

Reflectie op routine

Peter den Boer en Aimée Hoeve

Introductie

In dit hoofdstuk zullen wij betogen dat de invoering van loopbaanreflectiegesprekken (als onderdeel van loopbaangespreksvoering) in onderwijsorganisaties diep ingrijpt op de bestaande praktijk en beschouwd moet worden als een majeure innovatie, dan wel transformatie of transitie¹. Om de diepte van deze ingreep en de consequenties daarvan in beeld te brengen, maken we gebruik van het begrip 'routine' en 'routineverandering'. We zullen in dit hoofdstuk laten zien dat de implementatie van reflectie als onderdeel van loopbaangespreksvoering een simultaan proces is dat zich binnen en tussen verschillende lagen in de (onderwijs)organisatie afspeelt. Niet alleen docenten moeten nieuw gedrag aanleren dat haaks staat op hun bestaande gedragsrepertoire, ook hun leidinggevenden moeten dat doen om in staat te zijn het proces van betekenisverlening te begeleiden dat docenten doormaken. Dit alles vindt plaats in een omgeving die niet op dergelijke veranderingen is ingericht en deze zeker niet a priori zal omarmen maar eerder actief zal tegenwerken.

We denken dat het begrip routine de inzichten zal leveren die het mogelijk maakt de rollen en patronen van betrokkenen (docenten, management) preciezer te beschrijven en op basis daarvan een interpretatie te geven van de impact op individuen en de samenwerking tussen individuen in de (onderwijs)organisatie. We trekken op basis daarvan de conclusie dat veranderingen als deze gezien moeten worden als een grenservaring voor zowel het individu als de organisatie.

Aanleiding voor deze exercitie is het feit dat al jaren uit allerlei onderzoek geconcludeerd wordt dat onderwijsverandering uiterst moeizaam, en meestal alleen in afgezwakte vorm of puur schijnbaar, tot stand komt (Kuijpers & Meijers, 2017; Verbiest, 2011; Nijhof & Van Esch, 2004). Dat geldt tot dusver ook voor de introductie van loopbaangespreksvoering, om maar te zwijgen van het veelomvattender idee van het loopbaanleren². Ondanks dat redelijk duidelijk is wat er moet gebeuren, zien we dit weinig terug in de dagelijkse praktijk in een willekeurige opleiding (Kuijpers e.a., 2006; Van Loon 2011; Mittendorff, 2010; Winters, 2012; Den Boer, 2009). Ook in situaties waarin via trainingen of langer lopende projecten aandacht is besteed aan de organisatie van ervaring in de beroepspraktijk en het voeren van loopbaanreflectiegesprekken, zijn de gevonden effecten bij leerlingen beperkt (Kuijpers & Meijers, 2012; Den Boer & Kuijpers, 2014). De vraag die centraal staat in deze bijdrage is waarom dit proces – de invoering van loopbaanreflectiegesprekken – zo moeizaam verloopt.

Centrale redenering in dit hoofdstuk is dat de invoering van loopbaanreflectiegesprekken op de werkvloer een verandering van routines vereist. In paragraaf 2 laten we zien dat routineverandering

¹ Door verschillende auteurs worden verschillende begrippen gebruikt om aan te geven dat het gaat om een verandering die dieper gaat dan het aanleren van iets nieuws en dat toepassen, het vervangen van gedrag door ander gedrag of het verbeteren van bestaande manieren van werken. De begrippen innovatie, transitie en transformatie worden gebruikt om aan te geven dat de verandering (daarnaast ook) de organisatie als zodanig verandert, de betekenis van die organisatie in de samenleving en/of de samenhang met andere activiteiten en gebeurtenissen in de samenleving. (zie bijv. Geerligts (2006)

² Loopbaangespreksvoering betreft de gespreksvoering(stechniek) die toegepast (moet) wordt/worden wil een 'echt' loopbaangesprek plaatsvinden. Loopbaanleren is leren voor de loopbaan. Daarvoor is een leeromgeving nodig die praktijkgericht, dialooggericht en vraaggericht is (Kuijpers, Meijers en Bakker, 2006; Den Boer, e.a, 2015).

een lastig proces is en maken we aannemelijk dat de implementatie van loopbaanreflectiegesprekken een routineverandering vereist. In paragraaf 3 gaan we in op de 'gelaagdheid' van de (onderwijs)organisatie en beschrijven we de routineverandering die op de managementlaag nodig is. Omdat het om een simultaan proces van routineverandering op verschillende organisatielagen gaat, gaan we in deze paragraaf ook in op het afstemmingsvraagstuk. De complexiteit wordt versterkt door beloningsmechanismen als financiering en beoordeling op diplomarendement die defensieve routines bij het management uitlokken. Die mechanismen zijn elk weer op te vatten als routines in de omgang van overheid en onderwijsorganisatie, waarmee we een verbinding pogen te maken tussen het routine-denken en systeemtheorie. Ook dit element wordt in paragraaf 3 meegenomen. In paragraaf 4 trekken we uit dit alles de noodzakelijke conclusies.

1. Waarom de invoering van loopbaanreflectiegesprekken om verandering van routines vraagt

Het begeleiden en op gang brengen van loopbaanreflectiegesprekken vraagt om het aanleren van nieuw gedrag, dat bovendien op veel punten haaks staat op de bestaand gedrag. Om gedragsverandering te kunnen begrijpen en duiden, maken we gebruik van het begrip 'routine'. In de volgende sub-paragrafen gaan we in op het routineconcept. Daarna leggen we uit waarom loopbaanreflectie om andere routines in het onderwijs vraagt en waarom deze niet als vanzelf ontstaan.

Over het begrip 'routines'

Nelson & Winter (1982) introduceerden als eersten het concept van routines in relatie tot organisatieverandering. Routines kunnen worden gedefinieerd als terugkerende handelingspatronen die worden uitgevoerd door meer dan één persoon (Hoeve & Nieuwenhuis, 2006). Routines ontstaan doordat een groep collega's het werk steeds opnieuw op een gelijksoortige manier aanpakt. Binnen een taak wordt zoveel mogelijk voor hetzelfde alternatief uit de verzameling handelingen gekozen, wordt dezelfde volgorde van acties aangehouden en wordt dezelfde rolverdeling gehandhaafd (Hoeve, Jorna en Nieuwenhuis, 2006). Uit onderzoek naar routines (Gersick & Hackman, 1990) is tevens bekend dat mensen in nieuwe situaties heel snel en meestal onbewust routines vormen. Dat wordt benoemd als 'wij kunnen goed met elkaar werken' wat betekent: wij delen opvattingen over hoe ons werk uitgevoerd hoort te worden, oftewel: wij delen routines of kunnen het daar heel snel over eens worden.

In navolging van Schank en Abelson (1977), heeft Nooteboom (1996, 2000) routines gemodelleerd als conceptuele netwerken die zijn opgebouwd uit takken en knopen. Een tak verwijst naar een actie: bijvoorbeeld in een winkel het afhandelen van de betaling. Belangrijk is dat een dergelijke actie kan verwijzen naar onderling inwisselbare handelingen. Zo kan 'betaling afhandelen' bestaan uit contant geld aannemen en wegstoppen, maar ook uit een pinpas in het apparaat steken.

Een knoop verwijst naar de overgang tussen twee acties. In een overgang wordt het effect van de voorgaande actie (of voorgaande tak) beoordeeld en wordt besloten welke volgende actie door wie zal worden ingezet. Zo is het in verschillende winkelketens gebruikelijk dat de ene verkoper de klant adviseert (of informeert) over een bepaald product, maar dat de betaling vervolgens wordt afgehandeld door een collega kassabediende. De kracht van routines is dat deze overgangen als het ware automatisch verlopen. Medewerkers hoeven zelf niet diep na te denken over de volgende actie en er

hoeven niet eerst afspraken met collega's gemaakt te worden over het uitvoeren van een volgende actie. Op deze wijze ontstaat er een automatisch patroon van collectief handelen.

Routines manifesteren zich in terugkerende collectieve handelingspatronen. Dit is ook wat zichtbaar is voor de waarnemer: een team start zonder dat er enig overleg is; mensen weten als vanzelf wie wat wanneer moet doen. Hoeve en Truijens (2008) stellen dat het collectieve handelen in figuurlijke zin vergelijkbaar is met de top van de ijsberg. De collectieve handelingspatronen zijn namelijk geworteld in een grotendeels onzichtbare collectieve basis. Deze basis wordt enerzijds gevormd door vaststaande procedures, regels en de fysieke werkomgeving, en anderzijds door een cognitief en een motivationeel deel die kunnen worden opgevat als mentale kaart voor handelen.

Routines blijven in stand zolang de leden van een team zich blijven conformeren aan een handelingspatroon (Giddens, 1984). Medewerkers zijn geneigd om routines in stand te houden omdat dit hen een aantal belangrijke voordelen oplevert (Hoeve, Jorna en Nieuwenhuis, 2006). Ten eerste kan men bepaalde handelingen sneller uitvoeren en daarmee kosten besparen. Ten tweede kan men handelingen uitvoeren zonder zich bij iedere stap af te vragen hoe het ook al weer moest. Ten derde geven teamroutines een bepaalde mate van sociale stabiliteit. Doordat in routines een rolverdeling is vastgelegd, weten medewerkers wat ze van elkaar kunnen en mogen verwachten. Doordat medewerkers er voordeel bij hebben zich te conformeren aan bestaande routines, worden ze vaak op een niet-kritische wijze gebruikt. Zelfs als de context vraagt om een andere aanpak, handelen medewerkers volgens de standaardaanpak (Egidi & Narduzzo, 1997).

Edmondson (2001) wijst er op dat de verandering van routines een moeizaam proces is. Hoe groter de onzekerheid en complexiteit, des te meer hebben medewerkers de neiging de oude routine te prefereren (Heiner, 1983). Routines zijn dan een baken van zekerheid, waarop men graag terugvalt. Dit geldt zeker in situaties waarin vernieuwingen elkaar in snel tempo opvolgen, en er geen tijd is om handelingspatronen adequaat aan te passen aan een nieuwe situatie.

Wenger liet in 1998 zien dat routines in meer of mindere mate ruimte laten aan teams voor eigen interpretaties. Onderzoek van Feldman & Pentland (2003) bevestigt dit: routines zijn niet zo onveranderlijk als vaak wordt vermoed; ze worden juist gecreëerd en kunnen veranderen door ze te herhalen. Zoals eerder aangegeven, is een routine opgebouwd uit takken en knopen. Op de knopen wordt overwogen of men de bestaande routines doorzet of juist verandert. "Routines involve people doing things, reflecting on what they are doing, and doing different things, or doing the same things differently, as a result of reflection", aldus Feldman (2000, p.625). Echter die reflectie vindt op impliciete wijze plaats; het gebeurt al werkende weg (reflection-in-action) zonder dat er expliciete tijd voor genomen wordt. Daardoor worden allerlei beren op de weg ook omzeild, die juist bij bewuste reflectie wel naar voren komen. Het gevolg is dat het fenomeen van 'onafgemaakte leerprocessen' optreedt: op de werkvloer wordt de meest nabije oplossing gekozen en niet perse de meest optimale (Simon, 1979; Nieuwenhuis, 2006).

Gangbare routines in het onderwijs en nieuwe eisen vanuit het perspectief van loopbaanreflectie

In onderwijs is in de loop van de afgelopen eeuw de routine ontstaan dat studenten consumeren en docenten op een zo begrijpelijk (en tegenwoordig ook zo aantrekkelijk) mogelijke wijze kennis aandragen die door de studenten op enige termijn gereproduceerd moet worden. Door de reproductie van de aangedragen kennis te toetsen wordt vastgesteld of die kennis door de studenten is begrepen. In

de afgelopen drie decennia heeft vooral in het beroepsonderwijs de discussie gewoed of het daarbij wel moest gaan over kennis (en vaardigheden) of dat ook attitudes (werkhouding) – samengevat in het begrip competentie – daar ook deel van uit moesten maken. De reproductie van de laatste twee laat meer ruimte aan de kant van de student om eigen inbreng te hebben in het aantonen over de vereiste competenties te beschikken. Maar basaal gaat het om dezelfde routine: docenten dragen kennis aan, doen vaardigheden voor en leven attitudes voor, studenten repliceren die en worden gecorrigeerd als ze dat niet correct doen. Tenslotte moeten studenten laten zien dat ze zonder correctie in staat zijn de reproductie uit te voeren.

In loopbaanbegeleiding was tot recent (en vaak nog steeds) de staande routine om ofwel studenten te testen en op basis daarvan te adviseren, ofwel hen lesmateriaal aan te bieden waarin zij vragen moeten beantwoorden als: 'wie ik ben, wat ik in staat ben en wat wil ik?'. Luken heeft in 2009 op basis van empirische gegevens al de zwakke plekken van deze benaderingen laten zien die het gevolg zijn van de overgang van een industriële naar een informatie- of kennisgeoriënteerde maatschappij (Sennett, 1998). In een kennissamenleving werken standaard biografieën niet meer: carrièrepaden zijn niet langer overwegend stabiel en voorspelbaar. Om hun weg in de maatschappij, de school en op de arbeidsmarkt te vinden, is het nodig dat jongeren ten minste een begin maken met het ontwikkelen van een loopbaanperspectief. Daarvoor is het nodig dat zij kennis van zichzelf verwerven in relatie tot de arbeidsmarkt en zodoende een (begin van een) arbeidsidentiteit ontwikkelen (Meijers & Wijers, 1998). Daarmee zijn zij (meer) in staat hun loopbaan richting te geven, zichzelf te sturen, en zo het hoofd te bieden aan de nieuwe uitdagingen van de samenleving en de arbeidsmarkt (Meijers, 1998; Luken, 2009; Meijers & Lengelle, 2015, 2016).

In nieuwe benaderingen van loopbaanoriëntatie en -begeleiding die op deze kennis zijn gebaseerd, zijn twee elementen belangrijk. Het eerste is dat de studenten ervaring opdoen in het arbeidsgebied waar ze in geïnteresseerd zijn, om te begrijpen wat werken in dit gebied voor hen betekent. Stages zijn daar bijvoorbeeld een goed middel voor in het (v)mbo. Daarnaast is reflectie op deze ervaring nodig, wil de leerling of student kennis op te doen van deze ervaring. Uit onderzoek blijkt dat alleen de combinatie van de ervaringen in de praktijk en de reflectie op deze ervaringen leidt tot de ontwikkeling van de zelfkennis (arbeidsidentiteit) die nodig is om richting te geven aan leren en werken (Den Boer et al, 2003; Meijers et al., 2006). Daarom zijn in loopbaanbegeleiding zowel praktijkervaringen als reflectieve loopbaangesprekken nodig. De kwaliteit van deze gesprekken is doorslaggevend. Reflectiegesprekken moeten studenten helpen om inzicht te krijgen in hun fundamentele drijfveren op het gebied van werk (Den Boer et al, 2003; Meijers et al., 2006). Uit ervaring hebben we geleerd dat studenten direct vragen stellen over hun motieven of waarden niet werkt. Die onder woorden brengen is buitengewoon lastig, niet alleen voor studenten. Een alternatieve en succesvolle aanpak benadert dit probleem via een omweg door de studenten naar een recente concrete ervaring te vragen, en hen te helpen door verdieping en vergelijking van deze ervaring met andere ervaringen betekenis aan deze ervaring te geven (voor een meer gedetailleerde beschrijving zie Meijers & Lengelle, 2015, 2016). Dit vraagt om nieuw gedrag van leraren en begeleiders. Zij moeten met een open mind luisteren naar hun student en accepteren dat alleen de student zelf kan beoordelen of de geëxtrapoleerde betekenissen relevant zijn. Zij moeten zich onthouden van het geven van advies, diagnoses, meningen, en beoordelingen. Dit gedrag staak haaks op de staande routines van docenten. Uit onderzoek blijkt dan dat reflectieve loopbaangesprekken in educatieve contexten vrijwel niet voorkomen (Van Loon, 2011; Mittendorf, 2010; Winters, 2012; Kuijpers & Meijers, 2012; Den Boer & Kuijpers, 2014). In hun gesprekken met

studenten, geven begeleiders voornamelijk informatie en advies (Mittendorff, 2010; Winters, 2012), terwijl ze, om studenten zelf betekenis te helpen geven aan hun ervaringen, hen vragen moeten stellen over recente gebeurtenissen zodat leerlingen daar hun eigen conclusies uit kunnen trekken.

Om dit beter te begrijpen, zullen we de oude routines in het beroepsonderwijs en de loopbaanbegeleiding vergelijken met de eisen die deze nieuwe manier van werken stelt. Loopbaanreflectie vraagt op meerdere manieren om andere dan de gebruikelijke routines van docent/begeleider en leerling/student. Kort samengevat, kunnen we zeggen dat in de oude routine de docent of begeleider zowel de inhoud als de organisatie van zowel de klasse-situatie als het gesprek bepaalt: ze staan in een 'controle'-stand terwijl de student in de 'ontvangende' stand staat. Dat geldt ook bij activerende didactiek: de docent bepaalt wat er hoe geleerd wordt; de student is weliswaar actief maar voert uit. Bij kennisoverdracht is dit ook normaal en tot op zekere hoogte noodzakelijk. In een reflectief loopbaangesprek regelt de docent of begeleider nog steeds de organisatie van het gesprek: de docent nodigt de student uit voor het gesprek en de docent stelt de vragen. De docent bepaalt echter slechts zeer ten dele de inhoud van het gesprek en heeft nagenoeg geen invloed op de uitkomst. De te genereren kennis is puur persoonlijk voor deze ene leerling/student en niet generiek, overdraagbaar en reproduceerbaar. Het belang van deze kennis is dat die de leerling/student helpt grip te krijgen op zijn eigen drijfveren en daarmee sturing kan geven aan zijn loopbaan.

Daarmee geeft de docent of begeleider in vergelijking met de staande routine van kennisoverdracht een belangrijk aantal troeven uithanden, althans zo zal die docent dat hoogstwaarschijnlijk in eerste instantie ervaren. In de eerste plaats gaat het om kennis waar de docent geen weet van heeft – tenzij uit eigen ervaring en in dat geval is het (meestal) te prefereren dat die ervaring juist *niet* gedeeld wordt, in tegenstelling tot de staande routine. In de tweede plaats is het doel van de exercitie dat de student meer zeggenschap en controle krijgt over zijn eigen leren. Uiteindelijk is dat uiteraard in het belang van de docent: een leerling die iets wil leren omdat hij de betreffende kennis nodig heeft is veel gemotiveerder dan een leerling die dat doet omdat het moet (voor het examen). Maar in eerste instantie raakt de docent daarmee de controle over de 'motivatie' van de leerling kwijt. In de derde plaats zal de leerling/student het hebben over situaties die de docent in verleiding zullen brengen kennis over te dragen. Het gaat immers om situaties die betrekking hebben op zijn vak of domein. Ook hier zullen docent en student de bestaande routine dus los moeten laten: het gaat niet om kennisoverdracht, het gaat om betekenisverlening. In de vierde plaats zal de docent ook bij de inhoud van de betekenis die de student aan de ervaring geeft bij voorkeur zeer terughoudend moeten zijn: het gaat om de betekenis die de ervaring heeft *voor de student*, ongeacht of de docent het daarmee eens is, de gegeven betekenis deelt, etcetera. Ook dat staat haaks op de bestaande routine waarin de docent de waarde van de door de leerling/student ge(re)produceerde kennis bepaalt en niet de leerling/student. Tenslotte zal een loopbaangesprek eindigen in het onderzoeken van de meest passende volgende stap in de ontwikkeling van de student; dat kan een activiteit in school zijn, maar ook op een stageplaats, een andere school, of een werksituatie. De vraag of dat past in het staande curriculum en de onderwijsplanning is daarbij ondergeschikt aan de vraag wat de meest passende eerstvolgende stap voor de ontwikkeling van de student is. In stappen stippelen student én docent op deze manier een route uit die (in stappen) in elk geval leidt tot kwalificatie. Ook hier geldt dus dat de docent de student niet uitlegt wat er van hem verwacht wordt en diezelfde student corrigeert als hij zich niet netjes aan de regels houdt, maar omgekeerd: dat de docent met de student meedenkt hoe de student daar kan komen waar hij heen wil en tevens gekwalificeerd de school verlaat.

Loopbaanreflectie (betekenis verlening) vereist dus op belangrijke punten totaal ander gedrag van zowel docent als student dan in de staande (op reproductie van kennis gerichte) onderwijsroutine gewoon is. Deze verandering creëert onzekerheid en roept daarmee in eerste instantie verzet op. Bij de introductie van loopbaangespreksvoering zijn van de kant van docenten veel gehoorde klachten dat ze 'hier geen tijd' voor hebben en krijgen, dat studenten 'toch al gekozen hebben als ze in een mbo-opleiding instromen' en dat ze 'daar niet voor opgeleid' zijn. Ook tijdens trainingen loopbaangespreksvoering (waar beide auteurs bij betrokken zijn) valt op dat docenten, ook na uitleg van en oefening met de inhoud en betekenis van loopbaangespreksvoering, de kennis die ze hebben vergaard omzetten in een format of vragenformulier dat ze met de student aflopen of zelfs de student thuis laten invullen. Het gesprek bestaat dan uit het langslopen van de vragen of het checken of het formulier juist is ingevuld. Als er al een gesprek plaats vindt heeft dat gesprek vooral een vorm waarin de student bevraagd wordt op of hij of zij zijn eigen kwaliteiten en motieven wel kent, of gaat het gesprek over wat de plannen van de student zijn voor de toekomst. Kortom: de nieuwe routine wordt aangepast aan c.q. geïncorporeerd in de staande routine – van gesprek naar controle – waarmee de kern van het proces verloren is gegaan.

Van de kant van de organisatie zijn veel gehoorde klachten: 'is dit onze taak wel?', 'is hier ook financiering voor?' en uiteindelijk – aansluitend bij de staande routines tussen onderwijsorganisatie enerzijds en overheid c.q. samenleving anderzijds: 'Draagt deze vernieuwing bij aan de productie van output: onderwijsrendement, examenresultaten en het voorkómen van uitval?'. Het is naïef deze reacties op te vatten als onwil of onkunde. Ze laten zien dat degenen die het betreft begrijpen dat hier iets van hen gevraagd wordt dat niet in de staande routine past. In dergelijke situaties zijn we allemaal geneigd als eerste deze reactie te kiezen (Baker e.a., 2007) of het beoogde nieuwe gedrag aan te passen aan de bestaande routines in plaats van andersom. Het aanleren van nieuwe routines kost tijd en inspanning en het zet de sociale stabiliteit onder druk. De afweging of die inspanning wel geleverd moet worden is dus terecht. Dat geldt niet voor het feit dat de afweging veelal niet (expliciet) gemaakt wordt, maar de staande routine als 'gegeven' wordt geaccepteerd.

2. Managen van routineverandering

De invoering van loopbaangespreksvoering vereist gedragsverandering (op persoonlijk niveau) die nieuwe routines vraagt van de werkgemeenschap (lees opleidingsteam). In de vorige paragraaf hebben we ook aangegeven dat routineverandering niet vanzelf gaat. In deze paragraaf gaan we in op de vraag hoe zo'n ingrijpende verandering aangestuurd kan of moet worden. We gaan achtereenvolgens in op de condities voor routineverandering, en wat het creëren daarvan vraagt van management. Daarnaast weten we dat routineverandering veel onzekerheid en chaos op de werkvloer met zich mee brengt. Het gaat om een ingrijpende verandering. Daarom gaan we aan het eind van deze paragraaf in op de vraag hoe het management deze verandering in gewenste richting kan sturen.

Conditie voor routineverandering

Naar het proces van routineverandering in reële arbeidsorganisaties is nog weinig empirisch onderzoek gedaan (Hoeve, Jorna & Nieuwenhuis, 2006). We weten dus nog heel weinig over factoren die ertoe leiden dat bestaande handelingspatronen in stand blijven of juist veranderen en wat goede interventies zijn om routineverandering te sturen. Wel is er op basis van de theoretische inzichten een aantal mogelijke aangrijpingspunten voor interventies te definiëren. Zo toont Wenger (1998) aan dat routines grotendeels sociaal-cultureel bepaald zijn: zowel het werkproces als de samenstelling van de

werkgemeenschap hebben invloed op de routine. Een eerste mogelijk aangrijpingspunt is de aard van de werkgemeenschap die samenhangt met de inhoud van het werk. Hoeve, Jorna en Nieuwenhuis (2006) wijzen erop dat organisaties via procedures het handelen op de werkvloer in zekere mate kunnen bepalen. Tegelijkertijd is bekend dat in professionele organisaties waar de autonomie van de werkvloer vrij groot is, sturing via procedures weinig effectief is.

Een tweede mogelijk aangrijpingspunt is de samenstelling van een werkgemeenschap. Het is voorstelbaar dan routines veranderd kunnen worden door nieuwe teams te vormen. Het ligt echter tevens voor de hand te verwachten dat bewuste ingrepen in de samenstelling van werkgemeenschappen niet het gewenste effect hebben omdat nieuwe werkgemeenschappen weliswaar geneigd zijn om snel nieuwe routines te vormen maar bij ingrijpende veranderingen niet de tijd nemen om dergelijke routines te ontwikkelen. In hun behoefte om zo snel mogelijk stabiliteit te creëren is de kans groot dat ze routines als het ware kopiëren uit een bekende situatie, of genoeg nemen met een slechte routine om geen tijd en energie te hoeven steken in de ontwikkeling van een nieuwe routine. Bovendien kan het ontwikkelen van nieuwe routines vanwege het verlies van oude werkrollen tot persoonlijke crises leiden, omdat mensen daardoor hun werk-identiteit verliezen.

Routineverandering verloopt in drie fasen: losmaken bestaande routines, ontwikkeling nieuwe routines, verankeren nieuwe routines (Nootboom, 2000; Homan, 2005). Het openbreken van een werkgemeenschap leidt tot het openbreken van bestaande routines en creëert een chaos die bevorderlijk is voor de creativiteit die nodig is voor het ontwikkelen van nieuwe routines (Homan, 2005). Echter, diezelfde chaotische situatie is niet bevorderlijk voor het inslijpen van de nieuwe routines. Dit vergt een adaptief leerproces dat gebaat is bij een zekere rust en veiligheid van de omgeving. Ingrijpen op de samenstelling van een werkgemeenschap kan een aanzet geven tot exploratie, maar tegenwerken in de fase van exploitatie. In hoeverre ingrijpen in de samenstelling en aard van een werkgemeenschap een goede interventie is, is dus nog onderwerp van onderzoek. Daarvoor is ook nog meer inzicht nodig in de wijze waarop werkgemeenschappen functioneren.

Een derde mogelijk aangrijpingspunt voor interventie ontleen we aan sociologische opvattingen over het structureren van handelen. Routines zijn een belangrijke bron voor legitimatie van gedrag. Zulke impliciete bronnen kunnen verandering tegenwerken als er sprake is van vastgeroeste patronen. Met andere woorden: wij ervaren structuur doordat we bepaalde bronnen van legitimatie, zoals routines, opvatten als voorschriften van handelen waar we niet van af mogen wijken. Argyris en Schön (1996) spreken in dit verband ook wel van defensieve routines. Volgens Giddens (1984) kan verandering tot stand gebracht worden door deze bronnen te expliciteren, zodat mensen zich weer bewust worden van de aard en oorsprong van de bron, maar ook van ingeweven fouten in een dergelijk patroon.

Een vergelijkbare redenering vinden we terug in de culturele benadering van verandering. Vanuit deze benadering zijn routines op te vatten als de 'materialisatie' van cultuur of misschien nog meer van impliciete normen: 'zo hóórt het', 'dit is wat wij hóren te doen'. Bommerez en Van Zijtveld (2004) maken duidelijk dat op managementniveau meestal vooral de planmatige kant wordt benut in veranderingsprocessen en gaan op zoek naar mogelijkheden om de cultuur te beïnvloeden.

Bommerez en Van Zijtveld onderscheiden zeven stadia van openheid van de organisatiecultuur, variërend van apathisch en boos - stadia 1 en 2 – tot vol vreugde, levensenergie en passie – stadia 6 en 7. Afhankelijk van het stadium van openheid kan een organisatie creatief, proactief of reactief met zijn omgeving omgaan: creatief alleen bij de hogere stadia van openheid, proactief ook bij de middenstadia

en reactief als enige optie in de lagere stadia. Bommerez en Van Zijtveld geven aan dat de meeste onderwijsorganisaties op de lagere culturele stadia functioneren en daarom alleen kunnen reageren op wat groepen zoals de overheid, het bestuur, ouderlijke organisaties van hen vragen. De basisreactie op verandering van dit soort organisaties is defensief (cf. Agyris & Schön, 1996). Het enige beschikbare middel voor organisaties om van de lagere naar de hogere stadia op te schuiven is de dialoog (Wierdsma, 2014; Bommerez en Van Zijtveld, 2004). Naarmate die cultuur opener is, zal het gesprek over routineverandering opener plaats vinden en mogen mensen bij dit soort overwegingen ook hun emoties laten zien

Wierdsma (1999) haakt met zijn noties over de interactie tussen ‘management’ en ‘werkvloer’ in op deze meer cultuurgerichte benadering. Hij beschrijft feitelijk twee typen interactie, waarvan er één als ineffectief en de ander als effectief wordt geduid. De effectieve interactie wordt gekenmerkt door ‘het professionele gesprek’. Daarin spreken management en werkvloer elkaar over de betekenis van de inrichting van het werk en de verandering daarvan, over de betekenis van de bestaande uitvoerings-routines dus. In de context waarin sprake is van ineffectieve interactie vindt dit gesprek niet plaats, maar wordt de verantwoordelijkheid voor verandering bij een stafmedewerker of –dienst neergelegd. Deze heeft geen bevoegdheden en kan dus alleen op overtuigingskracht met de werkvloer in gesprek over verandering van inrichting en daarmee van bestaande routines. Wierdsma laat zien dat in dat gesprek de kans groot is dat de werkvloer zich aan de verandering weinig gelegen laat liggen, tenzij die geheel of gedeeltelijk past bij de al bestaande routines. Dit proces – alleen uit de vernieuwing halen wat past bij de bestaande routines – is een bekend fenomeen in de implementatieliteratuur (Verbiest, 2011). Een ‘ineffectieve’ interactie tussen management en werkvloer kan echter toch tot nieuwe routines leiden als de werkvloer intrinsiek gemotiveerd raakt door de vernieuwing of de gedachte daarachter. Dan is er sprake van een verandering van mindset (Dweck, 2011) of mentaal model (Senge, 1990), waardoor mensen anders naar de bestaande routines gaan kijken en bereid zijn omwille van het ‘betere’ mentale model de bestaande routines ter discussie te stellen, onder andere door zelf hun gedrag te veranderen.

Deze situatieschets lijkt kenmerkend voor experimentele vernieuwingssituaties: docenten die de vernieuwing ‘zien zitten’ gaan het experiment aan en veranderen hun gedrag omdat ze ervan overtuigd zijn dat dit tot iets leidt dat ze wenselijk vinden. Door dit voorbeeldgedrag hebben ze de hoop hun collega’s ervan te overtuigen dat de nieuwe routine beter is dan, of iets toevoegt aan, de bestaande routine, meestal ‘olievlekwerking’ genoemd. Uit de implementatie- en innovatieliteratuur is bekend dat zo lang het experiment niet in de lijn wordt gebracht – dus door het management als de nieuwe routine wordt benoemd – de olievlékwerking meestal beperkt is en de vernieuwing vaak tot langzaam uitdoven is gedoemd. Dat laatste is geheel in lijn met de kenschets van Wierdsma: als in de lijn de verantwoordelijkheid voor het professionele gesprek niet wordt genomen, zal de vernieuwing tot een klein groepje enthousiastelingen beperkt blijven.

Als het bij de realisatie (en verankering) van een vernieuwing gaat om het professionele gesprek in de lijn, is het van belang na te gaan welk managementgedrag daarin leidend is om te kunnen bepalen wat het succes van de invoering van iets ingrijpends als (persoons)reflectie in de organisatie kansrijk maakt.

De rol van het management in routineverandering

Bij de bestaande routine die draait om kennisoverdracht, -consumptie en –reproductie, hoort een organisatie- en administratieve vorm die dat eenvoudig maakt. Efficiëntie en controle zijn daarbij van groot belang, want het gaat om veel geld. In de onderwijsorganisatie zijn daarmee verschillende functies

belegd bij verschillende lagen in de organisatie. Vanuit overheidswege worden de onderwijsorganisaties weer gecontroleerd door instanties buiten de instellingen.

Beide zorgen voor de nodige 'systeemdruk': impliciete en expliciete verwachtingen over wat onderwijs is en wat het de samenleving en specifieke groepen daarbinnen moet opleveren. Daar horen bovendien specifieke controle- en afrekenmechanismen bij. Al in het begin van de jaren '90 van de vorige eeuw maakte Peter Senge (1990) duidelijk, dat factoren op het niveau van het systeem (de vijfde discipline) van doorslaggevend belang zijn voor het welslagen van het functioneren (en veranderen) van een organisatie. Elk systeem zal met de mechanismen die het tot zijn beschikking heeft zichzelf en de daarbij behorende cultuur, impliciete normen en feitelijk gedrag – oftewel routines – in stand proberen te houden, tenzij de externe druk op het systeem zodanig groot geworden is dat dit niet meer lukt.

In deze bijdrage willen we niet al te diep ingaan op de systeemfactoren die ervoor zorgen dat routineverandering zo moeilijk is. Dat is een bekend gegeven en uitwerking voert voor dit hoofdstuk te ver. Wat we wel willen constateren, is dat een top-down georganiseerd systeem zich ook op deze manier zal verzetten tegen routineverandering: top-down, door van boven naar beneden werk, taken, opdrachten, oekazes door te schuiven. In een situatie als die we hier beschrijven, waarin routines op de werkvloer veranderen, is het daarom de taak van het management de werkvloer voor dit mechanisme te vrijwaren. Op management niveau zal het dus nodig zijn ervoor te waken dat bemoeienissen van elders uit het systeem (van welk niveau dan ook) niet blindelings worden doorvertaald naar docenten en teams, maar op een hoger niveau worden 'afgevangen' ('nu even niet') of omgezet in een reeds lopende routineverandering ('deze maatregel wordt in onze instelling ingevuld door de routineverandering waarmee we op dit moment bezig zijn').

De vraag is hoe deze staande routines in de management- en controlelagen in het onderwijs zich verhouden tot de noodzakelijke routines op deze lagen voor succesvolle onderwijsvernieuwing, met name gericht op de introductie van loopbaangespreksvoering of zelfs loopbaanleren.

Kenmerkend voor een vernieuwingsituatie is dat er een nieuw (strategisch) doel is gesteld (het 'wat'): een nieuw beeld van goed onderwijs, waarin loopbaanreflectie belangrijk gevonden wordt en met regelmaat plaats vindt. Dat kan alleen maar als duidelijk is waar dat goed voor is (het 'waarom'). Duidelijk moet zijn wat het probleem is, waarom dat het probleem van de onderwijsorganisatie is en welke oplossingsrichting(en) het meest succesvol lijken. Het lijkt van belang dat een manager in staat is het wat duidelijk onder woorden te brengen en vooral helder te kunnen maken waarom de vernieuwing zo belangrijk is (waarom). Dat zou een kritische factor kunnen zijn in de realisatie van een vernieuwing als het invoeren van loopbaanreflectie als integraal onderdeel van (beroeps)onderwijs. Daarbij is het mogelijk dat de manager degene is die een duidelijk beeld heeft van het eindplaatje (wat), maar het is ook mogelijk – hoewel het niet tot de veelvoorkomende routines in de relatie tussen management en docenten behoort – dat de manager daarin voor een procesrol heeft en de invulling van het 'wat' bij het team/de teams neerlegt.

In alle gevallen lijken er twee dingen van belang in de afstemming tussen management en werkvloer:

1. Het management kan het waarom verwoorden en bewaakt het wat: Is de vormgeving van de vernieuwing wat we ermee bedoelden? En dient het in deze vorm (nog) het doel waarom we überhaupt aan de vernieuwing begonnen zijn?

2. Het management blijft voortdurend de (al dan niet expliciete) onderhandeling over de nieuwe vormen routine monitoren door steeds de inhoudelijke vragen stellen. Dus in plaats van 'Hoeveel reflectiegesprekken heb je de afgelopen periode gevoerd?', de vraag 'Waar gingen de reflectiegesprekken over die je hebt gevoerd en heb je nu het idee dat leerlingen daar wijzer van worden, leveren ze op wat de bedoeling was?'

Beide zijn noodzakelijk om mogelijk te maken om voortdurend het gesprek te hebben over de vraag: doen we nu de goede dingen? Oftewel: Is onze nieuwe routine nu effectief in het licht van het waarom van de vernieuwing? De vraag naar de effectiviteit moet heel concreet en praktisch beantwoord kunnen worden: het gaat om de kwaliteit van gesprekken. Daarmee is de vernieuwing feitelijk een weerspiegeling van de inhoud van loopbaangespreksvoering. Ze vraagt om voortdurend reflectief werken: Doen we wat de bedoeling is en levert dat op wat we wilden?

Deze beide vereisten zijn ook, voor zover wij dat kunnen beoordelen, redelijk nieuw. Wierdsma (1999) heeft het over co-creatie. Ook hiervoor is routineverandering nodig, maar dan gericht op managementgedrag. Die zal in een onderwijsorganisatie uitonderhandeld moeten worden. Complex daaraan is dat deze onderhandeling tegelijkertijd plaats moet vinden met de onderhandeling over de inhoudelijke nieuwe routine, omdat de onderhandeling over de routine voor vernieuwing als zodanig geen inhoud heeft. Uit onderzoek naar grootschalige vernieuwingsprojecten die juist deze combinatie van routineverandering beogen (zie bijv. Den Boer en Teurlings, 2014) is bekend dat deze combinatie van leer- en onderhandelingsprocessen buitengewoon lastig is en een groot beroep doet op de kennis van en het inzicht in veranderingsprocessen bij in elk geval het management, maar bij voorkeur ook de werkvloer.

Belangrijke contextvariabelen daarbij zijn tijd en externe druk. De beschreven routineveranderingen worden meestal vormgegeven in de vorm van een project, veelal met externe financiering. Aan dergelijke projecten zitten deadlines en externe verantwoording vast, en meestal worden aanvullende inhoudelijke eisen gesteld omdat ook de subsidiegever zich weer extern moet legitimeren. Deze randvoorwaarden maken het verleidelijk om processen van routineverandering aan te sturen door te werken met uitgeschreven en geplande routes naar het eindresultaat (wat De Caluwé & Vermaak (1999) 'blauwdrukdenken' noemen) in plaats van met open en flexibele afspraken die voortdurend worden bijgesteld.

Organiseren van leren op verschillende organisatielagen

Binnen een organisatie is het handhaven van stabiliteit en organisatie een belangrijk operationeel doel. Dat is al lastig als er niet veel aan de hand is, gezien het bovengeschetste spanningsveld tussen individuele en groepsopvattingen over de gang van zaken en de richting van de organisatie. In situaties waarin sprake is van (beoogde) routineverandering is eerder sprake van destabilisatie en desorganisatie. Die situatie kan opgevat worden als een grenservaring. Een grenservaring is een ervaring 'waarbij een individu tegen de grenzen van zijn bestaande zelfconcept aanloopt en daardoor de situatie en de daarbij horende eisen niet goed kan hanteren. (...) Het gevolg is dat iemand gevangen raakt in zijn eerste verhaal en blijft 'lijden of 'vastzitten. (...) Het doel is naar een perspectief toe te werken (...) [waarbij] een verschuiving van perspectief [optreedt] (...) of een opnieuw geconstrueerde betekenis.' (Meijers, 2014, p. 26). In organisaties wordt die ervaring echter meestal alleen geduid als een grenservaring op de werkvloer en niet als een grenservaring in de routines tussen werkvloer en management en dus ook op managementniveau. Bij de omzetting van grenservaringen in kennis (en dus in praktisch handelen en

leren) spelen een interne en een externe dialoog een rol. De interne dialoog is die tussen de verschillende posities die het individu inneemt. In de organisatie betekent dat de dialoog tussen de verschillende betrokken professionals, en wel tussen alle betrokken professionals: wat betekent dit voor mij?, waarom moet dat allemaal?, wat overkomt me nu? Van den Berg en Vandenberghe (1995) noemen deze fase die van de 'zelfbetrokkenheid'. In deze fase is vooral ruimte en aandacht nodig voor de emotie, net als in een loopbaanreflectiegesprek. Rationele aansturing van het proces van omgaan met deze emotie is – net als in een loopbaanreflectieproces – zinloos; het roept hooguit (heftig) verzet op. Pas als de emotie wat is gezakt, kan de ervaring die de emotie heeft veroorzaakt benut worden om het gesprek te voeren over de betekenis van de gebeurtenis. In onderwijs is dat geen gebruik: emoties moeten kunnen, maar daarna gaan we weer (zakelijk) over tot de orde van de dag (Winters, 2012). Juist in deze fase is het van groot belang – analoog aan loopbaanreflectiegesprekken met studenten – dat de emotie wordt benut om het proces van betekenis geven aan de gebeurtenis in gang te zetten door middel van een klein verhaal, de verbreding en verdieping van dat verhaal tot een groot verhaal en pas daarna en op basis daarvan de vraag te stellen wat dit verhaal (deze kennis) nu betekent voor de ontwikkeling richting toekomst.

Op organisatieniveau is dit op meerdere manieren ingewikkeld. In de eerste plaats raakt de vernieuwing de routines op alle niveaus. Wie er in deze situatie ook de rust moet bewaren om de emoties daarover toe te laten en te zorgen dat het gesprek daarover gevoerd wordt, deze persoon heeft hier dus zelf ook mee te maken. De persoon die dit gesprek voert zal vaker uit het management komen dan uit de teams. Van die manager wordt dan – zoals boven geschetst – ander gedrag verwacht dan het gebruikelijke zakelijke en sturende gedrag. De boel bij elkaar houden en richting geven aan de organisatie vereist dus nieuwe routines, wil de beroering die is opgeroepen door de introductie van de vernieuwing omgezet kunnen worden in iets constructiefs als teamleren en visieontwikkeling. Het is niet vanzelfsprekend dat elke manager over de kwaliteiten beschikt om dat te doen. Krachtig leiderschap zou dus wel eens kunnen betekenen dat de rol van het begeleiden van dit proces bij anderen wordt neergelegd dan bij de manager waarvan dat wel verwacht wordt. Kessels (2012) spreekt hier over gespreid leiderschap.

3. Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk hebben we laten zien dat de introductie van het loopbaanreflectiegesprek een complex proces is. Het op gang brengen van loopbaanreflectiegesprekken vraagt ander gedrag van docenten en daarmee nieuwe routines van opleidingsteams, omdat het gaat over persoonlijke ervaringskennis en niet over generieke reproduceerbare kennis waarbij de student meer zeggenschap en controle krijgt over het leren. De introductie van (persoons)reflectie grijpt daarmee diep in op de bestaande routines. Het aanleren van nieuw gedrag en bijbehorende routines kost tijd en energie.

Een veel waargenomen reactie op voorgenomen veranderingen is deze zodanig aan te passen aan de bestaande routines dat de nieuwe situatie met de oude routines kan worden aangepakt. Veelal is dat niet (alleen) het gevolg van gemakzucht maar (ook) van efficiënt gebruik van tijd en mentale ruimte. Een werkgemeenschap zal bestaande routines niet zomaar opgeven; in tijden van chaos waar vernieuwing vaak mee gepaard gaat, zijn routines een baken van zekerheid waarop men graag terugvalt. Tegelijkertijd zijn routines niet zo onveranderlijk als vaak wordt vermoed. Sterker, routines zijn zelf een bron van verandering. Routines zijn terugkerende patronen en juist in de herhaling zit de mogelijkheid tot verandering. Een herhaling is zelden een exacte kopie, maar kent vaak kleine aanpassingen om in te

spelen op kleine veranderingen in de context. Die kleine verandering zijn resultaat van reflection-in-action. Een probleem is dat die reflectie vindt op impliciete wijze plaats; waardoor het fenomeen van 'onafgemaakte leerprocessen' optreedt. Dit leidt niet tot optimale routineverandering.

Hoe kunnen we routines dan wel optimaal veranderen? We hebben drie aangrijpingspunten voor verandering van routines geïdentificeerd. Een eerste mogelijk aangrijpingspunt is om bestaande handelingspatronen op de werkvloer te beïnvloeden via procedures en voorschriften. Echter in professionele organisaties waar de autonomie van de werkvloer vrij groot is, zoals het onderwijs, is sturing via procedures weinig effectief. Een tweede mogelijk aangrijpingspunt is de samenstelling van een werkgemeenschap. Het is voorstelbaar dan routines veranderd kunnen worden door nieuwe teams te vormen. Hier zijn wel risico's aan verbonden. Ten eerste creëert het sociale instabiliteit en we hebben gezien dat in instabiele situaties mensen meest geneigd zijn om niets nieuws te ontwikkelen maar terug te vallen op bestaande routines (zelfs als die niet passen). Ten tweede kan het openbreken van een werkgemeenschap mogelijk leiden tot chaos die niet bevorderlijk is voor het inslijpen van de nieuwe routines.

Een derde, meest beloftevolle, aangrijpingspunt is het expliciet maken van bestaande routines en het expliciteren van gewenste nieuwe routines. Door ze te expliciteren, worden betrokkenen zich bewust van de aard en oorsprong van de eigen routine, maar ook van ingeweven fouten in een dergelijk patroon. Vanuit het management kan zo'n expliciteringsproces worden gestimuleerd door het inzetten van het professionele gesprek. In een professioneel gesprek wordt gezamenlijk betekenis gegeven aan toekomstige externe eisen aan de organisatie en worden de consequenties doordacht door kritisch te reflecteren op de gebruikelijke gang van zaken die is vastgelegd in routines en verbeteringen op te sporen. Het routineconcept kan worden inzet om de kritische reflectie te structureren. Het ligt voor de hand dat management hier het voortouw in neemt, maar wel in samenspraak met de organisatie. Echter, het voeren van een professioneel gesprek vraagt ander gedrag van managers, zoals het tonen van onzekerheid, de te kiezen oplossing en de weg erheen open laten voor gesprek in de organisatie, en een belangrijk oor te luisteren leggen bij mensen (met goede ideeën) in de organisatie.

Een belangrijke boodschap in dit hoofdstuk is dat invoering van loopbaanreflectie in feite een simultaan proces van routineverandering vereist op verschillende organisatielagen, namelijk op de laag van docentteams en ook op de managementlaag. Dit vraagt vervolgens weer aanpassing van afstemming tussen die lagen. De complexiteit wordt versterkt door gangbare beloningsmechanismen als financiering en beoordeling op diplomarendement die defensieve routines bij het management uitlokken. Die mechanismen zijn elk weer op te vatten als routines in de omgang van overheid met de onderwijsorganisatie. Voor het beroepsonderwijs spelen daarbij naast de genoemde mechanismen ook de kwalificatiestructuur en de bijbehorende dossiers een belangrijke rol. In het algemeen vormend onderwijs zijn dat uiteraard de in de landelijke examens vastgestelde kenniseisen. Deze mechanismen c.q. routines zijn allemaal gericht op reproductie van geünificeerde kennis en/of competenties op individueel niveau en (daarmee) reproductie van geünificeerde arbeidskracht op maatschappelijk niveau.

De samenhangende routines op verschillende niveaus zijn te beschouwen als een systeem. Uit de systeemtheorie weten we dat systemen resistent zijn tegen verandering. Vanuit het routineperspectief is dat goed te verklaren: routineverandering is tijdrovend en inspannend. Het vraagt het afleren van oud (onderhandeld) gedrag en het aanleren van nieuw gedrag. In veel vernieuwing of verandering is daar

weinig tijd en aandacht voor: de inhoud van de vernieuwing staat voorop. Sluitpost op de vernieuwingsbegroting is vaak de vraag of dit nieuw gedrag vereist van de betrokkenen en hoe de ontwikkeling van dat gedrag gefaciliteerd wordt. Nieuw gedrag aanpassen aan de bestaande routines, is dus veelal een efficiënte oplossing die we allemaal als eerste kiezen op het moment dat we echt iets nieuws moeten doen. Dus aanpassen van het nieuwe aan het al bestaande in plaats van andersom.

Zolang een systeem de eisen uit de omgeving kan pareren vanuit bestaande routines zal er fundamenteel niets veranderen. Het kan dus lang duren voordat de noodzaak voor verandering van routines wordt gevoeld. Er breekt dan een chaotische fase aan waarin bestaande routines niet meer voldoen, maar nieuwe routines nog niet uitonderhandeld zijn. Zowel vanuit de systeemtheorie als de theorie over routineverandering worden twee mogelijke scenario's geschetst: het systeem valt uit elkaar of het maakt een sprongsgewijze ontwikkeling door. Zo'n sprongsgewijze ontwikkeling is voor velen een grenservaring. Daarbij wordt tegelijkertijd duidelijk dat van de leiding in de organisatie die deze grenservaring meemaakt, verwacht wordt dat ze in staat zijn die ervaring te begeleiden en tot een goed einde te brengen. Dit is een grote opgave voor managers: het vraagt dat zij in staat zijn om over hun eigen schaduw heen te stappen (iets doen wat tegen de bestaande routine van management ingaat: het begeleiden van een ingrijpend proces aan iemand anders overlaten) maar ook in te gaan tegen de verwachtingen van de buitenwereld ('een sterke leider zijn').

In dit hoofdstuk hebben we laten zien dat de introductie van loopbaangespreksvoering in het (beroeps)onderwijs ingrijpende gevolgen zal hebben voor dat onderwijs. Het doorbreekt de heersende cultuur in ons beroepsonderwijs gericht op de uniformiteit van vakmanschap. Met de nieuwe aandacht voor de loopbaan, loopbaangespreksvoering en arbeidsidentiteitsontwikkeling wordt daaraan ten minste iets toegevoegd, namelijk dat vakmanschap altijd ook persoonlijk is. Daarmee wordt duidelijk dat de routineverandering die vereist wordt bij de introductie van loopbaangespreksvoering ook veel dieper liggende invloed heeft op de betekenis van onderwijs in de samenleving. Als we deze complexiteit niet erkennen en bereid zijn te investeren in de moeilijke processen om routineverandering tot stand te brengen, blijft loopbaangesprekvoering het volgende 'kunstje' waar we over 10 jaar net zo over zullen spreken als over competentiegericht leren, de tweede fase voortgezet onderwijs, de basisvorming, en vele andere op fundamentele routineverandering gerichte vernieuwingen die in goede bedoelingen zijn gesmoord.

Gebruikte literatuur

- Argyris, C. & Schon, D. (1996). 1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading Massachusetts: Adison-Wesley Publishing
- Baker, D, Greenberg, C & Yalof, I (2007). *What happy women know: how findings in positive psychology can change women's lives for the better*. New York: Rodale Inc.
- Bakker, J. en Nieuwenhuis, L. (2007). *Organisatie van innovatie of innovatie van organisatie?* Working paper 2 project Innovatieregisseur. Innovatie in MBO instellingen. Driebergen: MBO Raad
- Boer, P.R. den, Jager, A.K. & Smulders H.R.M. (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek.

- Boer, P. den (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing. Can it be done?* Etten-Leur: ROC West-Brabant
- Boer, P. den & Kuijpers, M. (2014). Vijf jaar werken aan keuzeprocessen: opbrengsten en bottle necks. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & G. Wijers (red). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Boer, P. den & Stukker, E. (2012). Diepteanalyse loopbaangesprekken. Welk docentgedrag helpt? In: F. Meijers (red.). *Wiens verhaal telt?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Boer, P. den & Teurlings, C. (2014). "De pdsa levendig maken". *Rapport externe ondersteuning HPBO-project TEC2020*. Ede: HPBO.
- Bommerez, J & Zijtveld, K. van (2004). Flow en de kunst van het zaken doen. Eemnes: Nieuwe dimensies.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Handboek voor de veranderkundige*. Alphen a/d Rijn: Vakmedianet
- Dweck, C.S. (2011). *Mindset: de weg naar een succesvol leven. Ouderschap, bedrijfsleven, sport, school, relaties*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Edmondson, A.C. (2001). Disrupted routines: team learning and new technology implementation in hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46, 685-716.
- Egidi, M. & Narduzzo, A. (1997). The emerge of path-dependent behaviors in cooperative contexts. *International Journal of Industrial Organization*, (15), 667-709.
- Feldman, M.M.S. (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organizational Science*, 11 (6), pp. 611-629.
- Feldman, M.M.S. & Pentland, B.T. (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, 48 (1), 94.
- Gersick, C.J.G. & Hackman, J.R. (1990). Habitual Routines in Task-Performing Groups. *Organizational behavior and human decision processes* (47), 65-97.
- Geerligts, J.W.G. (2006). De Kenniskubus. Op 8 februari 2016 gedownload van <http://www.raccent.nl/media/pdfdownloads/kubus.pdf>.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California Press: Berkeley, CA.
- Heiner, R.A. (1983). The origin of predictable behaviours. *American Economic Review*, 73, 60-595.
- Hoeve, A., Jorna, R. & Nieuwenhuis, L. (2006). Het leren van routines: van stagnatie naar innovatie. *Pedagogische Studiën*. 83(5), 397-409.
- Hoeve, A. & Nieuwenhuis, A.F.M. (2006). Learning routines in innovation processes. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 171-185.
- Hoeve, A. & Truijten, K. (2008). Een model om zicht te krijgen op teamroutines. *Onderwijs & Ontwikkeling*, 10, 14-18.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica: Theorie en praktijk van organisatieverandering* [Organizational dynamics: theory and practice of organizational change]. Den Haag: SDU Uitgevers.

- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie 30 maart 2012. Heerlen: Open Universiteit.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: Hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Kuijpers, M., Evers, A., Kreijns, K., Klaijisen, A. & Kessels, J. (2014). Leren (en) innoveren. Onderzoek naar professionaliseringsruimte van docenten in PO, VO en MBO. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & G. Wijers (red). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Kuijpers, M. (2012). *Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte*. Heerlen: Open Universiteit.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten. Woerden: MBO Diensten.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2017). Professionalizing teachers in career dialogue: an effect study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(1), 83-96.
- Loon, F. van (2011). *'Actions speak louder than words?' Reflection in career conversations at the AKA training: making the abstract concrete*. Dissertation. Londen: Roehampton University.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit*. Studie- en beroepskeuze in de postindustriële samenleving. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F. , Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Meijers, F. (2014). *Loopbaanidentiteit als verhaal*. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & G. Wijers (red). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2015). Career learning: Qualitative career assessment as a learning process in the construction of a narrative identity. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career Assessment: Qualitative Approaches* (pp.41-49). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2016). Reflective career dialogues. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 21-23, <http://dx.doi.org/10.20853/30-3-636>.
- Meijers, F. m.m.v. Vogels, M., Kronenberg, N. en Boer, P. den (2016). *Loopbaanreflectie en docenten: een paar apart. Schets van een vernieuwde docententraining*. Woerden: MBO Diensten.
- Mittendorff, K.M. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. PhD-thesis. Eindhoven: Eindhoven School of Education.
- Mittendorff, K., Donk, S. van der & Gellevij, M. (2012). *Kwaliteit van Reflectie. Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Deventer: Saxion - Kenniscentrum Onderwijsinnovatie – Lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs.
- Nelson, R.R. & Winter, S. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge, MA: Harvard University Press:

- Nieuwenhuis, A.F.M. (2006). *Vernieuwend vakmanschap: een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie*. (Inaugurele rede). Enschede: Universiteit Twente.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nooteboom, B. (1996). *Towards a Cognitive Theory of the Firm: Issues and Logic of Change*. Groningen: University of Groningen - SOM Research Institute.
- Nooteboom, B. (2000). *Learning and Innovation in Organizations and Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Pentland, B.T. & Feldman, M.S. (2005). Organizational routines as a unit of analysis. *Industrial and Corporate Change*, 14 (5), 793-815.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Senge, P. (1990). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Simon, H.A. (1979). Rational decision making in business organisations. *The American Economic Review*, 69(4). 493-513.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid*. Tilburg: Zwijsen.
- Verbiest, E. (2011). *Leren innoveren. Een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon
- Winters, A. (2012). *Career learning in vocational education: Guiding conversations for career development*. PhD-thesis. Leuven, Katholieke Universiteit Leuven.