

Loopbaanontwikkeling in het  
beroepsonderwijs;  
draagvlak en daadkracht



Intreerede Marinka Kuijpers

Loopbaanontwikkeling in het  
beroepsonderwijs;  
draagvlak en daadkracht

In verkorte vorm uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan De Haagse Hogeschool op 2 november 2007

door Marinka Kuijpers

## Voorwoord

Als loopbaanontwikkeling ooit een onderwerp is geweest waar politiek, wetenschap én onderwijspraktijk interesse voor hebben getoond, is het nu wel. Of moet ik zeggen, was het de afgelopen jaren wel, want de frustratie op dit onderwerp viert hoogtij. De politiek concludeert dat de inspanning om burgers te ontwikkelen minder voortvarend verloopt dan gepland. Onderzoek komt mondjesmaat met conclusies over mogelijkheden en resultaten van loopbaanontwikkeling van lerenden. En mensen in het onderwijs die zich aangemoedigd voelen door de aansporingen vanuit de politiek en onderzoek, voelen zich ontmoedigd door het ontbreken van een concrete aanpak die gebaseerd is op onderzoeksresultaten. Bovendien stuiten de initiatieven, die veelal versnipperd en weinig gefundeerd plaatsvinden, op weerstand en frustratie. Mijn stelling is dat het onderwijs op dit moment draagvlak, draagkracht en daadkracht mist om echt iets te kunnen betekenen voor de loopbaanontwikkeling van lerenden. Mijn streven is om bij te dragen aan de emancipatie van jongeren in hun persoonlijke ontwikkeling.

# I Noodzaak van loopbaanontwikkeling

## Er is leren na de school

In 2000 besluiten de Europese regeringsleiders in Lissabon dat Europa in 2010 de meest concurrerende economie van de wereld moet zijn. Om dat te bereiken moet Europa een kenniseconomie worden. Om een kenniseconomie te realiseren, moeten meer mensen een zo hoog mogelijke opleiding voltooien én hun leven lang blijven leren. Voor het beroepsonderwijs dus de taak om van zo veel mogelijk leerlingen hun talenten te ontwikkelen en hen voor te bereiden op het leren na de school. Al in 2001 stelt de commissie Doorstroomagenda, die is ingesteld door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, dat kwalificatiewinst te behalen is door een combinatie van verbeteren van rendement en vergroten van doorstroom in het beroepsonderwijs (Commissie Doorstroomagenda, 2001). Een voorwaarde hiervoor is het centraal stellen van de loopbaan van de deelnemers. Dat betekent dat er vorm moet worden gegeven aan een optimale (school)loopbaanontwikkeling en –begeleiding. Echter, in 2006 concludeert de Stichting Kennisland in de Kenniseconomie Monitor 2006, dat het in Nederland nog niet best is gesteld met de kenniseconomie: “De mogelijkheden voor ‘een slim land’ worden lang niet optimaal benut en Nederland doet nog steeds te weinig aan innovatie. Vooral op het gebied van onderwijs is er nog veel winst te halen.” PvdA-lijsttrekker Wouter Bos, die de publicatie krijgt aangeboden, reageert: “Kenniseconomie begint bij de basis, geen topsport zonder breedtesport. Dus goede vakmensen opleiden in het beroepsonderwijs en schooluitval bestrijden. Dat is goed voor werknemers, maar ook voor bedrijven. Die kunnen dan weer goed geschoold personeel vinden.” (AD, 14-09-06).

Na vijf jaar lijkt het idee om groei in de kenniseconomie te bevorderen door verbetering in het beroepsonderwijs nog steeds te bestaan. De vraag is of het idee over de aanpak veranderd is. Wat is er sinds 2001 gebeurd met het centraal stellen van de loopbaan van de leerlingen, als niet alleen Bos, maar ook het beroepsonderwijs, pleit voor de afstemming van het onderwijs op de behoefte naar specifieke kennis en vaardigheden van werkgevers? Is het centraal stellen van het vakmanschap in de plaats gekomen van ‘de loopbaan centraal’?

Het pleidooi voor loopbaanontwikkeling gaat uit van de gedachte dat lerenden niet langer alleen opgeleid zouden moeten worden voor een bepaald beroep met vaste eisen en taken, waarvoor specifieke kennis en vaardigheden nodig zijn. Flexibilisering van de arbeidsmarkt en technologisering van arbeid zouden werk en loopbanen onvoorspelbaar maken (Arthur, 1994). Dit vereist werknemers die niet alleen leren om een beroep uit te oefenen, maar ook in staat zijn om te kunnen blijven leren, zodat ze inzetbaar zijn voor werk, ook als verkeisen en -cultuur veranderen. Recente politieke ontwikkelingen zoals ‘De Ontslagregeling’, illustreren de groeiende onzekerheid met betrekking tot vast werk en de toenemende eisen aan flexibele inzetbaarheid in de toekomst. Het kabinet spreekt al jaren over het belang voor de gehele samenleving om zoveel mogelijk mensen zo lang mogelijk te laten deelnemen in het arbeidsproces om de sociale lasten te beperken en economische groei te vergroten. Het rapport van TNO ‘Verandering van spijs doet eten’ (Nauta, e.a., 2006) benadrukt de kansen van flexibilisering van arbeid: mensen kunnen veranderen van werk(zaamheden) voor ze vastroesten of opbranden. 10% van de Nederlandse beroepsbevolking heeft last van burn-out-verschijnselen, 12 % van de huisartsbezoeken

hebben te maken met stressklachten en 9000 mensen per jaar komen door stress en overbelasting door psychische klachten in de WAO (www.cbs.nl). Weinig plezier hebben en onbalans in het werk blijken te leiden tot burn out en drop out in het arbeidsproces (Allegro, 1998; Nauta e.a., 2006). Verandering van werk verhoogt de kans dat werknemers langer en productiever aan het werk blijven (Nauta, e.a., 2006).

Ontwikkelingen in arbeid en op de arbeidsmarkt veroorzaken onzekerheid voor werknemers, maar bieden hen ook mogelijkheden. Om gebruik te kunnen maken van deze mogelijkheden moeten mensen in staat zijn te ontdekken wat ze kunnen en willen, wat ze kunnen en willen ontwikkelen, waar ze dit kunnen doen en hoe ze dit kunnen realiseren. In de toekomst krijgt kennis als drijvende kracht van onze economie mogelijk minder nadruk, gezien het feit dat kennisproductie verplaatsbaar is. Duidelijk is wel dat we afstevnen op een kans- of keuze-economie.

Dit betekent dat er behoefte is aan een ander type werknemer, die aan een vakdiploma alleen niet voldoende heeft, maar een werknemer die zich gedurende zijn loopbaan ontwikkelt om optimaal te kunnen en willen presteren.

**Vereist: een zelfontwikkende werknemer**

Analyse van vacatures bij de overheid van 30 jaar geleden en nu, laat zien dat er inderdaad een nieuw type werknemer wordt gevraagd op de arbeidsmarkt. Was 30 jaar geleden het vakdiploma het belangrijkste vereiste, tegenwoordig lijkt het bezit van een diploma volstrekt onvoldoende. In een vacatureblad van 30 jaar geleden (Vacatureblad van de rijksoverheid, 1977) met daarin 26 vacatures wordt in een kwart van de gevallen alleen het vereiste diploma aangegeven. In twee vacatures wordt naast het vereiste diploma ook vakspecifieke kennis gevraagd. In de helft van de vacatures wordt ook nog gevraagd naar aanwezige ervaring in een gelijksoortige functie (zoals in de vacature hieronder). En in nog geen vijfde van de gevallen wordt tenslotte ook nog een beroep gedaan op een positieve houding dan wel belangstelling voor de functie. De vacatures zijn alle zeer beroeps- dan wel functiespecifiek; er wordt niet gesproken over meer generieke competenties of competenties voor het moderne werknemerschap.

In een vergelijkbaar aantal willekeurige vacatures op de site 'werken bij de overheid' op 1 september dit jaar wordt slechts in één geval alleen het diploma als vereiste genoemd. In alle andere vacatures worden algemene competenties van de sollicitant gevraagd. Hiervan gaat het in de helft van de gevallen om competenties of eigenschappen die betrekking hebben op inzetbaarheid in werk en persoonlijke ontwikkeling. Voorbeelden van genoemde eisen zijn: flexibiliteit, brede inzetbaarheid, organisatiesensitief, netwerken, proactieve houding, leervermogen, reflecterend en zelfontwikkend. Illustratief voor de verschillen in functie-eisen van nu en dertig jaar geleden is de vacature van een vergelijkbare functie:

Vacatureblad Overheid 1977

Personeelsconsulente (mnl./vrl) vac.nr V6-6639

Vereist: diploma HBS/HAVO en diploma HBO-personeelswerk of een hiermee vergelijkbare opleiding. Ervaring in personeelswerk.

Vacaturesite Overheid 2007

**P&O-adviseur (0,8 fte)**

Vacaturenummer: 50733 - Sluitingsdatum: 10/09/2007

Voor de functie van P&O adviseur zoeken wij een persoon met een afgeronde opleiding op minimaal hbo-niveau, bij voorkeur Personeel en Organisatie, en minimaal 3 jaar HR-advieservaring.

U beschikt over ervaring met beleidsondersteuning en deelname aan projecten. U bent **accuraat**, hebt een goed **analytisch vermogen**, **gevoel** voor bestuurlijke verhoudingen, kunt goed **luisteren** en bent **omgevingsbewust**.

U bent **proactief, initiatiefrijk en resultaatgericht**. U bent gewend zich bezig te houden met beleidsgerichte en projectmatig vormgegeven onderwerpen op het vakgebied. U bent een integere persoonlijkheid met goede sociale en communicatieve vaardigheden. U spreekt goed Engels. Een flinke dosis gevoel voor **humor** wordt op prijs gesteld.

De overheid is niet de enige werkgever, die een beroep doet op zelfsturing van werknemers. Op grote vacaturesites van vooral profit-organisaties worden in de vacatures ook nog eens eisen gesteld als: dynamisch, ambitieus, ondernemend, gedreven, 'zelf blijven ontwikkelen', op de hoogte blijven van de ontwikkelingen in het vakgebied, contacten met vakgenoten, veranderingsgezind en passie.

Uitkomsten van een onlangs gehouden onderzoek onder alumni van De Haagse Hogeschool van de opleiding Management, Economie en Recht bevestigen de analyseresultaten van de vacatures (Bart, 2007). Termen als netwerken, proactieve houding, employability verhogen, omgevingsbewust, zelfmanagement en inzicht in waar je deskundigheid vandaan haalt, komen voor als vereisten zodra de arbeidsmarkt betreden wordt en vooral als ontbrekend in de opleiding die voorbereidt op dit werk.

Kortom: Op de arbeidsmarkt draait het tegenwoordig niet *alleen* maar om vakmanschap; er is leren na de school. Als het beroepsonderwijs haar lerenden wil opleiden tot moderne werknemers is onderwijzen tot vakbekwaamheid zeker noodzakelijk, maar niet voldoende. Het opleiden van jongeren tot vakbekwame beroepsbeoefenaars gaat hand in hand met het opleiden tot zelfontwikkende werkenden. Een werkende die in staat is zijn loopbaan te sturen in de richting van werk waar hij voldoende passie voor heeft om zich te willen blijven ontwikkelen en presteren. Daarvoor is het van belang dat hij leert ontdekken waar hij prestatievermogen en passie voor heeft, en leert onderzoeken waar hij dit op de arbeidsmarkt kan inzetten en dit daadwerkelijk te realiseren, ofwel: bewuste en actieve ontwikkeling van een loopbaan. Dit betekent voor het onderwijs dat, naast haar didactische opgave, de pedagogische taak meer in beeld moet komen.

**Loopbaanontwikkeling voor effectief en efficiënt beroepsonderwijs**

Een actieve loopbaanontwikkeling bij lerenden is niet alleen nodig om hen voor te bereiden op modern vakmanschap maar ook voor het oplossen van een aantal problemen in het huidige beroepsonderwijs.

“Niet-optimale studiekeuzes, onnodig grote studie-uitval, de onderbenutting van capaciteiten van leerlingen en inflexibiliteit van het onderwijssysteem kosten Nederland jaarlijks 7 miljard euro” is de conclusie uit een onderzoek van de Nationale Denktank (Elsevier, 9-10-2007). In het hbo is de ongediplomeerde uitval 35% (CBS, 2003), 40% van de leerlingen verlaat het mbo zonder diploma waarvan 25% door verkeerde beroeps- of studiekeuze. 58% van de leerlingen in het vmbo die overstappen naar het mbo heeft niet of nauwelijks een beroepsperspectief (Bakker e.a., 2007). En dat niet alleen: een justitiële verkenning in 2006 laat het verband zien tussen vroegtijdig schoolverlaten door ‘een hekel hebben aan school’ en crimineel gedrag bij jongeren (Justitie, 2006). Reden genoeg dus om loopbaanontwikkeling van lerenden serieus te nemen in het onderwijs. Maar hoe wordt omgegaan met de noodzaak tot loopbaanontwikkeling?

De overheid plaatst loopbaanontwikkeling in een economisch perspectief: lerenden zo snel mogelijk, zo hoog mogelijk opleiden en zorgen dat ze zo goed mogelijk inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt. De overheid gaat uit van het aansluitingsperspectief tussen onderwijssoorten en tussen onderwijs en arbeidsmarkt, om zo de uitval in het onderwijs te beperken en de werkgevers tegemoet te komen (OCW, 2007). Wat ontbreekt is een duidelijke visie op de pedagogische opdracht in het beroepsonderwijs op dit gebied.

Werkgevers hanteren nog veelal het uitgangspunt dat het onderwijs lerenden moet klaarstomen om direct inzetbaar te zijn voor arbeid (Van Dam, Meijers & Hövels, 2007). De werknemers moeten, zodra ze werkzaam zijn, zelfsturend zijn. Loopbaanontwikkeling betekent veelal dat werknemers in staat moeten zijn om het ‘gat’ tussen de vereiste en bij de werknemer aanwezige competenties te dichten (Kuijpers, 2003). Zingeving komt vooralsnog weinig ter sprake.

Het onderwijs lijkt te worden verscheurd door de discussie over het ‘nieuwe leren’ en kiest voor ofwel zekerheid door standaard aanbodgericht onderwijs met veel kennisoverdracht, ofwel zelfsturing met een ‘zoek het zelf maar uit’ imago (Taks, 2003). Wel geldt dat lerenden de juiste keuze moeten maken voor een beroep, zodat ze gemotiveerd genoeg blijven om hun opleiding af te maken. Vooralsnog wordt er veelal van uitgegaan dat informatieverwerking voldoet om een goede keuze te kunnen maken en maakt loopbaanontwikkeling nog geen deel uit van het leerproces (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006).

Docenten houden zich vooralsnog weinig bezig met de loopbaanontwikkeling van lerenden en als het voorkomt zijn het vooral vragen over wat lerenden willen leren en vragen om te reflecteren. Onduidelijk is wat docenten met het antwoord van lerenden, als dit überhaupt komt, kunnen beginnen. Zelfreflectie of -sturing wordt een doel op zich, dat kan worden afgetekend, in plaats van een middel om richting te geven aan wat en hoe lerenden leren (Vreugdenhil, 2007). Uit de in 2005 gepubliceerde JOB-Monitor onder 135.763 mbo-leerlingen blijkt slechts 30% tevreden te zijn over de begeleiding bij hun studie- en beroepskeuze, 24% is ontevreden en 46% scoort neutraal. De loopbaan van leerlingen lijkt nog niet centraal te staan binnen het onderwijs (Meijers, 2006).

Ouders gaan voor zekerheid. Hoogopgeleide ouders opteren voor een zo hoog mogelijke opleiding waar het diploma het meeste waard is en laagopgeleide ouders kiezen veilig voor een ‘tandje lager’ (Dronkers & de Graaf, 1995). Over het begeleiden van kinderen in een bewust keuzeproces door ouders is nog weinig bekend.

Lerenden kiezen vooral op basis van afstrepen (Neuvel, 2005). Ze kiezen op basis van wat ze niet willen; wat er overblijft als ze alles wat ze niet willen hebben weggestreept is, in plaats van te kiezen wat ze wel

willen; waar ze moeite voor willen doen. Uit een zeer recent onderzoek onder ‘studiestakers en –switchers’ binnen De Haagse Hogeschool blijkt dat de voornaamste reden om zowel de studie te staken als om van studie te veranderen een verkeerde studiekeuze is (Zijlstra & Meijers, 2006). Bij de verkeerde studiekeuze geven de meeste (oud-)studenten aan dat het beeld van de voorlichting niet klopte of dat zij van tevoren niet goed hadden nagedacht. Voor een grote groep stakers en switchers geldt dat de verwachtingen vooraf niet overeenkomen met de werkelijkheid. Ook andere onderzoeken bevestigen dat loopbaankeuzes van lerenden geen weloverwogen processen zijn. Lerenden hebben geen realistisch beeld van werk, en zijn zich nauwelijks bewust van hun eigen kunnen en streven (Den Boer e.a., 2004; Luken & Newton, 2004; Bakker e.a., 2007).

Illustratief voor de keuzeproblemen zijn de citaten van enkele studenten van de Pabo van De Haagse Hogeschool. Hoewel Pabostudenten in hun leven al veel te maken hebben gehad met het beroep waarvoor ze worden opgeleid (in tegenstelling tot de meeste studenten van andere beroepsopleidingen), ervaren ook zij problemen in het maken van keuzes.

Antwoorden op de vraag: ‘hoe heb je voor deze opleiding gekozen?’ zijn onder andere:

*“Ik heb eerst na de middelbare school een jaartje fysiotherapie gedaan. Dat bleek niet te zijn wat ik wilde. Ik kwam er eigenlijk wel achter dat ik het eigenlijk erg leuk vond om met kinderen te werken. En toen kwam de Pabo al snel ter sprake en het blijkt..ja..een goede keuze te zijn.”*

*“Nou ik wou vroeger altijd juffrouw worden. Ik heb daar eigenlijk nooit echt heel serieus over nagedacht. Ik ben begonnen op de Hebo hier op de HHS, maar dat was eigenlijk toch een beetje te serieus voor mij en ik vond de sfeer onderling ook niet leuk. Toen moest ik een nieuwe keus maken en toen dacht ik:”Ja, laat ik de Pabo gaan doen.”*

*“Daar heb ik heel even over gedaan. Eerst de middelbare school afgerond, het vwo. Vervolgens ben ik naar de universiteit gegaan. Heb ik technische informatica gestudeerd. Vrij snel kwam ik erachter dat ik eigenlijk niet of geen zin had in informatica en de rest van mijn leven achter de computer te gaan zitten. Vervolgens heb ik toen een half jaar gewerkt en heb ik gekozen voor SPH. Ja, dat heb ik twee jaar gedaan, maar ik kwam erachter dat de opleiding toch te zwaar was in het aspect dat het mentaal gewoon veel van je vraagt en je neemt veel van die problemen mee naar huis.”*

*“Ik heb niet direct voor de Pabo gekozen. Op de middelbare school wilde ik fysiotherapie gaan studeren. Daar heb ik echt alles voor uit de kast gehaald. Ik heb extra opleidingen gevolgd. Toen ben ik uiteindelijk in Leiden begonnen aan fysiotherapie. Dat heb ik twee jaar lang met heel veel plezier gedaan. Ben ik uiteindelijk met kinderen gaan werken, in Den Haag, op een Mythyl school heb ik stage gelopen en dat vond ik zo ontzettend leuk en omdat ik ook merkte dat er geen werk te vinden is in de fysiotherapie (er zijn er gewoon veel te veel) leek het me toch leuk om iets met kinderen te gaan doen.”*

*“Ik zat op de middelbare school. Daarna heb ik een mbo-opleiding Vormgeven gedaan. Daar kwam ik erachter dat ik dat toch niet leuk vond om op kantoor te gaan zitten en toen besloot ik op de HHS-site te gaan zoeken naar opleidingen en toen vond ik de informatie over de Pabo en dat was naar mijn idee leuk genoeg om de opleiding te gaan volgen.”*

*“Eigenlijk was ik al heel snel uit mijn keuze, want op de basisschool wilde ik het eigenlijk al. Mijn oom die zat in het basisonderwijs en mijn nicht en ik ben een keer een dagje mee gaan lopen en ik wist gelijk dat ik het wilde, dus vandaar.”*

Op de vraag: ‘wat is je toekomstbeeld?’ waren reacties:

*“Ik wil eerst een paar jaar voor de klas. Het liefst kleutertjes en daarna wil ik misschien in het vervolgonderwijs les gaan geven, dus misschien ook wel op de Pabo ooit een keer.”*

*“Mijn toekomstbeeld..ehhh....ja..ik wil zelf gewoon een paar jaar werken eerst en dan ja... wil ik wel beginnen met een gezinnetje of nog even doorstuderen. Dat is voor mij nog een beetje vaag.”*

*“Mijn toekomstbeeld is om toch in het basisonderwijs te werken. Ik ben niet van plan om over te gaan stappen naar een andere studie.”*

*“Nou ik zie mezelf zeker voor de klas staan. Maar wat ik net al zei ik wil wat proberen te combineren met fysiotherapie. Ik wil dat zeker weten mijn opleiding afmaken, maar dan in de avond, dus overdag werken in mijn eigen klasje en 's avonds doorstuderen om toch dat diploma van fysiotherapie te gaan halen en dan mogelijk op een Mythyl school of Tithyl school uiteindelijk te gaan werken en daar les te geven en zelf ook de leerlingen behandelen daarzo waar mogelijk. Dus dat zie ik zeker zitten. Een andere mogelijkheid is dat zie ik ook wel zitten, ehk ik heb veel ideeën, is om over te stappen naar middelbaar onderwijs. Dat zie ik eigenlijk ook wel zitten. Leraar Nederlands of leraar Biologie. Keuze zat!”*

*“Ik zie mezelf nog niet gelijk na de Pabo voor de klas staan. Ik vind mezelf daar nog een beetje te jong voor en ik wil nog niet gelijk fulltime gaan werken. Dus wat ik na de PABO ga doen weet ik nog niet zeker, maar ik ga nog niet gelijk beginnen met werken.”*

*“Ja, mijn toekomstbeeld weet ik nog niet heel erg zeker. Ik weet wel dat ik les wil geven, maar ik weet nog niet of ik dat hier in Nederland wil doen of dat ik dat in het buitenland wil doen.”*

Het beroepsonderwijs zou zich het gebrek aan loopbaanontwikkelingsmogelijkheden van lerenden meer moeten aantrekken. Het gaat niet om de keuze in het onderwijs tussen vakbekwaamheid en loopbaanontwikkeling. Het beroepsonderwijs leidt op voor een beroep, en kennis, vaardigheden en beroepshouding staat hierin centraal. Dat neemt niet weg dat lerenden en werkenden voor de taak staan keuzes te maken in het soort vakbekwaamheid dat zij willen verwerven, waar dit het beste kan worden ingezet en hoe zij die gaan ontwikkelen op een manier die bij hun talenten past. Dit is een proces dat vergelijkbaar is met de wijze waarop de bekende Nederlandse schilder Mondriaan kennis en vaardigheden heeft ontwikkeld om een molen te schilderen, en zijn passie en talent gebruikte om zijn vakbekwaamheid te ontwikkelen op een manier die paste bij zijn talent en passie.



Piet Mondriaan, Oostzijdse molen bij Gein, 1908



Piet Mondriaan, Molen bij zonlicht, 1908

## II De mogelijkheden tot loopbaanleren

### Loopbaanleren: dobbelen of schaken?

Loopbaanontwikkeling kan op twee manieren worden begrepen:

- als gerealiseerde loopbaanstappen in de tijd, ofwel loopbaanverloop. Dit is een opeenvolging van werkervaringen, leerervaringen en netwerkrelaties die gedurende de loopbaan zijn verworven. Een loopbaan ontwikkelt zich hoe dan ook gedurende de studie- en arbeidsjaren.
- als het realiseren van persoonlijke mogelijkheden, waarden en ambities. Dit is actief en bewust beïnvloeden van het loopbaanverloop. In tegenstelling tot loopbaanverloop, duidt loopbaanontwikkeling hier op een werkwoord: er moet aan gewerkt worden.

In de tweede omschrijving gaat het om de vraag wat kunnen mensen doen om zelf invloed uit te oefenen op het verloop van hun loopbaan, ondanks alle externe invloeden waaraan het verloop van loopbanen veelal wordt geweten, zoals ‘het lot’, ‘mijn bestemming’, ‘kruiwagens’, ‘wat er op mijn weg komt’. Loopbaanontwikkeling is hier gedefinieerd als een proces van voortdurend bewust en actief onderzoeken en realiseren van mogelijkheden, waarden en ambities. De vraag is of deze vorm van loopbaanontwikkeling mogelijk en te leren is. Is loopbaanontwikkeling een geluks- of schaakspel?

Een actieve vorm van loopbaanontwikkeling is mogelijk, zo laat onderzoek naar actieve en intentionele betrokkenheid in het persoonlijke groeiproces zien (Robitschek & Cook, 1999). Mensen met een hoog niveau van persoonlijk groei-initiatief zijn zich niet alleen bewust van hun ontwikkeling in de tijd, maar zijn ook pro-actief in hun veranderingsproces. Zij zoeken bewust naar en maken gebruik van ontwikkelingsmogelijkheden. Het streven naar persoonlijke ontwikkeling is gerelateerd aan loopbaansucces (Godshalk & Sosik, 2003) en is in het kader van levenslang leren steeds belangrijker in de werksituatie. Omdat de individualisering en de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen mensen voortdurend confronteren met onvoorspelbare situaties en daaruit resulterende gedragseisen, is een dergelijke vorm van zelfsturing reflectief (Sultana, 2004). Reflectieve loopbaanontwikkeling onderscheidt zich van reactieve en suppressieve loopbaanontwikkeling. In reactieve loopbaanontwikkeling is sprake van emotionele impulsieve reacties op toevallige gebeurtenissen, in suppressieve loopbaan van het ontlopen van loopbaankeuzes (als ‘coping style’ in Heppner et al, 1995).

Een actieve vorm van loopbaanontwikkeling is niet alleen mogelijk maar ook belangrijk om te leren, omdat de zogenoemde carrièreladder tegenwoordig zelden meer klaar staat als een jongere een arbeidsorganisatie betreedt. Lineaire loopbaanontwikkeling in de vorm van plannen en implementeren, waarin een loopbaandoel wordt gesteld en activiteiten worden uitgevoerd om dit te bereiken, is niet langer afdoende. Loopbaanontwikkeling is geen eenmalige keuze voor een beroep en het volgen van de opleiding hiervoor, omdat beroepen niet hetzelfde blijven en het aantal keuzemogelijkheden serieus toeneemt. Ter illustratie: in 1976 waren er nog circa 5500 beroepen en 2000 functies; in 2003 zijn er nog 1073 beroepen en circa 23000 functies (Vreugdenhil, 2007). De onvoorspelbaarheid van loopbanen vraagt een cyclisch proces van experimenteren en hiervan leren. Jongeren moeten in staat gesteld worden hun

mogelijkheden, kansen en wensen te herkennen en te benutten. Dit vraagt om specifieke competenties (Blustein, 1992; Dawis, 1996; Savickas, 2001).

### Loopbaancompetenties voor loopbaanleren

Dat een actieve vorm van loopbaanontwikkeling ook werkelijk is te leren is, blijkt uit verschillende onderzoeken naar loopbaancompetenties van werknemers (Arthur, Inkson, & Pringle, 1999; Ball, 1997; Defillippi & Arthur, 1994; Eby, Butts, & Lockwood, 2003; Hackett, Betz, & Doty, 1985; Jones & Bergmann Lichtenstein, 2000). In een studie naar loopbaancompetenties van werknemers in Nederland blijken vijf loopbaancompetenties onderdeel uit te maken van actieve loopbaanontwikkeling, namelijk: kwaliteitenreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken (Kuijpers, 2003). Het inzetten van loopbaancompetenties:

1. hangt samen met kenmerken van een moderne loopbaan (Kuijpers & Scheerens, 2003) en kom dus meer voor in een veranderende werksituatie;
2. draagt bij aan het loopbaansucces van werknemers (Kuijpers e.a., 2006; Plant, 2004; Rowland, 2004)).
3. is te leren. Loopbaanontwikkeling is dus niet alleen een kwestie van geluk zoals in een dobbelspel het geval is maar blijkt ook aan te leren, zoals bij een schaakspel.

Als loopbaanontwikkeling mogelijk is en te leren is, ligt er voor het beroepsonderwijs, dat lerenden voorbereidt op een veranderende arbeidsmarkt met onvoorspelbare loopbanen, een opgave.

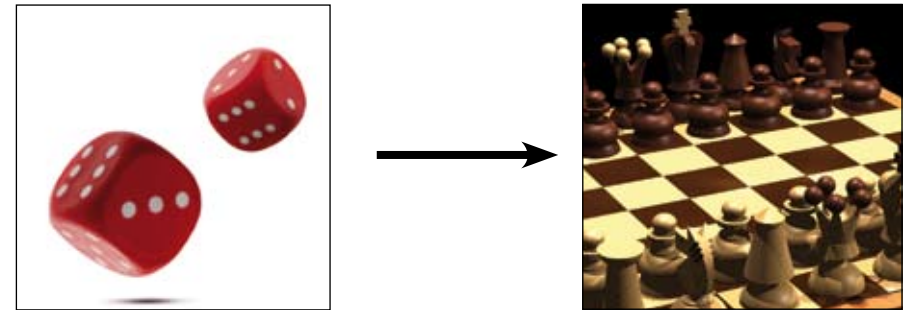
In onderzoek naar loopbaanontwikkeling van vmbo en mbo leerlingen blijken de genoemde loopbaancompetenties, behalve voor werknemers, ook relevant voor lerenden in het beroepsonderwijs. Drie loopbaancompetenties konden worden onderscheiden: loopbaanreflectie (van kwaliteiten en motieven), loopbaanvorming (werkexploratie en loopbaansturing) en netwerken (Kuijpers & Meijers, 2006). Loopbaanreflectie is reflectief gedrag aan de hand van ervaringen en keuzes om kwaliteiten en motieven te achterhalen die van belang zijn voor de toekomst.

Loopbaanvorming is pro-actief gedrag ter beïnvloeding van het loopbaanverloop door onderzoek naar werk, het maken van weloverwogen keuzes en daadwerkelijk acties te ondernemen om werk en leren aan te laten sluiten bij eigen kwaliteiten en motieven en uitdagingen in werk.

Netwerken is interactief gedrag om contacten op te bouwen en te onderhouden op de interne en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling.

Deze loopbaancompetenties dragen bij aan het verklaren van arbeidsidentiteit (zekerheid en betrokkenheid m.b.t. toekomstbeeld en loopbaankeuzes), leermotivatie en de kwaliteit van keuzes van lerenden (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006). Uit eerder onderzoek blijkt al het belang om jongeren in een vroeg stadium van hun ontwikkeling aan te zetten tot het vormgeven van hun loopbaan. Savickas (2000) stelt dat uit longitudinale onderzoeken geconcludeerd kan worden dat als de competentie om de loopbaan te plannen al vroeg in de adolescentie ontwikkeld is, meer realistische school- en beroepskeuzes en betere levenskeuzes worden gemaakt. Volgens Savickas is bewezen dat werkexploratie leidt tot een toename in zelfkennis en bewustzijn van geschikte school- en beroepskeuzes. Onlangs is in België onderzoek uitgevoerd dat laat zien dat actieve loopbaanontwikkeling van belang is in het leerproces van lerenden. Dit onderzoek onder 748 hbo-studenten toont aan dat het maken van weloverwogen keuzes in een vroeg stadium samenhangt met academische prestaties, en exploratie en reflectie bijdraagt aan de betrokkenheid bij de opleiding (Germeijs & Verschueren, 2007).

Veel lerenden, zowel geslaagden als drop outs, hebben echter weinig loopbaanvaardigheden als ze de overgang maken naar de arbeidsmarkt of het post-secundair onderwijs (O'Shea & Harrington, 2003). Hoe krijg je lerenden dus van dobbelen naar schaken?





### III Een leeromgeving voor loopbaanleren: experimenteren en leren

Reflectief, pro-actief en interactief leren in het kader van de loopbaan, noemen we loopbaanleren. Loopbaanleren is in het beroepsonderwijs een leerproces om vanuit de groei naar vakbekwaamheid zicht te krijgen op zichzelf en werk, om passende keuzes te kunnen maken in het dagelijks leren en op overgangsmomenten in de loopbaan. Loopbaanleren gebeurt meestal niet vanzelf, hiervoor is een loopbaangerichte leeromgeving essentieel. Verschillende onderzoeken laten zien dat de ontwikkeling van reflectieve en op basis daarvan proactieve competenties een leeromgeving vereist, die voldoet aan condities op het niveau van programmaorganisatie en van begeleiding van de lerenden (Argyris, 2004; Law, 1996; Weick e.a., 2005).

#### **Experimenten in praktijk- en vraaggericht onderwijs**

Om ervaringen op te doen (experimenteren) en een realistisch beeld van werk te vormen, is het van belang om het onderwijsprogramma (deels) praktijkgericht in te richten. Een praktijkgerichte programmaorganisatie is een leeromgeving waarin het leren voor een belangrijk deel wordt gestuurd door realistische praktijkproblemen (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Collins, Brown, & Newman, 1989; Duffy & Cunningham, 1996; Lodewijks, 1995; Simons, van der Linden & Duffy, 2000). De Bruijn (2006) spreekt over 'maatwerk van het curriculum' met de volgende uitgangspunten: inhouden zijn ontleend aan centrale taken en dilemma's uit de beroepspraktijk, zijn gericht op beroepsidentiteitsontwikkeling en vinden in levensechte situaties plaats. Uit onderzoek (Cohen-Scali, 2003) blijkt dat het kunnen opdoen van verschillende werkervaringen en de kwaliteit van de stages, de ontwikkeling van een beroepsbeeld en loopbaanplanning stimuleren. Vanuit de leerpsychologie wordt benadrukt dat voor praktijkleren reflecteren cruciaal is (Mott, Callaway, Zettlemouers, Lee & Lester, 1999). Echter, uit onderzoek is bekend dat ook jongeren een grote weerstand hebben tegen reflectie (Law, Meijers & Wijers, 2002; Zijlstra & Meijers, 2006). Actieve participatie aan en (mede)zeggenschap over het eigen leerproces is essentieel om deze weerstand te overwinnen (Ajzen & Fishbein, 1980). Om actieve participatie mogelijk te maken, moeten lerenden wel wat te kiezen hebben. Ofwel: moet de programmaorganisatie vraaggericht zijn. Een vraaggerichte programmaorganisatie is een leeromgeving waarin voor leerlingen mogelijkheden gecreëerd worden om keuzes te maken in het leerproces, zodat reflectie geen doel op zich is maar een middel om sturing te geven aan de (leer)loopbaan (Weick & Berlinger, 1989). Dit betekent dat het onderwijsprogramma van een vaststaand, standaard aanbod verschuift naar het aanbieden van mogelijkheden van keuzes in werkvormen en van betekenisgeving, aansluitend op de motivatie van leerlingen. De Bruijn (2006) spreekt in dit kader van maatwerk vanuit het leerpsychologisch en pedagogisch-didactisch perspectief.

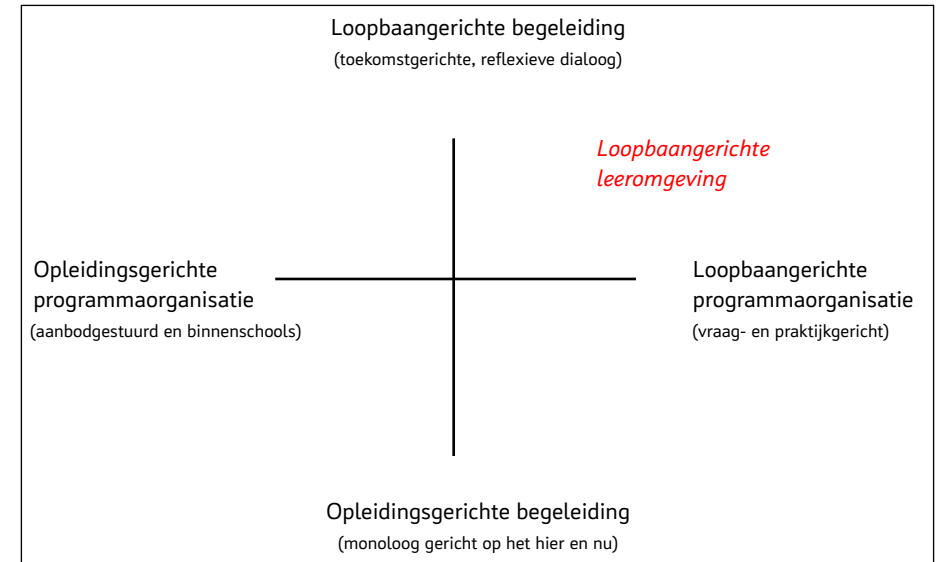
#### **Leren van experimenteren door begeleid reflecteren**

'Het onderwijskundig onderzoeksinstituut Kohnstamm vond alleen bij de combinatie van keuzevrijheid en reflectie overtuigende bewijzen van het nut van een vraaggerichte programmaorganisatie' wordt

gesteld in een interview met de onderzoekers over het nieuwe leren (Volkskrant 19 mei 2007 over Oostdam, e.a. 2006). Maar kunnen jongeren wel reflecteren?

Uit recent neuropsychologisch onderzoek is gebleken dat het brein van jongeren nog niet rijp genoeg is om de consequenties van keuzes op langere termijn te overzien. Van jongeren kan dus niet worden verwacht dat ze zelf een reflectieproces op gang brengen. Uit dit onderzoek blijkt ook dat de hersenen zich hierop kunnen ontwikkelen door op dit terrein te oefenen. Begeleiding van docenten en ouders is hierbij onontbeerlijk (www.hersenenleren.nl). Jolles (2006) stelt dat drop out vermindert door begeleiding bij de studierichtingkeuze. De begeleiding moet zich dan richten op het bewuster maken van lerenden van hun eigen mogelijkheden en hen leren weloverwogen beslissingen te nemen. Vanuit de onderwijspsychologische hoek wordt ook zelfsturing in verband gebracht met begeleiding: "Alle onderzoek op dit gebied [zelfsturend leren] toont aan dat onbegeleid leren of leren met heel weinig begeleiding niet effectief is" zegt Kirschner in de Volkskrant van 19 mei 2007. Qua begeleiding moet er sprake zijn van een 'dialogische' leeromgeving om reflectieve leerprocessen op gang te brengen (Meijers & Wardekker; 2002). Voorwaarden hiervoor zijn vertrouwen tussen lerenden en hun begeleider, en dat gedachten en gevoelens van de leerling over ervaringen en keuzes centraal staan in gesprekken (Bardick, Bernes, Magnusson & Witko, 2006). Loopbaanbegeleiding in crisissituaties, zoals bij dreigende drop out, is ontoereikend als het gaat om actieve en bewuste loopbaanontwikkeling van lerenden. Nodig is loopbaanbegeleiding in de vorm van een dialoog die onderdeel is van het leerproces en gericht is op de toekomst (Arrington, 2000; Watts & Sultana, 2004).

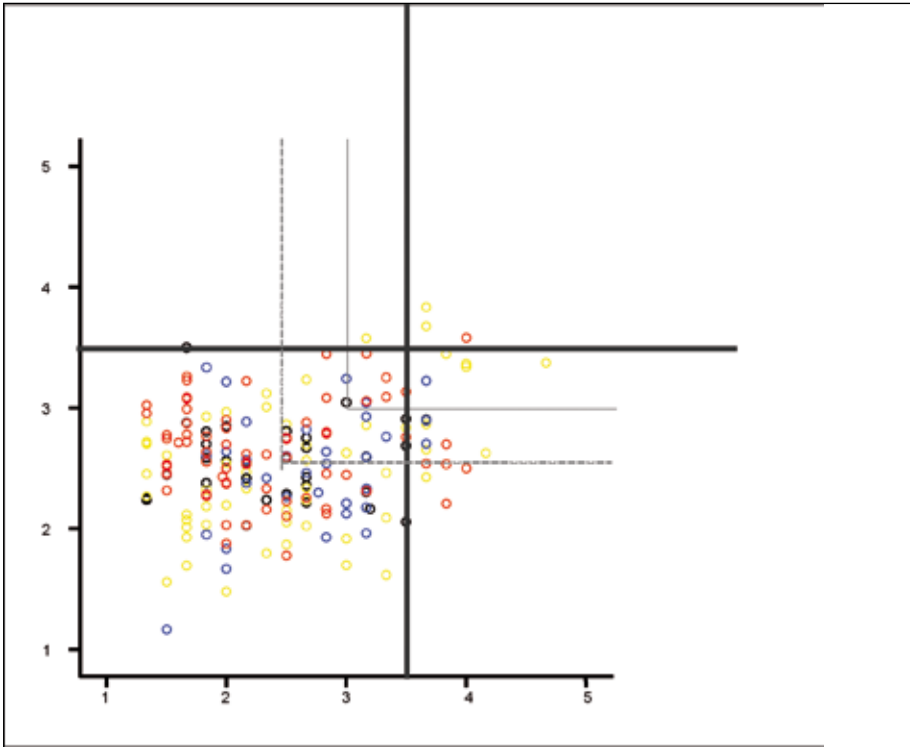
Een loopbaangerichte leeromgeving is daarmee een omgeving waarin de leerling in staat wordt gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op zijn leerproces en een dialoog aan te gaan over zijn leerervaringen, met als expliciet doel de leerling competent te maken zijn (levens)loopbaan actief vorm te geven (zie figuur 1). In figuur 1 wordt op de horizontale as de variatie weergegeven op het niveau van programmaorganisatie van opleidingsgericht (waarin het onderwijs binnenschools plaatsvindt op basis van een vaststaand, standaard aanbod van leerinhoud) tot loopbaangericht (waarin het onderwijs praktijk- en vraaggericht is). Op de verticale as wordt de begeleiding afgebeeld, variërend van opleidingsgericht die monologisch van aard is (advies en feedback van begeleider naar leerling) en incidenteel (tegemoet getreden als een op zichzelfstaande gebeurtenis) tot loopbaangericht, die dialogisch van aard is (interactief waarin zowel leerling als begeleiding een gelijkwaardige inbreng hebben) en geïntegreerd (verbonden met eerdere binnen- en buitenschoolse ervaringen, en toekomstige ambities).



Figuur 1. Leeromgeving voor loopbaanleren

**Loopbaanleeromgeving: de praktijk**

Om na te gaan in hoeverre een leeromgeving voorkomt waarin de opleiding loopbaanleren nastreeft met behulp van een reflexieve, op de loopbaan gerichte dialoog over concrete ervaringen die bij voorkeur in een vraag- en praktijkgerichte context zijn opgedaan, is in 2006 een onderzoek gedaan onder 3500 vmbo en mbo leerlingen en 262 docenten naar loopbaanleren en de leeromgeving die hiervoor nodig is (Meijers e.a. 2006; Kuijpers e.a. 2006). De resultaten zijn weergegeven in figuur 2. In deze figuur is de gemiddelde score van 226 onderzochte groepen weergegeven (vmbo 87, mbo/bol 98 en mbo/bbl 41 groepen). Rechtsboven zijn de groepen te vinden waarvan de gemiddelde score wat betreft de loopbaangerichtheid van hun leeromgeving hoog is. Linksonder treffen we de groepen aan waarvan de score laag is. In de figuur worden drie verdelingen aangebracht. Binnen de dikke lijnen is sprake van een loopbaangerichte leeromgeving zoals deze in het theoretisch kader is weergegeven. De gemiddelde score van deze groepen is, gemeten op een 5-puntsschaal, hoger dan 3,5. Binnen de dunne lijnen zijn de groepen weergegeven, die de leeromgeving redelijk tot goed loopbaangericht waarden (score > 3). Binnen de stippellijnen is een relatieve maat aangegeven. Het betreft hier groepen die hoger scoren dan het gemiddelde van alle groepen tezamen; het zijn dus de 'betere' groepen. Toch is er sprake van een matige waardering voor loopbaangerichtheid omdat de gemiddelde score wat betreft programmaorganisatie ligt op 2,5 en wat betreft de loopbaanbegeleiding op 2,6. Van een loopbaangerichte leeromgeving lijkt slechts sprake bij drie groepen (twee mbo groepen en een vmbo groep). Dit wordt bevestigd in een kwalitatieve vervolgstudie, waarin tien scholen (die binnen de dunne lijnen van figuur 2 zijn weergegeven) nader zijn onderzocht (Kuijpers e.a., 2006). Er zijn nog geen gegevens uit het HBO; die worden in 2008 verwacht.



Figuur 2: Leeromgeving voor loopbaanleren bij (v)mbo scholen

- vmbo-groepen: 87      ——— theoretisch model > 3,5
- mbo-bol: 98            ——— score > 3
- mbo-bbl: 41            - - - - - boven gemiddeld

Hoewel een loopbaangerichte leeromgeving nog weinig voorkomt, is er wel een beweging in de richting van een traditionele leeromgeving naar een loopbaanleeromgeving. In 2006 en 2007 heeft Het Platform Beroepsonderwijs voor enkele miljoenen euro's aan projecten goedgekeurd op het gebied van loopbaanleren. In de kwalificatiestructuur, gegeven door het Colo, zijn de loopbaancompetenties opgenomen. Scholen gaan steeds vaker aan de slag met de loopbaan van de leerling. Maar hoewel in beleidsstukken en projectaanvragen vaak de term 'loopbaanleren' wordt genoemd, wordt zelden reflectieve, proactieve en interactieve toekomstgerichte ontwikkeling bedoeld. Veel vaker wordt een structuur of instrument ingevoerd zonder dat loopbaanbegeleiding wordt ingebed in andere aspecten van het onderwijs. Dat het invoeren van een structuur of instrument of zichzelf geen garantie is voor loopbaanleren blijkt uit het onderzoek onder vmbo en mbo leerlingen (Meijers e.a. 2006) en in het hbo uit onderzoeken naar de minorstructuur en portfolio.

Een structuur van minors in een bachelorprogramma in het hoger onderwijs is een goede manier om loopbaanleren te bevorderen. Studenten kunnen immers een minor kiezen op basis van eigen (te ontwikkelen) kwaliteiten en drijfveren, voor het onderzoeken van bepaald werk en het verzamelen van ervaringsbewijzen die van belang zijn voor de toekomst. Hoewel deze structuur van minors

loopbaanleren mogelijk maakt blijkt dit niet te gebeuren zoals uit een onderzoek bij de Hogeschool Arnhem en Nijmegen naar voren is gekomen (Vreugdenhil, 2007). In het minorprogramma kiezen studenten daar namelijk voor de gemakkelijke weg en niet voor een uitdagende route waarin de student zich kan bewijzen. Studenten worden niet gestimuleerd om de beroepspraktijk te verkennen en de opleiding wordt er niet flexibel door; er is geen sprake van maatwerk. Bovendien staat de reflectie niet in het teken van zelfsturing, is er geen begeleiding bij de keuzes voor de minor en vindt vijftig procent van de studieloopbaanbegeleiders dit ook niet nodig.

Ook het invoeren van een instrument als portfolio, is niet vanzelfsprekend loopbaangericht. Onderzoek naar portfolio in het hoger onderwijs laat zien dat een portfolio effectief kan zijn voor de ontwikkeling van reflectie onder de condities dat er coaching plaatsvindt door docenten, er een portfoliostructuur is die reflectie stimuleert en er voldoende nieuwe ervaringen en materiaal zijn voor studenten om op te reflecteren (Driessen & Bodewes, 2006). Ook dit geeft weer aan dat het juist gaat om de integratie van praktijkgerichtheid, vraaggerichtheid en begeleiding.

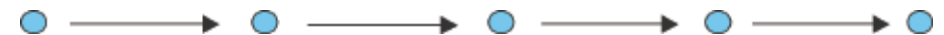
**Loopbaanleren: de toekomst**

Theoretische en praktische bevindingen over het loopbaanleren laten zien dat het onderwijs op zijn kop moet; zowel structuur als cultuur van het onderwijs behoeft aanpassing en afstemming, tenminste als men loopbaanleren voorstaat.

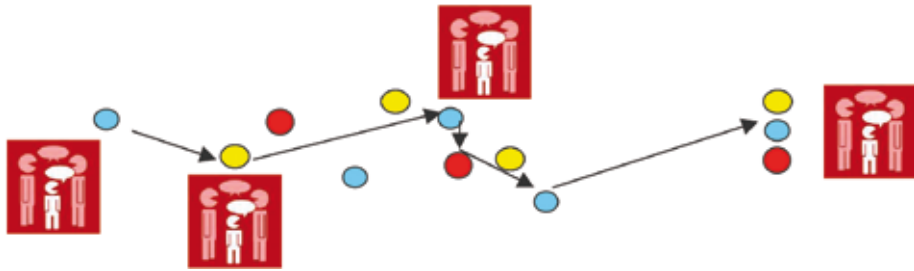
Traditioneel wordt het onderwijs gedomineerd door een monoloog. Centraal staan het aanbieden van theorie los van praktijkervaringen en het aanbieden van praktijkervaringen zonder dat er met de lerende wordt gesproken over de betekenis van deze ervaringen voor zijn leren of de loopbaan (Geurts & Meijers, 2007; Holt, 1995). Daarmee is een onderwijsorganisatie ontstaan die - in de woorden van Geurts (2003) - lijkt op een industrieel georganiseerde diplomafabriek. Het gevolg daarvan is weer dat de docenten die nu in het onderwijs figureren in meerderheid inderdaad niet tot nauwelijks in staat zijn om met hun studenten een loopbaangerichte dialoog aan te gaan op basis van concrete praktijkervaringen van die studenten. En dus is de verleiding heel groot om een systeem van studieloopbaanbegeleiding op te zetten met een bepaalde methode, een specifiek instrument of met speciale studieloopbaanbegeleiders voor de dialoog, terwijl de meerderheid van de docenten niet-dialogisch kan blijven opereren.

Wat moet er gebeuren om dit te voorkomen? Er moet actie ondernomen worden op een heleboel gebieden en dat ook nog eens tegelijkertijd. Op structuurgebied zal het onderwijs steeds meer vraag- en praktijkgericht gemaakt moeten worden. Dit betekent hernieuwde inrichting van het onderwijs en andere samenwerking met het bedrijfsleven.

Van: een vaste leerroute voor iedereen met één beginpunt tot een vast eindpunt, van jaar naar jaar of van module naar module



**Naar:** maatwerk in de leerroute van verschillende binnen- en buitenschoolse praktijkervaringen, leermodules met voortdurende begeleiding om persoonlijke doelen te verbinden met opleidingsdoelen en een CV opbouwen voor werk dat past.



Deze structuur biedt lerenden de mogelijkheid om een realistisch werkbeeld te vormen en zijn (leer)loopbaan richting te geven. Het uitgangspunt is hier dat de loopbaan niet begint op het moment dat de arbeidsmarkt wordt betreden, maar al gedurende de opleiding. De lerende bouwt een Curriculum Vitae op tijdens de studie van binnen- en buitenschoolse praktijkervaringen, leermodules en begeleiding, waarbij de lerende zijn kwaliteiten kan bewijzen, zijn drijfveren kan tonen, netwerk kan opbouwen, toegroeien naar werk dat bij hem past en zich kan onderscheiden van andere lerenden. Zoals werknemers, vanuit het loopbaanperspectief, hun persoonlijke doelen verbinden aan organisatiedoelen, zo moeten lerenden hun persoonlijke doelen leren verbinden met opleidingsdoelen, en hun persoonlijke kwaliteiten (ontwikkeling) verbinden met de kwaliteitseisen van studie en beroep.

Systemen en instrumenten als EVC (elders verworven competenties), Portfolio, POP (persoonlijk ontwikkelingsplan), PGO (probleemgestuurd onderwijs), werkpleksimulaties, PSO (praktische sectororiëntatie) en beroepsoriëntatie kunnen onderdeel uitmaken van het onderwijsprogramma om loopbaanleren mogelijk te maken. Dit betekent wel dat er een diversiteit aan ervaringen en keuzes moet worden geïntegreerd tot een persoonlijke studieloopbaan en dat vergt intensieve begeleiding. Lerenden moeten medezeggenschap krijgen over hun leerproces en zelfontwikkeling leren, om niet de gemakkelijkste leerweg te bewandelen, maar om het beste uit henzelf te halen. Nodig is loopbaanbegeleiding in de vorm van een reflectieve, toekomstgericht dialoog die onderdeel is van het leerproces.

Op cultuur gebied zullen alle docenten dus met hun studenten een loopbaangerichte dialoog moeten (leren) voeren over het geleerde. Dit betekent een verandering van organisatiecultuur: ook een loopbaangerichte dialoog tussen docenten onderling, tussen docenten en hun manager, en tussen school en het bedrijfsleven moet op gangkomen. Pas als zo een 'nieuwe communicatie' is ontstaan, heeft het zin om systemen van integrale loopbaanbegeleiding te implementeren.

## IV Loopbaanbegeleiding

### Ervaringen in de praktijk: helpt het?

Helpt loopbaanbegeleiding? Als we de uitkomsten van De Reflector, het studententevredenheids-onderzoek van De Haagse Hogeschool (HHS), van 2007 bekijken, lijken die bij eerste oogopslag niet tot optimisme te stemmen. Niet alleen in De Haagse Hogeschool, maar ook in andere hogescholen in Nederland is van alle gemeten opleidingsaspecten de waardering voor de studieloopbaanbegeleiding het laagst (Reflector, 2007, p. 45). Ook in het mbo bestaat ontevredenheid over de studieloopbaanbegeleiding (Jobmonitor, 2005).

Reden genoeg om de uitkomsten van De Reflector eens nader te bezien. *De feiten:* De lage score op Studieloopbaanbegeleiding (rapportcijfer door de HHS-studenten 6,2) wordt vooral veroorzaakt door de lage score op de stelling: 'Ik vind dat studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan mijn ontwikkeling.' De één na hoogst gewaardeerde variabele (na de variabele sfeer, een variabele van een andere orde) is: Kwaliteit van docenten (rapportcijfer HHS: 6,9). De hoge score op deze variabele is te danken aan de waardering voor het item: 'Het merendeel van de docenten neemt me serieus als ik vragen of opmerkingen heb.' Het item met de laagste score in deze variabele is 'Ik ben tevreden over de bereikbaarheid van docenten'.

*Duiding:* Voor een hoge waardering hoeven docenten, en niet eens alle docenten, studenten alleen maar serieus te nemen en in het moeilijkste geval voor hen bereikbaar te zijn. Om een hoge waardering te krijgen moet de studieloopbaanbegeleiding echter bijdragen aan de ontwikkeling van studenten. Dat lijkt een heel wat zwaardere opgave. De rapportcijfers van deze variabelen zijn met andere woorden niet te vergelijken zonder de zwaarte van de achterliggende eisen mee te wegen. Het is daarbij de vraag in hoeverre het voor studenten zichtbaar is hoe studieloopbaanbegeleiding bijdraagt aan hun ontwikkeling. Ontwikkeling is vaak een langdurig proces, waarvan men zich de oorzaken niet altijd (direct) bewust is. Serieus nemen en bereikbaar zijn is een stuk zichtbaarder en eenvoudiger te realiseren.

*Conclusie:* Studieloopbaanbegeleiding hoeft niet zo negatief te worden geïdentificeerd als in eerste instantie lijkt. Zeker niet als in ogenschouw wordt genomen dat de waardering voor studieloopbaanbegeleiding ten opzichte van vorige jaren is gestegen (p.10) en dat van alle onderwijsvormen de studenten aangeven dat zij het meeste behoefte hebben aan meer individueel contact met docent, studieloopbaanbegeleider en begeleider (p. 39).

Dat loopbaanbegeleiding bijdraagt aan loopbaanleren, laten onder andere de onderzoeken zien van Bimrose e.a. (2004), Brooks e.a. (1995), Germeijs & Verschueren (2007) en Robitschek & Cook (1999). Uit het onderzoek onder vmbo en mbo leerlingen blijkt dat de leeromgeving bijdraagt aan het inzetten van loopbaancompetenties door leerlingen, ook als rekening gehouden wordt met persoonlijke kenmerken en eigenschappen van de leerling en met hun opleiding. Vooral de loopbaandialoog die op school met de leerling wordt gevoerd en het gesprek met de leerling in de praktijk zijn hierin cruciaal. Beide blijken bij te dragen aan het verklaren van een actieve loopbaanontwikkeling, zowel als het totale leerlingenbestand wordt gebruikt als in de afzonderlijke databestanden per schooltype. Zij zijn zelfs sterker gerelateerd aan loopbaancompetenties dan persoonskenmerken.

De meer traditionele vormen van loopbaanbegeleiding, zoals gesprekken met een decaan en beroepskeuzetesten blijken leerlingen niet aantoonbaar aan te zetten tot het gebruik van loopbaan-competenties. Ook het organiseren van gesprekken door de school alleen hangt niet samen met het

inzetten van loopbaancompetenties door lerenden. Het gaat vooral om de inhoud en vorm van de gesprekken.

### Loopbaanbegeleidingsgesprekken: hoe helpt het?

Toen werk vooral als inkomen werd gezien, stond de match tussen kwaliteiten van de persoon en de eisen van de organisatie centraal (Pere, 1968). Traditionele loopbaanbegeleiding bestond dan ook vooral uit studieadvies (Erickson & Schults, 1982) en uit het verstrekken van informatie. Tegenwoordig wordt werk gezien als mogelijkheid tot zingeving in het leven. Individuen moeten hun handelingen nu verantwoorden als eigen keuzes en als gevolg daarvan gaan mensen op zoek naar eigen overtuigingen en ideeën (Mc Cash, 2006). Moderne loopbaanbegeleiding gaat om het verbinden van identiteit met werk. Veelal worden daarom reflectieoefeningen en –verslagen ingebouwd, maar deze zijn vaak een doel op zich en worden weinig gebruikt als middel om richting te geven aan het leren. Loopbaanbegeleidingsgesprekken worden veelal geassocieerd met het laten beantwoorden door de begeleide van drie vragen, namelijk: ‘Wie ben ik?’, ‘Wat kan ik?’ en ‘wat wil ik?’. Dat het stellen van deze vragen niet als vanzelfsprekend tot zelfinzicht leidt, illustreert onderstaande cartoon.



Door Peter de Wit, Volkskrant

In de begeleiding wordt wel gesproken over wat studenten doen en hoe ze dit hebben gedaan. De focus ligt vooral op wat studenten niet kunnen, dus niet op het versterken van kwaliteiten. Bovendien wordt nog maar weinig gesproken over waarom ze dit doen en waarom ze dit op die manier doen, terwijl de ‘waarom-vraag’ cruciaal is voor het achterhalen van motieven of drijfveren (Stevens, 2002).

Elke vorm van begeleiding is niet vanzelfsprekend loopbaanbegeleiding, maar zou wel loopbaanaspecten kunnen integreren als hier specifiek aandacht voor is. Murphy en Ensher (2001) maken onderscheid tussen verschillende vormen van begeleiding:

- psychologische begeleiding die betrekking heeft op persoonlijke problemen en het omgaan met moeilijke situatie.
- begeleiding waarin de begeleider een rolmodel is voor de student, belangrijk voor de vakbekwaamheid. De lerende gaat zijn gedrag aanpassen aan dat van de begeleider en verwerft zich hiermee een beroepsattitude.
- loopbaanbegeleiding; reflectieve toekomstgerichte begeleiding.

Recent onderzoek over effectieve loopbaanbegeleiding geeft inzicht in de begeleidingscomponenten die van belang zijn voor loopbaanbegeleiding (Geldard & Geldard, 1999; Murphy & Ensher, 2001; Patton e.a., 2006), namelijk:

- Affectieve component: het opbouwen van een goede relatie met wederzijds vertrouwen.
- Informatieve component: juiste en relevante informatie waarin verschillende alternatieven worden aangereikt.
- Reflectieve component: de ‘meaning-making’ factor.
- Actief-makende component: de ‘agency-factor’
- Netwerkkomponent: onderhandelen, netwerkontwikkeling en toegang verlenen tot een netwerk.

Deze componenten sluiten direct aan bij de uitkomsten van het onderzoek naar de loopbaangerichte leeromgeving in het vmbo en mbo (Meijers e.a. 2006; Kuijpers e.a., 2006). De ontwikkeling van loopbaancompetenties zijn specifieke componenten van effectieve loopbaanbegeleiding.

### Loopbaanbegeleiding voor reflectie, pro-actie en interactie

Bij de reflectieve component van een loopbaangesprek gaat het om het creëren van nieuwe bewustwording en dit te relateren aan mogelijkheden. Voor reflectie (Giddens, 1991; Kidd, 1998; Stevens, 2002) zijn de volgende uitgangspunten van belang:

- reflectie vindt plaats vanuit een specifieke context. In het reflectiegesprek wordt stilgestaan bij een recente ervaring, gebeurtenis, die er voor de lerende toe doet, die indruk heeft gemaakt.
- er vindt abstractie plaats: nagegaan wordt of dingen die (niet) goed gingen in deze situatie ook herkenbaar zijn in andere situaties, in het verleden, buitenschools etc. Op deze wijze kan worden nagegaan of het om een kenmerk (kwaliteit, drijfveer) van de persoon gaat. Er wordt een actief denkproces op gang gebracht waarin men gevoelens, tegenstellingen en discrepanties leert begrijpen. Dit leidt tot uitbreiding of verandering van bewustwording van zichzelf in de omgeving.
- nieuwe inzichten over zichzelf in de omgeving worden in verband gebracht met de toekomst door deze te relateren aan toekomstbeeld en –streven. Reflectie staat in het teken van zelfontwikkeling. Loopbaanreflectie heeft betrekking op zowel sterke kanten die men wil inzetten en versterken (kwaliteiten) als op drijfveren; wat men in beweging brengt en waardevol vindt om aan te werken (motieven).

Docenten uit klassen met een krachtige loopbaanleeromgeving zeggen hierover (Kuijpers e.a., 2006): Over kwaliteitenreflectie: “*We gaan met een drillboor op zoek naar positieve kwaliteiten om die zo snel mogelijk te versterken.*” Men gaat uit van wat lerenden goed kunnen. Leerlingen worden gestimuleerd om op punten waar ze niet goed in zijn het minimum niveau te halen, maar op de punten waar ze goed in zijn te excelleren.

Over motievenreflectie: “*Het gaat niet om ‘wat vind je leuk?’, maar ‘waar wil je moeite voor doen?’.*” Docenten gaan op zoek naar onderwerpen die de leerlingen raken, die hen in beweging brengen, waar ze ‘pijn voor willen lijden’.

In het schilderij van Mondriaan ‘De Evolutie’ wordt dit symbolisch weergegeven. Het schilderij verbeeldt nieuw inzicht. Voor Mondriaan was dit een keerpunt in zijn carrière; hij is op een andere wijze gaan schilderen, hij heeft dus actie ondernomen op basis van inzicht.



Mondriaan, *Evolutie*, 1910-1911

De actief-makende component heeft betrekking op begeleiding van onderzoek van werk en mobiliteit en op het verbinden met uitkomsten van reflectie. Een docent legt uit: *“Het gaat erom dat de leerlingen op een plek komen, door hebben wat ze daar voor nodig hebben en of ze echt op hun plek zitten. Kinderen grijpen vaak te hoog. Je moet de leerling serieus nemen. Kijken naar kwaliteiten die je nodig hebt en daarbij dingen bedenken waarin hij zich kan ontwikkelen. Het gaat erom dat hij toch gelukkig geworden is, goed functioneert en weet waarom hij er terecht komt.”*

Daarnaast gaat het om het ondernemen van activiteiten, om keuzes maken en realiseren op basis van de uitkomsten van reflectie en onderzoek van werk. Over de begeleiding hiervan zegt een docent: *“Het streven is om leren spannend te maken. We zoeken grenzen op en dagen leerlingen uit een stapje verder te maken dan wat ze durven.”* Leerlingen kunnen in dit geval niet de makkelijkste weg kiezen, door opdrachten uit te voeren waarvan ze verwachten dat ze dit al kunnen. Docenten stimuleren en begeleiden lerenden om uitdagende en leerzame activiteiten te ondernemen. Dit kan binnen of buiten de school: *“Je moet op zoek naar wat leerlingen kunnen en kennen buiten de school. Als je een opdracht formuleert waarin bepaalde doelen gehaald moeten worden, dan is het zaak van de school niet dingen te vragen die ze thuis al doen. Daarmee zou je ze demotiveren. Het is een cultuur van continue op de hoogte blijven van de ontwikkeling.”*

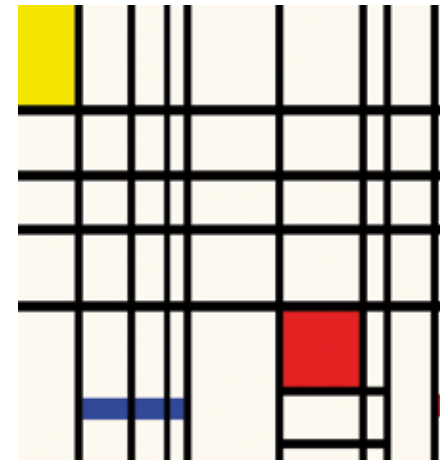
Netwerkkomponent is het begeleiden bij onderhandelen en bij netwerkontwikkeling. Bovendien verleent de begeleiding toegang tot netwerken. De lerende leert contacten opbouwen en onderhouden op de interne en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling.

#### **Loopbaanbegeleiding bij loopbaanleren: wat is er voor nodig?**

Om loopbaanleren in de organisatie mogelijk te maken zijn draagvlak, draagkracht en daadkracht nodig. Draagvlak heeft betrekking op het willen: organisaties moeten er moeite voor willen doen. Men moet bereid zijn om structuurveranderingen samen met cultuurveranderingen vorm te geven (De Bruijn, 2006) en een dialoog te organiseren tussen studenten en begeleiders, begeleiders en leidinggevenden en tussen school en praktijk. Hiervoor is het niet voldoende dat een aantal enthousiaste mensen dit vorm geeft, maar het behoeft draagvlak op alle niveaus in de organisatie.

Draagkracht heeft betrekking op het kunnen. Begeleiders die loopbaanleren moeten vormgeven, zijn zelf niet ‘grootgebracht’ met actieve loopbaanontwikkeling. Hun loopbaan is vaak ontstaan zonder begeleiding en door ‘wat er op mijn weg’ kwam. Uit onderzoek naar loopbaancompetenties onder werknemers blijkt dat non-profit werknemers, waaronder docenten van het ROC, veel minder actief bezig zijn met hun loopbaanontwikkeling dan werknemers in een profit organisatie (Kuijpers, 2003). In de praktijk ervaren organisaties die loopbaanleren willen vormgeven dat de kwaliteiten van de begeleiders bepalend zijn voor het succes van begeleidingsgesprekken (Kuijpers e.a., 2005). Deskundigheidsbevordering voor docenten, praktijkbegeleiders en managers is essentieel voor draagkracht.

Uiteindelijk gaat het om daadkracht; dat er werkelijk stappen worden genomen om een andere vorm van loopbaanontwikkeling en –begeleiding mogelijk te maken. Dit wordt mooi verbeeld in de stijl van Mondriaan’s latere werk. Mondriaan heeft zich aangesloten bij een groep ‘De Stijl’ om een volledig andere vorm van kunst op de kaart te zetten. En hoewel de schilderijen eenvoudig lijken, was het een langdurig proces om lijnen neer te zetten zonder diepte in het schilderij te brengen en alle lijnen, vlakken en kleuren op elkaar af te stemmen.



Monderiaan, 1921, *Compositie met rood, geel en blauw*, *De Stijl*

#### **Mijn bijdrage**

In de komende vier jaar wil ik als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming onderzoek verrichten naar de stand van zaken met betrekking tot loopbaanleren in het HBO, samen met mijn collega lector Frans Meijers. Wij gaan in de verschillende projecten tevens op zoek naar effectieve interventies om loopbaanleren vorm te geven.

Met Jan Geurts proberen we de verbinding tussen vakbekwaamheid en loopbaanontwikkeling te beschrijven.

Samen met de kenniskringleden ga ik op zoek naar de vraag hoe studieloopbaanbegeleiding kan bijdragen aan loopbaanleren bij studenten. Elk kenniskringlid heeft een eigen onderzoeksvraag die

bijdraagt aan de centrale vraag van het lectoraat: wat moeten de doelen van studieloopbaanbegeleiding zijn en hoe kunnen deze doelen effectief en efficiënt bereikt worden?

Cuny de Nie zet in haar onderzoek naar succesfactoren bij studieloopbaanbegeleiding de student centraal in de relatie met school en werkveld.

Wendela de Boer gaat op zoek naar de effectiviteit van methodieken en hoe deze kunnen worden ingezet in SLB om de doelen, die hieraan ten grondslag liggen, te verwezenlijken.

Barbra Bos beziet inrichting en uitkomsten van studieloopbaanbegeleiding op organisatieniveau. Zij oriënteert zich op de relatie tussen organisatiestructuur en -cultuur en de congruentie van beleid, aansturing en uitvoering van studieloopbaanbegeleiding.

Ruud van der Lans onderzoekt op het niveau van het curriculum. Hij bekijkt de relatie tussen studieloopbaanbegeleiding en de vraaggerichtheid van het onderwijs.

Jaap van Beijnum neemt het perspectief van de docent als uitgangspunt: waarom willen en kunnen docenten wel of geen studieloopbaanbegeleiding geven en wat is bepalend voor wat ze doen en hoe ze dit doen?

Milly Kock richt zich op een specifieke doelgroep. Zij onderzoekt hoe studieloopbaanbegeleiding kan bijdragen aan studiesucces en loopbaanontwikkeling van Antilliaanse en Arubaanse studenten.

Verder hoop ik samen met medewerkers van De Haagse Hogeschool een bijdrage te leveren aan de daadwerkelijke invulling van loopbaanontwikkeling en -begeleiding in De Haagse Hogeschool.

### Dankwoord

Om van een meisje met veel te grote ambities en een onrealistisch beroepsbeeld te komen waar ik nu sta, heb ik veel aan anderen te danken.

Je kunt alleen maar zijn, wat anderen je gunnen te zijn en helpen je te worden.



Dank aan Ineke van der Meule, mijn leidinggevende, aan Pim Breebaart, voorzitter van het College van Bestuur, en aan de academiedirecteuren voor hun vertrouwen in mij. Ineke, fijn dat je aandacht hebt voor het verwerven van een plek binnen De Haagse Hogeschool voor lectoraten in het algemeen en een eigen plekje voor mij in het bijzonder.

Ik ben blij dat de leden van de kenniskring het avontuur met mij aangaan. Vanuit hun eigen kwaliteiten en motieven zijn ze bereid om samen, ieder op hun eigen manier, een positieve bijdrage te leveren aan het ontwikkelen van het onderwerp dat mij aan het hart gaat.

Bijzondere dank zeg ik aan Frans Meijers die zich de afgelopen tien jaar heeft 'opgewerkt' van mijn mentor tot mijn maatje. Die belerend kan zijn, maar eerder luisterend is, kritiek op mij heeft, maar nog vaker lovend is. Bij wie ik met zekerheid het tegendeel kan beweren van wat hij zegt, maar ook mijn onzekerheid kan delen over wat ik niet weet of kan. Met wie ik een team vorm, waarin hij vooral het hart is, de passie, en ik vooral de hersenen, op zoek naar feiten, en waarin we samen de handen zijn om te proberen een verschil te maken op het gebied van loopbaanontwikkeling. Zonder zijn aanmoediging en steun had ik hier vast niet gestaan.

Niet alleen in verband met mijn benoeming, maar ook in het dagelijkse werk ondervind ik steun en uitdaging. Ik dank Annemie Winters en Annika Kuipers voor het veldwerk van het onderzoek waar wij mee bezig zijn. Met hun altijd vriendelijke en geduldige volhardendheid zorgen zij dat voldoende lerenden en begeleiders hun ervaringen inbrengen. Verder wil ik de goede samenwerking met mensen van Het Platform Beroepsonderwijs noemen, die blijkbaar niet alleen de ontwikkeling van het beroepsonderwijs stimuleren, maar zelfs van individuele lectoren.

Ik wil alle mensen bedanken die de afgelopen jaren hun passie en frustratie op het gebied van loopbaanontwikkeling met mij hebben gedeeld of nog delen.

Het projectteam van de Leijgraaf, de Werkplaats en de 'loopbaanlerenclub' bestaande uit Frans Meijers, Gerard Wijers, Tom Luken, Kara Vloet, Peter den Boer en Kariene Mittendorf. Het bijzondere van deze mensen is dat ze stimulerend en kritisch kunnen zijn, altijd om samen verder te komen.

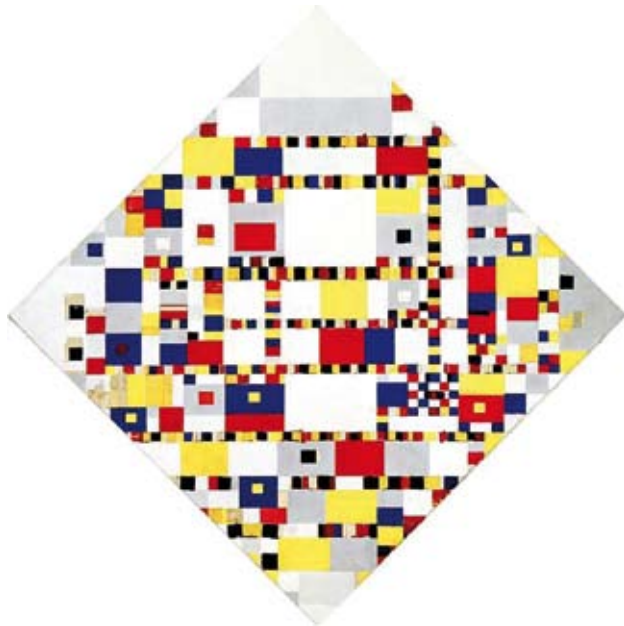
Wil Bom, Peter van Deursen, Peter Sprinkhuizen en Rob Stufkes wil ik noemen, omdat zij niet alleen belangstelling hebben voor het onderwerp loopbaanontwikkeling, maar ook voor mijn persoonlijke loopbaan.

Verder zijn er nog al die mensen in mijn privé-leven, die vaak niet precies weten wat ik doe maar toch vreselijk trots op me zijn. Mijn grootste fan is mijn moeder; er kan niemand bij haar op bezoek komen zonder dat ze geconfronteerd worden met een 'toevallig' op tafel liggend boek of zoals de laatste tijd de uitnodiging voor mijn rede. Mijn schoonmoeder is zo trots dat, als ze in de krant een stuk leest over loopbaanontwikkeling, zij zich druk maakt omdat de schrijver het waarschijnlijk van mij heeft overgenomen zonder vermelding. Dit onvoorwaardelijk gunnen van successen door hen en door mijn zus Annika en mijn beste vriendin Margriet, zijn mij veel waard.

De meeste invloed op mijn loopbaanontwikkeling heeft mijn persoonlijke loopbaancoach en tevens levenspartner, Steven Meijer. In de loopbaan die hij voor ogen heeft ben ik al aardig op weg. Hij hoort mijn frustraties aan, deelt mijn ergernis over anderen en brengt subtiel mijn eigen aandeel hierin aan de orde. Mijn diepte- en hoogtepunten zijn dat ook voor hem. Door hem kan ik mij ontwikkelen in mijn passie en talenten.

Rest mij nog om mijn lieverdjes te bedanken dat ze er vandaag bij zijn, ondanks dat deze intreedere door hen toch als 'zwaar saai' werd ingeschat, voor hun geduldige antwoorden als ik een poging doe om hen bewust te maken van hun kwaliteiten en drijfveren en voor het relativeren van het belang van mijn werk door hun liefde in ons eigen kleine wereldje.

Ik dank de mensen die deze dag mogelijk hebben gemaakt en iedereen die vandaag gekomen is en ik verheug me er op om de komende tijd met veel andere mensen te werken aan het realiseren van een situatie waarin leerlingen en studenten beter leren kiezen voor een toekomst die bij hen past. Daarvoor is experimenteren en leren nodig. Zoals het laatste schilderij van de Nederlandse schilder waarvan ik u een aantal schilderijen uit zijn loopbaan gedurende mijn rede heb laten zien. Dit schilderij van Mondriaan is niet af, het bestaat niet alleen uit olieverf, maar ook uit stukjes papier en plastic en zwart krijt, die hij gebruikte om uit te proberen, zodat hij steeds verder kon komen in het proces naar een goed product. Ik hoop dat er voldoende draagvlak, draagkracht en daadkracht is om stukje bij beetje loopbaanbegeleiding tot een beter resultaat te brengen. Het schilderij 'Boogie Woogie' is geïnspireerd door jazzmuziek. Laten wij ook zorgen dat er muziek zit in loopbaanontwikkeling.



Victory Boogie Woogie, 1942-1944  
Olieverf, stukjes papier en plastic, en zwart krijt op doek

## Literatuur

- Ajzen, I., & M. Fishbein (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Allegro, J.T. (1998). Flexibilisering van medewerkers en organisatie. In B. van Gent & H. van der Zee (Red.), *Competentie en arbeidsmarkt. Een multidisciplinaire visie op ontwikkelingen rond mens en werk* (pp. 117-130). 's-Gravenhage: Elsevier.
- Argyris, C. (2004). Double loop learning and organizational change. In J.J. Boonstra (ed.), *Dynamics of organizational change and learning*. (pp. 389-401) New York: John Wiley & Sons.
- Arrington, K. (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, vol. 27 (2), p. 103 - 109.
- Arthur, M. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, pp. 295-306.
- Arthur, M.B., Inkson, K. & Pringle, J.K. (1999). *The New Careers. Individual Action and Economic Change*. London [etc.]: SAGE Publications.
- Baart, K. (2007) Leerlijn Projectmatig Werken en Projectmanagement. Eindrapport afstudeeronderzoek. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Bakker, H.G., S.M.A.F. de Zwart, V.L.F. Overmeer & K.E. van Laar (2007). *Kiezen moet [je] kunnen*, Taskforce Jeugdwerkloosheid, Ministerie van van OCW
- Ball, B. (1997). Career management competences – the individual perspective. *Career Development International*, 2(2), 74-79.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L., & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer.
- Bardick, A.D., Bernes, K.B., Magnusson, K.C., & Witko, K.D. (2006). Junior High School Students' Career Plans for the Future. A Canadian Perspective. *Journal of Career Development*, 32 (3), 250-271.
- Bimrose, J. S. Barnes, D. Hughes, M. Orthon (2004). What is effective Guidance? Evidence from longitudinal case studies in England.
- Blustein, D.L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Boer, P. den, K. Mittendorff & T. Sjenitzer (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van leerlingen in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas onderzoek.
- Brooks, L., A. Cornelius, E. Greenfield & R. Joseph (1995) The Relation of Career Related Work or Internship Experiences tot the Career Development of College Seniors. *Journal of Vocational Behavior* (46), 332-349.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Cohen-Scali, V. (2003). The influence of family, social and work socialization on the construction of the professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29 (4), 237-249.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick, *Knowing, learning and instruction* (pp. 347-361). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Commissie Doorstroomagenda (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: OCenW.
- Dam, E. van, Meijers, F. & Hövels, B. (2007). *Met Metopia onderweg. De juiste koers gevonden?* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs-Arbeidsmarkt.



- Dawis, R.V. (1996). Vocational psychology, vocational adjustment, and the workforce: Some familiar and unanticipated consequences. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2, 229-248.
- Defillippi, R.J. & Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Dronkers, J. & P. M. de Graaf, 1995. "Ouders en het onderwijs van hun kinderen." pp. 46-66 in *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*, edited by J. Dronkers & W. C. Ultee. Assen: Van Gorcum.
- Driessen, E. & D. Bodewes (2006). *Portfolio Onderzoek in het Nederlandse hoger onderwijs*. Stichting SURF.
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 689-708.
- Erickson, F. & Schultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper. Social interactions in interviews*. New York: Academic Press.
- Geldard, K. & Geldard, D. (1999). *Counselling adolescents. The Pro-Active Approach*. London: SAGE Publications.
- Germeijs, V. & K. Verschueren (2007). High school students' career decision-making process: consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior* (70), 223-241.
- Geurts, J. (2003). Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. 's-Gravenhage: Elsevier.
- Geurts, J. & Meijers, F. (2007). Vocational education in The Netherlands: in search for a new identity. In R. Maclean & D.N. Wilson (eds.). *International Handbook on Vocational Education and Training For the Changing World of Work*. New York: Springer.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity - the Self and Society in the Late Modern Age*. London: Polity Press.
- Godshalk, V. M., & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring reXinomhps. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 417-437.
- Hackett, C.T., Betz, N. & Doty, M. (1985). The development of a taxonomy of career competence for professional women. *Sex Roles*, 12(3/4).
- Heppner, P.P., S.W. Cook, D.R. Wright & W.C. Johnson(1995). Progress in resolving problems: a problem-focused style of coping. *Journal of counseling psychology* 42(3), 279-293
- Holt, J. (1995). *How children fail* (rev. ed.). Reading, MA: Perseus Books.
- Jolles J. (2006). Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen. Webcomment 60317. www.jellejolles.nl.
- Jones, C. & Bergmann Lichtenstein, B.M. (2000). The 'Architecture' of Careers: How Career Competencies Reveal Firm Dominant Logic in Professional Services. In M.A. Peiperl, M.B. Arthur, R. Goffee & T. Morris, *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives* (pp.153-176). Oxford: Oxford University Press.
- Jongeren organisatie Beroepsonderwijs/JOB (2005). *JOB-Monitor 2005; onderzoeksresultaten ODIN 3*. Amsterdam: JOB.
- Justitie (2006). Spijelaars en drop-outs. *Justitiële verkenningen*, 32(6), Boom Juridische uitgevers
- Kidd, J.M. (1998). "Emotion: An Absent Presence in Careers Theory". *Journal of Vocational Behaviour*, 52, 275-288.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'* (proefschrift). Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M., M. van den Dungen, L. Hassing (2006). Eindverslag Kenniskring 'Zelfsturing in de loopbaan', i.o.v. Cinop, 's Hertogenbosch.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2006). Loopbaanleren in leerloopbanen. Onderzoek naar succesfactoren van loopbaanontwikkeling van lerenden in VMBO en MBO. Ongepubliceerd onderzoeksverslag.
- Kuijpers, M., F. Meijers & J. Bakker (2006). *Krachtige loopbaangericht leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M.A.C.T. & J. Scheerens (2006). Career Competencies for the Modern Career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319.
- Kuijpers, M., J. Scheerens & B. Schyns (2006). Career Competencies for Career Success. *Career Development Quarterly*, 55, 168-178.
- Law, B. (1996). Developing careers programmes in organisations. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J.M. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking Careers Education and Guidance; Theory, Policy and Practice*. (pp. 307-330). London and 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.
- Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp.21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Luken, T. & I. Newton (2004) *Loopbaanbegeleiding bij doorstroom van MBO naar HBO. Onderzoeksrapport in het kader van de pilot Economie binnen het project 'Flexibilisering aansluiting MBO-HBO'*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- McCash, P. (2006). We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS. *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 34 (4), p.429-449.
- Meijers, F. (2006). Loopbaanbegeleiding in de beroepskolom: tussen droom en daad. *Pedagogiek*, 26 (1), 26-44.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroeps Onderwijs/ HPBO.
- Meijers, F., & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(3), 149-167.
- Mott, B.W., Callaway, C.B., Zettlemoyer, L.S., Lee, S.Y. & Lester, J.C. (1999). Towards narrative-centered learning environments. In: Proceedings of AAAI Symposium on narrative intelligence. Capa Cod, MA.
- Murphy, S.E. & E.A. Ensher (2001). The Role of Mentoring Support and Self- Management Strategies on Reported Career Outcomes. *Journal of Career Development* (27), 4, 229-246.
- Nauta, A., M. Willemsen, J. van der Wolk, F. Heemskerk & P. Piek (2006). *Verandering van Spijs doet Eten. Verslag van onderzoek naar determinanten van succesvolle loopbaanstappen in de sectoren zorg en welzijn*. Hoofddorp: TNO
- Neuvel, K. (2005). 'Weet niet'-leerling valt tussen wal en schip bij doorstroom vmbo-mbo. *KenWerk* nr. 3, 8-11.

- Oostdam, R.J., T.T.D. Peetsma, M.F.G., Derriks & A.J.S. van Gelderen (2006). *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- O'Shea, A.J., & T.F. Harrington (2003). Using the Career Decision-making system - revised to enhance students' career development. *Professional School Counseling*, 6 (4), pp. 280-287.
- Patton, W. A. & M.L. McMahon (2006). The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling* 28(2);pp. 153-166.
- Pere, H.M. (1986). Tussen arbeidsmarkt en individueel welzijn. Een historische analyse van de beroepskeuzevoorlichting in Nederland vanuit beroepsociologisch perspectief. (diss.) Culemborg: Educaboek.
- Plant, P. (2004) Quality in career guidance: Issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 141-157.
- Reflector, Studententevredenheidsonderzoek 2007, Hoofdrapportage. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Robitschek, C. & S.W. Cook (1999). The Influence of Personal Growth Initiatives and Coping Styles on Career Exploration and Vocational Identity. *Journal of Vocational Behavior* (54), 127-141.
- Rowland, K.D. (2004). Career decision-making skills of high school students in the Bahamas. *Journal of Career Development*, 31 (1), 1-13.
- Savickas, M. L. (2000). Career development and public policy: The role of values, theory, and research. In B. Hiebert, & L. Bezanson (Eds.), *Making waves: Career development and public policy* (pp.48-59). Ottawa, Canada: Canadian Career Development Foundation.
- 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.
- Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (Eds.) (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. [Enjoying learning] Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society. Trend, challenges and responses across Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Taks, M. (2003) *Zelfsturing in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding*. Enschede: PrintPartners Ipskamp
- Vreugdenhil, B. (2007). *Hoe kiezen studenten een minor? De invloed van onderwijsorganisatie, begeleiding en studentkenmerken op het keuzeprocess*. Hogeschool Arnhem Nijmegen: Service Centrum Onderwijs
- Watts, A. G. & Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 4, p. 105 - 122.
- Weick, K.E. & Berlinger L.R. (1989). Career improvisation in self-designing organizations. In M.B. Arthur, D. T. Hall & B.S. Lawrence (Eds.), *Handbook of Career Theory* (pp.313-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sense-making. *Organization Science*, 16 (4), 409-421.
- Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, nr. 2, (geaccepteerd)

[www.dehaagsehogeschool.nl](http://www.dehaagsehogeschool.nl)



**De Haagse Hogeschool**  
Johanna Westerdijkplein 75  
2521 EH Den Haag