

Het ABC van de loopbaan

Ambitieuus Bouwen aan Competenties

CINOP, 's-Hertogenbosch

Rob Stufkens

Ithaka

*“Als je de tocht aanvaardt naar Ithaka
wens dat de weg dan lang mag zijn,
vol avonturen, vol ervaringen.*

(...)

*Houd Ithaka wel altijd in gedachten.
Daar aan te komen is je doel.”*

K.P. Kavafis (1910)

Vert. Hans Warren en Mario Molengraaf
Gedichten, Amsterdam, 1991.

Colofon

Titel: Het ABC van de loopbaan : Ambitieuw Bouwen aan Competenties
Auteur: Rob Stufkens
Tekstverzorging: Daphne Doemges
Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO
Vormgeving: Evert van de Biezen
Bestelnummer: A00456

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
April 2008

© CINOP 2008

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN 978-90-5003-529-3



Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl



Mauritsstraat 100
3583 HW Utrecht
Telefoon: 030-2543929
www.nvs-nvl.nl

Voorwoord

De auteur van dit boekje, Rob Stufkens, neemt de lezer mee in de ontwikkeling van de traditionele studie- en beroepskeuze naar de meer interactieve loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) van tegenwoordig. Na een degelijke blik in de geschiedenis schetst hij het veranderend landschap, waarin ontwikkeling van loopbaancompetenties steeds meer een voorwaarde wordt voor sturing van en keuzes in de ontwikkeling van een arbeids- en beroepsidentiteit. Hij schetst hoe deze ontwikkeling past in de veranderende opvattingen over beroepsonderwijs en ontwikkeling van vakbekwaamheid. Ook geeft hij aan wat deze ontwikkeling betekent voor curricula, voor de begeleidingssystematiek en voor de deskundigheid van begeleiders. Hij wijst op het belang van verdere professionalisering van docenten en begeleiders in nieuwe rollen als loopbaanbegeleider.

Het belang van loopbaanoriëntatie en -begeleiding wordt breed onderkend. Dat neemt echter niet weg, zo constateren ook Van Esch en Neuvel (2007), dat de meeste scholen op dit gebied nog geen beleid hebben, dat er meer aandacht is voor de studieloopbaan dan voor de arbeidsloopbaan en/of levensloop, dat de dialoog met leerlingen veelal nog ontbreekt. Uit hun onderzoek blijkt dat er een relatie is tussen arbeidsidentiteit en uitval. “Arbeidsidentiteit heeft de meeste invloed op de leermotivatie van leerlingen. Leerlingen met een sterke arbeidsidentiteit willen minder vaak met de opleiding stoppen. Leerlingen die zich onzeker voelen over zichzelf, hun opleiding en toekomst, zijn vaker van plan de opleiding te staken.”

De onderhavige publicatie benadert de thematiek vanuit literatuuronderzoek en persoonlijke ervaring en betrokkenheid bij het thema van de auteur. Enerzijds vanuit jarenlange ervaring als decaan in het mbo en bij de (sectie Bve van de) NVS, Nederlandse Vereniging van Schooldecanen;

sinds 2004 samengegaan met de NVL, Nederlandse Vereniging voor Leerlingbegeleiding, in NVSNVL. Anderzijds vanuit een langdurige samenwerking tussen CINOP en NVSNVL bij de inhoudelijke ontwikkeling van werkconferenties over het thema voor vmbo-, mbo-, en hbo-decanen, loopbaanbegeleiders en -coördinatoren met als doel LOB beter neer te zetten in de beroepskolom. In het kader van die samenwerking heeft CINOP Expertisecentrum de uitnodiging neergelegd om de stand van zaken rond loopbaanoriëntatie en -begeleiding op te maken en te beschrijven voor een groter publiek.

Marco Wilke

Directeur CINOP Expertisecentrum

Inhoudsopgave

Inleiding	1
1 Het decor en toneel in de 20e eeuw	5
1.1 Onderwijs – arbeidsmarkt: kwalificeren voor een beroep	6
1.2 De ontwikkeling van studie- en beroepskeuzebegeleiding	10
1.3 Rollen binnen studie- en beroepskeuzebegeleiding	15
1.4 Tot slot	18
2 Veranderend landschap	21
2.1 Van aanbod- naar meer vraaggestuurd	21
2.2 De loopbaan centraal: van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum	22
2.3 De beroepskolom en regionale samenwerking	30
2.4 Het ontwikkelen van een arbeids- en/of beroepsidentiteit	38
2.5 Loopbaancompetenties	46
3 Veranderende rol van decanen	53
3.1 Inleiding	53
3.2 LOB in het curriculum	55
3.3 LOB binnen de begeleidingssystematiek	63
3.4 Nabescherwing	69
Een woord van dank	75
Bibliografie	77

Andrea Bolle rondde met succes een journalistieke opleiding af, slaagde er niet in een baan bij een tijdschrift te krijgen en volgt nu de lerarenopleiding. Als kind al wilde ze schrijfster en juf worden. Ze constateert dat de traditionele manier van lesgeven niet meer bij de jongeren van nu past. Er zijn problemen in de sfeer van taalachterstanden, sociaal-maatschappelijke of emotionele problematiek, drop-outs en spiegelgedrag. Daar moeten leraren mee om leren gaan. Andrea heeft er geen spijt van dat ze min of meer noodgedwongen de lerarenopleiding volgt. Ze wil kennis overbrengen, aan jongens en meisjes iets meegeven, zorgen dat ze niet ontsporen. Ze vindt het minder leuk nu weer drie jaar naar school te moeten, maar bezig zijn met onderwijsvernieuwing vindt ze prachtig.

(PZC, d.d. 5 januari 2006, p. 12)

Inleiding

Sinds de invoering van de studie- en beroepskeuzevoorlichting in het voortgezet onderwijs in de 60er jaren van de vorige eeuw is er veel veranderd. Niet alleen in de maatschappij, op de arbeidsmarkt en in het onderwijs, maar evenzeer in die studie- en beroepskeuzevoorlichting zelf.

Verskillende visies op studie- en beroepskeuze (sbk) hebben sinds 1960 hun weg naar het onderwijs in meer of mindere mate gevonden: sbk als matching van persoon en beroep, de ontwikkelingspsychologische benaderingswijze, sbk als besluitvormingsproces, sbk als resultaat van een socialisatieproces, sbk als leerproces en recentelijk de invalshoek van het ondernemerschap (Meijers, 1995; Spijkerman en Admiraal, 2000; Oomen, 2005). Inmiddels spreken we niet meer van studie- en beroepskeuzevoorlichting noch van studie- en beroepskeuzebegeleiding, maar van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB). En niet zonder reden.

Tal van maatschappelijke veranderingen, zowel sociaal-culturele als sociaal-economische, maar ook technologische ontwikkelingen en ontwikkelingen op de arbeidsmarkt vragen van mensen tegenwoordig een veel grotere mate van sturing van de eigen loopbaan. Dat stelt hoge en andere eisen aan de loopbaanbegeleiding. Loopbaanbegeleiding zal daarom steeds hoger op de agenda komen te staan, zowel binnen het onderwijs als binnen het bedrijfsleven. Het gaat immers om een leven lang leren, tijdens de gehele loopbaan.

Ook het onderwijs heeft niet stilgestaan sinds 1960. Op dit moment is het onderwijs van de afgelopen decennia zelfs onderwerp van onderzoek door de Tweede Kamer, omdat de diverse

ontwikkelingen binnen dat onderwijs niet hebben gebracht wat ervan verwacht werd. Een van de aandachtspunten hierbij is het onvoldoende betrekken van leraren bij de plannen en daarmee het ontbreken van draagvlak. Wellicht geldt dat ook voor de loopbaanoriëntatie en -begeleiding binnen het onderwijs. Het is dringend gewenst dat schooldecanen en loopbaanbegeleiders met en vanuit hun praktijkervaring nadrukkelijk(er) betrokken worden bij – en inbreng hebben in – de verdere uitbouw van een adequate LOB binnen het onderwijs. En dat zij tegelijkertijd openstaan voor en bijdragen aan een verdergaande professionalisering.

Kiezen en het sturen van je eigen loopbaan is geen sinecure. De keuze is enorm, de kans om verkeerd te kiezen is inherent aan kiezen en dus volop aanwezig. Daarnaast is een beroep of baan voor het leven een zeldzaamheid. Je zult dus steeds opnieuw moeten kiezen. Het kiezen van een beroep of een functie is een ontwikkelings- en leerproces dat regelmatig aan verandering en aan voortschrijdend inzicht onderhevig is.

2

Wat aanvankelijk zo vanzelfsprekend en simpel lijkt, blijkt bij nader inzien knap ingewikkeld en complex. Van het ene op het andere moment te kunnen veranderen. Niet alleen met jezelf te maken te hebben, maar ook met je omgeving, met de situatie. Niet alleen met je toekomst en het heden, maar ook met je verleden, met je achtergrond, je ervaringen, je competenties, je zelfbeeld. Niet alleen met planning, maar ook met toeval, serendipiteit, met omstandigheden. Niet alleen met het hoofd, maar ook met de handen en het hart, niet alleen een kwestie van verstand, maar ook van gevoel. Kortom, er komt bij loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) bijzonder veel kijken. Een reden temeer om er goed werk van te maken.

Wat is anno 2007 – en straks – goede loopbaanontwikkeling en -begeleiding? Waar dient die zich op te richten, hoe kan die adequaat vorm en inhoud krijgen? Wie zijn daar allemaal bij betrokken? En wat en hoe is de context waarbinnen die plaatsvindt? Het gaat hierbij dan niet alleen om de persoonlijke context, maar evenzeer om de maatschappelijke context, die niet los van elkaar gezien kunnen worden. Tegelijkertijd is het een zoeken naar nieuwe wegen, in een veranderend landschap, naar voorbeelden van good en best practices, om in te spelen op die veranderingen, om aan nieuwe wensen en behoeften tegemoet te komen.

Deze publicatie wil deel uitmaken van die queeste naar adequate loopbaanontwikkeling en -begeleiding in het onderwijs en wil daaraan een bijdrage leveren. Deze zoektocht kent geen einde en is als ontwikkelings- en leerproces op zich ook voortdurend onderhevig aan voortschrijdend inzicht. En dat is juist de kracht, fascinatie en inspiratiebron ervan.

In hoofdstuk 1 treft u de achtergrond van de nieuwe ontwikkelingen zoals die aan het einde van de 20e eeuw plaatsvinden. Het is het decor en toneel van zowel de ontwikkeling van onderwijs en arbeidsmarkt als die van de studie- en beroepskeuzebegeleiding in de 20e eeuw. Die achtergrond vormt het uitgangspunt voor onze queeste door een nieuw landschap, zoals we ons ook niet op onze toekomst kunnen richten zonder daarbij het heden én het verleden te betrekken. Juist ons levensverhaal en de rode draad daarin, biedt immers zin- en betekenisvolle aanknopingspunten voor een adequate loopbaanontwikkeling en -begeleiding in het onderwijs.

In hoofdstuk 2 staan de verschillende ontwikkelingen die (de contouren van) dat veranderend landschap vorm en kleur geven. Op institutioneel niveau is dat bijvoorbeeld de ontwikkeling van het roc, aoc en de vakschool van een opleidingsfabriek naar een loopbaancentrum. Op uitvoeringsniveau een meer praktijkgerichte en vraaggestuurde loopbaanontwikkeling en -begeleiding. En daarbij gaat het ook om doorlopende loopbaanleerlijnen in de beroepskolom, om de ontwikkeling van loopbaancompetenties en van een beroeps- en arbeidsidentiteit. Met hoofd, hart en handen. Met enthousiasme, motivatie en betrokkenheid.

Tenslotte vindt u in hoofdstuk 3 wat de mogelijkheden zijn van schooldecanen, loopbaanbegeleiders en andere betrokkenen bij LOB om in dit vernieuwingsproces op een waardevolle en professionele manier op hun veranderende rol in te spelen. Met werkconferenties *Ambitieuze Bouwen aan (Loopbaan)Competenties: Het ABC van de loopbaan* willen CINOP en NVSNVL gezamenlijk ook in 2008 daaraan een betekenisvolle bijdrage leveren. De beroepskolom staat inderdaad aan het begin van een complex proces en daar kan niemand bij gemist worden. Alle hensen aan dek!

Fortis gaat zijn topmanagers trainen in leiderschap en werken aan een Fortis-cultuur. Uitgangspunt zijn veertien zogenoemde *fortioma's*, thema's die in de komende jaren van belang zijn voor haar manier van werken. Daartoe behoren diversiteit, resultaten behalen, presteren, klantgerichtheid, maar ook moed tonen en passie in het werk. Fortis streeft naar een sterk emotioneel leiderschap, dat een positief geloof in het Fortis-project uitdraagt en kan overbrengen op medewerkers. Fortis zegt nog steeds een bedrijf te zijn dat ernaar streeft haar mensen hun hele loopbaan bij haar te laten afleggen.

(De Volkskrant d.d. 24 november 2005, p. 9).

Het decor en toneel in de 20e eeuw

1

1.1 Onderwijs – arbeidsmarkt: kwalificeren voor een beroep

Van agrarisch-ambachtelijk naar geïndustrialiseerd

De 20e eeuw in Nederland laat zich vanuit sociaal-economisch perspectief kenmerken door twee grote overgangen. Die van een agrarisch-ambachtelijke samenleving naar een geïndustrialiseerde samenleving in het eerste deel ervan en die van een industriële samenleving naar een postindustriële samenleving in het laatste kwart ervan.

De omschakeling van het kleinbedrijf, van traditionele huisnijverheid naar fabrieksmatige massaproductie, die deel uitmaakt van het industrialisatieproces dat in Nederland na 1870 op gang komt, heeft ook voor de beroepsstructuur en voor het onderwijs grote gevolgen. Is in circa 1850 nog 44 procent van de beroepsbevolking werkzaam in de agrarische sector, in 1909 is dat nog maar 28 procent, terwijl 32 procent in de nijverheid werkt en 38 procent in de diensten-sector.

Scholing

De vraag naar geschoolde en gekwalificeerde werknemers groeit en lager onderwijs alleen blijkt niet meer voldoende. Hierdoor wordt het voortgezet onderwijs in de periode 1860-1920 steeds belangrijker. Allerlei nieuwe schooltypen (hogere burgerscholen, burger dag- en avondscholen, nijverheids-, ambachts- en huishoudscholen) ontstaan, die naast algemene vorming ook zorgdragen voor praktische kennis die aansluit op de behoeften van een industrialiserende maatschappij.

Het is met name particulier initiatief dat leidt tot de oprichting van deze scholen. Zo wordt op initiatief van de Maatschappij tot Verbetering van de Werkende Stand in 1861 in Amsterdam de eerste ambachtsschool geopend. Doel ervan is arbeiderskinderen niet alleen een vak te leren, maar hen ook wat cultuur bij te brengen. En op initiatief van de Maatschappij van Nijverheid wordt in 1888 de Haagse Kookschool opgericht, de voorloper van de huishoudschool en van de latere (1968) lagere huishoud- en nijverheidsschool.

Leerplicht

In 1900 wordt de leerplicht ingevoerd, waardoor ieder kind minimaal zes jaar onderwijs dient te volgen. Het aantal kinderen dat sindsdien na het lager onderwijs ook nog voortgezet onderwijs gaat volgen, stijgt enorm. Ouders beginnen zich te realiseren dat hun kinderen daardoor meer kansen krijgen.

De Leerplichtwet maakt onderdeel uit van een groot aantal wetten die beogen de leefomstandigheden van de werkende klasse te verbeteren, zoals de Arbeidswet (1899), de Gezondheidswet (1901) en de Woningwet (1901). Tegen deze achtergrond is het niet verwonderlijk dat beroepskeuzevoorlichting vanaf 1910 op plaatselijk vlak een functie gaat vervullen die dezelfde sociale oogmerken heeft, namelijk zorg voor het individueel welzijn (Pere, 1986).

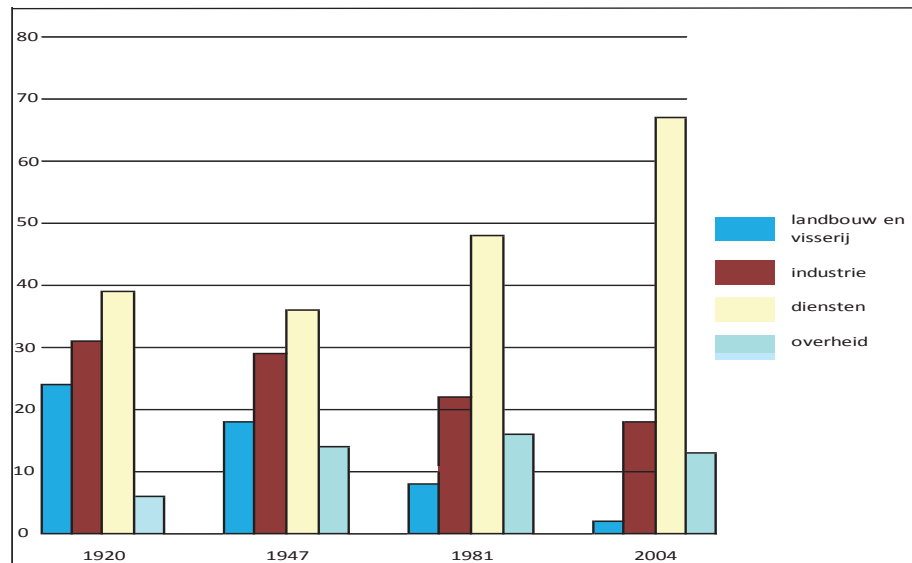
Pas in 1920 wordt het beroepsonderwijs geregeld, in de Nijverheidsonderwijswet. Een deel van deze wet heeft betrekking op het leerlingwezen dat de leerlingen een praktische opleiding wil bieden bij een bedrijf, met een theoretische aanvulling op school.

Nieuwe beroepen

Het industrialiseringsproces zorgt ervoor dat oude beroepen verdwijnen, dat er tal van nieuwe beroepen ontstaan, met toenemende differentiatie in de arbeidsverdeling en specialisatie. Vooral de sterke uitbreiding van de dienstensector draagt hieraan bij (zie Figuur 1). Dat is een ontwikkeling die zich gedurende de 20e eeuw verder zal voortzetten, waardoor vandaag de dag ruim 70 procent van de Nederlandse beroepsbevolking werkzaam is in de dienstverlening.

Bovendien neemt de vraag naar steeds hoger gekwalificeerd personeel toe, waardoor de waardering voor en de noodzaak van onderwijs en diploma's verder toeneemt.

Figuur 1 Hoe en waar de Nederlander werkte



Bewerkt naar Hans Galjaard, 1981.

Worden er door het Rijksarbidsbureau in 1946 circa 4200 beroepen onderscheiden, voor 1976 vermelden Wiegiersma en Van Bochove een aantal van 5500 beroepen, met enkele duizenden functies (Wiegiersma en Van Bochove, 1976). Is er tussen 1946 en 1976 sprake van een duidelijke toename van het aantal beroepen, in de periode hierna zal dat aantal drastisch afnemen en het aantal functies daarentegen fors toenemen. De standaardberoepenclassificatie van het CBS (SBC92, editie 2001) vermeldt 1211 beroepen en circa 30.000 functies.¹ Dat heeft alles te maken met die andere overgang, die van een industriële naar een postindustriële samenleving in het laatste kwart van de vorige eeuw.

¹ Zie <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/classificaties/overzicht/sbc/default.htm>. Het LDC noemt 2300 beroepen en 12.563 functies.

Stabiele groei

De jaren 50 en 60 van de 20e eeuw kenmerken zich door een sterke groei, zowel in economische zin als in termen van bevolkingsgroei. Steeds meer mensen worden opgeleid en de opleidingsduur wordt steeds langer. Het milieu van herkomst speelt een belangrijke rol bij de keuze van het vervolgonderwijs. Bovendien is het onderwijs aanvankelijk nog standsgebonden. Het merendeel van de kinderen uit de arbeidersklasse komt niet verder dan lager onderwijs, de MULO of het lager beroepsonderwijs. Kinderen uit de middenklasse gaan naar de HBS of MMS en vrijwel alleen kinderen van gegoede stand volgen lyceum of gymnasium. Doorstroming naar een ander onderwijstype, ondanks herhaalde pogingen daartoe in het verleden, blijkt amper mogelijk. Pas met de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968, beter bekend als de Mammoetwet, komt daarin verandering. Zowel sociaal-economisch, dankzij de sterke groei en een stabiele arbeidsplaatsenstructuur, als sociaal-cultureel is deze periode stabiel.

Van industrieel naar postindustrieel: informatisering

Als halverwege de jaren 70 de (jeugd)werkloosheid gaat toenemen en zelfs een structureel karakter dreigt te krijgen, wordt duidelijk dat er niet langer sprake is van een sociaal-economisch stabiele situatie. Er treedt een verdere verschuiving op in de werkgelegenheid van de industriële naar de dienstensector. In hoog tempo vindt automatisering/informatisering plaats. Samen met de overgang van standsgebonden naar massaonderwijs en de institutionalisering van de jeugdstatus, draagt zij ertoe bij dat er voor steeds meer mensen van een standaardlevensloop geen sprake meer is (Meijers, 1995).

Individualisering

In sociaal-cultureel opzicht speelt de toenemende individualisering een belangrijke rol. In combinatie met een doorzettende emancipatiegolf in de tweede helft van de 60er jaren ('baas in eigen buik') zorgt dit voor een daling van de geboortecijfers ('ontgroening'), wat tegelijkertijd bijdraagt aan een toenemende 'vergrijzing' van de Nederlandse samenleving. Bovendien boet de socialiserende werking van instituties zoals stand, kerk, staat en school aan kracht in, onder andere als gevolg van secularisering en gelijkheidsdenken. Die verliezen daarmee echter ook in toenemende mate hun ankerfunctie. Het ontstaan van een multiculturele Nederlandse

samenleving als gevolg van immigratie vergroot de complexiteit ervan en bewerkstelligt een toenemend gevoel van onduidelijkheid en onzekerheid.

Internationalisering

Naast informatisering en individualisering gaat internationalisering een belangrijke rol spelen. Zij leiden tot een steeds sneller veranderende, dynamischer arbeidsmarkt met sneller veranderende (beroeps)contexten. Niet alleen numerieke flexibiliteit is hiervan het gevolg, maar met name functionele flexibiliteit wordt in toenemende mate vereist². En dat betekent voor een beroepsbeoefenaar meer aandacht voor lifetime employability dan voor lifetime employment (Watts, 2005). Employability is te omschrijven als 'het vermogen om richting te geven aan de eigen ontwikkeling en loopbaan, waarmee men zich andere rollen of takenpakketten eigen kan maken' (www.employability.pagina.nl). De combinatie van snelle veranderingen, het hoge tempo waarin ontwikkelingen plaatsvinden en de onoverzichtelijkheid die daarvan het gevolg is, vergroot de onzekerheid. Dit vraagt meer van het zelfsturend vermogen van de (toekomstige) beroepsbeoefenaar.

Randstad Peiling 2005 laat zien dat net als in 2003 de verhouding tussen vast en flexibel personeel gemiddeld 80-20 is. De numerieke flexibiliteit lijkt zich hiermee min of meer te stabiliseren. Het mbo-opleidingsniveau wordt het meest genoemd voor zowel vast als flexibel personeel (respectievelijk 54% en 55%). Bijna een kwart van de flexfuncties vereist een vmbo-niveau. We kunnen concluderen dat flexwerk volledig is ingeburgerd.

Schaalvergroting

De jaren 80 en 90 worden in het onderwijs vooral gekenmerkt door een forse schaalvergroting. Via de SVM-operatie (sectorvorming middelbaar beroepsonderwijs) van 1986 worden eerst het dag- en deeltijdonderwijs van het middelbaar beroepsonderwijs samengevoegd. Vervolgens worden deze via de WEB (Wet Educatie en Beroepsonderwijs) van 1996 met Educatie samengebracht in roc's (regionale opleidingscentra). Onder de WEB vallen ook vakscholen en

² Numerieke flexibiliteit verwijst naar aanpassingen van het aantal werknemers door bijvoorbeeld de inzet van uitzendkrachten, oproepkrachten en thuiswerkers. Functionele flexibiliteit richt zich op de inzetbaarheid van werknemers op verschillende plaatsen in de organisatie (interne mobiliteit, taak- en functieaanpassing). Zie ook Taskforce Sociale Innovatie, 2005.

aoc's (agrarische opleidingscentra), die rond 1990 zijn ontstaan uit fusies tussen middelbare agrarische scholen met dagopleidingen, het agrarisch leerlingwezen en het voorbereidende beroepsonderwijs in de agrarische sector. Daarmee wordt meer samenhang gerealiseerd tussen alle vormen van beroepsonderwijs, zowel in verticale als in horizontale zin. Met deze schaalvergroting beoogt men bovendien voldoende toegankelijke, doelmatige en op de persoon toegesneden opleidingen te bieden.

Een soortgelijke ontwikkeling van schaalvergroting vindt in de goer jaren in het algemeen voortgezet onderwijs plaats, waarin mavo en vbo samengaan tot vmbo en ook brede scholengemeenschappen ontstaan van vmbo, havo en vwo.

Kwalificatiestructuur

Kenmerkend voor roc's, aoc's en vakscholen is de kwalificatiestructuur, aan de hand waarvan leerlingen en studenten zich op vier niveaus en langs twee leerwegen via een groot scala aan opleidingen kunnen kwalificeren voor een groot aantal beroepen. Dat komt terug in de naamgeving van de kwalificaties, zoals maritiem officier, installatiemonteur of verpleegkundige. Langzaam maar zeker wordt echter duidelijk dat eenduidige en gemakkelijk te duiden beroepen steeds minder bestaan en dat de vraag 'wat wil je worden?' zich lijkt te ontwikkelen tot een anachronisme. En dat een leven lang leren daarvoor in de plaats komt, met wisselende functies, in wisselende arbeidsomstandigheden. Maar wat betekent dit dan voor de studie- en beroepskeuzebegeleiding binnen scholen, zoals die zich vanaf de jaren 60 heeft ontwikkeld?

1.2 De ontwikkeling van studie- en beroepskeuzebegeleiding

De bakermat

De bakermat van de beroepskeuzevoorlichting is Amerika, waar in 1909 Frank Parsons uit sociaal-economische overwegingen het eerste beroepskeuzebureau opricht. Volgens hem zijn voor een verstandige beroepskeuze drie factoren van belang:

- 1 "een helder begrip van jezelf, je aanleg, bekwaamheden, interesses, ambities, hulpbronnen, beperkingen en hun oorzaken;

- 2 kennis van de vereisten en condities voor succes, de voor- en nadelen, beloning, kansen en vooruitzichten in verschillende soorten werk;
 - 3 op realistische wijze redeneren over de relaties tussen deze twee groepen feiten”.
- (Geciteerd naar Luken, 1990).

Dit zogenoemde matchingsmodel, waarbij individuen worden ‘gematcht’ met voor hen geschikte beroepen, wordt nog steeds – ook bij arbeidsbemiddeling en personeelsselectie – veelvuldig toegepast. De wetenschappelijke methode die hierbij wordt toegepast, is de psychotechniek, met als onderdeel daarvan de psychometrie. Dit is het meten van de eigenschappen van de persoon(lijkheid).

Beroepskeuzevoorlichting

In Nederland wordt voor het eerst in 1912 een bureau voor voorlichting over beroepskeuze opgericht en wel door de Haagse afdeling van de Vereeniging tot Bevordering van de Vakopleiding voor Handwerkslieden. Deze activiteit raakt in Nederland bekend onder de naam beroepskeuzevoorlichting. Zowel economische als sociale motieven liggen aan deze dienstverlening ten grondslag: zowel vanuit de zorg voor arbeidsverdeling als die voor het individueel welzijn, maar bovendien “(...) in een doelbewuste poging, beide doelstellingen via de gebiedende stem aan elkaar te verbinden (...)” (Pere, 1986). In de periode tot 1960 krijgt vooral de beroepsgeschiktheid aandacht. “Beroepskeuzevoorlichting kan dan omschreven worden als: het individu, op grond van diens lichamelijke en geestelijke geschiktheid, een beroep en de daarbij horende opleiding aanraden of ontraden, daarbij rekening houdend met de economische vooruitzichten in dat beroep. Het doel van beroepskeuzevoorlichting is de juiste man op de juiste plaats te brengen” (Pere, 1986).

Het zijn in deze periode particuliere en gemeentelijke bureaus voor beroepskeuze, arbeidsbeurzen (de voorlopers van de arbeidsbureaus), commissies voor beroepskeuze en psychologische instituten die zich met beroepskeuze bezighouden. Zij richten zich met hun adviezen en psychologische onderzoeken vooral op jongeren tussen de 12 en 18 jaar. Binnen het onderwijs concentreren zij zich met name op de schoolkeuze van leerlingen van de zesde klas van de lagere school.

Zelfconceptverheldering en horizonverruiming

Na 1960 vindt, mede onder invloed van het werk van Amerikaanse onderzoekers als Donald Super, een heroriëntatie plaats waarbij de cliënt zelf verantwoordelijk wordt gesteld voor de keuze van een opleiding en/of beroep. Het advieswerk krijgt een non-directief accent, dat een stimulans krijgt van de counselinggedachte die zich in het hulpverleningswerk gaat vastzetten (Pere, 1986). Deze counselinggedachte, door Wiegiersma al in de jaren 50 geïntroduceerd, draagt ertoe bij dat beroepskeuzevoorlichting steeds meer beroepskeuzeoverleg wordt. Hierbij gaat het er vooral om de persoonlijkheidsontwikkeling van een cliënt zodanig te stimuleren dat hij zich met een bepaald beroepsbeeld gaat identificeren. Van belang hierbij is dat een jongere zich inleeft in de rol van beoefenaar van een bepaald beroep. Bovendien draagt counseling, aldus Wiegiersma, bij tot zelfconceptverheldering. Taborsky en De Grauw (1974) zeggen hiervan: “De ontwikkeling van een zelfconcept is ons inziens van grote betekenis voor een bewuste levens- en loopbaanplanning”. Tests spelen hierbij nog wel een rol, maar meer als hulpmiddel dan als allesbepalend diagnostisch instrument. Taborsky en De Grauw brengen het begrip zelfconceptverheldering ook in verband met het begrip horizonverruiming en “(...) dit laatste heeft dan betrekking op de verkenning van de omgeving waarin de rollen, verwachtingen en posities liggen opgeslagen waarin het individu zich gaat begeven en waaraan het zich in het keuzeproces gaat spiegelen (...)” (1974). Het zijn deze twee begrippen, zelfconceptverheldering en horizonverruiming, die in hoge mate de beroepskeuzevoorlichting op de scholen gaan bepalen.

Studie- en beroepskeuzebegeleiding

Tussen 1960 en 1980 komt steeds nadrukkelijker naar voren dat het kiezen van een beroep geen eenmalige beslissing is, maar een voortdurend proces van beslissingen en nieuwe beslissingen. De beroepskeuze vraagt om een procesmatige aanpak en mede daarom hoort voorlichting begeleiding te zijn. Ging het aanvankelijk met name om beroepskeuzevoorlichting, nu gaat het steeds meer om studie- en beroepskeuzebegeleiding, waarbij het ‘leren kiezen’ een belangrijk aandachtspunt wordt. Studie- en beroepskeuze als besluitvormingsproces, waarvoor het aanbieden van adequate op de loopbaan gerichte informatie voorwaarde is. Beslissings- of keuzevaardigheid bevordert bovendien zelfstandig zoekgedrag. Voor Meijers (1995) is “kiezen (...) vooral de bepaling c.q. het vinden van de doelen die voor het leven (of een onderdeel daarvan)

richtinggevend zijn, terwijl het beslissen het bepalen is van de weg naar die doelen toe”. Uitgangspunt hierbij is een rationeel kiezend individu, gericht op nutsmaximalisatie, dat wil zeggen dat hij in zijn eigen loopbaan investeert op een manier die hem het meest oplevert. Hierbij wordt een doel-middel rationaliteit verondersteld, die echter nauwelijks door onderzoek wordt ondersteund (Pere, 1986; Meijers, 2005). Al eerder is bovendien geconstateerd, onder andere door Wiegersma, dat niet alles valt te plannen. Dat beroepskeuze geen puur rationeel gebeuren, maar eerder een gevoelsmatig compromis is. Samenvattend stelt Pere vast dat “(...) beroepskeuzevoorlichting op weg is naar een procesmatige hulpverlening, gericht op de ondersteuning van het keuzeproces en op de ontplooiing, het welbevinden en de eigen verantwoordelijkheid van de cliënt (...)” (Pere, 1986).

Arbeidsmarkt

Het arbeidsmarkt criterium ontbreekt in deze periode, wat echter na 1975 door sterk toenemende werkloosheid wel een grotere rol gaat spelen. In *De toekomst van het beroepskeuzewerk* (1977) definieert de Raad voor de Beroepskeuzevoorlichting beroepskeuzevoorlichting als “(...) een activiteit die beoogt, zowel door het geven van voorlichting, inlichtingen, adviezen en richtlijnen als door methodische hulpverlening, een verantwoorde besluitvorming te bevorderen met betrekking tot de keuze van studie en beroep, de voorbereiding daarop en de verdere ontwikkeling in het beroep, alsmede met betrekking tot het oplossen van problemen als gevolg van het werk of door werkloosheid (...)” (geciteerd naar Pere, 1986). Met name deze laatste toevoeging wijst op een kenterend tij. Hoewel in het bijzonder door het bedrijfsleven en de overheid het arbeidsmarkt criterium nadrukkelijk onder de aandacht wordt gebracht, blijken desondanks arbeidsmarkt overwegingen bij jongeren amper een rol te spelen (Meijers, 1995). Blijkbaar staat de arbeidsmarkt te ver van hen af. Maar ook: het gaat voor jongeren aan het begin van hun opleiding niet om de arbeidsmarkt van nu, maar om die van straks en die kan er zo (heel) anders uitzien.

WEB

De ingrijpende veranderingen in het middelbaar beroepsonderwijs in de tweede helft van de goer jaren laten de studie- en beroepskeuzebegeleiding niet onberoerd. De Wet educatie en

beroepsonderwijs die in 1996 wordt ingevoerd, voorziet ook in wat er nog in omschreven wordt als ‘studiekeuze- en beroepskeuzevoorlichting’. Hierover wordt het volgende gezegd:

(...) het aanbieden van doelmatige leerwegen, in het bijzonder door het zorgdragen voor een zorgvuldige afstemming tussen opleidingen voor educatie en beroepsopleidingen en het bieden van mogelijkheden voor studiekeuze- en beroepskeuzevoorlichting (WEB: art. 1.3.5).

(...) De [onderwijs]overeenkomst regelt de rechten en verplichtingen van partijen, daaronder begrepen die, welke voortvloeien uit de wet en omvat tenminste bepalingen over:

(...) d. de studie- en beroepskeuzevoorlichting en studiebegeleiding, daaronder begrepen een regelmatige advisering over de voortzetting van de studie binnen of buiten de opleiding. (WEB: art. 8.1.3)

In bovengenoemde omschrijving ligt het hoofdaccent op voorlichting – impliciet op informatieoverdracht – en is de studiekeuze- en beroepskeuzevoorlichting toch vooral aanbodgestuurd. De doelstelling en de formulering ervan is beperkter dan wat zich dan in de praktijk inmiddels aan het ontwikkelen is, vanuit een breder en verder reikend perspectief.

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)

In het werkveld wordt het gebruikelijker om te spreken van ‘loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)’. Meijers spreekt in zijn baanbrekende en nog altijd actuele publicatie *Arbeidsidentiteit. Studiekeuze en beroepskeuze in de postindustriële samenleving* (1995) van ‘studie- en beroepskeuzebegeleiding’ en van ‘loopbaanbegeleiding’, in de zin van een oude en een nieuwe term. In *Wegwijzer voor de schooldekaan* 1994 spreekt Leo Sanders (NVS) nog van ‘Oriëntatie op studie en beroep en keuzebegeleiding’. De naamswijziging in loopbaanoriëntatie en -begeleiding is meer dan een cosmetische operatie. Zij geeft namelijk aan dat loopbaanoriëntatie en -begeleiding meer is dan alleen studie- en beroepskeuze, meer is dan alleen voorlichting. Dat zij over de schoolgrenzen heengaat, zich richt op de (levens)loopbaan en dat zowel de leerling en student zelf als de begeleider(s) of begeleidingsteams er een aandeel in hebben. Het loopbaanlandschap is weliswaar schoorvoetend maar nadrukkelijk aan het veranderen.

Aan het begin van de 21^e eeuw wordt door de commissie Doorstroomagenda (2001) – veelal de commissie Boekhoud genoemd – de loopbaan centraal gesteld in de *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. Daarmee komt de loopbaanbegeleiding in het beroepsonderwijs in een stroomversnelling.

1.3 Rollen binnen studie- en beroepskeuzebegeleiding

Schooldecanen

Na 1960 verschijnen op scholen voor vmo, de hbs, het gymnasium en de mms de eerste schooldecanen. Leidraad bij de beroepskeuzevoorlichting in het Nederlandse onderwijs is in deze periode Wiegersma met zijn *Psychologie der beroepskeuze* (1961)³. In hoofdstuk 12 van zijn publicatie vermeldt hij het instituut van de ‘schooldekaan’ dat onder invloed van het bedrijfsleven en in het bijzonder van het Contactcentrum Bedrijfsleven Onderwijs (CBO) op een aantal middelbare scholen is ontstaan. Het gaat erom dat schooldecanen hun leerlingen/ studenten informeren over en wegwijs maken in de wereld van opleidingen, studie en beroep en hen bij hun mogelijke keuze adviseren.

Het is bepaald boeiend om bij herconfrontatie met Wiegersma enkele uitspraken van hem af te zetten tegen onze tijd: “(...) *De beroepenwereld is dus in voortdurende verandering door het ontstaan en verdwijnen van arbeidsvormen (...)*” (pagina 18); “(...) *Maar de mens neemt ook zelfstandig stelling ten opzichte van zijn beroepskeuze. Als regel geschiedt dit in het kader van een ontwikkelingsproces (...)*” (pagina 27); “(...) *We zullen derhalve de beroepskeuze niet moeten opvatten als een plotseling gebeuren (...), maar eerder als een ontwikkelingsproces, dat zich veelal over tal van jaren uitstrekt. Men spreekt in dit verband wel van het beroepskeuzeprocess (...)*” (pagina 102); “(...) *Beroepskeuze blijft, ook als er hulp wordt geboden, in de eerste plaats een proces van zelfvinding en zelfbepaling (...)*” (pagina 255). Het is in deze tijd dat de eerste pogingen tot het opstellen van een meer omvattende beroepskeuzetheorie worden gedaan.

Behalve door het CBO wordt ook door schoolleidingen en het ministerie van Onderwijs een duidelijke behoefte gevoeld aan iemand binnen de school die aanspreekpunt voor beroepskeuze-

3 Met dank aan Bert Kruyne voor zijn informatie over deze eerste periode van het schooldecaanaat.

voorlichting is, onder andere omdat universiteiten aandacht vragen voor meer voorlichting (Contactcentrum Bedrijfsleven-Onderwijs, 1960). Schooldecanen verschijnen dan ook allereerst bij het vmo, daarna op hbs, gymnasium en mms (vanaf 1968: havo en vwo), in de loop van de 60er en 70er jaren gevolgd door respectievelijk mavo, lbo en middelbaar beroepsonderwijs. In 1965 wordt de NVS, Nederlandse Vereniging van Schooldekanen, opgericht, om de ontwikkeling van het decanaat in alle soorten van voortgezet onderwijs te ondersteunen.

Tijdens een NVS-conferentie *Omzien – en vooruitzien* in 1977 wordt nog volop gesproken van ‘het proces van beroepskeuzevoorlichting’, dat overigens dan in het algemeen voortgezet onderwijs al meer inhoudt dan het op tijd beschikbaar hebben van informatie. Tegelijkertijd echter vindt een verschuiving en verbreding plaats naar studie- en beroepskeuzebegeleiding: “(...) *De begeleiding van de leerling naar een keuzemoment ten aanzien van schoolstudie en beroepskeuze zal moeten worden uitgewerkt in een leergang die de hele schoolperiode omvat (...)*” (Peters en Sanders, 1979). In de loop van de 80er en 90er jaren wordt dit nader uitgewerkt in de ontwikkeling van verschillende loopbaanmethoden. Bovendien wordt in de 90er jaren door de NVS, aanvankelijk samen met het LDC, een jaarlijks studiedagenprogramma opgezet. Via *Studiedagen* kunnen schooldecanen – en later ook vakdocenten – zich bij onderwijsinstellingen en bedrijven op de hoogte stellen van nieuwe ontwikkelingen in de wereld van onderwijs en arbeid.

Leerlingbegeleiders

In 1978 wordt in Utrecht de Nederlandse Vereniging van Leerlingbegeleiders (NVL) opgericht door cursisten van de toenmalige experimentele opleiding Leerlingbegeleiding. Deze opleiding wordt verzorgd door het Pedagogisch Didactisch Instituut van de Universiteit van Utrecht, voorloper van de latere LBSD-opleidingen aan de Hogescholen, opleidingen voor leerlingbegeleiding/schooldecaat. In 1995 wijzigt deze vereniging haar naam principieel in Nederlandse Vereniging voor Leerlingbegeleiding, waarmee zij uitdrukking wil geven aan haar streven naar inbedding van de leerlingbegeleiding in het gehele onderwijs. Zij pleit voor een systematische en geïntegreerde vorm van leerlingbegeleiding in scholen voor voortgezet onderwijs en streeft naar een vergelijkbare opzet voor de bve-sector.

Mentoren

Die systematische en geïntegreerde vorm van begeleiding, die zowel door NVS als NVL bepleit wordt, kan niet meer alleen door counselors/leerlingbegeleiders en decanen geboden worden. In de goer jaren gaan dan ook mentoren mede de begeleiding verzorgen: de studiebegeleiding, (beroeps)keuzebegeleiding en persoonlijke, sociaal-emotionele begeleiding, in de zogenoemde 'eerste lijn', waarbij zij zich gesteund mogen weten door gespecialiseerde begeleiders uit de 'tweede lijn'. Zowel NVS als NVL is van mening dat om diverse redenen deze begeleiding het best verzorgd kan worden door docenten.

Fusie

Naarmate het besef groeit dat de verschillende begeleidingsgebieden wel onderscheiden maar niet gescheiden kunnen worden, dat zij elkaar beïnvloeden, dat het met andere woorden gaat om het concept van 'heel de leerling', groeit ook het besef dat NVS en NVL zoveel raakvlakken hebben, dat een samengaan van beide verenigingen voor de hand liggend is. Op 1 augustus 2004 fuseren beide verenigingen. Hun beider tijdschriften *Dekanoloog* en *Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding* gaan op in een nieuw tijdschrift *Bij de Les. Magazine voor leerlingbegeleiding en schooldecaanaat*.

Studentendecanen

Sinds 1989 zijn de studentendecanen van het hoger beroepsonderwijs verenigd in de Landelijke Organisatie van Studentendecanen in het Hoger Beroepsonderwijs, LOSHBO. Naast de al langer bestaande directe contacten tussen mbo-, havo-/vwo- en hbo-decanen op lokaal en/of regionaal niveau is er – mede met het oog op LOB in de beroepskolom en doorlopende loopbaanleerlijnen – sprake van toenemende contacten tussen NVSNVL en LOSHBO.

Derde lijn

In de derde lijn houden zich professionele, commerciële organisaties bezig met loopbaanadvisering en -begeleiding zoals NOBOL en NOLOC. NOBOL organiseert en verenigt circa veertig adviesbureaus op het gebied van loopbaancoaching en verandering van werkkring. NOLOC, opgericht in 1990, is de beroepsvereniging voor (ruim duizend) professionals werkzaam op het gebied van loopbaanadvisering, outplacement, beroepskeuzeadvies en carrièrecoaching. Voor

haar leden organiseert zij bijeenkomsten gericht op vakinhoudelijke thema's en ontwikkelingen in de arbeidsmarkt die het werkveld raken.

Op het gebied van producten en dienstverlening voor loopbaanontwikkeling en -begeleiding zowel voor onderwijs, bedrijfsleven als voor overheid, is sinds 1992 het Landelijk Dienstverlenend Centrum voor Studie- en Beroepskeuzevoorlichting (in de 21e eeuw veranderd in LDC Expertisecentrum voor loopbaanvraagstukken) actief. Bovendien geeft het LDC het tijdschrift *Loopbaan* uit en voor het onderwijs *Decaan & Mentor*. Sinds kort maakt het LDC deel uit van uitgeverij Malmberg.

Daarnaast ondersteunen in de derde lijn ook pedagogische centra als APS, KPC en CPS, organisaties als CINOP en de Adviesbureaus voor Opleiding en Beroep (AOB's) de loopbaanoriëntatie en -begeleiding binnen de scholen. De Centra voor Werk en Inkomen (CWI's), de voormalige arbeidsbureaus, houden zich met name bezig met de arbeidsmarkt: het verwerven en in het bijzonder het vervullen van vacatures en de bevordering van uitstroom van werkzoekenden naar werk.

Vraag aan een willekeurige groep personen, bijvoorbeeld decanen, wie van hen op zijn 15^e jaar wist wat hij wilde worden. Slechts een handjevol mensen zal die vraag bevestigend beantwoorden. Vraag vervolgens wie van hen dat ook geworden is en het aantal opgestoken handen zal nog verder teruglopen. Weinigen van ons weten al op jonge leeftijd wat zij willen worden.

1.4 Tot slot

Het toneel voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding is in het laatste decennium ingrijpend gewijzigd. In dit hoofdstuk is het decor beschreven waartegen die veranderingen plaatsvinden. Enerzijds om die veranderingen te kunnen plaats en anderzijds om de continuïteit niet uit het oog te verliezen. Wie van A naar B wil, moet ook A in beeld hebben om de route te kunnen bepalen. Met een Tom Tom kom je waar je zijn wilt als je je eindbestemming opgeeft, omdat die zelf al via GPS je startpositie bepaald heeft.

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding binnen het onderwijs kent, zoals hiervoor beschreven, een geschiedenis en start niet vanaf nul. Verschillende opvattingen daarover en uitwerkingen daarvan zijn hiervoor de revue gepasseerd. Veel daarvan heeft goede diensten bewezen en blijft bruikbaar, ook in een veranderend landschap. Tegelijkertijd moeten we echter constateren dat zij in de huidige tijd niet meer afdoende zijn (voor zover ze dat ooit waren) en dat nieuwe wegen ingeslagen dienen te worden.

Loopbaanoriëntatie en -begeleiding is een ontwikkelingsproces op zichzelf, waarin steeds opnieuw nieuwe inzichten naar voren komen die om toepassing in de praktijk vragen. Als gevolg van alle maatschappelijke veranderingen, op basis van onderzoek en op basis van praktijkervaring van bijvoorbeeld decanen en loopbaanbegeleiders. Dat dynamische aspect is nu juist het aantrekkelijke en fascinerende ervan. Zo wordt loopbaanontwikkeling nu eerder als een leerproces beschouwd dan als een keuzeprocess, hoewel er natuurlijk op momenten altijd sprake zal zijn van kiezen. En dat heeft consequenties voor de loopbaanontwikkeling en -begeleiding zelf.

Wat betekent dat voor LOB, hoe kan dat leerproces op een adequate wijze vorm en inhoud krijgen en wie zijn daar allemaal bij betrokken? Hoe zien die nieuwe wegen eruit, wie gaan die bewandelen en hoe gaan zij dat doen? En hoe kan daar adequaat op ingespeeld worden? Maar eerst: hoe ziet dat veranderend loopbaanlandschap eruit, wat zijn daarvan de opvallende kenmerken? Daarover gaat het tweede hoofdstuk.

Docente An de Jong heeft afscheid genomen van de slagersvakopleiding in Goes. Wat haar aanspreekt in het slagersvak is creativiteit. Je kunt schitterende gerechten bereiden, maar als slager ben je ook voedingsadviseur. Je hebt kennis nodig van nieuwe producten, je moet ze kunnen bereiden en presenteren, je moet mensen enthousiast kunnen maken voor vlees, maar je moet ook iets weten over de machines waar je mee omgaat, over administratie en over het inkopen van producten. Een veelzijdig vak dus.

(PZC, d.d. 1 december 2005, p. 16).

2.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 is duidelijk geworden dat de sociaal-economische, sociaal-culturele en maatschappelijke veranderingen in de afgelopen jaren meer dan voldoende aanleiding vormen tot bezinning op de consequenties ervan voor de loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het onderwijs. Zowel in beleid als in uitvoering.

In het middelbaar beroepsonderwijs zijn de veranderingen ingrijpend. De kwalificatiestructuur die gebaseerd is op eindtermen, wordt vervangen door een competentiegerichte. Een volledige invoering van deze nieuwe structuur in het mbo die aanvankelijk voorzien was voor 2008, is nu gepland voor 2010. Het gaat hierbij om de ontwikkeling van verschillende competenties zoals beroepscompetenties, leer- en burgerschapscompetenties en – in het kader van deze publicatie belangrijke – loopbaancompetenties. Wat houden die loopbaancompetenties precies in, hoe kan ertoe bijgedragen worden dat leerlingen en studenten loopbaancompetent worden?

Wie de loopbaan centraal wil stellen, zal dat niet alleen op uitvoerend niveau doen, maar evenzeer op institutioneel niveau. In dit laatste verband gaat het om de ontwikkeling van het roc/aoc tot loopbaancentrum, zoals dat door Geurts is aangegeven (Geurts, 2003, 2004 en 2006). Het betekent ook een ontwikkeling van aanbod- naar meer vraaggestuurd, dat wil zeggen minder vanuit de instituties gedacht en meer vanuit de leerlingen (De Bruijn, 2003). Overigens kan vraaggestuurd ook geïnterpreteerd worden als gestuurd door de vraag van 'het' bedrijfsleven. Dat beide vormen van vraagsturing een rol spelen bij LOB is evident, maar hier gaat het in de eerste plaats om meer aandacht voor de (loopbaan)vragen van de leerling en student.

Met het centraal stellen van de beroepskolom (een doorlopende leerweg van vmbo-mbo-hbo, met name gericht op het vergroten van de doorstroom), is de loopbaan nadrukkelijker in beeld gekomen (commissie Doorstroomagenda, 2001; zie ook Van Asselt, 2006; Lica, 2006). In de praktijk heeft dat geleid tot onder andere programmatische aansluitingsprojecten die, zoals De Bruijn terecht opmerkt, toch vooral aanbodgericht zijn en minder met LOB te maken hebben. Decanen zijn al jarenlang intensief betrokken bij de doorstroom van leerlingen, waarbij – als het goed is – met name de vraagstelling van de leerling en student centraal stond en staat. Maar ook aan decanen gaan de veranderingen niet voorbij. Ook voor hen liggen er nieuwe uitdagingen, zijn er nieuwe rollen weggelegd die om andere en verdergaande professionaliteit vragen.

Leerlingen en studenten bereiden zich voor op een beroep of een functie op de arbeidsmarkt. Een arbeidsmarkt die steeds dynamischer wordt, steeds meer en sneller aan verandering onderhevig is. Free wijst er in dit verband op dat in 2017 60 procent van de beroepen is terug te vinden in sectoren die nu nog moeten worden uitgevonden (Free, 2007). Betekent dit het einde van het beroep of zullen er altijd beroepen blijven (Geurts, 2006)? Hoe gaan we hiermee om, wat betekent dit concreet voor LOB? Kunnen we spreken van een beroepsidentiteit of is het wellicht beter te spreken van een arbeidsidentiteit? En wat betekent dat dan voor LOB in het onderwijs en voor de relatie met het bedrijfsleven?

Het kostte Odysseus tien jaar om na de Trojaanse oorlog weer thuis te komen, thuis in Ithaka. Tien jaar lang wist hij waar hij heen wilde, tien jaar lang wist hij echter niet wat hij onderweg tegen zou komen: tussen Scylla en Charybdis, langs sirenen en cyclopen. Hij wist niet eens dat het tien jaar zou duren! Een lange weg, vol avonturen, vol ervaringen. Mede dankzij de hulp van Athena – op het laatst zelfs vermomd als Mentor – en de hulp van anderen, wist hij zijn doel te bereiken en veilig thuis te komen. Laten we op reis gaan, onze reis naar Ithaka.

2.2 De loopbaan centraal

Sinds in 2001 door de commissie Boekhoud de doorstroom en daarmee de loopbaan voor het beroepsonderwijs centraal is gesteld, is daarover veel gesproken en geschreven. Wat zijn nu de

verschillende visies daarop, wat moeten we ons hierbij voorstellen en hoe kunnen we dat realiseren?

Commissie Doorstroomagenda

De *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs* (commissie Doorstroomagenda, 2001) richt zich op de dynamisering van het initieel beroepsonderwijs, meer leerlingen en studenten beter initieel op te leiden via de weg vmbo-mbo-hbo, de zogenoemde beroepskolom. Het uiteindelijke doel is kwalificatiewinst door een verbeterd rendement en een vergrote doorstroom. Hiervoor wordt de loopbaan centraal gesteld en dient een optimale (school)loopbaanontwikkeling en -begeleiding vorm te worden gegeven.

De middenmix voor een optimale loopbaanontwikkeling en -begeleiding omvat volgens de commissie Boekhoud onder andere de vormgeving van de loopbaanbegeleiding zelf. Die bestaat uit een voor het beroepsonderwijs geëigende pedagogisch-didactische benadering die leerlingen en studenten bindt en boeit. Daarnaast is een intensieve bevordering van de verticale samenwerking tussen scholen voor beroepsonderwijs belangrijk, als ook een gestructureerde samenwerking met het bedrijfsleven.

Ministerie van OCW

In navolging van de commissie Boekhoud, stelt ook het ministerie van OCW de (leer)loopbaan binnen het beroepsonderwijs centraal (*Koers BVE. Het regionale netwerk aan zet, 2004*). Die (leer)loopbaan wordt ondersteund door doorlopende leerlijnen vmbo-mbo-hbo, waarmee tegelijkertijd een betere doorstroming wordt beoogd. Daarnaast wordt grote nadruk gelegd op 'een leven lang leren': leren tijdens de loopbaan. Dit vraagt niet alleen om een gezamenlijke aanpak van het vmbo, mbo en hbo, maar ook om een actieve betrokkenheid van – en samenwerking met – bedrijven en andere arbeidsorganisaties. Kern van de vernieuwing in het beroepsonderwijs is namelijk een grotere vervlechting van het onderwijs met de beroepspraktijk, om leren en werken optimaal af te wisselen, in hun onderlinge samenhang. Naast een betere samenwerking tussen onderwijsinstellingen en bedrijven streeft het ministerie van OCW met *Koers BVE* ernaar een herkenbare pedagogiek en didactiek voor het beroeps-

onderwijs te ontwikkelen en de loopbaanoriëntatie en -begeleiding en de praktijkcomponent te versterken.

Procesmanagement herontwerp mbo

Aandacht voor de loopbaan van de leerling en student kan ook het Procesmanagement herontwerp mbo niet ontzegd worden (Procesmanagement herontwerp mbo, 2004). Onder 'Thema's die er toe doen' noemt het een zestal kritische succesfactoren die de agenda van de scholen bepalen. Naast onderwijsconcept en personeel is dat onder andere de schoolorganisatie. Bij dit laatste wordt opgemerkt: *"Het centraal stellen van de loopbaan van de leerling leidt tot herijking, wellicht zelfs tot herinrichting van de onderwijs- en bedrijfsprocessen. Onderwijs en begeleiding moeten zoveel mogelijk 'just-in-time' worden aangeboden. Daar bestaat geen blauwdruk voor. Eigenlijk weet nog niemand goed hoe dit moet. (...) Het idee van een loopbaancentrum is voor veel ROC's een inspiratiebron. Daarnaast kan ICT soelaas bieden bij beheer, monitoring en het bieden van individueel maatwerk"*. Kernwoorden zijn flexibiliteit en dynamiek. Niet onbelangrijk in de analyse is de constatering dat de sociale cohesie onder invloed van demografische en maatschappelijke trends afneemt. En dat er sprake is van een nieuwe generatie leerlingen en studenten, de eerste internetgeneratie, die anders in het leven staat en op een andere manier bezig is met zingeving (Zie ook C. Free, 2004 en 2005). Leerlingen en studenten willen hun eigen keuzes maken, zelf richting geven aan hun opleiding en zelf de koers van hun leven bepalen.

Netwerk Expertisecentra Loopbaanbegeleiding (NEL)

Ook het Netwerk cursistendienstverlening in de bve-sector, thans Netwerk Expertisecentra Loopbaanbegeleiding (NEL) geheten, sluit zich met haar notitie *Kansen krijgen, kansen nemen* aan bij wat door de commissie Doorstroomagenda wordt beoogd (Kathmann en Van Riel, 2003). Vanuit zijn directe betrokkenheid bij loopbaanoriëntatie en -begeleiding stelt het Netwerk dat de onderwijsinstellingen met de loopbanen van deelnemers als vertrekpunt dienen te komen tot een aanbod dat past bij de vraag. Een omslag van aanbodgericht naar meer vraaggericht werken. De loopbaan centraal stellen, betekent onderwijs waarbij het zwaartepunt ligt op de ontwikkeling van competenties en vaardigheden, met inbegrip van loopbaancompetenties. In aansluiting bij Lies Graafsma is het Netwerk van mening dat "(...) loopbaanbegeleiding behoort (...) tot het primaire proces; ze is deels geïntegreerd in het onderwijs en deels loopt ze parallel

daaraan” (Graafsma, 2001). Het netwerk voegt eraan toe dat het roc zich ontwikkelt tot een loopbaancentrum, dat zich gaat richten op het samenstellen van een passend traject voor elke deelnemer met aandacht voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties en arbeidsidentiteit.

NVSNVL

Dit is een zienswijze die we ook terugvinden bij de NVSNVL, de vereniging van schooldecanen en leerlingbegeleiders, die daarbij de vraag stelt: hoe kunnen leerlingen en studenten op een verantwoorde en doelmatige wijze hun (school)loopbaan kiezen en realiseren, de benodigde loopbaancompetenties zich daarvoor eigen maken en zich voorbereiden op een ‘leven lang leren’ op een snel veranderende arbeidsmarkt? Daarvoor dient het roc te worden ingericht als een loopbaancentrum, waarin de loopbaanvragen van de leerlingen en studenten uitgangspunt zijn. Hoewel in deze publicatie gesproken wordt van het roc als loopbaancentrum, is dit evenzeer van toepassing op het vmbo en het hbo en wellicht zelfs op het gehele onderwijs. LOB kan wel onderscheiden, maar niet gescheiden worden van andere vormen van begeleiding als de persoonlijke en sociaal-emotionele begeleiding, de studiebegeleiding en de praktijkbegeleiding. Het gaat om integrale en geïntegreerde begeleiding gericht op – en uitgaande van – een zo groot mogelijke zelfsturing en de vorming van een arbeids- en/of beroepsidentiteit.

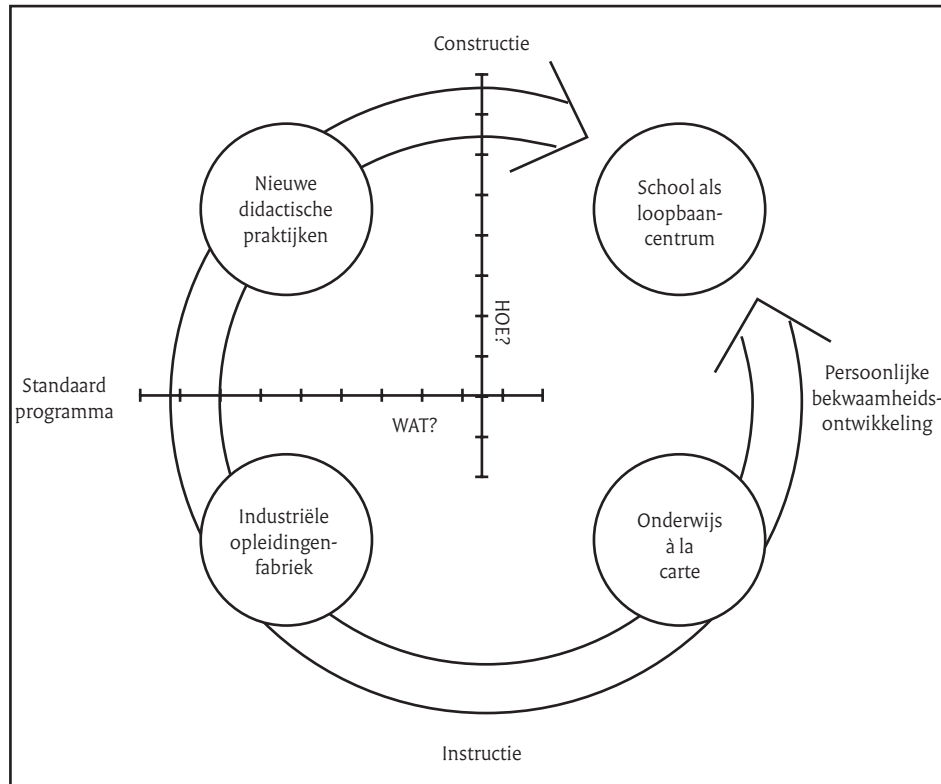
De NVSNVL vindt ook dat beroepsonderwijs dat aantrekkelijk, uitdagend, passend en arbeids(markt)relevant onderwijs wil zijn, rekening moet houden met de toenemende differentiatie aan mogelijkheden, talenten en belangstelling van leerlingen en studenten. En dat het zich in moet zetten om die mogelijkheden en talenten te ontwikkelen. De individuele en maatschappelijke ontplooiing van leerlingen en studenten staat hierbij voorop. Het vraagt ook om een soepele overgang naar en voorbereiding op beroepen, functies en een leven lang (werkend) leren. En dat kan niet zonder directe betrokkenheid van het bedrijfsleven. Een ontwikkelingsgerichte benadering, door mogelijke loopbanen voorop te plaatsen, vraagt om differentiatie en maatwerk. Denken in maatwerk en geïntegreerde, longitudinale doorleer-mogelijkheden kunnen een ononderbroken verloop van de loopbaan van een leerling en student sterk bevorderen.

Roc als loopbaancentrum

De omschrijving, of beter de metafoor, van het roc als loopbaancentrum is van Jan Geurts (Geurts, 2003, 2004 en 2006). Volgens hem wordt het probleem van de geringe aantrekkingskracht van het technisch beroepsonderwijs op jongeren niet gevormd door de jongeren, maar door het technisch beroepsonderwijs zelf. En dat maakt een herontwerp van dit laatste noodzakelijk. Het gaat dan om onderwijs dat boeit en bindt, met talentontwikkeling van leerlingen en studenten – met oog voor variëteit, diversiteit en uniciteit – als uitgangspunt, aan de hand van reële beroepssituaties. Een herontwerp dat niet beperkt dient te blijven tot het technisch beroepsonderwijs maar het gehele beroepsonderwijs raakt. Een ontwikkeling van (industriële) opleidingenfabriek naar loopbaancentrum, binnen de ontwikkeling van een industriële samenleving naar een kennis- en dienstensamenleving.

In Figuur 2 (pagina 27) laat Geurts zien hoe hij zich deze ontwikkeling voorstelt. Hij onderscheidt een tweetal basisdimensies voor herontwerp: het WAT en het HOE. Het WAT is de horizontale dimensie, die betrekking heeft op de inhoudelijke kant van de beroepsvorming. Wat leer je? Op de horizontale lijn staan standaardprogramma en persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling tegenover elkaar: een standaardpakket versus maatwerk. De verticale dimensie is het HOE van de beroepsvorming: de didactiek. De verticale lijn beweegt zich tussen theoretische kennisoverdracht (instructie) en kennisontwikkeling op basis van reflectie op praktijkervaringen (constructie). In een school als loopbaancentrum is zowel sprake van didactische als programmatische vernieuwing, dat wil zeggen van constructieleren en maatwerk op basis van ervaringen, persoonlijke interesses en capaciteiten. Volgens Geurts dient de ontwikkeling naar de school als loopbaancentrum zowel via nieuwe didactische praktijken als via onderwijs à la carte – dat wil zeggen het opdelen van programma's in leerstofmodules – plaats te vinden omdat de stap in één keer te groot en daardoor te moeilijk is. Het is een ontwikkeling van onderwijzen naar leren, die gepaard gaat met het opnieuw organiseren van het leren.

Figuur 2 Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum



Ontleend aan Geurts, 2003.

Geurts noemt een zevental fundamenteel van het herontwerp mbo: naast maatwerk en constructie zijn dat persoonlijke begeleiding, nieuwe rollen van de docent, beoordelen wat je kunt, lichte organisatie en lerende organisatie. De persoonlijke begeleiding dient houvast en structuur te bieden bij de persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling. Leren wie je bent, wat je kunt en wilt, vraagt om deskundige reflectie op de beroepservaringen die een leerling en student opdoet. Van de docent vraagt dat naast zijn rol van vakdeskundige ook bekwaamheden op het

gebied van coaching en begeleiding. Beoordelen wat je kunt, betekent in het loopbaancentrum dat zichtbaar wordt gemaakt waar een leerling en student – maar evenzeer een docent – goed in is, dat talentontwikkeling uitgangspunt is. Een lichte organisatie wordt gekenmerkt door zo min mogelijk verticale hiërarchie, veel interne en externe netwerken, in een context waarin professionals van binnen en buiten kennis en ervaring met elkaar delen over kritische beroepsituaties en -dilemma's. En een lerende organisatie kenmerkt zich door een leren waarin doen, denken en beslissen aan elkaar gekoppeld zijn.

Loopbaangerichte leeromgeving

Bij het centraal stellen van de loopbaan is het van belang dat 'loopbaanleren' ingevoerd gaat worden (Meijers e.a., 2006). Daarvoor is een loopbaangerichte leeromgeving nodig die authentiek en krachtig is.

Meijers, Kuijpers en Bakker hebben daar in de periode 2004-2006 op een aantal vmbo- en mbo-scholen onderzoek naar gedaan (Meijers e.a., 2006 en Kuijpers e.a., 2006). Volgens hen kenmerkt een 'krachtige' loopbaangerichte leeromgeving zich door het feit dat:

- 1 leerlingen en studenten veelvuldig in contact komen met de 'echte' beroepspraktijk;
- 2 het maatschappelijk belang of nut van deze beroepspraktijk zichtbaar wordt gemaakt;
- 3 de leerlingen en studenten in staat zijn te communiceren over zowel de maatschappelijke betekenis van bepaalde beroepsactiviteiten als over de persoonlijke zin ervan;
- 4 leerlingen en studenten daarbij goed gecoacht worden en tegelijkertijd een eigen verantwoordelijkheid krijgen wat betreft het maken van keuzes en;
- 5 leerlingen en studenten kunnen spreken met ervaren beroepsbeoefenaars die als mogelijk gedragsmodel kunnen functioneren.

Zij gaan ervan uit dat deze benadering een positieve invloed heeft op de leermotivatie van de leerlingen en studenten, op hun beleving van de leermogelijkheden die de school hen biedt, op de feitelijke keuzes die zij in hun studieloopbaan maken en op het voltooien van hun opleiding (Meijers e.a., 2006).

Een loopbaangerichte leeromgeving ontstaat wanneer de opleiding 'loopbaanleren' nastreeft met behulp van een reflectieve, op de loopbaan gerichte dialoog over concrete ervaringen die bij

voorkeur in een vraaggestuurde en praktijkgerichte context zijn opgedaan (Meijers e.a., 2006; Kuijpers e.a., 2006). Dat zijn de drie basisdimensies van een loopbaangerichte leeromgeving: praktijk nabijheid, vraaggerichtheid en gerichtheid op dialoog qua inhoud en vormgeving. Binnen elk van de basisdimensies onderscheiden zij vervolgens kenmerken gericht op de motivatie en vakbekwaamheid van de leerling, op explorerend gedrag en op het bevorderen van loopbaanleren. Sommige zijn gericht op microniveau: het leerproces van de leerling, andere op mesoniveau: op externe samenwerking. Hun onderzoek op een tiental (v)mbo-scholen brengt hen ertoe drie opeenvolgende leeromgevingen van LOB te onderscheiden: 1. een krachtige leeromgeving; 2. een ontdekkingsgerichte leeromgeving; en 3. de loopbaanleeromgeving, die zowel krachtig als ontdekkingsgericht is. Van een volledig ontwikkelde loopbaanleeromgeving, dat wil zeggen een leeromgeving die krachtig, dialogisch én vraaggericht is, is volgens de onderzoekers nog nergens sprake. Er is dus nog heel veel werk aan de winkel. Wel is een – nog beperkt – aantal scholen op het gebied van LOB op weg naar zo’n leeromgeving.

Voorbeelden van een praktijk nabije leeromgeving zijn te vinden in projecten, miniondernemingen en andere bedrijven waarin tussen vmbo-, mbo- en hbo-leerlingen en studenten wordt samengewerkt. Leerlingen en studenten dienen niet alleen in staat te zijn te kiezen tussen mogelijke rollen, maar ook deel te nemen aan verschillende praktijken. De gekozen rol en functie dient te passen bij hun zelfbeeld en hun waargenomen kwaliteiten.

Wat, hoe én waarom

Den Boer c.s. constateren dat de ontwikkeling van de ‘wat’-kant van het herontwerp mbo minder ver gevorderd is dan de ontwikkeling van de ‘hoe’-kant. Of anders gezegd: dat in de praktijk de aandacht voor nieuwe didactische praktijken groter is dan die voor een meer persoonlijke aangepaste inhoud (Den Boer e.a., 2004). Ongetwijfeld wordt dat veroorzaakt doordat het lastig blijkt voor scholen flexibilisering van de inhoud en maatwerk te realiseren. Daardoor komt ook het realiseren van leer- of loopbaantrajecten voor leerlingen en studenten in het gedrang. Vanuit het oogpunt en op het niveau van loopbaanbegeleiding voegen Den Boer c.s. – in navolging van Meijers en Wardekker (2001) – aan de ‘wat’- en ‘hoe’-dimensies de ‘waarom’-vraag toe. Herontwerp van het wat en het hoe is volgens Den Boer c.s. bedoeld om de leerling in staat te stellen de waarom-vraag aan de orde te krijgen. Deze vraag – op het vlak van

zingeving of betekenisverlening – heeft te maken met keuzes: wéten waarvoor je kiest. Die vraag dient apart te worden geagendeerd, onder andere omdat uit het waarom het wat voortvloeit. Om deze vraag te kunnen beantwoorden dienen leerlingen en studenten met de kern van het beroep in aanraking te komen, via beroepsdilemma's en/of kernproblemen. Den Boer c.s. veronderstellen dat leerlingen in staat zullen zijn de waarom-vraag te beantwoorden als scholen herontworpen zijn tot echte loopbaan centra.

Op weg

We zijn op weg naar een loopbaan centrum, waarin loopbaan begeleiding als een volwaardige hoeksteen beschouwd wordt, in een krachtige, loopbaangerichte leeromgeving, waarbij de leer- en loopbaan vragen van de leerling en student het uitgangspunt zijn. Het gaat er dus om als roc, aoc of vakschool een loopbaan centrum te worden of te zijn, niet om er een te hebben. En omdat het loopbaan centrum gericht is op competente beroepsuitoefening, kan dat niet zonder de reële beroepspraktijk en zonder de vorming van een beroeps- en/of arbeidsidentiteit. En daarbij komt de arbeidsmarkt in beeld, als een even onmisbare factor in loopbaan vorming. Voorwaarde voor de vorming van een beroepsidentiteit is co-makership met het bedrijfsleven, bij voorkeur in een regionale context. En omdat het doorlopende (loopbaan) leerlijnen betreft, ook in samenhang met vmbo en hbo, binnen de beroepskolom.

2.3 De beroepskolom en regionale samenwerking

Beroepskolom

Met de verschijning van de *Doorstroomagenda Beroepsopleiding* (2001) doet het begrip 'beroepskolom' zijn intrede; een doorlopende leerweg van vmbo naar mbo en hbo, als alternatief ook voor die andere leerweg via het algemeen voortgezet onderwijs, met name via het havo. Nadrukkelijker dan ooit realiseert het beroepsopleiding zich – in navolging van Boekhoud c.s. – dat het een wereld te winnen heeft, dat doorstroming naar het hbo via het havo vrijwel aan zijn maximum zit, maar dat die doorstroming via het mbo nog mogelijkheden biedt. En dat in het kader van een noodzakelijke en gewenste verhoging van het opleidingsniveau in Nederland alle zeilen dienen te worden bijgezet om die via de beroepskolom te bewerkstelligen.

Dat vereist een goede doorstroming van vmbo naar mbo en binnen het mbo van het ene niveau naar een hoger liggend niveau. Competentiegericht beroepsonderwijs in de gehele beroepskolom, waarin de loopbaan centraal staat, kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren.

Een loopbaan, hoe kronkelig of lineair die ook verloopt, is een immer doorlopend leer- en ontwikkelingsproces. Weliswaar met enkele door het schoolsysteem bepaalde keuzemomenten, maar toch: doorlopend, over de grenzen van de verschillende onderwijssoorten heen. En, zeker zo belangrijk, over de grens van onderwijs en bedrijf heen. Maar juist die overgangen van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo zorgen voor breuken in de leerweg, met alle consequenties van dien. Leerlingen en studenten die buiten beeld raken, voortijdig schoolverlaten en onvoltooide opleidingen, om er enkele te noemen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de aandacht zich met name concentreert op die breukpunten, op de aansluitingsproblematiek van vmbo-mbo en mbo-hbo. Maar tegelijkertijd leidt dat af van de voortijdige uitstroom binnen de onderwijssoorten zelf en van de doorlopende leerweg en doorlopende (loopbaan)leerlijnen.

Een doorlopende leerweg, gevarieerde didactiek en een goede begeleiding

In het kader van Grenzeloos Leren, een project van de Stichting Consortium PGO, heeft een werkgroep Didactiek zich in 2004-2005 gebogen over een van de drie hoofddoelstellingen ervan: het organiseren van een didactiek voor de doorlopende leerweg (vmbo-mbo-hbo) (Huisman [red.], 2005). De centrale doelstelling van het project Grenzeloos Leren is: leren zonder belemmerende grenzen van de schoolsoorten vmbo, mbo en hbo en zonder scherpe grenzen tussen school en beroepspraktijk. Knelpunten in de schoolloopbaan onderscheidt de werkgroep Didactiek op een drietal terreinen: 1. de onderwijsstructuur die bepaalt wanneer er een beroepskeuze gemaakt moet zijn; 2. de programmatische aansluiting waarin leemtes en overlappingsen zitten; en 3. de wijze van leren die in de verschillende fases anders is.

Bij het organiseren van een didactiek voor de doorlopende leerweg vmbo-mbo-hbo gaat het de werkgroep eerder om een doorlopende leerweg, met variaties in de didactiek, dan om een doorlopende didactiek. In de praktijk blijkt immers dat er gebruik wordt gemaakt van een breed scala aan onderwijsconcepten. Dat er op het gebied van didactiek weliswaar sprake is van

gemeenschappelijke uitgangspunten, maar met verschillende uitwerkingen. Dan gaat het er dus vooral om dat de leerling en student zijn competenties in een doorlopende lijn ontwikkelt.

Volgens de werkgroep ontstaat er voor een leerling en student een doorlopende leerweg als er steeds begeleiding plaatsvindt bij het uitstippelen van het opleidingstraject. Zij onderscheidt hierbij een viertal typen van begeleiding: begeleiding bij de loopbaankeuzes, begeleiding bij tussentijds beoordelen en plannen, begeleiding bij kwalificerend beoordelen en tenslotte begeleiding bij het verwerven van competenties.

Programmatische aansluiting

In het verleden zijn er geregeld projecten geweest waarin tussen vmbo en mbo met name programmatische vergelijking en afstemming plaatsvonden, maar die hadden vaak een tijdelijk karakter en een tijdelijk effect. Bovendien bleven het toch twee gescheiden werelden, waarin men zich na het tijdelijk overleg weer in terugtrok. Inhoudelijke afstemming zal echter steeds opnieuw dienen plaats te vinden, structureel en gericht op een langere termijn en op tijdige, tussentijdse aanpassing aan veranderingen, in het kader van competentiegericht beroeps- onderwijs. Bovendien gaat het om meer dan inhoud alleen.

Een stap verder is het samengaan van vmbo en mbo in één onderwijsinstelling, zoals het groenonderwijs dat al langer kent. Daarnaast zien we momenteel een zelfde ontwikkeling binnen andere vormen van beroeps- onderwijs plaatsvinden.⁴ Dat maakt het mogelijk onderwijsstructuur en programmatische aansluiting nog beter op elkaar af te stemmen. Daarmee wil overigens niet gezegd zijn dat het programma uitgangspunt is. De loopbaan van de leerling en student staat – als het goed is – immers centraal, reden waarom betere afstemming en aansluiting ook voor de loopbaanontwikkeling en -begeleiding gewenst zijn. Opgemerkt dient te worden dat hiermee een automatische doorstroom vmbo-mbo in dezelfde sector kan worden gesuggereerd, terwijl een leerling juist ook een heel andere keuze kan (willen) maken (Onderwijsraad, 2005 en Neuvel en Van Esch, 2005). Het switchen van opleiding – en daarmee

⁴ Voorbeelden daarvan zijn het TeC Amsterdam binnen Masterdam-West in Amsterdam, de Scholingsboulevard Enschede en de Onderwijsboulevard van het Deltion-College in Zwolle.

wellicht van onderwijsinstelling – moet dan ook niet belemmerd worden. Voor loopbaanbegeleiders en decanen is dat evident, voor het management lang niet altijd.

Rites de passage

Bovendien is het van belang hierbij op te merken dat de overgang van de ene naar de andere onderwijssoort weliswaar als een breuk wordt gezien en ervaren, maar dat die anderzijds leerlingen en studenten ook de mogelijkheid biedt tot een nieuwe start, nieuwe kansen en nieuwe mogelijkheden. Bij deze betekenisvolle overgankelijke markeringspunten wordt gesproken van zogenoemde ‘rites de passage’ (CLN, 2005; Bijdrage Pieter Leenheer; Van Asselt, 2007). Wie herinnert zich bijvoorbeeld niet de overgang van de basisschool naar een school voor voortgezet onderwijs en vervolgens naar vervolgonderwijs? We gaan niet naar school maar naar ‘de grote school’, of zoals prinses Amalia het zei toen ze als 4-jarige naar de basisschool ging: “Nu ben ik groot”. Deze positieve aspecten voor de leerlingen en studenten dienen we niet (uit het oog) te verliezen.

Aansluitingsproblematiek vmbo-mbo

In een onderzoek van Neuvel en Van Esch komt naar voren dat één op de vijf vmbo-leerlingen in de overgang naar het mbo problemen ervaart vanwege een onvoldoende goed beeld van de mbo-opleiding (Neuvel en Van Esch, 2005). Opmerkelijk hierbij is dat er geen verschillen worden geconstateerd tussen leerlingen die doorstromen naar een verwante sector en leerlingen die doorstromen naar een niet-verwante sector. Een kwart van de leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen kiest voor een opleiding in een andere sector in het mbo. Bij Landbouw zet circa 40 procent zijn beroepsopleiding in het mbo in dezelfde sector voort. Uit een onderzoek van het Kenniscentrum Handel blijkt dat 46 procent van de vmbo-leerlingen ‘niet verwant’ doorstroomt naar het mbo (Kenniscentrum Handel, 2004). Bovendien weet 25 procent van de leerlingen niet wat ze wil worden, terwijl een derde dat deels weet. Een belangrijke factor is het ontbreken van een beroepsperspectief. Een belangrijk deel van deze leerlingen geeft aan dat het pas in het mbo verwacht een beroepsperspectief te ontwikkelen. Het onderzoek bevestigt dit: na ruim een jaar mbo geven zes op de tien leerlingen aan redelijk goed te weten wat ze willen worden, bijna 15 procent hoger dan een jaar eerder. Tegelijkertijd is het percentage leerlingen dat dat niet weet na ruim een jaar mbo afgenomen van 25 procent naar 7 procent. Het

volgen van een passende opleiding, die aansluit bij de interesses van de leerlingen, heeft een positief effect op het verder ontwikkelen van een beroepsbeeld. Dat de sector hierbij een rol van betekenis speelt, blijkt uit het feit dat de ontwikkeling van een beroepsbeeld met name in de sector economie en handel achterblijft en zo'n 20 procent lager ligt dan in de andere sectoren.

Recente onderzoeken als *Succesvol kiezen. Onderzoek naar het studiekeuzegedrag van vmbo-leerlingen* door het roc van Twente (Evers, 2006) en *Onderzoek naar beroepsbeeld en motivatie van instroom in ECABO-opleidingen* door Ecabo (Brenninkmeijer en Verijdt, 2007) bevestigen in een aantal opzichten de bevindingen van het onderzoek van Neuvel en Van Esch.

Duidelijk wordt uit deze onderzoeken dat een belangrijk deel van de vmbo-leerlingen eigenlijk nog niet weet wat zij wil worden. Dat een beroep of cluster van beroepen weliswaar de belangrijkste motivatie voor hun keuze van een sector en opleiding is, maar dat zij tegelijkertijd een afnemend duidelijk beroepsbeeld hebben. Het kiezen voor een opleiding blijkt toch wat anders dan het kiezen voor een beroep of een bepaald werk. De vraag lijkt gerechtvaardigd of zij zich, de uitzonderingen niet te na gesproken, wel een helder beroepsbeeld (kunnen) vormen. Of het – met andere woorden – niet te vroeg voor hen is, althans voor een aanzienlijk aantal van hen, om weloverwogen te kiezen.

Aansluitings- of psychobiologisch bepaald probleem?

Zeer recente nieuwe inzichten over 'Brein en Leren' waarover Jolles uitgebreid heeft gepubliceerd, lijken dat te bevestigen (Jolles, 2006a, 2006b en 2006c). Zij tonen ons dat er grote individuele verschillen bestaan in hersenrijping en cognitieve ontwikkeling. Bovendien weet de cognitie- en hersenwetenschap sinds kort dat hersenen zich zelfs tot na het twintigste jaar blijven ontwikkelen. Sommige hersenstructuren doen de eerste 13/14 jaar weinig en er zijn zelfs delen die pas rond het 18^e jaar rijpen en actief worden. Zo blijken bij 16-/17-jarigen de hersengebieden die cruciaal zijn voor het maken van weloverwogen keuzes nog niet uitgerijpt. Pas in de leeftijd van ongeveer 16 jaar tot ruim na het 20^{ste} jaar ontwikkelen zich de meest complexe hersenfuncties: structuren die te maken hebben met planning en organisatie, met prioriteiten stellen, met kiezen, met de weging van sociale en emotionele factoren en van individuele doelen. Zo blijkt het kiezen van je eigen levensweg geen sinecure, de planning van je

eigen onderwijstraject evenmin. Volgens Jolles zijn de adolescenten-hersenen er nog niet rijp voor om zelfstandig op verantwoorde wijze te plannen en te sturen. Laat-adolescenten kunnen gewoon nog niet alles zelf uitzoeken, kennen nog niet alle elementen die moeten worden gewogen. De leerling moet ervaring krijgen in het aanleren van strategieën en procedures, maar ook moet hij voldoende kennis verwerven om die strategieën toe te passen. Voor het maken van verantwoorde keuzes en om zelfstandig te werken, moet de leerling wel eerst kennis hebben. Het leren en de leeromgeving zou in deze adolescentiejaren meer moeten worden afgestemd op de psychobiologie van de leerling, aldus Jolles.

Zo bezien is de aansluiting vmbo-mbo geen aansluitingsprobleem, maar in de eerste plaats een psychobiologisch bepaald probleem, dat juist door de caesuur vmbo-mbo wordt versterkt. Steeds duidelijker wordt dat het moment waarop vmbo-leerlingen geacht worden te kiezen, voor velen van hen te vroeg komt. Toenemende zekerheid over hun keuze, zo blijkt uit het onderzoek van Neuvel en Van Esch en dat van Evers, hebben zij in het eerste, maar meer nog in het tweede leerjaar van het mbo, op de leeftijd van 16/17 jaar. Dat wordt ondersteund door de recente bevindingen van het hersen- en cognitieonderzoek. En het sluit aan bij de praktijk-ervaringen van docenten dat lang niet alle eerste- en tweedejaars mbo-leerlingen en -studenten al onmiddellijk tot zelfsturing in staat zijn. Er zijn duidelijk verschillende doelgroepen te onderscheiden. Vanuit de loopbaanbegeleiding bezien is het dan ook veel zinniger de laatste twee jaar van het vmbo veel nadrukkelijker in samenhang met de eerste twee jaar van het mbo te bezien en op te zetten in een doorlopende loopbaanleerlijn.

‘Het roc als loopbaancentrum’ kan dan ook niet los gezien worden van het vmbo, evenmin van het hbo. In de praktijk worden in een aantal regio’s doorstroomprojecten mbo-hbo en zogenoemde doorstroomportfolio’s van vmbo en mbo opgezet. Zo’n doorlopend portfolio is een mooi instrumenteel begin, maar een doorlopende loopbaanleerlijn omvat meer dan dat. Een echt doorlopende loopbaanleerlijn kan alleen in eendrachtige samenwerking tussen vmbo, mbo en hbo en het (regionale) bedrijfsleven tot stand komen. Deze laatste samenwerking biedt het bedrijfsleven bovendien de mogelijkheid een portfolio in haar personeelsbeleid op te (gaan) nemen. Zo’n doorlopende loopbaanleerlijn zou ook niet misstaan voor de doorstroom van havo/vwo naar hbo en universiteit.

Uit de onderzoeken blijkt dus opnieuw dat het beroep een belangrijke factor is bij de keuze van een sector en opleiding, maar dat tegelijkertijd het beroepsbeeld fluctueert en in slechts beperkte mate aanwezig, dan wel consistent is. Het ontwikkelen van een beroeps- of arbeidsidentiteit is daarom een belangrijke factor in loopbaanontwikkeling. Dat dient plaats te vinden in een krachtige leeromgeving, nog beter in een loopbaangerichte leeromgeving, waarin de ontwikkeling van loopbaancompetenties een belangrijke rol speelt. Omdat dat alleen gerealiseerd kan worden in een (ook beroeps-)contextrijke omgeving, kan het onderwijs hiervoor niet zonder het bedrijfsleven, vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid, vanuit een ketenbenadering. En daarbij zijn nadrukkelijk ook andere instanties betrokken, zoals het CWI en kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven, maar evenzeer de sociale partners, provincies en gemeenten. En dat in een landelijke en regionale context.

Regionale samenwerking

In *Koers BVE. Het regionale netwerk aan zet* benadrukt het ministerie van OCV het belang van regionale netwerken. Binnen de regio dienen die gedeelde verantwoordelijkheid en de ketenbenadering hun gestalte te krijgen. Dat betekent onder andere dat de regio een stem krijgt in de vormgeving van de instelling, waarbij er meer ruimte komt voor variatie. Roc's kunnen op regionaal niveau aan de hand van de vier M's – middelen, mensen, methoden en markt – bekijken welke (nieuwe) opleidingen aangeboden kunnen, dan wel moeten, worden. Zo komt er ruimte voor regionale arrangementen en diversiteit. Bovendien kan de kennisinfrastructuur op regionaal niveau versterkt worden, zoals dat bijvoorbeeld door technocentra beoogd en gerealiseerd wordt. Van der Sanden wijst erop dat het van groot belang is dat leerlingen zicht krijgen op de mogelijkheden die er voor hen zijn op de regionale arbeidsmarkt. "Ze moeten als actor in staat worden gesteld om op grond van concrete ervaringen, actuele en realistische beelden op te bouwen van de competenties die nodig zijn in werksituaties en de ontwikkelingen die zich daarin voordoen. Ze moeten leren denken in termen van persoonlijke ontwikkelingsplannen: waar liggen mijn talenten en mogelijkheden, waar wil ik goed in worden, welke bijdrage wil ik leveren aan wat voor soort werk, wat voor stappen kan ik zetten op de weg naar de gewenste situatie?" (Van der Sanden, 2004). Hiermee sluit hij zich aan bij de beoogde arbeidsidentiteitsontwikkeling zoals die door Meijers en Wardekker wordt voorgestaan (Meijers en Wardekker, 2001). Waar het gaat om het realiseren van maatwerk, ziet Van der Sanden dit als een samenstel

van leerinhouden, pedagogisch-didactisch ontwerp en begeleidings- en leeractiviteiten dat enerzijds is afgestemd op de leervragen, leermogelijkheden en -voorkeuren van de leerling/student en anderzijds aansluit bij (regionale) ontwikkelingen die zich voordoen op de arbeidsmarkt. Wat dit laatste betreft, kan dit ons inziens per regio en voor bepaalde groepen mbo-leerlingen en -studenten anders liggen. Bovendien kunnen ook landelijke ontwikkelingen daarin betrokken worden, in een aantal gevallen dienen zij dat zelfs te worden. Als regionale netwerken hun regionale ambities (her)formuleren, dan kan het niet anders dan dat loopbaanontwikkeling en -begeleiding daar wezenlijk deel van uitmaakt.

Gezamenlijke aanpak onderwijs-bedrijfsleven

De agenda voor het beroepsonderwijs uit *Koers BVE* kan alleen gerealiseerd worden door een gezamenlijke aanpak van acties *binnen de regio* vanuit de eigen verantwoordelijkheid van de betrokken partijen. Zo is de deelnemer verantwoordelijk voor het vormgeven van zijn eigen (leer)loopbaan, de docent voor het ondersteunen van de (leer)loopbaan van de deelnemer en zijn de onderwijsinstellingen dat voor het geven van competentiegericht onderwijs en een goede aansluiting tussen vmbo, mbo en hbo. Zowel van deelnemers en docenten, als van de onderwijsinstellingen wordt hierbij ondernemendheid en ondernemerschap verwacht. De kracht van regionale netwerken kan bovendien worden benut om doorlopende leerlijnen, verdieping van de relatie met het bedrijfsleven en een ketenbenadering te realiseren. Daarmee wordt een nauwe samenwerking tussen onderwijsinstellingen en bedrijfsleven bepleit, die wezenlijk is voor loopbaanontwikkeling en -begeleiding. Een (leer)loopbaan binnen een doorlopende leerlijn vmbo-mbo-hbo moet een aantrekkelijke leerroute worden met uitdagende leeromgevingen, zowel binnen de onderwijsinstelling als in de praktijk aan de hand van praktijksituaties (*Koers BVE*, 2004).

Bij ervaringsleren gericht op loopbaanontwikkeling gaat het om meer dan alleen het volgen van beroepspraktijkvorming of stage. Daarbij gaat het ook om een tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven gedeelde en niet verdeelde verantwoordelijkheid (Meijers, 2005). Temeer daar bedrijf en school door leerlingen en studenten lang niet altijd als bij elkaar horend worden ervaren, als een gezamenlijke lerende organisatie, maar eerder als twee gescheiden werelden. Cultuurverschillen, verschillen in organisatiebelangen en praktische bezwaren maken een snelle

en adequate gezamenlijke inrichting van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving echter lastig. Met name voor mkb-bedrijven, toch een belangrijke partner van het mbo, zijn de organisatorische mogelijkheden op dit terrein beperkt. Daarvoor dienen in onderlinge samenwerking oplossingen gevonden te worden. Bovendien vraagt het niet alleen van bedrijven kennis van leerprocessen, maar ook van scholen kennis van bedrijfsprocessen. En dat vraagt om draagvlak van zoveel mogelijk, zo niet van alle, betrokkenen. Dat kan niet genoeg onderstreept worden. Betrokkenheid en daarbij behorende intrinsieke motivatie van docenten en praktijkopleiders zijn onmisbaar voor een adequate loopbaanbegeleiding.

Loopbaanontwikkeling kan gezien worden als een persoonlijke reis, deels georganiseerd, deels ongeorganiseerd, deels samen met anderen, deels individueel, deels over gebaande, deels over ongebaande wegen. Op weg naar Ithaka, vol avonturen, vol ervaringen. Ervaringen onder andere in de beroepspraktijk, gericht op de ontwikkeling van een beroeps- of arbeidsidentiteit. Maar wat verstaan we nu precies onder een beroepsidentiteit? Of moeten we wellicht toch eerder spreken van een arbeidsidentiteit?

2.4 Het ontwikkelen van een arbeids- en/of beroepsidentiteit

Algemeen wordt de ontwikkeling van een beroeps- of arbeidsidentiteit als een belangrijke succesfactor voor loopbaanontwikkeling beschouwd. Of het nu uiteindelijk gaat om een beroeps- dan wel om een arbeidsidentiteit, daarover lopen de meningen echter uiteen. Wie zoekt via google, vindt bij beroepsidentiteit circa 2500 en bij arbeidsidentiteit circa 1000 vermeldingen (d.d. januari 2008). Beide termen kunnen dus bogen op een aanzienlijke belangstelling. Hoe onderscheiden zij zich van elkaar en wat verdient de voorkeur?

Arbeidsidentiteit

In zijn *Arbeidsidentiteit. Studie- en beroepskeuze in de postindustriële samenleving* definieert Meijers arbeidsidentiteit als een structuur of netwerk van betekenissen waarin het individu de eigen motivatie, interesses en capaciteiten bewust verbindt met acceptabele werkrollen (Meijers, 1995). Het is de verwerking van concrete ervaringen tot betekenisvolle of zinvolle samenhangen

die een arbeidsidentiteit doet ontstaan. Het individu geeft betekenis aan deze ervaringen door ze op te nemen in specifieke verhalen (waardoor ze betekenis krijgen) en uiteindelijk in het eigen levensverhaal (waardoor ze zin krijgen). Een arbeidsidentiteit is het vermogen antwoord te geven op twee vragen: 1. “Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?” en 2. “Wat kan ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?” (Meijers, 1995; Wijers en Meijers, 1996). Recenter definiëren Meijers c.s. arbeidsidentiteit als de zekerheid die iemand heeft over zichzelf, de opleiding, de toekomst en het zelfvertrouwen dat hij hieraan ontleent. Meijers maakt een duidelijk onderscheid tussen arbeidsidentiteit en beroepsidentiteit (Kuijpers e.a., 2006). Waar deze laatste zich richt op een concreet beroep en beroepsrol, richt de eerste zich op arbeid en arbeidsgebieden. Het ontwikkelen van een beroepsidentiteit wordt onder andere bemoeilijkt door het vervagen van de beroepenstructuur en de toename van het aantal – in toenemende mate wisselende en vaak vage – functies. Dat maakt het lastig om via beroepsbeelden zicht te krijgen op arbeidsmogelijkheden die passen bij de eigen persoonlijkheid. Daar komt bij dat werk(onder)nemers in toenemende mate in de loop van hun leven meerdere beroepen of functies vervullen. Juist vanwege deze employability en het gegeven van een leven lang leren, is het noodzakelijk om niet alleen aandacht te geven aan de vorming van een beroepsidentiteit, maar ook aan de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit.

Beroepsidentiteit

Geurts pleit er recentelijk – vanuit nieuwe beroepentheorieën – nadrukkelijk voor het begrip beroep te blijven gebruiken. Niet opgevat als een statische structuur, maar als een dynamische structuur die zich kenmerkt door een specifieke bundeling van kennis en kunde met een bepaalde (bedrijfsoverstijgende) marktwaarde (Geurts, 2006). Niet alleen wordt het begrip beroep in het dagelijks spraakgebruik veelvuldig gehanteerd, maar bovendien vormen beroepen een onmisbaar oriëntatiepunt in de aansluiting tussen onderwijs en arbeid. Dit laatste zowel op de arbeidsmarkt als voor bedrijven en instellingen, scholen en beroepsbeoefenaren. Beroepen geven beroepsbeoefenaren (dit woord op zich zegt al veel) een identiteit en bieden houvast bij de planning van hun loopbaan. Er lijkt dan ook alle reden om – vanuit dit beroepspedagogisch perspectief – van beroepsidentiteit te blijven spreken.

Beroeps- of arbeidsidentiteit?

Spijkerman en Admiraal lijken zich bij Meijers aan te sluiten in zijn opvatting van identiteit, meer specifiek arbeidsidentiteit. Zij vatten de loopbaan op als een (toekomst)project binnen een bepaalde context, een project van het individu, met andere partijen zoals ouders, school, collega-werknemers, bedrijven en samenleving (Spijkerman en Admiraal, 2000).

Loopbaancompetentie betekent volgens hen voor het individu dat hij vooral goed moet kunnen communiceren met die andere partijen over de eigen loopbaan. “De arbeidsidentiteit vormt hierbij het kompas van waaruit mensen in gesprek gaan met iedereen die wat te zeggen heeft over, of die belang heeft bij, de loopbaan”. Daarmee lijken zij zich aan te sluiten bij de opvatting van Meijers c.s. ‘Lijken’, omdat zij elders in hun publicatie, waar zij schrijven over identiteit als een continu waarderings- en vertelproces (dit waarderings- en vertelproces functioneert op alle levensterreinen, ook op het gebied van arbeid), zeggen: “Men kan in dit verband tot op zekere hoogte spreken over een zogenaamde *arbeidsidentiteit*”. Onduidelijk blijft echter tot op welke hoogte en wat de mogelijke beperkingen ervan zijn. Over beroepsidentiteit lezen wij bij hen hier niet.

In hun doorlopend onderzoek rond beroepsidentiteit besteden ook Den Boer c.s. uitgebreid aandacht aan identiteitsontwikkeling (Den Boer e.a., 2001, 2003, 2004 en 2006). De centrale vraag in dit onderzoek is: hoe moeten we jongeren voorbereiden op een toekomst die in toenemende mate gekenmerkt wordt door onzekerheid? Mede op basis van Marcia en Meijers en Wardekker komen zij tot een theoretisch model van de ontwikkeling van een beroepsidentiteit. Dat model komt in grote lijnen neer op het volgende: serieuze exploratie veronderstelt dat leerlingen en studenten grenservaringen meemaken. De kwaliteit van het leerproces hangt af van de leerling en student en van de begeleiding die helpt bij de opgedane grenservaringen. Als deze verwerking goed verloopt, ontstaat bij de leerling en student begrip. De leerling en student heeft dan de ervaring gekoppeld aan begrippen die hem of haar iets vertellen over zichzelf en zijn of haar rol in de wereld van het werk. Den Boer c.s. noemen dit begrip van zichzelf in relatie tot werk beroepsidentiteit (Den Boer e.a., 2003). Het gaat hierbij om waardenoriëntaties ten aanzien van werk, vragen als: “wat voor beroepsbeoefenaar wil ik worden?” en “wat is mijn positie in de dilemma’s die centraal staan in dit beroep?”. De

verwachting is dat personen die een goed ontwikkelde beroepsidentiteit hebben, beter in staat zijn tot zelfsturend gedrag op de arbeidsmarkt.

Opmerkelijk is dat beroepsidentiteit hier wordt omschreven als begrip van zichzelf *in relatie tot werk*, niet in relatie tot een beroep of beroepsrol. Dan valt immers eerder een keuze voor het begrip arbeids- dan voor het begrip beroepsidentiteit te verwachten. Onduidelijk blijft waarom Den Boer c.s. tegen deze achtergrond toch voor beroepsidentiteit kiezen. En of (en zo ja, waarom) zij geen onderscheid tussen beroeps- en arbeidsidentiteit maken. Dit intrigeert des te meer waar zij in navolging van Meijers en Wardekker het matchingsmodel tussen persoon en beroep, onder andere vanwege de veranderlijkheid van beroepen, als een achterhaald model afwijzen. Dat is immers voor Meijers c.s. juist weer een argument om voor arbeidsidentiteit te kiezen, zonder overigens het bestaan van een beroepsidentiteit te ontkennen.

Beroeps- én arbeidsidentiteit

Duidelijk is dat er alle reden is om beroeps- en arbeidsidentiteit te onderscheiden. Duidelijk is ook dat er verschillend gedacht wordt over de vraag of het nu om de ontwikkeling van een beroeps- of arbeidsidentiteit gaat. Maar het is meer dan een academische kwestie. Het is buitengewoon verleidelijk om – uitgaande van studie- en beroepskeuzebegeleiding door decanen en loopbaanbegeleiders – te kiezen voor beroepsidentiteit. Geurts heeft daarvoor vanuit een beroepspedagogisch perspectief een aantal herkenbare argumenten gegeven. Dan gaat het om het beroep als een dynamisch construct dat de relaties in kaart brengt tussen individu, school en werk, als bijdrage in de nieuwe beroepsvorming. Wie advertenties voor vacatures doorneemt, constateert dat in een redelijk aantal ervan nog min of meer ‘vast omschreven’, herkenbare beroepen worden vermeld, volgens een vertrouwd stramien vanuit het industriële tijdperk. Dat geldt bijvoorbeeld voor timmerlieden, werkvoorbereiders en lassers. Zo wordt er ook nog regelmatig om een mts-diploma gevraagd. Dat wil overigens niet zeggen dat die beroepen niet inhoudelijk veranderen, integendeel; ook die zijn onderhevig aan dynamiek. Zo is ook de fotograaf van nu al lang niet meer de fotograaf van tien jaar geleden en is de ene fotograaf de andere niet. Maar fotografen blijven – vooralsnog – nodig. Tegelijkertijd echter verschijnt er ook een fors toenemend aantal advertenties waarin het om een diversiteit aan functies gaat en – vaak generieke – competenties van functionarissen als uitgangspunt

genomen worden. Dat illustreert dat de arbeidsmarkt niet eenduidig is en aan constante verandering en dynamiek onderhevig. Die arbeidsmarkt is sterk gesegmenteerd en bestaat als zodanig uit een aantal deelmarkten, zoals beroepsdeelmarkten en bedrijfsdeelmarkten (Van Hoof, 1987). Dat heeft consequenties voor de beroepsvorming en de ontwikkeling van een beroeps- of arbeidsidentiteit.

Jeroen is veilingmeester. Met trots en passie, maar ongedwongen etaleert hij zijn kennis over kunstvoorwerpen: tussen kunst en kitsch. Hij komt uit een bekende kunstenaarsfamilie en wist al op zijn 8^{ste} wat hij wilde worden. Hij wist het niet alleen, hij is het ook geworden, via een opleiding bij het bekende veilinghuis Sotheby.

Hij heeft nu zijn eigen veilinghuis, organiseert veilingen, taxeert kunstvoorwerpen, houdt lezingen en is ondernemer. Hij voelt zich als een vis in het water.

Naar onze mening sluiten een focus op een beroeps- en focus op een arbeidsidentiteit elkaar niet uit, maar vullen zij elkaar aan en dienen zij daarom beide in de loopbaanoriëntatie en -begeleiding betrokken te worden. Wie maatwerk wil leveren, zal daarvoor de leerling en student en zijn loopbaanvragen als uitgangspunt nemen. Die loopbaanvraag kan een bepaald beroep betreffen. In de praktijk van alledag zijn daar nog steeds voorbeelden van. In dat geval is het aannemelijk dat loopbaanontwikkeling en -begeleiding zich in de eerste plaats op de ontwikkeling van een beroepsidentiteit zal richten. Met name in de industrie is deze context nog steeds aanwezig. En ook al wordt er gesproken van een postindustriële samenleving, daarmee is de industrie niet verdwenen. Maar, zoals gezegd, een beroepsidentiteit is niet iets statisch en voor de eeuwigheid. Wie zich realiseert dat een loopbaan in toenemende mate baan- en functiewisselingen met zich mee zal brengen, ontkomt er niet aan bij LOB ook de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit tot kernactiviteit te benoemen. Door deze nadrukkelijk samen met loopbaancompetenties te ontwikkelen, kan een leerling en student zich in een loopbaandialog met zichzelf en anderen adequaat voorbereiden op een passend vervolg van zijn loopbaan, zowel in het vervolgonderwijs als op de arbeidsmarkt. En dat betreft iedere leerling en student, niet alleen degene die tussentijds van opleiding of richting wil veranderen, dan wel de school wil verlaten. En dat vindt bovendien niet alleen incidenteel op zijn initiatief, maar structureel en

procesmatig in een curriculum, in doorlopende loopbaanleerlijnen, dat – in het kader van een leven lang leren – zelfs zijn vervolg krijgt in het bedrijfsleven. Dat betekent ook opleiding, scholing en arbeidsmarkt in onderlinge samenhang, mede met het oog op het civiel effect. Want hoe dan ook, het gaat wel om een aantrekkelijke en passende plaats op de arbeidsmarkt, in al haar verandering.

Het ontwikkelen van een beroeps- en/of- arbeidsidentiteit gaat dus veel verder dan studie- en beroepskeuzebegeleiding in engere zin, die met name gefocust is op informatieoverdracht over opleiding(en) en beroep(en). Nu komt deze zogenoemde ‘informed choice’ in de praktijk van het decanaat steeds minder voor, maar in overheidspublicaties – zowel nationaal als Europees – komen we deze benadering nog regelmatig tegen. Het gaat dan bijvoorbeeld om de sterke focus van de overheid en beleidsmakers op een adequate informatievoorziening over opleidingen, beroepen en arbeidsmarkt, waarbij loopbaanbegeleiding voornamelijk beperkt blijft tot voorlichting (Luken, 2006a, 2006b en 2006c). Of – vanuit een Europese benadering – om IAG ofwel information, advice en guidance in plaats van naar wat het naar onze mening dient te zijn: CEG ofwel career, education and guidance⁵. Dat is wezenlijk anders. LOB is minder een kwestie van informatieoverdracht dan een leer- en ontwikkelingsproces dat zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven gestalte krijgt. Informatie – adequate en betrouwbare informatie – is weliswaar belangrijk, maar bij voorkeur op het juiste moment en in de juiste context en zonder toegevoegde ervaring(en) kan informatie gemakkelijk blijven steken in goede bedoelingen en ongebruikt blijven.

Arbeidsmarkt en employability

De dynamiek en toenemende flexibiliteit van de arbeidsmarkt vraagt van leerlingen en studenten, decanen, loopbaanbegeleiders en praktijkbegeleiders om adequaat en accuraat daarop in te spelen. In termen van loopbaancompetenties: om werkexploratie en loopbaansturing. Een opleiding of scholing is geen doel op zichzelf, maar staat in het perspectief van een toekomstig beroep/functie en loopbaan. Voor veel leerlingen is dat een lastige opgave en niet alleen voor hen. Niet alleen prevaleert de korte termijn boven de (middel)lange termijn, het werkveld is bovendien zeer divers, dynamisch en voortdurend aan verandering onderhevig en

⁵ De Engelse zusterorganisatie van de NVSNVL heet ACEG, the Association for Careers Education and Guidance.

daardoor onoverzichtelijk en moeilijk grijpbaar. Zij kiezen dan nogal eens voor een vervolgopleiding in een bepaalde richting om te zijner tijd te bepalen welk beroep of welke functie zij daarmee willen gaan uitoefenen. Vragen op dat terrein tijdens een intake illustreren dat in ruime mate. Dat speelt voor hen pas over vier of zeven jaar en dan kan er alweer zoveel veranderd zijn. Maar ook als zij dat beroep of die functie wel weten, wil dat lang niet altijd zeggen dat zij daarin ook daadwerkelijk (onmiddellijk) terecht komen. Het lijkt er zelfs op dat dat steeds minder het geval is. Dat wordt immers mede bepaald door de arbeidsmarktsituatie van dat moment. Jongeren gaan daar overigens doorgaans flexibel mee om, ook al kan een niet direct beoogd vervolg op de arbeidsmarkt door hen als teleurstellend ervaren worden. De arbeidsmarkt als tussenschakel tussen onderwijs- en arbeidssysteem kent haken en ogen. De WRR geeft in een recent rapport over het arbeidsmarktbeleid aan dat de toekomstige arbeidsmarkt gekenmerkt zal worden door een grotere beweeglijkheid (WRR-rapport nr. 77, 2007). De gemiddelde duur van een baan ligt in Nederland al jaren iets boven negen jaar, de gemiddelde duur van een functie op zes jaar. In de toekomst zal een baan voor het leven geen lang leven beschoren zijn, zal het aantal baan- en functiewisselingen alleen nog maar toenemen, met name ook in het tweede deel van de loopbaan. Ouderen kennen namelijk nu nog minder flexibele arbeidspatronen dan jongeren. Mede hierom pleit de WRR voor investeren in werkzekerheid in plaats van baan zekerheid. En er is werkzekerheid als elke werknemer erop kan vertrouwen dat hij of zij een nieuwe baan kan vinden als de nood aan de man of vrouw is. Dat betekent duurzaam investeren in employability of inzetbaarheid van werknemers, waarbij elke individuele werknemer zelf de regie over zijn loopbaan voert en daarin ook zelf investeert, dat wil zeggen door te investeren in kennis en vaardigheden.

Taxigesprekken kunnen uitermate boeiend en leerzaam zijn. Die taxichauffeur in Utrecht van ongeveer 23 jaar bleek al vijf en een half jaar bedrijfseconomie te studeren aan een hbo-instelling. Hij had die richting gekozen, omdat het hem was geadviseerd omdat hij er zo goed in was. Maar na twee jaar was het hem hevig tegengevallen en had hij er vervolgens anderhalf jaar met z'n pet naar gegooid. Nu probeerde hij alsnog die studie af te ronden, al was het maar vanwege zijn familie. Omdat zijn studiefinanciering inmiddels was beëindigd, verdiende hij er daarnaast bij als taxichauffeur. Veel liever had hij zelf psychologie gekozen, omdat daar zijn hart lag en hij die studie altijd leuk had gevonden.

Gé van der Star (48) was betontimmerman, wordt werkvoorbereider

“(...) Ik ben in de bouw begonnen toen ik 22 was. Ik wilde alleen maar wat geld verdienen en het leek me leuk werk, lekker buiten bezig zijn. Het werk bestaat vooral uit het aanbrengen van betonvloeren, funderingen en alles wat daarbij komt kijken. We maken de bekistingen, plaatsen het ijzerwerk, storten het afen, nou ja, dan slopen we het weer. Het is op zichzelf heel zwaar werk, dat kan ik gerust zeggen. (...) Toen kreeg ik last van mijn knie en ben ik geopereerd aan mijn meniscus. (...) Als je gedwongen wordt om wat anders te gaan doen, dan ga je toch eens bij jezelf op onderzoek uit. Je wordt als het ware wakker geschud. (...) Toen ik voor de tweede keer klachten kreeg, werd ik benaderd door het Loopbaantraject Bouw. Alles viel min of meer samen. Ik wil niet zeggen dat het een teken was, maar misschien was ik er geestelijk wel een beetje aan toe. Dat loopbaantraject is een samenwerking tussen werknemers en werkgevers in de bouw om mensen in de bedrijfstak te behouden. (...) Ik ga nu twee avonden naar school en als alles goed gaat, kan ik volgend jaar januari gaan solliciteren als calculator of werkvoorbereider. Hoe verder ik kom, hoe leuker ik het ga vinden.”

(Bron: Joel Broekaert. ‘Ik had echt nooit last van mijn knieën’. In: Vrij Nederland Smart body. Op weg naar onsterfelijkheid. Wetenschapsspecial, voorjaar 2007. p. 114-115.)

Een scholingsinspanning wordt niet alleen ingegeven door de actuele behoefte van het bedrijf, maar evenzeer door het loopbaanperspectief van de werknemer. Scholing, een leven lang leren en loopbaanplanning zijn volgens de WRR de essentiële investeringselementen voor werkzekerheid tijdens de loopbaan. Investeren in werkzekerheid voor elke individuele werknemer betekent ook maatwerk. De grote nadruk die de WRR legt op employability of inzetbaarheid van werknemers, spoort nadrukkelijk met de visie van Kuijpers, Meijers en Bakker op loopbaanbegeleiding. Zij kennen onder andere om deze reden, naast de vorming van een beroepsidentiteit, juist grotere waarde toe aan de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit bij leerlingen en studenten en (toekomstige) werknemers (Kuijpers e.a., 2006). Daarvoor dient volgens hen de beroepsidentiteit op twee manieren uitgebreid te worden: wat betreft de arbeid en wat betreft de persoonlijke waarden. Overigens gaat het hier niet zozeer om een uitbreiding, als wel om een andere benadering, een ander perspectief. Wat betreft arbeid, gaat het dan niet zozeer om een beroepsrol, maar om een arbeidsloopbaan. Niet zozeer om een concreet beroep, maar om een arbeidsgebied en arbeidsrol. Dat betekent weliswaar verlies aan concreetheid, maar winst aan flexibiliteit en zekerheid.

2.5 Loopbaancompetenties

Aanloop

In het middelbaar beroepsonderwijs zien we rondom de millenniumwisseling, mede als gevolg van de roc-vorming, een aantal ontwikkelingen die erop wijzen dat LOB een andere organisatorische plaats en inhoud gaat krijgen. Hierbij valt te denken aan het ontstaan van trajectbureaus of servicecentra, grote aandacht voor de intake, de ontwikkeling van portfolio's, EVC en assessments. Het gaat om meer dan alleen opleidings- en beroepskeuze, het gaat om loopbaanbegeleiding in een richting die Meijers aangeeft, over de grenzen van de school, opleiding en beroep heen. In toenemende mate worden daarom vmbo en hbo daarbij betrokken (de aansluitingsproblematiek en doorlopende leerlijnen) en het regionale bedrijfsleven. Dit laatste ook in het kader van een leven lang leren. Tegen de achtergrond van de ontwikkeling van competentiegericht beroepsonderwijs komen ook loopbaancompetenties langzaam maar zeker in beeld.

In de laatste jaren voor de millenniumwisseling verschijnen er verschillende publicaties die gericht zijn op competentieontwikkeling binnen het onderwijs, in navolging van ontwikkelingen in het bedrijfsleven. Beroepscompetenties, leercompetenties, burgerschapscompetenties, maar ook loopbaancompetenties worden daarbij genoemd (Bom e.a., 1999).

Zo pleit de Onderwijsraad in een advies van maart 1998 'Een leven lang leren in het bijzonder in de bve-sector', ervoor de kwalificatiestructuur voor de bve te verbreden met leercompetenties en loopbaancompetenties. Bij loopbaancompetenties gaat het om kennis, vaardigheden en houdingen die het mogelijk maken succesvol op de arbeidsmarkt te opereren. Zij zijn nodig om sturing te geven aan de eigen arbeidsloopbaan en hebben betrekking op 1. kennis en inzicht in de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt; 2. vaardigheden om nieuwe banen te verwerven (sollicitatievaardigheden; netwerkvaardigheden); en 3. kennis en inzicht in de relatie tussen eigen competenties en verlangde kwalificaties.

Al eerder hebben Meijers en Wijers aandacht besteed aan loopbaancompetentie, als een begrip dat van toepassing is op de gehele maatschappelijke loopbaan. Zij specificeren dit begrip in drie

soorten vermogens die zij benoemen als actorcompetentie, transitiecompetentie en arbeidscompetentie, respectievelijk gericht op de schoolloopbaan, de overgang van school/educatie naar werk en van werk naar ander werk en de arbeidsloopbaan (Meijers en Wijers, 1997).

Bom c.s. geven een overzicht van de ontwikkeling van het begrip loopbaancompetentie(s) tot op dat moment en doen aanbevelingen voor het verwerven van loopbaancompetenties als leerproces binnen het curriculum, in een integrale aanpak, met gebruikmaking van methoden van portfolio en mentoring (Bom e.a., 1999). Zij zijn van mening dat iemand *blijk* geeft over loopbaancompetenties te beschikken als hij voor zichzelf antwoord kan geven op loopbaanvragen én ernaar handelt.

Twee basiscompetenties volgens Spijkerman

Spijkerman houdt in een artikel in *Dekanoloog* van 2001 een warm pleidooi voor loopbaanoriëntatie vanuit het competentiedenken (Spijkerman, 2001) en geeft tegelijkertijd aan dat de spanning tussen wens en werkelijkheid op het terrein van LOB enorm is. Hij staat daarin niet alleen. Vrieze c.s. wijzen er bijvoorbeeld op dat er sprake is van discrepantie tussen de aandacht voor loopbaanontwikkeling en de wenselijke aandacht hiervoor (Vrieze e.a., 2004). Spijkerman schetst het wensbeeld van een leerling die zijn eigen loopbaanzaken pro-actief bestuurt als een competente manager. Zijn wensbeeld van de begeleiding omvat een vijftal stappen, die leiden tot een uitvoeringsplan dat aan een aantal eisen dient te voldoen. Onder andere dat LOB een belangrijke plaats krijgt in het primaire proces van het lesgeven van iedere leraar en dat de specifieke loopbaaneducatie plaatsvindt in de mentorbegeleidingsruimte: de mentor als loopbaancoach. De leerling opvoeden tot loopbaancompetentie is binnen deze nieuwe visie een uitdagende opdracht aan de school. Er is volgens hem sprake van loopbaancompetentie als een leerling twee basiscompetenties weet te ontwikkelen en weet toe te passen op zijn eigen school- en arbeidsloopbaan. Namelijk het vermogen om goed te *reflecteren* op eigen ervaringen en informatie en het vermogen om goed te *communiceren* met alle andere partijen in het spanningsveld rond de individuele loopbaan. Het Netwerk Cursistendienstverlening sluit zich bij deze indeling van Spijkerman aan en gaat ervan uit dat specifieke loopbaaneducatie door een loopbaancoach plaatsvindt (Kathmann en Van Riel, 2003). De genoemde twee basis-

competenties doen denken aan de interne en externe dialoog zoals die door Meijers onderscheiden worden. Hoewel Spijkerman aangeeft dat een leerling zijn eigen loopbaan dient te besturen, noemt hij loopbaansturing niet als een aparte basiscompetentie.

Loopbaancompetenties volgens Kuijpers

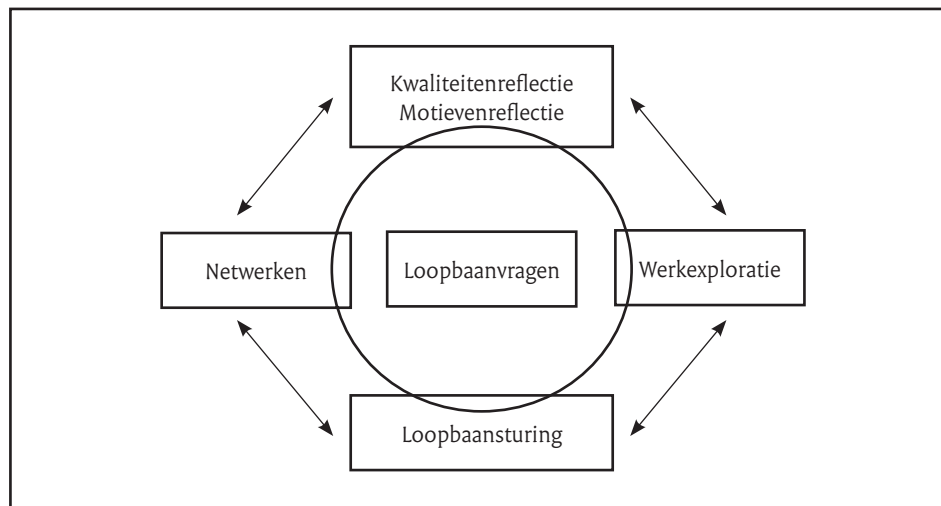
Dit laatste doet Kuijpers wel in haar publicatie *Waardevol werk. Richting geven aan je loopbaan*, waarin zij vier loopbaancompetenties onderscheidt: zelfreflectie, werkoriëntatie, zelfsturing en zelfprofilering (Kuijpers, 2000). Het doel is ‘waardevol werk’. Dat wil zeggen; werk dat de moeite waard is en werk waarin je je waarden weerspiegeld vindt en je je mee kunt verbinden. En daaraan kun je zelf richting geven. Het accent zal in de loop van de daarop volgende jaren verschuiven van het ‘zelf’ naar de ‘loopbaan’, van zelfsturing naar loopbaansturing, zonder dat daarbij overigens het zelfbeeld uit beeld verdwijnt. Op basis van haar promotieonderzoek aan de Universiteit Twente naar de wetenschappelijke onderbouwing van haar indeling van loopbaancompetenties, komt Kuijpers uiteindelijk tot een indeling in vijf loopbaancompetenties (Kuijpers, 2003; Kuijpers, 2005):

<i>Motievenreflectie</i>	Wat zijn mijn wensen en waarden, wat vind ik belangrijk en wat geeft mij voldoening?
<i>Kwaliteitenreflectie</i>	Wat zijn mijn kwaliteiten: eigenschappen, competenties, vaardigheden enzovoort?
<i>Werkexploratie</i>	Zoeken naar overeenkomst van eigen waarden en waarden in het werk en aansluiting van eigen kwaliteiten en ontwikkelingen in werk.
<i>Loopbaansturing</i>	Planning en beïnvloeding van mijn leren en werken; het maken van keuzes en het onderzoeken van de consequenties ervan; het ondernemen van acties ten behoeve van de aansluiting.
<i>Netwerken</i>	Contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt, gericht op mijn loopbaanontwikkeling.

Volgens Kuijpers zijn deze loopbaancompetenties niet aan een bepaald beroep of functie gebonden. Zij hebben ook niet direct te maken met het uitvoeren van werk, maar hebben betrekking op hoe je werken en leren kunt inzetten om je loopbaan te ontwikkelen.

Loopbaanontwikkeling behelst in haar visie niet een eenmalige keuze, maar een *steeds weer opnieuw kiezen*. Loopbaancompetent is dan ook iemand die in of ten behoeve van nieuwe loopbaansituaties in staat is adequaat zijn loopbaancompetenties toe te passen, in de context van een zich ontwikkelende beroeps- en/of arbeidsidentiteit, als onderdeel en in de context van zijn levensverhaal. Met deze laatste toevoeging wordt aangegeven dat er meer levensrollen te onderscheiden, te kiezen en te combineren zijn.

Figuur 3 Loopbaancompetenties



Bewerkt naar Kuijpers, 2005

Overigens brengen Kuijpers c.s. in hun analyse van de onderzoeksresultaten *Succesfactoren in loopbaanoriëntatie en -begeleiding in vmbo en mbo* de genoemde vijf loopbaancompetenties terug tot drie: loopbaanreflectie, loopbaanvorming en netwerken (Meijers e.a., 2006; Kuijpers e.a., 2006). De reden hiervoor is dat 'motievenreflectie' en 'kwaliteitenreflectie' bij leerlingen en studenten in tegenstelling tot bij werknemers grotendeels samenvallen, wat ook geldt voor 'werkexploratie' en 'loopbaansturing'. Het verband ertussen wordt duidelijk in hun omschrijving van loopbaancompetenties, namelijk "(...) de vaardigheid om over de eigen motieven en kwaliteiten na te denken,

om via het verkennen van mogelijkheden en het daadwerkelijk sturen van de eigen leerprocessen die loopbaan vorm te geven en om te netwerken”.

Loopbaancompetenties volgens het LDC

Parallel met de ontwikkeling van loopbaancompetenties door Kuijpers heeft in 2002 het LDC in opdracht van de Bve Raad een notitie over loopbaancompetenties gepubliceerd (Verbaarschot e.a., 2002a en 2002b). Daarin worden door de auteurs voor het loopbaanproces zes fasen onderscheiden: accepteren, signaleren, exploreren en reflecteren, construeren, realiseren en evalueren en bijstellen. Fasen die, zo schrijven zij, in werkelijkheid door elkaar heenlopen. Binnen deze zes fasen benoemen zij zestien loopbaancompetenties, zoals loslaten en verantwoordelijkheid nemen binnen de fase van accepteren. En intuïtief waarnemen en waarnemen en observeren binnen de fase van signaleren. Elders in hun publicatie groeperen zij de onderscheiden zestien loopbaancompetenties vanuit een bepaalde loopbaancontext, waaraan kernopgaven en reguliere loopbaanopgaven zijn gekoppeld. Deze laatste vormen bruikbare aanwijzingen voor een verdergaande ontwikkeling van loopbaanontwikkeling en -begeleiding binnen het onderwijs. Omdat de auteurs naast een loopbaancontext een beroepscontext onderscheiden, geven zij aan dat de loopbaancompetenties ook van belang zijn in een beroepscontext. Door zowel elementen van employability als elementen van persoonlijke ontwikkeling en zingeving mee te nemen, komen de auteurs tot de volgende definitie van een loopbaancompetente beroepsbeoefenaar:

De loopbaancompetente beroepsbeoefenaar kan blijvend een voor hem persoonlijk zinvolle bijdrage leveren aan het vervullen van een maatschappelijke behoefte en de arbeidsrol op een bevredigende wijze combineren met andere levensrollen (Verbaarschot, 2002a).

Leren, Loopbaan en Burgerschap

Het zijn de vijf loopbaancompetenties van Kuijpers die in het middelbaar beroepsonderwijs in de loop van enkele jaren belangrijk terrein winnen en die in tal van publicaties terugkomen. Ook tijdens de jaarcongressen van de bve-sectie van de NVS, vanaf 2004 de NVSNVL, zijn het deze loopbaancompetenties die centraal komen te staan en waarvan de ontwikkeling ervan binnen het onderwijs als uitgangspunt wordt genomen. Op het jaarcongres van 2003 worden loopbaancompetenties door een vertegenwoordiger van het procesmanagement herontwerp

mbo nog ondergebracht bij de leercompetenties en niet apart benoemd. Dat wordt weerspiegeld in het brondocument *Leren en Burgerschap* van 2004, waarin voor loopbaan en loopbaancompetenties amper of geen plaats is. Maar de herziene versie ervan, het brondocument *Leren, Loopbaan en Burgerschap* van september 2006, maakt de kentering manifest (Gemeenschappelijk procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs, definitieve versie van het document LL&B april 2007). Dit document beschrijft de kwalificatie-eisen op het gebied van burgerschap, leren en loopbaan van deelnemers in het mbo. Zij kunnen in een beroepscontext geïntegreerd worden. Als kerntaak (kerntaak 2) wordt voor de loopbaan genoemd: *stuurt de eigen loopbaan*, waarbij een drietal werkprocessen wordt onderscheiden: 2.1. reflecteert op eigen kwaliteiten en motieven; 2.2. onderzoekt welk werk er is en wat bij hem past; 2.3. stuurt de eigen loopbaan en onderneemt acties die daarbij nodig zijn. De titel-aanpassing en de inhoud van het nieuwe document LL&B vormen een illustratie van het feit dat de loopbaan van de leerling en student in het middelbaar beroepsonderwijs steeds centraler komt te staan, in ieder geval op papier.

Loopbaancompetenties in het hbo

Loopbaancompetenties spelen inmiddels niet alleen bij LOB binnen het mbo een belangrijke rol, maar ook binnen het hbo en het vmbo. De opgave voor de komende jaren par excellence zal zijn om de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een beroeps- en arbeidsidentiteit in doorlopende loopbaanleerlijnen in de totale beroepskolom te realiseren. En ook het havo wordt in zijn voorbereiding op het hbo hiermee in toenemende mate geconfronteerd.⁶ Zo schrijft Van Asselt in een artikel over aansluitproblemen mbo/vo-hbo: “(...) Opmerkelijk is dat in de onderzoeksliteratuur steeds meer gesproken wordt over de te ontwikkelen loopbaancompetenties die leerlingen en studenten helpen de juiste toekomstkeuzes te maken en beslissingen te nemen op basis van goede oriëntaties en reflecties daarop” (Van Asselt, 2006). Maar dat vraagt nog wel om een adequate vertaling naar – en uitvoering in – de praktijk. Daarvan zien we inmiddels een aantal inspirerende voorbeelden.

⁶ Zie bijvoorbeeld de ontwikkelingen met betrekking tot het havo competentieprofiel hbo (HACO).

Met de invoering van meer vraaggestuurd en competentiegericht onderwijs heeft HS Windesheim het leerproces van de student centraal gesteld, met studieloopbaanbegeleiders in de eerste lijn en specialisten, onder wie decanen, psychologen en loopbaanadviseurs, in de tweede lijn. Met het oog op een adequate loopbaanbegeleiding heeft Windesheim naast de bestaande tien generieke hbo-competenties de zogenoemde elfde competentie geformuleerd: het leren reflecteren op de eigen ontwikkeling ten aanzien van de beroepscompetenties en het vergroten van de zelfsturing ten aanzien van de eigen studieloopbaan. Vanuit het perspectief van loopbaanontwikkeling en -begeleiding is dat een belangrijke stap vooruit. Ten behoeve van de realisering van deze elfde competentie zijn er verschillende instrumenten in ontwikkeling, zoals assessment, een nulmeting, portfolio en een loopbaankompas. De nulmeting is onder andere gericht op 'wie ben ik en wat kan ik?' (kwaliteitenreflectie), 'wat wil ik?' (motievenreflectie), 'waar wil ik werken?' (werkexploratie) en 'hoe bereik ik dat?' (loopbaansturing). De samenwerking met het mbo komt onder andere tot uitdrukking in het gezamenlijk ontwikkelen van een portfolio.

Overigens geven wij de voorkeur aan de naam loopbaanbegeleider in plaats van studieloopbaanbegeleider, omdat loopbaanbegeleiding meer omvat dan alleen begeleiding bij studie, wat ook geldt voor de (studie)loopbaan.

Ze volgen alle drie de opleiding directiesecretaresse bol-4 en hebben na enkele maanden theorie ("een bepaalde theoretische basis heb je gewoon nodig. Hoe weet je anders hoe je bijvoorbeeld een brief moet schrijven?"), afgewisseld met concrete praktijkopdrachten en kleine projecten, net twintig weken stage achter de rug. "De fitnesses van het vak leer je pas echt in de praktijk". Twee van hen weten nu in elk geval dat ze geen secretaresse willen worden. Geen van drieën weet nog hoe de toekomst eruit ziet: een hbo-opleiding, een eigen bedrijf of iets totaal anders? "We zien wel." Een mooie casestudy voor loopbaanbegeleiding.

(Nieuwsbrief competentiegericht beroepsonderwijs. Herontwerp, nr. 11, maart 2006, p. 4-5)

Veranderende rol van decanen

3

3.1 Inleiding

De geschetste veranderingen in hoofdstuk 2 hebben consequenties voor de praktijk van loopbaanontwikkeling en -begeleiding in het beroepsonderwijs, in de beroepskolom en in de beroepspraktijkvorming. Het gaat om veranderingen in de maatschappij, veranderingen op de arbeidsmarkt, veranderingen in de doelgroep jongeren en daarmee onontbeerlijk veranderingen in het onderwijs. Al die veranderingen vragen om een andere aanpak van LOB, om een gezamenlijke, gestructureerde aanpak, in eerste en tweede (en derde) lijn, maar ook samen met het bedrijfsleven en andere betrokkenen. Ze vragen om een andere benadering en andere instrumenten en werkwijzen. En ze betekenen niet in de laatste plaats veranderende rollen van decanen, loopbaanbegeleiders, docenten en praktijkbegeleiders. Daar moeten we werk van maken.

Loopbaanvragen in een doorlopende loopbaanleerlijn

Van der Vegt c.s. benadrukken dat leerlingen en studenten begeleid dienen te worden in het formuleren van hun loopbaanvragen en het op basis daarvan in gang zetten van nieuwe werk- en leerprocessen (Van der Vegt e.a., 2003). Zij visualiseren dat in een tabel van *vroeger naar gewenst*:

<i>Van</i>	<i>Naar</i>
Loopbaancompetenties zijn geen expliciete leerdoelen	Loopbaancompetenties zijn leerdoelen, opgenomen in het curriculum
Loopbaanactiviteiten bij uitval en door de tweede lijn	Loopbaanleerlijn in eerste lijn met team van docenten en mentoren/leertrajectbegeleiders
Loopbaanoriëntatie staat los van onderwijs	Er is een structurele loopbaanleerlijn, geïntegreerd in het curriculum
Loopbaanactiviteit vrijblijvend	Onderwijs in dienst van loopbaanontwikkeling
Programma staat vast	Deelnemer heeft invloed op basis van loopbaanvraag/Maatwerk op basis van de loopbaanvraag

Deze tabel maakt duidelijk dat de taakstelling voor LOB binnen het onderwijs complex en veelomvattend is en dat de realisering ervan een tijdrovend en langdurig proces zal zijn. Maar tegelijkertijd onafwendbaar en noodzakelijk en daarom uitnodigend, fascinerend en inspirerend. LOB kan niet langer beperkt blijven of worden tot die leerlingen die zelf initiatief nemen. Of tot die leerlingen die tussentijds de school willen verlaten, dan wel willen doorstromen naar het hbo (30%). LOB dient er voor alle leerlingen te zijn. Loopbaanactiviteiten kunnen niet langer beperkt blijven tot momenten van voortijdig schoolverlaten en enkele keuzemomenten tijdens de (school)loopbaan, uitgaande van het aanbod dat verzorgd wordt, maar LOB dient in een doorlopende structurele loopbaanleerlijn en begeleidingssystematiek gerealiseerd te worden. In de totale beroepskolom, in de eerste lijn, met en in een team van docenten, mentoren en coaches, decanen, loopbaanbegeleiders en praktijkbegeleiders en -opleiders, waarbij de loopbaanvragen van de leerling uitgangspunt zijn. En geïntegreerd in het curriculum, met betrokkenheid, inbreng en inzet van een ieder, onder het motto 'alle hens aan dek'. Er is veel werk aan de loopbaanwinkel. En er is visie en creatief, innovatief ondernemerschap vereist. Daar kan niemand bij gemist worden.

Gezamenlijke visie en implementatie

Aan die ontwikkeling van doorlopende loopbaanleerlijnen liggen een *gezamenlijke* visie op LOB en gemeenschappelijke uitgangspunten ten grondslag. In die gezamenlijke visie komen zowel het

wat – de inhoud van de loopbaanbegeleiding – als het hoe – de wijze van loopbaanbegeleiding – en het waarom ervan aan de orde. Kennis van loopbaanzaken, van resultaten van onderzoek en ervaring van docenten, praktijkopleiders en -begeleiders, decanen en loopbaanbegeleiders spelen hierbij een belangrijke rol. Het gaat hierbij om een actieve betrokkenheid van alle betrokkenen (Amundson, 2004) en om een breed draagvlak. Een gezamenlijke visie, niet alleen binnen de eigen onderwijsinstelling, maar evenzeer in samenhang met het vmbo en het hbo. Dat is geen geringe opgave. Dat betekent de vorming van nieuwe en gebruikmaking van bestaande netwerken, onder andere die van decanen, loopbaanbegeleiders en praktijkopleiders. Vanuit die visie vraagt LOB vervolgens om een doelgericht, bewust, procesmatig en systematisch handelen, dat wordt vastgelegd in bijvoorbeeld een plan van aanpak LOB voor de korte en middellange termijn en uitgewerkt in het curriculum. Van het management wordt gevraagd deze visie uit te dragen en sturing te geven aan die processen die nodig zijn om het geheel te concretiseren en te implementeren.

3.2 Loopbaanontwikkeling en -begeleiding in het curriculum

Curriculum

Niet alleen nationaal (Van der Vegt, Meijers, Bom, NVSNVL e.a.) maar ook internationaal (Watts, Jarvis, Andrews, ACEG e.a.) wordt nadrukkelijk bepleit dat in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs loopbaanontwikkeling en -begeleiding *in het curriculum* wordt opgenomen. In het recente verleden zijn in verschillende landen aanzetten daartoe gegeven, maar die werden ofwel te vrijblijvend geïnterpreteerd ofwel voortijdig teruggedraaid. Daar komt bij, dat onderwijsinstellingen – maar ook bedrijven – worstelen met de vraag hoe adequaat op deze complexe materie in te spelen en daaraan prioriteit te geven. Omdat LOB steeds belangrijker en noodzakelijker wordt, is een sterkere wettelijke basis gewenst (Van Asselt, 2007).

Op vo-scholen is voor LOB vaak een op zichzelf staande loopbaanmethode in gebruik en zijn voor de uitvoering ervan een of meer uren in het rooster ingepland. In coördinatie van de decaan zijn daarbij mentoren betrokken. Daarnaast is er sprake van een, meer individueel gericht, toekomst-, doorstroom- of loopbaandossier en van sectorwerkstukken. Uitgaande van

de gedachte dat een leerling en student in het middelbaar beroepsonderwijs al voor een beroep of beroepsveld gekozen heeft, vinden we het gebruik van LOB-methoden en -dossiers daar lange tijd niet terug (Meijers, 2005). Voortijdig schoolverlaten en niet-verwante doorstroom van vmbo naar mbo – binnen het mbo – en van mbo naar hbo maken duidelijk dat deze gedachte niet houdbaar is. Het is dan ook niet toevallig dat in het mbo en in het verlengde daarvan in het vmbo, het (doorstroom)portfolio in de belangstelling is gekomen. Het gebruik van een portfolio waarin een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) is opgenomen, ondersteunt binnen het beroepsonderwijs namelijk de realisering van een adequate loopbaanontwikkeling en -begeleiding. Onderzoek toont aan dat zowel het gebruik van loopbaanmethoden als dat van POP's leerlingen en studenten aanzet tot reflectie op hun loopbaan (Kuijpers e.a., 2006). En reflecteren is een van de werkprocessen die in het document *Leren, loopbaan en burgerschap* (2007) voor 'loopbaan' zijn opgenomen. Projectwijzers zoals die in het mbo ontwikkeld zijn en worden, waarin opdrachten voor loopbaanontwikkeling zijn of worden opgenomen, bieden daartoe evenzeer de mogelijkheid. Daarmee is er echter nog geen sprake van een doorlopende, structurele loopbaanleerlijn. Een doorlopende loopbaanleerlijn die niet los gezien kan worden van de andere leerlijnen, waarin de praktijk, kennis en vaardigheden tot uiting komen. Een doorlopende loopbaanleerlijn in het mbo, in alle leerjaren, die bovendien niet los gezien kan worden van die in het vmbo en het hbo. Ook curriculumontwikkeling vraagt om een gezamenlijke inspanning.

Leerprocessen

LOB is een leerproces. De Bie en De Kleijn onderscheiden voor het onderwijs een viertal leerprocessen. Leren van kennis; leren van vaardigheden en deelvaardigheden; integraal leren van complexe beroepsvaardigheden en academische vaardigheden in de onderwijsinstelling; en integraal leren van complexe beroepsvaardigheden en academische vaardigheden in de werkpraktijk (stage) (De Bie en De Kleijn, 2001). Het integraal leren zien zij met name bij projectonderwijs, in leerbedrijven en de werkpraktijk. Leren bestaat voor hen in alle gevallen uit 'iets doen'. De onderscheiden leerprocessen staan niet los van elkaar, maar vertonen duidelijk samenhang. Bij competenties gaat het immers om zowel kennis als vaardigheden, in hun onderlinge samenhang. Bovendien gaat het bij het leren er altijd om gebruik te maken van ervaringen, van ervaringsleren. Leren door het gewoon maar te doen, door het te ervaren,

waarbij onder andere het opstellen van een werkmodel zoals een plan van aanpak, reflectie en analyse belangrijke leeractiviteiten zijn. Om dit leren te realiseren, zijn goede opdrachten nodig. Daaronder verstaan de auteurs opdrachten die studenten ambitieus maken, hen uitdagen en hen verleiden om het beste van zichzelf te geven. Daarvoor dient wat zij leren interessant en de moeite waard te zijn, dienen zij de zin ervan in te zien en serieus genomen te worden, mogen er fouten gemaakt worden en dient er sprake te zijn van een enthousiaste en goede sfeer. Echt leren vindt plaats als er sprake is van leerdynamiek, als het leren iets weg heeft van een avontuur of ontdekkingsreis. Deze leerdynamiek wordt door een drietal factoren opgewekt: de inhoud van de opdracht, het indelen en plannen van het eigen werk – dat wil zeggen het leren zelfstandig te leren of te werken – en de eigen dynamiek van het soort leerproces. Voor studieloopbaanbegeleiding betekent dynamiek dat een student greep wil krijgen op zijn eigen studie- en werkproces en het realiseren van succes. Daar gaat het om.

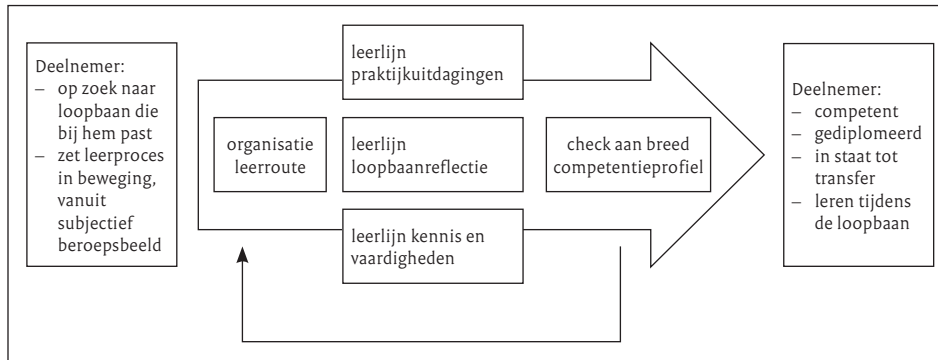
Leerlijnen volgens De Bie en De Kleijn

Het uitgangspunt voor de opdrachten is een leerplanschema, waarvan de kern wordt gevormd door het overzicht en de opbouw van leerlijnen. Uitgaande van de verschillende leerprocessen onderscheiden De Bie en De Kleijn een vijftal leerlijnen in een curriculum: een integrale leerlijn, een ervarings-reflectieleerlijn, een vaardighedenleerlijn, een conceptuele leerlijn en een aparte leerlijn studieloopbaanbegeleiding. Deze laatste is gericht op reflectie op de ervaringen in het werk, de stage en in de studie. Ook voor deze laatste leerlijn zijn opdrachten nodig, ook voor deze leeractiviteiten dienen uren in het curriculum te worden gereserveerd. De leerlijnen dienen in hun onderlinge samenhang te worden ontwikkeld.

Drie leerlijnen volgens CINOP

In aansluiting op De Bie en De Kleijn voor het hbo, onderscheidt CINOP voor het vmbo en mbo een drietal leerlijnen: een leerlijn *praktijkuitdagingen*, een leerlijn *kennis en vaardigheden* en een leerlijn *loopbaanreflectie* (CINOP/Profiel [2004] en CINOP/Profiel [2005]). Ook hier geldt dat de verschillende leerlijnen in hun onderlinge samenhang dienen te worden ontwikkeld. De activiteiten in deze drie leerlijnen vormen de leerroute, die past bij het beroeps- of arbeidsbeeld waar de leerling en student heen wil.

Drie leerlijnen



Dat beroepsbeeld is lang niet in alle gevallen onmiddellijk aanwezig of duidelijk en bovendien subjectief gekleurd. Vaak ook is een sector of een arbeidsgebied nog niet direct in beeld. Hoe vaak blijkt in de praktijk niet dat het verwachtingspatroon van vmbo-leerlingen heel anders is dan wat zij later zelf ervaren, zowel binnen het vervolgonderwijs als binnen een beroep of functie? Hoe vaak geven zij niet aan niet te weten wat zij willen? En hoe vaak stromen leerlingen en studenten 'niet-verwant' door? Er is dus alle reden om die leerling en student en zijn loopbaan centraal te stellen in een doorlopende loopbaanleerlijn.

Loopbaanleerlijn als rode draad

Loopbaanontwikkeling en -begeleiding vormt een aparte leerlijn, die als de rode draad van de leerlijnen kan worden beschouwd. Hierbij gaat het om de ontwikkeling van loopbaancompetenties en van een beroeps- en/of arbeidsidentiteit. Er wordt zoveel mogelijk rekening gehouden met de wensen en mogelijkheden van de leerling en student, om de ontwikkeling van zijn talenten, om ergens goed in te zijn of te worden. Daarvoor zullen opleidingsteams, net als voor de andere leerlijnen, opdrachten dienen te maken: opdrachten in samenhang met en op basis van de andere twee leerlijnen: praktijkuitdagingen (prestaties, beroepsproducten enzovoort) en kennis en vaardigheden. Opdrachten die gericht zijn op loopbaanontwikkeling, uitgevoerd in de eerste lijn. Inspiratie kan ook opgedaan worden in het National Framework zoals dat voor LOB in Engeland is opgesteld (Andrews en Walkling, 2003). Welke loopbaan-

opdrachten voor een leerling en student van belang zijn, is onderwerp van een serieuze, open dialoog met die leerling en student.

De loopbaanopdrachten zijn gericht op de dynamiek van de loopbaanleerlijn, wat betekent dat een leerling en student greep krijgt op zijn eigen studie- en werkproces en het realiseren van succes. Dat wil zeggen dat hij betekenis kan geven aan zijn loopbaan: studie, beroep en werk en betekenis kan geven aan zijn leerproces. Deze dynamiek steunt op een drietal pijlers: 1. de inhoud van de opdracht, die voor de doelgroep terzake is, zinvol, uitdagend en levens- of beroepsecht; 2. een beroep doet op de grootst mogelijke zelfstandigheid; en 3. de eigen dynamiek, waarbij de leerling en student zelf zijn leerweg bepaalt, uitgaande van zijn motivatie, kwaliteiten, interesses, waarden en persoonlijkheidskenmerken.

Voorbeeld van het verrijken van het curriculum met loopbaanopdrachten

Binnen BOL 4 Laboratoriumtechniek wordt gebruik gemaakt van een Projectwijzer *Werkplekonderhoud en -organisatie*. Deze projectwijzer beschrijft in vier fasen de inhoud van dit project en de tien taken en activiteiten die van de leerling/student en zijn projectgroep worden verwacht.

Per projecttaak worden de achtergrond en de bedoeling ervan geschetst, welke bronnen geraadpleegd kunnen worden, wat de op te leveren beroepsproducten dienen te zijn en welke criteria voor competentieontwikkeling van toepassing zijn.

In de projectwijzer is de leerlijn praktijkuitdagingen/beroepsproducten en de leerlijn kennis en vaardigheden te herkennen. Wat ontbreekt zijn opdrachten voor de loopbaanleerlijn. Er zijn tal van mogelijkheden om deze te integreren in deze projecttaken.

Bijvoorbeeld:

- Voor het werken in het laboratorium wordt van je gevraagd dat je secuur, nauwkeurig, netjes en goed georganiseerd bent. Hoe passen deze kwaliteiten bij wat jij goed kunt en fijn vindt om te doen?
 - In het functioneringsgesprek aan het einde van alle taken vraagt je loopbaanbegeleider hoe je de taken hebt uitgevoerd, of de resultaten goed zijn en wat je zou willen verbeteren voor de volgende keer. Wat ga je hierop antwoorden?
-

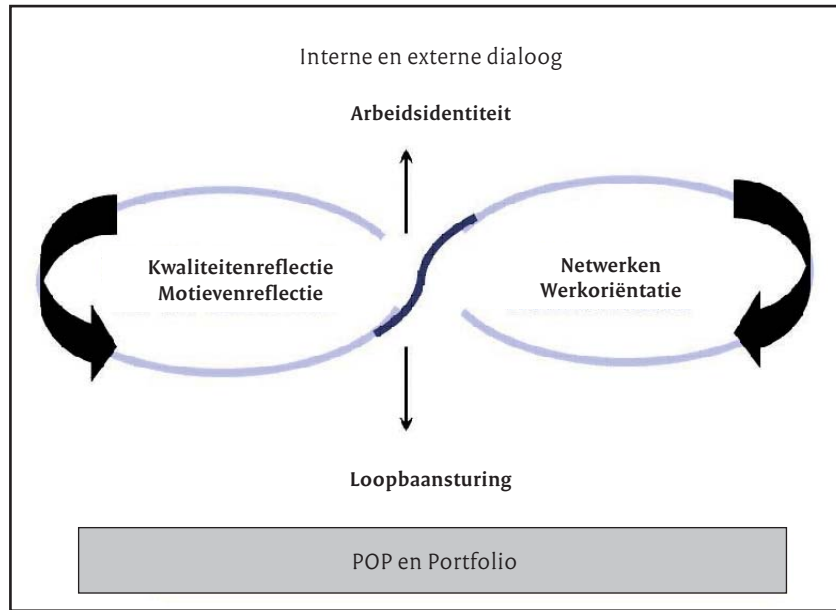
Drie vragen en levensthema

Willen leerlingen en studenten hun eigen loopbaan vormgeven en sturen, dan gaat het, zoals gezegd, om het ontwikkelen van loopbaancompetenties en van een beroeps- en/of arbeidsidentiteit. Dat betekent dat zij in staat zijn antwoord te geven op drie vragen: 1. wat voor soort mens ben ik (wat is mijn levensthema)?; 2. wat voor soort werk past er bij mij?; en 3. kan ik in het soort werk dat ik ambieer, ook het soort mens zijn dat ik denk te zijn? (Kuijpers e.a., 2006). Het 'levensthema' is te omschrijven als een rode draad die in het leven van een persoon in verleden en heden te ontdekken valt, als richtingwijzer voor zijn toekomst. De rode draad in zijn levensverhaal, ook voor zijn loopbaan, die de basis vormt voor de ontwikkeling van een beroeps- en/of arbeidsidentiteit. Het is met name het levensthema dat iets zegt over het waarom van het keuze- of loopbaangedrag (Savickas, 2005; Bakker, 2005 en Luken, 2005). Daarin worden motivatie, ambities en aspiraties zichtbaar. Dat is 'het waarom van de keuze' waarvoor ook Den Boer zo nadrukkelijk pleit om er leerlingen en studenten mee te confronteren.

Arbeidsgebieden en werksoorten

Om te bepalen welke beroepen en/of welk werk bij hen passen, voor hen de moeite waard zijn, kunnen leerlingen en studenten zich richten op beroepen en beroepenclusters of uitgaan van arbeidsgebieden en werksoorten. Wijers, Luken en Van der Bom onderscheiden veertien arbeidsgebieden, die te vinden zijn in School Traject. Daarin worden deze arbeidsgebieden gecombineerd met negen werksoorten (welke arbeidsrol), die leiden tot een matrix van 126 werkvelden als oriëntatiemiddel bij LOB (Wijers e.a., 1991; Meijers en Wijers, 1997). Leerlingen en studenten kunnen dan vragen beantwoorden als 'waar wordt gewerkt aan problemen in de samenleving waarvoor mijn bijdrage belangrijk, zin- en waardevol kan zijn?', 'welk soort werk geeft mij bevrediging?' en 'bij welke groep mensen wil ik horen?'. Wat betreft de persoonlijke waarden, gaat het erom dat leerlingen en studenten hun zogenoemde 'levensthema' kunnen benoemen, de rode draad in hun levensverhaal, ook voor hun loopbaan. Dat vormt de basis voor de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit. Die kan alleen in dialoog met henzelf en met anderen ontwikkeld worden. Bijvoorbeeld in een 360° interview.

Figuur 4 Interne en externe dialoog



Bewerkt naar Meijers en Wijers, 1997.

Twee dialogen

De 'dialogische' leeromgeving, met als doel de vorming van een beroeps- en/of arbeidsidentiteit, heeft betrekking op twee dialogen: een dialoog met zichzelf (intern): reflectie op motieven en kwaliteiten en een dialoog met anderen (extern): netwerken en werkexploratie (Meijers, 2005). Leerlingen en studenten dienen de mogelijkheid te hebben om met ervaren vakmensen, bijvoorbeeld praktijkopleiders, een dialoog te voeren over kernproblemen en beroepsdilemma's, in een open sfeer van vertrouwen. Het tweegesprek met de loopbaanbegeleider kan ook een driegesprek zijn, wanneer specifieke kennis van een beroep of beroepenveld dat vereist. Adequate gespreksvaardigheid en attitude zijn hierbij onmisbaar. De neerslag van de dialogen is terug te vinden in het portfolio en POP.

De praktijk laat zien dat het van groot belang is rekening te houden met de verschillende doelgroepen binnen het onderwijs en hun kenmerken (denkers of doeners bijvoorbeeld). Hun loopbaanvragen vormen het startpunt, die dienen beantwoord dan wel gestimuleerd te worden. Dat kan ook confrontatie betekenen. Loopbaanontwikkeling blijkt nogal eens belemmerd te worden door gedragsproblematiek. Het is dan noodzakelijk in deze dialogen eerst te werken aan de basisvoorwaarden: het wekken van vertrouwen, het kweken van zelfvertrouwen en (intrinsieke) motivatie (Luken, 2004) en het dragen van verantwoordelijkheid.

Beroepsdilemma's

Voor het zich vormen van een beroeps- en arbeidsidentiteit spelen serieuze exploratie én verwerking van ervaringen een belangrijke rol (Den Boer e.a., 2006). Om aan te geven hoe docenten hiermee om kunnen gaan, verwijzen Den Boer c.s. naar de operationalisering hiervan in drie vragen door Meijers:

- 1 Ga aan een beroepsbeoefenaar vragen welke beroepsdilemma's hij tegenkomt;
- 2 Schrijf die dilemma's op en vraag je af welke keuze jij zou maken. Schrijf die ook op;
- 3 Ga aan de beroepsbeoefenaar vragen welke keuzes hij gemaakt heeft en of de keuzes die jij zelf gemaakt hebt, überhaupt kunnen (Meijers, 2003).

Deze drie vragen leiden in het gesprek met een beroepsbeoefenaar, bijvoorbeeld de praktijkopleider, vervolgens tot de waarom-vragen: waarom doe ik dit? En: waarom doe ik dit zo?

Den Boer c.s. bevelen aan dat een leerling en student, naast ervaring met de beroepspraktijk van zijn of haar keuze ook ervaring opdoet met een of meer heel andere sectoren en te confronteren met de beroepsdilemma's, zodat hij of zij kan afwegen welke dilemma's bij zijn wensen en behoeften passen. Zij zien het liefst dat leerlingen zo vroeg mogelijk in de beroepskolom in tenminste twee of drie bedrijfstakken geconfronteerd worden met wat die bedrijfstak inhoudt. Het gaat in de eerste plaats om confrontatie, niet om oriëntatie, hoewel deze laatste inherent is aan de eerste. En opnieuw, er is een curriculum nodig dat dit mogelijk maakt. En docenten, decanen en loopbaanbegeleiders om hieraan daadwerkelijk uitvoering te geven.

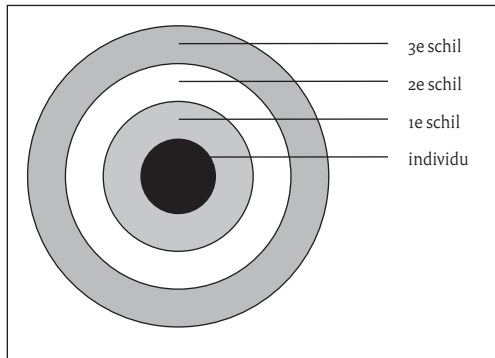
Het werken met beroepsdilemma's en kernproblemen in de beroepspraktijk vormt voor leerlingen en studenten een bijzonder waardevol hulpmiddel om de praktijk van een beroepsbeoefenaar te leren ervaren. Voorkomen moet echter worden dat het onderzoeken van beroepsdilemma's en kernproblemen – en het bepalen van de eigen positie daarin – een steriele oefening wordt met strakke sturing en begeleiding. De leerling en student moet er in de eerste plaats zelf mee aan de slag, het is zijn ontdekkingsreis. Dat laat echter onverlet dat er in het primaire proces loopbaanbegeleiding nodig is bij de verwerking van de opgedane ervaringen. Zowel binnen de onderwijsinstelling door de loopbaanbegeleider, als in de beroepspraktijk door de praktijkopleider. Het is namelijk wel zo aantrekkelijk om bij een reis over een kompas of andere sturingsinstrumenten te kunnen beschikken, dan wel over deskundige reisgenoten.

3.3 Loopbaanontwikkeling en -begeleiding in de begeleidingssystematiek

Eerste, tweede en derde lijn

In de individuele loopbaanbegeleiding in het onderwijs onderscheiden Baalbergen e.a. drie schillen (Baalbergen e.a., 2002), tegenwoordig veelal aangeduid als loopbaanbegeleiding in de eerste, tweede en derde lijn. In de eerste lijn zijn de loopbaanbegeleiders werkzaam die in de meeste directe relatie staan tot de leerling en student, dat wil zeggen in het primaire proces. Daartoe rekenen we bijvoorbeeld de mentor, de docent en de praktijkbegeleider en in afnemende mate de decaan. In de tweede lijn vinden we de professionals op het gebied van – de meer specialistische – loopbaanbegeleiding binnen de onderwijsorganisatie die in een minder directe relatie staan tot de leerling en student. Daartoe rekenen we bijvoorbeeld de decaan of loopbaanbegeleider van een service- of loopbaanexpertisecentrum. In de derde lijn vinden we de loopbaanbegeleiders buiten de onderwijsorganisatie, zoals externe loopbaanadviseurs. In onderwijsinstututen concentreert de loopbaanbegeleiding zich vooral op de eerste en tweede lijn.

Figuur 5 Loopbaanbegeleiding in eerste, tweede en derde lijn



Ontleend aan Baalbergen e.a., 2002.

In de 90er jaren is naast en in plaats van de decaan, de mentor nadrukkelijk naar voren gekomen als eerstelijns begeleider, eerst in het vo, daarna in het mbo. Er bestaan in dit opzicht overigens wel verschillen tussen de sectoren in het mbo. Mbo-studenten blijken opvallend positief over de mentor (JOB-monitor 2007, Odin4), ongetwijfeld op grond van het directe contact dat tussen student en mentor gerealiseerd wordt. In toenemende mate vervult de docent-mentor ook de taken als loopbaanbegeleider.

Bij de beroepspraktijkvorming (bpv) zijn de praktijkopleider binnen het bedrijf en de praktijkbegeleider van het onderwijsinstituut als eerstelijns begeleiders actief. Die bpv maakt wezenlijk deel uit van de loopbaanontwikkeling en -begeleiding.

Werkzaam in de eerste lijn is ook de decaan, daar waar hij rechtstreeks uitvoerend betrokken is bij de intake of de voorlichting, zowel voor leerlingen als voor aspirant-leerlingen. De decaan in zijn veranderende rol zal steeds minder met voorlichting in de eerste lijn te maken krijgen en steeds meer met LOB vanuit de tweede lijn. LOB is wezenlijk meer dan studie- en beroepskeuzevoorlichting.

Met de introductie van de mentor als loopbaanbegeleider in de eerste lijn is de decaan al meer opgeschoven naar de tweede lijn, zowel binnen het vo als het mbo. Daarmee is zijn taak of functie minder direct uitvoerend en meer initiërend, organiserend, coördinerend, (beleids)-voorbereidend en adviserend geworden. Tweedelijns decanen en loopbaanbegeleiders in het mbo vinden we zowel binnen als naast de zogenoemde service- of loopbaanexpertisecentra. Deze centra binnen mbo-onderwijsinstituten zijn ontstaan met de invoering van de WEB, als tweedelijns voorziening waarin alle vormen van begeleiding zijn gecentreerd. Begeleiding van leerlingen en studenten dient integrale en geïntegreerde begeleiding te zijn. Loopbaanbegeleiding die wel onderscheiden maar niet gescheiden kan worden van de persoonlijke en sociaal-emotionele begeleiding, ook niet in de eerste lijn. Het gaat om een integratie van hoofd, hart en handen en om verbeelding; om een balans tussen gevoel en verstand. De diversiteit in organisatie, uitvoering en naamgeving maakt de situatie qua loopbaanontwikkeling en -begeleiding in roc's, aoc's en vakscholen overigens moeilijk eenduidig te duiden.

Docent als loopbaanbegeleider

De loopbaanbegeleiding van de leerling en student in de eerste lijn is een van de taken van een docent. De docent-mentor als loopbaanbegeleider geeft mede vorm en inhoud aan een loopbaangerichte leeromgeving in de eerste lijn. Hij gaat uit van en stimuleert loopbaanvragen bij zijn leerlingen en studenten en is gericht op de ontwikkeling van loopbaancompetenties en die van een beroeps- en/of arbeidsidentiteit. Dan gaat het dus om motieven- en kwaliteitenreflectie, om werkexploratie en netwerken, om loopbaansturing. Dat de leerling en student daarbij zoveel mogelijk en in toenemende mate zelf zijn leerweg bepaalt, uitgaande van zijn motivatie, kwaliteiten, interesses, waarden en persoonlijkheidskenmerken. Dan gaat het om reflectie op de praktijkervaring, om de ervaring van beroepsdilemma's en kernproblemen in de praktijk. Dan gaat het om het beantwoorden van de vragen zoals die onder andere door Kuijpers en Meijers zijn geformuleerd (zie paragraaf 3.2.). Dit alles komt tot uitdrukking in de doorlopende loopbaanleerlijn die geïntegreerd is in het curriculum. Daarbij gaat het om loopbaanopdrachten, die voor de doelgroep terzake zijn; zinvol, uitdagend en levens- of beroepsecht. Zowel in individueel als collectief verband. De loopbaanbegeleider in de eerste lijn is mede-uitvoerder van dat curriculum en zijn leerlingen en studenten houden hun loopbaanontwikkelingen en opgedane ervaringen bij in portfolio en POP.

De loopbaanbegeleider in de eerste lijn houdt daartoe tweegesprekken of loopbaandialogen met zijn leerlingen en studenten, nodigt uit tot reflectie, onderzoekt of de leerlingen en studenten nog op de goede lijn zitten, laat hen plannen welke ontwikkelingen of activiteiten nodig zijn enzovoort. Zodanig dat leerlingen en studenten in toenemende mate en zelfstandig weten wat zij met hun loopbaan willen en kunnen, dat zij betekenis kunnen geven aan hun studie, beroep en werk, aan hun leerproces en sturing kunnen geven aan hun loopbaan. Reflectie gaat gemakkelijker als het initiatief tot de dialoog van de leerling en student kan uitgaan, omdat er van zijn kant sprake is van een duidelijke loopbaanvraag. Als die er (nog) niet is, dan dient die loopbaanvraag bij hem gestimuleerd te worden, bijvoorbeeld door confrontatie. Van de kant van de loopbaanbegeleider dient in een loopbaangesprek sprake te zijn van een oprechte, positieve, empathische, flexibele en vraag- en leerlinggerichte opstelling. Dat stelt hoge eisen aan de gesprekstechniek. Dat betekent dat hij vooral luistert, goed luistert, tussen de regels door luistert en gerichte (door)vragen stelt die het de leerling en student mogelijk maken zich een beeld te vormen, antwoorden te formuleren en keuzes te maken. Het gaat er bij LOB dus om deze situaties van bewustwording te creëren, bij alle leerlingen en studenten. Door te luisteren, te spiegelen, te confronteren, te stimuleren naargelang de situatie. Het gaat ook om het beoordelen van de loopbaanontwikkeling van leerlingen en studenten, zowel formatief als summatief.

De loopbaanbegeleider in de eerste lijn heeft voor het begeleiden van het leren, zowel in de onderwijssituatie als in de bpv, feeling met het werk nodig. Met de werkzaamheden, maar ook met de bedrijfs- en leercultuur in een bedrijf. Het gaat hier om nieuwe rollen, om nieuwe taken. In dit verband kan ook gewezen worden op de zeven competenties of bekwaamheidseisen die door de SBL, de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander Onderwijspersoneel, in het najaar 2005 zijn vastgesteld (zie www.lerarenweb.nl en Procesmanagement herontwerp mbo, 2006). Verdere professionalisering van docenten staat hierbij voorop, gericht op de loopbaanontwikkeling en -begeleiding van leerlingen en studenten. Dat wil zeggen op de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een beroeps- en/of arbeidsidentiteit, maar evenzeer op gespreksvoering en bedrijfservaring. Dat betekent onder andere kennis van en ervaring met voor- en vervolgopleidingen, beroepen, functies, werk en arbeidsmarkt, het omgaan met portfolio's, POP's en PAP's, loopbaandossiers en reflectieverslagen – ook in een digitale

context – en ervaring met loopbaancompetenties en een beroeps- en/of arbeidsidentiteit. Hij wordt hierbij ondersteund door decanen, loopbaanbegeleiders en -coördinatoren in de tweede lijn. Samenwerking, betrokkenheid en enthousiasme zijn vereist.

Kuijpers c.s. (2006b) geven op grond van hun onderzoek op vmbo- en mbo-scholen een aantal praktische suggesties voor de realisering van praktijknabijheid en vraaggerichtheid en voor de inhoud en wijze van loopbaanbegeleiding.

Opleidingsteams

De ontwikkeling en uitvoering van een loopbaanleerlijn geïntegreerd in een curriculum kan niet het werk zijn van een individuele docent of loopbaanbegeleider. Bovendien blijkt de praktijk nogal eens weerbarstig. Niet iedere mentor of docent blijkt affiniteit te hebben met – of zich capabel te voelen op – het terrein van loopbaanontwikkeling en -begeleiding (zie ook Salomons, 2007). Daarom verdient het aanbeveling uit te gaan van opleidingsteams waarbinnen gebruik kan worden gemaakt van ieders professionaliteit. Zoals het bij leerlingen en studenten gaat om het (verder) ontwikkelen van hun talenten, geldt dat evenzeer voor docenten. Binnen die teams kan de een zich als mentor of loopbaanbegeleider bezighouden met de directe loopbaanbegeleiding van leerlingen en studenten in de eerste lijn. Terwijl de ander zich bezighoudt met het ontwerpen en ontwikkelen van opdrachten voor de doorlopende loopbaanleerlijn in samenhang met de beide andere leerlijnen. En een derde met bijvoorbeeld het verzorgen van de contacten met de praktijkopleiders in de bedrijven ten behoeve van die doorlopende loopbaanleerlijn. Want ook zij zijn daarbij betrokken. Niet alleen wordt zo optimaal gebruik gemaakt van ieders professionaliteit en ervaring, bovendien ontstaan door de intervisie in de samenwerking nieuwe mogelijkheden van creativiteit en innovatie. Docenten en praktijkopleiders dienen wel als zodanig gekwalificeerd te zijn. Daar waar de professionaliteit verruiming en verdieping nodig heeft, dient daarin binnen de opleidingsteams voorzien te worden. Deze opleidingsteams in de eerste lijn worden hierbij ondersteund door de decanen en loopbaanbegeleiders in de tweede lijn, ook in de service- of loopbaanexpertisecentra. Zo ontstaat een intranetwerk voor LOB.

Decanen en netwerken

Decanen, loopbaanbegeleiders en -coördinatoren in de tweede lijn hebben een initiërende, coördinerende, (beleids)voorbereidende, adviserende maar ook ondersteunende functie of taak. In deze hoedanigheid en met de kennis en ervaring die zij bezitten, doen zij aanbevelingen op het terrein van LOB (zie ook Expertgroep Kwaliteit van Zorg [2002] en 2003). Vanuit kwaliteitsoogpunt en LOB is het dringend gewenst deze bestaande professionaliteit goed (zelfs beter) te benutten.

Bovendien verzorgen zij de deskundigheidsbevordering van docenten, loopbaan- en praktijkbegeleiders in de eerste lijn. Via trainingen en adviezen kunnen zij de kwaliteit en professionaliteit van LOB binnen hun onderwijsinstelling belangrijk vergroten. Die is, opnieuw, gericht op de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een beroeps- en/of arbeidsidentiteit, maar evenzeer op adequate gespreksvoering en uitwisseling van bedrijfs- en onderwijservaringen.

Zij onderhouden tevens de contacten met de externe instellingen en personen die ondersteuning kunnen bieden bij de realisatie van loopbaanontwikkelingsplannen van leerlingen en studenten. Dat betreft zowel (loopbaan)specialisten in de derde lijn, decanen en loopbaanbegeleiders van voor- en vervolgopleidingen, als praktijkopleiders van de eigen onderwijsinstelling voor zover het LOB betreft. Hierbij kan onder andere intensief gebruik gemaakt worden van de bestaande infrastructuur van, vaak regionale of lokale, decanenkringen en -netwerken van vmbo-, mbo-, havo/vwo- en hbo-decanen. Daarmee kan tegelijkertijd de 1-loketfunctie tot haar recht komen. Het gaat om korte lijnen, directe contacten.

Ook van decanen, loopbaanbegeleiders en -coördinatoren in de tweede lijn is verdere professionalisering in een aantal opzichten gewenst. Voor hen zijn er immers eveneens nieuwe rollen, nieuwe taken, zoals beleidsvoorbereiding, ondersteuning van de opleidingsteams en het ontwikkelen van curricula voor LOB. Zij zijn daarbij onmisbaar.

Peer support en mentoring

In de laatste paar jaar zien we een ontwikkeling waarbij in toenemende mate ouderejaars leerlingen en studenten worden ingezet als peer mentor, peer tutor, peer leader of peer coach voor eerstejaars en/of tweedejaars leerlingen en studenten of voor schoolactiviteiten.⁷ Als peer

⁷ Zie www.peersupport.nl, www.cinop.nl of www.malmberg.nl/vo/studiekeuze/Peer_Support.aspx.

mentor geven zij advies of treden op als rolmodel, als peer tutor zijn zij betrokken bij studiebegeleiding, als peer leader treden zij op als gastheer of gastvrouw en als peer coach ondersteunen zij docenten bij schoolactiviteiten (Luigies, 2006). Decanen maken van deze laatste mogelijkheid al langer succesvol gebruik bij hun voorlichting. Een continu proces van peer mentoring, ook na het onderwijs, heeft bovendien de mogelijkheid van netwerken in zich, een van de aspecten van loopbaancompetent handelen. Het inzetten van meer ervaren ouderejaars leerlingen kennen we al veel langer van de zogenoemde stamgroepen binnen Jenaplan-scholen. Met name op het terrein van leren samenwerken, verantwoordelijkheid dragen voor elkaar, leidinggeven en elkaar stimuleren, ook in voorbereiding op een arbeidsleven, biedt deze werkwijze tal van voordelen.

Bij mentoring zijn het beroepsbeoefenaars uit de praktijk die voor leerlingen en studenten optreden als (loopbaan)begeleider en rolmodel (Bom e.a., 1999).⁸ Omdat de leerling en student de gelegenheid krijgt om een cognitieve en affectieve dialoog aan te gaan met ervaren beroeps-mensen, draagt deze vorm van mentoring – in tegenstelling tot peer mentoring – bij aan het verwerven van een arbeidsidentiteit. Mentoring is op deze manier in veel gevallen motivatie-verhogend voor leerlingen en studenten om te investeren in hun onderwijs.

Daar waar de mogelijkheden voor adequate LOB de begeleiders in de eerste en tweede lijn te boven gaan, kan daarin voorzien worden door loopbaanadviseurs en andere specialisten in de derde lijn, onder wie rmc-functionarissen.

3.4 Nabeschuiving

Implementatie en samenwerking

Voorop staat dat leerlingen en studenten, met goede begeleiding en instrumenten, zelf vorm en richting geven aan hun loopbaan (Luken, 2006c). Diverse projecten in het recente verleden – hoe mooi en veelbelovend ook – hebben aangetoond dat zij nogal eens stuk lopen op de implementatie. Een van de redenen daarvan is de topdown benadering van de projecten en

⁸ Zie www.mentoringinonderwijs.nl.

onvoldoende betrokken zijn van – en daardoor onvoldoende draagvlak bij – uitvoerenden. Actieve, effectieve en enthousiaste betrokkenheid van een ieder is dan ook een eerste vereiste voor het welslagen van een adequate LOB en de ontwikkeling van doorlopende loopbaanleerlijnen. Uitvoering geven aan de gewenste, dan wel benodigde professionalisering volgt daar onmiddellijk op. Samenwerking van docenten, praktijkbegeleiders en -opleiders, decanen en loopbaanbegeleiders is in de uitvoering noodzakelijk – het kan niet vaak genoeg gezegd –, waarbij we nadrukkelijk gebruik maken van ieders bestaande professionaliteit, ervaring, inbreng en inzet. Dat lijkt een open deur, maar is dat niet.

Het management heeft hierin nadrukkelijk zijn rol. Niet alleen dient dat het veranderingsproces te legitimeren, te stimuleren en te faciliteren, maar bovendien dient het een omgeving en klimaat te scheppen waarin die verandering gerealiseerd kan worden. LOB dient evenzeer in de genen van het management te (gaan) zitten.

Praktijkervaring

Ook LOB in het onderwijs heeft een geschiedenis. Naast en in combinatie met al die veranderingen is er ook sprake van continuïteit in LOB, een doorgaande en – als het goed is – opwaartse lijn. Praktijkervaring speelt daarbij een belangrijke rol. Het zijn juist decanen en loopbaanbegeleiders die daarvan blij kunnen geven. In de praktijk lopen decanen en loopbaanbegeleiders nogal eens tegen problemen aan waarvoor oplossingen niet altijd één, twee, drie voorhanden zijn. Ook decanen en loopbaanbegeleiders kennen hun kernproblemen en beroepsdilemma's, die bovendien niet specifiek aan Nederland voorbehouden, maar universeel, zijn.

Dan gaat het bijvoorbeeld om de vraag in hoeverre de privacy van leerlingen en studenten gehandhaafd kan worden, dan wel dient te blijven. Dat geldt bij de overgang van vmbo naar mbo of die van mbo naar hbo: krijgt een leerling of student een nieuwe kans, kan hij met een schone lei beginnen, een nieuwe start maken? En wat te doen als een leerling of student alleen jou in vertrouwen wenst te nemen en zijn informatie ook voor derden zeer belangrijk is? Of om de vraag hoever je gaat met je begeleiding van leerlingen en studenten: waar de een spreekt van begeleiden tot (het moment van) zelfstandigheid, spreekt een ander gemakkelijk over begeleiden in termen van 'pamperen'. Waar stopt de begeleiding en begint de

verantwoordelijkheid van de leerling en student? Hoe combineer je die adequaat en hoe bepaal je je eigen positie daarin? Mogen leerlingen en studenten door schade en schande wijs worden, of dien je in te grijpen?

Of als je leerlingen en studenten wilt confronteren met de praktijk, met arbeidsgebieden en sectoren, of ervaring daarmee op wilt laten doen, hoe ver ga je dan? Doe je dat zo breed mogelijk of ga je uit van de beperkende voorkeuren van de leerling en student? Van de 'zone van acceptabele (beroeps)alternatieven', zoals die door Gottfredson is opgemerkt, zonder die als statisch op te vatten (Meijers, 1995)?

Of als een leerling, student en de school tegenover elkaar komen te staan of tegenstrijdige belangen blijken te hebben. Hoe bewaar je als decaan of loopbaanbegeleider een onafhankelijke positie? Kan dat eigenlijk wel en wat is dan je rol? Een vergelijkbare discussie en vraagstelling is denkbaar bij het onderscheid tussen voorlichting en werving, tussen meer vraag- dan wel aanbodgestuurd. En welke rol speelt de arbeidsmarkt hierbij?

Hoe, op basis van welke criteria en op welke gronden selecteer je als leerling of student je LOB-informatie? Weet je die al dan niet de juiste waarde toe te kennen en adequaat te interpreteren? En welke rol speelt een decaan of loopbaanbegeleider hierbij? Leerlingen blijken lang niet altijd even enthousiast over reflecteren, ze hebben wel wat anders aan hun hoofd of ervaren dat als lastig of bedreigend; hoe pak je dat aan?

Hoe combineer je veranderingen en continuïteit in LOB? Of: hoe verbind je beproefde vormen aan nieuwe vormen van LOB (De Bruijn, 2006)?

Hiermee dient rekening gehouden te worden, daar dienen oplossingen voor gevonden te worden, ook bij een veranderende LOB in een veranderend landschap.

Professionalisering

“Essentieel voor de vormgeving van een roc als loopbaancentrum is een nauwe relatie tussen het primaire proces, professionalisering van het personeel en schoolontwikkeling” (Geurts, 2006). Dat geldt ons inziens ook voor de professionalisering van decanen en loopbaanbegeleiders, zeker waar het gaat om nieuwe of andere rollen bij de loopbaanontwikkeling en -begeleiding. Tot de zeven beroepscompetenties van leraren behoort onder andere de pedagogische

competentie, waarin onder meer wordt aangegeven dat een leraar ervoor zorgt dat leerlingen en studenten hun affiniteiten en ambities leren ontdekken en op basis hiervan keuzes kunnen maken met betrekking tot hun studie en loopbaan. Voor docenten is dus een belangrijke rol weggelegd bij LOB, hoewel in de praktijk blijkt dat (nog?) niet iedere docent daar duidelijke affiniteit mee en ambitie voor heeft. Aanvullende persoonlijke ervaring met de ontwikkeling van loopbaancompetenties kan daarin wellicht verandering brengen. Zeker wanneer deze in (opleidings)teamverband worden verworven. Essentieel is tenslotte dat decanen en loopbaanbegeleiders, gezamenlijk met mentoren, docenten en anderen, in opleidingsteams, ook de tijd en ruimte krijgen om de loopbaanontwikkeling- en begeleiding adequaat, systematisch en procesmatig vernieuwend vorm en inhoud te geven. Eerder preventief dan curatief gericht. En om doorlopende loopbaanleerlijnen te ontwikkelen, geïntegreerd in het curriculum. En daar waar die de grenzen van de eigen onderwijsinstelling overschrijden, kan gebruik gemaakt worden van de bestaande infrastructuur van decanenkringen en -netwerken.

Double loop leren

Het ontwikkelen van loopbaancompetenties en loopbaancompetent handelen staat centraal. Dat betreft zowel leerlingen en studenten als decanen en loopbaanbegeleiders, het zogenoemde double loop leren. Wie als begeleider zelf zijn eigen loopbaan vormgeeft en zijn loopbaancompetenties inzet, heeft een aanmerkelijk beter inzicht in en begrip en gevoel voor het loopbaanontwikkelings- en leerproces van leerlingen en studenten en kan dat proces dan ook aanmerkelijk beter begeleiden. Het gaat hier om een wezenlijk andere aanpak van en zienswijze op LOB dan bij de traditionele studie- en beroepskeuze. En het bereidt leerlingen en studenten duidelijk beter voor op hun loopbaan en hun toekomst.

CH-Q

Ook het CH-Q programma, dat enkele jaren geleden in Nederland is geïntroduceerd, gaat uit van double loop leren (Van den Dungen e.a., 2004; IJsenbrant en Van Dun, 2005). Het CH-Q programma betreft een Zwitsers loopbaankwalificatieprogramma, zowel voor onderwijs als bedrijfsleven. Het is ook geschikt om in een regio als loopbaanbegeleiders vmbo en mbo en praktijkopleiders gezamenlijk te doorlopen. Op deze manier kan dat programma ook een sneeuwbaaleffect binnen de onderwijs- en bedrijfsorganisatie krijgen. Het belangrijkste doel van

dit programma is de verdere individuele ontwikkeling van jongeren en volwassenen in scholing en beroep en de bevordering van hun professionele flexibiliteit en mobiliteit. Het gebruik van een persoonlijk portfolio hierbij is onmisbaar. Maar dat maakt tegelijkertijd zeer voelbaar hoe arbeidsintensief en tijdrovend deze werkwijze is, ook bij een digitale toepassing ervan. Dit kan wellicht ondervangen worden door een gefaseerde opbouw en door kleine stappen te nemen, vanaf het vmbo. Het portfolio vormt vervolgens de basis voor het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en/of persoonlijk actieplan (PAP). Voor de loopbaanbegeleider en voor zijn leerling en student, voor de praktijkopleider en zijn stagiair, voor de personeelsfunctionaris en de werknemer.

Het ABC van de loopbaan: Wie Ambitieuw Bouwt aan zijn loopbaanCompetenties en zijn beroeps- en/of arbeidsidentiteit, bereidt zich adequaat voor op zijn loopbaan. Op zijn reis naar Ithaka, waarvan niet onmiddellijk de bestemming, maar ook de reis zelf het doel kan zijn. Maar wel een reis waarbij hij de beschikking heeft over een kompas en andere sturingsinstrumenten en reisgenoten, die hem behulpzaam kunnen zijn bij het uitstippelen dan wel het maken van die reis. Een reis die beantwoordt aan zijn verwachtingen, die hem toenemend inzicht biedt en uiteindelijk het beoogde reisdoel binnen bereik brengt. Ithaka.

*“Als je de tocht aanvaardt naar Ithaka
wens dat de weg dan lang mag zijn,
vol avonturen, vol ervaringen.*

(...)

*Houd Ithaka wel altijd in gedachten.
Daar aan te komen is je doel.”*

Help! ik heb talent. Documentaire over Arthur en Lucas Jussen, twee zeer jonge getalenteerde Nederlandse pianisten.

Uitspraken hieruit:

Christianne Stotijn: "Je moet geluk hebben. Je moet soms op het juiste moment op de juiste plaats zijn. Je moet een sterke wens hebben dat te bereiken wat je wilt bereiken."

Anderen: "Je moet kansen grijpen. Je moet willen werken. Je moet helemaal ondergedompeld worden in muziek, omringd worden door muziek. Je moet ook thuis omringd worden met aandachtige en betrokken ouders."

Lucas: "Je moet met gevoel spelen, je moet gevoel niet denken. Hij heeft geen akelige ervaringen meegemaakt, toch kan hij tragische stukken met een overeenkomstig gevoel spelen."

(vgl. de school voor muzikale toptalenten in Engeland: de Yehudin Menuhin School (bestaat reeds dertig jaar; wordt voor 80% gefinancierd door de overheid) (uitzending: 07.10.06)

Een woord van dank

Na vele jaren actief te zijn geweest als decaan in het middelbaar beroepsonderwijs en bij de (sectie Bve van de) NVS, sinds 2004 NVSNVL, wilde ik mijn ervaringen en gedachten op het gebied van loopbaanontwikkeling en -begeleiding (LOB) graag in een publicatie omzetten. Om minstens twee redenen. Allereerst om daarmee het LOB-stokje binnen het onderwijs door te kunnen geven aan de vele nieuwe collega-decanen, loopbaancoaches en -begeleiders. Of anders gezegd; om mijn ervaringen met hen te kunnen delen en hen wellicht daarmee te inspireren. Bovendien ter afronding en afsluiting van een fascinerende en boeiende periode van het verzorgen van LOB in het middelbaar beroepsonderwijs. Zowel in praktisch uitvoerende zin als in beleidsvoorbereidende, initiërende en coördinerende zin bij het roc Zeeland, bij brancheorganisaties en bij de NVSNVL, in het bijzonder de sectie Bve.

Sinds de invoering van de WEB in 1996 heb ik vanuit deze sectie in het kader van deskundigheidsbevordering van bve-decanen vele jaren nauw en enthousiast samengewerkt met Wil Bom van CINOP. En met haar heb ik in de afgelopen periode een viertal opeenvolgende, spraakmakende cursussen mogen aanbieden en verzorgen. De vele enthousiaste en positieve reacties van de deelnemers aan deze cursussen vormden voor ons iedere keer opnieuw een stimulans en inspiratie om nieuwe ontwikkelingen in nieuwe cursussen om te zetten, in het belang van LOB van leerlingen en studenten in de bve-sector.

Met de werkconferentie *Ambitieuw Bouwen aan Competenties: Het ABC van de loopbaan* hebben CINOP en NVSNVL in eendrachtige samenwerking wederom een belangrijke stap gezet in de verdere ontwikkeling van LOB in de beroepskolom: een werkconferentie bestemd voor vmbo-, mbo- en hbo-decanen, loopbaanbegeleiders en -coördinatoren. CINOP Expertisecentrum is bereid

gevonden om – samen met de NVSNVL – deze werkconferentie vergezeld te laten gaan van de onderhavige publicatie, waarvoor ik het Expertisecentrum zeer erkentelijk ben en graag wil bedanken.

Nu deze publicatie is afgerond, wil ik Wil Bom hartelijk dankzeggen voor de bijzonder plezierige, fijne en waardevolle samenwerking en ondersteuning in de afgelopen jaren, voor haar stimulerende en inspirerende betrokkenheid bij deze publicatie en haar nimmer aflatende professionaliteit en vriendschap. Graag wil ik bovendien Marja van den Dungen, Margret Mulders, Ellen Verheijen en Peter van Deursen van CINOP dank zeggen voor hun enthousiaste en betrokken medewerking. In de beginfase hebben met name Henk Leijenhorst, Ine Rouwers en Willem Gebuis mij met hun grote deskundigheid terzijde gestaan. Hartelijk dank daarvoor. Dick de Graaff wil ik bedanken voor zijn grafische talenten, Leo Coïni (NVSNVL) en het Bve-sectiebestuur: Jan Willem Bruil, Jan Ehlebracht, Mari Franse, Hetty ten Haken, Hans van Loon, Jeroen Ongering, Martenjan Poortinga, Peter Trip en Jacques de Waal voor hun bemoediging, belangstelling en suggesties. En last but not least, mijn vrouw Christa, voor haar geduld, begrip en warmte. Haar steun en stimulans waren een inspiratiebron om steeds opnieuw door te gaan.

In een interview in Vrij Nederland (jrg. 67, nr. 30, d.d. 29 juli 2006, p. 72-73) zegt Sijbolt Noorda, voorzitter van het CvB van de UvA en de Hogeschool van Amsterdam, binnenkort voorzitter van de VSNU, onder andere: "Ik kan vreselijk genieten van ingewikkelde uiteenzettingen van wetenschappers over onderwerpen waar ik alleen het abc van begrijp en al die andere drieëntwintig letters me niets zeggen. Dus mijn geest is eerder nieuwsgierig dan kieskeurig, maar als gevolg daarvan natuurlijk noodzakelijkerwijs oppervlakkig."

(interview door Anna Woltz: Hoe denkt Sijbolt Noorda? 'Mijn geest is eerder nieuwsgierig dan kieskeurig'. *Vrij Nederland*, jrg. 67, nr. 30, d.d. 29 juli 2006, p. 72-73)

Bibliografie

- Amundson, N.A. (2004). *Actiefbetrokken. Een verbetering van het loopbaanbegeleidingsproces*. 2^e ed. Rotterdam: de Esdoorn.
- Andrews, D. en Walkling, A. (2003). *Careers Education and Guidance in England. A National Framework* 11-19. Nottingham: DFES Publications.
- Asselt, R. van (2006). 'Vergroting van de onderwijsdeelname.' In: *Decaan & Mentor* nr 5, jrg. 4, 04.2006, p. 6-11, en nr 1, jrg. 5, 09.2006, p. 14-19.
- Asselt, R. van (2007). *Doorstroom in onderwijs en de betekenis van een goede aansluiting. Een praktijktheoretische benadering*. Enschede: Saxion Hogescholen.
- Baalbergen, J. e.a. (2002). *Het palet van loopbaanland. Een verkenning van de achtergronden en de praktijk van loopbaanbegeleiding in de domeinen onderwijs, arbeid en sociale zekerheid*. Utrecht: Lemma BV.
- Bakker, M. (2005). 'De 'career construction' van Savickas. Een toelichting. In: *Decaan & Mentor* nr 1/2, jrg. 4, 10.2005, p. 39-44.
- Bie, D. de en Kleijn, J. de (2001). *Wat gaan we doen? Het construeren en beoordelen van opdrachten*. Praktijkboek bij *Onderwijs als opdracht*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Boer, P.R. den en Smulders, H.R.M. (2001). *Kiezen voor een beroep?* Wageningen: Stoas Onderzoek.

- Boer, P.R. den, Jager, A.K. en Smulders, H.R.M. (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Boer, P. den, Mittendorff, K. en Sjenitzer, T. (2004). *Beter Kiezen. Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in traditionele en herontwerpopleidingen in het vmbo en mbo*. Delft: Deltapunt.
- Boer, P. den, Mittendorff, K. en Sjenitzer, T. (2006). *Loopbaanbegeleiding en keuzegedrag van jongeren in vernieuwd onderwijs*. (Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen 2006 te Amsterdam).
- Boink, M. (2006). 'Met name: Rupert Spijkerman. Loopbaanbegeleiding als levensverhaal'. In: *Bij de Les. Magazine voor leerlingbegeleiding en schooldecaan*. Nr. 1, jrg. 2, januari 2006, p. 18-19.
- Bom, W., Derks, Th. en Wijngaarden, C. van (1999). *Werken aan loopbaancompetenties. Een integrale benadering*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Brenninkmeijer, H. en Verijdt, H. (2007). *Onderzoek naar beroepsbeeld en motivatie van instroom in ECABO-opleidingen*. Amersfoort: ECABO.
- Bruijn, E. de (2003). *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepskolom. Bouwstenen voor een herontwerp*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Bruijn, E. de en Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- CINOP/Profiel [2004]. *Competentiegericht Leren en Opleiden (CLOP). Wat? Hoe?* 's-Hertogenbosch: CINOP.
- CINOP/Profiel [2005]. *Competentiegericht Leren en Opleiden (CLOP). Wat? Hoe? Voor het vmbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

- CLN (2005). *Regionale bijeenkomsten aansluiting vmbo-mbo maart 2005. De loopbaan van de leerling centraal. Eindverslag*. Den Haag: CLN.
- Commissie Doorstroomagenda (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: OCW en addendum *De Doorstroomagenda in de praktijk*.
- Contactcentrum Bedrijfsleven-Onderwijs (1960). *Prae-advies conferentie Beroepenvoorlichting op het vmo*. Zeist.
- Cornelis, A. (1999). *De vertraagde tijd. Revanche van de Geest als Filosofie van de Toekomst*. Middelburg/Amsterdam/Brussel/Keulen: Essence.
- Dungen, M. van den, Mulders, M. en Pijls, T. (2004). *Kwaliteitsimpuls voor EVC en loopbaanbegeleiding. Een slag dieper met CH-Q*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Evers, W. (2006). *Succesvol kiezen. Onderzoek naar het studiekeuzegedrag van vmbo-leerlingen*. Hengelo: roc van Twente.
- Expertgroep Kwaliteit van Zorg [2002]. *Van vak naar levensloopbaan. Vier ideaaltypen van leerlingenzorg in scholen voor voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Expertgroep Kwaliteit van Zorg (2003). *Vier praktijkbeelden van zorg. Uitwerkingen van visies op leerlingenzorg*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Free, C. (2004). *De lerende mens in de 21^{ste} eeuw. Pamflet tegen de praktijk(en) van de huidige onderwijsvernieuwing in het BVE-veld*. 's-Hertogenbosch: KWI College/School voor de toekomst.
- Free, C. (2005). *ROC's: communities of learners. Een toekomstgerichte, historische beschouwing. Essay*. 's-Hertogenbosch: KWI College/SVDT.

- Free, C. (2007). *De boom der kennis. Triptiek over het oude en nieuwe leren. Van oude Grieken via Renaissance naar 21^e eeuw.* 's-Hertogenbosch: KWI College/SVDT.
- Galjaard, H. (1981). *Het leven van de Nederlander.* Utrecht: Veen.
- Gemeenschappelijk procesmanagement competentiegericht beroepsonderwijs (2006). *Leren, Loopbaan en Burgerschap.* [Ede: Gemeenschappelijk procesmanagement mbo.] (versie april 2007). Te downloaden via www.colo.nl/?563 of www.mboraad.nl/web/show/id=135291.
- Geurts, J. (2006). *Het ROC als loopbaancentrum.* 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Geurts, J.A. (2003). 'Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs.' *Gids Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.* Den Haag: Reed Business Information.
- Geurts, J.A.T.M. (2004). 'Herontwerp beroepsonderwijs – een strijdtoneel'. In: W.J. Breebaart, J.A.T.M. Geurts en Meijers, F.J.M. (2004). *Beroepsonderwijs: Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum.* Den Haag: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, p. 77-120.
- Gottfredson, L.S. (1981). 'Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations.' In: *Journal of Counseling Psychology* 28. p. 545-579.
- Graafsma, L. (2001). *LOB: (school)loopbaan van stimulans tot noodzaak BVE. Advies kwaliteitscriteria loopbaanoriëntatie en -begeleiding in roc's.* Lelystad: LDC/IVIO.
- Hoof, J. van (1987). *De arbeidsmarkt als arena: Arbeidsmarktproblemen in sociologisch perspectief.* Amsterdam: SUA.
- Huisman, J. (red.) (2005). *Bouwstenen voor onderwijs in de (technische) beroepskolom. Doorlopende leerweg voor de deelnemer – een tussenstand.* 's-Hertogenbosch: CINOP.
- JOB (2007). *JOB-monitor 2007. Onderzoeksresultaten Odin 4.* Amsterdam: JOB.

Jolles, J. (2006a). *Over 'brein en leren' in relatie tot onderwijsontwikkeling*. Webcomment 60602. Te downloaden via www.jellejolles.nl.

Jolles, J. (2006b). *Waarom de tijd rijp is voor het slaan van bruggen tussen hersen- en cognitieve wetenschap en de onderwijspraktijk. Over de kennis en inzichten over 'Brein en Leren' die relevant kunnen zijn voor onderwijs-innovatie*. Webcomment 60613. Te downloaden via www.jellejolles.nl.

Jolles, J. (2006c). *Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen*. Webcomment 60317. Te downloaden via www.jellejolles.nl.

Kathmann, C. en Riel, J. van m.m.v. Bruin, P. de, Dorp, S. van, Graaf, O. de en Rouwers, I. (2003). *Kansen krijgen, kansen nemen. Loopbaanbegeleiding in roc's*. Arnhem: CDV.

Kenniscentrum Handel (2004). *Het kiezen van een mbo-opleiding. Invloedsfactoren bij het keuzeprocés van vmbo-leerlingen*. Ede: Kenniscentrum Handel.

Koers BVE. *Het regionale netwerk aan zet*. (2004) Den Haag: ministerie van OCW.

Kuijpers, M. (2000). *Waardevol werk. Richting geven aan je loopbaan*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press.

Kuijpers, M. (2005). *Breng beweging in je loopbaan. Vijf loopbaancompetenties voor waardevol werk*. Den Haag: SDU.

Kuijpers, M., Meijers, F. en Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.

Kuijpers, M. en Meijers, F. (2007). 'Loopbaanleeromgevingen in het (v)mbo. Investeren rendeert.' In: *Loopbaan*, jrg. 12, nr 4, p. 14-17.

- LICA (2006). *Duurzaamheid en versterking doorstroom mbo-hbo in het zich vernieuwende mbo en hbo. Pontons tussen twee bewegende oevers*. Onderzoeksverslag. Enschede: LICA.
- Luigies, E. (2006). *Peer support. Leerlingen ondersteunen elkaar binnen een nieuw didactisch concept*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Luken, T. (1990). 'Zelfconceptverheldering'. In: *Handboek Studie- en Beroepskeuzebegeleiding*, 1050-1/25. Alphen a/d Rijn.
- Luken, T. (2005). 'Savickas in de praktijk.' In: *Decaan & Mentor* nr 1/2, jrg. 4, 10.2005, p. 45-49.
- Luken, T. (2006a). 'Zelfkennis als fundament voor loopbaanontwikkeling? Bouwen op een onbetrouwbare ondergrond.' In: H. van Huijgevoort, D. Admiraal en K. Vloet (red.) (2006). *Zelfkennis in loopbaanontwikkeling. Verder bouwen op vruchtbare grond*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. p. 11-26.
- Luken, T. (2006b). 'Tests in het onderwijs. Nut, gevaren en voorwaarden.' In: *Decaan & Mentor* nr 6, jrg. 4, 06.2006, p. 16-21.
- Luken, T. (2006c). 'De toekomstvisie: droom of werkelijkheid? Beeld van de overheid voor 2027 irreëel zonder goede loopbaanbegeleiding'. In: *Decaan & Mentor* nr 1, jrg. 5, 09.2006, p. 27-31.
- Luken, T. en Newton, I. (2004). *Loopbaanbegeleiding bij de doorstroom van MBO naar HBO: Onderzoeksrapport i.o.v. Het Platform Beroepsonderwijs*. Amsterdam: NOA.
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit. Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meijers, F. en Wijers, G.A. (1997). *Een zaak van betekenis. Loopbaandienstverlening in een nieuw perspectief*. Leeuwarden: LDC.

- Meijers, F. en Wardekker, W. (2001). 'Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit'. In: J.W.M. Kessels en R.F. Poell (red.). *Human resource development. Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom. p. 301-317.
- Meijers, F. (2003). *Leren in de praktijk. Een onderzoek naar de mogelijkheden tot beroepsvorming in het kader van de beroepspraktijkvorming*. Nijmegen: Meijers Onderzoek en Advies.
- Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LDC.
- Meijers, F., Kuijpers, M. en Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Neuvel, J. en Esch, W. van (2005). *De doorstroom van vmbo naar mbo*. Rapport. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- OECD (2002). *Review of career guidance policies Netherlands*. Country note. Parijs.
- OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap*. Parijs.
- Onderwijsraad (2005): *Variëteit in schaal. Keuzevrijheid, sociale samenhang en draagvlak bij grote onderwijsorganisaties*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, A. en Goris, M. (2004). *LOB in het VO*. Utrecht: APS.
- Oomen, A. (2005). 'De relatie tussen loopbaanbenaderingen en schoolbeleid. Wat is (on)mogelijk?' In: *Decaan & Mentor special* nr. 1/2 (jrg. 4). p. 27-30.
- Oomen, A. (2007). 'Decanen en LOB: een toekomst?'. In: *Bij de Les. magazine voor leerlingbegeleiding en schooldecaan*. Nr. 4, jrg. 3, april 2007, p. 6-9.
- Parsons, F. (1909/1967). *Choosing a Vocation*. New York.

- Pere, H.M. (1986). *Tussen arbeidsmarkt en individueel welzijn. Een historische analyse van de beroepskeuzevoorlichting in Nederland vanuit beroepsociologisch perspectief*. Culemborg: Educaboek.
- Peters, J. en Sanders, L. (1979). *Omzien – en vooruitzien. Samenvattend verslag van het NVS-bestuur in Hapert van 25 tot 28 november 1977, en 'n literatuuronderzoek*. Bemmel: NVS.
- Procesmanagement herontwerp mbo (2004). *Thema's die er toen doen. Een reisverslag vanuit het mbo*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Procesmanagement herontwerp mbo (2006). *Tijd van verandering. Docenten over herontwerp mbo*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Procesmanagement herontwerp mbo (2007). *De Balansschool. Generatie Einstein over herontwerp mbo*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Salomons, C. (2007). 'Dector of mentaan'. In: *Decaan & Mentor* nr 5, jrg. 5, 04.2007, p. 7-13.
- Sanden, J.M.M van der (2003). *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Eindhoven: Fontys PTH.
- Sanders, L. (1994). *Wegwijzer voor de schooldekaan 1994*. Bijlage bij *Dekanoloog* nr. 5/6, 1994. Utrecht: NVS.
- Savickas, M.L. (2005). 'The Theory and practice of career construction.' In: S.S. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Career Development and Counseling: Putting Theory And Research To Work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. P. 42-70.
- Spijkerman, R. en Admiraal, D. (2000). *Loopbaancompetentie. Management van mogelijkheden*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Spijkerman, R. (2001). 'De decaan voorbij. Loopbaanoriëntatie vanuit het competentiedenken'. *Dekanoloog* 8, oktober 2001, p. 5-8.

- Taborsky, O. en Grauw, M.C.A. de (1974). *Beroepskeuze*. Haarlem.
- Taskforce Sociale Innovatie (2005). *Sociale Innovatie, de Andere Dimensie*. Eindrapport van de Taskforce Sociale Innovatie. Den Haag.
- Vegt, M. van der, Baalbergen, J., Harmelink K. en Kuijpers, M. (2003). 'Een loopbaan kun je leren, pleidooi voor het verwerven van loopbaancompetenties'. *Profiel* (8), p. 14 – 16.
- Verbaarschot, M., m.m.v. Baalbergen, J., Nahuijs, C. van, Nap J. en Post, J. (2002a). *Loopbaancompetent opleiden voor leven en werken in de 21^{ste} eeuw*. Leeuwarden: LDC.
- Verbaarschot, M. (2002b). 'Loopbaancompetent opleiden voor de 21^{ste} eeuw'. *Loopbaan* 8 (3), p. 7-9.
- Vrieze, G., Mok, A.L. en Smit, F. (2004). *Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming. Onderzoek bij deelnemers van Gilde Opleidingen, roc Westerschelde en Mondriaan onderwijsgroep*. Nijmegen: ITS.
- Watts, Tony (2005a). 'Loopbaanbegeleiding wereldwijd'. *Decaan & Mentor* No. 1/2, jrg. 4, 10.2005, p. 14. Dit artikel is een vertaling van A.G. Watts (2004). 'Career Guidance Across the Globe'. *Newscheck*, June-July 2004.
- Watts, A.G. (2005b). 'The Economic Case for Career Guidance: Has There Been a Paradigm Shift?' In: *Career Research and Development*, no.13, Autumn 2005.
- Wiegersma, S. (1961). *Psychologie der beroepskeuze*. Utrecht/Antwerpen: Aula-boeken.
- Wiegersma, S. en Bochove, P. van (1976). *De wereld der beroepen*. Haarlem: De Toorts.
- Wijers, G., Luken. T. en Bom, C. van der (1991). 'Zicht op verandering van arbeid; een nieuwe classificatie van en manier van kijken naar arbeid. In: A. Blommers en W. Lucassen (red). *Standpunten en horizon. Liber amicorum dr. J.G. Hische*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger. p. 83-92.

Wijers, G. en Meijers, F. (1996). 'Career guidance in the knowledge society.' In: *British Journal of Guidance and Counselling* 24, pp. 185-198.

WRR-rapport nr. 77 (2007). *Investeren in werkzekerheid*. Amsterdam: AUP.

IJsenbrant, P. en Dun, Z. van (2005). *Zelfbouwen aan je loopbaan!*'s-Hertogenbosch: CINOP.

Bij iedere cursist zit de gouden regel van de metselkunst inmiddels goed tussen de oren: 'als de specie goed gespreid is, is de steen reeds halfgelegd.' Ook weet iedereen hoe belangrijk het is goede specie aan te maken. "Hiervoor meng je zand, cement en kalk met water", zegt Sterk. "Dat komt nauw. Is de specie te dik, dan plakken de stenen niet, is ie te dun dan loopt de specie uit de voeg." (...) Dat metselen nou typisch een vak is dat je met je handen doet, klopt, maar ook het hoofd is belangrijk. "Metselen doe je eerst met het koppie, daarna pas met je handen", zegt Michiels. "Heb je het met het koppie goed gedaan, dan valt de rest reuze mee en hoeft het niet zwaar te zijn."

(M. Husken (2007). 'Eerst met het koppie, dan pas met de hand'. Bijlage bij de Wegener Dagbladen *Wonen en Tuinen*, d.d. 02.10.07, p. 19.)