

VAN ONDERWIJS- NAAR LEEROMGEVING

Frans Meijers en Marinka Kuijpers

Het onderwijs zoals we het nu kennen stamt uit het begin van de 19e eeuw. In de Nederlandse onderwijswet van 1806 werden leraren verplicht klassikaal les te gaan geven en de oude manier van lesgeven werd verboden (het zogenaamde hoofdelijk onderwijs). Onderwijzers moesten vanaf dat moment bevoegd zijn tot onderwijzen en de landelijke inspectie hield toezicht of de nieuwe schoolregels werden nageleefd. Gezien de veranderingen in de samenleving, ziet het er naar uit dat het 'traditionele' onderwijs aan het einde van zijn levenscyclus is gekomen. Technologische innovaties maken dat werk verandert en onderwijs dat jongeren voorbereidt op "volwaardige deelname aan de samenleving en een bij hun talenten passende (toekomstige) positie op de arbeidsmarkt" (Onderwijsbegroting OCW 2011, artikel 3) zal zich daarop moeten aanpassen. En zoals het geen zin heeft om krijtjes voor het schoolbord te verbeteren als een digibord wordt gebruikt, gaat het ook niet lukken om het onderwijs te verbeteren met verouderde gereedschappen.

Studenten worden momenteel opgeleid naar beroepsbeelden vanuit het verleden terwijl tegenwoordig studenten hun eigen ontwikkeling moeten leren sturen in het licht van veranderingen in werk (Nieuwenhuis, 2012). Vanuit een loopbaanperspectief zou dit betekenen dat studenten leren hun kwaliteiten te ontwikkelen en te benutten voor het werk dat verricht moet worden en waar zij een bijdrage aan willen leveren. In het onderwijs moet niet alles in het werk gesteld worden om jongeren het juiste beroep te laten kiezen voor later, maar om te zorgen dat jongeren werk van hun opleiding kunnen maken, ongeacht hun keuze. Dit betekent voor de inrichting van onderwijs: wat studenten *willen* leren mogelijk maken (*ruimte* geven) en studen-

ten *laten* leren wat nodig is om werk te kunnen krijgen en te behouden (*richting* geven).

In dit essay zullen enkele kenmerken van de hedendaagse loopbaanbegeleiding worden geplaatst in de tijdgeest waaruit deze kenmerken zijn voortgekomen. De tekst komt deels uit de oratie 'Architectuur van leren voor de loopbaan: richting en ruimte (Kuijpers, 2012).

Kenmerken en herkomst van de huidige loopbaanbegeleiding

Bij de begeleiding van studenten in hun loopbaan zien we kenmerken van verschillende benaderingen die in de loop van de tijd hun opwachting hebben gemaakt. De 'matchingsbenadering', die stamt uit het industriële tijdperk, vereist dat de juiste kennis aanwezig is over beroepen, opleidingen en persoonskenmerken. Dit werd in de jaren zestig al snel uitbesteed aan de decaan, die al die kennis maar moest zien bij te houden. Vanaf eind jaren zeventig kwam de 'counsellingsmethode' op als alternatieve methode in het licht van de 'humanisering' van de samenleving. Dat is in veel scholen gereduceerd tot 'gesprekstechnieken'. Pas vanaf ca. 1995, wanneer 'burgerschap' en 'employability' op de politieke agenda komen en daarmee officiële onderwijsdoelen worden, gaat men gaandeweg aanhaken bij het concept 'Loopbaan oriëntatie en -begeleiding als een leerproces'. Het belang van begeleiding wordt onderkend en de docent krijgt naast een kennis overdragende rol eveneens een coachende rol. We zien dat informatieoverdracht, verzorgt door de decaan of loopbaanadviseur, langzamerhand wordt vervangen door mentor- of studieloopbaanbegeleiding. Het duurt een aantal jaren voordat echt duidelijk begint te worden dat het aanstellen van mentoren en studieloopbaanbegeleiders alleen geen garantie is dat studenten 'leren kiezen'. Recent internationaal onderzoek laat zien dat als kwalitatief goede loopbaanbegeleiding op scholen ontbreekt, jongeren onder druk opleidingskeuzes maken zonder begrip te hebben van de betekenis ervan voor hun loopbaan en zonder het ontwikkelen van loopbaancompetenties (Lewin & Colley, 2011). Belangrijk in het Europese beleid is echter het stimuleren van het levenslang verwerven van loopbaanmanagementvaardigheden (Euroguidance, 2012).

Passen en meten

Loopbaankeuzes maken blijkt lastig te zijn voor jongeren. Onderzoek wijst uit dat studenten keuzes maken voor vervolgopleidingen op basis van onbewuste en ondoordachte redenen (Neuvel & Van Esch,

2006). Zij hebben geen realistisch zelf- en beroepsbeeld (Bakker et al., 2007; Den Boer, Mittendorff & Sjenitzer, 2004; Van Esch & Neuvel, 2009) en vertonen kortetermijngedrag als het gaat om keuzes (Jolles, 2006; Crone, 2012). Hoewel veel jongeren niet goed kunnen kiezen, moeten zij toch behoorlijk wat keuzes maken gedurende hun leerloopbaan. Het niet goed kunnen kiezen is een probleem, want te veel jongeren stoppen voor (on)bepaalde tijd met hun opleiding of veranderen van opleiding. Dit kost de samenleving veel geld en wat de internationale 'kenniseconomierangorde' betreft, halen Nederland en België hun doelen niet.

Het probleem dat studenten niet goed kunnen kiezen doordat zij geen realistisch zelf- en beroepsbeeld hebben, wordt in veel scholen opgelost door het gebruik van testen. De zoektermen 'beroepskeuzetest en onderwijs' leveren bijna 19.000 hits op. Uit de veelal niet-gevalideerde test rolt het beroep of de opleiding die het beste bij een student past gezien zijn interesses of kwaliteiten. Met de testen proberen we te 'meten' wat het beste 'past'. Deze matchingsbenadering vindt haar oorsprong in het begin van de twintigste eeuw toen Parsons (1909) een begin maakte met het wetenschappelijke denken over de beroepskeuze. Parsons vroeg zich af hoe mensen – in een industriële samenleving – zo snel mogelijk passend werk zouden kunnen vinden met als doel hun motivatie en daarmee de arbeidsproductiviteit te verhogen. Het gaat om het zoeken van 'de juiste man op de juiste plaats'. De 'matchingsbenadering' vinden we terug in het model van Holland (1982) dat wordt gebruikt voor het leggen van één-op-één-relaties tussen beroepen en personen. In het industriële tijdperk, waarin loopbaanbegeleiding vooral voor selectie diende, was de benadering functioneel. Ze is gericht op efficiënt en effectief handelen en biedt houvast in tijden waarin weinig verandert. Echter, zo stabiel als de onderwijs- en arbeidsmarkt tot de jaren tachtig van de vorige eeuw was is het al lang niet meer. Opleidingen komen en gaan, beroepen veranderen en mensen zijn gericht op zingeving en persoonlijke ontwikkeling in hun werk. Bovendien ontwikkelt beroepsgeschiedheid zich in reactie op eisen van de functie/beroep waarin men werkt (Kohn & Schooler, 1983). De vraag is hoe functioneel 'passen en meten' nog is in een niet-stabiele omgeving.

Keuzerijping

Momenteel speelt de vraag of in het onderwijs loopbaankeuzes moeten worden uitgesteld omdat jongeren niet 'keuzerijp' zijn. Al vanaf de naoorlogse periode is men, toen vanuit de ontwikkelingspsychologie, er jarenlang van uitgegaan dat de studie- en beroepskeuze zo lang mogelijk moest worden uitgesteld. Keuzerijpheid werd in eer-

ste instantie met leeftijdsfase in verband gebracht. Later werd keuzerijpheid ook in verband gebracht met actieve loopbaanoriëntatie; jongeren zijn keuzerijp als ze bepaalde fases van exploratie hebben doorlopen. Momenteel speelt de vraag over keuzerijpheid van jongeren eveneens, maar nu naar aanleiding van hersenonderzoek dat het afgelopen decennium heeft plaatsgevonden. Tot voor kort is er van uitgegaan dat de prefrontale cortex op jonge leeftijd onvoldoende ontwikkeld is om plannen op langere termijn te maken. Een onlangs gemaakte meta-analyse van neurowetenschappelijk onderzoek naar adolescenten stelt dat er geen sprake is van onrijpheid maar van cognitieve flexibiliteit waarbij ondersteuning vanuit de omgeving het gebruik van de prefrontale cortex stimuleert (Crone, 2012). Als het gaat om het vermogen tot ontwikkelen van een zelfbeeld, is de aanname dat begeleiding cruciaal is (De Jong, et al, 2008). Gezien de uitkomsten van hersenonderzoek tot nu toe is het aannemelijk te veronderstellen dat, als we in het onderwijs de kans laten liggen om studenten te stimuleren in zelfreflectie en zelfsturing, een grote groep studenten pas ver in de volwassenheid in staat is om een keuze voor een vervolgopleiding te maken. De vraag die in het onderwijs gesteld moet worden is niet wanneer het moment is gekomen dat we jongeren een keuze kunnen *laten* maken, maar wat er voor nodig is om ze een keuze te *leren* maken.

Keuzecompromis

Loopbaanbegeleiding zou, gezien de ambities van een kenniseconomie, moeten bijdragen aan het optimaal benutten van talenten van elke werknemer. Zoals de titel van het SER-rapport in 2007 verwoordt, is 'niet de afkomst maar de toekomst' van belang. Vanaf de jaren zestig heeft de beroepskeuzedienstverlening de opdracht om voor gelijke kansen te zorgen. Vanaf die tijd wordt in onderzoek naar beroepskeuzes de invloed van de omgeving betrokken. Een beroepskeuze wordt gezien als een proces waarin, tegelijkertijd met het ontwikkelen van een zelfbeeld, beroepsmogelijkheden worden weggestreept en waarin uiteindelijk een compromis wordt gesloten binnen de grenzen van wat acceptabele beroepsmogelijkheden zijn voor jongeren (Gottfredson, 1981). Zo sluiten kinderen van 5 tot 8 jaar beroepen uit die zij niet vinden passen bij hun geslacht, van 10 tot 12 jaar beroepen die niet behoren tot hun sociale klasse en van 12 tot 14 beroepen die een te grote (onderwijs)investering vragen. Na het 14e levensjaar gaan aan de eigen persoon gebonden voorkeuren meespelen. Begeleiding om tot een andere dan een 'traditionele' beroepskeuze te komen is het bieden van een 'rolmodel' waarmee de jongere zich kan identificeren. Om toekomstmogelijkheden voor jongeren die barrières ervaren te vergroten, is het volgens de Social Cognitive Career Theory (Lent,

Brown en Hackett, 1994) van belang het zelfvertrouwen van de studenten te vergroten en belemmeringen in de omgeving bespreekbaar te maken. Ter compensatie van de achterstand van jongeren wordt sociaal-emotionele counseling onderdeel van studieloopbaanbegeleiding. De begeleiding is vooral gericht op het opbouwen van zelfvertrouwen en het zich leren aanpassen aan het werk. De vraag is hoe de begeleidingsopdracht 'zorgen dat de student past bij het werk' uitgebreid kan worden met 'uitvinden welk werk past bij de student'.

Rationele keuzes

Door het groeiende belang van de wetenschap wordt kennisoverdracht steeds belangrijker, en zo ook in de studieloopbaanbegeleiding. 'Rationele keuze- en beslistheorieën' worden toegepast. Een goede studie- en beroepskeuze wordt hierin gezien als het nemen van een geïnformeerde beslissing (Rees & Barlett, 1999). Voor een dergelijke rationele keuze moeten de alternatieven en de consequenties van de keuze bekend zijn, de kiezer moet over een methode beschikken om de voor- en nadelen van de keuze af te kunnen wegen en de kiezer moet een duidelijk doel voor ogen hebben om te kunnen bepalen wat het beste alternatief is (Taborsky, 1992). In de hedendaagse praktijk zijn deze voorwaarden moeilijk te realiseren als het gaat om studie- en beroepskeuzes. Weliswaar worden via websites alle onderwijs- en beroepsmogelijkheden toegankelijk gemaakt, maar de geboden informatie is kwalitatief onvoldoende, kwantitatief te omvangrijk en te veranderlijk om een goed beeld te krijgen (Dols, 2008). Jongeren blijven maar beperkt in staat te zijn om keuzes te maken voor de langere termijn (Dijksterhuis & Meurs, 2006). Bovendien maakt de onvoorspelbaarheid van de toekomst als gevolg van moderniserings- en globaliseringsprocessen dat het weinig zin heeft een gedetailleerd plan te maken van de gewenste loopbaan (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999). De vraag is in hoeverre kennisoverdracht functioneel is voor langere termijnkeuzes op een instabiele en veranderende arbeidsmarkt.

Loopbaanleren

Doordat de markt continu en onvoorspelbaar verandert, wordt innovierend vermogen een steeds belangrijker concurrentiefactor (Heu-sinkveld, 2004). In de 'survival of the fittest' gaat het niet meer om wie de meeste kennis heeft maar wie creatief en flexibel de kennisontwikkelingen kan bijhouden (Dochy & Nickmans, 2005). De traditionele loopbaan wordt vervangen door een 'boundaryless career', waarin mensen van werk en werkplek veranderen (Defillippi & Arthur, 1994) en de 'protean career': een loopbaan die flexibel, veelzijdig en aangepast is (Hall, 1996). Ook in Nederland zien we dat mbo-ers en hbo-

ers eenmaal op de arbeidsmarkt vaker (moeten) veranderen van werk (Keppels, Jager & Hövels, 2012; SER, 2011). In de hedendaagse theorieën over loopbaanontwikkeling zien we vier cruciale elementen die niet in traditionele theorieën over loopbanen voorkomen, namelijk: complexiteit (van ervaringen en beïnvloedingsmogelijkheden), dynamiek, constructie (ervaringen betekenis geven om zichzelf te begrijpen) en kans (ongeplande gebeurtenissen die het loopbaanverhaal bepalen) (Mc Kay, Bright & Pryor, 2005). In toenemende mate wordt gepleit voor een benadering waarin de student niet als een passief (informatieverwerkend) maar als actief (lerend) subject centraal staat (Blustein, 2006; Baert, DeKeyser en Sterckx, 2002). Loopbaantheorieën die hierop gebaseerd zijn gaan uit van het actief en bewust ontwikkelen van de persoonlijke loopbaan en worden onder de noemer van 'loopbaanleren' verder ontwikkeld. Loopbaanleren krijgt in eerste instantie vorm vanuit een meer cognitieve benadering (Career Learning Theory van Law, 1996; 'Intentional Change Theory' van Boyatzis, 2006) waarin mensen actief een werk- c.q. zelfbeeld ontwikkelen en vanuit een sociaal-constructivistisch perspectief ('Theory of Career Construction van Savickas; 2001) waarin zelfs wordt gesproken over het ontwerpen van het eigen leven ('Life-design theory'; 2010). Loopbaansucces is in loopbaantheorieën steeds het uitgangspunt. Hoewel mensen vooral streven naar succes, komen faalervaringen veel vaker voor (Pryor & Bright, 2011). Falen in loopbaankeuzes zou in de voorgaande loopbaantheorieën worden opgevat als 'mismatch', niet keuzerijp, ontbreken van beslissingsstrategieën en niet in actie kunnen of willen komen.

De chaostheorie ('Chaos Theory of Career', Pryor & Bright, 2011) daarentegen gaat ervan uit dat mensen voortdurend met niet-lineaire veranderingen te maken hebben waardoor plannen weinig zin heeft, maar dat mensen fouten moeten gebruiken om mogelijkheden te exploreren voor persoonlijke ontwikkeling. De chaostheorie kan zowel leiden tot een 'standpunt van passiviteit' dat het toeval de loopbaan bepaalt (zoals Serendipity, Betsworth & Hansen, 1996; Krumboltz, 1998), als tot een opvatting van proactiviteit dat kennis en controle over zichzelf (Pryor & Bright, 2011) en reflectieve zelfsturing (Sultana, 2004) noodzakelijk zijn om kansen te kunnen zien en benutten. Er wordt ook wel gesproken over 'luck readiness'; het herkennen, creëren, benutten van en omgaan met mogelijkheden (Neault, 2002; Krumboltz & Levin, 2004; Pryor & Bright, 2011). Intuïtie en emoties (Krieshok, 1998) krijgen meer aandacht omdat deze een uitdrukking zijn van wat iemand – vaak nog niet bewust – belangrijk vindt.

Kortom: Het inzicht is gegroeid dat een goede keuze niet gelijk staat aan een geïnformeerde keuze, maar dat keuzes maken een 'totaal-her-

sen-ontwerp' is, waarin zowel cognitie als intuïtie en emotie een rol spelen. Loopbaanleren kan dan worden begrepen als een proces van voortdurend actief en bewust werken aan een zelfbeeld en zelfontwikkeling om 'klaar' te zijn op het moment van loopbaankeuzes.

Als we erkennen dat in deze postmoderne tijd het proces van de loopbaankeuze gedeeltelijk onvoorspelbaar is en dat er bovendien verschillende opvattingen bestaan over wat een 'goede keuze' is, moeten we zowel vanuit een cognitivistisch als een constructivistisch perspectief jongeren niet zozeer informatie geven, maar hen leren omgaan met onzekerheid van beslissingen. De begeleiding zou zich dus minder moeten richten op het maken van de 'goede' keuze voor de toekomst, maar veel meer op het leren hoe de eigen (leer)loopbaan vorm te geven. Vormgeven aan de persoonlijke loopbaan kan door het inzetten van verschillende loopbaancompetenties. Loopbaancompetenties die kunnen worden onderscheiden zijn: loopbaanreflectie op kwaliteiten en motieven, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken.

Een loopbaangerichte leeromgeving

Een omgeving waarin jongeren de kans krijgen om hun loopbaancompetenties te ontwikkelen en te benutten wordt een krachtige loopbaangerichte leeromgeving genoemd (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012). Een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is:

- praktijkgericht: studenten moeten in staat worden gesteld levens-echte ervaringen met werk en werken op te doen (bijvoorbeeld via stages);
- dialogisch: studenten moeten in staat worden gesteld met docenten en/of andere relevante personen te spreken over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun ervaringen met werk en werken;
- vraaggericht: studenten moeten invloed kunnen uitoefenen op hun eigen studieloopbaan doordat hen reële keuzemogelijkheden worden geboden.

Onder invloed van het streven competentiegericht onderwijs te realiseren, heeft het beroepsonderwijs de afgelopen jaren wel geïnvesteerd in een leeromgeving waarin de studenten concrete ervaringen met werk en werken kunnen opdoen, maar er is tot nu toe nauwelijks geïnvesteerd in het op gang brengen van een dialoog over de zin en de betekenis van de stage-ervaringen en in het aanbieden van reële mogelijkheden de eigen studieloopbaan te beïnvloeden via het

aanbieden van keuzemogelijkheden zodat een gevoel van autonomie wordt gestimuleerd (essentieel voor het ontstaan van intrinsieke motivatie; zie Deci & Ryan, 2000, 2012; Ryan & Deci, 2000).

Stages worden onvoldoende benut voor de loopbaanontwikkeling van studenten (Winters e.a., 2009, 2012, 2013). Studenten blijken gedurende hun opleiding vooral tijdens hun stages een beeld te ontwikkelen over de mate waarin ze geschikt zijn voor de opleiding en het werk waarvoor ze leren. Echter, studenten zijn weinig onderzoekend wat betreft werkzaamheden die bij hen passen gezien hun sterke kanten en hun drijfveren, en zijn nauwelijks ondernemend in het ontwikkelen van hun sterkte om de kansen op een betere loopbaan (stage, vervolgopleiding en werk) te vergroten. Begeleiding in de praktijk is eerder gericht op de vraag of de student bij het beroep past dan op de vraag welke functie en of werkomgeving bij de student past. Loopbaanontwikkeling van studenten komt volgens de meeste docenten fragmentarisch en onbewust aan bod en het is vaak aan de studenten zelf om hieruit conclusies te trekken. Er worden in begeleidingsgesprekken geen verbanden gelegd tussen de verschillende ervaringen die studenten opdoen en ook verbanden tussen school en praktijk worden door zowel studenten, docenten als stagebegeleiders gemist; hoe studenten zich in de stage ontwikkelen lijkt los te staan van hun ontwikkeling op school.

De resultaten van de kwalitatieve studies van Winters e.a. komen overeen met de uitkomsten van kwantitatieve onderzoeken (zie Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011; Kuijpers & Meijers, 2012a; Meijers, Kuijpers & Gundy, 2013) waarin naar voren komt dat samenwerking tussen school en praktijk onvoldoende tot stand komt en in begeleidingsgesprekken nauwelijks over de loopbaan met de student wordt gesproken. Observaties van begeleidingsgesprekken in de stage laten ook zien dat kwaliteiten, motieven, werk en loopbaanacties van studenten nauwelijks onderwerp van gesprek zijn en dat er vooral 'tegen' en 'over' in plaats van 'met' studenten wordt gesproken (Winters ea, 2009; 2012).

Traditioneel is de samenwerking tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven in Nederland georganiseerd in de vorm van een 'verdeelde verantwoordelijkheid' (Meijers, 2004). Dat wil zeggen dat de volledige verantwoordelijkheid voor de inhoud, de vorm en de beoordeling van het leerproces bij de scholen ligt; de bedrijven stellen slechts stageplaatsen ter beschikking. Deze vorm van samenwerking maakt het echter heel moeilijk om studenten adequaat op te leiden voor de arbeidsmarkt van de 21^{ste} eeuw. De in omvang toenemende

diensteneconomie vraagt om abituriënten die niet alleen over specifieke vaardigheden beschikken maar die ook in de meest letterlijke zin hart hebben voor hun werk en voor het bedrijf waarvoor ze werken. Het realiseren van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving is alleen mogelijk wanneer school en bedrijf samen verantwoordelijk zijn voor de opleiding van de student; er moet sprake zijn van een gedeelde verantwoordelijkheid. Nieuwenhuis e.a. (2011) wijzen erop dat ervaringsleren een onderdeel van de beroepsopleiding is. Een probleem dat zij constateren is dat lerenden wel noodzakelijke ervaringen opdoen, maar dat er weinig ruimte is voor reflectie. Het rendement van leren op de werkplek zou niet alleen gericht moeten zijn op het ontwikkelen van cognitieve, sociale en beroep specifieke competenties maar ook van leer- en loopbaancompetenties. Zij constateren echter dat lerenden slechts incidenteel worden aangezet tot reflectie en dat koppeling aan formele leerprocessen en –resultaten in de onderzoeken niet aan het licht komen.

Een loopbaangerichte werkomgeving

In een onlangs uitgevoerde studie naar de resultaten van innovatieprojecten in het onderwijs in de afgelopen vijf jaar (Meijers & Kuijpers, 2013) wordt geconstateerd dat geen enkel project erin geslaagd lijkt te zijn om een samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven te realiseren waarvan de basis ‘samen begeleiden’ is. Wel wordt er in een aantal projecten ‘samen ontwikkeld’ (i.e. samen praktijkopdrachten ontwikkeld die – al dan niet in de vorm van simulaties – op school worden uitgevoerd). Het realiseren van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving op basis van een gedeelde verantwoordelijkheid is niet gemakkelijk te realiseren. Duidelijk is dat het realiseren van gedeelde verantwoordelijkheid een identiteitsverandering vraagt bij alle betrokkenen. En uit de literatuur weten we dat een verandering van identiteit het resultaat is van een leerproces dat zelden tot nooit vrijwillig en met enthousiasme wordt gestart (Meijers & Lengelle, 2012). Dit zien we ook in een aantal projecten terug waarin expliciet melding wordt gemaakt van actief en passief verzet van de zijde der docenten. Rekening houden met de leerwensen van de docenten is slechts voor een deel een oplossing. Het is zonder meer een feit dat leerprocessen, waarin geen rekening wordt gehouden met de leerwensen van de docenten (die dus ‘opgelegd’ zijn), tot weinig resultaten leiden. Maar de leerwensen van docenten hebben bijna altijd betrekking op het verbeteren van het ‘traditionele’ onderwijs. Ze zijn, met andere woorden, niet gericht op het realiseren van praktijkgestuurd en dialogisch onderwijs waarin

studenten medezeggenschap hebben over hun eigen leerproces en dat gerealiseerd wordt in een samenwerking met het bedrijfsleven op basis van verdeelde verantwoordelijkheid, juist omdat een dergelijk streven een breuk betekent met hun bestaande professionele identiteit en dus veel onzekerheid en weerstand oproept.

Het lijkt er op dat het realiseren van een krachtige loopbaangerichte leeromgeving op basis van gedeelde verantwoordelijkheid met het bedrijfsleven een leeromgeving voor docenten en middenmanagement vraagt, die vrijwel dezelfde is als de leeromgeving die studenten nodig hebben om een arbeidsidentiteit te ontwikkelen. En dat is ook niet vreemd, omdat het leerdoel een identiteitsverandering is, zowel bij de studenten (het opbouwen van een arbeidsidentiteit) als bij de docenten en middenmanagers (het opbouwen van een nieuwe professionele identiteit).

Het vormgeven van een loopbaangerichte leeromgeving vraagt daarom om een andere manier van denken en handelen. Vernieuwingen in het onderwijs vergen professionalisering van elke docent. Sterker nog; professionalisering van docenten wordt een langetermijn en veel minder een kortetermijn interventie (Richter et al., 2011). In een professionele school, waar de kwaliteit van docenten toeneemt is het van belang dat docenten professionaliseringsruimte *nemen*. In literatuur over organisatie management wordt ook wel gesproken over 'readiness for change' (Cunningham, et al., 2002). We zien twee vormen van actief omgaan met veranderingen, namelijk reactief en proactief (Griffin, Parker & Mason, 2010). Reactief heeft betrekking op de mate waarin werknemers zich weten aan te passen aan de werkcontext; het nemen van professionaliseringsruimte. We spreken van proactief als werknemers zelf acties initiëren om hun toekomstige taken en werkrollen aan te passen aan persoonlijke kwaliteiten en motieven; het gaat om *richting* geven aan professionalisering. Zoals professionaliseringsruimte nemen nodig is om te zorgen *dat* men leert, zo is professionaliserings*richting* van belang voor het bepalen *wat* men leert. Voor het gezamenlijk realiseren van doelen in het onderwijs waarin docenten op voor hen betekenisvolle wijze hun individuele kwaliteiten kunnen ontdekken, ontwikkelen en profileren moeten professionaliseringsrichting en -ruimte beide voorkomen. Professionaliseringsrichting zonder -ruimte kan de bereidheid tot professionalisering beperken. Bij professionaliseringsruimte zonder -richting vliegt leren alle kanten op en wordt het lastig om innovaties in het onderwijs te realiseren.

Het vraagt om een *loopbaangerichte werkomgeving*, waarin docenten *ervaringen* kunnen opdoen, waarin *leren mogelijk gemaakt wordt* en waarin de *dialogo* plaatsvindt tussen docent en manager:

- praktijkgestuurd: het leerproces van docenten en middenmanagers moet worden 'aangestuurd' door vragen en problemen die voortkomen uit het ontwerpen van concrete innovatieve praktijken en uit het oplossen van concrete problemen die daarmee samenhangen. De theorie moet in functie van deze praktijken en problemen 'just in time' en 'just enough' worden aangeboden. Daarbij moet de leeromgeving overzichtelijk zijn, wat betekent dat docenten en middenmanagers niet met teveel innovaties tegelijkertijd bezig moeten zijn. In de praktijk van alledag betekent dit dat scholen het aantal innovaties dat tegelijkertijd loopt, tenminste zullen moeten halveren en waarschijnlijk zelfs decimeren. Er zal dus veel meer rekening gehouden moeten worden met het *leervermogen* (naast de leerwensen) van docenten (in termen van draaglast en draagkracht).
- dialogisch: het omgaan met concrete problemen zal slechts leiden tot veranderingen in de professionele identiteit van docenten en middenmanagers (en daarmee tot daadwerkelijke innovatieve praktijken) wanneer alle betrokkenen een dialoog kunnen voeren over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van hun feitelijke handelen. Een dialoog is iets totaal anders dan een discussie en het heeft absoluut niets te maken met de 'overtuigingsstrategie' die nu in veel projecten wordt toegepast. Een dialoog begint met het laten zien en het accepteren van onzekerheid (zie voor een theoretische onderbouwing Meijers & Lengelle, 2012). Pas dan is een gedachten(uit)wisseling mogelijk waarin het niet primair gaat om het overtuigen van de ander maar waarin ruimte is voor het overtuigen van zichzelf – juist omdat negatieve emoties de kans krijgen om erkend, herkend en gekend te worden.
- groeiende medezeggenschap op basis van een heldere en strategische managementsvisie: het op gang brengen en houden van een dergelijke dialoog vereist transformatief leiderschap. Dit is leiderschap dat *tegelijkertijd* richting geeft (op basis van een strategische visie waarin de doelen SMART geformuleerd zijn) en ruimte creëert (voor docenten en middenmanagers om een eigen tactiek uit te zetten voor het bereiken van de strategische doelen). Tegelijkertijd richting en ruimte creëren is alleen mogelijk wanneer het hogere management een dialoog op gang brengt en houdt over de concrete praktijkervaringen van docenten en middenmanagers. Het recent verdedigde proefschrift van Nanda Lodders (2012) over collectief leren door docenten, werkt deze gedachtegang veel verder uit.

Een loopbaangerichte *werkomgeving* is nodig om een loopbaangerichte *leeromgeving* te realiseren. ■

Referenties

- Baert, H., Dekeyser, L., & Sterck, G. (2002). *Levenslang leren en de actieve welvaarstaat*. Leuven: Acco.
- Bakker, H.G., De Zwart, S.M.A.F., Overmeer, V.L.F., & Van Laar, K.E. (2007). *Kiezen moet [je] kunnen*. Den Haag: Taskforce Jeugdwerkloosheid, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Berg, J.M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J.E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptively. *Journal of Organizational Behavior* 31, 158-186.
- Betsworth, D.G., & Hansen, J.C. (1996). The categorization of serendipitous career development events. *Journal of Career Assessment*, 4, 91-98.
- Bezuijien, X. (2005). *Leadership and Employee Development* (Thesis). Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Bezuijien, X., Van Dam, K., Van den Berg, P.T., & Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee learning: A leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 673-693.
- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working. A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boer, P. den, Mittendorff, K., & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van studenten in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas onderzoek.
- Boyatzis, R.E. (2006). Intentional change theory from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25 (7), 607-623.
- Brown, S.D., & McPartland, E.B. (2005). Career interventions: Current status and future directions. In W.B. Walsh & M.L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (3rd ed., pp. 195-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Commissie Bakker (2008). *Naar een toekomst die werkt*. Rotterdam: Commissie Arbeidsparticipatie.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht!*
- Coonen, H.W.A.M., & Nijssen, A.J. (2011). *Wetenschap en vakmanschap: onderzoek voor en met de onderwijspraktijk*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Consortium (2012). http://www.consortiumbo.nl/files/3013/4873/9014/Van-12tot18_Nieuwe_beroeps_gerichte_examenprogrammas_vmbo_in_2016_geaccepteerde_wijzigingen_2.pdf.
- Correa, H. (1995). The microeconomic theory of education, *International Journal of Educational research*, 23(5), 405-472.
- Crone, E. A., & Dahl, R.E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience* 13, 636-650.

- Cunningham, C.E., Woodward, C.A., Shannon, H.S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Dam, E. van, Meijers, F., & Hövels, B. (2007). *Met Metopia onderweg. De juiste koers gevonden?* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs-Arbeidsmarkt.
- Dam, K. van (2012). *In beweging: over het aanpassingsvermogen en persoonlijk ondernemerschap van werknemers in dynamische werksituaties* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Dam, K. van, van der Heijden, B.I.J.M., & Schijns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, 19, 53-68.
- Daniels, L.M., Clifton, R.A., Perry, R.P., Mandzuk, D., & Hall, N.C. (2006). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education* 9, 405-423.
- Defillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- De Jong, T., Van Gog, T., Jenks, K., Manlove, S., Van Hell, J., Jolles, J., Van Merrienboer, J., Van Leeuwen, T., & Boschloo, A. (2008). *Explorations in Learning and the Brain: On the Potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science*. The Hague: NWO.
- Den Boer, P., Mittendorff, K., & Sjenitzer, T. (2004). *Beter kiezen in het (v)mbo. Een onderzoek naar keuzeprocessen van studenten in herontwerpprojecten techniek in VMBO en MBO*. Wageningen: Stoas onderzoek.
- Dieleman, A., & Meijers, F. (2005). Paradise lost: Youth in transition in The Netherlands. In N. Bagnall (Ed.), *Youth Transition in a Globalised Marketplace* (pp. 75-99). New York: Nova Science.
- Diemer, M.A., & Blustein, D.L. (2007). Vocational Hope and Vocational Identity: Urban Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 98- 118.
- Dochy, F., & Nickmans, G. (2005). *Competentieverricht opleiden en toetsen. Theorie en praktijk van flexibel leren*. Utrecht: Uitgeverij Lemma Bv.
- Dols, R. (2008). *Professionele Loopbaancoaching: Praktijkboek voor het begeleiden van loopbaanvragen*. Culemborg: Van Duuren.
- Du Bois-Reymond, M., Te Poel, Y. & Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun keuzes*. Bussum: Coutinho.
- Dijksterhuis, A., & Meurs, T. (2006). Where creativity resides: The generative power of unconscious thought. *Consciousness and Cognition* 15, 135- 146.
- Esch, W. van, & Neuvel, J. (2009). *Een stukje van de Nederlandse droom. Doorstroom van vmbo naar havo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Euroguidance (2012). *Career development in the Netherlands. State of play*. 's-Hertogenbosch: Euroguidance.

- Evers, A. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective* (Thesis). Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 189-204.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Griffin, M.A., Oarjer, S.K., & Mason, C.M. (2010). Leader vision and the development of adaptive and proactive performance: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 95, 174-182.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology [Monograph]*, 28(4), 545-579.
- Hall, D. T. (1996). Protean careers of the 21st century. *Academy of Management Executive*, 10, 8-16.
- Heusinkveld, S. (2004). *Surges and Sediments: Organization Concepts between Transience and Continuity*. (Thesis). Nijmegen: Radboud Universiteit – Nijmegen School of Management.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning* 1, 27-47.
- Holland, J.L. (1982). *Some implications of career theory for adult development and aging*. Paper presented at American Psychological Association convention, Washington D.C.
- Hövels, B., Den Boer, P., & Klaeijns, A. (2007). *Bedrijven over hun contacten met beroepsonderwijs in de regio. Uitkomsten van een onderzoek in drie regio's*. 's-Hertogenbosch: CINOP/KBA.
- Illeris, K. (2009) (Ed.). *Contemporary theories of learning. Learning Theorists in their own words*. London: Routledge.
- Jolles, J. (2006). *Beter onderwijs door meer kennis over leren en de hersenen*. Webcomment 60317. www.jellejolles.nl.
- Jong, T. de, Gog, T. van, Jenks, K., Manlove, S., Van Hell, J., Jolles, J., Merrienboer, J. van, Leeuwen, T. van, & Boschloo, A. (2008). *Explorations in Learning and the Brain: On the Potential of Cognitive Neuroscience for Educational Science*. The Hague: NWO.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Keppels, E., Jager, A., & Hövels, B. (2012). *Loopbanen van mbo'ers groen. Een verkennend onderzoek naar de positie van bol'ers uit mbo-groen tien jaar en drie à vier jaar na diplomering*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroeps- onderwijs Arbeidsmarkt.

- Kidd, J.M. (2006). *Understanding Career Counseling. Theory, Research and Practice*. London: SAGE Publications.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Kohn, M.L., & Schooler, C. (1983). *Work and Personality: an inquiry into the impact of social stratification*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Konermann, J. (in voorbereiding). *Bevlogenheid van leraren verklaard* (proefschrift). Universiteit Twente.
- Krieshok, T.S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. *Career Development Quarterly*, 46, 210-229.
- Krumboltz, J. (1998). Serendipity Is Not Serendipitous. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 390-392.
- Krumboltz, J. D., & Levin, A. S. (2004). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. Atascadero, CA: Impact.
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling; onderzoek naar competenties* (Thesis). Enschede: Twente University Press.
- Kuijpers, M. (2010). *De ontwikkeling van en doorlopende leerlijn*. Driebergen: Het platform Beroepsonderwijs.
- Kuijpers, M. (2011). Onderzoek naar wat werkt! Onderzoek naar loopbaanontwikkeling en – begeleiding in het vmbo en effecten van professionalisering van docenten en schoolcoaches. In *Keuzes in ontwikkeling. Loopbaanreflectiegesprekken van docenten in het vmbo. Praktijk en onderzoek* (pp. 65-134). Enschede: Stichting Platforms VMBO.
- Kuijpers, M. (2012). [http://www.nvs-vl.nl/en/Publicaties/Bij de Les/September 2012/Verslag de decaan als kartrekker.aspx](http://www.nvs-vl.nl/en/Publicaties/Bij%20de%20Les/September%202012/Verslag%20de%20decaan%20als%20kartrekker.aspx).
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: De Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2011). Learning for Now or Later? Career Competencies Among Students in Higher Vocational Education in The Netherlands. *Studies in Higher Education*, 37(4), 449-467.
- Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliseringstraject voor mbo-docenten*. Trioprint grafisch centrum.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO.
- Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal for Vocational Behavior*, 78(1) 21-30.
- Kuijpers, M., F. Meijers, & Winters, A. (2008). *De start van loopbaanleren. Verslag van de eerste kwantitatieve meting van het loopbaanlerenproject in ROC de Leygraaf, 2007* (onderzoeksverslag).
- Kuijpers, M.A.C.T., & Scheerens, J. (2006). Career competencies for the modern career. *Journal of Career Development*, 32(4), 303-319.

- Kuijpers, M., Scheerens, J., & Schyns, B. (2006). Career Competencies for Career Success. *Career Development Quarterly*, 55, 168-178.
- Law, B. (1996). A career-learning theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn, *Rethinking careers education and guidance; theory, policy and practice* (pp. 46-72). London/New York: Routledge.
- Law, B., Meijers, F., & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Levine, S. S., & Prietula, M. J. (2011). How Knowledge Transfer Impacts Performance: A Multi-Level Model of Benefits and Liabilities. *Organization Science*, 1-19.
- Lewin, C., & Colley, H. (2011). Professional capacity for 14–19 career guidance in England: some baseline data. *British Journal of Guidance & Counselling*, (39), 1, 1-24.
- Lodders, N.M.P. (in press). *Teachers learning and innovating together. Exploring collective learning and its relationship to individual learning, transformational leadership and team performance in higher vocational education* (Thesis). Universiteit Twente: Enschede.
- LOOK (2012). *Leraren Leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R.L. (2010). Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Martens, R.L., Kessels, J., de Laat, M., & Ros, A. (2012). *Praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Onderzoeksmanifest*. Heerlen: LOOK Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek.
- MBO Raad (2010). *Loopbaan en burgerschap in het mbo*. Bunnik: Libertas.
- McKay, H., Bright, J. E. H., & Pryor, R. G. L. (2005). Finding Order and Direction from Chaos: A Comparison of Chaos Career Counseling and Trait Matching Counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42(3), 98.
- McKinsey&Company (2012). *Het Nederlandse onderwijs: beter dan we denken, maar niet zo goed als we willen*. Amsterdam.
- Meijers, F. (2004). Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. *Handboek Effectief Opleiden* (pp.10.4/1.01-1.45) 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Meijers, F., & Kuijpers, M. (in press). The relation between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. *International Journal for Vocational and Educational Guidance*.
- Meijers, F., Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren: loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO.

- Mitchell, K.E., Levin, A.S., & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.
- Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38, 143-165.
- Neault, R.A. (2002). Thriving in the new millennium: Career management in the changing world of work. *Canadian Journal of Career Development*, 1, 11-22.
- Neuvel, J., & Van Esch, W. (2006). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Heerlen: Open Universiteit.
- OECD (2004). *Overzicht Loopbaanbegeleiding en publiek beleid: de kloof overbruggen*. Paris: OECD.
- OCW (2012) *Kamerbrief over oprichten van een regieorgaan onderwijsonderzoek*. Den Haag.
- OCW (2011a). *Actieplan VO Beter presteren*. Den Haag.
- OCW (2011b). *Beleidsbrief op wet naar een toekomstbestendig vmbo*. Den Haag.
- OCW (2011c). *Leraar 2020 – Een krachtig beroep!* Den Haag.
- Onderwijsraad (2007). *Doorstroom en talentontwikkeling*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2010). *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2011). *Ruim baan voor stapsgewijze verbeteringen*. Den Haag.
- Parsons, F. (1967, oorspronkelijke uitgave 1909). *Choosing a Vocation*. New York: Agathon Press.
- Pizzolatto, J.E. (2007). Impossible Selves: Investigating Student's Persistence Decisions When Their Career-Possible Selves Border on Impossible. *Journal of Career Development*, 33(3), 201-223.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H. (2011). *The Chaos Theory of Careers*. Routledge.
- Puah, P., & Ananthram, S. (2006). Exploring the Antecedents and Outcomes of Career Development Initiatives: Empirical Evidence from Singaporean Employees, *Research and Practice in Human Resource Management*, 14(1), 112-142.
- Raemdonck, I., Tillema, H., De Grip, A., Valcke, M., & Segers, M. (2012) Are Self-directedness in Learning and Career predictors of Employability of Low-Qualified Employees? *Vocations and Learning* 5(2), 137-151.
- Rees, T., & Bartlett, W. (1999). Models of guidance services in the learning society: the case of the Netherlands. In F. Coffield (Ed.), *Why's the beer always stronger up North? Studies of lifelong learning in Europe*. (pp. 21-30). Bristol: Policy Press.

- RWI (2008). *Voor de keuze. Voorstellen voor een betere studie- en beroeps-keuzebegeleiding*. Den Haag: Raad voor Werk en Inkomen.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.
- Runhaar, P., Sanders, K., & Van der Venne, L. (2012). *Human Resource Management binnen de mbo-sector: control of commitment. Analyse van de HRM-visie op landelijk, sectoraal en instellingsniveau*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Savickas, M.L. (2001). A developmental perspective on vocational behaviour: career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M.L. (2010). Vocational Counseling. In: I.B. Weiner & W.E. Craighead (Eds). Corsini's *Encyclopedia of Psychology*, 4, (pp. 1841-1844). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Schoonhoven, R. van, Heijnsens, D., & Bouwmans, M. (2011). VM2 op weg naar resultaat, tussenrapportage VM2-experimenten 2010-2011. Den Bosch: ECBO.
- SER (2007). *Niet de afkomst maar de toekomst*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.
- SER (2011). *Werk maken van baan-baanmobiliteit*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- SER (2012). *Werk maken van scholing, advies over de postinitiële scholingsmarkt*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- Simons, R.J. (2001). Van opleiden naar human resource development. In B. van Gent & H. van der Zee (Eds.), *Handboek human resource development* (pp. 213-229). Den Haag: Elsevier.
- Stichting van het Onderwijs (2012). *Brief aan de voorzitter en de leden van de vaste Kamercommissie OCW 25 september 2012. Uitnodiging tot nationaal akkoord*. Den Haag.
- Stokes, H., & Wijn, J. (2007). Construction identities and making careers: young people perspectives on work and learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (5), 495-511.
- Sultana, R.G. (2004). *Guidance Policies in the Knowledge Economy. Trends, Challenges and Responses Across Europe. A Cedefop Synthesis Report*. Cedefop Panorama series No.85. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission.

- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Taborsky, O. (1992). *Loopbaan in balans. Opstellen over studie- en beroepskeuze, levensloop en begeleidingsprocessen*. Tilburg: Akademie Mens en Arbeid.
- Tims, M., Bakker, A.B., & Derks, D. (in press). De JD-R benadering van job crafting. *Gedrag & Organisatie*.
- Thijssen, J.G.L. (1998). *Employability: conceptuele varianten en componenten*. Utrecht: FSW Universiteit Utrecht.
- Truijen, K.J.P. (2012). *Teaming Teachers. Exploring factors that influence effective team functioning in a vocational education context*. (Thesis). Enschede: University of Twente.
- Van Dam, E., Meijers, F., & Hövels, B. (2007). *Met Metopia onderweg. De juiste koers gevonden?* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs-Arbeidsmarkt.
- Van Dam, K. (2012) *In beweging: over het aanpassingsvermogen en persoonlijk ondernemerschap van werknemers in dynamische werksituaties* (oratie). Heerlen: Open Universiteit.
- Van Dam, K., van der Heijden, B.I.J.M., & Schijns, B. (2006). Employability en individuele ontwikkeling op het werk. *Gedrag & Organisatie*, 19, 53-68.
- Van der Klink, M.R. (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Enschede: Universiteit Twente.
- Van Esch, W., & Neuvel, J. (2009). *Een stukje van de Nederlandse droom. Doorstroom van vmbo naar havo*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van Schoonhoven, R., Heijns, D., & Bouwmans, M. (2011). VM2 op weg naar resultaat, tussenrapportage VM2-experimenten 2010-2011. Den Bosch: ECBO.
- VO-raad (2009). *Stimuleringsplan LOB*. Utrecht: VO-raad.
- Wagner, T. (2012). www.onderwijs-communicatie.nl/profiles/blogs/video-het-fenomeen-finland
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. New York, NY: Basic Books.
- Winters, A. (2012). *Career learning in Vocational Education: guiding conversations for career development* (Thesis). Leuven.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2009). What are vocational training conversations about? Analysis of vocational training conversations in Dutch vocational education from a career learning perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 247-266.
- Winters, A., Meijers, F., Kuijpers, M., & Baert, H. (2012). Can training teachers stimulate career learning conversations? Analysis of vocational training conversations in Dutch secondary vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, DOI:10.1080/13636820.2012.691536.