

Opleiden voor hybride loopbanen, een verkenning

Quinta Kools, Marian Thunnissen, Petra
Poelmans

FLOT en Fontys HRM & Psychologie

Tilburg, april 2019

Opleiden voor hybride loopbanen, een verkenning

Colofon

Aan dit document werkten mee:

Quinta Kools (FLOT), Marian Thunnissen (Fontys HRM & Psychologie), Petra Poelmans (FLOT)

Vormgeving:

Fotografie:

Redactieadres:

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden zonder bronvermelding en voorafgaande toestemming van de uitgever.

Inhoud

Voorwoord	7
1. Inleiding	8
2. Loopbanen (algemeen)	10
2.1 Loopbaantypen	10
2.2 Loopbaancompetenties	11
2.3 Combineren van twee banen	12
2.3.1 Motieven voor een combinatiebaan	12
2.3.2 Voor- en nadelen van de combinatie van meerdere banen	13
3. Loopbanen in het onderwijs	15
3.1 Loopbaanverloop van leraren	15
3.2 Combinatie van rollen binnen en buiten het leraarschap	16
3.2.1 Ontwikkelingsrichtingen in het onderwijs	16
3.3 Combinatiebanen in het onderwijs: de hybride docent	17
3.3.1 Motieven hybride leraarschap	17
3.3.2 Leerpotentieel hybride leraren	18
3.3.3 Competenties van boundary crossers	20
4. Opleiden voor hybride loopbanen (algemeen)	21
4.1 Keuzes rond de plek van inhoudelijke- en of vakkennis in opleiden	21
4.1.1 Liberal arts als opleidingsvorm	22
4.1.2 High Impact Learning	23
4.2 Loopbaancompetenties	24
4.3 Meningen van docenten over hybride opleiden	26
5. Wat gebeurt er al in de opleidingspraktijk?	28
6. Conclusies	29
Bijlage 1: Kijkwijzer voor het opleiden van hybride professionals	30
Referenties:	33

Voorwoord

In deze rapportage doen we verslag van het project 'hybride opleiden voor hybride loopbanen?' dat is uitgevoerd met subsidie vanuit Fontys TEC Learning Society. Dit project is uitgevoerd in samenwerking van het lectoraat 'Wendbare Onderwijsprofessionals' van FLOT en het lectoraat 'Dynamische talentinterventies' van de Fontys Hogeschool HRM& toegepaste psychologie. De aanleiding voor dit project is de zoektocht binnen de Fontys Lerarenopleiding Tilburg naar het inrichten van een 'nieuwe' opleiding voor leraren. Dit is een zoektocht waarin verschillende invalshoeken meespelen: het lerarentekort, veranderingen in inhoud en vormgeving van het onderwijs, teruglopende studentenaantallen bij de lerarenopleiding, de vraag vanuit het onderwijs naar leraren met een 'blik naar buiten', de wens om het beroep leraar op een andere manier op de kaart te zetten... Doorpratend over deze invalshoeken kwamen we tot dromen: zou het niet mooi zijn als je studenten opleidt die leraar zijn én een verbinding hebben met een ander beroep? Zodat die leraar haar/zijn onderwijs kan verrijken met voorbeelden uit andere sectoren? Een leraar Nederlands die ook journalist is en zo aan de leerlingen het nut en belang van taal kan duiden? En vanaf dit duale perspectief op het leraarsberoep, dat ook wel wordt aangeduid met 'hybride docentschap' raakten we aan de praat over loopbanen in het algemeen. Hoe zorg je dat studenten van nu zijn voorbereid op een toekomst waarin ze banen gaan krijgen die nu nog niet bestaan? Hoe zorg je dat ze zijn voorbereid op het vervullen van meerdere banen tegelijk of na elkaar? Kan je daar in de opleiding al rekening mee houden? Wat geef je de studenten dan mee? Kortom, een aanleiding om hier eens wat dieper in te duiken.

Leeswijzer

In de rapportage nemen we de lezer mee in onze zoektocht. Na de inleiding (hoofdstuk 1) starten we met een verkenning van het begrip loopbanen en de verschillende vormen die ze kunnen aannemen (hoofdstuk 2). Ook kijken we naar de voor- en nadelen van het combineren van twee banen. In hoofdstuk 3 ligt de focus op loopbanen van leraren en op leraren die twee banen combineren (hybride leraar). In hoofdstuk 4 staat de keuze voor de manier waarop wordt opgeleid in het hoger onderwijs centraal. We kijken daarbij naar opleidingen die zich richten op een specifiek beroep versus opleidingen die een breder vakgebied bestrijken. In 4.2 besteden we aandacht aan loopbaancompetenties en de manier waarop die in de opleidingen aan bod komen. In paragraaf 4.3 wordt verslag gedaan van een workshop waarin docenten hebben nagedacht over de vormgeving van een hybride opleiding. In hoofdstuk 5 richten we ons op voorbeelden uit de opleidingspraktijk waar hybride opleiden al min of meer vorm krijgt. We eindigen de rapportage met de conclusies van onze bevindingen in hoofdstuk 6 en met een 'kijkwijzer' die opleidingen kunnen gebruiken als hulpmiddel om te kijken of hun opleiding studenten voorbereidt op een hybride loopbaan.

1. Inleiding

Beroepsloopbanen van mensen zijn aan het veranderen: 40 jaar werken in dezelfde functie of voor dezelfde werkgever is niet meer van deze tijd (Semeijn, 2017; Sullivan & Baruch, 2009). In onze huidige maatschappij is persoonlijke ontplooiing en ontwikkeling steeds belangrijker aan het worden en willen mensen graag een baan die uitdagend is en past bij hun talenten. Het veranderen van baan of werkgever biedt vaak de mogelijkheden om tegemoet te komen aan die behoeften.

De verwachting is dat werkenden in de nabije toekomst vaker van baan, functie of zelfs beroep zullen veranderen en dat het ook vaker zal voorkomen dat mensen in meerdere gebieden tegelijkertijd werkzaam zijn en bijvoorbeeld twee functies combineren (Semeijn, 2017). Kortom, loopbanen nemen steeds meer 'hybride' vormen aan (Sullivan & Baruch, 2009).

Bovendien leiden ontwikkelingen in digitale technologie en robotisering tot belangrijke veranderingen op de arbeidsmarkt: beroepen veranderen door technologie, er ontstaan nieuwe beroepen uit cross-overs tussen vakgebieden, terwijl andere beroepen juist verdwijnen (zie onder andere Kirschner, 2017; Ros, Lieskamp & Heldens, 2017). Denk bijvoorbeeld aan het verdwijnen van banen bij reisbureaus omdat steeds meer mensen hun vakantie online boeken; of het verdwijnen van banen in de logistieke sector doordat laden en lossen van schepen of vrachtwagens wordt overgenomen door robots. Dekker (2018) is van mening dat digitalisering en technologisering invloed heeft op wat er aan competenties van werkenden gevraagd gaat worden: 'Nieuwe digitale bedrijvigheid betekent dat werknemers zich nieuwe technieken snel eigen moeten maken om zo hun verdienvermogen op peil te houden', aldus Dekker (2018, p. 49). De toekomstige arbeidsmarkt heeft behoefte aan mensen die met gemak kunnen omgaan met digitale technologie, die flexibel zijn, die creatief zijn, die kunnen samenwerken en die in staat zijn om ook gedurende hun (werkzame) leven te blijven leren. Deze vaardigheden worden ook wel 21^e eeuwse vaardigheden of 'future skills' genoemd. Nienke Meijer (2017) vat dit krachtig samen in een behoefte: 'wat onze samenleving nodig heeft zijn TEC skills, Technologie, Entrepreneurship en Creativity. Kort gezegd staan TEC-skills voor een 'gevoeligheid' voor (maatschappelijke) innovatie, voor begrijpen op welke manier technologie kan helpen om vraagstukken op te lossen, voor *durven* experimenteren, en voor co-creatie met verschillende disciplines. Het is zaak om zoveel mogelijk mensen *TEC-proof* op te leiden' (p 11, paragraaf 3).

Echter, Christoffels en Baay (2016) stellen zich de vraag *'hóe het onderwijs mensen moet voorbereiden op zulke banen. Kan dat wel? Betekent het dat opleidingen minder gericht moeten zijn op één beroep? Dat ze wellicht een voorbereiding moeten bieden op werk in het algemeen?'* (p 15). Dit is een belangrijke vraag voor een onderwijsinstelling die hoger beroepsonderwijs aanbiedt, zoals Fontys. In dit project zoeken we vanuit de expertise van verschillende Fontys lectoraten en instituten naar antwoorden op deze vraag. We kiezen daarbij de insteek van het individu (lees: de student die we opleiden) en hoe we die individuen kunnen toerusten voor hun toekomstige, veranderlijke loopbaan.

Doel- en vraagstelling

De vraag die in dit project centraal staat is of (en hoe) je studenten aan het HBO op een andere manier moet opleiden met het oog op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. De

onderzoeksvraag luidt: '(hoe) kunnen we als onderwijsinstelling opleiden voor hybride loopbanen?' We zoomen daarbij in op de specifieke uitdagingen voor het beroep van leraar en de opleiding van leraren, gezien de behoefte van Fontys om bij te dragen aan de arbeidsmarktvraagstukken in het onderwijs en de lerarenopleiding te innoveren.

Het doel van onze verkenning is om te komen tot een soort 'kijkwijzer' waarmee de lerarenopleidingen maar ook zeker andere opleidingen bij Fontys kunnen kijken of in welke mate de (didactische) vormgeving van hun opleiding bijdraagt aan het opleiden van hybride professionals.

Aanpak

Om dit vraagstuk nader te verkennen is allereerst een literatuurverkenning gemaakt over loopbanen in het algemeen en over verschillende manieren van opleiden. Zoektermen daarbij waren: loopbaankeuzes, loopbaanpaden, loopbaancompetenties, hybride loopbaan, breed opleiden, liberal arts, opleiden voor meerdere beroepen, hybride docent, dubbele bevoegdheid (leraar). Tijdens onze zoektocht hebben we ook gezocht op 'hybride opleiden', maar al snel bleek dat die term vooral in gebruik is voor de wijze waarop de leeractiviteiten in een opleiding vorm krijgen. Hybride opleiden is dan een combinatie van 'face-to-face' en 'online' onderwijs, of een combinatie tussen leren in een schoolse situatie en leren op een werk- of stageplek. Het begrip hybride opleiden zoals dat in de gevonden literatuur gebruikt wordt sloot niet aan bij waar wij naar op zoek waren.

Naast literatuurstudie is er een workshop gehouden met docenten van verschillende Fontys-opleidingen, om met hen te verkennen wat volgens hen de kenmerken zijn van een opleiding waarin hybride professionals worden opgeleid.

Er zijn gesprekken geweest met decanen, studenten, scholieren en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven binnen het bedrijfsleven en met lerarenopleiders uit Nederland en Vlaanderen. Daarnaast zijn ook enkele inspirerende opleidingen (of routes daarbinnen) bezocht. Deze opleidingen kozen voor een vernieuwende manier van opleiden, bijvoorbeeld Condor bij Fontys Hogeschool Journalistiek of voor een mogelijkheid tot een hybride uitstroomperspectief, bijvoorbeeld Fontys Hogeschool ICT en Teachers College van Windesheim.

2. Loopbanen (algemeen)

Hoe mobiel zijn werkenden eigenlijk in Nederland? Het percentage mensen dat in Nederland eens in de twee jaar van baan of werkgever verandert bedraagt tussen de 25% en 35%; de percentages zijn wat hoger in tijden van economisch welvaren en wat lager in tijden van recessie (Dekker, 2018). Jongeren en hoger opgeleiden zijn mobieler dan oudere werknemers en mensen met een lagere opleiding. Het meest mobiel zijn werknemers in de zakelijke dienstverlening en in de handel, horeca en overheid. In het onderwijs is, samen met de industrie en de bouw, de mobiliteit het laagst (Dekker, 2018).

2.1 Loopbaantypen

Er wordt veel onderzoek gedaan naar de veranderingen in loopbanen. Een loopbaan is het patroon van werkgerelateerde ervaringen die een individu tijdens zijn professionele leven opdoet (Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2010). Sullivan & Baruch (2009) spreken zelfs van een uniek patroon, omdat het loopbaanpad voor elk individu anders kan zijn. Zij wijzen op de verandering van het dominante traditionele lineaire (veelal opwaartse) carrière pad naar niet-lineaire en discontinue loopbaanpaden. In verschillende publicaties worden type loopbaanpaden besproken. Brousseau, Driver, Eneroth & Larson (1996) benoemen vier typen loopbanen: lineair, expert, spiraal en transitair. Elk type kenmerkt zich door een ander loopbaanpad en door andere loopbaanbehoeften die daaraan ten grondslag liggen.

1. De *lineaire loopbaan* is de loopbaan waarbij elke functie een stapje hoger in de hiërarchische lijn is dan de vorige. Een loopbaan is in dit model succesvol als er promotie wordt gemaakt, en men op een steeds hogere functie in de organisatie hiërarchie terecht komt. Dit is dus de klassieke variant waarbij je bij wijze van spreken begint als loopjongen en eindigt als directeur. Professionals die dit loopbaanpad volgen zijn volgens Brousseau et al. (1996) vooral gericht op succes en verkrijgen van invloed. Schreiner (2008) stelt dat professionals in een lineaire loopbaan zich in eerste instantie identificeren met de organisatie en dan pas met de functie.
2. In de *expert-loopbaan* verdiept de professional zich steeds dieper in het kennisgebied of de expertise van het beroep, wordt daarin expert. Een voorbeeld is iemand die na zijn studie microbiologie een promotieonderzoek doet in de microbiologie, zich daarna via post-doc onderzoek nog verder specialiseert in het vakgebied en die uiteindelijk binnen het vakgebied geldt als dé expert. Professionals in een dergelijke loopbaan hebben volgens Schreiner (2008) een levenslange toewijding tot een beroep of specialisme; zij identificeren zich ook sterker met het beroep dan met de organisatie. Zij zijn gericht op verdere ontwikkeling en verfijning van kennis en vaardigheden binnen vakgebied en willen steeds hogere niveaus van vakbekwaamheid en geleerdheid behalen. Dit gaat echter in veel gevallen nauwelijks gepaard met mobiliteit, ofwel veranderingen van functie of werkgever.
3. In een *cyclische-loopbaan* beweegt de persoon zich regelmatig (eens in de zeven tot tien jaar) tussen domeinen/sectoren, specialismen en disciplines. Elke nieuwe stap in de loopbaan bouwt voort op de kennis en skills die ontwikkeld zijn in een vorig domein, en biedt tegelijkertijd de gelegenheid om weer totaal nieuwe dingen te leren. De professional in een cyclische loopbaan voegt steeds iets toe aan de eigen expertise, maar doet dat in verschillende domeinen. Bijvoorbeeld iemand die werkzaam is bij een architectenbureau, die daarna de overstap maakt naar een woningcoöperatie waar zij zich bezighoudt met

nieuwbouw en die daarna beleidsadviseur wordt bij de Vereniging Eigen huis. Schreiner (2008) zegt hierover dat persoonlijke ontwikkeling de belangrijkste drijfveer is van deze professionals, zij streven naar verbreding van capaciteiten, vaardigheden, bekwaamheden en creativiteit.

4. In de *transitoire loopbaan* maakt de professional eens in de drie tot vijf jaar een overstap naar een totaal ander domein of expertise, maar zonder dat dat expliciet voortbouwt op eerdere stappen. Denk hier bijvoorbeeld aan het televisieprogramma 'Ik vertrek' waarbij mensen besluiten hun baan op te geven en een mini-camping te gaan runnen, waarna ze na vijf jaar opnieuw een switch maken en in weer een andere sector terechtkomen. Kenmerkend aan deze loopbaan is het onverwachtse en het inconsistente eraan. Personen die een dergelijke loopbaan hebben lijken vooral gedreven te worden door behoefte aan veel variatie, afwisseling, avontuur en onafhankelijkheid.

Hoe kunnen we deze vier loopbaantypen plaatsen in de verwachtingen rond de arbeidsmarkt van de toekomst? De lineaire en expertloopbaan zijn volgens Brousseau et al. (1996) kenmerkend voor hoe er in het verleden tegen loopbanen en carrière succes werd aangekeken. Dat deze in de toekomst minder gangbaar zijn blijkt uit onderzoek van Kirschner (2017). Hij beschrijft een toekomstverwachting voor de arbeidsmarkt, waarbij hij de snelle ontwikkelingen in de technologie als uitgangspunt neemt. Hij voorziet dat banen/beroepen waar we nu voor opleiden in de nabije toekomst niet meer bestaan, en tegelijkertijd - vanwege diezelfde technologische maar ook maatschappelijke en demografische ontwikkelingen - dat er heel andere soorten banen beschikbaar zijn. Ter illustratie noemt hij een overzicht van Talwar en Hanock (2010, in: Kirschner, 2017) met banen als 'vertical farmer', 'avatar manager' en 'weather modification police'. Het werkzaam kunnen zijn in deze en andere nieuwe banen of beroepen vraagt wat van de werknemer. In dit verband noemt Kirschner het vermogen van mensen om hun kennis en vaardigheden up-to-date te kunnen houden om te kunnen functioneren in huidige en toekomstige werksituaties. De kenmerken die Kirschner beschrijft voor de werknemer van de toekomst sluiten vooral aan bij de cyclische en de transitoire loopbaan. Professionals in deze twee typen loopbanen schrikken niet terug voor een verandering van functie of domein, maar benutten dit juist om hun loopbaan vorm te geven.

2.2 Loopbaancompetenties

Volgens Inkson & Arthur (2001), is het kunnen vormgeven van een succesvolle loopbaan afhankelijk van een drietal competenties. De eerste loopbaancompetentie heeft betrekking op 'weten waarom', waarmee bedoeld wordt dat de persoon zich bewust is van de eigen waarden, interesses, aspiraties, kwaliteiten en de eigen identiteit. Weten waarom geeft energie en motiveert en zet aan tot actie om ook daadwerkelijk een stap in de loopbaan te zetten. Het tweede kenmerk is 'weten wie'. Hier gaat het om kennis van geschikte netwerken, en het hebben van contacten en relaties die toegang geven tot kansen. Het derde kenmerk is 'weten hoe' en hier gaat het om het hebben van relevante kennis, en de vermogens, kwalificaties en persoonlijke vaardigheden om te presteren en ook daadwerkelijk sturing te geven aan de eigen loopbaan. Het 'weten hoe' versterkt, in ieder geval bij succeservaringen, het zelfvertrouwen. Inkson & Arthur (2001) noemen deze drie loopbaancompetenties het loopbaankapitaal van een persoon, dat kan groeien door werkervaring en door mobiliteit, maar dat ook vraagt om investeringen om zo te voorkomen dat de waarde achteruit gaat (zie ook Dekker (2018) en Sanders (2019)).

Paffen (2018) en Semeijn (2017) zijn van mening dat het in deze tijden van veranderlijke loopbanen en duurzame inzetbaarheid nodig is om zelf sturing te geven aan de eigen loopbaan. Daarom zijn volgens Paffen (2018) metacompetenties belangrijk, namelijk loopbaanaanpassingsvermogen en *resilience* (veerkracht). Met loopbaanaanpassingsvermogen (*career adaptability*) wordt bedoeld het vermogen om zich aan te passen aan nieuwe, andere omstandigheden, de eigen loopbaan te kunnen managen en effectief met uitdagingen om kunnen gaan. Loopbaanaanpassingsvermogen bestaat uit vier componenten: *care* (lange termijn denken en vooruitkijken naar de toekomst), *control* (weten wat je wilt en verantwoordelijkheid nemen voor de eigen ontwikkeling), *curiosity* (nieuwsgierig zijn naar mogelijkheden en eigen opties verkennen) en *confidence* (vertrouwen in het eigen vermogen en te zullen slagen). Loopbaanaanpassingsvermogen is te trainen en aan te leren, aldus Paffen (2018). Daarnaast is veerkracht (*resilience*) nodig; het vermogen om met tegenslagen om te gaan en snel te kunnen herstellen na verstoringen. Volgens Semeijn (2017) vraagt een duurzame loopbaan dan ook, naast ontwikkelingsgerichtheid, om lef en humor om met die lastigheden en tegenslagen om te gaan, en grenzen te blijven verleggen.

2.3 Combineren van twee banen

Een bijzondere manier om je werk (en loopbaan) vorm te geven is door het combineren van twee banen. Volgens een rapport van de Sociaal Economische Raad (SER; 2018) zijn er momenteel in Nederland 600.000 mensen die banen combineren in het Engels 'multi-jobbing' genoemd. Bij het combineren van banen kan het gaan om twee (of meer) banen in loondienst of om een baan in loondienst in combinatie met werk als zelfstandige (Dorenbosch et al., 2016).

2.3.1 Motieven voor een combinatiebaan

Er liggen verschillende motieven ten grondslag aan het multi-jobbing (SER, 2018; Dorenbosch et al., 2016). Bij het hebben van meerdere banen door één persoon kan er sprake zijn van een nood situatie, een overgangssituatie of van een ideaalsituatie. In een nood situatie is er vaak sprake van financiële motieven, in de overgangs- en ideaalsituatie gaat het doorgaans om persoonlijke overwegingen. Financiële motieven hebben te maken met financiële noodzaak (eindjes aan elkaar knopen) of de wens om te sparen voor iets extra's. Uit het SER-rapport blijkt dat ongeveer 35% van de mensen die banen combineren dit doen vanwege deze financiële motieven. Het lijkt er op dat deze mensen liever één baan zouden hebben, dan meerdere banen te combineren (SER, 2018). Persoonlijke motieven zijn bijvoorbeeld de wens voor afwisseling, of het (al dan niet in tijdelijke overlap) dingen uitproberen of wens voor ondernemerschap. Circa 40% van de Nederlandse multi-jobbers doet het vanwege de afwisseling en de persoonlijke ontwikkeling (SER, 2018); de groep die het doet vanwege de afwisseling wil juist banen blijven combineren. Motieven verschillen overigens per leeftijd - naarmate men ouder wordt is het afwisselingsmotief groter - en per arbeidsklasse - bij de lagere arbeidsklasse gelden vaker de financiële motieven terwijl bij de hogere arbeidsklasse vaker sprake is van persoonlijke motieven.

2.3.2 Voor- en nadelen van de combinatie van meerdere banen

Het rapport van de SER (2016) over combinatiebanen laat zien dat de meeste baancombineerders tevreden zijn, hoewel er ook problemen genoemd worden zoals tijds- en planningconflicten (ook in de werk-privé balans), loyaliteits- en belangenconflicten, rolonduidelijkheid en het te maken hebben met twee verschillende cao's en wet- en regelgeving die eigenlijk het hebben van één baan als de norm hanteert (zie ook Dorenbosch et al., 2016). Iets anders (dat zowel een voordeel als een nadeel kan zijn) is dat iemand die twee banen heeft zich ook in de beide banen moet blijven professionaliseren. Voor sommige beroepen (bijvoorbeeld gezondheidszorg, juristen, psychologen) moeten professionaliseringsactiviteiten worden geregistreerd om in het beroep werkzaam te mogen blijven. Ook als het geen verplichting is hoort professionalisering (of op zijn minst het volgen van ontwikkelingen in het beroep of vakgebied) bij iedere beroepsuitoefening. Als de banen inhoudelijk in elkaars verlengde liggen (leraar en lerarenopleider) zal de professionalisering meer overlap vertonen dan als dit niet het geval is (accountant en boswachter). Volgens Dorenbosch et al. (2016) kan het combineren van werk(rollen) via drie verschillende routes positieve effecten genereren voor de 'multi-jobber' en diens werkgever(s). Deze drie routes zijn:

1. De **Taak/skill variatieroute** waarbij het gaat om het combineren van twee banen waarin verschillende vaardigheden van een persoon worden aangesproken, bijvoorbeeld een accountant die als tweede baan boswachter is en die zowel accuratesse /werken met cijfers als passie voor natuur kan inzetten. Het werkplezier wordt vergroot als de combinatie leidt tot meer variatie in werkzaamheden en tot een bredere en betere benutting van iemands kennis en vaardigheden. Dat leidt tot meer werktevredenheid, een hogere betrokkenheid en minder werkstress, aldus Dorenbosch en collega's (2016)
2. Combinaties kunnen bestaan tussen banen, maar ook variatie in werkzaamheden *binnen* een baan leidt tot meer werkplezier. In de **ambidextrie** (=letterlijk tweehandig)-**route** vervult een werknemer twee taken die elkaar onderling ondersteunen. Dorenbosch et al (2016) omschrijven het beeldend als: "jezelf opnieuw uitvinden, terwijl je je oude zelf niet laat verslonzen". Bijvoorbeeld een manager in het onderwijs die daarnaast ook nog lesgevende taken heeft weet beter wat er speelt in bij de collega-docenten en kan met betere (beleids)oplossingen komen voor onderwijsvraagstukken. Het vervullen van twee taken is in dit geval zowel voor de werknemer als de werkgever verrijkend.
3. In de **menselijk-kapitaal-route** geldt dat het voor een werknemer gunstig kan zijn om twee (inhoudelijk) verschillende banen te hebben, vanuit het perspectief van een betere arbeidsmarktpositie en minder risico bij werkloosheid. Bijvoorbeeld een combinatie van een kleine vaste baan in loondienst met een variabele deel als zzp-er. Overigens kan ook de taak/skill variant een strategie zijn om meer arbeidszekerheid te hebben, door inzetbaar te zijn in verschillende sectoren.

Benodigde competenties om een combinatiebaan tot een succes te maken

Hoewel er nog weinig onderzoek is gedaan naar het combineren van twee banen, zien Dorenbosch et al (2016) toch mogelijkheden om een aantal basiscompetenties van de werknemer te benoemen die van belang zijn om met succes twee banen te combineren:

- Flexibiliteit:
 - Planningskwaliteiten en agendabeheer.
 - Flexibele houding om met onverwachtse zaken om te gaan.
- Communicatieve en sociale vaardigheden:
 - Communicatie en openheid naar collega's in beide banen.

- Onderhandelingsvaardigheden, beargumenteren van hetgeen je wilt, en daarbij ook rekening houden met het belang van de ander.
 - (Sociale) Netwerkvaardigheden en het vermogen sociale contacten op meerdere plekken te onderhouden.
- Weerbaarheid:
 - Grenzen kunnen stellen
 - Nee durven te zeggen om het aantal werkuren binnen de perken te houden.

Hierbij valt op dat veel van de eerder genoemde loopbaancompetenties hier genoemd worden als competenties om twee banen te kunnen combineren, zij het dat ze soms wat anders genoemd worden. Zo herkennen we flexibiliteit en weerbaarheid in de eerder gegeven definiëring van loopbaanaanpassingsvermogen.

3. Loopbanen in het onderwijs

In hoofdstuk 2 is aangegeven dat de mobiliteit in het onderwijs laag is (Dekker, 2018). Hoe kan de lage mobiliteit in het onderwijs geduid worden?

Allereerst is het niet makkelijk om toe te treden tot de onderwijssector. Wie als leraar werkzaam wil zijn moet over een onderwijsbevoegdheid¹ beschikken. Een bevoegdheid kan je halen door een lerarenopleiding te volgen aan een HBO-instelling of een universiteit. Vanwege de benodigde bevoegdheid is het minder eenvoudig om vanuit een baan buiten het onderwijs toe te treden tot het leraarsberoep. Wie toch de overstap wil maken moet de bevoegdheid in een - al dan niet verkort- en/of deeltijd- traject op een lerarenopleiding behalen.

Vervolgens blijkt uit cijfers dat docenten in het onderwijs nogal honkvast zijn. In Nederland zijn er in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs samen ten minste 250.000 leraren werkzaam (www.onderwijsincijfers.nl). Uit gegevens van het CBS² blijkt dat in 2018 in de pedagogische beroepen (waar leraren onder vallen) 96% van de werknemers in dezelfde baan blijft, 1% binnen de sector van baan verandert en 2% buiten de sector.

Een internationaal vergelijkend onderzoek naar onderwijs (TALIS, 2013) laat zien dat de Nederlandse leraren gemiddeld 15,7 jaar werkervaring hebben als docent, waarvan 10,7 jaar op de huidige school. Dat is vergelijkbaar met docenten uit Noordwest-Europa en met de docenten uit de gehele onderzoeksgroep van TALIS. Nederlandse leraren hebben in vergelijking met leraren uit andere landen meer ervaring in andere onderwijsfuncties (3,3 jaar) en buiten het onderwijs (5 jaar).

3.1 Loopbaanverloop van leraren

Voor leraren gelden in principe de algemene kenmerken van loopbanen zoals beschreven in hoofdstuk 2: hun loopbaan kan verlopen volgens het lineaire-, expert-, cyclische- of transitoire loopbaanmodel. De onderstaande cijfers wijzen er echter op dat docenten vooral een expert- of, zij het in beperktere mate, een lineaire loopbaan hebben.

In Nederland hebben vooral docenten ouder dan 50 jaar een vast contract (95%). Docenten tussen de 25 en 29 jaar (68%) en vooral docenten jonger dan 25 jaar (27%) hebben beduidend minder vaak een vast contract (TALIS, 2013, p 33). Werknemers zonder vast contract kunnen gemakkelijker van baan wisselen (of zijn bij afloop van het contract genooddaakt om van baan te wisselen) dan werknemers met een vast contract.

In Nederland werken relatief veel docenten in deeltijd (57%). In Nederland werken docenten boven de 50 jaar vaker voltijds (53%) dan hun jongere collega's. Docenten jonger dan 25 jaar werken juist vaker in deeltijd (76%). Bovendien geeft ongeveer een derde van de Nederlandse docenten tot en met 29 jaar die in deeltijd werken aan, dat zij dit niet op vrijwillige basis doen, terwijl van hun collega's vanaf 30 jaar minder dan 10 procent aangeeft niet zelf gekozen te hebben voor het werken in deeltijd (TALIS, 2013, p 33). Dat er zoveel docenten in deeltijd werken heeft te maken met de organisatie van het onderwijs. In het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs geeft een leraar het vak waarvoor hij/zij bevoegd is en is hij niet

¹ Zie <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs>

² <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/83120NED/table?ts=1545402138592>, geraadpleegd 21 december 2018

zonder meer inzetbaar in andere vakken. Niet ieder vak staat voor evenveel uren op het lesrooster en/of wordt altijd aangeboden aan alle leerlingen. Vacatures hebben daardoor vaak betrekking op een kleinere omvang dan een volledige baan.

3.2 Combinatie van rollen binnen en buiten het leraarschap

De meeste docenten zijn echter binnen hun baan niet alleen maar bezig met het geven van les. Onderzoek van het Kohnstamm-instituut (Boogaard et al., 2018) toont dat driekwart van de docenten, veelal op structurele basis, één of meerdere rollen uitvoert *binnen* de school. Dit percentage neemt toe naarmate men langer les geeft. De meest voorkomende rollen zijn: mentor/studiebegeleider, sectieleider, buitenland-/excursie-organisator, werkplekbegeleider of coach voor startende en zittende leraren, en vakspecialist op inhoud. De helft van deze leraren voert deze rol uit binnen het eigen team of sectie, circa 40% doet dat op schoolniveau. De belangrijke redenen om deze rollen op te pakken zijn de bijdrage aan de eigen ontwikkeling, de uitdaging en de mogelijkheid om (nog meer) bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen en/of de eigen collega's (Boogaard et al., 2018). Slechts een handjevol leraren (0,5%) uit het Kohnstamm-onderzoek vervult extra rollen op bestuursniveau.

Er zijn ook leraren die extra rollen en taken *buiten* de school op zich nemen. Drie op de tien leraren heeft taken buiten de school, veelal in combinatie met extra rollen binnen de school (Boogaard et al., 2018). De belangrijkste rollen buiten de school zijn: zelfstandig ondernemer (zzp-er, eigen bedrijf), vrijwilligerswerk (kerk, sport, cultuur), lid van een regionale of landelijke werkgroep, onderzoeker/ vakdidacticus/ docentopleider, en lessenontwikkelaar/toetsmedewerker. Wat betreft het zelfstandig ondernemerschap wordt een variëteit aan werkzaamheden genoemd. Voorbeelden zijn onder meer: eigen tekstbureau, het geven van zang- of yogalessen, en het verzorgen van bijles. Belangrijke redenen voor de keuze voor een rol buiten school zijn volgens het Kohnstamm-onderzoek (Boogaard et al., 2018): meer uitdaging en variatie in de dagelijkse werkzaamheden, persoonlijke ontwikkeling en contact met andere mensen.

3.2.1 Ontwikkelingsrichtingen in het onderwijs

Over het algemeen zijn de leraren betrokken in het Kohnstamm-onderzoek tevreden over de ontwikkelingsmogelijkheden binnen hun school (ca. 60% is (zeer) tevreden). Startende leraren (75%) hebben een grotere wens om zich verder te ontwikkelen dan medior (56%) en senior (39%) leraren. De gewenste ontwikkeling lijkt zich dan wel vooral te richten op het zich verder bekwamen als docent, wat het accent op de expert- en lineaire loopbaan in het onderwijs verder lijkt te versterken. Overal valt op dat als het gaat om loopbanen en ontwikkeling in het onderwijs vooral wordt gekeken naar ontwikkeling binnen het onderwijs en het vak als leraar.

In de notitie 'een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs' (Snoek et al., 2017), een notitie die is geschreven op initiatief van en door schoolbesturen en lerarenopleidingen, worden vier ontwikkeldomeinen binnen het onderwijs genoemd. Dit zijn:

(1) het ondersteunen van het leren van leerlingen, bv door verdieping in het schoolvak, in leerlingenzorg, in lesgeven met ICT, ect.;

- (2) het ontwikkelen van onderwijs bv voor vakoverstijgende projecten of het ontwikkelen van leerlijnen;
- (3) het organiseren van onderwijs, bv in een rol als teamleider of manager, bezig zijn met schoolbeleid of met beleid op landelijk niveau;
- (4) ondersteunen van het leren van collega's, bv als schoolopleider voor studenten van de lerarenopleiding of coach van (startende) collega's.

Doorontwikkeling in de domeinen 1, 2 en 4 is te typeren als expert-loopbaan, ontwikkeling in domein 3 als lineaire loopbaan. De in de notitie beschreven doorgroeimogelijkheden richten zich allemaal op de sector onderwijs, ontwikkeling richting beroepen in andere domeinen buiten het onderwijs lijkt niet als vanzelfsprekend gezien te worden. Toch bieden de beschrijvingen, en ook de rollen binnen en buiten het onderwijs uitgevoerd door veel leraren, aanknopingspunten voor leraren die een cyclische of transitoire loopbaan ambiëren. Veel van de genoemde rollen van leraren zijn ook goed toepasbaar in andere sectoren en contexten.

3.3 Combinatiebanen in het onderwijs: de hybride docent

Eerder in paragraaf 2.3 hebben we gesproken over combinatiebanen. In Nederland zijn er ruim 50.000 leraren die hun baan voor de klas combineren met een andere baan, de zogenoemde hybride docenten (zie ook www.hybridedocent.nl). Denk aan docenten die naast hun baan als docent ook ambtenaar, ondernemer, onderwijsinnovator of leraar-opleider zijn. Het bekendste voorbeeld van iemand die een baan als leraar combineert met iets anders is Mark Rutte: naast leraar maatschappijleer ook minister-president.

In de publicatie over combinatiebanen gaan Dorenbosch en collega's (2016) wat dieper in op combinatiebanen in het onderwijs. Daaruit blijkt dat één op de acht mensen met een hoofdbaan in het onderwijs dat combineert met een andere baan (34.000 personen). Daarnaast is er in 2017 nog een groep van 20.000 personen die hun hoofdbaan buiten het onderwijs combineren met een baan in het onderwijs. Vooral in het hoger onderwijs (17,5%) en in het voortgezet en mbo-onderwijs (13,6%) zijn er veel docenten die een tweede baan hebben. In het basisonderwijs heeft 7,7% van de docenten een combinatiebaan (cijfers 2017³). Opvallend is dat een derde van de docenten hun baan als leraar combineert met een andere baan *binnen* het onderwijs. De rest heeft een 2^e baan in andere sectoren, zoals cultuur en recreaties, zakelijke dienstverlening, overheid en zorg (Dorenbosch et al., 2016).

3.3.1 Motieven hybride leraarschap

In de 'long-read van Dorenbosch (Dorenbosch et al., 2016) wordt nader ingegaan achtergronden van hybride docenten. De hybride docenten hebben vooral intrinsieke motieven om banen te combineren: 30% noemt de afwisseling in het werk en in de contacten en 19% wil zich ontwikkelen op meerdere gebieden. Niet alleen is dat 'leuk' en 'uitdagend', ook zijn de hybride docenten van mening dat ze door hun verbinding met de praktijk en maatschappij beter en actueler onderwijs kunnen bieden. Een derde van de hybride docenten heeft financiële motieven: financieel rond kunnen komen (22%), en iets extra's verdienen (11%). Dat zou er op

³ Bron: <https://www.hybridedocent.nl/files/Factsheets%20Hybride%20Docent%202017> 43.pdf

kunnen duiden dat niet voor iedereen het hybride leraarschap geheel vrijwillig is, en een noodzaak om meer uren te kunnen maken en meer te verdienen. Ook strategische motieven worden genoemd – zekerheid van inkomen behouden (6%) en op lange termijn werk behouden (5%) – zij het in mindere mate. Deze motieven passen bij de eerder genoemde (zie paragraaf 2.3.2) menselijk-kapitaal route. Voor de 35-plussers liggen er vaker intrinsieke motieven aan het hybride docentschap ten grondslag, terwijl bij de docenten jonger dan 35 financiële motieven naar verhouding vaker genoemd worden.

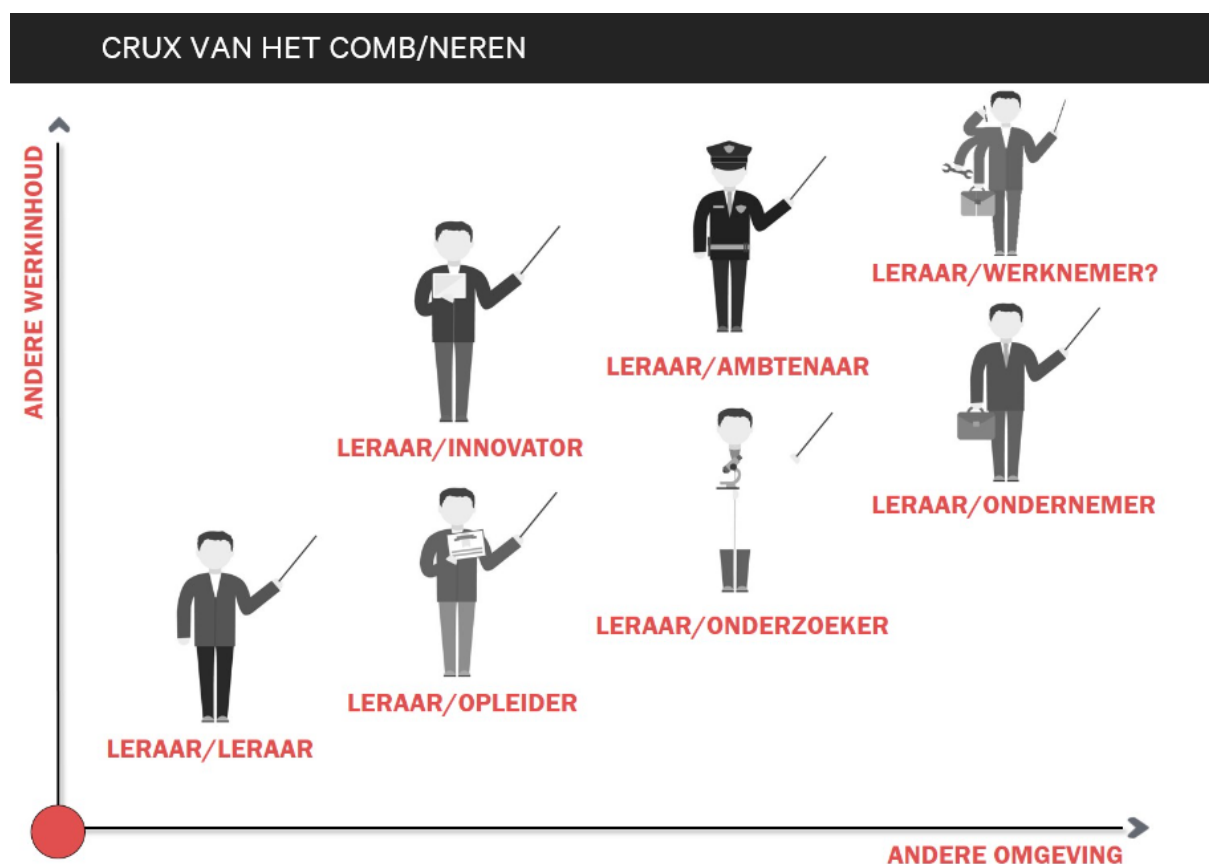
3.3.2 Leerpotentieel hybride leraren

Al met al lijkt banen combineren voor docenten vooral gunstig te zijn voor hun inzetbaarheid op de lange termijn, maar het kan ook bijdragen aan vernieuwing van het onderwijs. Deze punten worden ook gezien door het Expertisecentrum Hybride Docent. In een zogenoemde 'value case' heeft het Expertisecentrum Hybride Docent een verkenning gemaakt van wat de waarde van het hybride docentschap kan zijn (voor het voortgezet onderwijs). De uitgangspunten daarbij zijn dat de hybride docent een brugfunctie kan vervullen op twee manieren:

- 1) het brengen van nieuwe en andersoortige kennis en expertise in het onderwijs en
- 2) het bieden van loopbaanmogelijkheden en variatie in het werk van docenten.

Echter, de mate waarin dat ook daadwerkelijk gebeurt zal naar onze mening afhankelijk zijn van de vorm waarin het hybride leraarschap gegoten wordt.

Dorenbosch en collega's (2016) zien verschillende varianten van hybride docentschap en plaatsen deze op twee assen: de werkinhoud en de omgeving (zie figuur 1.).



Figuur 1: Verschillende varianten hybride docentschap (Bron: Dorenbosch et al., 2016)

Het meest dichtbij het vak van docent blijft de leraar die nog op een andere school de rol van leraar vervult, wat overigens ook leermogelijkheden biedt voor zowel de persoon zelf als de organisaties waar hij betrokken bij is. Ook bij de combinaties van leraar/opleider, leraar/innovator en leraar/onderzoeker zien we dat de hybride leraar in beide banen actief is in de sector onderwijs. Echte grensgangers zien we bij de varianten waarbij de baan van leraar wordt gecombineerd met ambtenaar en ondernemer (en andere banen als werknemer). Dit komt overeen met wat in de literatuur over innovatie en leren in het onderwijs 'boundary crossing' wordt genoemd (Crasborn, 2018). Boundary crossers zijn mensen die op het snijvlak van twee of meer praktijken (organisaties of sectoren) werken (Bruining & Akkerman, 2017). Deze boundary crossers zijn belangrijke figuren in organisaties en netwerken, omdat zij elementen uit het ene domein kunnen inbrengen in het andere. Dat biedt leerpotentieel voor zowel de onderwijsorganisatie als voor de persoon zelf. De leermogelijkheden zoals genoemd in het document van Dorenbosch et al. (2016) staan kort samengevat in de onderstaande tabel (tabel 1). Al met al, zij het niet zo expliciet, wijzen de onderzoekers op opbrengsten en kansen voor kruisbestuiving op drie niveaus: persoonlijke, leerling- of onderwijsgerichte, en organisatiegerichte opbrengsten.

Tabel 1: Leerpotentieel bij verschillende combinaties van hybride leraarschap (ontleend aan Dorenbosch et al., 2016)

Combinatie	Leermogelijkheden
Leraar/ leraar	• Inbrengen van de kennis van de ene school of type onderwijs in de andere leraarbaan • Verrijking door verschillende collega's en typen leerlingen
Leraar/ opleider	• Kennis over doceren als opleider kan ingezet worden in baan als leraar, en kennis over praktijk kan benut worden in baan als opleider • School heeft expert in huis in begeleiding startende docenten
Leraar/ innovator	• School profiteert van innovatieve en ondernemende kwaliteiten van leraar • Nieuwe inzichten zijn direct toepasbaar in school • Leraar/ innovator creëert voor zichzelf de mogelijkheid om zich in een of enkele aspecten van het leraarschap te verdiepen.
Leraar/ onderzoeker	• De leraar/onderzoeker heeft toegang tot de nieuwste inzichten op zijn/haar vakgebied. • De school haalt met een leraar/onderzoeker bepaalde (vak)expertise in huis. • Indien onderzoek en onderwijs in elkaars verlengde liggen, is het voor de leraar/onderzoeker gemakkelijk om ideeën te toetsen in de lespraktijk.
Leraar/ ambtenaar	• Ervaringen en indrukken in de klas bieden nuttige inzichten bij het maken van beleid op het gebied van onderwijs. • De leraar/ambtenaar brengt inspirerende praktijkvoorbeelden de klas in. • Een interessante sparringpartner voor collega's op school (ofwel binnen de sectie, ofwel in algemenere zin).
Leraar/ ondernemer	• Het is voor de leraar/ondernemer relatief eenvoudig om actuele praktijkkennis in te brengen in het klaslokaal. • Ook sectiegenoten profiteren van zijn praktijkkennis, zodat het lesprogramma up-to-date blijft. • De leraar/ondernemer ontwikkelt door het lesgeven andere vaardigheden dan wanneer hij fulltime ondernemer zou zijn.

3.3.3 Competenties van boundary crossers

Hybride docenten hebben het niet altijd makkelijk, aldus het onderzoek van Dorenbosch et al. (2016). Zij lopen tegen dezelfde knelpunten en uitdagingen aan als andere combinatiebaners. Echter, Crasborn (2018) stelt dat het optimaal kunnen benutten van het leerpotentieel van boundary crossers nog specifiekere competenties vereist. Zo wijst hij op het belang van omgevingsbewustzijn en –sensitiviteit: het bewustzijn van verschillende belangen en perspectieven in andere praktijken en het vermogen om ook te kunnen doorzien hoe mensen in andere praktijken denken en welke achterliggende perspectieven en redenen daarbij een rol kunnen spelen. Daarnaast is het van belang om te kunnen reflecteren op jezelf en hoe jij in die verschillende contexten staat en acteert. Openheid, geduld en kunnen respecteren en accepteren dat ambiguïteit bestaat is eveneens van belang. Tenslotte wijst hij erop dat boundary crossers ook in staat moeten zijn om de kennis om te zetten naar praktijk en actie, wat zeker om creativiteit en innovativiteit vraagt om die twee verschillende contexten aan elkaar te verbinden. Dit zijn dan ook interessante aspecten om mee te nemen in het vraagstuk over het opleiden voor hybride loopbanen.

4. Opleiden voor hybride loopbanen (algemeen)

Uit de literatuur omtrent loopbanen (hoofdstuk 2) zien we dat er een verschuiving optreedt van opleiden voor een beroep naar opleiden van een professional die –naast kennis, vaardigheden en competenties in een vak(gebied) - ook beschikt over loopbaancompetenties die helpen in het duurzaam ontwikkelen en inzetbaar blijven. De professional komt zelf meer aan het roer te staan van de loopbaan en maakt daarin keuzes die voor hem/haar van betekenis zijn. Of die professional kiest voor een lineaire, experts, cyclische of transitoire loopbaan, bij elk van de opties is naast inhoudelijke of vakkennis ook kennis over wat je wilt, wie je bent en wat bij je past, en hoe je je omgeving kunt benutten om loopbaanstappen te zetten essentieel. Wil je echt twee banen in twee verschillende organisaties of sectoren aan elkaar verbinden, dan zijn specifieke boundary crossing competenties nodig om het leerpotentieel van het banen combineren optimaal te benutten.

Het opleiden van dergelijke professionals vraagt wat van de opleiding. In veel opleidingen wordt in het eerste jaar sterk gestuurd op het bevestigen van de gemaakte studiekeuze om erachter te komen of de student op de juiste plek zit en of hij/zij geschikt is voor de uitoefening van het beroep waarvoor wordt opgeleid. Studenten die erachter komen dat ze ‘verkeerd’ hebben gekozen kunnen dan gedurende het eerste jaar nog besluiten te stoppen. In deze variant wordt gestuurd op een smalle match, de student is ‘geschikt’ of ‘ongeschikt’. Er zijn ook opleidingen die juist een brede basis aanbieden in het eerste jaar en studenten de kans geven om erachter te komen wat bij ze past. In de loop van het eerste jaar maakt de student keuzes binnen het aanbod en kiest daarmee een nadere specialisatie of doorgroei. In deze vorm van opleiden heeft de student meer autonomie en kiest welke kant hij/zij op gaat. Deze vorm van opleiden lijkt dan ook meer aan te sluiten bij het opleiden van een zelfbewuste professional.

In dit hoofdstuk kijken we eerst naar kenmerken van opleidingen die breed of juist specialistisch opleiden (4.1). Daarna besteden we aandacht aan de loopbaancompetenties (4.2) die professionals nodig hebben om hun loopbaan vorm te geven. In paragraaf 4.3 beschrijven we de uitkomsten van een workshop waarin docenten van verschillende opleidingen van Fontys hebben aangegeven hoe wat hen betreft het opleiden voor een hybride loopbaan eruit zou moeten zien.

4.1 Keuzes rond de plek van inhoudelijke- en of vakkennis in opleiden

In het Nederlandse hoger onderwijs (HBO en universitair) zijn er opleidingen die opleiden voor een specifiek beroep (bijvoorbeeld fysiotherapeut, verpleegkundige, diëtist, arts, tandarts, leraar, tolk) en opleidingen die zich richten op een vakgebied (bijvoorbeeld bestuurskunde, geschiedenis, Engelse taal- en letterkunde, milieukunde). Bij de opleidingen die zich richten op een vakgebied kiezen de studenten meestal wel voor een bepaalde uitstroomrichting of specialisatie. De opleidingen die zich richten op een specifiek beroep hebben doorgaans een curriculum waarvan de inhoud grotendeels vastligt en waarbij de studenten ook aan bepaalde verplichtingen moeten voldoen om te kunnen participeren in de beroepsgroep (registratie BIG-

wet voor verpleegkundigen, bevoegdheid voor leraren). Het voordeel van opleiden voor een specifiek beroep is dat bij de start van de studie al een helder beeld bestaat van het latere beroep en dat er ook specifiek wordt opgeleid om daarbinnen te functioneren. Het nadeel is dat dit een conjunctuurgevoelige connectie is, zoals momenteel duidelijk wordt met het lerarentekort of met personeelskrapte in de zorg. Een tekort is in dat geval niet snel op te lossen omdat het tijd kost om de beroepsbeoefenaren volgens de bij het beroep behorende ‘verplichtingen’ op te leiden.

4.1.1 Liberal arts als opleidingsvorm

Binnen het opleiden voor een vakgebied is er in Nederland vanaf eind jaren '90 een stroming bij enkele universiteiten waarbij gekozen wordt voor een brede opleiding, de zogenoemde ‘liberal arts’. Dit is een manier van onderwijs aanbieden die is ingericht om verschillende redenen: drop-out van studenten uit het hoger onderwijs, lage motivatie van studenten (zesjescultuur) en de op reproductie gerichte insteek van het academisch onderwijs die niet goed voorbereidt op 21^e eeuwse vaardigheden (Dekker, 2017). Enkele universele kenmerken van liberal arts onderwijs bij die universiteiten zijn:

1. **Breed aanbod:** er wordt geen monodisciplinair curriculum aangeboden, studenten volgen een breed aanbod aan modules, gevolgd door een periode van thematische verdieping, ook wel een ‘T-vorm’ genoemd. In de opleiding is aandacht voor zowel metacognitieve, kritische denkvaardigheden als voor vakinhoudelijke kennis. Studenten hebben veel keuzevrijheid in de vakken en onderwerpen die ze kiezen en ze nemen daarbij dus de verantwoordelijkheid voor hun eigen studie(profiel).
2. **Algemene academische vaardigheden:** een tweede kenmerk is dat in de programma's veel aandacht is voor het verwerven van academische vaardigheden zoals schrijven, presenteren, debatteren, onderzoeksmethodologie, waarmee studenten worden toegerust voor het verwerken en toepassen van kennis in verschillende contexten en voor een leven lang leren.
3. **Activerende didactiek:** in de opleidingsdidactiek wordt gekozen voor activerende vormen van leren, waarbij studenten in kleine groepen samenwerken, vaak probleemgestuurd of in projecten.
4. **Gericht op interactie en groepsvorming:** Een vierde kenmerk van dit soort opleidingen is dat er een belang wordt gehecht aan het sociale aspect van opleiden en groepsvorming en samenwerking tussen de deelnemers. Dit krijgt ook vorm via het stimuleren van deelname aan ‘buitenschoolse’ activiteiten en/of het wonen op een campus.

Het volgen van een opleiding in liberal arts heeft volgens de ambassadeurs en aanbieders van dergelijke opleidingen de volgende voordelen: *‘the strengths of a liberal arts degree — including career flexibility, adaptability and innovative thinking — are increasingly valued at home and around the world’* (Universities of Canada, 2016, p 5). In deze publicatie wordt ook gewezen op de waarde van een brede opleiding voor het werkzaam kunnen zijn in banen en beroepen die nu nog niet bestaan. Tevens zou een brede opleiding voorbereiden op: *‘In an economy where, on average, you will change jobs 15 times before you retire. If you’re too narrowly specialized, you’re not ready for that economy.’* (Universities of Canada, p 6).

4.1.2 High Impact Learning

Een andere bijdrage voor een opleidingsconcept dat voorbereidt op een 'boundaryless career' is het concept van High Impact Learning, dat is ontwikkeld door Dochy, Berghmans, Koenen en Segers (2015). De auteurs geven aan dat van de toekomstige generatie professionals verwacht wordt dat ze beschikken over 'duurzame inzetbaarheid'. Dit houdt in dat zij, naast beroepsbekwaamheid of professionele expertise ook beschikken over een flexibiliteit om om te gaan met veranderingen, te kunnen werken in multidisciplinaire teams, om complexe vraagstukken te kunnen aanpakken. Om dergelijke professionals op te leiden pleiten Dochy et al. voor een opleidingsontwerp dat gebaseerd is op zeven bouwstenen. Dit zijn:

- 1) **Urgentie/hiaat/probleem.** Iemand leert als hij een reden heeft om iets te willen leren, het helpt als er urgentie wordt ervaren. Het gaat om het bevorderen van motivatie, duidelijk maken waarom iemand iets moet leren, wat er leuk, handig, zinvol aan is. In het onderwijs kan deze 'urgentie' de vorm krijgen van een project of een casus waarin een probleem wordt gepresenteerd.
- 2) **Zelfmanagement & learner agency.** Dit is een bouwsteen die ook een loopbaancompetentie is, het gaat erom dat de lerende zelf verantwoordelijkheid neemt voor het eigen leren en het eigen leerproces ook kan sturen. In het onderwijs kan dit worden bevorderd door de lerende keuzes en inspraak te geven in wat en/of hoe er geleerd wordt
- 3) **Coöperatie, interactie & coaching.** Deze derde bouwsteen heeft te maken met de noodzaak en de voordelen van samen met anderen leren. Samen leren en werken heeft effect op cognitief, metacognitief, sociaal en emotioneel gebied. In het onderwijs kan dit vorm krijgen door te zorgen voor vormen van 'peer-learning' waarbij lerenden samen leren en elkaar ook feedback geven op het leren.
- 4) **Hybride leren (blended).** Bij de vierde bouwsteen gaat het om het combineren van diverse manieren van leren met elkaar, zoals face-to-face leren, online activiteiten, individuele en groepsopdrachten, verschillende leermiddelen (filmpjes, literatuur).
- 5) **Actie & kennisdeling.** De vijfde bouwsteen is actief en onderzoekend leren, waarbij de lerende actief informatie verzamelt, bediscussieert, alternatieven bedenkt etc. actief leren, authentieke leertaken, integratie van vakken, projectonderwijs, inzetten van benodigde kennis voor een probleem.. Hier ook: vakoverstijgend. Probleem is niet OF aardrijkskunde OF geschiedenis, maar is mix
- 6) **Flexibele leerruimte.** Deze zesde bouwsteen gaat over de leeromgeving. De auteurs pleiten ervoor dat zowel de lerende als degene die het leren ondersteunt leermogelijkheden die zich voordoen benutten, dat ze gebruik maken van informeel leren, en een mindset hebben om te leren. Dit vraagt erom dat je leren kunt herkennen en spontane leermomenten kunt benutten, NAAST de leerdoelen die formeel zijn vastgelegd. Reflectie is nodig om het geleerde te benoemen (van impliciet naar expliciet). Het spontane leren kan bijvoorbeeld worden opgenomen in een portfolio.
- 7) **Assessment as learning & assesment for learning.** Met deze bouwsteen wordt de toetsing bedoeld. Volgens de auteurs is het noodzakelijk om anders te kijken naar toetsen, kijk hoe die het leerproces kunnen ondersteunen in plaats van 'teaching for the test'. Kennisconstructie in plaats van kennisreproductie, inzetten van formatieve toetsen die de lerende informatie geven over het leerproces in plaats van een afrekenmoment.

De bouwstenen van high impact learning en de uitgangspunten van de opleidingen 'liberal arts' vertonen veel overeenkomsten. De bouwstenen van high impact learning zijn

opleidingsdidactisch verder uitgewerkt dan de in dit rapport gegeven omschrijving van de inrichting van liberal arts, maar beide concepten leggen de nadruk op integratie van kennis en vaardigheden, op activerende didactiek, op samen leren. De vaardigheden die in beide opleidingsvormen aan bod komen leiden niet alleen tot 'duurzame inzetbaarheid' op vakinhoudelijk gebied of binnen een organisatie, maar ook tot inzetbaarheid zoals bedoeld in de terminologie van loopbaancompetenties (zie ook tabel 2).

4.2 Loopbaancompetenties

Voor het opleiden van professionals die vaker van baan zullen veranderen of meerdere banen combineren, betekent dit dat er - naast vakinhoudelijk kennis, vaardigheden en 21 eeuwse vaardigheden - meer aandacht moet zijn voor loopbaancompetenties. In onderstaande tabel 2 hebben we alle in hoofdstuk 2 en 3 genoemde competenties en de didactische insteek uit 4.1 nog eens op een rijtje gezet. Overigens willen we opmerken dat dit geen volledig overzicht is. Er wordt in de loopbaanliteratuur veel gesproken over loopbaancompetenties, welke ook weer in flink detailniveau worden uitgewerkt. De onderstaande tabel is ten behoeve van een globaal overzicht voldoende passend.

Tabel 2: Overzicht van benodigde competenties voor professionals die vaak van baan zullen veranderen, gerelateerd aan de bouwstenen van High Impact learning van Dochy et al. (2015)

competentie	kenmerk	Bouwsteen van High Impact learning
Loopbaancompetenties	• <u>Weten Waarom</u>: bewust zijn van de eigen waarden, interesses, aspiraties en de eigen identiteit • <u>Weten wie</u>: kennis van geschikte netwerken, en het hebben van contacten en relaties die toegang geven tot kansen • <u>Weten hoe</u>: het hebben van relevante kennis, en de vermogens, kwalificaties en persoonlijke vaardigheden om te presteren • <u>Loopbaanaanpassingsvermogen</u>: het vermogen om zich aan te passen aan nieuwe, andere omstandigheden, de eigen loopbaan te kunnen managen (zelfsturing) en effectief met uitdagingen om kunnen gaan • <u>Veerkracht</u>: het vermogen om met tegenslagen om te gaan en snel te kunnen herstellen na verstoringen	• Bouwsteen 2, 3 • Bouwstenen 1,4,5 • Bouwsteen 2, 6, 7 • Bouwsteen 7
Combinatiebanen	• Flexibiliteit: ○ Planningskwaliteiten en agendabeheer; ○ Flexibele houding om met onverwachtse zaken om te gaan; • Communicatieve en sociale vaardigheden: ○ Communicatie en openheid naar collega's in beide banen; ○ Onderhandelingsvaardigheden, beargumenteren van hetgeen je	• Bouwsteen 2 • Bouwsteen 3

competentie	kenmerk	Bouwsteen van High Impact learning
	wilt, en daarbij ook rekening houden met het belang van de ander ○ (Sociale) Netwerkvaardigheden en het vermogen sociale contacten op meerdere plekken te onderhouden. • Weerbaarheid: ○ Grenzen kunnen stellen ○ Nee durven te zeggen.	
Boundary crossing	• Omgevingsbewust en –sensitief: Het bewustzijn van verschillende belangen en perspectieven in andere praktijken en het vermogen om ook te kunnen doorzien hoe mensen in andere praktijken denken en welke achterliggende perspectieven en redenen daarbij een rol kunnen spelen. • Reflectievermogen: Kunnen reflecteren op jezelf en hoe jij in die verschillende contexten staat en acteert. • Openheid, geduld en kunnen respecteren en accepteren dat ambiguïteit bestaat. • Kennis omzetten naar praktijk en actie, wat zeker om creativiteit en innovativiteit vraagt om die twee verschillende contexten aan elkaar te verbinden.	• Bouwsteen 3, 4,5 • Bouwsteen 2 • Bouwsteen 1,4,5,6

Het hoger onderwijs zou op het gebied van aandacht besteden aan loopbaancompetenties wat kunnen leren van de gang van zaken in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). In het mbo is aandacht voor loopbaancompetenties van de studenten een belangrijk onderdeel van de opleiding. Allereerst zijn er specifieke loopbaancompetenties voor mbo-studenten benoemd waar de scholen aandacht aan zouden moeten besteden (mboraad⁴, 2012). Het gaat erom dat de student inzicht heeft in eigen kwaliteiten, mogelijkheden en motieven, dat de student inzicht heeft in mogelijkheden op de arbeidsmarkt en dat hij/zij beide perspectieven met elkaar kan verbinden. Daarnaast is het van belang dat de student zicht heeft op mogelijke doorstroom in vervolgopleidingen (hbo) en/of op loopbaanontwikkeling. Ten tweede wordt in dit type onderwijs aandacht besteed aan de loopbaanoriëntatie en – begeleiding. Mittendorf, den Brok en Beijaard (2010) constateren echter dat er ook in het mbo nog meer aandacht kan worden besteed aan de manier waarop loopbaanoriëntatie in gesprekken met studenten aan bod komt. In hun onderzoek blijkt dat de focus nog te veel ligt op prestaties van studenten in de opleiding en te weinig op de loopbaan, zoals op ambities, wensen en oriëntatie op een toekomstig beroep. De aanbeveling van de onderzoekers is om loopbaancompetenties een centralere plek te geven in

⁴ https://www.mboraad.nl/sites/default/files/documents/kwalificatie-eisen_loopbaan_en_burgerschap_vanaf_2012_0.pdf

de opleiding. Overigens zien we dat loopbaanbegeleiding – zij het veelal gericht op begeleiding tijdens de *studieloopbaan* (SLB) – in steeds meer hbo-opleidingen een plek krijgt.

Naast het voeren van gesprekken met leerlingen en studenten over de loopbaan, zien we ook mogelijkheden om het inbrengen van de praktijk in het onderwijs zoveel mogelijk te bevorderen. Het is nagenoeg vanzelfsprekend dat studenten in het hbo al vanaf het eerste leerjaar in de eigen beroepspraktijk aan de slag gaan met passende opdrachten die opbouwen in complexiteit en omvang. Echter, het kennismaken met het werken in andere contexten dan de eigen beroepspraktijk is nog geen gemeengoed. We zien wel dat er steeds meer in multidisciplinaire teams wordt samengewerkt, bijvoorbeeld in bepaalde minoren. Zwaartepunt ligt hier veelal op het leren samenwerken en niet zozeer op het kennismaken met beroepen en werkzaamheden in andere domeinen.

Zoals in tabel 2 aangegeven kunnen opleidingsdidactische keuzes gebaseerd op de bouwstenen van High Impact Learning ook bijdragen aan het werken aan loopbaancompetenties. Bijvoorbeeld iets als ‘resilience’(veerkracht) kan ondersteund worden door het inzetten van formatieve feedback in de opleiding (bouwsteen 7).

4.3 Meningen van docenten over hybride opleiden

Als onderdeel van dit project ‘opleiden voor een hybride loopbaan’ is onder andere een workshop georganiseerd voor docenten van Fontys. In deze workshop is een korte inleiding gegeven over het begrip hybride loopbaan (zoals verwoord in hoofdstuk 2) en vervolgens is aan de deelnemers gevraagd om in groepjes na te denken over de vormgeving en inhoud van een opleiding die studenten voorbereidt op een hybride loopbaan (als leraar).

De antwoorden van de groepjes deelnemers zijn uitgeschreven en daarna gecategoriseerd. Er zijn vier categorieën te onderscheiden in de antwoorden, namelijk a) keuze voor de student; b) meer aandacht voor vaardigheden; c) anders opleiden en d) bredere (beroeps)oriëntatie.

- Bij categorie a, **keuze voor de student**, gaat het om keuzevrijheid voor studenten in vakken en opleidingsonderdelen. Ook het (weer) mogelijk maken van de vrije keuzeruimte voor studenten wordt hier genoemd.
- Bij categorie b, **aandacht voor vaardigheden**, gaat het enerzijds om vaardigheden die nodig zijn in het beroep van leraar. Genoemd worden bijvoorbeeld coachings- of mentor vaardigheden *‘Kennis is nodig maar ook ruimte voor coachingsvaardigheden etc’* en *‘We moeten studenten meer opleiden voor facilitator, nu leiden we enkel op voor het vak’*. Anderzijds worden hier vaardigheden genoemd die van belang zijn in andere contexten *‘Er zou gekeken moeten worden welke vaardigheden ook in andere contexten nodig zijn, bijvoorbeeld communicatieve vaardigheden (mondeling en schriftelijk). Daar dan tijdens de opleiding op richten’* en *‘We zouden meer moeten richten op wendbaarheid, op leren omgaan met veranderingen, op soft skills’*.
- In categorie c, **anders opleiden**, gaat het over opleidingsdidactische keuzes in de opleiding en over de doelen van de opleiding. Bij opleidingsdidactische keuzes worden voorbeelden genoemd als ‘blended learning’, ‘just in time’ leren en betere combinaties in werken en leren. Bij doelen van de opleiding gaat het over aandacht voor ‘leven lang leren’ en een andere insteek bij het opleiden: *‘Tijdens de intake zou je de persoon achter de student moeten leren kennen. Op basis daarvan kun je iemand begeleiden in een individuele leerroute. We zouden meer holistisch moeten kijken naar de studenten’*.

- In de vierde categorie, **brede (beroeps)oriëntatie**, worden opmerkingen gemaakt over het verbreden van de blik van studenten op de wereld. Daarnaast gaat het ook over het verbreden van het beroepsbeeld, zowel binnen het beroep *‘Meer focussen op ‘beroep docent’ in plaats van docent Aardrijkskunde/Engels’ en ‘, we zouden met multidisciplinaire projecten kunnen werken tijdens de opleiding. Zeker als dat in het beroep ook moet later’ als ook daarbuiten ‘Niet alle stages zouden in het onderwijs plaats moeten vinden. Idee is dat als je goed voor de groep kunt staan je ook iets zou kunnen verkopen oid’.*

De meningen van de deelnemende Fontys-docenten sluiten aan bij wat er uit de literatuurstudie naar boven komt. Uit de reacties is op te maken dat opleiden voor een hybride loopbaan niet samengaat met een dichtgetimmerd curriculum dat opleidt voor een smal beroep. Een zelfde beeld kwam naar voren tijdens andere workshops en groepsgesprekken die gevoerd werden.

Toch zijn hiermee natuurlijk nog niet alle vragen beantwoord. Zeker in het geval van opleidingen waar een bevoegdheid aan verbonden is (leraar, verpleegkunde) is het niet eenvoudig om de opleidingsroute naar het beroep ingrijpend te veranderen en tegelijkertijd te voldoen aan de eisen die vanuit de bevoegdheid worden gesteld.

5. Wat gebeurt er al in de opleidingspraktijk?

Binnen Fontys wordt binnen bepaalde instituten al gewerkt aan een hybride carrière van de studenten. Te denken valt aan Fontys Hogeschool ICT (FHICT) waar studenten een educatieve afstudeerroute kunnen volgen die de afgestudeerden in staat stelt bevoegd te werken in het onderwijs als docent ICT maar daarnaast ook in andere domeinen als vakexpert aan de slag te gaan.

Wat opvalt binnen opleidingen binnen Fontys die het onderwijs vernieuwend aanbieden is dat ze erg werken vanuit het weten waarom, weten hoe en weten wie, dus de drie componenten van de loopbaancompetenties die in paragraaf 4.2 genoemd zijn. Zowel bij FHICT als bij Condor, een alternatieve route binnen Fontys Hogeschool Journalistiek (FHJ), krijgen de studenten ruimte te ontdekken wat ze zelf willen en zijn ze eigenaar van hun eigen leerproces. De studenten werken aan 'echte' opdrachten die opgehaald zijn binnen het onderwijs of uit het bedrijfsleven. 'Buiten' wordt naar binnen gehaald door bedrijven te beschouwen als 'partners of education'. Op die manier leren studenten al tijdens de studie het bedrijfsleven goed kennen. Het werken met partners uit het bedrijfsleven, wat er overigens ook voor zorgt dat de werknemers van de betrokken bedrijven hybride aan de slag gaan, laat de studenten werken aan de metacompetenties zoals Paffen (2018) ze stelde. Studenten moeten zich immers steeds weer aanpassen aan nieuwe opdrachtgevers, omdat ze werken aan echte opdrachten moeten de studenten de verantwoordelijkheid nemen. Studenten werken vaak in groepen, in een redactie zoals dat binnen Condor genoemd wordt, en leren op die manier naast de vakinhoudelijke zaken ook samenwerken, vertrouwen op zichzelf, hun grenzen bewaken etc. Binnen de nieuwe opleiding wordt gewerkt vanuit de studenten zelf: 'Wat willen ze? Wat kunnen ze? Hoe willen ze wat bereiken?'. De opleiding wordt niet langer voor de studenten uitgestippeld. Dat geeft veel vrijheid maar ongebaande paden betreden betekent ook dat je kunt verdwalen, dat je kunt struikelen. Er wordt binnen de opleidingen dan ook zeker gewerkt aan wat eerder *resilience* werd genoemd. Er wordt gewerkt aan het vermogen om te leren van fouten, om met tegenslag om te kunnen gaan, om grenzen te verleggen. Hierbij wordt bij alle vernieuwende opleidingen gewerkt met docenten als coach. Werken met de uitgangspunten als hierboven beschreven vraagt met name een coachende rol en geen kennis overdragende rol. Kennis wordt door de studenten zelf opgezocht en kan in de vorm van een college of workshop overgedragen worden maar dat hoeft niet. Het is aan de coach om de studenten te stimuleren vragen te stellen aan zichzelf en om hen te stimuleren om ook zelf de antwoorden te vinden. Door inhoud en werken aan vaardigheden niet voor te koken, en door steeds te vragen om reflectie op hetgeen gebeurt werken studenten aan een kritisch reflectieve en zelfsturende houding. Een houding die ze in het kader van een leven lang leren nodig hebben.

6. Conclusies

In dit project zochten we vanuit de expertise van verschillende Fontys lectoraten en instituten naar antwoorden op de vraag: '(hoe) kan je opleiden voor hybride loopbanen?'.

In het project zijn we gestart met een verdieping op het fenomeen 'loopbanen' in het algemeen en naar hybride loopbanen in het bijzonder.

Allereerst hebben we verkend wat er bekend is over loopbanen en we maakten daarbij onderscheid in lineaire, expert, cyclische en transitoire loopbanen. Dit zijn allemaal voorbeelden van loopbanen waarin de banen elkaar in de tijd opvolgen. In ons project hebben we ook speciale aandacht besteed aan combinatieloopbanen, waarbij er gelijktijdig in meerdere banen wordt gewerkt.

Uit onze zoektocht bleek dat **loopbaancompetenties** belangrijk zijn voor professionals om zich te kunnen bewegen op de arbeidsmarkt, zeker als het gaat om de arbeidsmarkt van de nabije toekomst, waarvan de verwachting is dat professionals vaker van baan, taak en rol zullen wisselen. Het gaat dan om vijf elementen: Weten Waarom: bewust zijn van de eigen waarden, interesses, aspiraties en de eigen identiteit; Weten wie: kennis van geschikte netwerken, en het hebben van contacten en relaties die toegang geven tot kansen; Weten hoe: het hebben van relevante kennis, en de vermogens, kwalificaties en persoonlijke vaardigheden om te presteren; Loopbaanaanpassingsvermogen: het vermogen om zich aan te passen aan nieuwe, andere omstandigheden, de eigen loopbaan te kunnen managen (zelfsturing) en effectief met uitdagingen om kunnen gaan en Veerkracht: het vermogen om met tegenslagen om te gaan en snel te kunnen herstellen na verstoringen.

We vonden ook competenties die nodig zijn voor het kunnen functioneren in twee banen tegelijkertijd. Dit vereist flexibiliteit, sociale en communicatieve vaardigheden en weerbaarheid. Daarnaast vraagt het kunnen functioneren in twee banen competenties op het gebied van 'boundary crossing', namelijk: omgevingsbewustzijn, reflectievermogen, geduld & openheid en creativiteit & innovativiteit om de twee contexten met elkaar te kunnen verbinden.

In het project blijkt dat er onderwijsconcepten zijn die inspelen op het opleiden van professionals die flexibel inzetbaar zijn en waarin loopbaancompetenties aan de orde komen, zoals de bouwstenen van high impact learning of de uitgangspunten van de opleiding liberal arts. Het gaat dan om actief leren, integreren van kennis en vaardigheden, samen leren en eigenaarschap over het leren. De metacognitieve vaardigheden die vooral bij high impact learning worden benoemd, zoals zelfsturing en eigenaarschap, maar ook de vormen van assessment die het leren ondersteunen vormen een brug naar de loopbaancompetenties. De mogelijke samenhang tussen opleidingsdidactische bouwstenen en de loopbaancompetenties is weergegeven in tabel 2 in hoofdstuk 4.2.

Het antwoord op de vraag '**kan je opleiden voor hybride loopbanen**' is: ja, dat kan. Als er in het onderwijs gekozen wordt voor een opleidingsdidactisch ontwerp waarin bijvoorbeeld wordt uitgegaan van de bouwstenen van high impact learning én waarin aandacht is voor loopbaancompetenties worden er professionals opgeleid met een toekomstbestendige mix van competenties. In bijlage 1 geven we een voorbeeld van een kijkwijzer waarmee opleidingen kunnen kijken op welke manier ze aandacht besteden aan loopbaancompetenties en hoe ze dat mogelijk meer structureel kunnen gaan doen.

Bijlage 1: Kijkwijzer voor het opleiden van hybride professionals

Om professionals op te leiden die voorbereid zijn op een hybride loopbaan is het belangrijk om in de opleiding al aandacht te besteden aan loopbaancompetenties, competenties voor het combineren van twee banen en 'boundary crossing' vaardigheden.

De kijkwijzer is bedoeld om de eigen opleiding kritisch tegen het licht te houden.

In de linker kolom staan de loopbaancompetenties weergegeven met een korte omschrijving.

De hulpvragen (tweede kolom) zijn erop gericht om in kaart te brengen hoe de huidige situatie in de opleiding eruit ziet. In hoeverre komen de verschillende benodigde competenties aan bod? Op welke plek in het curriculum? De antwoorden op deze vragen worden geplaatst in de derde kolom.

In de laatste kolom kunnen – op basis van de input uit de eerste drie kolommen- doelen en acties worden benoemd om in de opleiding (meer) structureel aandacht te besteden aan loopbaancompetenties.

Loopbaancompetenties	Hulpvragen om de opleiding te bekijken	Antwoorden huidige situatie	Doelen en acties om te komen tot (meer) aandacht voor loopbaanorientatie
<u>Weten Waarom</u> : bewust zijn van de eigen waarden, interesses, aspiraties en de eigen identiteit	Op welke wijze komt dit onderdeel in de opleiding aan bod? In welk vak, project, leerjaar? Is het een bewust element of een toevalligheid? Krijgt elke student hiermee te maken?		
<u>Weten wie</u> : kennis van geschikte netwerken, en het hebben van contacten en relaties die toegang geven tot kansen	Op welke wijze komt dit onderdeel in de opleiding aan bod? In welk vak, project, leerjaar?		

Loopbaancompetenties	Hulpvragen om de opleiding te bekijken	Antwoorden huidige situatie	Doelen en acties om te komen tot (meer) aandacht voor loopbaanorientatie
	Is het een bewust element of een toevalligheid? Krijgt elke student hiermee te maken?		
<u>Weten hoe:</u> het hebben van relevante kennis, en de vermogens, kwalificaties en persoonlijke vaardigheden om te presteren	Op welke wijze komt dit onderdeel in de opleiding aan bod? In welk vak, project, leerjaar? Is het een bewust element of een toevalligheid? Krijgt elke student hiermee te maken?		
<u>Flexibiliteit en Loopbaanaanpassingsvermogen:</u> het vermogen om zich aan te passen aan nieuwe, andere omstandigheden, de eigen loopbaan te kunnen managen (zelfsturing) en effectief met uitdagingen om kunnen gaan	Op welke wijze komt dit onderdeel in de opleiding aan bod? In welk vak, project, leerjaar? Is het een bewust element of een toevalligheid? Krijgt elke student hiermee te maken?		
<u>Weerbaarheid en Veerkracht:</u> het vermogen om met tegenslagen om te gaan en snel te kunnen herstellen na verstoringen, grenzen durven stellen en 'nee' durven zeggen	Op welke wijze komt dit onderdeel in de opleiding aan bod? In welk vak, project, leerjaar? Is het een bewust element of een toevalligheid?		

Loopbaancompetenties	Hulpvragen om de opleiding te bekijken	Antwoorden huidige situatie	Doelen en acties om te komen tot (meer) aandacht voor loopbaanorientatie
	Krijgt elke student hiermee te maken?		
<u>Omgevingsbewust en – sensitief</u> Het bewustzijn van verschillende belangen en perspectieven in andere praktijken en het vermogen om ook te kunnen voorzien hoe mensen in andere praktijken denken en welke achterliggende perspectieven en redenen daarbij een rol kunnen spelen.	Op welke wijze komt dit onderdeel in de opleiding aan bod? In welk vak, project, leerjaar? Is het een bewust element of een toevalligheid? Krijgt elke student hiermee te maken?		
<u>Reflectievermogen:</u> kunnen reflecteren op jezelf en hoe je in de verschillende contexten staat en acteert	Op welke wijze komt dit onderdeel in de opleiding aan bod? In welk vak, project, leerjaar? Is het een bewust element of een toevalligheid? Krijgt elke student hiermee te maken?		

Referenties:

- Boogaard, M., Glaudé, M., Schenke, W., Weijers, D. & Snoek, M. (2018), *Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs Hoe rollen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van leraren*. Amsterdam: Kohnstam Instituut
- Brousseau, K. R., Driver, M. J., Eneroth, K., & Larson, R. (1996). Career pandemonium: Realigning organizations and individuals. *Academy of Management Perspectives*, 10(4), 52-66.
- Bruining, A. & Akkerman, S. (2017). Ontwikkeling van lerarenopleidingen door het leerpotentieel van grenzen te benutten. *Tijdschrift voor lerarenopleiders. Kennisbasis Lerarenopleiders*. Katern 4: Samen in de school opleiden, 57-67
- Christoffels, I. & Baay, P. (2016). *De toekomst begint vandaag: 21^e eeuwse vaardigheden in het beroepsonderwijs*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO), 's Hertogenbosch.
- Crasborn, F. (2018), *Grensovergangen in de lerarenopleiding*. Lectorale rede. Fontys Lerarenopleiding Sittard.
- Dekker, J. (2017). Liberal arts education: systemic opportunities and educational possibilities. *Universitätskolleg-schriften*, 2017; 23: 87-93
- Dekker, F. (2018). Arbeidsmobiliteit in Nederland. Probleem of oplossing. Amsterdam: De Burcht/ Regioplan
- Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A. & Segers, M. (2015). *Bouwstenen voor High Impact Learning. Het leren van de toekomst in onderwijs en organisaties*. Boom Lemma Uitgevers, Amsterdam
- Dorenbosch, L., Van der Velden, K., Plantinga, E., Bilkes, M. & Sanders, J. (2016). *Crux van het Combineren: actieonderzoek naar gecombineerde rollen, beroepen en (loop)banen*. Te raadplegen URL: <https://cruxvanhetcombineren.atavist.com/longread>
- Greenhaus, J., Callanan, G., & Godshalk, V. (2010). Intersection of work and family roles: Implications for career management. *Career Management*, 3, 286-319.
- Inkson, K., & Arthur, M. B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational dynamics*, 30(1), 48-61
- Kirschner, P. A. (2017). *Het Voorbereiden van Leerlingen op (Nog) Niet Bestaande Banen*. Eindrapport. Heerlen, Open Universiteit.
- Mbo-raad. Geraadpleegd 29 januari 2019.
https://www.mbo-raad.nl/sites/default/files/documents/kwalificatie-eisen_loopbaan_en_burgerschap_vanaf_2012_0.pdf
- Meijer, N. (2017). *Van praten naar doen. Nieuwe tijd, nieuwe vaardigheden*. Essay. Fontys Hogescholen, augustus 2017.

Mittendorf, K.; den Brok, P., Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 38, No. 2, May 2010, 143-165

Paffen, M. J. A. (2018). *Loopbaanmanagement: leidraad voor individu en organisatie*. Alphen aan de Rijn: Vakmedianet

Ros, A., Lieskamp, M., & Heldens, H. (2017). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Uitgeverij Pica.

Sanders, J. (2019). *Omdat werken verandert. Samen werken aan een doorbraak op een Leven Lang Ontwikkelen*. Lectorale rede Hogeschool Arnhem Nijmegen.

Schreiner, N. N. (2008). Wie carrière maakt mag het zeggen. *Develop*.

Semeijn, J. (2017), 'Duurzame loopbanen en een leven lang ontwikkelen: van het pad af?' *M&O*, 2017(5), 19-27

Sociaal Economische Raad (SER) (2018). *De vele kanten van banen combineren*. VERKENNING 18/02, Maart 2018

Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). 'Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration'. *Journal of management*, 35(6), 1542-1571.

TALIS 2013 (teaching and learning International Survey Talis) 2013, Nationaal rapport Nederland. Eva van der Boom, Mirjam Stuivenberg.

Talwar, R., & Hancock, T. (2010). *The shape of jobs to come: Possible new careers emerging from advances in science and technology (2010-2030)*. London, UK: Fast Future. In: Kirschner, P. A. (2017). *Het Voorbereiden van Leerlingen op (Nog) Niet Bestaande Banen*. Eindrapport. Heerlen, Open Universiteit.

Universities of Canada (2016). *The future of the liberal arts: a global conversation*. Workshop by Universities Canada, March 2016.