

Zonder engagement geen innovatie

Innovatie in het beroepsonderwijs loopt haast onherroepelijk vast, omdat pioniers meer energie moeten steken in het bestrijden van bijzonder sterke tegenkrachten dan in het innoveren op zich. Wil de sector écht het onderwijs vernieuwen, dan zullen vijf peilers het fundament moeten vormen waarop professionals met engagement aan de slag kunnen. De auteur somt ze op.

Door Jan Geurts
In Tijdschrift Profiel, 13 oktober 2005

Met de huidige staatssecretaris van OCW, Mark Rutte, ben ik het roerend eens dat ons onderwijs te weinig inspireert en te weinig creativiteit losmaakt bij hen die daaraan deelnemen. Zowel leerlingen als personeel bezitten veel meer talent en capaciteiten dan waarop een beroep wordt gedaan. Hoewel allerlei gegevens over het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie laten zien dat de sector redelijk scoort, bevat het cijfermateriaal volgens mij te schrale informatie over zo iets rijks als de maatschappelijke taak die dit onderwijs heeft uit te voeren. Ook maken de metingen niet zichtbaar of de ambitie en de bevoegenheid van betrokkenen toeneemt om er echt iets beters van te maken, terwijl bekend is dat ingrijpende onderwijsveranderingen, innovaties, onmogelijk zijn zonder engagement. Het zijn immers de man en vrouw die ertoe doen bij innovatie; hun motivatie en bereidheid tot vernieuwen zijn onmisbaar voor het slagen daarvan. Aan het geschetste beeld moet onmiddellijk worden toegevoegd dat dit te algemeen is. De sector kent een flink aantal bevoegen mensen die met hart en ziel aan onderwijsinnovatie werken. Van hun veranderinitiatieven en –pogingen valt te leren hoe de BVE sector zich kan versterken op innovatiegebied.

Wie het in het Nederlandse onderwijs waagt ingrijpende veranderingen te bewerkstelligen, merkt al spoedig dat hij zich in een verkeerde omgeving bevindt. Het duurt niet lang of hij krijgt het gevoel bezig te zijn met kapitalistisch ondernemen in een communistische Sovjetunie. Dit ondanks veel mooie woorden over de noodzaak om te vernieuwen. Je kunt daarom rustig spreken van een innovatieparadox, ook in de bve-sector. Het is dan ook meer dan bewonderenswaardig dat tegen de stroom in voorlopers toch, weliswaar op kleine schaal, successen weten te boeken. Hun ervaringen laten zien dat de omgeving waarin ze werken, vijandig is. Vernieuwers worden geconfronteerd met een strijdtoneel waarop de krachtsverhoudingen ongelijk zijn. Op systeemniveau bestaat geen ruimte voor ingrijpende veranderingen. Innovatoren moeten opboksen tegen het ministerie van OCW en de onderwijsinspectie die in principe niet meedoen. Voorts moet ondanks allerlei ronkende nota's de steun van het georganiseerde onderwijs en bedrijfsleven steeds opnieuw bevochten worden. Macht en vernieuwing wringen. Hierbij komt dat vernieuwers het niet gemakkelijk hebben op scholen waar de leiding niet duidelijk voor echte innovatie kiest en dat is nogal eens het geval. Een defensieve opstelling is gangbaar. Vernieuwers moeten knokken voor een gunstig klimaat. Op het niveau van het primaire proces tenslotte is alles gericht op het draaiend houden van de winkel, het lopende proces. Daar heeft men de handen aan vol zodat nauwelijks of geen tijd en geld overblijven voor noodzakelijke innovaties.

Verzanden

Kennelijk ontbreekt nog steeds het belang of de noodzaak om te komen tot een uitnodigende innovatiecultuur. Doorslaggevende zaken zoals de reguliere bekostiging en ook de georganiseerde kwaliteitszorg zijn nog steeds gebaseerd op het voortbestaan van het oude stelsel. Door deze vijandige context lopen vernieuwingen, ook al zijn ze als project succesvol en beloftevol afgesloten, een groot risico te verzanden. Stilstand wordt zo kenmerkender voor de sector dan vooruitgang. De ongelijke strijd tussen vernieuwing en stabiliteit wordt nog extra duidelijk wanneer we naar de financiële verhoudingen kijken. Hooguit 2 à 3 procent van de landelijke onderwijsmiddelen wordt gestoken in vernieuwingspogingen. Het verschil tussen David en Goliath was kleiner.

Dit alles vindt plaats in een postindustriële samenleving die niet vraagt om “doetjes” maar om mensen en organisaties die geleerd hebben leiding te geven aan de eigen ontwikkeling en gewend zijn zichzelf te redden. Zonder echte innovatieprikkels ontbreekt in het systeem de noodzaak tot vernieuwen en blijven innovatoren acteren op een strijdtoneel met ongelijke kansen. Ze krijgen vooral negatieve

feedback, omdat ze ervan beschuldigd worden het systeem uit zijn evenwicht te willen brengen. Wat moet er gebeuren om hier verandering in te brengen?

Op basis van mijn ervaringen met innovatiepogingen, wil ik vijf ontwikkelingen bepleiten. Het gaat om uitdagingen die tot doel hebben een echte heroriëntatie dichterbij te brengen. Hierbij neem ik de vrijheid om buiten de bestaande kaders naar oplossingen te zoeken. Alleen een tandje hoger inzetten op reeds gebaande paden, brengt de vernieuwing niet op gang. Ook wil ik tevoren aantekenen dat het gaat om actie op alle vijf gebieden tegelijkertijd. De ene ontwikkeling kan niet zonder de andere en ertussen zijn hechte verbindingen noodzakelijk. Duidelijk zal zijn dat het gaat om een complexe operatie. Hiertegenover staat dat het niet gaat om een nieuw ontwerp dat uit één stuk bestaat en er in één klap is. De verwarring is hiervoor te fundamenteel. BVE instellingen en de sector als geheel zijn aangewezen op zoeken, worstelen en vooral voortschrijdend inzicht.

1. Activeer het eigenaarschap

Scholen dienen te transformeren tot maatschappelijke ondernemingen die volop de ruimte krijgen om de eigen onderwijspraktijk in de gewenste richting vorm te geven. Tot nu toe krijgt het ondernemerschap nog te weinig kans. De overheid probeert dit gebrek te compenseren door een vernieuwingsbeleid te voeren. Dit heeft echter niet alleen hapsnap kenmerken, maar is ook nog veel te veel project- in plaats van schoolgericht. Er wordt van subsidiemaatregel naar subsidiemaatregel gehopt, met als gevolg: geld op, project stopt, en einde innovatie. Wil vernieuwen echt zoden aan de dijk zetten, dan zal een veel positievere context moeten worden geboden aan scholen die willen uitblinken in hun kerntaak: dienstverlening aan lerende individuen en bedrijven. Dit is mogelijk wanneer scholen meer eigenaar worden van het onderwijs dat zij verzorgen. Noodzakelijk is dan het geven van (nog) meer autonomie zodat voldoende eigen innovatie- en experimenteerruimte wordt gecreëerd. Terzijde wil ik opmerken dat dit niet moet worden uitgelegd als of de sector moet afzien van bovenschoolse innovatiebudgetten. Dergelijke landelijke of regionale diepte-investeringen kunnen juist een extra impuls vormen voor de gewenste, nieuwe kenniscreatie en -transfer. De innovatiebudgetten moeten dan niet de prikkel zijn voor vernieuwing, maar een stimuleringspremie voor innovatiepogingen van scholen.

Ik realiseer me dat pleiten voor het activeren van het eigenaarschap van scholen gemakkelijk een papieren werkelijkheid blijft. Wil er iets van terecht komen dan zullen zowel de externe als interne druk moeten toenemen. Stakeholders zullen veel meer directe invloed moeten krijgen en ook zal de eigen bestuurlijke en professionele wilskracht fors moeten toenemen. Noodzakelijke aanpassingen en innovaties krijgen dan veel meer kans. Het onderwijs hoeft niet circa tien jaar of langer te wachten op nieuwe regels die ook nog van buiten en bovenaf komen. Meer eigen verantwoordelijkheid moet leiden tot actieve in plaats van passieve scholen die zo weer de baas worden over hun kerntaak. Hierbij hoort wetgeving die niet zozeer gericht is op het vastleggen van landelijke eisen die aan scholen gesteld worden, maar veel meer het karakter zou moeten hebben van een proceswetgeving. Behalve op een beperkt aantal landelijke regels zou een dergelijke wetgeving vooral geënt moeten zijn op het idee dat innovatie op de eerste plaats van onderop moet komen. Scholen dienen zich in de regio waar te maken. Het primaat voor vernieuwing wordt zo gelegd bij het veld zelf. Op dit moment moeten instellingen die ervoor kiezen schoolbreed hun onderwijs te innoveren een onmogelijke inspanning leveren. Behalve dat fors investeren in ingrijpende vernieuwingen aan de orde is, moeten ze ook nog bewijzen dat ze aan het bestaande stelsel voldoen. Ze worden zo gedwongen tot een dubbele boekhouding om recht te kunnen breien wat krom is.

2. Eerherstel van de professional

Tot nu toe heb ik me geconcentreerd op het institutionele niveau bij het zoeken naar gewenste ombuigingen. Innoveren kan echter niet zonder dat betrokkenen dit een essentiële taak vinden binnen de eigen professionaliteit. Onder betrokkenen versta ik niet alleen het onderwijspersoneel, maar ook deelnemers en mensen van bedrijven en instellingen die zich beroepsmatig bezighouden met de bve-sector. Wel concentreer ik me hier op de eerste groep. Het zijn deze professionals die zelf op zoek moeten naar noodzakelijke innovaties. Dit betekent dat ze afwegen of de vertrouwde manier van onderwijs geven nog kan en anders ervoor zorgen dat ze op een nieuwe manier gaan werken. Vooral bij ingrijpende veranderingen gaat het om het lastige proces van loslaten van de oude, vertrouwde beroepsidentiteit en het opbouwen van een nieuwe. Dit individuele niveau heeft veel extra aandacht nodig, omdat door het structuur- en organisatiedenken van de afgelopen jaren de menselijke factor schromelijk is verwaarloosd. Leidinggevendens moeten daarom rekening houden met een flink geschonden vertrouwen en dito beroepseer bij de professional. Herstel hiervan vraagt meer dan het creëren van de bekende stimulerende condities voor verdere persoonlijke ontwikkeling, zoals scholingsvoorzieningen en het verschaffen van tijd en gelegenheid voor innovatie. Gedacht moet

bijvoorbeeld worden aan belonings- en carrièreprikkels voor vernieuwingsprestaties. Een professionele identiteit dient opnieuw te worden ontwikkeld met beroepstrots en beroepseer als centrale waarden en normen en met pedagogisch engagement als basis. Professionele autonomie wordt zo versterkt en teruggegeven. Zonder deze cultuur kan in mijn ogen personeel geen goed voorbeeld vormen voor de beroepsvorming van de cursisten en ook geen goede partner zijn van andere betrokkenen bij het beroepsonderwijs. Wie zich afvraagt wat wordt bedoeld met beroepstrots en beroepseer en nieuw pedagogisch engagement, kan ik aanraden kennis te maken met de al genoemde innovatoren of voorlopers.

3. Veel meer resultaatgerichtheid

Bij meer autonomie over het geven van onderwijs past dat scholen meer verantwoordelijkheid afleggen over de prestaties die zij leveren. Onderwijs dat wordt gegeven zonder duidelijk zicht op te wensen en te bereiken prestaties, is als voetballen zonder doelen. Mijn ervaring met de monitoring van allerlei innovaties leert dat scholen nog veel resultaatgerichter zouden moeten werken. Er valt nog veel te verbeteren aan de formulering en het evalueren van kwantitatieve en kwalitatieve effecten die men wil bereiken. Eerder heb ik al gewezen op het schrale cijfermateriaal dat de bve-sector voortbrengt. Dit wijst op een minimalisering in plaats van maximalisering van de invulling van maatschappelijke taken. Meten is weten vraagt om veel vertrouwen tussen betrokkenen. Zonder voldoende onderling vertrouwen is de kans op perverse gevolgen van meer resultaatgerichtheid veel groter dan de kans op heilzame effecten. Opstellen van prestatie-indicatoren wordt dan een rituele dans tussen partijen, overheid en instellingen of binnen instellingen tussen management en personeel, die als hoogste doel heeft: niet aangesproken kunnen worden op prestaties. Aan de geschetste schraalheid en perverse gevolgen van prestatiemeting lijden niet alleen het reguliere onderwijs maar ook de innovatieprojecten.

Willen instellingen de gewenste autonomie en eigen verantwoordelijkheid kunnen waarmaken, dan zal een alternatief voor de huidige prestatiemeting dienen te worden ontwikkeld die meer recht doet aan de rijke maatschappelijke opdracht van de bve-sector en ook aan de wensen en belangen van partijen die deze taak invullen. In plaats van beschrijven, meten of beoordelen van resultaten, moet worden gedacht aan onderhandelen over prestaties. Meer en meer wordt immers beseft dat onderwijsresultaten in netwerken van afhankelijkheden tot stand komen. Meting en beoordeling van prestaties zal dan ook niet gebaseerd moeten zijn op hiërarchie, maar op afspraken tussen partijen die in interactie totstandkomen. Inzet van dit over en weer communiceren is draagvlak verwerven: zowel bestuurders, scholen als professionals moeten de ruimte krijgen om eigen waarden recht te doen, zodat prestatiemeting betekenisvol wordt voor het eigen functioneren. Deze partijen en ook andere betrokkenen, zoals deelnemers, bedrijven, instellingen en lokale overheden, dienen dan ook voldoende invloed te hebben op cruciale stappen in prestatiemeting. Hierbij moet worden gedacht aan: wat is essentieel voor een goede dienstverlening, welke prestaties worden er gedefinieerd, wat zijn de prestatie-indicatoren en hoe wordt gemeten en vooral ook beoordeeld?

4. Vergroot het lerend vermogen

De dragende kracht voor innovatie vormt het lerend vermogen van scholen, professionals en de sector in zijn totaliteit. Verhogen van dit vermogen zet dus echt zoden aan de dijk. Of dit lukt, blijkt uit het feit of scholen, professionals en sector in staat zijn telkens weer blijvend fors te veranderen als een goede uitoefening van de primaire taak hierom vraagt. Hiervoor is nodig dat praktijk, theorie en beleid zowel beter op elkaar worden afgestemd als ook onderling een andere prioritering krijgen dan nu vaak het geval is. Doen, denken en beslissen dienen beter te worden geïntegreerd en wel zodanig dat de onderwijspraktijk voorop staat. Hier moet immers de primaire taak worden waargemaakt en dienen vernieuwingen hun beslag te krijgen. Wat betreft de dienende rol van beleid ten opzichte van de onderwijspraktijk, heb ik al gewezen op het belang van meer ruimte voor vernieuwing van onderop: voor scholen in de regio en voor professionals binnen de school. Waar het de rol van onderzoek aangaat wil ik bepleiten de verloren gegane glorie van actieonderzoek nieuw leven in te blazen. Actieonderzoek stelt de praktijk en praktische toepassing boven de theorie. De onderzoeksaanpak en -methode zijn dienstbaar aan de praktijk. ROC's zouden zich kunnen afvragen of ze, evenals het hbo, ook lectoren nodig heeft met de opdracht zich op te werpen als ontwikkelaar, beschermer en pleitbezorger van dit soort onderzoek ten behoeve van de vernieuwing van de bve-sector. Van de universiteiten heeft de sector, ten minste rechtstreeks, minder te verwachten. Zij kiezen voor een meer discipline/theoriegerichte rol. Ter illustratie: in een nog niet zo lang geleden uitgebracht zwaarwichtig advies aan de regering las ik: 'de invloed van onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk is over het algemeen erg klein. Aan de kwaliteit van het onderwijsonderzoek ligt dit niet!' Bij het zoeken naar verhoging van het lerend vermogen verdient naast innoveren op zich, ook de transfer van deze kenniscreatie de volle aandacht. Veel belangstelling verdienen dan ook de nieuwe

verbindingen tussen creatie en transfer van nieuwe kennis waarmee zowel het innovatieplatform herontwerp middelbaar beroepsonderwijs, het platform beta/techniek als *het* platform beroepsonderwijs experimenteren.

5. Vul de pedagogische leegte

In ontmoetingen met echte innovatieprojecten bemerk je bijna onmiddellijk dat deelnemers overlopen van energie. Dit komt voort uit bezieling en bevlogenheid voor de pedagogische opdracht die men op zich heeft genomen. Voorlopers hebben een innerlijke drive gevonden om aan innovatie te werken en inspireren vaak anderen om die ook bij zichzelf te ontdekken. De maatschappelijke taak van het onderwijs wordt ingevuld vanuit pedagogische idealen en dromen. Ik heb al opgemerkt dat ook innovatoren nogal eens te weinig zien dat bewijsvoering van goede dienstverlening van bijzonder belang is. Een gevaar dat zo opduikt is dat de balans tussen betrokkenheid en distantie zoek raakt. Idealen en dromen worden dan een geloof waarvan de omgeving nog moet worden overtuigd. Echter zonder bezieling en bevlogenheid wordt onderwijs te veel een oppervlakkige, technische invuloefening waarover men tevreden is als voldaan wordt aan opgelegde of minimaal overeengekomen externe eisen. Men is dan niet echt op zoek naar het zo goed mogelijk exploiteren van eigen en andermans talent en capaciteiten. Wil men in de bve-sector betrokkenen warm krijgen voor vernieuwen en zo innovatie structureel een plek geven, dan zal ook meer discussie en debat moeten plaatsvinden over pedagogische idealen, de rijke maatschappelijke opdracht die de sector heeft en hoe betrokkenen gezamenlijk hier echt iets beters van kunnen maken. Dit debat over de essentie van de publieke taak die de sector heeft en hoe die het best kan worden waargemaakt, wordt op dit moment veel te weinig gevoerd. Een voorbeeld? Scholen zouden de ambitie moeten hebben hun deelnemers meer bescherming en prestige te bieden. Het zijn immers niet alleen opleidings- maar ook statusfabrieken, die loopbanen, carrières en goede plekken op de arbeidsmarkt verdelen. Het lijkt er nu op dat onder de verhullende noemer van de kennismaatschappij de bve-sector dieper op de tweede plaats wordt gedrukt, als het gaat om toekomstkansen van de deelnemers. Wanneer een te instrumentele aanpak de boventoon voert, heerst er pedagogische leegte en die gaat ten koste van het engagement voor innoveren en het vervullen van een zo goed mogelijke dienstverlening.