

Voorwoord

Voor u ligt een drietal redes uitgesproken op de Haagse Hogeschool/THRIjswijk in het afgelopen jaar. In chronologische volgorde zijn dat de intreeredes van Frans Meijers op 31 maart 2004 en van Jan Geurts op 16 juni 2004 ter gelegenheid van hun benoeming tot lector Pedagogiek van de Beroepsvorming en de rede die Pim Breebaart op 30 augustus 2004 ter gelegenheid van de opening van het hogeschooljaar 2004-2005 uitsprak.

Alle drie de lezingen richten zich op noodzakelijke veranderingen in het beroepsonderwijs. Elk vanuit een eigen perspectief. De lectoren wijzen erop dat het bestaande beroepsonderwijs te veel gericht is op kennisaanbod en te weinig aandacht heeft voor de leervraag van de student. De voorzitter van het College van Bestuur vraagt ook aandacht voor de inspanning van de student. Hij of zij moet bereid zijn harder te leren. Alle drie de auteurs zijn van mening dat de overheid met haar wet- en regelgeving achterblijft bij de realiteit. Alle aanleiding voor discussie dus waar het met het beroepsonderwijs naartoe moet.

In het kader van de Lissabon afspraken en de wens van de regering in 2010 te behoren tot de top-3 van de Europese kennissamenlevingen, zijn vele discussies gaande over de haalbaarheid van dit streven en de rol van onder meer het beroepsonderwijs in deze versnelde transitie naar een internationale kennissamenleving. De bijdrage die het (beroeps)onderwijs moet leveren is aanzienlijk. Niet alleen vanwege de hoge klassering die Nederland wil bereiken, maar ook omdat wij op een aantal cruciale terreinen achterstand vertonen, vooral ten aanzien van innovatiekracht en ten aanzien van het opleidingsniveau van de beroepsbevolking.

In zijn openingsrede bij aanvang van het hogeschooljaar 2004-2005 stelt Pim Breebaart dat Nederland jarenlang relatief weinig energie heeft gestoken in de opleiding van nieuwe generaties. Dat het opleidingsniveau van toetreders op de arbeidsmarkt de laatste jaren is teruggelopen en dat daarmee een fundamentele zwakte in de Nederlandse economie is ontstaan. Hij toont met cijfers aan dat de prestatie van verschillende doelgroepen in het onderwijs achterblijft en zelfs terugloopt. Hij stelt dat het omhoog brengen van

het opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking vooral bereikt kan worden door ons te richten op de verborgen talenten bij jongens en allochtone studenten.

Maar hoe kunnen we een beroepsonderwijs neerzetten dat de leerling en student boeit, dat hun verborgen talenten ontwikkelt en dat er voor zorgt dat het opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking stijgt?

In dat kader is de herontwerpbeweging die in het beroepsonderwijs gaande is van belang. Een herontwerpbeweging die op basis van nieuwe ideeën over het leren van jongeren zoekt naar een eigentijdse balans tussen de drie oerkrachten in het beroepsonderwijs: het talent van de student, wensen en behoeften van het bedrijfsleven en pedagogische opvattingen over hoe beroepsvorming het best kan plaatsvinden.

Om aan deze ontwikkelingen een bijdrage te leveren heeft de Haagse Hogeschool/THRIjswijk het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming gevestigd. Jan Geurts en Frans Meijers geven samen inhoud aan dit lectoraat. Het lectoraat richt zich op de transformatie van het beroepsonderwijs van een industriële diplomafabriek in een loopbaancentrum.

Jan Geurts stelt dat het beroepsonderwijs een krachtige leeromgeving voor studenten hoort te zijn. Hij daagt belangrijke partijen uit om deze leeromgeving te versterken. Omdat het vernieuwers te lastig wordt gemaakt in het beroepsonderwijs, schiet de herontwerpbeweging te weinig op. Hij pleit dan ook in zijn intreerede voor aanzienlijk meer ruimte voor vernieuwers en versterking van hun positie. De omslag die de school moet maken van een aanbodgerichte naar een vraaggerichte organisatie vraagt om een vitaal innovatievermogen.

Frans Meijers concentreert zich vooral op loopbaan- en identiteitsleren. In zijn intreerede stelt Meijers dat het beroepsonderwijs een identiteitscrises doormaakt. Een goede leeromgeving is het resultaat van een continue dialoog tussen leerling/student, opleiding en bedrijfsleven. Dat betekent gedeelde verantwoordelijkheid en co-makership.

Na lezing van dit boekje zal helder zijn dat er geen duidelijk recept is voor goed beroepsonderwijs dat ergens in de kast ligt te wachten op ontdekking, een standaard die alle betrokkenen houvast kan bieden. Wel willen de schrijvers een bijdrage leveren aan de dialoog over beter beroepsonderwijs. Hoe te

komen tot een krachtiger leeromgeving die moet leiden tot een sterkere identiteitsontwikkeling van de student en tot voldoende goed opgeleide beroepskrachten voor onze arbeidsmarkt?

Mevr. mr. drs. C.M.A. van der Meule

Algemeen directeur, portefeuillehouder lectoraten

Inhoudsopgave

Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs

Intreerede dr. F.J.M. Meijers als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming
Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 31 maart 2004

Pagina 5

Herontwerp beroepsonderwijs - een strijdtoneel -

Intreerede dr. J.A.T.M. Geurts als Lector Pedagogiek van de Beroepsvorming,
Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 16 juni 2004

Pagina 77

De Nederlandse jeugd moet hoger en slimmer worden opgeleid

Rede uitgesproken bij de opening van het hogeschooljaar 2004 - 2005
door drs. W.J. Breebaart, voorzitter College van Bestuur, Haagse
Hogeschool/TH Rijswijk, 30 augustus 2004

Pagina 121

Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs

Intreerede dr. F.J.M. Meijers als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming
Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 31 maart 2004

1. Inleiding¹

Het beroepsonderwijs staat voor grote uitdagingen wat betreft de inhoud en de vormgeving van de onderwijsleerprocessen. De overgang van een industriële naar een diensteneconomie dwingt de scholen om niet alleen vakken-nis over te dragen en de functiegebonden beroepsvaardigheden van de leerling te ontwikkelen, maar ook persoonlijke vaardigheden tot ontwikkeling te brengen. Een dienst kan immers alleen geleverd worden in direct contact met de klant door een gemotiveerde werknemer. Deze oriëntatie op competentiegericht onderwijs stelt de relatie tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven opnieuw ter discussie. De taakverdeling die in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) is vastgelegd, staat volgens velen de aanpassing van het beroepsonderwijs aan een diensten- of kenniseconomie in de weg. De WEB gaat uit, dat is althans de stelling die in deze bijdrage verdedigd zal worden, van een verdeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan van de leerling ('sovereiniteit in eigen kring'). Om de leerling adequaat voor te bereiden op het functioneren in een diensten- dan wel kenniseconomie is echter een gedeelde verantwoordelijkheid voor deze loopbaan nodig. Inzichten uit de moderne leerpsychologie laten zien dat voor de ontwikkeling van brede competenties een leeromgeving nodig is die het resultaat is van een continue dialoog tussen leerling, school en regionaal bedrijfsleven over welke kennis op welke wijze moet worden overgedragen en getoetst (Meijers & Wardekker, 2002; Law, Meijers & Wijers, 2002).

Het realiseren van een gedeelde verantwoordelijkheid is evenwel geen sine-cure. Niet alleen voorziet de bestaande wet- en regelgeving er niet in, maar het nemen van een gedeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan van de leerling vereist ook een cultuuromslag in zowel het onderwijs als het bedrijfsleven. Ruim 50 jaar geleden zijn de fundamenten van het huidige beroepsonderwijs gelegd.

¹ Ik dank alle collega's en vrienden van binnen en buiten het beroepsonderwijs, die een eerdere versie van het manuscript gelezen hebben, voor hun opbouwende en inspirerende commentaar.

Op dat moment is een proces gestart waarin het onderwijs steeds autonomer werd en waarin het onderwijs en het bedrijfsleven de facto steeds meer met de rug naar elkaar toe zijn komen te staan. Er ontstond een 'pedagogisch reservaat' waarvoor het bedrijfsleven, overigens met zijn volle instemming, vooral het decor vormde (Meijers, 1983).

In deze bijdrage zal ik eerst dit proces schetsen en de gevolgen ervan bespreken voor de kwalificatie van jongeren. Daarna zal ik ingaan op de stage die in de industriële samenleving de spil is van de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. In de vierde paragraaf ga ik nader in op de kwalificatiestructuur, die in de jaren tachtig wordt ontwikkeld om het beroepsonderwijs up-to-date te houden. Ik zal laten zien dat deze kwalificatiestructuur in feite nog niet loskomt van het industriële kwaliteitsdenken en daarom ook geen structurele oplossingen kan bieden voor het beroepsonderwijs in een diensten- of kenniseconomie. Daarna laat ik zien welke nieuwe eisen de diensteneconomie stelt aan werknemers en in het verlengde daarvan ook aan het beroepsonderwijs. Onder het motto 'Van werknemer naar werkondernemer' wordt zelfsturing het parool. Maar wat is precies zelfsturing en kan zelfsturing geleerd worden? Mijn uitgangspunt is dat zelfsturing het resultaat is van een proces van actieve identiteitsvorming. Ik presenteer een model waarin identiteitsvorming wordt opgevat als een leerproces en bespreek de voorwaarden waaronder dit leerproces kan plaatsvinden. In de voorlaatste paragraaf laat ik met behulp van gegevens uit verschillende empirische onderzoeken zien dat de huidige samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven nauwelijks bijdraagt aan het creëren van een omgeving waarin identiteitsleren kan plaatsvinden. Ik sluit af met een paragraaf waarin een negental mogelijke samenwerkingsvormen worden geschetst en waarin de condities worden benoemd waaronder een gedeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan(ontwikkeling) van de leerling kan ontstaan.

2. De veralgemening van het beroepsonderwijs

Wanneer aan het einde van de 19e eeuw een nationaal systeem van beroeps- onderwijs vorm krijgt, is dit onderwijs een direct antwoord op de zichtbare kwalificatietekorten in met name de technische en de handelsberoepen (De Jonge, 1968). Het lagere nijverheidsonderwijs richt zich met name op het opleiden van ambachtslieden voor de traditionele, vooral agrarisch georiënteerde economie en van technici voor de nieuwe, industriële economie (vooral tekenaars en werktuigbouwkundigen). Het hogere beroepsonderwijs richt zich op het opleiden van administratief personeel voor de nieuwe economie (vooral boekhouders). Het geboden onderwijs sluit vanwege twee redenen nauw aan bij de beroepspraktijk. In de eerste plaats is er sprake van een uiterst stabiele beroepenstructuur waardoor de beroepskennis en –vaardigheden niet snel verouderen. Dat, op zijn beurt, maakt het mogelijk dat het onderwijs up-to-date is. In de tweede plaats zijn vrijwel alle docenten in het nijverheidsonderwijs ervaren vaklieden die pas na een lange loopbaan in het bedrijfsleven docent worden. De docenten kennen de beroepspraktijk uit eigen ervaring. En wat meer is: ook de leerlingen kennen deze beroepspraktijk veelal, juist omdat de beroepenstructuur zo stabiel is. Zij weten voor welk beroep ze worden opgeleid, hetgeen de vorming van een arbeidsidentiteit zeker vergemakkelijkt. Een stabiele beroepenstructuur, een heldere beroepsoriëntatie bij de leerlingen en docenten met een jarenlange ervaring als vakman zorgen er voor dat het beroepsonderwijs – in hedendaagse termen – een krachtige leeromgeving is. Er is nauwelijks sprake van voortijdig schoolverlaten of van kwalitatieve en kwantitatieve discrepanties tussen vraag en aanbod (Meijers, 1983). In een dergelijke situatie heeft een duale leerweg (een leerweg waarin leren en werken samengaan) nauwelijks meerwaarde. Het gevolg is dat het leerlingwezen na een periode van bloei uiteindelijk, in tegenstelling tot vrijwel alle ons omringende landen, zowel wat betreft status als instroom van leerlingen de mindere wordt van het voltijdse onderwijs (Teerling & Bijveld, 1982).

Het voltijdse onderwijs komt ter discussie te staan wanneer Nederland na WOII op grote schaal gaat industrialiseren. Het nijverheidsonderwijs - en dan vooral de ambachtsschool - krijgt als voornaamste taak jongeren van het platteland 'industrie-minded' te maken, zodat er voldoende arbeidskrachten

beschikbaar komen voor de industrie (De Vries, 1988). Omdat er vooral vraag is naar laaggeschoolde werknemers die hun productiviteit via training-on-the-job verwerven, wordt het lagere beroepsonderwijs 'veralgemeend'. Dat wil zeggen dat het accent minder op de specifieke, veelal ambachtelijke beroepskennis en –vaardigheden komt te liggen en meer aandacht wordt geschonken aan algemeen vormende vakken. Men verwachtte dat ouders hun kinderen eerder naar een veralgemeend beroepsonderwijs zouden sturen dan naar de traditionele ambachtsschool. Het beroepsonderwijs en de wereld van werk en werken groeien vervolgens in de jaren zestig nog verder uit elkaar. Het beroepsonderwijs wordt geïntegreerd in het totale onderwijs-systeem als gevolg van een maatschappelijke ontwikkeling die later wordt aangeduid als de meritocratisering van de samenleving (Wesselingh, 1985). Daarmee wordt bedoeld dat schooldiploma's een steeds bepalender rol gaan spelen in de verdeling van individuen over de maatschappelijke ladder.

Iedereen, met uitzondering wellicht van het midden- en kleinbedrijf, is het in de jaren vijftig en zestig eens over het doel van het 'moderne' onderwijs. Het moet horizontale en verticale mobiliteit mogelijk maken. De wens om een grotere doorstroming te realiseren (die vooral door de politici en de vakbeweging wordt verwoord), de behoefte aan algemeen opgeleide werknemers (met name verwoord door de werkgevers) in combinatie met de wens van de ouders hun kinderen zo hoog mogelijk te laten stijgen op de sociale ladder (door hen vooral algemeen voortgezet onderwijs te doen kiezen) resulteren uiteindelijk in een veel sterkere nadruk op de ontwikkeling van abstract-theoretische vaardigheden dan door de meeste onderwijsinnovatoren van de jaren vijftig en zestig werd bedoeld. De meritocratisering van de samenleving en de daarmee gepaard gaande toenemende nadruk op theoretisch-abstracte vaardigheden resulteert in beroepsonderwijs, dat vanuit het perspectief van het bedrijfsleven vier nadelen heeft.

- Het eerste nadeel is dat er een zo grote afstand gaat ontstaan tot de beroepspraktijk "dat een vertekening in de beroepsvereisten waar de opleiding zich op richt haast onvermijdelijk is. Er is daardoor sprake van een - in vergelijking met training on the job - minder functionele kwalificering." (De Vries 1988: 119)
- Een tweede nadeel is dat er sprake is van disfunctionele socialisering: men leert in het onderwijs niet de 'juiste arbeidshouding' aan. De meerderheid

van de leerlingen kan en wil zich geen voorstelling maken van werk en werken. Zij willen zeker wel werken maar pas 'later'; eerst wil men nog genieten van het jong-zijn (Meijers, 1995, 2001a).

- Een derde en vierde nadeel vanuit het perspectief van het bedrijfsleven is dat een zelfstandig (d.i. van de arbeidswerkelijkheid losstaand) beroepsonderwijs de werkgevers berooft van een wervings- en selectiemogelijkheid en van een reservoir van goedkope arbeidskrachten.

Maar niet alleen vanuit het perspectief van de arbeidsorganisatie zijn er nadelen te noemen; ook vanuit het perspectief van de leerlingen dient zich een aantal nadelen aan. Beroepsonderwijs dat de theorie vóór de praktijk en simpele leersituaties vóór complexe stelt dwingt de meeste leerlingen in een overlevingsstrategie. Deze strategie is door Holt (1995), op basis van zijn observaties als leerkracht in een high school, als volgt beschreven: “It has become clear [to me] over the [last] year that these children see school almost entirely in terms of the day-to-day and hour-to-hour tasks that we impose on them. [...] School feels like this to children: it is a place where they make you go and where they tell you to do things and where they try to make your life unpleasant if you don't do them right. For children, the central business of school is not learning, whatever this vague word means; it is getting these tasks done, or at least out of the way, with a minimum of effort and unpleasantness. Each task is an end in itself. The children don't care how they dispose of it. If they can get it out of the way by doing it, they'll do it; if experience has taught them that this does not work very well, they will turn to other means, illegitimate means, that wholly defeat whatever purpose the task-giver may have had in mind.” Het gevolg is dat:

- docenten de pedagogische verhouding vooral gaan opvatten in termen van het realiseren van een ‘ordelijke en op de leerstof betrokken’ communicatie hetgeen in de praktijk van alledag vooral betekent dat zij aandringen op het handhaven van de orde (Meijers & Wesselingh, 1999);
- docenten uiterst zelden door leerlingen genoemd worden als voor hen relevante volwassenen (Van der Vlist, 2000; Deutsche Shell, 2000);
- de leerlingen binnen enkele weken na een toetsing de getoetste kennis voor het grootste deel vergeten zijn (Dieleman e.a., 1999);
- de meeste leerlingen een beroepswens noch een heldere oriëntatie op de eigen toekomst hebben (Meijers, 1995, 2001a). Dit geldt ook voor leerlingen in het beroepsonderwijs (Doets e.a., 2000);

- het merendeel der leerlingen (maar ook van de studenten in het tertiair onderwijs) niet in staat is betekenisgericht te leren (Vermunt, 1992);
- het welbevinden op school hoofdzakelijk wordt bepaald door de omgang met leeftijdsgenoten (Van der Linden & Dijkman, 1989; Van der Linden, 1991).

Het feit dat vele jongeren in het onderwijs overleven wil niet zeggen dat zij niets leren. Natuurlijk leren zij iets – behalve de vaardigheid om te overleven – maar wat zij leren is, vanuit de school gezien, grotendeels afhankelijk van het toeval: van een docent die zich niet beperkt tot het overdragen van leerstof maar oprecht geïnteresseerd is in de leerling, van een reeds bestaande interesse bij de leerling, van het herkomstmilieu van de leerling, van de ondersteuning die ouders geven, etc..

Tabel 1. Typen van socialisatie bij verschillende beroepsgroepen

Beroepsgroep	Percentage dat zegt dat het beroep is geleerd door*			
	Formele training	On-the-job training	Ervarend leren	Geen training vereist
Vrije beroepen	65	67	33	2
Bestuur/beheer	36	57	56	4
Verkoop	23	60	47	8
Administratief	54	71	30	2
Vaklieden	41	65	48	2
Arbeiders	13	62	43	9
Dienstverlening	25	46	43	14
Ongeschoold	7	40	51	18
Agrarisch	20	18	80	8
Alle werknemers	30	56	45	8

* percentages zijn hoger dan 100% omdat respondenten meer dan een socialisatievorm konden kiezen

Bron: Rothman 1987: 281

Het uit elkaar groeien van het beroepsonderwijs en de arbeidswerkelijkheid roept lange tijd weinig vragen op omdat – zoals reeds opgemerkt - de

beroepsvaardigheden vooral op de werkplek zelf worden aangeleerd. Tabel 1 laat zien dat formele training (d.i. onderwijs) in de ogen van de betrokken werknemers zelf slechts een belangrijke rol vervult bij de zogenoemde vrije beroepen (professionals). En zelfs in deze beroepsgroep wordt de on-the-job training nog net iets belangrijker gevonden. In alle andere gevallen worden de on-the-job training en het ervaren leren veel belangrijker geacht dan de training die men in het onderwijs heeft gekregen.

3. Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in de industriële context: de stage

In de industriële context draait de samenwerking tussen het onderwijs i.c. scholen en het bedrijfsleven vrijwel geheel om de stage. Decennia lang was de gangbare praktijk dat het middelbare en het hogere beroepsonderwijs hun studenten regelmatig enige tijd naar bedrijven stuurden om aldaar de echte praktijk te leren kennen. Maar dan wel vanuit de theorie: actief werd gezocht naar een aansluiting van de praktijk bij de theorie, waarbij via werkboeken en opdrachten min of meer werd gegarandeerd dat de door de school belangrijk geachte kennis ook inderdaad in de stage aan bod kwam. Deze stage was echter te schools, te zeer opgezet vanuit het perspectief van de school. Daarom pleitte halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw de Commissie Rauwenhoff voor veel verdergaande vormen van samenwerking tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven. In de discussies die naar aanleiding van het advies van de Commissie Rauwenhoff zijn gevoerd, is deze 'nieuwe' gezamenlijke verantwoordelijkheid door alle partijen onderschreven. In de praktijk veranderde er echter weinig vooral omdat zowel werkgevers als werknemers het principe van dualisering (d.i. deels leren, deels werken) weliswaar onderschreven maar voor de eigen bedrijfstak veel voorbehouden maakten (zie Hövels 1992). Alle partijen hielden het voorlopig bij een taakverdeling waarin de school verantwoordelijk was voor de opleiding en het bedrijfsleven slechts stageplaatsen beschikbaar stelde en in het gunstigste geval ook voor enige begeleiding zorgde.

In een dergelijke situatie blijken stages slechts een beperkte 'kwalificatiewaarde' te hebben, zo blijkt uit onderzoek van De Vries (1988) en Nieuwenhuis (1991). De laatste vat de beschikbare onderzoeksgegevens over wat er in de stage geleerd kan worden als volgt samen: "Ten aanzien van de technisch-instrumentele kwalificaties kan worden gesteld dat reële arbeidssituaties alleen geschikt zijn voor het aanleren van eenvoudige, na te bootseen handelingen en voor het oefenen en perfectioneren van meer complexe handelingen die elders zijn aangeleerd. (...) Ten aanzien van het kwalificatiedomein flexibiliteit is een reële arbeidssituatie ongeschikt als leersituatie. (...) Ten aanzien van het sociaal-cognitieve kwalificatiedomein biedt een reële arbeidssituatie de beste perspectieven als leerplaats. Dit kwalificatiedomein

betreft het omgaan met complexe arbeidssituaties, zowel in sociaal als organisatorisch opzicht." (Nieuwenhuis 1991:26) De voornaamste kritiek op de gangbare stage in het beroepsonderwijs is dat deze is opgezet vanuit het perspectief van de school. Er is sprake van een schoolcentrische benadering van de stage "als een tot de verantwoordelijkheid en competentie van de school behorend leermiddel, waarvoor leerlingen tijdelijk uitbesteed worden" (De Vries 1988: vii). Een dergelijke aanpak loopt evenwel onvermijdelijk tegen het probleem op dat de school slechts (zeer) geringe mogelijkheden heeft om het leerproces buiten de school, in een concreet bedrijf te sturen. Docenten zijn te weinig op de hoogte van het reilen en zeilen van de ondernemingen waarbinnen hun leerlingen stage lopen, ze zijn daar slechts gast en ze hebben geen enkele beslissingsbevoegdheid. Of en wat er binnen de stage geleerd wordt hangt dan ook - zeker vanuit het perspectief van de school - vrijwel volledig af van het toeval. En onder toeval is hier dan te verstaan de door de school noch de werkgever te beheersen marktontwikkelingen op de middellange en lange termijn die het bedrijf kunnen dwingen tot verregaande aanpassingen van haar productie- en daarmee samenhangende sociale organisatie. Het gevolg hiervan is veelal weer dat leerplaatsen verdwijnen of totaal anders van inhoud worden en dat mogelijkheden c.q. de bereidheid van de zijde van het bedrijf om te investeren in begeleiding van de leerling veranderen.

Wat beïnvloedt de leereffecten positief? De Vries (1988: 29) concludeert dat de factoren die op interventies van de school berusten van kleinere, en factoren die op wisselwerking van stagiair en stageplaats berusten van grotere betekenis zijn. "We weten inmiddels dat het leerproces van stagiaires bevordert wordt, indien zij zoveel mogelijk meewerken met het dagelijks werk en daarin, naar vermogen, verantwoordelijke taken toebedacht krijgen." Er zijn acht factoren die bijdragen aan de effectiviteit van de stage als leerplaats.

- De leereffecten blijken groter wanneer er sprake is van een regelmatige afwisseling van leren en werken, dat wil zeggen: wanneer er in een opleiding niet één maar meer stages zijn.
- Hoe langer de stage, des te meer leereffect er optreedt.
- De leereffecten zijn het grootst wanneer de school haar interventies beperkt tot het actief stimuleren van de reflectie door de leerling op zijn/haar stage-ervaringen.

- Om de leereffecten zo groot mogelijk te krijgen, moeten stagiaires zoveel mogelijk participeren in de dagelijkse werkzaamheden.
- Daarbij moeten de arbeidsomstandigheden waarin de stagiair werkt realistisch zijn.
- Er moet sprake zijn van een intensieve begeleiding op de werkvloer.
- De stagiair moet gemotiveerd zijn om het betreffende stagewerk te willen leren. "Van werk, dat niet aansluit bij de subjectieve beroepsperspectieven van een stagiair wordt, waarschijnlijk door een geringere inzet, minder geleerd" (De Vries 1988: 140).
- De stagiair moet in staat zijn om in ongestructureerde situaties te leren bijv. door het zelf stellen van vragen etc. Hoe meer een leerling dit vermogen heeft, des te groter zal de leeropbrengst van de stage zijn (zie ook Meijer & Lucassen 1985).

Alhoewel al deze factoren wijzen naar een samenwerking waarbij het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven elkaar beïnvloeden, blijken scholen moeilijk af te brengen van hun schoolcentrische aanpak van stages. De oorspronkelijke opvattingen over participeren en alternerend leren, die het uitgangspunt vormen voor het advies van de Commissie Rauwenhoff, worden - aldus Nieuwenhuis (1991: 34) - al snel gereduceerd "tot het hanteren van stages en binnenschoolse praktijkmomenten gekoppeld aan thematisch geordende programma-eenheden. Maatschappelijke ervaringen van de leerlingen zijn geen uitgangspunt meer voor het leerproces, maar dienen ter praktische adstructie van door de school vastgestelde leerstof. De koppeling naar concrete praktijksituaties wordt hierbij op een abstracte manier gelegd door de leerstof te groeperen rondom handelingsclusters, die door de opleiding middels praktijkanalyses uit de beroepspraktijk zijn gegenereerd." En verderop in zijn dissertatie stelt hij: "Methoden voor beroepsprofiel- en beroepsopleidingsprofielontwikkeling die ook ten grondslag liggen aan de recent ingestelde bedrijfstakgewijze overlegorganen onderwijs-bedrijfsleven abstraaheren juist concrete arbeidstaken van de arbeidsomgeving zodat noodzakelijkerwijs de nadruk ligt op technisch-instrumentele vaardigheden. Ook vernieuwingen rondom nieuwe informatietechnologie wijzen in die richting, terwijl ook de opdeling van opleidingen in modules opgehangen wordt aan concrete technisch-instrumentele vaardigheden. Deze vernieuwingstendens werkt juist steriele leersituaties in de hand, waarin sociaal-cognitieve en meta-cognitieve vaardigheden uit het zicht dreigen te raken. De kwalificatie-

voorziening in het middelbaar beroepsonderwijs zou op die wijze verslechteren" (Nieuwenhuis 1991: 96).

Zowel De Vries als Nieuwenhuis constateren dat jongeren primair gericht zijn op het jong-zijn; beiden beschouwen deze attitude als een van de meer belangrijke factoren die van invloed zijn op de leeropbrengst van de stage. De Vries (1988: 141) constateert "dat de kloof tussen het schoolse leren en de beroepspraktijk door vormen van buitenschools leren nauwelijks overbrugd wordt. In de stage is de leerling volledig in beslag genomen door de overweldigende nieuwe ervaringen van de praktijk. De school met haar vakken en docenten wordt tijdens de stage als even ver weg ervaren, als dat met de praktijk het geval is zolang de leerlingen binnen de school vertoeven. Daar komt bij dat het volledig onderdompelen in de sfeer van de praktijk sterk gewaardeerd wordt door de stagiaires en wellicht zelfs nodig is om de beoogde effecten te bereiken." En Nieuwenhuis (1991: 79e.v.) concludeert: "Al met al lijken stages weinig efficiënte leerplaatsen, behalve ten aanzien van aspecten van de arbeidsomgeving, en lijken onderwijskundige ingrepen, gebaseerd op grotere sturing en integratie, hieraan weinig toe te kunnen voegen. Als verklaring hiervoor kan worden aangevoerd dat een stage door de leerlingen (en hun praktijkbegeleiders) niet als een leerperiode wordt ervaren. Voor veel leerlingen is de stage de eerste periode in hun maatschappelijke loopbaan dat ze zijn losgelaten door pedagogische instituties en niet meer beoordeeld worden vanuit hun leerlingrol. De stage vormt voor hen een initiatiefase in het arbeidsbestel en elke ingreep vanuit het onderwijsstelsel werkt demotiverend. Leerervaringen tijdens deze initiatiefase vinden incidenteel plaats en dit des te meer naarmate de stage een meer on-the-job karakter krijgt."

4. De kwalificatiestructuur als industriële oplossing

Wanneer in de jaren tachtig van de vorige eeuw kwalitatieve en kwantitatieve discrepanties tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt zichtbaar worden, wordt de oplossing voor deze discrepanties vooral gezocht in het creëren van een landelijke kwalificatiestructuur. Deze structuur blijft echter onderwerp van discussie en verandert diensgevolge voortdurend. De huidige kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs is van kracht vanaf 1 augustus 1997. Vanaf dit moment stromen leerlingen uit op vier kwalificatieniveaus. Aan elk niveau is een opleiding verbonden die in principe twee leerwegen bevat: een beroepsopleidende leerweg, waarbij de omvang van de beroepspraktijkvorming tussen de 20 en 60% ligt, en een beroepsbegeleidende leerweg, waarbij het percentage beroepspraktijkvorming meer dan 60% is. De beroepsopleidende leerweg lijkt sterk op het voltijds middelbaar beroepsonderwijs; de beroepsbegeleidende leerweg is vergelijkbaar met het leerlingwezen. Het laagste kwalificatieniveau is dat van de eenvoudige uitvoerende werkzaamheden, waaraan de assistentenopleiding is gekoppeld. Het hoogste is dat van de volledig zelfstandige uitvoering van werkzaamheden met brede inzetbaarheid dan wel specialisatie, waaraan een middenkader- of specialistenopleiding verbonden is.

Centraal in de nieuwe kwalificatiestructuur staan de zogenoemde eindtermen. Zowel voor het mbo als het leerlingwezen werden daartoe per bedrijfstak of branche overlegplatforms (de zogenoemde landelijke organen) ingesteld. De Wet Educatie en Beroepsonderwijs schrijft de volgende procedure voor. Allereerst stellen de sociale partners voor de kernberoepen in hun bedrijfstak of branche beroepsprofielen op. Ze beschrijven per beroep de kerntaken en de daarvoor benodigde vaardigheden, waarbij het van belang is dat daarin zoveel mogelijk wordt vooruitgelopen op toekomstige ontwikkelingen. Vervolgens worden door de sociale partners de kwalificaties en de daarbij behorende eindtermen geformuleerd, afgeleid van één of meer beroepsprofielen. Ook wordt vastgesteld in welke leerwegen de opleiding wordt aangeboden, of de opleiding al dan niet bekostigd moet worden en welke deelkwalificaties onderworpen dienen te worden aan externe legitimering door een onafhankelijke instelling. Dan wordt advies gevraagd aan de door de Minister van Onderwijs ingestelde Adviescommissie Onderwijs-

Arbeidsmarkt (ACOA) die alle kwalificaties en eindtermen toetst aan de wettelijke eisen. Na een positief advies van de ACOA stelt de Minister van Onderwijs de eindtermen vast en worden de goedgekeurde opleidingen opgenomen in het centraal register beroepsopleidingen (Crebo). Pas op dat moment zijn de onderwijsinstellingen aan zet. Op basis van de eindtermen ontwikkelen zij onderwijsprogramma's voor de opleidingen die ze willen en kunnen aanbieden. De educatieve uitgeverijen vertalen - al dan niet in samenwerking met het onderwijs - de eindtermen in bruikbare leermiddelen. Met de bedrijven worden, tenslotte, afspraken gemaakt over de omvang en de invulling van de praktijkcomponent (de beroepspraktijkvorming).

In de aldus gedefinieerde kwalificatiestructuur staat een industrieel kwaliteitsconcept centraal. In een dergelijk concept gaat het om 'degelijkheid' binnen een context waarin voortdurend standaardisatie van de productie wordt nagestreefd. Een dergelijke kwaliteitsvisie is voor het eerst ontwikkeld door het Deutsche Institut für Normierung dat in 1917 wordt opgericht (tot op de dag van vandaag bekend onder de afkorting DIN). Dit instituut operationaliseert voor het eerst systematisch kwaliteit in termen van zogenoemde 'tolerantiematen'. Een product heeft objectieve kwaliteit wanneer en omdat het zodanig is gemaakt dat het gedurende een expliciet gedefinieerde tijdspanne en onder eveneens expliciet gedefinieerde condities bruikbaar is. Naarmate een product langer bruikbaar is, heeft het meer kwaliteit. Deze opvatting van kwaliteit (waarvan de essentie dus is: kwaliteit = degelijkheid) heeft tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw de discussies over kwaliteit gedomineerd. De DIN-norm werd direct na 1945 gemonialiseerd tot de ISO-norm (ISO staat voor International Organization for Standardization) maar blijft een keurmerk dat feitelijk alleen maar betrekking heeft op industrieel geproduceerde goederen (zie ook <http://www.iso.ch>).

De industriële productiewijze bereikt zijn hoogtepunt aan het eind van de jaren zestig. Vanaf dat moment echter neemt het aantal mensen dat werkt in een industriële context langzaam doch gestaag af en neemt het aantal werknemers in niet-industriële sectoren (met name de dienstensector) gestaag toe. Als gevolg hiervan komt ISO in 1987 met een kwaliteitsstandaard die toepasbaar is op het standaardiseren van werkprocessen via managementsystemen: de ISO 9000. Het doel van deze kwaliteitsnorm is om

consumenten in staat te stellen een weloverwogen keuze te maken uit verschillende aanbieders van diensten. Daartoe wordt vooral het proces waarin de dienst wordt 'geproduceerd' transparant gemaakt middels het expliciet benoemen van de procedures die aan dit proces ten grondslag liggen. Deze procedures worden vervolgens gestandaardiseerd doordat ze worden vastgelegd in een handboek. Het blijkt echter dat het behalen van een ISO-certificaat niet automatisch resulteert in een kwalitatief betere dienstverlening (Jägers e.a., 2002). Daarvoor zijn twee redenen.

De eerste is dat 'dienstverlening' als product in het geheel niet lijkt op een industrieel vervaardigd product. Leren, bijvoorbeeld, is een proces dat vooral niet-industriële kenmerken heeft omdat het onder meer onstoffelijk is en moeilijk te meten, maatwerk betreft in plaats van stukwerk, en er sprake is van een proces waarin cliënt en producent in het productieproces nauw contact hebben. Het is bijzonder moeilijk de 'degelijkheid' van leren te benoemen in min of meer objectieve termen.

In de tweede plaats omdat het transparant maken van de 'productieprocessen' wel het begin kan vormen van een discussie over en daarmee van een leerproces binnen de organisatie - waarvan het resultaat is dat er betere kwaliteit wordt geleverd - maar daar niet noodzakelijkerwijze in resulteert of toe aanzet. Of een organisatie leert, hangt niet alleen af van procedurele regels maar ook (en zelfs méér) van factoren als leiderschap en visie. Dat wordt ook volmondig erkend in het ISO- en meer nog in het EFQM-model, waarin visie en leiderschap centrale elementen zijn. Het ISO- en EFQM-model kunnen echter alleen maar aangeven dat leiderschap en visie essentieel zijn voor het realiseren van kwaliteit; ze geven echter geen aanwijzingen hoe leiderschap en visie gerealiseerd moeten worden. De introductie van het ISO- of EFQM-model in een organisatie kan daarmee tot twee compleet verschillende situaties leiden. Wanneer er reeds sprake is van leiderschap en visie kunnen deze modellen nuttige instrumenten zijn om het leerproces te richten op het onderwerp 'kwaliteit'. Is er echter geen sprake van reeds aanwezige visie en leiderschap, dan bestaat het levensgrote gevaar dat het onderwerp 'kwaliteit' in de meest letterlijke zin geïnstrumentaliseerd wordt. De introductie van een kwaliteitsstandaard verwordt dan, in de woorden van Højdal (1995, p. 38), tot een "very expensive, very time-consuming, and extremely

bureaucratic procedure, based on control rather than trust". Geheel in lijn hiermee concludeert Plant (2001, p.13) in een studie naar kwaliteit in loopbaanbegeleiding dat "the impact of ISO, EQFM and similar quality assurance systems in careers guidance seems to be limited, perhaps because they are seen by the guidance professionals as a rigid top down control mechanism rather than as a tool for developing the profession and its services."

De kwalificatiestructuur is een goed voorbeeld van een industrieel georiënteerde kwaliteitsstandaard, omdat via deze structuur via een zeer uitgebreide beschrijving van de te realiseren eindtermen precies de 'tolerantiematen' worden voorgeschreven waaraan het af te leveren product moet voldoen. De evaluatie van de WEB heeft duidelijk gemaakt dat de WEB niet de juiste prikkels geeft voor de ontwikkeling en het onderhoud van een kwalificatiestructuur die de dynamiek van de beroepenwereld adequaat representeert en daarmee garandeert dat de opleidingen feitelijke waarde op de arbeidsmarkt hebben (Geurts, 2002; Geurts & Meijers, 2002). Daarmee is niet gezegd dat de kwalificatiestructuur als zodanig geen waarde heeft; integendeel. Het is echter niet vanzelfsprekend een feit dat zonder een landelijke kwalificatiestructuur de waarde van diploma's op de arbeidsmarkt niet gegarandeerd kan worden. Dat zou namelijk prima kunnen, gelet op het feit dat (a) verreweg de meeste schoolverlaters in hun eigen regio aan het werk gaan en (b) het diploma slechts van invloed is op het niveau van de eerste baan en het verdere loopbaanverloop vooral bepaald wordt door de aard en inhoud van de eerste baan (De Graaf & Luijkx, 1995). In het kader van mijn betoog is het van belang op te merken dat in een aanbodgerichte onderwijscontext een tot op detail uitgewerkte kwalificatiestructuur te weinig ruimte biedt voor keuze- en oriëntatieprocessen en voor multi- en interdisciplinaire leertrajecten (zie tabel 2). In tabel 2 staan de resultaten samengevat van diverse onderzoeken naar het functioneren van de WEB (zie Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001).

Tabel 2: Kanttekeningen bij effectiviteit en efficiëntie van de kwalificatiestructuur

Effectief: de goede dingen doen	Efficiënt: de dingen goed doen
• te eenzijdige aandacht voor vraagkant • structuur niet bij de tijd: veroudering van beroepsprofielen • kwalificaties niet breed en duurzaam: te smalle functieprofielen • veel overlap in de kwalificaties • te veel en te sterk gedifferentieerde kwalificaties (ongeveer 700): door de bomen is het bos niet meer te zien • witte vlekken: nieuwe beroepen komen te weinig aan bod • onduidelijkheid rond afbakening initieel en postinitieel onderwijs • verschraving van de opleidingsdoelen	• te lange, bureaucratische procedures en doorlooptijden • niet voldoende leerwegonafhankelijk • onvoldoende aansluiting met vmbo en hbo waardoor onnodige vertragingen optreden • te weinig overleg en betrokkenheid van partijen: er wordt nogal geïsoleerd gewerkt aan kwalificatiestructuur • te rigide taakverdeling tussen partijen • te onheldere en onduidelijke beschrijvingen van eindtermen • actoren gebruiken eigen ruimte om aansluiting te verbeteren nog onvoldoende

Bron: Geurts, J. (2002). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie. 's-Gravenhage: Elsevier

De huidige kwalificatiestructuur stimuleert de verhoging van de kennisproductiviteit onvoldoende omdat – aldus Geurts – de WEB alle betrokkenen (scholen, kenniscentra en ondersteunende instellingen) de kans geeft tot een weinig reflexieve omgang met de doelen van de WEB. Met name wordt onvoldoende aandacht geschonken aan kwalificaties in relatie tot pedagogische doelen. De voornaamste reden hiervoor is weer dat in de WEB de kwalificatiestructuur (d.i. dus de kwaliteitsstandaard) aan de scholen en aan andere betrokkenen wordt opgelegd. Daarmee worden scholen en andere betrok-

kenen, ondanks de 'vrije ruimte' die zeker aanwezig is, niet actief gestimuleerd om vanuit hun eigen ervaringen op een beargumenteerde wijze de kwalificatiestructuur te modificeren. Omdat zij weinig kansen zien hun ervaringen in te brengen, zullen scholen nauwelijks een positieve binding met de kwalificatiestructuur ontwikkelen en deze dus ook nooit gaan zien als een instrument om de kwaliteit van het eigen handelen te verhogen. Zij gebruiken de kwalificatiestructuur voornamelijk defensief, namelijk als een instrument om zich in te dekken c.q. te legitimeren tegenover de overheid, de inspectie, het bedrijfsleven en zelfs hun eigen medewerkers.

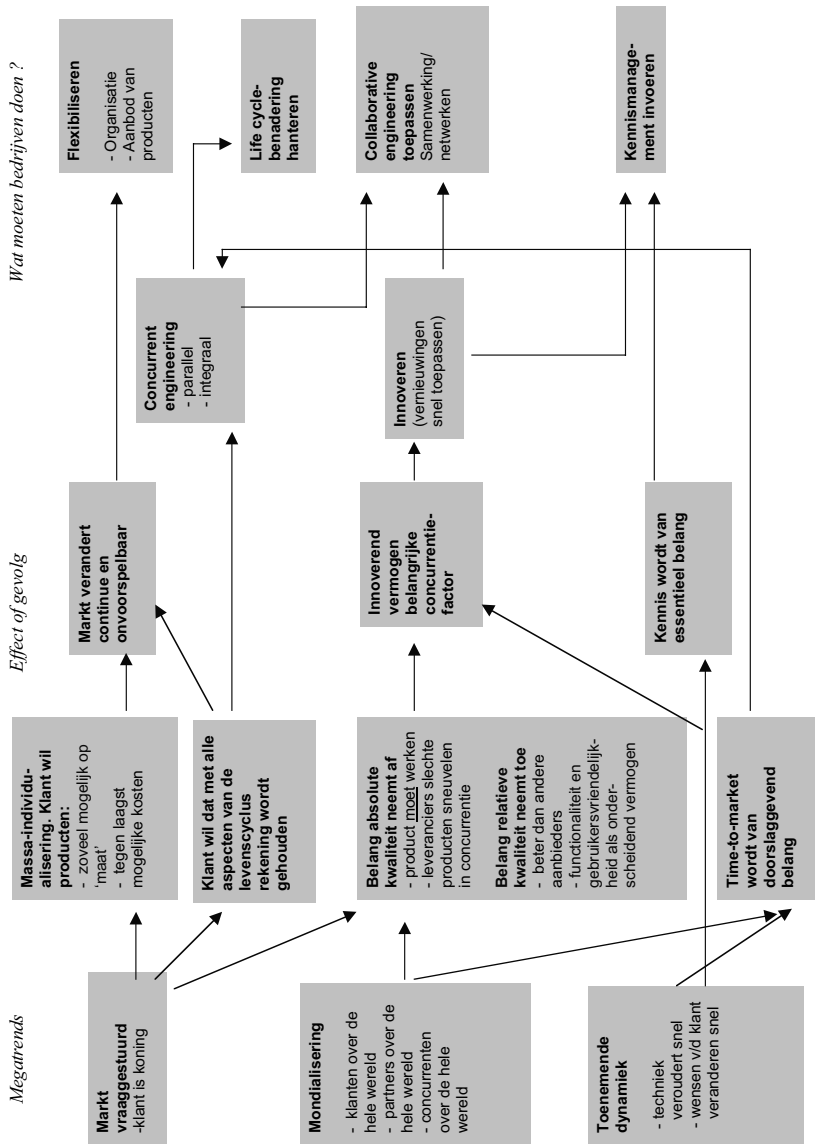
5. Diensten/kenniseconomie en onzekerheid

In het midden van de jaren zestig is de industriële economie in Nederland op zijn hoogtepunt. Op dat moment werkt 45% van de beroepsbevolking in de industrie. Dit percentage is in 1975 al afgenomen tot 36% en in 1985 tot 27% (Dodde, 1998, p.47-48). De werkgelegenheid verschuift gaandeweg naar de dienstensector en naar kennisintensieve bedrijvigheid. In een industriële economie ligt het accent op massaproductie van stukgoederen. Er is sprake van een ver doorgevoerde arbeidsdeling, waarbij de controle over het productieproces geconcentreerd is in de top van de bedrijfshiërarchie en degenen op de werkvloer weinig tot geen invloed hebben. In een dergelijke 'machinebureaucratie' (Mintzberg, 1983) is de mobiliteit vooral aan leeftijd en aan beroep gerelateerd: na een vastgesteld aantal jaren op een bepaald functie-niveau maakt men promotie waarbij men vrijwel altijd binnen hetzelfde beroep werkzaam blijft. De arbeidsorganisatie verandert slechts onder invloed van nieuwe technologie; de markt heeft er nauwelijks invloed op, deels omdat er sprake is van een aanbod- in plaats van een vraaggerichte productiewijze, deels omdat er sprake is van gematigde concurrentie doordat de markt in zekere zin is verdeeld tussen de diverse marktpartijen (Van der Zee, 1996). Dit alles verandert met de opkomst van een diensteneconomie die tegelijkertijd ook een kenniseconomie wordt omdat er sprake is van een mondialisering waarbij veel arbeid verdwijnt naar lage-lonenlanden in combinatie met snelle technologische ontwikkelingen.

In figuur 1 op de volgende pagina schetst Korbijn (2003, p.45/46) de economische megatrends en hun effecten, alsmede de uitdagingen waarmee bedrijven geconfronteerd worden en de hulpmiddelen/methoden die zij ontwikkelen om te overleven in de nieuwe economie. Er is sprake van drie megatrends: (a) de markt wordt in toenemende mate vraaggestuurd: de klant wil – tegen de laagst mogelijke kosten - producten die zoveel mogelijk op maat zijn, d.i. toegesneden zijn op zijn specifieke wensen en behoeften. De klant eist in toenemende mate dat de producent rekening houdt met alle aspecten van de levenscyclus van het product. Dit impliceert ook dat het belang van 'absolute kwaliteit' (d.i. kwaliteit volgens de industriële criteria) afneemt en het belang van relatieve kwaliteit toeneemt. Het gaat steeds minder om degelijkheid, maar om functionaliteit en gebruikersvriendelijkheid.

- (b) er is sprake van een toenemende mondialisering (de 'global village'): klanten, partners en concurrenten bevinden zich over de gehele wereld. Ook deze trend maakt het belang van relatieve kwaliteit steeds belangrijker, terwijl de time-to-market van doorslaggevend belang wordt. De tijd tussen productontwikkeling en het op de markt zetten van het product moet steeds korter worden om de concurrentieslag vol te kunnen houden.
- (c) een toenemende dynamiek: de techniek veroudert snel en de wensen van de markt veranderen snel. Ook de toenemende dynamiek dwingt producenten om in een steeds sneller tempo nieuwe producten in de markt te zetten.

Het effect van deze megatrends is dat de markt continu en onvoorspelbaar verandert, dat innoverend vermogen een steeds belangrijker concurrentiefactor wordt en kennis van essentieel belang wordt. Om in deze hectiek te overleven moeten bedrijven voortdurend innoveren en 'concurrent engineering' toepassen, d.i. hun productieorganisatie zodanig maken dat hun werknemers tegelijkertijd aan verschillende productvernieuwingen kunnen werken én in multidisciplinaire teams integraal ontwerp kunnen toepassen voor specifieke productvernieuwingen. Dit betekent dat de arbeidsorganisatie veel minder hiërarchisch moet worden en veel meer gericht moet zijn op het benutten van alle kennis en kunde bij alle werknemers. De organisatie moet flexibel en 'lerend' worden, hetgeen betekent dat er niet alleen geïnvesteerd moet worden in kennismanagement maar ook dat de werknemers werkondernemers worden: ze moeten in staat zijn tot zelfsturing. Dit is precies het hart van de discussie over employability, die enkele jaren geleden in Nederland werd gevoerd (Steenbruggen, 2003).



In deze discussie werd de oplossing voor het genereren van employability vooral gezocht in een permanente scholing van zittende werknemers en in een ‘verbreding’ van de kwalificatiestructuur (steekwoord: competentiegericht). Gaandeweg is echter duidelijk geworden, vooral door het uitblijven van concrete resultaten, dat het buitengewoon moeilijk is om binnen de bestaande opleidings- en scholingsstructuren jongeren en werknemers tot zelfsturing te bewegen. De bestaande structuren dwingen zowel de scholen als de instituties uit het ‘educatief-industriële complex’ om zelfsturing te definiëren in termen van kennis die vervolgens – wat het beroepsonderwijs betreft - gevalideerd kan worden met behulp van de kwalificatiestructuur en kan worden overgedragen aan leerlingen. Om die reden wordt in het beroepsonderwijs en in de ondersteunende instellingen zelfsturing gedefinieerd in termen van meta-cognitieve en informatieverwerkingsvaardigheden en in termen van emotie- en affectregulatie. Het is onmiskenbaar waar dat dit vaardigheden betreft die voor overleven in een turbulente omgeving belangrijk zijn. Maar tegelijkertijd mist een operationalisatie die het accent legt op technisch-instrumentele vaardigheden, de essentie van wat zelfsturing is, namelijk de competentie om zichzelf te identificeren met, d.i. vrijwillig en langdurig te binden aan, (delen van) de samenleving. Wanneer we zelfsturing zien als het vermogen zich te (ver)binden, wordt meteen duidelijk dat het niet alleen gaat om cognitieve vaardigheden.

Natuurlijk moet een individu in staat en bereid zijn geïnformeerde keuzes te maken en een langere-termijnperspectief te ontwikkelen om zodoende in staat te zijn af te zien van de onmiddellijke bevrediging van zijn behoeften (affectregulatie). Tegelijkertijd moet het echter ook in staat en bereid zijn kritisch te reflecteren op de in de primaire socialisatie verworven primaire bindingen en op de bindingen die het daarna – al dan niet bewust – is aangegaan, de daaruit resulterende onzekerheid onder ogen te zien en zich – vanuit deze onzekerheid – te verbinden met concrete mensen en instituties. Het eerste vergt een vooral cognitieve aanpak: men moet in staat zijn relevante informatie te vinden, tot zich te nemen en er conclusies uit te trekken. Het tweede vergt echter een geheel andere, veel meer ‘literaire’ aanpak: hier gaat het allereerst om het zicht krijgen op de eigen centrale levenswaarden zoals die duidelijk worden uit de eigen levensgeschiedenis en het daarop gebaseerde eigen levensverhaal. Daarbij gaat het om het productief leren

omgaan met emoties; zowel met 'negatieve' emoties, die inherent zijn aan het afstand nemen van reeds aangegane (en vaak tamelijk onbewuste) bindingen c.q. het accepteren van onzekerheid, als met emoties überhaupt. Zelfsturend worden op het gebied van werk en werken betekent zin-geven aan de eigen arbeid en aldus een arbeidsidentiteit ontwikkelen (Onstenk, 1997). Het ontwikkelen van een dergelijke identiteit vereist allereerst de constructie van een antwoord op de vraag 'Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?'. Daarnaast zal het individu een antwoord moeten construeren op de vraag welke arbeidsrol het wil uitoefenen binnen het geheel van in de samenleving aanwezige rollen. Het zal een antwoord moeten construeren op de vraag 'Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?' (Meijers, 1998; Wijers & Meijers, 1996).

Hedendaagse jongeren houden zich met deze vragen echter nauwelijks bezig. Zij leven voor een belangrijk deel bij de dag die vooral gedomineerd wordt door enerzijds de logica van het onderwijs en anderzijds de verwachtingen van leeftijdsgenoten. Zo formuleren zij veelal geen duidelijke beroepswens en als zij al een beroepswens hebben, verandert die nog voortdurend (Neuvel & Van Esch, 2004; Ester e.a., 2003; Den Boer e.a., 2004). Zij hebben wel toekomstwensen, maar ze ontleen deze vooral aan het voorbeeld van hun ouders. Daarbij hebben zij er (nog) geen idee van hoe ze deze toekomstwensen willen c.q. zullen realiseren (Meijers 1995). Hedendaagse jongeren willen zich - om een beeldspraak te gebruiken - nog niet begeven op het toneel van de volwassenheid. Zij zitten in de zaal en amuseren zich daar - in afwachting van de voorstelling - prima. Ze weten dat zich achter het toneel een ander leven afspeelt, maar ze houden zich daar nu nog niet zo erg mee bezig. Zij voelen overigens in meerderheid geen principiële bezwaren om te zijner tijd het toneel te betreden. Maar tot dat moment aanbreekt laten zij zich - lijkt het - leiden door twee parolen. Het eerste is 'doe goed je best op school (want dat is de sleutel voor succes)'. Het tweede parool luidt: 'geniet van je jeugd (want later moet je nog hard genoeg werken)'. Deze houding is een resultaat van de institutionalisering van de jeugdstatus bij het gelijktijdige verdwijnen van arbeid uit het gezichtsveld van jongeren. Tegelijkertijd zijn jongeren erg onzeker over hun levensloop:

- in 1997 heeft bijna twee-derde van de Duitse jeugd geen vertrouwen in hun eigen toekomst. Dit is bijna 25% meer dan in 1991 (Jugendwerk der

Deutschen Shell, 1997).

- meer dan eenderde van de Amerikaanse jeugd is ontevreden en pessimistisch over hun toekomstmogelijkheden. In de jaren zeventig was dat slechts 20% (Grusky & Rice, 1998).
- ongeveer 75% van de Duitse jeugd stemt in met de stelling dat alles zo onzeker is geworden dat iemand voorbereid moet zijn op alles en iedereen (Heitmeyer et al., 1995; Holtappels et al., 1997).
- 40% van de Belgische jeugd meent dat de toekomst te onzeker is om ver vooruit te kunnen plannen (Elchardus et al., 1997).
- meer dan eenderde van de Italiaanse jeugd ziet aanzienlijke risico's als het er om gaat keuzen voor de eigen toekomst te maken (beroep en partner). Zij accepteren dit als een onafwendbare eigenschap van het moderne bestaan (Buzzi et al., 1997).

De wetenschap dat hun toekomst onzeker is, roept bij vele jongeren negatieve emoties op. Meer dan eenderde van de Nederlandse jeugd voelt zich bang als ze aan de toekomst denken (Van der Linden, 1991) en 20% maakt zich veel zorgen over hun eigen toekomst (Scholierenonderzoek, 1994). Choquet en Ledoux (1994) vonden dat bijna 25% van de Franse jeugd met gevoelens van wanhoop worstelt als ze aan hun toekomst denken. Heitmeyer et al. (1995), tenslotte, concluderen dat vele jongeren agressief worden als gevolg van de onzekerheid over hun toekomst.

Volwassenen reageren op dezelfde manier als jongeren op de consequenties van de 'risicosamenleving' (Beck, 1994). De toegenomen flexibilisering van de arbeidsverhoudingen en de daarmee voor vele werknemers samenhangende toename in werkdruk (CBS, 1996; Houtman et al., 1997; European Foundation, 1996) resulteert in een taakonzekerheid en een bestaansonzekerheid (Lendfers & Nijhuis, 1989; Loen & van Schilfgaarde, 1990; Wallulis, 1998). Deze onzekerheid resulteert bij vele werknemers vervolgens in motivatieproblemen (Delsen, 1997; Kleinknegt, 1997; Klein Hesselink et al., 1997), ontevredenheid (OSA, 1996), en in toegenomen arbeidsongeschiktheid als gevolg van stress.

Afgaande op bovenstaande onderzoeksresultaten lijkt de conclusie dat het verwerven van een beroepsidentiteit, nodig om zichzelf te kunnen sturen op een turbulente arbeidsmarkt, een proces is dat voor vele jongeren en volwas-

senen begint met onzekerheid en angst. Deze angst en onzekerheid resulteren waarschijnlijk uit een samenspel van twee factoren. Allereerst het feit dat zij in hun beroepskeuze de beide hierboven gestelde betekenisvragen impliciet (d.i. niet-bewust) hebben beantwoord vanuit de in de primaire socialisatie overgedragen waarden van de ouders. Gottfredson (1981) heeft overtuigend laten zien hoe de beroepsaspiraties van jongeren tot 15 jaar door de waarden van hun ouders c.q. van hun herkomstmilieu worden bepaald. Werknemers die vooral op basis van de waarden en normen van hun herkomstmilieu tot hun beroepskeuze zijn gekomen (en dit was de normale gang van zaken in de industriële samenleving), worden momenteel geconfronteerd met de eis om regelmatig van beroep, functie en/of werkgever te veranderen. Dit dwingt hen te reflecteren op hun tot dan toe grotendeels onbewuste arbeidsperspectief. Dat impliceert afstand nemen van primaire bindingen, hetgeen - zoals we onder meer vanuit de psychoanalyse weten - veel onzekerheid met zich meebrengt (Abu-Lughod & Lutz, 1990; Lazarus & Lazarus, 1994). Een tweede, gelijktijdig optredende factor die angst en onzekerheid veroorzaakt, is het feit dat arbeid in toenemende mate uit het leven van jongeren is verdwenen. In de eerste plaats omdat het beroepsonderwijs, in een poging aan alle leerlingen gelijke kansen te bieden, tussen 1950 en 1975 steeds verder van zijn beroepsinhouden is ontdaan (Meijers, 1983). Vervolgens omdat arbeid onder invloed van nieuwere inzichten betreffende de ruimtelijke ordening is weggehaald uit woongebieden en geconcentreerd op zogenoemde industrieterreinen. In de derde plaats omdat beroepen in een snel tempo verdwijnen ten gunste van vage functies of functiegebieden. Wiegersma & Van Bochove komen in 1976 tot een aantal van 5.500 beroepen, met daaromheen enkele duizenden functies (Wiegersma & Van Bochove 1976:14). In 1993 telt het CBS in haar standaard beroepenclassificatie 1211 beroepen en circa 23.000 functies (CBS, 1993). En tenslotte vanwege de reeds eerder gememoreerde institutionalisering van de jeugdstatus waarin zelfontplooiing gaat domineren boven burgerschapsvorming en meer specifiek de vorming van een arbeidsidentiteit. Het gevolg van beide factoren is dat jongeren zich nauwelijks op arbeid oriënteren, er geen reële verwachtingen van hebben en zich zo lang mogelijk niet met hun arbeidsloopbaan bezig willen houden. Het feit dat de meeste jongeren tegenwoordig een parttime job hebben, verandert hieraan weinig omdat dit werk door hen niet beschouwd wordt als 'echt' werk en derhalve geen invloed heeft op de vor-

ming van hun arbeidsidentiteit (Steinberg et al., 1981; Greenberger & Steinberg, 1986). Werk en werken zijn voor hen grote onbekenden en wanneer zij eenmaal gedwongen worden zich met deze onbekenden bezig te gaan houden en de eerder vermelde twee betekenisvragen te gaan beantwoorden, dan hebben zij geen enkele ervaringsbasis om op terug te vallen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat slechts weinigen - althans onder de huidige omstandigheden - bereid zijn de angst en onzekerheid onder ogen te zien. De meeste individuen ontlopen liever een onzeker makende situatie, zoals blijkt uit een onderzoek van Singerling & de Kleer (2000). De voortdurende economische groei bood in de periode vanaf 1990 vele mogelijkheden om succesvol van baan c.q. van werkgever te veranderen. De meeste werknemers bleven echter 'trouw als een familiehond' (De Volkskrant 29 juli 2000). Werknemers bij de grotere bedrijven en organisaties zijn in 2000 gemiddeld 10,5 jaar in dienst. Dat is slechts een maand korter dan twee jaar daarvoor. Deze marginale daling wordt volledig veroorzaakt door een daling van de gemiddelde diensttijd in de automatiseringsbranche. In de traditionele sectoren als overheid, industrie, handel en transport steeg de gemiddelde diensttijd de afgelopen twee jaar zelfs.

6. Beroepsonderwijs in een diensten/kenniseconomie

De gegevens in tabel 3 laten zien dat werknemers tegenwoordig over een aantal persoonlijkheidskenmerken moeten beschikken om hun werk goed te kunnen doen. Om in een diensten/kenniseconomie goed te kunnen functioneren moet de huisschilder – aldus 93% van de ondervraagde werkgevers – netjes en beschaafd zijn, kunnen samenwerken met collega's (89% van de werkgevers), kunnen omgaan met opbouwende kritiek (75%), loyaal naar het bedrijf zijn (70%) en zich als een ambassadeur van het bedrijf gedragen (65%), aan klanten het wat en waarom van de verrichte werkzaamheden kunnen uitleggen (62%) en gestructureerd kunnen werken (62%). Daarbij moet hij ook natuurlijk beschikken over de traditionele vakbekwaamheid (kennis van materialen) die er voor moet zorgen dat het werk er gelikt uit ziet. Buitengewoon interessant is dat de werkgevers en de werknemers het eens zijn over het belang van de persoonlijkheidskenmerken. Natuurlijk plaatsen de werknemers, die dagelijks in contact staan met klanten die hen primair beoordelen op de vraag of ze vakbekwaam werk afleveren, de traditionele vakbekwaamheid vóór de persoonlijkheidscompetenties. Maar op de derde tot en met achtste plaats staan ook bij hen competenties, die in het industriële tijdperk nauwelijks of niet gevraagd werden. De genoemde competenties weerspiegelen de veranderende kwaliteitsopvatting die we hiervoor aan de hand van het schema van Korbijn in een ruimere context geplaatst hebben.

Tabel 3. Vereiste competenties voor de gewone schilder

Volgens de werkgevers	Volgens de werknemers
1. Netjes en beschaafd zijn (93%) 2. Samenwerken met collega's (89%) 3. Omgaan met opbouwende kritiek (75%) 4. Loyaal naar het bedrijf zijn (70%) 5. Ambassadeur van het bedrijf zijn (65%) 6. Gestructureerd werken (62%) 7. Aan klant het wat en waarom kunnen uitleggen (62%) 8. Kennis van materialen (57%) 9. Verantwoorden van uren (57%) 10. Werk ziet er gelikt uit (53%)	1. Kennis van materialen 2. Vak in de vingers hebben 3. Kunnen omgaan met opbouwende kritiek 4. Loyaal naar het bedrijf zijn 5. Ambassadeur van het bedrijf zijn 6. Netjes en beschaafd zijn 7. Aan klant het wat en waarom kunnen uitleggen 8. Kunnen samenwerken met collega's 9. Vooruit denken 10. Alles in één keer goed

Bron: Onderzoeksverslag Actualisatie Opleidingen Schilders, Waddinxveen: SVS, 2002, p.19

Werknemers moeten in hoge mate zelfsturend zijn op basis van commitment aan zowel hun bedrijf als hun klanten. Zij moeten, anders geformuleerd, voortdurend trachten maatwerk te leveren aan hun klanten (d.i. rekening houden met de im- en expliciete behoeften en wensen van de klant) terwijl ze tegelijkertijd de economische belangen van hun bedrijf respecteren. De vraag nu is of zelfsturing op basis van commitment is te leren en, zo ja, welke leeromgeving daarvoor dan nodig is.

In de literatuur worden – zij het onder verschillende namen - meestal drie soorten van leerprocessen onderscheiden (zie bijvoorbeeld Bateson, 1973 en Argyris, 1992). Ik neem hier de indeling van Van Peursen (1992) over die een onderscheid maakt in conditioneren, semantisch leren en creatief leren. Conditioneren is een leerproces waarin een bepaald gedrag wordt aangeleerd middels het belonen van gewenst en het bestraffen van ongewenst

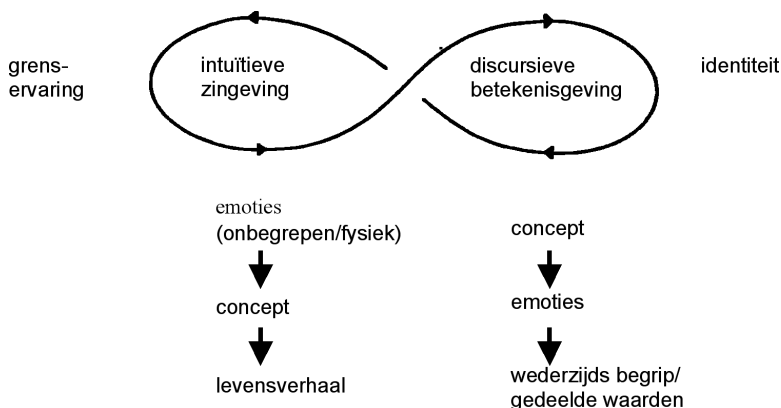
gedrag. Semantisch leren is een proces waarin op een monologische wijze bestaande kennis en inzichten worden overgedragen en vervolgens getoetst. Creatief leren is een proces waarin de lerende op een dialogische wijze wordt uitgenodigd dan wel verleid om informatie (dat kan zowel 'papieren' kennis zijn als concrete ervaringen) te transformeren in voor hem zinvolle kennis. Het transformeren van informatie tot zinvolle kennis is ook te beschouwen als identiteitsvorming.

De drie leerprocessen hebben verschillende effecten. Het voordeel van conditioneren is dat gedragsveranderingen relatief snel zijn te realiseren. Het nadeel van deze vorm van leren is dat de gedragsveranderingen niet lang blijven bestaan én dat het gedrag niet transferabel is naar andere situaties. Het voordeel van semantisch leren is dat bepaald gedrag van een duidelijke context en betekenis wordt voorzien. Daardoor blijft het gewenste gedrag lange tijd bestaan. Het nadeel is dat het gedrag weinig transferabel is naar nieuwe contexten. Daarbij is op te merken dat in een weinig stabiele situatie de verworven kennis en inzichten snel verouderen. Het voordeel van creatief leren is dat het gewenste gedrag geïnternaliseerd wordt en daardoor lange tijd blijft bestaan en transferabel is naar nieuwe contexten. Creatief leren treedt echter slechts op wanneer er sprake is van een uiterst krachtige leeromgeving. Het inrichten en in stand houden van een dergelijke leeromgeving vergt veel inspanningen en is dus kostbaar.

Het ontwikkelen van een nieuwe beroepsrol (en daarachter van nieuwe identificaties met de eigen organisatie en de eigen arbeidstaken) vereist een creatief leerproces. In figuur 1 wordt een door Meijers & Wardekker (2001, 2002) ontwikkeld model van identiteitsvorming geschetst. Het uitgangspunt van dit model is dat een identiteit niet iets is dat een individu of organisatie overkomt. Individuen proberen voortdurend hun identiteit te construeren met behulp van in een specifieke cultuur beschikbare bouwmaterialen. In die zin is het ook een leerproces: zoals we onze kennis over de wereld construeren met behulp van gegevens die ons in een bepaalde cultuur beschikbaar worden gesteld, zo construeren we ook identiteiten. Zo geformuleerd lijkt het een intellectueel en rationeel proces. Dat is maar ten dele waar: emoties spelen mee en hebben zelfs een cruciale rol in het proces van identiteitsvorming, omdat identiteitsontwikkeling meestal plaatsvindt als een gevolg van crises die demarcatie- of markeringspunten in de levensloop vormen.

Crisissituaties roepen onmiddellijk emoties op die het individu 'waarschuwen' dat zijn belangen op het spel staan en die hem aanzetten tot actie.

Figuur 1. Creatief leren: identiteit als leerproces



Identiteitsontwikkeling is dus een leerproces dat start met een *ervaring* die is gekoppeld aan emoties. De ervaring kan een kans zijn voor leren en groei, gekoppeld aan een positieve emotie. Maar waarschijnlijk veel vaker is het een conflictervaring, een ervaring van tekortschieten, van niet in staat zijn te handelen, van onzekerheid, gekoppeld aan negatieve emoties. Deze ervaring doet zich voor wanneer een individu probeert méér of voller te participeren in een sociale praktijk en daarmee terecht komt in een situatie, waarin het niet in staat is tot adequaat handelen omdat het zich niet volledig kan identificeren met de nieuwe situatie en de (rol)eisen die vanuit die situatie aan hem gesteld worden. Dit kan vooral een cognitief probleem zijn: de situatie niet begrijpen, niet beschikken over de gevraagde kennis en vaardigheden. Vaker zal het een probleem van emotionele aard zijn: eerdere identificaties en bindingen staan in de weg – dat wil zeggen: de bestaande identiteitsconfiguratie is niet adequaat voor de situatie. De ervaring die aan het begin staat van identiteitsleren kan daarmee het beste een grenservaring genoemd worden: de grens van het zelfbeeld wordt zichtbaar.

Om de 'fit' opnieuw te herstellen, zoekt en construeert het individu een

balans tussen emoties en cognities. Men kan dit doen door terug te vallen op geconditioneerde reflexen, maar een dergelijke reactie is meestal defensief en het individu schiet er uiteindelijk weinig mee op. Uit met name de narratieve psychologie weten we dat een individu dan – zij het meestal pas in tweede instantie – de balans tracht te herstellen op een dialogische wijze. Men gebruikt concepten (dit zijn gedeelde betekenissen) die beschikbaar zijn in de sociale omgeving om de grenservaring en de emoties die deze ervaring oproept, voor zichzelf te begrijpen. Om dit te kunnen doen moet het individu deelnemen aan een bestaand discours. Deze stap wordt daarom 'discursief betekenisgeven' genoemd. In dit proces probeert het individu te begrijpen wat hem of haar overkomt (overkomen is) door – samen met anderen – beelden, analogieën en concepten te vinden die een inzicht geven dat voor allen, die aan de dialoog deelnemen, ook emotioneel bevredigend is. Alleen wanneer de emotie door het individu begrepen wordt (d.i. benoemd kan worden), kan de situatie die de emotie veroorzaakte een betekenisvolle plaats krijgen in het eigen levensverhaal. Als dit lukt, is het resultaat van discursief betekenisgeven wederzijds begrip en gedeelde waarden. Maar voordat dit resultaat is bereikt, moet ook een introspectieve dialoog gevoerd worden. Een situatie begrijpen in termen van gedeelde concepten is niet voldoende: die 'nieuwe' concepten, en dus ook de situatie, moeten persoonlijke 'zin' krijgen voor het individu voordat het in staat en bereid zal zijn adequaat te handelen in deze situatie. Dit betekent dat de (rol)eisen van de situatie niet alleen moeten worden begrepen, maar ook een plaats moeten krijgen in de identiteitsconfiguratie van het individu. Dit proces noemen we 'intuïtieve zingeving'. Hierin moeten de beelden, metaforen en analogieën zodanig gekoppeld worden met emoties en met de eigen ervaring van het zelfbeeld dat opnieuw een gevoel bereikt wordt van een 'fit' tussen persoon en situatie.

De constructie van een identiteit is dus een circulair proces, waarin ervaringen en identiteit aan elkaar gerelateerd zijn door het gebruik van beelden en concepten die van een persoonlijke zin worden voorzien. In dit proces wordt identificatie met personen, rollen, organisaties, waarden, enzovoorts tot stand gebracht door een herinterpretatie van het zelf en de situatie. Identiteit is een configuratie van betekenissen die voortdurend verandert wanneer ten gevolge van nieuwe ervaringen nieuwe elementen er een

plaats in moeten krijgen. Het tegenovergestelde is ook waar: concepten en betekenissen die wel beschikbaar zijn maar die niet gerelateerd kunnen worden aan ervaringen en daarmee geen persoonlijke betekenis krijgen, zullen geen onderdeel worden van de identiteitsconfiguratie.

Individuen zijn vanwege de er mee samenhangende onzekerheid niet uit zichzelf gemotiveerd tot creatief of identiteitsleren (zie hiervoor Vroon, 1989; Damasio, 1999 en Solomon, 2004). Deze vorm van leren komt daarom vrijwel altijd pas op gang ten gevolge van een pijnlijke grenservaring (zoals ontslag, verlies van een dierbare, enz.). De meeste volwassenen slagen er in een dergelijke ervaring positief te verwerken, omdat zij de beschikking hebben over een netwerk van vrienden dat hen emotioneel steunt en omdat zij via dat netwerk meestal al ervaring hebben met het omgaan met grenservaringen. Jongeren hebben meestal een dergelijk netwerk (nog) niet en evenmin beschikken zij over ervaring in het omgaan met grenservaringen. Het is daarom pedagogisch-didactisch onverstandig jongeren dergelijke grenservaringen aan te bieden in de verwachting dat daarmee identiteitsleren op gang komt. Hoogstwaarschijnlijk zal het tegendeel gebeuren: omdat ze het netwerk en de ervaring missen, zullen jongeren meestal vermijdingsgedrag ontwikkelen. In de literatuur over loopbaanleren wordt daarom gesuggereerd naast zogenoemde kernproblemen (meestal kritische situaties waarin een beroep wordt gedaan op een combinatie van kennis en vaardigheden) ook beroepsdilemma's aan te bieden (Law e.a. 2002).

Beroepsdilemma's zijn in de dagelijkse praktijk van de beroepsbeoefenaar voorkomende rolconflicten die veroorzaakt worden door het uiteenlopen van de drie discoursen die de beroepspraktijk binnen een arbeidsgebied bepalen (zie Mok, 1973). Een beroepsdilemma weerspiegelt de spanning tussen (a) het economische en het wetenschappelijk-technische discours: een beroepspraktijk kan in technisch opzicht verbeterd worden maar dit gebeurt niet omdat het economisch niet rendabel is; (b) het economische en het cultureel-politieke discours: een beroepspraktijk wordt om economische redenen qua betekenis verengd (deprofessionalisering) terwijl er tegelijkertijd behoefte bestaat aan rijkere vormen van betekenisverlening (bijvoorbeeld de verpleegster die slechts tijd heeft voor technisch handelen terwijl vanuit de zich ontwikkelende filosofie over kwaliteit en goede zorg van haar wordt verwacht

dat zij de tijd neemt voor een goed gesprek met haar patiënten waarin het perspectief van de patiënt voorop staat); en (c) het cultureel-politieke en het wetenschappelijk-technische discours: in de beroepspraktijk zijn technische innovaties mogelijk die in cultureel-politiek opzicht evenwel niet acceptabel zijn c.q. nog niet geaccepteerd worden (bijvoorbeeld de moderne gentechnologie). Het punt is nu dat het uiteenlopen van deze discourses – wat in instabiele tijden normaal is – voor beroepsbeoefenaars rolconflicten veroorzaakt waarvoor geen pasklare oplossing voorhanden is. Zij zullen zelf – in samenspraak met hun directe collegae – een (voorlopige) oplossing voor het dilemma moeten construeren.

Een beroepsdilemma spreekt de jongeren als een actief zingevend subject aan en biedt daarmee, aldus de meest recente inzichten uit de constructivistische leerpsychologie, een motiverende leerimpuls die uiteindelijk ook resulteert in inzichten die in het lange-termijngeheugen worden opgeslagen. Daarbij bieden beroepsdilemma's jongeren zicht op wat wel het kloppende hart van een beroep(sveld) kan worden genoemd. Daarmee geven ze de jongeren de kans tot loopbaanleren.

Het dialogische leerproces rond kernproblemen en beroepsdilemma's dat nodig is om een arbeidsidentiteit op te bouwen vereist - in termen van de moderne leerpsychologie - een krachtige leeromgeving. Een krachtige leeromgeving kan gedefinieerd worden als een leersituatie die (a) een zo hoog mogelijk kans biedt op een betekenisgerichte wijze van leren; (b) alle ingrediënten bevat die appelleren aan of aanzetten tot (inter)actief leren en die ervoor zorgen dat het leren wordt gecontinueerd totdat individuen betekenis en zin kunnen geven aan het geleerde en (c) de lerende aanzet om op een doelgerichte wijze de relevante denk- en leeractiviteiten te ontplooiën die tot constructief leren moeten leiden. Op basis van een uitgebreid literatuuroverzicht benoemt Lodewijks (1995:44 e.v.) zes basisprincipes voor het vormgeven van krachtige leeromgevingen.

- Een krachtige leeromgeving moet allereerst functioneel zijn, dat wil zeggen: zoveel mogelijk overeenkomen met de situaties en omstandigheden waarin het geleerde (later) moet worden gebruikt of toegepast.
- In de tweede plaats moeten leeromgevingen uitnodigen tot activiteit: een leeromgeving moet de lerende aanzetten om op een interactieve en op

integratie gerichte wijze met de leerinhoud om te gaan.

- Leeromgevingen moeten, in de derde plaats, levensecht zijn c.q. ergens naar verwijzen. "In een krachtige leeromgeving moet de leerling voortdurend ervaren wat je met de geleerde kennis wel of niet kunt doen en in welke situaties je op welke manier de geleerde vaardigheden kunt gebruiken" (ibid.:45).
- Vervolgens moeten leeromgevingen modellen bevatten en voorzien in coaching; er moet een leraar zijn die zowel vakdeskundige als coach is.
- In de vijfde plaats moeten leeromgevingen leerlingen leren te leren. Dit wordt bereikt doordat de leerling zelf in toenemende mate de verantwoordelijkheid voor het eigen leren moet overnemen.
- En tenslotte moeten leeromgevingen systematisch het besef van de eigen bekwaamheid ontwikkelen; er moet - met andere woorden - systematisch aandacht zijn voor het (leer)plezier en de motivatie van de leerlingen. In een krachtige leeromgeving moet een instrumentarium zijn opgenomen waarmee leerlingen zicht krijgen op hun toegenomen individuele competentie, hetgeen hen in staat stelt een groeiend besef van de eigen bekwaamheid te ontwikkelen.

Een krachtige leeromgeving lijkt nauwelijks gerealiseerd te kunnen worden door het onderwijs alleen. Het is moeilijk voor te stellen hoe de leeromgeving functioneel en levensecht gemaakt kan worden zonder een nauwe betrokkenheid van het bedrijfsleven. En deze betrokkenheid moet, afgaande op de andere kenmerken van een krachtige leeromgeving, niet passief maar actief zijn. In een krachtige leeromgeving kan het bedrijfsleven, anders geformuleerd, niet volstaan met het aanbieden van stageplaatsen alleen, maar zal het samen met het onderwijs actief vorm moeten geven aan het leerproces van de leerling. Dit betekent een cultuurbreuk. Onder de WEB is er immers sprake van gescheiden verantwoordelijkheden. Het onderwijs is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het leerproces van de leerling, het bedrijfsleven is indirect (namelijk via de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) verantwoordelijk voor het formuleren van beroepsprofielen, kwalificaties en eindtermen en direct verantwoordelijk voor de kwaliteit van de beroepspraktijkvormingsplaats (bpv-plaats). Niemand - behalve wellicht de leerling zelf - is verantwoordelijk voor de (studie)loopbaanontwikkeling van de leerling.

7. Samenwerking tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven in de praktijk

Uit een aantal recente studies blijkt dat een samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven op basis van een gedeelde verantwoordelijkheid niet gemakkelijk te realiseren is. Allereerst bespreken we kort de resultaten van een studie naar de kwaliteit van de bpv-plaats (Meijers, 2004a). Daarna gaan we in op de resultaten van het project 'Industrie op microschaal' dat in het kader van het Axisprogramma is uitgevoerd en waarin expliciet actieve samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven werd nagestreefd (Meijers, 2004b)

7.1 De kwaliteit van de bpv-plaats

Een krachtige leeromgeving heeft twee kenmerken: hij moet contextrijk zijn én een reflexieve dialoog mogelijk maken. Om na te gaan in hoeverre de bpv-plaats een krachtige leeromgeving in deze zin is, zijn twee onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. Allereerst is een semi-gestructureerd interview ontwikkeld dat nagaat in hoeverre de leerling op zijn of haar bpv-plaats de kans krijgt te participeren in reflexieve dialogen. Daarnaast is leerlingen en praktijkbegeleiders een lijst met 37 stellingen voorgelegd, die vooral de mate van contextrijkheid in kaart brengt. De lijst met stellingen is door de leerlingen tijdens en door de praktijkbegeleiders direct na het interview ingevuld. In het interview stonden vier vragen centraal:

- (1) Hoe vaak spreekt de leerling met zijn of haar praktijkopleider, met zijn of haar begeleider vanuit school en met collega's op de werkvloer?
- (2) Wordt met de praktijkopleider, de begeleider vanuit school en/of met collega's gesproken over kernproblemen en beroepsdilemma's?
- (3) Is er sprake van 'warme' of van 'koude' communicatie? Anders geformuleerd: zijn emoties in de communicatie toegestaan en wordt er op een respectvolle wijze op deze emoties ingegaan?
- (4) Wat leert de leerling van deze gesprekken?

In totaal zijn 27 leerlingen en achttien praktijkbegeleiders geïnterviewd. Uit deze aantallen wordt duidelijk dat geen statistische maar probleemrepresentativiteit werd nagestreefd. De respondenten zijn werkzaam in de administratieve (ECABO) en de metaalbranche (Kenteq metaal, voorheen SOM).

De kwaliteit van de bpv-plaats als leeromgeving is volgens de leerlingen in orde wat betreft contextrijkheid maar onder de maat wat betreft de kansen op een reflexieve dialoog en – in het verlengde daarvan – wat betreft coaching. Er is wel degelijk sprake van ‘warme’ relaties tussen de leerling enerzijds en de praktijkbegeleider en directe collega’s anderzijds, maar deze relaties zijn voornamelijk gericht op het oefenen van beroepsvaardigheden en op een beroepssocialisatie die vooral de vorm aanneemt van aanpassing aan de op de werkvloer heersende waarden en normen. Of de leerling op de bpv-plaats de ‘beroepsvolwassenheid’ bereikt, is vanuit het standpunt van de praktijkopleiders en de collega’s (en overigens ook vanuit het standpunt van de begeleider vanuit school) een min of meer toevallig - want nauwelijks te sturen - proces. Leerlingen blijken vooral te werken in voor de praktijkopleider beheersbare situaties. Dit zijn situaties waarin (de beheersing van) de beroepsvaardigheden centraal staan, maar waarin nauwelijks plaats is voor zogenoemde kernproblemen en waarin geen plaats is voor beroepsdilemma’s. Deze resultaten zijn in lijn met de uitkomsten van het ODIN II onderzoek, dat recent is gepubliceerd door de JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs (zie JOB-Norm, 2003). Ook in dit representatieve survey-onderzoek beoordeelt slechts eenderde van de leerlingen de aansluiting school-praktijk, de voorbereiding op de stage, de leermomenten op de stage en de stageopdrachten positief (voor soortgelijke resultaten zie ook Heijnen e.a., 2003).

De praktijkopleiders zijn (veel) positiever over hun eigen rol dan de leerlingen. Waarschijnlijk echter ten onrechte omdat uit de gesprekken met hen blijkt dat zij hun relatie met de leerling vooral definiëren in termen van een ‘smalle beroepsvoorbereiding’. Zij spreken met hun leerlingen feitelijk alleen over de problemen die zich voordoen op de werkvloer of in het maken van de praktijkopdrachten die in het kader van de opleiding vereist zijn. De praktijkopleiders maken wel de afweging tussen wat de leerling in hun ogen kan leren en wat hij of zij moet leren om voor het bedrijf interessant te zijn, maar ze stellen zich niet de vraag wat de leerling wil leren. Zij bereiden de gesprekken die ze met de leerlingen hebben ook niet of nauwelijks voor, deels omdat ze vertrouwen op hun ruime ervaring, maar voor een minstens zo belangrijk deel ook omdat ze de gesprekken niet zien als leergesprekken. De gesprekken zijn, met andere woorden, nauwelijks reflexief wat betreft de beroepsinhoud;

men blijft steken bij een bespreking van de verrichte werkzaamheden. De interviews met de praktijkbegeleiders (maar ook met de leerlingen) maken duidelijk dat het op de werkvloer ontbreekt aan wat Cornelis (1993) 'vertraagde tijd' noemt. Het ontbreekt, anders geformuleerd, aan tijd om een probleem van meer kanten te bekijken en met anderen te bespreken. Dit is ook niet verwonderlijk: bedrijven zijn immers in de eerste plaats gericht op productie en pas daarna een leerbedrijf.

Waar het bedrijfsleven veelal niet in staat blijkt de 'dialogische kwaliteit' van de bpv-plaats te garanderen, zou de school dit wellicht wel kunnen. Dáár is het immers relatief eenvoudig de tijd te vertragen omdat men niet onder scherpe concurrentieverhoudingen hoeft te werken. De onderzoeksresultaten geven op dit punt echter weinig aanleiding tot optimisme. Zowel de leerlingen als de praktijkbegeleiders geven aan dat de school feitelijk afwezig is als het gaat om de leerprocessen op de bpv-plaats. De begeleiders vanuit school zijn zeker wel beschikbaar, maar zij lijken niet echt geïnteresseerd in de leer/werkervaringen van de leerlingen. Veel leerlingen weten niet of er regelmatig contact is tussen school en bedrijf en het interesseert hen ook niet zo. Begeleiding krijgen ze immers op de werkplek van de praktijkbegeleider en/of van directe collega's. De indruk overheerst dat leerlingen met hun begeleiders vanuit school alleen communiceren omdat het moet en als het nodig is (problemen). De gesprekken lijken dan ook helemaal gestuurd te worden door de docent: hij c.q. zij vraagt en de leerling antwoordt. Het contact tussen de leerling en de begeleider vanuit school zowel als het contact tussen de praktijkbegeleider en de begeleider vanuit school is vooral procedureel van aard. Het is niet gericht op het bespreken van de ervaringen van de leerling in het bedrijf en evenmin gericht op het leerproces zelf of op het laten ontstaan van een leervraag bij de leerling. Het contact is, via voorgestructureerde opdrachten die de aansluiting tussen theorie en praktijk willen garanderen, vooral gericht op de uitkomsten van het leerproces.

7.2 Industrie op microschaal: samenwerking tussen scholen voor voortgezet onderwijs en bedrijven in de chemie

Het project 'Industrie op microschaal' beoogt het tot stand brengen van samenwerkingsverbanden tussen chemische bedrijven en scholen voor voortgezet onderwijs (voor een uitgebreide beschrijving van het project zie

Joling e.a., 2004 en Meijers, 2004b). Samen wordt gewerkt aan onderwijsmateriaal dat leerlingen een beeld geeft van het werk in en van de chemische industrie. De kern van het project 'Industrie op Microschaal' laat zich in het kort als volgt schetsen: een chemisch bedrijf gaat een samenwerkingsverband aan met een havo/vwo- school in de omgeving. De processen in het bedrijf worden vertaald naar onderwijsmateriaal. Met behulp van micro-schaal-technieken worden modellen van de processen in de klas gebracht. Samen met activiteiten in het bedrijf, zoals een bedrijfsbezoek, een gastles, of een stage geeft dat de leerlingen een concreet beeld van de beroepsmogelijkheden in de chemie. De projectleiding speelt een actieve rol in de vorming van samenwerkingsverbanden: zij zoekt bedrijven die willen deelnemen en gaat samen met het bedrijf op zoek naar een school.

Uit een analyse van de toekomstige uitstroom van universitaire chemici in Nederland, die door de VNCI is uitgevoerd, blijkt dat er onvoldoende aanbod van afstuderende chemici zal zijn om aan de marktvaart te voldoen. Daarbij komt dat de instroom van eerstejaars nu en in de afgelopen jaren zodanig is geweest, dat het aanbod van afstuderende chemici in de komende zes jaar sterk zal afnemen. Gezien de urgentie in de sector verwachtte de projectleiding weinig problemen bij het werven van bedrijven. Men ging er van uit vijf bedrijven in het eerste projectjaar en tien extra bedrijven in het tweede jaar te kunnen interesseren voor samenwerking met een school. Het knelpunt werd eerder verwacht bij het werven van scholen. De invoering van de vernieuwde Tweede Fase gaat gepaard met een taakverzwaring voor de docent, en overlappendheid van het programma voor de leerlingen. Omdat het project aanwijzingen zou moeten opleveren hoe de voorgestelde samenwerkingsverbanden succesvol kunnen zijn, is het project onder betrekkelijk realistische condities uitgevoerd. Dat betekende onder meer dat de docenten geen taakverlichting in de vorm van taakuren wordt geboden. Vreemd genoeg (of gelukkig!) vormde dit geen probleem voor het leeuwendeel van de benaderde docenten. De geboden mogelijkheid om het onderwijs te verbeteren was voor de meesten voldoende om de sprong te wagen. Het kostte daarentegen juist veel moeite om bedrijven bij het project te betrekken. Het project heeft langs vier wegen geprobeerd bedrijven te werven voor het project:

1. Van meet af aan werd er samenwerking met de branchevereniging gezocht waarmee een selectie van bedrijven werd gemaakt. De benade-

ring zou heel gericht zijn: het project zou bijvoorbeeld een proces uitkiezen dat het in de klas wilde gebruiken, of scholen noemen waarin een groot enthousiasme voor microschaal bestond, en de brancheorganisatie zou daar een bedrijf bij zoeken.

2. Een tweede weg liep via de personeelsingang van het bedrijf. Via bekenden die bij een chemisch bedrijf werken, zoals vroegere mede-studenten en deeltijdhoogleraren informeerde de projectleiding naar de mogelijkheden van samenwerking. Deze manier zou – zo werd gehoopt - meer steun vanaf de werkvloer opleveren: de docenten uit de scholen moeten immers met gemotiveerd personeel uit de bedrijven samenwerken.
3. De derde manier die geprobeerd is, bestond uit het direct via de voordeur benaderen van bedrijven. Telefonische benadering werd gevolgd door het opsturen van schriftelijke informatie, en bezoeken aan het bedrijf om het project toe te lichten.
4. Daarnaast werd bekendheid aan het project gegeven door bezoek aan het KNCV-zomercongres, om op de informatiemarkt contacten met vertegenwoordigers van bedrijven te leggen, en publicaties in de bladen van de chemische vereniging en de branchevereniging.

De benadering van bedrijven via de branchevereniging bleek vreemd genoeg tot weinig concrete resultaten te leiden. Een factor die daarbij meespeelde was het vertrek van een medewerkster die het VNCI-adoptieproject organiseerde. Deze route leverde in de eerste ronde wel contacten, maar geen deelnemende bedrijven op. De strategie om bedrijven te benaderen via bekenden die bij een chemisch bedrijf werken, bleek vaak te indirect. Eerst moest die medewerker enthousiast gemaakt worden, waarna deze medewerker vervolgens het idee bij de juiste beslisser moest zien te krijgen en die moest zien te overtuigen. Dat betekende vaak lang wachten zonder dat er iemand op kon worden aangesproken. Toch zijn op deze manier drie bedrijven gewonnen.

Bij deze eerste twee werkwijzen nam het project een betrekkelijk passieve houding aan. Men liet het aan een ander over om voor het project iets voor elkaar te krijgen. Die ander had echter geen direct eigen belang bij het leggen van het contact. Reden om tot een actievere wijze van benaderen over te gaan. De directe benadering van bedrijven blijkt redelijk goed te werken,

maar is zeer arbeidsintensief. Na een telefonisch contact en zoeken naar de juiste aan te spreken persoon, werd schriftelijk (of per e-mail) een voorlichtingsbrochure over het project gestuurd. Binnen twee weken werd het bedrijf weer gecontacteerd. Soms was het materiaal niet ontvangen, en werd het opnieuw verstuurd. Soms werd de projectleiding doorverwezen naar een andere persoon binnen het bedrijf. Uiteindelijk, als het bedrijf interesse had, ging men op bezoek om het project toe te lichten. De scheikundesecties van de scholen werden dan benaderd met de vraag of zij een samenwerking op prijs zouden stellen. Op deze manier werden circa 35 bedrijven en twintig scholen benaderd: in het eerste projectjaar leverde dit drie reëel deelnemende bedrijven op en een aantal potentieel geïnteresseerde bedrijven.

Publicatie in de verenigingsbladen heeft geen merkbaar effect gehad. Tijdens de informatiemarkt van het KNCV-zomercongres bleek wel een opmerkelijke belangstelling voor het project, die ook bij verschillende benaderde bedrijven waarneembaar was. Het leverde enkele contacten met vertegenwoordigers van een aantal bedrijven op, die naar onze informatie tot op dit moment nog geen vervolg hebben gekregen.

Uit het project 'Industrie op Microschaal' blijkt dat de chemische bedrijven geen eenduidig beleid ten aanzien van het onderwijs hebben. Sommige bedrijven laten het geheel over aan hun branchevereniging vanwege het bedrijfsoverstijgende belang ervan. Andere bedrijven nemen eigen initiatieven. Een aantal bedrijven die heel actief op dit gebied zijn, hielden deelname aan het project af. Begrijpelijk, want er is vaak een vastgesteld budget beschikbaar. Nieuwe projecten moeten dus concurreren met bestaande en zich een plaatsje veroveren op de agenda van het bedrijf. Dat kan positief zijn, in de zin dat concurrentie kwaliteitsverhogend werkt. Het kan echter ook negatief uitpakken: wanneer bedrijven geen inhoudelijke visie hebben op samenwerking zullen echt vernieuwende projecten uit de boot kunnen vallen, omdat ze grotere investeringen vragen in tijd en menskracht. Daarnaast speelt bij veel bedrijven het personeelsgebrek een negatieve rol: er is domweg geen personeel beschikbaar om inhoud aan de samenwerking te geven.

Opmerkelijk is dat regelmatig een benaderd bedrijf aangaf dat het in het verleden wel iets aan contacten met scholen gedaan had. Maar in de loop van de tijd waren de contacten verwaterd, bijvoorbeeld als gevolg van personeelsverloop (op de school of in het bedrijf). Ook bij een succesvolle samenwerking zakt na verloop van tijd de zaak enigszins in. Zonder een nieuwe impuls wordt de samenwerking dan stilletjes beëindigd.

De problemen bij het vinden van deelnemende bedrijven zijn mogelijk ook te begrijpen vanuit de verhouding tussen het project, de bedrijven en de scholen. Het project is bedacht vanuit het belang van het scheikundeonderwijs. Goede contacten tussen scholen en bedrijven zouden niet alleen voor de bedrijven interessant zijn, maar vooral ook voor de scholen. Het project stelt daardoor een vraag aan de bedrijven, die weliswaar appelleert aan een probleem dat de sector als geheel heeft (namelijk een dreigend tekort aan chemici), maar het is desalniettemin een vraag vanuit het onderwijs en niet vanuit het bedrijfsleven. Voor het bedrijfsleven is onvoldoende scherp gemaakt waar het directe voordeel voor het eigen bedrijf ligt. Bedrijven reageren minder terughoudend wanneer directer verband wordt gelegd met concrete opbrengsten voor henzelf.

Individuele bleken een belangrijke rol te spelen bij de contacten. Eenmaal enthousiast zijn ze naar de boven hen geplaatsten de pleitbezorger voor het project. Het kan echter ook als gevolg hebben dat een project van dat individu afhankelijk is. Het bleek mede daarom belangrijk om zo snel mogelijk persoonlijk contact te leggen, dat wil zeggen, het bedrijf in kwestie te bezoeken. Het leggen en warm houden van contacten is echter arbeidsintensief: de bedrijven komen niet vanzelf op de stoep staan. Daarbij speelt dat het voortgezet onderwijs geen directe leverancier van personeel is. Als de keuze van een leerling al positief beïnvloed wordt, volgt er nog een lang opleidingsproject, waarbij het onduidelijk is of het betrokken bedrijf er direct nut van heeft. Verschillende bedrijven gaven dat ook te kennen; zij zouden wel meewerken aan een project dat zich op opleidingen richt die direct personeel afleveren.

7.3 Conclusie

De ervaringen in de zogenoemde verbeterprojecten van Axis laten zien dat individuele bedrijven, ondanks aantoonbare tekorten in vakbekwaam personeel, het nut en de noodzaak van investeringen in samenwerking met scholen wel onderschrijven maar desondanks nauwelijks actie ondernemen (Meijers, 2004b). De voornaamste reden hiervoor is dat zij geen duidelijke 'return on investments' voor het eigen bedrijf zien. Dat hun investeringen zullen renderen is ook alleen op langere termijn en voor de branche als geheel aan te tonen. Aan individuele bedrijven c.q. ondernemers kan wel aannemelijk worden gemaakt maar nooit de garantie worden gegeven dat hun investeringen in samenwerking profijtelijk zullen zijn. Derhalve is het logisch dat individuele bedrijven aarzelend zijn wat betreft het aangaan van langdurige en intensieve samenwerking. Verschillende Axis-projecten laten zien dat de bereidheid tot samenwerking groter is naarmate er meer sprake is van duidelijk in tijd en ruimte afgegrensde activiteiten (Geurts & Oosthoek, 2004). Maar wanneer er een beroep op hen wordt gedaan om te investeren in het creëren – samen met scholen - van leeromgevingen die in hoge mate experimenteel zijn, nemen de aarzelingen toe. Dit legt de 'bewijslast' ten minste voor een deel op de schouders van scholen: zij zullen in hun voorstellen tot samenwerking moeten laten zien waar het voordeel voor het bedrijf ligt. Dit voordeel kan ook een heel ander zijn dan de competentiebevordering van de leerling/deelnemer. Het verschaffen van kennis bijvoorbeeld kan 'opwegen' tegen de investeringen die bedrijven moeten doen. Scholen zullen, dat is de les die uit de verbeterprojecten is te leren, méér moeten investeren in hun functie als regionaal expertisecentrum om een aantrekkelijke partner te zijn voor het regionale bedrijfsleven (voor een uitwerking van samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in een regionale context zie ook Nieuwenhuis & Smulders, 2004).

Daarnaast spelen duidelijke cultuurverschillen en belangentegenstellingen. De loopbaan van de leerling/deelnemer is voor een bedrijf in eerste instantie slechts van belang voor zover deze leerling interessant is voor het bedrijf. Voor het bedrijf is natuurlijk wel het kwalificatieniveau van de leerling van belang, maar dat kan gegarandeerd worden middels de kwalificatiestructuur zoals die in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs momenteel is geregeld.

Omgekeerd is er in het onderwijs vaak weinig oog voor en ervaring met concrete bedrijfsprocessen. En ook als die ervaring er wel is, dan nog moet er een letterlijke 'vertaalslag' worden gemaakt voordat de school en het bedrijf samen een leeromgeving kunnen creëren die stimulerend is.

Daarbij komt dat – ondanks vaak hoge investeringen in scholing – verreweg de meeste bedrijven geen 'leercultuur' kennen. Hoe moeilijk het voor individuele bedrijven is om naast productiebedrijf ook een leerbedrijf c.q. een lerend bedrijf te zijn, maakt de literatuur over 'lerende organisaties' en 'kennismanagement' duidelijk. Bijna een decennium nadat Senge zijn bekende boek 'The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation' publiceerde, constateren Nederlandse onderzoekers dat er nog hoegenaamd geen sprake is van een lerende organisatie (Glastra e.a., 2003). De redenen hiervoor zijn divers: ontbrekende noodzaak (er is nog vrij veel 'industriële' productie waarin de werknemer vooral het verlengstuk van de machine is), tekortschietende managementvaardigheden, onwil (vaak voortkomend uit angst) op vrijwel alle niveaus van de organisatie en – last but not least – het ontbreken van een leercultuur. Wel wordt er sedert jaar en dag veel geëxperimenteerd met leren (onder meer in de vorm van kennismanagement en leren op de werkplek), maar daaruit zijn tot op dit moment nog nauwelijks leerpraktijken tevoorschijn gekomen die op wat grotere schaal en ook voor lageropgeleide werknemers kunnen worden toegepast (Meijers, Slob & Kip, 2001)

8. Samenwerking in ontwikkeling

Moderne vakbekwaamheid vraagt om de ontwikkeling van hand, hoofd én hart. Hiervoor is een krachtige leeromgeving nodig die idealiter onder gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt gecreëerd door het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven. Gelet op de resultaten van de constructivistische leerpsychologie moet ook de leerling zelf een nadrukkelijke stem hebben in de vormgeving van zijn of haar leeromgeving. Leerlingen leren immers het beste, zo laat onderzoek vanuit dit perspectief zien, wanneer ze een actieve rol hebben in de opzet, voortgang en toetsing van hun leerproces (Simons, 1999). Dit onderzoeksresultaat is recent bevestigd in het zogenoemde LEV'L-project dat in het HBO de afgelopen jaren vorm heeft gegeven aan vraaggestuurd onderwijs (De Weerd & Van der Velde, 2004). Dat betekent dat er – idealiter – in onderwijs dat gericht is op de ontwikkeling van hand, hoofd én hart een continue dialoog moet zijn tussen de leerling, de school en het bedrijfsleven over de vraag welke kennis op welke wijze moet worden overgedragen en getoetst. Deze ideale situatie bestaat evenwel nog niet; wat wel bestaat zijn talloze tussenvormen die duidelijk maken dat de transitie van industrieel beroepsonderwijs naar vraaggestuurd beroepsonderwijs in volle gang is. In tabel 4 worden negen mogelijke samenwerkingsvormen onderscheiden.

Tabel 4. Negen mogelijke samenwerkingsvormen tussen scholen en bedrijfsleven

Samenwerking rond	Geen dialoog	Dialoog tussen school en bedrijf	Dialoog tussen school, bedrijf en leerling
Inhoud	1	4	7
Inhoud + overdracht	2	5	8
Inhoud + overdracht + evaluatie	3	6	9

Vrijwel overal in het beroepsonderwijs (in zowel vmbo, mbo als hbo) zijn de afgelopen jaren vormen van praktijkgericht onderwijs ingevoerd waarin wordt gewerkt met een vooraf door de school gestructureerde inhoud, afge-

leid van of geïnspireerd door de praktijk. Men tracht hiermee het onderwijs realistischer te maken. In deze vormen van ‘aanbodgericht probleemgestuurd onderwijs’ is nog nauwelijks sprake van een dialoog. Voor zover er een dialoog is, speelt deze zich op een door de school gestructureerde wijze af tussen leerlingen en docenten (d.i. discussies over praktijkproblemen die via zogenoemde blokboeken ingeroosterd zijn).

Dit onderwijs gaat qua samenwerking minder ver dan praktijkgestuurd leren, waarin vooral wordt geleerd door te doen. De leerling wordt uitgedaagd in een niet vooraf gestructureerde praktijk, in reële situaties (Vos, 2004). Uit de evaluatie van Axis-projecten blijkt dat het zwaartepunt in de vernieuwing van het beroepsonderwijs ligt bij het invoeren van praktijkgericht onderwijs, maar ook dat er een groeiende groep van scholen is die de noodzaak van een herontwerp van het curriculum inziet en vormen van praktijkgestuurd leren invoert (Geurts & Oosthoek, 2004).

Wanneer scholen nog weinig ervaring hebben met praktijkgericht onderwijs hebben zij de neiging om terug te vallen in traditioneel onderwijs waarin geen dialoog bestaat over inhoud, overdracht en evaluatie. Dit niet in het minst omdat de Inspectie en het Ministerie van OCenW, ondanks alle retoriek inzake de noodzaak van competentiegericht onderwijs, nog steeds een overwegend industrieel kwaliteitsbegrip hanteren en daarop de scholen afrekenen. Zo staat in de recent verschenen nota ‘Koers BVE – Het regionale netwerk aan zet’ (Ministerie van OCenW, 2004) de bestaande kwalificatiestructuur nauwelijks ter discussie. Het gevolg daarvan is dat er voor scholen én voor regionale netwerken weinig ruimte wordt gecreëerd om tot een fundamenteel herontwerp van het curriculum te komen waarvoor de regionale vraag naar arbeidskrachten én de leervragen van de leerlingen richtinggevend zijn (voor een stimulerend alternatief zie Nieuwenhuis & Smulders, 2004).

Het zwaartepunt wat betreft de ontwikkeling van samenwerking tussen concrete scholen en het plaatselijke of regionale bedrijfsleven ligt op dit moment in de cellen 4 en 5 van tabel 4. Het gaat meestal om projecten waarin het bedrijfsleven levensechte problemen aanlevert waarmee leerlingen vervolgens, vaak in interdisciplinaire groepen, aan de slag gaan. Het

voorbeeld van Ribacs (zie box hieronder) maakt duidelijk dat deze tamelijk 'lichte' vorm van samenwerking al de nodige aanpassing van het onderwijs vergt, met name in het opbouwen en onderhouden van de contacten met het regionale bedrijfsleven.

Box 1: Het Ribacsproject

Binnen het Rotterdams Instituut voor Bouwkunde, Architectuur, Stedebouw en Civiele techniek (Ribacs) van de Hogeschool Rotterdam is, als een onderdeel van het Axis-project 'Hand in Hand voor de Techniek', het zogenoemde PI-project ontwikkeld. In het PI-project werken de studenten in opdracht van de beroepspraktijk aan actuele beroepsvraagstukken. Het doel is een interdisciplinaire benadering in beroepsrollen mogelijk te maken, een interdisciplinaire houding onder studenten te creëren en tevens om de directe samenwerking binnen het curriculum tussen onderwijs en de beroepspraktijk gestalte te geven.

Elk 7e semester werken gemiddeld 80 studenten in tien groepen van acht, uit de studierichtingen Bouwkunde en Civiele Techniek aan opdrachten uit de beroepspraktijk. De groepen worden vanuit het Ribacs begeleid door een tutor die zorgt voor de begeleiding en voortgang van het proces. De tutor is niet aangesteld voor de inhoudelijke begeleiding. Wel is deze vaak contactpersoon met de beroepspraktijk (=opdrachtgever). De opdrachtgever begeleidt de studenten inhoudelijk en tevens procesmatig. Een expertteam fungeert als denktank. Hier kunnen de studenten met al hun inhoudelijke vragen terecht. Het expertteam bestaat uit een tiental docenten en externe adviseurs op alle gebieden waar de studenten mee te maken krijgen. Deze opzet zorgt ervoor dat de studenten zelf bepalen op welk moment ze welke informatie willen benutten. De verantwoordelijkheid voor de inhoud en het proces ligt dus uiteindelijk bij de groep. De tutor moet bewaken of de studenten deze verantwoordelijkheid ook dragen en aankunnen.

Inmiddels is het PI-project reeds tot driemaal toe succesvol ingezet en uitgevoerd in het 7e semester. In totaal 30 projecten zijn gerealiseerd in nauwe samenwerking met de beroepspraktijk. Hierdoor is een stijgende lijn

aan opdrachtgevers vanuit de beroepspraktijk ontstaan: het PI-project boekt resultaat en maakt daarmee reclame voor zichzelf. Ook de kwaliteit van de vraag gaat daardoor omhoog. In de aanloop naar het eerste PI-project moest er heel wat gesleuteld worden aan de inhoud van de vragen uit de beroepspraktijk, om de gestelde opdracht tot een volwaardig studieonderdeel te maken. Inmiddels kunnen de studenten direct aan de slag.

Het PI-project is een organisatorisch complex project. Een coördinator is verantwoordelijk voor de organisatie van alle projecten. Hij/zij zorgt voor de externe contacten, spoort collega's aan hun netwerk in te zetten, stimuleert de toekomstige tutors en informeert de studenten. Elk jaar krijgen minimaal tien docenten een tutortraining die ze leert leerprocessen te ondersteunen, te sturen, intermenselijke processen te doorzien en wanneer wel en wanneer niet in te grijpen. Processturing en -ondersteuning is iets heel anders dan voor de klas staan. Er is een beoordelingssystematiek ontworpen die het proces en het resultaat weet te toetsen en er meetbare conclusies aan verbindt. Ook is er een studenten- en docentenhandleiding voor het PI-project ontwikkeld, voor een optimale informatie vooraf en waarin de juiste leer- en toetsmomenten reeds zijn opgenomen. Het PI-project wordt afgesloten met een centrale presentatie, groepswijze verantwoording voor een jury van deskundigen, de eindbeoordeling, de PI-tentoonstelling en de PI-prijsvraag. Niet alleen de winnende groep wordt nog herhaaldelijk door de beroepspraktijk verzocht de resultaten te presenteren en de meningen in het veld te onderwerpen aan een kritische observatie.

Inmiddels is het PI-project een volwaardig en vast onderdeel geworden van het 4e jaars curriculum. Het vormt een verantwoorde opmaat voor het afstuderen van de studenten. Daar worden studenten wederom geconfronteerd met een interdisciplinaire opgave, met werken in teamverband en met de beroepspraktijk waar ze hun afstudeeronderwerp moeten halen. De door de beroepspraktijk gestelde projectvragen zijn, zeker in de opstartfase, niet direct geschikt om te gebruiken als curriculumonderdeel. De vragen en opdrachten uit de bouwwereld verschillen enorm van inhoud, kwaliteit en omvang. Ook is de vraag en opdracht zelf meestal niet gericht op het leerproces van de student. Vragen komen vaak mondeling binnen en

hebben wel de potentie van een leervraag maar deze moet nog wel naar boven worden gehaald. Zonder de aard van de vraag te verliezen is het toch nodig deze didactisch te vertalen. Een gedegen onderwijskundige inbreng was en is hiervoor nodig. De coördinator heeft op basis van de startkwalificaties en eindtermen van het 7e semester gekeken naar de kwaliteit van de praktijkvragen. De studiebelasting was leidraad voor de kwantiteit en omvang van het project.

Het verwerven van de projecten ging in het begin niet optimaal. De coördinator had moeite de juiste hoeveelheid projecten met een voldoende inhoudelijke diversiteit te vergaren. Te weinig is hierbij gebruik gemaakt van de bestaande netwerken van de school en individuele docenten. Een koppeling van de diverse bij de school aanwezige netwerken is een noodzaak. Dit gebrek in de coördinatie van de externe contacten moet snel worden opgelost. Het zou jammer zijn dat als PI-project de bijzondere projecten uit de beroepspraktijk misloopt. Een manier om dit aan te pakken is een accountbureau dat de contacten met de beroepspraktijk onderhoudt, de ontwikkelingen in het veld in kaart brengt en de vragen inventariseert. Het accountbureau heeft niet alleen een waarde voor het PI-project maar voor de gehele opleiding. Hiermee is het mogelijk een gestructureerde en volwaardige relatie te onderhouden met het afnemend veld en daardoor als opleiding een serieuze gesprekspartner te blijven.

In sommige gevallen wordt het bedrijfsleven ook gevraagd mee vorm te geven aan de wijze waarop de leerstof wordt overgedragen, bijvoorbeeld wanneer ervaren werknemers worden ingeschakeld als mentoren (zie voor een overzicht Meijers, 2001b). De meest vergaande vorm betreft de mini-onderneming (zie box 2). Misschien wel omdat het bedrijfsleven en de leerlingen zelf zo'n actieve rol spelen in een mini-onderneming, functioneert deze vorm van onderwijs nog 'aan de rand' van het officiële curriculum. Er zijn opleidingen waar deelname aan een mini-onderneming verplicht is, maar ook in deze opleidingen is de relatie tussen de mini-onderneming en de rest van het onderwijsprogramma onduidelijk (Meijers, 2002).

Box 2. De mini-onderneming

Een mini-onderneming stelt jongeren vanaf zestien jaar die een beroepsopleiding volgen, in de gelegenheid een eigen onderneming op te zetten en te runnen voor een periode van één schooljaar. Gedurende deze periode vervullen de deelnemers zelf alle met de uitoefening van de onderneming samenhangende functies (management, administratie, productie, marketing en verkoop). De deelnemers bepalen zelf welk product ze gaan leveren, ze kiezen een naam voor hun onderneming, zij zorgen voor hun eigen bedrijfskapitaal door de verkoop van aandelen, ze openen een bankrekening, ze verrichten een marktonderzoek, ze stellen een ondernemingsplan op, en – last but not least – ze produceren. Aan het einde van het studiejaar wordt de balans opgemaakt en verantwoording afgelegd aan de aandeelhouders. Na afrekening met de aandeelhouders wordt de mini-onderneming ontbonden. In de mini-onderneming ligt van meet af aan het accent op onderzoekend en ervarend leren. Zij worden daarbij begeleid door een (oud-)ondernemer, een accountant en vanuit de school door tenminste één docent. De laatste jaren is er sprake van een sterke stijging van het aantal mini-ondernemingen: van 185 in 1990 tot 2860 in 2000. In de eerste jaren waren mini-ondernemingen vooral in het mbo gesitueerd; de laatste jaren wordt bijna eenderde van de mini-ondernemingen opgezet in het hbo. De Stichting Mini-Ondernemingen Nederland treedt vooral faciliterend op, zowel wat betreft het leveren van een (oud-)ondernemer en een accountant aan de mini-onderneming, als wat betreft het jaarlijks organiseren van een landelijke wedstrijd tussen mini-ondernemingen.

Mini-ondernemingen – en meer in het algemeen simulaties en games - lijken bij uitstek geschikt om de leerlingen de kans te geven actief te experimenteren en zich te oriënteren op de wereld van werk en werken. Ook krijgen ze door middel van simulaties de kans om zich complexe en interactieve vaardigheden en taken eigen te maken die inherent zijn aan een succesvolle taakuitoefening. Een effectieve arbeidssimulatie voorziet lerenden van een realistische context voor het leren van arbeidsgerelateerde vaardigheden, verhoogt het besef van eigen kunde, stimuleert samenwerking en groepsgewijs probleemoplossen en geeft inzicht in de verschillende

arbeidsrollen en de eisen die aan beroepsbeoefenaars in die rollen gesteld worden. Simulaties en games bieden echter slechts bescheiden mogelijkheden om perceptuele en symbolische vaardigheden te ontwikkelen.

Daarvoor is meer gerichte instructie nodig. Simulaties en games blijken de lerende wel te motiveren voor een dergelijke instructie.

Studenten blijken het rollenspel dat inherent is aan simulaties leuk te vinden. Zij vinden de simulaties meer de werkelijkheid benaderen c.q. van toepassing op de arbeidswerkelijkheid dan meer traditionele vormen van kennisoverdracht en ze blijken meer te leren. Onderzoek laat zien dat studenten acht maanden na een simulatie en na een traditioneel college meer leerstof hadden onthouden die in de simulatie aan de orde was geweest dan die in het college was behandeld. Simulaties blijken effectiever te zijn dan traditionele onderwijsvormen wat betreft het beklijven van de leerstof. De deelnemers aan een simulatie moeten wel goed begeleid worden, wil het maximale rendement uit de simulatie gehaald worden.

Ex-deelnemers is vijf jaar na hun deelname gevraagd naar de effecten van deelname op hun loopbaan en hun loopbaankeuzes. Een ruime meerderheid (62%) van de ondervraagde ex-deelnemers is van mening dat hun deelname aan een mini-onderneming een positief effect heeft gehad op hun loopbaan. Deze positieve effecten bestaan dan vooral uit het leren samenwerken met anderen, het opdoen van mensenkennis en het leren omgaan met mensen. Gevraagd of hun ervaringen in de mini-onderneming van invloed zijn geweest op hun keuze om als zelfstandig ondernemer dan wel in loondienst te gaan werken, antwoordt evenwel 77% ontkennend.

Zweeds onderzoek laat dezelfde resultaten zien: 97% van de ex-deelnemers zou andere mensen zonder enig voorbehoud adviseren deel te nemen, 87% gaf aan meer kennis te hebben van ondernemerschap en over meer zelfvertrouwen en vaardigheden te beschikken om met anderen samen te werken. Echter: slechts 18% was van mening dat hun deelname van directe invloed was geweest op hun loopbaan.

Uit de jaarlijkse enquête die de Stichting Mini-Ondernemingen Nederland houdt, blijkt dat het overgrote deel der leerlingen hun deelname aan een mini-onderneming als leerzaam bestempelt. Op de vraag wat men in de mini-onderneming heeft geleerd in relatie tot wat men op school niet of

veel minder kan leren, noemen de deelnemers vooral het in praktijk brengen van op school geleerde theorie, het samenwerken en het opdoen van mensenkennis. Docenten/coördinatoren leggen de nadruk op de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen, die veelal in schril contrast staat met hun onzelfstandigheid en geringe verantwoordelijkheidsgevoel in het reguliere onderwijs. Gevraagd naar zwakke punten van de mini-onderneming, noemen de meeste geïnterviewde leerlingen vooral de hoeveelheid tijd en energie die er in een mini-onderneming gaan zitten. Omdat de mini-onderneming geen integraal deel uitmaakt van het reguliere onderwijsprogramma, is er niet alleen sprake van een overladenheid maar ook van een niet-optimale samenwerking tussen school en mini-onderneming. Vele docenten blijken de mini-onderneming eerder als een bedreiging dan als een kans te zien. Dit heeft natuurlijk alles te maken met het feit dat in vele onderwijsinstellingen nog steeds een traditionele, op de overdracht van leerstof gerichte cultuur bestaat. De mini-onderneming breekt daarmee radicaal, hetgeen bij nogal wat docenten een schrikreactie oproept. Dat op zijn beurt zorgt er nog te vaak voor dat de mini-onderneming moet overleven in de marge van het schoolgebeuren. De oplossing lijkt voor de hand te liggen: de mini-onderneming moet meer geïntegreerd worden in het onderwijs. Maar het opnemen van de mini-onderneming in het reguliere onderwijs impliceert dat deelname aan de mini-onderneming min of meer verplicht wordt. Dat is niet bevorderlijk voor de motivatie van de studenten, niet in het minst omdat motivatie nu al - zeker bij scholen waar met deelname studiepunten verdiend kunnen worden - voor sommigen een probleem is (ontleend aan Meijers & Snippe, 2000 en Meijers, 2002)

Van een dialoog over de evaluatie van het leerproces tussen scholen en het bedrijfsleven is – buiten specifieke projecten zoals het PI-project van het Ribacs die weinig invloed hebben op het curriculum als geheel – nog nauwelijks sprake. Dat heeft voor het grootste deel te maken met het feit dat de WEB de dialoog over kwaliteitsborging zodanig geformaliseerd heeft dat de scholen de facto buitenspel staat. Zij hebben niet alleen – overigens net als het regionale bedrijfsleven - geen stem in het vaststellen van de kwaliteitsborging, maar er is bovendien ook weinig ruimte voor verschillende aanpakken tussen scholen en regio's (zie voor een verdere uitwerking Geerligts,

Mittendorff & Nieuwenhuis, 2004). De nieuwe kwalificatiestructuur die momenteel wordt ontworpen, lijkt overigens wel ruimte voor de regio te gaan bieden. Voor een kleiner deel heeft het feit dat evaluatie geen onderwerp van dialoog is tussen concrete scholen en concrete bedrijven ook te maken met het ontbreken van een uitgewerkte methode om praktijkgestuurd leren te beoordelen. Binnen het Friesland College is recentelijk overigens een uitstekende aanzet tot een dergelijke methode gegeven (zie Vos, 2004).

Een dialoog tussen het onderwijs, het bedrijfsleven (i.c. specifieke werkgevers) en leerlingen over de inhoud, de overdracht en de evaluatie van leerstof wordt – voor zover ik weet - nog nergens in de beroepskolom op reguliere basis gevoerd. Het aangaan van een dialoog met werkgevers lijkt voor scholen i.c. docenten overigens gemakkelijker dan het aangaan van een dialoog met leerlingen/studenten. Leerlingen/studenten uit het gehele beroepsonderwijs rapporteren dat een dergelijke dialoog ontbreekt (Meijers, 2003; Joukes & Severiens, 2001). Aan de rand van het onderwijs functioneert sinds enige jaren een initiatief waarin de dialoog tussen alle betrokkenen over inhoud, overdracht en evaluatie wel wordt gevoerd. Het betreft De Pasvorm, een onderwijsvorm voor risicogroepen (zie box 3). Misschien wel omdat het onderwijs betreft dat zich richt op leerlingen waaraan het reguliere voortgezette en beroepsonderwijs geen eer kan behalen, is er ruimte geweest voor het creëren van onderwijs dat in nauwe samenwerking met het regionale bedrijfsleven de loopbaan van de leerling centraal plaatst. Overigens moet opgemerkt worden dat het concept van De Pasvorm de laatste jaren onder druk heeft gestaan, zowel vanuit het Rijn-IJsselcollege zelf (waar De Pasvorm op weinig collegiale ondersteuning kon rekenen) als vanuit het beleid van OCenW dat De Pasvorm feitelijk ziet als een (te) dure uitzonderingssituatie die op afzienbare termijn weer moet worden ingepast in het ‘mainstream’ beroepsonderwijs.

Box 3. De Pasvorm

De Pasvorm is een onderdeel van het ROC Rijn-IJsselcollege te Arnhem met een bijzondere methodisch-didactische aanpak voor risico-deelnemers. Het project heeft de Nationale Onderwijsprijs 2000 en de Gelderse Onderwijsprijs 2000 ontvangen. Tijdens de formele opening van De Pasvorm op 15 januari 2001 heeft de Minister van OC&W aangegeven dat De Pasvorm de school van de toekomst is omdat er werkelijk maatwerk geleverd wordt. Daarbij brengt De Pasvorm concreet in praktijk wat in het kader van een aantal projecten rond het herontwerp van het technisch beroepsonderwijs momenteel nog slechts als wenselijk wordt aangestipt, namelijk een omkering van de traditionele leercyclus. Vanaf het moment dat de deelnemers De Pasvorm instromen tot aan het moment dat zij weer uitstromen, komt de praktijk vóór de theorie. Daarbij komt dat de ontwikkelingsbehoefte van de deelnemer - en dus niet de eindtermen - bepalen hoe het aanbod gestructureerd is. De aanpak en ook de naam van De Pasvorm bestaat uit vier componenten:

- **Praktijk** - hier gaat het om het 'leren werken' in praktijkcentra die zich in de lokalen van De Pasvorm bevinden
- **Arbeid** - hierbij gaat het om werkend leren tijdens een stage in een bedrijf
- **Scholing** - hierbij gaat het om het leren leren voor een beroep of arbeidsfunctie
- **Vorming** – hierbij gaat het om het leren leven.

Het uitgangspunt is dat alle trajecten worden aangeboden in de vorm van individueel maatwerk waarbij het accent ligt op arbeid en vorming. Wanneer een leerling De Pasvorm binnenkomt, worden er eerst via een uitgebreide intake (die tenminste één week in beslag neemt) de competenties en de deficiënties in kaart gebracht. De intake bestaat uit enkele testen, enkele dagdelen werken in enige praktijkcentra (zie hierna) waar de leerling systematisch geobserveerd wordt, en uit een outdooractiviteit. Meteen aan het begin van het jaar wordt ook een stageplaats gezocht bij bedrijven die op zoek zijn naar jongeren. Op dit moment zijn er ca. 1.100 bedrijven in Arnhem en omstreken die stageplaatsen voor risico-jongeren aanbieden. Via een intensief begeleide stage van twee dagen per week, waarvoor speciale stagedocenten zijn opgeleid, leert de leerling werken. Iedere twee weken bezoekt de stagedocent de leerling in het bedrijf en spreekt daar met de leerling en de stagebegeleider

van het bedrijf de ervaringen van de afgelopen twee weken door en de consequenties daarvan voor het onderwijsaanbod. De stage c.q. de ervaringen die in de stage worden opgedaan, sturen dus het onderwijs aan. In die zin is de leerling de maat. De Pasvorm gaat er van uit dat de leerling en het stagebedrijf bepalen wat goed is om te leren. Nog opgemerkt moet worden dat deze intensieve vorm van stagebegeleiding positief afsteekt bij de ervaringen in het 'reguliere' beroepsonderwijs. De verslagen die de Inspectie de afgelopen twee jaren heeft gemaakt in het kader van het Integrale Inspectie Toezicht laten zien dat bij de reguliere beroepsopleidingen de afstemming tussen de beroepspraktijkvorming en het binnenschoolse onderwijsprogramma vaak te wensen overlaat.

De stage bestaat uit drie fasen. Allereerst is er een kennismakingsfase van ca. vier weken. In deze fase wordt de leerling door het bedrijf zonder enige interventie geaccepteerd zoals hij/zij is. Centraal in deze fase staat het benoemen van de algemene vaardigheden van de leerling. In de tweede fase, die vier tot zes weken in beslag neemt, staat het benoemen van de sociale vaardigheden van de leerling centraal, die nodig zijn om een baan te kunnen verkrijgen én te behouden. Hiervoor is een scorelijst ontwikkeld. In de derde fase, die dus begint na zo'n acht tot dertien weken nadat de leerling De Pasvorm is binnengekomen, gaat het om het gericht aanleren en oefenen van bedrijfsspecifieke vaardigheden. Het gebeurt hoogst zelden dat een leerling alle drie de stagefasen in hetzelfde bedrijf doorbrengt. Meestal wisselt de leerling tenminste na afloop van de tweede fase van stagebedrijf. Dan is immers redelijk duidelijk geworden - zowel door de stage-ervaringen als door de ervaringen in de praktijkcentra (zie hieronder) - welk (soort van) werk een leerling ambieert en waarvoor hij geschikt is. Vanaf dat moment kan een redelijk gerichte beroepsopleiding starten in een stagebedrijf en – tegelijkertijd – in een praktijkcentrum dat qua werkzaamheden overeenkomt met het soort van werk dat in het bedrijf wordt verricht.

Om misbruik van de leerling door bedrijven te voorkomen, worden de volgende eisen aan het bedrijf gesteld:

- het bedrijf moet actief meedenken in het leerproces. Het moet, anders geformuleerd, actief meedenken, in en naar de stagedocent ook benoe-

men wat de leerling nog moet leren om met succes in een reguliere baan te kunnen instromen;

- het bedrijf moet een contactpersoon aanstellen die het gehele traject in functie blijft;
- het bedrijf moet tenminste f20,- per gewerkte dag stagevergoeding betalen.

Leerlingen werken twee dagen per week in een stagebedrijf; de andere drie werkdagen van de week benut de leerling voor een lesprogramma dat aansluit bij de bedrijfspraktijk. Dit lesprogramma wordt gestructureerd door de praktijkcentra die binnen De Pasvorm zijn ingericht. Op dit moment bestaan er in totaal achttien praktijkcentra: een aantal winkels, een lunchroom, een timmer/schilderwerkplaats, een magazijn, een administratie, een hostel-praktijkruimte, een peuterspeelzaal, een fietswerkplaats, een assemblagelijn, een metaalwerkplaats, groenvoorziening en een meldkamer beveiliging. Alle praktijkcentra produceren dus óf voor een interne markt (de administratie van De Pasvorm wordt mede door leerlingen gedaan, de groenvoorziening rond de gebouwen idem) óf voor de buitenmarkt (geproduceerde goederen worden in eigen winkels verkocht). Alle praktijkcentra worden geacht marktgericht te werken; de praktijkinstructeurs – die allen uit het bedrijfsleven komen – worden geacht hun eigen kosten terug te verdienen.

De Pasvorm is geen klein project. In 2000 hebben 300 leerlingen een volledig traject gevolgd en daarnaast waren nog eens 225 deelnemers ingeschreven voor verschillende beroepsopleidingen. In het schooljaar 2001-2002 zijn per 31 augustus 2001 reeds 380 leerlingen ingeschreven. In het eerste jaar dat De Pasvorm bestond sloot ca. 60% van de leerlingen het traject succesvol af. Dit percentage is ondertussen gestegen tot 80%. Succes wordt door De Pasvorm gedefinieerd als: het *binnen een jaar* instromen in regulier betaald werk plus het behalen van een kwalificatie van een beroepsopleiding dan wel het met grote kans op succes kunnen worden ingeschreven voor een beroepsopleiding.

Bedrijven blijken achter de opleidingsformule te staan. Na een aarzelend begin waarin van de zijde van De Pasvorm veel geïnvesteerd is in het opbouwen van een bedrijvennetwerk, doen nu zo'n 1.100 bedrijven in de regio Arnhem mee. Op dit moment wordt er niet meer actief gezocht naar nieuwe bedrijven.

9. Tot besluit

Als we de beschikbare gegevens over de samenwerking tussen (beroeps)onderwijs en bedrijfsleven overzien, kunnen we niet anders dan de conclusie trekken dat deze samenwerking nog steeds vooral gebaseerd is op een 'verdeelde verantwoordelijkheid'. Dominant is nog steeds dat het onderwijs de volledige verantwoordelijkheid draagt voor het les- en leerprogramma terwijl het bedrijfsleven stageplaatsen beschikbaar stelt. Op deze stageplaatsen krijgen de leerlingen, zoals het onderzoek naar de kwaliteit van bpvplaatsen duidelijk maakt, wel begeleiding door ervaren medewerkers. Maar deze begeleiding is vooral gericht op beroepssocialisatie en niet op het ontwikkelen van reflexieve competenties. Het onderwijs heeft daarop evenwel geen invloed; de facto hebben school, bedrijf en leerling nauwelijks een dialoog met elkaar. Naast deze dominante invulling van samenwerking zijn er de laatste jaren overal in het beroepsonderwijs 'alternatieve' praktijken ontstaan waarin gestreefd wordt naar een gedeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan(ontwikkeling) van de leerling. Deze praktijken bevinden zich, zoals de gegevens in paragraaf 8 duidelijk maken, echter nog overwegend in de marge van zowel de school als het bedrijf.

Alhoewel alle betrokkenen het er over eens zijn dat het onderwijs meer aandacht moet schenken aan de ontwikkeling van brede competenties, dus aan de ontwikkeling van hoofd, hand én hart, slagen zij er tot nu toe niet tot nauwelijks in om de leeromgeving te creëren die deze brede competentieontwikkeling mogelijk maakt. Geerligts, Mittendorff & Nieuwenhuis (2004) hebben onlangs overtuigend laten zien dat deze onmacht voor een belangrijk deel wordt veroorzaakt door een combinatie van (a) een onduidelijke en zelfs strijdige definitie van competenties bij de betrokkenen, en (b) het ontbreken van financiële arrangementen die praktijkgestuurd leren mogelijk maken. Dat er sprake is van vage en tegenstrijdige opvattingen over competenties en over het onderwijs dat nodig is om deze competenties te realiseren, wordt veroorzaakt door het feit dat er bij de belanghebbenden (nog) geen sprake is van overeenstemming over feiten en waarden. Aan de hand van een model van Hisschemöller (zie tabel 5) schetsen zij vervolgens de noodzakelijke beleidsaanpak om het beroepsonderwijs te innoveren.

Als de waarden en feiten bij de betrokkenen (politici, ambtenaren, management en docenten) uiteenlopen, is sprake van een ongestructureerd beleidsvraagstuk. In een dergelijke situatie werkt elk uniform dan wel uniformerend beleid contraproductief. Voor allen geldende regelingen roepen slechts verzet op. In een dergelijke situatie is het productiever om leerprocessen te starten, zodat een gezamenlijk beeld kan ontstaan van de huidige situatie en van de gewenste toekomst.

Tabel 5. Model beleidstypen (Hisschemöller, 1993)

		Overeenstemming over waarden	
		Ja	Nee
Overeenstemming over feiten	Ja	Gestructureerd probleem	Matig gestructureerd probleem
		Beleid: regelen	Beleid: bemiddelen
	Nee	Matig gestructureerd probleem	Ongestructureerd probleem
		Beleid: onderhandelen	Beleid: leren

Als alle betrokkenen volledige overeenstemming hebben over de feiten en over waarden is sprake van een gestructureerd beleidsprobleem. In zo'n situatie zijn uniformerende regelingen wel productief en kan de uitvoering van dergelijke regelingen worden overgelaten aan de professionals. Alle betrokkenen zijn het immers eens over de richting waarheen en de resultaten die men wil bereiken. Is er wel overeenstemming over feiten maar niet over waarden (of omgekeerd) dan is er sprake van een matig gestructureerd probleem. Is er sprake van divergerende waarden dan zal er eerst via een proces van bemiddeling getracht moeten worden de groepen met verschillende waardenoriëntaties op basis van gemeenschappelijke belangen te interesseren voor een bundeling van krachten. Het doel moet dan zijn te bemiddelen inzake het verschil van grondslagen opdat eerst een gezamenlijk referentie-

kader wordt opgebouwd. Is er wel overeenstemming over de grondslagen maar niet over de feiten dan zal er onderhandeld moeten worden. Geen overeenstemming over feiten verwijst vrijwel altijd naar belangentegenstellingen. Het doel moet dan zijn win-win situaties te identificeren en vervolgens te realiseren.

Wanneer we dit model toepassen op het vraagstuk van samenwerking tussen het (beroeps)onderwijs en het bedrijfsleven, dan moet geconstateerd worden dat er sprake is van een nog grotendeels ongestructureerd probleem. Alle betrokkenen zijn – zowel met andere groepen als binnen de eigen groep – het oneens over de waarden én over de feiten. Zij verschillen, anders geformuleerd, nog fundamenteel van opvattingen over wat met betrekking tot samenwerking het probleem is, waarom het een probleem is en in welke richting de oplossing gezocht moet worden. Vrijwel iedereen is het er wel mee eens dat het traditionele, volledig aanbodgestuurde beroepsonderwijs (de school als een diplomafabriek) met de daarbij behorende tamelijk passieve rol van het bedrijfsleven zijn langste tijd gehad heeft. Maar even zo vrolijk hanteren de meeste betrokkenen in zowel het onderwijs, het bedrijfsleven als het beleid nog een industrieel kwaliteitsconcept. Dit, op zijn beurt, wordt weer beïnvloed door het feit dat vele intermediaire organisaties, die namens de direct betrokkenen het woord voeren, materiële belangen hebben die bij de overgang naar een meer vraaggestuurd onderwijs in gevaar (dreigen te) komen. Iedereen spreekt op dit moment met een grote mate van vanzelfsprekendheid over nut en noodzaak van competentiegericht onderwijs, maar iedereen verstaat daaronder iets anders. Velen zijn van mening dat een optimalisering van het huidige, aanbodgestuurde onderwijs gelijk staat aan het realiseren van competentiegericht onderwijs. Een minderheid neemt evenwel een standpunt in dat hier diametraal tegenoverstaat: herontwerp van het beroepsonderwijs betekent in hun ogen een paradigmawisseling en dus een radicale verandering van het onderwijs. Op de achtergrond speelt mee dat de discussie over de (meest wenselijke) pedagogiek van het beroepsonderwijs feitelijk nog van de grond moet komen. En tenslotte moet worden opgemerkt dat er nauwelijks harde en voor het management en docenten ook (h)erkende feiten beschikbaar zijn over de effectiviteit en efficiency van zowel het traditionele als het ‘vernieuwde’ onderwijs. De voornaamste reden hiervoor is dat het onderwijs zelf bereid noch in staat lijkt om de eigen acti-

viteiten systematisch te evalueren (Meijers, 2004b; Geurts & Oosthoek, 2004). De beschikbare empirie komt als gevolg daarvan vooral uit academisch onderzoek dat echter, omdat het door andere dan praktijkvragen wordt gestuurd, nauwelijks invloed heeft op de praktijk van zowel de docenten, de managers als de bestuurders.

Het creëren van beroepsonderwijs dat hand, hoofd én hart ontwikkelt en dat – in het verlengde daarvan – gebaseerd is op een actieve samenwerking met het regionale bedrijfsleven waarin co-makership centraal staat, is een overwegend ongestructureerd beleidsprobleem en daarom een kwestie van leren. Er zullen leerprocessen opgestart moeten worden die allereerst voor harde en voor alle betrokkenen herkenbare feiten zorgen over de effectiviteit en de efficiency van verschillende vormen van praktijkgericht en praktijkgestuurd leren in relatie tot de vereiste competenties (zoals omschreven in de nieuwe kwalificatiestructuur). Op basis van die feiten wordt het dan mogelijk een dialoog te starten gericht op het construeren van een nieuw gezamenlijk referentiekader. Om het leerproces gericht op het verzamelen van nieuwe, herkenbare feiten te realiseren zal het nodig zijn ‘vrijhavens’ te creëren waarin verschillende vormen van praktijkgestuurd onderwijs zich kunnen ontwikkelen op basis van door de school zelf uitgevoerd evaluatieonderzoek. Het leerproces gericht op het construeren van een gezamenlijk referentiekader zal door de overheid (i.c. het Ministerie van OCenW) gestart én onderhouden moeten worden omdat er geen enkele partij is die hierbij méér belang heeft dan het departement (Meijers, 2001c).

Wat betreft het ontwikkelen van nieuwe vormen van samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven zal geïnvesteerd moeten worden in vrijhavenprojecten die kansrijk zijn. Dit impliceert een koerswijziging in het innovatiebeleid dat altijd gebaseerd is geweest op een ‘verdelende rechtvaardigheid’ en dat van scholen niet méér verlangde dan een inspanningsverplichting. Een dergelijk innovatiebeleid heeft weinig opgeleverd, vooral omdat het stimuleerde dat scholen en instellingen slechts innovatieve ideeën ontwikkelden op basis van een extrinsieke motivatie. Ideeën moeten niet achter het geld aanlopen, maar het geld moet achter goede ideeën gaan staan. Vanuit dit perspectief zou slechts geïnvesteerd moeten worden in vrijhavenprojecten waarin:

a. deelnemende scholen en bedrijven al een aantoonbare geschiedenis heb-

- ben wat betreft het creëren van samenwerking op basis van co-makship;
- b. deelnemende bedrijven aantoonbaar een lerende organisatie zijn waarin ruimte is voor reflectie en coaching (bijvoorbeeld omdat ze met integraal ontwerpen bezig zijn);
- c. alle relevante partijen hebben geregeld dat de eindtermen vanuit de nieuwe kwalificatiestructuur slechts de status van halffabrikaat hebben. Er moet, met andere woorden, gegarandeerde eigen regelruimte zijn voor de deelnemende scholen en bedrijven;
- d. de deelnemende scholen én de betrokken kenniscentra zwart op wit afstand doen van regelmacht ten gunste van de deelnemende bedrijven. Het gaat er met name om dat de deelnemende bedrijven medezeggenschap krijgen én nemen wat betreft het beoordelen van het praktijkgestuurde leren.

Literatuur

Abu-Lughod, L. & Lutz, C.A. (1990). Introduction: Emotions and the politics of everyday life. In C.A. Lutz & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Cambridge, Ma.: Blackwell Publishers.

Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind*. Frogmore: Paladin.

Beck, U. (1994). The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization. In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive modernization*. (pp.1-56) Cambridge: Polity Press.

Boer, P. den, Mittendorff, K. & Sjentizer, T. (2004). *Beter Kiezen. Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in traditionele en herontwerp opleidingen techniek in het vmbo en mbo*. Delft: Deltapunt Platform Bèta Techniek

Buzzi, C., Cavalli, A. & De Lillo, A. (1997). *Giovani verso il Duemila*. Bologna: Il Mulino.

CBS (1993). *Standaard Beroepenclassificatie 1992*. Rijswijk/Heerlen: CBS.

CBS (1996). *Doorlopend Leefsituatie Onderzoek*. Heerlen/Voorburg: CBS.

Choquet, M. & Ledoux, S. (1994). *Adolescents. Enquête National*. Paris: INSERM.

Cornelis, A. (1993). *Logica van het gevoel. Filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling der emoties*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*. London: William Heinemann.

Delsen, L. (1997). Flexibilisering van de arbeid in Europa. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 13 (1), 23-56.

Deutsche Shell, Hrsg. (2000). *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich.

Dieleman, A. J., & van der Lans, J. red. (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.

Dodde, N. (1988). Sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung - Fallbeispiel Niederlande. In G. Kraayvanger, B. van Onna & J. Strauss (Hg.), *Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.

Doets, C., Neuvel, J., Pauwels, T. & Dinjens, F. (2000). Evaluatie WEB, thema 2. Deel 3: Empirisch onderzoek onder deelnemers en coördinatoren. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Elchardus, M. et al. (1997). Jongeren en cultuur in beweging. Leuven: Davidsfonds.

Engberts, J. & Geurts, J. (1994). Deregulering en kwaliteit in het bve-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie. *Mesomagazine*, 72, 15-21.

Ester, P., Vinken, H., Dun, L. van & Poppel, H. van (2003). Arbeidswaarden, toekomstbeelden en loopbaanoriëntaties. Een pilot-study onder jonge Nederlanders. Tilburg: Universiteit van Tilburg/OSA.

European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions (1996). European Survey on the Working Environment. Dublin: Loughlinstown House.

Geerligs, J., Mittendorff, K. & Nieuwenhuis, L. (2004). Succesvol innoveren van (beroeps)onderwijs. Wageningen: Stoas.

Geurts, J. (2002). Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie. 's-Gravenhage: Elsevier.

Geurts, J. & Van Oosterom, W. (2000). Transformatie van het technisch beroepsonderwijs. In R. Weeshuizen (red). *Toekomst@werk.nl. Reflecties op Economie, Technologie en Arbeid*. Stichting Toekomstbeeld der Techniek, Den Haag.

Geurts, J. & Meijers, F. (2002). Naar een nieuw pedagogisch elan in het Nederlandse beroepsonderwijs. *Handboek Leerlingbegeleiding* (pp.1360-1726). Alphen a/d Rijn: Kluwer.

Geurts, J. & Oosthoek, R. (2004). *Bèta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices*. Delft: Axis.

Glastra, F., Haar, S. van der, Lens, M. & Schedler, P. red. (2003). *Flexibilisering: kansen en risico's*. 's-Gravenhage: Elsevier.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (4), 545-579.

Graaf, P.M. de & Luijkx, R. (1995). Beroepsmobiliteit gedurende de carrière. In J. Dronkers & W.C. Ultee (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. (pp.67-80) Assen: Van Gorcum.

Greenberger, E. & Steinberg, L. (1986). When teenagers work. The psychological and social costs of adolescent employment. New York: Basic Books.

Grusky, D. & Rice, E. (1998). Generation X not so special: Malaise, cynicism on the rise for all age groups. www.stanford.edu/dept/news/relaged/980821genx.html.

Heijnen, M., Mateman, S. & Odé, A. (2003). Duale trajecten in de praktijk: successen en knelpunten. Amsterdam: Regioplan.

Heitmeyer, W. et al. (1995). Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. München: Juventa Verlag.

Hisschemöller, M. (1993). De democratie van problemen. De relatie tussen inhoud van beleidsproblemen en methoden van politieke besluitvorming. (diss.) Amsterdam: VU-uitgeverij.

Højdal, L. (1995). Quality management in a Danish technical College. In In Y. Bartholomeus, E. Brongers & S. Kristensen (eds.), The Quest for Quality – Towards Joint European Quality Norms. Leeuwarden: LDC.

Holt, J. (1995). How children fail (rev. ed.). Reading, MA: Perseus Books.

Holtappels, H., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K., Hrsg. (1997). Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. München: Juventa Verlag.

Houtman, I. ed. (1997). Trends in arbeid en gezondheid. Amsterdam: NIA TNO.

Jägers, H.P.M., Jansen, W., Coun, M. & Man, H. de (2002). Organisatie en management; een fundamentele inleiding in de organisatiekunde. Utrecht: Lemma/Open Universiteit.

JOB-Norm 2003. Onderzoeksresultaten ODIN2 . Amsterdam: JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs.

Joling, E., Berg, B. van den & Verbeek, L. (2004). Industrie op microschaal. Hoe scholen en chemische bedrijven kunnen samenwerken. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Amstel Instituut.

Jonge, J.A. de (1968). De industrialisatie in Nederland tussen 1850 en 1914. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Joukes, G. & Severiens, S. (2001). Studenten in het hoger technisch onderwijs; verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie. Delft: Axis.

Jugendwerk der Deutschen Shell (1997). Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen. Opladen: Leske + Budrich.

Klein Hesselink, J., Evers, G., Verboon, F. C. & Vuuren, T. van (1997). Flexibilisering van arbeid een verkenning naar de omvang en de effecten. Amsterdam: NIA TNO.

Kleinknecht, A. (1997). Mensen met een vaste baan zijn gelukkiger. Volkskrant 15 November

Korbijn, A. (2003). Vernieuwing in productontwikkeling. 's-Gravenhage: Stichting Toekomstbeeld der Techniek.

Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). 'New perspectives on career and identity in the contemporary world.' *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449.

Lazarus R.S. & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and Reason*. New York: Oxford University Press.

Lendfers, M. & Nijhuis, F. (1989). Flexibilisering van de arbeid en gezondheidseffecten. 's-Gravenhage: Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek.

Linden, F. van der (1991). *Adolescent life world. A selection of social-ecological studies*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Linden, F.J. van der & Dijkman, Th. (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.

Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak*. (pp.21-57) Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs.

Loen, C. & van Schilfgaarde, P. (1990). *Flexibiliteit binnen stabiele arbeidsrelaties: mogelijkheden van interne arbeidsflexibiliteit*. Assen: Stichting Managementstudies/Van Gorcum.

Meijer, K. & Lucassen, P. (1985). *Effectieve stages in het beroepsonderwijs. Stagiaires, docenten en begeleiders aan het woord*. Den Haag: SVO.

Meijers, F. (1983). *Van ambachtsschool tot LTS. Onderwijsbeleid en kapitalisme*. Nijmegen: SUN.

Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191-207.

Meijers, F. (2001a). PR en voorlichting of action learning? In J. Geurts (red.), *De menselijke kant van bèta/techniek; opmaat voor een betere balans tussen aanbod en vraag*. (pp.197-209) Delft: Axis.

Meijers, F. (2001b). Mentoring: van jenne naar jutte. Mogelijkheden en onmogelijkheden van mentoring binnen onderwijsleerprocessen. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Meijers, F. (2001c). Career policy for the contemporary world: dictat or stimulant? Bill Law's Career Learning Café.
<http://www.hihohiho.com/frontpages/cafdeeper.html>

Meijers, F. (2002). Ondernemend onderwijs; de mini-onderneming als krachtige leeromgeving. In Handboek Effectief Opleiden (pp.5.6 – 1.01/1.31) 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.

Meijers, F. (2004a). Wat leer je in de praktijk? Een onderzoek naar de mogelijkheden tot beroepsvorming in het kader van de beroepspraktijkvorming. Zoetermeer: Colo.

Meijers, F. (2004b). Béta/techniek in ontwikkeling; de Axis Verbeterprojecten bekeken. Delft: Axis.

Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999). Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology* 32 (2), 229-251.

Meijers, F. & Snippe, M. (2000). Groot en verplicht of klein en gericht? Preadvis over de toekomst van de Stichting Mini-Ondernemingen Nederland in het kader van haar 10-jarig bestaan. 's-Gravenhage: Stichting Mini-Ondernemingen Nederland.

Meijers, F. & Reuling, M. (2001). Intake, beroepenoriëntatie en studieloopbaanbegeleiding. Delft: Axis.

Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp.301-319) Alphen a/d Rijn: Samsom.

Meijers, F., Slob, E. & Kip, R. (2001). De vitaliteit van de lager opgeleide medewerker. In J. Gaspersz & A. Verhoeff (red.), *Nieuwe keuzes in werken*. (pp.157-174) Deventer: Kluwer.

Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149-167.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001). Doorstroomagenda beroepsonderwijs. Zoetermeer: OC&W.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004). Koers BVE – Het regionale netwerk aan zet. 's-Gravenhage: OCenW.

Mintzberg, H. (1983). Structures in fives: designing effective organizations. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Mok, A.L. (1973). Beroepen in actie; bijdrage tot een beroepensociologie. Meppel: Boom.

Neuvel, J. & Esch, W. van (2004). De doorstroom van vmbo naar mbo. Een onderzoek naar de doorstroomregeling in cohort 1. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Nieuwenhuis, A.F.M. (1991). Complexe leerplaatsen in school en bedrijf. Een studie naar de implementatie en effecten van participerend leren in het middelbaar beroepsonderwijs. Groningen: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.

Nieuwenhuis, L. & Smulders, H. (2004). Over de grens. Een verkenning van het Deense systeem voor beroepsonderwijs als good practice voor Nederland. Delft: Axis.

Onstenk, J. (1997). Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren. (diss.) Delft: Eburon.

Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek (1996). Soepel geregeld. OSA-report nr. 24. 's-Gravenhage: Sdu.

Peursen, C.A. van (1992). Verhaal en werkelijkheid - een deiktische ontologie. Kampen: Agora.

Plant, P. (2001). Quality in Careers Guidance. Paris: OECD.

Rothman, R. (1987). Working; sociological perspectives. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.

Scholierenonderzoek 1994. Leiden: University of Leiden.

Simons, P.R.-J. (1999). Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivismen naar sociaal-constructivisme. Opleiding & Ontwikkeling, 1/2, 41-45.

Singerling, E. & De Kleer, E. (2000). Ken- en Stuurgetallen Personeelsmanagement. (Facts and figures personnel management) Samsom: Alphen a/d Rijn.

Solomon, R.C. (2004). Not Passion's Slave. Emotions and Choice. Oxford: Oxford University Press

Steenbruggen, J. (2003). Employability ondernemen. Hoe maak je employability concreet? Arnhem: Batouwe.

Steinberg, L.D., Greenberger, E., Jacobi, M. & Garduque, L. (1981). Early work experience: a partial antidote for adolescent egocentrism. Journal of Youth and Adolescence, 11, 183-205.

- Stuurgroep Evaluatie WEB (2001). De WEB: naar eenvoud en evenwicht. Eindrapport. Zoetermeer, juni 2001.
- Teerling, L. & Bijveld, B. (1982). Ondernemersbelangen in het beroepsonderwijs. Doctoraalscriptie Onderwijskunde. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vermunt, J. (1992). Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. (diss.) Tilburg: KUB.
- Vlist, J.O. van der (2000). Invloedfactoren studiekeuze leerlingen VBO-metaaltechniek. Amsterdam: Dijk 12.
- Vos, L. (2004). Praktijkgestuurd leren en beoordelen. Leeuwarden: Friesland College.
- Vries, B. de (1988). Het leven en de leer. (diss.) Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Vroon, P. (1989). De tranen van de krokodil. Over de te snelle evolutie van onze hersenen. Baarn: Ambo.
- Wallulis, J. (1998). The new insecurity; the end of the standard job and family. New York: New York Press.
- Weerd, B. de & Velde, Th. van der (2004). Vouchers in vraaggestuurd duaal onderwijs – eindrapportage experimenteerfase. Enschede: Landelijk Expertisenetwerk Vraaggestuurd Leren en werken /LEV'L.
- Wesselingh, A. (1985). Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid 1975-1985. Nijmegen: ITS.
- Wiegersma, S. & Bochove, P. van (1976). De wereld der beroepen. Haarlem: De Toorts.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 185-198.
- Zee, H. van der (1997). Denken over dienstverlening. Deventer: Kluwer.

Herontwerp beroepsonderwijs

- een strijdtoneel -

Intreerede dr. J.A.T.M. Geurts als Lector Pedagogiek van de Beroepsvorming,
Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 16 juni 2004

Dames en heren, beste mensen,

Bij het Europese voetbalkampioenscha kwam in een van de vele voorbeschouwingen Johan Cruijff aan het woord. Het was in een programma van Barend & Van Dorp. Mij werd duidelijk dat hij niet alleen veel van het voetbalspel weet, maar ook van de pedagogiek van de beroepsvorming. Ik zal dit uitleggen. Zoals U weet, kampt het Nederlands elftal met een strafschop-complex. Er werd dan ook aan Cruijff gevraagd of hij voorstander is van extra trainen op het nemen van penalty's. Ik kan zijn onnavolgbare taalgebruik niet herhalen. Het antwoord kwam er op neer dat hij zich hardop afvroeg hoeveel zin dit zou hebben. Een training is immers een schoolse situatie en heel wat anders dan een vol stadion met meer dan 50.000 schreeuwende toeschouwers. Het nemen van een strafschop onder echte wedstrijddruk is niet na te bootsen.

Hierna pauzeerde de meester en keek het gezelschap onderzoekend aan. Hadden ze het begrepen? Weinigen durven dan door te vragen. Jan Mulder vanzelfsprekend wel. Niet tevreden met het antwoord vroeg hij: "Johan, stel je voor dat jij trainer bent van het Nederlands elftal, zou jij dan de spelers wel of niet laten oefenen op het schieten van strafschoppen?" Er kwam een antwoord dat ik niet verwachtte. Volgens Cruijff dient een speler van het Nederlands elftal de kwaliteit (we zeggen tegenwoordig: competentie) te bezitten om met succes een penalty te nemen. Een speler die twijfelt aan zijn eigen professionaliteit op dit punt, zal dan ook hierop extra willen oefenen. En een trainer is er om hem die gelegenheid te geven.

Figuur 1: Een intrigerende vraag: Moet het Nederlands elftal trainen op strafschoppen?



Ik haal uit deze typische Cruijff redenering twee essentiële kenmerken voor de pedagogiek van de beroepsvorming:

- voor het leren van een beroep zijn authentieke beroepssituaties onmisbaar;
- ook bij beroepsvorming gaat het om het leren van binnenuit. Niet het moeten leren (de beroepseisen), maar het willen leren (de leervraag van de deelnemer), dient voorop te staan. U kunt dat zelfsturing noemen.

Deze twee kenmerken staan haaks op de huidige inrichting van het beroepsonderwijs. Immers ook hier overheerst een schoolse context en wordt er vooral van buiten naar binnen geprogrammeerd. Veel aandacht gaat uit naar wat een beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen (wat maatschappelijk zinvol wordt gevonden) en er is weinig aandacht voor de wensen en capaciteiten van de deelnemers (wat vinden zij zelf betekenisvol?). Eerder heb ik al eens gezegd dat het beroepsonderwijs daarom met de rug naar de deelnemer staat: het is aanbod in plaats van vraaggericht¹. Om in de juiste sfeer te komen, wil ik hier nu een schep bovenop doen. Terwijl de talentontwikkeling (met marktwaarde) van de deelnemer de norm zou moeten zijn, is het beroepsonderwijs gefocust op gestandaardiseerd vakmanschap. Daarop wordt het afgerekend. Ik ben er dan ook voorstander van om met elkaar af te spreken het beroepsonderwijs kwalitatief hoger te beoordelen naarmate er meer en grotere individuele verschillen tussen de deelnemers zichtbaar worden. En zeg dus tegen gelijke kansen: “ja”, maar tegelijkertijd hartgrondig “nee” tegen gelijke uitkomsten. En als u nu denkt waarover heeft hij het, moet u zich een Nederlands elftal voorstellen dat zich op het Europese kampioenschap voorbereidt door eerst de organisatie, het spelsysteem, vast te leggen en vervolgens op basis van taken en functies (of zo u wilt beroepsprofielen) die dan kunnen worden vastgelegd, de spelers zo gaat trainen dat ze voldoen aan de gestelde eisen. Tegenover dit planningsmodel met spelers die ondergeschikt worden gemaakt aan het systeem, moet u zich een veel opener aanpak voorstellen. Het uitgangspunt in die aanpak is nu juist dat het voetbal aantrekkelijker en ook beter wordt door het toelaten van variëteit en uniciteit. Niet het krijgen van gestandaardiseerd spelersmateriaal staat voorop maar het verschaffen van een uitdagende oefenomgeving aan voetbaltalent. De kunst is bij het zo opkomende talent een organisatie van het voetbalspel te zoeken die zoveel mogelijk de aanwezige kwaliteiten benut.

Herontwerp beroepsonderwijs, een strijdtoneel

Het uitgangspunt van talentontwikkeling aan de hand van reële beroepssituaties maakt een ingrijpende vernieuwing ofwel een herontwerp van het beroepsonderwijs noodzakelijk. Hierover wil ik het hebben. Ik baseer me in het komende betoog vooral op mijn Axis-ervaringen. Axis is 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. Dit op een breed terrein: van basis- tot en met academisch onderwijs, van school- en beroepskeuze tot en met het werken in bèta/technische beroepen in het bedrijfsleven. Binnen deze breedte is het herontwerp van het technisch beroepsonderwijs (vmbo, mbo en hbo). een belangrijk programmaonderdeel.²

Vanaf 1999 ben ik als programmaleider evaluatie en onderzoek betrokken bij Axis. Ik heb me inhoudelijk vooral bezig gehouden met het herontwerp van het technisch beroepsonderwijs.

Figuur 2: Agenda

1. KOERS HERONTWERP
 - Herontwerptidealen
 - Nieuwe fundamenteën van leren
2. HERONTWERPPROCES
 - Ontwikkelingsaanpak
 - Nieuwe onderwijspraktijken
3. WAAR STAAN WE?
 - Kijken vanuit vier perspectieven
4. HOE VERDER?
 - Algemeen
 - Kenniskring

Ik heb voor deze rede de titel: “Herontwerp beroepsonderwijs” gekozen omdat in mijn ogen veel van de ervaringen niet alleen voor het technisch beroepsonderwijs interessant en van toepassing zijn. Ze zijn dat voor het gehele beroepsonderwijs. De vraag wat er te leren valt van de in gang gezette herontwerpbeweging in het technisch beroepsonderwijs, vormt de rode draad van mijn verhaal. In vier stappen zal ik mijn ervaringen vertellen. Ik ga achtereenvolgens in op:

1. De koers die is uitgezet;
2. Gekozen aanpak;
3. Balansopname van de voortgang;
4. Daarna, ga ik in op de vraag: hoe verder?

Tot slot sta ik stil bij mijn inkleuring van het lectoraat hier aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk. Voordat ik verderga, wil ik wijzen op de ondertitel van mijn intreerede. Er staat, niet zonder reden, dat we bij het herontwerp van het beroepsonderwijs, te maken hebben met “een strijdtoneel”. Volgens mij overdrijf ik niet als ik zeg dat de wereld over je heen valt als je in Nederland het beroepsonderwijs ingrijpend wilt veranderen:

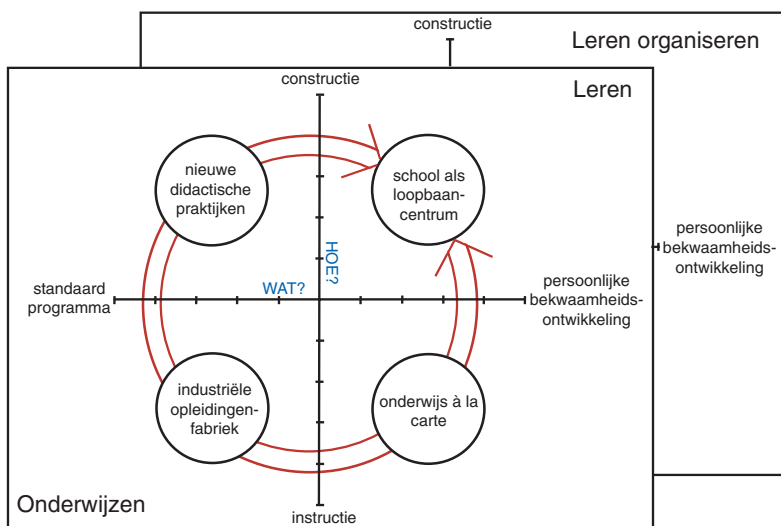
- wettelijk bestaat er geen ruimte voor. De overheid doet dus niet mee. Het ministerie van OCW en ook de onderwijsinspectie heb je dan ook veel uit te leggen. Insiders weten dat vernieuwers deze partijen vaak keurig te woord staan en ondertussen doen wat ze zelf van belang vinden;
- ondanks veel mooie woorden, moet je de steun van het georganiseerde onderwijs en bedrijfsleven steeds opnieuw bevechten en proberen te verdienen. Macht en vernieuwing hebben een moeizame relatie;
- hierbij komt ook nog dat vernieuwers het niet gemakkelijk hebben op scholen waar de leiding niet duidelijk voor echte innovatie kiest, en dat zijn er helaas nog te veel. Men moet constant blijven knokken voor een gunstige positie.

Kortom: we kennen in Nederland geen uitnodigende innovatiecultuur als het gaat om vernieuwing van het beroepsonderwijs. Ik heb dan ook grote bewondering gekregen voor de mensen die ondanks de vaak massieve tegendruk toch aan het herontwerpen slaan en dit ook nog volhouden. U zou me een groot plezier doen, door de herontwerpers – nu al vooraf - een flink applaus te geven. Ze hebben dat meer dan verdiend. Ik zal dit verantwoorden en kom aan het eind nog op het gebrek aan innovatiecultuur terug.

Koers herontwerp

Welke idealen zitten achter het herontwerpconcept? Eind jaren negentig is in kader van Axis uitvoerig stilgestaan bij de oorzaken van de ontwikkeling dat veel jongeren het technisch beroepsonderwijs niet of steeds minder aantrekkelijk vinden. Op basis van talrijke studies en discussies zijn de jongeren niet als probleem aangewezen maar het technisch beroepsonderwijs zelf. Axis heeft er daarom niet voor gekozen om het imago van het technisch beroepsonderwijs aan te pakken met uitgebreide pr/voorlichtingscampagnes maar voor grondige verandering van het technisch beroepsonderwijs. Dit moet zorgen voor onderwijs dat boeit en bindt en zo de harten van jongeren opnieuw wint.³

Figuur 3: Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum



Figuur 3 maakt een onderscheid tussen twee basisdimensies voor herontwerp. U ziet er de al genoemde kenmerken van een nieuwe pedagogiek van de beroepsvorming in terug. 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 verticale dimensie in figuur 3).

Op de horizontale lijn staat de andere 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. Het is vooral op deze dimensie dat het nieuwe en uitdagende van Axis zichtbaar wordt. Om jongeren meer keuzemogelijkheden te geven is didactische vernieuwing alleen onvoldoende, ook programmatisch moet er het een en ander gebeuren. Om scholen hiervoor meer ruimte te geven heeft Axis allerlei heilige muren om de programmering van vakken, opleidingen, en zelfs sectoren ter discussie gesteld en bij het ministerie van OCW experimenteer ruimte bedongen zowel voor vmbo, mbo als hbo.

Een combinatie van de twee dimensies levert vier kwadranten op met ieder een eigen onderwijsvisie of beroepspedagogische identiteit. Het gaat om:

- linksonder veel nadruk op instructieleren en het halen van een standaardprogramma. Dit beroepsonderwijs heeft in de vorige eeuw een grote groei en bloei gekend. Ik karakteriseer de school die zo werkt als een industriële opleidingenfabriek en waag het om te stellen dat de meeste scholen en daarbinnen veel opleidingen nog steeds hoog scoren op dit profiel;
- linksboven ziet u de pogingen die worden ondernomen om het huidige onderwijs via nieuwe didactiek (pgo, projectonderwijs, etc) te verbeteren. In het technisch beroepsonderwijs is dit profiel de laatste jaren zowel in het vmbo, mbo als hbo populair.
- rechtsonder staat de derde onderwijsvisie. De titel: onderwijs à la carte, doelt op het beter studeerbaar maken van standaardprogramma's door ze op te delen in leerstofmodules (het gaat dus niet om didactische vernieuwing). Bij mijn weten, heeft dit profiel vooral opgang gevonden in het economisch beroepsonderwijs;
- tot slot rechtsboven. Hier kiest men voor zowel didactische als programmatische vernieuwing (constructieleren en maatwerk). Hier gaat het dus om een herontwerpprofiel. Ik duid dat aan met de metafoor: school als loopbaancentrum.

In de figuur ziet u pijlen die lopen van de school als industriële opleidingsfabriek via de kwadranten linksboven en rechtsonder naar de school als loopbaancentrum. Ze geven aan dat de sprong van linksonder naar rechtsboven ineens te groot en daardoor te moeilijk is. Ervaringen met nieuwe didactische praktijken of met onderwijs à la carte, zie ik als een voorwaarde om de stap naar herontwerp te kunnen zetten.

U begrijpt dat het herontwerp van het leren gepaard gaat met het opnieuw organiseren van het leren (zie de twee vlakken in figuur 3). In het lectoraat van de Pedagogiek van Beroepsvorming dat Frans Meijers en ik samen invulden, hebben we ervoor gekozen beide vlakken evenwichtig aandacht te geven. Frans zal zich vooral richten op het microniveau van leren: de ontwikkeling van beroepsidentiteit en het loopbaanleren. In zijn intrede op 31 maart j.l. heeft hij hiervoor de contouren geschetst.⁴

Ik zal me meer richten op de vraag: hoe organiseer je het leren zo dat er sprake is van een school als loopbaancentrum. Mijn bijzondere interesse gaat uit naar de veranderkundige kant van deze vraag: hoe kun je als school met succes de stap zetten van industriële opleidingsfabriek naar loopbaancentrum?

Om u nog wat meer inzicht te geven in de grote omslag die het herontwerppconcept van scholen voor beroepsonderwijs vraagt, heb ik een aantal belangrijke fundamenteën op een rij gezet (zie figuur 4).⁵

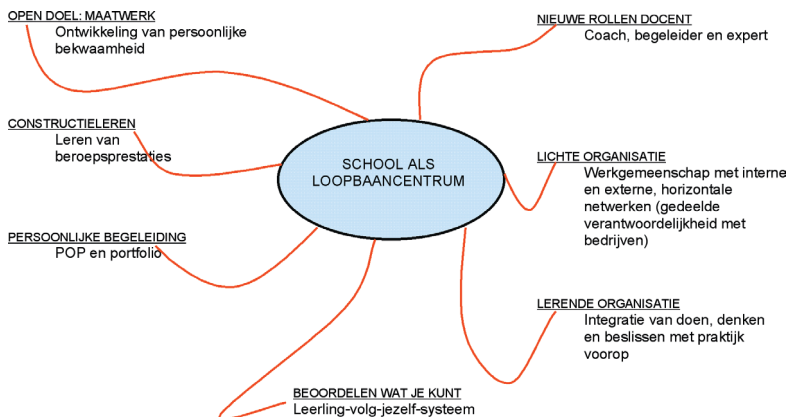
De eerste twee nieuwe fundamenteën van leren (maatwerk en constructie), kent u. Ik sla deze daarom over en sta kort stil bij de overige vijf.

Persoonlijke begeleiding. Deze zachte kant van het loopbaancentrum moet zorgen voor een stevig houvast en duidelijke structuur in de persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van de beginnende beroepsbeoefenaar. Leren wie je bent, wat je kunt en wilt, vraagt om deskundige reflectie op de beroepservaringen die een deelnemer opdoet. Deze vorm van begeleiding staat tegenover de afstandelijke studie- en beroepskeuzevoorlichting van de industriële opleidingsfabriek.

Nieuwe rollen docent. Maatwerk, constructieleren en persoonlijke begeleiding vragen om nieuwe rollen van de docent. Het gaat erom dat ze deelne-

mers helpen leren. Naast de bekende expertrol, doet de nieuwe pedagogiek een beroep op bekwaamheden als coaching, begeleiding en overigens ook op vernieuwing van het onderwijs.

Figuur 4: Nieuwe fundamenteën van Leren



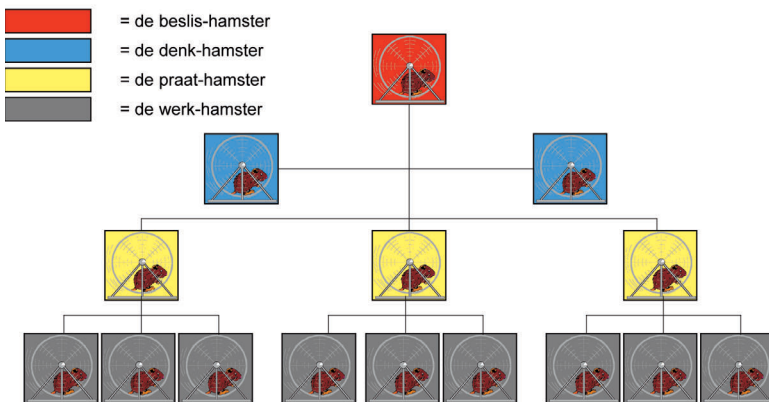
Beoordelen wat je kunt. De industriële opleidingsfabriek is ingericht op beoordeling vanuit een vaststaand doel. Het gaat daarbij om de beoordeling van wat een deelnemer nog niet kan. Hiermee ontstaat een verhouding van afrekenen tussen de deelnemer en de docent/school. In het loopbaancentrum daarentegen is er ook bij het beoordelen sprake van een stimulerend klimaat. 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. Om misverstanden te vermijden, sluit ik hiermee een examinering met civiel effect van de bekwaamheidsontwikkeling zeker niet uit. Beroepsvorming dient ook gericht te zijn op een erkend diploma. Beoordelen dient daarom minstens twee variëteiten te hebben: transparantie en feedback in het kader van eigen loopbaanontwikkeling. Vergelijking met jezelf is dan het vertrekpunt. De andere variëteit vormt: afrekenen ofwel beoordelen vanuit een norm (diploma-eisen).⁶

Lichte organisatie. Een loopbaancentrum zie ik als een school met zo min mogelijk verticale hiërarchie en de bijbehorende definiëring van zo duidelijk mogelijke taken en functies. In plaats van een zware organisatie, ontstaat een werkgemeenschap met veel horizontale interne en externe netwerken waarbij de coördinatie vooral verloopt via professionele standaarden en normen. Aan de inzet van medewerkers (talent) wordt op een echt andere wijze leiding gegeven dan in industriële organisaties. Niet langer gaat het 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. Volgens mij is leidinggeven hieraan het meest succesvol als men niet helemaal overstapt van sturing naar zelfsturing, maar men de spanning tussen deze twee grootheden erin blijft houden.

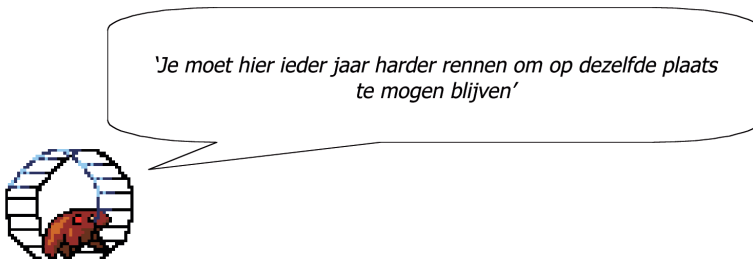
Lerende organisatie. In het verlengde van de lichte organisatie met een professionele cultuur, zou een school als loopbaancentrum zich volgens mij ook moeten kenmerken als een organisatie die leert door het doen, denken en beslissen vast aan elkaar te koppelen. De zoektocht naar een betere praktijk van het primaire proces zou bij dit leren steeds opnieuw het vertrekpunt dienen te zijn.⁷

Deze fundamenteën en vooral ook de implementatie ervan leiden nogal eens tot verhitte discussies.⁸ Ook ontmoet je medestanders. Een mooie ervaring wil ik u laten meebelevén. Toen ik tijdens een inleiding over een school als loopbaancentrum sprak over de wenselijkheid van licht en lerend organiseren, wees Jaap Peters, een organisatieadviseur die als partner werkzaam is bij het Utrechtse bureau Overmars (het gaat niet om een bureau van een ex voetballer van het Nederlands elftal), me op een aantal sheets die hij gebruikte om uit te leggen dat zware en niet-lerende organisaties zorgen voor meer en meer bureaucratie. Een bureaucratie die ondanks het feit dat iedereen het druk heeft, weer leidt tot een telkens geringere beheersing van het primaire proces. Medewerkers worden dan door de organisatie uitgeput in plaats van gestimuleerd en gevoed.⁹ Zie figuur 5 en 6. De figuren spreken voor zich.

Figuur 5: Druk, druk, druk



Figuur 6: De hamster nader bekeken



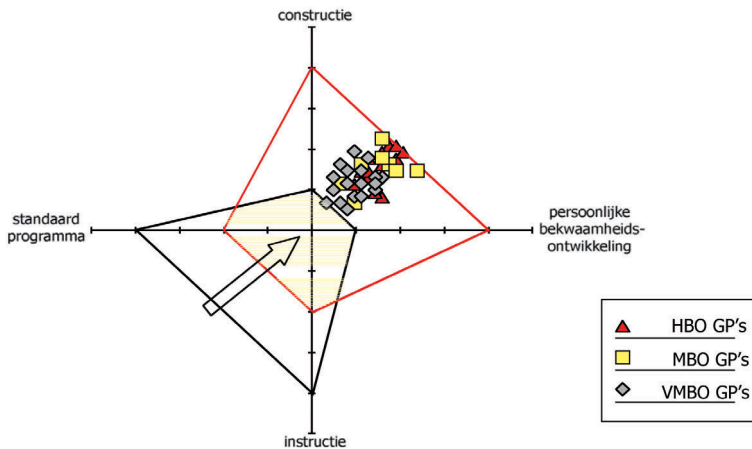
De gekozen aanpak

Dames en heren, we moeten weer terugkeren naar de Axis-ervaringen. Zoals ik u zojuist heb uitgelegd, geven de basisdimensies van het herontwerpconcept de uitgezette koers aan. Ik ga nu in op de aanpak van het herontwerpproces. De term “herontwerp” zou de verkeerde suggestie kunnen wekken. Het zou u de indruk kunnen geven dat de aanpak van Axis gedetailleerd op de tekentafel werd uitgewerkt en dat er vervolgens scholen zijn gezocht die het gekozen ontwerp wilden invullen. Het tegendeel is het geval. Axis heeft voor een ontwikkelaanpak gekozen waarin de vernieuwing van de praktijk van het onderwijs voorop staat in plaats van ontwerpen op papier. De uitgezette koers is aangeboden als een globaal kader dat scholen veel ruimte biedt om hun eigen innovatieagenda in te vullen. Om de herontwerpbeweging goed op gang te krijgen zijn dan ook vooral scholen uitgenodigd die in de gekozen richting wilden werken of al werkten. Zo kon een “deal” over de in gang te zetten herontwerpprojecten, worden gesloten die niet al te veel steunde op papieren rompslomp.

Feitelijk is het motto van Axis niet om plannen te subsidiëren die aan alle regels voldoen. Axis geeft vooral vertrouwen, ruimte en financiële ondersteuning aan scholen die zelf graag willen herontwerpen. Scholen die dus een ingrijpende verandering van hun technisch onderwijs al hoge prioriteit hadden gegeven.

Herontwerp moet u dan ook niet zien als een groot Axisverhaal, maar veel meer als een rijke verzameling van veel kleine verhalen van scholen die met het ontwikkelen van nieuwe onderwijspraktijken bezig zijn. Deze kleine verhalen tezamen wijzen de weg naar nieuw technisch beroepsonderwijs. Om hierop goed zicht te krijgen is in het kader van de monitoring van de herontwerpprojecten, aan scholen gevraagd om aan interne evaluatie te doen om zo hun voortgang te kunnen volgen. Een belangrijk instrument hiervoor, vormt het in samenwerking met onderzoekers beschrijven van de vernieuwingservaringen en –resultaten in zogeheten good practices.¹⁰

Figuur 7: Good Practices wijzen de weg



Deze good practices hebben onderzoekers in staat gesteld vooroplopende herontwerpprojecten in het vmbo, mbo en hbo te scoren op de twee eerder genoemde basisdimensies: in hoeverre is in de nieuwe onderwijspraktijken sprake van constructieleren in plaats van instructieleren en van maatwerk ten behoeve van persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling in plaats van een standaardprogramma? De verkregen scores laten zien dat de good practices positief scoren op beide dimensies (zie figuur 7).

U mag dus de conclusie trekken dat de herontwerpprojecten erin slagen allerlei stukjes nieuw onderwijs te ontwikkelen die de weg wijzen naar een school als loopbaancentrum. Dit geldt voor het vmbo, mbo en hbo. De posities van de good practices in het schema laten zien dat de good practices van het vmbo gemiddeld een lagere score hebben dan in het mbo en het hbo. Hierbij plaats ik wel de kanttekening dat Axis in het mbo en hbo een diepteaanpak heeft gehanteerd. Slechts een beperkt aantal scholen is uitgenodigd om mee te doen aan het herontwerp. Voor het technisch vmbo is vanaf de start gekozen voor een breedte benadering. Veel scholen zijn uitgenodigd om hun onderwijs te vernieuwen waarbij de herontwerpeisen minder hoog lagen dan in de diepteprojecten van mbo en hbo.¹¹

Inhoudelijk bekeken, bestrijken de good practices allerlei onderwijsgebieden. Het gaat ondermeer om:

Het primaire proces:

- nieuwe onderwijsprogramma's (harde technische opleidingen, techniek breed, snijvlakopleidingen waarin techniek wordt gecombineerd met bijv. design, creativiteit, commercie, consultancy. Kortom multisectorale programma's)
- andere didactiek (werkplekleren, probleemgestuurd leren, projectonderwijs, etc)

Ondersteuning:

- vormen van loopbaanbegeleiding en ook assessment
- samenwerkingsmodellen met bedrijfsleven, omringend onderwijs
- bijscholing docenten voor nieuwe rollen
- inzet van nieuwe technologie
- herontwerp als veranderingsvraagstuk

Voor een uitvoerige beschrijving van de good practices kan ik verwijzen naar Axissite op Internet: www.kennisbanktechniek.nl en voor degenen die liever in een boek bladeren, naar een nieuwe Axispublicatie met 250 goodpractices die deze maand verschijnt.¹²

Balans van de voortgang

De onderzoeksaanpak met de zojuist besproken good practices over nieuwe onderwijspraktijken, is een van de vier manieren waarop is gekeken naar de opbrengst van de herontwerpprojecten (zie in figuur 8 aan de rechterkant: nieuwe onderwijspraktijken). Ik wil hier aan toevoegen dat het in mijn ogen het belangrijkste perspectief is als het gaat om goed zicht te krijgen op vernieuwingspogingen. Dit perspectief laat immers zien of scholen in staat zijn hun eigen kerntaak, het primaire proces, ingrijpend te veranderen, en dat niet op papier maar in de praktijk.¹³ De besproken scores van de good practices met waarderingen op de beide basisdimensies, maken duidelijk dat dit lukt, zij het nog op kleine schaal.

Aan de linkerkant in het schema staan belangrijke partijen als het gaat om vernieuwing van het onderwijs: zowel intern als extern. De vraag is of deze partijen meewerken aan het ingrijpende herontwerpproces en zich hierbij betrokken voelen? De verzamelde gegevens tonen aan dat:

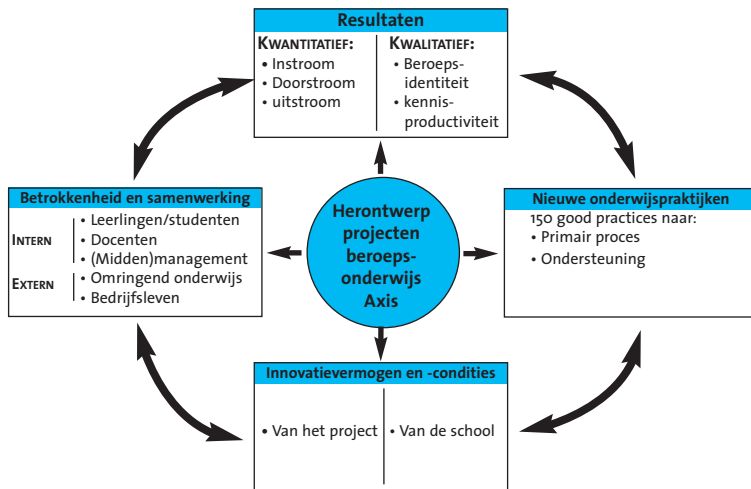
- (intern) studenten, docenten en betrokken management positief zijn over de herontwerppogingen. Hieraan moet worden toegevoegd dat het wel gaat om een selecte groep: de voorlopers. Wanneer ruimer wordt gekeken binnen scholen, valt op dat er nog een wereld te winnen is;
- extern blijkt dat de herontwerpprojecten veel moeite doen om het bedrijfsleven en het omringend onderwijs te betrekken bij het proces. Het nieuwe leren vraagt om een open verbinding met de omgeving. Het lijkt erop dat platforms niet zo'n succesvolle intermediaire structuur vormen bij het organiseren van die betrokkenheid en dat men de voorkeur geeft aan het concreet resultaat gericht samenwerken in plaats van het praten hierover. Opvallend hierbij is dat men, om de scheiding tussen leren en werken te verkleinen, niet langer kiest voor een lineair model (eerst leren dan werken), maar voor parallel optrekken. De gelijktijdigheid van leren en werken krijgt meer en meer de voorkeur¹⁴;
- de samenwerking met het bedrijfsleven nogal eens veel moeite kost. Voor een dieperliggende beschouwing hierover, verwijs ik gaarne naar de

intreerede van mijn collega Frans Meijers. Hij wijst erop dat scholen en bedrijven het lastig vinden voor de vernieuwing van het beroepsonderwijs tot een gezamenlijke agenda (een gedeelde verantwoordelijkheid) te komen. Men geeft er nog steeds de voorkeur aan dat ieder zijn eigen gang kan gaan (verdeelde verantwoordelijkheid). Volgens mij nodigt parallel meer dan lineair programmeren uit tot het delen van de verantwoordelijkheid.

Bovenaan in figuur 8 is het perspectief “Resultaten” te vinden. Vaak krijgt vooral de kwantitatieve kant alle aandacht. Het gevaar hiervan is dat de doelen van onderwijsvernieuwing verworden tot wat gemakkelijk is te meten. De uit het bedrijfsleven overgewaaide trend om het steeds “beter” te moeten doen dan andere scholen, komt hier nog bovenop, waardoor we de kans lopen dat de vraag naar welk beroepsonderwijs we eigenlijk willen, achter de horizon verdwijnt. Ik wil hiermee niet zeggen dat het geen belangrijk perspectief is, maar wel niet meer dan 1 van de 4 en een waarbij de wijze van uitwerking alle aandacht vraagt. De herontwerpprojecten scoren vanuit kwantitatief perspectief positief:

- de instroom groeit vooral in zogeheten snijvlakopleidingen, zonder kannibalisme. Dat wil zeggen dat de toename niet ten koste gaat van al bestaande technische opleidingen. Er worden dus nieuwe doelgroepen aangeboord: meer meisjes en ook jongeren zonder techniekprofiel uit het vo;
- de herontworpen opleidingen vertonen een (soms fors) lagere uitval dan gebruikelijk;
- over de doorstroom kan ik nog niet veel zeggen. Het gaat veelal om recent gestarte opleidingen die nog niet beschikken over uitstroomgegevens naar de arbeidsmarkt.

Figuur 8: Evaluatie vanuit vier perspectieven



Wat betreft dit laatste punt, de uitstroom, wil ik hier uitdrukkelijk pleiten voor veel toekomstige aandacht voor de kwaliteit. Slaagt de nieuwe beroeps-pedagogiek er in deelnemers een steviger beroepsidentiteit te verschaffen en ook de werkgelegenheid te innoveren? Krijgen nieuw leren en nieuw werken, een stevige band? Wanneer niet op deze manier wordt gekeken naar de relatie tussen pedagogiek en economie, loopt het herontwerp de kans te veel te worden gemeten met oude maten. Het gevolg is dat als er niet wordt gepresteerd zoals verwacht of gehoopt, men niet weet of dit ligt aan de vernieuwingspogingen of aan het gebruikte evaluatie-instrumentarium.¹⁵

Het vierde perspectief: innovatievermogen en -condities (zie onderaan in figuur 8) is opgenomen om duidelijk te maken dat het bij evaluatie niet hoort te gaan om eenmalige beoordeling met een zwart-wit vergelijking en een uitslag (het afrekenmodel). Het gaat er juist om te zorgen voor een meedenkende en kritische reflectie op de voortgang van het herontwerpproces. De gepresenteerde gegevens zijn dan in letterlijke zin een balansopname. Deze balansopname laat zien dat de scholen de goede richting op gaan, zonder te ontkennen dat er nog veel te doen valt. (Het glas is half vol.) Waar het

om gaat is of scholen sterker worden in het innovatieproces en aan vernieuwingsvermogen winnen, en of belangrijke partijen intern en extern de verantwoordelijkheid voor de voortgang van het herontwerpproces meer en meer met de school gaan delen.

Twee aspecten van het innovatievermogen van scholen wil ik naar voren halen. Wanneer het gaat om kleinschalige, overzichtelijke vernieuwingen met een beperkte tijdsduur blijkt een planmatige, projectaanpak geschikt. Hiermee hebben scholen ervaring. Ze trekken zich overigens niet al te veel aan van principes van projectmatig werken. Veel komt dan ook neer op de schouders van projectleiders. Hun kwaliteit is van doorslaggevend belang als het gaat om het slagen of falen van herontwerpprojecten. Hiermee heb ik ook een faalfactor aangeduid.

Het tweede aspect betreft het niveau van de vernieuwing. Wil herontwerp het beginstadium voorbij komen dan is uitbouw en verbreding nodig. De stap moet worden gezet van kleine projecten naar grootschaliger vernieuwing: het onderwijsbeleid over opleidingen heen: op afdelingsniveau, sectorniveau en ook op het niveau van de multisectorale school is daarbij aan de orde. Met deze uitbouw en verbreding is nog weinig ervaring opgedaan en ze verdient dan ook veel aandacht. Bijzondere belangstelling zou dan ook dienen uit te gaan naar de – soms zelfs zeer ruime - ervaringen van een beperkt aantal scholen in het beroepsonderwijs (zowel in het vmbo, het mbo als het hbo) die al een jarenlange herontwerptraditie kennen. Ik bepleit daarom het maken van innovatieportretten of good practices op schoolniveau, die deze R&D-inspanningen ten behoeve van een nieuwe beroepspedagogiek zichtbaar en transparant maken.¹⁶

Hoe verder?

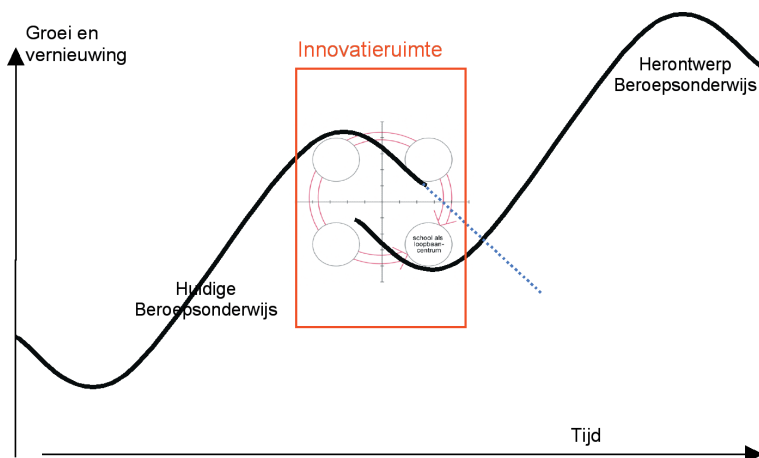
Ik wil van u extra aandacht vragen voor figuur 9. Herontwerp is een ingrijpende verandering. Hoe teken je dat? Zoals u ziet, heb ik gekozen voor een sprongsgewijze vernieuwingslijn.¹⁷ Het bestaande beroepsonderwijs kent zijn eigen groei en bloei, maar - en dat is de reden voor herontwerp - is over zijn top heen, het gaat nog wel voort maar bergafwaarts. Om tot nieuw elan en vitaliteit te komen is een sprong nodig: een verandering van beroepspedagogisch paradigma. De twee ontwerpdimensies geven dit aan: de school zou moeten transformeren van een opleidingsfabriek naar een loopbaancentrum. Dit andere onderwijs is de start voor nieuwe groei en bloei, ten voordele van de deelnemers, het afnemende bedrijfsleven en ook ten voordele van het werkplezier van de werknemers op de scholen. De getekende vernieuwingslijn laat ook zien dat naar verwachting bij zo'n ingrijpende verandering de resultaten in het begin wat achterblijven. Ook bij herontwerp gaan de kosten voor de baat uit.

Een groot probleem en ik durf te zeggen: een catastrofaal minpunt in het huidige beroepsonderwijs is het ontbreken van de voor dit soort vernieuwingsprongen noodzakelijke innovatieruimte. Ik heb hier in het begin van mijn betoog al op gewezen en er voorbeelden van aangedragen. Zonder deze innovatieruimte komen vernieuwers terecht op een strijdtoneel met ongelijke kansen. Ze krijgen vooral negatieve feedback omdat ze het systeem uit zijn evenwicht willen brengen. In zijn boekje over zes jaar *Axis* dat u vandaag ontvangt beschrijft Peter Smets dit op een uitdagende manier. Hij wijst op de moeizame relatie tussen machthebbers en vernieuwers. Ze hebben elkaar nodig, maar bewegen zich per definitie van elkaar af.¹⁸

Mijn eerste punt over de verdere ontwikkeling van de pedagogiek van de beroepsvorming, is dan ook dat de positie van vernieuwers versterkt moet worden. De kracht van *Axis* is niet alleen inhoudelijk geweest. Hij bestond er ook uit dat vernieuwers meer mogelijkheden, meer vertrouwen en legitimiteit hebben gekregen. Dit is gebeurd op tijdelijke basis maar zou structureel moeten worden. Tot nu toe kennen we een hapsnap vernieuwingsbeleid. Er wordt van subsidiemaatregel naar subsidiemaatregel gehopt, met als gevolg: geld op, project stopt, en einde van de vernieuwing. Anders gezegd,

het beroepsonderwijs moet veel meer positieve feedback kennen voor vernieuwers en hervormers. Dit kan door innovatie- of experimenteeruimte uitdrukkelijk op te nemen in de wetgeving over het beroepsonderwijs. Het systeem wordt volgens mij op deze manier een stuk sterker omdat noodzakelijke aanpassingen van binnenuit en onderop dan wel een kans krijgen. Dit onderwijs hoeft dan niet circa tien jaar of langer te wachten op nieuwe regels die ook nog van buiten en bovenaf komen. Innovatieruimte leidt tot actieve in plaats van passieve scholen die zo weer de baas worden over het onderwijs. Willem van Oosterom zoekt de noodzakelijke innovatieruimte in een traject van proceswetgeving in plaats van de tot nu toe gangbare weg van structuur- of systeemwetgeving.¹⁹

Figuur 9: Hoe verder??



Mijn tweede punt als het gaat om de beroepspedagogiek borduurt voort op de eerder gemaakte opmerkingen over het innovatievermogen van scholen, dat nodig is voor de voortgang van herontwerp. Niet alleen op landelijk of sectorniveau maar ook binnen scholen moet er veel meer innovatieruimte komen voor de vernieuwing van de eigen onderwijspraktijk. De besproken good practices tonen aan dat op de werkvloer voldoende creativiteit en inzet aanwezig is voor een ingrijpend andere beroepspedagogiek. Docenten zou-

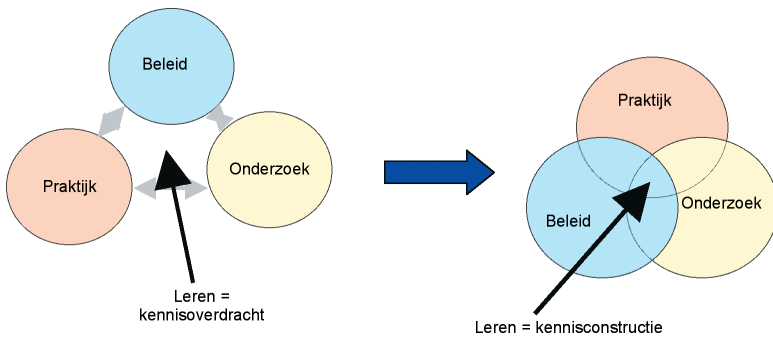
den dan ook meer de ruimte moeten krijgen om zich te profileren als innovator. Ook deze proactieve kant van het werk hoort immers bij hun beroep. Zonder een dergelijke innovatiecultuur en ervaringen met vernieuwing, kunnen docenten in mijn ogen geen goed voorbeeld zijn voor de beroepsvorming (inclusief de ontwikkeling van de beroepsidentiteit) van de deelnemers. Wil herontwerp verder komen dan geduldig papier, dan horen zij de spil te vormen. Ik zie dus een rechte lijn voor het slagen van de herontwerpbeweging tussen de beroepsvorming van deelnemers, de professionalisering van docenten en de groei van de school als loopbaancentrum.²⁰ Het vertrouwen in docenten als spil in de ontwikkeling haal ik opnieuw uit mijn herontwerpervaringen. In het begin van mijn betoog, heb ik erop gewezen dat vernieuwers hun werk blijven doen ondanks de vaak massieve tegendruk. De kracht en energie die dit kost, komt volgens mij vrij doordat herontwerp de ruimte en condities schept om de eigen professionaliteit uit te leven. Passie voor het vak en liefde voor de deelnemer krijgen de kans om zo weer naar boven te komen.

Het derde en het vierde punt dat ik wil aanstippen leg ik uit met behulp van figuur 10.

Willen we verder komen met de ontwikkeling van een nieuwe beroepsagogiek dan is een echte integratie van onderwijspraktijk, onderzoek en beleid ontzettend belangrijk. Of zo u wilt een integratie van doen, denken en beslissen. De onderwijspraktijk staat hierbij voorop: daar moet de onderwijsvernieuwing waargemaakt worden. Onderzoek en beleid horen vanuit eigen kracht aan de onderwijspraktijk bij te dragen. Ik kleur deze integratie graag in als een partnermodel. Er is sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het herontwerp van het beroepsonderwijs. Dit model staat in schril contrast met het functionarissenmodel dat nu nog in het beroepsonderwijs overheerst: ieder is verantwoordelijk voor zijn eigen gebied (een verdeelde verantwoordelijkheid).

De basis voor dit idee van een noodzakelijke integratie, wordt gevormd door de nieuwe opvatting over leren die ik eerder heb gepresenteerd. Het gaat om leren als kennisconstructie versus leren als kennisoverdracht (zie figuur 10).

Figuur 10: Lerend innoveren met actieonderzoek



Volgens mij is het niet alleen voor deelnemers aantrekkelijk als in hun beroepsvorming wordt uitgegaan van constructieleren op basis van eigen ervaringen, persoonlijke interesses en capaciteiten (maatwerk), maar geldt dit voor alle partijen binnen (docenten en management) en buiten de school (onderzoek en beleid).

Op de rol van onderzoek, het vierde punt, ga ik dieper in. Ik stel voor om de wat verloren gegane glorie van actieonderzoek nieuw leven in te blazen. Het actieonderzoek stelt de praktijk en praktische toepassing voor de theorie. De onderzoeksaanpak en -methode zijn dienstbaar aan de praktijk. Vooral het hbo met zijn lectoren zou zich kunnen opwerpen als ontwikkelaar, beschermmer en pleitbezorger van dit soort onderzoek.²¹

De universiteiten kiezen voor een meer discipline/theoriegerichte rol. Ik geef een voorbeeld van de consequentie die ze hieruit trekken. In een nog niet zo lang geleden uitgebracht zwaarwichtig advies aan de regering lees ik: "de invloed van onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk is over het algemeen erg klein. Aan de kwaliteit van het onderwijsonderzoek ligt dit niet!"²²

Haagse bachelor: kleurrijk leren

Beste mensen, de stap van een meer algemene beschouwing over de Pedagogiek van de Beroepsvorming, naar een invulling hiervan in het lectoraat aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk is nu niet meer zo groot. Ik ben terecht gekomen in een hogeschool met een uitgewerkte visie en beleidskader om de nieuwe bachelorstructuur kleurrijk in te vullen.²³ Voorop staat hierbij:

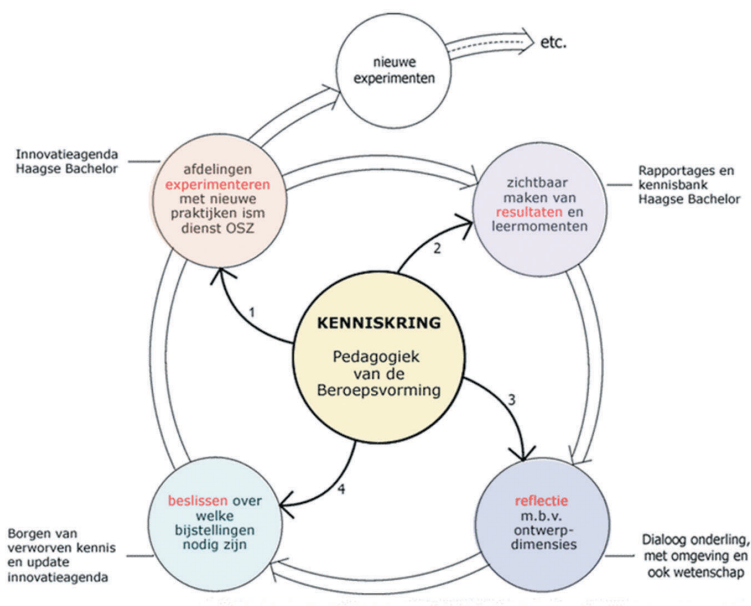
- talentontwikkeling. Het boeien en binden van studenten. Men wil de voor- kant van het hoger onderwijs aantrekkelijk gaan invullen, intensieve studie- en loopbaanbegeleiding geven en ook de samenwerking met het omringend onderwijs versterken;
- een sterke achterkant vergeet de school daarbij niet. De Haagse bachelor moet op niveau blijven en liefst nog verbeteren. De relatie met het bedrijfsleven wordt daarom verder aangehaald;
- hier tussenin probeert men de programma's en de organisatie te flexibiliseren zodat er een stevige band tussen de voor- en achterkant ontstaat. Er is hierbij niet alleen aandacht voor het interne proces maar ook voor nieuwe relaties met de omgeving.

U herkent in deze grote lijn ongetwijfeld de keuze voor wat ik een school als loopbaancentrum noemde. Er is een meerjarige instellingbrede (dus niet kleinschalige), avontuurlijke route in de maak waarin de verantwoordelijkheid voor de voorgestane innovatie terecht in de lijn wordt gelegd. De verschillende afdelingen worden aangesproken op de voortgang van de vernieuwing en ze worden hierbij ondersteund door de dienst onderwijs en studentenzaken. Ik ben op dit moment in gesprek met vernieuwers om te zoeken naar een manier waarop het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming de Haagse bachelor kan ondersteunen. Dezelfde gedrevenheid en elan die ik bij vele herontwerpprojecten heb gezien, is ook hier waar te nemen en ik hoop er samen met hen iets moois van te maken. Opnieuw ben ik zo vrij om u vooraf support te vragen. Graag een applaus voor de vernieuwers hier op de Haagse Hogeschool.

In figuur 11 heb ik een werkmodel voor de samenwerking van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming met de vernieuwers geschetst. De start zit linksboven. Zoals gezegd dienen de vernieuwers en het lectoraat een

gemeenschappelijke innovatieagenda te maken. Vervolgens worden vernieuwingsprojecten gedefinieerd die door de kenniskring van het lectoraat worden gevolgd en geëvalueerd. Dit actieonderzoek moet het resultaat van de vernieuwing laten zien en leermomenten zichtbaar maken. Op die manier komen we tot bezinning op de vernieuwingsideeën en de –aanpak. Deze reflectie kan leiden tot een advies over bijstelling van het Haagse bachelor-beleid. (De update van de innovatieagenda.) Op basis van de reflectie kunnen ook voorstellen worden gedaan om datgene wat goed blijkt te werken, te borgen. Hierna is de kennisontwikkeling en –creatie opnieuw linksboven aangeland en kan de kenniscyclus opnieuw van start gaan.

Figuur 11: Haagse bachelor: kleurrijk leren



Wat betreft de inhoudelijke thema's gaat mijn voorlopige voorkeur uit naar vernieuwingsprojecten in de kenniskring die gaan over:²⁴

- de voorkant van het onderwijs (instroom). Hoe presenteert de hogeschool zich aan de studenten en hoe ondersteunt de school de keuze van leertrajecten? Dit conform de uitgangspunten over instroom die staan opgesomd in het Haagse Bachelorbeleid;

- de achterkant van de hogeschool (samenwerking met bedrijfsleven). Welke vernieuwing doet zich voor in de afstudeerfase in relatie met bedrijven en ook in de afstemming bachelor-master? U kunt ook denken aan afstemming met het MKB via de regioregisseur en bijvoorbeeld aan het werkplaatsenconcept of dualisering;
- de nieuwe pedagogiek en flexibele organisatie die nodig zijn om de voorkant en achterkant opnieuw te verbinden (zie wat hierover in de beleidsnotitie Haagse Bachelor wordt gezegd met als centraal gegeven de paradigmashift. De ontwikkeling van het nieuwe onderwijs begint niet bij de aanpassing van het onderwijsaanbod, maar bij het vormgeven van de eigen regie van de student. Wat wordt op dit gebied het baanbrekende project?);
- ondersteunende projecten die het innovatievermogen op het gebied van de nieuwe pedagogiek, moeten versterken en vergroten. Hiertoe behoren faciliterende instrumenten en infrastructuur, als bijvoorbeeld PoPS, SLB, Assessment en ook prototypes van nieuwe leertrajecten. Voorts kunt u ook denken aan projecten of innovaties op het terrein van nieuwe kenniscreatie en kennisinfrastructuur binnen de hogeschool (kennisconferentie, kennisbank, kennisnetwerken, etc.).

Binnenkort hoop ik een definitieve kenniskring samen te stellen. Mijn collega Frans Meijers is al zover. Zoals verteld, richt Frans zich vooral op het microniveau: de ontwikkeling van de beroepsidentiteit en loopbaanleren. Ons gemeenschappelijke doel is het realiseren van de school als loopbaancentrum.

Afsluitend wil ik er nog op wijzen dat het lectoraat inmiddels een tweetal belangrijke onderzoeksprojecten coördineert:

- het gaat om de monitoring van het innovatiearrangement 2003 van Het Platform Beroepsonderwijs. Deze monitor is inmiddels samen met Cinop uitgewerkt en u vindt hierin het vier perspectievenmodel voor evaluatie terug dat ik eerder presenteerde;²⁵
- daarnaast gaat het om een onderzoek naar de succesfactoren van studie- en beroepskeuzevoorlichting dat Frans onlangs heeft geworven.

Het zal u verder niet verbazen dat ik met belangstelling uitkijk naar het Deltapunt. Dit is het nieuwe platform voor bèta/techniek dat onder aanvoering van Hans Corstjens per 1 juli a.s. het estafettestokje van Axis overneemt. Gaarne zal ik mijn Axis-ervaringen inzetten om het herontwerp van het technisch beroepsonderwijs ook de komende tijd te stimuleren en steunen.

Dankwoord

Mijn dank gaat uit naar het College van Bestuur van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk voor de kans en mogelijkheid die ze mij hebben geboden om aan mijn oude liefde (de beroepsagogiek) nieuwe tijd en aandacht te geven in een leerrijke omgeving. In de hoop dat ik niemand vergeet. Dank aan Els Verhoef en ook Herman Telle voor het getrek en het gesleur om dit lectoraat hier aan de HHS te laten komen. Ook dank aan mijn directeur: Ineke van der Meule voor de coaching en begeleiding. Voorts wil ik graag noemen: Jan de Vries, mijn kwartiermaker hier en zeker ook Yvon Prince en Sabine Kunst van dienst O&Sz die zich volop inzetten voor een goede afstemming tussen de Haagse bachelor en het lectoraat.

Het Axis-bestuur, het bureau en vooral ook de projectleiders wil ik danken voor de contextrijke leeromgeving die ze me de afgelopen jaren hebben geboden met vele kritische beroepssituaties en spannende beroepsdilemma's. Het zal niemand verbazen dat dit in het bijzonder geldt voor directeur: Willem van Oosterom. We hebben de afgelopen vijf jaar samen heel wat afgepraat, gezwoegd, gezucht, gevierd en vooral ook op zijn tijd gelachen. Ik zal dat niet snel vergeten.

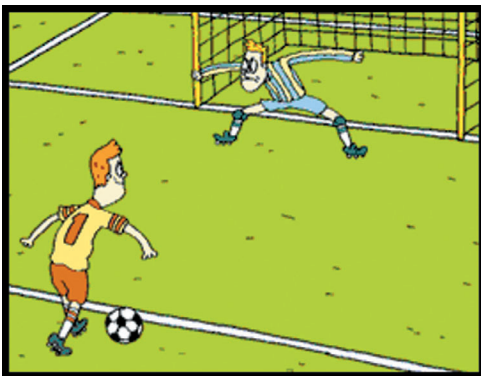
Frans Meijers, mijn collega lector. Frans laten we er iets goeds van maken. We vullen elkaar aan. Jij met je grote theoretisch bagage (zeg ik) en jij wijst steeds op mijn grote beleidsgevoeligheid. Samen delen we de liefde voor (actie)onderzoek.

Tot slot mag ik het brede thuisfront niet vergeten met Gonnies aan het hoofd. Zij laat me vaak in de praktijk van alledag merken dat het basisonderwijs al heel ver is met de nieuwe pedagogiek.²⁶ Mijn diepe overtuiging dat het in het beroepsonderwijs de leerlinggerichte kant op moet gaan komt hier vandaan. Hanneke, Mieke en Peter ook dank voor de zo vanzelfsprekende belangstelling voor mijn werk. Zonder Peter had ik u vandaag niet zulke mooie sheets kunnen tonen.

En dan nog laatste plaatje...Doelpunt!

Jan Mulder was ook met het tweede antwoord nog niet tevreden en vroeg Cruijff meer te vertellen over de techniek van het strafschoot nemen: wanneer gaat het goed en wanneer fout? Het antwoord komt, zoals altijd, met een vanzelfsprekendheid alsof Cruijff al wist dat deze vraag gesteld zou worden. In de eerste plaats moet iemand die een strafschoot neemt, beschikken over veel techniek. Dit is de basis waarop je verder kunt. Maar een trainer moet hierover niet te veel willen vastleggen en dichttimmeren

Figuur 12 Doelpunt!!



en hierop te precies en te gedetailleerd gaan oefenen. Het gevaar is dan groot dat de speler te gefixeerd raakt op een vast punt en daardoor de bal krampachtig tegen de paal of keeper schiet. Er moet dus voldoende ruimte blijven voor eigen inbreng en creativiteit. Iedereen praat vooral over de techniek. Het grote belang van de persoonlijke kwaliteit wordt in zijn algemeen het meest onderschat..... Je gaat dit pas zien als je het door hebt, aldus de meester.²⁷

Ik dank u hartelijk voor uw aandacht!

Noten

- ¹ Zie: J. Geurts en W. van Oosterom (2000). Leerlinggericht beroepsonderwijs houdt volgens mij in dat uitdrukkelijk wordt gestreefd naar erkenning van de output: competenties met gebruiks- en ruilwaarde op de arbeidsmarkt, zie ook J. Onstenk (2004, pag 73). Vaak wordt in discussies beargumenteerd dat door het centraal stellen van de leerling/cursist/student dit marktperspectief zou verdwijnen. Wanneer de twee perspectieven met elkaar botsen, is volgens mij essentieel dat deze spanning zichtbaar wordt gemaakt. Gangbaar is in het beroepsonderwijs het uiteenlopen van de twee perspectieven te verdoezelen of met elkaar pogen te verzoenen. Het strijdtoneel wordt dan onzichtbaar gemaakt en stroperige communicatieproblemen vormen het resultaat.
- ² Axis heeft zijn aanpak uitgewerkt in een startplan en vervolgens in jaarplannen. Een tussentijds overzicht van de aanpak met de belangrijkste programmalijnen geeft de publicatie "Axis in uitvoering" (2001)
- ³ In opdracht van Axis heb ik samen met Peter van den Dool in 1999 en begin 2000 de vele studies en publicaties over knelpunten tussen aanbod en vraag op het gebied van bèta/techniek op een rij gezet. Bijzondere aandacht is hierbij besteed aan studie- en beroepskeuzeprocessen van jongeren, zie P. van den Dool en J. Geurts (2000).
- ⁴ Frans Meijers heeft op woensdag 31 maart j.l. zijn intreedende gehouden als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool/TH Rijkswijk onder de titel: "Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs".
- ⁵ Voor een verantwoording verwijs ik behalve naar J. Geurts (2003) graag naar de uitdagende publicaties als het gaat om ingrijpende onderwijsvernieuwing van J. Kessels (2001), A. van Emst (2002) en Fr. de Vijlder (2002).
- ⁶ Een fundament dat tot nu toe in de herontwerpbeweging nog te weinig aandacht heeft gehad is de beoordeling en afsluiting van het nieuwe onderwijs. Herontwerp kan niet zonder beoordelingswijzen die hierbij passen, zie bijv. F. Dochy e.a. (2002). Op de achtergrond speelt de fundamentele vraag of we, zoals gebruik in de opleidingsfabriek, reproduceren van leerstof blijven toetsen, of dat we in lijn met de school als loopbaancentrum beoordelen of iemand als beginnende beroepsbeoefenaar competent gedrag vertoont. Liesbeth Vos (2004) laat op een overzichtelijke

manier zien hoe het Friesland College een bij nieuw onderwijs passende toetsing en afsluiting ontwikkelt. Voor de poging die de Fontys hogescho-
len hebben gedaan om de competenties van de nieuwe HME-ingenieur
(Human Mechanical Engineering) te meten, zie in de kennisbanktechniek
de good practice "Begeleiding en beoordeling van competentiegericht
leren" van deze hogeschool. Een ontwikkelingsperspectief voor nieuwe
examinering dat de Onderwijsraad in 2002 heeft gepubliceerd heeft de te
geringe aandacht voor innovatie en examinering niet kunnen voorkomen.
Een indringende beschouwing over deze problematiek, geven J. Geerlings
e.a. (2004). Hun stelling is dat vernieuwingspogingen steeds vastlopen
omdat er vanuit beleid en management te weinig aandacht is voor dit
belangrijke vraagstuk. Docenten staan klaar om te vernieuwen maar krij-
gen hiervoor niet de ruimte, doordat wordt vastgehouden aan de oude
manier van toetsen en afsluiten.

- ⁷ Een uitstapje naar Bolwijn en Kumpe (1991) verduidelijkt wat ik bedoel
met een lerende organisatie. Zij wijzen erop dat markt- of klantgericht
functioneren door veranderingen in de omgeving, bedrijven steeds weer
opnieuw dwingt de eigen organisatie aan te passen. Ideaaltypisch schet-
sen ze de veranderingen in de omgeving als volgt: in de jaren zestig gaat
het vooral om efficiency, in de jaren zeventig om efficiency en kwaliteit, in
de jaren tachtig wordt flexibiliteit aan het rijtje toegevoegd en in de jaren
negentig moet voldaan worden aan de eisen van efficiency, kwaliteit, flexi-
biliteit en innovatie. Het model van de efficiënte organisatie is vooral
gebaseerd op het realiseren van kostenverlaging. Via massaproductie
moet zo goedkoop mogelijk worden geproduceerd. Er ontstaat een hiërar-
chisch geleide organisatie met een veelheid aan anonieme regels, proce-
dures en voorschriften. De managementtaak bestaat vooral uit planning
en controle. De cultuur in de organisatie kan getypeerd worden als
afwachtend en risicomijdend. "Werken voor de baas" is het credo.
Tegenover deze klassieke organisatie staat de innovatieve organisatie
waarin het credo is: "Werken voor de klant". Naast prijs, kwaliteit en flexi-
biliteit wordt innovatie als belangrijk concurrentiewapen gezien. Men
wens unieke producten en diensten te leveren op maat van de klant. Om
dit te kunnen realiseren wordt een open organisatiestructuur gehanteerd.
Afhankelijk van de klantenopdracht wordt een vluchtige structuur
gebouwd. In de innovatieve organisatie wordt gewerkt met (tijdelijke)

multidisciplinaire teams van experts, die uit alle geledingen van de organisatie komen. Deze teams kenmerken zich door een verregaande mate van zelfsturing. Ook is samenwerking met de omgeving bij de ontwikkeling van producten en diensten een ingeburgerd verschijnsel. Zoals al aangegeven, heerst er een sterke klantgerichte cultuur met aandacht voor ontwikkeling van eigen personeel. Omdat dit personeel voortdurend andere taken moet verrichten is de kennishuishouding van groot belang. De innovatie organisatie is een lerende organisatie waarin een breed spectrum van menselijk talent aanwezig is. Door een collectieve visie en gemeenschappelijk belang is er een sterke binding tussen de leden. Veel aandacht voor ontwikkeling en onderhoud van visie en doel moet ervoor zorgen dat betrokkenheid sterk blijft en men steeds bereid is eigen creativiteit en talent in te zetten.

- ⁸ Ik heb de nieuwe fundamenteën neutraal en zakelijk weergegeven. Hierdoor wordt niet zichtbaar welke spanning de discussie over deze fundamenteën en vooral de invoering ervan, met zich meebrengt. De onrust die de omslag van een industriële opleidingsfabriek naar een loopbaancentrum met zich meebrengt, was voelbaar in alle herontwerpprojecten die ik heb gevolgd. In ons werkplan voor het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming vestigen we dan ook de aandacht op de ingrijpende rolverandering die van betrokkenen wordt gevraagd (J. Geurts en Fr. Meijers, 2004). Zo wordt van studenten verwacht dat ze veranderen van passieve leerconsumenten in een actieve leerondernemer: iemand die zich verantwoordelijk voelt voor de ontwikkeling van eigen leervragen en zijn/haar loopbaan. Dit vraagt om een leeromgeving die kritische beroepssituaties en passende beroepsdilemma's kent en zo uitnodigt tot creatief leren. Het veilig uitproberen van nieuwe rollen en gedrag moet mogelijk zijn voor het herdefiniëren van de identiteit. G. Joukes en S. Severeins (2001) tonen aan dat op dit gebied het hbo nog een lange weg te gaan heeft. Zij wijzen op het gebrek aan dialoog tussen studenten en docenten in het htno en ook op het feit dat dit onderwijs er tot nu toe niet echt in slaagt passieve studenten aan te zetten tot actief leren. Voor het mbo laten Fr. Meijers en M. Reuling (2001) zien dat er nog veel schort aan loopbaanbegeleiding van cursisten. Het heen en weer peddelen tussen zelfconcept en oriëntatie op de arbeidswereld (horizonverruiming) dat nodig is voor identiteitsontwikkeling komt veel te weinig aan bod. E. de Bruijn (2002) wijst erop dat ver-

nieuwingsresultaten tegenvallen omdat het beroepsonderwijs ondanks allerlei mooie woorden over loopbaanontwikkeling in een spagaat zit: de nieuwe pedagogiek loopt aan tegen allerlei oude structuren en sturings-instrumenten die niet passen.

Wat voor studenten geldt, gaat ook op voor docenten en management. De omslag die herontwerp vraagt, brengt ook voor hen een identiteitscrisis met zich mee. Zie voor een nadere uitwerking, behalve het hiervoor genoemde werkplan Pedagogiek van de Beroepsvorming, ook: J. Geurts en Fr. Meijers (2002). Voor een beeld van de concrete innovatiepraktijk verwijst ik naar de good practice "Techno design en de interne aanpak van het innovatieproces". Het ROC Da Vinci is moedig omdat men het als een van de weinigen heeft aangedurfd de spanning en onrust zichtbaar te maken die de omslag naar een loopbaancentrum met zich meebrengt. Ook in de good practice van MTSplus "Een nieuw concept voor leren en opleiden in de techniek" is de worsteling zichtbaar (zie voor de good practices de kennisbanktechniek).

- ⁹ Illustratief in dit verband is ook de Verkenning "Bureaucratisering in het onderwijs" van de Onderwijsraad (2004). Teveel geld wordt aan bureaucratie en overhead besteed. Vanaf de jaren tachtig komt de stijging van het onderwijsbudget nauwelijks ten goede aan de leerling en student. Activiteiten die samenhangen met administratie, beleid en beheer zoals overleg, rapportages en papierwerk slokken het extra geld op. Volgens de Onderwijsraad is deze trend in alle onderwijssectoren zichtbaar. De verbureaucratisering van het onderwijs met de ambtelijk-politieke cultuur die hierbij past, is wellicht het grootste probleem van de sector. Voor een uitdagende uiteenzetting, zie bijvoorbeeld: A. van Emst (1998) en ook J. Kessels (2001).

- ¹⁰ Axis heeft gekozen voor een kennis- en ervaringsstrategie. Door het uitzetten van een groot aantal pilotprojecten is een collectieve zoektocht georganiseerd naar mogelijke oplossingen voor de bèta/techniek problematiek. Evaluatie en onderzoek is ingezet om de oplossingen zichtbaar te maken. Gaat het de goede kant op?

In de monitoring is voorzien dat projecten en onderzoekers gezamenlijk op zoek gaan naar good practices. Dit heeft tot doel om partijen alert te maken op producten, praktijkervaringen, werkprocessen of beloftevolle strategieën die succesvol blijken voor het beter laten aansluiten van vraag

en aanbod van bètatechnisch opgeleiden. Vaak gaat het om kennis en ervaring die in innovatie "tacet" blijft. De good practices moeten worden gezien als gedocumenteerde praktijken en strategieën die vanuit de projecten zelf worden gewaardeerd en die daarom de moeite waard worden gevonden om voor anderen als voorbeeld te dienen. De term good practices kan verwarring wekken. Er wordt mee bedoeld dat de maker(s) zelf de nieuwe praktijk positief waarderen. In hun eigen toekomst speelt de verworven kennis en ervaring een belangrijke rol. Vanzelfsprekend is dit een relatieve waardering, die afhankelijk is van de specifieke situatie en vooral ook van eigen kennis en ervaring. Voor een andere partij kan de gerealiseerde verbetering of vernieuwing dagelijkse praktijk zijn, iets dat men al lang achter zich heeft of juist iets dat nog verre toekomstmuziek is. Het relatieve karakter van de good practices maakt nog eens extra duidelijk dat deze niet moeten worden opgevat als direct bruikbare recepten en zeker niet als standaardoplossingen voor eigen problemen op het gebied van bètatechniek. Wel zijn het beknopte beschrijvingen van aanpakken waar de bedenkers en uitvoerders met een zekere trots naar verwijzen. Het is hun poging om de problematiek van bètatechniek in hun unieke context dichtbij een oplossing te brengen. Zoals gezegd leidt dit tot informatie en wellicht ook inspiratie waarmee derden hun voordeel kunnen doen. Axis spoort dus niet aan tot snel kopieergedrag. Hiermee zal geen succes worden geboekt en vaak krijgen de good practices dan de schuld: ze werken niet. De voorbeelden die zijn verzameld, moeten worden gezien als belangrijke hulpmiddelen of gereedschappen om de eigen situatie op het gebied van bètatechniek te verbeteren of te vernieuwen. Deze hulpmiddelen of gereedschappen horen geen doelen te worden. Om de good practices zo toegankelijk mogelijk voor derden te presenteren, zijn ze op een geordende wijze opgeslagen in een via Internet bereikbare site: www.kennisbanktechniek.nl. Voor een verantwoording van de aanpak en overzicht van de good practices kan ik verwijzen naar: J. Geurts en R. Oosthoek (2004).

¹¹ De herontwerpprojecten in het beroepsonderwijs zijn intensief gevolgd. Voor de rapportages kan ik verwijzen naar:

- Wat betreft het vmbo: J. van der Sanden, M. van Os en H. Kok (2004) en twee rapportages van het Cinop: J. van de Berg en C. Doets (2003) en A. Westerhuis en C. Doets (2004);

- J. Onstenk (2004) over het technisch mbo;
- J. Geurts (2004) over het technisch hbo.

¹² Gaat om het al eerder genoemde rapport van J. Geurts en R. Oosthoek (2004).

¹³ Zie ook R. Diekstra (2003). In zijn intreerede als lector Jeugd en Opvoeding aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk geeft hij een overzicht van de invloed welke niet alleen ouders en milieu (omgeving, straat) op de ontwikkeling van kinderen uitoefenen, maar wijst hij ook op de cruciale rol die de kwaliteit van de leerkracht (onderwijs) heeft.

¹⁴ De verzameling van good practices levert vele voorbeelden van dit parallel programmeren. Ik verwijs in het bijzonder naar de good practices van de diepteprojecten herontwerp mbo en hbo die deze achterkant van het beroepsonderwijs tot onderwerp hebben. Het gaat om een zevental projecten. Drie in het mbo en vier in het hbo. Het ROC Da Vinci, het Friesland college en ROC Utrecht hebben good practices opgeleverd voor het mbo (zie ook J. Onstenk, 2004). Wat betreft hbo gaat het om: de Hogeschool Amsterdam, Fontys Hogescholen, Saxion Hogescholen en de Hanzehogeschool Groningen (zie ook J. Geurts, 2004). Zonder een regio te kort te willen doen, waag ik het om in het bijzonder te wijzen op de samenwerkingsconcepten in de regio Dordrecht. Met niet aflatend enthousiasme en creativiteit wordt al jaren gewerkt aan een integrale aanpak van werken, leren en de circulatie van kennis hierover in het zogeheten consortium Revival technisch onderwijs. Doel is de competentie van de regio als geheel te versterken, zie: bijv. Th. Lohman e.a. (2003).

¹⁵ Een mooi voorbeeld hiervan vormt een onlangs door P. den Boer (2004) afgerond onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in vmbo en mbo. Het onderzoek toont aan dat de herontwerpprojecten alle moeite doen de nieuwe pedagogiek in praktijk te brengen. Ze verschillen hierin duidelijk met traditionele opleidingen. Desondanks zijn er geen echte verschillen in het keuzegedrag van jongeren gevonden tussen herontwerppopleidingen en traditionele opleidingen.

Waar het volgens mij om gaat, is of het toenemende belang van talentontwikkeling zichtbaar is te maken voor zowel individu als maatschappij. Nu de industriële bureaucratie op zijn retour is, zijn mensen niet langer verlengstuk van machines of louter functionarissen. Traditionele factoren als kapitaal, grondstoffen en arbeid bepalen niet langer de productiviteit,

maar talent en persoonlijke bekwaamheid. Het verband tussen talentontwikkeling en productiviteitsgroei aantonen, zie ik als een bijzondere uitdaging voor de pedagogiek van de beroepsvorming. Met Peter Smets (2004, pag 28 tot 33) ben ik het eens dat een aantal van de al genoemde diepteprojecten van het herontwerp mbo en hbo doorbraken tot stand brengen op het gebied van nieuwe beroepsvorming. Ze doen dit door oude onderwijsstellingen te verlaten en aan te sluiten bij centrale werkprocessen van meest innovatieve bedrijven en instellingen. Omdat het Deltapunt ervoor heeft gekozen deze zeven regionale projecten te blijven stimuleren en faciliteren, kan de voortgang ook in de na-Axistijd worden gevolgd. Overigens zie voor een bijdrage aan de discussie over pedagogiek en economie, ook: M. van Dijk e.a. (2004).

- ¹⁶ Behalve naar de good practices van de diepteprojecten herontwerp mbo en hbo, wil ik hier ook verwijzen naar de innovatieportretten die in een aantal Axispublicaties zijn verschenen. Het gaat ondermeer om: J. Hermanussen en T. Eimers (2003); P. Cremers (2003); R. Mulder (2003); J. Hermanussen (2003); J. Kerstens (2003); Universiteit Utrecht (2003); en I. Bontius en T. Boonman (2004).
- ¹⁷ De inspiratie komt voort uit het lezen van: Jaap Peters & Rob Wetzels (2002). Ik zie herontwerp als een ingrijpende vernieuwing die tot doel heeft bijdetijds onderwijs te ontwerpen en maken dat er nu nog niet is. Het gaat om een sprongsgewijze ontwikkeling: andere (sommigen zeggen: de juiste) dingen gaan doen. Het gaat dus niet om verbeteren van onderwijs dat al bestaat (de dingen beter gaan doen). Verbeteren en vernieuwen zeggen in wezen nog niets over hoe je de gewenste verandering aanpakt. Het gaat dan om de vraag hoe je van a naar b komt: van een opleidingsfabriek naar loopbaancentrum. In de Intreerede heb ik deze kant van herontwerp niet behandeld. Ik verwijs hiervoor naar J. Geurts (2003) en ook J. Geurts en W. van Oosterom (2003). P. Winsemius (2003) zegt dat wil een omslag slagen het erom gaat de 15% voortrekkers te mobiliseren die in vrijwel alle organisaties te vinden zijn en die de bereidheid hebben hun nek uit te steken. De leiding moet erop uit zijn hen versneld succesvol te laten zijn, dan zullen velen volgen. Winnaars hebben aanhang; succes kweekt succes. Bakker e.a. (2004) laten op basis van gesprekken met betrokkenen het strijdtoneel zien dat verandering van het beroepsonderwijs met zich meebrengt. Het blijkt in de praktijk moeilijk

om afstand te nemen van vertrouwde posities, belangen en ook eigen denkkaders. Aan de hand van belangrijke innovatiethema's wordt de worsteling tussen gevestigde en nieuwe waarden in beeld gebracht.

- ¹⁸ Axis heeft Peter Smets gevraagd om gesprekken te voeren met mensen die zich in de afgelopen jaren betrokken hebben getoond bij de bèta/techniek problematiek. In het rapport "Gedaantewisseling van een tekort. De wijsheid van Axis achteraf" (2004) doet hij op een aantrekkelijke wijze verslag van de gesprekken en kijkt naar de bèta/techniek problematiek terug en blik ook vooruit.
- ¹⁹ Willem van Oosterom (2004) heeft na mijn intrede een slotrede gehouden in het kader van de beëindiging van Axis per 1 juli 2004. Hij maakt hierin duidelijk dat inhoudelijke vernieuwing vraagt om een nieuwe bestuursvisie: ondernemend in plaats van afstandelijk besturen. In dit kader ziet hij de huidige wetgeving als te zeer gericht op een vaste structuur of systeem waarin wordt vastgelegd welke eisen er aan het onderwijs gesteld worden. Een wetgeving die vooral de innovatie wenst te bevorderen zou veel meer het karakter moeten hebben van een proceswetgeving. Naast een beperkt aantal landelijke regels zou een dergelijke wetgeving vooral geënt moeten zijn op het idee dat innovatie vooral van onderop moet komen. Het primaat voor vernieuwing zou dan ook gelegd moeten worden bij het onderwijsveld zelf. Hij stelt dat proceswetgeving een voorwaarde lijkt om het respect en vertrouwen tussen onderwijsveld en ministerie te herstellen. Een voorbeeld van deze nieuwe wetgeving kan worden gevonden in Denemarken, zie: Nieuwenhuis en Smulders (2004). Met Reform 2000 is gekozen voor een ingrijpende hervorming van het beroepsonderwijs. De wetgeving is opener en flexibeler dan wij gewend zijn. Er wordt minder gestuurd op blauwdrukken en regels aan de voorkant en meer vanuit het besef van lokale differentiatie en grotere verantwoordelijkheid dicht bij het primaire proces.
- ²⁰ Deze lijn is in veel intreereds van lectoren terug te vinden, zie bijvoorbeeld: J. van der Sanden (2004); K. Kwakman (2003); R. Klarus (2003) en (2004); J. Kok (2003); R. van Asselt (2003). Ook verwijs ik naar Jan Arts e.a. (2003) en naar de eindrapportage van de werkgroep dynamisering beroepsonderwijs ten behoeve van het innovatieplatform (Fr. Leijnse e.a. 2004).
- ²¹ Zie voor een actueel overzicht van de stand van de discussie: E. de Bruijn

en A. Westerhuis (2004). J. Kok (2003) meent dat het serieus nemen van praktijkervaringen van leraren als bron van kennisontwikkeling, de manier is om leraren hun beroepsidentiteit opnieuw te laten verwerven. Leraren zijn nu te veel uitvoerders van elders bedachte voorschriften of ideeën. Het leren van de eigen praktijk is in scholen verwaarloosd. Door trial en error, reflectie en collegiale consultatie, kan praktijktheorie en –kennis worden opgebouwd. Praktijkervaringen blijven nu te veel impliciete kennis. Het expliciteren en binnen de beroepsgroep uitwisselbaar maken van deze kennis, maakt scholen tot professionele leergemeenschappen. Dat is nu nog veel te weinig het geval. Voor een inspirerende bijdrage over dit onderwerp, zie R. Bood en M. Coenders (2004) en voor een voorbeeld in het onderwijs: P. Leenheer e.a. (2003)

²² Zie AWT en COS (2002 en ook AWT (2003).

²³ De Haagse Hogeschool en THRIjswijk (2003) hebben kaders voor hun Haagse bachelorbeleid vastgelegd. Doelen zijn: een gezamenlijk onderwijskundig profiel ontwikkelen dat een eigen positie geeft in de regio en (inter)nationale arbeidsmarkt; professionalisering van het primaire proces door gemeenschappelijke ontwikkelinvesteringen en kennisdeling; en zodanige inrichting van bacheloropleidingen dat studenten gerichte keuzes kunnen maken in het kader van hun (studie)loopbaan. Het onderwijskundig perspectief 2008 wordt gezien als middel om deze doelen te realiseren. Dit perspectief kent aan de voorkant: talentontwikkeling. De hogeschool kiest er voor het beste uit de studenten te willen halen. Maatwerk voor studenten met diverse achtergronden staat dan ook voorop. Wat betreft de doorstroming is als ontwerp- en stuurprincipe gekozen voor het begeleiden van studenten in hun loopbaanontwikkeling en toetsing van vorderingen in plaats van het aanbieden van onderwijsprogramma's. De ontwikkeling van nieuw onderwijs start dan ook niet bij de aanpassing van het onderwijsaanbod (zoals vaak te doen gebruikelijk), maar bij het vormgeven van de zelfregie van de student en de daarbij behorende competentieontwikkeling van de medewerkers. Zoals al aangegeven, gaat het aan de uitstroomkant om het verschaffen van opleidingen met civiel effect, een erkend diploma op de (inter)nationale arbeidsmarkt. Om dit blijvend te kunnen realiseren, worden veranderingen in de beroepscontext en de beroepstaken belangrijke redenen gevonden om onderwijsprogramma's aan te passen.

- ²⁴ Met figuur 8: Evaluatie vanuit vier perspectieven, heb ik al benadrukt dat bij onderwijsvernieuwingen het niet alleen gaat om de inhoudelijke kant, maar ook om de proceskant. In het programma van het lectoraat zal deze kant dan ook een belangrijke plaats innemen. De geschetste cirkel van kenniscreatie (figuur 11) biedt zowel op niveau van projecten als ook op het niveau van de hogeschool hiervoor alle ruimte. Het gaat dan om het samenwerken met partijen (intern en extern) die van groot belang zijn voor het slagen van de innovatie en ook om voldoende aandacht voor de organisatie van de vernieuwing zowel binnen een project als binnen de hogeschool als eenheid van vernieuwing. Tijdens de bespreking van de voortgang van herontwerpprojecten, heb ik gewezen op de spanningen intern en extern op het gebied van de betrokkenheid van partijen bij herontwerp. Ook is gezegd dat projectmatig werken en de ophanging van vernieuwingsprojecten binnen het schoolbeleid meer aandacht verdienen (een van de uitzonderingen op deze regel vormt de good practice "Faculteitsbrede aanpak bèta/techniek" van de Hanzehogeschool Groningen). Men duikt bij vernieuwing nogal eens meteen de inhoud in en stort zich op het maken van nieuwe programma's of het ontwikkelen van een andere didactiek. Terwijl nog onduidelijk is wat precies het probleem is, wordt al met de uitvoering begonnen. Belangrijk is daarom veel aandacht voor een adequaat ontwerp van een vernieuwingsproject en passend leiderschap. Zonder adequaat ontwerp en passend leiderschap is er te veel kans op wat De Bie e.a. (2003) slordig vernieuwen noemen.
- ²⁵ De opzet en aanpak van monitor en transfer innovatiearrangement beroepskolom tranche 2003 is te vinden in: Hpbo en Cinop (2004).
- ²⁶ Ik wil hier ook verwijzen naar de aansprekende oratie van J. Letschert aan de Faculteit Gedragswetenschappen van de Universiteit Twente op 25 maart 2004. Uit onvrede met het dominerende instructiemodel in het funderend onderwijs, bepleit Letschert een herontwerp van onderwijs. Kinderen horen zich te verwonderen, hun verbeeldingskracht moet worden gestimuleerd en leraren kunnen hen dan ook beter de goede vragen (laten) stellen dan antwoorden voor te koken die slechts reproductie vereisen.
- ²⁷ P. Winsemius (2004) vertelt over Johan Cruijff en leiderschap en meent dat je veel kunt leren door te luisteren naar zijn verhalen over goed en slecht leiding geven.

Literatuur

- J. Arts e.a. "Speelbal of spelbepaler? Over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit" KPC/'s Hertogenbosch, 2003
- R. van Asselt "Ketenbeheer op doorlopende leerwegen" Lectorale rede Saxion Hogescholen/Enschede, 2003
- AWT "Onderzoek in het onderwijs; versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk" AWT/Den Haag, 2003
- AWT en COS "Schoolagenda 2010. Deel 1: Verkenning Kennis van Educatie 2010" AWT/Den Haag, 2002
- Axis "Axis in uitvoering" Axis/Delft, 2001
- M.R. Bakker e.a. "Zin in de toekomst, loskomen van het verleden" Max Goote/Amsterdam, 2004
- J. van de Berg en C. Doets (red) "Reflectie op Axis vmbo-projecten 2001-2003" Cinop/'s Hertogenbosch, 2003
- D. de Bie (red) "Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer" Houten/Antwerpen 2003
- P. den Boer "Beter kiezen. Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in het vmbo en mbo" Deltapunt/Delft 2004
- R. Bood en M. Coenders "Communities of practice. Bronnen van inspiratie" Utrecht, 2004
- P. Bolwijn en T. Kumpe "Marktgericht ondernemen: management van continuïteit en vernieuwing" Assen, 1991
- I. Bontius en T. Boonman "Leren van integraal herontwerp, een kijkje achter de coulissen bij drie vmbo scholen" Deltapunt/Delft 2004 (in druk)
- E. de Bruijn (2002) "Bouwstenen voor een beroepsgerichte pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom" in Meso magazine 2002, nr 22
- E. de Bruijn en A. Westerhuis "Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. Zoeken naar nieuwe verbindingen" Cinop/'s Hertogenbosch 2004 (in druk)
- P. Cremers "Niets is zo blijvend als verandering. Projectportret Human Technology" Axis/Hanzehogeschool Delft/Groningen, 2003
- R. Diekstra "De grondwet van de opvoeding" Lectorale rede op 1 september 2003 op Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, Uithoorn, 2003
- F. Dochy e.a. "Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht en competentiegericht onderwijs" Utrecht, 2002

- P. van den Dool en J. Geurts "Bèta/techniek uit balans. Een beeld van huidige knelpunten tussen aanbod en vraag en mogelijke oplossingen" Axis en LDC/Delft, 2000
- M. van Dijk, Th. de Keulenaar en J. Verwater "Van kennisconsumptieschool via kennisconstructieschool naar kennisproductieschool" KPC/'s Hertogenbosch, 2004 (in druk)
- A. van Emst "Professionele onderwijscultuur in onderwijsorganisaties" APS/Utrecht, 1998
- A. van Emst "Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs" APS/Utrecht, 2002
- J. Geerlings e.a. "Succesvol innoveren van (beroeps)onderwijs" Stoas/Wageningen, 2004
- J. Geurts "Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs" In Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, februari 2003
- J. Geurts "Herontwerp hoger technisch onderwijs. Visie, aanpak, eerste resultaten en reflectie" Axis/Delft, 2004
- J. Geurts en Fr. Meijers "Naar een nieuw pedagogisch elan in het Nederlandse beroepsonderwijs" In Handboek leerlingbegeleiding, Alphen aan de Rijn, 2002
- J. Geurts en Fr. Meijers "Pedagogiek van de Beroepsvorming. Werkplan" Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, april 2004 (interne notitie)
- J. Geurts en W. van Oosterom "Technisch beroepsonderwijs en unieke competenties. Pleidooi voor een leer- en leerlinggerichte transformatie" In tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management, THEMA, 2000 nr. 4
- J. Geurts en W. van Oosterom "Herontwerp hoger technisch onderwijs: nieuwe stuurmanskunst voor een bewegend doel" In tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management, THEMA, 2003, nr. 3
- J. Geurts en R. Oosthoek "Bèta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices" Axis/Delft 2004
- Haagse Hogeschool en TH Rijswijk "Kaders voor de Haagse Bachelor" Den Haag, december 2003
- Het Platform beroepsonderwijs en Cinop "Monitor en transfer Innovatiearrangement Beroepskolom. Tranche 2003" Zeist/'s Hertogenbosch, 2004

- J. Hermanussen "Een wereld te winnen. Projectportret Techotalent" Axis/Delft, 2003
- J. Hermanussen en T. Eimers "Case-onderwijs in drie verschillende onderwijstypen. Projectportret Groen en Rood" Axis/Delft, 2003
- G. Joukes en S. Severiens "Studenten in het hoger technisch onderwijs. Verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie" Axis/Delft 2001
- J. Kerstens "B for You. Evaluatie van de maatregelen ter verhoging van de instroom aan de faculteit NWI van de KU Nijmegen" Axis/Delft, 2003
- J. Kessels "Verleiden tot Kennisproductiviteit" Oratie als hoogleraar Human Resource Development faculteit Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente, 8 februari 2001
- R. Klarus "Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding" Lectorale rede Stoas Hogeschool 's Hertogenbosch en Dronten, 2003
- R. Klarus "Het ontwikkelen van competenties op de werkplek" Lectorale rede HAN/Nijmegen 2004
- J. Kok "Talenten Transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen" Lectorale rede Fontys Hogescholen, Eindhoven 19 juni 2003
- K. Kwakman "Anders leren, beter werken" Lectorale rede Hogeschool Arnhem en Nijmegen, juni 2003
- P. Leenheer e.a. "De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken" Antwerpen/Apeldoorn, 2003
- Th. Lohman e.a. "Slimme streken. Regionale kennisinfrastructuur verbindt beroepsonderwijs met bedrijfsleven" Revival technisch onderwijs, Dordrecht, 2003
- Fr. Leijnse e.a. "Eindrapportage werkgroep dynamisering beroepsonderwijs tbv Innovatieplatform" Den Haag, 2004
- J. Letschert "Huidige onderwijssysteem is niet langer houdbaar" Oratie als hoogleraar curriculumontwikkeling faculteit Gedragswetenschappen, Universiteit Twente, 25 maart 2004
- Fr. Meijers "Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs" lectorale rede Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk op 31 maart 2004
- Fr. Meijers en M. Reuling "Intake, beroepsoriëntatie en studieloopbaanbegeleiding" Axis/Delft, 2001
- R. Mulder "Probleemgestuurd onderwijs in beweging. Projectportret Techniek maakt het" Axis/Delft, 2003

- L. Nieuwenhuis en H. Smulders "Over de grens. Een verkenning van het Deense systeem voor beroepsonderwijs als good practice voor Nederland" Deltapunt/Delft, 2004
- Onderwijsraad "Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. Een advies" Den Haag, 2002
- Onderwijsraad "Bureaucratisering in het onderwijs. Een verkenning" Den Haag, 2004
- J. Onstenk "Herontwerp techniek in het middelbaar beroepsonderwijs" Axis/Delft, 2004
- W. van Oosterom "Van regels en afspraken in de nationale polder naar innoveren en samenwerken in de regio. Slotrede Axis" Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 16 juni 2004
- Jaap Peters en R. van Wezel "Niets nieuws onder de zon en andere toevaligheden. Strategieontwikkeling door contextmanagement" Amsterdam/Antwerpen, 2002
- Universiteit Utrecht "De Utrechtse betawaaier. Verantwoording 1998-2002" Universiteit Utrecht, 2003
- J. van der Sanden "Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs" Lectorale rede Didactiek van het beroepsonderwijs, Fontys Hogescholen, Eindhoven, 12 maart 2004
- J. van der Sanden, H. Kok en M. van Os "Naar aantrekkelijk technisch vmbo. Resultaten van drie jaar herontwerp" Axis/Delft, 2004
- P. Smets "Gedaantewisseling van een tekort. De wijsheid achteraf van Axis" Axis/Delft, 2004
- E. Vos "Praktijkgestuurd leren en beoordelen" Friesland college/Leeuwarden, 2004
- Fr. de Vijlder "Leren organiseren" in AWT en COS "Schoolagenda 2010. Deel 2: Essays" AWT/Den Haag, 2002
- A. Westerhuis en C. Doets "Kwantitatieve evaluatie Axis vmbo-projecten" Axis/Delft, 2004
- P. Winsemius "De Maatschap Nederland" Ministerie van EZ, Den Haag, 2003
- P. Winsemius "Je gaat het pas zien als je het doorhebt. Over Cruijff en leiderschap" Balans, 2004.

De Nederlandse jeugd moet hoger en slimmer worden opgeleid

Rede uitgesproken bij de opening van het hogeschooljaar 2004 - 2005
door drs. W.J. Breebaart, voorzitter College van Bestuur, Haagse
Hogeschool/TH Rijswijk, 30 augustus 2004

Wanneer verkeert een bedrijfstak in een crisis? Meestal is er dan sprake van aanhoudend teruglopende prestaties, die vaak gepaard gaan met afnemen-de concurrentiekracht t.o.v. het buitenland. Wat zien we als we deze twee cri-teria gebruiken om de kwaliteit te meten van het Nederlandse onderwijs anno 2004? Als we deze meting verrichten aan de hand van het aantal diplo-ma's dan zien we, dat er sinds midden jaren negentig van de vorige eeuw sprake is van teruglopende prestaties.

Ook in vergelijking met andere landen scoort Nederland tegenwoordig matig. Uit de benchmark van de OECD blijkt dat het opleidingsniveau van de bevolkingsgroep van 50 jaar en ouder internationaal kan wedijveren met de beste landen in dit opzicht. Maar dit is dramatisch anders voor het oplei-dingsniveau van de huidige 25- tot 34-jarigen. Of anders gezegd, in de zesti-ger jaren presteerde Nederland goed in internationaal perspectief. Anno 2004 is Nederland door vele landen ingehaald.

Mijn conclusie is dat het Nederlandse onderwijs in een crisis zit. Deze conclu-sie is des te treuriger, omdat deze crisis zeer diep is en het dal nog niet bereikt lijkt. Bovendien raakt deze crisis aan het delicate evenwicht tussen economische welvaart en het opleidingsniveau van een land. Een goede en vele jaren vergende studieloopbaan voor heel veel burgers is alleen mogelijk in een welvarend en rijk land. Zonder rijkdom is er onvoldoende economische basis om de jeugd een schoolloopbaan met een gemiddelde lengte van 14 jaar te geven. Bovendien moet dat onderwijs kwalitatief hoogwaardig zijn. Omgekeerd is een hoog opleidingsniveau van de beroepsbevolking voor-waarde voor verdere economische groei. De huidige economische ontwikke-lingen vragen een slimme, lees goed opgeleide, beroepsbevolking. Bijna per definitie zullen alle hoogontwikkelde landen hun nieuwe toetreders tot de arbeidsmarkt steeds hoger en slimmer moeten opleiden om te blijven vol-doen aan de gewenste en noodzakelijke (economische) ontwikkelingen. Het is een gevaarlijk idee dat dit bereikt kan worden door de knapste koppen in ons land te selecteren en hoog op te leiden, want het veranderde arbeidspro-ces eist dat over de hele linie de beroepsbevolking slimmer gaat werken. De tragiek van dit moment is dat Nederland jarenlang relatief weinig ener-gie in de opleiding van nieuwe generaties heeft gestoken. Sinds 1995 lijkt het opleidingsniveau van de toetreders tot de arbeidsmarkt terug te lopen. En daarmee ontstaat er een fundamentele zwakte in onze economie.

Drie onderwerpen zijn in dit kader van belang. Ten eerste, de teruggang van het opleidingsniveau van de toetreders tot de arbeidsmarkt. Ten tweede, de achterstand van het aantal allochtone jongeren in het hoger onderwijs. De allochtone jeugd doet het steeds beter, maar er is nog een hele weg te gaan. En ten derde, de sterk teruglopende prestaties van jongens. Mijn stellingen heeft de tongen losgemaakt. Reacties leverden discussies op die op hun beurt weer nieuwe gezichtspunten naar voren brachten. Aan het eind van dit artikel kom ik daar summier op terug.

Het opleidingsniveau

Het opleidingsniveau van de Nederlandse bevolking is sterk in beweging. Ik beperk me tot de Nederlandse beroepsbevolking van 15 tot 65 jaar. Enerzijds verlaat voortdurend menselijke kapitaal de arbeidsmarkt om met pensioen, of zo lang het nog kan, met prepensioen te gaan. Anderzijds betreden ook jaarlijks ca. 190.000 jongeren de arbeidsmarkt vanuit het mbo, hbo en wo en overigens ook ongediplomeerd. Om aan de vraag naar hoog geschoolde arbeid in de nabije toekomst te kunnen voldoen, zouden wij jaarlijks een iets hoger opleidingsniveau van de gediplomeerde uitstroom moeten herkennen. Het aantal diploma's mbo-4, hbo en wo zou jaarlijks iets moeten stijgen. Immers, als het gemiddelde opleidingsniveau van de nieuwkomers in de beroepsbevolking langzaam daalt, zal op den duur ook het opleidingsniveau van de hele bevolking negatief beïnvloed worden. En dit staat diametraal tegenover de doelstellingen die Europa en wijzelf ons voorhouden.

In de tabel hierna staat de ontwikkeling van ons jonge intellect, de top 30% van hun generatie. Het betreft de cijfers van het aantal geslaagden havo en vwo van 1990 tot 2002. Van groei is geen sprake, het vwo daalt en ook de havo krijgt een terugval in 2001. Dat hangt ongetwijfeld samen met de invoering van het studiehuis. Vaak wordt gezegd dat de demografische teruggang dit verschijnsel verklaart. Maar dit kan eigenlijk niet, omdat sinds eind zeventiger jaren het aantal geborenen redelijk constant is gebleven. Ik hou het er dus maar op dat we onze intellectuele top gewoon iets kleiner hebben gemaakt. Hoewel op dit moment nog niet zichtbaar in de statistiek schijnt de havo- en vwo-top weer licht gegroeid te zijn. Als dat zo is dan zal dit in 2005 en 2006 een verbeterd resultaat geven.

Aantal diploma's havo en vwo van 1990 tot 2002¹

x 1000 diploma's	havo	vwo
1990	34,9	31,8
1995	33,9	27,9
1998	34,5	27,7
1999	36,9	27,1
2000	38,6	26,5
2001	29,9	27,0
2002	32,4	24,4

Om zichtbaar te maken wat de ontwikkeling van het opleidingsniveau van de instroom op de arbeidsmarkt is, heb ik een opleidingsindicator² bedacht. Ik heb alle diploma's geteld die in het tertiair onderwijs worden uitgereikt. Het mbo-1-diploma voor de meest eenvoudige routinematige handelingen tot en met het aantal promoties voor de wetenschappelijke top en alles daartussen. Ik waardeer het mbo-1-diploma met 1 punt en de wetenschappelijke promotie met 7 punten. Mijn opleidingsindicator geeft dan aan met welk gemiddeld opleidingsniveau onze afgestudeerde jeugd de arbeidsmarkt opstroomt.

¹ *Alle statistieken in deze inleiding zijn ontleend aan Statline van CBS.*

² *Ik pretender geen wetenschappelijke verhandeling te geven. Maar ik prete-
deer wel dat mijn opleidingsindicator een tendens aangeeft.*

Gemiddeld opleidingsniveau uitstroom tertiair onderwijs

x 1000 diploma's	mbo 1 en 2	mbo 3 en 4	hbo	wo master	wo Phd	gemiddeld opleidings- niveau in punten
1995	33,8	74,2	58,2	25,8	2,5	3,98
1996	32,9	75,4	60,7	29,3	2,6	4,04
1997	34,9	71,9	62,0	26,1	2,5	3,99
1998	36,9	76,1	53,7	22,3	2,5	3,87
1999	37,1	78,0	53,1	20,7	2,5	3,84
2000	41,4	78,6	54,8	20,5	2,5	3,80
2001	44,2	83,3	56,1	20,0	2,5	3,76
2002	48,7	79,6	58,4	21,5	2,6	3,75
2003	49,8	80,7	61,8	21,6	2,6	3,76

In het laatste decennium is het gemiddelde opleidingsniveau van de toetreders tot de arbeidsmarkt licht gedaald. Daar zijn wel allerlei methodologische opmerkingen over te maken, maar één ding is heel zeker. Het aantal diploma's aan universiteiten is in deze periode aanzienlijk gedaald en dat is niet voldoende opgevangen door het hbo. Het aantal doctoraten per jaar blijft weliswaar gelijk, maar dit is te danken aan de groeiende groep internationale studenten die hier een proefschrift verdedigt. Aan de onderkant van het onderwijsgebouw groeit het aantal diploma's snel. In het licht van de Europese doelstelling is dit beeld ernstig negatief. Het verwachte enorme tekort aan hoger opgeleiden na 2010 vraagt om een veel groter aantal diploma's aan de bovenkant en een veel kleiner aantal diploma's aan de onderkant.

Van diverse kanten heb ik als reactie op mijn berekeningswijze van het gemiddeld opleidingsniveau gekregen dat ik onvoldoende rekening houd met de doorstroom van mbo naar hbo en van hbo naar wo. Dat zou het werkelijke beeld kunnen verhullen. Ik ben het daar om twee redenen niet mee eens. Ten eerste is de berekening van het gemiddeld opleidingsniveau vooral

bedoeld als trendanalyse. Het gaat niet om de absolute getallen. Ten tweede is de omvang van de doorstroom klein ten opzichte van de totale aantallen. Dat impliceert dat schommelingen in de doorstroom slechts zeer geringe invloed zullen hebben op de trend als zodanig. De trend is dat het opleidingsniveau van de toetreders tot de arbeidsmarkt vanaf midden jaren negentig een dalende is in plaats van een stijgende.

Ook de meest recente OECD-cijfers onderstrepen dit (Education at a Glance 2004). De OECD geeft statistieken van het opleidingsniveau van 25- tot 34-jarigen. De ontwikkeling van het opleidingsniveau van juist deze groep is de beste graadmeter voor het toekomstige opleidingsniveau van de hele beroepsbevolking. In zekere zin geeft het opleidingsniveau van de 25- tot 34-jarigen het fundament voor de economie over 20 jaar aan. En ook in deze analyse doet Nederland het niet goed. Zowel de uitstroom met een startkwalificatie (minimaal MBO niveau 2) als de aantallen diploma's hoger onderwijs laten tussen 1991 en 2002 een te geringe groei zien. Terwijl veel westerse landen, maar ook een aantal Aziatische landen, waaronder bijvoorbeeld Korea, tussen 1991 en 2002 een steeds hoger opgeleide groep 25- tot 34-jarigen kent, blijft Nederland achter. Ook uit de OECD-cijfers lijkt de trendbreuk voor Nederland zich na 1995 voor te doen. En ook hier wordt geconstateerd dat het aantal jongens in de jaren 1998 tot 2002 dat een diploma in het hoger onderwijs haalt sterk terugloopt. Dit wordt niet gecompenseerd door de verbeterde onderwijsprestaties van meisjes.

Zijn er verklaringen voor deze ontwikkeling? Ik geef u graag mijn mening. De outputbekostiging die begin 90'er jaren in het hoger onderwijs is ingevoerd, heeft tot een verhevigde strijd om de student geleid. Hogescholen moesten rendement behalen en studieprogramma's moesten op grote schaal "studeerbaar" worden. Daar zijn honderden miljoenen overheidsgeld ingestopt. De studeerbaarheid: Als ik het resultaat zie, word ik niet vrolijk. In ieder geval is het aantal lessen, het aantal contacturen flink afgenomen. Ook de student-docent-ratio is meestal door bezuinigingen verslechterd. De bestuurders en managers spreken in termen van kosten- en batenanalyse. En men spreekt in het onderwijs over studieprogramma's die aangepast moeten worden aan het levensritme, het werkritme of het recreativeritme van de student. Hoger onderwijs wordt door menig onderwijsbestuurder

beschouwd als een markt, waarin de marketing belangrijker lijkt te zijn geworden dan het onderwijs zelf. En daarin schuilt mijns inziens een groot gevaar.

Marketeers bekijken de student per definitie als klant, de consument. Vanuit dat gezichtspunt hangen product, prijs, kwaliteit en gemak met elkaar samen. Maar wat geldt voor het kopen van een auto, geldt nog niet voor het onderwijs. Het studeren doet de student zelf. In die zin moet de ontvanger van onderwijs zelf een grote prestatie leveren. Naarmate het onderwijs een hogere prijs en een hogere kwaliteit heeft zal de student ook een grotere inspanning moeten leveren. De student is uiteindelijk regisseur over de kwaliteit van zijn eigen studieloopbaan. Naarmate de student zich meer inspant, zal de kwaliteit van zijn onderwijs beter worden. De hogeschool is in dit proces wel een noodzakelijke voorwaarde, maar niet doorslaggevend.

Laten we de inspanningen van de student eens belichten. Volgens recent onderzoek studeert een Nederlandse student gemiddeld 30 uur per week. Een ander belangrijk deel van de week, gemiddeld 12 uur, wordt gebruikt voor werken en geld verdienen. En verder besteedt de student zijn tijd aan sociale en recreatieve zaken. Dit patroon start op de middelbare school. Zijn de studies te licht? Waarom laten we onze studerende jeugd van 16 tot 24 jaar zoveel bijbaantjes doen en tegelijk zo onder de maat studeren? Het zou voor de kwaliteit van de studie veel beter zijn als studenten minder gaan werken en meer gaan studeren. Dat kan als de ouders meer gaan bijdragen of als de student meer gaat lenen. Dat laatste kan, immers de Nederlandse student leent veel minder ten behoeve van zijn studie dan zijn collegastudenten in de rest van Europa. De student krijgt weer een 40-urige studieweek. Zonder bijbaantjes. De studie staat voorop. Dat zou de kwaliteit van de studie zeker ten goede komen.

Eén opmerking van kritiek in de richting van de politiek is op z'n plaats. De politieke bestuurders van dit land beschouwen al 20 jaar lang mbo en hbo als eindonderwijs. Toen de wet voor het mbo begin 90'er jaren werd gemaakt, werd er gezegd dat mbo eindonderwijs zou moeten zijn. Ieder van de vier niveaus van mbo is eindonderwijs. De doorstroom van een gediplomeerde mbo'er naar een volgend mbo-niveau is laag. Dat geldt evenzeer voor de doorstroom van mbo naar hbo. En tot vandaag de dag beschouwen de politieke

bestuurders ook het hbo als eindonderwijs. Doorstroom naar een beroepsgerichte master in het hbo is niet nodig. Dat begrip eindonderwijs is een contradictio in terminis. Ik zou willen zeggen, er bestaat geen eindonderwijs, er is alleen maar beginonderwijs. Ieder onderwijs moet perspectief geven op een vervolgstap op de intellectuele ladder. Dat moet uitnodigend zijn. Ieder stukje onderwijs moet voorbereidend zijn op vervolgonderwijs. Daarmee helpen we de beroepsbevolking van Nederland op een hoger plan.

De allochtone jeugd

Ik kom aan mijn tweede onderwerp: de allochtonen in het onderwijs. Gaat het goed met de integratie van de migrantenkinderen in ons onderwijs? Of is er reden tot ernstige zorg? En hoe zou de doorstroom van allochtonen verbeterd kunnen worden?

Als ik kijk naar onze hogeschool, kan ik tevreden zijn over de grote aantallen migrantenkinderen die onze hogeschool bevolken. Hadden wij in 1997 nog 2500 allochtone studenten, nu zijn dat er meer dan 5000. En dit multiculturele en internationale klimaat is in alle onderdelen van onze hogeschool positief voelbaar. Uit de doorstroomgegevens van havo en vwo naar het hoger onderwijs blijkt dat de niet- Westerse allochtonen relatief vaker voor het hbo en wo kiezen dan de autochtone bevolking. Daaruit blijkt in ieder geval dat als allochtonen de enorme drempels van het middelbaar onderwijs met succes hebben genomen, zij opmerkelijk meer dan de autochtone bevolking doorstromen naar hbo en wo. Daardoor neemt het percentage in de instroom duidelijk toe.

Percentage allochtone studenten onder instroom in hbo en wo van 1995 tot 2002

	hbo	wo
1995	4,6 %	4,6 %
1996	5,6 %	5,2 %
1997	5,9 %	5,7 %
1998	6,6 %	5,7 %
1999	6,9 %	6,1 %
2000	7,5 %	6,7 %
2001	7,9 %	7,5 %

Ook in de tijd gezien is het duidelijk dat de tweede generatie migrantenkinderen het veel beter doet dan de eerste generatie. De cijfers spreken boekdelen. Ondanks deze goede ontwikkeling is er ook reden tot zorg. Na de basisschool kiezen migrantenkinderen en hun ouders overheersend veel voor het vmbo. Dat kan aan een gebrek aan ervaring van de ouders liggen. Het kan te maken hebben met het first-generation-student-probleem. Hoe kunnen ouders die zelf niet gestudeerd hebben, hun intellectuele kinderen goed begeleiden naar mbo-4, havo en vwo en vervolgens naar hbo en wo? In dat proces gaat veel mis. Niet voor de allerbeste allochtone studenten. Die komen er wel. Maar wel voor die hele grote subtop. Daarin schuilt nog veel verborgen talent dat de Nederlandse samenleving goed kan gebruiken. Maar daarvoor is het noodzakelijk dat in de hoogste klassen van het basisonderwijs de leraren de allochtone leerlingen stimuleren naar het havo en vwo te gaan. In dit opzicht werkt de Citotoets wellicht op een verkeerd moment van de leerontwikkeling van allochtone kinderen. Een in de leerontwikkeling te vroeg afgenomen Citotoets kan kinderen al snel naar beneden drukken. Als de kinderen in de onderste regionen van het vmbo zitten, worden ze nauwelijks uitgedaagd op hun eigenlijke intellectuele niveau. En omdat een leerling in de theoretische leerweg in het vmbo maar eenmaal mag blijven zitten lijken docenten de kinderen, die even minder presteren, al snel naar de beroepsgerichte leerweg te adviseren. Dit geeft uiteraard helaas minder toekomstperspectief. Na het beroepsgerichte vmbo komen ze bijna automatisch in het mbo niveau 1 en 2. De leraren in de brugklas zullen ook de ouders van de allochtone kinderen meer moeten enthousiasmeren voor een hogere studie. Het kan, het zit er echt in en wij moeten deze talenten er ook uit halen.

De jongens

Ik kom bij mijn laatste onderwerp: het massaal achterblijven van jongens in ons onderwijs. Wordt er over allochtonen in ons onderwijs heel erg veel geschreven en gepraat, over het achterblijven van jongens in ons onderwijsstelsel wordt weinig tot niets gezegd. Ik wil enige feitelijkheden tonen. De volgende tabel toont het aandeel jongens onder de geslaagden van havo en vwo. Het aandeel jongens bij de havo schommelt al vele jaren rond de 45% en is onder de geslaagden van het vwo gedaald tot 45%.

Percentage mannen onder geslaagden havo en vwo

	havo	vwo
1991	44,4 %	51,3 %
1996	44,6 %	49,6 %
2002	45,3 %	45,0 %

Nu zou u kunnen tegenwerpen dat dit dus de positieve uitkomst is van de feminisering van de onderwijsdeelname. Dat is zeker deels waar en zeer positief. De vrouwen hebben na een opmars van 50 jaar zowel in het voortgezet als hoger onderwijs sinds eind negentiger jaren meerderheden in havo, vwo, hbo en wo. Ook hun studierendement is uitzonderlijk goed. Vanuit allerlei gezichtspunten is dat zeer positief. De vraag moet echter nog beantwoord worden of dit verkrijgen van een vrouwelijke meerderheid alleen berust op het verbeteren van de onderwijsprestaties door vrouwen of doordat mannen slechter zijn gaan presteren. Het antwoord is ongetwijfeld complex. Laten we eens naar de absolute aantallen geslaagden in het vwo kijken. Het aantal mannen is in ruim tien jaar bovenmatig fors teruggelopen, veel sterker dan de terugval van het aantal vrouwen.

Aantal mannen en vrouwen geslaagd voor vwo

	mannen	vrouwen
1991	16.290	15.480
1996	14.220	14.310
2002	10.830	13.260

Het aantal mannen dat het vwo-diploma ontvangt is gedaald van 16.290 naar 10.830. Zijn mannen dommer geworden? Ik geloof er niks van. Ik constateer globaal dat de uitstroom havo en vwo 55% vrouwen en 45% mannen kent. De trend wijst volgens mij de verkeerde kant op.

De 45 % mannen en de 55 % vrouwen in de uitstroom havo en vwo is tevens de basis voor de instroom in hbo en wo. In het hbo en wo studeren vrouwen met een aanzienlijk hoger rendement. Of om het om te draaien, de mannen kennen een grote ongediplomeerde uitval. In de tabel hierna wordt het percentage mannen onder de ingeschrevenen en gediplomeerden in het hbo van 1993 en 2003 weergegeven.

Percentage mannen onder ingeschreven en geslaagde studenten hbo

	Ingeschreven hbo	Geslaagden hbo
1993	50,8 %	50,0 %
2003	47,9 %	42,2 %

Het percentage mannen in het wo laat eenzelfde ontwikkeling zien. Hoogstens loopt het wo in deze ontwikkeling enige jaren achter op het hbo. In 2002 was onder het aantal geslaagden voor de propedeuse wo 44,9 % man. Zonder te veel in details te treden, kan ik hier net zo als bij het vwo constateren dat jaarlijks het aantal vrouwen dat in het hbo en wo gaat studeren, gestaag toeneemt.

Percentage mannen in wo in 1990 en 2002

	eerstejaars	geslaagden propedeuse	geslaagden doctoraal
1990	53,8%	53,7%	58,4%
2002	47,7%	44,9%	48,4%

Het aantal ingeschreven vrouwen aan de universiteit is in 12 jaar met 15% gestegen en tegelijk is het aantal ingeschreven mannen in deze 12 jaar met 10% gedaald. Dat is toch heel opmerkelijk. De mannen studeren anno 2002 ook in absolute zin minder effectief dan in 1990. Ik kan dat laten zien aan het studierendement van mannen en vrouwen in het wo. Mannen gaan het

slechter doen, vrouwen doen het zelfs steeds wat beter.

Rendement van mannen en vrouwen na 6 jaar studie wo

Inschrijvingsjaar	rendement mannen	rendement vrouwen
1990	38 %	47 %
1996	34 %	49 %

De rendementen van mannen lopen al jaren terug, die van vrouwen stijgen licht. Ook de rendementen na 7 of 8 jaar laten zien dat vrouwen met meer succes studeren.

Op basis van wat eenvoudig rekenwerk kan ik nu reeds voorspellen dat binnen twee à drie jaar het percentage mannen onder wo-gediplomeerden de 40 % gaat naderen.

Ik zou ook de uitvalpercentages in het wo kunnen laten zien. Of de specifieke cijfers van het hbo. Dat doe ik hier niet. Ze wijzen namelijk allemaal in dezelfde richting en mijn verhaal spreekt al voor zich.

Samenvattend constateer ik dat vrouwen anno 2004 gemiddeld een aanzienlijk hoger uitstroomniveau uit het onderwijs in Nederland bereiken. Voor mannen is het anno 2004 aanzienlijk moeilijker dan 15 jaar geleden. Mannen van 2004 halen minder en lagere diploma's vergeleken met mannen van 1990.

Is er een verklaring voor de matige tot teruglopende onderwijsprestaties van mannen? Dat is geen eenvoudige zaak. Ik kan wel op een paar punten wijzen, maar besef ook dat verder onderzoek meer dan noodzakelijk is. In ieder geval stelt het huidige leven van jongeren hoge eisen om "er bij te horen". Om erbij te horen is geld nodig. In onze consumptiemaatschappij kost jong zijn veel geld. Er worden door jongeren collectief vele keuzen gemaakt die geld veronderstellen. En dat wordt verdiend. Het lijkt erop dat jongens hier meer gevoelig voor zijn dan meisjes. Zij verdienen vaak op jonge leeftijd al

geld. Zij hebben meer bijbaantjes dan meiden. En misschien zit de traditie van de mannelijke kostwinners de huidige generatie jongens dus wel erg dwars. Zij zijn op dit moment onzeker over hun status tegenover meiden. En zij compenseren dat wellicht door geld te verdienen en uit te geven. Zeker is ook dat jongens minder adequaat leergedrag vertonen. Dat weerspiegelt zich in het jaarlijkse studententevredenheidsonderzoek van onze hogeschool, de Reflector. De vrouwelijke studenten geven stelselmatig een hogere waardering dan de mannen. Mannen lijken sneller ontevreden. Vrouwen hebben wellicht een gunstiger persoonlijkheidsprofiel om ook bij tegenslagen door te gaan. Deze cijfers dwingen het onderwijs vooral om naar zichzelf te kijken. De school concurreert met vele andere instituties in onze samenleving. Was het 40 jaar geleden meer dan vanzelfsprekend dat de school voorrang had, dat is écht verleden tijd. De school en universiteit moeten de leerling binden en boeien. Dat doen we in concurrentie. Daarover zullen we ook meer na moeten denken. Uit deze cijfers kunt u afleiden dat dát binden en boeien voor jongens nog meer noodzakelijk is dan voor de meiden.

Naast deze vooronderstellingen is ook een kritische blik op het doubleren van belang.

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap definieert het percentage zittenblijvers als een indicator voor de doelmatigheid van het onderwijs (zie Kerncijfers OCW, 1999 – 2003, p 56). Dit is sinds de tachtiger jaren een wijd verbreid idee. Toch kan het zeer nuttig zijn om dit verschijnsel eens kritischer te bekijken. Wat is doelmatig? Is doelmatigheid op korte termijn ook blijvend doelmatig over de (studie-)loopbaan gemeten? Vanuit welk standpunt wordt naar doelmatigheid gekeken? In ieder geval kan uit de cijfers geconcludeerd worden dat er weinig gedoubleerd wordt. Zo ligt in het hele vmbo, havo en vwo het percentage zittenblijvers in de eerst twee jaar op 3,5%. Maar schijn bedriegt. Want hoeveel kinderen stromen af van de theoretische leerweg in vmbo-1 naar de praktische leerweg in vmbo-2. Of van de havo-3 naar vmbo-4. Of van vwo-3 naar havo-4. Zij doubleren niet, maar stromen wel af. En wat gebeurt er bij de overgang van het basisonderwijs naar het vo? Worden leerlingen wel verwezen naar de voor hen hoogst haalbare onderwijsvorm? Stel dat een deel van de leerlingen wel degelijk het vermogen bezit om een hogere onderwijsvorm te volgen, maar op 11-jarige leeftijd een jaartje in ontwikkeling achterloopt op het gemiddelde? Dat is zeker niet

denkbeeldig. Allochtone leerlingen hebben bijvoorbeeld extra handicaps om op dat moment de goede verwijzing te krijgen. Een extra jaar in groep 8 van het basisonderwijs zou hier heel heilzaam kunnen werken voor de verdere studieloopbaan. Dat extra jaar zou gepresenteerd moeten worden voor de talenten. Het zou geen doublure moeten zijn maar een groep 9 in het basisonderwijs met de toptalenten. En hoe zit het met de jongens op 11-jarige leeftijd? Ze lopen fysiek en geestelijk op die leeftijd achter op de meiden. Dat wordt pas op latere leeftijd ingehaald. Waarom dus verwijzen naar scholen als het kind nog een zeer grillig ontwikkelingspatroon kent? Dit wordt nog eens ernstiger doordat een leerling maar eenmaal in het vmbo kan doubleren. Anders raakt de school zijn bekostiging kwijt. Hoe spreken leerkrachten dan vervolgens over de leerling in het brugjaar vmbo als die leerling op de rand van onvoldoende en voldoende presteert? Docenten weten dat als het kind nu doubleert er grote problemen ontstaan bij nog een doublure in hogere jaren. Dan maar direct doorstromen naar een hogere klas op een lager niveau. Het effect van de zgn. doelmatigheid in leerwegen werkt waarschijnlijk voor een deel van de leerlingen zeer direct uit in desillusie, gebrek aan vertrouwen in zichzelf en veel ongediplomeerde uitval. Het probleem van doubleren is niet dat een leerling ondoelmatig studeert, maar veeleer dat het doublurejaar te eentonig en te gemakkelijk is om de leerling te boeien en te binden. Dat wordt veroorzaakt door het onwrikbare onderwijsstelsel. Mijn conclusie is voorlopig dat op het juiste moment doubleren een positieve invloed op de doelmatigheid van ons onderwijs kan hebben.

Overigens ga ik u niet vermoeien met mijn speculatie over de vergaande consequenties van deze aardverschuiving in de onderwijsprestaties van jongens voor de huwelijksmarkt, de gezinsverhoudingen, het kostwinnerschap, ouderschapsverlof en niet in het minst de arbeidsmarkt en de arbeidsverhoudingen. Dat wordt een spannende tijd.

Tot slot

Ter afsluiting. Ik heb drie schijnbaar losse onderwerpen behandeld, maar ik ben er zeker van dat het geen drie losse onderwerpen zijn. Het opleidingsniveau van de jeugd, de onderwijsprestaties van allochtonen en tegenvallende prestaties van jongens hangen nauw samen. Nederland heeft de komende tien jaar een hoger opgeleide beroepsbevolking nodig om economisch in de pas te lopen met de ontwikkelingen. Maar het verhogen van het opleidingsniveau van de Nederlandse jeugd hapert. De allochtone vrouwen doen het nu aanzienlijk beter in onderwijsprestaties dan de mannen. En natuurlijk heeft in het algemeen de doorbraak van vrouwen in het onderwijs een geweldige push gegeven aan het opleidingsniveau van de hele Nederlandse beroepsbevolking. Echter, aansluitend op het begin van mijn verhaal is duidelijk dat deze positieve ontwikkeling in ieder geval deels teniet is gedaan door een slechter presteren van de mannen in het onderwijs. Dit geldt voor zowel allochtone als autochtone mannen. Het is merkwaardig dat over dit recente verschijnsel weinig gepubliceerd wordt. De cijfers geven aan dat het vergaande gevolgen zal hebben. Mijn stelling is dat voor het noodzakelijk opkrikken van het opleidingsniveau van de Nederlandse beroepsbevolking we ons vooral moeten richten op de verborgen talenten bij jongens én allochtone studenten. Daar zit de winst in dit opzicht. Minder jongens naar het speciaal onderwijs, meer jongens naar het hoger onderwijs, minder allochtonen naar het vmbo, meer allochtonen naar mbo-4, havo en vwo. Dat helpt Nederland er boven op.

De analyse kan altijd verder verfijnd worden, maar er is niet zo heel veel tijd te verliezen. In het onderwijs zullen docenten en bestuurders vooral moeten bedenken hoe we de leerlingen meer kunnen boeien, hoe we ze een positieve belevenis meegeven en hoe hun talenten op een hoger niveau met een diploma bekroond kunnen worden. Dat is een zware opgave, maar het moet. Om daar aan bij te dragen heeft de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk Frans Meijers en Jan Geurts aangesteld als lector. Het lectoraat heet *De Pedagogiek van de Beroepsvorming*. Daarmee is kernachtig uitgedrukt dat de leeromgeving en de leerstimuli zodanig moeten zijn dat iedere leerling/student zich optimaal ontwikkelt in de richting van een beroep. Dat beroep moet naar aard en niveau passen bij het individu. Het individu is uiteindelijk verant-

woordelijk voor zijn of haar keuzes. De school dient de leeromgeving optimaal aan te bieden en de leerling/student te coachen naar het beste prestatieniveau.

De beide lectoren maken daar hun werk van. Het beroepsonderwijs moet in hun ogen een studieloopbaancentrum worden dat gericht is op persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling. De student wordt gezien als verantwoordelijk voor zijn eigen studieloopbaan. De student heeft echter een zeer gecompliceerde verhouding tot zijn hogeschool en zijn docenten. Hij betaalt collegegeld. Daarnaast geeft hij ook zijn tijd en energie. De kwaliteit is het meest geholpen met een intensieve tijdsbesteding en veel motivatie van de student. De student heeft daartoe uitdaging nodig. De student leert van het doen, uitproberen, experimenteren in een krachtige leeromgeving. Dat kan binnen een school of binnen een bedrijf. Een krachtige leeromgeving is reflectief. Steeds opnieuw nadenken over je eigen kennisontwikkeling en handelen vraagt van de docent dat deze zich als educatief filosoof kan opstellen. Het werkend leren en lerend werken moet reflectie mogelijk maken en gericht zijn op talentontwikkeling. Dat vraagt veel van school en bedrijf.

Met dit gedachtegoed geven Meijers en Geurts een belangrijke en interessante bijdrage aan de Pedagogiek in het vmbo, mbo en hbo.