

## Loopbaanleren en de school

Peter den Boer en Jantiene Bakker<sup>1</sup>

In dit hoofdstuk gaan we in op de rol die onderwijs speelt en kan spelen in loopbaanleren. Omdat onderwijs die rol nog verre van optimaal invult – met name de vormgeving van vraagsturing is daarbij een belangrijk probleem – gaan we ook in op de vraag wat het van onderwijsorganisaties en onderwijsgeevenden vraagt om dat beter te doen. Om dat te kunnen doen beginnen we met een korte aanduiding van wat wij onder loopbaanleren verstaan. Vervolgens gaan we in op wat dat van onderwijs vraagt. Aansluitend daarbij werken we het thema vraagsturing uit. In de slotparagraaf gaan we in op de eisen die een innovatie als loopbaanleren stelt aan de school.

### 1. Loopbaanleren

#### *Context*

De arbeidsmarkt is ingrijpend aan het veranderen. Deze verandering wordt door verschillende auteurs op verschillende manieren benoemd: de transitie van een industriële naar een diensten- of informatiesamenleving, van ‘life time employment’ naar ‘life time employability’, van stabiel en statisch naar turbulent en dynamisch. Deze verschuivingen zijn merkbaar aan een sterkere groei van werkgelegenheid in de dienstensector, een afnemende (groei van de) werkgelegenheid in de industriële sector en een grotere veranderlijkheid van functie-inhoud. Globalisering wordt verondersteld een van de factoren te zijn die daaraan bijdraagt. Deze verschuivingen zouden tevens moeten leiden tot een toename van het aantal baanveranderingen en verandering van inhoud van beroepen. Daarvoor werd aan het begin van het decennium nog niet veel, maar recenter al wel enige empirische onderbouwing gevonden (zie Jellema en Lokman, 2001; Brown & Keep, 2000 en de arbeidsmarktprognose 2008-2013 van het CWI). Algemeen wordt aangenomen dat bedrijven opereren in een turbulente omgeving en te maken hebben met sterker wordende concurrentie op de afzetmarkt, voortdurend veranderende wensen van consumenten en een steeds hoger tempo van technologische ontwikkelingen. Brouwer, Van Zwin en Winkels (2001) constateren op basis van onder andere de OSA-panel-gegevens dat ‘binnen organisaties zich de toenemende kennisintensiteit van de productie en het grotere belang van sociale vaardigheden in het werk doen gelden (...) [in] de eisen die aan werknemers worden gesteld. Om bij de huidige werkgever te kunnen blijven werken, of elders werk te kunnen krijgen, moeten werknemers hun competenties op peil houden en ontwikkelen’. Kennis heeft een kortere levensduur: de in een opleiding opgedane kennis gaat nu nog maar 5 jaar mee waar dat enige decennia geleden nog zo’n 20 jaar was. Tegelijkertijd wordt arbeid voor jongeren steeds meer onzichtbaar. Tegenover de gewonnen vrijheid van keuze (als je de zoon van een timmerman bent wordt je niet meer vanzelf ook timmerman) staat het ontbreken van binding: arbeid – en zeker de ingewikkelder arbeid (bijvoorbeeld techniek) – is in grote mate uit de leefwereld van jongeren verdwenen.

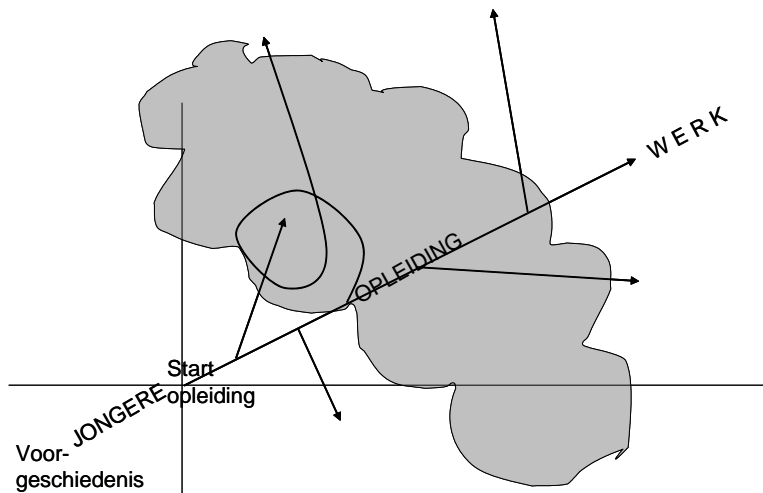
#### *Kernvraag loopbaanleren*

Gezien het voorafgaande is het niet langer verbazingwekkend dat niet alleen in het algemeen vormende onderwijs maar ook in het beroepsonderwijs veel jongeren nog helemaal niet helder hebben welke kant ze uit willen als ze aan hun beroepsopleiding beginnen en zelfs voor een belangrijk deel als ze al een flink eind onderweg zijn (zie bijvoorbeeld Doets en Westerhuis, 2001). Gezien het voorafgaande is evenmin verwonderlijk dat een van de belangrijkste oorzaken van de wisseling van opleiding (en daarmee van voortijdig schoolverlaten) is dat men zich realiseert dat de beelden die men van het beroep had niet klopten (Eimers, 2006).

In zijn algemeenheid kunnen we zeggen, dat jongeren na de basisschool niet weten waarvoor ze worden opgeleid of daar onjuiste ideeën over hebben. Tussen hen en de wereld van de arbeid bevindt zich een donkere wolk, waarin sommige jongeren verdwalen en velen alleen op de tast en met veel omzwervingen hun weg vinden. We geven dat weer in figuur 1.

---

<sup>1</sup> Beide auteurs zijn werkzaam bij IVA Beleidsonderzoek en Advies te Tilburg.



Figuur 1. Tussen jongeren en arbeid bevindt zich een donkere wolk

Decennia lang is gedacht dat het geven van informatie voldoende is om jongeren een blik te gunnen achter de zwarte wolk. In een stabiele (of verstarde) samenleving klopt deze veronderstelling: beroepen liggen vast, vereisten daarvoor zijn welomschreven (in sommige sectoren wettelijk vastgelegd) en de route erheen eveneens. In een samenleving in beweging is dat steeds minder het geval: beroepen veranderen van karakter, eisen veranderen (vakbekwaamheid is niet meer voldoende, communicatie wordt belangrijk, etc.) en onder invloed daarvan zijn andere routes dan de tot die tijd gebruikelijke ineens interessant, omdat mensen daar andere ervaring hebben opgedaan die relevant is voor het beroep en de ontwikkeling daarvan. Dat laatste is namelijk ook een belangrijk element van het beroep (geworden). De ontwikkeling van beroepen verloopt bovendien niet (meer) lineair in termen van kennistoename op detailniveau (er is vanuit de wetenschap zoveel detailkennis dat niemand daar meer overzicht over heeft), maar onvoorspelbaar. In deze context van verandering rond de (betekenis van) beroepen moet een jongere zijn weg zien te vinden. Informatie is er genoeg: zie bijvoorbeeld de websites van kennisnet, schoolweb, opleiding en beroep en leren.nl. Er is waarschijnlijk zelfs teveel informatie. Niemand heeft er meer overzicht over, laat staan een 12- tot 18-jarige. Als daarbij de informatie niet gekoppeld kan worden aan enige ervaring met arbeid (weten wat al die mooie woorden en zinnen in de dagelijkse praktijk betekenen) is de informatie betekenisloos en helpt de jongere dus niet of zelfs verder van zijn doel. Tenslotte geldt dat in een samenleving in verandering school- en beroepskeuze niet een eenmalige proces is, maar om een continue proces vraagt waarin voortdurend 'keuzes' worden gemaakt waarbij het geven van objectieve informatie zeker geen centrale rol speelt.

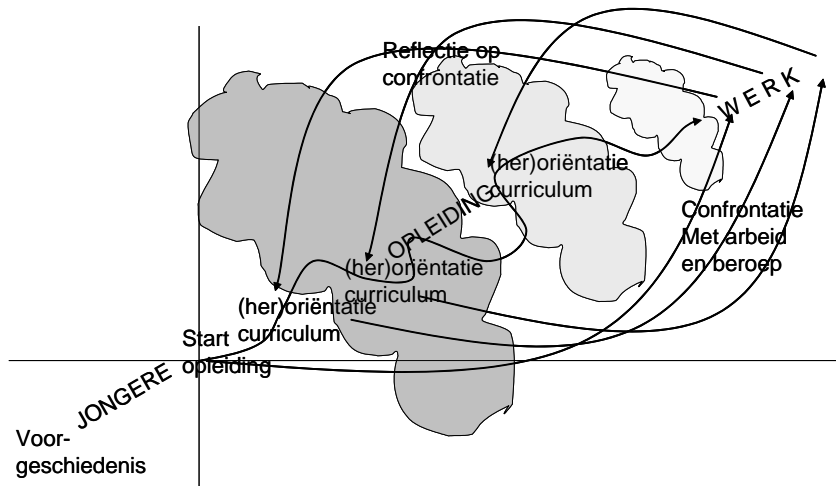
Door verschillende auteurs wordt daarom al enige decennia gepleit voor ervaringsleren als het gaat om studie- en beroepskeuze. Daarmee is een begin gemaakt van een ander antwoord op de vraag hoe we jongeren moeten helpen achter de zwarte wolk te kijken die zich tussen hen en de wereld van werk bevindt en hoe we hen kunnen helpen om op basis daarvan betekenis te geven aan wat ze (moeten) leren. Dat nu, zijn de kernvragen van loopbaanleren.

#### *Concepten van loopbaanontwikkeling*

Meijers (1995) introduceert het begrip arbeidsidentiteit en werkt dat samen met Wardekker (2001) uit tot een model voor de ontwikkeling van een identiteit. Ze baseren zich daarbij op Marcia (zie Bosma e.a., 1994). Marcia constateert op basis van empirisch onderzoek dat exploratie een van de drijvende krachten achter identiteitsontwikkeling is<sup>2</sup>. Exploratie is het serieus experimenteren met richtingen in het leven. Meijers en Wardekker ontwikkelen een model waarmee zij het proces expliciteren van het experimenteren en daarmee van het transformeren van wat zij 'grenservaringen' noemen tot kennis

<sup>2</sup> De andere is committment. Over de inhoud en betekenis daarvan verschillen de meningen. Het gaat voor dit artikel te ver om daarop in te gaan. Voor verdere toelichting zie bijvoorbeeld Meijers en Wardekker (2001) en De Boer, Jager en Smulders (2003).

van het zelf. Cruciaal daarin is de ervaring een plaats te geven (interne dialoog) en er met andere over te praten (externe dialoog). Jongeren kunnen alleen een arbeidsidentiteit ontwikkelen als ze geconfronteerd worden met arbeid, daar indringende (grens)ervaringen opdoen en door reflectie daarop zicht krijgen op wie ze zijn en wat ze willen met arbeid. In figuur 2 is dat weergegeven. Hieronder werken we dit verder uit en koppelen we de geschematiseerde processen aan de loopbaancompetenties van Kuijpers (2003).



Figuur 2: Hoe helpen we jongeren achter de wolk te kijken?

We kunnen jongeren zicht geven op de wereld achter de zwarte wolk door hen tijdens de stage in staat te stellen tot confrontaties met dilemma's in het beroep<sup>3</sup> (Kuijpers heeft het hier over werkexploratie). Die confrontaties alleen hebben nog weinig impact. Daarvoor is het nodig dat de jongeren daarop reflecteren: wat betekent deze ervaring voor mij en wat wil ik hiervan leren (Kuijpers heeft het hier over capaciteiten- en vooral motievenreflectie)? De rol van onderwijs bestaat eruit dat met de aldus opgebouwde kennis van het zelf adequaat wordt omgegaan. Daar gaan we in de volgende paragraaf op in. Ons vermoeden is dat dit proces niet eenmalig of enkelvoudig is: herhaalde confrontaties met dilemma's uit de praktijk zal ertoe leiden dat iemand steeds beter zicht krijgt op eigen kunnen en eigen identiteit.

## 2. De rol van onderwijs

In hun onderzoek naar leerloopbanen en loopbaanleren in het vmbo en mbo leggen Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) de verbinding tussen de inrichting van onderwijs, de loopbaancompetenties en de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit. Ze laten zien dat de ontwikkeling van loopbaancompetenties samenhangt met de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit en dat deze in samenhang gerelateerd zijn aan:

- een betere leermotivatie,
- een geringere neiging tot uitval (volgens de leerling zelf),
- betere keuzes (voor opdrachten, stages en opleidingsrichting) in die zin dat ze beter passen bij de leerling.

Zij laten tevens zien dat onderwijsinrichting bijdraagt aan de ontwikkeling van de loopbaancompetenties. Zo dragen verschillende vormen van loopbaanoriëntatie en –begeleiding (gesprekken, methodes, e.d.) in verschillende mate bij aan de reflectieve competenties. Maar het zijn vooral de praktijkbegeleidingsgesprekken en de loopbaandialogen die ertoe doen bij alle

<sup>3</sup> Het gaat daarbij niet om het uitvoeren van handelingen, maar veel meer om confrontatie met dilemma's die in het beroep centraal staan, door Mok (1974) ook beroepsdilemma's genoemd. Deze dilemma's hebben te maken met (een mix van) ethische, financiële en kwaliteitsvragen.

loopbaancompetenties en de stages die de loopbaancompetenties netwerken en loopbaansturing beïnvloeden. In hun onderzoek naar beroepsidentiteitsontwikkeling toonden Den Boer, Jager en Smulders (2003) aan dat het alleen de *interactie* van (grens)ervaringen opdoen én verwerking daarvan (door middel van gesprekken) was die zorgde voor de ontwikkeling van de beroepsidentiteit en zelfsturing (het maken van weloverwogen keuzes ten aanzien van opleiding en arbeid). In dit onderzoek blijkt tevens dat leerlingen hun docent relatief weinig noemen als degene met wie ze hun grenservaringen bespreken. Zij concluderen dat de school bij de vorming van beroepsidentiteit en zelfsturing een rol kan spelen, die ze op dit moment laat liggen.

Meijers c.s. (op. cit.) vatten hun bevindingen samen in vier kenmerken die onderwijs moet hebben wil het bijdragen aan loopbaanleren. Het hoofdkenmerk is dat onderwijs reflexief is. Dat kan alleen tot stand komen doordat er sprake is van een serieuze dialoog tussen docent, leerling en werkplek, voorwaarde voor goede loopbaanbegeleiding. Een loopbaandialoog draagt bij aan de ontwikkeling van loopbaancompetenties en aan het inzetten van deze competenties bij het maken van keuzes en het opdoen van leerervaringen. Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving ontstaat echter niet wanneer de deelnemer alleen de kans krijgt om op school en in de praktijk met begeleiders een dialoog te voeren over zijn of haar loopbaan. Een krachtige loopbaanleeromgeving vereist daarnaast ook om vraagsturing en praktijkgerichtheid. Vraagsturing wil zeggen dat de deelnemer zeggenschap krijgt in zijn leerproces, vooral doordat hem/haar keuzemogelijkheden worden geboden. Echte dialoog gaat uit van een bepaalde gelijkwaardigheid en zeggenschap over het leerproces. Praktijkgerichtheid wil zeggen dat de deelnemer de kans krijgt om vele en verschillende maatschappelijke stages te lopen in het bedrijfsleven en andere relevante instellingen. De dialoog gaat dan onder meer over de praktijkervaringen die de deelnemer opdoet.

Een krachtige loopbaanleeromgeving voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit is dus een omgeving waarin de deelnemer in staat wordt gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op zowel inhoud, voortgang als evaluatie van zijn loopbaanleerproces en op basis van vertrouwen een dialoog aan te gaan over zijn leerervaringen. Het expliciete doel van deze dialoog moet zijn de deelnemer competent te maken zijn loopbaan actief vorm te geven (Kuijpers, Meijers & Bakker, 2006). Samengevat gaat het dus om de volgende elementen bij loopbaanleren (zie tabel 1):

Tabel 1: overzicht van kernvariabelen loopbaanleren op individueel en schoolniveau

<b>Leerling</b> Kuijpers (2003) Loopbaancompetenties:	<b>Onderwijs</b> Meijer, Kuijpers en Bakker (2006) Kenmerken loopbaanleren:
- Capaciteitenreflectie	Reflectie -
- Motievenreflectie	Dialoog -
- Werkexploratie	Praktijkgerichtheid -
- Netwerken	Vraagsturing -
- Loopbaansturing	

#### *Loopbaanleeromgevingen in de praktijk*

Door een beperkt aantal auteurs is studie gemaakt van de wijze waarop aan deze criteria voor loopbaanleren in onderwijs vorm worden gegeven. In de eerste plaats hebben Kuijpers, Meijers & Bakker (2006) zelf onderzoek gedaan naar de mate waarin deze principes in tien voorlopers onder de door hen onderzochte vmbo- en mbo-scholen worden gerealiseerd. Uit de analyse van de aspecten van vraaggerichtheid blijkt dat van de tien scholen vijf scholen individuele maatwerktrajecten organiseren en er vier iets doen aan zelfsturing van leren aan de hand van de uitkomst van reflectie. Aan het geleidelijk verschuiven van de verantwoordelijkheid voor het leren van de docent naar de leerling werkt één school. Kortom: er wordt op een aantal plekken een begin gemaakt met de organisatie van maatwerk.

In recent onderzoek in de provincie Zeeland stellen Bakker, Nijman en Den Boer (2007) vast dat de huidige stand van zaken per schooltype sterk wisselt, maar dat de ambities – zeker in het

(voorbereidend) beroepsonderwijs – hoog zijn. In dit onderzoek is aan de hand van de bovengenoemde elementen van loopbaanlerengericht onderwijs nagegaan wat de stand van zaken was in de provincie. De schriftelijke bevraging van 115 betrokkenen<sup>4</sup> in dit onderzoek laat zien dat van de vier genoemde elementen van onderwijs gebaseerd op loopbaanleren, vraagsturing in beleving van de respondenten het minst wordt gerealiseerd (zie tabel 2).

Tabel 2. Scores docenten op vier elementen loopbaanleren in Zeeland

	Gemiddelde (standaard deviatie)
Dialogo docent – deelnemer	3,47* (.62)
Mate van praktijkgerichtheid	3,40* (.73)
Reflectie	3,40* (.69)
LOB op basis van vraagsturing	2,84* (.65)

*N=115. Gemiddelde op basis van schaal lopend van 1 = 'helemaal niet' tot 5 = 'heel vaak'. \* = significant afwijkend van neutraal gemiddelde 3,00.*

De tabel laat zien dat in de provincie Zeeland over de hele linie (vmbo, havo, mbo en hbo) volgens de respondenten boven gemiddeld aandacht wordt besteed aan reflectie, de dialoog tussen docent en deelnemer en praktijkgerichtheid van het onderwijs. Aan vraagsturing wordt beneden gemiddeld aandacht besteed. Het vormgeven van vraagsturing wordt in de praktijk als moeilijk ervaren. Toch bestaat er wel de ambitie bij scholen om meer vraaggestuurd te werken. Om dat te onderzoeken is gebruik gemaakt van een modelbeschrijving van het gehanteerde model voor Loopbaanoriëntatie en –Begeleiding (LOB) in zeven modellen<sup>5</sup> (zie onderstaand kader) om het gesprek met de scholen te voeren over de huidige stand van zaken en hun ambities. Alle 115 respondenten is gevraagd aan de hand van deze zeven modellen aan te geven wat volgens hen de huidige stand van zaken was op hun school en waar hun ambities met LOB liggen. Deze vraag is in individuele gesprekken ook aan hun leidinggevenden gesteld.

1 Geen LOB: 'Kun je niet beter wat anders gaan doen?'

Er is binnen de opleiding (nog) geen aandacht voor loopbaanbegeleiding en –oriëntatie van deelnemers. Incidenteel feedback aan deelnemer. Weinig keuzemogelijkheden. Mogelijk wel praktijkgericht onderwijs via stages.

2 Advies: 'Misschien helpt een afspraak met de decaan?'

Er is binnen de opleiding (nog) weinig aandacht voor LOB, er vinden vooral individuele gesprekken plaats als een deelnemer problemen heeft (dreigende uitval), uitvallende deelnemers worden doorverwezen naar een loopbaanadviescentrum/decaan en er worden beroepskeuzetests afgenomen. Weinig keuzemogelijkheden. Mogelijk wel praktijkgericht onderwijs via stages.

3 Schriftelijke methode: 'Gaat het nog goed?'

Er wordt vooral gebruik gemaakt van een methode voor LOB (bijvoorbeeld Optie), waarbij vooral schriftelijke loopbaanopdrachten ingezet worden. Er worden bijvoorbeeld POP's en portfolio's ingezet, maar er vinden weinig gesprekken over de reflectie via de schriftelijke instrumenten plaats. Eventueel verwijzing naar loopbaanadviescentrum. Soms praktijkgericht onderwijs via stages.

4 Beroepscompetentieprofiel: 'Pas je al bij je werk?'

De loopbaanbegeleiding richt zich vooral op reflectie op de ontwikkeling van competenties van een bepaald beroepscompetentieprofiel. Via houdings- of attitudegesprekken reflectie op de set competenties. Advies hoe deelnemer aan profiel kan voldoen. Praktijkgericht onderwijs met weinig zelfsturing.

5 Krachtige leeromgeving: 'Goed gedaan, wat wil je nu doen?'

Deelnemers worden vooral gemotiveerd om de opleiding succesvol af te ronden via het regelmatig geven van positieve feedback en door theorie aan de hand van levensechte situaties aan te bieden. De positieve feedback zorgt voor bewustwording eigen competenties en realistisch beroeps/zelfbeeld. Deelnemer heeft toenemende verantwoordelijkheid voor leerproces. Praktijkgericht en deels door leerling gestuurd onderwijs.

6 Ontdekkend loopbaanperspectief: 'Past het werk bij jou?'

De loopbaan van de deelnemer staat centraal in de gehele opleiding doordat de deelnemers continue samen met docenten bezig zijn capaciteiten en motieven te ontdekken gekoppeld aan loopbaanmogelijkheden. Praktijkgericht binnen en buiten de school, veel keuzemogelijkheden en veel dialoog over loopbaan.

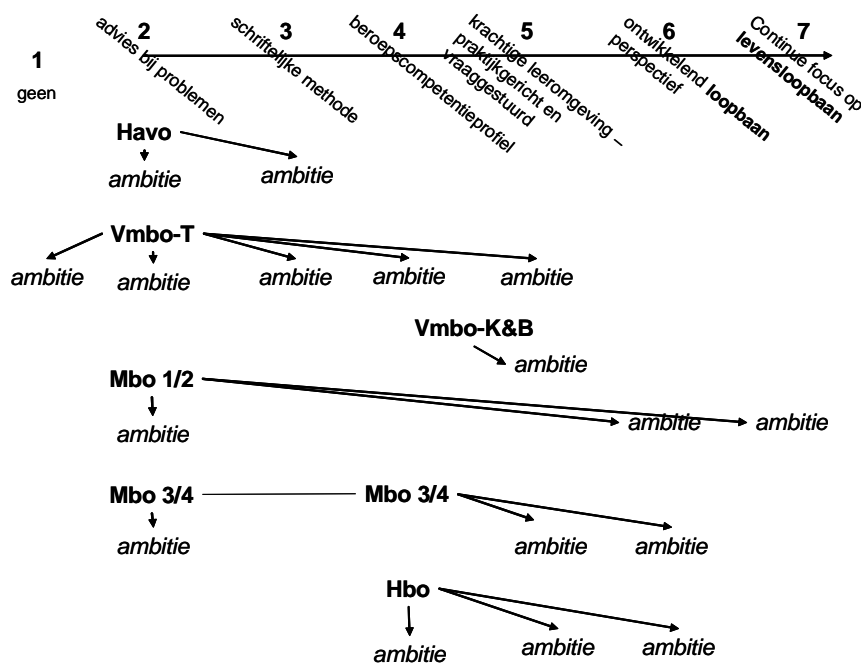
<sup>4</sup> Docenten, decanen, teamleiders, coaches, mentoren en medewerkers van loopbaanadviescentra in vrijwel alle scholen voor vmbo, havo, mbo en hbo in de provincie Zeeland.

<sup>5</sup> Deze modellen zijn gevormd uit een samenvoeging van zes modellen uit 'Van decaan tot levensloopbaan. Een onderzoek naar de toepassing van loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het (V)MBO' van Bakker (2005) en drie typen loopbaanleeromgevingen uit 'Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (V)MBO: hoe werkt het?' van Kuijpers, Meijers & Bakker (2006).

7 Partnerschap: 'Wat heb je nodig?'

De levensloopbaan van de deelnemer staat centraal; de opleiding gaat met de deelnemer in gesprek waarbij verleden, idealen, persoonlijke en professionele ontwikkeling de leidraad vormen voor het onderwijsprogramma. Praktijk- en vraaggericht onderwijs met veel reflectieve en op toekomst gerichte dialoog met levensloopbaan als uitgangspunt.

De resultaten uit dit onderzoek zijn schematisch weergegeven in figuur 5. In deze figuur zijn de schooltypen geplaatst onder het model dat volgens de respondenten de huidige situatie het meest representeert. Voor de meeste schooltypen in Zeeland is dat op het moment van onderzoek (einde schooljaar 2006-2007) model 2 (een goed gesprek met de leerling als er problemen zijn) of 3 (een schriftelijke methode voor LOB). Er zijn uitzonderingen. Zo duiden de betrokken uit de kader- en beroepsgerichte leerwegen in het vmbo model 4 (gericht op het behalen van een beroepscompetentieprofiel) of 5 (krachtige leeromgeving - praktijkgericht en vraaggestuurd) aan als de gangbare modellen. De mbo-opleidingen op niveau 3 en 4 en de hbo-opleidingen geven vooral model 4 als gangbaar aan.



Figuur 3. Huidige situatie LOB en ambities per schooltype in Zeeland. Bron: Bakker, Nijman en Den Boer (2007)

Sommige respondenten hebben vooral de ambitie om de huidige loopbaanbegeleidingpraktijk te versterken en verbeteren (consoliderend beleid). Dat geldt in zijn algemeenheid voor de havo en voor groepen respondenten in de theoretische leerweg in het vmbo (vmbo-tl) en in het mbo. Andere respondenten hebben de ambitie om de werkwijze rond loopbaanbegeleiding ingrijpend te veranderen in een richting waarin een reflexieve benadering wordt ondersteund met (meer) coaching en met praktijksturing en vraagsturing. Dat geldt vooral voor de kader- en beroepsgerichte leerwegen in het vmbo (vmbo k&b) en voor het hbo. Het geldt ook voor groepen in het mbo en in vmbo-tl. Van de laatste twee geeft het vmbo-tl het meest diffuse beeld. In deze opleidingsrichting is weinig consensus over de te varen koers op het terrein van LOB, waarschijnlijk vanwege de positie tussen theoretische havo en praktijkgericht vmbo kader en basis. Er lijkt dus een kleine basis om te stellen dat er scheidslijnen lopen tussen algemeen vormend en beroeps(voorbereidend) onderwijs. De verschillen zijn echter klein en er zijn grote verschillen tussen (en ook binnen) scholen, regio's en schooltypen.

Daarnaast geldt dat er ook verschillen bestaan binnen scholen die aangeven een consoliderende dan wel een veranderende koers te willen varen; met name binnen scholen die een veranderende koers willen inslaan. Zo opteren sommige scholen vooral voor versterking van de praktijkgerichtheid, andere voor praktijkgerichtheid en vraagsturing en sommige willen daarbij de gehele levensloopbaan van de deelnemers centraal stellen (en niet alleen de school- of arbeidsloopbaan). Over all geeft dit onderzoek

aan dat het grootste probleem bestaat uit het organiseren van vraagsturing. Daarop gaan we in de volgende paragraaf nader in.

### 3. Vraagsturing

#### *Wat is vraagsturing?*

Vraagsturing wil feitelijk zeggen dat de vrager stuurt. In sommige vormen van onderwijs (zoals Iederwijs) wordt deze praktijk gebezigd. In de meeste vormen van (beroeps)onderwijs is het uitgangspunt dat vraagsturing niet mogelijk is, omdat de vrager – de leerling – het overzicht mist om in staat te zijn te sturen. Het gaat er dus om de leerling te helpen de goede vragen te stellen. In wezen zou onderwijs elke leerling bij binnenkomst (en continue tijdens zijn leerpad) twee vragen moeten stellen:

1. wat wil je hier halen?
2. hoe kunnen wij jou daarbij zo goed mogelijk van dienst zijn?

Zoals boven al aangegeven kunnen de meeste leerlingen de eerste vraag niet beantwoorden en vraagt het vinden van dat antwoord specifieke inspanning. Toch is de hele onderwijsorganisatie ingericht alsof leerlingen deze vraag wel kunnen beantwoorden. Dat wordt ook zichtbaar uit de keuze die veel onderwijsinstelling maken als ze meer vraaggestuurd willen gaan werken. Veelal wordt er dan gekozen voor het ‘transparant’ maken van het aanbod opdat de leerling beter kan kiezen. Dat wil zeggen dat voor de leerling inzichtelijk gemaakt wordt wat er aan onderwijsaanbod is, hoe dat samenhangt (welk onderdeel voorwaarde is voor welk ander onderdeel, etc.) en welke keuzeruimte er is. De veronderstelling daarbij is dat de leerling op basis van de beschikbare informatie en regels in staat is een pakket samen te stellen (uit modules, majors en minors of anderszins) dat past bij zijn behoeften en leidt tot een diploma met civiel effect. Geerligts en Smulders (2003) maken hier het onderscheid tussen maatwerk en fijnconfectie. Dat onderscheid heeft te maken met de positie die de aanbieder aanneemt ten opzichte van de vrager. Maatwerk veronderstelt in tegenstelling tot het aanbodsdenken van fijnconfectie een verandering van de relatie tussen producent en consument van een dienst of product.

#### *Vormen van vraagsturing: standaardisatie en maatwerk*

Smid (2001) laat aan de hand van een schema van De Vries (1997) de consequenties zien van maatwerk voor de relatie tussen opleider en deelnemer en tussen ontwerper en docent (zie tabel 3). In het schema is een duidelijk omslagpunt tussen de eerste drie en de laatste twee rijen. De eerste drie besproken vormen zijn allen een vorm van aanbodssturing in toenemende mate van verfijning. In de maatwerkmetafoor is er dus steeds meer sprake van fijnconfectie, maar niet van maatwerk. De laatste twee vormen zijn dat wel, want ze zijn beide beredeneerd vanuit de vrager. Daarmee wordt aangesloten op de - in de vorige alinea weergegeven - vragen die aan elke leerling gesteld zouden moeten worden. Het gaat erom zicht te krijgen op de vraag wat de leerling wil halen bij de onderwijsinstelling. Dat vraagt een positiewisseling van de aanbieder, die vanuit zijn klant moet gaan denken en niet vanuit het onderwijsaanbod. Pas als de vraag van de leerling helder is, komt de vraag aan de orde hoe die vraag zo goed mogelijk bediend kan worden. Dat kan uiteraard niet in één keer tot op detailniveau: niet elke leerling weet na één confrontatie met de beroepspraktijk wat voor beroepsbeoefenaar hij of zij precies wil worden, dat vraagt tijd. Het is dus zaak vroeg met de confrontatie met beroepspraktijk te beginnen en het is zaak met een breed aanbod te starten en in de loop van de tijd meer toe te spitsen op de gesignaleerde leervragen van de leerling,

Tabel 3. De mate van maatwerk (naar De Vries, in Smid, 2001)

Mate van maatwerk	Procestype in front office	Rollen ‘klant’ in het proces	Personeel	Soort bouwproces
Pure standaardisatie	Deelnemer koopt en consumeert, opleider levert, instrumentele relatie	Inkoper, onbekende consument	Informant, verkoper, opleider die steeds hetzelfde kan bieden	Bouwen vanuit een strakke productdefinitie
Gesegmenteerde	Deelnemer kiest uit assortiment, stelt	Inkoper, bij maken van keuzes niet anoniem,	Verkoper, keuze ondersteuner opleider	Bouwen aan een assortiment van

standaardisatie	opleidingspakket samen	consument	levert onderdeel van assortiment	keuzemogelijkheden
Standaardisatie op maat	Deelnemer vraagt, opleider vergelijkt met klantprofielen	Expliciteert opleidingsvraag, niet meer echt anoniem, consument	Accountmanager = opdrachtgever voor back office die opleiding in elkaar zet	Bouwen op basis van standaardcomponenten (bv. Modulen)
Op maat gesneden maatwerk	Dienstverlener gebruikt contact met klant om propositie steeds beter te maken	Klant is volledig bekend.	Relatiemanager, reflecteert op klantinformatie, nodig voor (her)bouw van programma	Componenten bouwen, soms inkoop van elders, steeds herontwerp
Puur maatwerk	Symbiotische samenwerkingsrelatie	Onderscheid klant-leverancier is bijna weg	Relatiemanager is tevens ontwerper	Bouwen op basis van ontwerp-kennis

Puur maatwerk vraagt een hoge mate van professionaliteit en ontwerpvaardigheden van de docenten en vraagt om leerlingen en deelnemers die actief worden betrokken bij het ontwerp van hun eigen leertrajecten. Maatwerk zou in dit kader moeten zorgen dat de leerling krijgt wat hij nodig heeft om:

- te worden wat hij wil
- zich te kwalificeren (een diploma halen met civiel effect)
- het maximale uit zichzelf te halen.

Daaraan zou zodanig vorm gegeven moeten worden dat de leerling op basis van grenservaringen (werkexploratie), door verwerking daarvan (capaciteiten- en motievenreflectie) zelfkennis verwerft c.q. een arbeidsidentiteit. Daarmee zou hij in staat moeten zijn tot zelfsturing (loopbaansturing).

#### *Vormgeving van maatwerk binnen onderwijsinstellingen*

De volgende stap die onderwijsinstellingen dienen te maken in de richting van maatwerk is flexibilisering van het aanbod. In feite gaat het hier om de organisatie van het back office passend bij de vragen van de leerlingen. Als de vraag van de leerling helder(er) is geworden, is vooral de vraag hoe daar zo adequaat mogelijk mee omgegaan kan worden. De Bruijn en Van Esch (2001) onderscheiden de volgende vormen van flexibiliteit:

- intra-organisatorische flexibiliteit, materieel (lokalen, inventaris) en immaterieel (professionaliteit van docenten),
- flexibilisering van opleidingstrajecten (toegankelijkheid, aanbod van divergerende en convergerende trajecten en soepelheid van overgangen tussen deze trajecten),
- flexibilisering van het curriculum (in ruimte, tijd en over individuen),
- pedagogisch-didactische flexibilisering (intake, studiekeuzebegeleiding, pgo, open leren, zelfstandig leren, etc.).

Bij de vormgeving van het antwoord op de vraag van de leerling spelen elk van deze terreinen een rol. Bakker, Den Boer en Nieuwenhuis (in voorbereiding) laten op basis van vergelijking met de sectoren zorg en arbeidsvoorziening zien dat het daarbij gaat om zeven elementaire dilemma's c.q. thema's waar elke school keuzes in moet maken dan wel oplossingen dient te vinden om effectief en efficiënt met de leerlingvragen om te gaan.

In de eerste plaats gaat het erom zicht te krijgen op de doelen die nagestreefd worden met flexibilisering. Meestal wordt vanuit een blauwdruk geredeneerd hoe de organisatie eruit zou moeten zien en niet vanuit de stappen die zouden moeten leiden tot de beoogde doelen. In het kader van loopbaanleren gaat het – passend bij de bovengestelde vragen – enerzijds om het faciliteren van trajecten die jongeren in staat stellen hun loopbaancompetenties en (het begin van) een arbeidsidentiteit te ontwikkelen. Anderzijds gaat het om het faciliteren van een route door onderwijsprogramma's die past bij wat de jongere heeft ontdekt dat hij wil komen halen en die bovendien leidt tot een kwalificerend diploma. Het gaat dus praktisch om het organiseren van confrontaties met de beroepspraktijk zo vroeg mogelijk tijdens de opleiding en gedurende die hele opleiding en het organiseren van goede gesprekken daarover. En het gaat om het voortdurend (her)ontwerpen van het onderwijsprogramma op basis van de wensen die daaruit voortvloeien.



Voor het operationeel maken van deze doelen is het uit efficiëntieoverwegingen nodig – en dat is het tweede punt van Bakker, Den Boer en Nieuwenhuis – te kunnen voorspellen welke routes leerlingen zullen volgen en te weten met welke mate van zekerheid die voorspellingen gedaan kunnen worden. Die voorspellingen betreffen drie niveaus, te weten (1) het niveau van de leerling: welke leertrajecten passen bij welke leerling(kernmerken)?, (2) het niveau van de groep van leerlingen (het cohort): met welke mate van zekerheid weten we hoe die groep zich zal gaan gedragen, hoeveel leerlingen gaan wisselen van opleiding, etc.?, en (3) het niveau van de onderwijsactiviteit: wat kost (gemiddeld en met welke bandbreedte) een onderwijsactiviteit een leerling (het halen van een vak, een certificaat, het diploma)? Op basis van deze voorspelling kan de onderwijsinstelling een planning van de inzet van middelen maken om de leerlingen zo goed mogelijk te bedienen. Bakker, Den Boer en Nieuwenhuis constateren dat een expertsysteem, op basis waarvan deze voorspellingen gedaan kunnen worden, veelal ontbreekt. Op basis van eerdere ervaring is het ongetwijfeld mogelijk een aantal vragen, behoeften en wensen van jongeren te voorspellen. Hoe meer van een jongere bekend is, des te gemakkelijker zou die voorspelling gedaan moeten kunnen worden. Hoogstwaarschijnlijk hebben veel docenten al vroegtijdig in de gaten of een jongere wel of niet feeling heeft voor een beroep. Deze impliciete kennis verdient erkenning én toetsing.

In de derde plaats is het zaak voor permanente intake en toewijzing te zorgen. Voortdurend tijdens de rit moet gecheckt worden of de jongere nog op de goede plek zit, of het programma past, of het leidt tot de gewenste uitkomsten aan het eind van de rit, etc.

In de vierde plaats constateren Bakker, c.s. dat de toewijzing aan trajecten waarschijnlijk voor het merendeel van de leerlingen niet zo moeilijk is, mits voldoende informatie over hen voor handen is en daarop passend gereageerd kan worden. Hoogstwaarschijnlijk is hier de 80-20 regel van toepassing. Voor de 20% waarvoor zaken niet eenvoudig te regelen zijn, moeten goede faciliteiten beschikbaar zijn om erachter te komen, waarom voor deze jongeren niet min of meer eenvoudig een traject te organiseren is en wat het betreffende traject vereist.

Het vijfde element is dat van de realisatie van de flexibele trajecten. Daarbij gaat het om een afweging van geld, leerlingvragen en personeel. Het denken in rollen is daarbij wellicht effectiever dan in taken en taakuren. Bovendien is het zaak ook uitbesteding van taken als serieus alternatief te betrekken bij het efficiënt en effectief organiseren van leerwegen.

Ten zesde dient flexibilisering integraal te gebeuren en niet op één onderdeel alleen. ROC Eindhoven heeft hiervoor het SOOP-model ontwikkeld: het gaat om integrale aanpak van Systemen (digitale en niet-digitale), Organisatie, Onderwijs (inhoud) en Personeel (competenties). Achterblijven op een van die gebieden betekent stagnatie naar een meer gediversifieerde vorm van onderwijs.

Tenslotte zijn een aantal stelselcondities van belang. Daarbij valt te denken aan de verplichte inschrijving van alle leerlingen in een crebo-nummer, de enkele afrekening van scholen op hun statische kwaliteit (instroom en diploma-rendement). Daarin zitten elementen die een flexibeler aanpak in de weg staan.

#### *Vormen van maatwerk in de praktijk*

Onderwijsinstellingen gaan verschillend om met bovenstaande zeven thema's. In recent onderzoek laat Waslander (2007) zien dat scholen pragmatisch handelen bij het realiseren van maatwerk. De scholen maken daarbij een afweging van efficiëntie versus effectiviteit: met beperkte middelen zoveel mogelijk de eigen onderwijsvisie realiseren. Waslander stelt daarbij vier typen handelwijzen vast, te weten Guards, Radical customizers, Differentiators en Economizers.

De scholen die getypeerd worden als guards (poortwachters) reduceren het maatwerkprobleem door scherpe selectie aan de poort. Dit type scholen kent zodoende weinig keuzemogelijkheden. Vaak wordt wel gekozen voor een mentoring systeem voor meer individuele aandacht en meer persoonlijk contact met studenten. Dat compenseert het gebrek aan maatwerk. Door de reductie van heterogeniteit

(guarding against diversity) ontsnappen deze scholen aan het dilemma tussen effectiviteit en efficiency.

De ‘radical customizers’ zijn meestal zeer kleine scholen, die ultiem maatwerk leveren. Waar, wanneer, met wie en hoe geleerd wordt, bepaalt de student. De enige eis aan de student is dat hij of zij bepaalde uren aanwezig is. Om het ultieme maatwerk mogelijk te maken boren deze scholen vaak extra fondsen aan via vrijwilligers, extra subsidie wegens uitvallers, donaties en/of betalende deelnemers. Ook deze scholen ontsnappen op hun eigen manier aan het dilemma tussen effectiviteit en efficiency.

De derde groep, de zogenaamde ‘differentiators’, werken veelal met modularisatie van het onderwijs met als doel te motiveren en activeren. Deze ‘shopping mall high schools’ doen dat door meer keuzes en verantwoordelijkheid te geven aan deelnemers. De gehanteerde strategie is die van het uitstellen van het ontkoppelingsmoment. Men kiest daarvoor mogelijkheden in het combineren van verplichte en keuzemodules door:

- het geven van een set van taken en een einddatum: de student bepaalt zelf wanneer en hoe hij deze taken uitvoert;
- bijvoorbeeld in de ochtend verplichte en ‘s middags keuzemodules aan te bieden;
- het combineren van verplichte en keuzeonderdelen van verschillende jaren en niveaus;
- het combineren van verplichte en keuzemodules van eigen en andere scholen, waardoor verkorting van de leerroute optreedt.

De vierde groep, de ‘economizers’, werken op basis van diversiteit in leermaterialen en leeractiviteiten en minder in doelen en inhoud. Er wordt gebruik gemaakt van schaalvergroting door meerdere docenten op grotere groepen te zetten. Hiervoor is een geschikt gebouw nodig voor grote groepen, werkgroepjes en individueel werkende leerlingen. In verplichte onderdelen worden thema’s aangereikt. Deze kunnen naar eigen keuze worden uitgewerkt (hoe, waar, met wie, etc.). De gehanteerde strategie is die van de ‘economy of scale’ en de ‘economy of scope’. Waslander merkt op dat deze strategie bij de betreffende scholen mogelijk is doordat zij een monopoliepositie hebben in bepaald gebied of een groot bestuur. Mede daardoor is het mogelijk de school van de grond af op te bouwen. Diversiteit (als mogelijke eerste stap naar maatwerk) wordt door onderwijsinstellingen dus vooral gezocht in aansluiten bij leerstijl en via keuzemogelijkheden door modularisering. Verdere vraagsturing is moeilijk te organiseren en ook deze vormen vereisen al behoorlijke organisatieveranderingen. In de volgende paragraaf wordt daarom ingegaan op welke randvoorwaarden daarbij een rol spelen.

#### **4. Randvoorwaarden voor verandering – blik op innovatieregie**

De organisatie van loopbaanleren is een ingrijpende vernieuwing. Vooral het realiseren van vraagsturing blijkt moeilijk. In het beroepsonderwijs zijn de ambities er wel, maar men worstelt met de combinatie van exameneisen en met de praktische uitvoerbaarheid. Binnen het avo is de ambitie om vraaggestuurd te werken minder groot. Dat is wel verklaarbaar: men wordt er nog sterker dan in het beroepsonderwijs geëld door de exameneisen die in abstract theoretische kennistermen zijn geformuleerd.

De ervaring heeft inmiddels geleerd dat de veranderingen/vernieuwingen waar we nu over spreken, in de praktijk buitengewoon lastig te realiseren zijn en een grote inspanning van de organisatie vragen. Zelfs dan is het resultaat van vernieuwingsprojecten vaak teleurstellend: meestal is er wel wat geleerd op de plek waar het vernieuwingsexperiment is uitgevoerd, maar de vernieuwing beklift niet. Men valt snel terug in de oude vertrouwde wijze van werken, in de bestaande routines. Van verbreding van het leerproces in de organisatie, naar andere opleidingen, sectoren, etc. of zelfs buiten de organisatie is meestal geen sprake.

Het door de mbo-raad gefinancierd project rond innovatieregie (Nieuwenhuis e.a., 2008) leert dat innovatie alleen leidt tot duurzame leerprocessen als er een duidelijke strategische focus is. Dit geldt

zowel op het niveau van de organisatie als op het niveau van de opleidingsteams. Het genoemde project heeft vijf vuistregels voor innovatie opgeleverd, die we in de volgende alinea's kort toelichten.

#### *1) Innovatie moet ingebed zijn in een lerende visie*

Het management van de instellingen heeft een belangrijke taak bij het uitzetten van de grote lijnen en het bepalen van de strategie. De innovatieprojecten moeten daaraan verbonden zijn willen ze niet gaandeweg het project verdampen danwel niet leiden tot bredere benutting in de instelling.

Concreet uitgewerkt leidt deze vuistregel tot de volgende aanbevelingen voor scholen:

- zorg voor een heldere lijn die leidend is in alle vernieuwingsactiviteiten die ondernomen worden; beperk het aantal speerpunten.
- koppel deze heldere lijn aan (financiële) faciliteiten en wees daar streng bij: geef alleen geld voor projecten die aansluiten bij de visie. Meet elk projectvoorstel af aan de collectief gedragen visie. stel steeds de vraag: Helpt dit project realiseren wat we willen?
- Verbind projecten onderling via de visie, en verbind mensen aan visie en projecten en aan elkaar. Zeker voor grote instellingen geldt hier het adagium dat veel en intensief communiceren nodig is om een consistente en congruente beleidslijn binnen een instelling mogelijk te maken.
- schep organisatiebreed bewustwording over hoeveel tijd en geld met de innovatie gemoeid is. Dan wordt de noodzaak van regie duidelijk en kan in de organisatie draagvlak ontstaan voor de strengheid die in sommige fasen nodig is en die nu vaak ontbreekt.

#### *2) Innovatie vereist een consequente cyclische beweging*

In veel onderwijsinstellingen wordt enthousiast aan een vernieuwing begonnen, ebt dat enthousiasme in de loop van het jaar weg en wordt het volgende schooljaar met hetzelfde enthousiasme met een volgend nieuw project begonnen. Meestal wordt daaraan voorafgaand niet eerst het vorige project geëvalueerd. Het is van belang dat de Plan-Do-Check-Act cycli (Deming, 1986) worden afgemaakt. Daarbij spelen in grote lijnen in een innovatief proces vier fasen een rol: Verkennen, Verbeelden, Vormgeven en Verankeren (Boonstra in Nieuwenhuis, e.a. 2008). De fase van het Verkennen gaat om de verkenning van de eigen motivatie, de eigen sterke punten en de verbinding daarvan aan de vernieuwing. De fase van het Verbeelden gaat om het expliciteren van wensbeelden, die van de Vormgeving gaat om de veranderaanpak. De fase van Verankering gaat erom te zorgen dat de vernieuwing dagelijkse praktijk wordt, zowel op de experimenteerplek als verder in de organisatie. Bij elk van deze fasen hoort een eigen vorm van aansturing. In de eerste twee fasen moet die ruimte laten, niet beperken. In de derde fase moeten al grenzen gesteld worden om te zorgen dat de vernieuwing richting krijgt. Bij de vierde fase hoort een zekere strengheid.

#### *3) Innovaties dienen samen te hangen met ontwikkelingen buiten de organisatie*

Vernieuwing is niet alleen een onderwijsinterne aangelegenheid. Meestal is het juist de ontwikkeling 'buiten' die er de aanleiding voor is. De vernieuwing heeft vervolgens ook consequenties die met 'buiten' te maken hebben. Co-innovatie met ketenpartners wordt daarom steeds belangrijker geacht, ook in het beroepsonderwijs (Westerhuis, 2007). Onderwijsinstellingen beginnen samen met bedrijven en instellingen onderwijs te ontwikkelen. Het vereist flexibiliteit van de onderwijsinstelling en van opleidingsteams om het maatwerk te kunnen leveren dat in deze keten vereist wordt. Flexibiliteit is dan onderdeel geworden van de professionele kwaliteit. Zolang dit echter nog niet het geval is, is procesinnovatie nodig om flexibiliteit en responsiviteit te ontwikkelen. Ook procesinnovatie vraagt om innovatieregie.

#### *4) Innovatie vraagt om beheerste ruimte voor creativiteit*

Innovatie vraagt creativiteit voor het realiseren van nieuwe oplossingen: externe veranderingen omzetten in nieuwe productieve processen. Daarvoor is enige (creatieve) onrust nodig, maar wel binnen kaders (zie boven 'innovatie moet ingebed zijn in een lerende visie'). Te veel creatieve onrust mag misschien duizend nieuwe ideeën opleveren, maar laat weinig ruimte om er ook maar één uit te werken en productief te maken

#### *5) Innovatie dient te leiden tot duurzame verandering van de routines van professionals*

Teams die efficiënt en effectief werken hebben collectieve adaptieve routines ontwikkeld. Dat zijn flexibele handelingspatronen waarvan de ervaring heeft geleerd dat ze goed werken. In die handelingspatronen zit veel kennis en ervaring opgesloten: pedagogisch-didactische, vakmatige en bedrijfsmatige kennis die bewezen effectief is in de ogen van de werkgemeenschap. Innovatie is in dat licht te beschouwen als duurzame routineverandering (Hoeve, Jorna en Nieuwenhuis, 2006). Docenten vertrouwen echter op hun 'oude' routines. Ze zijn dus niet geneigd om met elke vernieuwing mee te buigen. Dit vraagt om een geleidelijke transitie naar nieuw vakmanschap op basis van draagvlak en de onderhandelruimte tussen individu en organisatie voor het opbouwen van een nieuwe identiteit (Wenger, 1998; Holmes, 2004).

Met aandacht voor bovenstaande vuistregels kan innovatie van onderwijs naar maatwerk en loopbaan van de deelnemer centraal meer kans van slagen hebben.

## 5. Samenvatting en conclusies

In dit artikel hebben we laten zien wat het belang is van loopbaanleren, wat het onderwijs daaraan kan bijdragen en wat er nodig is aan randvoorwaarden om loopbaanleren in een school te organiseren.

Zicht op de (levens)loopbaan en vooral het kunnen omgaan met de dilemma's daarbinnen geeft betekenis aan het leren, het vormt er de rode draad in. De concrete invulling daarvan zal voor elke student anders zijn. Daarmee is iemand nog geen professional, maar een professional zonder rode draad is dat nog veel minder! Een (levens)loopbaan is niet hetzelfde als een goed geplande loopbaan. Loopbaanleren is parallel leren: het gaat om de ontdekking wat beroepsdilemma's met de persoon doen, hoe die daaraan betekenis geeft of wil geven. Loopbaanleren vraagt tijd. Er moet dus vroeg mee begonnen worden.

We lieten zien dat loopbaanleren staat of valt met een aantal kenmerken van onderwijs. Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) noemen: reflectie, dialoog, praktijkgerichtheid en vraagsturing. De eerste twee lukken vaak nog wel. De derde is al lastiger voor het algemeen vormend onderwijs. Het voorbeeld uit Zeeland (Bakker, Nijman en Den Boer, 2007) liet zien dat ook daaraan over de gehele linie veel wordt gedaan. De kwaliteit ervan is nog niet altijd duidelijk, zo lieten ook Meijers c.s (2006) al zien. Vraagsturing is het moeilijkste. We weten er ook nog niet zoveel van. We weten dat:

- vraagsturing niet hetzelfde is als sturing door de vrager (leerling); die heeft daar meestal immers onvoldoende overzicht voor;
- vaak wordt door scholen invulling gegeven aan vraagsturing door middel van fijnconfectie: het onderwijsaanbod wordt fijnmazig gestructureerd; op basis daarvan kan de leerling (al dan niet onder begeleiding van een docent) een pakket samenstellen; dat helpt maar is geen vraagsturing;
- maatwerk vraagt veel van docent en student en van de onderwijsorganisatie; het zal dus vrijwel altijd gaan om mengvormen van een-op-een begeleidingsgesprekken met vormen van flexibilisering van het back office (roosters, lokalen, docenten) en andere vormen van maatwerk (zie De Bruin en Van Esch, 2001)
- voor de organisatie van het back office kennis nodig is op basis waarvan voorspellingen gedaan kunnen worden over leerlingstromen, zodat scholen op basis daarvan afwegingen tussen kosten en baten kunnen maken (zie Bakker, Den Boer & Nieuwenhuis, in voorbereiding).

In het kader van loopbaanleren gaat het dus om enerzijds om het faciliteren van trajecten die jongeren in staat stellen hun loopbaancompetenties en (het begin van) een arbeidsidentiteit te ontwikkelen. Anderzijds gaat het om het faciliteren van een route door onderwijsprogramma's die past bij wat de jongere heeft ontdekt dat hij wil komen halen en die bovendien leidt tot een kwalificerend diploma. Het gaat dus praktisch om het organiseren van confrontaties met de beroepspraktijk zo vroeg mogelijk tijdens de opleiding en gedurende die hele opleiding en het organiseren van goede gesprekken daarover. Het gaat tevens om het aanpassen van het onderwijsprogramma aan de wensen die daaruit voortvloeien.

Als er aan dit soort zaken gewerkt wordt is dat een ingrijpende verandering van de huidige gang van zaken binnen onderwijs. Dat betekent dat de professionals die daar werken – docenten, ondersteunend personeel, management – hun gangbare routines zullen moeten uitbreiden met nieuwe routines. Dat vereist een grote inspanning van de onderwijsorganisatie als geheel.

Hier werkt loopbaanleren als een drosteplaatje. Wil loopbaanleren kans van slagen hebben dan moet het betekenis krijgen voor docenten. Zij beschikken op dit moment over een verzameling werkzame routines waar ze op vertrouwen. Die routines maken de kern uit van de werkgemeenschap, ze zijn beproefd in de praktijk. Verandering van die routines vereist heronderhandeling met de beroepsbeoefenaren over hun professionele of arbeidsidentiteit. Het valt te verwachten dat het opdoen van grenservaringen (in vernieuwingsexperimenten bijvoorbeeld) en een goede verwerking daarvan doorslaggevend zullen zijn voor het opbouwen van (nieuwe) kennis van de docent over zichzelf in de beroepssituatie en daarmee voor het slagen van de vernieuwing (loopbaanleren van de leerling) (zie Holmes, 2004 en Geijsel & Meijers, 2005).

## Literatuur

- Bakker, J. (2005). *Van decaan tot levensloopbaan. Een onderzoek naar de toepassing van loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het (v)MBO*. Scriptie universiteit Groningen.
- Bakker, J., D.J. Nijman & P.R. den Boer (2007). *LOB in Zeeuws perspectief*. Een onderzoek naar de toepassing van en ambities in loopbaanoriëntatie- en begeleiding van onderwijsinstellingen in Zeeland. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies.
- Bakker, J., P. den Boer & L. Nieuwenhuis (in voorbereiding). *HPBO Excellent Leren, Excellent Organiseren. Resultaten van de erkenningsfase; aanzet tot vervolg*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies.
- Boer, P. den & H.R.M. Smulders (2001). *Kiezen voor een beroep?* Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Boer, P. den, A.K. Jager & H.R.M. Smulders (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Bosma, H.A., T.L.G. Graafsma, H.D. Grotevant & D.J. de Levita (1994). *Identity and development*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Brouwer, P., M.H.H. van Zwin, W.S. Winkels, *Inzetten op inzetbaarheid, Employability in organisaties*, juni 2001.
- Brown, A. & E. Keep (2000). *Review of vocational education and training research in the United Kingdom*. Luxemburg: Office for the Official Publications of the European Communities.
- Bruijn, E. de & W. van Esch (2001). Flexibilisering van het middelbaar beroepsonderwijs: mythe of mogelijkheid? *Pedagogische studiën*, 78 (6), 397-411.
- Bruijn, E. de (2002). Bouwstenen voor een beroepsgerichte pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom. *Meso Magazine*, 22, (126), 8-13.
- Deming, W. Edwards (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Engineering Study.
- Doets, C. & A. Westerhuis (2001). Wat verwacht de deelnemer van het middelbaar technisch beroepsonderwijs? In: *Axis jaarboek 2001*. Delft: Axis.
- Eimers, T. (2006). Vroeg is nog niet voortijdig. Naar een nieuwe beleidstheorie voortijdig schoolverlaten. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Geerligts, J. & H. Smulders (2003). *Wegen gewogen*. Experimenten vraagsturing in het HBO. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Geijsel, F. & F. Meijers (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419–430.
- Holmes, L. (2004). *Beyond learnerism: learning, practices, emergent identity*. Paper presented at the Fifth International Conference on HRD Research and Practice across Europe. London: Management Research Centre, London Metropolitan University.
- Jellema, M. & A.H. Lokman (2001). *Flexibel competent – competent flexibel*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Kuijpers, M.A.C.T (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar competenties*. Enschede: Twente University Press.

- Kuijpers, M., F. Meijers & J. Bakker (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)MBO: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit*. Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F. en W. Wardekker (2001). *Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit*. In J.W.M. Kessels, & R.F. Poell (red.) Human resource development. Organiseren van het leren. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F. M. Kuijpers & J. Bakker (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Loopbaancompetenties in het (v)mbo. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Nieuwenhuis (red) (2008). *Innoveren voor kwaliteit. Eindrapport van het project innovatieregisseur*. De Bilt: MBO Raad.
- Smid, G. (2001). *Professionals opleiden. Over het ontwerpen van competentiegericht vervolgonderwijs voor hoger opgeleiden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Waslander, S. (2007). Mass customization in schools: strategies Dutch secondary schools pursue to cope with the diversity–efficiency dilemma. *Journal of Education Policy*, 22 (4), 363–382.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice; learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.