



# Begeleiden van vakmensen in ontwikkeling

Marco Mazereeuw

 **friesland**  
college

**NHL**  
**STENDEN**  
hogeschool



Marco Mazereeuw

# Begeleiden van vakmensen in ontwikkeling

Inaugurale rede in verkorte vorm uitgesproken bij  
de benoeming tot lector en practor Beroepsgerichte  
Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen

## Colofon

© NHL Stenden Hogeschool, Leeuwarden 2021.  
Niets uit deze uitgave mag, in welke vorm en op welke wijze dan ook, worden overgenomen zonder voorafgaande toestemming van NHL Stenden Hogeschool.

## Disclaimer

De auteurs hebben er alles aan gedaan om alle bronnen en auteursrechthebbenden op te sporen en te vermelden.



# Inhoud

Samenvatting	6
Aanleiding	9
De uitdagingen van ontwikkeling en de rol van begeleiders	13
› Uitdagingen in het versterken van wendbaar vakmanschap in lerende organisaties	
› Uitdagingen in het versterken van wendbaar vakmanschap bij studenten	
› Uitdagingen in het versterken van duurzame loopbanen voor (jong) volwassenen	
› Uitdagingen in het versterken van duurzame loopbanen voor studenten	
Focus van de onderzoeksgroep	26
Theoretische basis	33
› Eerste generatie: ontwikkeling van individueel handelen in de zich ontwikkelende praktijk	
› Tweede generatie: ontwikkeling van gemeenschappelijk handelen in praktijken	
› Derde generatie: interacties en relaties tussen praktijken	
› Vierde generatie: interacties in een ecologie van heterogene samenwerkingsverbanden	
› Relationeel ontwikkelingsgericht handelen van begeleiders	
Methodologische basis	39
› Double stimulation	
› Change lab-aanpak	
Samenwerking	43
Huidige en nieuwe projecten	45
Dankwoord	51
Referenties	52

# Samenvatting

In Noord-Nederland doen een practoraat en lectoraat gezamenlijk onderzoek om de urgente samenwerking van het beroepsonderwijs met bedrijven en sociale partners te versterken. Het deel van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep van NHL Stenden dat zich bezighoudt met het beroepsonderwijs en het gehele practoraat Leven Lang Ontwikkelen van Friesland College vormen samen de *onderzoeksgroep Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen*. Het doel van deze onderzoeksgroep is om kennis op te doen die begeleiders kan helpen met het ondersteunen van leren in organisaties en het ondersteunen van (toekomstige) vakmensen om wendbaar en weerbaar te worden in hun werk en loopbaan.

Bedrijven hebben behoefte om wendbaar te zijn door complexe vraagstukken waar zij mee zitten zoals personeelstekort, snelle technologische ontwikkelingen, vertrekkende kennis en het grip krijgen op de interne dynamiek van het werk zelf. Vakmensen in bedrijven worden door deze externe invloeden maar ook vanuit eigen ambitie uitgedaagd om wendbaar en weerbaar in het werk en de eigen loopbaan te zijn. Dat laatse geldt ook voor werkzoekenden die zoeken naar een betekenisvolle werkplek. Proberen een betekenisvolle loopbaan op te bouwen, wendbaar en weerbaar te zijn in je werk en leiding te geven aan een wendbare organisatie zijn voor geen enkel mens eenvoudige opgaven.

De mensen zelf maar ook de contexten waaraan zij deelnemen, zijn beide continu in ontwikkeling.

Vanwege deze complexe vraagstukken werken beroepsopleidingen, bedrijven en sociale partners in Noord-Nederland samen. Er worden verschillende oplossingen vormgegeven zoals leerwerkomgevingen en intensieve loopbaanbegeleiding voor studenten, werkzoekenden en medewerkers. Begeleiders zoals werkbegeleiders op de werkplek, docenten en (loopbaan)coaches, hebben daarin meestal een centrale rol. Hoewel er vaak goed wordt nagedacht over de kenmerken van leerwerkomgevingen en loopbaanbegeleiding, blijft het voor deze begeleiders desondanks lastig om in het moment vat te krijgen op de ontwikkelingen en wat in de samenwerkingen, contexten van de studenten, werkzoekenden of vakmensen een goede stap is.

De onderzoeksgroep stelt zichzelf tot doel om deze begeleiders in al hun verschijningsvormen en contexten te ondersteunen in hun taak om studenten, werkzoekenden, vakmensen en organisaties wendbaar en weerbaar te maken. Ze doet dit door samen met de begeleiders zowel persoonlijke als gezamenlijke ontwikkeling in leerwerkprocessen te ontrafelen en interventies te analyseren. Zo ontstaat bij de begeleiders een mentaal model van verschillende varianten van ontwikkeling

waarmee zij kunnen handelen en waarmee zij nieuwe inzichten krijgen die nieuwe handelingsmogelijkheden kunnen bieden.

Het handelen met deze mentale modellen ondersteunt hen in het gevoeliger worden voor de complexe ontwikkelingen waarin zij zich dagelijks bewegen. Door samen met begeleiders dit proces in te gaan en te onderzoeken, wordt beroepsgerichte didactische kennis voor het bevorderen van een leven lang ontwikkelen gevormd.

De onderzoeksgroep vertrekt vanuit de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT) welke een conceptueel en methodologisch raamwerk biedt voor het inzichtelijk maken van persoonlijke en gezamenlijke ontwikkeling in leerwerkprocessen. Vanwege de focus op de *ontwikkeling* van vakmensen gaat de groep de samenwerking aan met ontwerpers en ontwerponderzoekers van leerwerkomgevingen en loopbaanbegeleiding zodat ontwerpkenmerken van leerwerk-omgevingen en inzichten over de ontwikkeling van vakmensen elkaar kunnen versterken.







# Aanleiding

Veelal zien we in het nieuws en onderzoeken<sup>35,96</sup> dat de wereld waarin bedrijven zich bevinden sterk in ontwikkeling is. We ondervinden dat ook in ons dagelijkse werk. Iets meer dan een half jaar geleden gaf een algemeen directeur van een bedrijf in duurzame technische dienstverlening tijdens een overleg aan dat duurzame, technologische innovaties zo snel gaan dat het bedrijf zelf een interne innovatieafdeling heeft gecreëerd om deze ontwikkelingen bij te kunnen houden. Tegelijkertijd gaf hij aan dat technische kennis in het bedrijf met het uit dienst gaan van medewerkers verdwijnt en dat de kwantitatieve instroom van nieuw personeel op zijn zachtst gezegd te wensen overlaat. Het was en is voor bedrijven zoals deze continu zoeken naar mogelijkheden om mee te doen in de ontwikkeling of in ieder geval de ontwikkelingen bij te houden<sup>97</sup>.

Naast bedrijven die verweven zijn met dynamiek op grote schaal zoals technologisering of energietransitie zijn er ook bedrijven waarbij een groot deel van het werk vrij stabiel is<sup>19,36</sup> of bedrijven waarbij het werk wel dynamisch is maar veel meer afhankelijk van regionale invloeden<sup>4,77</sup>. Bij het eerste kan gedacht worden aan schilderbedrijven, stratenmakers of ambachtelijke bakkers waar wel degelijk veranderingen plaatsvinden maar veranderingen die minder vaak en fors invloed op het dagelijks werk hebben. Bij het tweede kan gedacht worden aan kleine winkelbedrijven zoals fietsenwinkels die inspelen op een

nieuwgebouwde wijk in de omgeving waardoor er meer kinderen zullen komen te wonen wat mogelijk invloed heeft op het type fietsen dat wordt verkocht.

Ondanks de verschillen is het voor elk van deze bedrijven de vraag hoe zij interne werkprocessen zoals productinnovatie en arbeidsdeling optimaliseren, rekening houdend met het netwerk waarmee ze verbonden zijn<sup>15,63</sup>. Er zal namelijk altijd een beroep worden gedaan op de wendbaarheid en weerbaarheid van bedrijven en mensen. Inmiddels zijn de consequenties van de oorlog in Oekraïne bijvoorbeeld sterk voelbaar voor bedrijven door de hoge energiekosten en materiaaltekorten. Bij de start van het schrijven van deze rede veranderde de arbeidsmarkt dusdanig dat veel bedrijven hierdoor geraakt zijn, ook de relatief stabiele. Waar men in het begin van de coronacrisis ervan uitging dat deze zou resulteren in een toename van faillissementen en meer werkloosheid, meldde het Centraal Bureau voor de Statistiek<sup>16</sup> (CBS) op 17 augustus 2021 juist dat er meer vacatures dan werkzoekenden zijn. Het tekort aan personeel voor vacatures geldt op dat moment naast techniek, onderwijs en zorg ook voor handel, zakelijke dienstverlening, horeca en de informatie- en communicatiesector. Er is in korte tijd een grote behoefte aan (nieuw) personeel ontstaan met als gevolg dat de verschillende werkgevers in de sectoren elkaar indirect op dat punt beconcurreren.

Bij oplossingen voor personeelstekorten wordt vaak gedacht aan het bereiken van nieuwe doelgroepen en het betekenisvoller maken van het bestaande werk voor studenten, werkzoekenden en vakmensen in de sector<sup>1,44,81,101</sup>. Dergelijke initiatieven, zoals in de *regionale actieplannen aanpakken tekorten* (RAAT), komen tot oplossingsrichtingen zoals:

1. Het verminderen van uitval in het beroep door een aantrekkelijk en uitdagend werkklimaat.
2. Een bredere inzetbaarheid en goede werkverdeling realiseren door het bieden van professionele ruimte en betekenisvolle loopbaanontwikkeling voor zittende medewerkers.
3. Het aantrekken en ruimte geven aan andere doelgroepen door in de opleiding- en beroepscontexten er rekening mee te houden hoe zij tot betekenisvol werk komen.
4. Een sterkere uitstroom van beroepsopleidingen richting de arbeidsmarkt proberen te realiseren door het beïnvloeden van studie en beroepskeuze van jongeren.
5. Het verminderen van uitval in de opleiding door aantrekkelijke praktijkgerichte opleidingsvormen.

Hoewel er voor sommige bedrijven een directe noodsituatie aan het ontstaan is, zijn de hiergenoemde oplossingsrichtingen veelal voor de lange termijn en beogen ze duurzaam bij te dragen. Vanuit een oogpunt van structurele verbetering is dat volgens mij terecht. Het is denkbaar dat er op termijn nieuwe ontwikkelingen op de arbeidsmarkt ontstaan die wederom om wendbaarheid en weerbaarheid van zowel bedrijven als mensen

vragen maar op een heel ander terrein<sup>42</sup>. De genoemde oplossingsrichtingen zijn vanuit dat perspectief altijd het streven waard; ook als er geen personeelstekorten zijn. Duurzame oplossingen wil namelijk niet alleen zeggen dat bedrijven en de economie floreren. De basis van een vitale regio is de economische, mentale en fysieke gezondheid van mensen<sup>46,52</sup>. Werk kan mensen helpen een leven op te bouwen en zorgen voor betekenis<sup>65,103</sup> maar het kan mensen ook ziek maken<sup>58</sup>. Uiteindelijk zijn het daarom niet alleen de bedrijfsmatige keuzes maar ook de persoonlijke betekenisgevings- en zingevingskeuzes in het werk en de wereld die de vitaliteit mede bepalen<sup>57</sup>.

In de oplossingsrichtingen wordt de noodzaak van samenwerking tussen beroepsopleidingen, de sociale partners en het bedrijfsleven zichtbaar. Oplossingen zoals voortijdig schooluitval tegengaan, andere doelgroepen aantrekken en betekenisvolle praktijkgerichte opleidingsvormen en loopbanen realiseren, kunnen geen vorm krijgen zonder een intensieve samenwerking. De samenwerking wordt dan ook al aangegaan om oplossingen vorm te geven zoals leerwerkomgevingen waarin studenten in de beroepspraktijk worden opgeleid of leerwerkomgevingen waarin vakmensen en studenten samen leren en zich verder ontwikkelen. In de samenwerking van het beroepsonderwijs, werkgevers en sociale partners, zoals binnen Fryslân Werktt!, wordt al nagedacht over manieren waarop werkzoekenden, soms in een kwetsbare positie, ondersteund kunnen worden in hun zoektocht naar betekenisvol werk.

In de bovengenoemde samenwerkingsvormen spelen begeleiders zoals docenten, werkbegeleiders, (loopbaan)coaches meestal een centrale rol. Onze onderzoeksgroep stelt zichzelf daarom tot doel om deze begeleiders in al die verschillende samenwerkingsvormen en contexten te ondersteunen in hun taak om werkzoekenden, vakmensen en organisaties wendbaar en weerbaar te maken.

Hiertoe slaan het deel van het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep dat zich bezighoudt met het beroepsonderwijs en het gehele practoraat Leven Lang Ontwikkelen de handen ineen. Ze vormen samen de *onderzoeksgroep Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen*. Deze onderzoeksgroep doet binnen samenwerkingsvormen van beroepsonderwijs, bedrijven en sociale partners onderzoek naar:

- › hoe wendbaar vakmanschap zich bij (toekomstige) vakmensen ontwikkelt en hoe deze ontwikkeling versterkt kan worden
- › hoe de ontwikkeling richting duurzame loopbanen voor (toekomstige) vakmensen zich voltrekken en hoe deze versterkt kunnen worden





# De uitdagingen van ontwikkeling en de rol van begeleiders

Om te laten zien dat dergelijk onderzoek nodig is, laat ik hieronder zien dat begeleiders vaak middenin dynamische ontwikkelingen zitten en dat zij inzicht in die ontwikkelingen nodig hebben om hun werk goed te kunnen doen.

## Uitdagingen in het versterken van wendbaar vakmanschap in lerende organisaties

Het versterken van wendbaar vakmanschap is uitdagend omdat het voor bedrijven belangrijk is om zich intern te blijven ontwikkelen en tegelijkertijd de externe wereld waarmee zij verbonden zijn goed in de gaten te houden. Er ontstaat een zoektocht naar balans tussen ritme ontwikkelen en innoveren. Daarnaast gaan innovatieprocessen overwegend gepaard met (waardevolle) weerstand van vakmensen en kunnen persoonlijke en gezamenlijke leerprocessen elkaar wel versterken maar is dat niet vanzelfsprekend. Het is voor begeleiders van deze processen lastig om overzicht te krijgen en, indien nodig, daar richting aan te geven.

De noodzaak om samen te werken en wendbaar vakmanschap te realiseren in organisaties komt niet alleen voort uit de snel veranderende mondiale, nationale en regionale omgeving van de organisaties of de tekorten die ontstaan zijn. Meestal streven de bedrijven met wie we langduriger samenwerken er ook naar om ruimte te bieden voor persoonlijke en professionele ontwikkeling, uitdagend werk, bredere inzetbaarheid en kwalitatief goede en wendbare werkverdeling<sup>cf.18</sup>. Ze zijn niet alleen bezig met de veranderende omgeving om hen heen maar ook met het veranderen en optimaliseren van interne processen<sup>zie ook 15,43</sup>. In het project Wendbaar Vakmanschap dat we in Noordoost-Friesland vormgeven en in het project Wendbaar Vakmanschap in Lerende Organisaties zien we bijvoorbeeld dat bedrijven in Friesland vanuit ideeën om te optimaliseren of innoveren ook met hele eigen concrete uitdagingen bezig zijn. Uitdagingen zoals het aanschaffen en gebruiken van nieuwe machines waarvan men verwacht dat het een positieve bijdrage zal hebben of uitdagingen zoals het vasthouden en borgen van specialistische kennis in de organisatie. Hoewel dat misschien niet direct zo lijkt, zijn dat in sterke mate ook sociale leerprocessen.

Onderzoek van TNO<sup>95</sup> heeft in dat verband een overzicht opgeleverd van wat zij factoren van een lerende, innovatieve organisatie noemen (zie Figuur 1). In het overzicht is te zien dat de sociale innovatieprocessen op macro-, meso- en micro-niveau met elkaar verweven zijn. De organisatie en leidinggevendenden bieden volgens het model de ruimte en cultuur waarin medewerkers betekenis kunnen geven aan hun werk, de eigen ontwikkeling en dat van hun collega's<sup>zie ook 47</sup>.

Dat dergelijke innovatieprocessen op deze verschillende niveaus niet altijd met elkaar in overeenstemming zijn, zien we in de vele onderzoeken vanuit de onderzoeksgroep van Engeström<sup>27,32</sup> en ervaren we in onze projecten. In de onderzoeken van Engeström is meermalen gesignaleerd dat met het innoveren ook wrijving of zelfs weerstand tegen een verandering in een organisatie ontstaat. Laten we als voorbeeld de situatie nemen waarin een bedrijf nieuwe lasrobots aanschaft om de mondiale concurrentie



**Figuur 1:** Sociale innovatieprocessen op macro-, meso- en microniveau<sup>95</sup>

aan te kunnen gaan. Bij het voorstellen van het in gebruik nemen van lasrobots, kan het al zijn dat dit idee kritisch wordt bediscussieerd. Je hoort bij het bespreken van de aanschaf de vragen al opkomen waarom er niet gewoon gelast kan worden en of het de investering wel waard is. Met de hand lassen is immers het echte vakwerk. Ook als die discussie gevoerd is, is het goed mogelijk dat bij grootschalige implementatie waarbij meer mensen betrokken worden, gestuit wordt op weerstand van nieuwe betrokkenen<sup>5</sup>. Bijvoorbeeld bij degene die de lasrobots uiteindelijk moeten onderhouden. Hoewel dergelijke weerstand vaak gezien wordt als een probleem voor het innovatieproces, is het ook of misschien juist een goed teken. Een lerende organisatie met lerende vakmensen bestaat niet uit willoze volgers van wat anderen bedacht hebben maar juist uit kritisch constructieve mee- en tegendenkers die vanuit betrokkenheid vragen hebben over de ingeslagen richting. De vraag of lasrobots en het ermee leren omgaan wel de moeite waard is, kan voor een bedrijf heel waardevol zijn. Is kwaliteit van handlassen of kwantiteit van lasrobots belangrijker? Dergelijke vragen zijn onderdeel van een innovatieproces volgens Engeström et al.<sup>30</sup>.

Als organisaties opereren in een dynamisch netwerk en het werk ook dynamisch van zichzelf is, dan ligt het voor de hand dat vakmensen die een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van het werk waardevol zijn voor deze organisaties. De vraag is echter niet alleen of vakmensen waardevol zijn voor de organisatie maar ook of de organisatie en het werk waardevol zijn voor de vakmensen<sup>7,47</sup>. Een

waardevolle relatie tussen de organisatie, het werk en de vakmensen betekent dat vakmensen een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van de organisatie maar ook dat vakmensen de ruimte krijgen om betekenis te geven aan hun werk en hun plek in de organisatie<sup>6,13,46</sup>. Samen met Marc Coenders hebben we in het lectoraat om die reden geduid dat wendbare vakmensen, vakmensen zijn die de behendigheid hebben om te leren tijdens het werk<sup>17</sup>. Dat wil zeggen dat zij de ruimte die ze krijgen herkennen en de uitdaging van het werk voor zichzelf opzoeken. In het geval van de lasrobots zou dat kunnen betekenen dat de lassers de ruimte opzoeken en in het bedrijf nagaan welke productieprocessen prima kunnen met een lasrobot en welke vooral met de hand moeten worden gedaan. Zo worden zij onderdeel van het innovatieproces op een constructief kritische wijze.

Sinds het moment van ontstaan van de term wendbaar vakmanschap bij de eerste aanvraag van het gelijk genoemde lectoraat in 2014 is deze onderhevig geweest aan verandering. Zo is op basis van bestudering van leerprocessen en inzichten van Sennett<sup>86</sup> de intrinsieke wil om kwaliteit te leveren en de wil om te leren explicieter opgenomen en hebben we op basis van inzichten uit het project 'Ruimte voor wendbaar vakmanschap'<sup>48</sup> de term verbetergerichtheid geïntroduceerd. Op dit moment zien wij wendbare vakmensen als vakmensen die reactief en proactief verbetergericht werken en leren. Wendbare vakmensen zijn gevoelig voor signalen dat de werksituatie, het werk en de eigen ontwikkeling kwalitatief verbeterd kunnen worden en gaan daarmee aan de slag<sup>68</sup>. Als gevolg verbeteren

zij het werk, zichzelf en de relatie tussen zichzelf en het werk. Volgens ons is het proces van verbetergericht werken van vakmensen een leerproces dat zich dagelijks tijdens het werk voor kan doen.

Hoewel deze definitie goed aangeeft wat wendbare vakmensen zouden kunnen zijn, is het ontwikkelen van die wendbaarheid allerminst eenvoudig. Je zou kunnen zeggen dat we van vakmensen een zekere mate van ambivalentie verwachten. Aan de ene kant vragen we van vakmensen om gewoontes en ritme te ontwikkelen in het werk omdat dat een verbetering van het werk zoals het is inhoudt. Aan de andere kant vragen we van vakmensen om kritisch te zijn op juist die gewoontes en om een proces in gang te zetten waarin het werk en het eigen handelen veranderd worden. De introductie van lasrobots maakt dat we van vakmensen vragen om ritme op te bouwen in het gebruik ervan. Tegelijkertijd hopen we dat vakmensen ook kritisch zijn op het moment dat ze dat doen en de grenzen van het gebruik van lasrobots gaan herkennen. Bijvoorbeeld als kwalitatief zeer hoogstaande lasnaden nodig zijn. Volgens mij en anderen zijn dat twee onderscheidbare processen die met elkaar samenhangen. Eraut<sup>34</sup> heeft ons bijvoorbeeld geleerd dat vakmensen routineus kunnen handelen totdat hen iets overkomt waardoor er een bewustwordingsproces op gang komt en een motief ontstaat om het werk te verbeteren<sup>zie ook 86</sup>. Reagerend op wat vakmensen overkomt of anticiperend op eigen inzichten kunnen vakmensen het vermoeden krijgen dat er iets beter kan, dat er iets te vernieuwen is aan het werk of dat er ruimte ontstaat om het werk aan

te pakken op een manier die beter past. Een fase die door Engeström<sup>29</sup> 'questioning' wordt genoemd. Dat kan in het voorbeeld zijn als een lasser merkt dat de lasrobot voor sommige producten niet de kwaliteit levert die wel noodzakelijk is.

Idealiter zouden vakmensen routineus handelen als de situatie dat toelaat, optimaliserend handelen als nieuwe manieren van werken moeten worden fijngeslepen en vernieuwen als dat nodig is of als daar kansen voor zijn. En ze zouden altijd constructief kritisch zijn en hun eigen of gemeenschappelijke uitdaging zoeken. Voor begeleiders die deze processen ondersteunen is dat behoorlijk uitdagend. Aangezien meerdere vakmensen samenwerken, is het onwaarschijnlijk dat het routineus en verbetergericht handelen van de verschillende betrokkenen zo mooi op elkaar aansluiten. Uit onderzoek<sup>93</sup> is duidelijk geworden dat vakmensen persoonlijke professionele beelden, normen en waarden hebben waarmee zij hun handelen richting geven. Deze professionele theorieën komen in sommige groepen behoorlijk overeen maar ze kunnen ook erg van elkaar verschillen ondanks dat er intensief samengewerkt wordt<sup>94</sup>. Het kan goed zijn dat sommige bezig zijn om het werk rond een relatief nieuwe machine fijn te slijpen omdat zij het gebruik van de machine als uitdagend ervaren, terwijl anderen de manier van werken of het überhaupt gebruiken van de machine kritisch bevragen. Engeström<sup>29</sup> geeft in dat opzicht aan dat de leeractiviteiten in een vernieuwingsproces niet alleen gezamenlijke activiteiten zijn maar dat ook persoonlijke leerprocessen tegenstrijdig kunnen zijn aan de gemeenschappelijke richting. Ieder vakmens geeft ook persoonlijk betekenis



aan het werk en zijn of haar eigen bijdrage aan verbeteringen in het werk. Zo kan het zijn dat sommige lassers het lassen met de robot überhaupt niet zien zitten. Ze kunnen zich er misschien niet overheen zetten dat de kwaliteit niet optimaal is of denken dat opschalen minder belangrijk is dan kwaliteit.

Voor begeleiders van dergelijke processen is inzicht nodig in hoe de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap zich bij vakmensen in innovatie, fijnslijpen en ritme zoeken voltrekt, welke varianten daarin kunnen voorkomen en hoe die herkend en versterkt kunnen worden.

## Uitdagingen in het versterken van wendbaar vakmanschap bij studenten

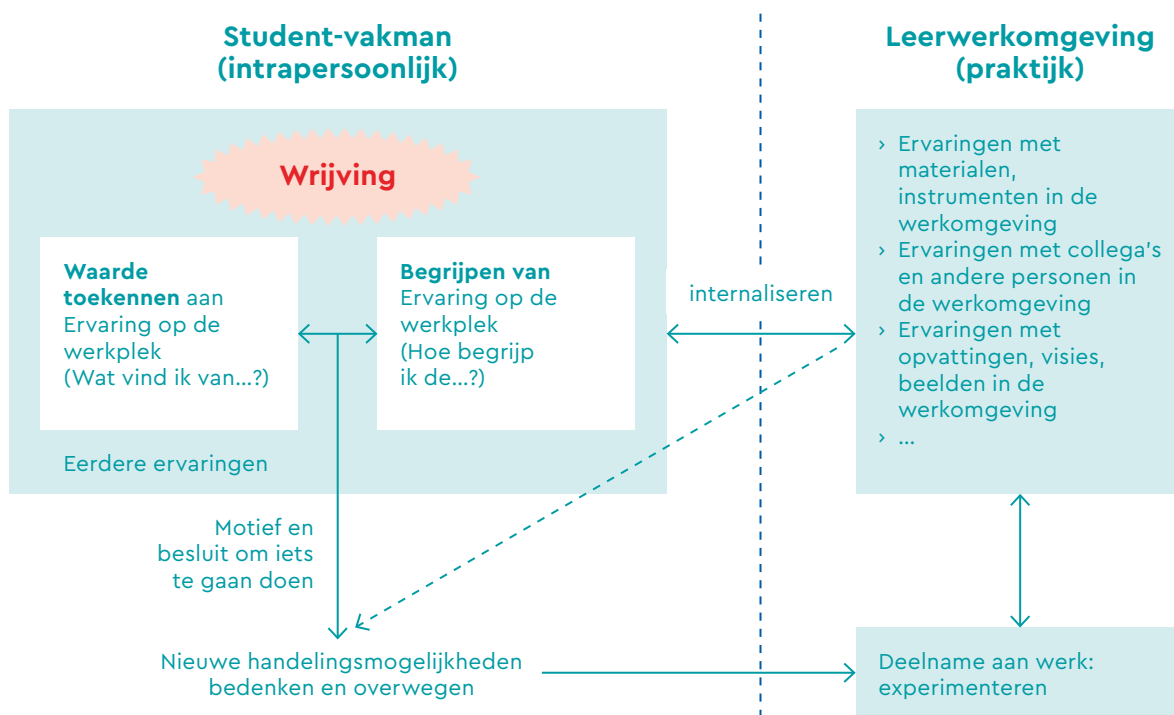
Het uitdagende van wendbaar vakmanschap bij studenten is dat persoonlijke leerprocessen van studenten en gezamenlijke leerprocessen op de werkplek in verschillende varianten en combinaties kunnen voorkomen en dat men niet gewend is om die bij studenten te herkennen. Daarnaast zijn studenten nog geen volleerde vakmensen en komt de ruimte die nodig is voor de ontwikkeling van het wendbare vakmanschap soms onder druk te staan door het werk dat af moet of het vakmanschap van de student dat nog te wensen overlaat. Voor begeleiders die willen aansluiten bij leerprocessen van studenten en gemeenschappelijke leerprocessen op de werkplek is het balanceren tussen

- > ruimte bieden voor studenten zodat zij wendbaar vakmanschap kunnen vertonen en versterken
- > richting geven aan vakmanschapsontwikkeling
- > het door laten gaan van het werk

Ook in het beroepsonderwijs is een verschuiving gaande in het denken over vakmanschap<sup>38</sup>. Waar men vroeger toekomstige vakmensen vooral zag als afgestudeerden met specifieke basiskennis -vaardigheden en -houding voor een beroep, zien we dat men tegenwoordig verwacht dat zij ook in staat zijn om te leren tijdens het werk. Als toekomstige vakmensen zichzelf, de werkomgeving en de relatie tussen zichzelf en de werkomgeving blijven proberen te verbeteren, dragen ze bij aan de ontwikkeling van het werk en zichzelf<sup>39</sup>. Als gevolg willen docenten

en begeleiders in het beroepsonderwijs het leren tijdens werk een plek in de opleiding van studenten geven. Zij lopen er echter tegenaan dat ze niet altijd weten hoe zij studenten kunnen ondersteunen in die ontwikkeling. Ze vragen zich af hoe wendbaar vakmanschap er bij studenten uitziet en hoe zij dat kunnen begeleiden. Zeker in leerwerkomgevingen waar studenten ook het basisvakmanschap moeten ontwikkelen en een persoonlijke ontwikkeling doormaken.

In het project 'Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap'<sup>14,8,49,67,68</sup> is een behoorlijke stap gezet in het verkrijgen van inzicht in processen van wendbaar vakmanschap bij mbo-studenten. We hebben in dat onderzoek geconstateerd dat studenten net als geroutineerde vakmensen een leerproces ondergaan terwijl zij aan het werk zijn (zie Figuur 2). Ook zij ervaren wrijving tijdens het werk die eerdere ervaringen kunnen oproepen, ze ontwikkelen al dan niet een voornemen om



**Figuur 2:** Leerproces van studenten op basis van ervaringen in leerwerkplekken<sup>67</sup>

met de wrijving aan de slag te gaan en lopen er soms tegenaan dat ze niet goed weten wat ze kunnen doen. Soms hebben ze er onvoldoende vertrouwen in dat hetgeen ze hebben bedacht gaat werken of onvoldoende vertrouwen in zichzelf als vakmens. Ook hebben we geconstateerd dat persoonlijke leerprocessen van studenten soms verbonden worden met gezamenlijke leerprocessen op de werkplek. Om dergelijke processen zoals weergegeven in Figuur 2 te verlevendigen, geef ik een voorbeeld van een student die we hebben geobserveerd en geïnterviewd.

Student Sjoerd ondersteunt zorgvragers met hun Algemene Dagelijkse Levensverrichtingen (ADL) zoals uit bed komen, aankleden en eten en drinken. Bij een man met hersenletsel ervaart Sjoerd wrijving. De man klaagt steeds dat hij zijn scootmobiel niet meer mag gebruiken. Hij kan zichzelf en anderen namelijk bezeren. Daarom bedenkt Sjoerd in het moment dat hij de man het beste kan overtuigen dat dat niet meer kan. Hij gaat met de man in gesprek en vertelt hem waarom hij zijn scootmobiel niet meer kan rijden. Sjoerd was tot dat moment zeker van zijn zaak. Maar dan wordt de man erg boos. Sjoerd begint na te denken over wat hij moet doen. Hij bedenkt verschillende dingen en besluit om rustig af te wachten wat er gebeurt als hij niets doet. Als de man langzaam rustiger wordt, gaat Sjoerd verder met zijn ronde. Toch houdt het hem nog steeds bezig. Hij vraagt aan collega's wat hij kan doen, hij bespreekt het met docenten en is van plan om nog andere dingen te ondernemen.



In het voorbeeld van Sjoerd wordt duidelijk dat hij wrijving ervoer in zijn dagelijkse werk en dat hij daar iets aan wilde doen. Ook wordt duidelijk dat hij eerst vrij zeker was van zijn zaak maar ook dat hij het nog wel aandurfde om stappen te ondernemen. We hebben in het onderzoek allerlei varianten bij verschillende studenten gevonden. Er waren ook studenten die in dergelijke situaties dachten 'laat maar' of studenten die wel wilden bijdragen maar geen vervolgstappen voor zich zagen. Ook studenten die dat wel zagen maar het niet aandurfden.

Hoewel de leerprocessen van studenten en vakmensen op deze hoofdlijn vergelijkbaar waren, zagen we ook verschillen. Zo zijn studenten, logischerwijs, in vergelijking met vakmensen, meer bezig met het ontwikkelen van hun eigen vakmanschap en ervaren zij ook wrijving in situaties waarin ervaren vakmensen routineus handelen<sup>40</sup>. Zij hebben soms het vakmanschap dat nodig is om het werk te doen nog niet ontwikkeld en realiseren zich dan vooral dat ze daarin nog iets te doen staat. We hebben gezien dat het leerproces van studenten tijdens werk een proces van toenemende bewustwording kan zijn. Namelijk dat studenten steeds bewuster worden van de werkomgeving waarin zij zich bevinden, van hun eigen rol als vakmens daarin en van de verschillende handelingsmogelijkheden die er zijn, zoals Sjoerd in ons voorbeeld<sup>68</sup>.

Voor begeleiders kan het uitdagend zijn om de ontwikkeling van vakmanschap en wendbaar vakmanschap bij studenten te monitoren en ondersteunen. Er zijn veel verschillende varianten van leerprocessen zichtbaar geworden. Ook

in werksituaties waarin studenten ongeveer hetzelfde hebben meegemaakt. Dat duidt erop dat het intrapersoonlijke proces van de student in het moment ertoe doet. Voor begeleiders bleek het niet eenvoudig om zicht te krijgen op deze intrapersoonlijke processen. Deels omdat begeleiders daar zelf minder op gericht waren maar deels ook omdat daar in werksituaties niet makkelijk ruimte voor gemaakt kan worden. We hebben gesignaleerd dat als begeleiders het idee hebben dat het vakmanschap van studenten onvoldoende ontwikkeld is of als het werk in het gedrang komt, er soms geen ruimte is om studenten zelf te laten ervaren op de werkplek en daar hun eigen plek in te zoeken. Die ruimte hebben studenten wel nodig om het wendbare vakmanschap te ontwikkelen. Toch hebben begeleiders wel een punt. Studenten die worden voorbereid op een beroep moeten ook beschikken over voor dat beroep noodzakelijke kennis, vaardigheden en houding. Voor begeleiders is het daarom steeds zoeken naar de balans. Begeleiders hebben inzicht nodig in de verschillende processen die kunnen plaatsvinden en de gevoeligheid om die, en eventuele nieuw ontdekte processen, te herkennen. Evenals mogelijkheden om deze processen in context te versterken.

## Uitdagingen in het versterken van duurzame loopbanen voor (jong) volwassenen

Een duurzame loopbaan krijgt idealiter richting als wat mensen zelf betekenisvol vinden en wat voor bedrijven zinvol is, met elkaar in overeenstemming zijn. Dat geldt ook voor mensen die in deze tijd van personeelstekort niet makkelijk aan werk komen maar wel hard nodig zijn. De vraag is daarom niet alleen hoe we deze groep kunnen laten ervaren dat werk betekenisvol kan zijn maar ook hoe we werkgevers kunnen laten zien welke waarde deze mensen voor hun bedrijf kunnen hebben. De samenwerking tussen beroepsonderwijs, sociale partners en bedrijven krijgt ook hiertoe vorm maar staat aan het begin. De begeleiders die werkzoekenden ondersteunen staan daarom voor de vraag wat ze in concrete situaties kunnen doen en vooral ook wie dan wat doet.

Uit onderzoek naar loopbaanprocessen bij volwassenen is inzichtelijk gemaakt dat een duurzame loopbaan betekent dat iemand uiteindelijk in het werk geestelijke en lichamelijke gezondheid, veiligheid, tevredenheid, succes en uitdaging ervaart<sup>20,21</sup>. Of en hoe daartoe gekomen wordt, wordt beïnvloed door de relatie van de persoon met de verschillende contexten waarin de persoon opereert en wat hem of haar daarin overkomt. Dat wil zeggen wat er gebeurt in het huidige werk, de thuissituatie, de vriendengroep, enzovoort. Maar ook hoe iemand persoonlijk betekenis geeft aan deze gebeurtenissen, zichzelf ziet in de verschillende contexten en gericht is op zelf handelen in de eigen loopbaan.

Onderzoeken van De Hauw en Greenhaus<sup>20</sup> en Brown en Yates<sup>10</sup> hebben bijvoorbeeld laten zien dat de keuze voor een verandering in de loopbaan sterk afhangt van hoe iemand denkt over zijn huidige werk in relatie tot de privésituatie. Denk bijvoorbeeld aan één van de lassers uit het eerdergenoemde bedrijf. Stel dat zijn frustratie met het gebruik van lasrobots toeneemt omdat hij vindt dat de lasnaden kwalitatief onder de maat zijn voor het product dat ze willen afleveren. In zijn werk zijn er voldoende banen maar nu woont hij vlakbij zijn werk en kan hij naast zijn werk zijn hobby blijven doen: het kweken van bomen. Als hij besluit om ergens anders een baan te nemen, is hij meer reistijd kwijt en houdt hij minder tijd over voor de bomenkwekerij. Daar komt bij dat hij altijd met veel plezier op het bedrijf heeft gewerkt. Frustratie met of ambitie in het huidige werk of een disbalans tussen werk en privé zijn triggers om een verandering in loopbaan te willen maar ook om de baan vast te houden. De uiteindelijke acties en keuze voor de loopbaan hangen sterk af van eerdere ervaringen, de opvattingen over de thuissituatie en andere contexten waaraan deelgenomen wordt alsook van de voorstelling die men heeft over hoe het er dan uit gaat zien.

Het blijkt voor organisaties niet eenvoudig om binnen het bedrijf de loopbaanontwikkeling op de radar te houden. In onderzoek binnen het domein Human Resource Development (HRD) is dat al jaren een punt van aandacht<sup>41,65,74,89,100</sup>. Ook bij deze onderzoeken wordt zichtbaar dat macro-, meso en micro-processen nauw met elkaar verweven zijn en er een ruimtegevende, stimulerende rol is weggelegd voor de organisatie en leidinggevenden om

loopbaankeuzes op microniveau te ondersteunen. De spanning die dan kan ontstaan is dat dat wat direct goed is voor het bedrijf niet altijd hetzelfde is als wat goed is voor de vakmensen zelf waardoor leidinggevendenden het gevoel hebben dat er een keuze gemaakt moet worden. Vaak is er in een bedrijf wel aandacht voor persoonlijke doelen en zingeving in loopbanen van medewerkers maar is het lastig om die met bedrijfsdoelen te verbinden op zo'n manier dat ze elkaar gaan versterken<sup>55</sup>.

De situatie op de arbeidsmarkt vanaf augustus 2021 maakt het naast de loopbaanontwikkeling van zittende medewerkers ook belangrijk om te zoeken naar doelgroepen die eerder niet bereikt werden. Het CBS<sup>16</sup> noemt deze groep het onbenut arbeidspotentieel. Deze groep bestaat volgens het CBS uit iets meer dan een miljoen mensen en bestaat uit werkzoekenden (306 duizend), niet zoekenden die wel beschikbaar zijn voor werk (216 duizend), werkenden die toch zoeken (165 duizend) en deeltijdwerkers die minder dan 35 uur per week werken (354 duizend).

Onbenut arbeidspotentieel als term houdt misschien te weinig rekening met persoonlijke overwegingen in deze groep. Ik zou de groep die niet zoeken maar wel beschikbaar zijn eerder duiden als diegene die we nog niet hebben kunnen laten zien dat werk veel voor hen kan betekenen. De werkzoekenden hebben in de huidige tijd, indien de situatie nog hetzelfde is als in de periode van schrijven, mogelijk extra ondersteuning nodig om werkgevers te laten zien dat zij veel voor de werkgevers kunnen betekenen. En de deeltijdwerkers kunnen we wel verleiden om meer te gaan werken maar

misschien is deeltijdwerken wel juist een manier voor deze groep om een duurzame loopbaan te realiseren.

Er zijn dus blijkbaar wel doelgroepen die in theorie het huidige overschot aan vacatures kunnen innemen, maar het is de vraag of deze mensen dat ook willen en daartoe gestimuleerd kunnen worden<sup>8,22</sup> en de vraag of de contexten waarin zij werk zouden willen krijgen voldoende ruimte bieden voor hun ontwikkeling<sup>zie 3</sup>.

Fryslân Werkt! is een samenwerkingsverband waarmee veel professionals verbonden zijn met ervaring in het begeleiden van (jong) volwassenen naar betekenisvol werk. Door onze samenwerking met Fryslân Werkt! weten we dat er in de omgeving Leeuwarden, maar ook daarbuiten, een aanzienlijke groep jongeren is die op dit moment niet deelnemen aan voor hen betekenisvol werk<sup>zie ook 82</sup>. Deze jongeren kunnen veel baat hebben bij een goede stap in hun loopbaan. Soms echter komen zij "buiten het gezichtsveld" van de sociale partners en school. Je kunt hier bijvoorbeeld denken aan jongeren die net van school zijn gekomen, die kort aanspraak kunnen maken op WW en die het moeilijk vinden om hun bijzondere situatie aan potentiële werkgevers uit te leggen. Bijvoorbeeld situaties zoals wat trager denkend zijn of een sterke behoefte aan structuur hebben. Ook zien we bijvoorbeeld dat nieuwe jonge statushouders die een plek op de arbeidsmarkt willen bemachtigen allerlei hindernissen ondervinden bij werkplekken waar ze wel zouden kunnen werken. Bij deze groepen jongeren is het duidelijk dat eerste stappen in de loopbaan niet makkelijk gezet kunnen worden maar waarom

precies, in welke context en wat daar dan aan kan worden gedaan, lijkt lastiger grip op te krijgen<sup>76</sup>.

Juist omdat bij overgangen in de ondersteuning de jongeren uit zicht kunnen raken, zijn beroepsopleidingen in het netwerk van Fryslân Werkt! opgenomen. Vaak wordt er bij loopbaanondersteuning gedacht aan een strikte arbeidsdeling tussen sociale partners aan de ene kant en beroepsopleidingen aan de andere. Door intensiever te gaan samenwerken ontstaan mogelijke cross-over gebieden waarin studenten, waaronder ook statushouders, continu op begeleiding kunnen rekenen. Echter, aangezien dit een nieuwe grenspraktijk<sup>92</sup> is waar wordt samengewerkt, is de vraag hoe nog onbeantwoord. De begeleiders van deze jongeren bij bijvoorbeeld gemeenten, UWV en beroepsopleidingen zitten midden in die grenspraktijk waar het duidelijk is waartoe men samenwerkt maar waarin hoe men samenwerkt, nog moet worden uitgedacht. Via concrete casussen van studenten en hoe die in het moment begeleid kunnen worden, proberen we daar met z'n allen een antwoord op te formuleren.

## Uitdagingen in het versterken van duurzame loopbanen voor studenten

Er is in onderzoek en op beroepsopleidingen veel aandacht voor loopbaanontwikkeling bij studenten maar voor docenten en begeleiders is hoe die ontwikkeling zich voltrekt desondanks nog onvoldoende inzichtelijk waardoor zij een verlegenheid kunnen voelen in het begeleiden van de studenten. Mogelijk heeft de complexiteit van loopbaanbegeleiding te maken met de sterke relatie tussen loopbaanontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling bij studenten en de wens om loopbaanontwikkeling integraal onderdeel van werken en leren te laten zijn. Het is complex maar waardevol en concurreert met andere ontwikkelingsvraagstukken. Er wordt dus ook een behoorlijk beroep gedaan op begeleidende professionals die daarin in het moment keuzes moeten maken.

Er is de afgelopen jaren zichtbaar gemaakt dat er ook van studenten veelal verwacht wordt dat zij zelfstandig in staat zijn om eerste stappen in een loopbaan te zetten nadat zij de opleiding verlaten<sup>59,70</sup>. Loopbaanontwikkeling voor studenten betekent daarom dat studenten het vermogen ontwikkelen om richting te geven aan hun eigen loopbaan en de persoonlijke ontwikkeling die daarmee samenhangt<sup>53</sup>. Op hoofdlijnen ziet de loopbaanontwikkeling van studenten er vergelijkbaar uit als die van volwassenen. Ook studenten nemen deel aan verschillende contexten zoals een thuissituatie, de vriendengroep en eventuele bijbanen die invloed hebben op de keuzes die ze maken<sup>102</sup>. Ook studenten hebben eerdere ervaringen die veel invloed kunnen hebben op de keuzes

die zij in het moment maken. Toch zijn er ook verschillen. Zo speelt persoonlijke ontwikkeling en identiteitsontwikkeling mogelijk een grote rol<sup>59,70</sup> en is het voor jonge studenten door de beperkte ervaringen in werk ingewikkelder om zich een voorstelling te maken van een loopbaan terwijl dat een belangrijk kenmerk van het komen tot loopbaanontwikkeling kan zijn<sup>73</sup>. Dat ervaring kan helpen, heb ik kunnen zien in een onderzoeksproject van de onderzoeksgroep Lifelong Learning and Social Intervention van de Rijksuniversiteit Groningen in samenwerking met het Alfa College en verschillende bedrijven. Door studenten zogenaamde traineeships aan te bieden waarin ze langdurig op een bedrijf konden werken maar ook van bedrijf mochten wisselen als dat nodig was voor hun oriëntatie, kregen zij steeds meer zicht op wat ze zelf wilden. Sommige studenten wilden zich bijvoorbeeld op den duur specialiseren omdat ze zich thuis voelden in een bedrijf dat die specialistische kennis nodig had.

De afgelopen jaren heeft Nederlands onderzoek naar loopbanen bij studenten in het voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs een behoorlijke vlucht genomen<sup>23,56,72</sup>. Het aangaan van loopbaandialogen met studenten blijkt overtuigend bij te dragen aan de loopbaanontwikkeling van studenten<sup>60</sup>. In recent onderzoek is echter ook gesignaleerd dat begeleiders en docenten het nog altijd niet eenvoudig vinden om loopbaanontwikkeling van studenten te realiseren<sup>24</sup> en dat er in samenwerkingsverbanden tussen opleidingen en bedrijven veel aandacht is voor vakmanschapsontwikkeling maar nog weinig voor loopbaanontwikkeling en de noodzakelijke loopbaandialoog<sup>54</sup>. Ook lijkt het zo te zijn dat

er door onderwijsprofessionals nog relatief weinig gezamenlijk gesproken wordt over loopbaanbegeleiding terwijl dat wel veel kan betekenen voor de onderwijsprofessionals die studenten in hun loopbaan begeleiden<sup>66</sup>.

De uitdaging in het bevorderen van duurzame loopbanen is daarom waarschijnlijk niet dat er in het beroepsonderwijs zelf meer aandacht voor loopbaanontwikkeling van studenten zou moeten komen. We zien, zoals Draaisma et al.<sup>24</sup> in bredere zin signaleren, op het Friesland College bij het C10-project 'Een structurele plek op de arbeidsmarkt voor entree-en niveau 2-studenten' dat er volop aandacht is voor loopbaanontwikkeling van studenten. In het geval van het project zelfs aandacht die verder gaat dan de muren van de school. Men probeert ook een rol te spelen voor studenten in de eerste periode *na* het afstuderen. De vraag is mogelijk veel meer hoe we begeleiders van studenten kunnen ondersteunen om de loopbaangesprekken integraal onderdeel te laten zijn door bijvoorbeeld ook loopbaangesprekken te voeren tijdens vaklessen en op leerwerkplekken en hoe zij zich daar gezamenlijk in kunnen professionaliseren.





# Focus van de onderzoeksgroep

Begeleiders zoals werkbegeleiders en docenten hebben zicht op persoonlijke en gezamenlijke ontwikkeling nodig om deze met hun begeleiding in het moment te kunnen versterken. In huidige onderzoeken wordt er meestal meer aandacht besteed aan samenwerkingsvormen, leeromgevingen en begeleidingsinterventies die ontwerpbaar zijn en welke processen dan voorspeld kunnen worden. Ook wordt er meer aandacht besteed aan de condities waaronder voorspelbare processen verlopen. De onderzoeksgroep richt zich meer op de persoonlijke en gezamenlijke ontwikkeling die van tevoren ongewis is, ontstaat in het moment en zoekt vanuit die niche noodzakelijke en wenselijke samenwerking met andere onderzoekers en onderzoeksgroepen. Een beroepsgerichte didactiek voor het bevorderen van een leven lang ontwikkelen bestaat niet alleen uit kennis over hoe samenwerkingsvormen, leeromgevingen en begeleidingsinterventies ontworpen kunnen worden, maar ook uit kennis over hoe ontwikkelingen die vervolgens ontstaan, herkend en versterkt kunnen worden.

De doelstelling om kennis op te doen die begeleiders kan helpen met het ondersteunen van leren in organisaties en het ondersteunen van (toekomstige) vakmensen om wendbaar en weerbaar te worden in hun werk en loopbaan vraagt om intensieve samenwerking van beroepsonderwijs, sociale partners en bedrijven. Die samenwerking kan met onderzoek worden versterkt door inzicht te geven in (1) hoe samenwerking vormgegeven kan worden en de processen in de samenwerking die dan ontstaan versterkt kunnen worden<sup>bv. 69,75</sup>, en (2) hoe leerwerkomgevingen en loopbaanbegeleiding vormgegeven kunnen worden en hoe leer- en begeleidingsprocessen die dan ontstaan versterkt kunnen worden<sup>11,49,72,104</sup>.

De zoektocht verwoord in deze vragen bestaat uit een ontwerpvraag (hoe kunnen we het vormgeven?) en een ontwikkelvraag (hoe verlopen persoonlijke en gezamenlijke ontwikkeling dan en hoe kunnen die versterkt worden?).

De onderzoeksgroep levert een bijdrage door antwoorden te formuleren op de vraag welke persoonlijke en gezamenlijke ontwikkelingen er ontstaan en hoe die kunnen worden versterkt. We zien menselijke ontwikkeling als de verandering van interacties tussen

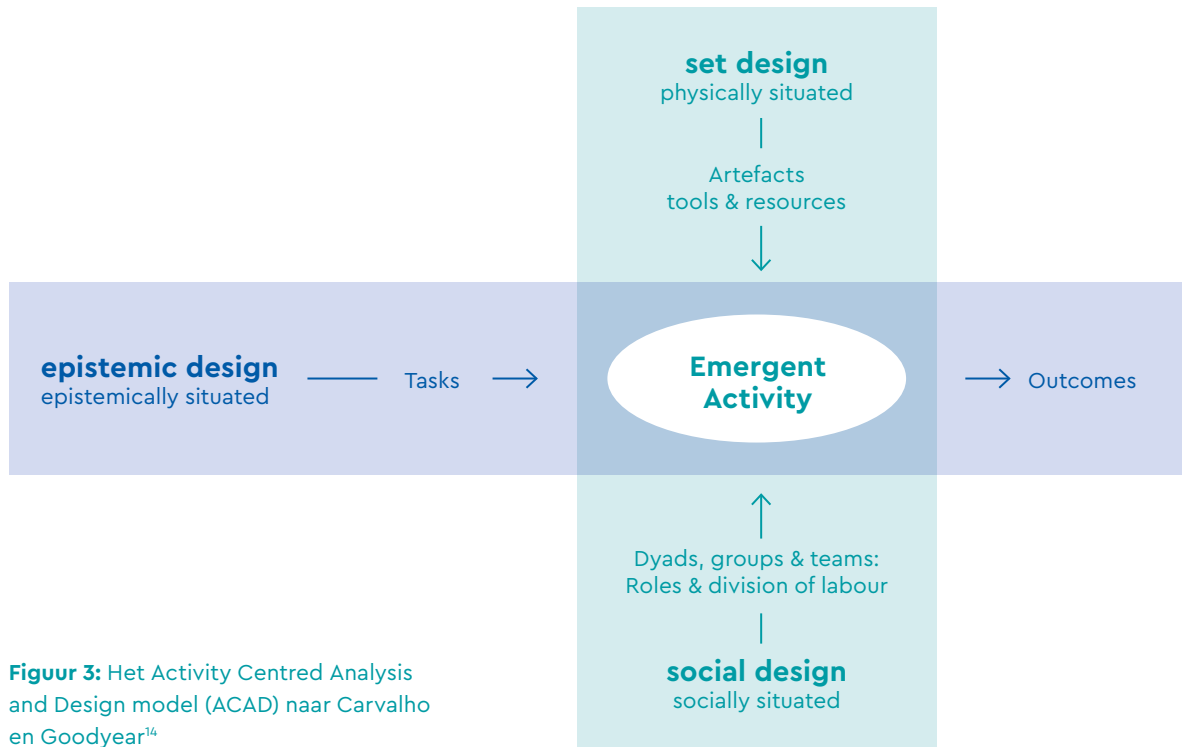
activiteiten, handelingen en staten van zijn van personen, praktijken en netwerken. Het doel om begeleiders in al hun verschijningsvormen en contexten te ondersteunen, wordt opgepakt door samen met de begeleiders inzichten en een gevoeligheid te verwerven voor de complexe ontwikkeling van wendbaar vakmanschap en loopbanen waarin zij zich dagelijks bewegen. Zo creëren we samen beroepsgerichte didactische kennis voor het bevorderen van een leven lang ontwikkelen. Didactisch wil in dit verband dus niet alleen zeggen in het onderwijs. Ik focus me binnen didactiek voorlopig op de kunst en de wetenschap van het begeleiden van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap en loopbaanontwikkeling. Dat betekent van tevoren nadenken over voorspelbare ontwikkeling en kunnen inspelen op en mogelijkheden zien voor onvoorziene ontwikkeling van personen, praktijken en netwerken.

Er zijn vier belangrijke redenen om op de ontwikkelvragen te focussen. De eerste reden is dat ontwerp vragen en ontwikkelvragen volgens mij en anderen<sup>14</sup> niet zonder elkaar kunnen. Het is voor het ontwerpen van leerwerk omgevingen en loopbaanbegeleiding belangrijk dat er inzicht komt in de processen. Zonder te experimenteren met leeromgevingen en begeleidingsgesprekken ontstaan er geen ontwikkelingen die onderzocht kunnen worden maar zonder inzicht in een combinatie van voorspelbare en ongewisse ontwikkelingen kan er ook niet worden bijgestuurd in de ontwerpen. Denk bijvoorbeeld aan de vraag hoe we het gebruik van nieuwe lasrobots kunnen inzetten in het bedrijf. Er moet dan worden nagedacht over bijeenkomsten die in het bedrijf gepland worden om het over

het gebruik van lasrobots te hebben, wat er dan besproken gaat worden en in welke vorm. Ook moet er worden nagedacht over hoe alle betrokkenen evenveel stem kunnen hebben in dergelijke bijeenkomsten. Dat zijn allemaal ontwerp vragen die van tevoren beantwoord kunnen worden. Echter, tijdens een eerste bijeenkomst gebeurt er waarschijnlijk meer dan voorzien. Welke collega's lasrobots wel zien zitten, welke niet, wat de argumenten zijn, hoe er aan beide ideeën vorm kan worden gegeven, kan pas bestudeerd worden als de bijeenkomst wordt uitprobeerd. De manier waarop het proces verloopt, geeft inzicht voor komende bijeenkomsten en herontwerp.

Carvalho en Goodyear<sup>14</sup> hebben deze relatie tussen het ontwerp bare en het zich ontwikkelende proces weergegeven in hun Activity Centred Analysis and Design model (ACAD-model, Figuur 3). Zij laten in hun artikel zien hoe de *fysieke setting* (set design) zoals de ruimte en de instrumenten, de *sociale setting* (social design) zoals de rollen en werkverdeling en de *epistemische setting* (epistemic design) zoals doelstellingen en taken ontwerpbaar zijn met het idee dat het bepaalde ontwikkeling op gang brengt of houdt. Ze laten echter ook overtuigend zien dat ontwikkeling, net als hierboven wordt beargumenteerd, niet volledig van tevoren kan worden ingeschat (emergent activity).

Daarmee laten de auteurs zien dat de ontwikkeling van bijvoorbeeld wendbaar vakmanschap en loopbanen niet alleen een bron voor vervolgonwerp of herontwerp kunnen zijn. De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap



**Figuur 3:** Het Activity Centred Analysis and Design model (ACAD) naar Carvalho en Goodyear<sup>14</sup>

en loopbanen hebben een eigen dynamiek die deels onafhankelijk verlopen van het ontwerp. De tweede reden is dan ook dat het bestuderen van deze ontwikkeling van belang is vanwege het (deels) ongewisse. De probleemstelling en oplossingsrichtingen zoals hierboven verwoord, maken in mijn ogen duidelijk dat de ontwikkeling tot lerende organisaties, wendbaar vakmanschap en duurzame loopbanen zich niet louter laten vangen in het formuleren van doelstellingen en ontwerpkenmerken en daarnaar toewerken. De eenduidige denkwijze waarin een specifiek ontwerp resulteert in een specifiek proces

dat vervolgens resulteert in een specifieke uitkomst gaat maar gedeeltelijk op. Als we bijvoorbeeld kijken naar een vraag zoals 'hoe kunnen begeleiders van een mbo werkvormen in een brainstormvergadering van een bedrijf zo inzetten dat deelnemers van de vergadering constructief kritisch gaan kijken naar het inzetten van lasrobots in het werkproces?' dan zijn de ontwerp vragen welke werkvormen we kunnen inzetten en welke vragen we voorleggen om kritische vragen bij de vakmensen op te roepen, zeer terecht. Echter, de vragen hoe de persoonlijke en gezamenlijke ontwikkeling

dan verlopen, hoe dat wat we niet hadden kunnen voorzien ter plekke inzichtelijk kunnen maken en hoe we dat waar gewenst en mogelijk kunnen versterken zijn net zo terecht. Het kan immers goed zijn dat sommige vakmensen in de brainstormsessie wel kritisch worden maar minder constructief dan verwacht. Ook kan het zijn dat het voor sommige vakmensen heel moeilijk blijkt te zijn om zich überhaupt kritisch te uiten. Dergelijke ontwikkelingen ontstaan en kunnen wel deels maar niet allemaal voorspeld worden. Door de brainstormsessie in te gaan, kan pas worden nagegaan hoe er op de werkvorm wordt gereageerd, welke emoties en belangen meespelen, welke vakmensen meer geneigd zijn om kritische vragen te stellen.

Een veelvoorkomende ontwerpgedachte is dan om in de volgende bijeenkomsten rekening te houden met de vakmensen die zich niet kunnen uiten. Echter, het kan zijn dat deze vakmensen er nog eens goed over hebben nagedacht in de tussentijd en bij een volgende bijeenkomst hun bijdrage wel leveren. Hetzelfde geldt voor de minder constructieve vakmensen. Zij kunnen in de tussentijd genuanceerder zijn gaan denken. Zo kunnen er wederom onvoorziene situaties ontstaan waar dan ter plekke iets voor bedacht moet worden.

In mijn ogen focussen ontwikkelvragen vanwege het dynamische verloop zich daarom op variaties aan ontwikkelingen die ontstaan en hoe die versterking en richting kunnen worden gegeven. De meer algemene vraag is hoe we die zo goed mogelijk kunnen monitoren in het moment en hoe we deze waar gewenst en mogelijk kunnen versterken of van richting kunnen doen veranderen.

Een *derde reden* voor de specifieke focus is dat begeleidende professionals die werken in de samenwerking tussen beroepsonderwijs, sociale partners en bedrijven zich niet alleen bezighouden met ontwerpvragestukken maar ook met de vraag hoe te handelen in de concrete situatie op het moment dat het ontwikkelende gaande is<sup>78</sup>. Vergelijkbaar met hoe Kelchtermans<sup>45</sup> de professionaliteit van docenten beschrijft, zien wij de professionaliteit van ook andere begeleiders zoals werkbegeleiders en loopbaancoaches. Kelchtermans beschrijft hoe docenten in een kwetsbare relatie met leerlingen op het moment, in een situatie moeten beslissen wat voor de leerlingen op dat moment de beste stap is. Daarin neemt Kelchtermans, geïnspireerd door Biesta<sup>9</sup> het standpunt in dat

"leraren niet alleen handelen, maar ook vaststellen, blootstaan aan, zich geplaatst zien voor, aantreffen. In onderwijs en opvoeding 'gebeurt' er heel wat, er vinden zaken plaats of er overkomen de leraar zaken. Leerkrachten en leerlingen kiezen elkaar niet, zijn in die zin blootgesteld en uitgeleverd aan elkaar en in de dagelijkse praktijk van klassen en scholen zijn er heel veel zaken die gebeuren, zonder gepland, noch bedoeld te zijn." (Kelchtermans, 2012 pp. 14-15).

Dat betekent voor leraren dat zij niet alleen nadenken over wat er achteraf anders ontworpen kan en moet worden maar ook dat zij op het moment zelf nadenken over wat er aan het ontstaan is en wat versterkt kan worden of wat een andere richting nodig heeft. In ons werk zien wij dat niet alleen docenten maar ook andere begeleidende professionals zoals werkbegeleiders of loopbaancoaches kwetsbare



relaties aangaan die sterk gesitueerd zijn en waarin rekening gehouden wordt met het niet voorziene dat zich ontwikkelt.

Een vierde reden voor de specifieke focus is dat onderzoeken in het domein van lerende organisaties, wendbaar vakmanschap en duurzame loopbanen voor vakmensen, werkzoekenden en studenten zich overwegend sterker richten op wat er ontwerpbaar is en op de condities waaronder ontwikkelingen plaatsvinden of wat kenmerkend is voor het geheel en minder op de ontwikkelingen zelf en hoe daarin kan worden gehandeld<sup>88,90</sup>. Om dit te illustreren, geef ik een voorbeeld.

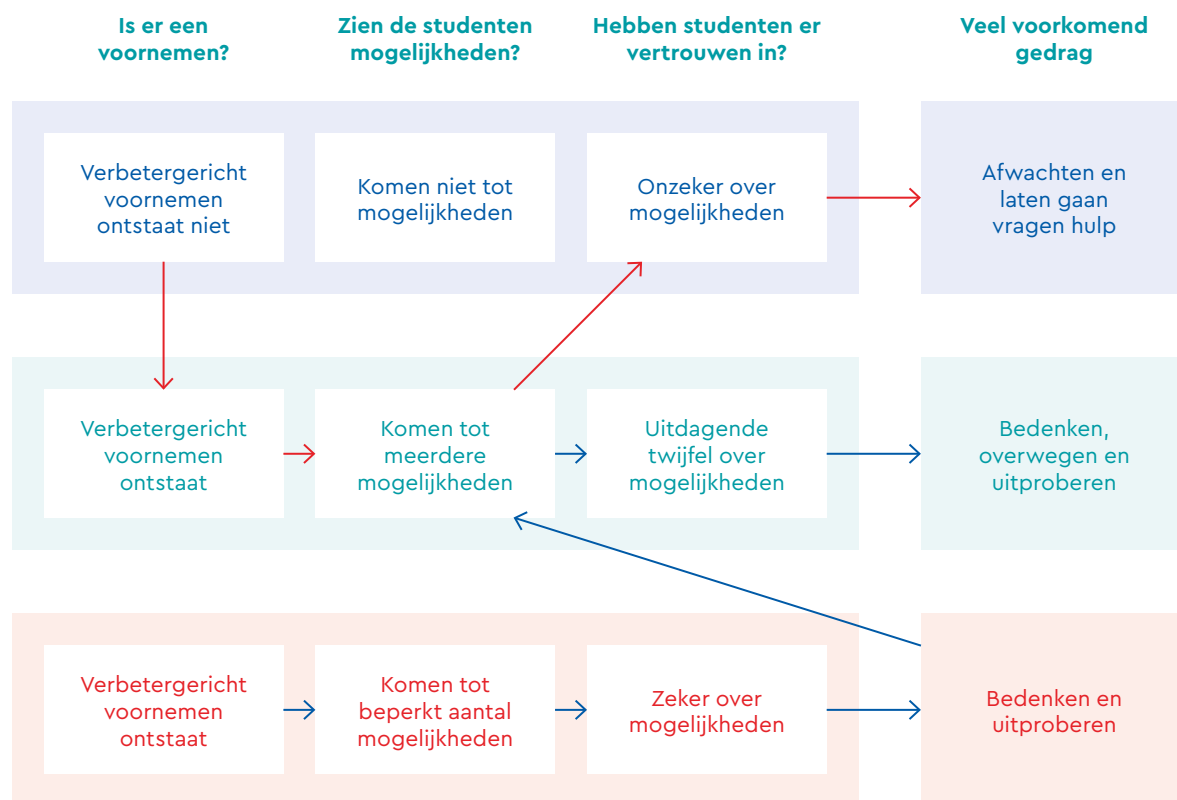
In een onderzoek van Smith<sup>87</sup> over handelingsgerichtheid in het werk zien we leerprocessen van vakman Robert tijdens het werk behoorlijk goed beschreven. Smith beschrijft het proces van Robert die naast zijn werk als chef kok ook eigenaar wordt en zichzelf steeds meer problemen ziet oplossen die hij daarvoor niet aanpakte. Smith ziet het proces dat hij beschrijft echter eerder als contextuele informatie dan dat hij deze analyseert. Hij gaat na wat kenmerkend is geweest voor het proces dat Robert heeft doorgemaakt en komt via een analyse en rationale bij *negotiation of practice* als belangrijk kenmerk. *Negotiation of practice* is het steeds weer opnieuw inschatten van wat er in de werkplek gebeurt en hoe vakmensen zich daartoe kunnen verhouden. Een, in mijn ogen, mooi concept dat goed past bij hoe wij wendbaar vakmanschap hebben uitgewerkt. Echter, waar Smith wél beschrijft wat er kenmerkend is, komt hij niet tot het duiden van de ontwikkeling die wordt doorgemaakt zelf. Een begeleider die Robert zou moeten begeleiden,

zou er volgens mij veel aan hebben om juist wel inzicht te krijgen in onderdelen van het proces en mogelijke verschillende varianten. De *negotiation of practice* zou bijvoorbeeld goed kunnen bestaan uit de onderdelen die wij hebben geïdentificeerd bij het duiden van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap: internaliseren van de ervaring, wrijving ervaren, al dan niet de wrijving op willen lossen, (nieuwe) handelingsmogelijkheden zien, de durf hebben om die ook uit te proberen, enzovoort. Vanuit dergelijk inzicht in de ontwikkeling en verschillende varianten kan een begeleider in het moment proberen Robert maar ook anderen te begeleiden. Alleen vanuit de constatering dat *negotiation of practice* een belangrijk element van handelingsgericht werken is, kan dat minder goed.

Je zou kunnen zeggen dat we als onderzoeksgroep meer op zoek zijn naar ervaringskennis en dat we het ontwerp waarin ontwikkelingen zich voltrekken als context zien. Door samen met begeleiders ervaring op te doen en door deze ervaring om te zetten in een overzicht van ontwikkelingen en verschillende varianten daarop bieden we begeleiders een denkraam om mee te handelen. In het project 'Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap' hebben we bijvoorbeeld een overzicht van de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap bij studenten gemaakt waarmee docenten en werkbegeleiders zelf de verschillende varianten bij hun studenten inzichtelijk konden maken (zie Figuur 4). Op basis van de inzichten in de concrete varianten kon de vraag worden gesteld wat begeleiders kunnen doen om de processen van de studenten te versterken. Zo geeft het begeleiders geen

houvast in de zin van als A gebeurt moet je B doen maar wel in de zin van: dit zijn de varianten die wij hebben gezien; met deze varianten kun je nagaan wat er mogelijk bij jouw studenten speelt en een inschatting maken wat, gezien de context en wat de studenten aangeven, een

goede volgende stap is. Ook kun je misschien nieuwe processen ontdekken. Zo ontwikkelen we samen met de begeleiders een gevoeligheid om in het moment van begeleiden inzicht te krijgen in wat er speelt en te beslissen wat een goede volgende stap zou kunnen zijn.



**Figuur 4:** Varianten van leerprocessen van wendbaar vakmanschap bij studenten en twee mogelijke richtingen van processen uitgewerkt. Het proces met de blauwe pijlen is die van het eerdergenoemde voorbeeld van Sjoerd.



# Theoretische basis

Om de ervaringskennis en varianten van persoonlijke en gezamenlijke ontwikkeling van wendbaar vakmanschap en loopbaanontwikkeling samen met de begeleiders op te halen, maakt de onderzoeksgroep gebruik van een theoretisch raamwerk waarin ontwikkeling centraal staat. Dat wil zeggen waarin intrapersoonlijke, interpersoonlijke, gemeenschappelijke en praktijkoverstijgende ontwikkelingsprocessen bestudeerd worden: de cultuurhistorische activiteitstheorie (CHAT)<sup>32,61,62,99</sup>.

In deze theorie is het uitgangspunt dat praktijken en mensen binnen die praktijken zich beide continu ontwikkelen. Engeström<sup>28</sup> beargumenteert in zijn uiteenzetting over vakmanschapsontwikkeling dat het beeld achterhaald is dat praktijken zoals bedrijven zijn zoals ze zijn en dat vakmanschapsontwikkeling betekent dat iemand langzaam leert hoe dingen gaan. Doordat leidinggevendens bijvoorbeeld overwegen om lasrobots te gaan gebruiken, denken vakmensen in het bedrijf daarover na en veranderen zij hun beelden over lassen. Vakmensen zijn in ontwikkeling doordat zij zich tot veranderingen in de praktijk verhouden (bijvoorbeeld de introductie van lasrobots) maar ook doordat vakmensen zich geroepen voelen om veranderingen in de praktijk mede vorm te geven (bijvoorbeeld suggereren dat lasrobots voor slechts een deel

van de productie goed gebruikt kunnen worden). Vakmensen ontwikkelen zich dus niet alleen in een praktijk maar de praktijk ontwikkelt zich ook doordat de vakmensen in die praktijk individueel en gezamenlijk aan die praktijk aan het sleutelen zijn<sup>29,86</sup>.

De bestudering gaat echter verder dan de relatie van vakmensen en hun praktijken. In de aanleiding van deze rede is duidelijk geworden dat praktijken geen gesloten systemen zijn die zich alleen intern ontwikkelen. Andere praktijken en hoe die zich ontwikkelen, beïnvloeden een praktijk. Als concurrerende bedrijven geen gebruik zouden maken van lasrobots, zou het voor het besproken bedrijf ook niet urgent zijn om dat wel te gaan doen. De overweging om het wel of niet te gaan doen, zou dan misschien anders uitpakken. Dit omdat bij het introduceren van lasrobots wrijving bij werknemers kan ontstaan die het liefst vermeden wordt en het bedrijf er in dit geval voor kan kiezen om het niet te doen.

In CHAT wordt ontwikkeling op deze verschillende niveaus bekeken. Dergelijke niveaus worden in onderzoekstermen 'eenheden van analyse' genoemd. In recent werk van Engeström en Sannino<sup>33</sup> worden ontwikkelingen en daarmee samenhangende eenheden van analyse geduid in vier generaties van CHAT. In de *eerste generatie* wordt de ontwikkeling van individuen in hun praktijken bestudeerd

door na te gaan hoe veranderende praktijken intrapersonlijk inwerken op individuen en hoe zij daarmee omgaan<sup>37,99,105</sup>. In de *tweede generatie* wordt de zich ontwikkelende praktijk bestudeerd waaronder de betrokkenen, de instrumenten, de normen en regels en de werkverdeling<sup>26</sup>. De *derde generatie* gaat uit van interacties tussen praktijken als eenheid van analyse en hoe grenzen tussen die praktijken processen op gang brengen en houden<sup>2,91</sup>. De *vierde generatie*, tot slot, bestudeert de ecologische interactie van een netwerk van verschillende praktijken en de processen die daarin tot uitdrukking komen<sup>33</sup>. Ieder van deze eenheden van analyse heeft zijn waarde. Het is aan de onderzoekers om de juiste eenheid van analyse te zoeken voor de processen die ze signaleren.

De uitgebreide bestudering van ontwikkeling met verschillende eenheden van analyse maakt CHAT tot een zeer geschikt en vooral wendbaar raamwerk. Er kunnen leerprocessen van studenten mee worden onderzocht als zij in een lokaal les krijgen maar ook samenwerkingsprocessen van vakmensen in bedrijven. De rol van mbo-professionals die als begeleiders van die ontwikkeling optreden kunnen worden geanalyseerd. Zelfs de ontwikkeling van alle deelnemende praktijken als het beroeps- onderwijs samenwerkt met verschillende bedrijven en sociale partners kunnen worden bestudeerd met dit rijke theoretische raamwerk. Wel valt op dat er nog niet voor alle generaties ook modellen zijn ontwikkeld, zoals het model van Expansive Learning verderop. Voor de eerste en tweede generatie zijn die er wel en daarom zal ik die iets uitgebreider toelichten.

## Eerste generatie: ontwikkeling van individueel handelen in de zich ontwikkelende praktijk

Voor het handelen van individuen in praktijken, zoals vakmensen in bedrijven, heb ik op basis van een combinatie van CHAT-literatuur, literatuur over leren tijdens het werk en inzichten over leerprocessen van studenten uit onderzoek een model gecreëerd dat inzicht biedt in ontwikkelingen in leerwerkprocessen van mbo-studenten<sup>67</sup> (zie Figuur 2). Dit raamwerk vertoont overeenkomst met andere raamwerken<sup>50,51,71</sup> maar gaat vanuit de inzichten van CHAT meer in op de wederkerige relatie tussen individuen en de veranderende praktijken waarin zij zich bevinden. Zonder te zeer uit te wijden ga ik kort in op de overeenkomsten en verschillen.

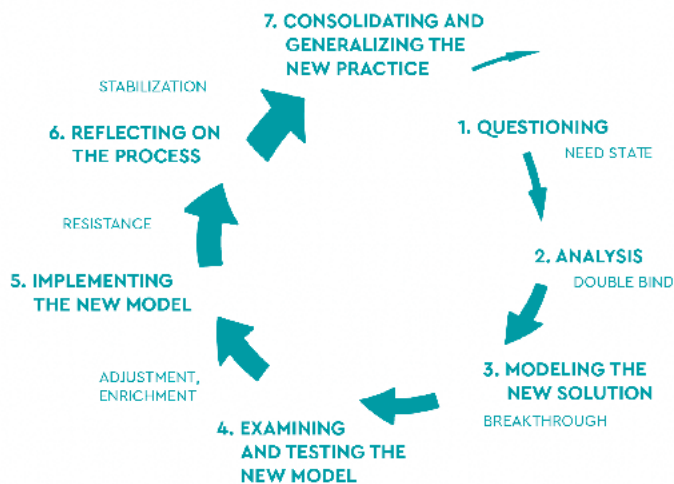
De raamwerken van de anderen en mijzelf gaan allen uit van ervaringen en hoe individuen zich daartoe verhouden. Dat wil zeggen welke ideeën dat bij hen oplevert, welke waarde ze daaraan toekennen, welke mogelijkheden ze voor zichzelf zien om te handelen en wat dat handelen dan weer oplevert. Een verschil tussen de raamwerken van anderen en die van mijzelf is dat de wisselwerking tussen de persoon en het handelen in de praktijk en de wil en het vermogen om te komen tot handelingsmogelijkheden meer centraal staan in mijn model. Het proces van internaliseren<sup>105</sup> is centraal in CHAT-literatuur en krijgt daarom meer aandacht. Daarnaast zijn handelingsmogelijkheden van belang omdat het zien van handelingsmogelijkheden en de emoties, waarden en kennis die daaraan verbonden zijn het leerproces sterk beïnvloeden<sup>79,80</sup>. Geïnspireerd door CHAT gaat het door mij gecreëerde model daarmee uit

van de continue ontwikkeling van de praktijk en personen in de praktijk. Wrijving in de persoon en wrijving in de praktijk zijn een blijvende reden om jezelf als vakman of de praktijk te veranderen en verbeteren. De andere procesmodellen richten zich meer op persoonlijke kernwaarden en -normen<sup>51</sup> of metacognitieve kwaliteiten<sup>71</sup> in de persoon en minder op de relatie met de praktijk. Dat neemt niet weg dat deze raamwerken een belangrijke toevoeging (kunnen) doen. Het idee is daarom om het eigen CHAT-gebaseerde model met inzichten uit onderzoek en andere raamwerken te verrijken zodat ook die kennis door begeleiders als mentaal model kan worden gebruikt en verrijkt bij het dagelijks begeleidend handelen.

### Tweede generatie: ontwikkeling van gemeenschappelijk handelen in praktijken

In de tweede generatie is, gebaseerd op Leont'ev, vooral door de groep van Engeström, veel onderzoek naar ontwikkeling in praktijken gedaan<sup>32</sup>. Dit heeft geresulteerd in een model van wat Engeström Expansive Learning noemt. Het Expansive Learning-model (zie Figuur 5) geeft houvast om *gemeenschappelijke* processen in een praktijk en hoe de praktijk zich daardoor ontwikkelt inzichtelijk te maken. Waar de eerste generatie vertrekt vanuit hoe de persoon zich verhoudt tot de veranderende praktijk en daarnaar gaat handelen, vertrekt de tweede generatie vanuit de veranderende praktijk en hoe personen zich daarbinnen bewegen. Beide perspectieven zijn mijns inziens nodig om een beeld te krijgen van ontwikkeling in een praktijk. In het model wordt zichtbaar hoe de processen innoveren (fase 1 t/m 6) en

het fijnslijpen of consolideren (fase 7) op twee manieren met elkaar verbonden zijn. Innovatieve manieren van werken moeten op een gegeven moment worden fijngeslepen maar vanuit het consolideren kunnen ook nieuwe initiatieven voor innoveren ontstaan, zoals in de aanleiding is toegelicht.



**Figuur 5:** Leerhandelingen van Expansive Learning naar Engeström en Sannino<sup>32</sup>

### **Derde generatie: interacties en relaties tussen praktijken**

De derde generatie richt zich meer op relaties en wrijving tussen verschillende praktijken en hoe die kunnen resulteren in veranderingen van beide praktijken. Wrijving die ontstaat in de praktijken en de ontwikkelingen die dan kunnen plaatsvinden, zijn bekend onder de term *boundary crossing*<sup>91</sup>. Een dergelijk raamwerk wordt veel gebruikt om interacties en wrijving tussen beroepsopleidingen en bedrijven of sociale partners te beschrijven<sup>12</sup>. Dat alleen al heeft veel bruikbaar inzicht gegeven in aansluiting of samenwerken van deze typen praktijken.

Voor de bestudering van processen tussen praktijken is de huidige literatuur nog sterk in ontwikkeling. Akkerman en Bakker<sup>2</sup> maken met het in beeld brengen van wat zij mechanismen noemen en definiëren als een verklarend proces goede eerste stappen die kunnen helpen met het inzicht krijgen in ontwikkeling tussen interacterende praktijken. Ze beschrijven hoe processen of mechanismen van interacterende praktijken, zoals een beroepsopleiding en een bedrijf die samen leerwerkomgevingen vormgeven, kunnen worden getypeerd als identificeren, coördineren, reflecteren en transformeren. Inzicht in die ontwikkeling zou begeleiders van samenwerkende beroepsopleidingen en bedrijven kunnen helpen. Het idee is dat we in projecten waarin deze verschillende praktijken elkaar treffen, proberen om de ontwikkelingen in beeld te brengen en het overzicht van de varianten van ontwikkeling door begeleiders te laten gebruiken in de hoop dat het hen kan ondersteunen bij het begeleiden in het moment.

### **Vierde generatie: interacties in een ecologie van heterogene samenwerkingsverbanden**

De vierde generatie is door de groep van Engeström onlangs geïntroduceerd<sup>33</sup> en vertrekt van het perspectief van meerdere samenwerkende praktijken in dynamische relaties. Ook bij de bespreking van deze eenheid van analyse geven Engeström en Sannino<sup>33</sup> aan dat het goed is om vooral de ontwikkeling als uitgangspunt voor de analyse te gebruiken. Het door hen ingebrachte model voor deze eenheid van analyse is nog zo jong dat het nu nog onvoldoende houvast biedt om daarmee met begeleiders te gaan werken. Daarnaast zijn we tot op heden nog niet een rol tegengekomen die zich richt op het begeleiden van dit soort ontwikkelingen. Daarom laten we de bespreking en het gebruik ervan voorlopig liggen. Zodra er vragen over komen, pakken we de bestudering van ook deze op. Gezien de multidisciplinaire vraagstukken waarin men zich in de samenwerking tussen beroepsonderwijs, bedrijven en sociale partners veelal bevinden, vermoed ik dat het niet lang zal duren voor de vraag op ons afkomt. Echter, op dit moment bereiken ons vooral vragen over begeleiding die zich richten op de eerste en tweede generatie eenheden van analyse. Het zijn de modellen over ontwikkeling van deze generaties die in de komende periode als uitgangspunt zullen worden genomen.

### **Relationeel ontwikkelingsgericht handelen**

In de manier waarop begeleiders en hun rol in deze rede worden beschreven, wordt duidelijk dat het voor een begeleider belangrijk is om te

vragen naar wat lerenden meemaken, daar een inschatting van maken op basis van observatie en gesprek en daar vervolgens naar te handelen. Hierboven is vooral beschreven hoe er naar de relatie van vakmensen, studenten en werkzoekenden en hun praktijken kan worden gekeken. De specifieke rol van begeleiders in de onverwachte ontwikkelingen maakt dat ook de relatie tussen begeleiders en lerenden bestudeerd moet worden. Daartoe kan het concept 'relational agency' dat ik vertaal als relationeel ontwikkelingsgericht handelen van Anne Edwards behulpzaam zijn. Edwards<sup>25</sup> definieert relationeel ontwikkelingsgericht handelen als de intentie om iemands gedachten en handelen af te stemmen op die van anderen, om praktische problemen te interpreteren en te reageren op die interpretaties. Relationeel ontwikkelingsgericht handelen is dan de intentie om professionele betrokkenheid richting de lerenden en collega's te vergroten door steun te geven aan en steun te zoeken bij anderen. Deze manier van denken over het noodzakelijke relationele ontwikkelingsgericht handelen van begeleiders past goed bij de eerder naar voren gebrachte ideeën over de professionaliteit van Kelchtermans<sup>45</sup>. Die liet zien dat processen de docent in kwetsbare relaties met leerlingen overkomen en dat de docent daarop reageert. Om de relatie tussen de studenten, werkzoekenden, vakmensen en begeleiders te duiden, zal dit concept door de onderzoeksgroep worden gebruikt en verder uitgewerkt.

In beroepsonderwijs, werk en lerarenopleiding kan dit concept ook nog op een andere manier worden ingezet. Namelijk bij wat door lerarenopleiders wel het parallelle proces wordt

genoemd. Lerarenopleiders begeleiden studenten die op hun beurt weer leerlingen of studenten begeleiden. Daarmee is het professionele handelen van lerarenopleiders en studenten vergelijkbaar en maken zij een parallel proces door. Hetzelfde geldt voor begeleiders van studenten die worden aangesproken op hun wendbaarheid. De begeleiders worden vaak aangesproken op hun wendbaarheid terwijl zij de manier waarop studenten of vakmensen op hun wendbaarheid worden aangesproken, begeleiden. Om deze processen inzichtelijk te maken, maakt de onderzoeksgroep gebruik van de manier waarop Sannino en Engeström<sup>84</sup> relationeel ontwikkelingsgericht handelen definiëren. Zij gaan er niet alleen vanuit dat een begeleider een beeld moet vormen van wat er met studenten, vakmensen of werkzoekenden intrapersoonlijk gebeurt maar dat door de woorden en het gedrag van deze lerenden zich bij begeleiders nieuwe handelingsmogelijkheden openbaren waardoor zij hun begeleiding aanpassen en lerenden weer andere dingen laten zien die begeleiders op hun beurt opnieuw doen veranderen. Begeleiders zijn dan niet alleen aan het afstemmen op lerenden zoals Edwards voorstelt maar begeleiders leren van de lerenden en andersom. Een interessante vraag zou bijvoorbeeld zijn of begeleiders bij zichzelf gaan herkennen hoe zij met wrijving omgaan in hun werk door studenten te begeleiden in het omgaan met wrijving in het werk. Of andersom, dat begeleiders aan studenten inzichtelijk maken hoe zij met wrijving omgaan zodat dat bij studenten handelingsmogelijkheden opent. Deze manier van kijken biedt mogelijkheden om het professionaliseren van begeleiders, bijvoorbeeld op het mbo en de lerarenopleiding, te onderzoeken.



# Methodologische basis

Ook de methodologische basis is afkomstig van CHAT. Onderzoekers in deze theorie hebben ruime ervaring opgedaan met het bestuderen van zich ontwikkelende processen<sup>85</sup>. De onderzoeksgroep maakt dankbaar gebruik van de ervaring van deze onderzoekers die is neergelegd in twee methodologische bases: double stimulation<sup>83</sup> en de Change Lab aanpak<sup>98</sup>.

## Double stimulation

Double stimulation (DS)<sup>31,83,99</sup> wordt vanaf de oorsprong<sup>99</sup> gezien als een methodologische aanpak in sociaal-wetenschappelijk onderzoek én een begeleidingsprincipe ter stimulering van 'bewust en vanuit eigen beweging handelen', ook wel agency genoemd.

Het basisidee van DS is dat menselijk handelen gericht is op het oplossen van wrijving en problemen. Vakmensen lopen tegen problemen aan terwijl ze aan het werk zijn in de werkplek. Bedrijven lopen tegen problemen aan in hun relatie met de concurrentie. En zelfs samenwerkende praktijken lopen tegen problemen aan in hun samenwerking.

Een voorbeeld van DS bij studenten wordt zichtbaar in een eerder gegeven voorbeeld. In de bespreking van het realiseren van wendbaar vakmanschap bij studenten hebben we student Sjoerd als voorbeeld gekozen. Hij liep er tijdens zijn werk tegenaan dat een man met hersenletsel klaagde dat hij zijn scootmobiel

terug wilde. De eerste stimulus in de omgeving voor Sjoerd is dat de man klaagt en dat hij het gevoel heeft dat dat moet worden opgelost. Als hij voor zichzelf heeft bedacht dat hij wel even met de man kan gaan praten, wordt de man heel boos en ontstaat er bij Sjoerd een conflict van stimuli en van motieven. Aan de ene kant wil hij de man nog steeds overtuigen maar door de boosheid wil hij ook dat de man weer rustig wordt. De tweede stimulus, dat de man boos wordt, verandert zijn denken over wat hij in de situatie kan doen. Er gaan verschillende handelingsmogelijkheden in hem om zoals collega's halen, de man alleen laten of afwachten en bij de man blijven. Uiteindelijk kiest hij ervoor om bij de man te blijven en bewust niets te doen. Als de man rustig wordt, blijft het Sjoerd bezighouden. Hij weet niet goed hoe te handelen als hij de man weer zou moeten verzorgen.

In dit voorbeeld wordt duidelijk dat een tweede stimulus en het motievenconflict dat daarmee gepaard gaat soms prima door de persoon kan worden omgezet in handelen. Sjoerd heeft bijvoorbeeld in het moment bewust even niets gedaan om te kijken of de man rustig zou worden. Het laat echter ook zien dat de tweede stimulus ook een nieuw blokkerend conflict heeft geïntroduceerd. Sjoerd vindt na de situatie, hoewel tijdelijk opgelost, ook dat hij vastzit en niet weet wat hij moet doen. In het geval van dergelijke blokkerende gedachten, kan een

stimulus door een onderzoeker of een begeleider worden geïntroduceerd. Dat wil zeggen: de onderzoeker of de begeleider kan de student in een situatie brengen die doorbrekend kan zijn voor de blokkade. Bijvoorbeeld door Sjoerd te laten meelopen met een ervaren verzorger die een manier heeft gevonden om met de man zijn klagen om te gaan. Het is dan de vraag of Sjoerd de manier van handelen van de ervaren collega herkent en zelf in gaat zetten. De vraag dus of deze stimulus doorbrekend heeft gewerkt. Door op deze manier naar processen van individuen te kijken wordt methodisch zichtbaar wat de stimuli zijn die worden ingebracht en wat daarin door het individu zelf wordt opgepakt. Ook wordt bij blokkerende gedachten achteraf zichtbaar wat voor het individu een tweede stimulus is geweest.

Ook in een andere eenheid van analyse kan DS worden herkend. Samenwerking tussen beroepsopleidingen, sociale partners en bedrijven bijvoorbeeld ontstaan meestal vanuit het idee dat daarmee bepaalde problemen kunnen worden opgelost. Het gesignaleerde probleem is de eerste stimulus. Zolang het de samenwerking lukt om tot oplossingen te komen en te blijven komen, is er geen doorbraak nodig. Echter, meestal ontstaan er met het oplossen van problemen ook weer nieuwe problemen. Als dat een hardnekkig probleem blijkt te zijn dat niet kan worden opgelost door de groepen, is er een tweede stimulus nodig om tot nieuwe oplossingen te komen. Dat kan door op een andere manier te denken, door andere instrumenten te gaan gebruiken, door op een andere manier te gaan werken enzovoort.

DS is een methodologische aanpak omdat het kan helpen met het in beeld brengen van doorbraken in het oplossen van hardnekkige problemen. Als het een individu of een samenwerkingsverband zelf lukt om met oplossingen te komen, zal het onderzoek vooral bestaan uit het identificeren van de doorbraakmomenten, welke eigen stimuli daaraan hebben bijgedragen en hoe. Als het een individu of een samenwerkingsverband niet zelf lukt om met oplossingen te komen en zij lopen vast dan helpen begeleiders en de onderzoeksgroep mee in het bedenken van stimuli die het verlamdende, vastzittende denken en handelen kunnen doorbreken om vervolgens tot oplossingen te komen<sup>31</sup>. Dat is methodologisch interessant omdat het (1) op deze manier zeer inzichtelijk wordt welke ontwikkeling het individu of het samenwerkingsverband zelf realiseert en wat daar doorbraakmomenten van zijn en welke invloed de interventies van de begeleiders en de onderzoeksgroep teweeg hebben gebracht en wat daar de doorbraakmomenten van zijn en (2) het een zeer praktijkgerichte methodologische benadering is. Als het individuen of het samenwerkingsverband zelf lukt om met oplossingen te komen, is de praktijkgerichtheid evident. Maar ook in gevallen waarin begeleiders en de onderzoeksgroep meedenken over doorbrekende stimuli is dat het geval. Er wordt namelijk achteraf nagegaan wat werkelijk een tweede stimulus is gebleken. Als het wordt opgepakt en tot een doorbraak komt, is het een praktijkgerichte oplossing geweest.



## Change lab-aanpak

De change lab-aanpak (CL) is een semi-gestructureerde vorm van *gezamenlijk* onderzoek van vakmensen, begeleiders en onderzoekers waarin formatieve interventies<sup>98</sup> in de dagelijkse werkpraktijk worden vormgegeven en geëvalueerd om te komen tot een oplossing van één of meerdere samenhangende problemen. DS is in de CL opgenomen in de zin dat ook in een CL eerst wordt nagegaan of vakmensen gezamenlijk zelf tot een oplossing kunnen komen om als dat niet zo is na te gaan wat bijgedragen kan worden. In een CL werken alle betrokken vakmensen en leidinggevendenden samen om een probleem waar zij tegenaan lopen op te lossen en zo systematisch hun praktijk te transformeren. Ze doorlopen gezamenlijk de leerhandelingen van Expansive Learning<sup>32</sup>. Dat wil zeggen dat ze constructieve kritiek op de huidige manier van werken inbrengen, dat ze onderzoeken hoe de problemen hebben kunnen ontstaan, dat ze nieuwe manieren van werken, nieuwe instrumenten, regels, vormen van samenwerken bedenken en doelstellingen veranderen om te komen tot een verbeterde praktijk. Het gehele proces en eventuele evaluaties van formatieve interventies worden onderzocht door deelnemers met een onderzoekersrol. De resultaten van onderzoek uit de werkpraktijk (1), modellen en concepten (2) en oplossingen voor het probleem (3) worden in de CL bediscussieerd in het licht van de analyse van en oplossingen voor de problemen. De hardnekkige problemen worden doorbroken en de praktijk komt in ontwikkeling. Door de ontwikkeling krijgen de vakmensen, de begeleiders en de onderzoekers een steeds concreter beeld van de werkplek, de problemen

en mogelijke oplossingen en creëren ze een nieuwe getransformeerde praktijk. De CL wordt ondersteund door een begeleider. Dat maakt het voor onze onderzoeksgroep dubbel interessant. Met het inrichten van een CL kan ook de rol van een CL-begeleider worden bestudeerd. Aangezien een CL werkt aan oplossingen voor praktijken zoals in de samenwerking tussen beroepsonderwijs en sociale partners is het een zeer praktijkgerichte onderzoeks aanpak die sterke overeenkomst heeft met Design Based Education (DBE), het onderwijsconcept van de hogeschool. Het is dan ook goed mogelijk om studenten van de lerarenopleiding of andere opleidingen onderdeel te laten zijn van een CL.

DS en CL zijn, formatieve interventiegerichte onderzoeksdesigns op hoofdlijnen en moeten op het concrete niveau van verschillende onderzoeken en projecten geconcretiseerd worden.



# Samenwerking

De onderzoeksgroep kiest ervoor om zich te specialiseren in het bestuderen van en interveniëren in ontwikkelingen die ontstaan als beroepsopleidingen, sociale partners en bedrijven samenwerken om wendbaar vakmanschap en duurzame loopbanen te realiseren bij studenten, vakmensen en werkzoekenden. Daarbij gaat speciale aandacht uit naar de begeleidende professionals die met didactische modellen werken en deze ter plekke verder concretiseren en verbijzonderen. Samenwerking met onderzoekers en professionals die zich bezighouden met het vormgeven en onderzoeken van het ontwerpbaar is daarmee voorwaardelijk. In het verleden hebben we al samengewerkt met en werken we nog steeds samen met de volgende partners:

- › Mijn collega-lectoren van de onderzoeksgroep Educatie van NHL Stenden Hogeschool
- › Practoraat Leven Lang Ontwikkelen van Noorderpoort met collega practor Ellen van Eden
- › Onderzoeksgroep Lifelong Learning and social Intervention van de Rijksuniversiteit Groningen met Josje van der Linden, Maaïke Smulders, Cobie Jeanne Poppinga en Inger Smid
- › Lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht met collega-onderzoekers Anne Khaled en Machiel Bouwmans en de lectoren Elly de Bruijn en Ilya Zitter
- › Lectoraat Onderzoekend Vermogen met Lisette Munneke
- › Lectoraat Grenspraktijken van opleiders en onderzoekers met Niek van den Berg
- › Stichting Ontwikkelfonds Levensmiddelenindustrie (SOL) met Arry Verhage
- › Centrum voor Innovatief Vakmanschap Water met Pieter Hoekstra en zijn collega's
- › Fryslân Werkt!, werkgroep jeugdwerkeloosheid met Marjolein Thoma en vele anderen
- › De Leermeesters met Erica Aalsma
- › Verschillende andere mbo's zoals Friese Poort en Alfa College en de regiegroep LLO van alle noordelijke mbo's
- › Verschillende bedrijven, instellingen en ontwikkelfondsen

Ook zijn we nieuwe samenwerkingen aan het verkennen. Zo zijn er gesprekken gaande met Jacqueline Rietveld van het Lectoraat OndernemenNu, Migchiel van Diggelen van het lectoraat Design Based Education, Wilbert van den Eijnde van het lectoraat Smart Sustainable Manufacturing en Piet Geert Nicolay van het lectoraat Weerbaarheid. Als onderzoeksgroep koesteren we de bestaande samenwerking en kijken we uit naar nieuwe.



# Huidige en nieuwe projecten

Om een beeld te geven van de concrete projecten en initiatieven waar de onderzoeksgroep in participeert en welke bijdrage de onderzoeksgroep levert aan de ontwikkeling van de regio, het beroepsonderwijs, NHL Stenden Hogeschool en het Friesland College presenteer

ik kort de projecten per thema. Ik bied eerst een overzicht in een tabel omdat sommige projecten en initiatieven bijdragen aan meerdere thema's. Vervolgens worden alle projecten en initiatieven kort toegelicht.

**Tabel 1:** Samenvattend overzicht van huidige projecten en initiatieven op de thema's van de onderzoeksgroepen

Thema	Project / initiatief									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Het versterken van wendbaar vakmanschap in lerende organisaties		X			X	X		X		X
Het versterken van wendbaar vakmanschap bij studenten	X	X	X	X	X				X	
Het versterken van duurzame loopbanen voor (jong) volwassenen				X			X	X		
Het versterken van duurzame loopbanen voor studenten				X						

## 1. Ruimte voor Wendbaar Vakmanschap

Samen met Anne Khaled van het lectoraat Beroepsonderwijs van Hogeschool Utrecht, vier mbo's, Erica Aalsma van de leermeesters, bedrijven en instellingen hebben collega-onderzoekers Paula Verbeem, Ditty Verveda, Astrid van Twillert van het lectoraat van NHL Stenden Hogeschool en Annemieke van Duuren en Hugo Pont van het Friesland College dit vierjarige, landelijke project afgerond. In dit project hebben we begeleiders van mbo-studenten die werken in hybride leerwerkomgevingen ondersteund door hen inzicht te geven in wat het de ontwikkeling van wendbaar vakmanschap voor studenten kan zijn. We hebben samen met hen tools ontwikkeld waarmee de begeleiders inzicht kregen in de variaties in ontwikkeling van studenten en waarmee zij op hun eigen begeleiden konden reflecteren. Deze inzichten en tools vinden op dit moment hun weg in de participerende mbo's en de beroepsgerichte lerarenopleidingen van NHL Stenden Hogeschool.

## 2. Naar een leerafdeling voor iedereen (werktitel)

Rachel Nijkamp van het practoraat en Astrid van Beusekom van het lectoraat zijn een onderzoek gestart met Friesland College, ROC Friese Poort en Noorderbreedte naar het inrichten van een leerafdeling waarin medewerkers en studenten gezamenlijk kunnen leren en ontwikkelen. In een eerste verkenning lijkt ook in dit project wendbaar vakmanschap van beide groepen een belangrijke doelstelling te zijn. Samen met ontwerpers uit de mbo's en de zorginstelling vormen de onderzoekers een change lab waarin

de leerafdeling wordt ontworpen en ambities en problemen in de begeleiding van studenten en vakmensen worden aangepakt. Speciale aandacht gaat uit naar het parallelle proces dat begeleiders en studenten doormaken en hoe daarin van elkaars proces geleerd wordt. De kennis die uit dit project voortkomt, kan worden ingezet in mbo's en bij de beroepsgerichte lerarenopleidingen.

## 3. Mechanismen boven water

Bianca Dusseljee van het practoraat deed onderzoek naar begeleiding in hybride leerwerk-omgevingen van het Centrum voor Innovatief Vakmanschap Water in Leeuwarden. Begeleiders van die omgevingen hebben ervaring opgedaan met het begeleiden van studenten en vakmensen. Zo werken studenten en vakmensen soms samen aan innovaties. De impliciete didactische kennis van deze begeleiders is door Bianca geëxpliciteerd zodat het overzicht begeleiders kan helpen met het richtinggeven aan ontwikkeling van studenten en vakmensen in het moment.

## 4. Naar een bruikbaar handboek voor begeleiden

Yudi Hoestra, Marijn Neuman, Iris Mars en Bianca Dusseljee van het practoraat zijn bezig om een intern project in het Friesland College vorm te geven waarin het integraal begeleiden van vakmanschap, wendbaar vakmanschap en loopbaanontwikkeling centraal staat. Het idee is dat kennis over begeleiden wordt verzameld en wordt aangeboden in een handboek voor intern gebruik. Door met collega's het handboek te gaan gebruiken, ontstaan problemen en ambities waar de groep samen met andere collega's aan

gaat werken. Zo vormt zich een Change Lab met dit thema en met een relevant, bruikbaar handboek als resultaat. Als deze voldoende doorontwikkeld is, kan deze ook worden ingezet in de lerarenopleiding.

## 5. Het parallelle proces als uitgangspunt voor professionalisering

De collega's Rachel Nijkamp, Astrid van Beusekom, Jan Beukelaar, Bianca Dusseljee en Richard Voss van het practoraat en lectoraat zijn gestart met het vormen van een groep die zich specifiek gaat richten op parallelle processen van lerarenopleiders, studenten van de lerarenopleiding en mbo-studenten en parallelle processen van begeleiders en mbo-studenten. Er zijn verschillende onderzoeken gestart waarin zich parallelle processen voordoen. Met het bestuderen van deze parallelle processen wordt nagegaan of het een basis kan zijn voor professionalisering van lerarenopleiders en begeleiders van het Friesland College en NHL Stenden Hogeschool.

## 6. Wendbaar Vakmanschap in bedrijf

Ankie Boelema, Peter van der Geest en Peet Ferwerda van het practoraat en Arry Verhage van SOL zijn vanuit een project wendbaar vakmanschap van de versnellingsagenda QOP in Noordoost Friesland begonnen met het ondersteunen van bedrijven in de regio om het wendbaar vakmanschap in de organisatie te realiseren. We onderzoeken bij bedrijven hoe het leren op de werkplek versterkt kan worden en hoe er ruimte kan worden geboden aan wendbaar vakmanschap. De leidinggevenden, medewerkers en mbo-professionals vormen samen een Change Lab waarin de problemen en ambities

van de bedrijven en hoe tot doorbraken kan worden gekomen centraal staan. Het onderzoek richt zich ook op de rol die mbo-professionals innemen in het begeleiden van leerprocessen en wendbaar vakmanschap op de werkplek. We verkennen daarmee mogelijke nieuwe rollen voor begeleiders van het mbo in de regio.

## 7. De ontwikkeling van loopbaan-agency bij jongeren in een kwetsbare positie

Marijn Neuman van het practoraat richt zich in haar promotieonderzoek op de uitdagingen waar jongeren in een kwetsbare positie tegenaan lopen in het zetten van eerste stappen in hun loopbaan en hoe deze uitdagingen door henzelf of door begeleiders kunnen worden doorbroken. Marijn vormt samen met de werkgroep jeugdwerkeloosheid van Fryslân Werkt! een Change Lab. Ze onderzoekt de uitdagingen van jongeren en wat zij zelf kunnen doen om het te doorbreken en zoekt samen met de werkgroep naar manieren voor begeleiders om persistente problemen van de jongeren te doorbreken. Ook het onderzoek van Marijn geeft aanleiding om eventuele nieuwe begeleidingsrollen voor mbo-professionals in de regio te verkennen.

## 8. Change Labs Leven Lang Ontwikkelen

Vera Schuurmans richt zich als docent-onderzoeker samen met Steffen Pilkes als adviseur en Iris Mars op wat er intern in het Friesland College aan problemen en ambities ontstaat in de vormgeving van Leven Lang Ontwikkelen. We zijn in het practoraat aan het nagaan of en hoe Change Labs gevormd kunnen worden om collega's te ondersteunen.

## 9. Beelden van Natuur Leven en Technologie

Nelleke den Braber van het lectoraat richt zich in haar promotieonderzoek op hoe bij studenten van de masteropleiding wiskunde het denken in gang gezet kan worden over de rol van wiskunde en wiskundedocenten in het schoolvak Natuur Leven en Technologie zodat zij een rol als wiskundedocent in een interdisciplinair team kunnen innemen en interdisciplinair onderwijs kunnen vormgeven. Vanuit een studie naar de rolwisseling van wiskundedocenten die, anders dan vele collega's, wél participeren in een interdisciplinair team en een interdisciplinair schoolvak, kijkt Nelleke hoe zij studenten van de lerarenopleiding een vergelijkbaar proces kan laten doormaken en hun wendbaarheid daarin kan aanspreken.

## 10. Het gebruik van Interactiebevorderende technologie door docenten

Francine Behnen van het lectoraat richt zich in haar promotieonderzoek op de wendbaarheid van docenten in het gebruik van interactiebevorderende technologie in het onderwijs. Docenten kunnen in hun lessen spelen met combinaties van leeractiviteiten en tools maar lang niet alle combinaties bevorderen interactie in het beoogde leerproces. Docenten zijn voor het vinden van succesvolle combinaties in hún onderwijscontext en met hun opvattingen over onderwijs aangewezen op het eigen lerend vermogen tijdens het werk.

Naast deze onderzoeksprojecten die direct bijdragen aan het thema van de onderzoeksgroep zijn er ook projecten en initiatieven die vooral bedoeld zijn om processen in opleidingen van de lerarenopleiding en het Friesland College te ondersteunen.

Zo is het lectoraat gaan samenwerken met de lerarenopleiding Gezondheidszorg en Welzijn om samen beroepsgerichte didactiek als centraal thema in de opleiding terug te laten komen. Eerste gesprekken over een samenwerking met de Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (PDG)-opleiding en de Ad-opleiding Didactisch Educatief Professional van NHL Stenden zijn gaande.

Samenwerking met de opleidingsscholen van ROC Friese Poort en Friesland College krijgen steeds meer vorm en hebben al geresulteerd in een onderzoeksaanvraag 'Slim verbinden' waarin het didactisch onderzoek van studenten van de lerarenopleiding als katalysator voor de ontwikkeling op school wordt ingezet. De opleidingsscholen en het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep zijn al gestart met het onderzoek en pakken kansen om op te schalen als die zich voordoen.

Binnen het lectoraat onderzoeken we ook de opvattingen van onderwijsteams over hoe onderzoekend vermogen van studenten kan worden bevorderd en hoe het onderzoekend vermogen zich bij studenten daadwerkelijk ontwikkelt.



Het practoraat neemt in het Friesland College, naast de genoemde projecten, deel aan de ontwikkelgroepen die nadenken over begeleiden als centraal thema en het C10-project 'Een structurele plek op de arbeidsmarkt voor entree- en niveau 2- studenten'.

De projecten en initiatieven die zijn ingezet geven een beeld van kennis die we voor de ontwikkeling van de regio en mensen in die regio leveren. We richten ons daarbij vooral op begeleidende professionals. Zij zijn het die in het moment keuzes moeten maken en die geholpen kunnen worden met het inzicht krijgen in de vaak complexe leerwerkomgevingen en begeleidingssituaties waarin zij zich bevinden. Wij leveren een bijdrage als begeleiders het idee hebben dat ze met onze kennis meer mogelijkheden gaan zien en meer vertrouwen hebben in hun eigen bijdrage.





# Dankwoord

Ik dank de Colleges van Bestuur van het Friesland College en NHL Stenden Hogeschool voor het in mij gestelde vertrouwen en de samenwerking op deze onderzoeksgroep. Ook dank ik Willem Eikelenboom en Siebrich de Vries die samen met mij hebben nagedacht hoe het thema Beroepsgerichte Didactiek en Leven Lang Ontwikkelen een stevige plek zou kunnen krijgen in een gezamenlijk Lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep. Carlo Segers en Rachel van Vugt dank ik voor het ruimtegevend leidinggeven en de mogelijkheden die dat voor het practoraat biedt. Ik dank alle collega's van het Friesland College en van NHL Stenden Hogeschool en in het bijzonder de collega's van het lectoraat en practoraat. Ook dank ik alle samenwerkingspartners met wie we mooie stappen aan het zetten zijn. Eigenlijk dank ik een ieder die met mij samenwerkt. Ik ervaar regelmatig de intentie tot relationeel ontwikkelingsgericht handelen.

Er zijn zes mensen die ik in het bijzonder wil bedanken omdat zij een centrale rol in mijn huidige professionele leven spelen. Drie daarvan zijn Iris Mars die de motor achter het practoraat was, Siebrich de Vries met wie de samenwerking in het lectoraat ongekende diepgang krijgt en Jacques Zeelen die in de samenwerking van het lectoraat en practoraat met de onderzoeksgroep Lifelong Learning and Social Intervention van de Rijksuniversiteit Groningen steeds weer kansen zag en ziet om op te pakken.

Dit alles was echter allemaal niet mogelijk geweest zonder mijn gezin. Erna, Koen en Anniek. Ik kan jullie niet genoeg bedanken.

# Referenties

1. Adriaansen, M. (2018). Arbeidsmarkt: zoeken naar oplossingen voor tekorten. *TVZ*, 128(5), 16–18.
2. Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
3. Albright, J., Kulok, S., & Scarpa, A. (2020). A qualitative analysis of employer perspectives on the hiring and employment of adults with autism spectrum disorder. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(2), 167–182.
4. Aslesen, H. W., & Harirchi, G. (2015). The effect of local and global linkages on the innovativeness in ICT SMEs: does location-specific context matter?. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(9–10), 644–669.
5. Baldwin, C. K. (2020). Implementer learning in developmental evaluation: A cultural historical activity theory and expansive learning analysis. *Evaluation*, 26(1), 27–48.
6. Beadle, R., & Knight, K. (2012). Virtue and meaningful work. *Business Ethics Quarterly*, 22(2), 433–450.
7. Berkers, H. A., Smids, J., Nyholm, S. R., & Le Blanc, P. M. (2020). Robotisering en betekenisvol werk in distributiecentra: Bedreigingen en kansen. *Gedrag en Organisatie*, 33(4), 324–347.
8. Bierings, H., & Ramaekers, M. (2018). Onbenut arbeidspotentieel en eigen perceptie maatschappelijke positie. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 34(1). 88–95.
9. Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32, 4–11.
10. Brown, C., & Yates, J. (2018). Understanding the experience of midlife women taking part in a work-life balance career coaching programme: An interpretative phenomenological analysis. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16(1), 110–125.
11. Bouw, E., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work—A literature review. *Educational Research Review*, 26(1), 1–15.
12. Beauseart, S., Bakker, A., Zitter, I., & de Bruijn, E. (2016). *Tussen opleiding en beroepspraktijk: Het potentieel van boundary crossing*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
13. Cartwright, S., & Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16(2), 199–208.
14. Carvalho, L., & Goodyear, P. (2018). Design, learning networks and service innovation. *Design Studies*, 55, 27–53.
15. Chan, C. M., Teoh, S. Y., Yeow, A., & Pan, G. (2019). Agility in responding to disruptive digital innovation: Case study of an SME. *Information Systems Journal*, 29(2), 436–455.

16. Centraal Bureau voor de Statistiek, (CBS). (2021). Meer vacatures dan werklozen in tweede kwartaal. Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2021/33/meer-vacatures-dan-werklozen-in-tweede-kwartaal>
17. Coenders, M. J. J., & Mazereeuw, M. (Eds.). (2020). *Wendbaar vakmanschap: Leren in beroepscontexten*. Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool, Lectoraat Wendbaar Vakmanschap.
18. Csath, M. (2012). Encouraging innovation in small and medium sized businesses: learning matters. *Development and Learning in Organizations*, 26(5), 9–13.
19. De Haas, W., Vreke, J., Boon, B., & Kievit, H. (2018). *Innovatiemonitor: resultaten 2018*. Regio FoodValley.
20. De Hauw, S., & Greenhaus, J. H. (2015). Building a sustainable career: The role of work–home balance in career decision making. In A. De Vos, & B. Van der Heijden (Eds.), *Handbook of research on sustainable careers* (pp. 223–238). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
21. De Vos, A., Van der Heijden, Beatrice IJM, & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103196.
22. Dirven, H. J. (2021). Binding met de arbeidsmarkt en onbenut potentieel van bijstandontvangers. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 37(3). 398–407.
23. Draaisma, A., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2017). Towards a strong career learning environment: Results from a Dutch longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(2), 165–177
24. Draaisma, A., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2018). The development of strong career learning environments: the project 'Career Orientation and Guidance' in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27–46.
25. Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168–182.
26. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
27. Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
28. Engeström, Y. (2004). The new generation of expertise: Seven theses. In Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (Ed.), *Workplace learning in context* (pp. 145–165). London: Routledge.
29. Engeström, Y. (2014). Activity theory and learning at work. In U. Deinet, & C. Reutlinger (Eds.), *Tätigkeit-aneignung-bildung* (pp. 67–96). Wiesbaden: Springer.
30. Engeström, Y., Kajamaa, A., & Nummijoki, J. (2015). Double stimulation in everyday work: Critical encounters between home care workers and their elderly clients. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 48–61.
31. Engeström, Y., Nuttall, J., & Hopwood, N. (2020). Transformative agency by double stimulation: Advances in theory and methodology. *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2020.1805499.

32. Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
33. Engeström, Y., & Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: Four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23.
34. Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
35. Fattouh, B., Poudineh, R., & West, R. (2018). *The rise of renewables and energy transition: What adaptation strategy for oil companies and oil-exporting countries?* Oxford Institute for Energy Studies.
36. Floris, M., Dettori, A., & Dessì, C. (2020). Innovation within tradition: Interesting insights from two small family bakeries. *Piccola Impresa/Small Business*, 1, 44–66.
37. González Rey, F. (2012). Advancing on the concept of sense: Subjective sense and subjective configurations in human development. In M. Heddegaard, A. Edwards & M. Fleer (Eds.), *Motives in children's development. cultural-historical approaches* (pp. 45–62). Cambridge: Cambridge University Press.
38. Hager, P. (2019). VET, HRD, and workplace learning: Where to from here? In D. Guile, & L. Unwin (Eds.), *The wiley handbook of vocational education and training* (pp. 63–80). Medford: Wiley Blackwell.
39. Harteis, C., & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: Work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. In T. Halttunen, M. Koivisto & S. Billett (Eds.), *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning* (pp. 37–56) Springer.
40. Heusdens, W. T. (2018). *Food for thought: Understanding students' vocational knowledge*. Utrecht: Utrecht University.
41. Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The career development quarterly*, 66(3), 192–204.
42. Hut, A., Arends, M., Edzes, A., Van Lieshout, H., Dunnik, G., Kamminga, G., . . . Hof, J. (2020). *Werken aan ontwikkeling: Programma voorstel. Voorstel van het platform regionale arbeidsmarkt in het kader van het nationaal programma groningen*. Groningen: Platform Regionale Arbeidsmarkt Groningen.
43. Hurst, E., & Wild Pugsley, B. (2011). "What Do Small Businesses Do?" *Brookings Papers on Economic Activity*, 2, pp. 73–142.
44. Kalkhoven, F., & van der Aalst, M. (2018). Tekorten in de zorg leiden tot problemen, maar bieden ook kansen. *Sociaal Bestek*, 80(2), 48–49.
45. Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on) eigentijdse professional: Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Onderwijsraad. Retrieved from [https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250\\_1029.pdf](https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf)

46. Kessels, J. (2019). Democracy and Lifelong Learning, the Forgotten Sides of the Same Coin. *Journal of Intercultural Management and Ethics*, 2(3), 45–55.
47. Kessels, J. (2020). Towards A learning culture for sustainable knowledge productivity: The 21st century growth engine for value creation. *Journal of Intercultural Management and Ethics*, 3, 57–65.
48. Khaled, A., & Mazereeuw, M. (2021). Ruimte voor wendbaar vakmanschap. Retrieved from <https://husite.nl/ruimtevoorwendbaarvakmanschap/>
49. Khaled, A., Mazereeuw, M., & Bouwmans, M. (2021). Pedagogic strategies at the boundary of school and work. In E. Kyndt, S. Beausaert & I. Zitter (Eds.), *Developing connectivity between education and work* (pp. 205–229) Routledge.
50. Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education.
51. Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In: L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)*, (pp. 73–89). Bingley, UK: Emerald.
52. Kowalski, T. H., & Loretto, W. (2017). Well-being and HRM in the changing workplace. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(16), 2229–2255
53. Kuijpers, M. (2017). 5 succesfactoren voor LOB in het mbo. *Profielactueel*, 26(6), 17–22.
54. Kuijpers, M. (2019). Career guidance in collaboration between schools and work organisations. *British Journal of Guidance & Counselling*, 47(4), 487–497.
55. Kuijpers, M., & Draaisma, A. J. (2020). *Loopbaangericht leven lang ontwikkelen.: Economisch en zingevingsperspectief voor nu en de toekomst*. Bijzondere Leerstoel Leeromgeving & Loopbanen
56. Kuijpers, M. A. C. T., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30.
57. Lavrusheva, O. (2020). The concept of vitality. review of the vitality-related research domain. *New Ideas in Psychology*, 56, 100752
58. Law, P., Too, L. S., Butterworth, P., Witt, K., Reavley, N., & Milner, A. J. (2020). A systematic review on the effect of work-related stressors on mental health of young workers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93, 611–622.
59. Lee, Y., Kim, Y., Im, S., Lee, E., & Yang, E. (2020). Longitudinal Associations Between Vocational Identity Process and Career Goals. *Journal of Career Development*, DOI: [10.1177/0894845320955237](https://doi.org/10.1177/0894845320955237).
60. Lengelle, R., Van der Heijden, B., & Meijers, F. (2017). The foundations of career resilience. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 29–47). Cham: Springer.
61. Leont'ev, A. N. (1980). Activiteit als psychologisch probleem. [Problema dejatel'nosti v psichologii (The problem of activity in psychology)] *Pedagogische Studiën*, 57(7/8), 324–343.
62. Leont'ev, D. (2017). Converging paths toward meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 30(1), 74–81.

63. Lima, V. A., & da Silva Müller, C. A. (2017). Why do small businesses innovate? Relevant factors of innovation in businesses participating in the Local Innovation Agents program in Rondônia (Amazon, Brazil). *RAI Revista de Administração e Inovação*, 14(4), 290–300.
64. Liu, Y., Xu, S., & Zhang, B. (2020). Thriving at work: How a paradox mindset influences innovative work behavior. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 56(3), 347–366.
65. Lysova, E. I., Allan, B. A., Dik, B. J., Duffy, R. D., & Steger, M. F. (2019). Fostering meaningful work in organizations: A multi-level review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 374–389.
66. Magee, M., Kuijpers, M., & Runhaar, P. (2021). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, DOI: [10.1080/03069885.2021.1948970](https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1948970)
67. Mazereeuw, M. (2020). Ik experimenteer dus ik leer. In M. J. J. Coenders, & M. Mazereeuw (Eds.), *Wendbaar vakmanschap: Leren in beroepscontexten* (pp. 6–22). Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool, Lectoraat Wendbaar Vakmanschap.
68. Mazereeuw, M., Khaled, A., & Van Duuren, A. (2021). De ontwikkeling van wendbaar vakmanschap van mbo-studenten. In A. Hoeve, H. Van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis & P. Den Boer (Eds.), *Handboek beroepsgerichte didactiek* (pp. 32–53). Huizen: Pica.
69. Mazereeuw, M., Wopereis, I., & McKenney, S. (2016). Extended teams in vocational education: Collaboration on the border. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 194–212.
70. Meijers, F., Lengelle, R., Winters, A., & Kuijpers, M. (2017). A dialogue worth having: vocational competence, career identity and a learning environment for 21st century success at work. In E. de Bruijn, S. Billett & J. Onstenk (Ed.), *Enhancing teaching and learning in the Dutch vocational education system: reforms enacted* (pp. 139–155). New York: Springer
71. Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 90–105). London: Routledge.
72. Mittendorff, K., Jochems, W., Meijers, F., & den Brok, P. (2008). Differences and similarities in the use of the portfolio and personal development plan for career guidance in various vocational schools in The Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(1), 75–91.
73. Muijen, H., Lengelle, R., Meijers, F., & Wardekker, W. (2018). The role of imagination in emergent career agency. *Australian Journal of Career Development*, 27(2), 88–98.
74. Nassredine, S. K., & Easa, N. F. (2020). Antecedents of Career Development Success: Insights into 10 years of Research. *BAU Journal-Creative Sustainable Development*, 1(2), article10.
75. Nieuwenhuis, L., Nijman, D. J., de Kat, M., van Vijfeijken, M., & de Ries, K. (2009). Designing effective workplace learning: Searching evidence for the development of dutch VET. Paper presented at the 6th International Conference on Researching Work and Learning, RWL,



76. Odé, A., & Dagevos, J. (2017). Statushouders aan het werk: De moeizame positieverwerving op de arbeidsmarkt en de betekenis van beleidsfactoren. *Mens & Maatschappij*, 92(4), 447–468.
77. Oeij, P., de Vroome, E., Bolland, A., Gründemann, R., & van Teeffelen, L. (2014). Investing in workplace innovation pays off for SMEs: a regional innovation initiative from The Netherlands. *The International Journal of Social Quality*, 4(2), 86–106.
78. Passmore, J. and Lai, Yi-Ling (2019). Coaching psychology: exploring definitions and research contribution to practice? *International Coaching Psychology Review*, 14(2), 69–83.
79. Roth, W. M., Hwang, S., Goulart, M. I., & Lee, Y. J. (2016). *Participation, learning, and identity: Dialectical perspectives*. Berlin: Lehmanns Media.
80. Roth, W. M., & Jornet, A. (2014). Toward a theory of experience. *Science Education*, 98(1), 106–126.
81. Roulin, N., Mayor, E., & Bangerter, A. (2014). How to satisfy and retain personnel despite job-market shortage. *Swiss Journal of Psychology*, 73(1), 13–24.
82. Schippers, J. (2020). Kansen en bedreigingen voor jongeren op de arbeidsmarkt van (over) morgen. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 36(4), 429–440.
83. Sannino, A. (2015). The principle of double stimulation: A path to volitional action. *Learning, Culture and Social Interaction*, 6, 1–15.
84. Sannino, A., & Engeström, Y. (2017). Relational agency, double stimulation and the object of activity: An intervention study in a primary school. In A. Edwards (Ed.), *Working relationally in and across practices: Cultural-historical approaches to collaboration* (pp. 58–77). Cambridge: Cambridge University Press.
85. Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2018). Formative interventions for expansive learning and transformative agency:[Reprint]. In M. Cole, W. Penuel & K. O'Neill (Eds.), *Cultural-historical activity theory approaches to design-based research* (pp. 113–147). London: Routledge.
86. Sennett, R. (2008). *The craftsman*. New Haven: Yale University Press.
87. Smith, R. (2018). Learner agency and the negotiation of practice. In S. Choy, G. Wärvik & V. Lindberg (Eds.), *Integration of vocational education and training experiences* (pp. 107–123). Brisbane: Springer.
88. Steiner, R. S., Marciniak, J., Johnston, C. S., & Hirschi, A. (2019). Career preparedness in adolescents: An overview of empirical research and suggestions for practice. In J. A. Athanasou, & H. N. Perera (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 305–323). Cham: Springer.
89. Sullivan, S. E., & Al Ariss, A. (2021). Making sense of different perspectives on career transitions: A review and agenda for future research. *Human Resource Management Review*, 31(1), 100727
90. Teräs, M. (2017). Transforming vocational education and training in Finland: Uses of developmental work research approach. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(2), 22–38.

91. Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*. Oxford: Pergamon.
92. Van Brussel, M., Brouwer, P., Ridder, M., & Zitter, I. (2018). Mbo-docenten toekomstgericht opleiden door samen te werken en te leren. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 39(4), 29–37.
93. Van den Bogaart, A.C.M., Bilderbeek, R. J., Schaap, H., Hummel, H. G., & Kirschner, P. A. (2016). A computer-supported method to reveal and assess personal professional theories in vocational education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(5), 613–629.
94. Van den Bogaart, A. C. M., Mazereeuw, M., Hummel, H. G. K., & Kirschner, P. A. (2019). Comparing collective and personal professional theories of experienced practitioners. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 363–377.
95. Van der Torre, W., Verbiest, S., Preenen, P., Koopmans, L., van den Bergh, R., & van Den Tooren, M. (2020). Lerende en innovatieve organisaties: Een integraal organisatie-model en praktijkvoorbeelden uit de IT. *Tijdschrift Voor HRM*, 23(4), 1–24.
96. Van Est, R., & Kool, L. (Eds.) (2015). *Werken aan de robotsamenleving. Visies en inzichten uit de wetenschap over de relatie technologie en werkgelegenheid*. Den Haag: Rathenau Instituut.
97. Van Reine, P. P. H., & Dankbaar, B. (2011). The dynamic interaction between corporate and regional cultures: the case of southeast Netherlands. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 102(5), 532–547.
98. Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense.
99. Vygotsky, L. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Journal of Russian and East European Psychology*, 17(4), 3–35.
100. Weng, Q., & Zhu, L. (2020). Individuals' career growth within and across organizations: A review and agenda for future research. *Journal of Career Development*, 47(3), 239–248.
101. Wets, J., & De Bruyn, T. (2011). *Migratie: de oplossing voor het personeeltekort in de zorg-en gezondheidssector?*. Koning Boudewijnstichting.
102. Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The counseling psychologist*, 32(4), 493–568.
103. You, J., Kim, S., Kim, K., Cho, A., & Chang, W. (2020). Conceptualizing meaningful work and its implications for HRD. *European Journal of Training and Development*, 45(1), 36–52.
104. Zitter, I., Hoeve, A., & de Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: A hybrid curriculum model. *Vocations and Learning*, 9(1), 111–131.
105. Zittoun, T., & Gillespie, A. (2015). Internalization: How culture becomes mind. *Culture & Psychology*, 21(4), 477–491.



**Begeleiden  
van vakmensen  
in ontwikkeling**

