

# Levenslessen: perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan

## COLOFON

**Develop** is het onafhankelijke kwartaaltijdschrift voor Nederland en Vlaanderen over human resource development. Het tijdschrift is onderdeel van het HRD-fonds, een fonds met vakuitgaven van Performa Human Resources Information dat mede totstandkomt in samenwerking met NVO2 (Nederlandse Vereniging van HRD-professionals in Ontwikkelen en Opleiden), VOV (Vlaams Lerend Netwerk) en de FCE/Stichting Opleidingskunde.

**HRD Fonds** Postbus 85510, 2508 CE 's-Gravenhage  
Tel. +31 70 346 40 13 - Fax +31 70 362 50 94,  
E-mail: info@performa.nl

**Redactie** Hans Dekker, Marcel van der Klink, Rob Poell,  
Luc Verheijen, Olga Koppenhagen (eindred.)

**Redactieadres** Overburgkade 10, 2275 XT Voorburg  
E-mail: t.en.t@wanadoo.nl

**Uitgever** Hilde Gloudemans, Arne Westerhof

**Ontwerp en vormgeving** Pino Design, Voorburg  
**Druk** Plantijn Casparie, Den Haag

**Advertenties** Johan de Vassy, Tel. +31 70 346 40 13  
E-mail: j.devassy@performa.nl

**Abonnementen** Develop verschijnt eenmaal per kwartaal. De abonnementsprijs bedraagt € 187,50. Leden van de beroepsverenigingen NVO2 en VOV kunnen op vertoon van hun lidmaatschapsnummer een gereduceerd tarief krijgen van € 150. Studenten kunnen op vertoon van een geldig inschrijfbewijs aan een universiteit of hogeschool gebruikmaken van een gereduceerd tarief van € 75 per jaar. Losse nummers € 50. Alle prijzen zijn inclusief verzendkosten, exclusief btw. Abonnementen kunnen elk moment ingaan, maar slechts worden beëindigd indien uiterlijk 2 maanden voor het einde van de abonnementsperiode schriftelijk is opgezegd. Zonder of bij niet-tijdige opzegging wordt het abonnement automatisch verlengd met een periode van een jaar. Inlichtingen: + 31 70 346 40 13.

© HRD Fonds

ISSN 1574 - 8138

Niets uit deze uitgave mag, noch geheel, noch gedeeltelijk, worden overgenomen en/of vermenigvuldigd zonder schriftelijke toestemming van de uitgever en de oorspronkelijke auteur. Hoewel aan deze uitgave de uiterste zorg wordt besteed, stellen uitgever en redactie zich niet aansprakelijk voor eventuele fouten in of als gevolg van de gepubliceerde teksten.

## 5 Proloog

Levenslessen: Perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan

*redactie*

Voorafgaand aan de artikelen geven gastredacteuren Ans Grotendorst en Pieterjan van Wijngaarden een korte introductie van het thema Perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan. Daarnaast geven zij hun motieven weer om over dit onderwerp een themanummer te maken. Ze eindigen met een beknopte introductie van de verschillende bijdragen.

## 12 'Je moet je passie zien te vinden'

*Steve Jobs*

Steve Jobs, topman van Apple Computer en Pixar Studio's, hield op 12 juni 2005 een rede ter gelegenheid van de diploma-uitreiking aan de Stanford Universiteit. Zijn gehoor, bestaande uit jonge afgestudeerden en hun families, hield hij voor dat ondanks, of misschien wel dankzij zijn 'rommelige leerloopbaan', hij geworden is tot wie hij nu is; eigenaar van een imperium en gelukkig echtgenoot en vader. Zijn motto: Blijf gretig. Blijf dwaas.





### 16 Leren & werken versterken

De politieke context van een projectdirectie die werk gaat maken van een Leven Lang Leren

*Ans Grotendorst en Hans Dekker*

In maart 2005 roept het kabinet een tijdelijke (tot maart 2007) directie Leren & Werken in het leven. Opdracht is de aansluiting tussen leren en werken verbeteren, zodat meer werkenden en werklozen verder leren en het opleidingsniveau van de beroepsbevolking omhoog gaat.

Over het plan van aanpak van deze projectdirectie en de uitgangspunten daarin praten Ans Grotendorst en Hans Dekker met Judith Meulenbrug (directeur project Leren & Werken) en Regina Kleingeld (programmamanager binnen het project Leren & Werken), beiden van het ministerie van OCW.

### 23 Loopbaanbegeleiding in het onderwijs vraagt om een nieuw paradigma

*Kariene Mittendorff, Peter den Boer en Titia Sjenitzer*

In het beroepsonderwijs is men druk bezig met het vormgeven (herontwerpen) van nieuw onderwijs; competentiegericht onderwijs dat de leerling en zijn loopbaan centraal stelt. In dit artikel staat de vraag centraal of deze herontwerpopleidingen de beoogde resultaten opleveren. Uit onderzoek concluderen auteurs dat door het ontbreken van goede loopbaanbegeleiding als integraal proces het beoogde doel om de loopbaan van de leerling centraal te stellen en beter te leren kiezen niet wordt gehaald.

### 35 'In EVC domineert het opleidingsdenken nog'

Interview met Marja van den Dungen

*Ans Grotendorst*

Marja van den Dungen is senior adviseur bij CINOP, Centrum voor Innovatie van Opleidingen. Zij is vrijwel vanaf het eerste uur betrokken bij het denken over het erkennen van verworven competenties (EVC) en de invoering ervan in Nederland. Ans Grotendorst voerde met haar een gesprek over de evolutie in het denken over EVC en de revolutie die daarin wellicht mogelijk is...

### 42 Tussen structuur en subjectiviteit

Levensgeschiedenis en een leven lang leren

*Ari Antikainen*

Dit artikel behandelt een leven lang leren in het perspectief van individuele levensgeschiedenissen. De auteur onderzoekt voorbeelden van leerervaringen die bepalend zijn geweest voor de levensloop van het individu of die zijn of haar identiteit hebben veranderd of beïnvloed. Gekeken wordt naar de aard en vorm van deze belangrijke leerervaringen en naar de sociale context waarin deze plaatsvinden, waarbij de aandacht onder andere uitgaat naar empowerment en transformatie.

### 57 Baan-brekend leren: een biografisch perspectief

Interview met Veerle Stroobants

*Pieterjan van Wijngaarden en Ans Grotendorst*

In 2001 verdedigde Veerle Stroobants aan de Katholieke Universiteit Leuven haar proefschrift over 'baanbrekend leren'. Ze deed onderzoek naar de biografische leerprocessen van vrouwen die een verandering in hun werksituatie meemaakten en om die reden een beroep deden op de volwasseneneducatie. Stroobants beschouwde leven, leren en werken vanuit een biografisch perspectief. Via de levensverhalen van acht vrouwen onderzocht ze waar het hen werkelijk om te doen was en welke strategieën ze daarvoor inzetten. Haar conclusie: de invloed van educatie blijft beperkt wanneer er geen zinvolle aansluiting wordt gezocht bij individuele biografieën.

## 62 De biografische methode: tussen leerinterventie en onderzoek

*Ans Grotendorst*

*Learning from our lives* van Pierre Dominicé behandelt de leerbiografie als een methode om mensen inzicht te laten verwerven in wat zij al weten en kunnen, hoe en waarom (en waarvan) zij in het verleden hebben geleerd en wat hen motiveert om nieuwe leerinspanningen te leveren..

*Neue Formen (selbst)organisierten Lernens im sozialen Umfeld* van Peter Alheit e.a. is een gedegen studie naar biografische leerprocessen.

De overeenkomsten en verschillen tussen beide boeken waren voor de redactie reden om ze in één artikel te bespreken.

## 66 Succesfactoren in de leerloopbaan

Onderzoek naar leerloopbanen van succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters

*Azita Shafiei en Pieterjan van Wijngaarden*

Van succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters is in twee onderzoeken de leerloopbaan bestudeerd. De centrale onderzoeksvraag is hoe deze mensen succesvol zijn geworden en welke factoren daarbij bepalend zijn geweest. De resultaten mondden uit in twee modellen van leerloopbaanfactoren. Auteurs formuleren enkele ideeën over de waarde van deze modellen voor HRD en formuleren vragen voor verder onderzoek.

## 76 Werkend leren, lerend werken in de praktijk

Verkenningen naar een managementleerlijn voor de Rijksoverheid

*Jacques Mulders*

Auteur schetst de contouren van het Programma 'managementleerlijn', het project dat het bureau voor de Algemene Bestuursdienst (ABD) heeft geïnitieerd om zicht te krijgen op de leerlijnen van managers. Aan de orde komen: de achtergrond van en aanloop naar het PML, de beschrijving van wat een managementleerlijn in auteurs opvatting is, waarom gekozen is voor een managementleerlijn, de aanpak van het project en een uitwerking van de resultaatgebieden.

## 88 Malisca Muller: een 'levensloop' in keramiek

*Ans Grotendorst*

Malisca Muller, beeldend kunstenaar in Monnickendam, heeft de levensloop letterlijk 'uitgebeeld'. In haar expositie stond een lange stoet van kleine personen opgesteld. Samen beelden ze de levensfasen en de levensloop van mensen uit.



39, 74 en 84

### Leerbiografieën

De redactie maakte leerbiografieën van drie bekende Nederlanders. Welke cruciale keuzemomenten zijn te onderscheiden in hun leerloopbanen en welke levenslessen leren zij daaruit? Lenie 't Hart, Frans Molenaar en Nico-lien Mizze vertellen.

## 90 Meer lezen over...

*Perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan*

Overzicht van literatuur en websites waar de lezer na het lezen van de themabijdragen verdere informatie en verdieping vindt.

## 93 Epiloog

Beroepsonderwijs als loopbaancentrum:  
onvermoede mogelijkheden voor biografische methode  
*Hans Dekker*

Voor een korte terugblik nodigde de redactie Jan Geurts uit. Geurts bepleit dat scholen zich ontwikkelen in de richting van loopbaancentra. We vroegen zijn mening over de wijze waarop de auteurs aankijken tegen en omgaan met leerloopbanen en leerbiografieën.

## Proloog

# Levenslessen: perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan

*'Your time is limited, so don't waste it living someone else's life.*

*Don't be trapped by dogma – which is living with the results of other people's thinking. Don't let the noise of other's opinions drown out your own inner voice.*

*And most important, have the courage to follow your heart and intuition. They somehow already know what you truly want to become.*

*Everything else is secondary.'*

*(Jobs in Stanford Report, 2005)*

Apple Computer is een van de meest innovatieve bedrijven van dit moment. Het bedrijf van topman Steve Jobs staat op de zesde plaats in *The Information Technology 100* van Business Week (2005). Jobs is medeoprichter en *chief executive officer* (CEO) van Apple. Wat is de achtergrond van deze succesvolle zakenman? Enkele maanden geleden sprak Jobs de afgestudeerden van Stanford University toe (Stanford Report, 2005). In zijn speech<sup>1</sup> schetst hij enkele belangrijke perioden uit zijn leerloopbaan en vertelt hij over zijn achtergrond en verleden. Terwijl de studenten van Stanford op het punt staan een belangrijke fase in hun studieloopbaan af te ron-

den, schetst Job hen zijn leerloopbaan. Daarin schitteren diploma's door afwezigheid. Als indringende leermomenten noemt Jobs zijn ontslag bij Apple, zijn ziekte en zijn confrontatie met de dood. Het zijn de levenslessen die hem hebben aangevoerd zijn hart en intuïtie te volgen. Ze hebben hem alert gehouden en maakten dat hij steeds opnieuw zijn creativiteit volop nodig had.

### ACHTERGROND VAN DE KEUZE VAN HET THEMA

In deze editie van *Develop* staan de 'leerbiografie' en de 'leerloopbaan' centraal. Een *leerbiografie* is, kort gezegd, een uitgebreide schriftelijke weergave van iemands leergeschiedenis. Daarbij gaat het om het opsporen van patronen en strategieën die iemand bij het leren heeft gevolgd. Door het materiaal te analyseren en te interpreteren verkrijgt men inzicht in en grip op de manier waarop (vooral informele) leerprocessen verlopen en op de factoren die de leerprocessen en leeromgevingen beïnvloeden. Een *leerloopbaan* is in feite een verbijzondering, een specifieke ordenings-, presentatie- en analysewijze van een leerbiografie.

Er zijn ook andere ordenings- en analysemogelijkheden; deze komen in verschillende bijdragen in dit katern aan de orde.

De belangstelling voor het gebruik van de leerbiografie (de biografische methode) en de leerloopbaan is de afgelopen jaren sterk gegroeid, zowel in sociaal-wetenschappelijk onderzoek als in praktische toepassingen in onderwijs, educatie en HRD. Het zou in dit kader te ver voeren om een uitgebreide beschouwing te houden van de maatschappelijke achtergronden en ontwikkelingen die deze belangstelling verklaren. Vast staat wel, dat de toegenomen mondigheid en autonomie van burgers leidt tot benaderingen die recht doen aan individuele behoeften, wensen en verwachtingen. Men wil maatwerk en keuzemogelijkheden. Dat klinkt alsof we te maken hebben met een (westerse) bevolking van verweerde en luxe consumenten. Dat is waar, maar het is slechts een deel van de waarheid. Feit is ook, dat veel voorzieningen in de publieke sector kraken in hun voegen. Ze zijn met hun regels, collectivisme en standaardaanpakken niet meer opgewassen tegen de ontwikkelingen en problemen in de huidige maatschappij. In de politiek en het publieke debat is het een komen en gaan van alternatieven: de levensloopregeling, het persoonsgebonden budget, het rugzakje, de levensfase-CAO, individuele leerrechten, levensloopbestendige woningen, EVC.

In deze dynamiek en zoektocht passen ook de leerbiografie en de leerloopbaan.

We verkennen in deze uitgave beide begrippen, verschillende toepassingen en uiteenlopende perspectieven: onderzoek, onderwijs en HRD. Tussen de artikelen en interviews is een aantal beknopte leerbiografieën opgenomen, ter verlevendiging en illustratie. De leerbiografieën van Frans Molenaar, Lenie 't Hart en Nicolien Mizee zijn eerder gebruikt in een

onderzoeksproject naar de leerloopbanen van succesvolle voortijdig schoolverlaters<sup>2</sup>.

#### **LEERBIOGRAFIE**

De biografische methode is in de jaren twintig van de vorige eeuw geïntroduceerd in de sociale wetenschappen door de *Chicago School*. Vanaf 1980 is er een hernieuwde interesse voor de leerbiografie, als onderzoeksmethode en als toepassing met name in de volwasseneneducatie (Dominicé, 2000). Deze interesse is ook waarneembaar in Nederland. De Onderwijsraad heeft bijvoorbeeld een bundel korte leerbiografieën<sup>3</sup> laten samenstellen als onderzoeksmateriaal bij haar verkenning *Leren in een kennis-samenleving* (2003a). Alheit (1994) en Antikainen (1998) verklaren de hernieuwde interesse voor de biografische methode uit de toenemende complexiteit van de (levens)loopbanen van mensen.

In de leerbiografieën worden de leerervaringen van individuen beschreven en verwerkt. Het zijn gedetailleerde, informatierijke teksten over persoonlijke leerprocessen. Daarbij gaat het niet om situationele leeractiviteiten van afzonderlijke individuen, maar om leren als (trans)formatie van ervaringen, kennis en handelingspatronen. Alheit c.s. (2003) spreken in dit verband van *'biografisch leren'*. In dat leren zijn geen scherpe grenzen te trekken tussen formeel, non-formeel en informeel leren.

#### **FORMEEL, NON-FORMEEL EN**

#### **INFORMEEL LEREN**

De indeling in soorten leren komt van Coletta (1996). Deze typeert de vormen van leren aan de hand van drie criteria. In schema 1 zijn de typering en de criteria weergegeven.

	<b>Formeel</b>	<b>Non-formeel</b>	<b>Informeel</b>
<b>Intentie</b>	Hoge mate van intentie	Meestal intentioneel	Meestal niet intentioneel, maar onafhankelijk
<b>Organisatie</b>	Sterk georganiseerd	Vaak georganiseerd	Minimaal georganiseerd
<b>Kwalificatie</b>	Altijd gekwalificeerd	Vaak gekwalificeerd, niet altijd eenduidig	Bijna nooit gekwalificeerd

Schema 1: Typering van de drie vormen van leren (gebaseerd op Colletta, 1996)

#### *Formeel leren*

Het formele leren komt overeen met het schoolse leren en vindt plaats in het onderwijs. Onderwijs wordt door Peschar en Wesselingh (1995) gedefinieerd als een georganiseerd en professioneel socialisatieproces. Het intentionele karakter van het leren in het onderwijs, of het formele leren, komt naar voren in de socialisatie: de gerichtheid op het overdrachtsproces van cultuurelementen. In het huidige begrip van socialisatie is ook de persoonlijkheidsontwikkeling ingesloten. Peschar en Wesselingh zien het leren in het onderwijs ook als georganiseerd en professioneel. Het onderwijs is georganiseerd in diverse schoolsystemen met vele vertakkingen. Professioneel wil zeggen dat het beroepsmatige handelen van leerkrachten niet alleen wordt uitgevoerd vanuit een zekere deskundigheid, maar ook dat deze deskundigheid door de overheid wordt bewaakt. Ten slotte is het schoolse leren te typeren aan de hand van de formele waardering na het succesvol afronden van de opleiding. Een onderwijsdiploma met een bepaald niveau bepaalt in grote mate de maatschappelijke mogelijkheden van individuen (Onderwijsraad, 2003a).

#### *Non-formeel leren*

Non-formeel leren is intentioneel, georganiseerd en gestructureerd leren dat zich in een ander verband dan de school afspeelt. Deze vorm van leren krijgt een plaats in het werkgerelateerde of ontplooiingsgericht leeraanbod, zoals bedrijfsopleiding, educatie en vormingswerk. De mate van intentionaliteit van het non-formele leren hangt af van het soort leeraanbod, wat ook geldt voor de organisatie ervan. Een typecursus is bijvoorbeeld een op een specifiek doel gericht, strak georganiseerd leerarrangement. Het koperslaan aan de volksuniversiteit dient een ruimer doel en kent (derhalve) een mindere mate van organisatie.

De formele waardering van het succesvol afronden van de non-formele leerarrangementen is even divers als de verschijningsvormen van deze vorm van leren: van oorkondes tot deelcertificaten en van lintjes tot diploma's. Veel van deze kwalificaties kennen in meer of mindere mate een waardering binnen (een organisatie in) de beroepssector of het maatschappelijk leven waarop de opleiding betrekking heeft.

### *Informeel leren*

Informeel leren speelt zich min of meer spontaan af in contexten die niet expliciet rond leren zijn georganiseerd. Tjepkema (2002) maakt onderscheid tussen het informele leren dat plaatsvindt in het uitoefenen van een professie (het informele leren op de werkplek) en het informele leren dat daarbuiten plaatsvindt. Informeel leren is niet intentioneel, maar onafhankelijk, wat betekent dat het niet vooraf door iemand is bepaald of vastgelegd. Het informele leren krijgt nog weinig formele waardering, de laatste tijd wel meer door de opkomst van de EVC-benadering (erkennen van verworven competenties). Naarmate het informele leren meer onder de aandacht komt in arbeidsorganisaties, wordt steeds vaker getracht deze leerprocessen te ondersteunen. Collega's, chefs, klanten en vele anderen blijken een belangrijke rol te hebben in de ondersteuning van het informele werkpleklernen. Daarnaast zijn ondersteuningsactiviteiten als coaching, het geven van feedback, en reflectie een hulp bij het uitvoeren van leeractiviteiten.

### **LEERPERIODEN EN LEERLOOPBAAN**

De mens beschikt over een cognitief vermogen dat het hem onmogelijk maakt om niet te leren; altijd en overal wordt geleerd (Huisman, 1999). Deze gedachte vormt een uitgangspunt voor de idee om iemands leven uit te beelden in leerperioden. Zo'n uitbeelding noemen we een leerloopbaan. Een *leerperiode*

definiëren we als een gedeelte uit iemands leven dat wordt gekenmerkt door de verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden. Een voorbeeld van een manier waarop een *leerloopbaan* kan worden uitgebeeld, is weergegeven in schema 2.

### *Formele, non-formele en informele leerperioden*

De leerperioden in de leerloopbaan kunnen verschillen van karakter. Er zijn leerperioden die worden gekenmerkt door het intentionele karakter. Andere leerperioden onderscheiden zich door de manier waarop zij zijn georganiseerd. Ten slotte speelt ook kwalificatie een rol als karakterisering van leerperioden. Deze karakteristieken (intentie, organisatie en kwalificatie) zijn de criteria die Colletta gebruikt om tot drie vormen van leren te komen. Op basis daarvan komen we tot het volgende onderscheid:

- Formele leerperioden: perioden die worden gekenmerkt door de intentionele en sterk georganiseerde verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden, waarvoor een formele kwalificatie kan worden behaald;
- Non-formele leerperioden: perioden die worden gekenmerkt door de (meestal) intentionele en (vaak) georganiseerde verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden, waarvoor (vaak) een kwalificatie kan worden behaald;

Leerperiode	Leerperiode	Leerperiode	Leerperiode	Leerperiode
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Schema 2: Uitbeelding van een leerloopbaan



Leerperiode	Leerperiode	Leerperiode			Formeel leren
		Leerperiode		Leerperiode	Non-formeel leren
	Leerperiode		Leerperiode	Leerperiode	Informeel leren

Schema 3: Uitbeelding van de leerloopbaan met drie vormen van leerperiodes

- Informele leerperiodes: perioden die worden gekenmerkt door de autonome verwerving of ontwikkeling van een samenhangend geheel van bekwaamheden.

De drie typen leerperiodes zijn in schema 3 geïntegreerd. Vaak verlopen verschillende leerperiodes parallel aan elkaar. Zie bijvoorbeeld de leerbiografieën die als illustratie in dit blad zijn opgenomen.

#### Cruciale keuzemomenten

In de leerloopbaan treedt verandering op wanneer een leerperiode wordt afgebroken en een nieuwe leerperiode wordt gestart. De overgangen tussen de periodes zijn kritische punten of cruciale keuzemomenten.

Bij de cruciale keuzemomenten kan iemand nieuwe wegen inslaan. Allen, Glebbeek & Van der Velden (2000) merken op dat cruciale keuzemomenten een bepaald toekomstig verloop van de leerloopbaan ten dele vastleggen. Iemand kan bij een 'knooppunt' in de leerloopbaan de keuze maken 'de weg rechts' in te slaan. Naarmate hij die weg verder afloopt, wordt de kans kleiner dat hij een niet gekozen weg ooit nog eens zal begaan.

Antikainen (1998) noemt de belangrijke keuzemomenten in een levensverhalen turning points. Dit zijn significante leermomenten, waarin het leven van het individu een andere wending kan nemen of waarin de identiteit zich sterk ontwikkelt. Schema 4 geeft een leerloopbaan weer met vier cruciale keuzemomenten.

	*1	*2	*3	*4	
Leerperiode	Leerperiode	Leerperiode			Formeel leren
		Leerperiode		Leerperiode	Non-formeel leren
	Leerperiode		Leerperiode	Leerperiode	Informeel leren

Schema 4: Een leerloopbaan met drie vormen van leerperiodes en vier cruciale keuzemomenten (\*)

## PERSPECTIEVEN OP LEREN VAN LEERLOOP- BAAN EN LEERBIOGRAFIE

Hoe krijgen de begrippen leerbiografie en leerloopbaan gestalte in de praktijk? We proberen die vraag te beantwoorden vanuit verschillende perspectieven en met verschillende voorbeelden: vanuit (beroeps) onderwijs, educatie, onderzoek en HRD.

In schema 5 geven we een overzicht van de artikelen in deze editie van *Develop*, gerangschikt naar perspectief.

De redactie van dit themanummer bestaat uit:

- **Hans Dekker**, opleidingskundig adviseur van Kessels & Smit, The Learning Company, Utrecht [dekker@kessels-smit.nl](mailto:dekker@kessels-smit.nl)
- **Ans Grotendorst**, partner in Kessels & Smit, The Learning Company, Utrecht en hoofddocent van de FCE (Foundation for Corporate Education / Stichting Opleidingskunde. Tot 1 januari 2005 lid van de Onderwijsraad [grotendorst@kessels-smit.nl](mailto:grotendorst@kessels-smit.nl)
- **Pieterjan Wijngaarden**, adviseur van Kessels & Smit, The Learning Company, Utrecht, en coördinator Duaal Wetenschappelijk Onderwijs bij de Vereniging van Nederlandse Universiteiten VSNU [pjvanwijngaarden@kessels-smit.nl](mailto:pjvanwijngaarden@kessels-smit.nl).

## NOTEN

- 1 Zie de vertaling van deze toespraak op pagina 12 in *Develop*.
- 2 In uitgebreidere vorm zijn deze leerbiografieën terug te vinden in de afstudeerscriptie *Van school naar de leerschool* (Van Wijngaarden, 2003).
- 3 Deze leerbiografieën zijn opgenomen in de bundel *Leven = leren* (Onderwijsraad, 2003b).

## REFERENTIES

- Alheit, P. (1994). The Biographical Question as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40(3-5), 283-298.
- Allen, J., Glebbeek A., & Velden van der, R. (2000). *Op naar een nieuwe mijlpaal: een conceptueel kader voor loopbaanonderzoek*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Antikainen, A. (1998). Between Structures and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 44(2-3). 215-234.
- Colletta, N.J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In: A.C. Tuijnman (Red.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (pp. 22-27). Londen: Pergamon.
- Pierre Dominicé (2000): *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huisman, P. (1999). De onverbreekelijke band tussen wetenschap en onderwijs. *Civis Mundi*, 38(3-4), 113-117.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Leven = leren*. Bundel leerbiografieën. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijs sociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stanford Report (14 juni 2005). *You've got to find what you love, Jobs says*. Text of the Commencement address by Steve Jobs. <http://news-service.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>.
- The Information Technology 100. (20 juni 2005). *Business Week*, 112-116.
- Tjepkema, S. (2002). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente
- Wijngaarden van, P.J. (2003). *Van school naar de leerschool*. Afstudeerscriptie. Enschede: Universiteit Twente.

Leerloopbaan	Leerbiografie
<b>(Beroeps)onderwijs/ Educatie</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meulenbrug, Kleingeld, Projectdirectie Leren &amp; Werken (interview) <i>'Wij zijn een pressiegroep van de ministers'</i></li> <li>• Van den Dungen (Cinop), (interview) <i>'In EVC domineert het opleidingsdenken nog'</i></li> <li>• Mittendorf, den Boer, Sjenitzer (Stoas) <i>'Loopbaanbegeleiding in het onderwijs vraagt om een nieuw paradigma'</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pierre Dominicé (boekbeschuwing) <i>Learning from our lives</i></li> </ul>
<b>Onderzoek</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shafiei, Van Wijngaarden <i>Onderzoek naar de leerloopbanen van succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antikainen <i>'Tussen structuur en subjectiviteit: Levensgeschiedenis en een leven lang leren'</i></li> <li>• Stroobants (interview) <i>Baan-brekend leren: een biografisch perspectief</i> <i>'Het leerproces waarin ik geïnteresseerd was speelde zich voor mijn ogen af.'</i></li> <li>• Peter Alheit e.a. (boekbeschuwing) <i>Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld</i></li> </ul>
<b>HRD</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mulders (ABD) <i>'Verkenningen naar een managementleerlijn voor de Rijksoverheid'</i></li> </ul>	

Schema 5: Overzicht artikelen en perspectieven

HET IS ME EEN EERVANDAAG HIERTE ZIJN, BIJ JULLIE Afstuderen aan een van 's werelds beste universiteiten. IK BEN NOOIT afgestudeerd aan een universiteit. Om heel eerlijk te zijn ben ik nooit dichter bij een afstuderen geweest dan vandaag. IK WIL JULLIE Vandaag drie verhalen uit mijn leven vertellen. Meer NIET. NIETS BIJZONDERS. GEWOON Drie verhalen.

## ‘Je moet je passie zien te vinden’

### STEVE JOBS

Ik ben na zes maanden met mijn studie aan het Reed College gestopt, maar ben toch nog een maand of achttien als starter blijven rondhangen, alvorens echt te stoppen. Waarom ik met mijn studie gestopt ben?

Het begon al voor mijn geboorte. Mijn biologische moeder was een jonge, ongehuwde studente, die besloot me af te staan voor adoptie. Ze vond dat ik door mensen geadopteerd moest worden die gestudeerd hadden en dus zou ik door een advocaat en zijn vrouw geadopteerd worden. Alles was geregeld. Het enige was, dat ze op het allerlaatste moment, net toen ik geboren werd, besloten dat ze eigenlijk liever een meisje wilden. En dus kregen mijn ouders, die op een wachtlijst stonden, midden in de nacht een telefoontje met de vraag: ‘We hebben onverwacht een baby, een jongetje; willen jullie hem?’ Ze zeiden: ‘Natuurlijk.’ Mijn biologische moeder kwam er later achter dat mijn

Dit is de tekst van de toespraak die Steve Jobs, topman van Apple Computer en Pixar Studio's, hield op 12 juni 2005, ter gelegenheid van de diploma-uitreiking aan de Stanford Universiteit. Bron: <http://news-service.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>.

moeder nooit gestudeerd had en dat mijn vader nooit de middelbare school afgemaakt had. Ze weigerde de definitieve adoptiepapieren te ondertekenen. Pas maanden daarna gaf ze zich gewonnen, nadat mijn ouders beloofd hadden dat ik later naar de universiteit zou gaan.

En zeventien jaar later ging ik inderdaad naar de universiteit. Maar naïef als ik was koos ik een universiteit uit die bijna net zo duur was als Stanford en al het spaargeld van mijn ouders, beiden arbeiders, ging op aan mijn collegegeld. Na zes maanden zag ik niet meer waar dat goed voor was. Ik had geen flauw idee wat ik met mijn leven wilde en ook niet hoe de universiteit me kon helpen daarachter te komen. En ondertussen was ik bezig al het geld erdoor te jagen dat mijn ouders in hun leven gespaard hadden. Ik besloot dus te stoppen en erop te vertrouwen dat het wel in orde zou komen. Op het moment zelf was het vreselijk eng om dat te doen, maar als ik er nu op terugkijk, was het een van de beste beslissingen die ik ooit genomen heb. Op het moment dat ik mijn studie afbrak, kon ik stoppen met de verplichte colleges die me niet interesseerden en starten met het volgen van cursussen die er interessant uitzagen.

Dat was niet altijd romantisch. Ik had geen kamer op de campus en sliep dus op de grond bij vrienden, ik leverde colaflessen in tegen een stuiver per stuk om eten te kopen en ik

liep elke zondagavond een kilometer of tien naar de andere kant van de stad voor één fatsoenlijke maaltijd per week, bij de Hare Krishna Tempel. Ik vond het fantastisch. En veel van de dingen waar ik toevallig tegenaan liep, ingegeven door mijn nieuwsgierigheid en mijn intuïtie, zijn later van onschatbare waarde gebleken. Ik zal een voorbeeld geven.

Reed College bood in die tijd waarschijnlijk het beste onderwijs op het gebied van kalligrafie in het hele land. Elk affiche op de campus en elk etiket op elke la was prachtig met de hand gekalligrafeerd. Aangezien ik mijn studie had afgebroken en niet meer de gewone colleges hoefde te volgen, besloot ik te leren kalligraferen. Ik leerde over serif en san serif lettertypes, ik leerde over het gebruik van verschillende ruimtes tussen verschillende lettercombinaties en ik leerde te zien wat een bepaalde typografie tot een bijzondere typografie maakt. Het was prachtig, historisch en van een artistieke subtiliteit die de wetenschap ontstijgt, en ik vond het fascinerend.

Niet dat dit ook maar enig praktisch nut voor mijn leven leek te gaan hebben. Tien jaar later echter, toen we de eerste Macintosh computer aan het ontwerpen waren, kwam het allemaal terug. En we stopten dat allemaal in het design van de Mac. Het was de eerste computer met een mooie typografie. Als ik niet tegen die cursus was aangelopen, had de Mac nooit meerdere lettertypes of proportionele lettertypes gehad. En aangezien Windows de Mac gewoon geïmiteerd heeft, zou waarschijnlijk geen enkele computer dat nu hebben.

Als ik niet met mijn studie gestopt was, was ik nooit gestart met die kalligrafeercursus en hadden computers wellicht niet die mooie typografie gehad die ze nu hebben. Het was uiteraard onmogelijk de puntjes met elkaar te verbinden, vooruitkijkend, toen ik nog op de universiteit zat. Maar het was heel erg duidelijk toen ik tien jaar later terugkeek.

Nogmaals, je kunt de punten niet met elkaar verbinden als je vooruitkijkt; je kunt ze alleen verbinden als je terugkijkt. Je moet er dus op vertrouwen dat de puntjes in je toekomst op een of andere manier met elkaar verbonden zullen worden. Je

moet ergens op vertrouwen: je intuïtie, het lot, het leven, karma, wat dan ook. Ik ben nooit teleurgesteld door deze instelling en dit is wat mijn leven gemaakt heeft tot wat het is.

Mijn tweede verhaal gaat over liefde en verlies.

#### LIEFDE EN VERLIES

Ik heb geluk gehad: ik heb al vroeg in mijn leven gevonden waar mijn passie lag. Woz en ik begonnen met Apple in de garage van mijn ouders toen ik twintig was. We werkten hard en in tien jaar tijd groeide Apple van ons tweeën in een garage uit tot een onderneming van twee miljard dollar met meer dan vier duizend medewerkers. Het was net een jaar nadat we onze beste creatie, de Macintosh, op de markt hadden

---

*'Je kunt de punten niet met elkaar verbinden als je vooruitkijkt; je kunt ze alleen verbinden als je terugkijkt.'*

---

gebracht en ik was net dertig geworden, en toen werd ik ontslagen. Hoe je ontslagen kunt worden bij een bedrijf dat je zelf hebt opgezet? Nou, toen Apple groeide hebben we iemand aangenomen waarvan ik dacht dat die heel geschikt was om het bedrijf samen met mij te runnen. De eerste paar jaar ging alles goed. Maar toen begonnen onze visies op de toekomst uiteen te lopen en op een gegeven moment hadden we een conflict. Ons bestuur koos daarbij zijn kant. Dus op mijn dertigste lag ik eruit. Ik lag er erg zichtbaar uit. Mijn hele volwassen leven had hierom gedraaid. Nu was ik dat kwijt en ik ging helemaal onderuit.

Maandenlang had ik geen enkel idee wat ik moest doen. Ik had het gevoel dat ik een teleurstelling was voor de vorige generatie ondernemers: ik had het stokje laten vallen dat aan mij was doorgegeven. Ik maakte een afspraak met David Packard en Bob Noyce en probeerde hen mijn excuses aan te bieden, dat ik het zo verpest had. Mijn mislukking was erg in

de openbaarheid en ik overwoog zelfs om te verhuizen, ver weg. Maar heel langzaam begon er iets tot me door te dringen – dat ik nog steeds een passie had voor wat ik deed. Wat er bij Apple gebeurd was, had daar geen jota aan veranderd. Ik was afgewezen, maar nog steeds verliefd. En dus besloot ik opnieuw te beginnen.

Destijds zag ik het niet zo, maar ontslagen worden bij Apple was het beste dat me had kunnen overkomen. In plaats van de druk van het succes kwam de lichtheid van het weer beginnen zijn, minder zeker over alles. Hierdoor kreeg ik de vrijheid om aan een van de meest creatieve periodes van mijn leven te beginnen.

---

*‘Het ontslagen worden door Apple was een vreselijk vies medicijn, maar de patiënt had het kennelijk nodig.’*

---

In de vijf jaren daarna startte ik een bedrijf met de naam NeXT, nog een bedrijf met de naam Pixar, en werd ik verliefd op een fantastische vrouw, met wie ik later getrouwd ben. Pixar zou de eerste computergeanimeerde speelfilm ter wereld maken, Toy Story, en is nu de succesvolste studio voor animatiefilms ter wereld. De dingen namen een ongehoofde keer: Apple kocht NeXT, ik ging terug naar Apple, en de technologie die we bij NeXT ontwikkeld hadden, is de kern van Apples huidige opleving. En Laurene en ik hebben samen een geweldig gezin.

Ik weet bijna zeker dat dit allemaal niet gebeurd zou zijn als ik niet door Apple ontslagen was. Het was een vreselijk vies medicijn, maar de patiënt had het kennelijk nodig. Soms krijg je van het leven een klap op je kop. Verlies je vertrouwen dan niet. Ik ben ervan overtuigd dat het enige wat me op de been hield, het feit was dat ik hield van wat ik deed. Je moet je passie zien te vinden. En dat geldt net zo hard voor je werk als voor je geliefden. Je werk beslaat een groot deel

van je leven en de enige manier om een bevredigend leven te leiden is als je werk doet dat jij fantastisch vindt. En de enige manier om fantastisch werk te doen is als je een passie hebt voor wat je doet. Als je dat nog niet gevonden hebt, moet je blijven zoeken. Neem niet met minder genoegen. Als je het vindt – zo gaat dat met alle hartszaken – weet je dat je het gevonden hebt. En het wordt er met de jaren alleen maar beter op, net als bij goede relaties. Dus blijf zoeken tot je het vindt. Neem niet met minder genoegen.

Mijn derde verhaal gaat over dood.

#### **DOOD**

Toen ik zeventien was, las ik ergens een citaat dat ongeveer als volgt luidde: ‘Als je elke dag leeft alsof het je laatste dag is, zul je heel waarschijnlijk op een dag gelijk krijgen.’ Dat heeft indruk op me gemaakt en sindsdien kijk ik, al 33 jaar lang, elke ochtend in de spiegel en vraag me af: ‘Als vandaag de laatste dag van mijn leven was, zou ik dan doen wat ik vandaag ga doen?’ En als het antwoord teveel dagen achter elkaar ‘Nee’ is, weet ik dat ik iets moet veranderen.

In mijn achterhoofd houden dat ik binnenkort dood ga, is een van de belangrijkste hulpmiddelen die ik ooit ben tegengekomen bij het nemen van belangrijke beslissingen in mijn leven.

Want bijna alles – alle verwachtingen van buitenaf, trots, angst af te gaan of te mislukken – dat valt allemaal weg als we met de dood geconfronteerd worden. Dan blijft alleen over wat echt belangrijk is. In je achterhoofd houden dat je een keer dood gaat is de beste manier die ik ken om niet in de valkuil te lopen van te denken dat je iets te verliezen hebt. Je bent al naakt. Er is geen reden om niet je hart te volgen.

Ongeveer een jaar geleden werd bij mij de diagnose kanker gesteld. Ik werd om half acht ’s morgens onderzocht en de scan liet duidelijk een tumor op mijn pancreas zien. Ik wist niet eens wat een pancreas was. De dokters zeiden me dat dit vrijwel zeker een ongeneeslijke vorm van kanker was en dat ik er rekening mee moest houden dat ik niet langer dan drie tot zes maanden te leven had. Mijn dokter adviseerde me

naar huis te gaan en mijn zaken te regelen, wat dokterstaal is voor je voorbereiden op de dood. Het betekent dat je je kinderen in een paar maanden tijd alles moet vertellen wat je hun in een periode van tien jaar had willen vertellen. Het betekent dat je moet zorgen dat je al je zaken op orde hebt, zodat het voor je gezin zo makkelijk mogelijk zal zijn. Het betekent dat je afscheid moet gaan nemen.

Ik heb een hele dag met die diagnose geleefd. Later op die dag werd er een biopsie uitgevoerd, waarbij ze een endoscoop in mijn keel inbrachten, door mijn maag heen en in mijn ingewanden, een naald in mijn pancreas staken en een paar cellen van de tumor weghaalden. Ik was onder verdo-

---

*'De dood is waarschijnlijk de allerbeste uitvinding van het leven. Het is wat verandering mogelijk maakt in het leven.'*

---

ving, maar mijn vrouw, die erbij was, vertelde me dat de dokters begonnen te huilen toen ze de cellen onder een microscoop bekeken, omdat bleek dat het een heel zeldzame vorm van pancreaskanker was, die operabel is en genezen kan worden. Ik onderging de operatie en ik ben nu weer helemaal in orde.

Ik ben nog nooit zo dicht bij de dood geweest en ik hoop er de komende tientallen jaren niet dichterbij te komen dan dit. Omdat ik dit heb meegemaakt, kan ik het volgende met wat meer zekerheid zeggen dan toen de dood nog een nuttig, maar zuiver intellectueel concept was.

Niemand wil dood. Zelfs mensen die naar de hemel willen, willen niet dood om daar te komen. Maar de dood is het lot dat we allemaal delen. Niemand is er ooit aan ontsnapt. En zo hoort het ook, want de dood is naar alle waarschijnlijkheid de allerbeste uitvinding van het leven. Het is wat verandering mogelijk maakt in het leven. Het ruimt het oude op om

plaats te maken voor het nieuwe. Op het moment zijn jullie het nieuwe, maar op een dag, in de niet al te verre toekomst, zullen jullie geleidelijk aan het oude worden en opgeruimd worden. Het spijt me als ik wat dramatisch doe, maar daar komt het op neer.

Je tijd is beperkt, dus verdoe je tijd niet door het leven van een ander te leven. Blijf niet aan dogma's hangen: dat is leven met de resultaten van de gedachten van anderen. Zorg ervoor dat het lawaai van de mening van anderen niet je innerlijke stem wegdukt. En vooral: heb de moed om je hart en je intuïtie te volgen. Die weten op een of andere manier al wat je werkelijk wilt worden. Al het andere is van secundair belang.

Toen ik jong was, was er een fantastische publicatie met de naam The Whole Earth Catalog. Het was een van de bijbels van mijn generatie. Deze werd gemaakt door een zekere Stewart Brand, hier vlakbij in Menlo Park, en hij bracht het boek tot leven met zijn poëtische aanpak. Dit was eind jaren zestig, vóór het tijdperk van persoonlijke computers en desktop publishing, en het werd dus helemaal gemaakt met behulp van typemachines, scharen en polaroid camera's. Het was een soort Google in pocketformaat, 35 jaar voor het ontstaan van Google: het was idealistisch en het pulde uit van te gekke nieuwe foefjes en ideeën.

Stewart en zijn team gaven verschillende edities van The Whole Earth Catalog uit en toen het zijn natuurlijke beloop had gehad, brachten ze de laatste editie uit. Het was halverwege de jaren zeventig en ik was van jullie leeftijd. Op de achterkant van hun laatste editie stond een foto van een weg, ergens op het platteland, zo'n weg waar je op aan het liften zou zijn als je avontuurlijk aangelegd was. Eronder stonden de woorden: 'Blijf gretig. Blijf dwaas.' Dat was hun afscheidsboodschap. Blijf gretig. Blijf dwaas. En dat ben ik mezelf altijd blijven toewensen. En nu, nu jullie afstuderen en een nieuw begin gaan maken, wens ik jullie dat toe.

Blijf gretig. Blijf dwaas.

Ik dank jullie allemaal hartelijk.

INTERNATIONAAL WORDT ALOM GEKOZEN VOOR EEN BREDE OPVATTING VAN EEN LEVEN LANG LEREN. ZO LEGT DE OECD DE NADRUK OP EEN LEVEN LANG LEREN VOOR IEDEREEN, ONGEACHT LEEFTIJD OF MAATSCHAPPELIJKE POSITIE. DE EUROPESE COMMISSIE KIEST VOOR: 'ALLE LEERACTIVITEITEN DIE GEDURENDE HET HELE LEVEN WORDEN ONTPLOOID OM KENNIS, VAARDIGHEDEN EN COMPETENTIES VANUIT EEN PERSOONLIJK, BURGERLIJK, SOCIAAL EN/OF WERKGELEGENHEIDSPERSPECTIEF TE VERBETEREN' (EC, 2001). HET LIJKT VERSTANDIG DE INTERNATIONALE CONSENSUS VAN EEN BREDE DEFINITIE TE VOLGEN. IN ALLE BELEIDSSTUKKEN VAN HET KABINET GEBEURT DAT OOK DE REIKWIJDTE VAN DE DEFINITIE MAAKT HET ALLEEN ERG LASTIG OM RICHTING TE GEVEN AAN BELEID: OMDAT LEVEN LANG LEREN OVER ALLES EN IEDEREEN GAAT, GAAT HET AL SNEL OVER NIETS (STICHTING NEDERLAND KENNISLAND, 2004).

# Leren & werken versterken

## *De politieke context van een projectdirectie die werk gaat maken van een Leven Lang Leren*

### **HANS GROTENDORST EN HANS DEKKER**

Een leven lang leren – het onderwerp bivakkeert al bijna een leven lang op de politieke agenda. In de begintijd (jaren zeventig vorige eeuw) staat 'éducation permanente' centraal, leren gericht op individuele zelfontplooiing. In de jaren negentig komt het leren meer in het teken te staan van werken, toetreding tot de arbeidsmarkt en 'employabel' blijven. Sinds 2000, het jaar waarin de Europese regeringsleiders in Lissabon met elkaar spreken over versterking van de economie, is het bevorderen van een leven lang leren een pijler onder de kenniseconomie en kennissamenleving. De Lissabon-agenda is ambitieus en de verwachtingen op het gebied van kennisontwikkeling en leren zijn hooggespan-

nen. De Nederlandse regering publiceert in 2002 de Beleidsagenda Leven Lang Leren en wordt sindsdien regelmatig van ideeën en adviezen voorzien (onder meer: Sociaal Economische Raad, 2002; Onderwijsraad 2003a, 2003b; Stichting Nederland Kennisland, 2004). In de publieke discussie en de beleidsontwikkeling zijn 'investeren' – in leven lang leren – en 'terugverdienen' belangrijke items. Wie moet waarin investeren, wie is waarvoor verantwoordelijk, welke opbrengsten en rendementen moeten worden nagestreefd? Is economische groei alleenzaligmakend? Uiteindelijk gaat het toch om de vraag of de kwaliteit van het leven toeneemt. Een hogere kwaliteit van leven kan niet alleen worden bereikt door een grotere economische welvaart, maar bijvoorbeeld ook door betere gezondheid, een langere



levensverwachting en door meer veiligheid en sociale cohesie in de samenleving (SBO, 2003a, 2003b; Maassen van den Brink, 2004).

#### **VERVAGENDE GRENZEN**

In zijn verkenning *Leren in een kennissamenleving* (2003) gaat de Onderwijsraad in op de verantwoordelijkheidsverdeling voor een leven lang leren. De raad rekent niet alle leren tot de verantwoordelijkheid van de overheid. Bij het beantwoorden van de vraag voor welk leren dat wel het geval is, vindt de raad twee criteria beslissend:

- de mate waarin leren organiseerbaar is;
- de mate waarin leren ook andere dan private opbrengsten heeft, die zonder bemoeienis van de overheid niet gerealiseerd zouden worden.

Het eerste criterium is pragmatisch: het moet om leren gaan dat organiseerbaar is, of in een georganiseerd traject is in te passen, bijvoorbeeld via EVC-procedures<sup>1</sup>. Het tweede, principiële, criterium voor overheidsverantwoordelijkheid is dat het om leren moet gaan waarvan de leeropbrengsten private belangen overstijgen, dus om maatschappelijke opbrengsten die van belang zijn voor de samenleving als geheel.

En daarmee raken we, aldus de raad, een belangrijk dilemma van de overheid: wat zijn precies private en wat publieke belangen? Het onderscheid tussen publieke en private verantwoordelijkheid valt op dit moment samen met het onderscheid tussen initieel en postinitieel onderwijs. Het is de vraag hoe lang dat onderscheid nog houdbaar is.

#### **ACTIEPLAN LEVEN LANG LEREN**

In november 2004 stuurt staatssecretaris Mark Rutte, als coördinerend bewindspersoon, het Actieplan Leven Lang Leren naar de Tweede Kamer.

Bovengenoemde discussiepunten komen er alle in terug, ook de verantwoordelijkheidsverdeling (en uiteindelijk: de financiering). Overheid, werkgevers en individuen hebben allen belang bij een leven lang leren, ze delen er ook de verantwoordelijkheid voor. Het kabinet stelt zich op het volgende standpunt:

- de overheid is de eerst aangesprokene voor het initiële onderwijs, dat wil zeggen: de inrichting en bekostiging ervan tot en met de leerplichtige leeftijd en tot en met middelbaar (beroeps)onderwijs. Voor het hoger onderwijs verschaft de overheid leerrechten. Uitgangspunt is dat iedereen een kwalificatie kan halen die toegang geeft tot de arbeidsmarkt;

---

*Overheid, werkgevers en individuen hebben allen belang bij een leven lang leren, ze delen de verantwoordelijkheid.*

---

- werkgevers en werknemers zijn primair verantwoordelijk voor de scholing van werkenden anders dan via het initiële onderwijs;
- de overheid is in het kader van de maatregelen voor reïntegratie op de arbeidsmarkt verantwoordelijk voor de scholing van werkzoekenden;
- het individu is de eerstverantwoordelijke voor de postinitieële scholing die niet employability-ondersteunend is.

Daarnaast heeft de overheid een aantal specifieke verantwoordelijkheden in het bevorderen van een leven lang leren:

- een ordenende taak voor de transparantie van het scholingsaanbod;
- een faciliterende taak: belemmeringen voor leren weg nemen en initiatieven ondersteunen;
- een stimulerende taak: de deelname aan onderwijs en scholing bevorderen van groepen die minder goed in staat zijn hun eigen leerloopbaan vorm te geven; en de deelname aan onderwijs en scholing die essentieel is om bepaalde maatschappelijke vraagstukken op te lossen (bijvoorbeeld tekorten aan hoger opgeleiden);
- een informerende taak: de overheid is bij uitstek de instantie die burgers en werkgevers bewust zou moeten maken van het belang en het plezier van leren.

## LEREN & WERKEN VERSTERKEN

Dit Actieplan leidt er onder meer toe dat er in maart 2005 een tijdelijke (tot maart 2007) directie Leren & Werken in het leven wordt geroepen. Deze 'projectdirectie' ressorteert onder de departementen van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW). Opdracht is de aansluiting tussen leren en werken verbeteren, zodat meer werkenden en werklozen verder leren en het opleidingsniveau van de beroepsbevolking omhoog gaat. In *Leren & Werken versterken* zet de projectdirectie haar plan van aanpak uiteen.

Het plan van aanpak kent twee uitgangspunten:

- het is belangrijk dat burgers hun leven lang leren om optimaal mee te kunnen draaien in de kenniseconomie en kennissamenleving;
- burgers doorlopen behalve een arbeidsloopbaan ook een leerloopbaan en die twee loopbanen zullen elkaar voortdurend afwisselen en versterken.

Deze uitgangspunten zijn uitgewerkt langs drie programmalijnen (voor toelichting zie box op pagina 20):

- Programmalijn 1: Duale trajecten
- Programmalijn 2: Leerwerkloket
- Programmalijn 3: Drempels slechten, stimuleren en vernieuwen

## INTERVIEW

Deze ontwikkelingen en plannen maken nieuwsgierig en roepen vragen op. Alle aanleiding dus om een gesprek te arrangeren met twee leden van de Projectdirectie Leren & Werken: Judith Meulenbrug (directeur project Leren & Werken) en Regina Kleingeld (programmamanager binnen het project Leren & Werken). Beiden zijn afkomstig van het ministerie van OCW.

# 'Wij zijn een pressiegroep van de ministers'

Gesprek met Judith Meulenbrug en Regina Kleingeld,  
Projectdirectie Leren & Werken

*Het instellen van een projectdirectie Leren & Werken maakt duidelijk dat het kabinet serieuze stappen wil zetten op dit terrein. Het gaat hier om een samenwerkingsverband tussen meerdere ministeries. Is er vaker een ministerieoverstijgende projectdirectie opgezet?*

Onze aanpak is eerder beproefd. Denk bijvoorbeeld aan het Project Vermindering administratieve lastendruk, en de Taskforce Jeugdwerkloosheid. Het werken met een projectdirectie komt dus wel vaker voor. Maar alleen als het écht nodig is. Dat is hier zeker het geval. Het kabinet heeft inderdaad serieuze plannen en de tijd dringt. We hebben het al zo lang over een leven lang leren. We zijn nog niet erg veel verder dan een aantal decennia geleden, toen het denken over 'éducation permanente' op gang kwam. Er is natuurlijk wel wat gedaan, er is echter vooral ook veel gepraat. Zoveel, dat een kamerlid eens verzuchtte: het lijkt wel een leven lang leuteren...

Ministerieoverstijgende directies zijn niet echt gangbaar, het geeft aan dat het echt menens is: er móet wat gebeuren. We hebben als projectdirectie geen uitvoerende taken, partijen in het land voeren uit. Partijen zijn bedrijven, gemeenten, onderwijsaanbieders, belangenorganisaties. Onze rol is stimulerend en adviserend. We maken geen nieuw beleid; we initiëren geen projecten of activiteiten, we sporen innovatieve, succesvolle initiatieven op en ondersteunen die, zetten die in de belangstelling. Daarnaast signaleren we belemmeringen en heffen die op.

*Wat is de reden dat gekozen is voor een projectaanpak? Bevorderen van leren en werken kan nog niet in de 'staande' organisatie?*

Het stikt van de losse, kleinschalige initiatieven. De innovatie ligt op veel plaatsen voor het oprapen, maar het is nog geen usance om dat te doen. Het is te versnipperd allemaal,



Regina Kleingeld

er zijn tal van financieringspotjes, een goed overzicht van wat er gebeurt ontbreekt. Daar willen we verandering in brengen. Eigenlijk zouden we niet nodig moeten zijn – we zijn ook niet overal nodig. ICT-bedrijven en zakelijke dienstverleners bijvoorbeeld, investeren zelf wel. Van belang voor ons zijn de sectoren en de groepen waar het investeren in leren niet vanzelf gaat. We willen weten hoe dat komt, en waar de overheid zelf een belemmerende factor is. Welke drempels op het gebied van wet- en regelgeving en financiering werpt de overheid op?

Je zou ons kunnen beschouwen als een pressiegroep van de ministers. We oefenen druk uit om echt werk te maken van leren en drempels weg te nemen. De ministers van OCW en SZW willen ons met grote regelmaat spreken om te bezien wat er moet gebeuren.



Judith Meulenbrug

*In het plan van aanpak lijkt de meeste aandacht uit te gaan naar het kwalificeren van mensen aan de 'onderkant' van de arbeidsmarkt.*

Onze projectdirectie richt zich allereerst op personen van boven de 23. De groep daaronder is de doelgroep van de Taskforce Jeugdwerkloosheid. Binnen onze doelgroep ligt een groot accent op laaggeschoolden, dat klopt. Dat is een verzamelbegrip voor uiteenlopende groepen mensen. Gemeenschappelijk kenmerk is, dat deze mensen zonder extra aandacht en bemoeienis niet verder komen. Omdat zij de weg niet weten, of omdat er geen passend aanbod is, of omdat ze negatieve ervaringen hebben met opleiding en scholing. Het is de bedoeling dat veel meer mensen een startkwalificatie behalen, dat is minimaal een opleiding op mbo-2-niveau. Daarmee krijgen ze betere kansen op de arbeidsmarkt.

---

## Box: Programmalijnen van het plan van aanpak Werken en Leren<sup>2</sup>

---

### Programmalijn 1: Duale trajecten

Het doel van deze lijn is om ervoor te zorgen dat meer jongeren en volwassenen hun werk of het zoeken naar werk combineren met scholing en opleiding die tot een (beroeps)kwalificatie op de arbeidsmarkt leidt.

Beoogde resultaten:

- Regionale samenwerkingsovereenkomsten tussen werkgevers en werknemers, onderwijsaanbieders en eventueel gemeenten (minstens 10 in 2005). Daarin realiseren ze minstens 15.000 duale trajecten.
- Bovenstaande betreft zowel 'gewone werk-leer-trajecten' als duale trajecten in combinatie met het leren van de Nederlandse taal.
- Structurele oplossingen voor institutionele factoren die duale trajecten belemmeren.

Budget: € 9 miljoen

### Programmalijn 2: Leerwerkloket

Het oprichten van leer-werkloketten in de regio heeft tot doel werkenden en werkzoekenden een laagdrempelige toegang te bieden tot loopbaanadvies, beoordeling en erkenning van verworven competenties (EVC) en informatie over opleidingsmogelijkheden via een online marktplaats.

Beoogde resultaten:

- In het Actieplan Leven Lang Leren is als doel opgenomen dat in 2010 50.000 EVC-trajecten zijn uitgevoerd. Het doel is tot een extra inspanning van 7.500 EVC-trajecten in 2006 en 12.500 in 2007 te komen.

- Een regionale infrastructuur voor loopbaanadvies en -begeleiding en EVC-procedures en een daarop toegesneden onderwijsaanbod.

Budget: € 4,2 miljoen in 2005 en € 12,2 miljoen in 2006

### Programmalijn 3: Drempels slechten, stimuleren en vernieuwen

Deze programmalijn bestaat uit drie projecten:

- een onderzoek naar de beschikbaarheid en toegankelijkheid van financiële instrumenten voor leven lang leren;
- het opsporen en opschalen van baanbrekende vernieuwingen of verbeteringen, die zich in de praktijk als effectief hebben bewezen;
- het introduceren van een 'associate degree' in het hoger beroepsonderwijs via experimenten met een tweejarig opleidingsprogramma in de hbo-bacheloropleiding.

Beoogde resultaten:

- In 2006/2007 zijn een aantal experimenten gestart (voor een periode van drie jaar) die erop gericht zijn om de behoefte aan dergelijke programma's te onderzoeken.
- In 2007/2008 start een tweede cohort experimenten met een looptijd van drie jaar.

Budget:

- Experiment Individuele Leerrekening: € 1,5 miljoen
- Opsporen baanbrekende vernieuwingen: € 1 miljoen
- Introduceren associate degree: financiering valt onder verantwoordelijkheid van de directie Hoger Onderwijs

Het gaat echter niet alleen om laaggeschoolden. De kennisamenleving is gebaat bij verhoging van het opleidings- en kwalificatieniveau van de gehele (beroeps)bevolking. Een van de projecten uit programmalijn 3 is de 'associate degree'. Dat behelst een aantal experimenten voor een tweejarig programma binnen de hbo-bacheloropleidingen. Het doel is om meer diversiteit in het beroepsonderwijs te brengen en te achterhalen hoe groot de behoefte is aan deze programma's bij studenten en (toekomstige) werkgevers. We willen bereiken dat zowel uitstromers uit het beroepsonderwijs als werkenden interesse krijgen om een associate degree te gaan volgen. Het onderwijs richt zich nog sterk op het initiële leren omdat dat regulier wordt bekostigd. Ook initiatieven voor leven lang leren kunnen worden bekostigd, maar dat vraagt moeite. Daardoor is het nog niet echt aantrekkelijk voor scholen om zich hier sterker op te richten. Aan de werkgeverskant

---

*Het huidige onderwijs richt zich nog sterk op het initiële leren omdat dat initiële leren regulier wordt bekostigd.*

---

verwachten we de grootste belangstelling bij MKB-bedrijven, overigens niet alleen voor dit traject. De vraag die bij het midden- en kleinbedrijf speelt is: hoe houden we onze sector aantrekkelijk, hoe zorgen we voor voldoende en goed gekwalificeerde medewerkers? Hoe en waarin kunnen we het best investeren? Grote bedrijven hebben doorgaans veel aantrekkingskracht op afgestudeerden en zij hebben het voordeel van de schaalgrootte en de financiële middelen. Zij organiseren de leertrajecten die nodig zijn zelf wel.

*Als een van de uitgangspunten in het plan van aanpak lezen we: 'Burgers doorlopen behalve een arbeidsloopbaan ook een leerloopbaan en die twee loopbanen zullen elkaar voortdurend afwisselen en versterken.' Vanwaar deze scheiding van begrippen? Het leren lijkt hier buiten het werk geplaatst. Een arbeidsloopbaan is toch ook een leerloopbaan?*

Jazeker is een arbeidsloopbaan ook een leerloopbaan. We hebben de begrippen wel onderscheiden, maar willen ze niet scheiden. Liefst werken we juist toe naar integratie van beide. Leren en werken steeds meer laten samenvallen, waardoor zowel het leren als het werken versterkt worden en elkaar versterken.

*EVC komt in het plan van aanpak naar voren als 'nieuwe benadering van scholing'. Betekent dat, dat jullie EVC vooral zien als reparatie van wat eerder misging in de schoolloopbaan? En heeft iedereen er wel behoefte aan om zijn of haar competenties te laten certificeren? EVC gaat over kwalificeren, niet over opleiden – dus ook niet over reparatie van gemiste opleiding of scholing. We willen mensen niet 'terugsturen' naar de schoolbanken of ervoor zorgen dat ze vrijstellingen krijgen van reguliere opleidingstrajecten. Het is van belang dat de competenties van mensen zichtbaar worden gemaakt, hoe en waar ze die ook hebben verworven. En dat de competenties ook officieel worden erkend met een diploma. Onderschat niet wat een diploma doet met iemands gevoel van eigenwaarde en zelfvertrouwen! Wij, als hoog opgeleiden, zijn snel geneigd wat relativerend te doen over diploma's. Je competenties, je waarde bewijs je toch in de praktijk? Daar heb je toch geen papiertje voor nodig? Maar zo is het niet. Nederland is een 'diplomaland', een erkend diploma is van groot belang, voor het individu en voor de arbeidsmarkt. Niet alleen aanbieders van opleiding en scholing moeten geïnteresseerd raken in EVC, maar vooral bedrijven! EVC kan een sterk democratiserend effect hebben. Als we over een paar jaar kwalificaties goed in kaart kunnen brengen, gaan we misschien wel wat losser over diploma's denken. EVC zou dan wel eens een 'stille revolutie' kunnen worden.*

*In beleidsplannen van de overheid, en ook in het plan van aanpak van de projectdirectie, lopen 'leren' en 'scholen' steeds door elkaar. Dit wekt de indruk alsof de mate waarin iemand een leven lang leert blijkt uit de scholing die hij of zij volgt...*

Opleiding, training en scholing zijn nog steeds belangrijke indicatoren voor leren. Ze vormen ook internationaal gezien een graadmeter en vergelijkingsmaat. Maar het zijn wel klassieke indicatoren, geënt op traditioneel denken over kennis

en leren. We weten dat er informeel, tijdens werk en allerlei maatschappelijke activiteiten, veel wordt geleerd. Vaak meer dan in formele, georganiseerde opleidingstrajecten. Het ontbreekt ons echter nog aan goede indicatoren voor informeel leren. Daar moeten we de komende tijd naar op zoek. We kunnen wel vaststellen welke competenties iemand heeft, maar niet goed waar en hoe die competenties zijn verworven. Formeel, non-formeel en informeel leren lopen door elkaar, zijn met elkaar verbonden en vervlochten, maar het is niet bekend hoe precies. Wanneer daar meer zicht op komt, kunnen we de verschillende leeromgevingen ook meer beïnvloeden.

*Het plan van aanpak komt sterk over als een prestatiecontract. Dat blijkt uit de taal (businessplan, uitrol, accountmanagement, instrumenten) en uit de 'targets': over twee jaar zijn er tien regionale samenwerkingsovereenkomsten gerealiseerd, 15.000 duale trajecten en 50.000 EVC-procedures. Goed, dan hebben we over ruim twee jaar die aantallen – en wat hebben we dan?*

Het karakter van het plan is lekker 'doenerig', dat klopt. Het is goed dat jullie dat opmerken, want daar is het ons precies om te doen. We begonnen dit gesprek met de opmerking dat er over leven lang leren vooral veel gepraat is, mooie idealen en vergezichten zijn ontwikkeld. Er is genoeg gepraat, we moeten aan de slag. Niet hier en daar een initiatiefje, maar véél trajecten. Onze aanpak moet het hebben van schaalgrootte, dan gaan we resultaten zien en worden effecten zichtbaar. Leren en werken versterken, we gaan er echt voor.

#### NOTEN

- 1 Erkennen verworven competenties (zie interview met Marja den Dungen, op pagina 35 in dit nummer).
- 2 Het volledige Plan van Aanpak is te downloaden via Internet: [www.leren-werken.nl](http://www.leren-werken.nl)

#### REFERENTIES

- Europese Commissie (2001). *Een Europese ruimte voor levenslang leren realiseren*. Brussel: Europese Commissie.
- Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2003a). *Investeren en terugverdienen. Kosten en baten van onderwijsinvesteringen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).

## Oproep

Judith Meulenbrug en Regina Kleingeld willen namens de Projectdirectie Leren & Werken ook lezers van *Develop* die bezig zijn met (of weten van) initiatieven op het gebied van Leren en Werken van harte uitnodigen contact op te nemen met de projectdirectie. De inzet van de projectdirectie is nadrukkelijk om initiatieven van werkgevers (bedrijfsleven, semi-overheid, overheid) en scholingsinstellingen te ondersteunen. E-mail: [jmeulenbrug@minszw.nl](mailto:jmeulenbrug@minszw.nl), [rkleingeld@minszw.nl](mailto:rkleingeld@minszw.nl)

Mocht u interesse hebben in de gratis digitale nieuwsbrief Leren & Werken, dan kunt u zich aanmelden via de website: [www.leren-werken.nl](http://www.leren-werken.nl).

- Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2003b). *Investeren en terugverdienen. Inverdien- en welvaartseffecten van onderwijsinvesteringen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Maassen van den Brink, H. (2004). *De maat der dingen*. Vijfde Kohnstammlezing, maart 2004. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). *Beleidsagenda Leven Lang Leren*. Zoetermeer: Ministerie van OCW
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004). *Actieplan Leven Lang Leren*. Gestuurd door staatssecretaris M. Rutte aan de Tweede Kamer, 19 november 2004. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Projectdirectie Leren & Werken (2005). *Leren & Werken versterken. Plan van aanpak 2005-2007*. Den Haag: Ministerie van OCW en Ministerie van SZW.
- OECD (2004). *Education at a glance*; OECD indicators 2004.
- Onderwijsraad (2003a). *Leren in een kennissamenleving*. Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003b). *Werk maken van een leven lang leren*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Sociaal Economische Raad (2002). *Het nieuwe leren. Advies op een leven lang leren in de kenniseconomie*. Publicatienummer 10. Den Haag: Sociaal Economische Raad.
- Stichting Nederland Kennisland (2004). *Kennis als water. Vier vragen over leven lang leren en wat huiswerk*. Amsterdam: Stichting Nederland Kennisland.

IN HET BEROEPSONDERWIJS IS MEN DRUK BEZIG MET HET VORMGEVEN VAN NIEUW ONDERWIJS; COMPETENTIE-GERICHT ONDERWIJS DAT DE LEERLING EN ZIJN LOOPBAAN CENTRAAL STELT. OOK IN DE TECHNIEKSECTOR ZIJN DEZE HERVORMINGEN DUIDELIJK ZICHTBAAR. HIER MAKEN DE NIEUW VORMGEGEVEN OPLEIDINGEN ZICH NAAST DE INRICHTING VAN HET ONDERWIJS DRUK OM DE INSTROOM VAN NIEUWE TECHNIEKLEERLINGEN. DAARBIJ SPEELT TEVENS DE GEDACHTE DAT HET NIEUW VORMGEGEVEN ONDERWIJS LEIDT TOT BETERE LOOPBAANKEUZEPROCESSEN VAN LEERLINGEN EN DAT LEERLINGEN HIERDOOR MOGELIJK VAKER KIEZEN VOOR TECHNIEK. DE 'HERONTWERP-OPLEIDINGEN' IN HET BEROEPSONDERWIJS Zouden leerlingEn dus beter moeten leren kiezen en technische opleidingen en beroepen aantrekkelijker maken.

# Loopbaanbegeleiding in het onderwijs vraagt om een nieuw paradigma

**KARIENE MITTENDORFF, PETER DEN BOER EN  
TITIA SJENITZER**

In deze bijdrage staat de vraag centraal of deze herontwerpopleidingen de beoogde resultaten opleveren. Uit onderzoek kunnen we concluderen dat scholen druk bezig zijn met het vormgeven van nieuw onderwijs – bestaande uit meer praktijk in het onderwijs, of meer keuzevrijheid – maar dat door het ontbreken van goede loopbaanbegeleiding als integraal proces het beoogde doel om de loopbaan van de leerling centraal te stellen en beter te leren kiezen daardoor niet wordt gehaald. In dit artikel behandelen we tevens een aantal punten die op dit gebied extra aandacht verdienen – zowel binnen de onderwijsinstelling als binnen de maatschappelijk omgeving daaromheen.

We beschrijven in dit artikel een onderzoek naar het beroepskeuzeproces van jongeren<sup>1</sup>. Het is van belang beroepskeuzeprocessen beter te begrijpen, om ze beter te kunnen begeleiden en om ze te kunnen beïnvloeden. Dat laatste is niet onbelangrijk, gezien de problemen binnen onder andere de technische sector om voldoende gekwalificeerd personeel te vinden en de terugloop van jongeren die voor een technische studie of beroep kiezen.

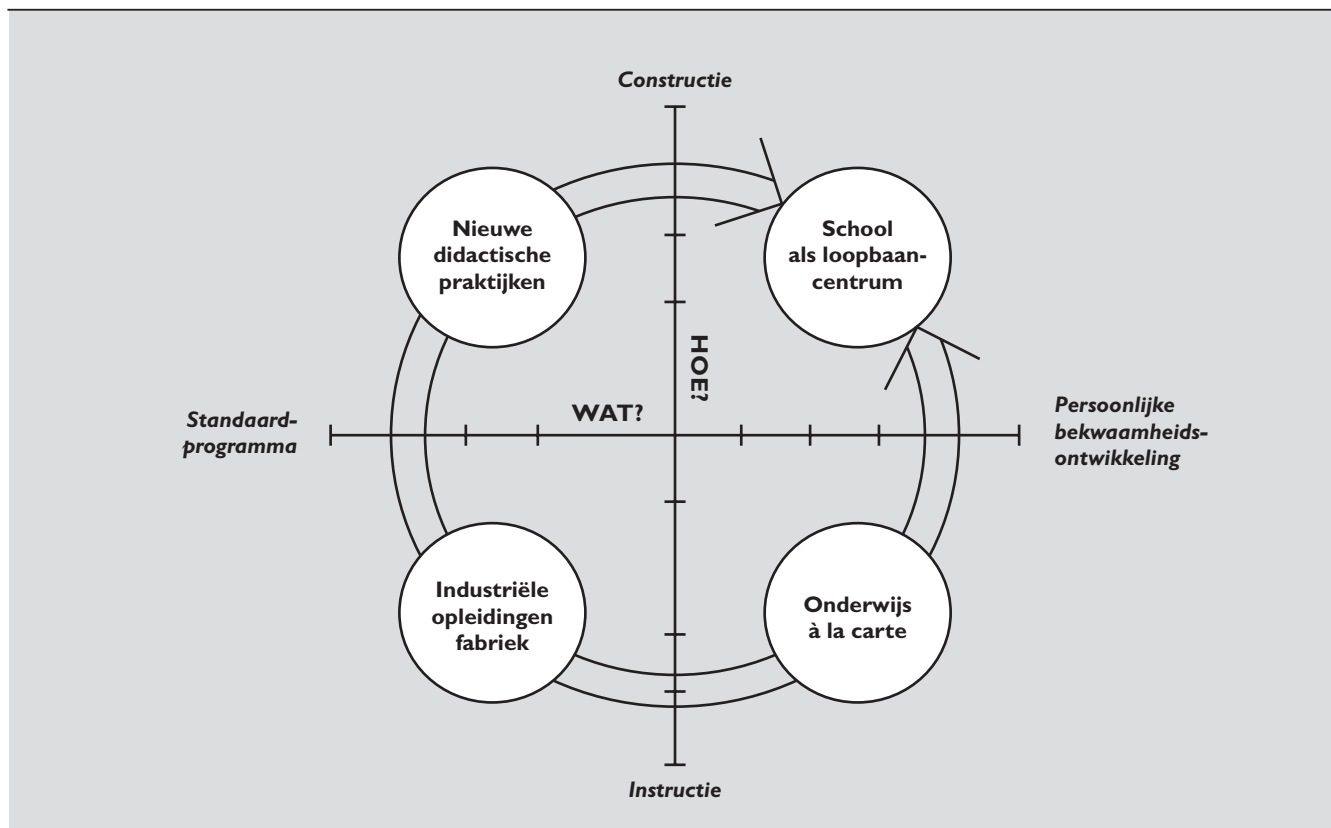
Om de problemen met de afnemende instroom in de techniekopleidingen het hoofd te bieden heeft Deltapunt<sup>2</sup> gekozen voor het concept 'herontwerp' waar het gaat om het vormgeven of hervormen van opleidingen in het techniekonderwijs. Hier liggen een aantal overwegingen en analyses aan ten grondslag die door Geurts (2003) zijn uitgewerkt. In dit 'herontwerp'-concept worden een 'Wat'- en een 'Hoe'-

dimensie onderscheiden. In figuur 1 staan deze twee dimensies van ontwikkeling weergegeven.

Met de Wat-dimensie wordt de inhoud van de opleiding bedoeld en de organisatie daarvan: het gaat niet alleen om breed of smal opleiden maar ook om standaard onderwijsprogramma's of flexibel maatwerk. Het gaat er dus om de fuikwerking van smalle opleidingsprogramma's tegen te gaan door de één-op-éénrelatie tussen opleiding en beroep los te laten en de student de gelegenheid te bieden met veel facetten van de (techniek)opleiding in aanraking te komen. Gedurende die opleiding wordt de student in de gelegenheid gesteld zich te specialiseren, naar ambitie en behoefte. De Hoe-dimensie in het herontwerpmodel betreft de didactische kant. Daarbij gaat het om meer constructie en minder instructie (Geurts, 2003). Dat wil zeggen dat herontwerp-

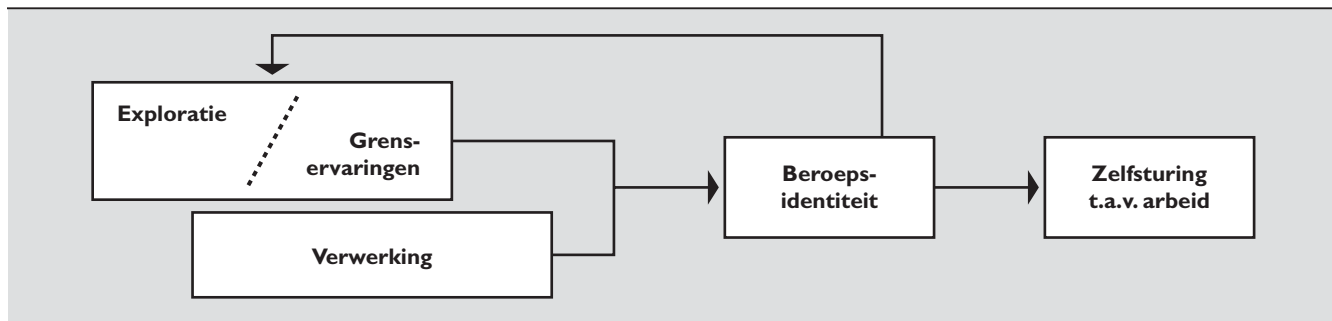
opleidingen meer ruimte moeten maken voor leervormen waardoor leerlingen gestimuleerd worden zelf kennis te construeren. In de uitwerking heeft deze benadering vooral geleid tot leren dat gebaseerd is op ervaring in de praktijk of in projectonderwijs, thematisch gestuurd onderwijs, probleemgestuurd onderwijs, etc.

Het doel van herontwerp is leerlingen meer ruimte te bieden om zelf vorm en inhoud te geven aan hun opleiding, gebaseerd op hun eigen leerwensen en -behoeften. Door ontwikkeling langs zowel de Hoe- als de Wat-dimensie moeten scholen zich ontwikkelen tot loopbaancentra, waarin de nadruk ligt op loopbaan, persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling, motivatie en betrokkenheid. Er zijn naar aanleiding van Deltapunt verschillende opleidingen op deze manier vormgegeven (de 'herontwerpopleidingen'), waarbij een aantal zich



Figuur 1. Van de school als individuele opleidingsfabriek naar de school als loopbaancentrum (Geurts, 2003).





Figuur 2. Relaties beroepsidentiteit en zelfsturing (naar Meijers & Wardekker, 2001)

meer richten op de Wat-dimensie (ontwikkeling langs rechts-onder), anderen meer op de Hoe-dimensie (ontwikkeling langs linksboven).

Voor keuzeprocessen betekent dit dat verwacht mag worden dat herontworpen opleidingen meer ruimte bieden voor deze processen, omdat er meer ruimte is voor ervaring als basis voor leren. De insteek van de herontwerpopleidingen is gericht op vernieuwing van het onderwijskundige concept, waarbij tegelijkertijd meer ruimte wordt geboden voor keuzeprocessen van leerlingen.

#### ONDERZOEK

Deltapunt wilde graag onderzoeken of de herontwerpprojecten daadwerkelijk leiden tot betere keuzeprocessen, en tot een keuze voor techniek. In opdracht van Deltapunt heeft Stoas Onderzoek (Den Boer, Mittendorff, & Sjenitzer, 2004) daarom onderzocht hoe herontwerpopleidingen in praktijk verschillen van een 'traditionele' opleiding. Hierbij stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. In welke mate helpt een verbreed en geflexibiliseerd onderwijsaanbod, andere onderwijskundige vormgeving en bewustere loopbaanbegeleiding jongeren om beter te kiezen? Hoe verloopt dit proces en (hoe) is het voor verbetering vatbaar?
2. Helpt verbreed onderwijsaanbod, andere onderwijskundige vormgeving en bewustere loopbaanbegeleiding jongeren voor techniek te kiezen? Verloopt dit proces parallel aan het proces onder vraag 1 (leidt hetzelfde proces tot beide resultaten) en (hoe) is het voor verbetering vatbaar?

Deze onderzoeksvragen zijn onderzocht met behulp van figuur 1. Daarnaast is gekeken of jongeren die deelnemen aan een herontwerpopleiding daadwerkelijk beter kiezen dan jongeren in 'traditioneel' technisch beroepsonderwijs. Beter kunnen kiezen betekent dat jongeren zichzelf in relatie tot de beroepspraktijk beter leren kennen, oftewel hun beroepsidentiteit (verder) ontwikkelen. Dat is onderzocht met behulp van een model over keuzeprocessen dat ontleend is aan Meijers en Wardekker (2001; zie figuur 2). Het model van beroepsidentiteitsontwikkeling gaat uit van de veronderstelling dat keuzes gebaseerd zijn op kennis van het zelf; kennis die op zijn beurt weer is gebaseerd op (grens)ervaringen en de verwerking daarvan. Dergelijke processen zijn opgevat als cyclische processen die gebaseerd zijn op ervaringskennis.

Het model gaat ervan uit dat deelnemers die in de beroepspraktijk (grens)ervaringen opdoen en deze verwerken (o.a. door middel van stagebegeleiding met docent en/of praktijkbegeleider, maar ook door gesprekken met ouders, en anderen) zichzelf daardoor beter leren kennen, in relatie tot die beroepspraktijk. Door die zelfkennis krijgen ze inzicht in wie ze willen zijn in werk en wat ze ermee willen (beroepsidentiteit). Dat helpt hen keuzes te maken over werk en leren. In eerder onderzoek is het bestaan van deze relaties aangetoond (Den Boer e.a., 2003).

Om de relatie tussen deze twee modellen te onderzoeken, zijn op vier verschillende onderwijsinstellingen interviews gehouden en vragenlijsten afgenomen.

In dit artikel gaan we alleen in op onderzoeksvraag 1. De vraag die dan vooral aandacht krijgt, is hoe loopbaankeuzeprocessen van jongeren in het beroepsonderwijs verlopen.

#### *Onderzoeksopzet*

In het kwalitatieve deel zijn onderwijsdirecteuren, docenten en leerlingen geïnterviewd en is schriftelijke informatie van de scholen verzameld. Deze informatie is benut om de condities te beschrijven die in de verschillende traditionele en herontwerpopleidingen zijn gecreëerd: de inrichting van het onderwijs, de mate waarin leerlingen daarin in de gelegenheid zijn geweest in de praktijk ervaring op te doen, mogelijkheden voor verwerkingsactiviteiten en mogelijkheden voor en begeleiding bij zelfsturing. De bij de leerlingen verzamelde kwalitatieve informatie is vooral benut om de kwantitatieve analyse verder in te kunnen kleuren.

---

### *Helpt bewustere loopbaanbegeleiding en een verbreed en geflexibiliseerd onderwijsaanbod jongeren om beter te kiezen?*

---

In het kwantitatieve deel van het onderzoek is door middel van vragenlijsten het deel van het onderzoeksmodel onderzocht dat betrekking heeft op de exploratie of het opdoen van (grens)ervaringen door leerlingen, de verwerking van die ervaringen, de ontwikkeling van een beroepsidentiteit en de zelfsturing ten opzichte van arbeid.

Voor de operationalisatie van de Exploratie (E) wordt gebruik gemaakt van de Repertory Grid Beroepspraktijkkennis (RGB; Den Boer e.a., 2003). In dit instrument wordt de leerlingen via een aantal tussenstappen gevraagd aan te geven in hoeverre voor hen belangrijke concepten over arbeid op eigen ervaringen zijn gebaseerd en waar ze die ervaringen hebben opgedaan. De maat voor exploratie bestaat uit het aantal concepten dat gebaseerd is op eigen ervaringen. De RGB is ontwikkeld voor afname in een individueel gesprek. Voor dit onderzoek is dit instrument aangepast voor groepsafname.

De mate van verwerking (V) wordt bepaald aan de hand van de vraag aan de leerlingen of ze over de ervaringen waarover ze in de RGB hebben gerapporteerd met anderen hebben kunnen praten en zo ja met wie. De variabele V is geoperationaliseerd in de som van het aantal mensen waarmee ze over hun ervaringen konden praten (zie: Den Boer e.a., 2003).

Voor het meten van Beroepsidentiteit hebben we gebruik gemaakt van het instrumentarium dat door Bosma is ontwikkeld om de hoofdvariabelen exploratie en *commitment* uit het identiteitsstatussen-model van Marcia te meten: de Groninger Identiteits Schaal (GIDS; zie Bosma, 1985). We hebben uit deze schaal alleen de vragen gebruikt die het *commitment* aan de keuze voor een beroep meten.

De inleidende vragen die aan het gebruik van de GIDS vooraf gaan om in beeld te brengen welke elementen voor de geïnterviewde van belang zijn, waren in het kader van dit onderzoek (dat alleen de identiteit in het beroepsdomein beoogde te meten) eenvoudig om te zetten in de groepsgevijs af te nemen vraag: 'heb je al een beroep voor ogen?' De GIDS levert inzicht in de mate waarin jongeren zich aan hun toekomstig beroep hebben gecommitteerd, hetgeen we interpreteren als de sterkte van hun beroepsidentiteit (I). De schaal bestaat uit 17 vragen en heeft een matige interne consistentie (Cronbach's alfa = .67).

De variabele zelfsturing (Z) is geoperationaliseerd met behulp van de vragenlijst loopbaanactualisatie, ontwikkeld door Kuipers (2003). Dit instrument is ontwikkeld om de loopbaancompetenties van werkenden te meten. Na overleg met de auteur is ervoor gekozen de vragenlijst aan te passen voor de onderhavige doelgroep. Daarbij bleken alleen de vragen over 'loopbaansturing' uit het instrument voor deze groep bruikbaar.

De aldus bijgestelde vragenlijst loopbaanactualisatie levert inzicht in de competenties die jongeren hebben verworven om hun loopbaan zelf gestalte te geven. De aangepaste schaal voor zelfsturing (Z) bestaat uit 14 vragen en heeft een acceptabele interne consistentie (Cronbach's alfa = .76).

### Onderzoeksgroep

In het onderzoek zijn vier scholen onderzocht. In elk van de vier instellingen is in overleg met de schoolleiding een herontwerp- en een traditionele opleiding gekozen.

Er zijn zowel mbo- als vmbo-opleidingen in het onderzoek opgenomen. Een belangrijke overweging daarvoor is dat herontwerp niet alleen het middelbaar beroepsonderwijs betreft en dat het opdoen van ervaring juist al op het moment van keuze voor de opleidingsrichting in het vmbo belangrijk geacht mag worden.

Om de kans te optimaliseren aan te kunnen tonen dat het opdoen en verwerken van ervaring een belangrijk element is in het herontwerp, zijn die scholen en opleidingen gekozen die al geruime tijd bezig zijn met het herontwerpen van de techniekopleidingen. Een belangrijk argument was ook dat leerlingen uit hogere leerjaren konden worden bevraagd. Geen van de herontwerppopleidingen was meer dan twee jaar operationeel, zodat in het vmbo leerlingen in leerjaar 4 konden worden bevraagd (het tweede leerjaar in de herontwerppopleiding), maar in het mbo leerlingen uit ten hoogste leerjaar 2.

Daarnaast is gezocht naar herontwerp- en traditionele opleidingen die ten minste per school hetzelfde niveau kenden. Helaas bleek dat in de praktijk niet steeds mogelijk. Ten slotte is ernaar gestreefd het instrumentarium bij ten minste vijftien leerlingen per groep af te nemen. Ook dat bleek in de praktijk niet altijd mogelijk. In tabel 1 geven we een overzicht van de onderzochte groepen, de niveaus<sup>3</sup> en de aantallen leerlingen bij wie de instrumenten zijn afgenomen.

### RESULTATEN

Hieronder zijn de resultaten van het onderzoek uitgewerkt, voor het kwalitatieve en kwantitatieve deel apart.

#### *Kwalitatieve analyse – De Wat- en de Hoe-kant en loopbaanbegeleiding*

We constateren dat de ontwikkeling van de ‘Wat’-kant van het herontwerp minder ver gevorderd is dan de ontwikkeling van de ‘Hoe’-kant. Als we de onderzochte opleidingen in het model van Geurts (zie figuur 1) plaatsen, blijkt dat vooral de mbo-opleidingen voornamelijk ‘linksboven’ zitten. Ze bieden vooral vernieuwende didactiek aan, zoals werken met echte klanten, meer praktische competentiegerichte opdrachten, projectwerk, etc. Zoals Geurts (2003) al aangeeft, zijn deze nieuwe didactische praktijken (de Hoe-kant) een stap in de goede richting, maar is het aanbieden van meer aan de persoon aangepaste inhoud een noodzakelijke volgende stap voor het verbeteren van keuzeprocessen van jongeren. Deze processen kunnen niet los van elkaar gezien worden, maar zouden zoveel mogelijk samen op moeten gaan. Uit de kwalitatieve analyse blijkt daarnaast dat de invulling die de scholen wel aan de Wat-kant hebben gegeven vooral ligt in het zoeken van nieuwe inhoud voor de techniekopleidingen: de snijvlakken van techniek en andere velden worden opgezocht, evenals combinaties van techniek en welzijn. De flexibilisering van die inhoud is daarbij achtergebleven. De noodzakelijke volgende stap (als het gaat om keuzeprocessen) in de richting van meer persoonlijke aangepaste inhoud wordt bij weinig opleidingen gerealiseerd. In de vmbo-herontwerppopleidingen bestaat flexibiliteit van de inhoud wel uit keuze-

	<b>Herontwerppopleidingen</b>	<b>Niet-herontwerppopleidingen</b>
Friesland college	Pop & Media, 15 lln (niveau 3)	Werktuigbouwkunde 17 lln (niveau 4)
ROC Midden Nederland	Sound & Vision, 15 lln (niveau 4)	Bouwkunde, 9 lln (niveau 4)
Blaricum College (vmbo)	ICT-route, 13 lln (kbl)	Voertuigtechniek, 15 lln (kbl & bbl)

Tabel 1. Onderzochte opleidingen, aantallen leerlingen (lln) en niveaus.

ruimte voor inhoud van projecten en/of invulling van vakken. Keuzeruimte voor de keuze van vakken is veel beperkter of niet mogelijk. Het geschetste beeld geeft aan dat het kenmerkend moeilijk is voor scholen om echte flexibilisering van inhoud vorm te geven. Scholen geven ook aan dat het lastig is de deelnemers de ruimte te geven en daarbij nog steeds aan alle exameneisen te voldoen (zie Van den Berg en Doets 2003). Geurts en Van Oosterom (2003) geven een opening voor het creëren van ruimte in onderwijsprogramma door het invoeren van een major-minorstructuur. Ze hanteren daarbij de 50-30-20 regel, waarbij 50% aan een major en 30%

---

*Scholen zeggen: het is lastig om de deelnemers de ruimte te geven en daarbij nog steeds aan alle exameneisen te voldoen.*

---

aan een minor moet worden besteed en 20% echt vrije ruimte is voor de deelnemer. In die vrije ruimte zou een deelnemer bijvoorbeeld extra aandacht kunnen besteden aan beroepskeuze.

Enkele herontwerppopleidingen zijn ook op deze manier bezig met de inrichting van het curriculum. Omdat dit nieuwe specifieke opleidingen zijn, waarbij de minor vaak wordt gebruikt om het specifieke vak mee in te vullen, blijft er weinig daadwerkelijke keuzevrijheid voor de deelnemer. Andere scholen lijken niet gestimuleerd te worden door een dergelijke mogelijkheid tot een major-minorsysteem. Geurts (2004) trekt voor de herontwerp-projecten in het HBO dezelfde conclusie. Ook hier denken de herontwerpers meer in termen van het veranderen van opleidingen dan in het realiseren van leer- of loopbaantrajecten voor studenten.

Aan loopbaanbegeleiding wordt op alle herontwerppopleidingen aandacht besteed, al wisselt de mate en vorm waarin dat gebeurt sterk. In sommige gevallen is er een trajectbegeleider, bij andere opleidingen is dit de taak van de mentor. De deelnemers geven ook aan dat ze makkelijk naar de docenten toe

kunnen stappen als ze ergens mee zitten. In de mbo-opleidingen wordt meer aandacht gegeven aan loopbaanbegeleiding dan in de vmbo-opleidingen. Dat lijkt logisch, maar we zullen verderop betogen dat dit niet logisch is. Bij alle opleidingen ligt het *initiatief* voor de loopbaanbegeleiding doorgaans bij de deelnemer. Alleen in geval van studieproblemen neemt de docent het initiatief. Bij één mbo-herontwerppopleiding heeft loopbaanbegeleiding en reflectie wel een structurele plek in het programma. In alle traditionele opleidingen is loopbaanbegeleiding niet of nauwelijks ontwikkeld, met uitzondering van één vmbo-opleiding, waar de docenten vooral door een sterke persoonlijke relatie met de deelnemers meer bij de keuzeprocessen van de deelnemers betrokken zijn. Dit is voor een groot deel het gevolg van de keuze van het management van deze onderwijsinstelling om de ontwikkeling van teams binnen de onderwijsinstelling hoge prioriteit te geven.

We constateren op het terrein van stimulering van de loopbaanbegeleiding een ontwikkeling in de richting van het opzetten van 'kernteams' van docenten. Kernteams bestaan uit een vaste, kleine groep docenten die verantwoordelijk is voor één groep deelnemers. Het effect daarvan is dat de docenten dichterbij de deelnemers komen te staan en beter op de hoogte zijn van hun ontwikkeling, verdergaand dan alleen het eigen vak. Dit bevordert de informele loopbaanbegeleiding.

Over het geheel genomen doen met name de herontwerppopleidingen binnen het bestaande paradigma van loopbaanbegeleiding dus goed werk. Het initiatief ligt daarin bij de deelnemer, die krijgt de vrijheid en de ruimte om van zijn loopbaan te maken wat hij wil en wordt daarbij geholpen als hij daarom vraagt. Later in dit artikel (bij de conclusies) gaan we in op de mate waarin dit paradigma toe is aan verandering.

#### *Kwantitatieve analyse – keuzeprocessen*

De kwantitatieve analyse laat weinig tot geen verschillen zien tussen de verschillende opleidingen. Geen van de verschillen tussen de traditionele en herontwerppopleidingen is significant. Dat is opmerkelijk, omdat we wel duidelijke verschillen vinden in de kwalitatieve analyse. In de detailana-

Exploratie	MBO					VMBO					Totaal
	FC		RU			KDC		BC			
	H	T	H	T	H	T	H	T			
Score	0.27	0.46	0.61	0.44	0.36	0.29	0.39	0.30	0.39		

H = herontwerpopleiding; T = traditionele opleiding; FC = Friesland College; RU = ROC Utrecht; KDC = KDC Emmen; BC = Blaricum College

Tabel 2. De mate van Exploratie bij de verschillende opleidingen. Scores op een schaal van 0 tot 1.

Exploratie	MBO					VMBO					Totaal
	FC		RU			KDC		BC			
	H	T	H	T	H	T	H	T			
School/stage	58%	40%	50%	77%	60%	54%	36%	18%	49%		
Elders	42%	60%	50%	23%	40%	47%	64%	82%	51%		

Tabel 3. Exploratie uiteengezet naar ervaringen opgedaan tijdens school/stage, of elders.

lyses vinden we wel verschillen, die verdere verklaringen kunnen verschaffen voor het feit dat we in de overall analyse geen verschillen tussen herontwerp- en traditionele opleidingen vinden. Hieronder gaan we verder in op de variabelen Exploratie, Verwerking, Beroepsidentiteit en Zelfsturing.

- Exploratie, het opdoen van (grens)ervaringen

Als het gaat om de mate waarin leerlingen van verschillende opleidingen exploreren, zie we dat de verschillen tussen de opleidingen erg klein zijn (zie tabel 2). Deze resultaten zeggen echter nog niets over de mate waarin de school heeft bijgedragen aan het opdoen van deze ervaringen. Hiervoor moeten we de variabele Exploratie specificeren naar exploratie opgedaan tijdens stage- of schoolactiviteiten, en exploratie die elders is opgedaan (zie tabel 3).

De helft of meer van de ervaringen die de deelnemers rapporteren in het onderzoek doen ze op tijdens stages, simula-

ties, het werken voor klanten en andere door de scholen georganiseerde praktijkmomenten. In de herontwerpopleidingen bestaat veel aandacht voor het leren in een beroepscontext, door middel van de bovengenoemde activiteiten, maar ook door middel van integratie van vakken en docenten uit de praktijk. Ook in de traditionele opleidingen rapporteren de deelnemers dat ze een belangrijk deel van hun ervaringen in door school georganiseerde situaties opdoen (daar rangschikken wij hier ook de stages onder).

Daarnaast rapporteren alle deelnemers hetzelfde type ervaringen met de beroepspraktijk als belangrijke ervaring die hun beeld van de wereld van het werk en het beroep dat ze kiezen bepaalt. Uit de begrippen die ze daarvoor hanteren, ontstaat niet het beeld dat de deelnemers tijdens deze praktijkervaringen geconfronteerd zijn met de kernelementen (beroepsdilemma's) uit het beroep. De door hen gebruikte begrippen gaan veelal over de omstandigheden waaronder het werk moet worden uitgevoerd, bijvoorbeeld of het werk zich binnen of buiten afspeelt.

Verwerking	MBO						VMBO				Totaal
	FC		RU		KDC		BC				
	H	T	H	T	H	T	H	T			
Score	0.28	0.40	0.63	0.52	0.28	0.24	0.44	0.42	0.40		

Tabel 4. De mate van Verwerking bij de verschillende opleidingen. Scores op een schaal van 0 tot 1.

Verwerking	MBO						VMBO				Totaal
	FC		RU		KDC		BC				
	H	T	H	T	H	T	H	T			
School	5%	12%	11%	3%	6%	20%	20%	11%	11%		
Elders (ook stage)	95%	88%	89%	97%	94%	80%	80%	89%	89%		

Tabel 5. De variabele Verwerking uiteengezet naar verwerking opgedaan op school of elders.

- Verwerking

Ook op het punt van de verwerking van de opgedane ervaringen zijn er alleen kleine (niet significante) verschillen te ontdekken tussen de opleidingen van eenzelfde school (zie tabel 4). Wel zijn er verschillen tussen de scholen, maar ook deze zijn statistisch niet significant. Om na te gaan of dit door de opleiding of school wordt beïnvloed, zal de variabele Verwerking gespecificeerd moeten worden: of de verwerking tijdens schoolactiviteiten of elders plaats heeft gevonden (zie tabel 5).

In de tabel is te zien dat 89% van de leerlingen zijn of haar ervaringen buiten de school verwerkt. Er bestaat hierin weinig verschil tussen de scholen. Voor de verwerking van de ervaringen die deelnemers opdoen in de praktijk noemen ze meer mensen van buiten dan van binnen de school. Deelnemers praten hierover met vrienden, met hun ouders, op hun stageplaats, etc. maar relatief weinig op school, in de klas, met de docent of met mededeelnemers. Het is niet zo dat deelnemers helemaal niet met hun docent over beroepsperspectieven praten: de helft of meer van de deelnemers praat wel eens met zijn of haar docent over zijn toekomstplannen.

Maar het gesprek gaat dan vaker over vervolgopleidingen dan over werk. Op dit vlak liggen dus mogelijkheden voor het onderwijs. We komen daar verderop in het artikel op terug.

- Identiteit

In het onderzoek is, vanwege de noodzaak om groepsgewijs te meten, de beroepsidentiteit afgemeten aan het *commitment* met de keuze voor een beroep. Die blijkt tussen de herontwerp- en traditionele opleidingen nauwelijks te verschillen (zie tabel 6).

Daarnaast blijkt dat er wel grote verschillen zijn in de mate waarin deelnemers al weten welk beroep ze willen kiezen. Die verschillen bestaan vooral tussen de scholen en niet tussen de herontwerp- en traditionele opleidingen. Ten slotte blijkt dat een erg groot deel van de deelnemers in de traditionele opleidingen dat al wisten voordat ze aan de opleiding begonnen.

- Zelfsturing

De kwantitatieve gegevens van het onderzoek laten ten slotte relatief weinig verschil zien tussen de opleidingen op het punt van zelfsturing (zie tabel 7).

Identiteit	MBO						VMBO				Totaal
	FC		RU		KDC		BC				
	H	T	H	T	H	T	H	T			
Score	0.68	0.56	0.71	0.71	0.55	0.57	0.68	0.69	0.64		

Tabel 6. De mate van Identiteit aanwezig bij leerlingen van de verschillende opleidingen. Scores op een schaal van 0 tot 1.

Als we naar de kwalitatieve analyse kijken, bevreemdtd dat ook niet. Uit de interviews bleek dat zelfs als de mogelijkheden er wel zijn op school, de leerlingen daar nog geen gebruik van maken.

Het feit dat de herontwerpopleidingen een hogere score hebben op de 'wat'-variabelen heeft niet tot gevolg dat de leerlingen vaker aangeven dat ze met docenten spreken over het aan laten sluiten van de opleiding bij hun wensen. Alle opleidingen bieden ook nog weinig keuzemogelijkheid voor de deelnemers. De programma's liggen voor het overgrote deel al vast, dus is er niet veel ruimte voor zelfsturing. Willen school en ministerie dat deelnemers bewuster kiezen en werken naar hun toekomst, dan moet er meer ruimte komen en het nemen van deze ruimte ook nadrukkelijk meer gestimuleerd worden.

#### CONCLUSIES

Het algemene beeld is dat de scholen die het concept herontwerp hebben omarmd, hard aan het werk zijn om daar inhoud aan te geven. Bij enkele scholen constateren we dat er sprake is van olievlekwerking. Dat wil zeggen dat de opvattingen over herontwerp ook ingang hebben gevonden in de

opleidingen die zich niet in een herontwerptraject bevinden, en dat deze opleidingen bezig zijn zich langs dezelfde lijnen te ontwikkelen.

#### De Wat- en de Hoe-dimensie

De interviews laten zien dat de herontwerpopleidingen het zowel op de Wat- als de Hoe-dimensie beter doen dan de niet-herontwerpopleidingen, hoewel de Wat-dimensie van het herontwerp minder ver gevorderd is dan de ontwikkeling van de Hoe-dimensie. Als we de onderzochte opleidingen in het model van Geurts (figuur 1) plaatsen, blijkt dat de opleidingen voornamelijk 'linksboven' zitten (veel verandering in de didactiek: de Hoe-dimensie). Uit de interviews blijkt tevens dat de invulling die de scholen wél aan de Wat-dimensie hebben gegeven vooral ligt in het zoeken van nieuwe inhoud voor de techniekopleidingen: de snijvlakken van techniek en andere velden worden opgezocht, zoals in de ICT-route, evenals combinaties van techniek en welzijn. Daarnaast bestaat flexibiliteit van de inhoud uit keuzeruimte voor invulling van vakken en/of projecten. Ruimte voor het kiezen van vakken is beperkter of niet mogelijk. Het geschetste beeld geeft aan dat het kennelijk moeilijk is voor scholen om echte flexibilisering van inhoud vorm te geven.

Zelfsturing	MBO				VMBO				Totaal
	FC		RU		KDC		BC		
	H	T	H	T	H	T	H	T	
Score	0.27	0.44	0.37	0.51	0.39	0.34	0.43	0.37	0.38

Tabel 7. De mate van Zelfsturing aanwezig bij leerlingen van de verschillende opleidingen. Scores op een schaal van 0 tot 1.

### *Goed kiezen: de Waarom-vraag centraal*

Hoewel verwacht werd dat de deelnemers aan de herontwerppopleidingen beter zouden kiezen, werd er in dit opzicht geen verschil gevonden met de traditionele opleidingen. Uit het onderzoek blijkt dat dit voor een groot deel verklaard wordt door het feit dat nog niet genoeg met (de juiste) loopbaanbegeleiding wordt gewerkt. Over het geheel genomen doen met name de herontwerppopleidingen goed werk. Uit de interviews blijkt dat zowel deelnemers als docenten met loopbaanbegeleiding aan de slag zijn. Binnen de ene opleiding alleen meer dan binnen de andere. Maar hoe kan het dan dat alle inspanningen niet tot betere keuzeprocessen leiden?

Uit het onderzoek blijkt dat het paradigma rondom loopbaanbegeleiding toe is aan verandering. In de dynamisering van het onderwijs en de beroepspraktijk gaat het niet alleen om de verschuivingen op het Wat- en Hoe-vlak – inhoud en didactiek – maar vooral om de verschuivingen op het Waarom-vlak – zingeving of betekenisverlening. De Waarom-vraag heeft te maken met keuzes: wéten waarvoor je kiest. Ontwikkelingen op de Wat- en Hoe-dimensie zijn bedoeld om de deelnemer in staat te stellen de Waarom-vraag aan de orde te krijgen. Deze doelstelling is in de huidige vorm van uitwerking van herontwerp nog niet (genoeg) gerealiseerd. Hieronder geven we een paar denkrichtingen weer die invulling kunnen geven aan een nieuw paradigma.

#### **LOOPBAANBEGELEIDING; HOE KAN HET DAN WEL?**

Om goed te kunnen kiezen moet de deelnemer weten wat hij wil. Om dat te weten moet hij weten wat de dagelijkse praktijk van het werk voor hem betekent en wat hij daarin zou willen (beroepsidentiteit). Om die vragen te kunnen beantwoorden moet een deelnemer de kernvragen van het werk kennen dat hij ambieert en weten wat die voor hem betekenen. Mok (1973) noemt die kernvragen ‘beroepsdilemma’s’. Daarbij gaat het niet over de dingen die beroepsbeoefenaars dóen maar vooral over de keuzes die ze daarbij maken en de beslissingen die ze nemen (zie ook Meijers, 1998). Deelnemers leren beter kiezen als ze zo vroeg mogelijk in de beroepskolom – dus aan het eind van de basisvorming –

in ten minste twee of drie bedrijfstakken in gesprek worden gebracht met beroepsbeoefenaars over deze beroepsdilemma’s.

De reflectie daarop (de juiste loopbaanbegeleiding) speelt hierbij een cruciale rol. Reflectie op de vragen: ‘Wie ben ik?’, ‘Wat wil ik?’, en ‘Hoe bereik ik dat dan?’ zullen door de herontwerppopleidingen nog verder uitgewerkt moeten worden. Dat kost tijd. In Ierland worden jongeren op 16-jarige leeftijd een jaar in de gelegenheid gesteld om deze zaken uit te zoeken, het zogenaamde transition year. Dat jaar verdient zich zonder enige twijfel terug doordat deelnemers veel beter

---

*Ontwikkelingen op de Wat- en Hoe-dimensie stellen de deelnemer in staat om de Waarom-vraag aan de orde te krijgen.*

---

weten waarvoor ze op school komen, wat ze willen en wat ze daarvoor willen en moeten leren.

Belangrijke voorwaarde voor succes is dat docenten deelnemers kunnen begeleiden in een dergelijk proces. Zij moeten zowel van de inhoud van het beroep op de hoogte zijn, als zeer gekwalificeerde coaches zijn. Ze moeten in staat zijn een deelnemer die met een verkeerde of onbetekenende leervraag uit de praktijk terugkomt, terug te sturen naar de praktijk om nu wat beter uit te zoeken wat daar te koop is en wat hij daar zoekt.

Meer aandacht voor loopbaanbegeleiding heeft ook vergaande betekenis voor werkplekken. Wil beroepsonderwijs in staat zijn goed geschoolde vaklieden af te leveren, dan is betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid van werkgevers en brancheorganisaties een noodzakelijke voorwaarde. Zonder hoogwaardige stageplaatsen en intensieve samenwerking met onderwijs lukt het dat onderwijs niet om vaklieden af te leveren. Gesprekken met vakmensen en het laten zien van de dingen die de vakman echt raken zijn daarbij wellicht effectiever dan dat een deelnemer tij-



dens een stage niet in contact komt met het echte werk omdat hij nog over onvoldoende vaardigheden beschikt.

Uit bovenstaande conclusies kunnen we een aantal dingen samenvatten, die op drie niveaus van belang zijn, wil men een nieuwe vorm van loopbaanbegeleiding realiseren:

#### *Docent- en decaanniveau*

Een andere loopbaanbegeleiding vormgeven vraagt tevens een bepaalde manier van leren en lesgeven van docenten. Daarnaast zijn meer specifieke 'loopbaanbegeleidingscompetenties' van belang.

- scholingsprojecten voor docenten waarin zij worden geschoold tot (betere) loopbaanbegeleiders;
- (om)scholing van decanen: Aangezien de docent meer en meer de verantwoordelijkheid krijgt voor de loopbaanbegeleiding, zal de decaanfunctie veranderen. Deze functie zou anders kunnen worden ingevuld; bijvoorbeeld meer taken als het onderhouden van contacten met bedrijven voor de invulling van PSO. Hiervoor zal de decaan andere competenties nodig hebben.

#### *Schoolniveau*

Op een andere manier omgaan met loopbaankeuzes van leerlingen en de daarbij behorende loopbaanbegeleiding heeft invloed op twee niveaus binnen de school, waaronder het niveau van de organisatie (schoolniveau).

- ontwikkeling van een model met de kenmerken van een goed systeem/ goede schoolorganisatie die loopbaanbegeleiding mogelijk maakt. Systeemverandering: systematische inroostering van coachingstijd, begeleidingstijd, tijd en ruimte voor beschikbaar, en vanuit het management duidelijke leiding, bewustwording en betrokkenheid creëren, etc.;
- herontwerp van oriëntatieprojecten voor opleidingswisselaars, waarin confrontatie met de beroepsdilemma's in ten minste twee beroepsdomeinen (waaronder techniek) wordt vormgegeven;
- projecten gericht op beroepsdilemma's/zingevingsvragen in het eerste jaar van alle herontwerppopleidingen, niet alleen techniek;

- projecten bij beroepskeuzeadviseurs in samenwerking met scholen waarin jongeren een traject wordt aangeboden waarin ze met de beroepsdilemma's van ten minste twee beroepsdomeinen – waaronder techniek – worden geconfronteerd;
- herontwerpprojecten gericht op het Programma Sector Oriëntatie in het vmbo, gericht op confrontatie met de beroepsdilemma's in ten minste twee sectoren, waaronder techniek;
- ontwikkeling van kernteams: kleine groep docenten verantwoordelijk voor 1 of 2 klassen.

---

*Veel bedrijven zien (nog) niet voldoende in dat de huidige (v)mbo-leerlingen de werknemers voor de toekomst zijn.*

---

#### *Bovenschools niveau*

Op bovenschools niveau zal er meer contact gerealiseerd moeten worden tussen het bedrijfsleven en de scholen. Meer praktijkbezoeken, praktische sectororiëntatie en een goede loopbaanbegeleiding betekent niet alleen een goed contact met bedrijven, maar ook een verandering van het beeld dat het bedrijfsleven heeft over het onderwijs. Veel bedrijven zien (nog) niet dat de (v)mbo-leerlingen de werknemers voor de toekomst zijn. Schoolnetwerken zouden kunnen praten met brancheorganisaties, om een betere samenwerking in gang te zetten.

Maar ook voor organisaties als Deltapunt – die als doel hebben het stimuleren van meer instroom in techniekonderwijs – zijn bovengenoemde punten interessant. Ze zouden bijvoorbeeld kunnen inspelen op deze ontwikkelingen door herontwerpprojecten rondom het PSO-programma op te zetten, of scholingsprojecten voor docenten te realiseren. Daarnaast zouden zij een rol kunnen spelen als facilitator of aanjager in het contact tussen bedrijven en onderwijsinstellingen, voor zover ze dat nu nog niet doen.

**Drs. Kariene Mittendorff** is sinds 2003 als onderzoeker werkzaam bij Stoas Onderzoek. Ze is afgestudeerd in de Onderwijskunde met als specialisatie Human Resource Development, en is nu vooral actief in het beroepsonderwijs en de veranderingen die daar plaatsvinden. Projecten waarin ze heeft geparticipeerd zijn bijvoorbeeld: beelden van docenten competentiegericht onderwijs, evaluaties van innovatieprojecten in het agrarisch beroepsonderwijs, loopbaankeuzeprocessen bij jongeren in vmbo en mbo, ontwikkeling van een assessmentinstrument voor (zij-instromende) docenten in de bve-sector, en een levenlang leren in bedrijven en de rol van ROC's. [kmi@stoas.nl](mailto:kmi@stoas.nl)

**Dr. Peter den Boer** heeft ruim twintig jaar onderzoekservaring op het terrein van de onderwijskundige vormgeving van het beroepsonderwijs, de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en het leren van (zwakkere) doelgroepen; kortom: de vormgeving van de verbinding tussen werken en leren. Hij is sinds 2001 als senior onderzoeker werkzaam bij Stoas Onderzoek. Daarvoor werkte hij 19 jaar bij het instituut voor onderwijsonderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen. [pdb@stoas.nl](mailto:pdb@stoas.nl)

**Drs. Titia Sjenitzer** is sinds 2003 werkzaam bij Stoas Onderzoek. Ze heeft Sociologie gestudeerd aan de Rijksuniversiteit Groningen, met als specialisaties Methoden en Technieken en Onderwijs sociologie. Bij Stoas is ze werkzaam op projecten over vernieuwing en verbetering van het beroepsonderwijs, organisatie van kennis en leren op de werkplek. Concrete projecten zijn: Monitoren van gediplomeerden groen onderwijs, Verankering van EVC in de voedingssector, Lerende Ondernemers Netwerken en Organisatie van Kennis voor Innovatie. [Tsj@stoas.nl](mailto:Tsj@stoas.nl)

De uitkomsten van dit onderzoek zijn uitgebreid weergegeven in de publicatie 'Beter Kiezen'. Deze is gratis opvraagbaar bij Deltapunt ([info@deltapunt.nl](mailto:info@deltapunt.nl)) of te vinden op [www.stoas.nl](http://www.stoas.nl).

## NOTEN

1. Het onderzoek is uitgebreid gerapporteerd in de Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneducatie, april 2005.
2. Deltapunt is de uitvoerende organisatie van het Platform Bèta Techniek, dat van overheid, onderwijs en bedrijfsleven de opdracht heeft gekregen te zorgen voor goede beschikbaarheid van bètatechnici.
3. Voor het mbo: niveau 3 leidt op tot zelfstandig medewerker, niveau 4 tot bedrijfsleider of middenkaderfunctionaris.
4. Voor het vmbo: kbl betekent kaderberoepsgerichte leerweg, bbl betekent basisberoepsgerichte leerweg.

## LITERATUUR

- Axis (2002). *Bèta/techniek verbeteren: 100 good practices*. Delft: Axis.
- Berg, J. van den, & Doets, C. (2003). *Reflectie op de AXIS-VMBO-Projecten 2001-2003*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Boer, P.R. den, Jager, A.K., & Smulders, H.R.M. (2003). *Beroepsdilemma's als sleutel tot betekenisvol leren*. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Geurts, J. (2003). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum, pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. In: *Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie*. Den Haag: Elsevier.
- Geurts, J.A. & Oosterom, W. van (2003). *Desiderata voor een competentiegericht kwalificatiestructuur. Pleidooi voor een major-minor model; in het middelbaar beroepsonderwijs*. Delft: Axis.
- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'*. Enschede: Twente University Press.
- Linde, C. (2001). Narrative and social tacit knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5(2), 160-170.
- Meijers, F. (1995). Arbeidsidentiteit. *Studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 191-207.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In Kessels, J.W.M. & R.F. Poell (red.), *Human resource development. Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Mok, A.L. (1973). *Beroepen in actie. Bijdrage tot de beroepsociologie*. Meppel: Boom.
- Onstenk, J. (2004). *Herontwerp Techniek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Delft: Axis.

MARJA VAN DEN DUNGEN IS SENIOR ADVISEUR BIJ CINOP, CENTRUM VOOR INNOVATIE VAN OPLEIDINGEN, GEVESTIGD IN 'S-HERTOGENBOSCH. ZIJ IS VRIJWEL VANAF HET EERSTE UUR BETROKKEN BIJ HET DENKEN OVER HET ERKENNEN VAN VERWORVEN COMPETENTIES (EVC) EN DE INVOERING ERVAN IN NEDERLAND. EEN GESPREK OVER DE EVOLUTIE IN HET DENKEN OVER EVC EN DE REVOLUTIE DIE DAARIN WELLIJK MOGELIJK IS...

# 'In EVC domineert het opleidingsdenken nog'

*Interview met Marja van den Dungen*

## ANS GROTENDORST

*Laten we het gesprek eens klassiek openen, met een begripsbepaling. Waar hebben we het precies over wanneer we spreken over EVC?*

EVC is een manier van denken en handelen waarin het herkennen, waarderen en erkennen van competenties van individuele studenten of werknemers in het licht van hun verdere ontwikkeling centraal staat. Met deze beschrijving geef ik ongeveer de laatste stand van zaken weer in het denken over EVC (zie Klaeijssen e.a., 2005). EVC verwijst naar competenties die individuen hebben verworven en naar hun ontwikkelmogelijkheden. Uitgangspunt is wat iemand al kan, niet zijn of haar 'tekorten'. Hoe en waar iemand die competenties heeft verworven doet er niet toe. Het is van belang om – vooral de niet op school verworven – competenties te herkennen en te waarderen en deze ook te erkennen. Daarmee krijgen deze competenties een civiel effect, ze worden zichtbaar en kunnen uitgangspunt worden voor bijscholing en opleiding van mensen en voor loopbaanbeleid in instellingen en bedrijven.

*Ik herinner mij definities van EVC waarin de E niet alleen stond voor erkennen maar ook voor 'eerder' en 'elders'.*

Aan de definities door de jaren heen kun je zien hoe het denken over EVC zich heeft ontwikkeld. 'Eerder' en 'elders' ver-

wijzen beide nadrukkelijk naar tijden en plaatsen buiten de school. Er zit nog een beetje verbazing in die termen over dat leren, dat zomaar buiten de school of buiten een educatieve instelling plaatsvindt. 'Eerder' en 'elders' zijn ook begrippen die aangeven dat aanvankelijk sterk vanuit het schoolse leren werd gedacht. Eerder betekent: voorafgaand aan dit georganiseerde leertraject, aan deze opleiding. Elders wil zeggen: op de werkplek, in het vrijwilligerswerk, thuis, tijdens reizen – overal behalve op school.

In het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw, toen CINOP het initiatief nam tot invoering van EVC in Nederland, spraken we nog over EVK, met de K van Kwalificatie. Diploma's en certificaten bepaalden (en doen dat overigens nog steeds) voor een flink deel de individuele arbeidsmarktkansen. Het besef groeide dat mensen op veel verschillende manieren competenties ontwikkelen, in formele opleidingsituaties en in allerlei informele situaties. Leren begint niet en houdt niet op bij de school. Het is, in het licht van de kenniseconomie en -samenleving, zelfs zeer gewenst dat het leren nooit ophoudt. Een leven lang leren tijdens de (levens)loopbaan is noodzakelijk voor blijvende arbeidsmarktgeschiktheid.

Dit klinkt ons inmiddels bekend in de oren, maar tien, vijftien jaar geleden was het allesbehalve vanzelfsprekend. De

ontwikkeling van EVC begon met onderzoeksvraagstukken als: hoe kun je effectief reeds ontwikkelde competenties benutten (niet nog eens leren wat je al weet en niet investeren in competenties die al verworven zijn)? Met welke procedures kun je competenties vaststellen en beoordelen? Wat is leerwegaafhankelijk beoordelen? Hoe geef je leerwegaafhankelijke toetsing vorm, welke eisen moet je stellen aan de kwaliteit? In de achterliggende jaren zijn in samenwerking met de praktijk vele EVC-procedures ontwikkeld en getest, in diverse sectoren. De onderzoeksresultaten van het eerste uur zijn neergelegd in het proefschrift van Klarus (1998). Die studie was een belangrijke voedingsbodem voor de ontwikkeling van EVC.

*In het denken over EVC en in de publicaties die daarover verschijnen zie ik vaak een nadruk op procedures, standaarden en instrumenten. EVC lijkt dan vooral een technische kwestie: je hebt een standaard, stelt vast wat iemand kan, trekt dat af van de standaard en dan hou je over wat iemand nog moet leren om voor certificering en diplomering in aanmerking te komen.*

Er is de afgelopen jaren veel tijd en energie geïnvesteerd in het ontwikkelen van procedures en instrumenten – en dat zie je terug in publicaties. Het ontwikkelen van deugdelijke instrumenten is overigens geen sinecure, dat neemt veel tijd. EVC is allereerst een *principe*, een wijze van denken en handelen. Het principe is: recht doen aan wat iemand al kan, dat waarderen en erkennen. Dat is de kern.

EVC is ook een *procedure*, waarbinnen *instrumenten* worden gebruikt om competenties in kaart te brengen, te ‘meten’ aan de hand van een vooraf gekozen standaard of referentiekader. Veelgebruikte instrumenten in EVC-procedures zijn het portfolio, waarin iemand bewijzen verzamelt voor zijn of haar competenties, en het assessment, waarin de kandidaat de competenties kan demonstreren.

EVC als principe komt vooral tot uitdrukking daar waar men denkt vanuit het perspectief van (leer)loopbaan. We zien tegenwoordig dat EVC steeds meer ingebed wordt in (sectoraal) loopbaanbeleid en individuele loopbaanontwikkeling. Het gaat dan om erkennen van wat iemand kan, ook los van diplomering en examinering. Men kiest meestal wel een referentiekader, bijvoorbeeld op branche-, organisatie- of



individueel niveau. EVC als procedure domineert nog in het denken in het onderwijs. In het middelbaar beroepsonderwijs is de landelijke kwalificatiestructuur de standaard en is EVC als procedure opgenomen in de onderwijs- en examenregeling. EVC staat daar dus sterk in het teken van regulier opleiden en examineren. In het bedrijfsleven zie je veel EVC-achtige toepassingen. Competenties leven ook al langer in het bedrijfsleven dan in het onderwijs. Competenties als middel om de inzet en inzetbaarheid te bepalen, het potentieel, de prestaties en de kans op succes. Bij EVC in het onderwijs vind ik het opleidingsdenken nog behoorlijk domineren.

*Het opleidingsdenken zie ik ook in het overheidsbeleid. Er is veel meer aandacht gekomen voor het individu en zijn of haar leerloopbaan, dat is echt winst. Zodra het echter aankomt op het bedenken van beleidsmaatregelen om een leven lang leren te stimuleren, gaat het vooral over opleiding en scholing. Werkenden die weer onderwijs gaan volgen, postinitieel onderwijs en scholing, transparantie in het scholingsaanbod (zie actieplan Leven Lang Leren, 2004).*

Dat is natuurlijk óók de bedoeling van EVC: vakbekwaamheid verzilveren door mensen te kwalificeren en als bewijs

## CH-Q

CH-Q is de afkorting van Schweizerisches Qualificationsbuch zur Berufslaufbahn, ofwel Zwitsers programma voor loopbaankwalificatie. Het is een methode voor portfolio-ontwikkeling en het verzamelen van competentiebewijzen. CH-Q is in feite bedoeld als toegankelijke aanpak voor het maken en uitvoeren van een persoonlijk ontwikkelingsplan. CH-Q kan leerlingen, studenten en werknemers helpen aan een eigen toekomstperspectief te werken. Ieder leert de eigen kernkwaliteiten en competenties kennen en deze te benutten voor loopbaanstappen of vervolgonderwijs. Deze loopbaanstappen worden niet automatisch gekoppeld aan opleiding of certificering. Desgewenst kan het wel ingezet worden voor EVC. CH-Q wordt in Zwitserland gesteund door overheid, sociale partners, loopbaaninstellingen en vrouwenorganisaties.

daarvan een diploma of certificaat te geven. Recht doen aan wat mensen al kunnen en daarna, indien gewenst, een leertraject 'op maat' aanbieden. Maar niet alleen duale leerwegen leiden naar 'Rome' en of iemand een leven lang leert komt niet alleen tot uiting in de opleidingen en scholingen die hij volgt (zie Projectdirectie Leren & Werken, 2005).

*Dat geldt zeker voor de mensen die teleurstellende ervaringen hebben in het onderwijs, de mensen met een historie van afgebroken opleidingen, de uitvallers. Zijn die te motiveren voor scholing, voor een 'terugkeer' in het onderwijs dat ze gedemotiveerd en gefrustreerd hebben verlaten? Hebben alle werkenden of vrijwilligers er behoefte aan om hun leerervaringen te laten certificeren?*

Diploma's zijn natuurlijk niet zaligmakend en vormen ook niet het ultiem haalbare. Diploma's zeggen niet alles over iemands bekwaamheid, ze geven bijvoorbeeld geen beeld van je persoonlijke kernkwaliteiten – terwijl die er in het werk juist zo toe doen! Maar je weet niet half wat het met mensen doet als ze een certificaat of diploma behalen, vaak voor de eerste keer in hun leven. De waardering, de officiële erkenning van hun bekwaamheid, dat is zo'n geweldige ervaring. Mensen krijgen daardoor veel meer zelfvertrou-

wen en het geloof in eigen kunnen groeit. Dat stimuleert ook tot verder leren. Veel deelnemers aan EVC-procedures, vooral laaggeschoolden, noemen als eerste doel het verkrijgen van een certificaat.

Terugkeer in het onderwijs, nee, daar staat niemand om te popelen, zeker als dat onderwijs nog klassieke trekken vertoont. Regionale Opleidingen Centra (ROC's) zijn nog lang niet ingericht op een leven lang leren, behalve via contractactiviteiten, betaald maatwerk. Om het in officiële beleids taal te zeggen: het onderwijssysteem is nog lang niet responsief genoeg.

Dat vind ik een belangrijk zorgpunt. Scholen, zowel in het mbo als het hbo, geven aan last te hebben van knellende wet- en regelgeving. ROC's zijn vooral nog gericht op de instroom van jonge mensen, daarop is de bekostiging gebaseerd. EVC is juist gericht op mensen met (werk)ervaring, dan heb je het al gauw over 30-plussers. EVC is voor die groep een goed instrument om passende, individuele leerwerktrajecten te ontwerpen. Kwalificatie verloopt daardoor sneller. Uitval vermindert. Het is echter de opleiding die wordt gefinancierd, niet de kwalificatie. Dus scholen gaan met bedrijven in gesprek over opleidingen, niet over kwalificaties en competenties. Terwijl het daar bij EVC juist om gaat.

*We zijn er nog niet.*

We vorderen. EVC zou veel meer ingebed moeten worden in het werk, leren in en van het werk. In Engeland heb ik daar mooie voorbeelden van gezien. En ik refereer graag aan de Recognition of Prior Learning, die in Zuid-Afrika van toepassing is. Daar worden instellingen 'afgerekend' op de inspanningen en bijdragen die zij hebben geleverd aan EVC. Deze regeling vindt zijn oorsprong in het streven van de regering om de zwarte bevolking (bekwaam, maar geen toegang tot onderwijs gehad) te kwalificeren.

Ook in ons eigen land zijn trouwens steeds meer voorbeelden te vinden. Bijvoorbeeld Corus. Dat bedrijf wil meer gekwalificeerde werknemers op mbo- en hbo-niveau, en bedt de leertrajecten geheel in in het werk. De school komt, wanneer specifieke ondersteuning gewenst is, naar het bedrijf.

Dergelijke vormen van *comakership* zijn interessant. Je ziet hier de school in de rol van *educatief ondernemer*, om een uitdrukking van Marc Vermeulen te gebruiken. Scholen willen meer met bedrijven samenwerken, zoeken voor het leren echte prestaties en opdrachten in de bedrijven. Dat is positief. Maar je moet bedrijven niet lastigvallen met onderwijsvisies, het gesprek moet niet gaan over onderwijsconcepten, maar over werk, over het inrichten van het werk zodat er voortdurend geleerd kan worden en over de gewenste resultaten.

*De school als educatief ondernemer, de school als comaker van werkend leren. Een andere nieuwe functie in opkomst is de school als loopbaancentrum.*

Je zegt wat mij betreft terecht: nieuwe functie. In discussies hoor ik mensen wel spreken over loopbaancentrum als gebóuw. Het gaat om de functie die de school kan ontwikkelen als organisator van de ontmoeting tussen individu en arbeid. Hoe kunnen leerlingen of studenten grip krijgen op hun (leer)loopbaan? Waar zijn ze al goed in? Wat zouden ze graag willen doen?

Op die laatste vraag weten veel leerlingen het antwoord echt niet, dat gaan ze pas ontdekken als ze kennismaken met verschillende soorten werk en in de gelegenheid worden gesteld om deel te nemen aan zinvol en verantwoordelijk werk. CINOP heeft een aantal experimenten uitgevoerd in het kader van 'CH-Q' (zie kader 1 en [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch)) om een nieuwe benadering te verkennen van loopbaanontwikkeling. Die lijkt interessante mogelijkheden te bieden en een nieuw licht te werpen op EVC (M. van den Dungen et al., 2004).

*Wat wordt de volgende stap? EVC-trajecten als hoofdvorm van het onderwijs (zie Kessels en Grotendorst, 2003)?*

De volgende stap is EVC als instrument voor wisselwerking tussen leren en werken. Anders hebben we een probleem met de ambitie van een leven lang leren. EVC moet nog meer verankerd worden in het onderwijs, in bedrijven en arbeidsbemiddeling.

Er is nog veel te doen. Maar er zijn gelukkig wenkende perspectieven.

**Marja van den Dungen** is werkzaam bij CINOP. Vanuit haar functie als senior adviseur heeft zij veel ervaring opgedaan met ontwikkeling en invoering van EVC in verschillende sectoren (aanbieders, vraagkant, overheid). Ook heeft zij meegewerkt aan onderzoek over toepassing van EVC. Zij is voorzitter van het CINOP Platform EVC, een netwerk van – met name – onderwijsaanbieders, dat zich inzet voor verankering en kwaliteit van EVC. Zij is als adviseur betrokken bij het landelijk Kenniscentrum EVC. De uitvoering van het Kenniscentrum EVC is in 2005 door de overheid (EZ, OCenW en SZW) neergelegd bij CINOP. Dit kenniscentrum is in het leven geroepen om het gebruik van de EVC-systematiek te stimuleren in branches en sectoren door ontwikkeling, verzameling en verspreiding van kennis over EVC. Ook in het buitenland is CINOP actief in projecten op het gebied van 'validation of informal en non-formal learning'. E-mail: [mdungen@cinop.nl](mailto:mdungen@cinop.nl)

#### REFERENTIES

- *Actieplan Leven Lang Leren*, Gestuurd door staatssecretaris M. Rutte aan de Tweede Kamer, 19 november 2004. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Dungen, M. van den, M. Mulders en T. Pijls (2004): *Kwaliteitsimpuls voor EVC en loopbaanbegeleiding. Een slag dieper met CH-Q*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Kessels, J. en A. Grotendorst (2003): EVC: selectie of aanmoediging van talent? Leren is meer dan weten en meten. In: *Opleiding en Ontwikkeling*, 16e jaargang nummer 11, november 2003. Themanummer EVC.
- Klaijnsen, A., B. Hövels, C. van Osch en M. van den Dungen (2005): *Bevoegd zijn en bekwam blijven! EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel*. Eindrapport. Nijmegen/'s-Hertogenbosch: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) en CINOP Advies BV. De publicatie is uitgebracht door het ministerie van OCW.
- Klarus, R. (1998): *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegonafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Proefschrift. Uitgave en verspreiding: CINOP, 's-Hertogenbosch.
- Projectdirectie Leren & Werken (mei 2005): *Leren & Werken versterken. Plan van aanpak 2005-2007*. Den Haag: ministerie van OCenW en ministerie van SZW.
- [www.kenniscentrumevc.nl](http://www.kenniscentrumevc.nl)
- [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch)

*Lenie 't Hart:*

# ‘Ik ben altijd op het juiste moment de juiste mensen tegengekomen’

## **LAGERE SCHOOL/ NJN**

Ik kom uit Delfzijl, uit een gezin met vijf broers. Al toen ik op de lagere school zat, was ik lid van de Nederlandse Jeugdbond voor Natuurstudie (NJN). Dat was een fantastische club, waar ik veel lol mee heb gehad. Bij de NJN zaten de echte vrijbuiters. Ik heb daar op een bepaalde manier naar de natuur leren kijken: verantwoordelijkheid nemen en bordjes ‘verboden toegang’ niet schuwen. Soms ging ik niet naar school, omdat ik liever in de natuur was.

## **ULO**

Na de lagere school ging ik naar de ulo. Die bood mij geen enkele uitdaging. Ik deed daar dan ook weinig. Ik verwachtte dat ik op de hbs meer uitdaging zou kunnen vinden en deed een toelatingsexamen. Ik slaagde en werd aangenomen. Eén van de leraren op de ulo zei: ‘Je zult daar hard moeten werken, Lenie. Veel harder dan je hier hebt gedaan.’

## **HBS**

Op de hbs vond ik sommige vakken erg leuk. Geschiedenis heb ik een tijdje heel leuk gevonden. We kregen les van een leuke leraar. Hij vond dat wij overzicht moesten hebben van wat zich in Europa had afgespeeld en hoe alles met elkaar te maken had. Ik vond dat fantastisch en haalde de ene acht na de andere.

Later kregen we echter een leraar die van mening was dat wij alle feiten uit ons hoofd moesten kennen. Toen werd het opeens een stuk minder interessant.

In de derde klas van de hbs presteerde ik op het randje en ben ik uiteindelijk blijven zitten. Dat kwam omdat mijn vader overleed. In die tijd meldde je dat niet op school. Een leraar zei me later dat hij het jammer vond dat ik dat niet

Ik kan niet tegen oneerlijkheid. Als kind had ik nogal eens ruzie met mensen die onrechtvaardig met dieren omgingen. Ik trok mij dat leed zo aan dat ik hen – zelfs al waren het ouderen – soms tegen de schenen schopte. Vanuit mijn opvoeding heb ik een soort sociale bewogenheid meegekregen. Bij ons thuis was het heel normaal dat je andere mensen hielp en niet alleen aan jezelf dacht. Mijn moeder deed dat ook. Zij was altijd in de weer om familie en vrienden met problemen te helpen.

had verteld. Misschien was ik anders wel overgegaan. Ik heb het derde jaar overgedaan. Daarna ben ik met school gestopt. Ik ging werken.

## **TELEGRAFISTE/ 009/ JEUGDWERK**

Eigenlijk wilde ik graag naar de school voor maatschappelijk werk in Amersfoort. Maar toen mijn vader overleed, moest ik geld gaan verdienen. Ik ging als telegrafiste aan de slag bij de PTT en moest daarvoor cursus nr. 009 volgen. Dat heb ik met veel plezier gedaan. Dankzij die cursus kan ik nog altijd heel snel typen. Als telegrafiste had ik veel contact met mensen. Ik moest telegrammen opnemen en versturen. Bij de PTT ben ik ook jeugdkampen gaan leiden. Er werden daar kampen georganiseerd voor de kinderen van collega's, ik vond dat geweldig.

Toen ik trouwde ben ik gestopt bij de PTT, dat deed je toen nog. Ik had daar ongeveer zes jaar gewerkt. Omdat mijn man hoofd van de school in Pieterburen was, verhuisden we daarheen. Ik kreeg een zoon, Pieter. Al snel was ik ook actief in de lokale gemeenschap van Pieterburen. Ik heb daar bijvoorbeeld het jeugdwerk georganiseerd.

	*1	*2	*3	*4	*5	*6	*7	
Lagere school	Ulo	Hbs						Formele leerlijn
			009				Management-cursus Cursus Engels	Non-formele leerlijn
NJN			Telegrafiste	Jeugdwerk	Pottenbakkers-cursussen	Zeehondenopvang		Informele leerlijn
			Kinderkampen					

Figuur 1: Uitbeelding van de leerloopbaan van Lenie 't Hart

#### POTTENBAKKERSCURSUSSEN

In die tijd vestigde Impuls zich in Pieterburen. Dat was een club die een nieuwe cultuur wilde starten. Onder leiding van René Kres. Mensen uit heel Nederland sloten zich bij hen aan. Ik organiseerde toen ook pottenbakkerscursussen. Ik kreeg subsidie van de gemeente en kocht een oven. Ook regelde ik dat Onco Tattje, iemand van Impuls, kwam lesgeven. Dat was een groot succes. De cursussen werden bezocht door verschillende mensen: mensen van Impuls en boeren-vrouwen. Het pottenbakken was één van de activiteiten waarin het standverschil naar de achtergrond verdween. Dat standverschil was in Pieterburen heel erg. Ik kon daar niks mee. Voor mij zijn alle mensen gelijk. Met Onco heb ik nog steeds veel contact. We vragen hem nog al eens om dingen voor de zeehondencreche te ontwerpen.

#### ZEEHONDENCRÈCHE

Toen Pieter een jaar of vier werd, kreeg ik het idee om naar de school voor maatschappelijk werk in Groningen te gaan. Ik wilde een avondcursus volgen om daarna het maatschappelijk werk in te gaan. Rond die tijd klopte René Wentzel bij mij aan met de vraag of ik hem wilde helpen met de zeehondenopvang. Ik dacht toen: 'Waarom niet?' Ik zei dat ik het alleen wilde doen als ik de opvang bij mij thuis kon organiseren.

Wentzel was de toenmalige gemeentesecretaris van Uithuizen. Hij had een soort dierenopvang. Zijn dochter kwam eens met een zeehond aanzetten. Die verzorgde hij toen in zijn achtertuin en later bracht hij hem weer terug naar zee. In Pieterburen was ik ook al veel met dieren bezig. Veel mensen brachten hun zieke dieren naar mij. Regelmatig racete ik dan in mijn 2CV naar Wentzel om de zieke dieren daar te brengen. Moet je voorstellen: allemaal vogels achterin. En Pieter erbij natuurlijk.

---

*Ik vraag aan mensen om hun ervaringen te vertellen. Hoe heb je dit gedaan? En dat? Ik haal alles eruit door te vragen.*

---

Ik nam de opvang van René Wentzel over en kreeg twee badjes in mijn achtertuin. Ik nam ook de filosofie van hem over. Die filosofie hebben we nu nog steeds: geen dieren in gevangenschap, alle zeehonden weer terug naar zee en streven naar de beste kwaliteit voor het dier. Ik was alleen iets extravert dan Wentzel. Ik vond dat een zieke zeehond niet alleen mijn probleem was, maar dat van de hele wereld. Ik heb er daar-





om meteen veel mensen bij betrokken. Er waren dus altijd mensen bij mij over de vloer.

De zeehondencrèche werd steeds bekender. Ook kregen we steeds meer zeehonden te verzorgen. Omdat het zo druk werd, wilde ik de crèche graag weg uit mijn achtertuin. Met geld van het Wereld Natuur Fonds en de provincie konden we een grote zeehondenopvang met quarantaine bouwen. We hebben daarvoor veel studie verricht. Ik heb verre reizen gemaakt om erachter te komen hoe we de zeehond zo goed mogelijk konden verzorgen. We wilden een quarantaine en een aantal binnenbassins. Die hebben we nu nog steeds.

In 1984 brak er een zeehondenziekte uit. Dat was eigenlijk de eerste keer dat we te maken kregen met een virus. Iedereen stond voor een raadsel. Wij voerden altijd secties uit op dode zeehonden. Toch hadden wij ook geen idee. In die tijd maakte ik kennis met Ab Osterhaus. Hij was viroloog bij

het RIVM. Nu is hij onderzoeker aan de Erasmus Universiteit. We vonden het herpesvirus als oorzaak voor de zeehondensterfte. Herpes was het eerste exemplaar in onze postzegelverzameling van virussen. Wereldwijd verzamelden we bloed van zeehonden, waarmee we een bloedbank begonnen. We konden op die manier snel inspringen op ziekten en virussen. Vier jaar later, in 1988, kwam de grote sterfte onder de zeehonden. De waarde van onze bloedbank is toen bewezen.

#### **MANAGEMENTCURSUS**

Soms vragen mensen mij: 'Bent u bioloog, of dierenarts?' Dan zeg ik: 'Nee, ik ben niks. Ik heb geen diploma.' Maar een diploma zegt ook niet alles. Pieter studeerde een tijdje bedrijfskunde. Soms zei hij dan: 'Mam, je werkt helemaal volgens het boekje.' Dan zei ik: 'Dat is prachtig, maar ik heb het wel zelf moeten uitvinden.' Omdat ik zo'n minderwaardigheidscomplex heb, denk ik altijd dat ik het fout heb. Ik heb een managementcursus gevolgd. En een cursus Engels bij de nonnen. Frans heb ik mijzelf aangeleerd. Allemaal in het kader van mijn werk. Als ik iets voor mijn werk nodig had, dan moest ik het leren. Ik haal niet veel uit boekjes. Vaker vraag ik aan mensen om hun ervaringen te vertellen. Hoe heb je dit gedaan? En dat? Ik haal alles eruit door te vragen. Bijvoorbeeld over virussen. Ik zie precies hoe die zich verspreiden. Ik kan onmiddellijk inschatten: daar gaat wat mis.

Ik denk dat ik succesvol ben geweest in het leveren van kwaliteit aan de zeehond. Met de zeehondencrèche hebben we in de wereld een standaard neergezet. Ik ben inmiddels in de zestig en ik heb een heerlijk leven gehad met de zeehonden. Ik geniet er elke dag van. Het kwam op mijn weg. In een bepaalde periode had ik altijd mensen die heel belangrijk waren. Mijn eerste man was natuurlijk heel belangrijk. Hij gaf mij alle ruimte. Mijn zoon heeft het ook altijd prachtig gevonden. Ik ben eigenlijk altijd op het juiste moment de mensen tegengekomen die voor de crèche van levensbelang waren.

*Interview door Pieterjan van Wijngaarden*

DIT ARTIKEL BEHANDELT EEN LEVEN LANG LEREN IN HET PERSPECTIEF VAN INDIVIDUELE LEVENSGESCHIEDENISSEN. DE AUTEUR ONDERZOEKT VOORBEELDEN VAN LEERERVARINGEN DIE BEPALEND ZIJN GEWEEST VOOR DE LEVENSLLOOP VAN HET INDIVIDU OF DIE ZIJN OF HAAR IDENTITEIT HEBBEN VERANDERD OF BEÏNVLOED. GEKEKEN WORDT NAAR DE AARD EN VORM VAN DEZE BELANGRIJKE LEERERVARINGEN EN NAAR DE SOCIALE CONTEXT WAARIN DEZE PLAATSVINDEN, WAARBIJ DE AANDACHT ONDER ANDERE UITGAAT NAAR EMPOWERMENT EN TRANSFORMATIE.

# Tussen structuur en subjectiviteit

## *Levensgeschiedenis en een leven lang leren*

### **ARI ANTIKAINEN**

De gegevens die bij dit onderzoek gebruikt zijn, werden verzameld door middel van interviews met mensen met verschillende sociale en culturele achtergronden. Als we ervan uitgaan dat we naar een tijdperk toegaan van een leven lang leren, wat betekent dit dan op het niveau van het leven van een individu? Het onderhavige artikel gaat in op deze vraag, aan de hand van de verzamelde data.

### **BIOGRAFISCHE METHODE IN ONDERWIJSKUNDIG ONDERZOEK**

Het onderwerp van het leven zoals-het-geleefd-wordt, het leven-zoals-het-ervaren-wordt en het leven-zoals-het-verteld-wordt mag al sinds lange tijd rekenen op de belangstelling van auteurs en onderzoekers (Bruner, 1986). De biografische methode maakt, in zijn verschillende verschijningsvormen, al onderdeel uit van de geschiedenis van de sociologie sinds de Chicago School in de jaren twintig van de vorige eeuw (Thomas & Znaniecki, 1918-20). In de jaren tachtig en negentig leefde de belangstelling voor de biografische methode opnieuw op bij sociologen en andere wetenschappers. Aangezien iemands

levenservaringen de grondslag vormen van onderwijskundige processen is het niet verwonderlijk dat de biografische methode ook in onderwijskundig onderzoek wordt gebruikt en met name ook binnen het volwassenenonderwijs.

Peter Alheit (1994) concludeert op basis van een groot aantal levensloponderzoeken dat ‘een leven leiden’ problematischer en onvoorspelbaarder is geworden. Het is ‘een laboratorium waarin vaardigheden worden ontwikkeld waarvan het nut onzeker is’. Dit doet uiteraard niets af aan het nut van een biografische benadering van onderwijs en opleiding. In tegendeel: in de huidige moderne cultuur hebben we nog steeds ruim kans onze biografieën te organiseren en in de loop van ons leven produceren we vele betekenissen met betrekking tot onszelf en onze sociale omgeving. Vanuit het perspectief van de biografie of levensgeschiedenis hebben we meer keuzes dan we ooit in praktijk kunnen brengen. ‘Biograficiteit’ – zoals Alheit (1992) biografische kennis en de kwalificaties die op deze kennis gebaseerd zijn, noemt – houdt een enorm vermogen om te leren in. Tegelijkertijd moeten we – terwijl we ons er steeds van bewust zijn dat we onafhankelijk kunnen opereren in ons leven – de structurele

beperkingen onderkennen die onze sociale en etnische achtergrond, ons geslacht en de tijd waarin we leven ons oplegen. Zo maakt Alheit (1994, p. 288) een opmerking die een methodologisch uitgangspunt zou kunnen zijn voor ons onderzoek naar de betekenis van onderwijs en leren in het leven van Finnen: 'De leerprocessen tussen structuur en subjectiviteit zijn talloos, maar we kunnen ze alleen begrijpen als we beide polen rechtdoen: het structurele kader van de condities die bepalend zijn voor ons leven en de spontane houding die we ten aanzien van onszelf aannemen.'

#### **LEVEN LANG LEREN IN VERANDERENDE SAMENLEVING**

De dynamiek die voortkomt uit de interactie tussen deze twee polen vormt de kern van het onderzoeksproject waar dit artikel over gaat, een project dat we de titel hebben gegeven 'Op zoek naar de Betekenis van Onderwijs'. Het doel van dit project is te onderzoeken welke betekenis onderwijs en leren hebben in het leven van Finnen (Antikainen, 1991; Antikainen et al., 1995, 1996; Antikainen & Huotelin, 1996). Het onderzoek richt zich behalve op formeel onderwijs ook op volwasseneneducatie en andere minder formele manieren van kennis en vaardigheden verwerven. We hebben het kortom over een leven lang leren in de Finse context. Finland is om een aantal redenen een interessante omgeving voor een dergelijk onderzoek. De Finse samenleving vormt een mengeling van oud en nieuw, van goed ontwikkeld formeel onderwijs en een lange traditie van leren-in-de-praktijk.

De term 'betekenis' in de naam van het project verwijst zowel naar methode als naar theorie. De basis van het onderzoek is eerder kwalitatief dan statistisch representatief. We gebruiken een biografische methode, te weten een levensgeschiedenisbenadering bestaande uit een beschrijvend biografisch interview en een thematisch interview (Denzin, 1989; Goodson, 1992). Binnen ons theoretische kader kan de betekenis van onderwijs op drie niveaus geanalyseerd worden, zoals tot uiting komt in de volgende drie vragen:

1. Hoe gebruiken mensen onderwijs en opleiding om hun levensloop te construeren?
2. Wat is de betekenis van onderwijs- en leerervaringen voor de productie en vorming van de individuele en groepsidentiteit?

3. Welke belangrijke ervaringen hebben Finnen in de verschillende fases van hun leven? Doen ze deze ervaringen op op school, op het werk, in het volwassenenonderwijs of tijdens de vrijetijdsbesteding? Wat is de inhoud, vorm en sociale context van belangrijke leerervaringen?

Onderwijs wordt gezien als een productiefactor – en niet uitsluitend een reproductieve factor – in het leven van het individu. We betwisten niet dat er van onderwijs een institutionaliserende werking uitgaat op de levensloop en dat het ongelijkheid in de hand werkt. Tegelijkertijd stellen we

---

*Onderwijs is een productiefactor – en niet uitsluitend een reproductieve factor – in het leven van het individu.*

---

de hypothese dat de situatie op biografisch niveau complexer is en dat onderwijs meerdere – ook emancipatoire – betekenissen heeft (Antikainen, 1991). Dit artikel gaat in op het onderwerp van belangrijke leerervaringen, dat nauw gelieerd is aan het onderwerp van emancipatoir – of empowerend – leren.

Heeft onderwijs nog steeds een emancipatoire betekenis of een betekenis van empowerment in de huidige, postmoderne cultuur?

#### **DATAVERZAMELING**

De gegevens die in dit project gebruikt worden zijn verzameld door middel van biografische en thematische interviews. In de startinterviews vertelden de geïnterviewden mondeling hun levensverhalen. Indien noodzakelijk werd er doorgevraagd over onderwijs, zelfdefinitie en kennisgebieden die belangrijk waren in zijn of haar leven. Gemiddeld duurde een interview drie tot vier uur. Vervolgens stelden we op grond van elk levensverhaal een lijst op van belangrijke leerervaringen, die we aan de geïnterviewde voorlegden ter goedkeuring of correctie.

Aan het begin van het tweede interview gingen we in meer detail in op elke belangrijke leerervaring en de daarmee samenhangende sociale context. Vanuit de aanname dat onderwijs ook schadelijk kan zijn voor de identiteit, vroegen we tot slot ook naar de meest negatieve ervaring op het gebied van onderwijs. Het tweede interview duurde meestal net zo lang als het eerste.

In overeenstemming met ons doel interviewden we veel verschillende soorten mensen: vrouwen en mannen, mensen uit verschillende sociale klassen en etnische groeperingen, en mensen uit verschillende leeftijdscategorieën. Van de 44 geïnterviewden (ongeveer 3000 pagina's) spraken er 28 Fins, maar

---

*Er zijn in een levensgeschiedenis duidelijke keerpunten, die stappen vormen in de onderwijs- en leerbiografie.*

---

er waren in de groep ook Zweedssprekenden, Samis (Lappen), Roemenen (zigeuners), migranten en asielzoekers. De interviews met leden van etnische minderheidsgroepen waren over het algemeen minder compleet dan de gesprekken met Finssprekenden. De geïnterviewden werden onderverdeeld in vier leeftijdsgroepen of -cohorten, om representativiteit te garanderen. In overeenstemming met de inductieve methode die we gebruikten stopten we met dataverzameling als we het verzadigingscriterium hadden bereikt.

#### **LEERERVARINGEN ALS INDICATOREN VAN VERANDERING**

Het gebruik van de term 'belangrijke leerervaring' is ontstaan tijdens ons eerste interview, een interview met Anna, een 66-jarige Karelianse huisvrouw en moeder. Uit haar interview kwam naar voren dat er zich in een levensgeschiedenis duidelijke keerpunten kunnen voordoen, die belangrijke stappen vormen in de onderwijs- en leerbiografie. We noemen deze keerpunten 'belangrijke leerervaringen'. We hebben deze

ervaringen als volgt gedefinieerd: *belangrijke leerervaringen zijn die ervaringen die de levensloop van de geïnterviewde lijken te hebben bepaald, of zijn of haar identiteit lijken te hebben veranderd of versterkt* (Antikainen, 1991).

We ontdekten al snel dat de levensgeschiedenis van geïnterviewde betekenisvolle leerervaringen kende. Dit varieerde tussen de één en de tien. Onze zoektocht naar leerervaringen verliep volgens een specifiek patroon. Na het biografische interview koos (kozen) de onderzoeker(s) die gebeurtenissen uit die de kenmerken hadden van belangrijke leerervaringen, volgens onze definitie van die term. Aan het begin van het vervolginterview kreeg de geïnterviewde een lijst van deze gebeurtenissen voorgelegd. Hij of zij besloot vervolgens of dat inderdaad de belangrijke leerervaringen van zijn of haar leven waren. Slechts een heel beperkt aantal geïnterviewden bracht veranderingen aan in de lijst die de onderzoekers hadden opgesteld en de weinige veranderingen die werden aangebracht waren minimaal: soms vroeg iemand zich af of een bepaalde ervaring wel op de lijst thuis hoorde, of vond iemand dat er een belangrijke leerervaring op de lijst ontbrak. Met andere woorden, onze aanpak was er één van samenwerking en de geïnterviewde beoordeelde zijn of haar eigen ervaring.

Het startpunt van ons onderzoek is dus het levensverhaal, op basis van een verhalend interview, dat vervolgens verfijnd en aangevuld is met behulp van halfgestructureerde interviews die in twee fases werden afgenomen. Met behulp van deze methode worden de data dichter en tegelijkertijd mag worden aangenomen dat hierdoor de 'werkelijkheid' en de 'ervaring' beter benaderd worden (Bruner, 1986; Antikainen et al., 1996, p. 27-30).

Wat is de betekenis van een belangrijke leerervaring? Waar staat deze theoretisch voor? Het is allereerst een bepaalde levensgebeurtenis. Daarnaast is het een verandering die niet gelokaliseerd is in een geïnstitutionaliseerde levensloop (cf. Schutze, 1981). Een creatieve prestatie, het resultaat van werk of een activiteit, kan deel uitmaken van een belangrijke leerervaring, of een betekenis die nieuw is vanuit het gezichtspunt van de betreffende persoon (Häyrynen, 1994).

Een ander belangrijk aspect van zulke ervaringen is *empowerment*. De term *empowerment* maakt geen onderscheid tussen het verwerven van het vermogen om iets te doen en het verwerven van macht over iets. Daarnaast kan het ook de betekenis hebben van aanpassen of integreren. Volgens Nedeveen Pieterse bijvoorbeeld (1992, p. 10-11) kan de kern van *empowerment* gevonden worden in de participerende benadering, en omvat het twee aspecten die met elkaar samenhangen: *transformatie van de zelfdefinitie van het individu en transformatie van de sociale omgeving door middel van participatie*. Bij verandering van sociale structuren ligt de nadruk op het afbreken van de structuren die op ondergeschiktheid gebaseerd zijn. We kunnen *empowerment* dan ook definiëren in relatie tot het oude concept van emancipatie: het is een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde voor emancipatie. *Empowerment* kan ook leiden tot aanpassing aan dominante machtsstructuren. Hoe dan ook versterkt het het handelingsvermogen van het subject.

Een belangrijke leerervaring kan *empowerment* betekenen, zeker als we de in ons onderzoeksplan voorgestelde drie indicatoren voor *empowerment* hanteren: de geïnterviewde krijgt een ruimere kijk op de wereld of een ruimer cultureel inzicht; de persoon krijgt een sterkere 'stem', zodat hij of zij durft deel te nemen aan een dialoog of zelfs de dominante dialoog ter discussie durft te stellen; en het veld van sociale identiteiten of rollen wordt uitgebreid (Antikainen, 1991, p. 5). Het is echter mogelijk dat er bij een gebeurtenis die door de geïnterviewde als belangrijk is aangemerkt geen sprake was van *empowerment*. Met andere woorden: we moeten elke leerervaring op zich bekijken en empirisch vaststellen of er sprake was van *empowerment* en zo ja, in welke mate.

#### **VERSCHILLENDE VORMEN VAN LEERERVARINGEN**

Leerervaringen kunnen variëren naar de *duur* van de ervaring. Aan het ene uiteinde van het spectrum bevinden zich gebeurtenissen die duidelijk af te bakenen zijn en in het algemeen kort duren. Aan het andere einde vinden we vagere, cumulatieve ervaringen, die over het algemeen langer duren.

Ten tweede kunnen leerervaringen variëren naar *kwaliteit en continuïteit*, zoals John Dewey al in 1938 stelde. Het concept van belangrijke leerervaring houdt geen waardeoordeel in,

dat de betreffende ervaringen per definitie als positief ziet. De praktijk bewijst echter de geldigheid van het oude Finse gezegde: 'Als je er niet aan dood gaat, word je er sterker van.' Ervaringen die op het moment zelf als negatief of pijnlijk ervaren werden, worden later ervaren als een positieve ommekeer. Een extreem voorbeeld hiervan is de verwerking van de dood van een familielid of het accepteren van zijn of haar eigen ziekte.

Het aantal leerervaringen in een leven is niet van doorslaggevende betekenis, met name wanneer de ervaringen van elkaar verschillen in intensiteit. Als voorbeeld van cumulatieve leerervaringen geven we de casus van Anna (66). Deze vrouw uit een plattelandsdorpje, wier formele opleiding uit

---

*De praktijk bewijst de geldigheid van het oude Finse gezegde: 'Als je er niet aan dood gaat, word je er sterker van.'*

---

vier jaar basisschool plus een jaar bovenbouw bestond (het tweede jaar werd afgebroken vanwege de oorlog) begon in de jaren vijftig met Engels leren. De casus van Ville verschilt daar niet veel van. Deze 50-jarige aannemer, met ongeveer dezelfde schoolopleiding als Anna, heeft voortdurend universitaire cursussen en avondschoolcursussen gevolgd. In beide gevallen kan zonder twijfel gesteld worden dat deze activiteiten niet plaatsgevonden zouden hebben zonder het continuüm of de accumulatie van eerdere positieve leerervaringen.

Dergelijke ervaringen kunnen plaatsvinden in het kader van verschillende soorten leerbelangen of interessegebieden. Mezirov (1981), die de ideeën van Habermas toepaste, onderscheidt drie soorten leerbelangen: technisch, praktisch en emancipatorisch. Onze eerste experimenten laten echter zien dat belangen onderverdelen problematisch is en onze eerste resultaten wijzen erop dat zelfs een heel technisch leerbelang later tot een studie kan leiden die gedefinieerd kan worden als praktisch of emancipatoir (Antikainen et al., 1993).

Leerervaringen verschillen ook naar de situatie waarin ze plaatsvinden. Jarvis (1987) onderscheidt individuele, informele, niet-formele en formele situaties. Onze oorspronkelijke waarneming in het pilotonderzoek was dat belangrijke leerervaringen binnen verschillende situaties kunnen plaatsvinden en worden doorlopen. *We ontdekten ook dat een belangrijke leerervaring zelden of nauwelijks ooit plaatsvond als de geïnterviewde een verplichte opleiding volgde of aan algemeen onderwijs deelnam.* We moeten daarbij een onderscheid maken tussen een belangrijke leerervaring en een subjectief belangrijke leerervaring. Lezen en schrijven zijn bijvoorbeeld belangrijke leerervaringen in iemands leven, ook als het lerende individu zich hiervan niet bewust is in zijn

---

*Een belangrijke leerervaring vindt zelden of nooit plaats tijdens een verplichte opleiding of algemeen onderwijs.*

---

of haar institutionele situatie. Als er op school niets geboden wordt dat als belangrijk ervaren wordt zou ik mij grote zorgen maken over de situatie. School werd vaak beschreven als slechts één van de vele omgevingen waarin een cumulatieve ervaring plaatsvond. Een mogelijke interpretatie hiervan is dat school een dermate geïnstitutionaliseerde en vaak routinematige omgeving is dat daar geen 'subjectief' belangrijke leerervaringen plaatsvinden. Illustratief hiervoor is het feit dat leren lezen voordat men naar school ging gezien werd als een belangrijke leerervaring, terwijl leren lezen op school bij niemand op de lijst terechtkwam.

En tot slot kunnen ervaringen variëren naar *leerinhoud*. Bij veel leerervaringen gaat het om het leren van vaardigheden. In de onderverdeling van Jarvis (1987) wordt dit soort leren gezien als 'het leren van een reflectieve vaardigheid'. Deze vaardigheden kunnen cognitief zijn, en bijvoorbeeld te maken hebben met de uitvoering van een indivi-

dueel beroep, een individuele taak of opdracht, of ze kunnen communicatief of sociaal zijn en te maken hebben met een grote talenkennis of goed met mensen kunnen omgaan.

#### **LEVENSVERHAAL, LEERERVARINGEN EN SOCIALE ACHTERGROND**

Het levensverhaal van een individu kan worden opgebouwd rondom deze belangrijke ervaringen, die de keerpunten in iemands leerbiografie vormen. We hebben een halfgestructureerd interview gebruikt, in een poging de relatie te versterken van de keerpunten van 'verhalend' naar 'realiteit'. Wat voor soort verhalen zijn, vanuit deze benadering gezien, de levensverhalen van de mensen die we geïnterviewd hebben, en over wat voor realiteit gaan deze verhalen?

Ik neig ertoe de lijsten van leerervaringen die tot stand zijn gekomen te interpreteren als *verhalen om met het leven om te kunnen gaan*. Ze vormen een weergave van de kennis en vaardigheden die iemand geholpen hebben de problemen van het leven aan te kunnen. Ze laten natuurlijk niet het complete beeld zien van alle ervaringen, situaties en kennis die de geïnterviewden in verschillende fases van hun leven nodig gehad hebben. Zoals we al eerder opgemerkt hebben, is het mogelijk dat ervaringen die samenhangen met een institutionele levensloop niet genoemd zijn. Daarnaast hebben mensen waarschijnlijk soms niet gesproken over pijnlijke ervaringen of ervaringen die ze nog niet verwerkt hebben.

De beschrijving van de verschillen in samenhang met *leeftijd en generatie* correspondeert met de beschrijving van opvoedingsgeneraties (Antikainen et al., 1996, p. 34-52). De verhalen van de oudste generatie zijn uitgesproken overlevingsverhalen, ofwel – zoals Kauppila zegt – voor hen is 'het leven een gevecht'. De ervaringen die de 66-jarige Anna (vier jaar basisschool plus een jaar bovenbouw, beroepscurssussen, verschillende cursussen in het volwassenenonderwijs) en de 66-jarige Unto (middelbare school, enige jaren vervolgonderwijs, universitaire graad) als belangrijke ervaringen aanmerken, zijn bijvoorbeeld als volgt:

Anna, 66

1. Het leren van de grondbeginselen van huishoudelijk werk en borduurwerk vanaf 7-jarige leeftijd.
2. Het kweken van planten voor haar gezin en haar hele Kareliaanse dorp in tijden van voedselschaarste tijdens de oorlog, toen ze ongeveer 18 was.
3. Leren een zelfstandige huisvrouw te zijn en als huisvrouw vee te houden, rond haar dertigste.
4. Steeds verdere uitbreiding van vaardigheden op het gebied van borduren door het volgen van cursussen binnen het volwassenenonderwijs.
5. Het leren van het Engels toen ze meer dan 50 was.

Op de vragen 'Wie ben je, hoe zou je jezelf beschrijven?', antwoordt Anna: 'Eh tja,... ik moet zeggen dat ik geen, eh, complexen heb gehad, geen minderwaardigheidscomplex en geen superioriteitsgevoel, ik zeg altijd dat ik door dezelfde deur ga als iedereen...'

Unto, 66

1. Leren over de dingen van leven door de verhalen van hout-hakkers, in zijn jeugd.
2. De vaardigheden van telegrafist leren in het leger.
3. De algemene opleiding die hij genoten heeft tijdens zijn, afgebroken, studie in het vervolgonderwijs.
4. Ontwikkeling van leidinggevende vaardigheden.
5. Uitbreiding van zijn algemene vorming, als volwassene.

Op de vraag 'Wie ben je?' antwoordt Unto: 'Wacht even... dat is niet zo eenvoudig... om in woorden te zeggen. Nou, om te beginnen... zou ik zeggen... ik ben nogal ... gewoon... met een gemiddelde opleiding... iemand die opgeleid is voor taken..., taken waarvoor... waarvoor... geen grote beslissingen nodig zijn, Als je vanuit de tijd kijkt... misschien dat ik als ik naar het negatieve kijk, dat ik zeg dat ik terechtgekomen ben in iets dat niet echt voor mij bestemd was... door de omstandigheden... bijvoorbeeld, dit vak waar ik geen spijt van heb, maar...'

De verhalen van de middengeneratie – met name van mannen – laten het belang zien van het opbouwen van een *carrière* en van opleiding – met name formele opleiding – binnen dit proces. Een sprekend voorbeeld hiervan is Ville, een man die verhuisd is van de stad naar het platteland.

Ville, 50

1. Meehelpen bij het bouwen van een koeienstal, in zijn jeugd.
2. Tonen van fysieke kracht en werklust in zijn jeugd, tot hij een rugziekte kreeg.
3. Het vak van landmeter leren als jongvolwassene.
4. Afstuderen aan een technische school, ondanks zijn ziekte, voor zijn dertigste.
5. Opleiding voor schieten en opblazen, en succesvolle contracten rond 35-jarige leeftijd.
6. Technisch ontwerper en expert bij het bouwen van een atletiekbaan tussen 35- en 40-jarige leeftijd.
7. Het leveren van een bijdrage aan de oprichting van een gemeentelijke technische school en aan een school voor beroepsopleiding, op 40-jarige leeftijd.
8. Rechtenstudie aan de zomeruniversiteit, op 45-jarige leeftijd.
9. Avondopleiding aan de technische universiteit, op 50-jarige leeftijd.

Op de identiteitsvraag 'Wie ben je, hoe zou je jezelf beschrijven?', antwoordt Ville: 'Ik ben Ville en ik kan mijn naam zeggen en laten zien dat ik me er op geen enkele manier voor schaam!'

Het is niet moeilijk in de verhalen van de jongere generatie de toename van reflexiviteit en individualisme te herkennen, in vergelijking met eerdere generaties. Als voorbeeld van de leerervaringen van de jongere generatie presenteer ik Taru (middelbare school, opleiding voor schoonheidsspecialiste, kledingsectie aan een school voor beroepsopleiding) en Petri (toelatingsexamen met goed gevolg afgelegd, opleiding aan hoger economisch onderwijs afgebroken, studeert binnenkort af aan een opleiding tot verpleegkundige).

Taru, 20

1. Sport als hobby, als kind en als puber.
2. Verwerven van talenkennis in het dagelijks leven en op school, vanaf dat zij klein was.
3. Opleiding tot schoonheidsspecialiste op 17- en 18-jarige leeftijd, wat zelfvertrouwen en belangrijke vaardigheden heeft opgeleverd.

Op de vraag 'Wie ben je, hoe zou je jezelf beschrijven?', antwoordt Taru: 'Zelfverzekerd... en vriendelijk en iemand die makkelijk vrienden maakt...'

'... dat ik denk dat ik makkelijk in de omgang ben en vreselijk natuurlijk, ik ben echt wat ik ben.'

Petri, 23

1. Toenemend zelfvertrouwen in jeugd en vroege volwassenheid tijdens vervangende dienstplicht.
2. Zorgzaamheid voor anderen en verzorgende vaardigheden vanaf jonge leeftijd, maar met name door de opleiding tot verpleegkundige.

Gevraagd naar zijn zelfidentiteit antwoordt Petri: 'Nou, je kunt altijd denken dat er eigenlijk geen "zelf" bestaat, maar zo denk ik niet. Ik ben iemand in ontwikkeling.'

'... sinds al weer een hele tijd ben ik blij met wie ik ben... ik hou van mezelf en ik ben ook een beetje egoïstisch...'

*Geslachtsverschillen* in levensverhalen zijn tamelijk duidelijk zichtbaar. Enkele levensverhalen van vrouwen worden dermate gekenmerkt door relaties en voor man en kinderen zorgen dat we in ons pilotonderzoek aangaven dat het in het geval van Mervi (39) bijvoorbeeld leek alsof ze via andere mensen had geleefd (Antikainen et al., 1993). De interpretatie van Merriam (1991) is dat liefde centraal staat in het leven van vrouwen, en werk in het leven van mannen. Binnen de Finse samenleving ligt dit echter niet zo eenvoudig. Mervi heeft het toelatingsexamen met goed gevolg afgelegd en heeft

een tweejarige opleiding voor toerisme gevolgd. Haar man is leraar en zijzelf werkt ook als waarnemend leraar. We konden vaststellen dat haar belangrijke leerervaringen waren:

1. Talenkennis verwerven op school, aan de universiteit en in het dagelijks leven.
2. Zelfkennis opdoen, met name als volwassene en door het leraarschap.

Misschien hebben we niet al haar 'via anderen'-ervaringen gezien, op het gebied van relaties met anderen. Op de vraag 'Wie ben je, hoe zou je jezelf beschrijven?', antwoordt Mervi: 'Ik ben een gewone Finse vrouw van bijna middelbare leeftijd, een moeder, echtgenote en werkende vrouw.'

Wat ben ik, in al die rollen... in mijn eigen ogen ben ik uiteraard slechter dan ik zou moeten zijn. Ik heb het gevoel dat ik meer of beter zou moeten zijn dan ik eigenlijk kan.'

De verschillen naar *sociale klasse* lopen parallel aan de verschillen tussen de generaties, zoals Jarmo Houtsonen eerder opmerkte met betrekking tot identiteit (Antikainen et al., 1996, p. 53-67). Leven is meer 'een gevecht' voor degenen die afkomstig zijn uit de lagere sociale klassen dan voor mensen uit de hogere sociale klassen. Voor die laatste groep is opleiding, vaker dan voor de eerste groep, een instrument om een 'persoonlijke droom' te realiseren. Volgens Houtsonen lopen 'theoretische' versus 'praktische' oriëntatie parallel aan sociale klasse en opleidingsstatus.

#### **NEGATIEVE ERVARINGEN MET VERVOLGONDERWIJS**

Generatieverschillen lijken van invloed te zijn op positieve en negatieve belevingen van onderwijs. Negatieve ervaringen die vaak door de oudere generatie genoemd worden zijn onder andere gebrek aan opleiding, problemen met toegang tot onderwijs en de noodzaak de opleiding af te breken. Deze gingen samen met de idealisering van opleiding door deze generatie. De andere categorie van negatieve ervaringen van de oudere generatie bestond uit losstaande factoren, zoals een strenge of gemene leraar. Alleen in het jongere cohort van de middengeneratie namen verveling en schoolmoe zijn een centrale plaats in binnen de negatieve ervaringen. In alle gevallen trad deze schoolmoeheid op in de laatste jaren van



de middelbare school, of het vervolgonderwijs. We kunnen dit koppelen aan het gegeven dat belangrijke leerervaringen die zich binnen een formele onderwijssetting voordeden nooit plaatsvonden op een algemene school, maar altijd aan een beroepsopleiding of een universiteit. Hoe kunnen we het feit interpreteren dat beroepsopleidingen en universitair onderwijs een grotere rol spelen in de ervaringen? Eén ding is zeker, dit feit houdt een logisch verband met de constructie van identiteit: het ligt voor de hand dat beroepsopleiding en universitair onderwijs dichter bij iemands sociale en persoonlijke identiteit aansluiten dan algemeen onderwijs.

Deze interpretatie van de beperkte rol die algemeen onderwijs in ervaringen speelt is echter niet volledig waterdicht. Hierboven hebben we het gehad over het belang van algemeen onderwijs en vervolgonderwijs in het leven van Unto (66). Tijdens het biografische interview geeft Unto op zijn gebruikelijke manier een breedvoerige omschrijving van het belang van algemeen onderwijs:

*Unto, 66*

'Ze komen me van alles vragen dat niets met werk te maken heeft... dat kan iets zijn in verband met een discussie die we tijdens de lunch hebben gehad, het kan iets te maken hebben met, nou, we hadden het over wat de baas ervan zou vinden, weet de baas hiervan, en ze komen het mij dan vragen... natuurlijk voelt het goed als je een antwoord kunt geven, dan heeft het... het heeft een weerslag op mijn werk... het heeft een directe weerslag op mijn werk, het komt tot uiting in meer autoriteit, van beide kanten, als er een discussie is geweest... het is natuurlijk nadelig voor... de kant die de discussie verloren heeft of moet toeg... de ander gelijk moet geven, dan neemt in deze situatie... de waarde van degene die de informatie gegeven heeft neemt ook af, ook al had die persoon gelijk, want zo zijn mensen...'

In het thematische interview vervolgt hij: 'De toename van algemeen onderwijs. Dat is grappig, in die zin dat, in deze moderne tijd zoals die is, men niet echt ziet dat een mens... ik zou zeggen dat de wereld als het erop aan komt aan de humanisten toebehoort...'

Nog een interessante casus is Jani, student aan een school voor beroepsonderwijs. Zijn belangrijke leerervaringen zijn de volgende:

*Jani, 19*

- Leren omgaan met mensen die anders zijn, dankzij een verstandelijk gehandicapt kind dat in zijn gezin geadopteerd werd.
- Leren gewichtheffen en andere sporten.
- Vaardigheden en kennis die hij heeft opgedaan in de eerste tien schooljaren.

Jani's interview is relatief gestructureerd, gestuurd door de interviewer.

Hoe dan ook, op de vraag uit het thematische interview, hoe zijn tiende schooljaar was, komen de volgende ervaringen naar voren:

'Nou, dat was... mijn gemiddelde was een 7, dus in die zin was het goed, dat was best in orde... eigenlijk was het leuk daar, het was niet zo vervelend als het negende jaar en het was ook... het was anders. Er was meer vrijheid, en we hadden met zijn allen leuke avonden, het was meer een feest eigenlijk...'

Hij beantwoordt vervolgens de vraag wat hij belangrijk vond aan de kennis die hij in het tiende schooljaar opdeed:

'Je ogen openhouden en bijblijven, daar gaat het om... de krant lezen, het nieuws volgen en zo.'

*Interviewer:* 'Denk je dat je diezelfde dingen ook in het dagelijks leven kunt leren, zodat je niet per se een school, schoolboeken, leraren en zo nodig hebt...?'

'Nou, je leert wel dingen, maar dan heb je geen, eh, basiskennis, zoals welke vakbonden er zijn en van die dingen, je weet wel het een en ander, maar je weet er niet het fijne van, dus op school leer je de basisdingen.'

Ondanks het feit dat de meningen van Unto en Jani over het belang van algemeen onderwijs minder gebruikelijk zijn, laten ze toch iets zien van de *complexiteit van jeugdonderwijs* (cf. Young, 1993). Kennis die op school verworven wordt kan als onbelangrijk ervaren worden, tenzij er een verband gelegd kan worden met de buitenschoolse ervaringen van de jongeren. Er moet een verband zijn tussen het 'saai' leren op school en het 'interessante' leren buiten school. Tegelijkertijd is de jeugd het ontwikkelingsstadium waarin mensen het beste toegerust zijn om analytische en abstracte vaardigheden en kennis te verwerven. Ik ben geneigd te denken dat het vreselijk moeilijk is om jeugdonderwijs zodanig te organiseren dat het niet in meerdere of mindere mate als saai wordt ervaren. Maar zelfs een saai school moet enige interessante en intensieve ervaringen kunnen opleveren. De ervaringen van jongeren laten ook zien dat het moeilijk voorstelbaar is om terug te keren naar de dagen toen school nog het monopolie op kennis had – als het dat al ooit gehad heeft.

#### **'BELANGRIJKE ANDEREN' IN HET LEERPROCES**

In elke belangrijke leerervaring zijn de persoonlijke en sociale relaties die ondersteunend zijn voor leren eenvoudig te herkennen. Ze maken echter geen deel uit van de definitie

---

*In hun jeugd zijn mensen het beste toegerust om analytische en abstracte vaardigheden en kennis te verwerven.*

---

van een belangrijke leerervaring en deze tendens is interessant. Het betekent dat leren, zelfs in een technologische samenleving, bestudeerd kan worden in termen van persoonlijke relaties. In de taal van het symbolisch interactionisme hebben we over persoonlijke en sociale relaties gesproken als belangrijke anderen in het leren, mensen die een belangrijke rol spelen bij het leren. Naarmate we meer bekend raakten met leertheorieën en probeerden een ver-

band te leggen tussen leren en de sociale omgeving waarin dit leren plaatsvindt, merkten we op dat leren zowel een plaatselijke omgeving als een omgeving op afstand heeft (Antikainen et al., 1996, p. 90-101; cf. Lave & Wenger, 1991). Er is dus ook sprake van *plaatselijke* belangrijke anderen en belangrijke anderen *op afstand*. In het eerste geval betreft het altijd concrete mensen, in het laatste geval zijn deze vaak symbolisch of gaat het om beelden die ergens voor staan.

Bij het analyseren van de relaties tussen degene die leert en plaatselijke belangrijke anderen viel ons op dat het karakter van deze relatie meer te maken had met gemeenschap of groep (*Gemeinschaft*) dan met maatschappij (*Gesellschaft*). In dit opzicht zijn er bijvoorbeeld verschillen tussen de generaties, maar deze zijn veel minder significant dan ik verwacht had.

Als we dit chronologisch bestuderen, tegen de achtergrond van de leeftijd van het individu, is de eerste groep waar men mee te maken krijgt vaak het eigen gezin. Zelfs in zulke uiteenlopende gevallen als de oude Sami rendierbezitter Niilo (72), de rijke Zweedssprekende wetenschapper Allan (61) en Pasi, de student aan een beroepsopleiding (19), kunnen we zeggen dat ze hun beroepen en kwalificaties van hun familie geërfd hebben.

Na familie zijn er twee soorten groepen waarbinnen belangrijke leerervaringen worden opgedaan:

1. hobby's die men samen met leeftijdgenoten en mogelijk onder begeleiding van een coach of leraar beoefent
2. school, werk, diverse organisaties en studiegroepen van volwassenen.

Hobby's zijn nog steeds van belang voor het opdoen van belangrijke leerervaringen, ondanks het feit dat onderwijs steeds algemener wordt en ondanks de toenemende invloed van de massamedia. Hiervoor kunnen verschillende redenen zijn, maar als je de interviews leest wordt de aandacht getrokken naar subjectiviteit in relatie tot hobby's. Dit lijkt een kwestie van 'subjectivering' in de betekenis die

Peter Berger et al. aan dat begrip verlenen (1974, p. 186). Ondanks de institutionalisering van de levensloop in een seculiere geïndustrialiseerde samenleving is er in het leven van een individu ruimte voor en behoefte aan subjectieve keuzes zonder de ondersteuning en begeleiding van de institutie – of in elk geval van één dominante institutie. We mogen veronderstellen dat jongeren hun hobby's deels kiezen op grond van het aanbod en de geïnstitutionaliseerde levensloop – dat wil zeggen, onder invloed van de sociale omgeving of als een gevolg van socialisatie – maar er is een aantal hobby's waarin 'subjectivering' een rol speelt en de keuzes door henzelf gemaakt worden. Tegelijkertijd moeten we niet uit het oog verliezen dat een zelfgemaakte keuze directer beïnvloed kan zijn door zaken als massamedia en reclame dan een meer sociale keuze. Daarnaast kan het, zoals Dale Dannefer betoogde (1981) in zijn studie naar verzamelaars van antieke auto's, juist het gebrek aan broers en zussen zijn dat tot de keuze voor een dergelijke hobby leidt. Met andere woorden, sommige belangrijke leerervaringen die in het kader van een hobby worden opgedaan zijn een voorbeeld van ervaringen waarin individualiteit en zelf, tot aan subjectivering toe, een centrale rol spelen. In deze gevallen zijn belangrijke anderen minder zichtbaar, vooral binnen de plaatselijke omgeving.

---

*Een zelfgemaakte keuze kan directer beïnvloed zijn door zaken als massamedia en reclame dan een meer sociale keuze.*

---

In een recent artikel vergelijk ik twee vrouwen uit twee verschillende generaties, Anna (66) en Taru (20). De eerste is voor mij een voorbeeld van een 'vroegmoderne' casus en de laatste van een 'laatmoderne' casus (Antikainen, 1996a). In termen van onderwijsgeneraties behoort Anna tot 'de generatie van de oorlog en minimaal onderwijs', voor wie het leven een gevecht is geweest en onderwijs een ideaal is. Taru behoort tot de 'generatie van sociaal welzijn en een veelheid

aan keuzes op het gebied van onderwijs', voor wie onderwijs vanzelfsprekend was, een consumptiegoed, en voor wie het zelf een probleem is. De groepen waarbinnen Anna geleerd heeft en de belangrijke anderen die daarin een rol hebben gespeeld, zijn de volgende:

- Anna leerde thuis huishoudelijk werk en borduren; de persoon die een belangrijke rol speelde in haar leerproces was vooral een tante die meer tijd voor haar had dan haar gescheiden moeder die verantwoordelijk was voor het vee.

---

*De generatie van nu wordt gekenmerkt door sociaal welzijn en een veelheid aan keuzes op het gebied van onderwijs.*

---

- Anna leerde plantenkweken eerst als kind bij haar thuis en later aan de huishoudschool. Tijdens de oorlog wees de officiële plaatselijke gewasmanager – een functionaris specifiek voor die tijd – haar aan om tomaten, knollen en kolen te kweken voor haar dorp in Karelia.
- Ze leerde zelfstandig het huishouden te doen als huishoudster voor twee broers, die boer waren. Ze kreeg de vrije hand in haar werk en werd behandeld als een gelijke.
- Ze leerde gecompliceerder borduurwerk te doen tijdens de zeven maanden durende cursus huishoudelijk werk die ze volgde toen ze zeventien was, in de oorlog. Ze weet nog steeds hoe haar leraren heetten. Later leerde ze nog meer over borduren tijdens diverse avondcursussen; ze weet nog steeds de namen van andere deelnemers. Als ze zichzelf beschrijft, zegt ze dat ze in elk geval 'de middelbare school heeft afgemaakt en het toelatingsexamen naaien heeft afgelegd'.
- Anna begon haar studie Engels op latere leeftijd, toen haar kinderen Engels kregen op school. Ze werd lid van de Engelse kring bij het plaatselijke vormingscentrum, ondanks het feit dat haar man en andere mensen in haar directe omgeving verbaasd, lacherig en spottend reageerden op haar studie.

Wat Taru's belangrijke leerervaringen betreft, is het eveneens verrassend eenvoudig vast te stellen wat haar groep was en welke belangrijke personen een rol speelden:

- Taru begon als kind te sporten met vriendinnetjes. Ze kreeg begeleiding en hulp van een 'belangrijke', 'enthousiaste' en 'ondersteunende' vader en een 'relaxte' sportcoach 'met gevoel voor humor'. In de puberteit stopte ze met sporten.
- Taru leerde als jong kind thuis Zweeds spreken, toen haar familie in Zweden woonde; ze leerde Fins van haar ouders en vriendjes, toen haar familie terugging naar Finland. Taru was toen vier jaar. Ze leerde Engels op school en in haar Engelse club, maar ook van de televisie, correspondentievriendinnen en buitenlandse studenten. Taru beschrijft haar leraar Engels als een 'goede, stimulerende leraar' en zegt dat haar hele klas op de middelbare school erg geïnteresseerd was in Engels.
- Taru vertelt in haar biografische interview dat ze op het idee kwam naar de school voor schoonheidsspecialisten te gaan naar aanleiding van een film, maar in het thematische interview zegt ze: 'Nou, ik weet niet, dat idee kwam gewoon zo op en ik, eh, begon ermee te spelen in mijn hoofd, dat...' Haar respect voor haar leraren is deels gebaseerd op het feit dat ze voor de televisie gewerkt hebben en in het buitenland hebben gestudeerd. Het zijn 'bijzondere persoonlijkheden'. Over de vaardigheden die een visagiste nodig heeft, zegt ze onder andere: 'Ja, je moet ook initiatief kunnen nemen, interesse tonen, zoiets van interesse voor hoe je make-up moet doen en oog hebben voor... je moet aanleg voor tekenen hebben...'

Ten tijde van het interview volgde Taru een beroepsopleiding, die ze saai vond, maar ze had een 'weddenschap' afgesloten met haar ouders dat ze de school af zou maken. Taru wilde afstuderen als visagiste en kledingontwerper voor het theater en ze hoopte in het buitenland te kunnen gaan werken.

In het leven van Anna hingen belangrijke *leerervaringen met elkaar samen en werd een vaardigheid die ze eenmaal had opgedaan haar hele leven verder ontwikkeld*. In Taru's levensverhaal en leerbiografie zien we *breuken en sprongen* (zoals van hobby veranderen, spijbelen en school afbreken, verhuizen, etc.). Haar

talenkennis leek in elk geval op het moment van haar interview stand te hebben gehouden en vormde de link tussen nieuwe vaardigheden en kennis. Uit Taru's interview blijkt duidelijk dat haar gevoel voor gemeenschap een posttraditionele kwaliteit en diversiteit heeft.

Naast de plaatselijke omgeving is de *omgeving op afstand*, die voor een belangrijk deel onderdeel is van de plaatselijke omgeving, duidelijk herkenbaar in de leerervaringen van zowel Anna als Taru. De personen-op-afstand die voor Anna een belangrijke rol gespeeld hebben kunnen gevonden worden in de context van landsbelang, patriotisme en de agrarische klasse. De personen-op-afstand die voor Taru een belangrijke rol gespeeld hebben, kunnen worden gevonden in de context van internationale netwerken, massamedia en de postindustriële samenleving met meervoudige identiteiten. Voor Taru kan de samenleving de posttraditionele

---

*In een posttraditionele samenleving zijn sociale relaties niet vastgelegd, maar worden deze verworven of gemaakt.*

---

samenleving zijn, zoals beschreven door Giddens (1994, p. 106), de globale samenleving, niet in de zin van een wereldgemeenschap, maar als een ongedefinieerde ruimte waarin het mogelijk is van de ene naar de andere plek te gaan, zowel concreet – door te reizen – als symbolisch – door middel van communicatiesystemen en beelden. In een posttraditionele samenleving zijn sociale relaties niet vastgelegd, maar worden deze verworven of gemaakt. Deze samenleving is gedecentraliseerd als het gaat om autoriteiten en controle, maar gecentraliseerd als het gaat om kansen en problemen.

De levensverhalen en levensgeschiedenissen van beide vrouwen hebben duidelijke kenmerken van *levensprojecten*. In het geval van Anna is het project in grote mate aangepast; in Taru's geval is het project ontdekt – tot dusverre (Csikszent-

mihaly 1990). De levenservaringen van beiden herbergen ook de kenmerken in zich van de betovering van het doen, dat wil zeggen de ervaring van met de stroom mee te gaan. Beide vrouwen zijn actief geweest en zijn beloond met plezier, veel meer dan met materiële beloningen. Tot slot omvatten de leerervaringen van Anna en Taru, volgens mijn visie op leren in het algemeen, 'zelf' (individuele identiteit), 'wij' (gemeenschap in een traditionele of posttraditionele vorm) en 'anderen' (samenleving).

### LEIDT ONDERWIJS TOT EMPOWERMENT?

Het observeren en interpreteren van *empowerment* kent ten minste drie problemen. Ten eerste is het begrip *empowerment* algemeen en ongedefinieerd. Ten tweede is *empowerment* in een biografie vaak moeilijk te onderscheiden van andere gebeurtenissen, zoals ontwikkelen, opgroeien en volwassen worden, gebeurtenissen die de basiscomponenten vormen van elk levend en ervarend individu. Ten derde zijn er geen data beschikbaar met betrekking tot gemeenschap, die een studie naar de structuren die ondergeschiktheid in stand houden, mogelijk zouden maken. Om deze redenen heb ik ervoor gekozen de inductieve methode te gebruiken op basis van casussen die zo helder mogelijk zijn.

Op grond van een uitgebreide analyse van casussen stellen we dat er in levensgeschiedenissen in de volgende gevallen sprake is van empowerment door middel van zelfopleiding:

- het overleven van weduwschap (of vergelijkbare traumatische ervaringen, zoals echtscheiding of werkloosheid) door middel van opleiding en door middel van de positie, kwalificaties of nieuwe zelfdefinitie die opleiding geeft (Antikainen 1996b, p. 274-278);
- het versterken van de Sami (Lapse) etnische identiteit (of andere etnische minderheidsidentiteit) door goed mee te kunnen in het onderwijssysteem van de Finse hoofdcultuur en door na afronding van de opleiding terug te keren naar de eigen cultuur als voorvechter ervan (Antikainen 1996b, p. 275-286);
- mensen die van het platteland naar de stad zijn verhuisd en die dankzij opleiding overgegaan zijn van handarbeid naar kantoorwerk, bijvoorbeeld vanwege hun gezondheid (Antikainen 1996b, p. 287-288);

- degenen die sociale of persoonlijke dromen hebben verwezenlijkt, dat wil zeggen de vertegenwoordigers van verschillende sociale bewegingen of overeenkomstige levenswijzen.

Volgens Melucci (1989) worden nieuwe sociale bewegingen gekenmerkt door vier factoren:

1. Ze dagen het systeem op overwegend symbolische gronden uit.
2. De vorm van de bewegingen – zoals persoonlijke relaties en de besluitvormingssystemen – zijn signalen of boodschappen die erop gericht zijn de samenleving te testen.
3. De bewegingen bestaan hoofdzakelijk uit onzichtbare netwerken van kleine, dagelijks functionerende groepen.
4. De bewegingen zijn zich bewust van de globale dimensie van gecompliceerde hedendaagse samenlevingen.

(Antikainen, 1996b, p. 288-291).

---

*Empowerment is moeilijk te onderscheiden van andere gebeurtenissen in het leven: een algemeen en ongedefinieerd begrip.*

---

### LEVENSGESCHIEDENIS EN EEN LEVEN LANG LEREN

We hebben het leren in ons onderzoek niet beperkt tot school en onderwijsinstuties, maar we hebben geprobeerd het dagelijkse leven van mensen te analyseren, zoals dat naar voren komt uit verhalende biografische interviews en thema-interviews over de leerbiografie. Vanuit dit gezichtspunt kunnen we betogen dat mensen *leren door te leven*.

Onder levensgeschiedenis verstaan we het levensverhaal, gesitueerd in de sociale en situationele context. We hebben aangegeven dat er generatieverschillen zijn wat betreft de betekenis van onderwijs, zoals geconstrueerd in de context van de belangrijkste sociale veranderingen. De doorslaggevende factor was de hoeveelheid culturele middelen die iemand ter beschikking heeft. De belangrijkste 'subjectieve' leerervaringen hebben veelal plaatsgevonden in een context

van een gemeenschap met ondersteunende persoonlijke of sociale relaties. Deze heb ik de belangrijke anderen van het leren genoemd. Ik heb betoogd dat deze zowel plaatselijk als op afstand kunnen zijn. Verder kan een eerdere levenservaring of subjectivering de sleutel zijn. De opeenstapeling of intensiteit van leerervaringen kan ook tot nieuwe leerervaringen hebben geleid.

Concluderend kunnen we aan de hand van ons onderzoek de betekenis van onderwijs als volgt categoriseren (Antikainen et al., 1995 en 1996):

#### 1. Onderwijs creëert middelen voor het bestaan

Deze karakterisering ligt waarschijnlijk niet ver af van Pierre Bourdieu's concept van cultureel kapitaal (1984), maar in onze interpretatie ligt de nadruk op het dagelijks leven. Ondanks het verrassend lage opleidingsniveau van de oudere generatie kan het onderwijs dat ze genoten hebben toch een belangrijk middel gebleken zijn voor de rest van hun leven. In een laatmoderne samenleving kunnen de diverse transities in de levensloop en de breuken in de identiteit situaties zijn waarin opleiding nodig is en waarin onderwijs van pas komt als middel om het leven aan te kunnen.

#### 2. Onderwijs creëert status

Een graad produceert status. Maar aangezien het aantal goedopgeleide mensen toegenomen is, is het proces dat tot deze status leidt steeds gecompliceerder en indirecter geworden. Status is niet altijd gebaseerd op materiële beloning; het is ook een kwestie van een meer symbolische onderscheiding.

#### 3. Onderwijs creëert conformiteit

Industrialisering en modernisering hebben geleid tot conformiteit, die van invloed is geweest op de hele bevolking. Deze conclusie is onontkoombaar, vooral als we naar leden van etnische minderheden luisteren. Tegelijkertijd moeten we erop wijzen dat mensen de vaardigheden en kennis die ze verworven hebben voor verschillende doeleinden kunnen gebruiken, zoals onze analyse van de Sami-activisten uitwijst. Er is een verandering gaande in de Finse samenleving en er is een groeiend bewustzijn van pluriformiteit.

#### 4. Onderwijs creëert individualisering

De hele onderwijs situatie is erop gericht individualisering teweeg te brengen. Helaas wordt het individu echter vaak gezien als een schepsel zonder culturele en sociale kenmerken. In de moderne kapitalistische welvaartsstaat heeft individualisering erin geresulteerd dat mensen klanten van onderwijsinstituties zijn geworden en consumenten van onderwijs. Momenteel wordt individualisering steeds vaker gezien in termen van ondernemer worden. Dankzij de biografische methode die we gebruikt hebben, hebben we het individu vanuit een meer pluriform perspectief kunnen bekijken.

Welke relevantie hebben onze interpretaties voor een lerend individu? Welke richtingen kunnen we iemand suggereren die zijn of haar opleiding aan het plannen is?

Allereerst kunnen we natuurlijk stellen dat het plannen van de vaardigheden en kennis die men in zijn leven nodig denkt te hebben, en het vervolgens verwerven van deze vaardigheden door middel van onderwijs, zijn betekenis niet verloren heeft in de Finse samenleving. Vaardigheden, kennis en kwalificaties zijn zaken die het hele leven van pas

---

*Status is niet altijd gebaseerd op materiële beloning; het is ook een kwestie van een meer symbolische onderscheiding.*

---

blijven komen. Ten tweede doen zich in de levensloop talloze gebeurtenissen voor waar men zich niet op kan voorbereiden. Het leven vereist enkele aangeboren vaardigheden of gewoon geluk (Allardt, 1995).

In de hedendaagse dialoog is *lerende samenleving* vrijwel synoniem voor levenslang leren. Ik neig ertoe een leven lang leren niet als een nieuw verschijnsel te zien. Integendeel, de leden van elke generatie die we onderzocht hebben, hebben hun hele leven lang leerervaringen opgedaan. Wat nieuw is, is de context en de situatie waarbinnen een leven

lang leren momenteel moet plaatsvinden. We moeten echter opmerken dat deze context pas nu geconstrueerd wordt. Ik heb het over een samenleving waarin mensen geïndividualiseerd zijn en waarin beroepen en sociale rollen voortdurend in beweging zijn. In een dergelijke samenleving kan het een grote uitdaging worden om goed op het leven voorbereid te zijn.

Het concept van de lerende samenleving kan meer in algemene zin gebruikt worden om te verwijzen naar de relatie tussen het lerende individu en de samenleving. In die zin is elke samenleving in meerdere of mindere mate een lerende samenleving geweest, zelfs als de vereisten om goed voorbereid te zijn op veranderingen niet zo stringent waren als in onze huidige samenleving.

Ons onderzoek wijst uit dat het gezin een belangrijke rol speelt als intermediaire institutie en leergemeenschap. De hobby's van tieners, alleen of met leeftijdgenoten, hebben geïnstitutionaliseerde en minder bekende subjectieve en subjectiverende kanten met zich meegebracht. We kunnen deze subjectivering niet bestuderen aan de hand van traditionele concepten van socialisatie en ontwikkeling.

De school heeft als plaats voor algemeen onderwijs enigszins aan betekenis ingeboet. Deze situatie vraagt om een discussie over de relatie tussen institutionalisering en de ogenschijnlijk gedachteloze routine op scholen en die tussen het schoolleven en het buitenschoolse leven van jongeren. Beroepsopleidingen en universitaire studies dreigen ook hun betekenis te verliezen als de werkloosheid ook op lange termijn hoog blijft.

De grens tussen opleiding en werk is al enigszins vervaagd en wordt mogelijk in de toekomst nog onduidelijker. De sociaal-politieke beslissingen omtrent werk zijn daarom tegelijkertijd beslissingen ten aanzien van onderwijs.

Onze interviews wijzen uit dat een groep jonge mensen geleerd heeft institutioneel onderwijs te gebruiken op de manier van het Scandinavische populaire (of liberale) volwassenenonderwijs.

Ze kiezen hun studie in samenhang met de sociale beweging en ideologie die hen aanspreken of de overeenkomsti-

ge levenswijze waar deze voor staan. Deze jongeren zouden wel eens op een dag de actiefste leden van onze toekomstige samenleving kunnen blijken te zijn. Het is waarschijnlijk dat onderwijs, werk en vrije tijd in de toekomst nog fundamenteeler met elkaar verbonden zullen raken.

Leren kent een directe, plaatselijke omgeving en een omgeving op afstand. De omgeving op afstand is steeds verder geglobaliseerd, maar is ook steeds chaotischer geworden. De toekomst van een lerende samenleving hangt steeds meer af van de constructie van een wereldgemeenschap tussen en binnen samenlevingen.

---

*Onderwijs, werk en vrije tijd zullen in de toekomst waarschijnlijk nog fundamenteeler met elkaar verbonden raken.*

---

**Ari Antikainen** is hoogleraar Onderwijs sociologie aan de Universiteit van Joensuu, Finland (1980). Hij promoveerde in de Sociale Wetenschappen aan de Universiteit van Jyväskylä, Finland (1977) en werd benoemd als wetenschappelijk medewerker Onderwijs sociologie aan de Universiteit van Lapland, Finland (1980) en hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Tampere, Finland (1986-1990). Twee van zijn zeven boeken zijn in het Engels uitgebracht: *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education* (1996), met J. Houtsonen, H. Huotelin and J. Kauppi-la, en *Regional University* (1980). Hij is Europees hoofdredacteur van het *International Journal of Leadership in Education* en lid van het redactieteam van het *International Journal of Contemporary Sociology*.

Contactadres: University of Joensuu, Department of Sociology, P.O. Box 111, FIN-80101 Joensuu, Finland. Email: [ari.antikainen@joensuu.fi](mailto:ari.antikainen@joensuu.fi)

## LITERATUUR

- Alheit, P. (1992). The Biographical Approach to Adult Education. In: W. Mader, ed., *Adult Education in the Federal Republic of Germany: Scholarly Approaches and Professional Practice*. Vancouver: University of British Columbia International Council for Adult Education.
- Alheit, P. (1994). The 'Biographical Question' as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education* 40(3-5): 283–298.
- Allardt, E. (1995). *Bondstur och kultur-chocker*. (Pool's Luck and Cultural Shocks). Helsinki: Soderström.
- Antikainen, A. (1991). *Searching for the Meaning of Education: A Research Proposal*. University of Joensuu, Bulletins of the Faculty of Education 38.
- Antikainen, A. 1996a). Life, Learning and Empowerment. *Nordisk Pedagogik* 16(2).
- Antikainen, A. (1996b). Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautumisen. (Significant learning experiences and empowerment), in Antikainen and Huotelin (1996).
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. and Kauppila, J. (1995). In Search for the Meaning of Education: The Case of Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 39(4).
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H. and Kauppila, J. (1996). *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education*. London: Falmer Press.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kauppila, J. and Turunen, A. (1993). In Search of the Meaning of Education: A Pilot Case Study of Education and Learning in the Finnish Life. In: Ropo, E. and Jaakkola, R., eds., *Developing Education for Lifelong Learning*. University of Tampere, Department of Education, Series A: 52.
- Antikainen, A. and Huotelin, II. (toim.) (1996). *Oppiminen ja elämänhistoria* (Learning and Life-history). Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistuseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Berger, P., Berger, B. and Kellner, H. (1974). *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*. New York: Vintage Books.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, E. (1986). Experience and Its Expressions. In: Turner, V. and Bruner, E., eds., *The Anthropology of Experience*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dannefer, D. (1981). Neither Socialization Nor Recruitment: The Avocational Careers of Old-Car Enthusiasts. *Social Forces* 60: 2.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Giddens, A. (1994). Living in a Post-traditional Society. In: Beck, U., Giddens, A. and Lash, S., eds., *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Häyrynen, Y.-P. (1994). *Luovuus yhteisössä ja arjessa: jobdatus jälkiteollisen yhteiskunnan luovuuskehittäelyyn*. (Creativity in Everyday life: The Case of Post-industrial Society). Helsinki: VHK.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Melucci, A. (1989). *Nomads of the Present. Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*. Philadelphia: Temple University Press.
- Merriam, S. B. (1991). *Lifelines: Patterns of Work, Love, and Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 2(1).
- Nederveen Pieterse, J. (1992). Emancipations. Modern and Postmodern. In: Nederveen Pieterse, J., ed., *Emancipations, Modern and Postmodern*. London: Sage.
- Stanley, L. (1993). On Auto/Biography in Sociology. *Sociology* 27 (1): 41-52.
- Thomas, W. I. and Znaniecki, F. (1918-20). *The Polish Peasant in Europe and America*. Illinois: University of Illinois Press.
- Tuominen, E. (1994). Elämänmuutos ja muutoksen hallinta. (Life Change and Adjustment to Change). Helsinki: Eläketurvakeskus.
- Wexler, P. (1992). Becoming Somebody: *Toward a Social Psychology of School*. London: Falmer Press.
- Young, M. (1993). A Curriculum for the 21st Century? *British Journal of Educational Studies* 41(3) 203-222.

Een enigszins afwijkende versie van dit artikel verschijnt in *Power and Education*, onder redactie van Shirley Steinberg en Joe L. Kincheloe (New York, Peter Lang, 1998).



THE LIFE COURSE IS PRACTICALLY AND THEORETICALLY PERCEIVED AS SUCCESSIVE NUMBERS OF COMPLEX INTERACTIONS BETWEEN AN INDIVIDUAL AND AN IMMEDIATE SURROUNDING WORLD AND EVERY-DAY LIFE, WHICH IS ITSELF ALSO STRUCTURED BY SOCIETAL CONTRADICTIONS. LIFE HISTORY IS PRODUCED THROUGH THE SUBJECTIVE APPROPRIATION OF THIS INTERACTION (WEBER, 1999).

# Baan-brekend leren: een biografisch perspectief

*Interview met Veerle Stroobants*

## PIETERJAN VAN WIJNGAARDEN EN ANS GROTENDORST

In 2001 verdedigde Veerle Stroobants aan de Katholieke Universiteit Leuven haar proefschrift over 'baanbrekend leren'. Ze deed onderzoek naar de biografische leerprocessen van vrouwen die een verandering in hun werksituatie meemaakten en om die reden een beroep deden op de volwasseneneducatie. Stroobants beschouwde leven, leren en werken vanuit een biografisch perspectief. Via de levensverhalen van acht vrouwen onderzocht ze waar het hen werkelijk om te doen was en welke strategieën ze daarvoor inzetten. Haar conclusie: de invloed van educatie blijft beperkt wanneer er geen zinvolle aansluiting wordt gezocht bij individuele biografieën.

## HET BEGRIP 'BIOGRAFIE'

Het begrip 'biografie', zoals Stroobants dat gebruikt, verwijst naar de onderlinge samenhang van de levensloop van individuen en hun levensverhaal. 'De levensloop betreft alle feitelijke gebeurtenissen, ervaringen en gemaakte keuzes in het leven en wordt in zekere mate bepaald door maatschappelijke institutionele patronen. Het levensverhaal is een *narratieve reconstructie* van het leven. Het is een *retrospectieve reflectie*

over genomen beslissingen en ingeslagen wegen. Het gaat om de betekenis die individuen *steeds opnieuw* aan hun reeds geleefde leven geven in relatie tot hun actuele situatie en tot hun toekomstige verwachtingen en projecten' (Stroobants, 2001b; cursiveringen toegevoegd).

## BIOGRAFISCHE STRATEGIEËN

In het proefschrift is de aandacht specifiek gericht op biografisch leren in relatie tot werk, op het zinvol verbinden van het zelf en werk. De vrouwen die als actor optreden in het onderzoek blijken daartoe verschillende biografische strategieën te creëren en te gebruiken (bewust of onbewust en vaak pas achteraf geduid). De belangrijkste strategieën zijn: aanpassen, groeien, afstemmen, verzetten en profileren.

'*Aanpassen*' is een strategie waarbij de vrouwen zich laten leiden door maatschappelijke behoeften, normen en opvattingen. '*Groeien*' verwijst naar zelfsturing en zelfontplooiing, de ontwikkeling van de eigen talenten. Tussen de strategieën 'aanpassen' en 'groeien' ontstaat vaak spanning, die Stroobants aanduidt als 'de dynamiek die de manier kenmerkt waarop de vrouwen zich verhouden tot werk'. De organisatie van de arbeidsmarkt of de concrete werksituatie lijkt

vooral aanpassing in de hand te werken en staat persoonlijke groei vaak in de weg. De strategie ‘afstemmen’ lijkt een goede manier om met deze spanning om te gaan.

‘Verzetten’ is een strategie die uitdrukking geeft aan een kritische houding ten opzichte van structuren en mechanismen van de arbeidsmarkt. ‘Profileren’ is de keuze voor een persoonlijke weg, een strategie om via de eigen levensstijl een verschil te maken.

Een biografisch perspectief brengt deze strategieën aan het licht. Duidelijk wordt dat mensen geen slachtoffers zijn, maar competente actoren die met hun leer- en levensloopbanen mede vorm geven aan de samenleving. Biografisch leren is niet alleen gericht op de voorgeschreven en bestaande banen, maar kan ook baanbrekend zijn, behulpzaam bij het maken van keuzes die eerder niet voor de hand lagen.

Vrouwen (in elk geval degenen die Stroobants interviewde) doen vrij gemakkelijk een beroep op loopbaanbegeleiding of educatie. Opmerkelijk gegeven is, dat wanneer vrouwen het gevoel hebben in hun werk ondersteund en erkend te worden, hun ‘zelf’ kunnen opbouwen, kunnen participeren in het maatschappelijk leven volgens hun eigen (voor)waarden, ze minder educatie nodig lijken te hebben.

Het is van belang, aldus Stroobants, concepten en praktijken van een leven lang leren niet te verengen tot de arbeidsmarkt. Ze moeten het leven zelf omvatten en individuen de ruimte bieden om ‘eigenzinnig’ te leren participeren in de samenleving, onder andere via werk.

Het onderwerp van haar proefschrift en in het bijzonder het biografische perspectief daarin waren aanleiding voor een interview met Veerle Stroobants.

#### LITERATUUR

- Stroobants, V. (2001a): *Baanbrekend leren – een levenswerk. Een biografisch onderzoek naar het leren, leven en werken van vrouwen*. Leuven: Centrum voor Sociale Pedagogiek, KU Leuven
- Stroobants, V. (2001b): Baanbrekend leren: een biografisch perspectief op leren. In: *Vorming*, nr. 2, december 2001, jaargang 17
- Weber, K. (1999): Towards a new understanding of adult learning. In: Weber, K. (ed.): *Life history, gender and experience. Theoretical approaches to adult life and learning*. Roskilde: Adult Education Group

## ‘Het leerproces speelde zich voor mijn ogen af’

*Zullen we ons gesprek over biografisch leren openen met jouw leerloopbaan? Hoe zien jouw formele, non-formele en informele lijnen eruit, wat zijn cruciale momenten?*

De formele lijn in mijn leerloopbaan is eenvoudig. Tot mijn twaalfde jaar ben ik naar de reguliere gemeenteschool in mijn geboortedorp geweest. Daarna ben ik naar het katholiek college in Tervuren gegaan. Ik volgde daar de studierichting Grieks/wiskunde. Op mijn achttiende ben ik sociale pedagogiek gaan studeren aan de Katholieke Universiteit Leuven (KUL). Dat was een vijfjarige studie. Vervolgens heb ik een jaar cultuurwetenschappen gestudeerd aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB). In september ‘96 ben ik begonnen aan mijn doctoraat. Een jaar later heb ik een Summerschool voor PhD-studenten gevolgd over biografisch onderzoek. Mijn proefschrift heb ik verdedigd in 2001.

*Het doctoraat plaats ik op de non-formele lijn (figuur 1).*

Dat is interessant... Jij ziet het doctoraat dus als werk? In het kader van mijn doctoraat aan de KUL heb ik nog enkele cursussen gevolgd. Die zou jij dus op de non-formele lijn tekenen? Enfin, na mijn doctoraat was ik betrokken bij een Europees onderzoek. In 2003 ben ik begonnen als onderzoeksmedewerker bij Samenlevingsopbouw Vlaanderen.

De keuze om sociale pedagogiek te gaan studeren was niet moeilijk. De keuze om verder te gaan studeren, in cultuurwetenschappen, maakte ik vooral omdat ik mij nog niet ‘klaar’ voelde om te gaan werken. Ik wilde het moment om te gaan werken uitstellen. Ik heb er toen voor gekozen om naar Brussel te gaan, om ook eens een ander ‘academisch geluid’ te horen; een andere universiteit, een andere richting. Ik vond dat de culturele aspecten in Leuven onvoldoende aan bod zijn gekomen. Die periode voelt voor mij als een vacuüm – het was echt een overgangstijd. In dat jaar zijn de ideeën voor mijn doctoraat geboren. Het feit dat ik een beurs toegewezen kreeg voor mijn doctoraatsvoorstel heeft beslist dat ik aan het onderzoek ben begonnen.

*1	*2	*3	*4	*5	*6	
Katholiek college	Sociale pedagogiek	Cultuurwetenschappen				Formele leerlijn
		Hobby				Non-formele leerlijn
			Doctoraat	Europees onderzoek	Samenlevingsopbouw Vlaanderen	Informele leerlijn

Figuur 1: Leerloopbaan van Veerle Stroobants

*Kun je, terugkijkend, zien welke strategieën je hebt gebruikt?*

Ik heb het idee dat ik moeilijk keuzes kon maken, veelal keuzes voor me heb laten maken. Dat klinkt misschien negatief, maar zo bedoel ik het niet. Dingen deden zich voor, dienden zich aan en ik heb ze aangegrepen en er het beste van gemaakt. Soms denk ik wel eens dat ik mij teveel heb aangepast. De keuze om weg te gaan bij de KUL was echt mijn beslissing. Ik wilde graag onderzoek doen en had een voorkeur voor de sociale sector. Ik heb nu een plek gevonden als onderzoeker bij Samenlevingsopbouw Vlaanderen.

Het is een interessant model, de leerloopbaan. Ik zou daar wel eens wat verder op willen doordenken. Het interesseert mij vooral hoe alle belangrijke momenten in het leven met elkaar lijken samen te hangen. Ik zie tenminste samenhang. Er ontstaan ook breuken; combinaties van verschillende elementen die maken dat je stappen zet.

*Hoe kwam je ertoe om te kiezen voor de biografische methode als onderzoeksmethode?*

De eerste ideeën over het doctoraatsonderzoek zijn ontstaan in de periode dat ik studeerde aan de VUB. Ik deed toen een onderzoek naar vrouwen en werk. Welke factoren bevorderden of belemmerden hun toetreding tot de arbeidsmarkt? Ik heb daarvoor enkele vrouwen geïnterviewd. In die interviews waren we voornamelijk gericht op die bevorderende en belemmerende factoren. Ik kwam erachter dat de vrouwen veel meer te vertellen hadden dan wat er in onze interviews aan de orde kwam.

Dat boeide mij sterk. Zodoende ben ik op zoek gegaan naar literatuur en stuitte ik onder meer op de biografische methode. In de zomer daarna heb ik een cursus gevolgd, mede georganiseerd door Peter Alheit. Hij is een bekende wetenschapper op het gebied van biografisch onderzoek. Hij en zijn Duitse school hebben specifieke opvattingen over biografisch onderzoek. Zij gaan als volgt te werk. Eerst laten zij mensen hun levensverhaal vertellen. Zij doen dat heel open en zonder enige focus. De onderzoeker speelt een minimale rol. Daarna analyseert de onderzoeker het verhaal en komt enkele structurele elementen op het spoor. Die elementen bepalen een persoonlijke biografische structuur, waarmee iemand in het leven staat en van waaruit iemand handelt. Ik zag de prachtige resultaten en was daar zeer door gefascineerd. Zó wilde ik mijn onderzoek ook inrichten! Ik koos ervoor om mijn interviews open aan te pakken. Ik heb acht vrouwen geïnterviewd. Met ieder van hen heb ik twee gesprekken gehad. Het eerste gesprek heb ik heel open gehouden, ik heb het niet over leerloopbanen of leerbiografieën gehad. De enige focus die ik aanbracht, was: 'Vertel mij uw levensverhaal, ik ben vooral geïnteresseerd in uw ervaringen met werk'. Ik vertelde ook waarom ik in hen was geïnteresseerd; bijvoorbeeld omdat ze recent werkloos waren geworden, omdat ik wist dat ze naar werk zochten, of omdat ze van baan veranderd waren. Het tweede gesprek was meer thematisch ingestoken. Ik heb daarin meer vragen gesteld over de sleutelmomenten. Dat waren gesprekken ter toetsing en verdieping.

*De vrouwen vertelden zeer persoonlijke, authentieke verhalen, vanuit hun herinnering en beleving. Is er dan niet eerder sprake van een autobiografische monoloog? Een verhaal wordt een (leer)biografie op het moment dat jij als onderzoeker mee gaat schrijven en betekenis verlenen.*

Gedurende mijn onderzoek realiseerde ik mij inderdaad dat er een dubbelheid schuilt in de biografische methode. Ik realiseerde mij dat ik door het gebruik van de methode invloed heb gehad op het actorschap van de mensen die ik heb geïnterviewd. Ik ging ervan uit dat mensen mij hun verhaal zouden vertellen, zonder dat ik daar tussen zou komen, maar het verliep anders. Niet omdat ik hen betekenis opdrong of samen met hen zocht naar betekenis, maar gewoon door mijn vraagstelling en door mijn opmerkingen.

In mijn proefschrift heb ik daarvan ook citaten opgenomen. Vrouwen die zeggen: ‘Oh ja, wat jij nu zegt... – zo heb ik het nog nooit bekeken’. Dan ging er echt een lichtje branden. Daarmee werd mijn onderzoeksmethode soms bijna een leerinterventie. Dat vind ik niet bezwaarlijk; het is wel van belang dat je je daar als onderzoeker bewust van bent. Dat realiseerde ik mij achteraf pas ten volle. Het voelt dan ook alsof ik daartoe een kans gemist heb. Het leerproces waarin ik geïnteresseerd was, speelde zich voor mijn ogen af. Het roept bij mij ook ethische vragen op. Als je bij mensen zoiets losmaakt, kun je ze dan vervolgens alleen laten?

Het gebruik van de biografische methode – als onderzoeksmethode of als leerinterventie – hangt voor mij af van de intentie die je ermee hebt. In de onderzoeksmethode staan de onderzoeker en het thema van het onderzoek centraal. Bij de leerinterventie gaat het om het leerproces dat bij mensen op gang wordt gebracht. We zien ook verschillende tradities binnen de academische en educatieve wereld op dit gebied.

Peter Alheit gebruikt de biografische methode echt als onderzoeksinstrument. Hij ziet het verhaal dat mensen hem vertellen voornamelijk als onderzoeksmateriaal. Pierre Dominicé, een andere expert op dit terrein, stelt veel meer het leerproces van de mensen centraal.

*Je sprak over ethische vragen. Welke vragen dienden zich bij je aan? Op welke momenten van het onderzoek kwamen die bij je op?*

Tijdens mijn onderzoek was ik mij ervan bewust dat het verhaal dat mensen vertelden een weergave is van hoe zij nú tegen het leven en het werk aankijken. Zo'n gesprek over je levensverhaal kan een leereffect hebben, soms zelfs een therapeutisch effect. De gesprekken die ik gevoerd heb voor mijn onderzoek waren soms moeilijk. Een van de vrouwen zat in een crisis op het moment dat ik haar interviewde. Zij was de eerste persoon die ik interviewde voor mijn onderzoek. Zij was continu emoties aan het ventileren. Ik was daar totaal door verast en ook overbluft. Op dat moment heb ik er niet veel mee

---

*In een biografisch interview moet je niet willen interveniëren. Je moet luisteren en respect hebben voor het verhaal.*

---

gedaan. Ik heb vooral geluisterd, mede ingegeven door de gedachte dat je in een biografisch interview niet moet interveniëren. Je moet respect hebben voor het verhaal. Achteraf heb ik het daar lastig mee gehad. Ik heb mijzelf vragen gesteld over mijn rol. Het tweede gesprek heb ik meer gestructureerd, waardoor het zowel voor haar als voor mij veel beter was. Ik ben bewust niet meer ingegaan op situaties die in het vorige gesprek ter sprake kwamen. Ik heb nooit willen hulpverleners of adviseren, dat heb ik geloof ik ook niet gedaan. Bijzonder is dat vijf van de acht vrouwen die ik heb geïnterviewd, in hun leven therapie hebben gehad rond werk en welzijn, dat kwam in de interviews duidelijk aan de orde. Ik heb vrouwen geïnterviewd die voor keuzes stonden rond het werk. Zij deden allemaal een beroep op educatieve instanties. De stap naar therapie is dan misschien niet zo groot. Ik heb daarover nog veel onbeantwoorde vragen. De grens tussen onderzoeksgesprekken en therapie is soms diffuus, omdat je het effect van een gesprek nooit kunt voorspellen; je kunt alleen zo zeker en duidelijk mogelijk zijn over je intentie. Als onderzoeker lok je geen hulpverleningsvragen uit en ga je daar niet op in.

*De onderzoeker die de biografische methode toepast moet dus een bekwaam interviewer zijn, vooral om de intentie van het gesprek 'zuiver' te houden, een goede balans te bewaren tussen onderzoek en interventie.*

Toen ik deze interviews deed, was ik bijna tien jaar jonger dan nu. Ik heb mezelf daar achteraf ook vragen over gesteld. Kon ik dat toen wel doen? Was ik daar voldoende op voorbereid, was ik voldoende competent? Aan de ene kant is de biografische methode geen makkelijke onderzoeksmethode. Als je deze methode toepast in onderzoek, moet je als interviewer heel sterk in je schoenen staan. Aan de andere kant verschilt het houden van een biografisch interview niet veel van het voeren van een goed en authentiek gesprek. Het verschil zit hem erin dat je een wildvreemde persoon interviewt in het kader van jouw onderzoek, en dus met een duidelijk doel, een heldere intentie. Dat maakt dat je afstand moet bewaren tot die persoon. Je zou kunnen zeggen dat als je onderzoek zich richt op moeilijke en complexe onderwerpen, je daarmee ook te maken krijgt in je interviews. Het helpt om hierover duidelijk te zijn in de voorbereidingen van het interview. Het is goed om van tevoren te peilen hoe sterk iemand is.

Bij Samenlevingsopbouw Vlaanderen ben ik op een heel andere manier met onderzoek bezig. Momenteel pas ik de biografische methode niet meer toe. Ik vind het wel heel boeiend om er nog over te praten. Ik heb nog veel vragen. Het is interessant om te zien hoe dit veld verder evolueert, welke antwoorden er inmiddels zijn op bepaalde vragen.

*Biografisch leren is de afgelopen jaren populair geworden in loopbaanonderzoek en -coaching. Ook in beroepsopleiding en educatie groeit de belangstelling. Je schrijft dat de benadering 'baan-brekend' kan zijn, dat klinkt veelbelovend...*

'Baan-brekend' was voor mij een mooie woordspeling op het gebied van werk en educatie.

Baanbrekend is 'dubbelzinnig': het gaat om een vernieuwende aanpak waarmee iemand de kans op een zinvolle en aantrekkelijke baan vergroot. Door toepassing van de biografische methode erken je mensen serieus als actor, als autonoom handelend persoon. Mensen geven zelf betekenis en maken zelf keuzes.

Wat betreft het onderwijs: het is noodzakelijk om vanuit een competentieperspectief te denken. De biografische kijk op mensen is duidelijk een competentieperspectief: recht doen aan hun aanwezige kennis, ervaring, belangstelling en bekwaamheid. We gaan nu nog teveel uit van wat mensen niet kunnen. Waarom niet uitgaan van wat mensen al kunnen, waar ze competent in zijn en wat ze aan potentialiteit in zich hebben? Daarmee waardeer je mensen en help je hen een stap verder. Daarmee zijn we er echter nog niet. Er moet ook structureel het een en ander veranderen in de maatschappij. Een wezenlijk element in mijn onderzoek was dat mensen betekenis gaven aan wat voor hen belangrijk is. Als ik naar het onderwijs kijk, zie ik dat veelal door anderen wordt beslist wat al dan niet belangrijk is om te leren. De lerenden hebben daar niet of nauwelijks een stem in. Dat moet veranderen, de lerenden moeten intensief betrokken worden.

Iemand die de biografische methode praktisch inzet is Pierre Dominicé. Hij gebruikt de methode als combinatie van onderzoeksmethode en leerinterventie. Met studenten beschrijft, analyseert en interpreteert hij de leerbiografieën van studenten. Zo geeft hij mensen inzicht in hoe zij leren en in wie zij zijn als lerende. Tegelijkertijd genereert hij data op basis waarvan hij als onderzoeker algemenere uitspraken kan doen. Het is zinvol om inzicht te krijgen in je eigen leerproces; met name in een samenleving als de onze, waarin het leren een steeds grotere plaats gaat innemen. Het geeft mensen zelfvertrouwen en energie wanneer zij ontdekken welke leerstrategieën zij hanteren. Of dat voor bedrijven en organisaties ook interessant kan zijn? Daar is de finaliteit weer anders. Ik kan dat zo direct niet beoordelen.

Het model van de leerloopbaan lijkt mij daarbij ook heel zinvol. Jouw vragen en opmerkingen bij mijn leerloopbaan zetten mij aan het denken. Bijvoorbeeld je opmerking over mijn keuze om sociale pedagogiek te gaan studeren. Het leek jou een goede keuze, omdat ik er in doorgedaan ben. Dat brengt mij bij de gedachte dat ik die richting misschien toch bewuster heb gekozen dan ik altijd heb gedacht. Op deze manier verandert je kijk op keuzes. Daarbij krijgen mensen zicht op hun eigen aandeel in de stappen die zij zetten. Dan hebben we het weer over actorschap. Dat zou in het onderwijs een centraal uitgangspunt moeten zijn – en eigenlijk overal.

LEARNING FROM OUR LIVES VAN PIERRE DOMINICÉ BEHANDELT DE LEERBIOGRAFIE ALS EEN METHODE OM MENSEN INZICHT TE LATEN VERWERVEN IN WAT ZIJ AL WETEN EN KUNNEN, HOE EN WAAROM (EN WAARVAN) ZIJ IN HET VERLEDEN HEBBEN GELEERD EN WAT HEN MOTIVEERT OM NIEUWE LEERINSPANNINGEN TE LEVEREN.. NEUE FORMEN (SELBST)ORGANISIERTEN LERNENS IM SOZIALEN UMFELD VAN PETER ALHEIT E.A. IS EEN GEDEGEN STUDIE NAAR BIOGRAFISCHE LEERPROCESSEN, WAARIN ZOWEL THEORETISCHE OVERWEGINGEN, ACHTERGRONDEN EN STELLINGNAMEN IN HET DISCOURS VAN EEN LEVEN LANG LEREN EN DE WIDER BENEFITS OF LEARNING EEN PLEK HEBBEN, ALS EMPIRISCH MATERIAAL EN ANALYSES. DE OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN TUSSEN BEIDE BOEKEN WAREN VOOR DE REDACTIE REDEN OM ZE IN ÉÉN ARTIKEL TE BESPREKEN.

# De biografische methode: tussen leerinterventie en onderzoek

ANS GROTENDORST

Pierre Dominicé:  
**Learning from our lives**  
**Using educational biographies with adults**  
San Francisco: Jossey-Bass, 2000

*Learning from our lives* van Pierre Dominicé is een origineel en inspirerend boek voor iedereen die zich professioneel bezighoudt met het leren van volwassenen, in welke context dan ook. Het kan beschouwd worden als een handreiking voor opleiders, trainers, loopbaanbegeleiders en human resource professionals die in hun praktijk gebruikmaken van de biografische methode of dat willen gaan doen. Dominicé kiest bewust voor de aanduiding *educational biogra-*

*phy*. Hij brengt daarmee tot uitdrukking dat de levensgeschiedenis (*life history*) van een persoon vooral de weergave is van een leerproces. De methode die hij toepast, speelt zich bovendien af in de context van volwasseneneducatie en hoger onderwijs. Ik prefereer als vertaling ‘leerbiografie’ boven ‘educatieve biografie’, omdat Dominicé zich in zijn benadering richt op zowel het formele, non-formele als informele leren – en het accent ligt vaak op het informele leren.

De leerbiografie is een methode om mensen inzicht te laten verwerven in wat zij al weten en kunnen, hoe en waarom (en waarvan) zij in het verleden hebben geleerd en wat hen motiveert om nieuwe leerinspanningen te leveren. Dominicé is ervan overtuigd dat het schrijven van een leerbiografie mensen stimuleert om te reflecteren op wat en hoe zij hebben geleerd van hun levenservaringen. Tegelijkertijd

worden zij uitgedaagd hun kritisch denken aan te scherpen, om betekenis te geven aan leerervaringen, om samen met anderen hun manier van leren te ontdekken en om aandacht te geven aan situationele factoren die hun leren beïnvloeden of belemmeren. Door te reflecteren op hoe zij hebben geleerd in het verleden, leren volwassenen wat daarin succesvol was en hoe het slimmer, effectiever kan.

Een leerbiografie is dus in de eerste plaats een persoonlijk verhaal, de weergave van individuele ervaringen en leerprocessen. Maar het is meer dan dat: in de individuele geschiedenis weerspiegelt zich de sociale en culturele omgeving, is de plaats van handeling herkenbaar, is een tijdsbeeld zichtbaar. Het individuele verhaal is ook het verhaal van de samenleving, de maatschappij. Die constatering vinden we bij alle auteurs over dit thema terug (zie elders in deze uitgave: Antikainen, Alheit, Stroobants).

Dominicé baseert zich in zijn boek op veel eigen onderzoek (waarin de biografische benadering is toegepast als kwalitatieve onderzoeksmethode) en op dat van anderen. In *Learning from our lives* heeft de biografische methode onmiskenbaar kenmerken van onderzoek, maar wordt hij vooral ingezet als leerinterventie.

Veel aandacht gaat uit naar het seminar dat hij verzorgt voor groepen studenten aan de Universiteit van Geneve, waaraan hij als hoogleraar volwasseneneducatie is verbonden. De studenten leren in twee opeenvolgende semesters te werken met de biografische methode, door hun eigen leerbiografie te schrijven, samen met medestudenten.

Het seminar kent zeven fasen: informatie over het seminar, introductie, vormen van kleine groepen (zes tot acht studenten), mondeling verhalen vertellen (*oral narratives*), voorbereiden van geschreven verhalen (*written narratives*), leveren van commentaren en evalueren van het proces. Door twee semesters intensief met elkaar op te trekken heeft ieder voldoende gelegenheid het eigen 'verhaal' te presenteren, te bediscussiëren en aan te vullen met behulp van de observaties van de medestudenten. Tijdens de commentaarfase werken de studenten een of enkele leerbiografieën uit door interpretatie en analyse ervan volgens een format.

Het boek voorziet verder in een uitgebreide literatuurreview en voorbeelden van leerbiografieën en interpretaties daarvan. Daarbij gaat ook aandacht uit naar specifieke determinanten van het denken en het leren van mensen: gender, familie, school, werk, cultuur en subcultuur. Een hoofdstuk is gewijd aan de behoeften, drijfveren en dromen van lerende volwassenen en de noodzaak om die centraal te stellen in educatieve programma's.

Dominicé besluit het boek met het bespreken van de verschillende (ontwikkelings-) stadia die opleiders, trainers, facilitators van lerende volwassenen doorlopen. Hij ziet het als noodzakelijk dat deze adult educators zelf ook een leergeschiedenis schrijven en deze analyseren, zodat zij zich bewust zijn van de factoren die een rol spelen in het leren van volwassenen. En zodat zij gefocust blijven op leren, niet op opleiden of trainen.

Peter Alheit, Bettina Dausien, Manuela Kaiser, Inga Truschkat:

**Neue Formen (selbst)organisierten Lernens im sozialen Umfeld**

**Qualitative Analyse biografischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus**

Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, 2003

Deze studie kwam tot stand in het kader van het onderzoeken ontwikkelingsprogramma 'Lernkultur Kompetenzentwicklung'. Het onderzoek is uitgevoerd door het interuniversitaire netwerk voor biografie- en leefwereldonderzoek van de Georg-August universiteit Göttingen en de universiteit van Bielefeld.

Op het gebied van toepassing van de biografische methode in onderzoek is prof. dr. Peter Alheit sinds het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw toonaangevend. Van zijn hand verschenen tal van onderzoeksrapporten, papers, artikelen en boeken. De naam van dr. Bettina Dausien is in dit onderzoeksveld ook bekend, vaak in combinatie met die van Alheit. De studie die ik hier (op hoofdlijnen) bespreek, is een mooi voorbeeld van gedegen en fascinerend onderzoek naar biografische leerprocessen.

De studie bestaat uit twee delen. Deel 1 bevat theoretische overwegingen, achtergronden en stellingnamen in het discours van een leven lang leren en de *wider benefits of learning*. Deel 2 biedt veel empirisch materiaal, analyses en methodologische verantwoording. De lange zinnen en de vele abstracte en wetenschappelijke begrippen in het Duits maken dat de tekst niet makkelijk leest. Dat geldt vooral voor deel 1. Je moet er even doorheen, maar dan heb je wél wat. Deel 2 is vooral aantrekkelijk door de vele voorbeelden (protocollen en analyses) die zijn opgenomen.

#### **INDIVIDUELE VERHALEN BINNEN SOCIALE KADERS**

De leerbiografieën in de studie zijn uitgebreide weergaven van individuele, persoonlijke verhalen. De auteurs spreken van 'micro-sociale leerprocessen'. Deze zijn ingebed in

---

*Kennissamenleving vraagt om leeromgevingen die mensen stimuleren tot zelfsturing en zelfgeorganiseerde leerprocessen.*

---

sociaal-maatschappelijke kaders en zijn ook alleen in die context te duiden en te begrijpen. Het maakt bijvoorbeeld nogal verschil of de persoonlijke leergeschiedenis zich heeft ontwikkeld in Scandinavië (gekenmerkt door een relatieve balans tussen individuele zelfontplooiing en sociale cohesie) of in de voormalige socialistisch-communistische staten (waar onderwijs een belangrijke rol had in de handhaving van onderdrukkende mechanismen). In wat voor gezin iemand is opgegroeid, hoe de financieel-economische omstandigheden waren, welke opvattingen er heersten over mannen- en vrouwenrol: ook dat zijn omgevingsinvloeden die terugkeren in de individuele leerbiografieën. Er bestaat als het ware een (door de tijden heen veranderend) 'maatschappelijk curriculum' voor het individuele leven van de geboorte tot de dood, dat min of meer is vastgelegd in wetten en regels, in waarden, normen en verwachtingspatronen.

#### **LEVEN LANG LEREN EN 'BIOGRAFISCH LEREN'**

Alheit c.s. onderscheiden, daarbij refererend aan het *Memorandum on Lifelong Learning* van de Europese Commissie (Lissabon, 2000), in het begrip 'een leven lang leren' drie soorten leerprocessen: formele, non-formele en informele (zie de Proloog in dit blad voor een begripsbepaling). Hun kritiek is dat sinds er sinds 'Lissabon' een te eenzijdige nadruk ligt op het economisch rendement van kennisontwikkeling en een leven lang leren en te weinig op opbrengsten in termen van sociaal kapitaal. Onder de schone schijn van de *Lifelong Learning Society* functioneren nog steeds de selectie- en uitsluitingsmechanismen van het oude, disfunctioneel geworden onderwijssysteem. En dat terwijl de kennissamenleving vraagt om leeromgevingen die zo vroeg mogelijk mensen moeten stimuleren tot zelfsturing en zelfgeorganiseerde leerprocessen.

Een belangrijke manier om mensen tot zelfsturing te brengen, is hen inzicht te laten verwerven in en grip op hun leer-geschiedenis. Daarbij gaat het niet om situationele leeractiviteiten van afzonderlijke individuen, maar om *leren als (trans)formatie van ervaringen, kennis en handelingspatronen*. De onderzoekers spreken in dit verband van 'biografisch leren'. In dat leren zijn geen scherpe grenzen te trekken tussen formeel, non-formeel en informeel leren. In een leerbiografie worden deze vormen van leren juist geïntegreerd.

#### **LEERFIGUREN**

In deel 2 van de studie vinden we een empirische reconstructie van 'figuren' van zelfgestuurd, zelfgeorganiseerd leren. Onder 'leerfiguur' verstaan de auteurs de afbeelding, de verschijningsvorm van een leerproces. Een leerfiguur maakt de strategieën zichtbaar aan de hand waarvan personen ervaringen verwerken en nieuwe kennis, inzichten en perspectieven ontwikkelen.

Aan het onderzoek deden mannen en vrouwen mee van verschillende leeftijden (van 25 tot 79 jaar), achtergronden en opleidingsniveaus (tot en met wo). Door middel van 'biografisch-narratieve' interviews zijn hun leergeschiedenissen opgetekend. Daarnaast is een aantal instellingen onderzocht, met een gevarieerd aanbod aan non-formele leervormen voor volwassenen, zowel gesubsidieerd als commercieel.



Het onderzoek bracht vijf leerfiguren aan het licht. Deze worden beschreven en uitgebreid geïllustreerd met voorbeelden, wat een goed begrip van de figuren ten goede komt.

*Leerfiguur 1: Leren als omgang met verschillen en biografische breuken.*

Het gaat hier om leerervaringen met (confrontatie van) verschillende werelden of culturen, verschillen in overtuiging en zingeving, ervaringen met 'anders zijn'. Een biografische breuk kan bijvoorbeeld de dood van de moeder zijn, het uitbreken van een oorlog, een scheiding.

*Leerfiguur 2: Inhalen van onderbroken onderwijs*

Deze leerfiguur komt vaak voor in de leerbiografieën van vrouwen. Zij moesten hun opleiding onderbreken of konden hem niet afmaken omdat de tijd ongunstig was, door traditionele rolopvattingen of door willekeurige beslissingen van anderen. De wens tot leren, een opleiding (alsnog) af te ronden is altijd blijven bestaan.

*Leerfiguur 3: Leren als interactieve ervaring*

Een bijzondere leerfiguur, waarbij mensen formele en non-formele leersituaties vooral benutten om informale situaties te scheppen. Voorbeeld: iemand gaat een cursus Engels volgen, niet om de taal te perfectioneren, maar vanwege het sociale contact met andere deelnemers. Dat ontstaat tijdens de cursus en speelt zich ook na en tussen de bijeenkomsten af (bijvoorbeeld in het café). Het gaat om 'aansluiting' zoeken, 'leren met anderen te zijn', 'een sociaal netwerk opbouwen'. Dit kan zelfs leiden tot het uitproberen van alternatieve levensvormen, zoals een woongroep voor senioren.

*Leerfiguur 4: Herhalen van patronen; 'patchworks'*

Kenmerk van deze leerfiguur is het ontbreken van reflectievermogen en zelfvertrouwen. Het is een geschiedenis van 'vaak stoppen en opnieuw beginnen' en steeds compensatie zoeken voor het gebrek aan zelfvertrouwen. Door het ontbreken van reflectie herhalen patronen zich eindeloos, waardoor er een lappendeken (een patchwork) aan ervaringen ontstaat. Dit is een biografische dynamiek die leren eerder belemmert dan bevordert.

*Leerfiguur 5: Leren als pragmatische probleemoplossing*

In deze leerfiguur reageren mensen pragmatisch op onverwachte situaties. Ze handelen niet vanuit overtuigingen of met ervaringskennis, maar vanuit direct praktisch nut. 'Nood maakt vindingrijk', 'het beste ervan maken' en 'zo ben ik erin gerold' zijn voor deze leerfiguur typerende uitdrukkingen. Het gaat meestal niet om complexe, maar goed te overziene problemen in het leven. Er vindt beperkte reflectie plaats.

**LEERPROFIELEN EN LEEROMGEVINGEN**

Een bijzondere volgende stap in het onderzoek is het samenstellen van leerprofielen, 'biografische portretten'. In deze studie zijn er drie opgenomen: twee vrouwen en een man. De leidende vraag bij het maken van zo'n profiel is: welk leerfiguur is dominant? Komen ze volgtijdelijk voor of tegelij-

---

*Leerfiguur toont strategieën waarmee personen ervaringen verwerken en nieuwe kennis, inzichten en perspectieven opdoen.*

---

kertijd? Hoe zijn ze met elkaar verbonden, verweven? Aan deze persoonlijke portretten zit ook een ideaaltypische kant, die generalisering mogelijk maakt en rechtvaardigt.

Als laatste fase zijn verschillende leeromgevingen onderzocht, in dit geval voorzieningen voor educatief aanbod. Bekeken is wat van deze leeromgevingen het innovatiepotentieel is en waar sprake is van belemmerende structuren.

In het slothoofdstuk benadrukken de auteurs nog eens, dat het empirische zwaartepunt van de studie ligt bij microsociale leerprocessen, maar dat deze van veel belang kunnen zijn voor een nieuw perspectief op een leven lang leren in een breder, maatschappelijk kader. Modernisering van het onderwijssysteem achten zij een eerste vereiste.

Last but not least: een uitgebreid literatuuroverzicht (9 pagina's) met tal van verwijzingen naar publicaties op het boeiende terrein van leven lang leren en leerbiografie.

ONZE MONDIALE KENNISECONOMIE VRAAGT OM GEKWALIFICEERDE KENNISWERKERS. GROEPEN ALS IMMIGRANTEN EN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATERS VERDIENEN DAAROM EXTRA AANDACHT VAN DE OVERHEID. VAAK WORDEN DEZE GROEPEN BENADERD ALS PROBLEEMGROEPEN. HET IS INTERESSANT OM ONDER IMMIGRANTEN EN VOORTIJDIG SCHOOLVERLATERS SUCCESVOLLE PERSONEN OP TE SPOREN. DIT ARTIKEL BESCHRIJFT EEN TWEETAL ONDERZOEKEN WAARIN ZO'N ZOEKTOCHT IS ONDERNOMEN.

# Succesfactoren in de leerloopbaan

*Onderzoek naar leerloopbanen van succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters*

**AZITA SHAFIEI EN PIETERJAN VAN WIJNGAARDEN**

Van succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters is in twee onderzoeken de leerloopbaan bestudeerd. De centrale onderzoeksvraag is hoe deze mensen succesvol zijn geworden en welke factoren daarbij bepalend zijn geweest. De resultaten mondden uit in twee modellen van leerloopbaanfactoren. We presenteren hier de onderzoeken en de modellen, formuleren enkele ideeën over de waarde van deze modellen voor HRD en vragen voor verder onderzoek.

**GLOBALISERING EN TOENEMEND BELANG VAN KENNIS**

De ontwikkeling van onze economie kenmerkt zich door globalisering en het toenemende belang van kennis. De globalisering voltrekt zich in een hoog tempo. Het mondiale economische speelveld verandert ingrijpend. De economische groei van landen als China en India is explosief. Friedman (2005) constateert dat landen, politieke systemen en economieën zich openen, terwijl zij vroeger gesloten waren. Het gevolg is dat de inwoners van deze landen ook kunnen participeren in de vrijmarkteconomie.

Ook veranderingen in het karakter van het werk leiden tot situaties waarin het makkelijker is om samen te werken op mondiaal niveau. Ontwikkelingen als *outsourcing*, *offshoring*, innovaties op het gebied van hardware, software en (draadloze) verbindingen tussen computers zijn hieraan debet. Volgens Friedman leiden deze ontwikkelingen tot een nieuwe fase in de globalisering. In de eerste fase ging het om internationale verbindingen tussen landen. De tweede fase draaide om de mondiale samenwerking tussen organisaties. In de derde, nieuwe fase van globalisering maken mondiale verbindingen tussen individuen de wereld 'plat'.

In de 'platte' wereld neemt de mobiliteit toe. Mondiale verbindingen tussen individuen leiden onvermijdelijk tot een internationale mobiliteit. In het zoeken van werk is men niet gebonden aan de eigen landsgrenzen. Als het gaat om migratie heeft Nederland lange tijd een goede reputatie gehad. Nederland kent verschillende stromen emigranten en immigranten, en is altijd een aantrekkelijk land geweest voor immigranten. Vanuit de handelsgeest was er een open houding naar andere culturen. Ook heeft Nederland de laatste eeuwen een sterke economische ontwikkeling doorgemaakt.

Echter, de laatste jaren lijkt de aantrekkelijkheid van Nederland als immigratieland af te nemen. Het beleid rondom migratie krijgt steeds meer de nadruk van integratie, selectie en uitsluiting. Hoewel de verandering van dit beleid vanuit culturele en maatschappelijke opzichten soms ook begrijpelijk is, zou het ook nadelige economische gevolgen kunnen hebben in de 'platte' wereld.

Het veranderende karakter van het werk is een van de aspecten van de mondiale economie. De Europese en Nederlandse overheden richten zich in beleid en uitvoering op de ontwikkeling van de kenniseconomie. Een belangrijke doelstelling daarbij is het realiseren van een goed gekwalificeerde beroepsbevolking en het verhogen van het opleidingsniveau. We hebben te maken met grote groepen laaggekwalificeerde mensen, die een zwakke positie hebben op de arbeidsmarkt. Onder deze laaggekwalificeerde mensen bevinden zich ook voortijdig schoolverlaters: mensen, die de school hebben verlaten voordat zij een diploma hebben behaald. Net als immigranten worden ook voortijdig schoolverlaters vaak gezien als probleemgroep in onze samenleving.

#### **ONDERZOEK AAN DE HAND VAN LEERLOOPBANEN**

Met de onderzoeken naar succesvolle immigranten en succesvolle voortijdig schoolverlaters hebben we de 'fenomenen' immigratie en schoolverlaten in een ander daglicht willen zetten. De onderzoeken zijn afstudeerprojecten die zijn uitgevoerd aan de Faculteit der Gedragwetenschappen aan de Universiteit Twente, in 2003 en 2004. De centrale onderzoeksvraag richtte zich op succesvolle personen binnen de groepen immigranten (zes) en voortijdig schoolverlaters (zes-tien). Hoe zijn deze personen succesvol geworden?

Om tot een antwoord te komen op deze vraag is een kwalitatief onderzoek opgezet waarin de leerloopbanen van deze personen zijn gereconstrueerd. Op basis daarvan zijn de factoren geïdentificeerd die de leerloopbaan beïnvloeden. De leerloopbanen zijn gereconstrueerd op geleide van leerbiografieën. Deze zijn opgesteld aan de hand van informatie die is verkregen uit semi-gestructureerde interviews, gericht op de cruciale keuzemomenten in de leerloopbanen van de personen.

Het concept van de leerloopbaan is gekozen vanwege het individuele en holistische perspectief. De leerloopbaan biedt de mogelijkheid om het leren vanuit individueel perspectief te bestuderen. Tegelijkertijd is de leerloopbaan een concept dat het leren beschouwt als holistisch proces. Mensen ontwikkelen zich continu en volgen daarbij een persoonlijk pad, dat nauw gerelateerd is aan de ontwikkeling van iemands persoonlijkheid en omgeving. Het holistisch perspectief van de leerloopbaan heeft ook betrekking op het feit dat in de leerloopbaan verschillende vormen van leren tot hun recht komen:

- formeel leren: leren in het reguliere onderwijs;
- non-formeel leren: leren buiten het reguliere onderwijs dat soms ook wordt gewaardeerd met een diploma;
- informeel leren: leren buiten het reguliere onderwijs.

In de volgende paragrafen presenteren we beide studies en gaan we in op de onderzoeksresultaten en de modellen die daaruit zijn voortgekomen.

---

*De leerloopbaan biedt de mogelijkheid om het leren van de mens vanuit individueel perspectief te bestuderen.*

---

#### **ONDERZOEK I: LEERLOOPBANEN VAN SUCCESVOLLE IMMIGRANTEN**

Het voornaamste doel van dit onderzoek (zie: Shafiei, 2004) was om de factoren op te sporen die de leerloopbaan van succesvolle immigranten in Nederland hebben beïnvloed. Daartoe zijn zes van deze immigranten ondervraagd. Op basis daarvan zijn hun leerbiografieën beschreven en hun leerloopbanen gereconstrueerd. Daarbij is speciale aandacht besteed aan de kritische momenten.

De analyse van de leerbiografieën bracht twaalf significante factoren aan het licht, die bepalend zijn voor het succes dat deze immigranten in Nederland hebben.

### *Immigranten in Nederland*

Migratie is van alle tijden. Door de eeuwen heen hebben grote groepen mensen huis en haard verlaten om zich elders te vestigen. De redenen voor migratie zijn in al die tijd eigenlijk niet zo veel veranderd: economische omstandigheden, oorlog, corruptie, werk en internationalisering (van werk, onderwijs, handel etc.). Nederland is een van de favoriete landen om zich te vestigen, vanwege de gunstige positie binnen de Europese Unie en flexibele werkomstandigheden. De bevolking van Nederland en andere landen wordt internationaler en diverser van samenstelling. De instroom van buitenlanders is substantieel toegenomen in de jaren negentig van de vorige eeuw en het is de verwachting dat dit proces de komende jaren doorgaat. Door het veranderende overheidsbeleid ten aanzien van immigratie, zal het wellicht om kleinere aantallen personen gaan.

De toename van de immigratie heeft consequenties voor de bevolking, de politiek en het bedrijfsleven. De samenstelling van het personeel in arbeidsorganisaties verandert: er komen meer medewerkers uit andere landen en culturen. Organisaties vragen zich af hoe ze het best kunnen omgaan met die toenemende diversiteit. Daarnaast speelt de internationalisering van de economie. Hoe kunnen organisaties een rol gaan spelen in internationale netwerken? Hoe verwerven immigranten zich een plek in een vreemd land en op een onbekende werkplek? Hoe kan de flexibiliteit op de arbeidsmarkt vergroot worden en internationale mobiliteit gestimuleerd? Met het oog op de toekomst is het noodzakelijk om een antwoord te vinden op deze vragen en nieuwe benaderingen te ontwikkelen, om succesvol en concurrerend te blijven. Tegelijkertijd is het van belang dat immigranten bekwaamheden ontwikkelen waarmee ze hun kans op succes in het nieuwe land en op de arbeidsmarkt vergroten.

Succesvol zijn doet ertoe. Succes kan het verwezenlijken van een doel betekenen, voorzien in een behoefte, bevredigen van een verlangen in een bepaalde periode. Iemand die integreert en persoonlijke verwachtingen kan waarmaken in een 'vreemd' land kunnen we beschouwen als een succesvolle im-

migrant. De leidende vraag in dit onderzoek is: hoe komt het dat sommige immigranten zeer succesvol zijn, waar anderen worstelen met de meest elementaire dagelijkse levensverrichtingen? Wat zijn de belangrijkste factoren die de leerloopbaan van succesvolle immigranten in Nederland bepalen?

Uit deze hoofdvragen zijn twee onderzoeksvragen afgeleid:

1. Hoe ziet de leerloopbaan van succesvolle immigranten eruit?
2. Welke factoren zijn bepalend voor de vorming en ontwikkeling van de leerloopbaan van de succesvolle immigrant?

### *Leerloopbanen van succesvolle immigranten*

Uit de opbrengsten van de biografische interviews blijkt dat elke leerloopbaan uniek is. Vergelijking van de leerloopbanen levert niet veel overeenkomsten op, ook niet op het gebied van drie verschillende vormen van leren: formeel, non-formeel en informeel leren. Toch zijn er wel enkele gemeenschappelijke elementen te ontdekken. Een van de gemeenschappelijke elementen is het kritische moment waarop men in Nederland aankomt tot en met de periode direct daarna. Ieder ervaart de waarde van het leren van de Nederlandse taal

---

*Immigranten: ontwikkel bekwaamheden waarmee de kans op succes in het nieuwe land en op de arbeidsmarkt groter wordt.*

---

in een non-formele leeromgeving en werkt ook voortdurend aan de verbetering van de taalvaardigheid door informeel leren. Een ander gemeenschappelijk element is dat allen zich op een of andere manier geconfronteerd zien met problemen en uitdagingen, zoals isolement, taalproblemen en een cultuurschok. Medebepalend voor hun succes is dat zij zeer responsief zijn, de nieuwe cultuur open tegemoet treden en zichzelf daarmee de kans geven die cultuur te ervaren en te verkennen. Daarbij zijn zij sterk gemotiveerd en steeds gericht op verbeteren van hun levensomstandigheden en functioneren.

### *Leerloopbaanfactoren van succesvolle immigranten*

Uit de analyse van de leerbiografieën komen twaalf significante succesfactoren naar voren, te weten: motivatie en basisbehoeften, plezier, zelfverwerkelijking, waardering, volharding, focus, zelfvertrouwen, taalbeheersing, het gevoel erbij te horen, de gelegenheid hebben om de bekwaamheid te tonen, sociale inspiratie en sociaal netwerk. De leerbiografieën in ogenschouw nemend, kunnen deze factoren het best als volgt worden gedefinieerd:

- *motivatie*: de wens om in behoeften te voorzien, dat wil zeggen:
  - *basisbehoeften*: de wens om geld te verdienen om in financiële of psychologische behoeften te voorzien;
  - *waarde*: de wens om persoonlijke waarden te ontwikkelen;
  - *plezier*: de wens om plezier en opwinding te beleven, liefde te ondervinden;
  - *waardering*: de wens om publiekelijk erkend te worden;
- *volharding*: een sterke wil hebben en steeds werken aan verbetering van jezelf en het overwinnen van tegenslagen;
- *bekwaamheid*: persoonlijk en technisch handelingsvaardig zijn en dat ook demonstreren wanneer de gelegenheid zich voordoet;
- *zelfvertrouwen*: een goed gevoel hebben over de eigen bekwaamheid, prestaties en mogelijkheden;
- *focus*: actief stappen ondernemen in de richting van het doel dat je jezelf hebt gesteld;
- *taalbeheersing*: communiceren in het Nederlands;
- *erbij horen*: het gevoel hebben dat je ergens thuishoort en dat je bij iemand (of een groep) hoort;
- *sociale inspiratie*: geïnspireerd zijn om iets te doen wat je nooit eerder hebt gedaan, waar je zelfs nooit eerder aan hebt gedacht;
- *sociaal netwerk*: een netwerk hebben (ontwikkelen) waarop je een beroep kunt doen.

Het ordenen van deze factoren maakte enkele relaties duidelijk. Motivatie bijvoorbeeld, gaat altijd samen met plezier, basisbehoeften, zelfverwerkelijking of waardering. Sociale

<b>Persoonlijke factoren</b>	<b>Steunfactoren</b>	<b>Sociaal-persoonlijke factoren</b>
Plezier (motivatie)	Sociaal netwerk	Waardering
Basisbehoeften	Sociale inspiratie	Erbij horen
Zelfverwerkelijking		Bekwaamheid
Zelfvertrouwen		Taalbeheersing
Focus		
Volharding		

*Schema 1: Leerloopbaanfactoren in onderzoek 1*

inspiratie is gerelateerd aan het sociale netwerk en deze twee vormen samen een categorie. De factoren die het succes van de leerloopbaan bepalen zijn in drie hoofdgroepen in te delen: persoonlijke factoren, die voortkomen uit iemands denkniveau, (onder)steunende factoren, voortkomend uit de omgeving, en sociaalpersoonlijke factoren. In schema 1 zijn de factoren en de hoofdgroepen weergegeven.

---

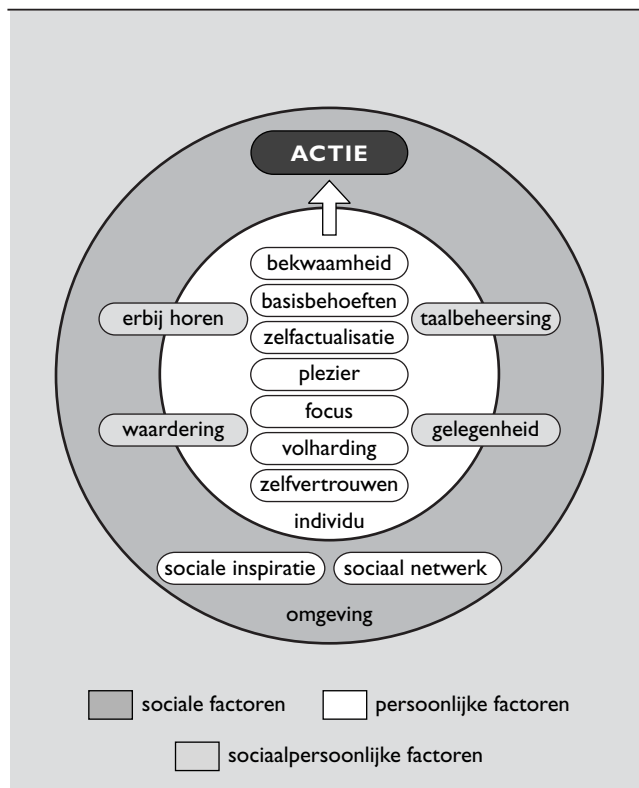
*Verkenning van de leerloopbaan van immigranten geeft een beter zicht op de manier waarop ieder individu leert.*

---

Het stimuleren van een van deze factoren brengt de persoon meteen tot actie, en actie slaat terug op de cruciale keuzemomenten in de leerloopbaan.

Op basis van de geïdentificeerde factoren en hun onderlinge relatie is een model ontwikkeld voor leerloopbaanfactoren. Figuur 1 is een grafische presentatie van dat model.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de verkenning van de leerloopbaan van immigranten ons een beter zicht heeft gegeven op de manier waarop ieder individu leert. We heb-



Figuur 1: Model van leerloopbanfactoren van succesvolle immigranten

ben factoren onderscheiden die hen helpen succesvol te zijn in Nederland en hun persoonlijke doelen te bereiken. Verderop in dit artikel bediscussiëren we enkele praktische implicaties van de onderzoeksresultaten in vergelijking met de resultaten van het tweede onderzoek.

## ONDERZOEK 2: LEERLOOPBANEN VAN SUCCESVOLLE VOORTIJDIG SCHOOLVERLATERS

Voortijdig schoolverlaters (ook wel drop-outs genoemd) hebben per definitie een korte schoolloopbaan en een interessante leerloopbaan. Dit is de onderliggende gedachte van het tweede onderzoek (Van Wijngaarden, 2003). Het doel van dit onderzoek is te onderzoeken welke factoren de leerloopbaan van succesvolle voortijdig schoolverlaters hebben beïnvloed en hoe deze mensen zijn ondersteund. Daartoe zijn zestien leerbiografieën geanalyseerd, met de focus op de kritische momenten.

### Voortijdig schoolverlaten in Nederland

In Nederland wordt het relatief grote aantal voortijdig schoolverlaters beschouwd als een serieus probleem in de kennissamenleving. Het Centraal Planbureau becijferde dat bijna 25 procent van de Nederlandse mannen en vrouwen tussen 25 en 29 jaar niet in het bezit is van een diploma (startkwalificatie) waarmee ze zich toegang kunnen verschaffen tot de arbeidsmarkt. Ontwikkelingen rond Leven Lang Leren vergroten de noodzaak om een dergelijke kwalificatie te verwerven (SER, 2002). Hoewel de Voortgangsrapportage Voortijdig Schoolverlaten 2003 laat zien dat het aantal voortijdig schoolverlaters ten opzichte van 2002 is gedaald (RMC, 2004), wordt op allerlei beleidsniveaus en in allerlei sectoren van het maatschappelijk veld nog altijd aandacht besteed aan het voortijdig schoolverlaten. Zolang de uitvallers echter in de categorie 'problemen' vallen, zal dat ook gelden voor de oplossingen. De gedachte blijft dan steeds: hoe krijgen we de uitvallers zo snel mogelijk weer terug naar school?

In dit onderzoek is een andere benadering gevolgd. Als uitgangspunt is niet gekozen voor voortijdig schoolverlaten als probleem, maar als *fenomeen*. Daardoor ontstaat een perspectiefwisseling. Wanneer we voortijdig schoolverlaten bestuderen vanuit de perspectieven van school, overheid, arbeidsorganisatie en individu, blijken we ook positieve kanten te kunnen ontdekken. Dat is een tegendraadse gedachte, want uitval is een ongewenst verschijnsel, dat de school zelfs direct bedreigt in zijn hoofddoel en bestaanrecht. De positieve kanten van voortijdig schoolverlaten zijn dan ook voornamelijk persoonlijk. Het gaat bijvoorbeeld om individuen wier leerstijl niet aansluit bij de leerstijlen die gangbaar zijn in het onderwijs. Zij vinden dan buiten het onderwijs mogelijkheden om hun persoonlijke doelen te verwezenlijken.

Wanneer iemand erin slaagt zijn persoonlijke idealen en verwachtingen te realiseren, karakteriseren we hem in dit onderzoek als een 'succesvolle voortijdig schoolverlater'. De leidende vraag is hoe de leerloopbaan van deze schoolverlater vorm krijgt. Uit deze centrale vraag zijn twee subvragen afgeleid:

1. Welke factoren hebben het verloop van de leerloopbanen van succesvolle voortijdig schoolverlaters beïnvloed?
2. Op welke manier zijn succesvolle voortijdig schoolverlaters ondersteund in hun leerloopbaan?

#### *Leerloopbanen van succesvolle voortijdig schoolverlaters*

De zestien leerloopbanen uit het onderzoek zijn alle uniek te noemen. Wel vallen enkele overeenkomstige elementen op. We noemen er drie. Een eerste element is de ondernemingszin die veel van de geïnterviewden hebben, vaak gepaard met durf of lef. Veel van de schoolverlaters maken keuzes die niet voor de hand liggen. Sommigen hebben van jongsaf aan een beeld van wat zij in de toekomst willen en geven hun ondernemingslust concreet gestalte door een eigen onderneming op te zetten.

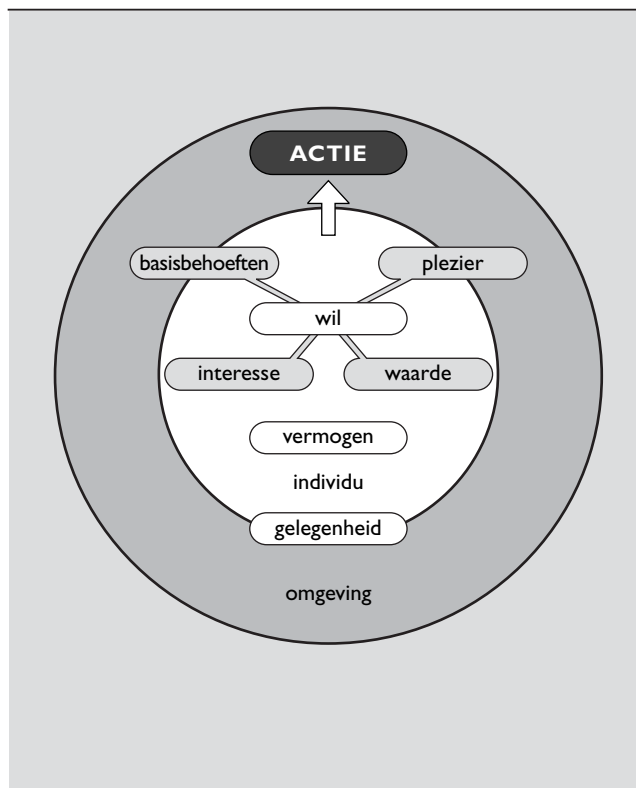
Een tweede element is de onvrede die er vaak nog is met het feit dat men niet beschikt over een diploma. Na tientallen jaren houdt het de mensen nog steeds bezig dat ze geen diploma hebben behaald. 'Ik kan niks', zeiden meerdere voortijdige schoolverlaters in de interviews. Terwijl enkelen van hen ook een succesvolle onderneming hebben opgezet. Bij sommige mensen lijkt juist deze overtuiging invloed te hebben gehad op hun succes. Een van de geïnterviewden vervolgde de uitspraak 'ik kan niks' met: '...en daarom haal ik er anderen bij en laat me vertellen hoe zij bepaalde dingen zouden aanpakken'.

Een derde element is wellicht het beste te omschrijven met de term streetwise. Veel van de succesvolle voortijdig schoolverlaters hebben het nodige meegemaakt, soms ook op jonge leeftijd. Voor een van de schoolverlaters leidde het overlijden van een ouder tot de keuze om de school te verlaten. Er valt een kostwinnaar weg en er moet brood op de plank komen. Streetwise heeft ook betrekking op de leerstijl van een aantal van de schoolverlaters: ondernemen, doen, uitproberen in combinatie met een ruime bereidheid zich te laten adviseren.

#### *Leerloopbaanfactoren van succesvolle voortijdig schoolverlaters*

Uit de analyse van de leerbiografieën blijkt dat zeven factoren van invloed zijn op de leerloopbanen van succesvolle voortijdig schoolverlaters

- *vermogen*: datgene waartoe iemand in staat is, wat iemand in z'n mars en z'n vingers heeft;



*Figuur 2: Model van leerloopbaanfactoren van succesvolle voortijdig schoolverlaters*

- *gelegenheid*: een (meestal gunstige) omstandigheid of moment, voorkomende gevallen;
- *wil*: iets per se willen bereiken, ergens voor gaan. motivatie gaat altijd samen met:
  - *basisbehoeften*: de noodzaak om in het eigen levensonderhoud te voorzien;
  - *interesse*: datgene wat iemands belangstelling heeft;
  - *plezier*: datgene waaraan iemand vreugde beleeft, gevoel van blijdschap;
  - *waarde*: de speciale betekenis die iets voor iemand heeft.

Deze factoren leiden tot actie in de leerloopbaan. Bepaalde leerperiodes worden afgebroken en nieuwe leerperiodes worden gestart. Actie is een direct gevolg van een kritisch moment. Figuur 2 is een grafische presentatie van het leerloopbaanmodel met bepalende factoren.

### *Ondersteuning van succesvolle voortijdig schoolverlaters*

Bovengeschetst model vormt de basis van de verschillende manieren waarop de succesvolle drop-outs zijn gesteund. ‘Steun’ is hier opgevat als een interactief proces tussen degene die steunt en degene die steun ontvangt. De ondersteuning bestaat uit verschillende vormen van interactie tussen ondersteuner en de ondersteunde.

- *Ontvangst (liefdadigheid)*: een persoon ontvangt ondersteuning in de vorm van een gift. Degene die steun geeft is hier actief, de ontvanger is volledig passief. Deze vorm van ondersteuning zien we vooral op het gebied van basisbehoeften, plezier en gelegenheid.

---

*Na tientallen jaren houdt het voortijdig schoolverlaters soms nog steeds bezig dat ze geen diploma hebben behaald.*

---

- *Advies*: een persoon krijgt ondersteuning in de vorm van een advies. Degene die de steun ontvangt heeft een actieve en verantwoordelijke rol, degene die steunt voorziet vooral in reflectie. We zien dat de succesvolle voortijdig schoolverlaters vaak worden geadviseerd op de gebieden waarde, interesse, vermogen en gelegenheid.
- *Informatie*: een persoon krijgt steun door middel van informatievoorziening. Deze informatie werkt als een spiegel; hij of zij is zelf verantwoordelijk. Degene die ondersteunt heeft een reflectieve rol. De informatie die wordt verschaft is zinvol, toegespitst en leerzaam, maar bevat geen aanwijzingen of suggesties voor handelen. Binnen de kaders van het onderzoek naar succesvolle voortijdig schoolverlaters is deze vorm van ondersteuning te relateren aan de factoren waarde, interesse, vermogen en gelegenheid.
- *Creatie*: een persoon wordt gesteund door samen met degene die ondersteunt een proces in te gaan. Beide personen hebben een actieve rol. Soms is er ook sprake van rolwisseling. Creatie heeft meestal betrekking op basisbehoeften, plezier, vermogen en gelegenheid.

Terugkijkend op het onderzoek kunnen we zeggen dat de leerloopbaanfactoren en ondersteuningsvormen vooral gebruikt kunnen worden als een uitgebreide leeswijzer bij de leerbiografieën.

Tegelijkertijd kunnen de opbrengsten van het onderzoek ook dienen als inspiratiebron voor anderen die staan voor keuzes in de leerloopbaan. De onderzoeksresultaten vormen gezamenlijk een soort landkaart. Ze geven informatie over mogelijke routes, roepen verbanden op en doen nieuwe dingen ontdekken.

### **VERGELIJKING MODELLEN VAN LEERLOOPBAANFACTOREN**

De twee onderzoeken naar leerloopbanen leveren vergelijkbare resultaten op. De modellen hebben overeenkomstige aspecten. Een eerste aspect is dat de modellen dezelfde factoren benoemen. Deze factoren zijn de ‘motivatiefactoren’, namelijk basisbehoeften, interesse, plezier en waarde, en enkele ‘overige’ factoren: gelegenheid en vermogen.

Een tweede aspect is de ‘focus’ van de modellen. Beide zijn gericht op de actie van het individu. Actie slaat terug op de cruciale keuzemomenten in de leerloopbanen van de immigranten en voortijdig schoolverlaters. De leerloopbaanfactoren geven informatie over hoe deze actie in gang is gezet en hoe de feitelijke handelingen zijn verlopen.

Een derde aspect is het gegeven dat beide modellen duidelijk onderscheid maken tussen individu en omgeving. We kunnen ons voorstellen dat dit ook te maken heeft met de gehanteerde onderzoeksmethode, die de geïnterviewden in de positie van actor plaatst (zie ook het interview met Stroobants op pagina 57 in dit nummer).

### **LOGISCHE NIVEAUS**

Met name de laatste twee aspecten, de ‘focus’ van de modellen en het duidelijke onderscheid tussen individu en omgeving, doen denken aan de logische niveaus van Dilts (1990). In aanvulling op Bateson’s *Steps to an ecology of mind* onderscheidt Dilts de logische denkniveaus of lagen van de persoonlijkheid. Vanuit psychologisch perspectief omschrijft Dilts (1990) zes niveaus van waaruit mensen het meest lijken te werken:



1. *Omgeving*: de externe prikkels uit de omgeving van de persoon(lijkheid);
2. *Gedrag*: de interactie met en de handelingen in de omgeving;
3. *Bekwaamheden/ strategieën*: de strategieën en bekwaamheden waardoor het gedrag wordt geleid;
4. *Overtuigingen*: de mentale modellen die bekwaamheden en strategieën sturen;
5. *Identiteit*: datgene wat de basis vormt voor overtuigingen;
6. *Spiritualiteit*: de inspiratie door het feit dat wij onderdeel zijn van een groter systeem dat reikt tot buiten onszelf.

---

*Wellicht zouden de logische niveaus van Dilts mede als instrument kunnen dienen in de analyse van leerloopbanen.*

---

Aan de hand van deze logische niveaus kunnen verschillende 'niveaus' van leren worden onderscheiden. Veel van de leerloopbaanfactoren lijken eenvoudig te kunnen worden gekoppeld aan de logische niveaus. Vermogen ligt duidelijk op het niveau van bekwaamheden/strategie. Actie is het gedrag. Factoren als sociaal netwerk, sociale inspiratie en gelegenheid kunnen geplaatst worden op het niveau van de omgeving. We zien echter ook factoren die we moeilijker een plek kunnen geven zoals: basis, plezier en focus.

#### **SUGGESTIES VOOR GEBRUIK LEERLOOPBAAN-FACTOREN**

De combinatie van de resultaten van de onderzoeksprojecten naar de leerloopbanen en de logische denkniveaus van Dilts zou het concept van de leerloopbaan en de leerloopbaanfactoren wel eens een stap dichterbij de HRD-praktijk kunnen brengen. Onze suggestie is dan ook om dit verder te onderzoeken. Wellicht zouden de logische niveaus mede als instrument kunnen dienen in de analyse van leerloopbanen. Dat zou mogelijkheden openen voor het gebruik

van het concept van de leerloopbaan in coaching en in assessmentprocedures. Leerloopbanen (en leerbiografieën) kunnen de sterktes van mensen aan het licht brengen en hun leerstijl. Dit kan de HRD-professional een nieuwe methode geven voor de recruitment- en selectieprocedure.

**A. Shafiei MBA, MSc.** (a.shafiei@leerloopbaan.nl) heeft in 2004 haar master Human Resources Development afgerond aan de Universiteit Twente. In samenwerking met Kessels & Smit, The Learning Company heeft ze onderzoek gedaan naar de leerloopbanen van succesvolle immigranten. Momenteel verdiept ze zich in verder onderzoek naar leerloopbanen en immigratie. Vier jaar geleden is ze vanuit Iran naar Nederland gekomen. In Iran werkte ze voor het Iranese ministerie van Welzijn.

**Drs. P.J. van Wijngaarden** (pjvanwijngaarden@leerloopbaan.nl) werkt als HRD-adviseur bij Kessels & Smit, The Learning Company en als coördinator Duaal Wetenschappelijk Onderwijs bij de Vereniging van Universiteiten VSNU. In deze functies verdiept hij zich in het verbinden van leren en werken in de leerloopbaan. Met de website [www.leerloopbaan.nl](http://www.leerloopbaan.nl) wil hij daarvoor een platform bieden.

#### **REFERENTIES**

- Bateson, G. (1975). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Dilts, R. (1990). *Changing Belief Systems with NLP*. Capitola: Meta Publications.
- Friedman, T.L. (2005). *The world is flat. A brief history of the globalized world in the 21st century*. Allen Lane, Penguin Books Publication.
- Sociaal Economische Raad (2000). *Het nieuwe leren. Advies over een leven lang leren in een kenniseconomie*. Den Haag: SER.
- Regionale Meld- en Coördinatiepunten (2004). *Voortgangsrapportage voortijdig schoolverlaten 2003*. Den Haag: RMC.
- Shafiei, A. (2004). *The learning careers of successful foreigners in the Netherlands*. Afstudeerscriptie. Enschede: Universiteit Twente.
- Stichting Kennisland (2003). *Kenniseconomie Monitor 2003*. Amsterdam: Stichting Kennisland.
- Wijngaarden van, P.J. (2003). *Van school naar de leerschool*. Afstudeerscriptie. Enschede: Universiteit Twente.

*Frans Molenaar:*

# ‘Ik ben een doener, ik houd niet van het geneuzel met boeken’

## **LAGERE SCHOOL/ MULO**

Ik ben niet echt een studiehooft. Ik snapte er helemaal niets van op de mulo. Na drie jaar waren de cijfers zo slecht dat mijn vader zei: ‘Ga daar maar vanaf’. Ik ging vervolgens naar de kleermakersvakschool in Amsterdam. Mijn vader dacht dat die school voor mij veel beter zou zijn. Daar had hij gelijk in, want op de kleermakersvakschool haalde ik meteen hoge cijfers.

Mijn vader en moeder zaten ook in het modevak. De stap naar de kleermakersvakschool was dus eigenlijk logisch. Mijn vader wist dat ik kleding interessant vond. Verder ben ik een doener. Ik houd niet van het geneuzel met boeken, ik vind dat echt vreselijk. Op de lagere school en op de mulo zat ik naar buiten te kijken en te fluiten. Dan zeiden ze: ‘Molenaar, bij de les blijven.’ Weet je wat zo raar was? De mensen werden zo groot voor mij. Ze kregen allemaal grote hoofden. Of hele rare handen. Ik zag helemaal geen man voor de klas, ik zag alleen een vorm.

Voor gymnastiek en tekenen haalde ik hoge cijfers, maar de rest was bijna allemaal onder de maat. De leraren op de mulo hadden geen enkel benul van wat ik leuk vond. Op een ouderavond zeiden ze tegen mijn ouders: ‘Tja, Frans is een aardige jongen, maar ver zal hij het niet brengen.’

## **KLEERMAKERSVAKSCHOOL/ FRANSE TAAL/ PARIJS**

De kleermakersvakschool sloot goed bij mij aan. Toen ik die opleiding afmaakte, ging ik naar Parijs. Als je in de mode iets wilt bereiken, moet je goed Frans kunnen spreken. Veel stoffen moet je bijvoorbeeld in Parijs halen. In de mode blijf je echt een buitenbeentje als je niet goed Frans spreekt. Het Frans spreken ging mij goed af. Toen ik bij Nini Ricci werkte, merkten ze niet eens dat ik Nederlander was.

Ik denk dat het er bij mij al vroeg in zat: creativiteit. Ik ben wel bijdehand en ik ben een doorzetter. Ik heb er keihard voor gewerkt. Mijn sterrenbeeld is een stier, dat zijn van die doorzetters. Ik heb ook durf of lef. Uiteindelijk staat niemand op je te wachten. Waar ik ook ben, in New York of Breda, in principe heeft niemand mij nodig. Dus ik baande mijn eigen weg.

In Parijs heb ik cursussen Frans en tekenen gevolgd. Ik had het daar direct naar mijn zin. Ik heb niet alleen bij Ninni Ricci, maar ook bij Guy Laroche gewerkt. Elke keer ging ik als het ware een stapje hoger. Ik heb er acht jaar gewoond. Mijn ouders kwamen veel op bezoek, samen met mijn broers en mijn zusje.

Op de vakschool heb ik de basis van het couturiervak geleerd. De fijne kneepjes heb ik voornamelijk geleerd in Parijs. Van Guy Laroche, van zijn chef, Monsieur Marc, en van Pipart, de hoofdontwerper bij Ricci. Ik was assistent van Pipart. Als ik aan het tekenen was, hoorde ik veel over de collecties: over de stoffen en de knopen. Van die gesprekken heb ik veel opgestoken. Ik keek dus hoe zij het werk aanpakten. Ik werd daar niet in gecoacht, ik moest het zelf allemaal oppikken. Hoe je professioneel werkt met mannequins, hoe je een ontwerp realiseert, hoe je het maakt. Ik zat er echt bovenop. Ik kon veel afkijken en lette veel op.

Na de modevakschool wilde ik publiciteit. Ik heb toen allerlei bekende Nederlanders uitgenodigd voor een modeshow. Dus ik belde Rita Reys, Mies Bouwman en Corry Brokken. De telefoonnummers vond ik gewoon in het telefoonboek. Ik vertelde dat ik op zoek was naar bekende mensen voor een

modeshow. Daarbij verzon ik dan dat al tien bekende Nederlanders daaraan meededen. Vervolgens stemden ze allemaal in. Dat is eigenlijk een oud trucje. Die modeshow heeft mij veel publiciteit opgeleverd. Ik had nog nooit in de krant gestaan en nu opeens stond er een artikel van vier pagina's in *Margriet*, met een oplage van zeshonderdduizend geloof ik. Mies Bouwman zei later: 'Ik kon gewoon geen nee zeggen. Het vuur sprong uit je ogen.'

Zelf vond ik het helemaal niet iets brutaals hebben. Ik dacht: dit wil ik gewoon. Ik schroom niet om mensen op te bellen. Mijn moeder zei vroeger altijd: 'Nee heb je, ja kun je krijgen.' Ze zei ook altijd: 'Doe de dingen die je leuk vindt. Je moet jezelf kietelen, want anderen doen het niet.' Ik ben echt gestimuleerd door mijn ouders. Dat waren heel gezonde, nuchtere Hollanders. Lieve mensen die keihard werkten.

#### COUURIER

Toen ik later weer in Nederland kwam, heb ik tweeënhalve ton geleend en ben ik voor mijzelf begonnen. Dat wilde ik, dat idee zat al lang in mijn hoofd. Ik kwam in een prachtig pand aan de Van Baerlestraat, naast Dick Holthaus, een bekende ontwerper.

Echt makkelijk was het allemaal niet. In het begin liep het voor geen meter. Voor het maken van een jas rekende ik 1475 gulden. Dat was idioot veel geld. De mensen dachten: die is hartstikke geschift. Ik had ook een chef uit Frankrijk. Elke dag hadden we een showtje met vier mannequins. Ik begrijp nu ook niet waar ik het geld allemaal vandaan heb gehaald. Ik heb het ene eindje aan het andere geknoopt.

Dat ik nieuw was en groots startte, heeft mij veel publiciteit opgeleverd. Van meet af aan. Het was niet een of ander lullig winkeltje. En ik had het hoog in mijn hoofd. Ik sprak met een Frans accent om het aan te dikken. Ik had een Franse chef. Ik heb nu videobanden met een interview met Ria Bremer. Als ik die terugzie, dan denk ik: 'Ben ik dat?'

Op een gegeven moment werd ik gevraagd om een ontwerp te maken voor de Haagse reinigingsdienst, de vuilnismannen. Nou, dat sloeg in als een bom. 'Couturier kleedt vuilnisman', stond er in de krant. Tegenwoordig is het allemaal heel gewoon dat designers dat soort klussen doen. Vroeger niet. Maar ik deed het graag: het betaalde en het haalde de televisie. Dat was toen echt nieuws.

Ik leef gewoon mijn eigen leven. Er zijn kanten aan mij die anderen als kunstzinnig zien. Maar ik vind mijzelf een heel gewone jongen. Enkele jaren geleden ging ik bijvoorbeeld in Italië aan het werk met glas. Tja, daar ben ik gewoon aan begonnen. Dan zit ik wat te tekenen. En opeens weet ik precies wat het moet gaan worden. Ik spreek geen woord Italiaans, ik gebaar maar een beetje. Af en toe zeg ik eens poco, grande of petite. En dan ontstaat het gewoon. Ik ben inmiddels in de zestig. Ik zit al zo lang in die dingen. Van meetkunde en algebra, weet ik dus helemaal niets. Maar ja, wat moet je ermee? Ik ben natuurlijk niet dom. En ik zie ook wel dingen. Dan denk ik: oh, dat gaat zo. Dat leert veel makkelijker dan uit een boekje.

*Interview door Pieterjan van Wijngaarden*

*1		*2		*3		*4	
Lagere school	Mulo	Kleermakersvakschool				Formele leerlijn	
				Franse taal		Non-formele leerlijn	
				Parijs	Couturier	Informele leerlijn	

*Figuur 1: Leerloopbaan van Frans Molenaar*

ZOU HET NIET MOOI ZIJN WANNEER DERTIEN DEPARTEMENTEN BESCHIKKEN OVER EEN GEZAMENLIJKE VISIE OP DE ONTWIKKELING VAN MANAGEMENT BIJ HET RIJK? EEN VISIE, GESTOELD OP KENNIS VAN 'HET GEHEIM VAN DE SMID', IN CASU: HET WERK VAN DE TOPMANAGER VERDER ONTRAADSELD; DE ZELF VORMGEGEVEN 'BEST PRACTICES' IN MANAGEMENTONTWIKKELING TOT OP HEDEN EN HET 'IN DE VINGERS HEBBEN' VAN DATGENE WAAR TOPMANAGERS ECHT VAN LEREN. HOEWEL WE WERKEN AAN HET PROGRAMMA 'MANAGEMENTLEERLIJN' (PML) LAAT ZICH NOG NIET GARANDEREN OF BOVENSTAANDE HAALBAAR IS. WE WETEN WAT WE GAAN DOEN. WE WETEN WAAROM WE HET GAAN DOEN, MAAR WE WETEN NOG NIET WAT DE UITKOMST ZAL ZIJN.

# Werkend leren, lerend werken in de praktijk

*Verkenningen naar een managementleerlijn voor de Rijksoverheid*

## JACQUES MULDER

In dit artikel schetsen we de contouren van het Programma 'managementleerlijn', het project dat het bureau voor de Algemene Bestuursdienst (ABD) heeft geïnitieerd om zicht te krijgen op de leerlijnen van managers. Achtereenvolgens komen aan de orde: de achtergrond van en aanloop naar het PML, de beschrijving van wat een management-leerlijn in onze opvatting is, waarom gekozen is voor een managementleerlijn, de aanpak van het project en een uitwerking van de resultaatgebieden.

## ACHTERGROND EN AANLOOP

Het uitvoeren van de hervormingsagenda van het kabinet vraagt van de Rijksdienst een betekenisvolle wijziging in het functioneren: flexibel, maatschappijgericht en effectief. De

hervormingsagenda wordt gevoed door een nieuwe visie op de rol van de overheid in een moderne samenleving. In deze visie wordt gestreefd naar een nieuw te bereiken evenwicht tussen overheid en samenleving en een betere behartiging van het publieke belang. De elementen van deze visie worden geduid in studies van de Algemene Rekenkamer, de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, het Sociaal Cultureel Planbureau en de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling en worden door velen herkend en erkend. Dat uit zich in belangrijke beleidswijzigingen en sturingsopvattingen bij de departementen.

Deze fundamentele herbezinning verlangt van het overheidsmanagement richtinggevende aanzetten tot het oplossen van knelpunten in taak, aansturing, organisatie en werkwijze.

Het lijkt nastrevenswaardig dat de Rijksdienst met de dertien departementen een homogeen geheel vormt in de manier

waarop zij de visie op de rol van de overheid doorvertalen. Dat is zeker zo, maar dat mag niet ten koste gaan van de eigenheid, het karakter en het unieke van de departementen. Met behoud van de diverse kwaliteiten wordt gezocht naar synergetische verbindingen met voordelen voor voor zowel het ‘concern’ Rijk als voor het afzonderlijke departement. Wél geldt dat er behoefte is aan een gedeelde en geëxpliciteerde opvatting over de ontwikkeling van de managementfunctie binnen het Rijk. Met name deze behoefte heeft geleid tot de opdracht aan het bureau voor de Algemene Bestuursdienst (ABD) voor de ontwikkeling van een managementleerlijn voor managers (van trainee tot secretaris-generaal) binnen het Rijk. Daarnaast speelden ontwikkelingen mee als de verandernelheid van de wereld om ons heen, de groeiende complexiteit van vraagstukken, de betrokkenheid van talloze organisaties bij één issue, de aandacht van de media, de schaarste aan middelen en de kunst om talent binnen te halen, te motiveren en vast te houden.

Het bureau voor de ABD is het rijksbrede bureau voor Management Development (MD) voor de top 900 van de Rijksdienst. Dit bureau is onderdeel van het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties en heeft als missie het stelselmatig bevorderen en onderhouden van de kwaliteit van het management op het hoogste niveau. Het bureau is tien jaar geleden in het leven geroepen om leiderschap te stimuleren dat een internationale oriëntatie kent, samenwerkingsgericht is en de burger centraal stelt. Dat vraagt van de leiders dat zij bedreven zijn in het leggen van verbindingen en het vinden van nieuwe wegen en oplossingen – effectief leiderschap dus!

#### **WAT IS EEN MANAGEMENTLEERLIJN?**

Vanuit het adagium dat ‘iets pas echt bestaat als Google het kent’, moeten we constateren dat het begrip ‘managementleerlijn’ niet existeert, althans niet in Google en zich dus nog vrijwel geen publicatiebetekenis heeft verworven. Dat verdient verandering. managementleerlijn is een door ons zelf verzonden begrip met een hoog containergehalte. Explicitering is derhalve aan de orde.

Een managementleerlijn is in onze opvatting een gedeeltelijk gestructureerd pad dat een (potentiële) manager volgt om uiteindelijk terecht te komen op een topmanagementfunctie

binnen het Rijk. Dat pad bestaat bijvoorbeeld uit diverse werk- en privé-ervaringen, opleidingen, coaching, intervisie en andere ontwikkelactiviteiten die uiteindelijk resulteren in het vermogen om een (top)positie binnen het Rijk succesvol te vervullen. Met andere woorden: een managementleerlijn is een verzameling expliciete ervaringsmomenten, gericht op het ontwikkelen van managementbekwaamheid binnen het Rijk. Hierbij dient onderkend te worden dat het genoemde ontwikkelingspad, als het goed is, een sterk individueel karakter kent. Er zijn vele wegen die naar Rome leiden. Een leerlijn volgt kritische situaties in het werk, situaties die een beroep doen op het onderkennen van de mogelijkheden en het nemen van besluiten over de toekomst. Kritische situaties dienen zich over het algemeen aan, ze kunnen lang niet altijd zelf gecreëerd worden.

---

*Managementleerlijn: een gedeeltelijk gestructureerd pad dat een manager volgt om terecht te komen bij de top.*

---

In ons uitgangspunt is een leerlijn:

- de volgordelijke verzameling van leerervaringen van een manager gedurende zijn loopbaan, die bepalend is voor zijn ontwikkeling;
- een heel persoonlijke lijn. Er is geen ideaaltypische maatstaf waar iedereen zo dicht mogelijk in de buurt moet komen. Leidraad is het beoogde einddoel, een reële definitie van het eigen Rome. De route daarnaartoe vergt maatwerk al naar gelang individuen van elkaar verschillen: in welke context, op welk niveau en door welke thema’s kunnen de eigen ambities vorm krijgen?
- een lijn die berust op analyse van individuele kritische leer-/werksituaties en het optimaal uitbuiten van groeimogelijkheden, die zijn verscholen in actuele en toekomstige leersituaties. Een algemene voorwaarde voor succes is dan ook (het vermogen tot) zelfinzicht: het leren kennen van de eigen capaciteiten en ambities.

In dit uitgangspunt is leerlijn géén:

- loopbaan in de zin van een opeenvolging van functies. Het is de lijn van ervaringen en leermomenten die hebben bijgedragen aan het realiseren van ambities en het ontwikkelen van capaciteiten;
- opleidingstraject. Opleidingen zijn wel onderdeel van een leerlijn, maar zeker geen bepalende of richtinggevende factor.

#### **WAAROM EEN MANAGEMENTLEERLIJN?**

De gedachte achter de managementleerlijn is het vermoeden dat er een zeker patroon bestaat in de te volgen carrièrepaden en dat leren in dit patroon een dominante rol vervult. De organisatie kan haar wensen op het terrein van de kwaliteit van management vertalen in een logisch geheel van competentie-eisen, opleiding, werkervaring en andere ontwikkelactiviteiten die een manager moet hebben doorlopen, voordat een bepaald type managementfunctie binnen het Rijk passend is.

---

*Er bestaat een zeker patroon in de te volgen carrièrepaden en leren vervult in dit patroon een dominante rol.*

---

Het is de bedoeling van de managementleerlijn om meer structuur te brengen in de diverse paden die een (potentiële) manager kan doorlopen. De vooronderstelling is dat effectiviteits- en efficiencywinst behaald kan worden. Effectiviteit in de zin dat de juiste mens sneller op de juiste plaats terecht komt. Efficiency in de zin dat de investeringen in tijd en geld van de organisatie en van de potentiële manager gerichter plaatsvinden.

Het gaat om de leerlijn van (management)trainee tot secretaris-generaal. Eigenlijk bestaat deze leerlijn al. Immers de doorgroei van ambtenaren vanuit eigen 'kweek' naar hogere managementfuncties is aan de orde van de dag. En er is blijkbaar voldoende indicatie om diverse potentiële

(top)managers naar prima ontwikkeltrajecten te sturen, anders zou het niet gebeuren. Je kunt je echter afvragen of interdepartementale afstemming niet de kwaliteit, effectiviteit en efficiency kan verhogen. De departementen hebben zo hun eigen idee en uitwerking van het verloop van een carrière richting topmanagement. Dat heeft veel goede managers opgeleverd. Wat ontbreekt, is een goede afstemming van MD-activiteiten en visie vanuit het perspectief van het gewenste concernhandelen. Geen enkel belangrijk beleidsonderwerp kan tegenwoordig binnen één kolom van één departement ontwikkeld worden. De effectiviteit van het overheidshandelen is groter als dit concerndenken een vanzelfsprekend onderdeel is van zowel de managementvisie als het MD-instrumentarium.

De ontwikkeling van de managementleerlijn probeert de diverse ontwikkelactiviteiten binnen het Rijk voor de manager te versterken vanuit het perspectief van effectiviteit van beleid en vanuit het perspectief van het vergroten van het leer- en financiële rendement. Het gaat dan onder meer om het combineren van het goede dat er al bestaat. We hebben de afgelopen jaren namelijk al een hoop slims bedacht. Een nieuwe gezamenlijke focus zal het bestaande nieuw elan geven. Die focus dient bepaald te worden door het gewenste concernhandelen. Het ontwikkelen van een leerlijn is meteen het uitvoeren ervan. Op diverse plekken binnen het Rijk bestaan zeer succesvolle leerlijnen. Het expliciet maken van de gedachten daarachter en het vieren en uitventen van deze successen vormt een essentieel aspect.

#### **AANPAK VAN HET PML**

Het vraagstuk naar de leerlijnen bij het Rijk is geen standaardvraagstuk. Over het inrichten van de leerfunctie binnen grote organisaties als de departementen is weinig bekend. Het geheel is dan ook opgezet als een ontdekkingsstocht. We proberen te onderzoeken of de bevindingen uit de literatuur ook opgeld doen binnen de Nederlandse Rijksdienst. Zo ja, in welke mate, c.q. met welke nuancerings? De voorgenomen verkenningen en interventies hebben een exploratief karakter. Een dergelijke opzet vraagt om rijkheid van informatie en een hoge mate van flexibiliteit. Daarom is bewust gekozen voor

een kwalitatieve onderzoeksmethodiek, namelijk de *Grounded Theory methodology* (Strauss & Corbin, 1998). De methodologie gaat ervan uit dat de ontdekking en ontwikkeling van een nieuwe theorie of visie vooral voortkomen uit praktijkwaarnemingen en veel minder uit abstract denken in de studeerkamer. Waarnemingen worden omgezet in direct herkenbare bevindingen. Omdat *Grounded Theory* uitgaat van een proces van voortschrijdend inzicht, wordt de noodzakelijke flexibiliteit van werken en leren aanzienlijk vergroot.

Een goede inrichting van dit proces is belangrijk, zowel voor de deelnemer als zijn omgeving. In samenwerking met adviseurs van Kessels & Smit, *The Learning Company* hebben wij een aanpak ontwikkeld waarin we lerend vernieuwen.

In deze aanpak kunnen we drie fasen onderscheiden (Keursten & Frijters, 2002): *co-sensing*, *co-inspiring* en *co-creating*. Het voorvoegsel 'co' geeft aan dat het niet een individueel proces is, maar een gezamenlijk proces van betekenisgeving en creatie. We bespreken de drie fasen hieronder kort.

---

*De leerfunctie wordt al handelend ingericht; experimenten leggen de basis voor een nieuwe kijk op leren en ontwikkelen.*

---

#### *Fase 1: co-sensing*

De eerste fase, *co-sensing*, is het waarnemen en aanvoelen van wat er aan het gebeuren is. In deze fase doen we onderzoek naar de leerlijnen van ongeveer vijftien topmanagers bij het Rijk. We benoemen bestaande denkwijzen en laten deze al dan niet los. Nieuwe paradigma's over leerlijnen worden ontwikkeld. In deze fase vindt onderzoek en afstemming plaats.

#### *Fase 2: co-inspiring*

De tweede fase is *co-inspiring*; het verbeelden en uitkristalliseren van een visie, door het verbinden van waargenomen patronen aan het heden, aan de toekomst en aan de eigen drijfveren en ambities. Er komt zicht op de leerfunctie bij het Rijk.

#### *Fase 3: co-creating*

*Co-creating* is de derde fase. Het gaat om het handelen in de zich ontwikkelende toekomst en daarmee iets nieuws tot stand brengen. De leerfunctie wordt al handelend ingericht; experimenten leggen de basis voor een nieuwe kijk op leren en ontwikkelen bij het Rijk.

### **UITWERKING IN RESULTAATGEBIEDEN**

In de route naar de managementleerlijn onderscheiden we zes resultaatgebieden. Deze gebieden zijn weliswaar te onderscheiden, maar door hun onderlinge afhankelijkheid niet te scheiden.

1. een nieuw of opnieuw vastgesteld eindprofiel van een TMG-er; (TMG = topmanagementgroep)
2. een visie op en een overzicht van de departementale inspanningen met betrekking tot de kwalitatieve ontwikkeling van managers;
3. een visie op en een beschrijving van succesvolle werkervaringen en ontwikkelactiviteiten van de huidige TMG-ers;
4. een visie op en een getoetst theoretisch kader voor managementloopbaanpaden van de TMG-er.

Deze deelresultaten monden uit in de volgende twee eindresultaten:

5. een schema van ontwikkelingspaden richting de TMG: de managementleerlijn;
6. een aanzet tot een format voor kwaliteitstoetsing van centrale en decentrale ontwikkelactiviteiten voor toekomstige TMG-ers.

In onderstaande subparagrafen gaan we nader in op de resultaatgebieden.

#### *Resultaatgebied 1: een nieuw of opnieuw vastgesteld eindprofiel van een TMG-er*

Vooruitlopend op het nieuwe eindprofiel zouden we kunnen zeggen dat het in het werk van de TMG-er vooral gaat om het creëren van ruimte om dingen te doen die eigenlijk niet voor mogelijk worden gehouden. Winsemius (2004) verwoordt dat treffend: 'Iedereen heeft ze. Mensen die gedurende het werkende leven een grote invloed hebben uit-

geoeffend. Mensen, aan wie men met dankbaarheid denkt. Mensen ook, waarvan men hoopt dat men eens een bepaald aspect van het leven zo zal beheersen als zij. Mensen die hun vertrouwen schonken of de weg wezen. Mensen die op een heel spannend moment in iemands leven achter hem of haar stonden. Mensen die de ruimte gaven om dingen te laten doen die niet voor mogelijk gehouden werden. Is dat niet, naast al die bijzondere bestuurlijke kwaliteiten wat men kan en mag wensen van boegbeelden van arbeidsorganisaties.'

Voor een leerlijn is het essentieel te weten wat het eindstation is. De TMG kan zo'n een eindstation zijn. Het benoemen van tussenstations – al dan niet op weg naar de TMG – is hierbij aan de orde. De houdbaarheidsdatum van eerder ontwikkelde en thans geoperationaliseerde profielen op dat terrein zal mede aan de hand van gesprekken met leden uit de TMG worden onderzocht. Het nieuwe eindprofiel dient als basis voor een concernbrede ontwikkeling van het topmanagement binnen de Rijksdienst.

Het eindprofiel vormt het referentiekader voor de ontwikkeling van de TMG-er. De vorming van het profiel is gericht op het in kaart brengen van succesbepalende kwaliteiten van topmanagers aan de hand van kritische situaties. Het eindprofiel behoeft echter niet noodzakelijkerwijs uitsluitend nieuwe elementen te bevatten.

Het resultaat kan ook zijn dat alle wezenlijke aspecten die het succes op het topniveau bepalen al in een eerder stadium zijn onderkend. In dat geval zal het opnieuw vaststellen van een al eerder geformuleerd eindprofiel volstaan.

*Resultaatgebied 2: een visie op en een overzicht van de departementale inspanningen met betrekking tot de kwalitatieve ontwikkeling van managers*

De aandacht van de departementen voor de ontwikkeling van de managementfunctie is zeer gevarieerd. Een echte leerlijn valt niet gemakkelijk te ontdekken. Sommige departementen hebben wel een expliciete ontwikkelingsfilosofie. Deze filosofie wordt ofwel gevormd door het vigerende MD-systeem of stoelt op het ingevoerde systeem van competentie management. Wat ze gemeen hebben, is een rijke schakering aan managementopleidingen voor de verschillende

schaalniveaus. Hierin ligt een impliciete opvatting verscholen. Kernachtig zou gesteld kunnen worden dat de huidige praktijk bij de meeste departementen als volgt luidt:

- Als medewerkers opvallen door hun prestaties worden ze in een managementfunctie benoemd als (1) ze dat zelf ambiëren en (2) het betrokken management inschat dat er kwaliteiten voorhanden zijn voor een managementfunctie.
- Als van managers blijkt dat zij een zwaardere of bredere managementfunctie aankunnen, wordt via vacaturevervulling gekeken of zij daarop passen.

---

*Een topmanager is bezit met het creëren van ruimte om dingen te doen die eigenlijk niet voor mogelijk worden gehouden.*

---

Uiteraard gaan achter het ontwikkelingsaanbod van de departementen veel impliciete opvattingen schuil over de gewenste en noodzakelijke ontwikkeling van de managementfunctie. Voor de opbouw van een integrale managementleerlijn is het essentieel deze te achterhalen.

Het gaat ons hierbij om alles wat van waarde is. Geïnspireerd door de waarderende benadering (*appreciative inquiry*) en de logische denkniveaus van Bateson (1975) hebben wij ervoor gekozen om bovengenoemd uitgangspunt gestalte te geven in een methode die gericht is op de successen van de departementen. Daartoe zetten we drie stappen:

1. Een eerste stap in het onderzoek is om een (groeps)interview te houden met MD adviseurs van verschillende departementen. (Alle departementen komen aan de beurt, in groepen van drie of vier.) We vragen de MD adviseurs hun verhaal te vertellen met betrekking tot MD op het departement aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:
  - Welke MD-interventies kent het departement of heeft het departement gekend?
  - Welke MD-interventies vormen de 'trots' van het departement?



Doel is om aanspraak te maken op het enthousiasme over het werk van de MD-adviseurs en daarmee zicht te krijgen op de succesvolle inspanningen. We tekenen de verhalen op, in de vorm van departementsportretten.

2. Een tweede stap is het onderzoeken van de opvattingen die liggen achter deze successen. De departementale portretten vormen hierbij het uitgangspunt. Wat vertellen de verschillen tussen de portretten ons over de kenmerken van het systeem of de organisatie van het betreffende departement? Waarom wordt een bepaalde interventie bij het ene departement wel een succes en bij het andere niet? Is dit succes overdraagbaar?
3. Een derde stap in het onderzoek is de reflectie in een grote groep, met alle departementen. We reflecteren op de uitkomsten van bovenstaande stappen en kijken naar mogelijke verbindingen en hoe zij bijdragen aan een visie op de managementleerlijn.

De uitwerking van resultaatgebied 2 laat zich kenmerken door een werkwijze:

- die het proces van verbinding en draagvlak voor de tot stand te komen visie versterkt;
- waarin we de verschillende stappen samen met de betrokkenen (MD voor en door MD'ers) zetten;
- waarin we focussen op versterking van *wat werkt* en niet per se op *verandering*;
- die lerend is (*action learning*);
- waarin de spanningsboog wordt bewaakt door een deelprojectleider, zodat betrokkenheid voor MD'ers interessant is en resultaat boekt.

*Resultaatgebied 3: een visie op en een beschrijving van succesvolle werkervaringen en ontwikkelactiviteiten van de huidige TMG-ers*

Voor de visie op succesvolle werkervaringen en ontwikkelactiviteiten staat de opgedane ervaring centraal. Feitelijk inzicht in belevingstermen van de TMG'er ontbreekt nog.

De door de TMG'er opgedane ervaring kan een wezenlijke input vormen voor de te ontwikkelen managementleerlijn. Aan de hand van een format zal een aantal TMG-ers worden benaderd om hun zienswijze op hun eigen ontwikkelingsuccessen te delen.

Daarnaast zijn er zowel binnen als buiten het Rijk diverse succesvolle aspecten van ontwikkeling te benoemen. Deze successen worden dagelijks gebruikt door de MD-professionals in hun adviezen aan hun opdrachtgevers.

In samenwerking met de externe adviseurs hebben wij het onderzoek naar de succesvolle ontwikkelactiviteiten vormgegeven aan de hand van de volgende vraag: Hoe kunnen wij (Rijksoverheid, ABD) een (potentiële) manager ondersteunen bij het bewust herkennen en actief vormgeven van zijn of haar leerlijn?

We ontleden deze vraagstelling in de volgende deelvraagstellingen:

- Hoe ziet de persoonlijke leerlijn van een (potentiële) manager eruit en door welke persoonlijke, relationele en contextuele invloeden komt de optimale leerlijn tot stand?
- Hoe kan invloed worden uitgeoefend op deze persoonlijke leerlijn door managers zelf, hun leidinggevendenden of hun adviseurs?
- Hoe kan een managementleerlijn qua visie, aanpak en organisatie een aanvulling vormen op het huidige MD-beleid?

---

*Hoe kun je een (potentiële) manager ondersteunen bij het bewust herkennen en actief vormgeven van zijn/haar leerlijn?*

---

*Resultaatgebied 4: een visie op en een getoetst theoretisch kader voor managementloopbaanpaden van de TMG'er*

Aan de hand van ontwikkelde ideeën in de 'markt', opvattingen van opleidingsinstituten over de moderne ontwikkelthema's en de eerdere behandelde verkenningen wordt een theoretisch kader opgesteld voor mogelijke loopbaanpaden van de toekomstige TMG'ers.

Om mogelijke misverstanden te voorkomen: wij gaan ervan uit dat de ontwikkeling tot manager voor een groot deel plaats



*Je kunt (potentiële) managers 'à la carte managementontwikkelingsmenu's' aanbieden.*

vindt in het werk – en niet alleen via opleidingen en georganiseerde educatie. Opleidingen kunnen slechts een (klein) gedeelte van het benodigde leren organiseren. Naast het bewust gestuurde leren is ook het ervaringsleren van belang. In onze opvattingen over de ontwikkeling van de manager van de toekomst is er sprake van leerprocessen waarin verschillende vormen van leren worden gecombineerd, zoals:

- leren door ervaring via reflectie, door feedback, door te vernieuwen en uit te proberen, door visie- en theorieontwikkeling, door mobiliteit in de loopbaan;
- leren van klanten, van experts, van en met collega's.

*Resultaatgebied 5: een schema van ontwikkelingspaden richting TMG: de managementleerlijn*

Er zijn vele paden te bewandelen om te komen op het niveau van de TMG. In principe net zoveel als er managers zijn in

het Rijk. Het helpt echter indien in het woud van mogelijkheden enige ordening kan worden aangebracht. Een schema kan hierbij een dienstig instrument zijn.

Leerlijnen staan of vallen met het goed in kaart hebben van het managementpotentieel van het individu en de gemeenschappelijkheid van de 'meetlat' van het potentieel.

Hiermee wil niet gezegd zijn dat eenmaal in de TMG aanbeland er geen ontwikkelingsimpulsen meer zouden moeten bestaan. In tegendeel. Ervaringsverrijking is een belangrijk gegeven voor de instandhouding en verbetering van de kwaliteit van de Rijksdienst.

*Resultaatgebied 6: aanzet tot format voor kwaliteitstoetsing van centrale en decentrale ontwikkelactiviteiten voor toekomstige TMG'ers*

Een belangrijk doel van de aanzet is om de verzamelde kennis en ervaringen met betrekking tot ontwikkeling van de manage-

mentfunctie binnen het Rijk actief te delen. Het is vervolgens niet zo'n grote stap om daarvan wat te vinden, collectief dan wel op bureauniveau en deze bevindingen ter discussie te stellen. Achterliggend doel is het ontwikkelinstrumentarium ten behoeve van het management te optimaliseren. Gemeenschappelijke afspraken en een format voor toetsing van dit instrumentarium kunnen dan een wenkend perspectief zijn.

### **SAMENHANG**

De uitkomsten van de eerste verkenningen en conclusies op de zes resultaatgebieden worden gesmeed tot een coherent geheel. Zo ontstaat een basis voor de vertaling naar de praktijk van de ABD, zowel centraal als op de departementen. Dit is van belang voor zowel managers als professionals die zich bezighouden met managementontwikkeling. Eerdere managementontwikkelingsmodellen (*Trait*-model, Taakmodel, Contingentiemodel, *Action learning*-model en Competentiemodel) hebben ons voornamelijk het instrumentarium geboden om de ontwikkeling van het management vanuit organisatiebelang vorm te geven. In combinatie met deze modellen geven de antwoorden op de geformuleerde onderzoeksvragen, c.q. de nieuwe inzichten op de resultaatgebieden, inzicht in de kritieke leerervaringen en het leerproces van de topmanagers. Dit inzicht is relevant voor zowel de topmanagers als het bureau ABD. De verkenningen geven de ABD aanknopingspunten om het professionele en persoonlijke leren van managers verder te ondersteunen. Dit gegeven biedt de manager nieuwe aanknopingspunten om stappen te zetten in de eigen ontwikkeling en mogelijke leerbarrières te doorbreken.

Voor MD-professionals leveren de uitkomsten handvatten om effectieve leerondersteuningsprocessen te ontwikkelen die aansluiten bij de doelstellingen van zowel de organisatie als van de individuen.

### **NAWOORD**

*Last but not least*; wij hebben in dit artikel het fenomeen leren as such niet verder uitgewerkt. In onze aanpak baseren we ons op de opvatting dat leren een relatief stabiele gedragsverandering is, die voortkomt uit twee processen. Er is een zichtbaar extern proces van gedragsverandering dat pas plaatsvindt nadat er een onzichtbaar intern leerproces heeft

plaatsgevonden. Dit gegeven leidt tot de conclusie dat het kunnen leren de metacompetentie is die bepalend is voor de ontwikkeling van management- en leiderschapspotentieel en dat het 'leren leren' de echte uitdaging is.

Hardop dromend kunnen we ons voorstellen dat de mogelijkheid zich opdringt om individuele managers binnen het kader van de organisatiedoelstellingen 'à la carte management-ontwikkelingsmenu's' aan te bieden, naarmate de ervaring met de managementleerlijn toeneemt en de ontwikkelingsfasen verder zijn doorlopen. Hier zou de sleutel tot succes wel eens kunnen liggen. Daarbij is het essentieel dat managers zich bewust zijn van hun eigen leerproces en dat zij ondersteund worden bij het ontwikkelen van een reflectieve leerstijl.

**J. Mulders** (Jacques.Mulders@minbzk.nl) is sinds 1998 werkzaam bij het bureau voor de Algemene Bestuursdienst. Dit bureau is het MD-bureau voor de top van de Rijksdienst en is onderdeel van het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties. Binnen dit bureau is hij als directeur Innovatie, Ontwikkeling en Opleiding onder andere verantwoordelijk voor de kandidaat-programma's voor potentiële ABD-leden, de pool van interim-management voor de top van de Rijksdienst, de benoemingen in EU-verband, de scholings- en ontwikkelingsinstrumenten en de coaching van ABD-leden. De loopbaan van Jacques Mulders kenmerkt zich door het voortdurend zoeken naar vernieuwing, effectiviteit en naar de verbinding tussen organisatie en individu.

### **BRONNEN**

- Bateson, G. (1975). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Keursten, P., & Frijters, M. (2002). Leren van de toekomst. In: M. Rondeel, & S. Wagenaar (red.), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. (pp. 79-100). Schiedam: Scriptum.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Londen: Sage.
- Winsemius, P. (2004). *Je gaat het pas zien als je het door hebt. Over Cruif en leiderschap*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.

*Nicolien Mizee:*

# ‘Je mag een tijdje klagen, maar dan moet je het anders gaan doen’

## **KLEUTERKLAS – LAGERE SCHOOL**

Mijn eerste ervaring met het onderwijs is helemaal niet zo slecht. In de kleuterklas bij juffrouw Fortanier had ik het best naar mijn zin. Ik was wel heel verlegen, ik vond alles eigenlijk heel moeilijk en eng. Na de kleuterklas ging ik naar de kleuterschool. Na een tijdje kreeg ik een grote bult op mijn buik. Ik ging toen met mijn moeder naar de dokter. Hij vertelde mijn moeder dat het goed zou zijn als ik een tijdje niet naar school ging. Toen de bult eenmaal was verdwenen, stuurde mijn moeder mij weer terug naar school. De bult kwam terug. Weer ging ik met mijn moeder naar de dokter. Mijn moeder zei: ‘Aan de school kan het niet liggen, dokter, want daar heeft ze het enig.’ De dokter vroeg mijn moeder om even op de gang te gaan staan. Toen ik alleen met hem was, zei hij: ‘Nicolien, jij vindt het niet leuk op school hè?’ Van de dokter mocht ik vervolgens niet meer naar school. Die bult bleek een dikkedarmontsteking te zijn, veroorzaakt door stress.

Mijn vader was leraar Nederlands. Hij bemoeide zich totaal niet met mijn school. Ik denk dat hij nauwelijks wist op wat voor school zijn kinderen zaten. Door het lezen had ik contact met mijn vader. Als kind nam hij me ook mee naar toneelstukken in de Toneelschuur in Haarlem.

De lagere school heb ik gewoon afgerond. Ik ging daar zelfs weg met hoge cijfers. Ik heb er wel een aantal aardige herinneringen aan overgehouden. Ik had vriendinnetjes en ik kon goed meekomen. Het was de gezelligheid die mij destijds op de been hield. Ik verlangde altijd naar gezelligheid. Ik vond het bijvoorbeeld heel gezellig als het buiten regende. De regen sloeg tegen de ramen en we zaten dan met de hele klas gezellig te werken. Ik had geen problemen met het

Ik weet nog goed dat ik op mijn twaalfde of dertiende voor het eerst in aanraking kwam met poëzie. Bij ons op tafel lag een boek ondersteboven. Op de achterflap stond een man met een buitengewoon grote neus. Ik keek naar dat boek en vroeg aan mijn vader: ‘Wie is dat?’ ‘Leo Vroman’, antwoordde mijn vader. Hij raadde mij aan het gedicht *De vogel* te lezen. Ik las het, en ik vond het geweldig. Ik ontdekte dat in de poëzie een wereld geschetst wordt, waar ik altijd naar heb gezocht. Ik was op zoek naar geluk en vrijheid. Om mij heen kon ik dat echter niet vinden. Er was nooit iets waarvan ik dacht: dat zou ik wel eens willen, of: die hebben het mooi voor elkaar. Maar in de poëzie las ik dat wel. Ik las boeken met vuur en dacht: ik wil ook zo iets. Hoe precies wist ik niet, maar het werd mij duidelijk dat ik het met woorden zou moeten doen. Poëzie werd een lichtpuntje in mijn donkere schoolperiode.

klassikale systeem. Voor mij schepte het juist een band om allemaal met hetzelfde bezig te zijn.

Op de lagere school heb ik de gewoonte ontwikkeld om nooit naar uitleg te luisteren. Pas als iemand gaat samenvatten wat hij heeft gezegd, luister ik. Dat heb ik nu nog. Als mensen beginnen met: ‘Ik zal wel eens uitleggen hoe...’, stop ik met luisteren. Mijn blik wordt vaag en pas bij de samenvatting let ik weer op. Ik weet niet of dit een soort verzet tegen onderwijs is geweest. Misschien was het de angst voor de uitleg, de angst om het niet snappen. Later ontdekte ik dat het juist een goede manier is om de essentie ergens uit te halen.

### TRINITEITSLYCEUM – THUIS

Soms ruik ik een geur die me doet denken aan die donkere fietsenkelder van het Triniteitslyceum. De middelbare school was voor mij een hel, een ramp. Ik kon er de weg niet eens vinden. Van het begin af aan was ik moedeloos. Nog steeds droom ik dat ik terug naar die school moet en eindexamen moet doen. Ik heb het er drie maanden uitgehouden. Er was één meisje van de lagere school, dat het daar ook niet leuk vond. Suzan, heette zij. Zij wilde naar het Stedelijk Gymnasium. Ik wist dat ik het zonder Suzan helemaal niet zou redden, dus ik wilde met haar mee. Mijn ouders vonden dat goed.

Op het Stedelijk Gymnasium moesten we drie maanden Latijn inhalen, maar dat was geen enkel probleem. Verder was het op deze school niet veel beter dan op mijn oude school. We sjokten wat af. Ik miste de band tussen klas en leraar.

In die tijd begon ik popmuziek leuk te vinden. Ik luisterde naar van die oude Engelse ballades, die een beetje ‘poppy’ werden uitgevoerd. De teksten daarvan vond ik prachtig. Urenlang heb ik met mijn hoofd tegen de boxen gezeten om al die teksten uit te schrijven en uit mijn hoofd te leren.

Na een aantal jaren werd ik depressief. Met repetities kreeg ik niets meer op papier en ik praatte niet meer met mensen. Ik was gewoon helemaal op en dacht alleen maar: deze dag, deze minuut moet voorbij zijn. Het was een soort geestelijke zelfmoordpoging. Ik moest naar een psychiater. Daar werd ik eerst getest. Natuurlijk had ik allemaal geweldige testresultaten. Niemand kon bedenken wat er mis was, ze stuurden me allemaal weg. Dat was vreselijk, dan stond ik weer op straat. Al die psychiaters, ze groeven diep, maar zagen niet wie ik was. De leraren werden alleen maar zenuwachtig van mij. Mijn ouders hadden geen idee waar ik mee bezig was. Eigenlijk werd ik gewoon aan mijn lot overgelaten, terwijl ik iemand nodig had die gewoon eens samen met mij mijn huiswerk maakte, die structuur aan kon brengen in al die vakken en boeken. Gewoon eens kijken, stap voor stap: wat kan Nicolien wel en wat kan ze niet. Die persoon zou ik hebben omhelsd.

Op mijn vijftiende werd ik van het gymnasium afgestuurd, omdat ik twee keer was blijven zitten. Ik heb nog heel even op een andere school gezeten, maar dat ging evenmin. Toen heb ik een tijdlang thuis gezeten.

### VOLWASSENENONDERWIJS – BIBLIOTHEEKSSCHOOL

Het volwassenenonderwijs bracht gelukkig verandering. Op de vraag: wat doe je?, kon ik weer een antwoord geven. Ik zat weer op school en werkte daarnaast. Het was een soort schild tegen de buitenwereld. We hadden drie ochtenden in de week les. Er waren zes leervakken en elk vak had je maar één keer. Het kwam helemaal tegemoet aan mijn verlangen naar overzicht. Bij mij in de klas zaten allemaal lieve mevrouwen. Er was een meisje van mijn leeftijd, maar ze was heel anders dan ik. Zij was half punk. Ik raakte met haar bevriend, vond het geweldig dat ik met zo iemand bevriend kon zijn. Ik had nog wat bijbaantjes, mijn vriendschap werd alleen maar leuker en ik haalde mooie cijfers. De zon kwam weer een beetje tevoorschijn. In het volwassenenonderwijs ging alles anders. Er was geen sprake van dwingen, iedereen had zelf gekozen voor die school. Ik vond die sfeer heel prettig. Uiteindelijk heb ik daar mijn diploma gehaald. Voor mijn Engels had ik een negen, dat kwam natuurlijk door het vertalen van die liedteksten. Toen ik mijn diploma had, dacht ik: mij krijgen ze op geen enkele opleiding meer.

Na een tijdje ben ik in Amsterdam gaan wonen. Ik heb korte tijd Engels gestudeerd, maar van de universiteit ben ik gillend weggegaan. Daarna ben ik schoonmaakwerk gaan doen, vanuit de gedachte dat niemand mij dan iets zou kunnen verwijten. Op een avond ontmoette ik op een feestje een man die vertelde dat hij les gaf op de bibliotheekschool. Ik dacht: laat ik dat maar gaan doen. Dan kan ik later halve dagen in de bibliotheek gaan werken en kan niemand mij iets maken. De bibliotheekschool was helaas ook niet wat ik zocht. Ik zag de bibliotheekschool eigenlijk alleen maar als een manier om met rust gelaten te worden. Terwijl de docenten en mijn klasgenoten er echt iets van wilden maken. Ik voelde me net een spion. Ik zat er onder valse voorwendselen.

In die tijd heb ik geleerd dat ik sneller beslissingen moet nemen als de situatie mij niet bevalt. Op een dag riep de rector mij bij zich. Hij wees mij op mijn cijfers die achteruit gingen. ‘Dat komt omdat ik het allemaal verschrikkelijk vind’, vertelde ik. Hij zei: ‘Maar dan moet je hier niet zijn. Dan moet je iets doen wat je wel wilt.’ Ik was geïnteresseerd in schrijven, schrijven was ook toen al een drijvende kracht in mijn leven. De rector stuurde mij naar de schoolpsycholoog.





In die tijd dronk ik altijd een kop koffie in Café 1900 in Haarlem. Op de ochtend dat mijn broer overleed regende het buiten. Ik zat in Café 1900 aan een kop koffie en had buikpijn. Toen drong tot me door: dit is het dus, dit is het leven. Het regent, ik heb buikpijn, ik neem een tweede kop koffie en Bastiaan is dood. Ik zit hier gewoon Nicolien te zijn en het gaat niet meer veranderen. Altijd heb ik gedacht: later als ik groot ben, dan... Maar later is nu al. Op dat moment voelde ik de energie door mij heen stromen. Dat moment was heel bijzonder, ik heb dat gemarkeerd door te vragen om pen en papier. Ik schreef een boodschap aan mijn Amsterdams psychiater: 'Ik heb ontdekt dat ik niet meer ga veranderen en dat ik dat eigenlijk ook niet wil. Ik heb besloten om op te houden met je therapie.'

In het tweede jaar van 't Colofon kreeg ik les van scenarioleer Ger Beukenkamp. Ik herinner mij nog goed de eerste avond dat wij les kregen van Ger. Er kwam een grote, goed uitzijnde man de klas binnen lopen. Hij zei: 'Ik ben Ger Beukenkamp en ik ga jullie vertellen hoe een verhaal in elkaar zit. Elk verhaal heeft een bewering. Elk verhaal speelt zich af in de tijd: Roodkapje gaat weg bij moeder en Roodkapje komt aan bij grootmoeder. In de tussentijd gebeurt er van alles, er vindt altijd een omwenteling plaats. In elk verhaal geldt: A leidt tot B. In het geval van Roodkapje: van het pad afgaan, leidt tot de dood. Als je die premisse goed in de gaten houdt, kan het nooit mis gaan.' Mijn haren gingen recht

overeind staan. Die man vertelde in een paar zinnen wat ik altijd als 'hoog' en 'onbenoembaar' gezien heb. Ik zei: 'Dus u beweert dat als je de premisse in de gaten houdt, dat het dan nooit mis kan gaan?' 'Ja, zo is het', zei hij. Ik was overrompeld. Sindsdien is er geen dag verstreken dat ik niet aan hem heb gedacht. Hij is onderdeel van mijn bloedsomloop geworden. Ik ben bij hem afgestudeerd. Na jaren werden we ook bevriend. Hij heeft mij aangemoedigd mijn eerste boek, *Voor God en de Sociale Dienst*, te schrijven.

Mijn tweede boek, *Toen kwam moeder met een mes*, is het boek dat ik altijd al heb willen schrijven. Ik denk dat ik mijn jeugd heb overleefd door steeds te denken: 'Ik ga dit later nog eens overdoen.' Op de middelbare school begreep ik dat ik geen tweede kans zou krijgen. Later realiseerde ik me dat ik er wel over zou kunnen schrijven. Ik kon de emoties die ik als kind had, opschrijven. Om dat te kunnen, moet je afstand tot jezelf kunnen nemen. Het kost ook veel werk om al deze herinneringen en gevoelens helder op papier te krijgen.

Als ik terugkijk, vind ik het jammer dat ik pas zo laat heb geleerd dat het er alleen maar om gaat te leren leven met je eigenaardigheden, je wensen, je dingetjes. Het is niet simpel een kwestie van dingen nadoen die anderen doen. Ik zeg nu vaak tegen mensen: maak wat van je leven, op je eigen manier. Je mag een tijdje klagen, maar dan moet je het anders gaan doen.

*Interview door Pieterjan van Wijngaarden*

*Malisca Muller*

## Een 'levensloop' in keramiek

**TEKST: ANS GROTENDORST**

**FOTO'S: TRUDY FRAUENFELDER**

Malisca Muller, beeldend kunstenaar in Monnickendam, heeft de levensloop letterlijk 'uitgebeeld'. In de Grote Kerk te Monnickendam, waar zij in oktober 2005 samen met andere kunstenaars van de Waterlandse Kunstkring exposeerde, stond een lange stoet van kleine personen opgesteld. Van de moeder die haar kindje leert lopen tot en met de man die de oude vrouw bij het lopen

ondersteunt: samen beelden ze de levensfasen en de levensloop van mensen uit.

'Zo begint de levensloop', licht Malisca toe, ' met leren lopen en een helpende hand daarbij. Die helpende hand is vaak aan het eind ook weer welkom, als steun. Tussen begin en eind ontvouwt zich het leven fasegewijs, stap voor stap. Ik ben vrij intuïtief te werk gegaan, wel vanuit een totaalidee, maar niet met een vooropgezet plan voor elk beeldje. De

personages heb ik laten voortkomen uit ontmoetingen. Ik heb mensen afgebeeld die ik ergens ben tegengekomen, of heb gezien op foto's. Zoals de skaters en die wat dikkige dame van middelbare leeftijd en de vrouw met dat hondje, daar direct achter.

Ik ben dus niet chronologisch te werk gegaan, maar in willekeurige volgorde, kriskras door de levensloop heen. Mijn werkvolgorde was afhankelijk van wat zich aandeede.





Zie je die twee vogelaars, die omhoog wijzende vrouw en de man met de verrekijker? Dat zijn mijn vriend Jan en ik. Ik heb ons tweeën opgenomen in mijn Levensloop, zou je kunnen zeggen.

Het beeldje van de vrouwenfiguur was het enige waarmee tijdens het procedé van vormen en bakken wat misging. De voet van het rechterbeen brak af ... precies op de plek waar ik de afgelopen winter een breuk opliep, bij een val in de sneeuw.

Is dat niet frappant? Dat wil je toch bijna niet geloven?

Gisteren bezocht een vrouw de tentoonstelling, ze kwam direct naar mijn beeldengalerij toe en begon bevolgen te vertellen bij elke fase, bij elk van de personages. Ze gaf woorden aan het verhaal dat ik heb verbeeld. Het was mijn verhaal, het waren haar beelden. Wat een ontmoeting en herkenning, ik had er kippenvel van.

De vrouw bleek loopbaanadviseur en -coach te zijn. Ik heb haar voorgesteld om samen eens een presentatie te geven, de levensloop te schetsen in woord en beeld. En dat gaan we doen, ergens in het voorjaar van 2006.'

*Malisca Muller, tel. (0299) 652789, maliscamuller@wanadoo.nl.*



*Meer lezen over...*

# Perspectieven op leerbiografie en leerloopbaan

## LITERATUUR

Gabriël Prinsenbergh (2005)

### **Biografisch leren en werken. Het levensverhaal in kaart brengen**

*1e druk, Amsterdam: BV Uitgeverij SWP*

Werkwijzen als biografisch leren en werken, biografiecounseling en life coaching zijn inmiddels bekende werkwijzen binnen de dagelijkse praktijk van loopbaanbegeleiders en hulpverleners. 'Biografisch werken' kan men omschrijven als een persoonlijk onderzoek van het levensverhaal. Daarbij zijn twee of meer mensen betrokken, waarvan een als begeleider of coach optreedt. Deze laatste probeert het bestaan, de drijfveren en passies van de ander in kaart te brengen, om de betekenis daarvan beter te leren begrijpen.

Dit boek biedt een handreiking aan mensen die willen kennismaken met de praktijk van het biografisch leren en werken, en de vaardigheden en technieken willen leren om biografisch onderzoek te kunnen verrichten.

Peter Alheit, Bettina Dausien, Wolfram Fischer-Rosenthal, Andreas Hanses en Annelie Keil (red.) (1999)

### **Biografie und Leib**

*Gießen: Psychosozial-Verlag*

Deze bundel biedt biografische analyses, klinische observaties en fenomenologische studies. Deze vormen een empirisch-theoretische bijdrage over de relatie tussen leven, biografie, sexe, lichaam, gezondheid en maatschappij.

Jacoline Vlaander

### **Beroep: het leven in gesprek brengen**

*In: Motief, maandblad voor antroposofie, Nr. 53, juni 2002*

Twintig jaar geleden bestonden ze nog nauwelijks: de biografisch consulenten. Nu zijn ze op veel plaatsen te vinden. Ze zijn mensen behulpzaam bij het krijgen van inzicht in en grip op hun levensloop. Het artikel is een journalistiek verhaal over een onbeschermd beroep, zonder erkenning, beroepsvereniging of toetsingscommissie.

Breebaart, W., Geurts, J., & Meijers, F. (2004)

### **Beroepsonderwijs: van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum**

*'s-Gravenhage: Haagse Hogeschool*

[www.haagsehogeschool.nl/HaagseHogeschool/Lectoraten/](http://www.haagsehogeschool.nl/HaagseHogeschool/Lectoraten/Pedagogiek/index.xml)

[Pedagogiek/index.xml](http://www.haagsehogeschool.nl/HaagseHogeschool/Lectoraten/Pedagogiek/index.xml)

De bundel Beroepsonderwijs: van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum gaat in op de ingrijpende omslag die veel instellingen voor beroepsonderwijs door (zullen) maken, mede omwille van nieuwe onderwijsvormen. De bundel bevat twee lectoraatrede en een openingsrede. Frans Meijers en Jan Geurts hebben respectievelijk in maart en juni 2004 hun lectoraatrede gehouden. De openingsrede is die van het schooljaar 2004/2005 en komt van Pim Breebaart, voorzitter van het College van Bestuur van de Haagse Hogeschool. In het kader van leerloopbanen is met name de rede van Geurts interessant. Geurts beschrijft vanuit zijn ervaringen met AXIS ('een organisatie van overheid,

bedrijfsleven en onderwijsorganisaties die eind negentiger jaren in het leven is geroepen om de bèta/techniek problematiek in Nederland aan te pakken') een herontwerp voor het beroepsonderwijs. In dat herontwerp zou talentontwikkeling de norm moeten zijn. De schoolorganisatie zou daarmee definitief af kunnen rekenen met het gestandaardiseerde vakmanschap, dat vandaag de dag nog vaak centraal staat in onderwijsinstellingen.

---

Boer den, M., Mil van, B., Pen, M., & Werff van der, H. (2004)  
**Wie is de topambtenaar. Over levensloop en loopbaan**  
*'s-Gravenhage: Elsevier Overheid*

---

In samenwerking met Berenschot portretteert de Algemene Bestuursdienst tweeëndertig topambtenaren. De portretten volgen de cv's van de topambtenaren en gaan in op de persoonlijke achtergrond, drijfveren, tegenvallers en geluk. Interessant zijn de beschrijvingen van enkele kritische werksituaties van de topambtenaren. ('Dan belde Zalm naar het departement met de opdracht binnen een uur een betoog op te stellen waaruit bleek dat de afgesproken 1,1 miljard aan bezuinigingen op de EU-uitgaven ook logisch onderbouwd waren.')

Ook wordt in het boek een kwantitatief beeld gegeven van de achtergrond en loopbanen van ambtenaren. Aan de hand van honderden cv's van topambtenaren worden conclusies getrokken op het gebied van: rekrutering, ervaring van elders, leeftijd, opleiding, herkomst en sexeverschillen. De slotbeschouwing bestaat uit tien observaties, waaronder de observatie dat loopbaanplanning niet helpt. "Zien en gezien worden' is het motto'.

---

James M. Citrin & Richard A. Smith (2003)  
**The 5 Patterns of Extraordinary Careers**  
*New York: Three Rivers Press*

---

Waarom is de een succesvol in zijn carrière en de ander niet? Dat is uiteraard afhankelijk van veel verschillende factoren. In elk geval niet alleen van geluk, stellen Citrin en

Smith. Als managers van grote organisaties in de Verenigde Staten hebben zij de nodige ervaring met carrières en carrièreplanning. Tevens hebben zij studie gedaan naar personen met bijzondere carrières.

Zij constateren dat deze mensen worden geleid door vijf patronen die ook nog eens laagdrempelig zijn:

- het zien van de eigen zelf- en meerwaarde;
- het uitoefenen van 'vriendelijk' leiderschap;
- zich staande houden in de 'permissie paradox' (voor de baan is de ervaring vereist en voor de ervaring is de baan vereist);
- het gebruiken van het 20-80 principe;
- het vinden van de juiste verhouding (in strengths, passions and people).

---

Onderwijsraad (2003)  
**Leren in een kennissamenleving**

*'s-Gravenhage: Onderwijsraad*  
[www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/leren\\_in\\_eeen\\_kennissamenleving.pdf](http://www.onderwijsraad.nl/pdfdocs/leren_in_eeen_kennissamenleving.pdf)

---

In 2003 bracht de Onderwijsraad de adviezen 'Leren in samenspel' en 'Www.web-leren.nl' uit. Het kader daarvan wordt gevormd door de verkenning 'Leren in een kennissamenleving' en de bundel 'Leven = leren'. De verkenning is alleen al het lezen waard vanwege de beschouwing op de kennissamenleving. In deze publicatie constateert de Onderwijsraad dat de huidige maatschappij een kennissamenleving is, waarin nieuwe kennis en bekwaamheden worden gevraagd. Om de nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen zijn andere leervormen vereist dan alleen het schoolse leren. Het interessante aan deze verkenning is dat de Onderwijsraad een concrete handreiking doet om al deze verschillende leervormen een plek te geven in het concept 'leerloopbaan'. De leerloopbaan is 'het totaal van afgelegde leertrajecten in de levensloop, zowel schoolse als voorschoolse, buitenschoolse of naschoolse'. Deze leertrajecten kunnen op drie manieren met elkaar worden verbonden: door vervlechting, verbinding of stapeling. In de verkenning zijn daarvan voorbeelden te vinden.

## WEBSITES

---

CEDEFOP, the European Training Village  
**[www.trainingvillage.gr/etv/default.asp](http://www.trainingvillage.gr/etv/default.asp)**

---

De European Training Village is een virtuele ontmoetingsplek voor iedereen die geïnteresseerd is in en te maken heeft met het beroepsonderwijs, bedrijfsopleidingen en volwasseneducatie. Om optimaal gebruik te maken van de site is inloggen vereist. De site is initiatief van CEDEFOP, het Europese centrum voor de ontwikkeling van beroepsonderwijs en bedrijfsopleidingen. In de Village is een stortvloed aan informatie en contacten te vinden. Bijvoorbeeld nieuws over beroepsonderwijs in relatie tot de Europese overheid, zoals beslissingen van het Europees parlement. De site nodigt uit ongedwongen te surfen en te ontdekken. Het valt op dat de site veel wordt gebruikt door en voor onderzoekers. Interessant is de Lifelong Learning Main page (via Projects & Networks).

---

ESREA, European Society for Research on the Education of Adults  
**[www.esrea.org](http://www.esrea.org)**

---

De website van de European Society for Research on the Education of Adults. De ESREA promoot en verspreidt theoretisch en empirisch onderzoek op het gebied van volwasseneducatie en leren van volwassenen in Europa, door middel van onderzoeksnetwerken, conferenties en publicaties. De website biedt daarvan een overzicht, en veel links.

---

Gesellschaft CH-Q  
**[www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch)**

---

Site van het Zwitserse Gesellschaft CH-Q, een vereniging van organisaties die zich profileert als 'beweging'. Ch-q staat voor persoonlijk competentie management en kwalificering in het kader van een leven lang leren. Principes vanwaaruit men werkt, activiteiten, deelnemende organisaties, activiteiten en links. Publicaties bestellen kan ook.

---

---

CINOP, branches & bedrijven  
**[www.cinop.nl/index\\_bedr.htm](http://www.cinop.nl/index_bedr.htm)**

---

Webpagina van Cinop over erkenning van verworven competenties (EVC).

---

Kenniscentrum EVC  
**[www.kenniscentrumevc.nl](http://www.kenniscentrumevc.nl)**

---

Deze site biedt een uitgebreid overzicht van publicaties, netwerkpartners, activiteiten, internationale links en praktijkvoorbeelden van EVC.

---

Leren & Werken  
**[www.leren-werken.nl](http://www.leren-werken.nl)**

---

Actuele informatie van de Projectdirectie Leren & Werken. Vorderingen, best practices en nieuwe initiatieven. De site is sinds het najaar 2005 online. Gedurende de looptijd van het project kan meer inhoud worden verwacht.

---

Learninghistories.com  
**[www.learninghistories.com](http://www.learninghistories.com)**

---

Een container van links naar uiteenlopende sites over storytelling, leren, leergeschiedenissen, te downloaden papers, online educatie en nog veel meer. Ook voorbeelden van leergeschiedenissen en handreikingen bij het schrijven ervan.

---

Stichting Kennisland  
**[www.lerenaanbod.nl](http://www.lerenaanbod.nl)**

---

In samenwerking met Kennisnet heeft Stichting Kennisland de portal LerenAanBod.nl ontwikkeld. De portal is een demo van hoe een portal voor leven lang leren er in de toekomst uit zou kunnen zien: praktisch en geavanceerd.

---

## Epiloog

# Beroepsonderwijs als loopbaancentrum:

## *onvermoede mogelijkheden voor biografische methode*

In deze editie van Develop stonden de leerloopbaan en de leerbiografie centraal. Beide begrippen, en hun betekenis binnen onderzoek, onderwijs en HRD stonden centraal. Dat leverde een brede scope aan artikelen op. Voor een korte terugblik op dit nummer nodigde de redactie Jan Geurts uit. Geurts bepleit dat scholen zich ontwikkelen in de richting van loopbaancentra. We legden hem een selectie aan bijdragen voor en vroegen zijn mening over de wijze waarop de auteurs aankijken tegen en omgaan met 'leerloopbanen' en 'leerbiografieën'. We beginnen echter met een schets van het referentiekader van Jan Geurts.

### SCHOLEN VOOR BEROEPSONDERWIJS

#### ALS LOOPBAANCENTRA

Jan Geurts is lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool en is intensief betrokken bij de eerste fase van de leerloopbaan van vele beroepsonderwijsstudenten. Zijn intrede, gehouden op 16 juni 2004, had als veelzeggende titel: 'Herontwerp beroepsonderwijs – een strijdtoneel'. Daarin beschrijft hij het proces van herontwerp waar het (technisch) beroepsonderwijs momenteel mee worstelt. De omslag die hij voorstaat is de omslag van scholen van opleidingsfabriek naar die van loopbaancentra.

Daarbij onderscheidt Geurts twee dimensies:

- De hoe-dimensie: het technisch beroepsonderwijs wordt aantrekkelijker doordat de nadruk niet langer ligt op theoretische kennisoverdracht (instructie) maar op eigen kennisontwikkeling op basis van (reflectie op) praktijkervaringen. Het gaat hier om de didactiek of het HOE van beroepsvorming.

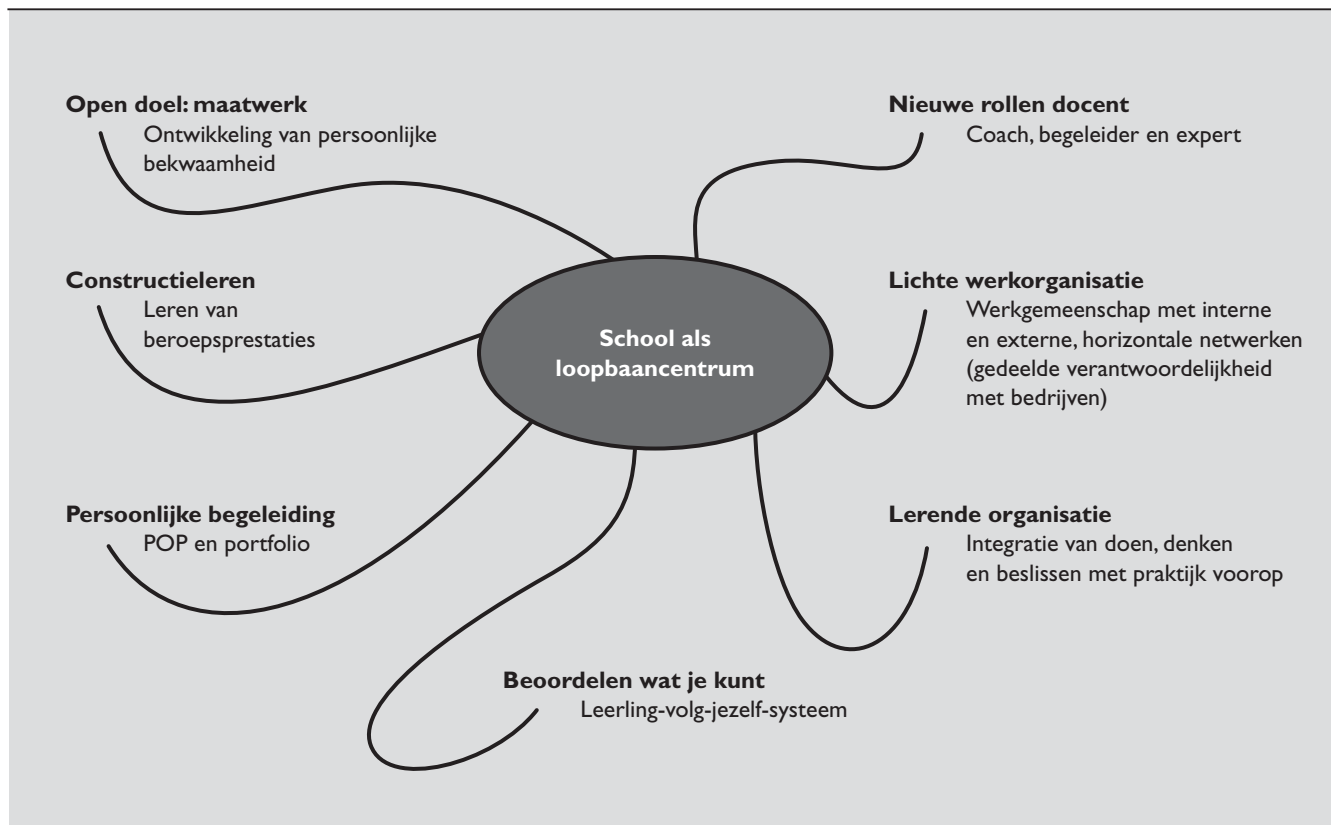
- De wat-dimensie. Deze gaat over de inhoudelijke kant van de beroepsvorming: WAT leer je? Een vast opleidingsprogramma met bijbehorende leerstof en een programma dat uitgaat van een zo optimaal mogelijke persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemer staan hier tegenover elkaar: een standaardpakket versus maatwerk. De veronderstelling hierbij is dat het technisch beroepsonderwijs aantrekkelijker wordt wanneer het uitgaat van de leervraag van de deelnemers.

Voor een verdere toelichting op dit concept verwijzen we naar de bijdrage van Mittendorf e.a. in deze Develop (pagina 23) of naar de site waarop de gehele intrede te vinden is: [www.haagsehogeschool.nl/HaagseHogeschool/Lectoraten/Pedagogiek/](http://www.haagsehogeschool.nl/HaagseHogeschool/Lectoraten/Pedagogiek/).

Er wordt veel gepraat over herontwerp van opleidingen, maar in de praktijk wil dat nog niet echt vlotten. Als belangrijke oorzaken daarvoor noemt Geurts:

- het ontbreken van wettelijke ruimte: het beroepsonderwijs heeft geen experimentartikel, de overheid doet niet mee;
- de ervaring dat de steun van het georganiseerde onderwijs en bedrijfsleven steeds opnieuw bevochten en verdiend moet worden;
- de leiding van scholen, die eerder voor zekerheid dan voor echte innovatie kiest; daardoor hebben vernieuwers het niet gemakkelijk op de meeste scholen.

Geurts' bijzondere interesse gaat uit naar de veranderkundige kant van het vernieuwen van het leren; hoe kun je als school met succes de stap zetten van industriële opleidingsfabriek naar loopbaancentrum? Figuur 1 geeft de nieuwe fundamenten aan van een loopbaancentrum.



Figuur 1: Nieuwe fundamente van leren.

- *Maatwerk*: in een loopbaancentrum is de aandacht gericht op de individuele bekwaamheidsontwikkeling van de student, in plaats van op het aanbieden van eenvormige lesstof aan het collectief van studenten.
- *Constructieleren*: de nadruk bij het leren ligt niet langer op theoretische kennisoverdracht (instructie) maar op eigen kennisontwikkeling op basis van (reflectie op) praktijkervaringen.
- *Persoonlijke begeleiding*: zorgt voor een stevig houvast en duidelijke structuur in de persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van de beginnende beroepsbeoefenaar.
- *Nieuwe rollen docent*: maatwerk, constructieleren en persoonlijke begeleiding vragen om nieuwe rollen van de docent, zoals coaching, begeleiding en overigens ook vernieuwing van het onderwijs. Het gaat erom dat docenten deelnemers helpen leren.
- *Beoordelen wat je kunt*: talentontwikkeling is erbij gebaat dat je zichtbaar maakt waar je goed in bent, afspraken maakt over wat er nog aan schort en het volgen van de vooruitgang die je boekt. Deelnemer en docent/school worden zo partners in leren.
- *Lichte organisatie*: bij een loopbaancentrum gaat het niet langer om sturen, beheersen en monitoren maar om stimuleren, faciliteren en vooral ook inspireren. Dit gebeurt in een context waarin professionals van binnen en buiten worden uitgenodigd kennis en ervaring met elkaar te wisselen over kritische beroepssituaties en -dilemma's.
- *Lerende organisatie*: een school als loopbaancentrum is een organisatie die leert door het doen, denken en beslissen vast aan elkaar te koppelen, in haar zoektocht naar een betere praktijk van het primaire proces.

### LEERLOOPBANEN: IN BREDE EN ENGERE ZIN

Als we met Jan Geurts aan tafel zitten en praten over over het thema van deze *Develop*, begint hij spontaan over de bijdrage van Mittendorf e.a. (pagina 23). Hij deelt volledig hun conclusie dat het beoogde doel om de loopbaan van de leerling centraal te stellen en beter te leren kiezen niet wordt gehaald door het ontbreken van goede loopbaanbegeleiding als integraal onderdeel van het leerproces. Naar zijn mening zou de begeleiding in scholen radicaal omgevormd moeten worden. In het traditionele onderwijs heeft begeleiding een bijrol: je volgt je vakken, en als het meezit krijg je daar als student wat begeleiding bij door een mentor of een decaan. Geurts bepleit een positionering van het begeleiden als didactisch vertrekpunt voor het onderwijs: 'Leraren en begeleiders moeten zoeken naar wat de lerenden beweegt, waar hun passie zit, en van daaruit de leerstof aanbieden! Dat gebeurt nog veel te weinig.' Hij verwijst daarbij naar een onderzoek in Technisch Beroepsonderwijs, dat concludeert dat leerlingen en leerkrachten nauwelijks met elkaar praten. 'Dat is toch een onthutsende constatering?'

Zie bijv. G. Joukes en S. Severiens 'Studenten in het hoger technisch onderwijs' *Axis*, Delft, 2001.

Als we Geurts voorleggen dat hij, vanuit zijn Hogeschoolachtergrond, een andere, engere opvatting lijkt te hebben over leerloopbanen dan enkele auteurs in dit nummer (bijv. Stroobants, pag. 57 en Dominicé, pag. 62), dan beaamt hij



dat. 'Je moet in het onderwijs wel een reële ambitie hebben. Het moet de beroepscontext centraal stellen en niet de kant van vormingswerk op gaan. Voor je het weet schiet je door naar een bijna therapeutische rol opvatting. Onze populatie wil goed worden op een bepaald beroepsdomein, daar komen ze iets (onderwijs) voor halen. Binnen het werken aan die vraag is het van belang om hen te begeleiding te bieden bij het ontwikkelen van hun beroepsidentiteit.'

### 'LEERLOOPBANEN' IN HET BEROEPSONDERWIJS: HAALBAARHEID

Op de vraag of het reëel is om te denken dat de school als loopbaancentrum binnen afzienbare tijd gerealiseerd kan worden, reageert hij sceptisch: 'Iedereen binnen het beroepsonderwijs is zich ervan bewust dat als men erin slaagt dit onderwijs aantrekkelijker te maken voor jongeren, dat heel belangrijk is voor de kennisproductiviteit in ons land. Dus vandaaruit zou het herontwerpen van opleidingen gevoerd moeten worden. Maar ja, het blijft wel een strijdtoneel, waarin zowel voor- als tegenstanders van het nieuwe leren het hoogste woord hebben.'

Een succesfactor om deze omslag te versnellen, is naar de mening van Geurts om dit te verbinden met bewijzen van goede dienstverlening, prestaties dus. 'Scholen worden nu niet echt beoordeeld op hun toegevoegde waarde, op resultaten die het ministerie of de regionale omgeving met hen afspreekt. Daardoor ontbreekt er een prikkel om met vernieuwingen

bezig te gaan. Het zal de kunst zijn om goede indicatoren te vinden waarop je de gewenste prestaties kunt afmeten'. Daarbij verwijst hij naar het interview met Van Dungen (pagina 35), waarin staat: 'Diploma's en certificaten bepaalden (en doen dat overigens nog steeds) voor een flink deel de individuele arbeidsmarktkansen.' En ook: 'Je weet niet half wat het met mensen doet als ze een certificaat of diploma behalen, vaak voor de eerste keer in hun leven. De waardering, de officiële erkenning van hun bekwaamheid, dat is zo'n geweldige ervaring.'

Geurts: 'het is wel zaak om de beroepspedagogische taak steeds voor ogen te houden. Zonder dit grotere doel lokt afrekenen op prestaties al heel snel opportunistisch gedrag

---

*'Leraren moeten zoeken naar wat de lerenden beweegt, waar hun passie zit, en van daaruit de leerstof aanbieden!'*

---

uit. De bewijzen van goede dienstverlening die ik bedoel, houden vooral in dat een school bereid moet zijn te reflecteren op eigen handelen en verantwoording af te leggen over het doen en laten. Vanzelfsprekend moet je dan wel als school voldoende regelruimte hebben om zelf mede te bepalen wat goed beroepsoponderwijs is.

#### **BIOGRAFISCHE METHODE: VOOR STUDENTEN EN DOCENTEN**

Ronduit enthousiast is Geurts over de beschrijvingen van de biografische methode in deze Develop. Het gekozen uitgangspunt dat een mens vooral leert van de kritische situaties in zijn leven, spreekt hem zeer aan. Het onderzoek van Antikainen (pag. 42) laat naar zijn mening mooi zien hoeveel invloed buitenschoolse ervaringen op de levensloop van mensen hebben gehad. 'Als leerkracht zou je dan ook meer moeten weten van de kritische momenten in het leven van jongeren. Sterker nog; het zou zo mooi zijn als die kritische momenten onderwerp van reflectie zou maken binnen het

onderwijs!' Daarom is naar zijn mening het duale onderwijs ook zo goed: op de vaak indrukwekkende ervaringen die leerlingen in de bedrijfspraktijk opdoen, moet je als leerkracht reflecteren met die leerling; wat hebben ze je gebracht, wat heb je ervan geleerd, hoe kun je dat in de toekomst gebruiken? Voor zijn eigen Hogeschool ontdekte hij goede mogelijkheden om de begeleiding van studenten door docenten instrumenteel te ondersteunen met het door studenten zelf laten opstellen van leerbiografieën, over hun onderwijstijd. Máár, stelt Geurts: 'Die leerkracht moet dan wel de kans krijgen zich daarin te scholen, laten we dat niet vergeten! Dit hoort bij de nieuwe professionaliteit, de nieuwe rollen die van hem of haar gevraagd worden.' Om dat te leren ziet Geurts de biografische methode ook als een nuttig instrument. Bijkomend voordeel zou dan zijn dat deze docenten ook zelf ervaren hoe het is om hiermee als lerende te werken.

#### **(HER)ONTWERP: DOOR EN VOOR UITVOERDERS**

Geurts heeft vooral sympathie voor de visie van Mulders: 'dat de ontwikkeling tot manager voor een groot deel plaatsvindt in het werk – en niet alleen via opleidingen en georganiseerde educatie. Opleidingen kunnen slechts een (klein) gedeelte van het benodigde leren organiseren. Naast het bewust gestuurde leren is vooral het ervaringsleren van belang.' De biografische methode zoals die binnen de managementleerlijn van Mulders (pag. 76) wordt toegepast, spreekt Geurts erg aan. Hij is echter erg benieuwd hoe de managementleerlijn, die zich nu nog in de verkennende fase bevindt, straks programmatisch ingevuld gaat worden. Hij heeft een paar tips voor Mulders om dat strijdtoneel goed door te komen:

- 'Zorg dat de mensen die het herontwerp moeten uitvoeren heel goed weten wat de ministeries nodig hebben. Besteed het definiëren daarvan beslist niet uit, laat de lijn dat doen, zelfs niet de staf (dat werkt alleen maar belemmerend). De lijn moet de baas blijven over de innovatie!'
- Organiseer gedurende het proces van herontwerpen je feedback: door monitoring, door audits, door reflectie, door intervisie, het maakt niet uit wat: geef het een nadrukkelijke plek binnen je organisatie. Ook hier geldt weer: hou het binnen de lijn, laat de uitvoerders leren van hun eigen ervaringen in het proces, en laat ze leren van elkaar!'