

Fantaseren of innoveren?

Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing



Fantaseren of innoveren?

Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing.

Het beroepsonderwijs staat voor de opgave zich te ontwikkelen van een industriële diplomafabriek naar een loopbaancentrum. In dit boek laat het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk zien hoe moeilijk het is deze overgang te maken. Vanuit een zestal invalshoeken wordt het onderwijs binnen de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk tegen het licht gehouden. Nog te vaak blijkt dat onderwijsinnovatie minder op feiten dan op fabels is gebaseerd. Daarmee is dit boek voor alle docenten en hun managers bijzonder interessant.

Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming
van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

Fantaseren of innoveren?

Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing

© 2006 Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
opmaak: Desktoppers, Leiden
druk: Koninklijke De Swart, Den Haag

Haagse Hogeschool
Bezoekadres:
Johanna Westerdijkplein 75
2521 EN Den Haag
Postadres:
Postbus 13336
2501 EH Den Haag

telefoon: 070 - 445 8294 of 070 - 445 8310
www.haagsehogeschool.nl

ISBN-10: 90-73077-21-4
ISBN-13: 978-90-73077-21-8

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Fantaseren of innoveren?

Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing

**Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming
van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk**

Met bijdragen van:

Rainer Hensel

Ton de Keyser

Peter Menger

Frans Meijers

Marieke Parijs

Herman Telle

Wâtte Zijlstra

Inhoud

Vooraf.....	7
1 Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs?	11
Inleiding.....	11
1.1 Vraagstelling	13
1.2 Tevredenheid en uitdaging.....	15
1.3 Reflectie.....	24
2 De lat hoger leggen, welke student wil dat?	27
Inleiding.....	27
2.1 Aanleiding.....	27
2.2 Probleemstelling	28
2.3 Opzet van het onderzoek	29
2.4 Wat is flow eigenlijk?.....	31
2.5 Aspecten van motivatie	34
2.6 Eenvoudig geoperationaliseerd model.....	44
2.7 Krachtige leeromgeving	47
2.8 Veldonderzoek bij MESO	49
2.9 Conclusies	56
2.10 Aanbevelingen.....	56
2.11 Referenties	57
3 Consent voor de Leerkringmethode?	59
Inleiding.....	60
3.1 Het 'nieuwe leren' een actuele discussie.....	61
3.2 De Leerkringmethode een weg naar samenwerkend leren	71
3.3 Onderzoekopzet en resultaten	78
3.4 Algemene conclusie en discussie	94
3.5 Literatuur	97
4 Onderwijsvernieuwing in het hbo door de ontwikkeling van nieuwe docentcompetenties: een ingewikkelde maar uitdagende weg	99
4.1 Nieuwe competenties voor docenten in het hbo: waarom eigenlijk?.....	99
4.2 Nieuwe competenties in een spanningsveld van organisatorische waarden	101
4.3 Wat is kwalitatief goed onderwijs? Welke docentcompetenties garanderen kwaliteit? Als je het antwoord zoekt, vraag het eens aan de student!	105

4.4	Definiëring van het begrip competentie	113
4.5	Is een organisatieverandering, die men alleen door competentieontwikkeling wil verwezenlijken, “een glimlach zonder gezicht”?	123
4.6	Competenties moeten ondersteund worden door een passende structuur en cultuur	129
Bijlage 1		134
4.7	Literatuur	140
5	De gilde-leerroute aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk: een paard van de draaimolen.	143
	Inleiding.....	143
5.1	De conceptie	147
5.2	De wording.....	151
5.3	De groei	156
5.4	De verlossing	176
5.5	Hoe ver kan en wil je gaan?.....	184
Bijlage 1	Uitkomsten enquête onder BE-docenten en gilde-BE-studenten	191
Bijlage 2	Rendement.....	193
Bijlage 3	Totaaloverzicht propedeuserendement	197
Bijlage 4	Verloop	198
6	TechnoTalent, een wereld te winnen!	205
	Inleiding.....	210
6.1	Rol van de TechnoTalent Groep	213
6.2	Studiekeuze en het instrument van de bedrijvenactiviteiten	217
6.3	Onderzoek: quick scan; interviews en bijeenkomsten	223
6.4	De koers: kenmerken van een gewenste aanpak	231
6.5	Conclusies en mogelijkheden op korte termijn	236
6.6	Literatuur	243

Vooraf

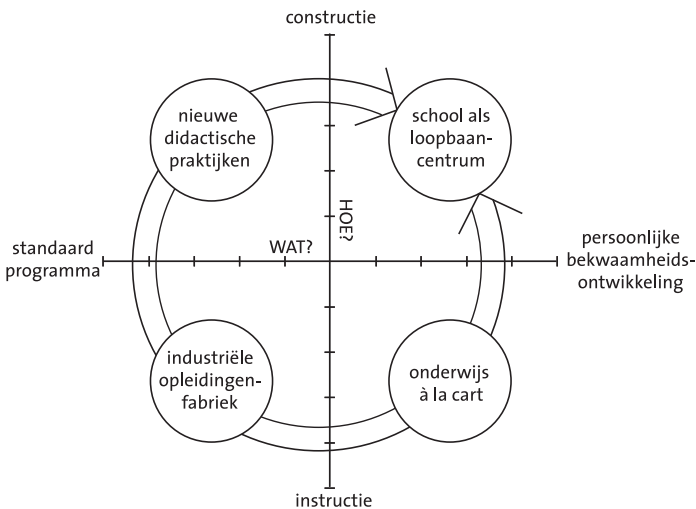
Op 1 juli 2003 startte binnen de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming. In dit lectoraat staat de notie centraal dat het beroepsonderwijs in de totale beroepskolom fundamenteel zal moeten veranderen wil het studenten adequaat toerusten voor de huidige samenleving. Tot 20 jaar geleden begreep het beroepsonderwijs zichzelf vooral als een 'beroepsopleiding' waarin alles draaide om de overdracht van (verder niet ter discussie staande) vakkennis en het aanleren van concrete beroepshandelingen. Maar vanaf 1990 breekt gaandeweg het besef door dat het onderwijs ten hoogste een initiële kwalificatie kan realiseren die moet worden 'voltooid' in de concrete praktijk. Het beroepsonderwijs wordt hiermee beroepsvoorbereidend onderwijs. Een goede samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven is dus essentieel om vervolgens de beroepsopleidende functie te kunnen waarmaken. Zolang deze samenwerking wordt gekarakteriseerd als een taakverdeling op basis van een verdeelde verantwoordelijkheid, zitten alle betrokkenen nog te zeer vast aan de oude onderwijscultuur en de daarmee verbonden structuren. Noodzakelijk is geen taakverdeling maar echt partnership en dus een gezamenlijke verantwoordelijkheid met betrekking tot het gehele opleidingstraject.¹

Daarbij komt dat een adequate voorbereiding op het functioneren in een diensteneconomie tegelijkertijd ook co-makership vereist met de student. Competentiegericht leren is ondenkbaar zonder een actieve betrokkenheid van de lerende bij de vormgeving, de uitvoering én de beoordeling van zijn of haar eigen beroepsvorming of professionalisering. Omdat nieuwe vormen van co-constructie essentieel zijn, is het zaak de inhoud en het doel van het opleidings/leerproces opnieuw te karakteriseren. Het gaat anno 2006 niet meer om het overdragen van vaste gehelen van kennis in hiërarchische/verticale organisaties (de opleidingenfabriek van de industriële economie) maar om het realiseren van beroepsvormingsprocessen in netwerkachtige/horizontale structuren (loopbaancentrum voor de kennis/diensteneconomie).

De transformatie van het beroepsonderwijs van een 'industriële opleidingenfabriek' naar een 'loopbaancentrum' dat zichzelf begrijpt als een dienstverlener, verloopt langs twee dimensies: de wat- en de hoe-dimensie (zie figuur 1). Wanneer het gaat om de wat-dimensie staat de inhoudelijke programmering centraal: hebben we te maken met een standaardprogramma of met flexibel maatwerk is de centrale vraag. Bij de hoe-dimensie staat de didactiek voorop. De hoofdlijn is hier dat het onderwijs de stap moet maken naar meer constructie- en minder instructieleren. In figuur 1

1 Zie Breebaart, W., Geurts, J. & Meijers, F. (2004). *Beroepsonderwijs: van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum*. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

wordt linksonder het traditionele (beroeps)onderwijs gekarakteriseerd als een industriële opleidingsfabriek. Hierin staat een standaardprogramma met duidelijke diploma-eisen voorop en heeft het leren vooral de vorm van instructie. Tegenover de school als fabriek staat rechtsboven de school als centrum voor een optimale loopbaanontwikkeling. Vertrekpunt voor het bereiken van een erkende kwalificatie vormen hier de interesses en capaciteiten van leerlingen/studenten. Ze ontwikkelen een unieke (vak)bekwaamheid via een flexibel programma. Maatwerk is dus het eindpunt. In plaats van instructie is constructie de hoofdvorm van leren. Het toekomstige beroepsonderwijs zou zich dus meer en meer moeten gaan kenmerken door maatwerk en constructieleren. Linksboven en rechtsonder doen zich tussenvormen van dit wenselijke onderwijs voor. Nieuwe didactiek zoals ILS (individueel leergroepensysteem), projectonderwijs en probleemgestuurd onderwijs is linksboven gesitueerd: nieuwe pedagogische praktijken staan voorop binnen traditionele standaardprogramma's. Rechtsonder gaat het bijvoorbeeld om het modulair organiseren van bestaande onderwijsprogramma's. Dit onderwijs à la carte gaat in de richting van maatwerk, maar is didactisch niet vernieuwend.



Figuur 1 Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum: twee hoofddimensionen voor herontwerp

Bron: Geurts, J. (2003). Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, 's-Gravenhage: Elsevier

De transformatie van het onderwijs van een industriële diplomafabriek naar een loopbaancentrum vereist het aannemen van een fundamenteel andere rol door alle betrokkenen:

- voor docenten: de verandering van het overdragen en toetsen van leerstof (lesboer) naar het aanbieden van leeromgevingen die de lerenden in staat stellen een leervraag te ontwikkelen en vervolgens te beantwoorden (coach, loopbaanbegeleider, deskundige inzake leren);
- voor de schoolmanagers: de verandering van het aansturen van een extern-gereguleerde, op de productie van stukwerk gerichte organisatie (probleemoplosser) naar het vormgeven van een lerende, op het leveren van maatwerk gerichte organisatie (probleemzoeker en –definieerder);
- voor de leerlingen: de verandering van een reproductief lerende (passieve leerconsument) naar verantwoordelijke voor de ontwikkeling van de eigen leervraag en – in het verlengde daarvan – de eigen loopbaan (actieve leerondernemer);
- voor de werkgevers: de verandering van aanbieder van stageplaatsen (educatief mecenas) naar vormgever van krachtige en reflectieve leeromgevingen (educatief ondernemer);
- voor beleidsmakers: de verandering van het regelen en vervolgens controleren van educatieve arrangementen (boekhouder) naar het – in samenwerking met de scholen – vaststellen van de langere-termijn strategie en het daarvan afgeleide onderwijsinvesteringsplan (trendwatcher);
- voor de werkers in het educatief-ondersteunend complex: de verandering van het aanbieden van probleemoplossingen (U vraagt, wij draaien) naar het bevorderen van reflectiviteit (educatief filosoof).

Het doel van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming in zijn algemeenheid en van de projecten die vanuit de bij dit lectoraat horende kenniskring worden gestart in het bijzonder, is bij te dragen aan deze rolverandering. Het lectoraat richt zich daarbij met name op docenten in de gehele beroepskolom. Het inhoudelijke vertrekpunt daarbij is de constatering dat een rolverandering voor docenten slechts mogelijk is via een proces van identiteitsleren². En centraal in een dergelijk leerproces staat het doorlopen van de ‘empirische cirkel’. Oftewel: om een nieuw professioneel zelfverstaan te ontwikkelen, is – in tegenstelling tot de tot nu toe gangbare praktijk in het beroepsonderwijs – méér nodig dan het ontwikkelen van een nieuwe visie op leren en onderwijzen. Minstens zo belangrijk is dat docenten hun handelingstheorie (of theorieën) expliciteren en nagaan of de interventies die

2 Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430

zij vanuit deze handelingstheorie plegen, ook daadwerkelijk de effecten hebben die zij vanuit hun handelingstheorie verwachten en/of veronderstellen. De kern van reflectie is het doen van onderzoek naar het eigen handelen. Alleen degenen die dit doen, mogen zich met recht professional noemen.

In het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming is alles dan ook gericht op het bevorderen van praktijkgericht onderzoek (ook wel actieonderzoek genoemd) door docenten. Daarbij staat de eigen innovatiepraktijk centraal. Van zes van deze onderzoeken, verricht door medewerkers van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, wordt in dit boek verslag gedaan. Vijf van de auteurs zijn docent en lid van de kenniskring; de zesde is een stafmedewerker die op eigen initiatief samenwerking met de kenniskring en zijn lector heeft gezocht. Allen hebben op een geheel eigen wijze onderzoek gedaan naar diverse aspecten van onderwijsvernieuwing zoals die de laatste jaren – vooral in het kader van De Haagse Bachelor – heeft plaatsgevonden. In dit boek wordt verslag gedaan van de opkomst (en ondergang) van de Gilde-leerroute voor de opleidingen Bedrijfseconomie, Commerciële Economie en de Opleiding voor Management, Economie en Recht; van de nog moeizaam van de grond komende samenwerking met het bedrijfsleven binnen het project TechnoTalent; van de Leerkringmethode bij de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement; van een praktijkgestuurde leeromgeving binnen de opleiding Electrotechniek; van de motivatie van studenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk en – tenslotte – van het begrip competentie dat de komende jaren het gedrag van docenten én studenten zal gaan beheersen. Al met al een gevarieerd palet dat een goede inkijk geeft in de beweging die de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk op dit moment aan het maken is van een industriële diplomafabriek richting een loopbaancentrum.

De titel van dit boek is Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing. Deze titel maakt duidelijk dat – zoals uit de verschillende hoofdstukken zal blijken – veel onderwijsvernieuwing fabelachtige vormen aanneemt, waarbij de feiten veelal een ondergeschikte rol spelen. Tegelijkertijd blijkt dat deze feiten door docenten wel zeer worden gewaardeerd. Alle hoofdstukken zijn in december 2005 en januari 2006 besproken met collega's van alle auteurs. Deze discussies waren niet alleen fel maar ook inspirerend, voor de onderwijsafdelingen én voor de kenniskring. De kenniskring zal dan ook – uitgebreid met nieuwe leden – de komende jaren onverdroten op de ingeslagen weg voortgaan. Zij hoopt daarbij op Uw medewerking en ondersteuning.

's-Gravenhage, 24 februari 2006

Frans Meijers

lector Pedagogiek van de Beroepsvorming

1 Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs?

Wátte Zijlstra & Frans Meijers

Inleiding

De afgelopen jaren is veel gezegd en geschreven over de 'studeerbaarheid' van het onderwijs. Daarbij richtte de aandacht zich vooral op kwantitatieve aspecten. De laatste tijd komt de studeerbaarheid in een meer kwalitatieve zin aan de orde: in hoeverre vormt het onderwijs een leeromgeving waarin topprestaties mogelijk worden? Staatssecretaris Rutte benadrukt dat studenten meer uitgedaagd moeten worden en spreekt in dit verband vaak over de 'Begeistering' van studenten. Dat de betrokkenheid van studenten bij en hun motivatie voor hun studie zo nadrukkelijk in de aandacht komt, wordt door een aantal redenen veroorzaakt.

Allereerst door het in 2000 genomen besluit van de Europese regeringsleiders in Lissabon dat Europa in 2010 de meest concurrerende economie van de wereld moet zijn. Om dat te bereiken moet Europa een kenniseconomie worden. En om een kenniseconomie te realiseren, moeten meer mensen een hogere opleiding voltooien én hun leven lang blijven leren. Het beroepsonderwijs slaagt er anno 2005 echter onvoldoende in om de benodigde talenten te ontwikkelen. Te veel leerlingen vallen uit (in het hbo 35% ongediplomeerde uitval¹) of kiezen niet voor een vervolgopleiding of baan die in het verlengde ligt van hun studie.

Naast deze 'kwalificatiewinst' worden de laatste jaren twee extra redenen genoemd om de loopbaan van de leerling meer centraal te stellen: de individualisering van de samenleving en de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen. Individualisering brengt met zich mee dat '(algemene en persoonlijke) zin- en richtinggevende' kaders steeds meer ter discussie komen te staan zodat individuen zich gedwongen zien tot zelfsturing (keuzevrijheid is keuzedwang). Ook de flexibilisering van de arbeidsverhoudingen, het resultaat van een overgang van een overwegend industriële 'stukwerkeconomie' naar een overwegend op diensten en kennis gebaseerde 'maatwerkeconomie', dwingt tot een hoge mate van zelfsturing. Werknemers moeten tegenwoordig, om hun werk goed te kunnen doen, over kennis en vaardigheden (zgn. cognitieve vaardigheden) maar ook over een ontwikkelde persoonlijkheid beschikken. Zij moeten 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

1 Commissie Doorstroomagenda (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van OCenW

bedrijf respecteren. Ze moeten dus hart voor hun werk hebben én hart voor de zaak waarvoor ze werken. Dit kan alleen als er sprake is van een sterke betrokkenheid en motivatie.

Individualisering en flexibilisering dwingen het individu dus om het vermogen tot zelfsturing te ontwikkelen. Zelfsturing kan – gezien het vorenstaande – gedefinieerd worden als 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 vrijwillig 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. 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 – heeft aangegaan. 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.² 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?’³ Het zoeken van een antwoord op deze beide vragen gaat niet vanzelf: mensen zijn over het algemeen weinig gemotiveerd tot reflectie, vooral vanwege de ermee samenhangende onzekerheid.⁴ Zelfsturing ontstaat dan ook slechts in situaties waarin mensen expliciet gemotiveerd worden, waarin zij inderdaad ‘begeisterd’ zijn.

2 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

3 Wijers, G. & Meijers, F. (1996). *Career guidance in the knowledge society*. British Journal of Guidance and Counselling, 24 (2), 185-198

4 Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos; loopbaanoriëntatie en –begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LLDC

1.1 Vraagstelling

In deze bijdrage stellen we de vraag aan de orde in hoeverre het Hoger Beroepsonderwijs, en in het bijzonder de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, een dergelijke omgeving biedt. Meer concreet vragen we ons af in hoeverre de student zich binnen haar of zijn opleiding uitgedaagd voelt. Centraal staan twee vragen:

- Hoe belangrijk vindt de student dat hij uitgedaagd wordt en welke factoren hangen hiermee samen?
- In welke mate speelt de huidige leeromgeving in op het uitdagen van de student?

We beantwoorden deze vragen in een viertal stappen. Allereerst gaan we na in hoeverre de studenten tevreden zijn wat betreft het uitdagend-zijn van hun opleiding. Uit deze analyses blijkt dat studenten gaandeweg hun opleiding steeds ontevredener worden. In een tweede en derde analysestap gaan we of deze ontevredenheid wellicht samenhangt met de (wellicht te hoge) verwachtingen die studenten hebben ten aanzien van hun opleiding resp. de mate waarin zij voor hun gevoel worden voorbereid op de arbeidsmarkt. Tenslotte gaan we na hoe studenten aankijken tegen hun leeromgeving waarin onder andere reflectie een belangrijke rol speelt.

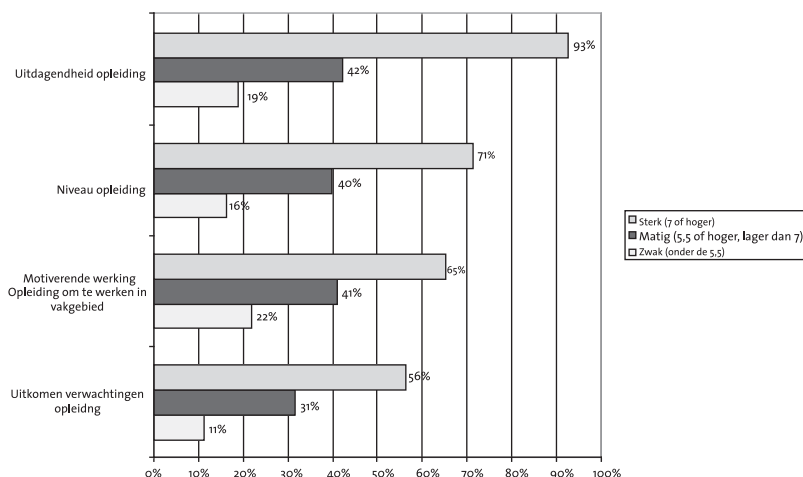
We gebruiken vier verschillende bronnen: (1) het tevredenheidsonderzoek dat de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk sinds 2002 jaarlijks uitvoert onder haar studenten onder de naam De Reflector, (2) de HBO-instroommonitor, (3) het studiestakers en -switchersonderzoek binnen de cohorten 2000-2004 van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, en tenslotte (4) een onderzoek naar aansluitervaringen van eerstejaarsstudenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk. De belangrijkste kenmerken van deze onderzoeken staan in tabel 1 beschreven.

Tabel 1 Overzicht gebruikte bronnen

	De Reflector, tevredenheids-onderzoek	De HBO-instroom-monitor	Stoppen of doorgaan, studentstakers en -switchersonderzoek	Ervaringen eerstejaarsstudenten
Onderzoeksdoel	Onderzoek naar de tevredenheid van studenten over o.a. de inhoud van de opleiding, de kwaliteit van de docenten, de begeleiding en studeerbaarheid en de sfeer. Doel is inzicht te krijgen in de zwakke, matige en sterke punten van de hogeschool om gericht tot verbetering te komen.	Onderzoek naar de aansluitervaringen van eerstejaarsstudenten tussen het vooronderwijs en het hbo-onderwijs. Doel is om het onderwijsprogramma van het eerste jaar beter te kunnen afstemmen op het niveau van de instromende studenten. Daarnaast geeft het onderzoek inzicht in het studie- en hogeschoolkeuze-proces. Doel is om de oriëntatieactiviteiten beter af te stemmen op het zoek- en keuzegedrag.	Onderzoek naar de belangrijkste oorzaken van het besluit om een opleiding voortijdig te beëindigen. Doel is om proactiever te kunnen handelen t.a.v. deze groep studenten door bijvoorbeeld betere/ andere begeleiding en studie-aanbod.	Onderzoek naar de aansluitervaringen van eerstejaarsstudenten en de manier waarop zij hun studie- en hogeschoolkeuze hebben gemaakt. Het onderzoek is bedoeld als verdieping van de resultaten van de HBO-instroom-monitor.
Onderzoeksmethode	Kwantitatief, vragenlijst met hoofdzakelijk gesloten vragen. De vragenlijsten zijn via internet afgenomen (67%) en via papieren vragenlijst die naar het thuisadres zijn gestuurd (33%)	Kwantitatief, vragenlijst met hoofdzakelijk gesloten vragen. De vragenlijsten zijn klassikaal (op papier) afgenomen. Het onderzoek is onderdeel van een landelijke onderzoek.	Kwantitatief, vragenlijst met hoofdzakelijk gesloten vragen. De vragenlijsten zijn via internet afgenomen.	Kwalitatief, groepsdiscussies met eerstejaarsstudenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
Steekproef	Alle studenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk (alle jaren)	Alle eerstejaarsstudenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.	Alle stakers en switchers van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk in de cohorten 2000-2005	Eerstejaarsstudenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, per jaar 5-10 gesprekken
Frequentie	Jaarlijks, 2002 - 2005	Jaarlijks, 2003 - 2005	Eenmalig	Jaarlijks in de periode 2001 - 2004
Respons/ aantal respondenten	Gemiddeld 25% 3.500 - 4.000 respondenten	Gemiddeld 55% - 60% 2.000 respondenten	Gemiddeld 15% 1.200 respondenten	Per jaar zijn er 25 tot 50 studenten betrokken bij de gesprekken
Uitvoering	Haagse Hogeschool/TH Rijswijk	IOWO	SCO-Kohnstamm Instituut en SEO Economisch Onderzoek	Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

1.2 Tevredenheid en uitdaging

In 2005 geeft 57% van de studenten aan de opleiding uitdagend te vinden, een vijfde vindt de opleiding niet uitdagend en bijna een kwart heeft geen mening; de jaren ervoor geven nagenoeg hetzelfde beeld.⁵ De uitdagendheid van de opleiding is een belangrijke graadmeter voor de tevredenheid van de student. Op basis van de rapportcijfers die de studenten hebben gegeven om hun algemene waardering uit te drukken voor de hogeschool, kunnen drie groepen studenten worden onderscheiden: studenten die een 7 of hoger hebben gegeven (65,4% van de totale populatie), studenten die een cijfer tussen de 5.5 en 7 hebben gegeven (23,4%) en studenten die een cijfer onder de 5.5 hebben gegeven (11,2%).



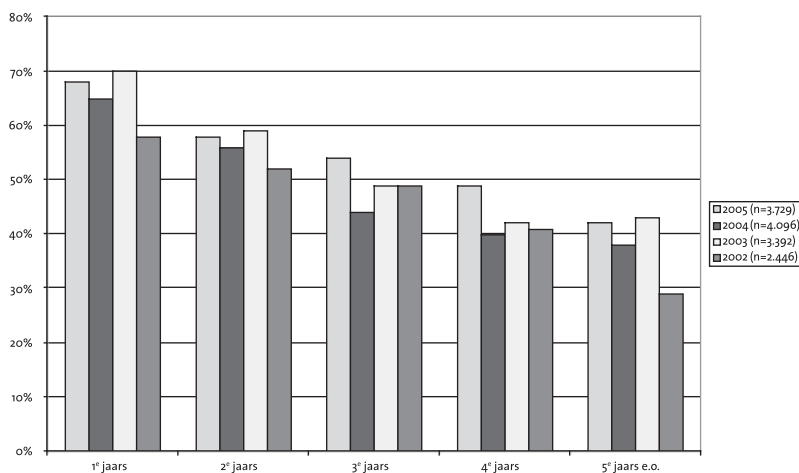
Figuur 1 Grootste verschillen in tevredenheid in 2005 (n = 3.729)

Vervolgens is gekeken op welke punten deze groepen verschillen in tevredenheid. Het blijkt dat zij het meest verschillen ten aanzien van hun tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding: 93% van de groep studenten die een 7 of hoger heeft gegeven is tevreden over de uitdagendheid van de opleiding, terwijl dit percentage voor de groep studenten die een cijfer onder de 5.5 heeft gegeven slechts 19% is. Behalve ten aanzien van de tevredenheid over de uitdagendheid van de opleiding bestaan er ook grote verschillen ten aanzien van de tevredenheid over het

5 Broek, E. van den & Zijlstra, W. (2002, 2003, 2004, 2005). *De Reflector; tevredenheidsonderzoek*. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

niveau van de opleiding en de motiverende werking vanuit de opleiding om te werken in het betreffende vakgebied. In figuur 1 zijn deze verschillen in beeld gebracht op basis van de gegevens uit De Reflector 2005.

Vooraf eerstejaarsstudenten geven aan dat zij de opleiding uitdagend vinden, ouderejaarsstudenten zijn over dit punt minder te spreken. In 2005 vindt 68% van de eerstejaarsstudenten de opleiding uitdagend, van de vierdejaarsstudenten vindt 49% de opleiding uitdagend. Naarmate de studie vordert, neemt de groep studenten die de opleiding uitdagend vindt af. In figuur 2 is dit in beeld gebracht voor de jaren 2002 - 2005. In de figuur is te zien dat de tevredenheid ook tussen de jaren licht schommelt.



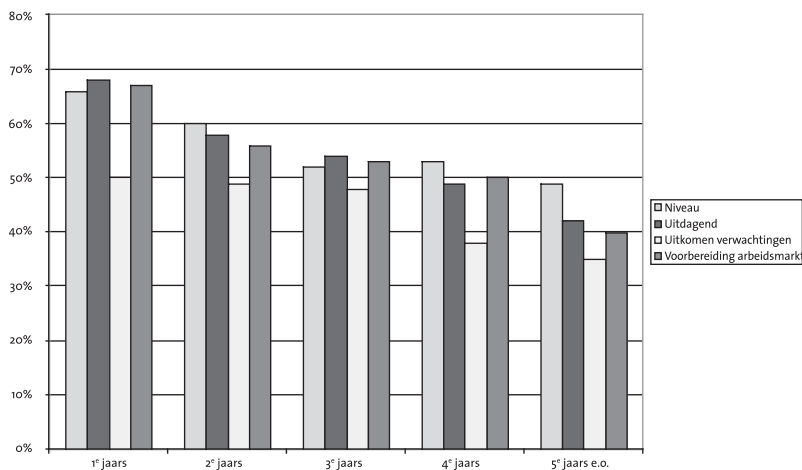
Figuur 2 Percentage tevreden studenten over uitdaging opleiding per studiejaar in periode 2002 - 2005

Om beter zicht te krijgen op de vraag welke factoren van invloed zijn op de uitdagendheid is gekeken naar de verbanden tussen de vraag over de uitdagendheid en de andere tevredenheidsvragen. Uit de analyse blijkt dat de factoren die het sterkst correleren met de uitdagendheid de tevredenheid over het niveau van de opleiding, over de voorbereiding op de arbeidsmarkt en het al dan niet uitkomen van de verwachtingen zijn.⁶ Ook in een regressie-analyse, waarbij de uitdagendheid

⁶ De volgende vragen zijn gesteld:

- Ik ben tevreden over het niveau van mijn opleiding.
- Mijn opleiding komt overeen met de verwachtingen die ik had voordat ik eraan begon.
- Ik heb het gevoel dat ik door mijn opleiding goed word voorbereid op de arbeidsmarkt.

als afhankelijke variabele is genomen, hebben de factoren niveau opleiding, uitkomen verwachtingen en voorbereiding arbeidsmarkt de meeste invloed. Als een student niet tevreden is over de uitdagendheid van zijn opleiding, is hij dus vaak ook niet tevreden over het niveau van de opleiding en de voorbereiding van de opleiding op de arbeidsmarkt. En dit uit zich dan vaak in het gevoel dat de verwachtingen, die de student had voordat hij begon aan zijn opleiding, niet overeenkomen met wat hij in de alledaagse praktijk van zijn opleiding ervaart. In hoeverre dit gevoel reëel is, in de zin dat de student ook duidelijke verwachtingen had bij aanvang van de opleiding, is de vraag. We komen hierop later terug. De tevredenheid over de aspecten niveau, uitdagendheid, uitkomen verwachting en voorbereiding arbeidsmarkt is in figuur 3 zichtbaar gemaakt. Deze figuur maakt duidelijk dat de (on)tevredenheid voor alle aspecten hetzelfde patroon volgt: naarmate de studie vordert, wordt de groep studenten die tevreden is over deze aspecten kleiner. De groep vierdejaars die tevreden is over het niveau van de opleiding, de uitdagendheid ervan, het uitkomen van de aanvankelijke verwachtingen en de voorbereiding op de arbeidsmarkt is kleiner dan de groep derdejaars die over deze aspecten tevreden is. En de tevreden groep tweedejaars is weer kleiner dan de groep tevreden eerstejaarsstudenten.



Figuur 3 Percentage tevreden studenten over niveau, uitdagendheid, uitkomen verwachtingen en voorbereiding arbeidsmarkt in 2005 (n = 3.729)

In figuur 3 valt verder op dat de tevredenheid over het uitkomen van de verwachtingen veel lager is dan de tevredenheid over de andere aspecten. In 2005 gaf 45% van de alle studenten aan dat de verwachtingen van de opleiding vooraf overeen komen met de werkelijkheid.

De verwachtingen van de 1^e jaars studenten

Wat zijn de verwachtingen van studenten en waarom wordt de groep studenten die zegt dat de verwachtingen niet zijn uitgekomen groter naarmate de studie vordert? Op basis van de gegevens uit De Reflector kan gezegd worden dat eerstejaarsstudenten over bijna alles het meest tevreden zijn. Ouderejaars zijn standaard minder tevreden dan eerstejaars. Dit kan te maken hebben met het feit dat de eerstejaarsstudent nog niet beschikt over een duidelijk referentiekader waarbinnen hij de opleiding beoordeelt. Door concrete ervaringen wordt dit referentiekader opgebouwd en pas dan blijken de verwachtingen die zij vooraf hadden in veel gevallen toch niet overeen te komen met de werkelijkheid. Maar wat waren die verwachtingen vooraf? In de HBO-instroommonitor wordt ieder jaar aan de eerstejaarsstudenten gevraagd in hoeverre hun verwachtingen met betrekking tot de sfeer, de inhoud van de opleiding en de leeromgeving zijn uitgekomen. In 2004 hebben ruim 12.000 eerstejaarsstudenten in het hoger beroepsonderwijs meegedaan aan dit onderzoek, waaronder 2.170 eerstejaarsstudenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.⁷

Uit dit onderzoek blijkt dat vooral de sfeer beter is dan verwacht. Ten aanzien van de overige punten antwoordt de meerderheid neutraal. Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat veel studenten waarschijnlijk weinig concrete verwachtingen hebben bij aanvang van hun studie. Dit feit is in ander onderzoek al vaak geconstateerd. Zo constateren bijvoorbeeld Doets e.a. en Meijers dat de grote meerderheid der schoolgaande jongeren nauwelijks beroepswensen en/of een duidelijke toekomstoriëntatie heeft.⁸ En Steenaert & Boessenkool concluderen: "Leerlingen kiezen een studierichting zonder dat zij een duidelijk inhoudelijk beroepsbeeld hebben of een concreet perspectief op een baan."⁹ Daarbij komt dat hoe verder de student zich bevindt van het moment waarop hij de studiekeuze maakte, hij waarschijnlijk des te minder in staat is zijn eventuele verwachtingen vooraf te reconstrueren. De kans is dan aanwezig dat studenten de teleurstellingen en de ervaren tekortkomingen van de opleiding hier-en-nu duiden in termen van het niet uitkomen van verwachtingen. Mogelijk is dit één van de oorzaken waarom, naarmate de studie vordert, een steeds grotere groep studenten aangeeft dat hun verwachtingen vooraf niet overeenkomen met de werkelijkheid.

7 Warps, J. (2003, 2004, 2005). *HBO-Instroomonderzoek Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*. Nijmegen: IOWO

8 Doets, C., Neuvel, J., Pauwels, T. & Dinjens, F. (2000). *Evaluatie WEB, thema 2. Deel 3: Empirisch onderzoek onder deelnemers en coördinatoren*. 's-Hertogenbosch: Cinop; Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in een post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink

9 Steenaert, B. & Boessenkool, H. (2003). *Ontwikkeling Masterplan Aansluiting Onderwijs-Arbeidsmarkt (techniek)*. Almelo: Mercurius Marketing

Tabel 2 Het overwegen van een andere opleiding 6 maanden na aanvang van de studie

Vooraf andere opleiding overwogen?	Wil dezelfde opleiding volgen aan dezelfde hogeschool						
		Ja		Nee		Totaal	
	Nee	77%	N=4.186	23%	N=1.221	100%	5.407
	Ja	81%	N=3.194	19%	N=756	100%	3.950
	Totaal	79%	N=7.381	21%	N=1.977	100%	9.358

Een andere uitkomst uit de HBO-instroommonitor die meer zicht geeft op de verwachtingen is het beeld over de wijze waarop studenten kiezen. Een minderheid van de studenten (42%) heeft voor dat zij hun opleiding beginnen, serieus een andere opleiding overwogen; 58% heeft dat niet gedaan. Tabel 2 laat zien dat 81% van degenen die wél een andere opleiding heeft overwogen, na 6 maanden nog steeds dezelfde opleiding wil volgen aan dezelfde hogeschool. 19% van deze groep wil hetzij een andere opleiding, hetzij dezelfde opleiding op een andere hogeschool volgen. Van degenen die vooraf niet serieus een andere opleiding hebben overwogen, wil na 6 maanden 23% een andere opleiding of een andere hogeschool kiezen.

Ongeveer een vijfde van de eerstejaarsstudenten geeft al een half jaar na de start van de opleiding aan dat zij op dat moment niet meer dezelfde opleiding zouden kiezen wanneer zij opnieuw zouden mogen kiezen. Dit lijkt er op te wijzen dat zij zich onvoldoende georiënteerd hebben. Maar tabel 2 laat zien dat méér oriëntatie niet automatisch resulteert een 'betere' studiekeuze. Er zijn immers maar geringe verschillen tussen de groep die vooraf wél en de groep die vooraf niet serieus een andere opleiding heeft overwogen.¹⁰ Dit roept vragen op over de manier waarop studenten tot hun studiekeuze komen. Het lijkt erop dat veel studenten hun uiteindelijke opleidingskeuze te weinig doordenken. Dit heeft natuurlijk ook effect op de verwachtingen die studenten vooraf hebben over de opleidingen en hun oordeel over de uitdagendheid ervan.

Dat de meerderheid van de studenten vooraf geen andere opleiding overweegt, kan betekenen dat deze studenten weinig hebben gereflecteerd over hun studiekeuze. Met reflecteren wordt hier bedoeld het actief nadenken over de studiekeuze door meerdere opleidingen te overwegen en te vergelijken om zo tot een keuze te komen die past bij de behoeften en mogelijkheden/vaardigheden van de student. Het beeld dat de HBO-instroommonitor schetst over de vaardigheid van reflecteren is in ieder geval niet zo rooskleurig. Uit dit onderzoek blijkt nu al enkele jaren achter elkaar dat veel vooropleidingen (havo, vwo en mbo) weinig tot geen tijd besteden aan reflecteren als vaardigheid. Ongeveer een kwart van de eerstejaarsstudenten zegt

10 Het gaat in deze tabel hier om studenten die direct na de vooropleiding doorgaan naar het hoger beroepsonderwijs.

zelfs dat de aansluiting tussen secundair onderwijs en het hbo slecht is wat betreft de vaardigheid tot reflectie op de eigen werkwijze en resultaten daarvan en om reflectie op de werkwijze en resultaten van medestudenten. Als dit resultaat uit de HBO-instroommonitor een indicatie is voor de manier waarop studenten reflecteren op de keuzes die zij maken, lijkt hier een punt van aandacht te liggen in het vraagstuk hoe we de 'Begeistering' terug kunnen laten keren.

Het feit dat een vijfde een half jaar na de start niet gelukkig is met de keuze, verandert niet na het eerste jaar. Maar slechts een deel van deze minder tevreden studenten stopt met de opleiding; de meeste studenten gaan gewoon door tot het einddiploma. Uit De Reflector blijkt namelijk dat ruim 40% van de studenten minder gelukkig is met de huidige opleidingskeuze: 19% zou niet meer dezelfde opleiding kiezen (vergelijkbaar met het percentage uit de HBO-instroommonitor) en 23% antwoordt neutraal of weet geen antwoord te geven op de vraag of zij weer voor dezelfde opleidingen zouden kiezen. En juist binnen deze groep studenten vinden we relatief meer studenten die de opleiding niet uitdagend vinden.

Verwachtingen van studiestakers en voorlichting

Een ander onderzoek dat een licht laat schijnen op de vragen over de verwachtingen van studenten is het studiestakers en -switchersonderzoek. Dit onderzoek is in 2005 gehouden onder de stakers en switchers van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk binnen de cohorten in de periode 2000-2004.¹¹ Bijna 1200 (oud-) studenten hebben aan dit onderzoek meegedaan. In tabel 3 zijn de belangrijkste redenen om te staken en te switchen op een rij gezet.

Tabel 3 Belangrijkste reden om de studie te staken en/of van studie te veranderen

Belangrijkste reden	% stakers opleiding(n = 1.172)
Verkeerde studiekeuze	31%
Inhoud/uitdagendheid opleiding	29%
Persoonlijke redenen	15%
Bindend/niet-bindend negatief studieadvies	12%
Contact docenten/studenten/sfeer	9%
Anders	4%
	100%

¹¹ Jong, U. de, Veen, I. van de, Leeuwen, M. van & Graaf, D. de (2005). *Studiestakers en -switchersonderzoek Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut/SEO

De tabel laat zien dat de verkeerde studiekeuze en de inhoud/uitdagendheid van de opleiding de belangrijkste redenen zijn om voortijdig te stoppen met de opleiding. Bij de verkeerde studiekeuze geven de meeste (oud-)studenten aan dat het beeld van de voorlichting niet klopte of dat zij van tevoren niet goed hadden nagedacht. Wanneer de inhoud en uitdagendheid van de opleiding de belangrijkste reden om te stoppen en/of te switchen was, gaven de meeste (oud-)studenten aan dat de opleiding niet boeide of dat een andere opleiding interessanter leek. In enkele gevallen was de opleiding te lastig of te gemakkelijk. Voor een grote groep stakers geldt dus dat de verwachtingen vooraf niet overeenkomen met de werkelijkheid. Dit wijten zij zelf aan de kwaliteit van de voorlichting, maar ook aan de manier waarop zij zich hebben georiënteerd en voorbereid op hun toekomst. Dit duidt er enerzijds op dat de voorlichting van de hogeschool mogelijk te weinig bijdraagt aan een reëel verwachtingenpatroon en anderzijds dat veel studenten de voorlichtingsmogelijkheden niet effectief gebruiken.

Velen binnen het hoger onderwijs gaan uit van de veronderstelling dat de groep studenten die zich laat inschrijft voor de opleiding, een verhoogde kans heeft op staken omdat deze groep zich onvoldoende heeft voorbereid op hun keuze. Maar dit blijkt niet het geval. Ruim eenderde van de nieuwe studenten schrijft zich pas na 1 juli in. Uit de HBO-instroommonitor blijkt dat deze studenten zich inderdaad minder intensief voorbereiden dan de groep inschrijvers voor 1 juli: 66% van deze groep bezoekt bijvoorbeeld een open dag terwijl dit percentage bij de vroegere inschrijvers 83% is. Dit beeld geldt ook voor de andere oriëntatiemogelijkheden. Uit het studiestakers en -switchersonderzoek blijkt echter dat het percentage stakers en switchers onder de groep late inschrijvers niet hoger is dan onder de groep inschrijvers voor 1 juli. De veronderstelling dat de groep vroegere inschrijvers minder kans hebben op staken of switchen omdat deze studenten meer gebruik hebben gemaakt van de voorlichtingsmogelijkheden, gaat dus niet helemaal op. Ook nu weer lijkt het erop dat de intensiteit van oriëntatie geen of weinig invloed heeft op 'betere' studiekeuze.

Wederom kan de vraag dus gesteld worden: reflecteert de student voldoende over zijn opleidingskeuze en zet de voorlichting voldoende aan tot reflecteren? Een grote groep studenten is sowieso minder tevreden met zijn of haar studiekeuze en vindt de opleiding bij voorbaat al minder uitdagend. Een deel van deze studenten stopt met de opleiding, maar een groot deel gaat gewoon door. De oorsprong van deze ontevredenheid ligt waarschijnlijk voor een belangrijk deel bij de manier waarop studiekeuzes tot stand komen. Een meerderheid van de studenten overweegt geen andere opleidingen. Het lijkt er bovendien op dat de studenten in het voortgezet onderwijs nog weinig ervaring hebben opgedaan met de vaardigheid reflecteren. Veel studiestakers geven aan dat ze zelf te weinig hadden nagedacht over hun toekomst en dat de voorlichting niet altijd een reëel beeld geeft van de inhoud van de opleiding.

Niveau en voorbereiding arbeidsmarkt

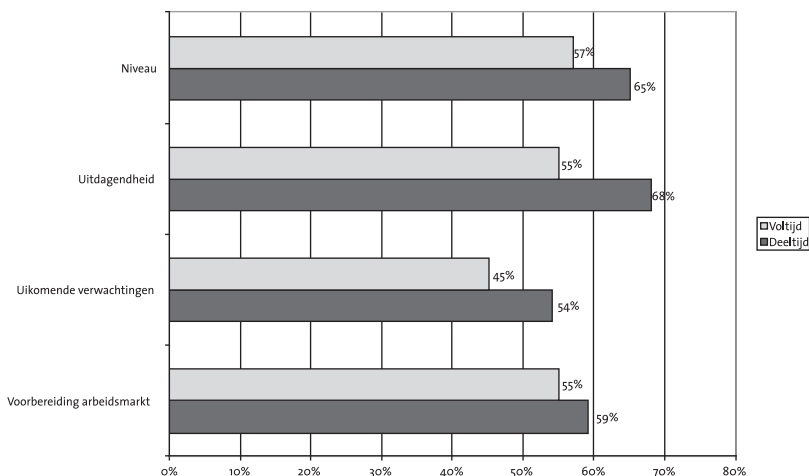
In 2005 is 59% van de studenten tevreden en 23% ontevreden over het niveau van hun opleiding. Van de eerstejaarsstudenten is 65% tevreden over het niveau; van de derde- en vierdejaarsstudenten is gemiddeld 53% nog tevreden. Aan de ontevreden studenten is vervolgens gevraagd of het niveau te hoog dan wel de laag is. En daaruit komt een heel eenduidig beeld: 93% van de groep ontevreden studenten vindt het niveau te laag. Aangenomen kan worden dat dit ook samenhangt met het wel of niet uitdagend vinden van de opleiding.

Ten aanzien van de tevredenheid over de voorbereiding die de opleiding geeft voor de arbeidsmarkt, bestaat een vergelijkbaar beeld. Een ruime meerderheid (67%) van de eerstejaarsstudenten heeft het gevoel dat zij goed worden voorbereid op de arbeidsmarkt. Dit percentage daalt bij de groep vierdejaarsstudenten tot 50%. In De Reflector is de studenten gevraagd in hoeverre de opleiding een goed beeld geeft van beroepssituaties en in hoeverre zij door de opleiding gemotiveerd worden om te werken in het betreffende vakgebied. En ook ten aanzien van deze vragen geldt dat de groep studenten die tevreden is over deze punten afneemt naarmate zij vorderen met de opleiding. Van de eerstejaarsstudenten zegt 58% dat zij binnen de opleiding een goed beeld krijgen van beroepssituaties, bij de vierdejaarsstudenten is dit percentage gedaald naar 49%; 63% van de eerstejaarsstudenten zegt dat zij zich door de opleiding gemotiveerd voelen om te werken in het betreffende vakgebied, van de vierdejaarsstudenten is 47% die mening nog toegedaan. Op de vraag of de stages en de opleiding goed op elkaar aansluiten antwoordt ruim 65% van de studenten instemmend en dit percentage wijzigt niet door de jaren heen.

Het lijkt erop dat studenten minder tevreden worden over hun opleiding zodra zij in aanraking komen met de praktijk tijdens stages en/of (leer)werkplekken. Een oorzaak kan zijn dat studenten tijdens deze stages erachter komen dat de praktijk weerbarstiger en complexer is dan de theorie in de opleiding doet voorkomen. Dit veronderstelt een spanningveld tussen de theorie binnen de muren van de school en de praktijk daarbuiten. Dat de meeste ontevreden studenten zeggen dat het niveau van de opleiding te laag is, kan ook heel goed samenhangen met dit spanningsveld.

Deze aanname wordt versterkt door de gemeten verschillen in tevredenheid tussen de voltijd- en deeltijdstudenten. Voor deeltijdstudenten speelt dit spanningsveld een minder grote rol. Zij hebben meestal al een arbeidsverleden en zijn beter in staat om de theorie te vertalen naar de praktijk. Zij zijn daarom waarschijnlijk vaker tevreden over het niveau van de opleiding, de uitdagendheid en de voorbereiding op de arbeidsmarkt dan voltijdstudenten.

Figuur 4 laat zien dat deze verschillen tussen de voltijdstudenten en deeltijdstudenten inderdaad bestaan. Deeltijdstudenten zijn meer tevreden dan voltijdstudenten over zowel het niveau van hun studie (65 vs. 57%), de mate waarin zij hun studie uitdagend vinden (68 vs. 55%), de mate waarin hun verwachtingen zijn uitgekomen (54 vs. 45%) en de mate waarin zij zich voelen voorbereid op de arbeidsmarkt (59 vs. 55%).

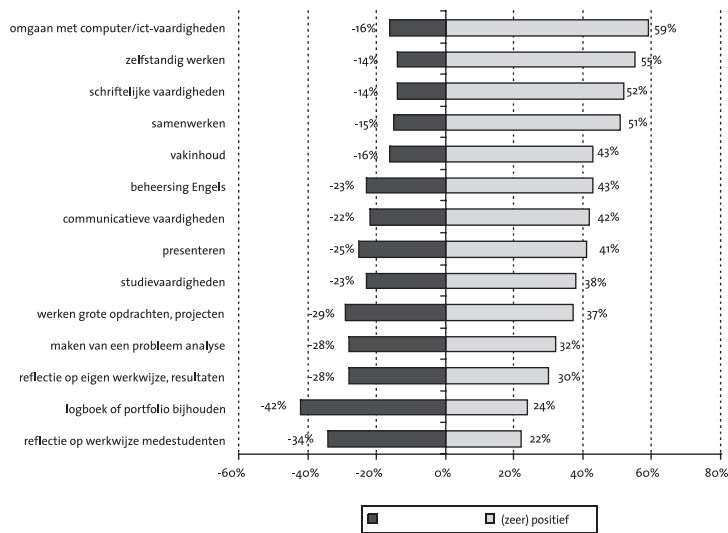


Figuur 4 Verschillen tussen percentage tevreden studenten voltijd en deeltijd (n=3.487)

Het lijkt er op dat één van de redenen voor de tijdens de studie groter wordende ontevredenheid over het niveau van de opleiding en de voorbereiding op de arbeidsmarkt gelegen is in het spanningsveld tussen theorie en praktijk. Zodra studenten een stage gaan volgen worden zij geconfronteerd met de complexe praktijk en met zichzelf: met hun eigen vaardigheden, behoeften en oordelen. Dit kan leiden tot een kritischer blik op het onderwijs. Het zou kunnen dat de complexiteit van de praktijk onvoldoende terugkomt in de opleiding of dat de student vindt dat hij er te laat achter komt dat het gekozen vakgebied niet past bij de eigen behoeften en vaardigheden. Dit – op zijn beurt - kan de reden zijn waarom deze studenten vooral het niveau van de opleiding te laag vinden. De kans is groot dat wanneer de opleidingen beter omgaan met het spanningsveld tussen theorie en praktijk, de student deze opleiding ook uitdagender gaat vinden. Bij deeltijdstudenten speelt dit spanningsveld een minder grote rol omdat zij de vertaling van theorie naar praktijk beter kunnen maken. Deze groep studenten beschikt meestal over een ruim arbeidsverleden.

1.3 Reflectie

Om er achter te komen of de gekozen opleiding past bij de behoeften en vaardigheden van de student en voor het vertalen van theoretische modellen naar complexe praktijksituaties, is reflectie nodig. Opleidingen die goed omgaan met het spanningsveld tussen theorie en praktijk zullen naar verwachting de studenten regelmatig aanmoedigen tot reflectie. De resultaten uit de HBO-instroommonitor over reflecteren zijn echter, zoals gezegd, niet bemoedigend. Van alle vaardigheden scoort de aansluiting van reflecteren tussen de vooropleiding en het hoger beroepsonderwijs het laagst (zie figuur 5).¹²



Figuur 5 Aansluitingsoordelen: percentages positief/negatief per aspect

En dit ligt niet alleen aan de veelal geringe aandacht die er in de vooropleidingen aan reflecteren wordt gegeven. Eerstejaarsstudenten geven ook vaak aan dat de eisen ten aanzien van reflecteren in het Hoger Beroepsonderwijs te hoog zijn. De laatste jaren is er binnen het hbo – inclusief de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk – sprake van een steeds grotere druk vanuit het curriculum op de studenten om te reflecteren. Studenten worden vrijwel vanaf de eerste dag dat zij aan hun studie beginnen op velerlei manieren verplicht tot reflectie (o.a. als een onderdeel van

12 Warps, o.c.

studieloopbaanbegeleiding; zie ook de laatste paragraaf van deze bijdrage). Kwalitatief onderzoek onder eerstejaarsstudenten van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk laat zien dat veel studenten echter niet weten wat reflecteren precies inhoudt.¹³ Veel studenten leggen bij reflecteren niet de verbinding met zichzelf, terwijl onderwijsactiviteiten die geassocieerd worden met reflecteren niet serieus genomen worden en ervaren worden als een verplicht nummer. Op de toegenomen reflectiedwang reageren vele studenten op dezelfde wijze als op de rest van het curriculum: zij trachten met zo min mogelijk inspanning te overleven.¹⁴ Docenten reageren daarop meestal door de gewenste reflectie via de inzet van instrumenten als 'reflectiewijzers', portfolio's en 'reflectiegesprekken' te realiseren, waarmee reflectie echter steeds meer op een 'schoolvak' gaat lijken. Het is dus de vraag of het reflecteren überhaupt op een goede manier wordt ingezet binnen zowel het voortgezet als het hoger onderwijs.

Hoe studenten te 'begeisteren'?

De uitdagendheid van een opleiding hangt sterk samen met het gepercipieerde niveau van de opleiding en de mate waarin de opleiding wordt ervaren als een goede voorbereiding op de arbeidsmarkt. De wijze waarop de opleiding theorie en praktijk samenbrengt lijkt dus cruciaal. Dit lijkt ook erkend te worden door hbo-instellingen, gelet op de grotere nadruk die er de laatste tijd wordt gelegd op studieloopbaanbegeleiding. Verwacht wordt dat door een goede inzet van dit instrument de student in staat wordt gesteld de vertaalslag van de theorie naar de praktijk en naar zichzelf te maken.¹⁵ De in deze bijdrage gepresenteerde gegevens lijken echter uit te wijzen dat de meerderheid van de studenten onvoldoende reflecteert op hun studiekeuze (en in het verlengde daarvan ook hun beroepskeuze). Er worden weinig andere opleidingen overwogen en studenten die stoppen met hun opleiding geven aan dat zij onvoldoende hebben nagedacht en dat de voorlichting weinig heeft bijgedragen aan hun opleidingskeuze. De vragen 'Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?' en 'Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?' lijken weinig aandacht te krijgen in zowel het voortgezet onderwijs als in de voorlichtingsactiviteiten die de hogescholen zelf realiseren. hbo-instellingen reageren hierop door – zoals hiervoor al kort aangegeven – de studenten steeds vaker en steeds meer met behulp van kant-en-klare instrumenten te verplichten tot reflectie. Zij gaan over tot

13 Zijlstra, W. & Steeg, S. ter e.a. (2001, 2002, 2003, 2004). *Aansluitingsonderzoeken eerstejaarsstudenten – groepsdiscussies met studenten*. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

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

15 Kuijpers, H. (2004). *Persoonlijk Ontwikkel Plan: De kracht van het verschil. Ontwerphulp voor de student-werknemer in vraaggestuurd duaal leren*. Enschede: LEV'L; zie ook Werkgroep Studieloopbaanbegeleiding (2005). *Notitie Studieloopbaanbegeleiding*. 's-Gravenhage/Rijswijk: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

‘integrale loopbaanbegeleiding’. Dit is loopbaanbegeleiding die studenten op vele en verschillende manieren uitnodigt maar ook dwingt tot loopbaanreflectie. Zal een dergelijke aanpak resulteren in een grotere ‘Begeisterung’ onder studenten? Dat zal helemaal afhangen van de vraag of hogescholen er in zullen slagen een communicatieve structuur op te bouwen die werkelijk ontwikkelingsgericht is. Uit onderzoek weten we dat intrinsieke motivatie bijna altijd het resultaat is van een dialogisch proces is dat veelal begint met een zogenoemde ‘grenservaring’ waarbij vertrouwen de spil is waaromheen alles draait.¹⁶ Een grenservaring is een ervaring waarin het bestaande zelfbeeld en het daarop gebaseerde handelingsrepertoire ontoereikend blijkt. Vertrouwen is iets dat niet snel ‘gemaakt’ kan worden, maar dat moet groeien. Vertrouwen moet in zekere zin verdiend worden, doordat de gesprekspartners de concrete ervaring hebben dat ze elkaar kennen, elkaars motieven serieus nemen en verschillen tussen elkaar respecteren. Omdat dit proces meestal begint met een grenservaring, is er daarbij sprake van een motivatieprobleem. Individuen trachten immers veelal een grenservaring te ontlopen vanwege de ermee samenhangende onzekerheid.¹⁷ Studenten zullen dus nauwelijks vanuit zichzelf gemotiveerd zijn tot zelfreflectie.

Dit betekent dat hogescholen een leeromgeving zullen moeten creëren, waarin sprake is van wederzijds vertrouwen tussen de studenten en de docenten en waarin niet alleen grenservaringen zullen moeten worden aangeboden, maar waarin ook de studenten voldoende motivatie vinden om de confrontatie met deze grenservaring aan te gaan. Zowel uit onderzoek naar motivaties¹⁸ als uit de resultaten van onderzoek naar leerprocessen vanuit een constructivistisch perspectief¹⁹ weten we dat een dergelijke leeromgeving gebaseerd zal moeten zijn op constructie in plaats van instructie en op les- en leersituaties waarin de student/leerling zeggenschap heeft over zowel de opzet, de voortgang als de evaluatie van zijn leerproces. Het onderwijs zal dus werkelijk vraaggestuurd moeten zijn.

Wátte Zijlstra is Adviseur Marketing aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk. e-mail: w.zijlstra@hhs.nl; tel. (070) 445 75 31.

Frans Meijers is Lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, e-mail fmeijers@worldonline.nl; tel. (024) 377 52 42.

16 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

17 Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body, emotion, and the making of consciousness*. London: Heinemann; Vroon, P. (1989). *Tranen van de krokodil. Over de te snelle evolutie van onze hersenen*. Baarn: Ambo

18 Latham, G.P. & Locke, E.A. (1990). *A theory of goal-setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

19 Simons, P.R.J., Van der Linden, J. & Duffy, T. Eds. (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer

2 De lat hoger leggen, welke student wil dat?

Motivatatie van studenten en krachtige leeromgevingen.

ir P. Menger, MOI

Inleiding

Dit onderzoek wordt verricht in het kader van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming. Het lectoraat richt zich op het ontwikkelen van pedagogisch-didactische concepten binnen het beroepsonderwijs in het algemeen en het technisch beroepsonderwijs in het bijzonder¹. Dit doet zij *onder andere* door het

- genereren en analyseren van relevante informatie door het verrichten van onderzoek naar de actuele situatie met betrekking tot beroepskeuzeprocessen en loopbaanoriëntatie van leerlingen en studenten binnen de Haagse regio en
- ontwerpen van concepten en het construeren van methoden en technieken voor de ontwikkeling van relevante professionele vaardigheden van docenten in relatie tot de pedagogiek van de beroepsvorming.

Dit onderzoek geeft mede invulling van deze twee punten.

2.1 Aanleiding

Wie als docent zijn studenten oppervlakkig observeert, wil nogal eens, wellicht te snel, tot de conclusie komen dat jongeren best wel willen studeren, maar dat zij daarbij nou niet bepaald bereid zijn om persoonlijke records te breken, zoals een olympische atleet dat doet. Het oppervlakkige beeld van deze jongeren is dat velen van hen in staat zijn om met zo min mogelijke inspanning (efficiënt) en “op het papiertje gericht” (effectief) de studie te doorlopen. Voor een (ouderwetse?) vakdocent is dit wel eens onbegrijpelijk en stelt hij zich de volgende vragen, namelijk:

- Waarom zouden studenten niet voor de studie willen gaan die zij, naar aangenomen mag worden, zelf gekozen hebben? Waarom vallen er toch zo veel studenten af?
- Het studieleven² wordt toch zoveel plezieriger en rijker als men ervan zou kunnen genieten?

1 CvB Haagse Hogeschool/TH Rijswijk (2002). Subsidieaanvraag Lectoraat “Pedagogiek van de Beroepsvorming”. Den Haag.

2 Niet te verwarren met “studentenleven”.

De veronderstellingen die onder deze vragen liggen is dat studenten altijd sterk gemotiveerd zouden moeten zijn en dat het leven een hogere kwaliteit zou hebben als er met plezier gestudeerd wordt. Dan rijzen de vragen “Wat is motivatie?”, “Hoe krijg je dat?”, “Is het leuk om gemotiveerd te zijn?”, “Is het te combineren om gemotiveerd met je studie bezig te zijn en dat fijn te vinden?”.

In dit artikel wordt gezocht naar het antwoord op de vraag of er situaties te vinden zijn waarin een student zou willen excelleren en of dat soort situaties van belang zijn voor zijn studie.

2.2 Probleemstelling

De onderwijsvernieuwingsslag die op dit moment zich binnen de techniek-opleidingen aan het voltrekken is heeft twee elementen in zich, namelijk het “op verzoek van” het bedrijfsleven competentiegericht maken van het onderwijs en het aantrekkelijk maken van het onderwijs. Daarmee wordt de instroom op peil gehouden, de uitval beperkt, de doorstroom verhoogd, waardoor er voldaan wordt aan de vraag naar jonge ingenieurs. Gelukkig staan deze doelstellingen niet haaks op elkaar. Integendeel, zij versterken elkaar. De synergie bij het nastreven van deze doelstellingen komt voort uit de noodzaak van beide op een meer holistische manier naar de student of jonge beroepsbeoefenaar in opleiding te kijken.

Bij het aantrekkelijk maken van het onderwijs wordt aansluiting gezocht bij de zingeving, beleving en (leer)behoeften van de student. Ook zou de student over meer mogelijkheden moeten beschikken om in zijn studie keuzes te maken en de verantwoordelijkheid daarvoor krijgen. In het beleid van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk is dit verwoord met de begrippen binding, belevenis, talentontwikkeling en zelfregie. Waar komen deze inzichten vandaan? Wel beschouwd komt het aantrekkelijker maken van het onderwijs in essentie neer op het sterker motiveren van de student. De student moet zich meer bewust worden van zijn eigen drijfveren en in een omgeving geplaatst worden die dat van hem vraagt.

Het ligt voor de hand om onderzoek te doen naar de beweegredenen van de student. Wat motiveert hem? Waardoor komt hij in beweging? Hoe blijft hij in beweging? Hoe herken je iemand die zeer gemotiveerd is? Welke voorwaarden moeten geschapen worden om een student gemotiveerd te laten zijn? Hoe kun je studenten verleiden om niet alleen berekenend de studie te voltooien, maar ook hun eigen talenten te willen ontwikkelen, hun eigen lat hoger te leggen, persoonlijke records te willen breken? Waarom? Omdat de wereld beter af is met mensen die geïnspireerd zijn, want zij inspireren weer anderen.

Dit onderzoek streeft ernaar om inzicht te verschaffen in hoe mensen, in het bijzonder studenten, gemotiveerd worden. Het moet aan coaches praktische aanwijzingen geven om studenten op de juiste manier te begeleiden.

2.3 Opzet van het onderzoek

Onze voorbeelden

Als we in onze omgeving zoeken naar mensen die lijken te weten wat ze willen, een doel voor ogen hebben en ook nog succes hebben, dan komen we al gauw bij onze helden terecht. Dat kunnen popidolen of filmsterren zijn, maar ook politici, wetenschappers, captains of industry of topsporters en vele anderen.

Voorals topsporters lijken hun leven geheel en al ten doel gesteld te hebben van het bereiken van het allerhoogste in hun tak van sport. Voor voetballers is dit de wereldbeker, voor een hardloper het goud op de Olympische Spelen. Van degenen die tot de subtop behoren is de toewijding aan hun sport niet minder. Hoewel zij weten dat het absolute goud niet binnen hun bereik ligt, hebben zij hun doel bereikt als zij hun persoonlijke record, hun eigen goud, verbeterd hebben en zijn zij minstens even tevreden als de gelauwerde kampioenen.

Wat is het toch dat onze helden het allerhoogste doet nastreven? Wat maakt het dat zij dat nog bereiken ook? Is er een geheim? Is dat geheim te ontsluiten? Kan dat goud ontvreemd worden en verdeeld worden onder de gewone mensen? Zou het geheim ook voor de jongeren op onze hogeschool aangewend kunnen worden?

Het is onder anderen Csikszentmihalyi (1999, 2001) geweest die onderzoek gedaan heeft onder “topatleten” in de verschillende disciplines, zoals wetenschap, economie, industrie, kunst en, last but not least, sport. Hoewel deze mensen allemaal op hun eigen manier tot de hoogste prestaties op hun eigen gebied komen, hebben zij toch iets gemeen. Zij verkeren namelijk in een bepaalde toestand die Csikszentmihalyi aanduidt met het begrip “flow”.

Onze kampioenen zijn namelijk in staat om de toestand van “flow” te creëren. Dit is een toestand van opperste concentratie (focus) en afstemming, een toestand waarin de scheiding tussen het zelf, de binnenwereld en de buitenwereld wegvalt. Er is een eenheid van het individu en zijn omgeving ontstaan. In die situatie is er volledige controle en wordt het succes afgedwongen.

Dit verklaart op zich nog niet waarom de “topatleten” de toestand van “flow” nastreven, waarom zij dit doen. De ervaring van “flow” blijkt een intens genot op te leveren. Het lijkt in de verte een beetje op wat in de volksmond onder “kicken” verstaan wordt. Deze ervaring van genot treedt in feite op na de ervaring zelf en geeft een zeer grote voldoening, de kwaliteit van het leven wordt er door verhoogd, men is een diepgaande ervaring rijker.

Een bergbeklimmer, die zijn klim tot in de puntjes heeft voorbereid, is tijdens zijn tocht in gevecht met zichzelf en de elementen. Zijn concentratie is zo groot dat hij zich niet meer bewust is van zaken die buiten de actuele situatie liggen. Hij is zich tegelijkertijd bewust van zijn omgeving, zijn lichaam en zijn zelf. Zijn conditie is in topvorm. Zijn gereedschappen zijn van de hoogste kwaliteit. Zijn beheersing van lichaam en materiaal zijn tot de hoogste graad ontwikkeld. Toch lijdt hij pijn, de kou

tast zijn lichaam aan en in mentaal opzicht gaat hij door diepe dalen, maar dat alles gebeurt onder controle van de bergbeklimmer. Als hij dan eindelijk de top bereikt of weer veilig in het basiskamp terugkomt, zal hij een gevoel van intens genot ervaren. De kiem voor het verlangen naar de volgende klim is alweer gelegd.

Kunnen jongeren ook zo studeren? Wat leren zij hiervan? Hoe moeten die processen gecoacht worden?

Flow en motivatie

Wanneer we onze helden beschouwen dan moeten we vaststellen dat zij op z'n minst gemotiveerd zijn. Al hun energie wenden zij op een efficiënte en effectieve manier aan om hun doel na te streven en prestaties neer te zetten. Dit kunnen we ook herkennen in onze studenten. Welke docent heeft niet meegemaakt dat studenten op sommige momenten er voor gaan? Bijvoorbeeld, studenten, die een project uitvoeren, op stage gaan, of afstuderen, voelen zich opeens als een vis in het water en blijken na afloop enorm gegroeid te zijn. Ook de buitenschoolse activiteiten in besturen van studie- en ontspanningsverenigingen moeten hierbij in beschouwing genomen worden. Iedereen zal de gedrevenheid en de ontwikkeling van studenten in dit soort situaties herkennen.

De vraag dringt zich op of de gedrevenheid van de held en die van de student in de bovenstaande situaties niet dezelfde kenmerken hebben. Zo ja, wat zou dan de betekenis van het begrip flow voor het onderwijs kunnen zijn? Onderzoek (Csikszentmihalyi, 2000) heeft aangetoond dat jongeren van mening zijn dat ervaringen in de toestand van flow opgedaan, leerzaam zijn, maar bovendien ook van belang voor hun toekomst. Waarom zou het onderwijs daar geen gebruik van maken?

Flow in het onderwijs

In het volgende wordt verondersteld dat flow een toestand van opperste motivatie is. De ervaring van flow is intens en grijpt op vele aspecten van de persoonlijkheid van de student aan. In een toestand van flow wordt een sterk beroep gedaan op de kennis, inzichten en vaardigheden van de student, maar ook op zijn attitude. De attitude is van groot belang om in flow te komen en om die toestand voor langere tijd te vast te houden. Zo beschouwd is de toestand van flow van belang bij het ontwikkelen van competenties, waarbij niet alleen kennis en vaardigheden, maar ook attitude van belang is.

Flow is een toestand waarin zich vele processen afspelen. Csikszentmihalyi geeft de voorwaarden voor het ontstaan van flow aan, maar niet hoe iemand vanuit een bepaalde toestand "in beweging komt" (warm gaat lopen, ge-triggered wordt) en "in beweging blijft" en "op toeren komt" en tenslotte in flow geraakt. Daarvoor lijkt de goal setting theory (GST) van Locke en Latham (Arnold et al, 1998) meer geschikt. De goal setting theory beschrijft op basis van laboratoriumproeven hoe doelstellingen

gesteld worden, door iemand overgenomen worden en wat de voorwaarden zijn om de doelstellingen uiteindelijk te realiseren. De toepassing van deze theorie in breder verband is op basis van empirisch onderzoek algemeen aanvaard (Mento, 1987). De theorie beschrijft gemotiveerd gedrag in termen van het realiseren van doelstellingen. Dit wordt echter door Locke en Latham niet verder uitgewerkt. Voor een goed begrip van de motivatie van de student is inzicht in dit proces wel van belang, omdat hij zich aan een studie respectievelijk beroep bindt. Dan is het belangrijk dat hij zich bewust is van zijn beroepsbeeld en hoe dat zich ontwikkeld heeft en zich nog steeds ontwikkelt. Het model van het identiteitsleren van Meijers (Meijers, 2001; Meijers, 2002; Geijssel, 2005) beschrijft dit proces in termen van de interne en externe dialoog.

Leeromgevingen en veldonderzoek

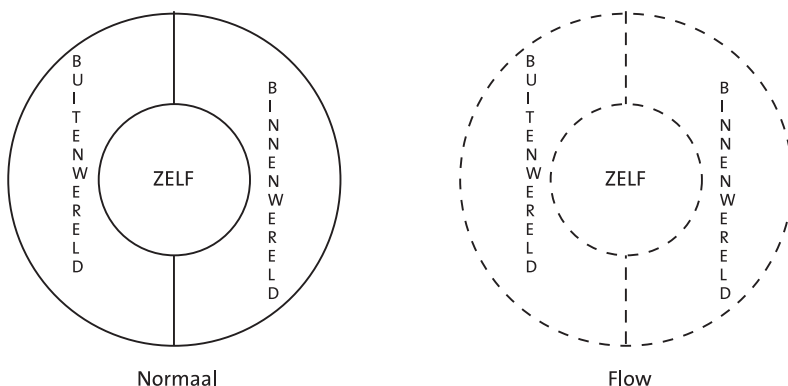
Het zal blijken dat leeromgevingen die het meest voldoen aan de voorwaarden die door bovenstaande inzichten, theorieën en modellen gesteld worden, de zogenaamde krachtige leeromgevingen zijn.

Tenslotte wordt een en ander getoetst aan een verkennend veldonderzoek bij MESO van de opleiding Elektrotechniek aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.

2.4 Wat is flow eigenlijk?

Zichzelf verliezen en terugvinden

In flow is de topsporter diep geconcentreerd op de situatie van dat moment. Al zijn zintuigen staan wijd open. Hij staat in direct contact met zijn omgeving, zijn lichaam en geest.



Figuur 1 Schematische voorstelling van de "normale" toestand en die van "flow".

Iedere verandering daarin wordt opgemerkt. Aan elke indruk wordt een betekenis toegekend. De benodigde actie wordt direct duidelijk. Omgeving en individu zijn één geworden. Er is geen verschil meer tussen de binnenwereld en de buiten wereld. Zie Figuur 1.

De keuze van het systeem, de plaats van de systeemgrenzen, zijn zorgvuldig bepaald of duidelijk aangegeven. Binnen deze context verliest de topsporter zichzelf. Na het leveren van de piekprestatie komt de topsporter weer tot zinnen. Hij ziet op zijn prestatie terug. Hij geniet daarvan op een intense manier. De prestatie is met hem verbonden. Hij heeft het gedaan! In het presteren heeft hij zichzelf verloren, daarna vindt hij zichzelf terug. In de actie verliest hij zijn zelfbewustzijn, na afloop is het gegroeid!

Hij kan het!

Het is in flow dat een topsporter zijn prestaties neerlegt. In deze toestand van diepe concentratie, het gevoel van meesterschap over de situatie en het samensmelten van bewustzijn en handelingen beschikt de topsporter over kennis, vaardigheden en gereedschappen die opgewassen zijn tegen de situatie. Deze heeft hij in zijn voorbereidingen ontwikkeld. De topsporter is ervan overtuigd dat hij de situatie aan kan en meester blijft. Desondanks is de situatie een uitdaging voor hem, maar geen onrealistische uitdaging. Hij is niet te hoog gegrepen. Het doel is duidelijk bepaald, de weg daar naar toe is goed bekend, in ieder geval grondig verkend. Onverwachte voorvallen zijn hanteerbaar

Autotelische ervaring

Het verlies van zelfbewustzijn, de diepe concentratie, het gevoel van meesterschap over de situatie maakt dat het voor het individu geen onderscheid meer is tussen zichzelf, de omgeving en de actie. Sterker nog, daarbuiten bestaat niets meer. In ieder geval, het doel is niet van belang en het heeft geen invloed meer op zijn situatie. Verleden en toekomst zijn verdwenen. De aanleiding om de activiteit te ondernemen is vergeten, de reden waarom ligt buiten het systeem. Zelfs het doel is niet meer van belang! De activiteit zelf is het doel geworden. De bergbeklimmer klimt verder om het klimmen zelf, alleen daarom en niet anders. De activiteit is doel in zichzelf geworden. Men spreekt van een autotelische ervaring. Het doel van de ervaring is de ervaring zelf.

Directe terugkoppeling

De topsporter richt zijn zintuigen naar binnen en naar buiten. Zijn antennes vangen de kleinste signalen op. Dat doet hij natuurlijk niet voor niets. Wil hij controle over de situatie houden, dan moet hij geïnformeerd zijn over de toestand waarin hij zelf verkeerd, maar ook hoe de omgeving verandert. Hij moet kunnen ageren, zowel vooruit als achteraf. Daarom moeten ook de resultaten van zijn eigen handelen

direct zichtbaar zijn. Directe terugkoppeling (feedback) is essentieel om te overleven, om succes te hebben.

Gevoel voor tijd vervaagt

Met het een worden van individu en actie, het verliezen van het zelfbewustzijn, hangt het verlies van het tijdsbesef samen. De voortschrijdende klok krijgt een andere betekenis. Het tijdsbesef raakt zelfs verwrongen. Activiteiten die uren duren, lijken korter. Kortstondige piekervaringen lijken juist langer te duren. Zelfs bij de tien kilometer schaatser, die elke dertig seconden zijn rondetijd doorkrijgt, heeft tijd zijn dagelijkse betekenis verloren. Het is een middel geworden om feedback te krijgen op zijn presteren van dat moment.

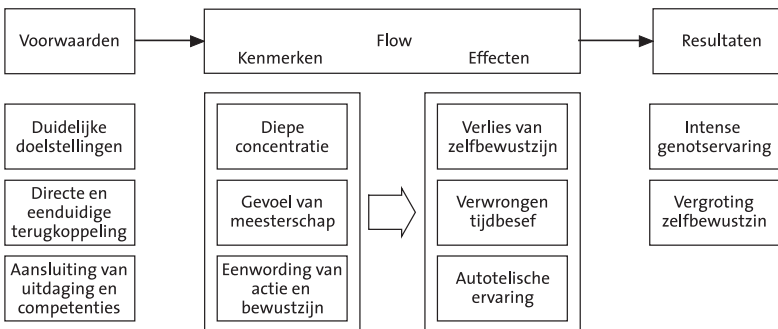
Flow samengevat

Flow kan niet zomaar opgeroepen worden. Deze moet voorbereid worden. Er moet namelijk aan een aantal voorwaarden voldaan worden:

- De doelstellingen zijn duidelijk en eenduidig.
- In de setting waarin de prestatie wordt geleverd is directe en eenduidige terugkoppeling (feedback) aan het individu aanwezig.
- Het individu weet dat hij in beginsel de prestatie kan leveren. Hij kent de situatie, heeft zich daarop voorbereid en weet dat zijn eigen competenties en die welke de situatie vereisen met elkaar in balans zijn. Het “beetje” meer wordt als een uitdaging ervaren. Het individu wil groeien.

Dan wordt een toestand van flow, waarin de topprestatie wordt neergelegd, mogelijk. Deze wordt gekenmerkt door

- diepe concentratie,
- gevoel van meesterschap over de situatie en
- samengaan van actie en bewustzijn.



Figuur 2 Flow: voorwaarden, kenmerken met effecten en resultaten.

De effecten hiervan in de toestand van flow zijn dat

- het zelfbewustzijn verloren en
- het tijdsbesef verworden raken
- het doel van de activiteit wordt de activiteit zelf.

Na het neerzetten van de prestatie

- treedt er een intense genoegdoening (genotervaring) op,
- het zelfbewustzijn is groter geworden.

Deze aspecten worden in Figuur 2 gevisualiseerd.

2.5 Aspecten van motivatie

Het begrip flow van Csikszentmihalyi beschrijft een toestand waarin een topprestatie neergezet kan worden. Hij geeft niet aan hoe iemand ertoe komt om die toestand op te zoeken. Hoe iemand in beweging komt en in beweging blijft wordt er niet duidelijk door. De relatie met leren wordt ook niet door Csikszentmihalyi direct gelegd. Dit laatste wordt in het volgende hoofdstuk wel gedaan. Daar zal de synthese van het begrip “flow” en de “goal setting theory” gemaakt worden.

Emoties en gevoel

Wie kent niet zijn reactie op een opmerking, mededeling, gebeurtenis, filmbeeld of welk signaal of waarneming dan ook in de vorm van een verandering van zijn gemoedstoestand in blijdschap, woede, opluchting, angst en dergelijke? Wie zijn niet de fysiologische reacties van zijn lichaam opgevallen, zoals transpireren bij angst, de adrenaline in het bloed bij woede, hartkloppingen bij schrik, het zuchten bij opluchting? Wie herinnert zich niet zijn handelen in situaties van direct gevaar, zoals remmen voor een plotseling overstekend kind of juist het soepel meegeven bij een val? Of wie heeft, in minder fysiek dreigende omstandigheden, niet meteen gedacht “nú ga ik er wat aan doen!” of, juist het tegenovergestelde, “och, laat maar zitten, dan maar niet!”? In ieder geval leidt de prikkel tot meer of minder actie ofwel verandering van het actieniveau of neiging daartoe. Er is dus een relatie tussen een stimulus, de opgewekte emotie en de verandering in actiebereidheid. Uit deze voorbeelden blijkt dat emoties een rol spelen bij het streven naar een bevredigende toestand ten opzichte van de omgeving en dat die gepaard kunnen gaan met fysiologische veranderingen.

Het neurofysiologische model

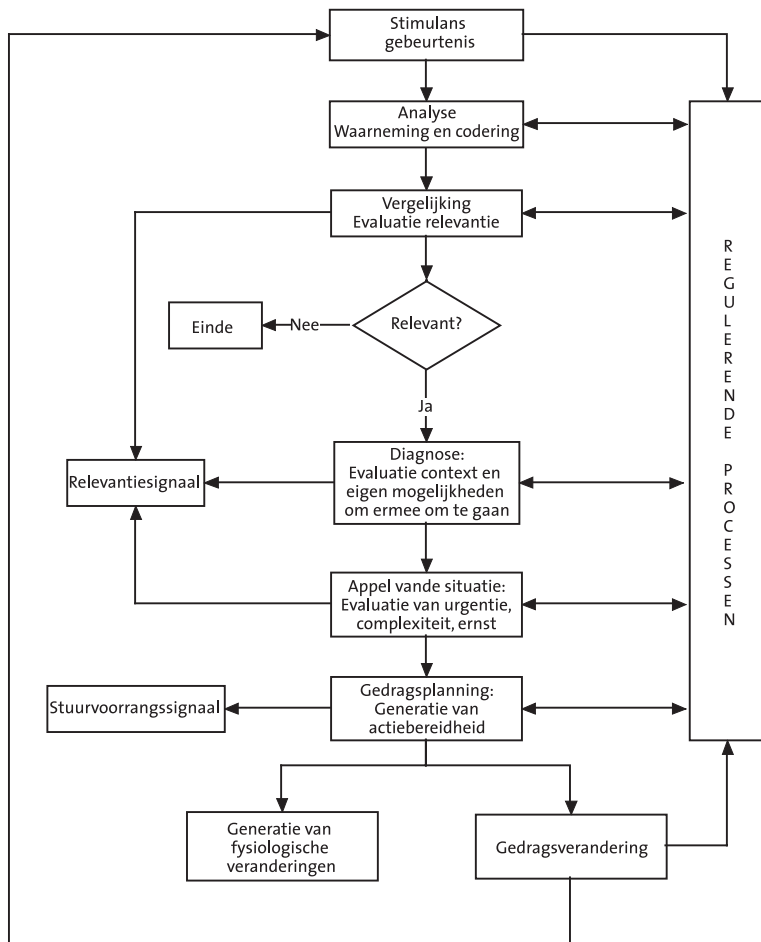
LeDoux (Goleman, 1998) heeft met zijn onderzoek baanbrekend werk verricht met het in kaart brengen van de fysiologische processen die met emoties gepaard gaan

en aanleiding geven tot actie. Dit wordt aan de hand van een voorbeeld toelicht. Als iemand iets waarneemt, bijvoorbeeld een slang, dan wordt de visuele prikkel eerst naar de thalamus geleid. De thalamus is een onderdeel van de hersenen dat signalen van de gezichts-, gehoor- en gevoelszintuigen codeert (in “hersentaal” vertalen) en vervolgens distribueert over de relevante gebieden van de hersenen. Een klein deel van het visuele signaal gaat naar de amygdala, een groter deel gaat naar de visuele cortex. Met klein respectievelijk groot wordt een indicatie van de rijkheid van de informatie bedoeld. De amygdala verwerkt het signaal door naar bekende patronen te zoeken. De primaire taak van de amygdala is het herkennen van voor het individu gevaarlijke situaties en meteen actie te laten ondernemen. De amygdala stuurt daartoe signalen naar de grote spieren opdat zij zich kunnen voorbereiden op snel handelen. Deze processen duren relatief kort. Het andere deel van het visuele signaal wordt doorgestuurd naar de visuele cortex en daar verwerkt. Het signaal wordt beoordeeld op betekenis en bijpassende respons. Als de respons emotioneel is gaat dit signaal naar de amygdala om de emotionele centra te activeren. De verwerking in de visuele cortex duurt relatief lang.

De responstijd van de amygdala is kleiner dan die van de cortex. Het kan dus voorkomen dat de amygdala al een actie in gang heeft gebracht, die niet dezelfde hoeft te zijn als die de cortex zou initiëren. De eerste is een “impulsieve” reactie, de tweede meer “overwogen”. Beide leiden tot fysiologische veranderingen zoals hierboven is aangegeven. Er worden al gelang naar de aard van de prikkel en de persoonlijke ervaringen (inhoud van het geheugen) stoffen in het lichaam vrijgemaakt (hormonen) die ervoor zorgen dat acties voorbereid dan wel uitgevoerd worden. De emotionele reacties krijgen een kleur in positieve of negatieve zin. Deze kleuring is het gevoel die met het emotionele proces verbonden wordt. De gevolgen van de emotionele reactie leidt tot nieuwe prikkels en gevoelens die weer op eenzelfde manier verwerkt worden. Dit proces van terugkoppeling is ingewikkelder dan hier geschetst. Naast deze schijnbare eenvoudige terugkoppeling komt in feite een complex regelmechanisme op gang dat op vele punten ingrijpt. Het informatiestroommodel van Frijda (1988) in laat dit zien.

Frijda's informatiemodel voor emoties

Frijda heeft los van een fysiologische onderbouwing een informatiemodel opgesteld dat het ontstaan van emoties beschrijft. Volgens dit model komt naar aanleiding van een gebeurtenis via een of meerdere zintuigen een stimulus binnen. Deze waarneming wordt gecodeerd in de “taal der hersenen”. De gecodeerde informatie wordt vergeleken met eerdere situaties op basis waarvan de relevantie van het signaal vastgesteld wordt. Is het signaal totaal irrelevant, dan stopt het verwerkingsproces in deze stap.



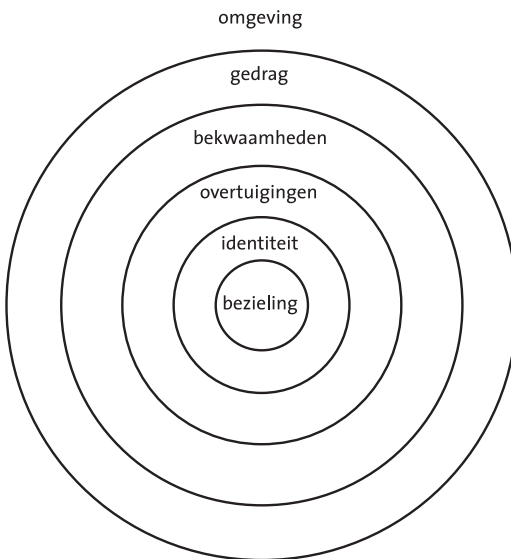
Figuur 3 Informatiemodel voor emoties als veranderingen van actiebereidheid volgens Frijda.

In het andere geval wordt vervolgens een diagnose gesteld, waaruit de mogelijkheden van het individu volgen om met de situatie om te gaan. Het relevantiesignaal wordt verrijkt. In de volgende fase wordt de urgentie, de ernst (belang) en de complexiteit vastgesteld. Zonodig wordt het relevantiesignaal aangepast. In de volgende stap wordt de actiebereidheid bepaald. In deze stap wordt een stuurvoorrangssignaal gegenereerd, die de voorwaarden schept voor zowel fysiologische veranderingen ("arousal") als veranderingen in het gedrag. Al deze processen worden voortdurend geregeld op basis van kennis en inzichten, vaardigheden, overtuigingen, drijfveren e.d.. Hier begint een dialoog op gang te

komen, omdat het resultaat teruggekoppeld wordt. Het proces herhaalt zich met andere uitkomsten.

Gevoel, dialoog, identiteit

Hierboven werd de reactie op het zien van een slang beschreven. In feite worden alle stimuli op deze manier verwerkt. Zo ook de prikkels die binnenkomen tijdens studieactiviteiten, zoals in de omgang en gesprekken met studiegenoten, docenten, coaches, bedrijfsmentoren en alle andere personen die bij het leren en studeren aan een hogeschool betrokken zijn, maar ook naar aanleiding van beoordelingen van toetsen en dergelijke. De reacties op de stimuli (ervaringen) worden met het daarbij geassocieerde gevoel in het geheugen opgeslagen. In dit voortdurende proces krijgen deze een bepaalde plaats (dispositie) ten opzichte van andere ervaringen, inzichten en gevoelens. Dit proces wordt door Meijers (2002) de identiteit genoemd: *“Identiteit is een voortdurend herschreven autobiografie, via welke handelingen in het verleden, huidige attitudes, en verlangens voor de toekomst zo veel mogelijk in een consistent verband geplaatst worden.”* Meijers onderscheidt daarbij twee processen, n.l. de interne en de externe dialoog. Deze processen geven aanleiding tot emoties die tot handelingsenergie (motivatie) leiden.



Figuur 4 Korthagens schillenmodel voor niveaus van reflectie of dialoog.

De interne en externe dialogen worden op een aantal niveaus van de persoonlijkheid gevoerd. Hermans (2001) spreekt van disposities (“voices”), die met elkaar “in gesprek” zijn. Het gebruik van disposities is een zeer gedetailleerde manier van beschrijven van interne processen. Het is ontwikkeld voor therapeutische situaties, waarin een diepgaande analyse gevraagd wordt. Voor de onderwijssituatie is deze methode te diepgaand en daardoor niet direct inzetbaar. De betekenis voor de dagelijkse praktijk van het onderwijs is kwalitatief van aard. Het laat zien dat de identiteit opgebouwd is uit een enorme rijkdom van beelden van het individu over zichzelf en beelden van de buitenwereld over het individu. Al deze disposities kunnen geordend en geclusterd worden. In feite is dit wat Korthagen (2002) in zijn schillen- of uimodel voor kernreflectie gedaan heeft. In dit model brengt hij de volgende niveaus aan (Figuur 4), n.l. omgeving, gedrag, bekwaamheden, overtuiging, identiteit en bezieling³. Korthagen is van mening dat flow de natuurlijke toestand is en dat deze bereikt wordt door gebruik te maken van iemands (kern)kwaliteiten. Het niet bereiken van flow wordt veroorzaakt door de aanwezigheid van belemmeringen. In het model van Korthagen wordt het begrip “identiteit” op een andere manier gebruikt dan in het identiteitsleren van Meijers. Bij het coachen van studenten is het van belang dat de interne en externe dialoog zich op het voor dat moment juiste niveau plaatsvindt. Gebeurt dat goed, dan wordt de student “geraakt”. Het maakt daarbij niet uit op welk niveau van het ui-model de student “geraakt” wordt. Dit geeft aanleiding tot emotionele reacties, die tot handelingsenergie leiden zoals hierboven omschreven. Op lange termijn leidt dit tot een bepaald gevoel dat de grootte van de energiestroom ten bate van de studie bepaalt. In dit artikel wordt verondersteld dat dialogen, die meer op de binnenste niveaus gevoerd worden, aanleiding geven tot meer duurzame energiestromen. Dialogen die zich meer aan de buitenkant van de ui afspelen geven aanleiding tot ontsluiting van energiestromen (motivatie). In het coachen van studenten is het ontsluiten van beide soorten energiestromen van belang. Een goede coach moet in staat zijn van niveaus te kunnen wisselen en inzien op welk niveau zich een belemmering die de energiestroom tegenhoudt bevindt.

Uitwerking voor het onderwijs

Eerste reactie

Het neurofysiologisch model laat zien dat de primaire reactie via de amygdala bepalend zou kunnen zijn voor het verloop van het leerproces. Indien bij een eerste kennismaking met een nieuw vak en/of docent de student dit associeert met negatieve ervaringen, bijvoorbeeld een falen, uit het verleden, dan kan dit een

3 Korthagen gebruikt “commitment”. Om verwarring met hierna te bespreken model van de goal setting theory te voorkomen wordt hier “bezieling” gebruikt.

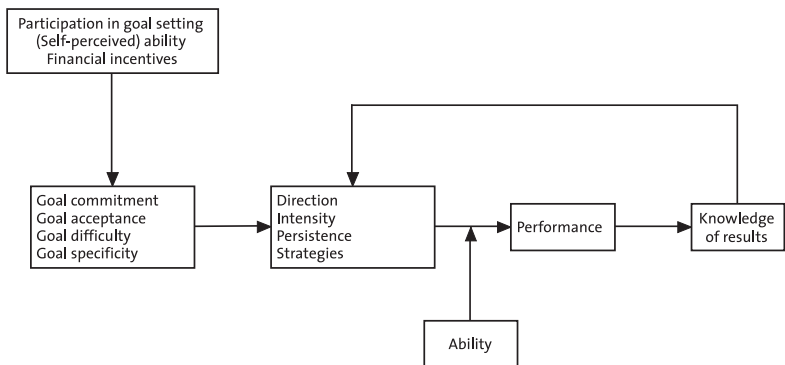
blokkade bij de student opwekken. De docent of coach moet hiermee rekening houden. Een prettige werksfeer voor studenten en docenten in een hogeschool zorgt ervoor dat dit soort reacties tot een minimum beperkt blijft.

Coaching

Bovenstaande beschouwingen laten zien dat handelingsenergie ofwel motivatie voortkomt uit de interne en externe dialogen, die emoties of gevoelens opwekken. Bij het coachen is het wegnemen van belemmeringen in de energiestroom belangrijk. Deze belemmeringen kunnen op verschillende niveaus van de persoonlijkheid bevinden. De coach moet dus op verschillende niveaus kunnen communiceren om vast te kunnen stellen waar belemmeringen zich bevinden om er vervolgens iets mee te doen.

Vertaling naar curriculum

De vertaling van bovenstaande inzichten naar concrete suggesties voor het curriculum en lesvormen anders dan het coachen ligt vooralsnog niet voor de hand. Het blijkt dat de goal setting theory daarvoor wel handreikingen geeft. Dit model bevat handvatten waarmee relaties met het identiteitsleren gelegd kunnen worden, waardoor een synthese (§2.6) van deze theorieën mogelijk is.



Source:
Arnold J.A. et al (1998) , Work psychology
Harlow: Pearson education limited. Fig.11.4.

Figuur 5 Goal setting theory.

Goal setting theory

Locke en Latham (Arnold et al, 1998) hebben veel onderzoek gedaan naar de voorwaarden en naar de manier waarop mensen zich aan doelstellingen binden en waarom zij gebonden blijven. Zij hebben hun inzichten in de “goal setting theory” geformuleerd. Dit model is gevisualiseerd in Figuur 5 en laat zich als volgt uitleggen.

Goal setting theory

Motivatie is samengesteld en afhankelijk van een complex van factoren. Motivatie komt tot uiting in de mate van handelingsenergie of het (waarneembaar) handelen. In het volgende worden deze factoren onderverdeeld in kenmerkende, voorwaardelijke en handelings- (performance) aspecten.

1 Kenmerkende aspecten

- a De *persoonkenmerken* van iemand die gemotiveerd is zijn
 - i) “Goal acceptance”

De goal acceptance geeft aan in welke mate het gestelde doel door iemand geaccepteerd wordt.
 - ii) “Goal commitment”

Deze variabele geeft de vastberadenheid aan om het doel te bereiken of ook wel de onwil om doelstelling te verlagen of zelfs te verlaten.
- b Kenmerken van de *relatie* tussen student en leerdoelstellingen
 - i) “Goal difficulty”

Hieronder de moeilijkheidsgraad van het realiseren van de doelstelling verstaan.

Er is bij een gestelde doelstelling aansluiting tussen de vereiste competenties en de (vermeende) verworven competenties van de student. Moeilijke doelstellingen leiden tot een hogere prestatie (“performance”) mits deze door de persoon geaccepteerd (goal acceptance) is. Mensen richten hun gedrag op het volbrengen van doelstellingen. Ambitieuze doelstellingen leiden daarom tot effectiever gedrag.

Echter, de doelstellingen mogen niet te ambitieus zijn. Zijn doelstellingen te hoog, d.w.z. heeft iemand de indruk dat hij die nooit zal kunnen realiseren, dan treedt er “coping”-gedrag op: de persoon zal excuses aandragen om niet aan de taak te hoeven beginnen of zal de doelstellingen (proberen) te verlagen. Iemand presteert optimaal als de opdracht zich binnen de “zone van naastbij gelegen ontwikkeling” bevindt. Deze zone is te definiëren als de leeropgave die de student niet op eigen kracht, maar wel met professionele hulp kan voltooien.

ii) “Goal specificity”

Hoe specifiek of concreter de doelstellingen geformuleerd worden, hoe beter iemand zijn strategieën om de doelstelling te realiseren kan formuleren, hoe beter hij zijn gedrag kan richten.

De laatste twee aspecten sluiten nauw aan bij de inzichten van Csikszentmihalyi (§2.4).

2 Voorwaardelijke aspecten

a “Participation”

Hoe groter de invloed is die iemand op de formulering van de doelstellingen heeft, hoe groter zijn motivatie zal zijn. Als iemand geen invloed op de opdracht heeft dan wordt participation bepaald door de manier waarop de opdracht overgebracht wordt. Het is aangetoond dat “tell and sell” een hogere participatie oplevert dan alleen het mededelen (“tell only”) van de opdracht zelf, maar niet meer dan het stellen van een doelstelling en het rechtvaardigen daarvan.

b “Incentives”

Het in het vooruitzicht stellen van beloningen vergroot de motivatie om een doelstelling te willen realiseren. Financiële beloningen zonder meer hebben dit effect.

c “Self-perceived ability”

Het zelfbeeld van de eigen vermogens in relatie tot de beoogde doelstelling is belangrijk voor motivatie. Dit hangt samen met goal difficulty. Niet alleen de vermogens zelf, maar ook het zelfbeeld van de ontwikkelbaarheid speelt is van belang. Sluit dit zelfbeeld niet aan bij de gestelde doelstellingen, dan zal de motivatie niet optimaal zijn.

3 De handelingsaspecten van het leerproces

De voortgang in het leerproces wordt uitgedrukt met performance (prestatie). De performance (P) van proces komt tot uiting in de inzet (hoeveelheid motivatie (M) of bewegingsenergie) en de kwaliteit van het handelen (Q). Met andere woorden $P = M \times Q$.

a Kenmerkende aspecten van een leerproces

i) “Direction”

Als de richting van de ontwikkelingen binnen het proces van het realiseren van de doelstellingen overeenkomt met de verwachtingen van het individu dan blijft het proces in stand of wordt zelfs versterkt.

ii) “Intensity”

De intensity of inzet wordt groter naarmate de opbrengsten van het proces ((feedback op) tussenresultaten en gedrag) in lijn zijn met iemands doelstellingen.

iii) “Persistence”

Het doorzettingsvermogen is de bereidheid of energiereserve van iemand om de doelstelling te blijven nastreven ondanks tegenvallende resultaten of demotiverende gebeurtenissen of ontwikkelingen. Langdurige tegenslag doet het doorzettingsvermogen afnemen.

iv) “Strategies”

Strategieën zijn inzichten en methoden op basis waarvan iemand plannen opstelt en handelt om doelstellingen te realiseren. Strategieën worden voortdurend aangepast naar aanleiding van de terugkoppeling, d.i. eigen ervaring of feedback van anderen.

b Voortgang van het proces

De voortgang van het proces wordt uitgedrukt in het begrip *performance*. Voor een goede performance is de volgende input nodig, n.l.

i) “Ability”

De vermogens om de doelstelling te realiseren worden geïnterpreteerd als de verworven competenties (kwaliteit). De eigen competenties bepalen de voortgang in en de uitkomst van het realisatieproces.

ii) “Knowledge of results” (feedback)

Het proces stagneert, de motivatie loopt terug, als iemand geen adequate terugkoppeling krijgt op geleverde prestaties. De terugkoppeling kan positief of negatief van aard zijn. Het eerste versterkt de motivatie, het tweede verzwakt deze indien er niet op gerefleeteerd wordt.

Uitwerking van de goal setting theory voor het onderwijs

Een aantal van de aspecten die in de goal setting theory genoemd worden geven directe aanwijzingen voor de manier waarop het onderwijs ingericht en/of de student gecoacht moet worden.

Om *goal acceptance* te versterken is coaching op de bewustwording van eigen drijfveren en doelstellingen in relatie met opleidingsdoelstellingen nodig. De interne en externe dialoog dient zich op alle niveaus af te spelen.

Om *goal commitment* te versterken is coaching nodig ter bewust wordning van persoonlijke sterkten of (kern)kwaliteiten om met tegenslagen of belemmeringen om te kunnen gaan.

Om de juiste *goal difficulty* te bereiken moet de moeilijkheidsgraad van het curriculum afgestemd zijn op de ontwikkeling van de (individuele) student. De opbouw van het curriculum moet zodanig zijn dat leeropdrachten binnen de zone van naastbij gelegen ontwikkeling liggen. Om dit te bereiken moet er een optimum gezocht worden in complexiteit van leeropdrachten en de mate en soort van begeleiding daarbij.

De *goal specificity* impliceert dat leerdoelen geëxpliciteerd moeten worden.

Uitwerking daarvan gebeurt in duidelijke leeropdrachten. De manier van toetsen en toetscriteria zijn congruent met het beoogde leerproces. Studenten passen namelijk hun leerstrategieën daarop aan.

Participation impliceert dat de student betrokken is bij de formulering van de opdracht voor een beroepsproduct of zijn eigen leerdoelstelling. In beide wordt een relatie gelegd tussen de vraag vanuit de omgeving en de meer naar binnen gelegen niveaus (overtuiging, identiteit) van de student. Het impliceert ook keuzevrijheid en de verantwoordelijkheid daarvoor (zelfregie).

Incentives zijn beloningen in de vorm van studiepunten, toelating tot volgende studiefase, certificaten, diploma's enzovoort. Extrinsiek gemotiveerde studenten laten zich hier door leiden. Zij wekken het beeld op van de "calculerende" student. Een studiesysteem zonder dit soort beloningen is echter ondenkbaar.

Het eigenbeeld van de student van zijn vermogens, bekwaamheden of competenties, dat door *perceived ability* wordt aangeduid, kan door de coach versterkt worden door de student bewust te laten worden van zijn (kern)kwaliteiten. De coach geeft positieve reflectie. Hij zorgt ervoor dat de moeilijkheidsgraad van opdrachten in balans zijn met de vermeende kwaliteiten zoals die door de student die ziet.

In de uitvoering van de handelingen, de *performance*, komt alles tezamen. Dan blijkt in welke mate de student gemotiveerd is. Dan ook blijkt in welke mate de student zich door de activiteit zelf laat motiveren. De student wordt *uitgedaagd* door de moeilijkheidsgraad (de lat) van de leerdoelstelling zo hoog te leggen dat de student het gat overziet tussen zijn verworven competenties en welke die nodig zijn om de leerdoelstelling met succes te voltooien. Hij ziet ook in dat de te verwerven kennis en vaardigheden of competenties functioneel zijn met betrekking tot de leeropdracht. Coachen op dit punt geschiedt op de buitenste niveaus, waarin een relatie gelegd wordt met het beroepsbeeld.

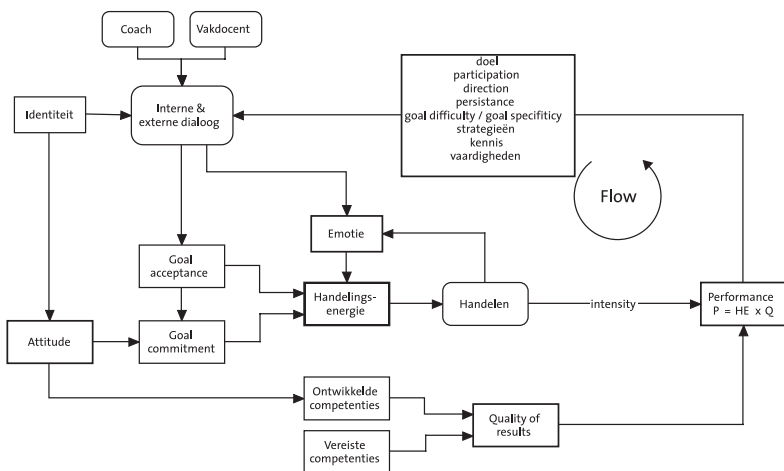
De *feedback* is de drijvende kracht om gemotiveerd te blijven. Zonder feedback is er geen externe dialoog mogelijk. Dit heeft een aantal ver strekkende gevolgen voor de inrichting van het onderwijs, n.l.

- Toetsing geschiedt na voltooien leeropdracht.
- De doorlooptijden bij beoordelen van (beroeps)producten (verslagen, toetsen) moeten kort zijn.
- De coach moet vrijwel meteen zelf feedback geven op gewenst of ongewenst vertoond gedrag of een situatie laten ontstaan waarin anderen feedback geven.
- Op alles wat door de docent gevraagd wordt of de student zich zelf in zijn persoonlijk ontwikkelingsplan oplegt moet feedback gegeven worden. Op basis van feedback past de student zijn leerstrategieën aan.
- Dosering van "quick successes".

De direction van het leerproces geeft het belang aan waarin het zich voltrekt. Ontwikkelt het leerproces zich in een voor de student onbevredigende richting, dan zal zijn motivatie dalen. De coach moet in zijn begeleiding de student duidelijk maken in welke richting het leerproces zich ontwikkelt en tegelijkertijd de student laten ontdekken in welke mate deze in overeenstemming is met zijn identiteit.

2.6 Eenvoudig geoperationaliseerd model

Het mag duidelijk zijn de mensen die studenten gaan begeleiden uit verschillende soorten hout gesneden moeten zijn. Was vroeger de vakdocent de spil waar het onderwijs om draaide, nu staat de student centraal. Nu wordt deze nog steeds begeleid door dezelfde vakdocent, maar ook door een coach. De coach heeft tot taak de persoonlijke ontwikkeling van de student met betrekking tot de beroepsopleiding te begeleiden. In het technisch onderwijs zullen coaches vooralsnog hun wortels in de techniek hebben.



Figuur 6 Integraal model voor motivatie.

In een technische omgeving is er altijd sterke behoefte aan een praktische modellen die handen en voeten geven aan concepten, begrippen en hun onderlinge relaties. De auteur heeft aan den lijve ondervonden wat het verschil is tussen denkwijzen met bijbehorende schema's die psychologen gebruiken en die door technici. Om deze werelden van verschil te overbruggen wordt in het volgende aan technici een

handreiking gedaan om het hierboven ontwikkeld psychologisch inzicht in een technische vorm te gieten en wel in termen van een causaal diagram. Zowel psychologen als techniekdocenten weten dat te allen tijde de werkelijkheid, wat die ook moge zijn, met modellen geweld wordt aangedaan. Zo ook in onderstaand model.

Technici zijn gewend dat een model een intredepunt heeft. De redenering begint ergens en eindigt ergens *anders*. In de psychologie ligt dat iets anders. Een psychologisch systeem vertoont in vergelijking met technische systemen een hoog gehalte aan zelfreferenties of wederkerige relaties. Alles hangt met alles samen, het trekken van systeemgrenzen blijft moeilijk en leidt bijna altijd tot kunstmatige situaties die zelden in de praktijk voorkomen. Een causaal diagram met een beperkt aantal relaties is daarom alleen al een summier hulpmiddel om psychologisch inzichten te verduidelijken. Desondanks wordt deze poging hier ondernomen om de koudwatervrees voor coachen door en van technici wat weg te nemen.

Causaal diagram

In Figuur 6 is het model gevisualiseerd. Als intredepunt in het model worden de interne en externe dialogen genomen. Dit is de plaats waarin alle factoren van binnen en van buiten bij elkaar komen. De dialogen zijn bedoeld voor verwerving van kennis en vaardigheden (de “oppervlakkige” niveaus), voor bewustwording van kwaliteiten en eventuele belemmeringen om die kwaliteiten te ontplooiën (de binnenste niveaus) maar ook om betekenis te geven aan (emotionele) gebeurtenissen (identiteit). Dat doet de student dus op alle niveaus.

Functioneren de interne en externe dialogen dan levert dit een toestand waarop de (leer)doelstelling geaccepteerd wordt. Hij past bij de persoon. Er is *goal acceptance*. Als er *goal acceptance* is en blijft, wordt de onwil om de (leer)doelstelling te verlagen of zelfs te verlaten groter. De *goal commitment* wordt groter. *Goal acceptance* en *goal commitment* komen tot uiting in de grootte van de *handelingsenergie* die tot handelen leidt. Het handelen wordt gekenmerkt door grootte van de inzet, de *intensity*. Deze inzet gecombineerd met de mate van bekwaam zijn wordt *performance* genoemd. *Performance* is een maat voor het niveau waarop het handelen, inclusief de kwaliteit van de daarbij voortgebrachte producten, zich voltrekt. Op dit moment wordt de relatie met het begrip *competentie* gelegd.

Essentieel in het model is dat er terugkoppeling (*feedback*) plaatsvindt. De *performance* leidt tot gedrag, beroepsproducten en emoties, waarop gereflecteerd wordt. Het zijn vooral de elementen van beoogde doelstelling (*goal*), de invloed daarop (*participation*), de richting waarin het proces zich ontwikkelt (*direction*), de zwaarte (*goal difficulty*), de eigenheid voor de student (*specificity*) die in de interne en externe dialogen worden meegenomen.

De uitkomst van de interne en externe dialogen wordt bepaald door de *identiteit* van de student. De *identiteit* is bepalend voor de *attitude*, dit is de dispositie om in een

bepaalde situatie met een bepaalde voorkeur te handelen en die kleur geeft aan de manier waarop competenties worden aangewend.

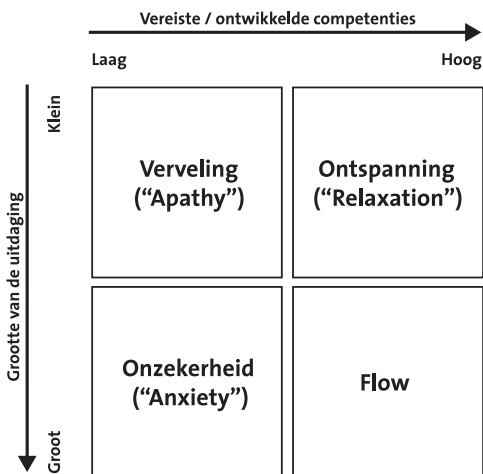
De uitkomsten van de interne en externe dialogen leiden tot emoties. Emoties zijn een vorm van handelingsenergie en beïnvloeden het handelen.

In de praktijk zal de begeleiding bij het uitvoeren van de (leer)opdracht gedaan worden door de *vakdocent op kennis, vaardigheden, gedrag* en te kiezen *strategieën*. De voor het (technisch) onderwijs nieuwe rol van begeleiden van de interne en externe dialoog zal dit geschieden door een daarvoor getrainde *coach*.

De tijdschalen van de hierboven beschreven processen lopen zeer sterk uiteen.

Emoties via de amygdala worden in fracties van seconden of zelfs milliseconden opgewekt. Verwerking via de cortex is secondewerk of langer. Interne en externe dialogen vinden voortdurend plaats, waardoor het niet zinvol is om daar een tijdsschaal aan toe te kennen. Misschien is beter te spreken van intensiteit of frequentie (bij reflectiegesprekken met de coach). Voordat nieuwe inzichten als onderdeel van de identiteit tot stand komen kan het heel lang (jaren) duren, maar soms ook heel kort (in het verloop van een gesprek).

In dit verband wordt gevoel gedefinieerd als geïnterpreteerde emoties. Emotionele ervaringen worden verwerkt afhankelijk van de persoonlijkheid (identiteit) van het individu. Het gevoel heeft in dit verband de betekenis van bewegingsenergie die voortkomt uit de identiteit, d.w.z. het voortdurend proces van het herschrijven van de autobiografie. Het is als het ware de grondtoon ("Leitmotiv") van de motivatie op langere termijn.



Figuur 7 Psychologische toestanden gerelateerd aan grootte van de uitdaging en de verhouding van vereiste en ontwikkelde competenties.

Flow

Csikszentmihalyi (2000) legt een relatie tussen de verhouding van vereiste/ontwikkelde competenties en de grootte van de uitdaging in psychologische toestanden, waarvan flow er een is. Hierdoor is er een relatie gelegd tussen de goal setting theory en het begrip flow. Deze relatie is in Figuur 7 gegeven. Als de uitdaging klein is en de vereiste competenties laag, dan zal iemand niet snel gemotiveerd zijn. Sterker nog, hij zal zich vervelen. Deze toestand wordt “apathy” (verveling) genoemd. Is de uitdaging klein en zijn de vereiste competenties hoog dan kan iemand de opdracht met gemak aan, maar wordt hij niet geïnspireerd om de lat hoger te leggen. Deze toestand wordt met “relaxation” (ontspanning) aangeduid. Is de uitdaging hoog, maar zijn de vereiste competenties te laag ontwikkeld, dan zal iemand zich onzeker voelen. Hij verkeert in de toestand van “anxiety” (onzekerheid). Is de uitdaging groot en zijn de vereiste competenties hoog, maar wel gelegen binnen de zone van naastbijgelegen ontwikkeling dan zal iemand er voor gaan en komt hij in flow.

In het geoperationaliseerde model is flow de rondgang van energie en informatie zoals die in de figuur met de cirkelvormige pijl is weergegeven. Flow is de staat waarin er perfecte aansluiting of wisselwerking is tussen de persoon en de omgeving. Flow is de energiestroom die van uit de bron, de bezieling, tot in de omgeving zonder belemmeringen stroomt en weer terug. Het terugstromen van de energie duidt op het feit dat er terugkoppeling is tussen de binnenwereld en de buitenwereld.

2.7 Krachtige leeromgeving

De vraag doet zich nu voor welke leeromgeving moet er ingericht worden opdat het mogelijk wordt dat een student zich optimaal gemotiveerd voelt en in het gunstigste geval in flow raakt. Uit het voorgaande is duidelijk geworden dat een dergelijke leeromgeving aan de volgende eisen moet voldoen, n.l.

- De leeromgeving is authentiek, omdat
 - het om echte dialogen moet gaan waarin de student zich eigen beelden van de werkelijkheid moet vormen en daarmee verbinding moet krijgen (ontwikkeling van de eigen identiteit),
 - de leerdoelen functioneel moeten zijn, d.w.z. zij zijn afgeleid uit de vereiste competenties van het beroepenveld.
- De leeromgeving is rijk zijn aan prikkels, opdat de student invloed kan hebben op de voortgang van het proces en zijn eigen keuzes kan maken. De prikkels zijn natuurlijk, d.w.z. zij komen voort uit de authentieke omgeving, de probleemstelling en het proces zelf.

- De leeropdracht is zodanig geformuleerd dat hij op een aantal manieren past bij de student.
 - Er is een balans tussen verworven competenties en vereiste competenties. De zone van naastbij gelegen ontwikkeling voelt veilig aan, omdat hij vertrouwen heeft in zijn begeleiding.
 - De aard van de opdracht past bij de overtuigingen, identiteit en bezieling van de student.
- De leeromgeving moet ruimte geven aan de interne en externe dialogen op alle niveaus. Dat betekent dat in de leeromgeving aanwezig zijn:
 - vakdocenten, bedrijfsmentoren en andere experts die de student kunnen begeleiden op het gebied van kennis en vaardigheden en professioneel gedrag (met andere woorden de buitenste schillen in het model van Korthagen),
 - coaches die de student begeleiden op het gebied van persoonlijke ontwikkeling en de dialogen op de dieper gelegen niveaus ondersteunen.

De leeromgeving die aan deze eisen voldoet blijkt al in de literatuur bekend te zijn. Het gaat hier om de zogenaamde “krachtige leeromgeving”.

De krachtige leeromgeving

De uit de literatuur bekende leeromgeving die aan bovengenoemde eisen tegemoet komt is de zogenaamde krachtige leeromgeving. Lodewijks (1993) heeft deze leeromgeving beschreven en daarvoor zes kenmerken opgesteld, n.l.

- 1 Ze moeten compleet en rijk zijn. Ze moeten gericht zijn op begrijpen en voldoende afwisseling hebben.
- 2 Ze moeten uitnodigen tot activiteit. Ze moeten uitdagend zijn en aanzetten tot denkactiviteiten.
- 3 Ze moeten realistisch zijn of tenminste ergens naar verwijzen. Lerenden ervaren zo dat leren situatie- en inhoudgebonden is. Wat kan de lerende met de verworven kennis en vaardigheden doen?
- 4 Ze moeten modellen bevatten en voorzien in coaching. De docent demonstreert, als model, welke leer- en denkactiviteiten kunnen worden ingezet. Hij biedt ondersteuning bij het selecteren en uitvoeren van deze activiteiten.
- 5 Ze moeten de navigatie langzamerhand overlaten aan de lerende. In het begin wordt veel sturing geboden die langzaam wordt verminderd.
- 6 Ze moeten systematisch het besef van eigen bekwaamheid bij de lerende ontwikkelen. De lerende moet inzicht krijgen of hij/zij competentier geworden is.

Simons (1998) werkt het begrip krachtige leeromgeving vervolgens uit in de kwaliteitscriteria, namelijk

- 1 Bevordert de omgeving de aangeboren nieuwsgierigheid? Daagt deze de lerende uit?
- 2 Wordt er voldoende informatie aangeboden?
- 3 Wordt er niet te veel informatie aangeboden?
- 4 Wordt de lerende aangezet tot eigen denkactiviteiten en meningsvorming?
- 5 Is er ruimte voor gemeenschappelijke betekenisconstructie?
- 6 Is er ondersteuning bij het vormen van een totaalbeeld en het leggen van verbanden?
- 7 Is er aandacht voor het vastleggen van het geleerde en het reflecteren?
- 8 Is er gelegenheid voor het toepassen en gebruiken en voor het opsporen van toepassingsmogelijkheden en -condities?

In deze krachtige leeromgeving onderscheidt Simons drie soorten leren die afwisselend aan bod moeten komen, n.l. formeel leren, actieleren en ervaringsleren. Simons: "Formeel leren heeft betrekking op het leren dat wordt bepaald en georganiseerd door een buitenstaander (docent, manager, computer). ...Actieleren (ook zelf-gestuurd leren genoemd) betreft het leren dat mensen in het kader van hun werk of hobby zelfstandig doen zonder dat er al te veel sprake is van externe sturing. ...Bij het ervaringsleren, ligt de nadruk daarentegen meer op actiedoelen dan op leerdoelen. Het leren is meer een bijproduct dan een hoofdproduct van de activiteiten."

2.8 Veldonderzoek bij MESO

De opleiding MESO

In 1994 startte de opleiding Elektrotechniek van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk de opleidingsvariant "Micro-Electronica Systeem Ontwerpen" (MESO). Deze variant beoogt niet zo zeer het nastreven van andere leerdoelen dan de "gewone" opleiding Elektrotechniek dat doet, maar meer op een manier die dichterbij de praktijk staat. "Ons doel is niet om de opleiding op de praktijk te richten, maar de praktijk gewoon te gaan uitvoeren. Vanuit het bedrijfsleven krijgen we opdrachten en studenten gaan daarmee aan de slag", aldus Wim de Kaper, projectleider⁴. De hoofdaandachtsgebieden van MESO zijn softwareontwikkeling, embedded systems, digitale en analoge hardware.

4 "Ontwerp en ontwikkeling", Brancheverslag hogeschool 2001.

Sinds de oprichting van MESO is het studiesysteem aangepast. Op dit moment kunnen de studenten in het derde jaar kiezen voor studeren binnen MESO-verband. Dat was vroeger vanaf het eerste jaar. Studenten werken fulltime aan opdrachten die door het bedrijfsleven worden aangeleverd. Zij kunnen al in een vroeg stadium bij een opdracht betrokken worden. Niet dat zij veel invloed hebben op de doelstelling van het bedrijf, maar wél op de uitwerking daarvan. MESO gaat met zijn opdrachtgevers resultaatverplichtingen aan. Studenten werken nauw samen met hun opdrachtgevers en worden daarbij door docenten/coaches begeleid. Ontbrekende kennis wordt “just in time” door docenten aangereikt of zelf eigen gemaakt. Dit proces is projectgestuurd. De werkplek van de student is in het MESO laboratorium dat in het gebouw van de Haagse Hogeschool is gevestigd. Er zijn wekelijkse of veertiendaagse voortgangsgesprekken. Eens per kwartaal vindt er een algehele evaluatie van de voortgang plaats. Op deze manier creëert de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk een krachtige leeromgeving avant la lettre.

Methode van onderzoek

Er zijn drie studenten ondervraagd. De vorm waarin dat gebeurde was dat van een gestructureerd interview. De interviews zijn opgenomen en later schriftelijk uitgewerkt. De geïnterviewde ratificeert de uitwerking. Vervolgens werden de interviews op de aspecten van het model geanalyseerd. De resultaten daarvan zijn hieronder weergegeven.

Resultaten

De ontwikkeling van het beroepsbeeld of beroepswens

Essentieel in het gemotiveerd zijn is de koppeling tussen wat de student zelf wil en wat de omgeving van hem vraagt. Wat de student zelf wil wordt voor een groot deel bepaald door zijn beeld van het toekomstige beroep. Dit beeld wordt in de loop der jaren opgebouwd en maakt deel uit van zijn identiteit.

De ontwikkeling van het beroepsbeeld is bij de ondervraagde studenten divers. Bij de een komt een bepaalde beroepswens eerder tot uiting dan bij de ander. In alle gevallen nemen de beroepsbeelden van deze studenten in de tweede helft van de middelbare schoolperiode vast vormen aan. Zij kiezen dan voor een opleiding die zo goed mogelijk bij hen past, in dit geval elektrotechniek. Daarbij staat de inhoud van de techniek zelf of de toepassing van de techniek ten behoeve van derden centraal. In één geval wordt een andere opleiding “onderzocht”, maar uiteindelijk blijven alle ondervraagden bij hun eerste keus.

Participation, goal acceptance, goal commitment

In MESO worden projecten door de coördinator verworven. Studenten kunnen in een beperkte mate kiezen uit hooguit twee, soms drie projecten. De opdrachtgever van een project en daarmee de inhoud van de opdracht staat vast. Studenten

hebben daar geen invloed op. Financiële stimuli zijn er niet, omdat studenten niet verdienen, maar onderwijs genieten. Zij kiezen voor een bepaald project op grond van inhoudelijke en pragmatische argumenten, n.l.

- de technisch aspecten,
- wel of niet in combinatie van het maatschappelijke belang van het product of
- de status van het contracteren (Is het zeker dat het project doorgaat?).

Als tenminste twee van deze koppelingen gemaakt kunnen worden ontstaat goal acceptance en begint de student met het werk in het project. De student wordt opgenomen in het projectteam en komt in contact met de opdrachtgever, zijn visie op de probleemstelling en de mogelijke uitwerking daarvan. Vanaf dit moment heeft de student wel degelijk invloed op de richting waarin het project zich ontwikkelt. Zo beschouwd is er participation en daardoor ook motivatie. De verbinding met het project en zijn doelstellingen (goal commitment) begint te groeien.

Op de technische aspecten van een opdracht wordt in de volgende paragraaf verder ingegaan. Deze zijn in feite het belangrijkste in de keuze van de student. De maatschappelijke relevantie versterkt op een directe manier het goal commitment. Student A: “Het eerste project was vrij wiskundig met raakvlakken met de geneeskunde, wat ik nog steeds erg leuk vind. Dat maakte dat project ook zo gaaf”. In deze uitspraak klinkt de externe dialoog door.

Ability, performance en knowledge of results

Ability

Het kiezen voor een project gebeurt voor een groot deel op basis van de technische aspecten die binnen een project van belang zijn. Daarbij worden verschillende overwegingen gemaakt.

- de benodigde technische kennis is betrekkelijk nieuw voor de student, maar het trekt hem om de een of andere reden aan of
- de student wil zijn reeds, relatief ver, ontwikkelde kennis en vaardigheden nog verder ontwikkelen door het op een complex probleem toe te passen. Student B: “... Het moest gebeuren in Java. Daar had ik ook geen problemen mee”.

In beide gevallen legt de student een relatie tussen zijn eigen kennis en vaardigheden, of misschien zelfs competenties (ability) en wat er gevraagd wordt. Duidelijk is ook dat de student er een uitdaging in wil zien. De benodigde kennis en vaardigheden voor succes liggen altijd hoger dan hij bij het begin van project bezit. Voor het gevoel van de student is deze kloof overzienbaar en overbrugbaar. Student A: “Het allerleukste van het project vond ik het onderzoekende, van dat wiskundig onderzoekende, van hoe ga ik dat signaal nu zo bekijken, dat het gaat lukken”. Hiermee voldoen de betreffende MESO projecten aan de derde voorwaarde voor flow (zie Figuur 2). Bovendien blijkt dat een uitdagende koppeling tussen de eigen en

gevraagde competenties de motivatie versterkt. Het niet hebben van een dergelijke uitdaging motiveert niet. Student A: "...en dat is de kern waarom ik MESO ben gaan doen. Ik had het idee dat ik niks, helemaal niks kon. Tentamens zijn super eenvoudig. Colleges hoefde ik maar bij te wonen en thuis een uurtje na te lezen, voor het tentamen had, dan alweer een acht. Ik vind het niveau [van de tentamens] dramatisch laag."

Performance

De manier waarop een project zich ontwikkelt is van vele factoren afhankelijk. Een daarvan is zojuist hierboven onder "ability" besproken. In de Goal setting theory worden zaken als de ontwikkelingsrichting (direction), de mate van de inzet van de betrokkenen (intensity), het doorzettingsvermogen (persistence) en de aangewende strategieën (strategies) als mede bepalend beschouwd. Aangezien in dit model sprake is van een terugkoppeling is het proces recurrent/circulair/vicieus en zijn alle elementen zowel oorzaak als gevolg. In het volgende wordt alleen het aspect *intensity* besproken.

Performance & intensity

Het aspect *intensity* wordt hier geïnterpreteerd als inzet, focus of aandacht. Uit de interviews blijkt dat de projecten op het punt van inzet van betrokkenen (*intensity*) het meest kwetsbaar zijn. Betrokkenen zijn de opdrachtgever, begeleidende docenten en mede studenten en niet te vergeten de achterban, het thuisfront, van de student.

Als een opdrachtgever geen duidelijkheid verschaft in zijn doelstellingen of wacht met het beantwoorden van vragen dan stort het proces van de student in. Student A: "...Het bedrijf was niet duidelijk in de communicatie. Het liet een tijdje niets van zich horen. Na een maand komt het bedrijf terug en stelt een aantal mijlpalen vast. Het gevoel wat je krijgt is dat van demotivatie." Onduidelijkheid of zoeken van de opdrachtgever kan echter ook geneutraliseerd worden door enthousiasme en interesse voor het werk van de student. Student A: "...Die [de opdrachtgever] was altijd erg enthousiast. Stimuleerde altijd. We kregen een witte jas aan en werden door het ziekenhuis rondgeleid. Hij zegde toe dat ons werk gepubliceerd zou worden en dat onze namen erbij zouden staan. Als alles af was zouden we uit gaan eten en dergelijke. Dat motiveert enorm. Dat werkt super. Daar was hij heel goed in."

Docenten begeleiden de inhoudelijke voortgang van het proces en het leerproces van de student. Wat het eerste betreft zijn de ervaringen van de studenten wisselend. Begeleiding op inhoud gebeurt door het geven van een college of doorverwijzen naar deskundigen. Student A: "Er was een docent die ons begeleidde, maar die had het zo verschrikkelijk druk met andere dingen. Voor de wiskundige aspecten heeft die geregeld dat iemand uit Delft bij het project betrokken werd. Hij heeft de vertaalslag gemaakt. Wij moesten dat begrijpen en programmeren."

Performance & knowledge of results

Op den duur zal niemand zich gemotiveerd voelen om activiteiten te ondernemen waarvan te voren of naderhand blijkt dat het niets oplevert. Terugkoppeling in de vorm van concrete resultaten is essentieel om het proces te sturen (*direction*) en om gemotiveerd te blijven (*intensity*). Student B: "Ik kreeg eindelijk de data uit het apparaat die ik er uit wilde hebben. Dat was eigenlijk wel de grootste kick." Terugkoppeling op het leerproces is minstens even belangrijk. Hierbij moet het leerproces breed gezien worden. Het gaat niet alleen om het eigen maken van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het volbrengen van de technisch inhoudelijke opdracht, maar ook het ontwikkelen van competenties, waarbij grenzen van het eigen vermogen benaderd of overschreden (moeten) worden. De grenzen liggen lang niet altijd op het gebied van "hoofd en handen", maar zijn soms gelegen in de attitude of "aard van het beestje". Het blijkt dat de omgeving van MESO niet helemaal op de begeleiding van dit soort aspecten is ingericht. Student A: "Knelpunten van persoonlijke aard komen niet aan de orde." Toch wordt dit wel wenselijk geacht. Student A: "...ja, want het komt het beroepsproduct ten goede". Niet alle studenten hebben behoefte aan een dergelijke soort begeleiding door de docent. De daarmee samengaande energie wordt of gesublimeerd in andere activiteiten (Student A: "Die energie stop ik in het experimenteren met Linux") of besproken met medestudenten of het thuisfront. Student B: "Wat de communicatie betreft is dat meestal tussen ...[medestudent] en ik. De inhoud bespreek ik met de docent."

Interne en externe dialoog

In de goal setting theory van Locke & Latham wordt niet duidelijk gemaakt hoe de terugkoppeling van de opbrengsten (*knowledge of results*) de motivatie en daarmee de *performance* versterkt. Duidelijk is wel dat het zich uit in inzet (*intensity*) en doorzettingsvermogen (*persistence*). Deze aspecten worden hier gezien als het resultaat handelingsenergie die voortkomt uit de interne – externe dialoog en dus te maken heeft met de identiteit van de student. Naarmate deze dialoog vaker gevoerd wordt, maar ook op de juiste/alle niveaus en met goede kwaliteit (oprechtheid, diepgang, het werkelijke doel (be)treffend) zal het duidelijk worden wat de kwaliteit van de koppeling tussen de persoonlijkheid van de student en de doelstellingen en opbrengsten van het project is. Is deze kwaliteit positief, dan betekent dit in termen van het model van Locke & Latham, dat de richting (*direction*) van de voortgang in het project goed is en zal de motivatie ten minste op peil blijven of groter worden. Is deze kwaliteit negatief, dan is de koppeling tussen wat de student wil en wat de omgeving vraagt gering en is de motivatie niet optimaal of neemt zelfs af. In de interviews met de studenten komt dit tot uiting. Student A kan in zijn project een sterke koppeling leggen tussen wat hij wil (wiskunde, uitvinden) en wat de omgeving (opdrachtgever, maatschappij) nodig had (medisch detectiesysteem). Student A: "Een arts kwam met een opdracht bij ons. Die had Dopplerapparaten

nodig die op het hoofd geplaatst konden worden waarmee voorbij stromende bloedpropjes gedetecteerd zouden kunnen worden. Vijf jaar geleden waren dit soort metingen een arbeidsintensieve bezigheid. Als het signaal door een computer automatisch op die bloedpropjes geanalyseerd zou kunnen worden, dan zou dat geniaal zijn. Daar had hij een wiskundige theorie voor. ... Het boeiende was dat het onderzoekende, het zoeken naar een oplossing, de wiskunde. Hoe ziet het er uit. Dan heb je opeens een idee. Dan ga je dat proberen". Bij een andere student was deze koppeling minder sterk. Zijn motivatie bleek ook een stuk minder. Hij accepteerde dit als een "fact of life" en stelde het gemotiveerd zijn als het ware uit naar de periode waarin hij zijn beroep zou gaan uitoefenen. Student B: "Er is geen goede match tussen wat ik leuk werk vind en de aard van dit project. Dat is de harde werkelijkheid. Daar houd ik rekening mee. Maar er is hoop op beter weer. Dit is niet mijn laatste project. Sommige dingen, daar moet je aan wennen, gaan gewoon plat." In dit laatste geval was de interne dialoog sterker ontwikkeld (werken met free source software) dan de externe dialoog. Deze laatste uitte zich in slechte communicatie met de opdrachtgever (geen input voor interne dialoog) en de aard van het merendeel van de werkzaamheden, n.l. "plat programmeren".

Toestanden van motivatie

Flow

De toestanden van flow komen in de projecten van MESO bij een student voor. Een student kan zeer gedreven worden. Student A raakt uitermate geboeid door de probleemstelling en kan zich daar helemaal in verliezen: "Als ik een nieuw idee heb, dan wil dat gelijk uitproberen. Dan zou ik bij wijze van spreken midden in de nacht, al was het om drie uur, naar mijn computer willen rennen ...Dat geeft me heel veel energie". Alleen wat te maken heeft met de probleemstelling blijft hij gewaar, wat daarbuiten afspeelt is niet van belang. Hij is alleen met zijn eigen wereld van de probleemstelling bezig en spreekt van "autistisch" gedrag.

Student B daarentegen beleeft dit niet of nauwelijks in het kader van zijn project: "Ik heb ergens een gat in mijn motivatie. Ik kan het niet definiëren." In dit laatste geval wordt niet voldaan aan de voorwaarden voor flow. Het blijkt dat in dit project de communicatie met de opdrachtgever niet vlot verloopt en dit ligt, zo lijkt het, buiten de "span of control" van de student. Een tweede oorzaak van het niet in flow kunnen geraken is de kleine koppeling tussen de aard van de probleemstelling en de richting (*direction*) die de student op wil kunnen gaan: "Je hebt van die momenten van 'hé, we hebben een nieuwe structuur'. Dat is leuk. Dan is het plat programmeren en dan is de spanning er toch van af".

Het opzoeken van flow wordt in deze voorbeelden niet bewust gedaan. Bij het aangaan van de opdracht wordt wel gekeken of de aard daarvan past bij die van de student. Het in toestand van flow geraken lijkt een toevalstreffer of komt voort uit het oplossen van een toestand van spanning of verveling.

Onzekerheid en verveling

Toestanden van onzekerheid hebben te maken of worden mede veroorzaakt door een trage voortgang in het project: “Dan schiet het niet op in het project. We hebben dan wel een deadline. ... Ik zie er dan geen oplossingen in.” en “Ja, dat was met die modem die niet wilde werken”. Studenten kunnen daar totaal verschillend op reageren. De reacties hangen samen met de achtergrond of voorgeschiedenis van de student. Als een student geen invloed kan uitoefenen, dan kan hij zelfs in een toestand van verveling (*apathy*) terecht komen. Om uit een toestand van onzekerheid weg te komen wordt van verschillende personen gebruik gemaakt. Soms wordt de achterban ingeschakeld als de blokkering op het persoonlijke vlak ligt. Een andere keer wordt met de medestudent uit het project een planning doorgenomen. Als het op het technische inhoudelijke vlak ligt dan wordt een docent geraadpleegd. Ligt het op het terrein van de communicatie met de opdrachtgever, dan kan de contactpersoon, docent of leidinggevende van MESO, bemiddelen. Blokkeringen op het persoonlijke vlak worden niet met docenten besproken: “Docenten hebben het helemaal niet door, praten te weinig daarover”. De ene student is van mening dat het een goede zaak zou zijn als dit wel gebeurt, de ander stelt hier geen prijs op: “De problemen zijn niet echt groot. Mijn emoties weet ik te reguleren. Ik kan er toch niets mee, dus het heeft geen zin om me daarover druk te maken”.

Als toestanden van onzekerheid of verveling te lang duren of flow uitblijft, wordt in het werk een uitweg gezocht om iets te doen waaraan men plezier heeft. Er wordt bijvoorbeeld aan een probleem gewerkt dat geheel binnen de interesse- en vaardigheidssfeer ligt van de student.

Ontspanning

In toestanden van ontspanning (*relaxation*) worden routineklusjes uitgevoerd. Er is geen uitdaging, maar ook geen onderbenutting van de competenties. In deze omstandigheden heeft de student geen technische inhoudelijke begeleiding nodig.

Begeleiding

In beginsel is er een goede structuur in de begeleiding van de student. Er is periodiek overleg met betrekking tot de voortgang. Eens per kwartaal wordt de voortgang besproken met het hoofd van MESO. De aard van de gesprekken zijn technisch van aard. De voortgangsgesprekken met de begeleidende docent willen wel eens verwateren. Uit de interviews blijkt dat veel aandacht voor het kenniselementen van de competenties is, maar minder of zelfs geen voor het attitude-element op basis van waarneembaar gedrag. Er is wel een portfolio, maar dat blijkt een papieren oefening te zijn.

Studenten zijn zich bewust van de eigen verantwoordelijkheid om het initiatief te nemen in het bespreekbaar maken van problemen. Aan de andere kant lijkt de

MESO omgeving op dit moment voor studenten niet echt uitnodigend te zijn om problemen van niet-technisch aard te bespreken. Er heerst een “technuten” sfeertje, waarin de techniek centraal staat en de proceskant van ondergeschikt belang is. Sommige studenten zijn van mening dat het bespreken van de gedragkant van competenties het beroepsproduct ten goede komt. “Ik denk dat het misschien schijnbaar tijdsverlies is als hieraan aandacht besteed zou worden, maar zou dat niet dubbel en dwars terugverdiend worden”.

2.9 Conclusies

Op grond van de theoretische beschouwingen ten aanzien van motivatie kunnen de volgende conclusies getrokken worden.

- 1 Het bewust worden, benoemen en omgaan met emoties is van groot belang voor het verhogen van de motivatie.
- 2 Studenten zullen het meest gemotiveerd worden in zogenaamde krachtige leeromgevingen, waarin ruimte is voor de interne en externe dialogen.
- 3 De kenmerken die aan de krachtige leeromgevingen toegeschreven worden, kunnen voor een groot gedeelte worden “afgeleid” door de goal setting theory van Locke & Latham en het identiteitsleren van Meijers te combineren.

Uit het verkennende veldonderzoek, dat bij MESO van de opleiding Elektrotechniek van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk is uitgevoerd, is gebleken dat

- 1 de MESO leeromgeving in hoge mate krachtig te noemen als
 - a het gaat om de authenticiteit,
 - b de communicatie tussen alle betrokkenen goed is en
 - c de vakinhoudelijke begeleiding, d.w.z. de begeleiding op bekwaamheden (kennis en vaardigheden) en professioneel gedrag.
- 2 de MESO omgeving niet aan de eisen van de krachtige leeromgeving voldoet op het gebied van de begeleiding van de studenten op de meer naar binnen gelegen niveaus (overtuiging, identiteit en bezieling). Anders gesteld: studenten en docenten kunnen niet goed met emoties omgaan.

2.10 Aanbevelingen

Gelet op de beperkte omvang van het veldonderzoek wordt aanbevolen dat dit onderzoek zich over de gehele populatie van de MESO studenten uitgebreid wordt.

2.11 Referenties

1. Arnold, J., Cooper, C.L., Robertson, I.T. (1998). *Work psychology. Understanding human behavior in the workspace*. Harlow: Pearson Education Limited.
2. Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
3. Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. (2000). *Becoming adult. How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
4. Csikszentmihalyi, M. (2001). *Creativiteit. Over "flow", schepping en ontdekking*. Amsterdam: Boom.
5. Fanchini, L. *Modélisation et raisonnement sur les émotions*.
<http://www.limsi.fr/Individu/jps/enseignement/examsma/2004/FANCHINI/>
6. Frijda, N. (1988). *De Emoties. Een overzicht van onderzoek en theorie*. Amsterdam: Bert Bakker.
7. Geijssel, F. & Meijers, F. (2005). *Identity learning: the core process of educational change*. Educational studies (accepted).
8. Goleman, D. (1998). *Emotionele intelligentie. Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam: Contact. 16^e druk.
9. Hermans, H.J.M. (2001). *The construction of a personal position repertoire. Method and practice*. Culture & Psychology, Vol. 7(3): 323-365.
10. Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding*. VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders jrg 23(1) 2002.
11. Lodewijks, J.G.L.C. (1993). *De kick van het kunnen: over arrangement en engagement bij het leren*. Inaugurele rede katholieke Universiteit Brabant. Tilburg: mesoConsult.
12. Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). *Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit*. In J.Kessels & F. Poell (red.), *Human resource development. Organiseren van leren*. (pp. 301-319). Alphen aan de Rijn: Samson.
13. Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). *Career learning in a changing world: The role of emotions*. International Journal for the Advancement of Counseling, 24 (3), 149-167.
14. Mento, A.J., Steel, R.P. and Karren, R.J. (1987). *A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966-1984*, Organizational behaviour and human decision processes, vol. 39, pp. 52-83.
15. Simons, P.R.J. (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen in organisaties en hoger beroepsonderwijs. Competentiegerichte leeromgevingen 2*. Redactie Schlusmans, K., 43.
16. Simons, P.R.J. *Krachtige leeromgevingen*. <http://home.tiscali.nl/robertjansimons/publicaties/Krachtige%20leeromgevingen.doc>
17. Vliet, H. van (1993). *Emoties. Een werkboek*. Plan B Publishers. Utrecht.
18. Yperen, S. van (2004). *Over hoge toppen en door diepe dalen. Emotionele betrokkenheid bij thriller- en dramafilms*.
Retrieved from: http://www.ethesis.net/dramafilms/dramafilms_inhoud.htm.

3 Consent voor de Leerkringmethode?

Een onderzoek naar de effecten van de Leerkringmethode bij de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

Marieke Parijs

Onderzoek heeft aangetoond dat een student pas echt gaat leren wanneer hij betrokken wordt bij de opzet, uitvoering en evaluatie van zijn eigen leerproces. Een cruciale factor hierbij is de leeromgeving: die moet de zelfstandige en zelfsturende leerprocessen op gang brengen en blijven stimuleren. Het onderwijs heeft de afgelopen jaren de traditionele leer methode ingewisseld voor diverse nieuwe leer methoden. Maar, door het ontbreken van structuur in de eerste overgangsfasen van traditioneel naar 'nieuw leren', zijn studenten juist (verder) gedemotiveerd geraakt en is hun cognitieve ontwikkeling in de verdrukking gekomen. In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd van een onderzoek dat is gedaan aan de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk. In het onderzoek worden de effecten onderzocht van de Leerkringmethode, een nieuwe leer methode die de autonomie en inspraak van studenten tracht te vergroten waardoor de verantwoordelijkheid voor het leerproces met de student gedeeld kan worden. Een belangrijke voorwaarde om zelfsturend en zelfstandig te kunnen leren. Maar wat gebeurt er wanneer deze leer methode wordt ingevoerd? Welk effect heeft deze methode op competentieleren? Zou hij de structuur kunnen bieden die essentieel is om de noodzakelijke cultuurverandering binnen het onderwijs vorm te kunnen geven? De resultaten uit het onderzoek laten zien dat de Leerkringmethode voldoende potentie in zich draagt om het 'nieuwe leren' echt tot zijn recht te laten komen. Het invoeren van een methode die gelijkwaardigheid moet creëren, is nog geen garantie dat deze gelijkwaardigheid ook daadwerkelijk bereikt wordt. Uit de resultaten blijkt dat de Leerkringmethode pas zijn effect kan hebben wanneer de docenten voldoende voorbereid zijn op hun nieuwe taak en rol. Daarvoor moet er onder docenten en management voldoende draagvlak en openheid zijn om zelf te leren en te experimenteren met deze nieuwe methode. En 'last but not least' moet men de relatie met de student ook echt willen veranderen.

Inleiding

Binnen het onderwijs, van basisschool tot universiteit, is de discussie over het 'nieuwe leren' waarschijnlijk de meest gevoerde discussie van het afgelopen jaar. In iedere krant staat wel een artikel, betoog of ingezonden brief gewijd aan het ondersteunen of juist het aanvallen van dit 'nieuwe leren'. De situatie binnen de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk vormt hierop geen uitzondering. In het Hogeschool Ontwikkelingsplan (HOP 2005-2009) stelt de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk zichzelf als doel studenten goed voor te bereiden op de deelname aan een complexe kennissamenleving. Om dit te bereiken wordt in het aangeboden onderwijs sterk de nadruk gelegd op de ontwikkeling van het zelflerende vermogen van de student. Binnen de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk worden op tal van plaatsen nieuwe leervormen geïntroduceerd die dit 'nieuwe leren' mogelijk moeten maken. Onder dat 'nieuwe leren' (ook wel *competentieleren* genoemd) verstaan we allerlei werkvormen en pogingen om leren meer te laten zijn dan het reproduceren van stukken kennis die door de docent aan de student worden overgedragen. De Haagse Bachelor moet beschikken over de competentie zelf kennis toe te passen en over het vermogen zelfsturend te leren, om zo een actieve bijdrage te kunnen leveren aan de lerende organisaties waarin hij zal gaan werken.

De invoering van deze nieuwe werkvormen heeft de afgelopen jaren veel stof doen opwaaien, want hoe je de gewenste leerprocessen nu precies tot stand brengt, daarover zijn de professionals op de werkvloer het niet eens. De opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement (BO) is de afgelopen jaren intensief bezig geweest met de invoering van nieuwe leermethoden. Na jaren van ervaring met probleemgestuurd onderwijs (PGO) - tot op heden de meest gebruikte nieuwe werkvorm binnen het 'nieuwe leren' - stelde men zich de vraag of PGO wel de gewenste leerprocessen op gang bracht. Slechte motivatie bij studenten, weinig betrokkenheid bij het eigen leerproces en meeliftgedrag zijn actuele voorbeelden van onbedoelde neveneffecten van PGO.

In een poging een antwoord te vinden op deze problematiek is de opleiding gestart met onderwijs in zogenaamde *leerkringen*. Leerkringen zijn groepen studenten (en een tutor) die gezamenlijk inspraak krijgen over een deel van het onderwijs. Studenten zouden met deze werkwijze meer invloed krijgen op hun eigen leerproces, wat essentieel is voor zelfsturend en zelfstandig leren. Wat de Leerkringmethode onderscheidt van andere methoden is, dat alle besluiten binnen de leerkring met *consent* worden genomen. Dit houdt in dat een besluit pas definitief is wanneer er niemand *overwegend bezwaar* heeft. Binnen deze vorm van onderwijs heeft de docent niet meer het alleenrecht om te bepalen wat en hoe iemand leert of presteert. Die verantwoordelijkheid wordt op deze wijze gedeeld met de studenten. De Leerkringmethode heeft de afgelopen jaren veel losgemaakt bij zowel studenten als docenten van de opleiding BO. Er is sprake van een cultuurverandering. Maar

wat voor effect heeft deze manier van samenwerken op de competentieontwikkeling van de student? Welke toegevoegde waarde heeft de Leerkringmethode op andere onderwijsvormen? En zou deze methode een constructieve bijdrage kunnen leveren aan de invoering van en de discussie over het ‘nieuwe leren’?

Deze vragen vormen de aanleiding voor het onderzoek naar de effecten van de Leerkringmethode die vanuit de kenniskring Pedagogiek van de Beroepsvorming bij de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement wordt uitgevoerd.

In de eerste paragraaf (3.1) van dit hoofdstuk wordt de huidige situatie betreffende het ‘nieuwe leren’ in kaart gebracht. Wat de aanleiding was voor de totstandkoming van het nieuwe leren en waar onverwachte problemen binnen dit ‘nieuwe leren’ zorgen voor het uitblijven van de gewenste leerprocessen. Paragraaf 3.2 licht toe waarom de Leerkringmethode een antwoord zou kunnen zijn op de huidige vraag welke structuur nodig is om het nieuwe leren tot zijn recht te laten komen. In paragraaf 3.3. worden de resultaten van het onderzoek naar de effecten van de Leerkringmethode op competentieleren onderzocht en beschreven. De conclusie en discussie naar aanleiding van de onderzoeksresultaten worden in de laatste paragraaf gepresenteerd.

3.1 Het ‘nieuwe leren’ een actuele discussie

De huidige situatie in het onderwijs, wat is er aan de hand?

Sinds de invoering van het Studiehuis, nu zes jaar geleden, vinden er met regelmaat hevige discussies plaats over het zogenaamde ‘nieuwe leren’. Zo begint Van der Werf (2005), hoogleraar ‘Onderwijzen en Leren’ aan de universiteit Groningen, haar inaugurele rede met een opsomming van de volgende feiten: *“In de eerste plaats behaalt nog altijd minstens 10 procent van de leerlingen geen diploma. In de tweede plaats behaalt ongeveer 30% van de leerlingen een lager diploma dan ze op grond van hun capaciteiten zouden kunnen behalen. Bovendien behaalt een groot deel van de leerlingen dat diploma met minstens een jaar vertraging. In het havo en vwo is respectievelijk 46 en 22 procent minstens één keer blijven zitten, in het vbo en mavo is dat ongeveer 20%. En ten slotte en dat is wellicht het meest belangrijk, hebben de meeste leerlingen minder kennis en vaardigheden opgedaan dan de docenten wenselijk achten en niet alleen zij, maar ook de leerlingen zelf, hun ouders en de docenten in de vervolgopleidingen. In de dagelijkse praktijk worden docenten geconfronteerd met het feit dat maar weinig van wat ze de leerlingen trachten bij te brengen, blijft hangen. Dit blijkt niet alleen uit de cijfers op proefwerken en rapporten, maar ook uit de prestaties op de gestandaardiseerde toetsen waarop zelfs de meest begaafde leerlingen, namelijk de leerlingen op het vwo, gemiddeld nog altijd ruim een kwart tot eenderde deel van de antwoorden fout hebben”* (Van der Werf, 2005, p. 1).

Van der Werf (2005) wijt deze negatieve ontwikkeling aan de invoering van het 'nieuwe leren', volgens Van der Werf (2005) een onderwijskundige ideologie. Zij heeft het dan in het bijzonder over het Studiehuis, dat ondoordacht zou zijn ingevoerd en waar de wetenschappelijke onderbouwing bij ontbreekt. Verderop in haar rede neemt haar verhaal echter een verrassende wending. Volgens diverse onderzoeken die Van der Werf (2005) aanhaalt, zou de huidige onderwijspraktijk weinig overeenkomsten vertonen met de door de bedenkers van het concept wenselijk geachte situatie. Docenten proberen namelijk zo veel mogelijk vast te houden aan traditionele lespatronen. Het zelfstandig leren uit zich vooral in het gebruik van digitale studiewijzers, individueel werken en minder klassikale uitleg wat een vermindering van het aantal contacturen met de docent en medestudenten tot gevolg heeft gehad (Van der Werf, 2005).

Deze gegevens worden ondersteund door het onderzoek van De Kock (2004) waarin hij de voorlopige effecten van het Studiehuis in het voortgezet onderwijs in kaart brengt. Ook hij doet de opvallende constatering dat in het huidige voortgezet onderwijs vrijwel geen verandering valt te ontdekken in vergelijking met de middelbare schoolopleiding die hij zelf tien jaar eerder afrondde. Er is weinig concreet zichtbaar van het Studiehuis, in ieder geval niet op de schaal waarop men het inmiddels zou verwachten. De setting is nog altijd dezelfde, schoolbanken in rijen achter elkaar, de docent voor de klas een verhaal afstekend. In het onderzoek van De Kock (2004) geven de meer dan 700 docenten, die meegewerkt hebben aan, eigenlijk geen idee te hebben wat hen te doen staat als het gaat om de uitvoering van het Studiehuis. Iedereen weet dat het ingevoerd moet worden, maar er ontbreekt concreet beleid en men doet dus naar eigen zeggen maar wat. In het Studiehuis zou het volgens De Kock (2004) moeten gaan om samenwerking, werken aan sociale vaardigheden en invloed krijgen op het eigen leerproces. Uit zijn onderzoek blijkt dat juist die elementen zo weinig aandacht krijgen.

De Kock (2004) toont met zijn onderzoek tevens aan dat docenten weinig tot geen praktische kennis hebben over hoe je het leerproces van de leerling als doel centraal stelt en hoe je aandacht kunt geven aan coöperatieve leerrollen. De Kock (2004) constateert dat er weinig interesse is om de leeromgeving dusdanig in te richten zodat tegemoet wordt gekomen aan het 'nieuwe leren'. De veranderingen voor en door het 'nieuwe leren' zijn zo ingrijpend voor de gehele inrichting van het onderwijs, ook binnen het hoger beroepsonderwijs en de universiteiten, dat iedereen eigenlijk maar gewoon wat probeert, op zijn eigen manier.

Als het 'nieuwe leren' nog maar in zeer beperkte mate aanwezig is en niet overeenkomt met de krachtige leeromgeving die onderwijskundigen voorschrijven, als het traditionele leren nog de boventoon voert, dan kunnen de huidige problemen binnen het onderwijs niet een direct effect zijn van het 'nieuwe leren' zelf. Maar wat is er dan wel aan de hand en nog belangrijker, wat zijn de mogelijkheden om de huidige situatie te verbeteren? Door de complexiteit van de invoering van het 'nieuwe

leren', het ontbreken van de juiste richtlijnen en de reactie daarop van de docent – in oude gedragspatronen vervallen of juist een 'laissez faire'-methode toepassen – is er een situatie ontstaan waar vooral de structuur lijkt te ontbreken (Linden, Erkens, Schmidt en Renshaw, 2000, Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfgram & Ledoux, G. 2003). Door het ontbreken van een nieuwe structuur lijkt de behoefte tot het herstellen van de oude structuur (traditioneel klassikaal, tekstboek gestuurd, toetsgericht onderwijs) te groeien. Maar brengen we daarmee niet die problemen weer naar binnen waardoor we in de eerste plaats het onderwijs wilden veranderen? Want wat waren nu eigenlijk de problemen met het traditionele onderwijs?

De aanleiding van het 'nieuwe leren'

De aanleiding voor de invoering van het Studiehuis was de constatering door het hoger beroepsonderwijs en de universiteiten dat de studenten, afkomstig van de middelbare scholen, onvoldoende voorbereid waren voor hun vervolgstudie. Met studieovertraging of zelfs voortijdige studie-uitval als gevolg. Het hoger onderwijs diende te veranderen omdat op hun beurt de praktijk waarin de studenten zouden gaan werken, klaagde dat studenten met te weinig bagage afstudeerden en niet klaar waren voor de steeds sterker veranderende diensteneconomie. De nadruk kwam te liggen op zelfstandig en zelfregulerend leren, sociale vaardigheden en het centraal stellen van de lerende en het leerproces (Van der Werf, 2004). De overheid, onderwijskundigen en diverse adviesorganen als de SER en de Wetenschappelijk Raad voor de Regering publiceerden in hun advies de noodzaak dat het onderwijs de lerende klaarstoomt op deelname aan de naderende kenniseconomie: een multidisciplinaire samenleving waar samenwerken centraal staat, kennis iedere dag verandert en het individu zelfstandig en zelfsturend moet kunnen handelen (Linden, Erkens, Schmidt en Renshaw, 2000, SER, 2003).

Het 'nieuwe leren' is dan ook geen eenduidig begrip. Het is een verzamelnaam voor allerlei werkvormen en pogingen om het onderwijs te hervormen naar een omgeving waar het zelflerende vermogen van de student centraal komt te staan (Volman, 2005). Deze nieuwe onderwijsvormen zijn alternatieven voor de traditionele, bekende, klassikale kennisoverdracht die niet meer aan de ontwikkelingseisen van de huidige omgeving blijken te voldoen (Volman, 2005). In de traditionele onderwijsvormen is het onderwijsproces gebaseerd op het tekstboek, wat al dan niet verplicht wordt gesteld door de opleiding. De rol van de docent staat centraal. Zijn kennis, ervaring en formele bevoegdheid vormen het uitgangspunt van het onderwijs. Er wordt op gestructureerde wijze lesgegeven waarbij de grote hoeveelheid kennis die moet worden overgedragen, in behapbare stukken letterlijk wordt gedoceerd. De docent geeft hierbij sturing aan het leerproces bij zowel de opzet, uitvoering en beoordeling van het geleerde. In de beoordeling meet de docent of de student ook daadwerkelijk in het afgesproken traject de gewenste vooruitgang heeft geboekt (Romme, 1998).

“Docentgestuurd onderwijs kent echter ook onbedoelde gevolgen. Het bevordert passief en meegaand studiegedrag van scholieren en studenten omdat te weinig speelruimte overblijft voor zelfstandig leren. In dat geval zullen zij proberen hun behoefte aan zelfstandig leren te vervullen via individuele of groepsactiviteiten buiten het formele onderwijstraject” (Romme, 1998, p. 101). Het stimuleren van nieuwe onderwijsvormen die beter aan zouden sluiten op deze multidisciplinaire samenleving vraagt om een dynamische setting die moeilijk van te voren kan worden gedefinieerd in boeken (Kock, 2004). Welke didactische methode kan men het beste gebruiken om de gewenste leerprocessen op gang te brengen? Hoe leren mensen zelfsturing? Hoe breng je reflectie tot stand? Welke leerprocessen zorgen ervoor dat mensen meer gemotiveerd raken? Deze leerprocessen gaan over gedragsverandering, persoonlijkheidsontwikkeling en emoties. Veranderingen van concepten en visies veel meer dan alleen het kunnen reproduceren van bestaande kennis. Dit soort veranderingsprocessen is veel ingewikkelder dan de traditionele kennisoverdracht (Shulman, 2000). In traditioneel onderwijs heb je volgens Shulman (2000) vooral te maken met ‘ogenschijnlijke kennis’. Vraag je echter door (of drie weken na het laatste tentamen) dan merk je dat de meeste kennis is weggezaakt. ‘Illusory understanding’ of de schijnbare aanwezigheid van kennis is een groot probleem binnen de hedendaagse pedagogiek. Wanneer men een dialoog aangaat met de student over zijn of haar kennis dan komt men al snel op een terrein dat zowel emotioneel als cognitief van aard is (Shulman, 2000). Daarnaast heeft jonge professional, om zichzelf te kunnen sturen in een steeds veranderende arbeidsmarkt, een beroepsidentiteit nodig. Het ontwikkelen van deze beroepsidentiteit gaat echter vaak gepaard met onzekerheid en angst (Meijers en Wardekker, 2001). In dit leerproces, wat gericht is op verandering van het eigen handelingsperspectief, is aandacht voor emoties juist noodzakelijk voor het ontwikkelen van een meer reflexief bewustzijn (Meijers en Wardekker, 2001). Dit kan alleen maar door middel van een actieve dialoog en in samenwerking met anderen gerealiseerd worden. Deze dialoog, het actief werken aan de eigen identiteit en rol van emoties in dit leerproces worden echter volledig genegeerd in het huidige (cognitief georiënteerde, traditionele) onderwijs (Meijers en Wardekker, 2002). Dit is tevens een van de redenen waarom in de traditionele onderwijssetting het veranderen van concepten en visies bij studenten zo moeilijk te bewerkstelligen is (Shulman, 2000).

Aan de basis van dit ‘nieuwe leren’ ligt de sociaal constructivistische onderwijsvisie dat leren een actief proces is waarin uitwisseling plaatsvindt van interpretaties met anderen, waarbij het construeren en reconstrueren van interpretaties van de werkelijkheid centraal komt te staan (De Kock, 2004, Wortman, 2002). In een constructief proces kan de uitwisseling met andere meningen tot verdieping van informatieverwerking leiden (Simons, 2000). Bij de ontwikkeling van het zelfsturende vermogen is het van belang dat de student actief betrokken wordt bij deze vorm van construerend leren. Hierdoor gaat de student leren hoe zijn eigen

leeromgeving in te richten. Gedeelde verantwoordelijkheid voor het leerproces is de basis voor een betekenisvolle interactie. *De leerling speelt zelf een actieve rol in zijn of haar leerproces. Intrinsiek gemotiveerde studenten zijn meer gericht op begrip dan op het van buiten leren. Ze zijn nieuwsgieriger, voelen zich prettiger en meer bereid tot samenwerking en uitwisseling van kennis, vertonen meer exploratiegedrag en presteren vaak beter* (Martens, 2004, p. 8-11).

Een te sterke sturing, controle en instructie vanuit de docent kan ten koste gaan van de intrinsieke motivatie van de student. Leren vanuit een constructivistische visie vraagt om een heel andere begeleidingstechniek. Onderzoek van Vermunt (2001) laat zien dat leerfuncties en instructiestrategieën erg veel overeenkomsten vertonen. Om te leren en om te kunnen doceren heb je eigenlijk dezelfde vaardigheden nodig. Deze vaardigheden of leerfuncties worden op drie gebieden duidelijk van elkaar onderscheiden (Simons, 2000):

- 1 De *verwerkingsfunctie*: hierbij gaat het bijvoorbeeld om de relatie te kunnen leggen tussen verschillende leerstofonderdelen, voorbeelden kunnen geven vanuit de eigen praktijk en hoofd- en bijzaken van elkaar te kunnen onderscheiden.
- 2 De *affektieve functie*: waar aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van een positief motivationeel en emotioneel leerklimaat.
- 3 De *regulatiefunctie*: een metacognitieve leerfunctie waarbij plannen, evalueren en monitoren van het gehele leerproces centraal staat.

De belangrijkste taak van de docent is dan ook om een juiste afstemming te maken tussen zijn eigen doceerstrategie en de ontwikkelde leervaardigheid van de student. Vermunt (2001) noemt drie fundamentele doceerstrategieën die drie gradaties vormen van externe sturing en de mate van controle van studenten over hun eigen leren. In de meest sturende strategie is er sprake van een strakke externe sturing en worden de leeractiviteiten van de studenten als het ware overgenomen. Aan de andere kant staat - zoals Vermunt (2001) dat noemt - het kapitaliseren van zelfstandige leeractiviteiten door studenten zelf. Daartussen is er een strategie waarin een gedeelde sturing plaatsvindt door het activeren van leeractiviteiten bij leerlingen.

Wanneer de 'gekozen' doceerstrategie aansluit bij de leerstrategie ontstaat er een congruente situatie die door de leerling en docent als prettig wordt ervaren en die de mogelijkheid biedt om de gewenste kennis en vaardigheden bij de leerlingen te ontwikkelen. Wanneer de doceerstrategie echter niet aansluit bij de leerstrategie ontstaat er in plaats van congruentie, frictie. Deze frictie kan constructief en destructief van aard zijn. *Constructieve fricties vormen een uitdaging voor leerlingen om een leervaardigheid te doen toenemen* (Vermunt, 2001, p. 18). Dit is nodig om leerlingen aan te zetten tot verandering en te motiveren om hun vaardigheden te ontwikkelen.

In een congruente situatie is namelijk niet altijd sprake van een optimale ontwikkeling bij de leerlingen en is er te weinig uitdaging om eigen leervaardigheden verder te ontwikkelen. *Destructieve fricties doen leervaardigheden afnemen. Hierbij worden bestaande leervaardigheden niet aangesproken of worden potentiële vaardigheden niet ontwikkeld* (Vermunt, 2001, p. 18). Destructieve fricties ontstaan als de docent bijvoorbeeld te strak het leerproces stuurt wanneer studenten de leervaardigheden zelf al beheersen. Of wanneer er een losse sturing is bij studenten die de vaardigheden nog moeten ontwikkelen. In het eerste geval raakt de student verveeld en waarschijnlijk gedemotiveerd om actief te leren. Ook is uit onderzoek gebleken dat strakke sturing aan leerlingen die zelf al spontaan en op eigen initiatief aan het leren waren, zelfs het tegenovergestelde effect kan veroorzaken waarbij de leervaardigheden zelfs afnemen. Als de mate van zelfsturing bij de leerlingen onvoldoende ontwikkeld is en de externe sturing tekort schiet omdat hij te los is, bestaat het gevaar dat er stuurloos leergedrag ontstaat. De kunst van het begeleiden zit hem in het oproepen van een constructieve frictie.

In de volgende tabel staan de bovengenoemde combinaties grafisch weergegeven:

Tabel 1 Wisselwerkingen tussen de drie gradaties van externe sturing en drie gradaties van zelfsturing van leerprocessen.

Mate van zelfsturing door leerlingen	Mate van externe sturing door de instructie		
	Strak	Gedeeld	Los
Hoog	Destructieve frictie	Destructieve frictie	Congruentie
Gemiddeld	Destructieve frictie	Congruentie	Constructieve frictie
Laag	Congruentie	Constructieve frictie	Destructieve frictie

(Bron: Vermunt, 2001, p. 19)

De vraag, vanuit een snel veranderende samenleving, naar jonge professionals die zelfsturend en zelfstandig een bijdrage kunnen leveren aan kennisinstellingen én de resultaten van onderwijskundig onderzoek naar de effecten van het traditionele onderwijs op de ontwikkeling van deze eigenschappen hebben geleid tot de noodzaak een nieuwe onderwijsvisie te ontwikkelen. De resultaten daarvan zijn gebundeld in de term 'het nieuwe leren'. De inzichten die verkregen zijn uit de diverse onderwijskundige onderzoeken bieden handvatten om het 'nieuwe leren' vorm te kunnen geven en wijzen op het belang van het analyseren van onderwijssituaties op de aan- of afwezigheid van een constructief en uitdagend leerklimaat. Ook bieden deze onderzoeken duidelijk aanknopingspunten om het onderwijs zodanig te ontwerpen dat het 'nieuwe leren' tot stand zou kunnen komen.

In de jaren '70 hebben er in het onderwijs dezelfde overgangprocessen plaatsgevonden van het 'klassikale, tekstboekgestuurde' onderwijs naar een meer constructivistische manier van leren. Deze vorm van leren heeft toen geen duurzame plaats verworven binnen het reguliere onderwijs. Wat is de reden voor de terugkeer van deze trend en waarom zou deze overgang nu een andere toekomst tegemoet zien?

De empirische onderbouwing voor het 'nieuwe leren':

Het is niet de eerste keer dat er discussies worden gevoerd over constructivistische onderwijsvisies. In de jaren '70 heeft onderzoek van o.a. Piaget behoorlijk wat invloed gehad op het onderwijs en hoe het aan zou moeten sluiten bij de ontwikkelingsfase van de lerende. Deze onderwijsvormen zijn echter altijd klein gebleven - voornamelijk toegepast in het basisonderwijs - en nooit op grote schaal ingevoerd (Simons, 2000). Na verloop van tijd verloor dit type onderwijs zijn populariteit; de maatschappij veranderde, de effectieve school met effectieve instructiemethoden kwam in de mode en de focus kwam daardoor te liggen op meetbare vaardigheden en kennis. Het onderwijs veranderde van *leerlinggericht* naar *toetsgericht* (Linden, Erkens, Schmidt en Renshaw, 2000).

Ook het idee uit de jaren '80 dat leerlingen met een leerprobleem beter gebaat zijn met instructie is volgens de huidige onderwijskundigen achterhaald (Simons, 2003). Recent onderzoek binnen de onderwijskunde laat namelijk zien dat met deze vorm van onderwijs niet het maximale uit de leerling wordt gehaald (Simons, 2000, Vermunt, 2001). Als gevolg van deze constatering wordt er weer vanuit de wetenschap een beroep gedaan op meer constructieve leermethoden. Maar gaat het hier om een herhaling van een beweging uit de jaren '70? En waarom zou deze trend nu wel een kans maken om verder uit te groeien?

Volgens Linden, Erkens, Schmidt en Renshaw (2000) heeft de huidige opleving juist te maken met de actuele veranderingen binnen de samenleving en de vraag om onderwijs waarin samenwerking centraal staat. Deze vraag sluit goed aan bij de visie op leren en de aard van kennis zoals daar nu door de meeste onderwijskundigen over wordt gedacht (Linden, Erkens, Schmidt en Renshaw, 2000). Met andere woorden, de behoefte van de huidige kenniseconomie sluit veel beter aan bij de constructivistische onderwijsvisie dan de situatie van de jaren '70. De sterk veranderende omgeving/context en de noodzaak van de lerende organisatie legt meer nadruk op actief leren, waarbij de rol van school en onderwijzer wel heel actief en betrokken is (Simons, 2000).

Door verder onderzoek, naar hoe je de gewenste leerprocessen tot stand brengt, realiseert men zich nu dat de lerende wel bepaalde vaardigheden, cognities, metacognitieve en sociale vaardigheden nodig heeft om zelfsturend en zelfstandig te kunnen leren. Er zal dus een zekere mate van instructie vooraf moeten gaan wil een student daadwerkelijk zelfstandig kunnen leren (Simons, 2003, Johnston &

Johnston,1992). Dit is een van de grootste verschillen met de jaren '70 waar men veel meer uitging van het idee dat iedereen van nature klaar is om zelfsturend en actief te kunnen leren.

De huidige theorieën over actief leren hebben een veel bredere en betere theoretische basis. De constructivistische theorieën zijn empirisch onderzocht en er zijn veel positieve resultaten gevonden (Simons, 2003).

Samengevat wordt er nu meer rekening gehouden met individuele verschillen en de individuele voorbereiding om zelfstandig en zelfsturend te kunnen leren. Er is een bredere theoretische basis en het fundament is steviger. Nog belangrijker is het feit dat scholen en organisaties zelf nu veel meer het nut inzien van deze vorm van leren in de overgangsfase van een industriële naar een diensten- of kenniseconomie. Scholen ontwikkelen een eigen pedagogische visie op leren en trachten hun onderwijs daarop aan te passen door het ontwikkelen van nieuwe didactische methoden.

Probleemgestuurd onderwijs (PGO)

Als didactische methode is de afgelopen jaren veel gebruik gemaakt van verschillende vormen van coöperatief onderwijs; competentiegericht-, probleemgestuurd-, of projectonderwijs.

Als men spreekt en schrijft over het 'nieuwe leren' dan heeft men het eigenlijk meestal over probleemgestuurd onderwijs (PGO). De Universiteit van Maastricht was de eerste universiteit die binnen de geneeskundefaculteit is gestart met deze vorm van leren. De goede studieresultaten in Maastricht werden al snel het bewijs voor het succes van PGO. Daarna werd deze werkvorm geïntroduceerd binnen het hoger beroepsonderwijs waarna het later de basis voor het huidige Studiehuis op de middelbare scholen vormde (Wijnen, 2004). Er is geen vaste definitie voor PGO te vinden en er bestaan verschillende vormen (Van der Vleuten en Driesen, 2000). Al deze verschillende vormen, die van basisonderwijs tot aan universitair onderwijs worden ingevoerd, hebben grofweg de volgende doelstellingen:

- 1 Het leerproces van de student staat centraal.
- 2 Het zodanig structureren van kennis en kennisvergaring dat deze onthouden wordt en toegepast kan worden in de eigen praktijk.
- 3 Het ontwikkelen van probleemoplossend vermogen en zelfsturend leren.
- 4 Het aanwakken van de intrinsieke motivatie voor leren.

De student werkt hierbij in groepsverband waarbij problemen het startpunt en de impuls zijn voor het leerproces onder begeleiding van een tutor. Deze methode heeft dus vooral als doel de zelfwerkzaamheid van de studenten te activeren. De tutor interenieert op inhoudelijk maar vooral op procesniveau (Van der Vleuten en Driesen, 2000). Tutoren die hun vakdeskundigheid weten te combineren met de complexe begeleidingsvaardigheden functioneren doorgaans het beste (Romme,

1998). De basis van PGO sluit dus aan bij de sociaal constructivistische visie dat leren moet worden opgevat als een actief, sociaal proces waarbij de lerende gezamenlijk met anderen tot nieuwe ideeën komt (constructen) die aansluiten bij de kennis (en vaardigheden) die hij al bezit (Bruner, 1966, Vygotsky, 1978). De lerende moet actief betrokken worden in het oplossen van de door en met hemzelf gemaakte hypothesen. De rol van de docent is gericht op het stimuleren van de lerende, om de onderliggende principes zelf te ontdekken door middel van een actieve dialoog.

In deze dialoog zorgt de docent ervoor dat de ingewikkelde materie zodanig wordt vertaald dat hij aansluit bij de voorkennis van de student. Iemand leert het beste wanneer hij die kennis of competentie ontwikkelt die dicht bij de kennis en vaardigheden ligt die hij al beheerst; *zone of proximal development* (Vygotsky, 1978). Op deze manier kan de student kennis vergaren die ook door hem toepasbaar is in zijn eigen praktijk en zal hij leren hoe hij zichzelf verder kan ontwikkelen. Binnen PGO werkt men vaak met voorgestructureerde stappenplannen, *de zevensprong* is hiervan een bekend voorbeeld. Deze manier van werken tracht door middel van het doorlopen van een vast aantal opeenvolgende stappen de werkzaamheden te structureren. Ze begint met het uitwisselen van informatie en beeldvorming over de opdracht en definities en eindigt in de daadwerkelijke oplossing van het probleem (Van der Vleuten en Driesen, 2000). De docent is verantwoordelijk voor het creëren van de juiste leeromgeving. De student is verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces (Romme, 1998).

Op het hbo en in het voortgezet onderwijs is PGO niet het doorslaande succes geworden wat men had verwacht. Op verschillende fronten is er kritiek te horen over deze onderwijsvorm. Al eerder genoemd is het idee dat studenten minder kennis vergaren dan zij zelf en hun omgeving nodig achten en dat er sprake is van meelifgedrag. Bovendien zou de intrinsieke motivatie niet vanzelfsprekend omhoog gaan. De visie van PGO sluit ogenschijnlijk haarfijn aan op wat de onderwijskundigen voorschrijven voor een krachtige leeromgeving. Waarom worden de beoogde resultaten dan toch niet bereikt?

Factoren die het leren belemmeren binnen probleemgestuurd onderwijs (PGO)

De onbedoelde 'bijeffecten' van het probleemgestuurd onderwijs (PGO) hebben de afgelopen jaren veel vraagtekens gezet bij de effectiviteit van deze leervorm. Er worden verschillende verklaringen gegeven voor het uitblijven van de gewenste resultaten.

Volgens Wijnen (2004) komt PGO niet van de grond omdat men de wijze van toetsing niet heeft aangepast. Je ziet steeds meer gedetailleerde opdrachtbeschrijvingen en literatuurverwijzingen in de diverse modules die ook weer getoetst worden. Die toetsen zijn vaak gericht op het achterhalen van de kennis die een student heeft vergaard door het bestuderen van de literatuur meer

dan het achterhalen van wat de student nu daadwerkelijk heeft geleerd. Er is geen ruimte om de resultaten te bekijken van het zelfsturend en zelfstandig leren dat naast het te doorlopen programma plaats moet vinden. Het reproduceren van kennis aan het einde van een leerblok is nog steeds aan de orde van de dag en met de portfolio's die studenten moeten schrijven wordt volgens Wijnen (2004) te weinig gedaan. De wijze van toetsen heeft echter een grote invloed op het leergedrag van de studenten.

Volgens Romme (1998) schuilt de essentie van de problematiek binnen PGO echter in defensieve gedragspatronen die zijn ontstaan in de PGO praktijk, die de effectiviteit van deze werkvorm (op open en vrije wijze informatie en kennis verzamelen en explorerend leren) belemmeren. PGO is volgens Romme namelijk een samenvoeging van *docent*gecentreerd onderwijs met *student*gecentreerd onderwijs, zonder dat er rekening is gehouden met een botsing van machtsposities en culturen. Aan de ene kant heeft de docent het voor het zeggen en probeert hij het leerproces te structureren en te beoordelen. Aan de andere kant dient de student genoeg zeggenschap en autonomie te krijgen zodat hij richting kan geven aan zijn eigen leerproces. Men heeft die combinatie gemaakt zonder aandacht te schenken aan de verandering die men vraagt van de bestaande machtsverhouding. Zo zou men volgens Romme (1998) tijd moeten steken in de ontwikkeling van een nieuwe machtsverhouding. Wat je nu ziet gebeuren is dat PGO steeds meer van een *student*gerichte naar een *tutor*gerichte onderwijsvorm is verschoven waarbij studenten zich gedragen zoals zij denken dat de tutor van hen verwacht. Studentgerichte modules zijn, tot op zekere hoogte, vervangen door tutorgerichte processen. Studenten zijn gericht op wat de tutor graag wil zien en horen en verwachten van de tutor de juiste antwoorden, in plaats van dat zij daadwerkelijk betrokken raken bij hun eigen leerproces (Romme, 1998). Docenten worden geconfronteerd met groepen waarin een meerderheid meer extern dan intern gecommitteerd is aan het leerproces. Het leren is gericht op stimulatie van buitenaf: toetsen, aanwezigheidsregistratie, evaluatie van de participatie, groepsdruk, supervisie van de tutor etc. Als reactie op de negatieve effecten van PGO, wordt er vaak teruggegrepen naar traditionele instrumenten als belonen en straffen. Dit zorgt echter voor een versterking van de afhankelijke positie van de student ten opzichte van de docent en kan er zo een vicieuze cirkel ontstaan. *“Dit is echter een gebied binnen het onderwijs wat zwaar onderbelicht is in de literatuur van zelfsturen en probleemgestuurd leren. De meeste educatieve literatuur simplificeert of negeert macht”* (Romme, 1998).

Volgens Romme (1998) heeft PGO (ook in Maastricht) last van de invloed van de nog steeds dominante, traditionele leersystemen waarin vooraf gestelde doelen, de focus op winnen, het onderdrukken van negatieve emoties en de nadruk op rationaliteit centraal staan. De basis van PGO is volgens Romme (1998) goed, maar in de praktijk komt het niet tot zijn recht.

Zowel Wijnen als Romme zijn het erover eens dat de initiële doelstelling van PGO niet wordt gehaald:

- 1 Niet de student maar de kennis, de toets en/of de tutor staan vaak centraal.
- 2 Studenten worden hierdoor niet voldoende geactiveerd om de vergaarde kennis toe te passen in de eigen leerpraktijk.
- 3 Het ontwikkelen van probleemoplossend vermogen en zelfsturend leren blijft vaak onderbelicht of zelfs onbesproken.
- 4 Niet de intrinsieke motivatie maar juist de extrinsieke motivatie wordt hierdoor geprikkeld.

Met de ervaringen van PGO in het achterhoofd heeft Romme (1998) als antwoord op de problematiek in Maastricht een methode ontwikkeld, die juist deze problematiek meeneemt in het leerproces. Het gaat om de methode van samenwerkend leren ook wel de *Leerkringmethode* genoemd. Een methode waarbij er wel rekening zou worden gehouden met het creëren van een nieuwe machtsverhouding tussen studenten en docenten.

3.2 De Leerkringmethode een weg naar samenwerkend leren

De toegevoegde waarde van het leerkringonderwijs

In de jaren '50 is er naar aanleiding van de tweede wereldoorlog veel onderzoek gedaan naar machtsverhoudingen en gehoorzaamheid binnen groepen. Timothy Leary e.a. ontdekten dat mensen niet willekeurig op elkaar reageren, maar volgens vaste rolpatronen die te beschrijven zijn in twee onafhankelijke hoofddimensies (Leary, 1957):

- 1 Hiërarchie (Wie heeft de leiding? Wie is er ondergeschikt?).
- 2 Het klimaat waarin mensen met elkaar communiceren (mate van samen/ tegenwerking).

Leidend gedrag (bovengedrag) lokt gehoorzaamheid (ondergedrag) uit, ondergedrag versterkt de neiging bij anderen om zich meer leidend op te stellen (complementariteit). Daarnaast roept een 'samen' houding bij de ander de neiging tot samenwerking op en lokt tegengedrag ook tegengedrag uit (symmetriepincipe). Deze gedragspatronen kunnen versterkt worden wanneer individuen zich meer uitgesproken gaan opstellen. Hierdoor kunnen er escalaties ontstaan met destructieve groepsprocessen als gevolg (Leary, 1957). Gedragspatronen kunnen volgens Leary (1957) wel doorbroken worden. Bewustwording van patronen in de communicatie is daarvoor belangrijk. Indien je bewust bent dat er hiërarchische patronen zijn ontstaan, is het mogelijk om een andere reactie te geven dan in eerste instantie de intuïtie ingeeft. Wanneer je te maken hebt met destructieve

groepsprocessen is het volgens Leary (1957) niet altijd effectief om op een natuurlijke wijze (bijvoorbeeld defensief) te reageren op het ongewenste gedrag (Leary, 1957). Dit versterkt juist het bestaande patroon. Om mensen meer verantwoordelijk te laten zijn voor hun eigen gedrag, zo toonde Leary aan, moet je ze ook de ruimte geven zich verantwoordelijk op te stellen. Studenten die niet intrinsiek gemotiveerd zijn moet je niet aansturen maar zou je volgens Leary juist van binnenuit moeten weten te activeren (in beweging te brengen) om zo de afhankelijkheidsrelatie te kunnen doorbreken.

In de jaren '70 is met de opkomst van de sociotechniek (die gericht is op het ontwerpen van de juiste organisatiestructuur) veel onderzoek gedaan naar nieuwe structuren die zelfsturing en autonoom handelen van teams en hun individuen mogelijk zouden maken. De verantwoordelijkheid zou niet meer alleen liggen bij de leidinggevende maar bij het gehele team. Deze conditie zou de productiviteit van het team sterk moeten verhogen (Amelsvoort en Scholtes, 1993). Volgens Endenburg (1992) is het grote bezwaar van deze 'zelfsturende teams' echter dat men getracht heeft de macht te elimineren wat volgens hem onmogelijk is. Om de destructieve effecten van overmacht te beperken moet je volgens Endenburg (1992) de macht niet elimineren maar juist trachten te besturen. Hiervoor is het noodzakelijk dat ieder individu op een gelijkwaardige manier een bijdrage kan leveren. Zelfsturing kan men immers alleen voor elkaar krijgen wanneer individuen ook autonoom kunnen handelen, anders is er geen sprake van zelfsturing. Groepen en processen dienen echter wel geleid te worden. Er moet dus wel een plaats zijn voor *machtregulering* (Endenburg, 1992).

Endenburg (1992) heeft, in navolging van deze conclusies, in de jaren '70 de Sociocratische Kringorganisatie Methode (SKM) ontwikkeld. Deze methode is een instrument om besluitvorming zo te organiseren dat de gelijkwaardigheid van ieder individu gewaarborgd blijft. Endenburg (1992) gaat daarbij uit van het fundamentele spanningsveld tussen de behoefte aan hiërarchie binnen groepen (macht en overmacht) enerzijds en de behoefte van ieder individu om autonoom te kunnen handelen (participatie en zelfsturing) anderzijds (Endenburg, 1992).

Centraal in het SKM-model staan 4 basisregels voor besluitvorming (Romme & Eltink, 2003):

- 1 Het consentbeginsel

Het consentbeginsel of het principe van 'geen bezwaar'.

Dit houdt in dat een besluit pas wordt genomen wanneer niemand van de betrokkenen daartegen een beargumenteerd, overwegend bezwaar heeft. Het argument regeert en niet de monopoliepositie, de meerderheid, of de (over)macht van een individu of autoriteit (docent, expert etc.) Het consentbeginsel heeft als doel creatieve oplossingen voor problemen te stimuleren en de implementatie van de besluiten te vergemakkelijken (Frieling, 2004).

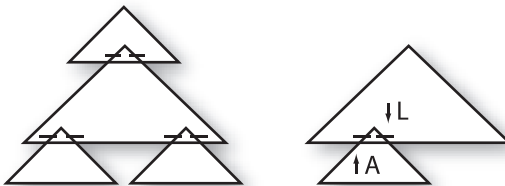
2 De kringstructuur

De sociocratische organisatiestructuur is opgebouwd uit kringen en wordt over de bestaande, bestuurlijke hiërarchie gelegd. Een kring is een groep personen die op basis van een gemeenschappelijk doel bij elkaar horen (zoals een afdeling of een team). Iedereen binnen de organisatie neemt plaats in minimaal één kring. De besluiten binnen deze kring worden genomen volgens het consentbeginsel (Frieling, 2004).

3 Een dubbele koppeling tussen kringen

De kringen zijn allemaal aan elkaar gekoppeld. Dit gebeurt op twee verschillende manieren. Elke kring heeft een leidinggevende die verantwoordelijk is voor de dagelijkse uitvoering van het werk. Deze leidinggevende wordt door de *naasthogere* kring aangesteld (de kring die een niveau hoger in de bestaande hiërarchie geplaatst is). Daarnaast beschikt elke kring over minimaal een gekozen vertegenwoordiger, een afgevaardigde (en dat is niet de leidinggevende), die tevens deelneemt aan de besluitvorming van de naasthogere kring. Deze afgevaardigde wordt door de kring zelf verkozen. Op deze wijze zijn de kringen dubbel gekoppeld aan elkaar (Frieling, 2004).

Figuur 1 Grafische weergave van een sociocratisch organogram;



De kringstructuur

De dubbele koppeling

L=Leidinggevende A= afgevaardigde

Bron: www.sociocratie.nl

4 Het kiezen van personen op basis van consent

Ook het toewijzen van posities en of taken gebeurt in de kringen volgens het consentbeginsel. Beslissingen met betrekking tot de werkzaamheden van personen worden met consent genomen na een openlijke discussie om de juiste persoon op de juiste plek te krijgen (Frieling, 2004).

Door deze basisregels is de ultieme autoriteit afwezig. Iedereen die de leiding heeft is ondergeschikt aan de collectieve macht van de anderen. Het biedt structuur aan de neiging van mensen en groepen zich volgens voorspelbare machtspatronen te gedragen.

Zeker in de 'lerende organisatie' met haar complexe processen en haar steeds veranderende omgeving is er een manier nodig om hiërarchie en autonomie aan elkaar te verbinden zodat je een team in zijn geheel betrokken krijgt (Frieling, 2004). Als de Sociocratische Kringorganisatie Methode een nieuwe machtsverhouding kan introduceren binnen een lerende organisatie dan zou het ook een toegevoegde waarde kunnen hebben binnen het onderwijs. In een interview met Endenburg (2004) geeft hij aan dat de huidige structuur in het onderwijs vooral defensief gedrag uitlokt. Als je gedrag van studenten en docenten wilt veranderen zul je iets aan die structuur moeten veranderen.

Romme, hoogleraar Management aan de Universiteit Tilburg en tevens opleidingsdirecteur Business Studies werkt binnen zijn opleiding met een integraal ontwerp voor onderwijs, gebaseerd op de principes van de Sociocratische Kringorganisatie Methode. Vanuit zijn achtergrond (Universiteit van Maastricht) heeft hij actief bijgedragen aan de ontwikkeling en uitvoering van onderwijsvormen, die veel beter aansluiten bij de eisen die de huidige diensteneconomie aan zijn toekomstige deelnemers stelt. Het probleem volgens Romme (1998) is echter dat op vele andere niveaus het onderwijs niet is (mee)veranderd. Het huidige en toekomstige onderwijs vraagt steeds meer om een vergroting van inspraak en autonomie van studenten. Het ontwerpen, vormgeven en uitvoeren van onderwijs op basis van samenwerking en medezeggenschap is echter nog vrijwel afwezig. In het onderwijs ontstaat vanuit de huidige structuren een kloof tussen deze modernere werkvormen en de traditionele onderwijsonderdelen.

Nu heeft volgens Romme (1992) een integrale vormgeving van onderwijs alleen kans van slagen als erkend wordt dat de huidige diensteneconomie een andere vorm van onderwijs voorschrijft dan voorheen met een totaal andere structuur. In de nieuwe onderwijs-vormen zijn studenten vaak taakafhankelijk van elkaar, maar is de afhankelijkheidsrelatie met de docent vaak eenzijdig te noemen als het gaat om instructie en toetsing (Romme, 1992). Dit werkt vaak een negatieve participatie in de hand waarin de machtsverhouding docent-student centraal komt te staan. In de eerder genoemde ervaringen met PGO hebben we kunnen zien dat deze spanning ernstige leerbelemmeringen als gevolg kan hebben.

Met die gedachte heeft Romme binnen de Universiteit van Maastricht de principes van de sociocratie binnengehaald en gevormd voor het bestaande onderwijs. Zo kan de sociocratische kringstructuur een aantal activiteiten binnen het onderwijs vormgeven: zoals het ontwerp en de uitvoering van onderwijs, studiebegeleiding, studievoortgang etc. Deze onderdelen worden niet vervangen maar juist door de kringstructuur gecoördineerd. Hierdoor zou deze methode de eerder genoemde, *gewenste* nieuwe machtsverhouding kunnen introduceren die nodig is binnen de verschillende vormen van het 'nieuwe leren' als probleemgestuurd onderwijs. Aan de bestaande onderwijsstructuur en onderwijswerkvormen als probleemgestuurd

onderwijs wordt dan een kringstructuur toegevoegd die machtsverhoudingen binnen de nieuwe samenwerkingsvormen tracht te reguleren en de gelijkwaardigheid van iedere student waarborgt. Binnen de groepen (leerkringen genaamd) kan er door middel van deze methode een structuur worden gelegd, waarin de dialogen tot stand worden gebracht die nodig zijn om de benodigde reflexieve communicatie over de leerprocessen te laten ontstaan.

Maar wat voor effecten heeft deze nieuwe samenwerkingsstructuur op het huidige onderwijs? En heeft deze methode inderdaad de toegevoegde waarde in zich die men ervan verwacht? En wat is er al bekend over de resultaten van het Leerkringonderwijs?

Onderzoek naar de Sociocratische Kringorganisatie Methode en het leerkringonderwijs

Uit literatuuronderzoek blijkt dat er weinig onderzoek bestaat naar de sociocratische en/of de Leerkringmethode. In deze paragraaf worden de resultaten van de onderzoeken die zijn gevonden kort samengevat.

Een afstudeeronderzoek door Frieling aan de Rijksuniversiteit Groningen (2004) bij het bedrijf Reekx, een sociocratische organisatie, laat zien dat macht wel degelijk invloed heeft op vernieuwend en verbeterend leren binnen deze organisatie. De methode als basis invoeren blijkt echter niet genoeg om gelijkwaardigheid te creëren en vast te houden. Volgens Endenburg (1992) is de basis weliswaar het uitgangspunt, maar niet het enige wat nodig is om de gelijkwaardigheid te waarborgen. Frieling (2004) pleit in haar aanbevelingen voor het bespreken van de machtsverhoudingen binnen de kring. Ook is het noodzakelijk dat leden van de kring geschoold worden in de mogelijkheden van de Sociocratische Kringorganisatie Methode (SKM) en in de competenties die daarvoor nodig zijn.

In een andere afstudeerscriptie is door Rompa (Universiteit van Nijmegen, 2000) onderzoek gedaan naar het leerrendement van de Leerkringmethode (in de vorm van scriptiekringen) aan de Universiteit van Maastricht. Rompa (2000) heeft het verschil in effectiviteit van samenwerking en leerrendement tussen sociocratische scriptiekringen en individuele scriptiebegeleiding onderzocht. De conclusies van dit onderzoek zijn de volgende: in de leerkringen is meer gedrag gemeten dat de effectiviteit van samenwerking bevordert. Daarnaast is net als in andere scriptiegroepen gedrag gemeten wat de effectiviteit van samenwerking belemmert. Er is geen verschil gevonden in hoogte van eindcijfers en duur van de begeleiding; wel melden docenten dat er in afstudeerkringen extra leerprestaties te zien zijn, die zich niet uiten in een hoger scriptiecijfer (wat suggereert dat de wijze van toetsing, hier het beoordelen van een scriptie, wellicht niet een valide toets is om het leerrendement van de leerkring te kunnen meten).

Endenburg (1992) heeft in zijn eigen organisatie *case studies* gedaan waarvan de resultaten echter moeilijk te generaliseren zijn voor het onderwijs.

Er is wel *aanverwant* onderzoek gedaan naar de effecten van inspraak en autonomie op leren. Onderzoek naar zelfsturing wijst uit dat deze vaak faalt door machtsproblematiek. In het afstudeeronderzoek van Parijs (Universiteit van Utrecht, 1999) zijn zelfsturende teams binnen de Buro's voor Rechtshulp onderzocht. Daarbij is de mate van zelfsturing van de teams gemeten en de factoren die van invloed zijn op de zelfsturing en de autonomie. Belangrijke factoren voor autonomie en zelfsturing: 1. De mate van coaching (begeleiden in plaats van sturen), 2. De mate van feedback en openheid in de communicatie, 3. Het verkrijgen van duidelijke en volledige informatie en 4. De mate van structuur binnen het team. Mogelijke oorzaken die gevonden werden bij de Buro's voor Rechtshulp van de belemmering in zelfsturing waren de beperkte beslissingsbevoegdheid en beperkte autonomie. Niet iedere coach bleek in staat daadwerkelijk gezag en verantwoordelijkheid af te staan aan zijn team(s) (Parijs, 1999).

Uit een onderzoek van Thomas (2002) komt naar voren dat het falen van moderne onderwijsvormen te wijten is aan de geringe invloed van studenten op de eigen leeromgeving.

Er is veel onderzoek gedaan naar besluitvormingsprocessen. Zo blijkt uit een onderzoek van Miller (1989) dat het gebruik van de *unanimiteitsregel* (die veel overeenkomst vertoont met het consentbeginsel) leidt tot de volgende effecten (Miller, 1989):

- Het vaker uitblijven van een beslissing.
- Minder compromissen die ten koste gaan van de minderheid.
- Individuele voorkeuren die meer tot hun recht komen.
- Een moeilijke en conflictvolle besluitvorming, maar wel kwalitatief betere besluiten.
- Het aardiger bevinden van elkaar in de groep en elkaar als eerlijk beoordelen.
- Groter vertrouwen in de beslissingen.

Samengevat kan men concluderen dat er niet veel bekend is van de werking van de Sociocratische Kringorganisatie- en/of leerkringmethode. Het bestaande onderzoek en aanverwant onderzoek laat zien dat de Leerkringmethode potentie bezit voor het laten ontstaan van een krachtige leeromgeving. Verder onderzoek naar deze methode is wenselijk om meer te weten over welke (leer)processen precies tot stand worden gebracht en onder welke omstandigheden de methode optimaal tot zijn recht kan komen.

De Leerkringmethode op de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

In 2002 bevindt de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement (BO) – een duale opleiding aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk waarbij leren en werken wordt gecombineerd – zich in een situatie van toenemende demotivatie en gebrek aan betrokkenheid onder de studenten.

In een intern onderzoek (Herdeja, 2002-2003) van de opleiding komen de volgende twee mogelijke hoofdoorzaken naar voren:

- Een te sterk aanbodgericht curriculum.
- Slechte afstemming van het binnen- en buitenschoolse curriculum.

Tegelijkertijd worstelt de opleiding met het vraagstuk: “Hoe ontwikkel je nu competenties als zelfsturing en zelfstandig leervermogen?” Het probleemgestuurde onderwijs, wat een groot onderdeel is van het curriculum van BO, blijkt hiervoor niet toereikend genoeg.

Als mogelijke oplossing wordt gekozen voor de invoering van leerkringen. De sociocratische wijze van samenwerken zou door (de ontwikkeling van) het vergroten van inspraak, betrokkenheid en autonomie de motivatie van de studenten kunnen verhogen en de juiste structuur bieden voor competentieontwikkeling. Naast de vier dagen die de studenten doorbrengen op hun leerarbeidsplaats (LAP) en het aanbodgerichte curriculum, zijn er leerkringen ingevoerd waarbinnen studenten over een gedeelte van het onderwijs zelf de regie krijgen. Deze regie richt zich op de volgende drie onderdelen:

- 1 Inspraak in wat de student moet leren.
- 2 Hoe hij dat op zijn werkplek en in het aangeboden onderwijsprogramma vorm wil gaan geven.
- 3 De evaluatie en beoordeling van wat hij geleerd heeft.

Naast dat de student leert wat hij nodig heeft om goed te functioneren op zijn werkplek, vergaart hij inzicht in zijn eigen leerproces. Het belangrijkste element van de Leerkringmethode is dat de studenten een eigen terrein krijgen waarover ze mogen meebeslissen.

De invoering van deze methode doet veel stof opwaaien binnen de opleiding. Al snel ontstaan er heftige discussies over de effectiviteit van deze ‘leermethode’ en zie je een polarisatie ontstaan binnen het docententeam. Een groep docenten die enthousiast wordt en zich inzet voor deze nieuwe leervorm en een andere groep docenten waarbij de twijfel over de effectiviteit van deze methode met de tijd toeneemt. Ook hier lijkt de praktijk zich toe te spitsen op een visiediscussie tussen nieuw en traditioneel leren.

Maar levert deze onderwijsvorm de verwachte positieve bijdrage aan de ontwikkeling van competenties? Creëert werken volgens de Leerkringmethode een leeromgeving die zelfsturend en zelfstandig leren faciliteert?

Om de discussie meer inhoud te geven, met nieuwe feiten te ondersteunen en mogelijke antwoorden te vinden op bovenstaande vragen is er in 2003 een onderzoek gestart vanuit de kenniskring Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk naar de effecten van de Leerkringmethode op competentieren waarin bovenstaande vragen centraal staan.

Omdat er een te geringe theoretische basis is voor de leerkringmethode op grond van empirisch onderzoek is het niet mogelijk om hypothesen te formuleren en aan de hand daarvan de werking van de leerkringen binnen de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement te onderzoeken. Gekozen wordt voor twee deelonderzoeken. In het eerste deelonderzoek zijn er in 2004 interviews afgenomen onder studenten, docenten en betrokkenen bij de invoering van het leerkringonderwijs. In het tweede deelonderzoek is er, op basis van de resultaten uit deelonderzoek 1, op twee tijdstippen een vragenlijst uitgezet onder de studentenpopulatie van het jaar 2004-2005.

3.3 Onderzoekopzet en resultaten

In het onderzoek naar de leerkringmethode staan de volgende twee hoofdvragen centraal:

- 1 Zou de leerkringmethode de structuur kunnen bieden die nodig is om competentieren (en de cultuurverandering die daarvoor nodig is) tot stand te brengen?
- 2 Wat voor effect heeft de leerkringmethode op competentieontwikkeling van de studenten Bestuurskunde/Overheidsmanagement aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk?

Resultaten deelonderzoek 1; de interviews

Aan het eerste deelonderzoek namen 15 studenten deel verspreid over alle zes de leerkringen. Van het docententeam dat bestond uit zeven docenten zijn 5 docenten geïnterviewd in een groepsinterview. Daarnaast zijn de afdelingsmanager van de betrokken afdeling, en de procesbegeleider (sociocratische deskundige) van het invoeringstraject van de Leerkringmethode geïnterviewd naar hun bevindingen. De interviewdata is na analyse onderverdeeld in de volgende centrale thema's die uit de interviews naar voren zijn gekomen;

Identiteitsleren

Uit de interviews blijkt dat men het moeilijk vindt om onder woorden te brengen wat men in de leerkring precies leert. Docenten, afdelingsmanager en procesbegeleider zijn het erover eens dat vooral de relationele competenties worden ontwikkeld. Er zijn studenten die aangeven niet alleen geleerd te hebben van de methode maar vinden dat ze een ander mens zijn geworden. Niet zozeer op het niveau van kennis en vaardigheden heeft men geleerd maar juist op gedragsniveau zegt men te zijn ontwikkeld. Veel studenten zeggen te leren van groepsprocessen en besluitvormingsprocessen, en zien groei bij medestudenten.

Citaat student: "Het is moeilijk uit te leggen wat ik heb geleerd, ik ben zelf veranderd, mijn karakter is verder ontwikkeld. Eerst luisterde ik niet naar anderen, zeker niet als ze het niet met me eens waren. Nu, als iemand zijn consent niet geeft word ik nieuwsgierig en denk ik, heb ik iets over het hoofd gezien? Ik ben meer vragen gaan stellen".

Vooral studenten die normaal ondergesneeuwd worden in de groepshiërarchie geven aan tot hun recht te kunnen komen.

Citaat student: "Bij ibo (PGO) ben ik wat terughoudender en nu met een groep het hele jaar is dat makkelijker. Ik kijk altijd wat de kat uit de boom. Ik merkte dat ik nu wat kon bijdragen en dat het positief werd ontvangen. Dat is stimulerend om door te gaan. Het gaat nu meer om mij dan om het eindproduct".

Studenten geven aan dat het veel tijd heeft gekost om de methode onder de knie te krijgen maar dat ze daar veel voor terug hebben gekregen. Men ervaart de leerkring de eerste weken als zeer langdradig. De leerkring lijkt te zorgen voor een vertragingsproces zodat de reflectie kan worden aangewakkerd. Als dit eenmaal tot stand is gekomen lijken de besluitvormingsprocessen veel sneller te gaan.

Uit de interviews blijkt dat de leerkringmethode van zichzelf een methode is die snel emoties oproept bij mensen. Werken volgens de leerkringmethode dwingt de deelnemers betrokken te zijn en met elkaar te communiceren. De methode werkt als het ware als een snelkookpan die de deelnemers dwingt tot reflexieve communicatie. Men ontwikkelt hier de competentie om zichzelf te identificeren en zich vrijwillig te verbinden aan een meer lange termijn perspectief. Een docent met een open houding die vertrouwen en respect binnen de groep benadrukt met een doceerstijl die zowel op inhoud als op het proces is gericht lijkt hier een voorwaarde voor te zijn.

Citaat student: "Wij liepen op een gegeven moment helemaal vast. De docent heeft ons toen gevraagd eens na te denken over wat wij nu echt wilden. Ze gaf een duidelijke analyse van wat er aan de hand was en heeft ons toen even alleen gelaten. We bleven daarvoor toch allemaal de verantwoordelijkheid afschuiven naar de docent. Al die jaren ben je gewend dat iemand, de docent, het voortouw neemt en zo bleven wij die taak ook zien. We begrepen nog niet dat we samen wat mochten beslissen. Die bijeenkomst konden we zonder de docent beslissingen nemen en werd het ons duidelijk. Daarvoor bleef het zeg maar een theorie. De bijeenkomst is volledig sociocratisch geweest. De voorzitter deed het veel beter dan normaal.

Alles ging beter en iedereen wilde er toen ook het beste van maken. Dat was heel mooi om te zien”.

Het daadwerkelijk geven van inspraak en het leren argumenteren maakt onderliggende leerprocessen transparant.

Citaat docent: “De groepen die goed hebben gefunctioneerd lijken allemaal ergens in een impasse te hebben gezeten. De kunst is om het juiste moment uit te kiezen om weer te gaan sturen. Het blijft lastig wat laat je aan de student over en wat niet?”.

Er zijn ook studenten die minder positief zijn, het nut er niet van inzien, aangeven het doel niet te begrijpen of weten en de leerkring als tijdrovend hebben ervaren. Mogelijke oorzaken die genoemd zijn; de afwezigheid van de docent, machtspeilen in de groep, een onduidelijke doelstelling, oeverloos gepraat, teveel overlap met andere “praatvakken”, onmogelijkheid om consentbesluiten te nemen, schijninspraak en een onveilige cultuur waar men geen feedback aan elkaar durft te geven.

De docent

Uit de interviews komt naar voren dat de docent een cruciale rol speelt in het succesvol toepassen van de Leerkringmethode.

Citaat afdelingsmanager: “De grootste belemmering zit volgens mij bij de competentheid van de docent. Een docent moet een bepaalde mate van deskundigheid hebben op het gebied van procesbegeleiding, groepsdynamica, veranderkunde en dat weten te combineren met inhoudelijk aansturing”. Het is belangrijk dat de docent open staat voor de methode en bewaakt dat de basisregels zorgvuldig worden toegepast. Weerstand voor werken met deze onbekende methode heeft vergaande consequenties voor de uiteindelijke uitvoering.

Citaat Student: “Wij hebben niet met de Leerkringmethode gewerkt, de docent wilde dat volgens mij helemaal niet. Het werd dus gewoon ibo (PGO). Er was totaal geen gespreksstructuur. Wie het hardste kon schreeuwen had het meeste te zeggen. Je moet de methode beschermen, dat gebeurde niet. Ik ben afgehaakt en heb net als bij ibo mijn tijd uitgezeten. Ik heb me gedeisd gehouden kritiek werd niet geaccepteerd. Jammer, want ik had graag willen leren. Ik denk dat het een mooie methode is maar men moet er wel achter staan”.

Het ontbreken van ervaring en scholing zorgt voor onzekerheid en mogelijk de reactie om bekende en de dus meer traditionele werkvormen te gaan gebruiken. Sommige studenten geven aan dat de docent naar verloop van tijd in zijn oude rolpatronen viel. Aan de andere kant ontstaat ook het risico dat de docent niet stuurt wanneer de groep dat wel nodig heeft.

Citaat student: “Hij kon ons niet geruststellen en hij wist ook niks over de leerkringmethode. Hij kon het ons niet vertellen, de man was nieuw binnen de opleiding. Hij observeerde veel. Hij zei vrij weinig. Hij heeft geen sturende rol ingenomen. Ook toen het uit de hand liep heeft

hij niet gestuurd. Hij had eigenlijk in moeten grijpen en zeggen jongens! Kom op! Is dit nu wel de moeite waard!"

Citaat afdelingsmanager: "Dat docenten niet allemaal in staat waren de leerkringen te begeleiden, ik heb dat misschien onderschat. Intervenieren moet je kunnen. Dat staat eigenlijk niet omschreven maar je hebt het wel nodig.

Werken met een nieuwe methode, die vraagt om een nieuwe vorm van samenwerken en die juist gericht is op het naar transparant maken van processen die doorgaans onder de oppervlakte blijven, vraagt om een hele open en experimentele houding.

Citaat procesbegeleider: "Je gaat samen met de student op onderzoek. Daar moet je wel onzekerheidstolerantie voor hebben. Daar gaat het om. Dat een docent zich ook lerend opstelt en daar hoort bij dat je dingen niet weet."

De student (coping)

Net als de docent reageert niet iedere student hetzelfde op een nieuwe, onzekere situatie. De wijze waarop studenten problemen benaderen lijkt erg van invloed te zijn op hoe studenten de leerkring ervaren. De volgende citaten van drie verschillende studenten zijn illustratief voor verschillende manieren van 'coping' (hanteren) van een nieuwe situatie.

Citaat, student: "Het was volkomen nieuw! Spannend ik hou daar wel van. Ik hou van experimenteren!"

Citaat 2, student: "Ik miste een echte leider, van bovenaf. Ineens moesten we alles zelf bepalen. Ik ben lang op zoek geweest naar zekerheid en duidelijkheid. Die onduidelijkheid die creëerde op een gegeven moment veel wantrouwen".

Citaat3, student: "Nou ja, ik ga niet alleen voor studiepunten, ik ben wel iemand die open staat voor nieuwe dingen dus ik was wel nieuwsgierig. Het was wel meteen interessant! Ik was niet direct negatief".

Studenten die aangeven open te staan voor nieuwe onbekende situaties lijken veel meer (leer)plezier te ervaren bij deze methode.

Gelijkwaardigheid

De nieuwe machtsverhouding en het stimuleren van gelijkwaardigheid maakt bij docenten maar vooral bij studenten veel indruk en komt in de interviews duidelijk naar voren.

Citaat student: "Als ik kijk naar de afgelopen vier blokken dan zie ik dat iedereen gelijk is geworden, dat is een heel belangrijk effect van de leerkringmethode. Doordat je gelijkwaardig bent voel je je vrij om te zeggen wat je wilt. Ik word nergens meer toe gedwongen".

Het bewaken van de gelijkwaardigheid in de besluitvorming betreft en activeert de studenten. Als je studenten verantwoordelijkheid geeft zullen ze het op den duur met beide handen aangrijpen.

Citaat student: "Bij andere werkvormen ga je toch snel met de meerderheid van de groep mee. Bij de leerkringmethode wordt je gedwongen na te denken, wat is eigenlijk mijn mening? Bij ibo (PGO) leek het vaak alsof ik in een kudde schapen zat. Je volgde gewoon een persoon, je docent of de voorzitter. De school gooit als het ware een projectopdracht in de groep en dan moet je maar zien. Het is makkelijker autonoom te zijn als er richtlijnen zijn die het ondersteunen. Hoe stel ik me autonoom op? De leerkringmethode geeft die richtlijnen en geeft een instrument om het te beschermen".

Door de zichtbaarheid van iedereen in de groep is het moeilijk voor het individu om zich te onttrekken aan de (verantwoordelijkheid van) de eigen bijdrage aan het groepsproces.

Citaat student: "Ik zou de Leerkringmethode verkiezen boven de Ibo (PGO) omdat daar de dominanten toch wel de boventoon voeren. Bij de leerkring kom je wel op de voorgrond terwijl bij ibo kan je verdwijnen. Ik ben zelf niet dominant. Ik probeer wel aanwezig te zijn maar dat lukt gewoon niet altijd. Als je bij ibo (PGO) niet gemotiveerd was dan lifte je gewoon mee. Puur en alleen denk ik omdat ze niet betrokken zijn en geen inspraak hebben en dat is met de Leerkringmethode wel zo".

De leerkringmethode is een instrument om gelijkwaardigheid te waarborgen maar geeft niet per definitie een garantie voor een gezonde machtsbalans. De deelnemers en docenten moeten de factor macht kunnen en willen besturen. Het is belangrijk dat machtsprocessen binnen de groep bespreekbaar worden gemaakt. Ook binnen de docent-student relatie. De docent moet in staat zijn om gezag over te dragen aan de groep. Geeft de docent en daarmee de opleiding daadwerkelijk inspraak aan de student?

Beroepsbeeld

Sommige studenten geven aan dat wat ze in de leerkring leren ook relevant vinden voor hun eigen beroepsontwikkeling.

Citaat student: "Als ik later als leidinggevende ga werken moet ik toch ook weten wat ik zelf denk. Moet ik toch onafhankelijk kunnen denken. Dit is wel belangrijk voor mij geworden en ik denk voor ieder individu in de leerkring. Iedereen wil toch gehoord worden?"

Veel studenten vinden het echter niet duidelijk wat nu de relatie is tussen het onderwijs en de eigen leerarbeidsplaats (LAP) Er is volgens hen weinig tot geen koppeling aan het buitenschoolse curriculum.

Citaat afdelingsmanager: "Studenten hebben het idee dat ze hier leren en op hun werk werken alsof ze op hun werk niet leren..."

Citaat student: "De verbinding tussen je LAP en de leerkring is ver te zoeken. School en LAP staan mijlenver uit elkaar. Er is geen contact met school. Ik heb dit contact wel gemist. Werk is werk...school is school".

Wanneer het geleerde in de leerkring aansluit bij de eigen beroepswens vergroot dat de motivatie om te leren. Zolang de relatie met de eigen beroepswens onduidelijk is zal het leren als nutteloos worden ervaren. Studenten geven ook aan niet goed te

weten wat ze na hun studie willen gaan doen. Niet iedereen heeft een duidelijk beroepsbeeld. Het ontbreken van een beroepsbeeld maakt het moeilijk voor studenten om het leren op school en op hun LAP in een breder perspectief te plaatsen en in te schatten waarom het van belang is bepaalde zaken onder de knie te krijgen.

Cultuuromslag

Werken met de leerkringsmethode zorgt vaak voor een breuk met de eigen cultuur en de onderwijscultuur waar zij al tientallen jaren onderdeel van uitmaken. Om nieuwe leermethoden tot hun recht te laten komen is er een cultuurverandering nodig. De leerkringsmethode lijkt deze cultuurverandering te kunnen ondersteunen. Door het werken met de Leerkringsmethode geeft de student (en docent) aan zich meer bewust te worden van zijn eigen cultuur. Ook geven studenten aan hoe lastig het is om een nieuwe cultuur te creëren in een al bestaande cultuur. In het huidige onderwijsparadigma is het de school en de docent die bepaalt wat goed voor je is. De afhankelijkheid die dat creëert zorgt voor een extra barrière voor verandering. Citaat student: *“Waarschijnlijk zou het veel beter zijn om eerder in de opleiding hier al mee te beginnen. Het is nu een te grote cultuurverandering, het is moeilijk om het je eigen te maken. Je hebt zolang het gevoel gehad dat je niets te vertellen hebt. Ik heb heel vaak de neiging om te denken “Tja, zij zullen het wel beter weten, wie ben ik?” Mensen die niet doen wat de docent wil die zijn lastig, toch?”*.

Naast dat er sprake is van een cultuurverandering heb je te maken met een context die niet is mee veranderd. Ook op de eigen leerarbeidsplaats heerst er vaak een cultuur waar de student weinig inspraak en invloed ervaart.

Citaat student: *“Besluiten worden hier met consent genomen maar dat zie ik op mijn werk niet terug. Er wordt op mijn werk wel gevraagd wat ik vind maar, het is niet dat ik dan ook invloed heb op de besluitvorming”*.

Het is belangrijk dat de organisatie en de cultuur het sociocratisch werken ondersteunt.

Procesbegeleider: *“Het is het belangrijkste dat het consentbeginsel regeert. In het docententeam is dat niet zo. De omgeving hier is ook niet sociocratisch en men kan ontkend worden. Het is een fragiel systeem wat voortdurend bijsturing vraagt”*.

Beoordelen en feedback

Citaat student: *“We hebben veel en goede feedback gekregen van de tutor, naar personen toe maar ook zeker naar de groep. Zo’ n betrokkenheid heb ik nog niet meegemaakt”*.

Het actief betrekken van studenten bij de beoordeling heeft veel invloed gehad op het ontwikkelen van feedback vaardigheden en het werken met deze methode. Men wordt gedwongen na te denken over de eigen ontwikkeling maar ook over die van de ander. En dat moet duidelijk onder woorden worden gebracht. Studenten geven bijna allemaal aan dat men dat heeft moeten leren, vooral door het ook gewoon te

doen en te ervaren. Meestal was er eerst een beoordeling nodig om echt te weten hoe men elkaar het beste kon beoordelen.

Citaat student: "Want hoe beoordeel je nu persoonlijke ontwikkeling? Wat is hbo-niveau? Dat waren vragen waar we nooit eerder bij stil stonden".

De wijze van toetsing binnen de leerkring is veel meer student dan toetsgericht en daardoor passend bij deze nieuwe wijze van leren. De student wordt niet alleen betrokken bij de opzet en uitvoering van het geleerde maar vervult een actieve rol bij het beoordelen. Daarmee is het niet meer alleen een verantwoordelijkheid van de docent.

Doelstelling

Over het doel van de leerkringmethode was de meeste onduidelijkheid en ontevredenheid.

Citaat student: "Dat hele competentieleren. Dat leren en 'Lappen' ik heb er niets van geleerd, tenminste geen competenties. Er is nergens een goede structuur. Ik ben iemand die structuur nodig heeft. Ik miste de structuur en het doel van de leerkring.

Er was geen eenduidige doelstelling geformuleerd. Iedere leerkring moest een eigen doelstelling formuleren. Maar wat wilde men nu met de leerkringen bereiken?

Citaat afdelingsmanager: Bij mij speelde voor een stukje de inhoudelijke argumentatie mee, maar er speelde ook een platte argumentatie: Kosten. We kregen nogal wat scripties te begeleiden. Iedere student 20 uur geven dat tikt aan. Zijn er vormen waarbij dat efficiënter kon? Er waren eigenlijk drie doelen: 1. Een situatie creëren waarin participatie natuurlijk is. 2. Het binnenhalen van de werkervaring van de studenten in het onderwijs, interactie leren en werken op gang brengen en 3. Efficiency.

De doelstelling van de leerkringmethode was voor studenten en docenten niet duidelijk. Iedereen had eigenlijk een verschillend idee over wat nu het doel precies is. Veel docenten en studenten vonden het doel te breed, niet concreet en te ambitieus. Een onduidelijke doelstelling heeft als gevolg dat men niet weet waar ze zich precies aan committeren en het bereiken van de doelstellingen wordt hierdoor vrijwel onmogelijk gemaakt.

Conclusie

Bij sommige leerkringen is er sprake van een krachtige leeromgeving. De Leerkringmethode lijkt de voorwaarden in zich te hebben om competentieleren tot stand te brengen. De student krijgt inspraak in de opzet, uitvoering en de beoordeling van wat hij zelf leert. De reflexieve communicatie die tot stand komt binnen de leerkring en de ruimte voor het hanteren en in goede banen leiden van grenservaringen wijzen op de onderwijskundige potentie van de Leerkringmethode om het nieuwe leren tot zijn recht te laten komen.

Toch zijn er ook leerkringen waar het leren niet optimaal tot stand is gekomen. De oorzaken hiervan lijken zich te concentreren rond een aantal cruciale factoren;

1) de docentrol, 2) het copingsmechanisme van de student, 3) aanwezigheid van gelijkwaardigheid, 4) het hebben van een beroepsbeeld, 5) cultuur, 6) krijgen van feedback, 7) het helder hebben van de doelstelling.

Naar aanleiding van de resultaten uit de interviews is er een vragenlijst ontwikkeld om te meten wat het effect is van de leerkringen op competentieontwikkeling en om de verwachting te toetsen of de bovenstaande thema's van invloed zijn op het leren binnen de leerkring.

De volgende onderzoeksstellingen, gebaseerd op de thema's uit de interviewresultaten vormen de basis van deze vragenlijst.

Stelling 1: *De Leerkringmethode draagt bij aan competentieontwikkeling binnen de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement.*

Stelling 2: *Hoe langer studenten werken met de Leerkringmethode, hoe positiever ze oordelen over de bijdrage van deze methode aan hun competentieontwikkeling.*

Stelling 3: *De stijl van doceren en het al dan niet gericht zijn op inhoudelijke en procesmatige begeleiding van de leerkring is van invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.*

Stelling 4: *De manier waarop studenten problemen tegemoet treden, de copingstijl, is van invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.*

Stelling 5: *Het hebben van een helder en duidelijk beroepsbeeld heeft een positieve invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.*

Stelling 6: *het geven en ontvangen van feedback over het eigen gedrag en prestaties binnen de leerkring is belangrijk voor de competentieontwikkeling.*

Stelling 7: *De mate van inspraak van een student binnen de leerkring is van invloed op zijn persoonlijke competentieontwikkeling binnen de leerkring.*

Stelling 8: *Het ontbreken van een heldere doelstelling van de Leerkringmethode heeft een negatieve invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.*

Resultaten deelonderzoek 2; de vragenlijst

Door middel van de vragenlijst is onderzocht of en in welke mate de studenten van mening zijn dat de Leerkringmethode bijdraagt aan hun competentieontwikkeling. Daarnaast zijn de verbanden met de verschillende factoren onderzocht die mogelijk van invloed zijn op de competentieontwikkeling binnen de leerkring. De vragenlijst is op twee verschillende tijdstippen afgenomen: aan het begin van het jaar, nadat de leerkringen een aantal weken met elkaar samenwerkten, en aan het einde van het jaar. Uit deze twee metingen kunnen we achterhalen of de studenten – naarmate ze meer ervaring hebben met de Leerkringmethode – ook een verandering ervaren in de bijdrage op hun competentieontwikkeling. De vragenlijst is uitgezet onder de gehele studenten populatie (n=60, respons meting 1: 57%, respons meting 2: 75%). Per onderzoeksstelling zullen kort de resultaten worden beschreven.

De bijdrage van de Leerkringmethode aan competentieontwikkeling

Stelling 1: De Leerkringmethode draagt bij aan competentieontwikkeling binnen de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement.

Binnen de opleiding Bestuurskunde/Overheidsmanagement wordt er onderscheid gemaakt tussen drie vormen van competentieontwikkeling; 1. Vaardigheids- 2. Gedrags- en 3. Kenniscompetenties. Uit de interviews komt naar voren dat studenten en docenten het vermoeden hebben dat de Leerkringmethode vooral bijdraagt aan de ontwikkeling van vaardigheids en gedragscompetenties. De vragen of de Leerkringmethode bijdraagt aan de drie vormen van competentieontwikkeling wordt door de studenten aan het begin van het jaar gematigd positief beantwoord.

Tabel 1 De bijdrage van de Leerkringmethode aan competentieontwikkeling meting 1: september 2004

Werken met de Leerkringmethode draagt bij aan de ontwikkeling van mijn:	Vaardigheids-competenties	Gedragscompetenties	Kenniscompetenties
Percentage mee eens	62%	62%	33%

Meer dan de helft van de studenten geeft aan dat de leerkring wel degelijk bijdraagt aan de ontwikkeling van vaardigheids- en gedragscompetenties. Als het gaat om de ontwikkeling van kenniscompetenties is men minder enthousiast, maar één derde geeft aan dat werken volgens de Leerkringmethode bijdraagt aan de ontwikkeling van de meer cognitieve competenties. De Leerkringmethode lijkt in eerste instantie inderdaad meer invloed te hebben op de ontwikkeling van vaardigheids- en gedragscompetenties.

Stelling 2: Hoe langer studenten werken met de Leerkringmethode, hoe positiever ze oordelen over de bijdrage van deze methode aan hun competentieontwikkeling.

In de interviews geven docenten en studenten aan dat het tijd kost om goed met de Leerkringmethode te kunnen werken. In de tweede meting, aan het einde van het studiejaar, valt te verwachten dat de Leerkringmethode een grotere bijdrage heeft aan de ontwikkeling van competenties. De nameting laat echter een ander beeld zien dan vanuit de interviews in eerste instantie kan worden verwacht:

Tabel 2 De bijdrage van de Leerkringmethode op competentieontwikkeling meting 2: juni 2005

Werken met de Leerkringmethode draagt bij aan de ontwikkeling van mijn:	Vaardigheids-competenties	Gedragcompetenties	Kenniscompetenties
Percentage mee eens	36%	40%	25%

Op alle drie de verschillende vormen van competentieontwikkeling zie je een daling van het aantal studenten dat het eens is met de stelling dat de Leerkringmethode een bijdrage levert aan de ontwikkeling ervan. Studenten lijken aan het einde van het jaar kritischer te staan ten opzichte van de effectiviteit van de Leerkringmethode ten aanzien van competentieontwikkeling. Een T-toets ('independant-samples T-test', $\alpha < 0.05$) geeft echter aan dat alleen de antwoorden op de variabele 'gedragcompetenties' uit de tweede meting significant verschillen van de antwoorden uit de eerste meting. De gevonden daling op de overige twee variabelen kan berusten op toeval (α kenniscomp.=0.34 en α vaard.comp.= 0.27).

Om bovenstaande te kunnen verklaren moeten de vragen van de overige onderdelen van de vragenlijst worden bekeken, waarin de verbanden van de eerder genoemde factoren op de competentieontwikkeling worden onderzocht. Volgens de interviews zouden docentstijl, het copinggedrag van de student, het beroepsbeeld van de student, de mate van feedback op zijn prestaties, de mate van inspraak en de doelstelling van de Leerkringmethode van invloed zijn op het leren binnen de leerkring. Wat treffen we nu aan als we kijken naar significante verbanden tussen de genoemde onderdelen?

Allereerst is de samenhang in de antwoorden bekeken binnen de verschillende vormen van competentieontwikkeling. Die is zo hoog (cronbachs alfa =.91) dat het onderscheid, wat de opleiding maakt tussen vaardigheids-, gedrags- en kenniscompetenties, voor de student niet zo legitiem lijkt te zijn. De onderzochte verbanden zijn dan ook niet meer voorzien van het onderscheid in de verschillende vormen van competentieontwikkeling.

Om te toetsen of het aannemelijk is dat er een samenhang bestaat tussen bovengenoemde factoren (factoren hebben allemaal een cronbachs alfa van .8 of hoger) en de beleefde bijdrage op de competentieontwikkeling is gebruik gemaakt van de Pearson Chi-kwadraat toets ($\alpha < 0,05$ $\chi^2 > 9.488$).

De gevonden samenhang die in de volgende paragrafen besproken wordt van de onderzoekstellingen 3 tot en met 8 zijn allen zeer sterk en liggen ver boven het vereiste significantieniveau.

Competentieontwikkeling en docentstijl

Stelling 3: De stijl van doceren en het al dan niet gericht zijn op inhoudelijke en procesmatige begeleiding van de leerkring is van invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.

Er is wel degelijk een samenhang gevonden tussen de antwoorden die gegeven zijn met betrekking tot de docentstijl en de bijdrage van de Leerkringmethode op competentieontwikkeling. Studenten zeggen meer te leren wanneer hun docent aandacht heeft voor zowel inhoud als proces. Belangrijk is bijvoorbeeld dat de docent het werktempo van de groep in de gaten houdt, zodat de leerkring niet verzandt in oeverloos gepraat. Daarnaast blijkt het van belang dat de docent aan de studenten uit kan leggen waarom er op deze wijze gewerkt wordt en wat het doel precies is, zodat het ook voor de student zichtbaar is.

Het kunnen overdragen van gezag aan studenten, het stimuleren van initiatief en het creëren van een cultuur waar veiligheid, respect en vertrouwen heersen, vertoont een sterk positieve samenhang met de beleving dat de Leerkringmethode bijdraagt aan competentieontwikkeling.

Er is een bepaald type docent nodig die een leerkring zowel inhoudelijk als procesmatig kan aansturen. De vraag is of er genoeg docenten zijn die hier bekwaam in zijn? De afgelopen jaren is binnen het onderwijs de inhoud vrijwel volledig van het proces gescheiden.

De docent moet in staat zijn om zowel snelheid te houden in het proces, als voldoende tijd te laten voor reflectie op het eigen gedrag en de groepsamenwerking. Het lijkt of de ervaren tijdsdruk ervoor zorgt dat er een keuze gemaakt moet worden voor óf de inhoud óf het proces, waarbij altijd een onderdeel tekort gedaan wordt. Hoe geef je zodanig sturing aan de groep dat er ook voldoende ruimte overblijft voor inspraak en initiatief? Teveel sturing vanuit de docent, zo blijkt uit de onderzoeksresultaten, heeft volgens de studenten een negatief effect op het leren binnen de leerkring.

In vergelijking met de eerste meting zie je bij de tweede meting een daling in de mate waarin de student vindt dat de docent sturing geeft aan de leerkring. De studenten zijn er ook minder van overtuigd dat de ideeën van de opleiding - vertaald door de docent - wel degelijk in het belang zijn van de student. Ook ten

aanzien van de meer procesmatige kant van begeleiden zie je veranderingen. In de nameting zien we een sterke daling in de aandacht voor emoties binnen de groep, het stimuleren van eigen initiatief en wordt er door de docent vaker gehandeld zonder de groep te raadplegen. Ook het benadrukken van vertrouwen en respect neemt volgens de studenten af.

Conclusie

De daling in het percentage studenten dat vindt dat de Leerkringmethode bijdraagt aan de eigen competentieontwikkeling, vertoont een sterke samenhang met de daling in de mate waarin studenten vinden dat er verschillende docentstijlen worden toegepast. Een te losse dan wel te strakke sturing van de leerkring vertoont een negatieve samenhang met competentieontwikkeling. De bekwaamheid van de docent lijkt te liggen in het vinden van de juiste balans.

Copingmechanismen en competentieontwikkeling

Stelling 4: De manier waarop studenten problemen tegemoet treden, de copingstijl, is van invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.

De studenten die vinden dat de Leerkringmethode bijdraagt aan competentieontwikkeling geven aan op een bepaalde manier met problemen om te gaan. Uit de antwoorden op de vragenlijst blijkt dat het hebben van een actieve copingstijl – waarbij problemen gezien worden als een uitdaging, er direct ingegrepen wordt bij moeilijkheden, bij de confrontatie met problemen verschillende mogelijkheden gezien worden en de humoristische kant niet uit het oog verloren wordt – sterk positief samenhangt met de mening dat de Leerkringmethode bijdraagt aan competentieontwikkeling. Studenten met een vermijdende copingstijl – die probleemsituaties willen ontlopen, pessimistisch zijn over hun toekomst, geneigd zijn zich af te zonderen en zich moeilijk kunnen ontspannen – geven aan dat de leerkring niet of nauwelijks bijdraagt aan hun competentieontwikkeling.

Het verschil in enthousiasme dat tussen studenten binnen eenzelfde groep aangetroffen is, zou wel eens verklaard kunnen worden door het verschil in copingstijl van deze studenten. Het werken volgens de Leerkringmethode, een onbekende methode, brengt veel onzekerheden met zich mee. Daarnaast legt deze methode juist datgene bloot binnen een groep wat in ‘normale’ lessituaties vaak verborgen blijft. Dit confronteert de student en de groep met de grenzen van hun eigen ontwikkelingsproces. Dit vraagt een zekere onzekerheidstolerantie die niet bij iedere student even goed ontwikkeld is. Dat betekent dat er in een eerder stadium wellicht al begeleiding ingezet moet worden op het ontwikkelen van een actieve copingstijl.

Ook de combinatie van verschillende individuen en hun copingstijlen is van invloed op de groepsontwikkeling. De balans tussen studenten met een actieve of passieve copingstijl is dan vaak bepalend voor het succes van de leerkring. Hiermee zou eventueel rekening kunnen worden gehouden bij de samenstelling van groepen. Het is van belang dat de docent de diverse copingstijlen kan herkennen en inzicht heeft in de effecten ervan op de emotionele ontwikkeling van de studenten en de groep. Deze analyse wekt bovendien het vermoeden dat de copingstijl van de docent (die niet onderzocht is) waarschijnlijk ook de nodige invloed heeft op de groep en zijn ontwikkeling.

Conclusie

Studenten die gewend zijn het voor zichzelf prettig te maken, die weten hoe te ontspannen en die zich niet snel druk maken in probleemsituaties, lijken beter te functioneren in de leerkring. Docenten dienen in hun begeleiding rekening te houden met studenten met een andere copingstrategie en die ruimte te creëren om gevoelens van angst en onzekerheid te kunnen leren hanteren. Dit vraagt om docenten met een zekere onzekerheidstolerantie en de bereidheid om zowel de cognitieve als emotionele ontwikkeling binnen het leerproces te ondersteunen.

Beroepsbeeld en competentieontwikkeling

Stelling 5: Het hebben van een helder en duidelijk beroepsbeeld heeft een positieve invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.

Verreweg de meeste studenten geven aan het begin van het derde jaar aan geen duidelijk beroepsbeeld te hebben. Er is sprake van een vrij ongestructureerde consumenten-houding waarbij de student 'de dingen op zich af laat komen'. Slechts een kleine meerderheid is het oneens met de stelling dat men hier is voor het halen van zijn hbo-diploma ongeacht welke studie dan ook.

Studenten met een duidelijk beroepsbeeld geven aan dat de Leerkringmethode wel degelijk bijdraagt aan ontwikkeling van competenties.

Aan het eind van het jaar geeft nog steeds meer dan een derde van de studentenpopulatie aan geen helder beroepsbeeld te hebben, het percentage is zelfs toegenomen. Bijna de helft van de studenten geeft aan binnen de opleiding niet te leren wat hij wil leren.

Hoe kan het dat na bijna een jaar duaal onderwijs, waarin de student geacht wordt om in de beroepspraktijk te werken, het beroepsbeeld alleen maar onduidelijker is geworden? Hoe helder is het beroepsbeeld van de Public Manager? Werkt de student wel in een representatieve omgeving voor de opleiding?

De studenten geven aan een kloof te ervaren tussen onderwijs en praktijk. Binnen de leerkring is er volgens de studenten te weinig aandacht besteed aan deze koppeling. Net als de ontwikkeling van de cognitieve competenties lijkt de

ontwikkeling van een beroepsbeeld en de koppeling van het onderwijs aan de leerarbeidsplaats in de verdrukking te komen.

Het kan ook zijn dat docenten niet goed weten hoe zij studenten kunnen begeleiden bij de ontwikkeling van een duidelijker beroepsbeeld. Hoe is de relatie met de docenten in de betreffende beroepspraktijk? Heeft de docent zelf een helder beeld van het beroep Public Manager?

Conclusie

Het beroepsbeeld van het merendeel van de studenten is niet voldoende duidelijk. Er zou eerder in de opleiding aandacht moeten worden besteed aan de reden van de opleidingskeuze.

Het ontbreken van een helder beroepsbeeld zou een mogelijke oorzaak kunnen zijn van de magere bijdrage van de Leerkringmethode op de competentieontwikkeling.

Feedback en competentieontwikkeling

Stelling 6: Het geven en ontvangen van feedback over het eigen gedrag en prestaties binnen de leerkring is belangrijk voor de competentieontwikkeling.

Meer dan de helft van de studenten geeft in de eerste meting aan dat het niet goed gesteld is met de feedback die men krijgt over de eigen prestaties. Ook geeft meer dan de helft van de studenten aan geen feedback te ontvangen van zijn docent, niet weet waar zijn cijfers op zijn gebaseerd en dat hij weinig tot geen feedback krijgt op het eigen gedrag binnen de leerkring. Studenten geven aan niet voldoende uit de feedback te kunnen halen wat nu hun sterke en/of zwakkere kanten zijn.

Hoe meer feedback de student ontvangt, hoe positiever hij beoordeelt dat de Leerkringmethode een bijdrage levert aan zijn ontwikkeling. In de resultaten van de nameting zie je een duidelijke verandering. Vooral het feedback geven aan elkaar is sterk toegenomen: de student ontvangt en geeft meer feedback. Het merendeel van de studenten geeft aan het einde van het jaar aan te weten wat zijn of haar sterke of zwakke kanten zijn. In het begin van het jaar was dat nog maar een derde.

Conclusie

In de leerkring lijkt er plaats te zijn voor de ontwikkeling van de vaardigheden en een cultuur waarin het mogelijk wordt meer feedback te geven aan elkaar. Ook is er een positieve samenhang te vinden tussen feedback geven/ontvangen en competentieontwikkeling binnen de leerkring.

Inspraak en competentieontwikkeling

Stelling 7: De mate van inspraak van een student binnen de leerkring is van invloed op zijn persoonlijke competentieontwikkeling binnen de leerkring.

Dit onderdeel vertoont, vergeleken met de eerder besproken onderdelen, de meest sterke samenhang met het oordeel van de student of de Leerkringmethode een bijdrage levert aan competentiereren. Hoe meer men vindt inspraak en invloed te hebben op de besluitvorming hoe vaker men aangeeft dat de Leerkringmethode bijdraagt aan de eigen competentieontwikkeling. Als je de voor en de nameting met elkaar vergelijkt dan zie je dat het gevoel inspraak hebben in de groep in de loop van het jaar toeneemt.

De groep lijkt zich echter op dit punt te polariseren. De groep die zegt invloed en inspraak te hebben is nu net zo groot als de groep die aangeeft dat dit juist niet het geval is. Er zijn minder studenten die laten blijken wanneer ze het ergens niet mee eens zijn. In het begin vindt iedereen dat hij voldoende macht heeft binnen de groep. De groepsdruk neemt echter gedurende het jaar toe en daarmee de machtsspelletjes binnen de groep. Het kan ook betekenen dat studenten meer bewust worden van de machtsverhoudingen binnen de groep. Studenten geven in ieder geval aan minder het gevoel te hebben dat hun individuele bijdrage gewaardeerd wordt en dat ze invloed uit kunnen oefenen binnen de groep. Werken volgens de Leerkringmethode zou echter de inspraak van individuen juist moeten vergroten. Krijgt de student wel inspraak en zo ja, waar precies over? De eerder genoemde afname van vertrouwen en veiligheid zou hier mogelijk mee kunnen samenhangen. Dit is echter nog niet onderzocht. Docenten hebben in de interviews aangegeven het moeilijk te vinden om gezag over te dragen aan de student. Dit zie je ook terug in de antwoorden van de studenten. De idee dat de cognitieve ontwikkeling in de verdrukking komt zorgt wellicht voor een reactie van de docent om strakker te gaan sturen wat ten koste gaat van de inspraak en invloed van de studenten zelf.

Conclusie

De resultaten van de vragenlijst laten over het geheel gezien een toename van inspraak en invloed zien onder de studenten. De methode blijkt echter geen garantie dat de gelijkwaardigheid ook overal daadwerkelijk gewaarborgd blijft. Het is belangrijk dat de docent machtsverhoudingen bespreekbaar maakt binnen de groep. Naarmate het jaar vordert gaat de docent volgens de studenten meer sturen. Dit gaat ten koste van het gevoel invloed en inspraak te hebben op het eigen leerproces. Ook is het niet duidelijk op precies wel onderdeel de student inspraak krijgt.

Doelstelling en competentieontwikkeling

Stelling 8: Het ontbreken van een heldere doelstelling van de Leerkringmethode heeft een negatieve invloed op de competentieontwikkeling binnen de leerkring.

Aan het einde van het jaar geeft bijna de helft van de studenten aan niet te weten wat nu precies de doelstelling is van de leerkring. Meer dan de helft vindt de doelstelling niet passen bij de eigen individuele doelen en een derde voelt zich niet geroepen bij te dragen aan het behalen van deze doelstelling. De doelstelling is te abstract, te ambitieus en niet op korte termijn te realiseren. Dit beeld is precies tegenovergesteld aan het beeld uit de eerste meting.

Vooraf het ontbreken van doelstellingen op de korte termijn en het niet participeren in het maken van doelstellingen, vertoont een negatieve samenhang met competentieontwikkeling. Hoe concreter de doelstelling hoe positiever de perceptie van studenten dat de Leerkringmethode bijdraagt aan competentieontwikkeling.

De doelstelling van de Leerkringmethode is niet eenduidig. Ten eerste zou het vergroten van de betrokkenheid het hoofddoel zijn om de motivatie van studenten te vergroten. Vervolgens is men zich al snel gaan richten op de bijdrage aan competentieontwikkeling. Of de betrokkenheid van de studenten vergroot is, is niet meer onderzocht. Sommige docenten zien de leerkring als een alternatief voor de werkbegeleiding waarbij intervisie een belangrijk doel is van de leerkring. Competentieontwikkeling als doelstelling is vrij breed en weinig concreet. En hoe meet je of je je doel hebt bereikt?

Conclusie

Een niet te gering aantal studenten – en wellicht ook docenten – voelt zich niet geëngageerd aan het behalen van de doelstelling van de leerkring. In het begin van het jaar geven studenten aan dat de doelstelling helder is, dit neemt gaande weg het jaar af. De doelstellingen lijken gedurende het jaar te veranderen en er zijn verschillende ideeën over wat het doel nu precies is. De ervaren van een onduidelijke doelstelling en de beperkte bereidheid om het doel te behalen vertoont een sterk negatieve samenhang met de beleving dat de Leerkringmethode bijdraagt aan competentieontwikkeling.

3.4 Algemene conclusie en discussie

In de onderzoeksresultaten komt naar voren dat de Leerkringmethode voor een groot gedeelte voldoet aan de basisvoorwaarden die door de onderwijskundigen worden gesteld om het 'nieuwe leren' zijn effect te laten hebben.

- De student wordt in de leerkring betrokken bij de opzet, uitvoering en de beoordeling van wat hij aan het leren is. Hij speelt zo een actieve rol in zijn eigen leerproces.
- Er is binnen deze onderwijsvorm ruimte voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden en besluitvaardigheden als ook het leren van taakverantwoordelijkheid
- Binnen de leerkring werkt men al snel aan het ontwikkelen van metacognitieve leerfuncties; inzicht verwerven in en reflecteren op het eigen leerproces zodat de lerende zichzelf ook kan bijsturen op zowel cognitief als affectief niveau
- De Leerkringmethode vergroot de autonomie en betrokkenheid bij het eigen leerproces.
- Biedt mogelijk de structuur waarbij aandacht voor visievorming en cultuurverandering centraal komt te staan, een voorwaarde voor het tot stand komen van een nieuwe machtsverhouding in de cultuur van de opleiding.
- Zorgt voor het transparant maken van aanwezige kennis, belemmeringen bij de ontwikkeling, en leerbehoeften.
- Dwingt studenten tot reflectie en het beantwoorden van vragen die met identiteitsontwikkeling te maken hebben als; “Wat brengt mij in beweging?” “Waarvoor wil ik mij verantwoordelijk voelen?”. En biedt ruimte voor een introspectieve dialoog waarbij emoties en cognities worden afgewisseld.
- Ook de wijze van beoordeling is aangepast aan het daadwerkelijk toetsen van de gewenste leerprocessen/resultaten en verhoogt daarmee het inzicht in het eigen functioneren. Daarbij draagt deze beoordelingswijze bij aan de ontwikkeling van vaardigheden die de student nodig heeft om de voortgang van het eigen leerproces en dat van anderen te beoordelen en daarover openlijk te reflecteren en feedback te geven.

Ook komen er uit de interviews mogelijk risicofactoren naar voren waarom de gewenste leerprocessen bij het werken volgens de Leerkringmethode mogelijk uitblijven;

- Aan de basisvoorwaarde; Het stellen van uitdagende (leer)doelen en een duidelijke doelstelling, wordt in de huidige situatie binnen BO niet voldaan.
- Ook de basisvoorwaarde; Het vooraf geven van instructie en basiskennis aan de lerende over hoe men het beste zelfstandig en zelfsturend kan leren heeft bij de opleiding ontbroken.

- Door een te losse of juist een te strakke externe sturing vanuit de opleiding en de docent kan het zijn dat constructieve fricties uitblijven en eventuele destructieve fricties ontstaan die het leren belemmeren.
- De Leerkringmethode is een instrument om gelijkwaardigheid te waarborgen. De docent en studenten dienen dit wel zorgvuldig te bewaken. Te strakke externe sturing, het ontbreken van de aandacht en het bespreekbaar maken van de machtsverhoudingen binnen de groep (en daarbuiten) kan ook in de leerkring leiden tot dezelfde negatieve bijeffecten als bij PGO.

In het tweede deelonderzoek is onderzocht in hoeverre de Leerkringmethode volgens de studenten bijdraagt aan hun competentieontwikkeling en of de genoemde risicofactoren een significante samenhang vertonen met deze mening.

Er komen twee beelden naar voren:

- 1 Studenten die aangeven dat hun docent op verschillende wijzen kan begeleiden (zowel sturen als coachen), een positieve en actieve copingstijl hebben (problemen actief aanpakken en niet uit de weg gaan), feedback krijgen op hun gedrag, een duidelijk beroepsbeeld hebben en inspraak krijgen in de besluitvorming van de leerkringen, het doel weten en begrijpen van de leerkring, geven aan dat de Leerkringmethode wel degelijk bijdraagt aan hun competentieontwikkeling.
- 2 Studenten die aangeven dat hun docent enerzijds teveel stuurt en/of anderzijds teveel loslaat (laissez faire), geen feedback te krijgen op eigen functioneren, geen duidelijk beroepsbeeld hebben, niet vinden dat ze invloed hebben in de besluitvorming en het doel van de Leerkringmethode niet weten en/of begrijpen geven aan dat de Leerkringmethode niet bijdraagt aan hun competentieontwikkeling.

Discussie

Er lijkt sprake te zijn van twee groepen studenten. Zo kan het zijn dat deze methode het beste werkt bij studenten die al goed functioneren. Studenten die al veel kunnen worden nog beter (excelleren) en studenten die problemen hebben met deze methode, bijvoorbeeld door een gebrek aan de juiste vaardigheden verslechteren. Heb je als student bepaalde vaardigheden of een bepaalde copingstijl nodig om baat te kunnen hebben bij deze leervorm?

Het volgende kan geconcludeerd worden;

- Uit deelonderzoek 1 lijkt de Leerkringmethode voorwaarden in zich te hebben die nodig zijn om een krachtige leeromgeving tot stand te laten komen.
- Uit deelonderzoek 2 kan niet worden bevestigd dat de Leerkringmethode een bijdrage levert aan competentieontwikkeling.
- De resultaten doen het vermoeden ontstaan dat niet wordt voldaan aan noodzakelijke voorwaarden om de Leerkringmethode tot zijn recht te laten komen.
- Het zou kunnen dat de Leerkringmethode niet voor ieder student een even geschikte leeromgeving is om zich te ontwikkelen.

Vervolg(onderzoek)

Naar aanleiding van deze conclusies zijn er voor de opleiding twee keuzemogelijkheden:

- 1 Stoppen met de Leerkringmethode, er is immers geen bevestiging van het leerrendement. Maar wat is het alternatief? Kiest men dan voor de oude structuur en voor de problemen die juist werden aangepakt? Is er een alternatief wat wel zou kunnen werken? Wat weten we van de effectiviteit van de leerkringen? En wat weten we van de effectiviteit van andere leervormen? In dit onderzoek is de Leerkringmethode niet vergeleken met andere leermethoden. En andere leermethoden zijn tot op heden weinig onderzocht.
- 2 Doorgaan met de Leerkringmethode. Het onderzoek laat de mogelijke potentie zien van de Leerkringmethode en vraagt om een nadere uitwerking. Er is verder onderzoek nodig en er zijn een aantal voorwaarden waaraan de opleiding moet voldoen om de effectiviteit van de Leerkringmethode verder te kunnen onderzoeken.
 - Zo dient de opleiding in eerste instantie de middelen te bieden en voorwaarden te scheppen die nodig zijn om de Leerkringmethode tot zijn recht te laten komen.
 - Docenten moeten goed voorbereid zijn om deze leerkringen zo goed mogelijk te begeleiden. Het begeleiden van deze leerkringen vereist inzicht in groepsleiderschap, groepsdynamica, interventiekunde en het vinden van een balans tussen het inhoudelijke en procesmatig aansturen van groepen.
 - De doelstelling van de Leerkringmethode moet eenduidig zijn en duidelijk naar alle betrokkenen worden gecommuniceerd.
 - Er moet voldoende draagvlak zijn binnen de opleiding en de staf om de Leerkringmethode te kunnen ondersteunen. Een belangrijke vraag die door docenten en staf zal moeten worden beantwoord is dan ook;

Is er consent voor de Leerkringmethode?

3.5 Literatuur

- 1 Amelsvoort, P. van en Scholtes, G. (1994), *Zelfsturende teams*, ST-groep, Vlijmen
- 2 Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of Instruction*: Cambridge MA, Harvard University Press
- 3 Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P. & Ledoux, G. (2003) *Sociale competentie langs de meetlat, het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand*: Den Haag, Uitgave van Transferpunt Onderwijsachterstanden
- 4 Dewey, J. (1938) *Experience and Education*: New York, Collier Books
- 5 Driesen, E.W. & Vleuten, C.P.M. van der (2000) *Toetsing in probleemgestuurd onderwijs*. Uit de serie *Hoger Onderwijs Praktijk*. Groningen, Wolters - Noordhoff
- 6 Endenburg, G. (1992) *Sociocratie als sociaal ontwerp*. Dissertatie TU Twente: Delft, Eburon
- 7 Frieling, M.A. (2004) *Sociocratie als lerende organisatie*. Afsudeerscriptie Rijks Universiteit Groningen
- 8 Geurts, J. (2004). Herontwerp Beroepsonderwijs. Een strijdtoneel. In Breebaart, W., Geurts, J. & Meijers, F., Beroepsonderwijs; van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. (pp.77-121) 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool.HOOP; *Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 2004*: uitgegeven door het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.
- 9 HOP; *Hogeschool Ontwikkelingsplan 2005-2006*: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
- 10 Hout - Wolters, B. van, Simons, P.R.J. & Volet, S. (2000) *Active learning: self-directed learning and independent work*. In: Simons, P.R.J. e.a. *New Learning*. Plaats: Kluwer Academic Publishers, 21-37
- 11 Jarvela, S. (1996) *New models of teacher-student interaction: A critical review*. In: *European Journal of Psychology of Education*, 11, 249-268
- 12 Johnston, D., Johnston, R.T. (1992) *Positive interdependence: key to effective cooperation*. In: *Interaction in cooperative groups*: Cambridge University Press
- 13 Kock, A. de (2004) *Arranging learning environments for new learning. Educational theory, practical knowledge, and every day practice*. Dissertatie. Ridderkerk: Offsetdrukkerij Ridderprint
- 14 Leary, T. (1957) *Interpersonal diagnosis of personality*: New York
- 15 Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000) *Collaborative learning*. In: Simons, P.R.J. e.a. *New Learning*. Plaats: Kluwer Academic Publishers, 37-49
- 16 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
- 17 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

- 18 Martens, R. (2004) *Wat maakt leren leuk*. In: *Onderwijsinnovatie*, 3, p. 8-11
- 19 Miller, C.E. (1989) *The social psychological effect of group decision rules*. In: Paulus, P.B. ed. *Psychology of group influence*: Hillsdale England, 2ed, p. 325-355
- 20 Onstenk, J. (2004) *Herontwerp techniek in het middelbaar beroepsonderwijs*: Delft, Axis
- 21 Parijs, M.J.A. (1999) *Zelfsturende teams: een onderzoek naar de mate van zelfsturing*. Afstudeeronderzoek Universiteit Utrecht
- 22 Quinn, R., Faerman, S.R., Thompson, M.P. e.a (2003) *Handboek Managementvaardigheden*, 3e editie: Academic Service
- 23 Roelofs, E., Visser, J. & Terwel, J. (2003) *Preferences for various learning environments: 'teachers and parents perceptions'*. In: *Learning Environments Research*, 6, 77-110
- 24 Romme, A.G.L. (1998) *Naar samenwerkend leren in het universitair onderwijs*. In: *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 16, 2, 110-116
- 25 Romme, A.G.L. & Putzel, R. (2003) *Designing management education: Practice what you teach*. In: *Simulating & Gaming*, Vol. 34, 4: Sage Publications, 512-530
- 26 Romme, A.G.L. & Eltink, S. (2003) *Naar integraal onderwijs op basis van kringorganisatie*. In: *TAP jaargang 24*, nr. 3
- 27 Rompa, R.M.G. (2000) *Ik leer dus ik doceer*. Afstudeerscriptie Universiteit Nijmegen
- 28 SER; Sociaal Economische Raad (2003) *Kennis maken, Kennis Delen; naar een innovatiestrategie voor het hoger onderwijs*. In: *Adviesrapport aan de regering*
- 29 Shulman, L.S. (2000) *Teacher development: roles of domain expertise and pedagogical knowledge*. In: *Journal of applied developmental psychology* 21 (1) 129-135: 2000 Elsevier Science Inc.
- 30 Vermunt, J.D., Verschaffel, L. (2001) *Onderwijzen van kennis en vaardigheden*. In: *Onderwijskundig Lexicon Editie 3*: Alphen ad Rijn, Samsom
- 31 Volman, M. (2005) *Ruim baan voor het 'nieuwe leren'?*
- 32 Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*: Cambridge, MA: Harvard University Press
- 33 Werf, M.P.C. van der (2005) *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?* Rede bij de aanvaarding van het ambt tot hoogleraar Rijksuniversiteit Groningen
- 34 Wijnen, W. (2004) *We moeten de buitenwereld de school binnenhalen*. Een interview met Professor Wijnen in: *Reflecteren of irriteren, over vaardigheden en aansluiting in het onderwijs*: Uitgave van de Haagse Hogeschool, Hogeschool Leiden en TH Rijswijk, 2004
- 35 Wortman, O. (2002) *Stilstaan bij leeractiviteiten in het projectonderwijs*: Digitale publicatie op: www.ou.nl

4 Onderwijsvernieuwing in het hbo door de ontwikkeling van nieuwe docentcompetenties: een ingewikkelde maar uitdagende weg

Rainer Hensel

4.1 Nieuwe competenties voor docenten in het hbo: waarom eigenlijk?

Een van de belangrijkste ontwikkelingen in het hbo is de invoering van competentiegericht onderwijs. Bij de traditionele onderwijsvormen stond voornamelijk het overdragen en toetsen van expertise centraal. De achterliggende gedachte om 'competentie -gestuurd' onderwijs in het hbo te ontwikkelen is, dat men het 'vermogen om te leren' bij de studenten wil ontwikkelen. Een van de belangrijkste redenen hier voor is dat, zich in de meeste westerse economieën een kenniseconomie ontwikkelt heeft. Drucker (1993) benadrukt dat het in een dergelijke economie niet alleen om het verwerven kennis door de individuele werknemer gaat (om scholing, dus) maar veel meer nog om het behouden blijven, het ontwikkelen en het optimaal benutten van kennis. Kennis wordt dus een belangrijke productiefactor naast de traditionele productiefactoren, zoals arbeid, kapitaal, natuur/grondstoffen. De moderne onderneming vraagt om een kenniswerker, om een werknemer die het vermogen bezit te blijven leren en zijn kennis steeds actueel te houden. Dit niet in het minst omdat de 'levensduur' van een product vanwege de snelle technologische ontwikkelingen steeds korter wordt (Marcus en van Dam, 2002).

De laatste jaren lijken de bestuurders van organisaties van het feit doordrongen te zijn, dat men het 'managen' van kennis niet meer aan toeval over kan laten. Men lijkt het ontwikkelen van kennis als kritische productiefactor gericht te willen besturen (Kessels & Keursten, 2001). Kennis en innovatie lijken de sleutelwoorden te zijn om de pittige concurrentiestrijd aan te kunnen. Aangezien men in het hbo het ideaal heeft dat de afgestudeerde in de kenniseconomie goed functioneert, wil men dat deze student een hoge mate van zelfsturing heeft betreffende kennisinnovatie. Men wil een hoge mate van zelfstandigheid bij het leren realiseren. Dit wordt vaak aangeduid als: de kennismedewerker moet blijven leren.

Behalve de opkomst van de kenniseconomie zijn er nog meer redenen om het onderwijs in het hbo te verbeteren. Er zijn een aantal onderzoeksresultaten over de effectiviteit van het onderwijs in het hbo, die er op duiden dat het onderwijs aan een vernieuwing toe is.

Er zijn een aantal zorgelijke aanwijzingen dat de afstemming tussen het hbo en het beroepsveld gebrekkig is. Zo kwam er bij een onderzoek naar voren dat studenten na twee jaar studeren zich heel slecht voorbereid voelden voor de beroepspraktijk. Leraren die net in functie zijn geven aan dat zij zich slecht opgeleid voelen voor hun werk in de praktijk. (Taakgroep-Branche Opleidingsplan, 1998)

Een ander zorgelijk punt is dat studenten maar 15% van het geleerde in de praktijk gebruikten (Caravaglia, 1993). Op grond van ander onderzoek kan men hier aan toevoegen dat veel kennis die tijdens de opleiding aangeboden wordt, niet in de praktijk wordt toegepast (Inspectie van Onderwijs, 1991) en zelfs helemaal wordt vergeten. Dit wordt wel de 'feed forward' dan wel de 'washing out' problematiek genoemd (Kessels & Smit, 1999).

Studenten geven in de praktijk aan dat zij bepaalde theorieën nooit gehad hebben terwijl dit aantoonbaar onjuist is. Kessels en Smit verklaren dit door het feit dat de theorie op een verkeerd tijdstip en niet verbonden met de beroepspraktijk aangeboden wordt.

Als theorie en praktijk binnen een opleidingssituatie goed met elkaar verbonden zijn, zoals bij stageplaatsen of bij het leren en opleiden op de werkplek, dan wordt dit als zeer leerzaam en zinvol ervaren (Van der Sanden & Teurlings, 2000; Van der Sanden, 2003). Arnold, Cooper, & Robertson (1998) stellen in een overzichtsstudie dat de mate van 'transfer' een van de grootste knelpunten bij het opleiden voor de beroepspraktijk is. Hiermee wordt bedoeld dat de lesstof of het geleerde weinig, of in ieder geval onvoldoende in de praktijk toegepast wordt. Op grond van deze problemen pleit Meijers (2001) voor een leerproces, waarbij studenten aan de hand van reflectie over hun eigen ervaringen over werk en leven een veel gerichtere beroepsidentiteit ontwikkelen. Het hbo moet de student bij deze reflectieve manier van leren begeleiden en een emotionelere, daardoor meer betrokken manier van leren stimuleren. De verbintenis met de beroepspraktijk en de student mag duidelijk verbeterd worden. Daarnaast moet de student veel meer verantwoordelijkheid nemen voor zijn eigen leerproces en zijn eigen onderwijskundige vraagstelling leren formuleren. Het idee er achter is dat de theorie veel meer gaat leven als je zelf moet formuleren wat voor kennis en beroepsvaardigheden men in de praktijk nodig heeft. Veel vaker zou aan de student gevraagd moeten worden: 'wat wil jij met je toekomstige beroep?', 'hoe zou dit beroep er uit moeten zien, wil jij het naar je zin hebben?', en 'hoe kan je dit bereiken en welke weg wil je daarvoor in het hbo bewandelen?'

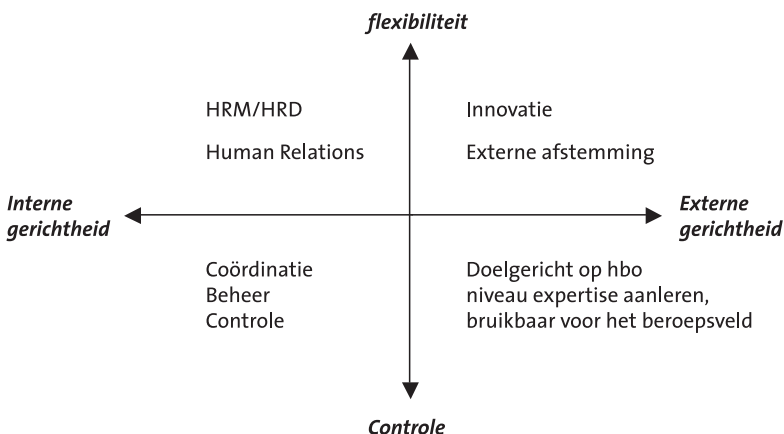
Ook de 'driehoeks-communicatie' tussen student, de beroepspraktijk en het hbo kan volgens Meijers (2004) duidelijk verbeterd worden. Deze stellingname wordt ondersteund door de theorie rond interdependenties en coördinatiemechanismen van Keuning en Epping (2004). Zij stellen dat er verschillende manieren zijn waarin organisatieonderdelen en de organisatieomgeving met elkaar samen kunnen

hangen. De afhankelijkheden tussen de organisatieonderdelen, als ook de samenhang tussen organisatie en omgeving wordt in de organisatiekunde 'interdependentie' genoemd. Als deze interdependenties simpel en voorspelbaar zijn dan voldoen ook simpele afstemmingsmechanismen zoals standaardregels en procedures en direct toezicht door de leiding. Maar als de interdependenties ingewikkelder worden dan moeten intelligentere coördinatie- en afstemmingsmechanismen toegepast worden. Het is heel evident dat de interdependentie van student, beroepsveld en het hbo geen simpele interdependentie meer is. Vroeger was dat wel zo. Kennis verouderde niet en productcycli waren veel langer. Maar met de toenemende dynamiek van de kenniseconomie nam ook complexiteit en instabiliteit van de omgeving van het hbo enorm toe. Dat betekent dat er in het hbo structureel veel intelligentere afstemmingsmechanismen gerealiseerd moeten worden. Alleen dan kan er een snelle en duidelijke feedback op het eigen handelen, en daarmee een goede afstemming met de omgeving van het hogere beroepsonderwijs gerealiseerd worden. Er bestaan nu al binnen het hbo veel regelingen binnen opleidingen om de wensen en mogelijkheden van de student, en de wensen van het hbo en het werkveld goed op elkaar af te stemmen. Veel regelingen zijn gestandaardiseerde vaardigheden of procedures. Men kan zich – vanuit de theorie rond de structurering van organisaties van Keuning en Epping – afvragen of de feedbackmechanismen voldoende flexibel zijn om tot een optimale afstemming te komen.

4.2 Nieuwe competenties in een spanningsveld van organisatorische waarden

Het lijkt duidelijk, dat het hbo niet op de oude weg door kan blijven gaan. Zonder een duidelijk accentverschuiving richting innovatie en het aanstuderen van studiecompetenties. Maar een dergelijke accentverschuiving betekent niet dat het oude weggegooid moet worden. Dit kan duidelijk gemaakt worden aan de hand van Quinn (1991) en Adizes (1981). Zij laten zien dat er binnen organisaties vier hoofdfuncties uitgevoerd moeten zijn om alle bedrijfsprocessen goed te beheersen. Met andere woorden: als men wil dat alles goed geregeld is, bestaan er bestaan vier hoofdtaken, te weten het realiseren van flexibiliteit, van externe gerichtheid, van stabiliteit en van controle. Volgens de auteurs is dat voor bijna alle organisaties hetzelfde. Een organisatie moet zich snel aan kunnen passen aan de eisen die de organisatieomgeving stelt. Anders verliest de organisatie een belangrijke basis van zijn bestaansrecht. Dit betekent dat er in iedere organisatie flexibiliteit en externe gerichtheid moet zijn. Als de omgeving snel veranderd moeten ook de diensten of producten van de organisatie veranderen. Maar tegelijkertijd moeten alle informatie en handelingen binnen de organisatie wel gestructureerd en gecoördineerd worden.

Oftewel: in iedere organisatie moet ook stabiliteit en controle zijn. Het leveren van diensten of producten met een hoge kwaliteit en efficiency aan de omgeving betekent externe gerichtheid en controle. De menselijke factor moet zo ingezet worden dat er sprake is van innoverend vermogen, kennismanagement en strategische ontwikkeling van personeel. Ook moet de cultuur en structuur aangepast worden aan de omgevingseisen. Dat vereist interne gerichtheid en flexibiliteit.



Figuur 1 Het model van de concurrerende waarden van Quinn

Figuur 1 maakt duidelijk waarom Adizes over een spanningveld en Quinn over concurrerende waarden spreekt. Als de organisatie sterk beheersmatig ingericht is, gaat dat vaak ten koste van een snelle aanpassing aan de omgeving en innovatie. Een interne oriëntatie gaat vaak ten koste van een externe. Het is vaak aangetoond dat de oriëntatie van organisaties zich veel te veel op interne zaken richt (Keuning en Epping, 2004). Vooral de oudere, grote organisatie heeft daar last van. Onderzoek van Adizes (1981) heeft laten zien dat oudere, grotere organisaties die onder druk staan, hun oriëntatie op stabiliteit en controle juist versterken. Men hoeft geen organisatiesdeskundige te zijn om door te hebben dat dit niet werkt en het innoverend vermogen niet ten goede komt.

Het krachtige aan het model is, dat duidelijk wordt dat alle vier functies belangrijk zijn, maar dat er tussen de functies en spanningsveld bestaat. Vandaar de naam: het model van de concurrerende waarden. Als men het model van Quinn aan het hbo relateert dan is duidelijk dat in het hbo de oriëntaties stabiliteit en interne gerichtheid gedomineerd hebben. De rolverschuiving die in het hbo plaats moet gaan vinden, is een rolverschuiving van onder in figuur 1 naar boven. Er moet een groter accent gelegd op flexibiliteit en op externe gerichtheid. Grotere flexibiliteit moet er toe leiden dat het hbo studenten aflevert die goed functioneren in de

kenniseconomie. Een grotere externe gerichtheid moet tot meer innovatie en tot een betere afstemming met het beroepenveld leiden.

Aangezien de docent in het hbo een relatief autonoom functionerende professional is, *betekent dit dat hij zijn eigen zaken kan regelen*. Maar dat betekent ook dat hij over competenties moet beschikken bij welke het innoverend *vermogen* en het aansturen op studiecompetenties terugkomt. Bij de traditionele docentrollen lag het accent sterk op het overdragen van expertise en het toetsen. De vraag is nu of de docent wel wil veranderen en – in het verlengde daarvan – of het de gemiddelde docent zal lukken de ‘nieuwe’ competenties te ontwikkelen. De vraag naar de bereidheid van docenten ligt volgens Quinn erg delicaat. Iedere professional die over een redelijke mate van autonomie beschikt heeft voorkeuren voor één manier van werken. Als een professional beheersmatig ingesteld is, dus intern en op stabiliteit gericht, dan is de kans groot dat hij weinig affiniteit heeft met de externe gerichtheid en met het innoverend vermogen. Zijn waarden als autonoom functionerende professional betreffende de regelmechanismen liggen namelijk op het beheersmatige en coördinerende vlak. Als men heel erg mensgericht is, dus links boven, intern maar op flexibiliteit, dan is men vaak niet zo doelgericht. Verwacht men van een docent, die intern en op controle en beheer gericht is, dat deze een grotere afstemming met de beroepspraktijk moet realiseren, dat druist dit tegen zijn waarden als professional in. Kortom, hij zal weinig of geen affiniteit met deze verandering hebben. Je hebt geen ingewikkelde theoretische concepten nodig om te voorspellen dat er dan weinig zal veranderen. Als de meeste docenten waarden hanteren die links en rechts onder in het model liggen, dan zal er een cultuurverschuiving plaats moeten vinden. Een bedrijfscultuur is een gedeelde set van expliciete en impliciete normen en waarden die men deelt en die gedrag voorspellen. Daarom is de geschetste verandering geen makkelijke maar wel een uitdagende weg. Zeker als men bedenkt dat de docent een redelijke grote autonomie heeft hoe deze het onderwijs in mag richten. Het traditionele onderwijs in het hbo heeft docenten aangetrokken die affiniteit hadden met deze onderwijsvorm. Dit was gebaseerd op hun waarden als professional en hoogstwaarschijnlijk met hun persoonlijkheidskenmerken.

Dat er een duidelijk verband is tussen persoonlijkheidskenmerken, waarden van professionals en een organisatiecultuur is door onderzoek vrij duidelijk aangetoond (Schneider, 1987; Holland, 1992; Judge & Cable, 1997; Duschooten-de Maat, 2004). Ook Quinn (1991) stelt dat de waarden van de professional veel met persoonlijkheid te maken hebben. Als men in het onderwijs nieuwe rollen wil ontwikkelen dan is dit dus een grote uitdaging. Mensen laten zich niet zo maar hun waarden ontfutselen. Het is aan de leidinggevenden om een omgeving te realiseren waarin de gewenste cultuuromslag zich ook daadwerkelijk kan voltrekken. Dat zal betekenen dat er visie en enthousiasmerend en inspirerend leiderschap nodig is om de accentverschuiving te realiseren (Den Hartog, Van Muijen & Koopman, 1996).

Een organisatiecultuur is erg lastig te veranderen (Van der Vlist, 1995, Dusschooten-de Maat, 2004). Vrakking en Cozijnsen (2003) concluderen dan ook aan de hand van een overzichtstudie, dat een ideale standaardaanpak bij grotere veranderingsprocessen niet bestaat. Zij stellen dat bij iedere grote verandering een gedegen analyse noodzakelijk is, welke aanpak tot de beste resultaten leidt. Dit wordt ondersteund door Dusschooten-de Maat (2004). Op grond van een vergelijkend literatuuronderzoek kwam zij tot de conclusie, dat een cultuuromslag alleen dan de effectiviteit verhoogt, als de nieuwe cultuur uitstekend past bij de strategie van de organisaties. Het ontwikkelen van competenties kan een goede manier zijn om een cultuuromslag te initiëren. Vrakking en Cozijnsen (2003) stellen dat een kleinschalig begin op grond van goede indicatiecriteria functioneel kan zijn. Van de Vlist (1995) pleit voor een aanpak die gericht is op gedrag. Competenties moeten aan de hand van gedragsindicatoren beschreven moeten worden (Hoekstra, 2002). Vandaar dat het ontwikkelen van competenties voor een gedragsmatige kleinschalige, aanpak goede mogelijkheden biedt. Een andere mogelijkheid is een structuurwijziging. Keuning en Epping (2004) stellen dat een nieuwe structuur de cultuur behoorlijk kan beïnvloeden. Zo heeft een plattere organisatiestructuur de effectiviteit van de besluitvorming positief beïnvloed (Dusschooten-de Maat 2004). Zo kan een nieuwe structuur betreffende de aansluiting met de beroepspraktijk en het hbo behoorlijke verbetering betekenen voor de overmatige interne oriëntatie van het hbo.

In competentie termen gesproken kan men stellen dat alle vier hoofdfuncties binnen het model van de concurrerende waarden competenties representeren. Een competentie wordt vaak gezien als belangrijk kritisch gedrag. Dus als gedrag dat een belangrijke bijdrage levert aan het effectief functioneren van organisaties. Kritisch succesvol gedrag wordt vaak beschreven als gedrag met een groot afbreukrisico (Keuning en Epping, 2004). Met afbreukrisico wordt bedoeld: als dit gedrag er niet is dan kan men niet de gestelde organisatiedoelen realiseren. In documentaal: dan levert men slechte studenten aan de arbeidsmarkt. Aan de hand van het model van Quinn zou men kunnen stellen dat men in het hbo naast de twee oude traditionele competenties, expertise overdragen en toetsen, twee nieuwere competenties bij moeten komen: het sturen op studiecompetenties bij studenten en het innoverend vermogen/afstemming met de beroepspraktijk. Alleen zo kan men studenten aan de kenniseconomie leveren met een hoge mate van zelfsturing bij het leren en een flexibele en snelle aanpassing aan de beroepspraktijk realiseren. Nieuwe rollen met een groot afbreukrisico moeten ingevuld worden omdat men anders niet aan de nieuwe eisen kan voldoen. Dit betekent dat de ontwikkeling van nieuwe competenties een behoorlijke bijdrage kan leveren aan de te verwezenlijken cultuuromslag.

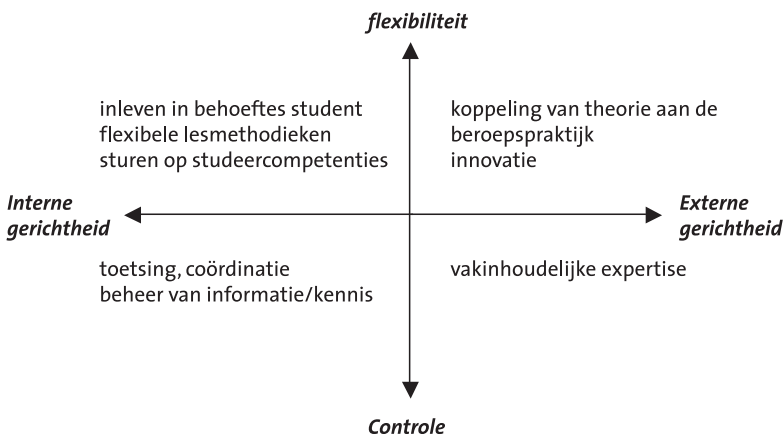
Het prettige van het model van Quinn is dat het duidelijk maakt dat oude rollen niet een keer overbodig worden. Dit baart veel docenten zorgen. Een veelgehoord citaat bij de invoering van de nieuwe docentcompetenties is: *'mag ik nu helemaal niet meer*

studenten gewoon een vak leren?’ Het zou ook de onderliggende weerstand verklaren die veel docenten tegen de invoering van de docentcompetenties hebben. Het maakt duidelijk dat er een nieuwe balans gevonden moet worden betreffende dimensies interne - externe oriëntatie, en stabiliteit - controle.

4.3 Wat is kwalitatief goed onderwijs? Welke docentcompetenties garanderen kwaliteit? Als je het antwoord zoekt, vraag het eens aan de student!

Men kan aan de hand van het model van Quinn een goede verklaring vinden, waarom er in het onderwijsland zo een verhitte discussie gevoerd wordt, tussen de twee onderwijsvormen: het aanbod – en het vraaggestuurde onderwijs. Beide kampen, het vraag- tegen het aanbod gerichte kamp, verwijten elkaar dat de andere partij kwalitatief slecht onderwijs levert. Bij het aanbodgerichte onderwijs staat kennisoverdracht centraal. De docent staat hierbij vaak voor de klas of voor de collegezaal en tracht zijn publiek, vaak de studenten, de fijne kneepjes van het vak bij te brengen. Bij het vraaggestuurd onderwijs krijgt de student veel meer verantwoordelijkheid over zijn eigen studietraject. De docent stimuleert de student zo zelfstandig mogelijk zijn eigen studietraject te vormen. De student moet zelf zijn eigen leervragen formuleren, leervragen die zo veel en zo snel mogelijk met de beroepspraktijk te maken hebben. Vandaar het woord vraaggestuurd onderwijs. Centrale concepten bij het vraaggestuurd onderwijs zijn “leren om te leren”, competentiegericht leren, en het ontwikkelen van een eigen beroepsidentiteit. Bij het aanbodgestuurde onderwijs bepaalt de school, vaak de docent welke lesstof wordt behandeld, vandaar het woord aanbodgestuurd onderwijs. Zoals zo vaak met dit soort zaken wordt de discussie erg ideologisch gevoerd. Het is vrij duidelijk een waardeconflict. Alle beide partijen stellen dat de kwaliteit van het onderwijs zeer matig is als men van het uitgangspunt van de andere partij uitgaat. De kritiek die het kamp van het aanbodgerichte leren naar voren brengt is vrij helder: een student kan nooit zelfstandig vakinhoudelijke expertise opbouwen, hij weet immers niet wat het vak inhoudt. Als je niet weet dat het er is, hoe kan je er dan om vragen? Een docent moet de student vertellen wat belangrijk is, hij weet immers welke vakinhoudelijke thema's van groot belang zijn om een vak goed uit te oefenen. Een ander belangrijk kritiekpunt op het vraaggestuurde onderwijs is, dat voornamelijk competenties worden ontwikkeld. Deze zouden niet valide en betrouwbaar te toetsen zijn. Het vraaggestuurde kamp geeft aan, dat de student veel sneller in de directe omgeving van de beroepspraktijk moet leren. Alleen daar ziet hij de relevantie van de theorie en kennis die hij op moet doen. Alleen als men snapt waarom men iets moet weten of kunnen, zal met het geleerde makkelijker onthouden en daarmee in het latere beroep toe passen.

Als men deze discussie aan het model van Quinn relateert, wordt het duidelijk dat het om een waardeconflict gaat. Het vraaggestuurde onderwijs richt het accent op heel andere waarden. Het stimuleren van de eigen verantwoordelijkheid van de student en maximale aanpassing aan de omgeving en het stimuleren van innovatie. Het aanbodgerichte kamp pleit voor onderwijskwaliteit op de onderste twee gebieden van het assenstelsel. Om deze redenering beter te illustreren is het twee assige stelsel hieronder nogmaals afgebeeld:



Figuur 1.a

Het vraaggerichte kamp pleit voor onderwijskwaliteit op de twee bovenste twee gebieden. Als men er van uitgaat dat alle vier gebieden belangrijk zijn, dan lijkt het logisch dat de kampen er niet uit zullen komen. Er is duidelijk sprake van een waardeconflict, dat nu heel erg in de 'winst'-verlies' sfeer en niet in de 'win-win' sfeer dreigt te geraken. Beiden kampen strijden voor twee kwaliteitscriteria terwijl het er eigenlijk vier zijn. Laat nu niet de schijn ontstaan dat met dit model en deze uitspraken het ingewikkelde conflict rond aanbod- en vraaggestuurd onderwijs opgelost is. De rollen van vraaggestuurd onderwijs zullen voornamelijk boven de horizontale as ingevuld worden en bij aanbodgericht onder de horizontale as. Het is een kwestie van dynamisch balanceren en een strategische keuze: waar moet het accent liggen en op welke van de vier effectiviteitsgebieden liggen de zwaktes van het onderwijs? En daar liggen nou juist de grote verschillen in visie. De discussie speelt heel erg om de kwestie: welke rollen moeten wij als docenten innemen om kwalitatief goed onderwijs te bieden. Het model van Quinn is vanuit één specifiek perspectief geconstrueerd, namelijk dat van de aanbieder van diensten of producten, een interne focus. Als men naar de definitie van kwaliteit kijkt, dan krijgt de discussie ineens een heel ander perspectief. Kwaliteit is namelijk bijna altijd als

volgt gedefinieerd: kwaliteit is de mate waarin het geheel van eigenschappen en kenmerken van een product, dienst of proces voldoet aan de eisen en verwachtingen van de gebruiker/klant (Berghenegouwen et. al., 2000). Het uitgangspunt bij het model van Quinn is, dat men kwaliteit levert als alle vier terreinen functioneel zijn ingevuld. Per soort zal het zwaartepunt ergens anders liggen, maar men heeft alle vier resultaatgebieden nodig. Maar het model van Quinn is niet vanuit het perspectief van de klant geconstrueerd. Het is vanuit een interne, niet vanuit een externe focus geconstrueerd. Bij bijna alle richtlijnen die voor een kwaliteitsmeting zijn opgesteld, wordt benadrukt dat een kwaliteitsmeting alleen vanuit een interne focus vrij zinloos is (de Vries, van Helsdingen & de Kasper, p. 169-171). Men biedt pas kwaliteit als ook de klant dat vindt, in dit geval is dat in eerste instantie de student. Natuurlijk is dat ook de toekomstige werkgever van de student maar de meest directe klant is de student. Hoe beleeft de student als klant de kwaliteit van het onderwijs, kwaliteit die met de diverse docentrollen samenhangt? Hoe kijkt hij tegen de dimensies aan die met de kwaliteit van het onderwijs verbonden zijn.

Als men zich met competentie management bezig houdt dan moet men zich de vraag stellen, wat is kritisch succesvol gedrag. Van welk gedrag is het effectief functioneren van onze organisatie afhankelijk. Van welk gedrag hangt de kwaliteit van de dienstverlening af? Dat is een lastige vraag. Welke competentieprofielen moeten ontworpen worden zodat men kritisch succesvol gedrag kan opleiden/ontwikkelen? Het idee achter het uitgevoerde onderzoek is, als jij je afvraagt welke dimensies bij een hoog kwaliteitsniveau van je diensten horen, vraag het eens aan de meest directe afnemer van je dienst, de klant, de student.

Maakt hij ook een onderscheid in verschillende kwaliteitsdimensies zoals dit bij de discussie tussen het vraag - en aanbod – gestuurde onderwijs naar voren komt. Welke dimensies spelen bij het opbouwen van een kwaliteitsoordeel een rol? Beoordelen de studenten de kwaliteit van het hbo-onderwijs ook aan de hand van vier dimensies, zoals dat bij het model van Quinn beschreven is. Aangezien onderwijs een dienst is en geen product dat men levert, ligt het meer voor de hand om bij de dimensies van de kwaliteitsbeleving van studenten van het SERVQUAL model uit te gaan. Dit is een model uit de marketing van diensten. Het wordt veelvuldig toegepast bij een kwaliteitsmeting van diensten (de Vries, van Helsdingen & de Kasper, p. 169-171). Hierbij staat het perspectief van de klant centraal. Standaard worden vijf dimensies bij dit model gebruikt.

Deze dimensies zijn:

- 1 Tastbare zaken: dit zijn concrete, goed waarneembare zaken van de dienst die men levert
- 2 Betrouwbaarheid: op consistente en betrouwbare wijze handelen bij het leveren van de dienst
- 3 Responsiviteit: het op snelle wijze verlenen van een dienst bereikbaar kunnen zijn bij problemen rond het leveren van de dienst, het betrekken van de klant bij het leveren van de dienst en het alert zijn op problemen rond de aansluiting van het leveren van de dienst en klantbehoeftes.
- 4 Zorgzaamheid: respectvol, vriendelijk en zorgzaam de klant benaderen met de noodzakelijke kennis en vaardigheden. Het uitstralen van vertrouwen en geloofwaardigheid. Het risico minimaliseren dat de klantbehoeftes niet door de dienst vervuld zullen worden.
- 5 Inleven in de klant: klanten kunnen eenvoudig en doeltreffend de organisatie benaderen, worden goed geïnformeerd, begrijpen van de klanten.

In de literatuur over marketing van diensten wordt benadrukt, dat dit model niet standaard als sjabloon steeds aan de specifieke diensten aangepast moet worden die de organisatie levert. De centrale onderzoeksvraag is, welke kwaliteitsdimensies hanteert een student als hij de verschillende rollen beoordeelt, die een docent in kan nemen.

Methode

Er is een vragenlijst geconstrueerd die snel tijdens werkgroepen en hoorcolleges afgenomen kon worden. De vragenlijst was op het SERVQUAL model gebaseerd aangezien dit het meest gebruikt wordt bij een kwaliteitsmeting van diensten. De gemiddelde afnameduur was 8 minuten. Dit om het onderwijs niet overmatig te verstoren. De vragenlijst had steeds betrekking op het onderwijs van één docent. Voor alle genoemde vijf dimensies uit het SERVQUAL model zijn steeds vier items ontworpen, die door middel van een 5 punts schaal gescoord werden. Naast het meten van de dimensies mochten de studenten de docent beoordelen aan de hand van de vijf dimensies uit het SERVQUAL model. Zij deden dit door de docent per dimensie een schoolcijfer geven, een cijfer tussen de 1 en 10. Een 5 was onvoldoende, een 1 zeer slecht en een 10 uitmuntend. De eerste dimensie, 'Tastbare Zaken' is geoperationaliseerd als vakinhoudelijke expertise. Het centrale aandachtspunt van dit onderzoek is de rol die de docent inneemt binnen het spanningsveld van het aanbod- en het vraaggestuurde onderwijs. Het overdragen van vakinhoudelijke expertise is een van de meest tastbare rollen die een docent in kan nemen. De andere vier dimensies zijn als volgt naar de onderwijssituatie vertaald: 2. betrouwbaarheid in afspraken en werkwijze, 3. flexibiliteit bij doceren en aanpassing van doceerstijl aan behoeftes student, 4. inlevingsvermogen in de

student en 5. kunnen motiveren en stimuleren. Ook het totaaloordeel over de kwaliteit van het onderwijs van de docent werd aan de hand van een schoolcijfer beoordeeld. Dit had als doel dat correlaties berekend kunnen worden tussen het cijfer van de 5 dimensies en het totaaloordeel, en tussen het totaaloordeel en de dimensies, die op grond van de data-analyse naar voren zouden kunnen komen. Er zijn bij 231 studenten van diverse opleidingen in het hbo vragenlijsten afgenomen. De vragenlijst is aan het begin van een werkgroep of door een onderzoeker aan het begin van een hoorcollege uitgedeeld en direct na het invullen ingenomen. Er is dus geen non respons, behalve de studenten die niet aanwezig waren. De studenten hebben hun naam niet op het formulier gezet, zij hoefden niets te schrijven, alleen maar aan te kruisen. Er is benadrukt dat de scores anoniem zijn en er geen enkele consequentie aan een negatief oordeel verbonden is.

Resultaten

Er zijn correlaties berekend tussen het totaaloordeel en het oordeel op de vijf specifieke dimensies. Alle correlaties waren significant op een 0.01% niveau. De laagste correlatie is .6, de hoogste .8. Dat betekent dat er een sterke mate van samenhang is tussen het totaaloordeel en alle vijf dimensies. Maar de correlaties waren wel verschillende sterk.

De volgende tabel geeft de correlaties weer tussen het cijfer voor de vijf dimensies en het totaaloordeel over de kwaliteit van het onderwijs:

Cijfer voor de dimensies	Correlatie met het totaaloordeel over de kwaliteit van het onderwijs
vakinhoudelijke expertise	0.75
betrouwbaarheid in afspraken en werkwijze	0.6
flexibiliteit bij doceren, aanpassing van doceerstijl aan behoeftes student	0.7
inlevingsvermogen in de student	0.8
kunnen motiveren en stimuleren	0.8

De sterkste correlatie bestond tussen de twee dimensies 'kunnen motiveren/ stimuleren, en de dimensie 'inlevingsvermogen' en het totaaloordeel. Je kan stellen dat hier de sterkste samenhang met het totaaloordeel bestaat, het zijn in ieder geval belangrijke dimensies. De op één na sterkste correlatie was die tussen het totaaloordeel en de vakinhoudelijke expertise van de docent. Blijkbaar wordt naast de coachende docent de vakman ook gewaardeerd. De laagste correlatie was tussen betrouwbaarheid en het totaaloordeel.

Maar het blijft nog steeds onduidelijk of de studenten bij hun kwaliteitsoordeel van het onderwijs de vijf dimensies van het SERVQUAL model gebruiken. Om deze vraag te beantwoorden is een factoranalyse uitgevoerd. De factoranalyse is een statistische techniek die de onderzoeker inzicht geeft welke, en ook hoeveel onderliggende, latente dimensies bij een bepaald construct een rol spelen. Dat construct hier is het kwaliteitsoordeel over het hbo-onderwijs. Het uitgangspunt van de vragenlijst was het SERVQUAL model dat van vijf onderliggende factoren uitgaat. De factoranalyse van deze vragenlijst duidt aan dat er drie, hoogstens vier dimensies een rol spelen. Het SERVQUAL model gaat van vijf factoren uit. Daarnaast geeft de factoranalyse met vijf factoren en troebel en slecht interpreteerbaar beeld. De items scoren niet zodanig, dat ze steeds aan de vijf dimensies van het SERVQUAL model toegewezen kunnen worden, zoals men op grond van het model zou moeten verwachten. Het SERVQUAL model lijkt niet bevestigd te worden door de factoranalyse. Vervolgens ontstaat de vraag welke dimensies wel bij het kwaliteitsoordeel van de studenten ontdekt kunnen worden. Zoals al gesteld gaf de factoranalyse aan dat een onderzoek met drie of vier onderliggende, latente dimensies de beste resultaten geeft. Was de factoranalyse met vijf factoren eerder confirmatief van aard, die met drie en vier factoren was eerder exploratief van aard. De analyse met vier factoren geeft een dermate troebel en moeilijk interpreteerbaar beeld dat deze niet houdbaar is. De analyse met drie factoren geeft een zeer goed interpreteerbaar beeld. Dat zou betekenen dat de student de kwaliteit van het onderwijs aan de hand van drie dimensies beleeft. De volgende drie dimensies komen naar voren bij het kwaliteitsoordeel van de studenten:

De eerste dimensie kan men aanduiden als *'zorgvuldig opgebouwde expertise'*: zorgvuldig, verzorgd, betrouwbaar en inhoudelijk krachtig onderwijs. De items die het meest krachtig met deze dimensie verbonden zijn, vragen naar de vakbekwaamheid van de docent, de mate waarin de kennis van de docent "up to date" is, de zorgvuldigheid van de docent, zelfstandig en goed verzorgd onderwijs. Het interessante is dat blijkbaar vakkundigheid, betrouwbaarheid en zorgvuldigheid bij de kwaliteitsbeleving van hbo-studenten dicht bij elkaar liggen en tot goed verzorgd onderwijs leiden.

De tweede dimensie kan men aanduiden als *'coachend onderwijs'*: de docent die flexibel zijn onderwijs kan aanpassen, zich goed in studenten kan inleven, duidelijk kan maken wat van studenten verwacht wordt en bij conflicten het belang van studenten goed kan bewaken. De items die het meest krachtig met de tweede dimensie, coachend onderwijs verbonden zijn, vragen naar de bereidheid tot aanpassing van het onderwijs als de studenten er om vragen, de bereikbaarheid bij dringende zaken, het ondersteunen van onzekere studenten, het helpen van onzekere studenten en individuele aandacht kunnen geven als dit nodig is. Deze duidelijke dienstverlenende aspecten van het docentschap hangen blijkbaar bij het kwaliteitsoordeel sterk samen. Betrouwbaarheid dat al hoog scoorde bij de eerste

dimensie komt binnen de tweede dimensie net zo krachtig terug. Betrouwbaarheid heeft niet alleen met vakkundigheid te maken maar ook met de kunde om te kunnen coachen, zich in te leven in de student. Dat geldt ook voor het item 'docent helpt studenten goed'. Beide items horen sterk bij beide dimensies, bij dimensie één en twee. Aan de ene kant is dat goed verklaarbaar. Betrouwbaar in afspraken als ook hulpvaardig zijn eerder waardeoordelen dan dat ze duidelijke concrete handelingen betreffen. Zijn deze twee waardeoordelen in de marketing aparte dimensies, in het hbo-onderwijs is dat blijkbaar niet zo. Blijkbaar is men niet alleen betrouwbaar als men zich goed in studenten in kan leven en deze goed coached, maar ook dat men de ze vakinhoudelijk goed op de weg helpt. Hetzelfde geldt voor het waardeoordeel hulpvaardig zijn. Een andere reden zou kunnen zijn dat het SERVQUAL model te weinig factoranalytisch onderzocht is.

De derde dimensie kan men aanduiden als *'inspirerend onderwijs dat theorie aan de praktijk koppelt'*: dit is een zeer interessante dimensie. Op grond van de factoranalyse komt naar voren dat inspirerend/enthousiasmerend onderwijs met een goede koppeling van theorie en praktijk met elkaar samen hangen. Items die vragen naar leuk en interessant lesgeven, aansprekend onderwijs, motiveren en stimuleren, en items die vragen naar een goede koppeling van theorie en praktijk als ook het volgen van nieuwe vakinhoudelijke ontwikkelingen worden blijkbaar als samenhangende aspecten beleefd. De factoranalyse geeft aan dat deze items bij de kwaliteitsbeleving binnen één dimensie vallen. Voor de ingewijden in de factoranalyse is het vermeldenswaardig dat de drie factoren 54% van de variantie verklaren. Dit is goed te noemen.

Afsluitend zijn de correlaties van de onderliggende drie dimensies met het totaaloordeel over de kwaliteit van het onderwijs onderzocht. Het betreft dus de drie dimensies die bij de factoranalyse naar voren kwamen. De correlaties waren bij alle drie dimensies significant op een 0.01% niveau. De sterkste correlatie bestaat tussen de dimensie *zorgvuldig opgebouwde expertise/vakbekwaamheid* en het totaaloordeel: 0.5. De andere correlaties van de andere twee dimensies zijn gelijk: 0.41. Alle drie zijn redelijk, maar ook weer niet geweldig te noemen. Dit is niet verbazingwekkend omdat de 3 dimensies niet direct gemeten zijn. Het uitgangspunt was immers het SERVQUAL model, dat van 5 dimensies uitgaat. Dit is een meting van de correlatie van het totaaloordeel met onderliggende dimensies. Dat is een indirecte meting.

Conclusies

Een belangrijk onderzoeksresultaat is, dat het SERVQUAL model uit de marketing van de dienstensector niet houdbaar is als een instrument om de kwaliteit van het onderwijs te meten. Zo wordt door de factoranalyse duidelijk, dat bij de kwaliteitsbeleving van het onderwijs 'betrouwbaarheid' geen aparte dimensie is, zoals bij het SERVQUAL model. Betrouwbaarheid hoort sterk bij de twee dimensies vakbekwaamheid en coachend onderwijs.

Het onderzoek naar onderliggende dimensies ondersteunt wel duidelijk het belang van drie dimensies van het model van Quinn:

- 1 zorgvuldig opgebouwde expertise/vakbekwaamheid,
- 2 verzorgend, coachend docentschap met inlevingsvermogen in de behoeftes van de student,
- 3 een goede/inspirerende/enthousiasmerende afstemming met de beroepspraktijk.

Blijkbaar maakt de student dezelfde koppelingen als Quinn. Dit betekent dat drie dimensies van Quinn bij het kwaliteitsoordeel van studenten gerepresenteerd worden. Zorgvuldig opgebouwde expertise/vakbekwaamheid verwijst naar de externe gerichtheid/stabiliteit, verzorgend, coachend docentschap naar interne gerichtheid/flexibiliteit. De afstemming met de beroepspraktijk verwijst naar de dimensie externe gerichtheid/flexibiliteit. De onderzoeksresultaten ondersteunen het belang van nieuwe rollen voor docenten. Bij het kwaliteitsoordeel van de studenten spelen deze thema's als onafhankelijke dimensies een belangrijke rol. Dit onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat eigenlijk het sterke onderscheid tussen aanbod- en vraaggestuurd onzinnig is. Alle resultaatgebieden uit het model van Quinn zijn van belang voor kwalitatief goed onderwijs. Maar men maakt niet gebruik van elkaars kwaliteiten. Quinn heeft dit heel vaak beschreven, er ontstaat een conflict op grond van de concurrerende waarden. Zo een conflict, een waardeconflict, zit heel snel in de winst - verlies sfeer, niet in de win-win sfeer. Voor het laatste moet men wel elkaars kwaliteiten zien en daar gebruik van maken om op vier resultaatgebieden effectief kwaliteit te leveren. Het beeld dat door dit onderzoek naar voren gekomen is, beaamt dit: blijkbaar vinden studenten dat bij kwalitatief goed hbo-onderwijs in ieder geval drie docentrollen horen:

- 1 vakbekwaam expertise overdragen,
- 2 coachend les kunnen geven en
- 3 op een inspirerende wijze theorie aan de praktijk kunnen koppelen.

De vierde dimensie, stabiliteit en interne gerichtheid ontbreekt. De reden daarvoor ligt eigenlijk voor de hand. Er is niet naar gevraagd. Het uitgangspunt voor de gebruikte vragenlijst was het in de marketing veel gebruikte SERVQUAL model. Een andere reden dat de vierde dimensie ontbreekt is, dat het beheren en coördineren eerder een back office dan een front office functie van het onderwijs is. Studenten

hebben minder zicht op deze stroom van activiteiten van het onderwijs. Zo worden alle coördinerende taken van het onderwijs buiten het gezichtsveld van de studenten uitgevoerd. Het interessante van een factoranalyse is, dat deze aangetoond heeft dat bij studenten in het hbo betrouwbaarheid bij vakbekwaamheid en coachend onderwijs hoort, en niet bij controle, beheer en toetsing. Het andere opvallende resultaat van de factoranalyse was dat enthousiasmerend en inspirerend onderwijs sterk samenhangt met de koppeling van de theorie met het beroepsveld. Het zijn dit soort inzichten die dit soort onderzoek rechtvaardigen. Het opmerkelijke was dat bij eventuele opmerkingen, die men aan het einde van de vragenlijst kon maken, diverse studenten opperden dat zij het aspect toetsing misten. Men stelde dat een eerlijke toetsing of controle van de prestaties van de student zeker bij een kwaliteitsoordeel hoort.

De significante correlatie van de drie onderliggende dimensies toont aan dat alle drie dimensies samen hangen met het kwaliteitsoordeel van studenten over het onderwijs in het hbo. Dat betekent dat ze alle drie van belang zijn. Dit onderzoek moet ook een stimulans zijn om de dimensies rond onderwijskwaliteit verder te onderzoeken. Dit onderzoek heeft laten zien dat het model van Quinn een goed uitgangspunt zou kunnen zijn.

4.4 Definiëring van het begrip competentie

Als men de beschreven accentverschuiving wil laten ontstaan moet men de docenten stimuleren om nieuwe rollen op zich te nemen. Hiervoor is nieuw gedrag noodzakelijk. Juist om dit gedrag in beeld te krijgen, wordt veelal het begrip 'competentie' gebruikt. Tegelijkertijd moet men constateren dat er grote onduidelijkheid bestaat rond dit begrip. Het is daarom essentieel, aldus Korthagen (2004), dat organisaties beginnen met goed te definiëren wat zij onder competenties verstaan. Competentieontwikkeling zonder juiste definiëring van het begrip competentie is niet werkbaar en leidt niet tot de gewenste onderwijsvernieuwing. Als men het begrip niet goed definieert, kan men een prestatie op het gebied van competentieontwikkeling nooit op valide en betrouwbare wijze beoordelen. Als men niet weet waar men concreet heen wil dan zal men ook nooit een doel bereiken (Latham & Locke, 1991).

Geschiedenis van het begrip competentie

Rond het begrip competentie is veel commotie ontstaan. Het is slecht gedefinieerd, het is oude wijn in nieuwe zakken, het gaat om persoonlijkheidskenmerken en die zijn toch niet te veranderen, er is te veel begripsverwarring en het is een containerbegrip (Luken, 2004; Merriënboer et al, 2002; Van Sluijs & Kluytmans, 1999).

Dit roept de vraag op waarom het begrip desondanks sedert 1990 zo vaak gebruikt wordt. Het antwoord op deze vraag wordt gevonden in de constatering dat vanwege de verscherpte concurrentieverhoudingen de noodzaak om zich van elkaar te onderscheiden veel groter is geworden voor bedrijven en andere organisaties (Jansen, 2002; Roe, 2002). Prahalad en Hamel (1990) hebben als eersten laten zien dat veel organisatiestrategieën een kopie van de strategie van hun naaste concurrent waren. Daarmee onderscheidden de bedrijven binnen een bepaalde marktsector zich nauwelijks meer van elkaar. Dat is niet erg in een stabiele marktsituatie, maar het is levensgevaarlijk wanneer de concurrentieverhoudingen scherper worden. Dan is onderscheidend vermogen een zeer belangrijk overlevingskenmerk. Scherpere concurrentie dwingt een organisatie weer uniek te worden én een groot innoverend vermogen te creëren. En dat is alleen mogelijk, aldus Prahalad en Hamel, wanneer het management zich concentreert op de unieke kernkwaliteiten van de organisatie. Kerncompetenties hebben de volgende kenmerken:

- zij voegen aantoonbaar waarde toe aan de organisatie
- zij zijn uniek of zeldzaam
- zij zijn moeilijk te imiteren
- zij zijn niet vervangbaar door andere resources

Drie centrale problemen bij het definiëren van competenties

Als men de literatuur er op naslaat dan komt men betreffende de definitie van het begrip competentie een verhitte discussie tegen. De belangrijkste kwestie lijkt te zijn dat het begrip competentie erg slecht gedefinieerd wordt. Het begrip wordt te pas en te onpas gebruikt zonder dat het duidelijk word wat men onder een competentie verstaat. Van Sluijs en Kluijtmans (1999) voerden een meta-analyse uit van de verschillende definities. Volgens hen worden de verschillen in definities vooral verklaard door het feit dat de definities aan verschillende niveaus refereren. Het begrip competentie wordt gebruikt wanneer men het heeft over (a) de vaardigheden c.q. het gedrag van de individuele werknemer, (b) de specifieke wijze waarop kennis en kunde van de medewerkers samenhangt met andere resources, zoals kennissystemen, routines, technologie; en (c) belangrijke eigenschappen in organisaties die door een unieke combinatie van kennis, vaardigheden technologieën hun concurrerend vermogen trachten te vergoten. Van Sluijs en Kluytmans concluderen dat er te weinig onderscheid gemaakt tussen een competentie, de aansturing van competenties en het koppelen van de competenties aan de te volgen strategie.

Naast het door Van Sluijs en Kluijtmans gesignaleerde probleem spelen nog twee andere problemen. Het eerste was dat verschillende theoretische stromingen en vakdisciplines het begrip 'competentie' gebruiken vanuit compleet verschillende referentiekaders. Het tweede probleem – dat in het verlengde van het eerste ligt – heeft betrekking op het feit dat in de discussie over competenties verschillende

wetenschappelijke constructen door elkaar heen gebruikt worden. Dit veroorzaakt veel verwarring. Daar komt bij dat wetenschappelijk constructen, die altijd los van elkaar gestaan hebben, in de discussie over competenties met elkaar in verband gebracht worden. Dan worden vaak termen gebruikt die te weinig naar bestaande constructen verwijzen, of bestaande constructen worden niet bij de definiëring van het begrip competentie gebruikt (Roe, 2002; Hoekstra, 2002). Zo komt men vaak het begrip 'houding' tegen dat nergens in de wetenschappelijke literatuur als duidelijk construct beschreven wordt. Het lijkt een ongelukkige vertaling van het Engelse begrip 'attitude', maar waarom gebruikt men dan niet het woord attitude, een begrip dat in de sociaal wetenschappelijke wereld goed gedefinieerd wordt. In ieder geval bestaat er een grote kloof tussen theorie en praktijk (Hoekstra 2002) en dat is jammer. Het gebruik van begrippen met weinig wetenschappelijke waarde, begrippen die geen constructen zijn maar gewoon taalgebruik leidt tot verwarring. Zo laat Jansen (2002) zien dat de constructen 'vermogen' en 'vaardigheid' ten onrechte door elkaar heen gebruikt worden.

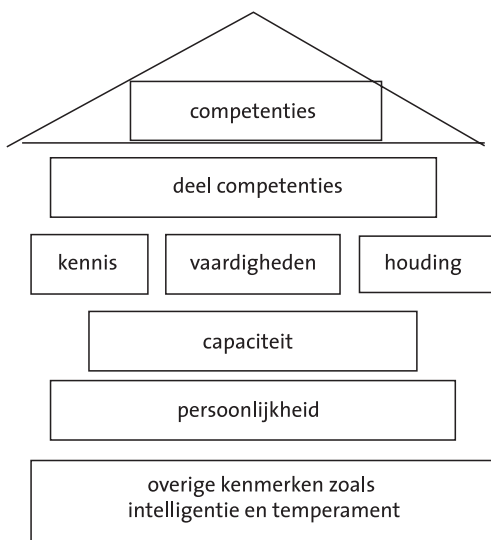
Vermogen en vaardigheid verschillen echter nogal van elkaar, zoals Jansen middels de volgende tabel duidelijk maakt.

vermogen	vaardigheid
Dispositie Persoongebonden Afgeleid Zijn Resource	Effect Situatiegebonden Direct waarneembaar Doen Rol

Het valt op dat betreffende de discussie over het gebruik van constructen een aspect over het hoofd wordt gezien. Het is duidelijk dat er een verband bestaat tussen gedrag en onderliggende intra-psychische en interactionele constructen (Arnold et al, 1998, p.166). Intra psychische zijn alle aspecten die in de persoon spelen. Interactionele aspecten hebben betrekking op de relatie, de interactie tussen personen. Het lijkt dan ook onverstandig om zich bij de definiëring van het begrip competentie alleen op het onderscheid tussen vermogens en vaardigheden te concentreren. Het is veel interessanter om te onderzoeken hoe de verschillende constructen in elkaar grijpen. En dat is het bijzondere aan het begrip competentie: het tracht verschillende wetenschappelijke constructen met elkaar te integreren. Het maakt het mogelijk de interactie te bestuderen tussen constructen, die los van elkaar in de sociale wetenschappen bestaan hebben. Zo vormden de constructen 'vaardigheden', 'attitudes' en 'persoonlijkheid' altijd aparte hoofdstukken in de psychologische handboeken. Juist het denken in competenties heeft de aandacht op de continue interactie tussen vermogens en het toepassen van vaardigheden

gericht. Bandura (1977, 1986) heeft met zijn theorie rond 'self-efficacy' dit frequent beschreven. Hij is ervan overtuigd dat er een interactie plaats vindt tussen zelf – waardering, cognities, attitudes en vaardigheden aan de ene en door de persoon zelf waargenomen effectiviteit van het eigen handelen aan de andere kant.

Ook Cooper en Robertson (1998, p.119) stellen dat het onzinnig is om het verband tussen (kenmerken van) de persoonlijkheid, het ontwikkelen van bekwaamheden en de kenmerken van de functie buiten beschouwing te laten en deze alleen als losse constructen te beschrijven. Daarom moet het begrip competentie als een integraal interactioneel proces bestudeerd worden. Roe (2002) biedt hiervoor een conceptueel model (zie figuur 2). Dit model beschrijft hoe persoonlijkheidskenmerk en, normen en waarden, attitudes, vaardigheden, taak- en functiekenmerken, en kenmerken van de structuur, cultuur organisatieomgeving grijpen als een geheel in elkaar grijpen.



Figuur 2 Het interactieve competentiemodel van Roe

Figuur 2 maakt duidelijk dat Roe tot een integratie te komen probeert te komen van de verschillende constructen. Het uitgangspunt van het model is dat steeds hoger liggende constructen zich baseren op de lager liggende.

- 1 Competentie definieert hij als het bedoelt of geleerd vermogen om een bepaalde taak of rol adequaat uit te voeren.
- 2 Deelcompetenties worden geleerd in een stapsgewijs leerproces. Onderdelen van de taak worden eerst geoefend.
- 3 Kennis is het geheel van feiten, verhoudingen, technieken en procedures die iemand geleerd heeft binnen een bepaald domein.
- 4 Vaardigheden is datgene wat men geleerd heeft aan de hand van oefening en ook daadwerkelijk kan toepassen.
- 5 Houding is gelijk aan attitude. Roe stelt dat houding een combinatie is van cognitieve aspecten, actiegerichte aspecten en affectieve aspecten. Hij noemt voorbeelden zoals betrokkenheid en veranderingsgerichtheid. Capaciteiten zijn geleerde of aangeboren intellectuele vermogens waarmee personen in staat zijn om problemen te doorzien en op te lossen.
- 6 Persoonlijkheid is het geheel van kenmerken van de – in de tijd tamelijk stabiele – manier waarop men zich gewoonlijk in diverse situaties gedraagt.
- 7 Overige kenmerken zijn waarden, interessen doelen, motieven als ook biologische en biografische kenmerken.

Dat er samenhang is tussen de in figuur 2 onderscheiden constructen, wordt door redelijk wat onderzoek aangetoond. Zo is er een aantoonbaar verband tussen persoonlijkheidskenmerken en het effectief functioneren binnen een specifieke taak- en functieomgeving (Hoogerheide et al, 1995; Arnold et al, 1998, p.166). Persoonlijkheidskenmerken gemeten door de Neo-Pir (een persoonlijkheidstest die 5 dimensies van persoonlijkheidskenmerken meet) correleerden significant met voorkeuren voor een taak en functieomgeving, ingedeeld aan de hand van het 6 factorenmodel van Holland (1985). Als men er vanuit gaat dat een betere 'performance' gepaard gaat met een voorkeur voor een specifieke taak en functieomgeving, dan zou dit betekenen dat specifieke persoonlijkheidskenmerken een predispositie zouden kunnen zijn voor een effectieve performance. Jammer genoeg is er methodologische kritiek op het onderzoek dat deze verbanden aangetoond heeft (zie voor een overzicht bij Arnold et al 1998, p. 392). Er is ook een verband aangetoond tussen persoonlijkheidskenmerken en persoonlijke waarden van Quinn (Dusschooten-de Maat, 2004). Persoonlijkheidskenmerken en waarden correleerden weer sterk met specifieke organisatieculturen. Of het geheel in elkaar grijpt zoals Roe in zijn piramide veronderstelt (figuur 2), is tot nu toe onduidelijk.

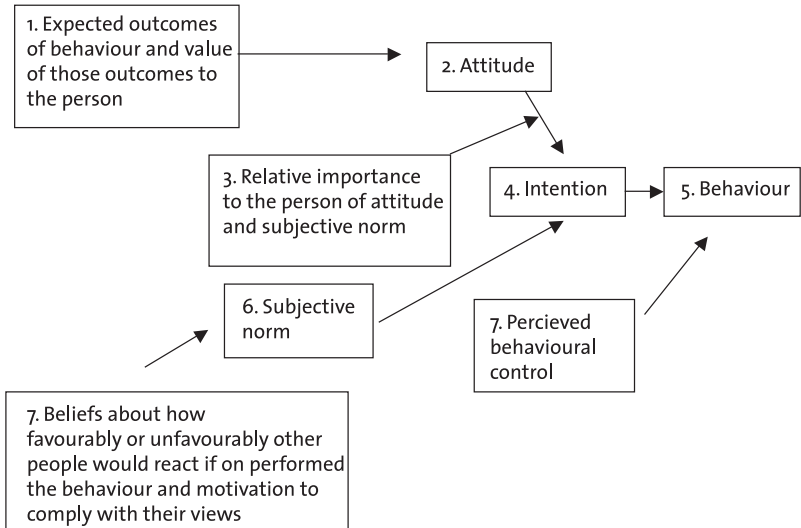
Desalniettemin is ondertussen wel duidelijk geworden dat de competentieontwikkeling goed aan moet sluiten bij persoonlijkheidskenmerken en professionele waarden van individuen. Dit impliceert dat competentieontwikkeling die tot een onderwijsvernieuwing moet leiden, alleen gerealiseerd kan worden als de begeleiding door de werkgever zeer goed is. Er moet namelijk een zeer

persoonlijk en systematisch gesprek komen in welk een gedegen 'koppeling' tussen persoonlijke kwaliteiten en vermogens en de persoonlijke doelen op het gebied van competenties gerealiseerd kan worden (Arnold, Cooper & Robertson, 1998). Een dergelijk gesprek is essentieel als de organisatie in het kader van competentieontwikkeling verwacht dat een werknemer zijn persoonlijkheid en waarden verandert. Niemand laat zo maar aan zijn persoonlijkheid en aan zijn persoonlijke waarden sleutelen. Deze vormen namelijk de kern van de identiteit van een persoon.

Een organisatie die competentieontwikkeling ziet als een belangrijk onderdeel van een cultuurverandering zal ook moeten weten welke persoonlijkheidsprofielen of waarden- profielen competentieontwikkeling bevorderen dan wel belemmeren. Dat het zinvol is het verband tussen persoonlijkheidskenmerken en competenties te onderzoeken, toont het onderzoek van De Fruyt (1996) aan. Extraversie correleerde significant met het actief verwerven en aanleren van professionele kennis en vaardigheden. Deze persoonlijkheidsdimensie hing ook samen met het ingaan op professionele uitdagingen op het werk. Openheid voor nieuwe informatie en voor veranderingen correleerde sterk met een professionele ontwikkeling en bijscholing. Consciëntieusheid (waaronder doelgerichtheid, ambitie en het vermogen tot planning) correleerde met een actieve bijscholing. De conclusie dat persoonlijkheidskenmerken het vermogen tot het ontwikkelen van competenties versterken, lijkt gerechtvaardigd.

Attitudes en competentieontwikkeling

Competentieontwikkeling impliceert veelal – zeker binnen het hoger beroepsonderwijs – een cultuurverandering en in het verlengde daarvan een fundamentele gedragsverandering bij docenten. Vanuit dit perspectief is het begrijpelijk dat in de competentiediscussies het begrip attitude vaak opduikt. Een gedragsverandering lijkt immers alleen mogelijk wanneer de docenten op bewust niveau de intentie hebben zich ook daadwerkelijk anders te gaan gedragen. Het beïnvloeden van attitudes wordt dan een belangrijke prioriteit voor het management. Maar is dat terecht? Attitudes worden in de psychologie meestal gedefinieerd als “certain regularities of an individual's feeling thoughts and predispositions to act toward some aspect of his environment” (Secord & Backman, 1969). Een attitude heeft dus een cognitieve, een affectieve en een handelingscomponent. Het onderstaande model van Ajzen en Fishbein (1980) maakt duidelijk dat er een aantal variabelen is die een belangrijke rol spelen bij het aansturen van attitudes om bepaalde gedragsveranderingen te realiseren: de waargenomen sociale norm, de mate van conformisme aan deze sociale norm en de intentie om bepaald gedrag ook daadwerkelijk in de praktijk te brengen. De vele onderzoeken van Ajzen en Fishbein hebben aangetoond dat de variabele attitude *alleen* een slechte voorspeller is van gedrag en een gedragsverandering.



Figuur 3 De relatie tussen attitude en gedragsverandering volgens Ajzen & Fishbein

Het model van Ajzen en Fishbein is goed onderzocht. Als men op grond van dit model gedragsverandering van hbo-docenten wil voorspellen, dan weet men dat men niet alleen de attitude ten opzichte van nieuwe vormen van onderwijs en de bijbehorende docentcompetenties moet meten, maar ook andere variabelen. Zo blijken de 'beliefs about how favourably or unfavourably other people would react if one performed the behaviour and motivation to comply with their views', een belangrijke rol te spelen. Hoe zullen belangrijke en relevante collegae reageren als de docent meer met bijvoorbeeld projectonderwijs gaat werken? Wat is volgens de docent de sociale norm onder belangrijke anderen over projectonderwijs en hoe groot is de mate van bereidheid van de docent zich aan deze sociale norm aan te passen? Als dus de attitude erg negatief is ten opzichte van projectonderwijs, maar de docent vindt dat iedereen om hem heen het een goede zaak vindt, dan is de kans toch groot dat hij het gedrag uit zal voeren. Zeker als hij bereid is zich aan te passen aan de heersende sociale norm. De docent moet wel een positief resultaat verwachten van de nieuwe docentcompetenties. En het moet mogelijk zijn om de competenties echt te ontwikkelen. Het geeft in ieder geval aan dat het onzinnig is het begrip houding te introduceren. Er bestaat een goed conceptueel model dat het verband tussen attitudes en sociaal gedrag beschrijft.

Ook de variabele 'intention' is belangrijk om tot een gedragsverandering over te gaan. Het interessante hierbij is, dat deze variabele een aparte variabele is. Een positieve attitude is blijkbaar niet voldoende om een gedragsverandering te verwezenlijken. Men moet ook op een bewust niveau een intentie hebben zich ook

daadwerkelijk anders te gaan gedrag. Het lijkt of er een bewuste keuze gemaakt moet worden om tot een gedragsverandering over te gaan. Aangezien de begrippen houding en attitude bij heel veel projecten rond competentie management gebruikt worden, is het te betreuren dat het model van Ajzen en Fishbein zo weinig in de sociaal wetenschappelijke literatuur rond competenties terug te vinden is. Het wordt binnen dit model wel duidelijk dat de attitude, met al zijn affectieve, cognitieve, intentionele, culturele aspecten gedrag een gedragverandering kan voorspellen.

De attitude van de hbo-docent ten opzichte van een coachende doceerstijl lijkt belangrijk als men in het hbo een andere manier van onderwijs geven wil ontwikkelen. Maar men moet niet alleen de attitude in kaart brengen maar ook de andere variabelen trachten aan te sturen.

Verschillende soorten competenties

Een nog niet besproken reden waarom er veel verwarring rond het begrip competentie bestaat, is dat er verschillende soorten competenties bestaan. Van der Heijden (1998) maakt een belangrijk onderscheid tussen *instrumentele* competenties en *intermediërende* competenties. Instrumentele competenties (het wat) hebben betrekking op het puur operationele, uitvoerende proces. Intermediërende competenties (het hoe) zijn aan persoonlijke variabelen gekoppeld, zoals sociale vaardigheden; aan variabelen dus die het operationele proces ondersteunen en/of faciliteren. Intermediërende competenties worden voor een groter gedeelte door attitudes, waarden en persoonlijkheidskenmerken bepaald dan de instrumentele. De instrumentele competenties steunen veel meer op zaken als kennis en operationele vaardigheden. De vakbekwaamheid en de expertise van de docent zijn de instrumentele competenties. Of hij zijn lesmateriaal goed over kan brengen, het feit of hij studenten leergierig kan maken en een grote mate van zelfstandigheid bij het leren kan ontwikkelen, heeft heel veel met intermediërende competenties van doen. Het succes van goed onderwijs is natuurlijk veel meer van het laatste afhankelijk. Je kan nog zo goed in je vak zijn, maar als studenten er niets mee doen of niets mee kunnen kan je moeilijk over succesvol onderwijs praten. Zo stelt Van der Heijden dat de effectiviteit van het realiseren van organisatiedoelen vooral door de intermediërende competenties bepaald worden. Dit wordt ondersteunt door onderzoek van McLelland (1987) over de effectiviteit van diplomaten. Competenties zoals interesse en openheid voor interculturele verschillen, rustig blijven bij provocaties en relationele sensitiviteit voor machtsverhoudingen verklaarden veel krachtiger het succes. Veel meer dan puur instrumentele kennis van de diplomatie.

Bij het onderwijs is dat zeker ook het geval. Korthagen (2004) heeft tijdens een symposium over onderwijsvernieuwing de aanwezigen de kenmerken van een goede docent op laten noemen. Men noemde vooral *enthousiasmerend en inspirerend*

vermogen, oprechtheid, humor gedrevenheid enz. Eigenlijk allemaal intermedierende competenties. Het lijkt duidelijk dat bij de twee nieuwe docentcompetenties in het hbo – te weten het innoverend vermogen/de afstemming op de beroepspraktijk en het sturen op ‘studeercompetenties’ - vooral intermedierende competenties een rol spelen. En vanuit het model van Roe kan men opmerken dat bij deze intermedierende competenties hoogstwaarschijnlijk persoonlijkheidskenmerken zoals openheid, nieuwsgierigheid naar nieuwe informatie en sociale sensitiviteit, een belangrijke rol spelen.

Kolk (2002) onderscheidt naast instrumentele en intermedierende ook nog transitionele competenties. Transitionele competenties zijn van belang als een organisatie een overgang maakt naar een andere structuur en cultuur. Als men in het hbo een cultuuromslag wil realiseren, dan is het van groot belang ook dit soort competenties ontwikkelen. Zeker omdat docenten een grote mate van autonomie hebben.

Onstenk (1999) onderscheidt zeven competenties, gebaseerd op verschillende organisatorische samenwerkingsaspecten binnen organisaties. Onstenk benadrukt dat dit geen uitputtende indeling is maar tot een grotere mate van werkbaarheid moet leiden:

- 1 *Vakmatige competentie*: toepassen van feitelijke, procedurele en begripsmatige kennis en vaardigheden.
- 2 *Methodische competentie*: planning, organisatie en het oplossen van regelproblemen.
- 3 *Bestuurlijke –organisatorische competentie*: het succesvol functioneren in een regel- en beheerssysteem, effectief om kunnen gaan met het spanningsveld autonomie en controle.
- 4 *Strategische competentie*: om kunnen gaan met verplichtingen, verantwoordelijkheden en gedragsregels die uit de hiërarchische verhoudingen voortvloeien.
- 5 *Sociaal- communicatieve competentie*: succesvol samen kunnen functioneren in een collectief, gecoördineerd samenwerkingsverband.
- 6 *Normatief- culturele competentie en habitus*: bekwaamheden om binnen een bepaalde cultuur en een nomen- en waardenstelsel van een professionele doelgroep goed te kunnen functioneren. Habitus betekent: het verworven principe dat het spontane, voornamelijk niet bewuste gedrag reguleert en daarmee op ons handelen de kenmerken van zijn ontstaansgeschiedenis drukt.
- 7 *Leer en vormgevingscompetentie*: het sturen op het eigen leren en het steeds verder ontwikkelen van de eigen competenties.

Alle indelingen van de drie geciteerde auteurs lijken zinvol. Het verschil zit hem vooral in het feit dat alle drie de auteurs naar andere situationele componenten van arbeid in organisaties verwijzen. Instrumentele competenties lijken zich erg op kennis, expertise en operationele vaardigheden te baseren. Intermediërende en transitionele meer op sociale sensitiviteit, sociale vaardigheden en kennis en analytisch vermogen en aansturings-vaardigheden betreffen de organisatieveranderingen. Alle drie indelingen zijn interessant omdat zij veel handvatten voor competentie management bieden.

Een definitie van het begrip competentie

Marrienboer (2002) stelt in zijn overzichtstudie over definities van het begrip competentie dat het een erg lastig te definiëren begrip is. Hij noemt het zelfs een 'wicked word'; hoogstwaarschijnlijk zal er nooit consensus bestaan hoe het begrip gedefinieerd moet worden. In zijn overzichtsstudie noemt hij zes kenmerken die in vrijwel alle definities terug komen:

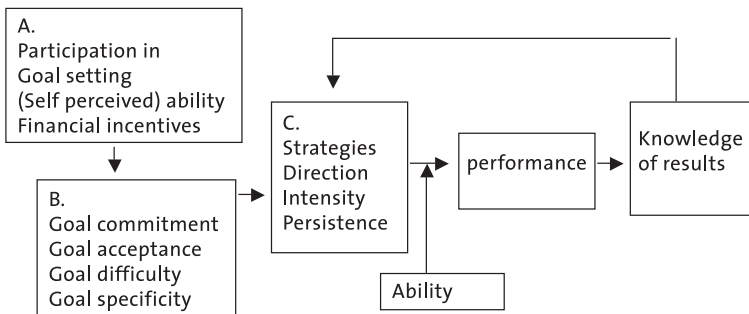
- 1 competenties zijn contextgebonden
- 2 competenties zijn een ondeelbaar cluster van vaardigheden, kennis attitudes, eigenschappen en inzichten
- 3 competenties zijn veranderlijk in tijd maar wel relatief duurzaam
- 4 competenties zijn verbonden met activiteiten en taken
- 5 leren en ontwikkelen zijn voorwaardelijk voor competentieverwerving
- 6 de verschillende competenties staan in een bepaalde relatie met elkaar

Geïnspireerd door deze samenvatting hanteer ik de volgende definitie: Een competentie is het vermogen om cognitieve, instrumentele/operationele en sociale vaardigheden met een groot afbreukrisico succesvol binnen een taak of functie toe te passen. Competenties zijn integrerend, zij zorgen voor een optimale afstemming tussen individuele persoonlijkheidskenmerken, normen en waarden, attitudes, kennis en vaardigheden en een specifieke taakomgeving om tot een effectieve en efficiënte dus succesvolle taakuitoefening te komen. Competenties leiden binnen de organisatie tot de vorming van kerncompetenties.

De kerncompetenties zijn uniek, slecht kopieerbaar, hebben een groot afbreukrisico, ondersteunen de op grond van omgevingskenmerken geïndiceerde structuur en cultuur en leveren een belangrijke bijdrage aan het realiseren van de missie/strategie.

4.5 Is een organisatieverandering, die men alleen door competentieontwikkeling wil verwezenlijken, “een glimlach zonder gezicht”?

Tot nu toe zijn we ingegaan op de vraag wat competenties eigenlijk zijn. We hebben ons daarbij geconcentreerd op eigenschappen van de persoon zelf. Maar we hebben ook al geconstateerd dat competenties altijd ‘in context’ bestaan: een competentie zonder context bestaat eigenlijk niet. Een competentie is immers het vermogen om kritisch succesvol gedrag te vertonen. Succes kan men alleen definiëren als men de context kent en de specifieke contextgebonden criteria die gedrag wel of niet succesvol laten zijn. Een competentie zonder context is een glimlach zonder gezicht. Zo is bij de bespreking van het begrip ‘attitude’ duidelijk geworden, dat het verband tussen attitude en gedrag mede bepaald wordt door de omringende cultuur, de reacties van de omgeving en mate waarin het individu zich aan de omgeving conformeert. Dit zijn allemaal contextvariabelen.



Figuur 4 De goal-setting theory van Latham en Locke (1991)

De relatie tussen gedrag en omgeving staat ook centraal in de zogenoemde goal setting theorie van Latham & Locke (1991) waarin zij beschrijven hoe gemotiveerd gedrag tot stand komt (zie figuur 4).

Als een organisatie gemotiveerd gedrag ('performance') wil realiseren dan moeten, aldus Latham en Locke, de volgende variabelen aangestuurd worden:

- *culturele aspecten*: zoals participatief leiderschap, en de afstemming tussen persoonlijke vermogens tot probleemoplossing aan de hand van een open dialoog tussen leidinggevende en de medewerker.
- *beloningssystematiek*
- *de specifieke kenmerken van de doelen* die de medewerker gesteld worden:
 - is er *commitment* voor de doelen? Dit hangt vaak samen met specifieke leiderschapskenmerken
 - is er acceptatie van de doelen?
 - de *moeilijkheidsgraad*: is het doel uitdagend maar ligt het tegelijkertijd ook binnen de vermogens van de medewerker?
 - de *specificiteit*: is het doel concreet en helder?
- *de taakstrategie van het individu*

Hier gaat het om persoonlijke vermogens als doorzettingsvermogen, het vermogen om doelgericht en geconcentreerd te werken oplossingsstrategieën, en om het vermogen om tot een effectieve taakuitvoering te komen. Van belang is hier natuurlijk ook of het individu over alle noodzakelijke middelen beschikt om tot een effectieve doelrealisatie te komen

- *Het vermogen om te presteren (ability)*

Het is opvallend dat Locke en Latham 'ability' als een aparte variabele noemen. In ieder geval lijkt het naar het woord vermogen te verwijzen. Ook hier wordt aangeduid dat persoonlijke predisposities en een effectieve taakuitvoering met elkaar verbonden zijn.

- *Feedback en kennis van resultaten*

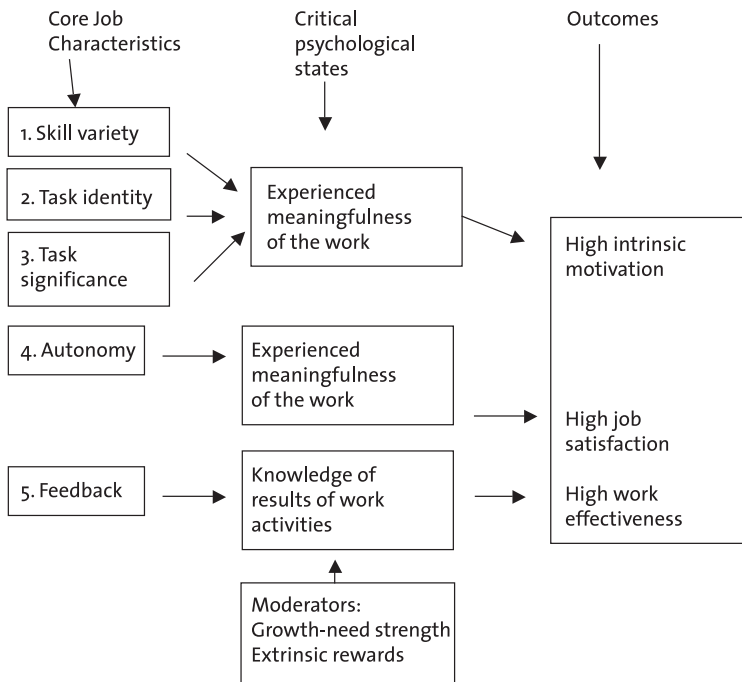
Feedback en een bewuste kennis over de resultaten van het werk staan weer in verband met richting, intensiteit, doorzettingsvermogen, oplossingsstrategieën. Men presteert beter als men weet wat de resultaten zijn van het werk.

Als het gaat om de ontwikkeling van docentcompetenties in het hbo dan levert het model van Locke en Latham zinvolle suggesties om een aantal belangrijke aandachtspunten aan te sturen:

- 1 meebeslissen wat betreft de ontwikkelingsdoelen: hoe goed verloopt het coachingsgesprek tussen leidinggevende en docent over *doelen* van het persoonlijk ontwikkelingsplan?
- 2 (zelf) waargenomen vermogens: welke ontwikkelingsmogelijkheden maar ook onmogelijkheden ziet de docent betreffende de competenties?
- 3 Hoe ervaart de docent de volgende vier variabelen betreffende de ontwikkelingsdoelen?
 - a Goal commitment: is er commitment om de competenties te ontwikkelen?
 - b Goal acceptance: heeft de docent de competenties geaccepteerd als zinvolle en haalbare doelen?
 - c Goal difficulty: zijn de competenties niet te moeilijk om te ontwikkelen? Liggen deze niet te ver van de persoonlijke vermogens en talenten af? Zijn ze niet te makkelijk, bieden ze een uitdaging?
 - d Goal specificity, zijn de competenties helder en concreet?
- 4 Hoe ervaart de docent de volgende vier variabelen betreffende het ontwikkelingsstraject?
 - a Strategie: wat is mijn handelingsstrategie?
 - b Direction: in welke richting moet ik mijn handelen richten?
 - c Intensity: met welke intensiteit?
 - d Persistence: wat moet ik doen als het tegen zit?
- 5 Hoe functioneel ervaart de docent de feedback op zijn persoonlijke ontwikkeling?

Het model van Latham & Locke wordt ondersteund door de onderzoeksresultaten van Tellema (2002) naar de ontwikkeling van competenties van hbo-docenten. In dit onderzoek bleek dat docenten, die de nieuwe competenties weinig of niet ontwikkelden, significant vaker aangaven dat:

- zij niet concreet wisten wat ze met de nieuwe competenties aan moesten;
- ze erg weinig experimenteerruimte gekregen hadden om zich de nieuwe competenties eigen te maken;
- ze de nieuwe competenties vaag vonden;
- ze zich niet goed raad wisten als ze problemen hadden bij de ontwikkeling van de competenties.



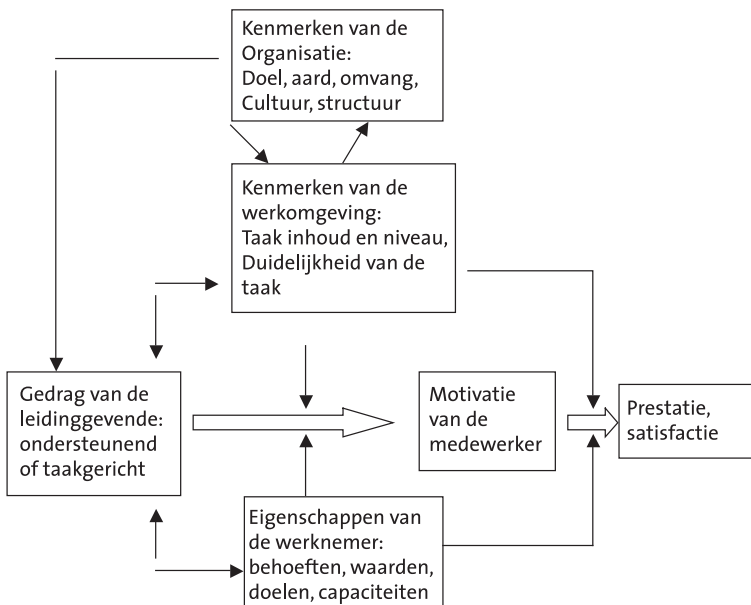
Figuur 5 Het Core Job Characteristics-model van Hackman & Oldham (1980)

Ook het zogenoemde Core Job Characteristics-model van Hackman & Oldham (1980) laat zien hoe de context een te leveren prestatie beïnvloedt. In dit model wordt motivatie aan de volgende taak en functiekenmerken gerelateerd:

- 1 skill variety, task identity en task significance: hoe groter de variatie van het werk, de mate waarin men zich kan identificeren met de taak en de mate waarin men vindt dat men een zinvolle bijdrage levert aan de resultaten van de organisatie, des te groter de ervaren zinvolheid van het eigen werk en – als gevolg daarvan – des te meer intrinsieke motivatie en arbeidssatisfactie.
- 2 autonomy: hoe meer men autonoom kan functioneren en zelfstandig beslissingen mag nemen, des te groter de ervaren zinvolheid van het werk en des te groter de intrinsieke motivatie en de arbeidssatisfactie.
- 3 feedback: hoe meer en duidelijker de feedback over het functioneren en de effectiviteit van het handelen is, des te groter de intrinsieke motivatie en de arbeidssatisfactie.
- 4 daarnaast spelen zogenoemde moderatorvariabelen: naarmate er bij de werknemer meer behoefte aan professionele groei bestaat en naarmate er vaker sprake is van specifieke extrinsieke beloningen, zal de intrinsieke motivatie, de arbeidssatisfactie en de effectiviteit op het werk toenemen.

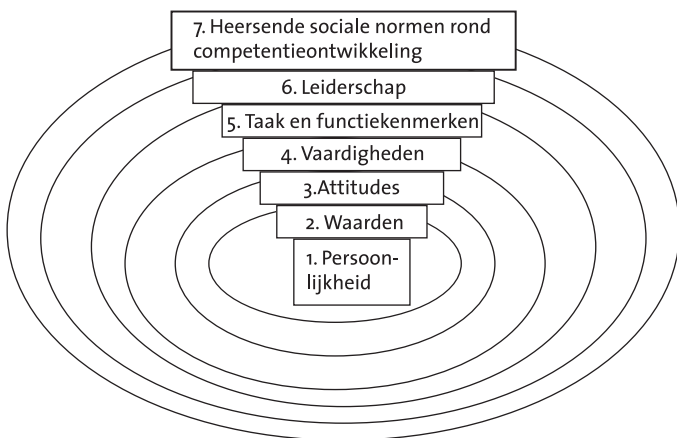
Voor competentieontwikkeling in het hbo impliceert het model dat docenten de verwachting moeten hebben dat competentieontwikkeling een verrijking van het hun werk betekent, en dat zij zich met de competenties moeten kunnen identificeren: het gevraagde gedrag moet bij hun waarden en hun identiteit passen. Daarnaast moet het in hun beleving een significante verbetering zijn en zij moeten het idee hebben dat zij binnen de competentieontwikkeling autonoom keuzes mogen maken. Als er daarbij sprake is van een behoefte aan professionele groei en van specifieke extrinsieke beloningen, is gemotiveerd gedrag te verwachten. Hackman & Oldham maken duidelijk dat de beleving van alle 'core job characteristics' tussen een leidinggevende en zijn medewerkers behoorlijk kunnen verschillen. Men kan wel vanuit het management een 'taakverrijking' uitgevoerd hebben, maar ervaart de medewerker het wel als een verbetering van zijn werk? Blijkbaar is de psychologische manier waarop de persoon de taakkenmerken ervaart en interpreteert een belangrijke intermediaire variabele. Alleen goede en duidelijke communicatie tussen leidinggevende en werknemer en een participatieve besluitvorming kan een oplossing van dit probleem bieden. Het hoeft nauwelijks betoog dat discrepanties in de beleving tussen de leidinggevende en de werknemers competentieontwikkeling in belangrijke mate in de weg staan.

Ook het model van Breukelen en Eybergen (1995) laat zien dat gemotiveerd gedrag het resultaat is van een nauwe interactie bestaat tussen persoons- en situatiekenmerken (zie figuur 6). Zij onderscheiden 'push' en de 'pull' factoren. Push factoren zijn kenmerken van de persoon die een als een positieve predispositie gezien kunnen worden om taken en functie succesvol uit te kunnen oefenen. Het zet de persoon aan tot actie. De pull factoren trekken de persoon als het ware in het gewenste gedrag en zorgen ervoor dat de persoon de actie blijft voortzetten. Een prestatie c.q. bepaald gewenst gedrag kan pas goed aangestuurd worden als er een goede aanpassing tussen de boven genoemde variabelen bestaat. Het interessante van dit model is dat de variabele leiderschap als een belangrijke variabele geïntroduceerd wordt. De auteurs benadrukken dat er een goed evenwicht moet bestaan tussen taakondersteunend en mensgericht leiderschap om de eigenschappen van de medewerker aan de ene en de taak en functiekenmerken aan de andere kant goed op elkaar af te stemmen. De pijlen gaan bij deze variabelen beide kanten uit. Daar bestaat dus een wisselwerking. Als van deze wisselwerking optimaal gebruik wordt gemaakt is dat van grote invloed op de motivatie. De voorkeur voor taak- of mensgericht leiderschap bij docenten bij de uitvoering van hun eigen onderwijs zal van grote invloed zijn op een inhoudelijke dan wel procesgerichte aanpak van zijn onderwijs door de docent. De stijl van leiding van de docent is volgens Breukelen & Eybergen van invloed op de motivatie en daarmee op de prestatie en satisfactie van de studenten. Aangezien men bij de studenten meer zelfsturing wil realiseren lijkt een mensgerichte stijl van leidinggeven op zijn plaats.



Figuur 6 Het "Push & Pull" model van Breukelen en Eybergen (1995)

Als we de onderzoeksgegevens van deze en de vorige paragraaf samenvatten, dan lijkt een 'schillenmodel' nodig als men effectief competenties wil ontwikkelen. De opgave voor het management is een goede 'match' te construeren tussen de schillen onderling. Schematisch kunnen de schillen als volgt weer worden gegeven:



Figuur 7 Het schillenmodel van interacterende variabelen bij competentieontwikkeling

Als je als organisatie nieuw gedrag bij je medewerkers wilt krijgen, c.q. als je binnen het hbo van je docenten nieuw gedrag wilt, dan moet de heersende sociale normen en waarden rond competentieontwikkeling beïnvloeden. Dit doe je door inspirerend en innovatief leiderschap. Dit leiderschap is er ook op gericht om heldere, specifieke, aansprekende en uitdagende doelen op te stellen. Doelen die ambitieus zijn maar net te ver af liggen van de persoonlijke vermogens van de docenten. Omdat de doelen de docent aanspreken tracht je de attitude te beïnvloeden. Een attitude is relatief makkelijker te beïnvloeden dan waarden en persoonlijkheid. Als men er voor zorgt dat de doelen uitdagend en inspirerend zijn zal dat zeker van invloed zijn op de attitude. Ten slotte kom je bij waarden en persoonlijkheidskenmerken. Deze zijn lastiger te beïnvloeden (McLelland, 1987). Als organisatie kun je bij de match tussen waarden, persoonlijkheid en competentieontwikkeling denken aan allerlei vormen van begeleiding en coaching, zoals loopbaangesprekken.

De essentie is dat alle genoemde 8 punten goed op elkaar afgestemd moeten zijn. Alleen dan werkt het.

4.6 Competenties moeten ondersteund worden door een passende structuur en cultuur

Tot nu toe hebben we gesproken over de inhoud van competenties (par. 4.4) en over de nauwe samenhang tussen competenties en de omgeving waarbinnen deze competenties ontwikkeld moeten worden (par. 4.5). In deze paragraaf voegen we nog een dimensie aan het totaalbeeld toe: de cultuur en de structuur van de organisatie. Aan de hand van een drietal benaderingen zullen we laten zien dat competentieontwikkeling beter verloopt naarmate er tegelijkertijd sprake is van een bewust ontwerp en implementatie van organisatiestructuren en een organisatiecultuur en –strategie die de gewenste competentieontwikkeling expliciet ondersteunen.

Lawrence en Lorsch (1967) tonen aan dat competenties een bijdrage kunnen leveren aan de effectiviteit van organisaties wanneer de competenties goed passen bij een structuur en cultuur, die op hun beurt optimaal afgestemd moeten zijn op de organisatieomgeving. Er moet sprake zijn van een ‘three way fit’.



Zij hebben een uitgereid onderzoek uitgevoerd in de blikindustrie en bij onderzoeksinstituten. Twee soorten organisaties met totaal verschillende soorten omgeving. De omgeving van de blikindustrie is stabiel, voorspelbaar, de verbanden tussen oorzaak en gevolg zijn duidelijk en snel te onderkennen. De omgevingskenmerken van de onderzoeksinstituten hebben tegenover- gestelde kenmerken: instabiel, onvoorspelbaar, onduidelijke verbanden en het duurt lang voor men feedback over het functioneren van de organisatie kan krijgen. Bij succesvolle bedrijven in de blikindustrie beschikte het management over competenties zoals resultaatgerichtheid en snel reageren in probleemsituaties. Maar deze competenties waren alleen effectief als deze gepaard gaan met een top down structuur en een harde manier van conflicthantering. Bij de onderzoeksinstituten waren heel andere competenties van het management en de professionals effectief, zoals: 'analytisch vermogen bij probleemsituaties', niet te snel conclusies trekken bij onduidelijke informatie. Maar ook weer: de competenties waren alleen effectief als deze ingebed waren in en platte structuur met veel participatief leiderschap en een conflicthantering die er op gericht was een win-win situatie voor alle partijen te creëren. In de blikindustrie hadden competenties zoals 'analytisch vermogen bij probleemsituaties' en 'niet te snel conclusies trekken bij onduidelijke informatie' juist een negatief effect op de effectiviteit. De conclusies uit dit zeer belangrijke onderzoek zijn:

- I. *Competenties vergoten de effectiviteit van organisaties*
- II. *Dit gebeurt alleen als de competenties in een specifieke structuur en cultuur ingebed zijn, op zo een manier waarop er een perfecte match is tussen 1. omgevingsvariabelen, 2. structuur en cultuur en 3. competenties*

Vandaar dat het ook het "Three Way Fit" model genoemd wordt. Het is een van de weinige onderzoeken die aantoont, dat het ontwikkelen van competenties effectiviteits - verhogend is.

Een tweede benadering, waarin duidelijk wordt dat competenties, structuur en cultuur optimaal op kenmerken van de organisatie afgestemd moeten zijn om succesvol te zijn, treffen we aan in het onderzoek naar de lerende organisatie (Marcus & van Dam, 2002). Er is pas sprake van innoverend vermogen en van een lerende organisatie, als er – tegelijkertijd – aan een aantal voorwaarden voldaan is. De strategie, de structuur, de cultuur en de organisatiesystemen moeten de volgende kenmerken hebben:

- 1 Strategie
 - *er moet zowel een lange als korte termijn oriëntatie zijn*
 - *de strategie moet zowel rationeel als intuïtief zijn*
 - *en zowel actief als pro-actief*
 - *als creatief en zich buiten de normale denkkaders bewegend*
- 2 Structuur
 - *er moet sprake zijn van organisatorische eenheden in een netwerkstructuur*
 - *die decentraal worden aangestuurd*
 - *waarbij denkers en doeners van het management deel uitmaken*
 - *en waarbij coördinatie door overleg wordt geregeld*
- 3 Cultuur
 - *moet flexibel*
 - *probleemgericht*
 - *en creatief/innoverend zijn*
- 4 Systemen
 - *moeten informatie voor reflectie en informatie voor handelen verschaffen*
 - *en complexiteit bevatten*

Senge (1990) laat zien dat in organisaties, die succesvol op snel veranderende omgevingseisen in willen spelen, (a) niet in componenten maar in systemen moeten worden gedacht, (b) zowel de professional als het management moeten streven naar persoonlijk meesterschap, (c) alle betrokkenen zich bewust moeten zijn van hun mentale model over leren en de vakinhoudelijke expertises en over deze modellen moeten kunnen reflecteren, (d) professionals en management een gemeenschappelijke visie moeten hebben en (e) alle betrokkenen als team moeten kunnen leren. Pas als aan deze voorwaarden is voldaan is er sprake van een lerende organisatie met een groot innoverend vermogen.

De Bono (1992) laat zien dat het gebrek aan vernieuwend denken in organisaties vooral te wijten is aan het feit, dat het denken bij het leren niet gericht is op het ontwikkelen van nieuwe concepten en begrippen. Alleen als er nieuwe denkconcepten ontstaan kan men vernieuwende oplossingen creëren. Dit vernieuwende denken kan alleen in een specifieke cultuur. De Bono toont aan dat nieuwe oplossingen vaak snel verworpen worden wanneer ze in strijd lijken met oude opvattingen. Alleen als er mogelijkheden gecreëerd worden om ideeën te

ontwikkelen, die in eerste instantie tegenstrijdig van aard zijn, kan er vernieuwing ontstaan. Dat een beperkt zoek- en denkproces de effectiviteit van teambesluitvorming verlaagt, is overigens vrij uitvoerig onderzocht en aangetoond (zie voor een overzicht Marcus & van Dam, 2002).

Een derde benadering vinden we in het werk van Mintzberg die onderstreept dat een organisatie met een groot vermogen tot aanpassing en innovatie, een specifieke structuur heeft (zie voor een overzicht Keuning & Epping, 2004). Mintzberg geeft aan dat er allerlei soorten organisaties zijn, ieder met een eigen structuur die alle – afhankelijk van de eisen die de omgeving van de organisatie stelt – effectief kunnen zijn. Verschillende soorten omgevingen vereisen verschillende structuren wil men op effectieve wijze resultaat boeken.

In een stabiele en dus voorspelbare omgeving floreert de ‘machinebureaucratie’ die vooral gekenmerkt wordt door standaardisatie van werkprocessen. Tot voor kort was ook de omgeving van het hoger beroepsonderwijs in hoge mate stabiel en voorspelbaar. En dus was in hogescholen standaardisatie van werkprocessen het belangrijkste coördinatiemechanisme. Standaardisatie creëert stabiliteit maar geen lerend of innoverend vermogen. En dat is nu juist wat het hbo momenteel hard nodig heeft.

Diverse maatschappelijke ontwikkelingen confronteren het hbo met de noodzaak haar curriculum en aanpak fundamenteel te veranderen van traditioneel aanbodgericht naar veel meer vraaggericht. Een dergelijke onderwijsvernieuwing is alleen mogelijk wanneer de uitvoerders ervan, de docenten, nieuwe competenties ontwikkelen. Vandaar dat hogescholen flink inzetten op competentieontwikkeling en –management. Onze beschouwingen leiden tot de duidelijke conclusie dat competentieontwikkeling alleen kans van slagen heeft wanneer het een integraal onderdeel is van een breder strategisch beleid. Competenties los van de andere personeelsinstrumenten ontwikkelen heeft weinig zin. Het moet namelijk één gestroomlijnd geheel vormen, beginnend bij de afstemming van persoonlijke vermogens met de te ontwikkelen competenties en eindigend bij een functionele afstemming van de structuur en cultuur met de organisatieomgeving. Het schillenmodel, dat we aan het einde van de vierde paragraaf presenteerden, kan nu als volgt uitgebreid worden.



1. Persoonlijkheid
2. Waarden
3. Attitudes
4. Vaardigheden
5. Taak- en functiekenmerken (variatie, autonomie, de mate waarin de taak past bij persoonlijke vermogens, enz)
6. Kenmerken doelen
7. Leiderschap
8. Bijpassende cultuur en structuur, aangepast aan:
9. Directe omgeving (klanten, directe belangengroepen)
10. Contextuele omgeving (sociologische kenmerken, politieke aspecten zoals regel- en wetgeving)



Natuurlijk kan men al deze aandachtsgebieden niet allemaal onder controle houden. Maar de theorie kan een mooi hulpmiddel zijn om een paar brillen op te zetten als het tegen zit. Het geeft zeer interessante mogelijkheden om een gedegen analyse te maken wat er verkeerd is gegaan als de competentieontwikkeling maar niet goed van de grond wil komen. En dat brengt mij tot de titel van dit hoofdstuk: Onderwijsvernieuwing in het hbo door competentieontwikkeling, een ingewikkelde maar uitdagende weg. Ik hoop dat dit hoofdstuk er een bijdrage aan kan leveren; het onderwijs in het hbo verdient het.

Bijlage 1.

Resultaten van de factoranalyse

	Component		
	1	2	3
Vakinhoudelijke kennis van de docent is "up to date"	,697	,035	,232
Vakbekwaamheid	,740	,238	,168
Docent volgt nieuwe ontwikkelingen	,315	,156	,451
Goede koppeling van theorie praktijk	,413	,154	,555
Docent is betrouwbaar in afspraken	,426	,494	,145
Docent is zelfstandig in uitvoering	,696	,213	,139
Goed verzorgd onderwijs	,655	,108	,440
Docent is zorgvuldig	,758	,212	,228
Docent is bereid tot aanpassing van het onderwijs als studenten er om vragen	,211	,629	,194
bereikbaar bij dringende zaken	,073	,750	,170
Docent kan leuk & interessant les geven	,295	,169	,727
Docent helpt studenten goed	,506	,483	,311
Docent geeft studenten vertrouwen dat het in de toekomst goed zal komen	,456	,139	,463
prettige sfeer in de les	,122	,301	,646
Docent ondersteunt onzekere studenten	,153	,583	,421
Docent maakt goed duidelijk wat van studenten verwacht wordt	,515	,555	,040
Docent geeft individuele aandacht	,355	,697	,088
Docent kan zich goed inleven in de wens van studenten	,218	,612	,336
Docent heeft oog voor het belang van student bij conflicten	,025	,551	,339
Het onderwijs van docent spreekt aan	,272	,269	,698
Docent kan motiveren stimuleren	,193	,259	,768
Docent weet wat er leeft bij studenten	-,011	,436	,441

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 10 iterations.

Hoofdstuk 1 Bijlage 2: de vragenlijst Beoordeling van het onderwijs

Door deze vragenlijst trachten wij ons onderwijs te verbeteren. Het gaat om jouw mening over de kwaliteit van het onderwijs dat je de afgelopen 6 tot 8 maanden van een docent gekregen hebt. Vul de vragenlijst zo in dat jullie antwoorden betrekking hebben op de docent van wie je net les gehad hebt.

Belangrijk: Het gaat om jouw indruk die je het afgelopen half jaar van deze docent gekregen hebt.

Welke onderwijsvorm heb je in het algemeen van deze docent gehad?

(Zet een kruis in het vak voor het juiste antwoord, meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ Grote hoorcolleges (meer dan 20 studenten)
☐ Werkcolleges (minder dan 20 studenten)
☐ Begeleiding van projectgroepen

Naam docent:

Opleiding:

- ☐ Voltijd ☐ Deeltijd ☐ Duaal

(zet een kruis in het vak voor het juiste alternatief)

Hoeveel jaren studeer je al bij deze opleiding? Vul het aantal jaren in, als je eerste jaars bent vul een 0 in:aantal jaren

Hoeveel jaren heb je voor deze opleiding al bij een andere hbo- of universitaire-opleiding gestudeerd?

..... (aantal jaren, vul een 0 in als je direct na de middelbare school deze opleiding bent gaan volgen, of als je van het mbo naar het hbo doorgestroomd bent)

Op de volgende pagina volgen uitspraken. Lees elke uitspraak zorgvuldig door. Kruis in de rechterkolom het alternatief aan dat het beste jouw mening past.

De alternatieven zijn:

- 1(HO) helemaal oneens: **kruis dit aan als je het helemaal oneens bent met de uitspraak, als je de uitspraak absoluut onwaar vindt.**
- 2 (O) oneens: **kruis dit aan als je het oneens bent met de uitspraak, of als je de uitspraak grotendeels onwaar vindt.**
- 3(N) neutraal: **kruis dit aan als je neutraal bent, niet kunt beslissen of als je de uitspraak even waar als onwaar vindt.**
- 4(E) eens: **kruis dit aan als je het helemaal eens bent met de uitspraak.**
- 5(HE) helemaal eens: **kruis dit aan als je het helemaal eens bent met de uitspraak.**

Een negatief oordeel heeft *geen negatieve consequenties* voor de docent of voor jouw contact met de docent.

De docent krijgt de resultaten van deze enquête niet te zien!!

Kruis slechts een mogelijkheid aan bij elke uitspraak. Beantwoord s.v.p. elke vraag. Wij willen aan de hand van jullie uitspraken het competentiegericht onderwijs zo optimaal mogelijk laten verlopen. De enquête zal anoniem verwerkt worden.

1 HO Helemaal Oneens	2 O Oneens	3 N Neutraal	4 E Eens	5 HE Helemaal Eens
-------------------------------	------------------	--------------------	----------------	-----------------------------

Omcirkel het juiste alternatief

- | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|----|---|---|---|----|---|---|---|----|
| 1 | De vakinhoudelijke kennis van deze docent voldoet aan alle eisen van deze tijd. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 2. | De manier waarop de docent uitlegt, getuigt van het feit dat hij/zij zeer vakbekwaam is. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 3 | Ik heb sterk het idee, dat deze docent alle nieuwe ontwikkelingen op zijn/haar vakgebied volgt. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 4 | Deze docent kan de theorie goed aan de praktijk koppelen. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 5 | Deze docent is erg betrouwbaar als hij/zij dingen toezegt. Hij/zij doet altijd alles wat hij/zij toegezegd heeft, en altijd op tijd. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 6 | Ik heb sterk het idee dat deze docent zijn onderwijs zelfstandig en gedegen uit kan voeren. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 7 | Zijn/haar onderwijs is altijd goed verzorgd en daardoor goed te volgen. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 8 | Ik vind dat deze docent zijn onderwijs zorgvuldig uitvoert. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 9 | Als de studenten vinden dat het onderwijs niet lekker loopt, is deze docent altijd bereid het onderwijs aan te passen. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 10 | Als er dringende zaken zijn, kan ik altijd bij deze docent terecht. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 11 | Ik heb het idee dat deze docent goed aanvoelt, hoe men op een leuke en interessante manier aan hbo-studenten les kan geven. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 12 | Als studenten de stof niet zo goed begrijpen, kan deze docent de studenten goed helpen. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |
| 13 | Ik heb veel vertrouwen dat deze docent mij goed op mijn toekomstige beroep voorbereidt. | <table border="0"> <tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr> <tr><td>HO</td><td>O</td><td>N</td><td>E</td><td>HE</td></tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | HO | O | N | E | HE |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | | | |
| HO | O | N | E | HE | | | | | | | | |

- 14 Als deze docent les geeft of projecten begeleidt, heerst er heel vaak een prettige sfeer.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 15 Deze docent kan onzekere studenten zo ondersteunen, dat deze minder last van zenuwen hebben.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 16 Door deze docent weet ik altijd heel goed wat ik van zijn/haar onderwijs kan verwachten.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 17 Deze docent geeft alle studenten de individuele aandacht die zij verdienen.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 18 Deze docent kan zich goed inleven in de wensen en problemen van studenten.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 19 Deze docent heeft bij conflicten tussen de school en studenten hoogstwaarschijnlijk goed oog voor de belangen van de studenten.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 20 De manier van onderwijs geven van deze docent spreekt zeer aan bij studenten.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 21 De docent weet hoe hij/zij een hbo-student kan motiveren en stimuleren.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

22. Deze docent weet wat er bij de studenten binnen zijn/haar opleiding leeft.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 23 Ik heb een duidelijk beeld van mijn toekomstige beroep.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

- 24 Ik heb concrete en duidelijke ideeën, hoe mijn studie het beste bij mijn toekomstige carrière aan kan sluiten.

1	2	3	4	5
HO	O	N	E	HE

Nu volgen en aantal vragen bij welke je de docent een schoolcijfer mag geven als beoordeling:

Geef de docent een schoolcijfer, een cijfer tussen de 1 en de 10.

Een 1 is zeer slecht, en een 10 uitmuntend, een 5 onvoldoende (klinkt bekend, toch?).

Voor **vakbekwaamheid**: (cijfer tussen de 1 en 10)

Voor de mate waarin de docent **betrouwbaar** is in het maken van **afspraken**: (cijfer tussen de 1 en 10)

Voor de mate waarin de docent **flexibel** is zijn onderwijs aan te passen en ondersteuning biedt als dat nodig is: (cijfer tussen de 1 en 10)

Inlevingsvermogen in de student: (cijfer tussen de 1 en 10)

De mate waarin hij/zij studenten kan **motiveren** en **stimuleren**: (cijfer tussen de 1 en 10)

Geef nu je totaaloordeel:

Totaaloordeel over deze docent: (cijfer tussen de 1 en 10)

Tot slot: Een conflict met een docent kan het oordeel kleuren.

Heb je wel eens een conflict met deze docent gehad?

- ☐ Nooit ☐ Ja, een klein conflict ☐ Ja, een redelijk groot conflict
☐ Ja, een heel heftig conflict (zet een kruis in vak voor het juiste alternatief)

Bedankt voor het invullen van deze vragenlijst!

4.7 Literatuur

- 1 Adizes, I. (1981). *Mismanagament, Signalen en Oplossen*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- 2 Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 3 Arnold, J., Cooper, C.L., Robertson, I.T., (1998) *Work Psychology Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education Limited.
- 4 Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 5 Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 6 Berghenegouwen, G.J., Mooijman, E.A.M., Tillema, H.H. (2000) *Strategisch Opleiden en Leren in Organisaties*. Groningen: Kluwer.
- 7 Bono, E. de (1992). *Serious Creativity*. New York: Harper Collins.
- 8 Van Breukelen, J.W.M., van Eybergen, R. (1995). *Leiderschap en motivatie*. In: Vlist van der, R. (1995). *Handboek Leiderschap in Arbeidsorganisaties*. p. 75-80. Heerlen: Lemma Uitgeverij.
- 9 Caravaglia, P.L. (1993) *How to ensure transfer of training*. *Training and Development*, October 1993. pp63-68.
- 10 De Fruyt, F. (1996) In: Hoekstra, H.A., Ormel, J., De Fruyt, F. (1996) *Neo Pi-R Neo FFI Big Five Persoonlijkheidsvragenlijsten Handleiding*. Lisse: Swets & Zeilinger.
- 11 Den Hartog, D.N. Van Muijen, J.J., Koopman, P.L. (1996). *Linking transformational leadership and organisational culture*. *Journal of Leadership Studies*. 3(4), 68-83.
- 12 Dusschooten-de Maat, C. (2004) *Mensen maken het verschil. De relaties tussen persoonlijkheid, waarden en organisatiecultuur*. Koninklijke Van Gorcum: Assen.
- 13 Goleman, D. (1998). *Emotionele intelligentie. Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam: Contact.
- 14 Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Approaches to Work Motivation*, In: Arnold, J., Cooper, C.L., Robertson, I.T., (1998) *Work Psychology Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education Limited.
- 15 Hoekstra, H.A. (2002). *Competenties zijn constructen; over de psychologie van competenties*. *Gedrag en Organisatie*, 2002- 15 nr 1, 29-35.
- 16 Hoekstra, H.A., Ormel, J., De Fruyt, F. (1996) *Neo Pi-R Neo FFI Big Five Persoonlijkheidsvragenlijsten Handleiding*. Lisse: Swets & Zeilinger.
- 17 Holland, J.L. (1985). In: Arnold, J., Cooper, C.L., Robertson, I.T., (1998) *Work Psychology Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education Limited.
- 18 Holland, J.L. (1992). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments (2nd edition)*. Odessa: Personality Assessment Resources.

- 18 Hoogerheide, R.P., Van Amstel, B., Mervielde, I. (1995) Beroepskeuze Zelf-Onderzoek versie 1995. Een gids voor opleidings- en beroepskeuze. Handleiding – Nederlands/ Vlaamse editie. Lisse: Zwets & Zeitlinger.
- 19 Inspectie van Onderwijs (1991) Het schoolpracticum van de lerarenopleiding Aspecten van kwaliteit, nr.1991 – 4.
- 20 Jansen, P.G.W. (2002). Competenties en constructen. Arbeids- en organisatiepsychologische wetenschap en de praktijk van competentie management. Gedrag en Organisatie, 2002- 15 (1), 3-17.
- 21 Kessels, J. & Keursten, P. (2002) Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum. In: Kessels, J. & Poell, R.F. (red.). Human Resource Development, organiseren van het leren. (pp 6-8) Groningen: Samson.
- 22 Keuning, D. & Epping, D.J. (2004). Management en Organisatie. Theorie en toepassing. Houten: Educatieve Partners Nederland.
- 23 Kluytmans, F. (1999). Personeelsmanagement als organisatorisch vraagstuk. Open Universiteit Cursusdeel 2b: 101- 129. Heerlen.
- 24 Kolk, N.J. (2002). Het belang van competenties voor organisatie en individu. In: Koopman, P.L., Kolk, N.J., van Luijk, F. van Muijen, J.J. (red.), Boven het maaiveld; vinden en binden van competente en gemotiveerde medewerkers. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- 25 Korthagen, F. (2004) Zin en onzin van competentiegericht opleiden. Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 2004 jrg 25(1), 13-23.
- 26 Lawrence, P.R. & Lorsch, J.W. (1967). Organization and Environment. Homewood: Irwin.
- 27 Latham, G.P. Locke, E.A. (1991) 'Self regulation through goals setting', Organisational Behaviour and Human Decision Processes, vol. 73, pp 753-72.
- 28 Luken, T.P. (2004). Zijn competenties meetbaar? Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 22: 1-20.
- 29 Marcus, N.H.M. & van Dam, J.A. (2002). Organisatie en Management. Groningen/ Houten. Wolters Noordhoff.
- 30 McLelland, D.C. (1987). Human Motivation, Cambridge, Cambridge University Press.
- 31 Meijers, F., Wardekker, W. (2001) Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In Kessels, J. & Poell, R.F. (red). Human Resource Development, organiseren van het leren. (pp311-313) Groningen: Samson.
- 32 Merriënboer, J.J.G., Klink van der, M.R., Hendriks, M. (2002). Competenties: van complicaties tot compromis. Den Haag: Onderwijsraad/Open Universiteit Nederland/OTEC/Ministerie van OCW.
- 33 Onstenk, J.H.A.M. (1999) Het duale leertraject als krachtige leeromgeving. In: Schlusmans et al (Red.) Competentiegerichte leeromgevingen (p. 225-273). Utrecht Lemma.

- 34 Prahalad, C.K. en Hamel, G. (1990). In: Merriënboer, J.J.G., Klink van der, M.R., Hendriks, M. 2002. Competenties: van complicaties tot compromis. Den Haag: Onderwijsraad/ Open Universiteit Nederland/OTEC/Ministerie van OCW.
- 35 Quinn, R.E. (1991) *Beyond Rational Management, Mastering the Paradoxes and Competing Demands of High Performance*. Jossey-Bass Inc., Publishers, San Francisco.
- 36 Roe, R.A. (2002). Competenties – Een sleutel tot integratie in theorie en praktijk van de A&O psychologie. *Gedrag en Organisatie*, 15 (4), 203-223.
- 37 Secord, P.F., Beckman, C.W. (1969) *Social Psychology*. New York: MvGraw-Hill.
- 38 Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline*. Doubleday: Random House.
- 39 Taakgroep Branche-Opleidingsplan (1998). *Branche Opleidingsplan korte termijn*. Nieuwegein.
- 40 Vlist van der, R. (1995). *Handboek Leiderschap in Arbeidsorganisaties*. Heerlen: Lemma Uitgeverij.
- 41 Vrakking, A.J., Cozijnsen, A.J. (2003). *Verandermanagement. Theorieën en strategieën van voor organisatieverandering*. Deventer: Kluwer.
- 42 Wideen, M., Mayer-Smit, J. & Moon, B. (1998). 'A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry'. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-179.
- 44 De Vries, W., van Helsdingen, P.J.C., Kasper, J.D.P. (2001) *Dienstenmarketing management*. Wolters-Noordhoff, Groningen, p169-171.

5 De gilde-leerroute aan de Haagse Hogeschool/ TH Rijswijk: een paard van de draaimolen.

door Ton de Keyser

Inleiding

“Het idee is perfect”, schrijft een gilde-student ongevraagd op het enquêteformulier, waarin gevraagd wordt de gilde-leerroute te waarderen met een cijfer. De landelijk projectleider van het gilde-project zegt: “Het gilde was een unieke kans om de studenten te laten leren in een arbeidsomgeving.” Een opleidingsmanager geeft het volgende motief: “Het idee sprak mij aan en daarom zijn we er ingestapt.” Ten slotte een uitspraak van een ontwikkelaar van en later mentor bij de gilde-leerroute: “Ik vond het een leuk idee, alhoewel ik benieuwd was naar hoe het uit zou pakken.” Wat is nu dat idee en hoe pakte het uit?

Het idee van de gilde-leerroute laat zich in hoofdlijnen vangen in de landelijk vastgestelde uitgangspunten:

- 1 Een vierjarige duale hbo-opleiding waarin werken en studeren vanaf de start gedurende de gehele periode naast elkaar geprogrammeerd worden.
- 2 Er vindt synergie plaats tussen werken en leren. De verhouding is drie dagen werkactiviteiten en twee dagen studieactiviteiten. Deze verhouding komt ook tot uiting in de honorering van studiepunten. Het werk wordt uitgevoerd in een of meerdere bij het onderwijsprogramma passende werkplek(ken) met in complexiteit toenemende taken.
- 3 Het verwerven van competenties door leren en werken.
- 4 Het bereiken van transfer in een daarop gerichte systematiek van begeleiden en beoordelen gedurende de gehele opleiding.¹

Het eerste uitgangspunt - het hand in hand gaan van werken en leren - is het belangrijkste kenmerk dat het duaal onderwijs onderscheidt van deeltijd- en voltijd-onderwijs.² In de onderstaande tabel staat dit als ‘werkend leren’ omschreven.

1 Landelijk projectbureau Gilde-HBO, *Digitaal interactief handboek Gilde-HBO*, cd-rom, 2001
 2 Hobéon, CINOP, *Duaal Hoger Beroepsonderwijs: bouwstenen voor kwaliteit*, uitgave HBO-raad, oktober 1998

Tabel 1 Verschillen duaal-, deeltijd- en voltijd-onderwijs

Duaal	Deeltijd	Voltijd
werkend leren	werken en leren	leren en op stage
onderwijsarbeidsovereenkomst	arbeidsovereenkomst	stageovereenkomst
opleiding en bedrijf zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het vormgeven van de leer/werkomgeving	opleiding is verantwoordelijk voor het vormgeven van de leeromgeving en het bedrijf voor de werkomgeving	opleiding is verantwoordelijk voor het vormgeven van de leeromgeving, waarvan de stage een onderdeel is

Per vorm van onderwijs bestaan verschillende leerroutes, maar de toedeling van de leerroutes tot een vorm van onderwijs is niet altijd even duidelijk. De co-op-leerroute rekent men bijvoorbeeld tot het duaal onderwijs, maar op grond van de kenmerken van deze leerroute – eerst een leerperiode van een jaar (propedeuse, geen verschil met voltijd), daarna werkt en leert de student afwisselend in periodes van een halfjaar – kan men het beter tot het deeltijd-onderwijs rekenen, waar werken en leren gescheiden zijn. De onduidelijkheid in de toedeling van de leerroutes tot een vorm van onderwijs komt voort uit het verschil tussen dag- en avondonderwijs. Zo vindt het deeltijd-onderwijs traditioneel in de avond plaats, omdat de meeste mensen overdag werken. Daardoor wordt het deeltijd- en avond-onderwijs als hetzelfde gezien, maar strikt genomen zou je dit moeten scheiden en in dit geval moeten spreken van een avond-voltijd-, avond-deeltijd- of een avond-duale leerroute.³ De hiervoor genoemde co-op-leerroute is in deze redenering een dag-deeltijd-leerroute.

Als in dit artikel gesproken wordt van de ‘deeltijd-leerroute’ of gewoon ‘deeltijd’, dan wordt daarmee de deeltijd-leerroute bedoeld, zoals die bijvoorbeeld bij de opleiding Bedrijfseconomie (BE) van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk (HHS) is vormgegeven: een aanbodgerichte leerroute, modulair van opzet, waarbij de studenten twee avonden in de week naar school komen en waarbij school en werk gescheiden zijn. In de bovenstaande redenering is dit te typeren als een avond-voltijd-leerroute. De ‘voltijd-leerroute’ of ‘voltijd’ in dit artikel staat voor de route waarbij de studenten overdag naar school komen en daar genieten van het onderwijs dat op een aanbodgerichte manier is vormgegeven: dag-voltijd-leerroute. Ten slotte komt in dit artikel de leerroute ‘Economie Compact’ ook een aantal keren voor. Dit is een leerroute, gericht op mbo+-ers met baan, die door uiterst efficiënt,

³ Als de student vrijstelling van de stageverplichting krijgt op grond van zijn werk overdag en 's avonds onderwijs volgt, dan is het een avond-voltijd-leerroute. Als het onderwijsaanbod op de avond mede bepaald wordt door het feit dat de studenten overdag werken in een relevant gebied, dan is het een avond-deeltijd-leerroute. Is de werksituatie van de student een expliciet onderdeel van de leerroute, dan is het een avond-duale-leerroute.

compact en praktijkgericht te studeren de opleiding – naast een bestaande baan – binnen 3 jaar kunnen afronden. Economie Compact noemt men een deeltijd-leerroute, maar het heeft in de uitvoering veel gemeen met de gilde-leerroute, waardoor het eigenlijk tot het duale onderwijs gerekend zou moeten worden: avond-duale leerroute. De gilde-leerroute is dan een dag-duale leerroute.⁴

De gilde-leerroute is ontwikkeld in het landelijke project Gilde-HBO, een samenwerking tussen vijf hogescholen - Hogeschool Holland Diemen (HHD), Hanzehogeschool Groningen (HHG), Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN), Hogeschool Zuyd Sittard (HZS), Haagse Hogeschool/TH Rijswijk - en drie arbeidsmarktintermediairs (AMI's): Randstad, ASV, Content. Er was ook nog een negende partij, namelijk de Stichting Gilde-HBO, die opgericht was door twee particulieren die nauw betrokken waren bij de ontwikkeling van het eerste idee. Deze stichting heeft het product omschreven, een logo bedacht en het geheel als zodanig gedeponeerd bij een merkenbureau. De zogenaamde negen-partijen-overeenkomst werd getekend, de financiering kwam mede van de overheid vanuit het Vernieuwingsfonds hbo en het project was een feit. De looptijd van het project was van 1 september 1998 tot 1 september 2001. In het eerste jaar van het project zijn vijf werkgroepen aan het werk gegaan om een daadwerkelijke start van de gilde-leerroute per 1 september 1999 mogelijk te maken. De werkgroepen bestonden uit medewerkers van de vijf hogescholen en de drie AMI's, waarbij de inbreng van de hogescholen veruit het hoogst was; er waren naast de AMI's geen vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

Vier hogescholen zijn per 1 september 1999 daadwerkelijk gestart met de gilde-leerroute voor de opleidingen Bedrijfseconomie (BE), Commerciële economie (CE) en de Opleiding voor Management Economie en Recht (MER); de vijfde hogeschool is een jaar later gestart. In de uitvoering van de gilde-leerroute verschilden de vijf hogescholen van elkaar, maar daarbij hebben ze zich wel gehouden aan de landelijk vastgestelde uitgangspunten.

Dit was in hoofdlijnen de gilde-leerroute, maar nu de vraag hoe het uitpakte. De mentor die daar in het begin zo benieuwd naar was, is na een jaar gestopt: "Ik vond het ontzettend arbeidsintensief en van de enorme hoeveelheid effort die je erin stak, kwam maar een fractie terug, dat je ziet dat de studenten er wat mee kunnen." En de student die opmerkte dat het idee perfect is, voegde daar wel aan toe: "de organisatie echter minder/erg matig." Ten slotte een uitspraak van Catsburg, de projectleider van de HHS: "Al in het tweede jaar zeiden we tegen elkaar dat we het

4 Indien de student werkelijk centraal gezet wordt in het vraaggestuurde onderwijs, dan verdwijnt het onderscheid in al deze leerroutes en bestaat alleen nog de individuele route.

kloppende hart waren van een dood paard.” Hieruit blijkt dat verschillende mensen geloofden in het gilde-concept, maar dat de praktijk weerbarstig was.

De gilde-leerroute aan de HHS had in juli 2003 zeven definitieve aanmeldingen voor de drie duale opleidingen. De afdelingsmanagers die verantwoordelijk zijn voor de drie opleidingen besloten voor het studiejaar 2003-2004 niet te starten met een nieuwe lichting studenten. In hetzelfde studiejaar gaven ze aan voor hun duale onderwijs het gilde-model te willen loslaten. Dit leidt tot de volgende centrale vraag:

“Waarom heeft de gilde-leerroute zich geen vaste plaats kunnen verwerven in het aanbod van de leerroutes bij de opleidingen BE, MER en CE van de HHS?”

Om de centrale vraag te beantwoorden moest op zoek gegaan worden naar feiten, zoals een onderzoeker op zoek gaat naar de toedracht van een moord. Wat het loslaten van de gilde-leerroute betreft, had de dader zich al bekend gemaakt, want afdelingsmanager Van Wijk legde de volgende belastende verklaring af: “Ik sta natuurlijk bekend als de moordenaar van het gilde.” Maar is dat werkelijk zo? Met welk motief? Wat waren de omstandigheden? Het verzamelen van de feiten is gedaan door middel van deskresearch, het afnemen van schriftelijke enquêtes onder docenten en studenten en het interviewen van een van de initiatiefnemers, de landelijk projectleider, de projectleider voor de HHS, de gilde- coördinator van HHG, alle bij de gilde-leerroute betrokken opleidingsmanagers en een aantal mentoren; in totaal zijn vijftien interviews afgenomen bij mensen die in het verleden en/of heden betrokken zijn (geweest) bij de gilde-leerroute, waarvan velen een dubbelrol hadden: zowel projectleider/initiatiefnemer als opleidingsmanager, zowel docent als mentor/coördinator.

Zelf ben ik van begin af aan betrokken geweest bij de gilde-leerroute, in het eerste jaar van het project als ontwikkelaar in een van de vijf ontwikkelgroepen en na de start als docent, mentor en ook nog een jaar als coördinator. Het vertrouwd raken met deze nieuwe leerroute ging langzaam. Zo heeft het bij mij bijvoorbeeld twee jaar geduurd voordat ik het productgerichte wat achter mij kon laten en het procesgerichte centraal kon stellen. Wel heeft het mij altijd verbaasd, dat studenten waar je op grond van hun respons in de klas geen hoge dunk van had, het zo goed deden als ze een praktijkopdracht moesten uitvoeren. Soortgelijke en nieuwe ervaringen hebben mij een voorstander van ervaringsgericht leren gemaakt en bij de gilde-leerroute kon dat gerealiseerd worden. Wat de gilde-leerroute mij als onderwijsgevende heeft opgeleverd, overtrof mijn teleurstelling van het stoppen ervan. Zo ben ik op mijn centrale vraag gekomen.

Het is een verhaal waarin, voortbordurend op de metafoor van 'het kloppende hart van een dood paard', de gilde-leerroute vergeleken wordt met een paard. Het hele proces van de conceptie tot aan de verlossing wordt beschreven en zoveel mogelijk onderbouwd met feiten. De centrale vraag spitst zich toe op de HHS. Een aantal duidelijke oorzaken is aan te geven waarom de gilde-leerroute zich daar geen plaats heeft kunnen verwerven, naar een aantal andere oorzaken is het gissen. De gilde-leerroute aan de HHS is geen paard van vlees en bloed gebleken, maar eerder een houten paard van de draaimolen.

5.1 De conceptie

De eerste aanzet tot wat uiteindelijk de gilde-leerroute is geworden, heeft het Avond-Heo-Beraad (AHB) gegeven; in het AHB zitten vertegenwoordigers van de deeltijdroutes van de hogescholen. Dit initiatief kwam voort uit de zorgen over de instroom: het AHB constateerde dat de leeftijd van de instromers bij deeltijd steeds lager werd en dat het aantal instromers ook daalde. Daarnaast vond men dat er te weinig afstemming was tussen de hogescholen en de afnemers. Zo was het de opleiders onvoldoende duidelijk wat de eisen en verlangens van de afnemers waren ten aanzien van de gewenste kennis en vaardigheden van de afgestudeerden. In 1996 heeft het AHB de volgende onderzoeksopdracht voor het Marketing en Organisatie Adviesbureau Maussen Marketing BV geformuleerd:

- 1 Stel vast of in het bedrijfsleven en bij de overheid belangstelling bestaat voor duaal heo als alternatief voor de huidige vormen van onderwijs.
- 2 In geval van interesse in het duale systeem, welke zijn de specifieke hindernissen om op breed vlak tot duaal heo te komen en hoe serieus is de werkgever om aan de totstandkoming daarvan een bijdrage te leveren.
- 3 Stel zowel aan de vraag- als aan de aanbodzijde van de markt de omvang van de interesse vast, in termen van respectievelijk aantallen bedrijven/instellingen en studenten.⁵

De eerste fase van dit onderzoek betrof een exploratief onderzoek waarin de interesse in het duale opleidingssysteem bij een aantal bedrijven werd vastgesteld. Hierna werd een vervolgonderzoek gedaan om de interesse van de sector in duaal heo op een breder vlak te toetsen bij een aantal leidende ondernemingen in de bedrijfstakken accountancy, bank- en verzekeringswezen, uitzendwezen en bij enkele grote bedrijven buiten deze sectoren. Met dit onderzoek werden de eerste

5 Maussen Marketing BV, *Eerste oriënterende fase onderzoek duaal hoger economisch onderwijs t.b.v. Avond-Heo-Beraad (AHB)*, Heemstede, januari 1997

twee vragen beantwoord⁶ en een voortzetting van het project voorgesteld in de vorm van een pilot bij HAN. Ook voor de pilot heeft een onderzoek plaatsgevonden om de opzet van het Gilde-HBO-programma verder aan te scherpen en de visie van het bedrijfsleven in de regio Arnhem/Nijmegen op het concept te onderzoeken.⁷

Uit deze onderzoeken kwam een algemene bereidheid bij de onderzochte ondernemingen naar voren tot medewerking aan pilot-projecten die gebaseerd zijn op het gilde-model. Ondanks deze bereidheid toonden de uitkomsten ook het spanningsveld aan dat het bedrijfsleven ervaart met het onderwijs. Een tweetal citaten uit de bovengenoemde onderzoeken die dit bevestigt:

“De invloed van het bedrijfsleven dient niet verder te gaan dan beïnvloeding van richting waarin het heo zich zou moeten ontwikkelen. Van inmenging in het bestuur van of zelfs van de dagelijkse gang van zaken wenst men zich verre te houden. Het managen van het duale systeem wordt als een taak van de scholen zelf gezien.”

“Vermenging van onderwijs- en bedrijfsbelangen, zoals bijvoorbeeld in de Verenigde Staten gebruikelijk is, wordt als ongewenst beschouwd.”

Verder geeft het bedrijfsleven blijk van wantrouwen, gezien de volgende uitspraken: “Bovendien hebben de bedrijven twijfels aan het vermogen van de scholen om een duale formule effectief in de markt te zetten.”

“In het algemeen wordt de hogescholen een gebrek aan realiteitszin verweten (feeling met de praktijk).”

De derde opdracht, het vaststellen van de omvang van de markt, is om budgettechnische redenen niet gedaan.⁸ Dit zou wel interessant zijn geweest, zeker als de insteek van dit onderzoek geweest was welke problemen de gilde-leerroute voor de studenten en de bedrijven zou oplossen. Het is niet gebeurd en daarmee kregen de ontwikkelaars van het concept meer ruimte om het naar eigen inzicht te ontwikkelen.

Het concept is het AHB als het ware in de schoot geworpen, zoals blijkt uit de volgende verwoording van de gang van zaken door de toenmalige voorzitter van het AHB Daale: “Toen kwamen we Han Hogesteeger tegen, die bij de deeltijd werkte in Hoorn, onderdeel van de Hogeschool van Amsterdam (HvA). Hij had - op zoek naar een vorm van deeltijd overdag - bedacht dat er een 3/2-model zou kunnen zijn, drie dagen werken en twee dagen leren. Dit heeft hij aangeboden aan het College van

6 Maussen Marketing BV, *Tweede onderzoek duaal hoger economisch onderwijs t.b.v. Avond-Heao-Beraad (AHB)*, Heemstede, juni 1997

7 Maussen Marketing BV, *Onderzoek t.b.v. pilotproject Gilde-HBO Hogeschool Arnhem/Nijmegen*, Heemstede, maart 1998

8 telefoongesprek met de onderzoeker, dhr. Maussen, 27 oktober 2004

Bestuur van de HvA. Hij had het ook laten onderzoeken door een student, die op die scriptie – een unicum – een 10 heeft gehaald. Ze hebben toen ook een onderzoek gedaan op de voorlichtingsdagen en op regionale beurzen en daaruit bleek – en uit de scriptie – dat er een duidelijke doelgroep bestond voor dit 3/2-model. Het CvB zag het niet zitten. Toen kwam hij in een werkgroep van het AHB en zei dat hij een plan had liggen, dat 3/2-model. Een klein groepje is dit gaan uitwerken om het als duaal product in de markt te zetten.”

Daale en Hogesteeger hebben de stichting Gilde-HBO opgericht, een van de negen partijen in de negen-partijen-overeenkomst. Ze hebben dit uit eigen middelen gedaan, hetgeen ongebruikelijk is in onderwijsland. Het motief voor het oprichten van de stichting was het beschermen van het product in de ontwikkelfase en daarmee volgens Daale puur onderwijskundig: “We weten dat over vijf jaar als het project voorbij is, zeiden we in '97, er allerlei varianten gaan ontstaan, maar we willen dat – als men in het project mee gaat doen – het te ontwikkelen product is: vanaf de eerste dag 3-2. Toen het project eenmaal gestart was, had men het Gilde-HBO kunnen omwerken tot tweeweg-hbo of 3-2-model, maar goed, het merk was nu eenmaal in de markt gezet, met een duidelijke naamsbekendheid. En dat was onze onderwijskundige machtspositie ten opzichte van de vijf hogescholen, waarvan we wisten dat die ook wel eens om de tafel konden gaan zitten om het toch anders te gaan doen. Nee, wij waren de geestelijke ouders van het concept en wij wilden het concept scherp houden, niet om het geld.” De stichting is aan het einde van het project overgenomen door de vijf hogescholen, maar dat heeft – zo geven de betrokkenen van beide kanten aan – nogal wat moeite gekost.

Op 30 oktober 1997 heeft een vergadering plaatsgehad met vertegenwoordigers van het College van Bestuur van vijf hogescholen, dat geresulteerd heeft in het landelijke project Gilde-HBO. HZS was toen nog maar net toegevoegd, omdat een hogeschool afhaakte. Dat kon zo snel, omdat Daale een tweede groep van vijf geïnteresseerde hogescholen om de twee maanden had geïnformeerd over de ontwikkeling van het concept.

De wijze waarop de gilde-leerroute in de markt werd gezet, staat in de marketingliteratuur bekend als het productconcept: goede wijn behoeft geen krans. Oftewel: we maken een product dat zo mooi is, dat het zichzelf wel verkoopt. Van dat laatste was de landelijk projectleider Tromp echter niet zeker: “Ik hoopte dat het zichzelf zou verkopen. Ik zag het echt alleen als een mogelijkheid om die praktijk erin te brengen, om het concept vorm te geven.” Daale als een van de initiatiefnemers had hetzelfde motief als Tromp: “een instrument ontwerpen om het beroepsonderwijs weer *beroepspraktijk*onderwijs te maken”, maar was heel duidelijk over de afloop: “We hebben gekozen voor een extreem moeilijk model, waarvan we wisten dat het eigenlijk niet haalbaar was om te realiseren binnen een paar jaar.” Het praktijkmotief gold ook voor de projectleider van de HHS Catsburg,

want zij zag de gilde-leerroute als “een kans en de meest ideale manier – althans in theorie – om een hbo-opleiding te organiseren.” Voor haar was het levensvatbaar, anders was ze er niet ingestapt.

Meijers concludeert in zijn intreerede, dat ideeën niet achter het geld moeten aanlopen, maar het geld moet achter goede ideeën gaan staan.⁹ Daale zou dit voor het gilde-project ten volle beamen, gezien zijn antwoord op de vraag of het zoveel mogelijk geld lospeuteren uit het Vernieuwingsfonds een motief was om met de gilde-leerroute te starten: “Nee, absoluut niet, omdat de plannen er al eerder lagen dan dat we wisten dat er dergelijke bronnen waren, we waren het al gestart.” Tromp en Catsburg verschillen echter met hem van mening:

“Om kort te gaan was het voor Daale wel van belang om – weliswaar zijn ideaal vanuit het AHB te realiseren – dat de motor daarachter toch het vinden van geld was.” (Tromp)

“Natuurlijk, daar ging het in mijn optiek ook over, die samenwerking tussen marktpartijen en een school, daar was heel weinig ervaring op, maar je kon bij het Vernieuwingsfonds alleen maar geld krijgen als je dat in zo'n driehoek deed, dus als er twee andere investeerders waren.” (Catsburg)

Het gaat bij de antwoorden niet zozeer of ze in eerste instantie ontkennend of bevestigend zijn, maar om de optiek van waaruit antwoord wordt gegeven. Tromp en Catsburg doen dat vanuit de inhoud van het projectplan, dat later het uitgangspunt vormde voor verdere ontwikkeling. Voor Daale was het projectplan een middel: “Wat mij betreft, was het hele projectplan overhoop gegooid en had men zich afgevraagd van ‘hoe gaan we dit nu doen’. Het projectplan was eigenlijk alleen maar gemaakt om het geld te krijgen op basis van een idee en een globaal uitgewerkt plan van aanpak. Wist ik veel hoe je drie jaar lang iets aan de gang moest houden – en dat weet niemand toch. Laat staan met iets nieuws, met een duidelijke innovatie.”

Concluderend blijkt uit de conceptiefase dat de scholen alle ruimte hadden om productgericht te denken en te handelen: het bedrijfsleven liet het aan de scholen over maar betwijfelde wel of ze dat konden, de marktgegevens ontbraken als input voor een andere manier van denken en er lag dan wel een projectplan, maar dat was bedoeld om het geld los te krijgen. Door die ruimte kon het project nog alle kanten op, voordat de eerste student startte. De conceptie had plaatsgevonden, nu naar de draagtijd, de wording.

9 F.J.M. Meijers, *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs*, Intreerede als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 31 maart 2004

5.2 De wording

Het allerbelangrijkste voor de landelijk projectleider Tromp in het eerste projectjaar 1998/1999 was om te komen van een intentieverklaring tot een samenwerkingscontract. Gezien het voorgaande is dit niet verwonderlijk. De verschillende partijen moesten in financiële zin op één lijn gebracht worden en daarnaast moesten de vijf hogescholen ook onderwijskundig op één lijn gebracht worden. Probleem daarbij was dat de scholen er met enig verschil in intentie in zaten en met een verschil in ontwikkelingsgraad. Dat leidde tot veel gediscussieer en moeizame resultaten na uitgebreide massage. Tromp over de vijf werkgroepen die de gilde-leerroute gestalte moesten gaan geven: "In het begin om het draagvlak te versterken hebben we de paritaire vertegenwoordigingstruc gedaan: elke hogeschool had één vertegenwoordiger in de diverse werkgroepen. Die zijn geweldig een halfjaar met elkaar aan het discussiëren geweest, maar daar kwam eigenlijk niet veel uit. Dat heeft er toe geleid dat we overgestapt zijn van die paritaire vertegenwoordigingen naar werkgroepen met inhoudelijke deskundigheid, schrijvers er op gezet, en dat heeft tot werkelijke productie geleid." In tabel 1 staan de vijf werkgroepen en de producten die zij moesten gaan opleveren.¹⁰

10 Landelijk projectbureau Gilde-HBO, *Concept Voortgangsrapportage project Gide HBO*, 26 februari 1999

Tabel 2 Werkgroepen en producten

Werkgroepen	Producten
Curriculumontwikkeling	– didactisch concept; – set van passende werkvormen; – kader voor de verhouding werkervaring/studie; – globale opzet totale curriculum (BE, CE, MER) ; – verzamelen of ontwikkelen van mogelijk studiemateriaal; – opzet 1^e jaar + eindtermen 1^e jaar; – O.E.R. 1^e jaar; – eindtermen 2^e jaar.
Kwaliteitszorg	– kader kwaliteitszorgsysteem; – uitwerking kwaliteitszorg op opleidingsniveau; – kaders assessmentonderzoek; – kaders toetsbeleid; – certificering per jaar; – kaders overstap naar voltijd/deeltijd – kaders O.E.R.; – inventarisatie aansluitingsproblematiek mbo/havo/vwo
Onderwijs / Arbeidsmarkt	– onderwijs/arbeidsovereenkomst; – toelating/werving/selectie; – kwaliteitscriteria arbeidsplaatsen; – handleiding bedrijfsbegeleiding; – beoordeling kwaliteitszorgsysteem; – infrastructuur arbeidsbemiddelaars; – beoordeling certificering.
Communicatie & Marketing	– opstellen pr-, communicatie- en marketingplan; – richtlijnen voor teksten voor folders, brochures; – teksten voor nieuwsbrieven, infokrant, website; – richtlijnen voor lay-out voor folders, brochures; – richtlijnen voor gebruik keurmerknaam Gilde-HBO, productnaam Gilde-HBO en logo; – actieplan 199/2000; – brochure bedrijven; – brochure studenten.
Wet & Regelgeving	– overzicht wet en regelgeving; – aanmelding CROHO; – info voor brochure studenten.

In de toelichting bij het product ‘didactisch concept’ van de werkgroep Curriculumontwikkeling staat dat op 11 november 1999 voorlopig het onderwijsconcept als didactisch concept is gekozen. Dit concept was in de stuurgroep besproken en in aangepaste versie goedgekeurd. Verder vermeldt de toelichting dat enkele didactische uitgangspunten geformuleerd zijn die “in ieder geval door vier van de vijf hogescholen onderschreven worden.” De toelichting roept vragen op van wat nu die aanpassing is geweest en waarom niet alle vijf hogescholen de didactische uitgangspunten op dat moment onderschreven, maar voor de lijn van dit artikel onderstreept het de conclusie van de conceptiefase dat er nog alle ruimte was om het didactisch concept vorm te geven.

Verder staat in de toelichting bij het product 'set van passende werkvormen' van de werkgroep Curriculumontwikkeling: "Men heeft voorgesteld vraaggestuurd onderwijs (in beperkte mate) en action learning¹¹ te gaan toepassen." Hetgeen voorgesteld werd, is uiteindelijk ook zo uitgepakt, hetgeen blijkt uit de standaardopbouw van een blok, bijvoorbeeld die van blok 10¹²:

TE	Toetsvorm	Beoordeling	Stp
Werkactiviteiten (WA-b10)	Portfolioproducten	Vold-onv	3
AL-opdracht (AL-b10)	Verslag en presentatie	1,0-10,0	3
Vaardigheden (VA-b10)	Recht Beheerssystemen	Vold-onv	1
		Vold-onv	1
Kennis & inzicht (KI-b10)	Management Control	1,0-10,0	1
Professionele vaardigheden (PV-b10)	PV	Vold-onv	1
Vrije ruimte (VR-b10)	Door student zelf in te brengen	Vold-onv	1

Het vraaggestuurde in deze standaardopbouw zit in de werkactiviteiten, de vrije ruimte en in een beperkt aantal AL-opdrachten waaraan de student zelf invulling kan geven. De studieactiviteiten zijn zodoende in hoge mate aanbodgericht. Het aanbodgerichte blijkt ook uit de wijze waarop de competenties werden geformuleerd. Daarin is de functionalistische methode te herkennen. In een functionalistische analyse wordt, vergelijkbaar met de klassieke Tayloristische industriële arbeidsdeling, arbeidscompetenties gedeeld en geordend, gesystematiseerd en bijgevolg gefragmenteerd.¹³ Arbeid wordt met deze methode geanalyseerd door activiteiten en taken te inventariseren en van daaruit algemene kenmerken te formuleren die overal toepasbaar zijn, maar voor gebruik tekens weer ingekleurd moeten worden naar gelang de handelingscontext. Het probleem dat vervolgens ontstaat bij het maken van competentieprofielen is dat de optelsom van alle delen nog geen authentiek geheel vormen. In het handboek Gilde-HBO¹⁴ staan per opleiding per studiejaar de functies genoemd die de gilde-student zou kunnen bekleden. Apart daarvan staan de verschillende competenties: professionele, taak-

11 Handboek Gilde-HBO 2001-2002, Haagse Hogeschool: Action learning is een praktijkgerichte onderwijsvorm, waarbij de student geïntegreerde opdrachten uitvoert bij de organisatie waar de student werkt. Met dit instrument wordt de wisselwerking tussen theorie en praktijk tot stand gebracht.

12 Studiegids Gilde BE, Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

13 De zinsneden over de functionalistische analyse zijn ontleend aan: Ruud Klarus, *Arbeidslogica als startpunt voor beroepsopleidingen*, in: *Werkplekieren: ingewikkeld, uitdagend en inspirerend*, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, februari 2005

14 Handboek Gilde-HBO 2001-2002, Haagse Hogeschool

en functiegerichte competenties. De laatste competenties zijn voornamelijk gebaseerd op de bestaande leerdoelen, hetgeen te constateren is aan het afzonderlijk in een competentie formuleren van kennis- en vaardigheidselementen, bijvoorbeeld:

“De student/werknemer toont aan dat hij algemene economische kennis kan toepassen op economische onderwerpen zoals.....”

“De student/werknemer kan met behulp van verzamelde kwantitatieve gegevens op overzichtelijke en verantwoorde wijze weergeven en interpreteren.”

In de literatuur staat dat de functionalistische analyse met name zal leiden tot het beoordelen van afzonderlijke kennis- en vaardigheidselementen. Dat heeft de functionalistische methode gemeen met de aanbodgerichte manier van werken, zoals hiervoor ook al bleek bij de opbouw van het blok. De docent bepaalt binnen een vakgericht curriculum wat belangrijk is voor de student. Het is dan ook niet verwonderlijk dat een van de eerste kritiekpunten van docenten op de gilde-leerroute was dat de studenten te weinig leerden en te weinig deden. Een docent verwoordt dit: “Ik denk dat het een frustratie is geweest over de hele linie van collega’s – die zeiden dat ze een bepaald programma in een heel korte tijd moesten doen – dat van de studenten wordt verwacht dat ze een behoorlijk stuk zelf doen en dat daar niet zoveel van terecht kwam.” Een andere docent zegt: “Ik merkte al heel snel dat ze de 60% aan leereffect op de werkplek niet haalden. Voor hoofdvakken vond ik dat ze meer coaching vanuit school nodig hadden met meer contacturen, maar dat mocht niet in dat concept. Ik vond het daardoor te beperkt wat ze deden voor school.”

De vraag is of het aanbod/productgerichte denken voorkomen had kunnen worden. Volgens Catsburg, die de kar trok voor de HHS, kon het niet anders: “Bij het praten over concepten kwamen alleen maar problemen op tafel: dit en dat kan niet, en ze konden niet leren, en het was te veel etc. Je komt dan eigenlijk helemaal niet verder met mensen en dan ga je het maar over inhoud, over producten en zo, hebben.” De toespitsing op de inhoud en niet op de ontwikkeling van het concept werd in haar visie mede in de hand gewerkt door het gefaseerd invoeren van de gilde-leerroute aan de HHS: “Strikt gesproken, zou ik zeggen als je dit soort dingen doet: ‘zet het meteen bij allemaal neer’, omdat je dan veel meer mensen in één keer erbij betreft. Omdat je bij één opleiding begint, ontstaat in feite al de obscuriteit.” Het komt er in haar visie op neer dat het ontstaan van vervreemding – en obscuriteit in een latere fase – kleiner was geweest, indien meer mensen in het begin ermee vertrouwd waren geraakt: “Ik heb in die periode wel de teams op de hoogte gehouden door bij teamvergaderingen te zijn, maar daar zaten de toenmalige opleidingsmanagers net zo vreemd te kijken als dat de rest van het team zat te kijken, die hadden allemaal geen idee waar het over ging.”

Dat iedereen zo vreemd zat te kijken, komt omdat het productgerichte denken ingebakken zit in het aanbodgestuurde onderwijs. Een docent verwoordt dit als volgt: “Ik heb jarenlang een programma afgedraaid dat van voor tot achter waterdicht te timmeren was.” Deze docent is een aantal maanden bij de gildeleerroute mentor geweest: “Ik ging min of meer met knikkende knieën naar de studiegroepbijeenkomsten toe, want je bent toch in de ogen van die jonge studenten een autoriteit, ze verwachten wat van je en ik wist zeker dat ik ze dat helemaal niet – misschien voor een 10% – bieden kon. Dat beangstigde mij, maar dat kon ik moeilijk tegen de studenten zeggen, want studenten verwachten van mij dat ik een antwoord heb en een weg voor ze uitstippel.”

De vijf hogescholen zijn elk voor zich en in gezamenlijkheid aan de slag gegaan. Een waslijst aan gezamenlijke producten is opgeleverd. Het schrijven van de blokboeken werd verdeeld over de hogescholen, maar iedere school paste die naar de eigen situatie aan. Tromp: “Wij hadden toen ook de discussie van: garanderen wij als vijf hogescholen dat we, waar we het ook doen, hetzelfde product krijgen met dat Gilde-HBO als merknaam of hebben we een soort concept waarbinnen we dingen doen, maar is de naam die van de hogeschool; dus, koopt u Gilde-HBO ontwikkeld door vijf hogescholen of is het ‘u gaat studeren aan de Hanzehogeschool en daar kunt u het Gilde-HBO volgen’. Het eerste was aanvankelijk het idee, maar we zagen al glore dat dat toch ook betekende dat je elkaar in een enorm keurslijf zette en daar waren die vijf hogescholen met al die verschillende ontwikkelingsstadia absoluut niet aan toe.” Zo werd niet één paardje geboren, maar vijf verschillende paardjes. Over het paardje van de HHS waren de betrokkenen enthousiast, een mooie manier om de praktijk in de opleiding te krijgen, maar hoe zou het gaan groeien? Werd het een nieuwe Henri Buitenzorg¹⁵ of een Gaatnie Volopzorg?

15 Bruine hengst, geboren in 1966, winsom Hfl. 551.000 (250.000 Euro). Henri Buitenzorg was een begrip in Nederland. Nu bijna 40 jaar later wordt zijn naam nog genoemd als je een willekeurige Nederlander naar een bekende draver vraagt.

Reeds als tweejarige was hij veruit de beste van zijn jaargang en dat bleef zo tot aan het einde van zijn koerscarrière als negenjarige. Hij werd beschouwd als het beste paard uit die jaren.

Uit: *Drafsportvriendenclub De Hippodromers, Hall of Fame met beroemde Nederlandse en buitenlandse harddravers*, www.hippodromers.nl

5.3 De groei

Wat is nu in feite een leerroute? Is dat een formule voor de verhouding werkactiviteiten-schooloractiviteiten: voor het gilde 3-2 en voor het gewone voltijd 0-5? Zijn het de docenten en studenten die het samen vormgeven? Is het de sfeer die het uitstraalt of de cultuur die er aan vast zit? Alles kan erbij betrokken worden, maar de kern van de zaak zijn de uitgangspunten. Om vast te stellen wat docenten en huidige studenten daarvan vinden, is in maart 2005 een schriftelijke enquête gehouden. Deze enquête kende een hoge non-respons, hetgeen blijkt uit de volgende tabel, met in de tweede kolom het aantal uitgezette enquêteformulieren (n) en in de derde en vierde kolom de non-respons (N.R.) in absolute aantallen en in percentages.

Tabel 3 Non-respons schriftelijke enquête

opleidingen	docenten			studenten		
	n	N.R.		n	N.R.	
BE	31	11	35%	10	1	11%
MER	25	18	72%	20	15	75%
CE	34	28	82%	18	12	67%
totaal	90	57	63%	48	28	58%

Alleen de non-respons van de BE-opleiding is acceptabel, zowel die van de docenten als de studenten, zodat de volgende analyse slechts gebaseerd is op de uitkomsten van de enquêtes binnen de BE-opleiding.

Van de twintig docenten BE, die de enquête ingevuld hebben, waren er twee nooit actief betrokken geweest bij de gilde-leerroute en twee van begin af aan wel; van de overige zestien zijn er zes nu nog actief betrokken, maar waren dat niet vanaf het begin, en tien in het verleden actief betrokken en nu niet meer. Het zijn maar negen studenten BE die de enquête hebben ingevuld – het konden er ook niet veel meer zijn, want er waren op dat moment tien gilde-BE studenten – waardoor één student meer of minder voor een flinke verandering in het percentage leidt. Daarom staan bij de uitkomsten telkens ook de absolute aantallen vermeld. Stuk voor stuk zullen de uitgangspunten nu besproken worden. Voor de uitkomsten van de vragen wordt verwezen naar bijlage 1.

Werken en studeren vanaf de start

Een vierjarige duale hbo-opleiding waarin werken en studeren vanaf de start gedurende de gehele periode naast elkaar geprogrammeerd worden.

In vraag 1 is aan de docenten en studenten gevraagd naar welke opzet van de gilde-leerroute de voorkeur uitgaat. De docenten BE hebben in overgrote meerderheid (90%) een voorkeur voor een andere opzet van de gilde-leerroute en de studenten BE willen het in overgrote meerderheid (78%) bij de huidige opzet houden.

Nu kan bij de beantwoording meespelen dan men vaak geneigd is te kiezen voor het vertrouwde.¹⁶ Als dat ook hier meespeelt, dan zijn de studenten BE er blijkbaar wel mee vertrouwd geraakt en de docenten BE niet. In het interview is aan zeven mentoren dezelfde vraag ook gesteld en als je de antwoorden ordent op een soort schaal van 'vertrouwd zijn', dan ontstaat een volgende rangorde in uitspraken:

- 1 "Ik ben voor twee jaar basis en daarna mag je doen wat je wilt. Alleen als je echt kan garanderen dat je alle facetten van de opleiding kunt krijgen, wil ik er nog wel een keer over nadenken om met een duale route te starten." (mentor BE)
- 2 "Als je nu een eerste jaar hebt die de mensen uitselcteeert, dan houd je een club over waarvan je geconstateerd heb dat men er in geïnteresseerd is, dan zou je in het tweede jaar op een gilde-manier kunnen beginnen.
Als je naar het huidige voltijd kijkt, dan zou je je kunnen voorstellen dat je na het tweede jaar een dergelijke manier zou aanbieden, omdat je dan voldoende basis hebt gedaan en breedte hebt gegeven. Dan vallen er wel een aantal vakken uit, maar dat is dan maar zo, ze hebben dan toch een basis in de eerste twee jaar gehad." (mentor BE)
- 3 "Ik ben voor eerst een jaar voltijd en daarna duaal, zodat de zwakke studenten wat meer uitgeselecteerd worden." (mentor CE)
- 4 "Het is beter om direct met duaal te starten, je selecteert er tenslotte je studenten op. Het trekt juist studenten aan die het aanspreekt om zo de studie te doen. Je zult wel die selectie vooraf moeten houden." (mentor CE)
"Meteen vanaf de eerste dag werken en school combineren. Het argument dat een eerste jaar selecterend werkt, gaat voor mij niet op, want ik ga ervan uit dat de selectie vooraf plaatsvindt." (mentor MER)
"Het is goed om voor verschillende groepen studenten verschillende leerroutes aan te bieden en in dat opzicht is de huidige opzet van de gilde-leerroute goed. Wel belangrijk is dan dat je binnen de leerroutes makkelijk kan overstappen.

¹⁶ Een mooi voorbeeld hiervan is het volgende ervaringsfeit in de gemeenschappelijke propedeuse van de opleidingen AC, BE, CE en MER: toen de klassen nog niet ingedeeld werden naar opleiding, veranderde 35% van de studenten van opleiding aan het einde van de propedeuse, toen dat het jaar daarop wel gebeurde, zakte dit percentage naar 5%.

Daarom moet je geen mengvormen van leerroutes in een leerroute inbouwen, bijvoorbeeld eerst een jaar voltijd en dan duaal.” (mentor MER)

5. “Voor mijn gevoel is dit helemaal achterhaald, dat idee van je moet voltijd of duaal doen. Ik vind het helemaal niet interessant hoe het georganiseerd is, als je maar die flexibiliteit biedt dat de student zijn eigen route kan kiezen.”
(mentor MER)

De eerste uitspraak zit aan de ene kant van de schaal, omdat die het selecterende benadrukt en de volle breedte van het onderwijsaanbod. De mentor van de tweede uitspraak staat wat de breedte betreft iets meer toe en bij uitspraak drie gaat het alleen nog maar om het selecterende. De argumentatie om vanaf het begin werk en school te combineren is te vinden in de uitspraken bij 4. Uitspraak 5 gaat weer een stapje verder dan het oorspronkelijke idee en bevindt zich daardoor aan de andere kant van de schaal.

De uitspraken van de mentoren BE bevestigen in ieder geval het beeld van de enquête dat het gilde-uitgangspunt niet de voorkeur geniet van de docenten BE. De gilde-studenten BE denken daar heel anders over. De uitspraken van de mentoren CE en MER zijn een eerste indicatie dat dit uitgangspunt daar wel geaccepteerd is, maar de hoge non-respons van de enquête staat een betere onderbouwing in de weg.

Synergie, in complexiteit toenemende taken

Er vindt synergie plaats tussen werken en leren. De verhouding is drie dagen werkactiviteiten en twee dagen studieactiviteiten. Deze verhouding komt ook tot uiting in de honorering van studiepunten. Het werk wordt uitgevoerd in een of meerdere bij het onderwijsprogramma passende werkplek(ken) met in complexiteit toenemende taken.

Met de vragen 2 en 3 is naar de synergie gevraagd. De studenten BE zien meer synergie dan de docenten BE, want 55% van de studenten is het niet eens met de uitspraak dat werken en studeren van elkaar gescheiden zijn en bij de docenten is dat 20%. Bovendien vinden de studenten BE – op één na – hun werkplekken passen bij het onderwijsprogramma, terwijl 45% van de docenten BE dat eerder niet vinden. Waarom zien de studenten BE meer synergie dan de docenten BE? Heeft dit misschien ook te maken met het aanbodgerichte denken van de docenten? De mentor BE die vooral de breedte van de opleiding miste in het gilde, miste daardoor ook de synergie: “Ik denk dat de leereffecten niet heel erg groot waren. Ik mis de breedte bij de gilde-student: verbanden zien, analyseren, waarom is het hier eigenlijk zo; ze waren toch slaafs hun taak aan het uitvoeren.” De mentor BE die op de breedte wat meer ruimte aan de student liet, vond wel dat de studenten te lang vast bleven zitten op een werkplek, maar had soms bij een paar voltijd-studenten – die dan wel de volle breedte hadden gehad – het idee dat ze eigenlijk een mbo-plusser waren: “In feite is dit een beoordeling op niveau en potentie. Ik denk altijd

dat je als docent een beeld heb van de student, uit hoe je hem meemaakt en eigenlijk zegt dat meer van een student dan zijn cijferlijst of wat dan ook.”

Slaafs uitvoeren en synergie gaan niet samen, dat geldt zowel voor de gilde-student als voor de gewone voltijd-student. De gilde-studenten schrijven vier Action Learning (AL) -verslagen per jaar waarin de brug van de praktijk naar de theorie wordt geslagen en reflecteren vier keer per jaar op de ontwikkeling van hun niveau. Het is daarom niet verwonderlijk dat studenten BE meer synergie zien dan de docenten BE.

Naar de in complexiteit toenemende taken zijn alleen de studenten gevraagd in vraag 4. De studenten BE (55%) ervaren eerder dat ze direct met de complexiteit worden geconfronteerd dan dat men ze langzaam laat wennen aan nieuwe taken (22%). Het ‘in complexiteit toenemende taken’ komt nogal mechanisch over, alsof iemand aan een knop draait. Beroepsonderwijs dat theorie vóór de praktijk en simpele leersituaties vóór complexe stelt, dwingt de meeste leerlingen in een overlevingsstrategie¹⁷, een slaafs uitvoeren van taken. Op grond van de uitkomst van de enquête kan dit uitgangspunt geherformuleerd worden in ‘de student wordt telkens met nieuwe taken in het diepe gegooid’, een mooi uitgangspunt voor een uitdagende leeromgeving.

Competentiegericht

Het verwerven van competenties door leren en werken.

De uitkomst op vraag 13 laat zien dat 65% van de docenten BE de gilde-leerroute meer competentiegericht vinden dan de voltijd-leerroute. Geen van de docenten geeft aan dat de competentiegerichtheid meer van toepassing is op de voltijd-leerroute.

Hiervoor – bij het gedeelte van de wording – bleek dat er het een en ander aan te merken is op de formulering van de competenties. Dit laat zich kort samenvatten in de volgende uitspraak van een mentor:” Het competentiegerichte zat in het opdoen van competenties in het werk, maar de omschrijving van de competenties waren in termen van leerdoelen.” In de praktijk zien de docenten BE wel een verschil tussen de voltijd- en de gilde-leerroute. De landelijk projectleider zal met deze uitkomst blij zijn, want hij merkt op dat “wij in het gilde-onderwijs even snel – en daar ben ik achteraf toch ook wel trots op – het competentiegerichte onderwijs gingen invoeren,

17 F.J.M. Meijers, *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs*, Intreerede als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 31 maart 200

terwijl er nog geen competentie op papier stond voor die opleidingen. We waren de eerste generatie competentiegeformuleerde opleidingen.”

Transfer

Het bereiken van transfer in een daarop gerichte systematiek van begeleiden en beoordelen gedurende de gehele opleiding.

In vraag 5 is gevraagd naar transfer. De studenten BE zien zonder meer transfer, slechts één student is neutraal en de overigen positief. De docenten BE zijn daarin een stuk voorzichtiger, gezien ook het percentage +/- (30%) en het percentage N.I. (25%).

De studiegroep, waarvan er zes per periode zijn (24 per studiejaar), is binnen het gilde-onderwijs de werkvorm die onder meer de transfer moet bevorderen. Het doel en de inhoud ervan is in drieën te verdelen:

- begeleiden van de activiteiten in het kader van de AL-opdracht;
- begeleiden van het groepsproces bij het uitvoeren van de projectopdracht;
- intervisie waarin studenten daarin ervaringen uitwisselen om zo van elkaar te leren.

Het is de taak van de mentoren om de studiegroepbijeenkomsten niet zozeer op de inhoud te begeleiden, maar op het proces. De mentor stuurt de bespreking en indien de studenten eenmaal vertrouwd zijn met de werkwijze, kan een deel van de sturing aan de groep zelf worden overgelaten.¹⁸

De vraag is in hoeverre de studiegroep heeft bijgedragen aan de transfer die de studenten BE volgens de uitkomst van de enquête zien, aangezien de ervaringen van de mentoren wisselend zijn. Een mentor vond dat het te veel routine werd: “Je kreeg van die vaste patronen omdat ze vier jaar in eenzelfde groep zitten. Daarin had je als mentor te weinig mogelijkheden om de studenten aan te spreken op hun professionaliteit. Zelf hadden de studenten niet meer de drive om de studiegroepbijeenkomsten als een leerinstrument te gebruiken.” Een andere mentor zocht het ook bij de student en bij zichzelf: “De gilde-student was niet het type dat tijdens de studiegroepbijeenkomsten te activeren was om een goed intervisiegesprek te voeren. Het lukte mij niet om daarbij boven tafel te krijgen wat studenten leerden van het werk om dat vervolgens te laten uitwisselen met elkaar.” Maar er waren ook andere geluiden: “Wat ik heel leuk vond, was de begeleiding van de studiegroepen: de studenten hebben de neiging om hun problemen als iets individueels te ervaren en het aardige is om al die individuele problemen

18 Handboek Gilde-HBO 2001-2002, Haagse Hogeschool

gemeenschappelijk te maken, om daar een situatie van te maken waarbij iedereen zich in kan denken hoe zij zouden reageren als zij in die situatie zouden verkeren.” Deze mentor vond de koppeling van de praktijk aan de theorie echt een kwaliteit van het gilde en merkte dat met name als mentor in het eerste jaar, omdat deze ook de AL-opdrachten begeleidt. Ten slotte nog een mentor aan het woord die op zijn vingers werd getikt om niet naar aanleiding van de AL-opdrachten inhoudelijk aan het werk te gaan: “Je ziet de prachtige mogelijkheden komen, dan vond ik het jammer dat je deze mogelijkheden niet kon aangrijpen om daar eens wat uitgebreider mee aan het werk te gaan.” Deze docent zag als vakdocent allerlei mogelijkheden, maar werd er op gewezen vooral de rol van begeleider van het leerproces op zich te nemen.

Het is dus niet geheel duidelijk in welke mate de studiegroep heeft bijgedragen aan de transfer. Om daar achter te komen had niet de letterlijke tekst van het uitgangspunt moeten worden genomen, maar was het beter geweest om de daarin genoemde begeleiding op te splitsen naar de begeleiding van de mentor tijdens de studiegroepen, de begeleiding van de docent tijdens de flankerende colleges en de begeleiding van de coach op de werkplek. De MER laat overigens in het vierde jaar de docent van de AL-opdracht tevens de mentor zijn en is daarmee de weg ingeslagen die de mentor die op zijn vingers werd getikt graag had willen bewandelen. Hoewel deze mentor het liefst nog een stapje verder wilt gaan: “Het punt is dat je eigenlijk – zoals die Grieken dat deden - met een klein aantal studenten zou moeten kunnen praten over het vak en zij daarbij aangeven wat ze leuk vinden. Je bent een soort allround mentor van vijf tot zeven studenten: of dat nu is of ze problemen hebben met de studie, met financiering etc. of ook inhoudelijk; daarbij verwijst je ook door.”

Naar het waarom van de voorzichtigheid van de docenten BE om dit uitgangspunt te beamen is het slechts gissen, zodat concluderend ten aanzien van de groei van dit uitgangspunt alleen blijft staan dat volgens de studenten BE de gilde-leerroute er in geslaagd is om via de begeleiding transfer te bereiken. Met een gecombineerd mentor- en docentschap heeft de MER zich in de begeleiding verder ontwikkeld. Concluderend ten aanzien van de groei van de overige drie uitgangspunten: ten aanzien van het eerste uitgangspunt zijn de studenten BE wel vertrouwd geraakt met de 3-2-opzet en de docenten BE niet. Ook hier duiden de uitspraken van de mentoren erop dat met name binnen de MER de gedachten al verder gaan. Het tweede uitgangspunt is op te splitsen in synergie en in complexiteit toenemende taken. Synergie ontstaat door de AL-verslagen, door te reflecteren en gewoon door de praktijk. Het ‘in complexiteit toenemende taken’ wordt achterhaald door de werkelijkheid en kan beter vervangen worden door ‘telkens met nieuwe taken in het diepe gooien’. Op dit uitgangspunt heeft de gilde-leerroute zich volgens de studenten BE bewezen, maar daar zijn de docenten BE – door bijvoorbeeld de

breedte van de opleiding te benadrukken – het niet mee eens. Het derde uitgangspunt van de competentiegerichtheid wordt ten slotte door zowel de docenten als studenten BE onderschreven.

De groei van de leerroute is nu in eerste instantie gemeten naar de uitgangspunten, maar er zijn nog meer aspecten die aangeven wat er nu feitelijk van geworden is. Deze komen nu aan bod.

Vraaggestuurdheid

In de vragen 6 en 7 is gevraagd naar de vraaggestuurdheid. De studenten BE dichten zichzelf meer invloed toe dan de docenten BE vinden dat ze hebben, zowel voor de werkzaamheden voor school (studenten 66%, docenten 45%) als die op de werkplek (studenten 44%, docenten 15%). Wel vinden de docenten BE dat de studenten enige invloed hebben op de werkzaamheden voor school (++ en + is 45%, - en -- is 20%). Het laatste blijkt ook uit de uitkomsten van vraag 14: 30% van de docenten BE, tegenover 15% die dat niet vindt, geeft aan dat de gilde-leerroute in vergelijking met de voltijd-leerroute de studenten meer mogelijkheden biedt een eigen weg in de studie te gaan. Opvallend bij de uitkomst van vraag 14 is dat 50% van de BE-docenten geen verschil zien tussen de gilde- en de voltijdleerroute.

In het gedeelte over de wording is het voorstel aangehaald vraaggestuurd onderwijs (in beperkte mate) te gaan toepassen. Uit de standaardopbouw van een blok bleek dat de studieactiviteiten in hoge mate aanbodgericht waren, maar dat het vraaggestuurde in de werkactiviteiten zat, de vrije ruimte en in een beperkt aantal AL-opdrachten waaraan de student zelf invulling kan geven. De uitkomsten van de enquête geven aan dat de studenten wel de mogelijkheid zien om binnen het vastgestelde aanbod van de gilde-leerroute een eigen weg te gaan. De docenten zien dat ook enigszins, maar de meerderheid ziet geen verschil tussen de gilde- en de voltijd-leerroute, hetgeen past binnen het aanbodgerichte denken.

Gilde-leerroute vergeleken met voltijd-leerroute

In het voorgaande zijn al enkele uitkomsten gepresenteerd waarbij de docenten de gilde-leerroute vergeleken met de voltijd-leerroute, maar er is naar meer aspecten gevraagd. In de vragen 15 en 16 is naar de studenten gevraagd. Daaruit blijkt dat de BE-docenten (50%) eigenlijk geen verschil zien in het niveau van de studenten en als ze dan een verschil zien, dan gaat dat eerder naar het negatieve toe, de zwakkere student. Wat de zelfstandige houding betreft, kijken de docenten BE positief naar de gilde-student: 60% vindt ze zelfstandiger.

Van de twee mentoren BE die geïnterviewd zijn, merkt de ene mentor verder op: “Wat de instelling van de studenten betreft, vond ik het nauwelijks verschil maken.” De andere mentor BE vond de gilde-student een heel ander type student qua houding naar de organisatie: “Wat hun moppertechnieken betreft, hadden ze wel wat harder aangepakt mogen worden; ze hadden veel noten op hun zang en kregen daar teveel ruimte voor.”

In de interviews van de mentoren van de CE zijn ook twee generaliserende uitspraken over de studenten te vinden, bij die van de mentoren MER overigens niet. Beide mentoren zijn zeer positief, want de een antwoordde op de vraag in hoeverre verschillen werd ervaren met de voltijd-leerroute: “Nou, enorm, de gilde-student is een heel ander type, is enthousiaster en gemotiveerder.” De ander merkte op: “In vergelijking met de voltijd-studenten vond ik van de gilde-studenten dat ze heel wat werk moesten verstouwen en zeer positief ten opzichte van de opleiding stonden.” Verder is het opmerkelijk, hoewel het niet representatief is voor alle docenten CE en MER, dat de zeven docenten CE en de zeven docenten MER – op één keer na – bij deze uitspraken de antwoordcategorieën A en B niet hebben aangekruist.

Zagen de docenten BE eigenlijk geen verschil in het niveau van de studenten, over het niveau van de gilde-leerroute waren ze duidelijk: die was lager. De uitkomst van vraag 17 laat zien dat 55% dit vindt en 15% niet. Hoewel iets minder uitgesproken dan het niveau, vinden de docenten BE het voor de student ook makkelijker om te doen: 45% vindt dit tegenover 30% niet (uitkomst vraag 18).

Als het niveau van de gilde-leerroute afgemeten wordt aan de cijfers van de meesterstukken – vergelijkbaar met de afstudeerscripties van de voltijd-leerroute – van de eerste twee lichtingen studenten BE, dan is er geen reden om het niveau lager te vinden: 1 keer een 6, 4 keer een 7, 2 keer een 8 en 3 keer een 9. De beperktheid van dit meetinstrument blijkt uit de uitspraken van de mentoren BE. De mentor BE die vond dat het beeld dat je van een student hebt eigenlijk meer zegt dan zijn cijferlijst, was van de student die de 6 heeft gescoord overtuigd van de kwaliteiten: “Als je deze student opsluit met de opdracht ‘en nu kom je met iets goeds’ dan komt deze student ook met iets goeds, terwijl je andere studenten met een dergelijke opdracht bij wijze van spreken levenslang geeft.” Van een student die een 7 heeft gekregen zegt de ene mentor BE: “Dat niveau waarmee deze student uiteindelijk de deur mee is uitgegaan, dat vond ik geen hbo’er.” Over dezelfde student zegt de andere mentor: “Toen ik al een beetje weg was en zag wat er geworden was van deze student – die eigenlijk als een volstrekt onzelfstandig type binnen kwam, wel met sleuren en trekken langzaam een beetje in de richting van zelfstandig werken kwam – was het daarbij op zichzelf wel aardig om te zien dat deze student op het einde een stuk was opgeschoten, niet zover als wij gewild hadden maar toch wel. Voor zo iemand was het toch wel een prima route, hoewel de

hoeveelheid energie die de opleiding er in heeft gestopt enorm was.”

Als het aan de cijfers niet ligt, waarom vinden de docenten BE het niveau van de gilde-leerroute dan lager? Het zou kunnen zijn dat de docenten BE dit vinden, omdat men de nadruk legt op de breedte van de opleiding: de gilde-leerroute is minder breed en daardoor van lager niveau. Dat zou dan meteen verklaren waarom de docenten BE de gilde-leerroute toch iets makkelijker – want minder breed – te doen vinden voor de student, terwijl de studenten daar heel anders over denken. Op de open vraag aan de studenten om de zin ‘Ik raad een student die overweegt te beginnen met de gilde-leerroute aan....’ af te maken, benadrukten twaalf van de zestien antwoorden de zwaarte van de opleiding en de motivatie die je ervoor moet hebben. Het volgende antwoord is exemplarisch: “Voor zichzelf goed vast te stellen of ze deze aanpak echt leuk/uitdagend vinden, want er is veel inzet vereist voor het positief afronden van de studie; dit kan alleen als je zelf volledig achter de studie staat en je er volledig voor wilt inzetten.”

De verklaring dat de docenten BE de gilde-leerroute lager van niveau en makkelijker vinden, omdat de opleiding minder breed is, is maar een verklaring, niet *de* verklaring. Het past dan wel bij het eerder geconstateerde aanbodgerichte denken en bij enkele uitspraken over de breedte van de opleiding, maar de docenten zijn er niet naar gevraagd.

Waardering

In vraag 19 is zowel aan de docenten als aan de studenten gevraagd de opleiding te waarderen met een cijfer van 1 t/m 10. De vraag bij de docenten was gesloten en bij de studenten open, waardoor bij de studenten ook een 5,5 en een 6,5 staan (wat dat betreft cijferen studenten net als docenten). Achteraf was het beter geweest de waardering op te splitsen in een waardering van het idee en de waardering van de uitvoering, want vijf van de acht studenten BE maakten daar ongevraagd een opmerking over:

- De opleiding op zich is naar mijn mening een goed idee geweest, alleen de colleges zouden beter moeten aansluiten. (7,5)
- Naar rato wat men er nu van maakt, zit veel meer in. (6-)
- Het idee van het gilde-concept is meer waard. Uitvoering op HHS is minder. (5,5)
- gilde idee: 9, uitvoering: 5. (dit is als een 7 in de tabel genoteerd)
- Een 10, want het idee is perfect, de organisatie echter minder/erg matig.

Ook als er rekening mee gehouden wordt dat de 10 vanwege de uitvoering eigenlijk lager is, dan nog waarderen de studenten BE de gilde-leerroute meer dan de docenten BE. Het past in het beeld dat het voorgaande oproept, want daaruit kwam naar voren dat de studenten BE positiever zijn over het verwezenlijken van de uitgangspunten en zichzelf meer invloed toedichten. Verder kan geconcludeerd worden dat de studenten BE flinke kanttekeningen zetten bij de uitvoering.

Rendement

“De gedachte dat studenten door de selectie en de uitvoerige informatie minder snel de opleiding zouden verlaten, is onjuist gebleken. Er is een uitvalpercentage van 33,3%, maar slechts 20% heeft de propedeuse in één jaar gehaald.”¹⁹ Deze conclusie is getrokken na het tweede projectjaar, maar wordt voor de daarop volgende jaren telkens weer bevestigd, zoals blijkt uit de cijfers van bijlage 2. De nauwkeurige lezer van de tabellen van bijlage 2 valt op dat in die tabellen het propedeuserendement na 1 jaar meestal niet de 20% te boven gaat, maar dat de uitvalpercentages veel hoger zijn dan de 33,3%. Dit komt, omdat in de tabellen de totaalcijfers over meerdere jaren vermeld staan, terwijl de 33,3% van de uitspraak de uitval in het eerste jaar betrof.

De percentages voor het rendement van de propedeuse komen overeen met de cijfers van de voltijd-leerroute, waarvan voor de BE de meest recente die van cohort 2000 en van 2001 zijn. Het rendement na 1 jaar is 25 % voor cohort 2000 en na 2 jaar 50%, voor cohort 2001 is het rendement na 1 jaar 16%²⁰. Cijfers uit nog eerdere cohorten geven voor de BE het beeld van een rendement na 1 jaar van rond de 20% en na 2 jaar van tussen de 40% en 45 %; bij de opleidingen MER en CE ligt dit iets hoger, na 1 jaar rond de 25 % en na 2 jaar rond de 50%.

Bij de vergelijking tussen de gilde- en de voltijd-leerroute moet in ogenschouw worden genomen dat de aantallen van de gilde-leerroute klein zijn, waardoor één student meer of minder al tot een relatief grote procentuele verandering in het rendement leidt. Dat speelt minder als naar het propedeuserendement in totaliteit gekeken wordt, hetgeen bij de gilde-leerroute goed kan, aangezien het een gemeenschappelijke propedeuse voor de drie opleidingen heeft. Uit de tabel met de totaalcijfers van bijlage 3 blijkt dat het rendement na 1 jaar tegen de 20% ligt en na 2 jaar rond de 50%. Dit komt overeen met het propedeuserendement van de voltijd-leerroute. Ook de rendementscijfers naar vooropleiding komen overeen met die van de voltijd-leerroute: de vwo'ers doen het beter dan de havo'ers en mbo'ers en de laatste twee categorieën doen het ongeveer even goed.

Uit deze cijfers kan geconcludeerd worden dat het propedeuserendement van de gilde-leerroute overeenkomt met die van de voltijd-leerroute. Gezien de beperkte uitval in de hoofdfase is het te verwachten dat het totaalrendement voor de gilde-leerroute ook overeenkomt met die van de voltijd-leerroute.

19 Leny Catsburg, *Rapportage project 2e projectjaar, Gilde-HBO*, februari 2001

20 studievoortgangsanalyse BE, mei/juni 2003

Deze conclusie was vooraf niet verwacht, want de verwachting was dat de rendementspercentages hoger zouden liggen op grond van de selectie vooraf en de uitvoerige informatie. Om na te gaan waar dit aan ligt, zouden de cijfers van de andere hogescholen die de gilde-leerroute aanbieden behulpzaam kunnen zijn, maar deze cijfers zijn er niet.²¹ Toch is hier een mogelijke verklaring voor vanuit de HHG. De gilde-coördinator aldaar kon niet precies aangeven hoeveel studenten in het eerste jaar uitvielen, maar het was een 25 à 30 % en in ieder geval in verhouding met de voltijd-leerroute laag. Het verschil in aanpak is dat de studenten van de HHG zelf een baan moeten vinden, in tegenstelling tot de HHS waar voor alle geschikte studenten de uitzendorganisatie naar een baan zoekt. In het studiejaar 2003-2004 werden bij de HHG van de 100 geïnteresseerden 60 studenten geschikt geacht, hetgeen uiteindelijk resulteerde in een instroom van 37/38 studenten. Het vinden van werk is derhalve een extra selectie-instrument. Van de 22/23 studenten die geen baan hebben konden vinden, zegt de gilde-coördinator van de HHG: "Sommigen besluiten toch iets anders te gaan doen en bij een aantal had je toch nog wat twijfels of ze bij de opleiding pasten. Daarbij is het voor het beeld van de studenten belangrijk dat ze zien dat ze er zelf iets voor moeten doen." Met het ontbreken van de selecterende werking van de arbeidsmarkt is de hoogte van de verwachtingen afhankelijk van hoe hoog de effectiviteit van de intake wordt ingeschat.

Aantal aanmeldingen

Groningen - *Aanmeldingen lopen storm*

Het aantal intake-gesprekken dat het afgelopen half jaar is gehouden door het bureau Gilde-HBO is indrukwekkend. Een dikke 100 studenten hebben een opdracht ingestuurd; 85% heeft een gesprek gehad. Daarvan hebben 25 mensen ook al een baan en gaan dus zeker beginnen aan het Gilde. Uit ervaring weet men dat gedurende de zomermaanden hier nog een fors aantal studenten-met-baan bij zullen komen. De Hanzehogeschool verwacht te starten met een grote groep eerstejaars die wellicht zal worden opgesplitst in twee groepen.

Digitale Nieuwsbrief Gilde-HBO no.11, 30 juni 2005

Dit bericht is illustratief voor in welke orde van grootte gedacht moet worden, als het over het aantal aanmeldingen gaat. Wat in het bericht niet vermeld staat, is over hoeveel opleidingen de aanmeldingen verdeeld zijn.

21 Aan de ene kant is dit niet verwonderlijk, want die van de HHS waren er ook niet en het heeft veel tijd gekost – elke student moest individueel gevolgd worden in zijn schoolloopbaan – om ze boven tafel te krijgen. Aan de andere kant blijft het verwonderlijk dat ze vaak ontbreken, ook voor de andere leerroutes, want het zijn belangrijke beleidsgegevens.

Om daarvan een beeld te krijgen, staan in de volgende tabel de inschrijvingen in de propedeuse per 1 oktober 2003:

Tabel 4 Inschrijvingen propedeuse Gilde-HBO per 1 oktober 2003 per opleiding

	AC	BE	CE	CO	IDM	MER	LE	totaal
HAN	16		4	1		6	2	29
HHD		7	15					22
HHG	11	4	6		0	3		24
HHS		0	0			0		0
HZS		1	5					6

In het studiejaar 2004-2005 had de HHG volgens de gilde-coördinator 37/38 studenten op basis van een 100 geïnteresseerden. Voor het studiejaar 2005-2006 heeft de HHG volgens het bericht eenzelfde aantal geïnteresseerden. Als dit tot eenzelfde aantal inschrijvingen leidt, dat vervolgens volgens bovenstaande tabel verdeeld moet worden over maximaal vijf opleidingen, dan komt het gemiddeld aantal inschrijvingen per opleiding niet boven de 10 studenten.

De HHS heeft in 2003-2004 voor het eerst geen studenten ingeschreven, omdat het aantal aanmeldingen – begin juli 2004 stond de teller op zeven definitieve aanmeldingen voor drie opleidingen – te gering was. Het aantal ingeschrevenen in de jaren daarvoor is te halen uit bijlage 3 en zijn in onderstaande tabel nog eens op een rijtje gezet:

Tabel 5 Inschrijvingen propedeuse HHS Gilde-HBO per jaar per opleiding

	BE	MER	CE	totaal
99 - 00	20			20
00 - 01	15	31		46
01 - 02	16	24	19	59
02 - 03	8	18	16	42
03 - 04				(7)

De grote terugval in het aantal inschrijvingen in 2003-2004 is opvallend en roept direct de vraag op waar dat aan ligt. In eerste instantie gaat dan de gedachte uit naar de werving.

De doelgroep waar de communicatie zich op is gaan richten, bestaat uit:²²

- de schoolverlaters vo/mbo;
- de schoolverlaters vo/mbo met een breuk van een jaar;
- de switchers hbo en universiteit.

De tweede groep is slecht in kaart te brengen en valt ook buiten de normale communicatiekanalen die de hogeschool gewoon is te gebruiken, omdat deze groep geen kanaal heeft dat stroomt, zoals het kanaal vo-hbo en mbo-hbo. Catsburg: “Mensen die er een jaar tussenuit zijn gegaan, die zitten overal. Wat ik toen heb geprobeerd, is de kanalen in kaart te brengen: arbeidsbureaus, bibliotheken, gemeentehuisbalies. Ook contact gezocht met decanen van universiteiten, maar dat was meer de voor de derde groep. Daar hebben we gefolderd. Ons intranet en website stond toen nog in de kinderschoenen, nu zou je met deze moeilijk benaderbare doelgroepen op die manier kunnen communiceren.”

Concreet is aan gerichte actie ondernomen:

- voorlichting gegeven aan verschillende groepen van de mbo's uit de omgeving, bij de schoolverlaters mbo is vooral naar de mensen van de praktijkroute gekeken;
- een uitgebreide workshop verzorgd op een decanendag voor het voortgezet onderwijs;
- met decanen van andere hbo's en van universiteiten gesproken van materiaal voorzien;
- voorlichting gegeven aan alle vestigingsmanagers van Content uit de regio, zodat zij als ze op bedrijfsbezoek gingen, konden vertellen dat het er was;
- overige inzet van Content als partner: folders op al hun vestigingen, hun bakken doorgekeken om mensen die breuken hadden in hun opleiding er uit te halen en specifiek te benaderen;
- meedoen aan de gebruikelijke voorlichting van de hogeschool, zoals de open dagen, de voorlichting op de scholen etc.

Met name het benutten van Content was een kanaal waarin de HHS zich onderscheidde van de overige hogescholen. Catsburg: “Alle kanalen die logisch waren, zijn eigenlijk wel benut. Ik had de indruk in die tijd dat wij de meest consistente en in ieder geval de meest uitgebreide campagne hadden om studenten te werven.” In het studiejaar 2001-2002 heeft Catsburg de coördinatie van de gilde-leerroute overgedragen aan drie coördinatoren, per opleiding een, en sindsdien is alleen meegedaan met de gebruikelijke voorlichting van de HHS. Daarom is één

22 Ria Pool Meeuwssen, afd. PR/IC, sector E&M, HHS, Notitie ter vaststelling van doelgroepenbeschrijving, 20 maart 2000

mogelijke verklaring voor de terugval die zich na dat jaar heeft ingezet, dat te weinig meer aan gerichte actie is ondernomen.

De HHS benutte Content bij de werving, de HHG benut de studenten. Van het zelf op zoek gaan naar een baan gaat volgens de gilde-coördinator van de HHG een verhogende werking uit op de naamsbekendheid. Daarvan merkt Catsburg op: “Ja maar ik vind nog steeds dat de regio in het Noorden met onze regio niet helemaal te vergelijken is. Ik denk dat wij dat nooit zo hadden kunnen bereiken als Groningen door de grote hoeveelheid informatiemogelijkheden die hier in het Westen is en ook de enorme diffuusheid ervan. We hebben gewoon veel meer concurrenten aan allerlei soorten opleidingen en waar ze allemaal uit kunnen kiezen.” Dit pleit allemaal voor een gerichte communicatie naar de diverse doelgroepen van de gilde-leerroute en daar is de HHS na de eerste drie projectjaren niet mee doorgegaan.

Ging bij de verklaring van de terugval de gedachte in eerste instantie uit naar de werving, in tweede instantie is ook de zwaarte van de opleiding in de analyse betrokken, want een zware opleiding is immers niet aantrekkelijk. Gezien de adviezen die de studenten aan aankomende studenten meegeven, is in het voorgaande al geconstateerd dat de studenten het een zware leerroute vinden. Eén mentor vindt dat het gilde heel veel vraagt van de student: niet alleen hard werken, maar ook creatief met de zaken kunnen omgaan. Om met deze mentor even terug te komen op de effectiviteit van de selectie vooraf: “Dat is zonder allerlei ingewikkelde procedures van tevoren niet goed in te schatten, want je kunt niet selecteren hoe lang iemand de benodigde inzet kan volhouden.” Ook Catsburg is hier duidelijk in, want op de vraag of zij een verklaring heeft voor de terugval in de instroom antwoordde zij: “Veel te zwaar. In Den Haag boorden we nog aardig wat schoolverlaters aan. In de fase van het leven waarin deze mensen verkeren – als je een jaar of achttien bent – is het een concept dat eigenlijk niet zo goed bij die leeftijdsgroep past. Al op je achttiende de verantwoordelijkheid hebben als productief medewerker en ook nog eens de verantwoordelijkheid om met de studie volop bezig te zijn, vraagt al een dermate focus, zeker als zij het vergelijken met hun leeftijdsgenoten en de mensen die zij om zich heen zien. Ik denk dat door de rigide wijze waarop wij het ook hebben willen aanpakken, met die optimale kwaliteit en zo, wij het die studenten ook niet makkelijk hebben gemaakt.” De laatste opmerking betreft weer het aanbodgerichte denken vanuit de opleidingen. Naar de soort instromende studenten is in de enquête gevraagd.

De uitkomsten van deze vraag waren dat de studenten zich grofweg gelijkelijk verdeelden over de volgende drie categorieën:

- de schoolverlaters die direct vanuit het voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs zijn ingestroomd;
- de switchers die vanuit een andere hogere beroepsopleiding of vanuit de universiteit zijn ingestroomd;
- de schoolverlaters die na een jaar of een aantal jaren vanuit het voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs zijn ingestroomd en in die periode eerst iets anders dan studeren hebben gedaan.

De uitspraak van Catsburg betreft de eerste categorie en deze bedraagt eenderde van de instroom. Aangezien deze categorie ten opzichte van de overige twee categorieën veruit de grootste bron van potentiële studenten is waaruit een school kan putten, boort de HHS hieruit relatief gezien niet zo veel studenten aan.

Concluderend moet bij het aantal aanmeldingen voor de gilde-leerroute gedacht worden aan niet zulke hoge aantallen. De cijfers laten zien dat de HHS het in de eerste jaren goed heeft gedaan gemeten naar het landelijke beeld. Ook is de conclusie gerechtvaardigd dat de laatste twee categorieën instromers telkens weer met gerichte actie moeten worden benaderd om daar studenten aan te boren. Feit is dat dit na 2001-2002 niet meer is gedaan en dat daarna het aantal aanmeldingen is ingezakt.

Het is ook een feit dat de studenten de studie als zwaar ervaren. Het is aannemelijk dat dit een verklaring kan zijn voor de onaantrekkelijkheid van de gilde-leerroute voor met name de eerste categorie instromers, maar het blijft bij een veronderstelling, want hier is geen onderzoek naar gedaan.

Draagvlak

Catsburg is na de beëindiging van het gilde-project opleidingsmanager MER geworden. In die hoedanigheid constateert zij geen draagvlak voor het gilde-concept bij haar collega-opleidingsmanagers “die blij zijn dat het niet meer gaat, want het kost te veel geld”. Van de twee andere collega-opleidingsmanagers geeft Schumacher van de CE dit volmondig toe: “Ik ben niet tegen duaal onderwijs, maar voor de gilde-variant had ik eigenlijk geen draagvlak.” Van Wijk formuleert het voorzichtiger: “Vanuit drie overwegingen – de bedrijfseconomische overwegingen (weinig studenten, grote inzet), overweging draagvlak collega's, overweging werkplekken die ik niet vond aansluiten bij het onderwijs – is mijn draagvlak, als je dat woord mag gebruiken, is mijn enthousiasme en ook mijn wens om deze dure kleine opleiding in de lucht te houden steeds verder afgebrokkeld.”

In de uitspraak van Van Wijk klinkt al door dat bij de docenten ook niet veel draagvlak was. Dit formuleert hij als volgt: “Het werd niet breed gedragen, het was wisselend en het riep altijd een hoop emoties los. Het merendeel zag er niet veel in.” Ook andere betrokkenen vanuit het management maken duidelijk dat het draagvlak bij een beperkte groep docenten zat en niet verder is ontwikkeld, zodat de beoogde olievlekwerking niet tot stand is gekomen.²³

Wat zeggen de docenten er zelf van? Die vinden dit ook, althans de docenten BE, zo blijkt uit de uitkomst van vraag 8 van de enquête. Vier keer zo veel van de docenten BE zijn het met de uitspraak ‘De gilde-leerroute werd gedragen binnen de opleiding’ oneens (60%) dan eens (15%).

Ook zegt het verloop onder de betrokkenen iets over het draagvlak van de betrokkenen voor de gilde-leerroute. Zoals uit het percentage herhalingsaankopen van een reep chocolade blijkt of deze reep een blijvertje is in het assortiment, zo blijkt uit het verloop onder de betrokkenen bij de gilde-leerroute of deze leerroute zich een plaats heeft weten te bemachtigen naast de andere leerroutes. In bijlage 4 is het verloop nagegaan en dit zijn de uitkomsten:

- 1 Opvallend is het verloop onder de coördinatoren binnen de opleiding BE: nadat de gilde-leerroute de projectstatus kwijt was, wisselde de coördinatie jaarlijks van persoon. De MER kent nauwelijks verloop en de CE geen.
- 2 De opleiding BE kent, net als bij de coördinatoren, een groot verloop onder de mentoren; bij de MER is het gematigd en bij de CE nagenoeg niet.
- 3 Het verloop onder de docenten is gebaseerd op incomplete gegevens, maar deze gegevens geven wel een beeld: van de 59 onderdelen zijn er 20 (34%) telkens door dezelfde docent verzorgd, bij 32 (54%) heeft een of meer wisselingen van docent plaatsgevonden en bij 7 (12%) kan er geen uitspraak over gedaan worden, omdat die maar één waarneming hebben. Veel wisselingen in een korte tijd van vijf jaar duiden op een groot verloop onder de docenten.

Met name uit het verloop onder de docenten blijkt dat de gilde-leerroute geen blijvertje is geworden.

Waarom is dat niet gelukt? De docenten BE zagen er best wel wat in, gezien de uitkomsten op de vragen 9 en 10 van de enquête. De meerderheid van de docenten BE vindt dat de gilde-leerroute best een kans van slagen had (50% ten opzichte van 35%) en ook gestart had mogen worden (55% ten opzichte van 25%).

23 In feite is deze zin een letterlijke uitspraak van Otto, de voorganger van Catsburg als opleidingsmanager MER, maar er zijn meer van dergelijke uitspraken aan te halen.

Ook vinden meer docenten BE (45% ten opzichte van 35%, uitkomst vraag 11) dat het geen vreemde eend in de bijt is naast de voltijd- en deeltijd-leerroute en bij evenveel docenten (45%, uitkomst vraag 12) past het wel in hun visie op het onderwijs als niet, waarbij de verdeling van die 45% over geheel en gedeeltelijk (on)eens meer naar het positieve gaat.

Nu is nog steeds niet duidelijk waarom er geen draagvlak was. De volgende uitspraak van een mentor BE is een eerste stap voor een nadere verkenning: “Draagvlak was er niet. Je moet de mensen eerst van het concept doordringen en daarna aan de gang gaan.” Deze mentor stond toch wel open voor het gewoon op gang gaan met een nieuwe leerroute en dan gaandeweg er meer vorm en inhoud aan geven, maar “dan moet je wel scholing krijgen op intervisie, coaching etc. en dat heb ik bij het gilde gemist.”

Het gaat hier in eerste instantie om het aan de gang gaan, want uit de enquête blijkt dat de docenten BE er best wel wat in zagen. Ging men dan niet aan de gang - of keerde men terug naar de oude gang van zaken - omdat men toch liever deed wat men altijd had gedaan? Dit was Van Wijk opgevallen toen hij opleidingsmanager werd van de BE: “Toen ik hier kwam, trof ik voor een belangrijk deel voortreffelijke deskundigen aan, maar met een vrij beperkte opvatting over onderwijs, namelijk wat je altijd gedaan had en overdracht.”²⁴ Was het vanwege de cultuur waarin elke docent verantwoordelijk is voor zijn eigen onderdeel, koning is in zijn eigen koninkrijk? In een van de rapportages merkt Catsburg op: “Er wreekt zich dat binnen de opleidingen het nog niet overal gebruikelijk is dat groepen docenten samenwerken op onderdelen. Samenwerking en afstemming zijn echter binnen het gilde-onderwijs onontbeerlijk.” Zij vindt dit, omdat “je niet kunt groeien als je het allemaal in je eentje doet.” Ze vond wel dat toen met de wekelijkse mentorbijeenkomsten een goede basis is gelegd: “Dat waren echt voorlopers van de manier waarop we het nu ook zouden moeten doen: met elkaar verantwoordelijk zijn voor blokken onderwijs, van elkaar leren.”

Op de vraag waarom de docenten niet samenwerken, antwoordt ze: “Dat is de heaocultuur. Even voor het gilde startte, is de discussie nog geweest dat we geen vakgroepen meer hadden. Toen wilde mensen graag nog in vakgroepen zitten. Inhoud en het zelf verantwoordelijk zijn voor je vak en misschien binnen je vak nog eens met een collega samenwerken, dat kon nog, maar voor de rest: zodra de deur dicht gaat, ben je in je koninkrijk.”

Wat verder opvalt aan de uitspraak van de mentor BE is het eerst doordringen zijn van concept om aan de gang te gaan en de behoefte aan scholing. Speelt hier het om kunnen gaan met onzekerheid mee? Ook Tromp is het behoudende bij de BE-

24 Hij spreekt hiermee geen oordeel uit, want “het kan zo maar heel belangrijk en goed zijn.”

opleiding opgevalen en heeft daar een mogelijke verklaring voor: “Misschien heeft het behoudende zoals we dat bij de BE-opleiding zien te maken met ‘het houden van controle op’, dat past in het vak van de bedrijfseconomen. Een experimenterende boekhouder lijkt mij ook gevaarlijk.”

Een gilde-mentor en tevens docent Bedrijfseconomie is gevraagd om het vak te omschrijven dat deze beoefende en het antwoord was: “De zekerheid, de vakman, de cognitieve kennis en ook de didactische vaardigheid om een bepaalde theorie over te dragen op de studenten. Dat is het klassieke, dat is ook zekerheid.” Ook in deze uitspraak wordt het behoudende, de zekerheid, uitdrukkelijk genoemd. Deze mentor is langzaam in de gilde-leerroute gegroeid, maar heeft in het begin wel het gevoel gehad terug te willen naar het vak: “Ik ben geprogrammeerd op klassikaal lesgeven, daar ben ik goed in, nu moest ik eigenlijk vaak zelfs mijn mond houden en het groepsproces zien te activeren: het van elkaar leren. Dan moet ik niet gelijk zeggen wat de oplossing is, maar meer anderen erin betrekken hoe zij daarmee zouden omgaan of aan ze vragen of ze iets soortgelijks hebben meegemaakt. Dan zijn ze veel sneller geneigd iets aan te nemen, dan dat ik als docent weer zeg dat het zo moet.” De laatste uitspraak toont aan dat er docenten waren die de overgang konden maken naar een andere manier van werken.

Er is niet onderzocht in hoeverre er bij verschillende opleidingen sprake is van een behoudende cultuur en of dit dan automatisch leidt tot een weinig innovatieve cultuur.

Daarmee is er op dit moment nog geen verklaring voor het gebrek aan draagvlak. Dat het er was, is een feit: het wordt door velen bevestigd en het verloop toont het aan.

Conclusie groei

Het gilde-paardje van de HHS is zeker geen nieuwe Henri Buitenzorg geworden, alleen al omdat het geen paard van vlees en bloed bleek te zijn. Het kan het best vergeleken worden met een paard dat van de draaimolen is gehaald, wieltes en een motor heeft gekregen en zo zijn eigen weg kon gaan los van de draaimolen. De draaimolen staat voor de opleiding. Studenten komen naar de opleiding, draaien op verschillende paarden een aantal rondjes en moeten steeds moeilijker kunstjes doen. Degenen die misselijk worden of op een of andere manier niet in de draaimolen kunnen blijven zitten, worden binnen twee jaar weggestuurd met een negatief bindend studieadvies. Zij die er in slagen alle kunstjes te volbrengen zonder van de draaimolen af te vallen, stappen op z'n vroegst na vier jaar met een diploma van de draaimolen af om - nog wankel op de benen - zelfstandig de eerste voorzichtige stappen in het werkveld te zetten.

Een paard van vlees en bloed kan groeien, aan een draaimolenpaard kan alleen geschaafd en gevijld worden. In het vorige hoofdstuk over de wording is gebleken dat de studieactiviteiten in hoge mate aanbodgericht waren, daarom een draaimolenpaard en geen echt paard, maar dat er ook vraaggestuurde elementen in terug te vinden waren, de wieltes en de motor. Vanaf de draaimolen keek Daale vol bewondering naar de verrichtingen van het gilde-paardje: “Ik heb altijd gigantische bewondering gehad voor de mensen die daar mee bezig waren, zoals jullie daar zaten te worstelen. Ik heb misschien niet al te veel op dat punt laten blijken, los van individuele contacten en overleggen, maar ik zag jullie wel kreunen en steunen.” En van de docenten die bij hem op de draaimolen stonden, was er niemand die tegen hem gezegd heeft waar hij ‘in godsnaam’ mee bezig was: “Ze hebben er naar mijn gevoel nooit badinerend over gesproken, dat ze vonden dat jullie met rare dingen bezig waren.” Dit laatste blijkt ook wel uit de enquête: er was dan wel geen draagvlak, maar men zag er wel wat in.

Voordat dit concluderende gedeelte verder gaat, moet nadrukkelijk opgemerkt worden dat de conclusies vooral betrekking hebben op de opleiding BE, omdat bij de opleidingen MER en CE de non-respons op de enquête te hoog was en het draagvlak onder de coördinatoren en mentoren een ander beeld laten zien dan bij de BE. Toch zal de beeldspraak van de draaimolen ook bruikbaar zijn voor de MER en CE. Zo merkt Schumacher van de CE, die geen voorstander was van de gilde-variant, op over CE-specifieke programma²⁵: “We hebben toen een soort ad-hoc-programma gemaakt, waar zoveel mogelijk elementen van ons eigen derde en vierde jaar in zaten, vanuit het voltijd dat net vernieuwd was.” Zij hebben derhalve na het gemeenschappelijke gedeelte hun gilde-paardje gewoon weer op hun draaimolen gezet.

De studenten BE zijn in tegenstelling tot de docenten BE positief over de verwezenlijking van de uitgangspunten van de gilde-leerroute. Zij zijn tenslotte degenen die op het gilde-paard moesten plaatsnemen om los van de draaimolen over moeilijk begaanbare paden hun weg te moeten vinden. Als je dit dagelijks doet, dan raak je ermee vertrouwd (van begin af aan 3-2), word je gedwongen het een en ander wel met elkaar en met anderen te combineren (synergie en transfer) om vooruit te komen uit de complexe situatie (complex voor simpel). Zolang je maar op weg gaat, word je vanzelf competenter.

²⁵ Het gilde-programma is voor het eerste anderhalf jaar gemeenschappelijk voor de opleidingen BE, MER en CE en daarna specifiek per opleiding, alhoewel daarin af en toe ook nog blokken gemeenschappelijk zijn.

De docenten BE die de verrichtingen van de studenten gadeslaan en begeleiden, beoordelen dit met de draaimolen als referentiekader, hetgeen tot de veronderstellingen heeft geleid dat op de draaimolen veel meer staat (de voltijd-leerroute is breder) en de studenten van de voltijd-leerroute op veel meer paarden moeten zitten (het niveau van de gilde-leerroute is lager). Het gilde-paard werd zwaar beladen: "Ik denk dat door de rigide wijze waarop wij het ook hebben willen aanpakken, met die optimale kwaliteit en zo, wij het die studenten ook niet makkelijk hebben gemaakt." (Catsburg)

De cijfers over het verloop, het stoppen met gerichte communicatie en tal van uitspraken van diverse betrokkenen geven aan dat al na een paar jaar de klad in het gilde-project kwam. Als je van een houten paard uitgaat - het aanbodgerichte, de zekerheid, de invloed (uitspraak mentor BE: "Als ik geen invloed kan hebben, dan stop ik met zo'n concept.") - kun je wel begrijpen dat een paard van vlees en bloed gemakkelijker over een struik springt - het concept is goed - maar deins je terug voor het eigen karakter van het paard. In plaats van te vijlen en te schaven, moet je dan inspelen op de nukken en uitgaan van de eigenheid van het paard. De BE hield het bij het vijlen en schaven en de CE had net de draaimolen opgeknapt en liet het gilde-paard meeliften. Alleen de MER heeft de duale route gecontinueerd in de route Studeren met Arbeid (SMA). Een mentor die bij beide routes werkt, zegt hierover: "Ik zie in SMA veel van de gilde-manier van werken terug: het in groepen en individueel begeleiden van de studenten op competentieontwikkeling." Op de vraag of daar het onderwijsconcept nu verder wordt ontwikkeld, antwoordt deze mentor: "Dat vind ik een moeilijk punt. Voor docenten is de stap naar vraaggestuurd heel groot. We hebben wel afgesproken dat we in elk blok een studiedag gaan doen die in het teken staat van de ontwikkeling van het onderwijsconcept." Met andere woorden: de MER heeft een echt paard, maar dat staat nog in de gang en niet in de weide.

5.4 De verlossing

Na vier jaar telkens met een nieuwe lichting gilde-studenten te zijn gestart, meldden zich in het studiejaar 2003-2004 te weinig studenten aan voor de gilde-leerroute. De afdelingsmanagers die verantwoordelijk zijn voor de drie opleidingen besloten voor dat studiejaar niet te starten met een nieuwe lichting studenten. In hetzelfde studiejaar gaven ze aan voor hun duale onderwijs het gilde-model te willen loslaten.

Waarom wilden ze dat? Het vergaderstuk van 24 februari 2004 voor het Hogeschool Management Team, destijds de naam van het hoogste beleidsniveau binnen de HHS, dat opgesteld is door een beleidsmedewerker op basis van interviews met de drie betrokken afdelingsmanagers, noemt de volgende redenen:

- 1 te kostbaar;
- 2 te weinig aanmeldingen;
- 3 inflexibel onderwijsprogramma;
- 4 onvoldoende en geen goede werkplekken;
- 5 een rendement van 30%-35% (prognose).

De redenen komen, op de laatste na, stuk voor stuk hierna aan bod. De laatste is hiervoor al aan de orde geweest en daarbij is geconcludeerd dat het rendement van de gilde-leerroute overeenkwam met die van de voltijd-leerroute.

Te kostbaar

Als grootste deel van de kosten wordt genoemd de vaste bijdrage aan het landelijk Gilde-bureau en de personele lasten.

De vaste bijdrage aan het landelijk Gilde-bureau bedraagt ongeveer 5500 euro per jaar, per opleiding. Deze kosten zullen dalen voor de HHS door het per 1 januari 2004 samenvoegen van de landelijke bureaus van Gilde-HBO en Economie Compact tot het landelijk bureau 'Werkend leren', door een andere verrekening van de kosten en door een minder prominente landelijke rol in de onderwijsinhoud te spelen. Het HMT heeft besloten ondanks de kosten voorlopig aangesloten te blijven bij het nieuwe landelijke bureau, vanwege de geboden kwaliteits- en onderwijsinstrumenten en de conceptuele en marketingvoorsprong op andere duale trajecten in het economisch onderwijs. Dit impliceert dat deze kosten geen rol spelen bij de beslissing wel of niet de gilde-leerroute los te laten, want de kosten worden hoe dan ook gemaakt.

Hoe zit het dan met de personele lasten? In een voetnoot van het HMT-vergaderstuk wordt dit als volgt gepreciseerd: “Volledige staf van 50 uur per blok, al is het maar voor één student. Mentoren voeren jaarlijks 400 uur gesprekken. In de leerwerkgroepen zijn jaren 2, 3 en 4 wel samengevoegd. Coördinator onderhoudt contact tussen landelijk bureau en hogeschool.” Met name de zinsnede ‘al is het maar voor één student’ is typerend voor de manier van denken, zoals later zal blijken.

Maar eerst nog andere cijfers over de personele lasten uit een evaluatie van gilde-leerroute aan de HHS.²⁶ Daaruit blijkt dat de gilde-leerroute per student meer besteedt aan onderwijsuitvoering en studentbegeleiding dan de voltijd-leerroute; bij de CE maximaal 38% meer, bij de MER 7% en bij de BE 48% (het 3^e jaar is buiten beschouwing gelaten vanwege de stage in het voltijd). De verschillen in percentages van de opleidingen zijn voornamelijk te verklaren uit de aantallen studenten, lagere aantallen leiden tot hogere percentages. Door de voltijd-leerroute als norm te nemen en met de dalende aantallen studenten als feit lijkt de reden dat de gilde-leerroute te kostbaar is een valide reden. Natuurlijk kun je vraagtekens zetten bij de voltijd-leerroute als norm, wordt daar bijvoorbeeld niet te weinig gedaan aan studentbegeleiding, en kun je stellen dat wellicht te weinig is gedaan om de dalende aantallen tegen te gaan, maar daar gaat het nu niet om. Het gaat hier namelijk om de manier van budgetteren: de personele lasten zijn in een zogenaamde lastenbegroting vastgesteld op basis van het onderwijsaanbod. Tegenover de lasten staan de baten die onder meer afhankelijk zijn van het aantal studenten: naarmate meer studenten zich inschrijven, nemen de baten toe en worden de lasten meer gedekt. Steeds minder studenten hebben zich ingeschreven, waardoor de gilde-leerroute in deze lijn van budgetteren minder kostendekkend, te kostbaar, is geworden.

Deze manier van budgetteren gebaseerd op een vast aanbod, ‘al is het maar voor één student’, is heel gebruikelijk binnen het onderwijs. Op vier van de vijf hogescholen die de gilde-leerroute aanbieden, wordt het ook toegepast voor de gilde-leerroute, maar op de HHG hanteert men een andere manier. Daar krijgt de gilde-coördinator per student een budget op grond van de algemene begrotingssystematiek. Aan dit budget heeft de gilde-coördinator zich te houden, maar het management is tot nu toe coulant als het wat krap uitpakt. Het verschil met de manier van budgetteren van de HHS is dat het onderwijsaanbod niet vastligt. Bij een klein aantal studenten wordt een begeleider gezocht op het vakgebied van het thema; minder colleges, meer begeleiding. Daarbij komt dat bij kleine aantallen de vraag naar onderwijs minder breed is. Bij grotere aantallen structureren zij het onderwijs voor.

26 S. van Meerten, 16-10-2001

Uit het voorgaande blijkt dat bij grote aantallen studenten de twee manieren van budgetteren niet van elkaar verschillen, want in beide gevallen structureert men het onderwijs voor. Maar bij kleine aantallen gaat de manier van de HHG flexibel om met het onderwijsaanbod. Illustratief in dit opzicht is dat de HHG geen minimum hanteert voor het aantal studenten om een financieel gezonde leerroute in stand te houden, terwijl de overige hogescholen die de gilde-leerroute aanbieden dat wel doen, 10 /15 studenten.

Te weinig aanmeldingen

Na de constatering dat veel te weinig studenten zich aanmelden, staat in de toelichting in een voorzichtige bewoording de volgende conclusie: "De opzet lijkt niet aantrekkelijk voor potentiële duaal-studenten." Met als voetnoot: "In vergelijking met andere, succesvolle, duale opleidingen van de Haagse Hogeschool die een andere opbouw kennen: eerst fulltime naar school, daarna parttime werken en parttime naar school." Blijkbaar is de opzet van de gilde-leerroute om van begin af aan parttime te werken en parttime naar school te gaan niet aantrekkelijk. Dit blijkt volgens de toelichting ook uit de gesprekken met de onderwijsbegeleiders, de huidige gilde-studenten zouden zich volgens hen beter thuis voelen bij een start in voltijd en daarna in een combinatie van leren en werken. Uit de enquête blijkt, zoals in het hoofdstuk over de groei is weergegeven, dat dit niet de mening is van in ieder geval de studenten BE, maar de mening van de docenten BE en dat de mentoren daar verschillend over denken.

Daarmee is er geen grond voor de eerste mogelijke verklaring voor het lage aantal aanmeldingen, want de studenten BE geven aan het wel aantrekkelijk te vinden om van begin af aan werken en leren te combineren.

In dezelfde voorzichtige bewoordingen meldt de toelichting nog een andere mogelijke oorzaak voor het lage aantal aanmeldingen: "In deze regio is wellicht op de verkeerde doelgroep gericht: schoolverlaters zonder werkervaring. In regio's waar oudere werkenden het Gilde-HBO onderwijs volgen, blijkt het concept succesvoller – bijvoorbeeld in Groningen." De gilde-coördinator van de HHG geeft aan dat de uitspraak over de oudere studenten in Groningen niet klopt: "Wij hebben ongeveer eenderde die direct doorstroomt en ongeveer tweederde die eerst een aantal jaren iets anders hebben gedaan. Van die laatste groep heeft een aantal een paar jaar iets anders gedaan en ook weer een aantal iets langer. Zo ontstaat een gemengde groep van 18-jarigen tot 25-jarigen met zo nu en dan een uitschieter naar de dertig. De groep directe doorstromers groeit." De HHS heeft ook een groep van directe doorstromers die ongeveer eenderde van de instroom bedraagt, zodat de situatie niet veel zal verschillen met die van de HHG. Daarmee is er ook geen grond voor de tweede mogelijke verklaring van het lage aantal aanmeldingen.

In het hoofdstuk over de groei is wel een andere mogelijke verklaring voor het lage aantal aanmeldingen geopperd, namelijk de zwaarte van de gilde-leerroute. Verder

is in dat hoofdstuk geconstateerd dat bij het aantal aanmeldingen niet gedacht moet worden aan hoge aantallen. Om de doelstelling van de HHS van jaarlijks 20 nieuwe studenten per opleiding te realiseren is continue specifieke werving nodig bij de switchers en de schoolverlaters met enige jaren werkervaring. Deze groepen zijn op te vatten als marktniches, kleine aparte marktsegmenten. De directe doorstromers vormen de massa in de markt en kunnen in de werving bediend worden met de gebruikelijke kanalen. Na de eerste drie projectjaren is niet doorgegaan met een gerichte communicatie op de marktniches.

Conclusie

Uitgaande van de huidige begrotingssystematiek is het aantal aanmeldingen inderdaad te laag, maar een andere begrotingssystematiek staat lagere aantallen toe. Verder is de doelstelling van de HHS om jaarlijks 20 nieuwe studenten per opleiding te realiseren ambitieus gezien de landelijke cijfers. Een dergelijke doelstelling kan alleen gehaald worden met een gerichte communicatie naar de diverse doelgroepen. Met name moeten de marktniches (switchers, schoolverlaters met enige jaren werkervaring) keer op keer bewerkt worden, want de zwaarte van de gilde-leerroute zou de massa in de markt (directe doorstromers) wel eens af kunnen schrikken.

Inflexibel onderwijsprogramma

Het onderwijsprogramma is inflexibel en ligt vast in een landelijk concept.

Navraag leert dat dit argument afkomstig is van Catsburg en betrekking heeft op de Haagse situatie. Wat haar het meeste tegenstond en waarvan ze merkte dat het de groei in het denken over onderwijs belemmerde, was het enorme redeneren vanuit het product: "Het aangrijppingspunt om onderwijsvernieuwend - ook met het gilde - bezig te gaan, was toetsing geweest. Niemand had het daarover. Ik weet nog hoeveel moeite we gehad hebben om alleen maar te praten over integrale toetsen. Nooit ontwikkelen van een intake-assessment of een ontwikkelingsassessment propedeuse. Het feit dat iedereen zo in het product, zo in die blokken, alleen in producten en instrumenten dacht, was voor mij ook een reden om het los te laten om een volgende stap te maken. De opdracht aan Studeren met Arbeid (SmA)²⁷ was dan ook om te starten met toetsen. Die opdracht is ook aan het gilde gegeven, maar heeft tot niets geleid. Dus de wijze waarop de docenten naar het onderwijs keken en het ook landelijk hebben neergezet, was voor mij zo knellend op het aanpakken van de goede kant, dat ik er van af wilde."

27 Nieuwe leerroute waarin de gilde-leerroute, de deeltijd-leerroute en economie compact zijn verenigd in een flexibel competentiegericht opleidingstraject voor werknemers die zich willen ontwikkelen tot hbo-professionals.

Haar visie over hoe je onderwijs aan mensen moet aanbieden, is vooral infrastructureel ondersteunend en vraagt om een heel andere kijk dan wat er bij de gilde-leerroute van gemaakt is: “Het was draaien, draaien, stampen, stampen, volstrekt aanbod- en productgericht in plaats van vraaggestuurd. We waren zo bezig met ons product en de kwaliteit ervan, dat we soms de studenten gewoon vergeten zijn.”

Op de vraag aan de afdelingsmanagers op welk moment ze dachten dat het maar beter was om met de gilde-leerroute te stoppen, gaven Schumacher en Van Wijk eenzelfde antwoord: op het moment waarop de instroom terug begon te lopen. Catsburg antwoordde: “Dat moment heb ik nooit gehad. Voor mij is er nooit een vacuüm geweest. Alleen dat geldt niet voor mijn collega-afdelingsmanagers, die inderdaad gewoon geen instroom hadden en zagen dat het onbetaalbaar werd, toch al heel veel moeite hadden mensen erbij te betrekken; ja, dan is het niet zo heel erg ingewikkeld.” Catsburg wilde van een aantal knellende banden af om daarmee een volgende stap naar volwassenheid te maken. Niet meer die samenwerking met Content en die baan die voor de studenten geregeld wordt (in haar woorden: dat hele ‘pamperachtige’), niet meer dat aanbodgerichte, maar een volgende stap zetten als het gaat om vraaggestuurd, flexibel onderwijs.

Onvoldoende en geen goede werkplekken

Content lijkt niet in staat om kwantitatief en kwalitatief voldoende werkplekken te vinden.

Wat de kwantiteit betreft, staan hieronder de feiten op een rij:

- In het begin van het eerste jaar 1999-2000 hadden alle 21 studenten een plek²⁸.
- “Op 1 september 2000 hadden niet alle 50 beginnende studenten een passende werkplek, maar de verwachting was dat dit door de toenemende professionalisering en ervaring van het Gilde-bureau zonder schade voor de studenten in een aantal maanden kon worden opgelost.”²⁹ Zo is het uiteindelijk dan ook gelopen en sindsdien heerst, zoals blijkt uit navraag bij Content op het Gilde-bureau, het beeld van: het is telkens weer een grote klus om iedereen een geschikte plek te geven, maar over het algemeen wordt die klus geklaard en zijn er altijd enkele moeilijk plaatsbare studenten waarbij dit wat langer duurt.

28 In de statistieken staat 20, maar 1 student is voor 1 oktober van dat studiejaar gestopt.

29 Leny Catsburg, Rapportage 2^e projectjaar van het project Gilde-HBO, februari 2001

Vanuit de mentoren kwam in het studiejaar '03-'04 het geluid dat Content echt moeite kreeg met het vinden van werkplekken voor de derde- en vierdejaarsstudenten. Gevraagd naar de feiten:

- Dit gold voor de MER voor 4 studenten, waarbij bij 3 een frictie hadden van 2 tot 4 maanden tot de volgende werkplek, en 1 student 9 maanden niet goed geplaatst kon worden. De frictieperiode werd meestal opgevuld met werkzaamheden op het hoofdkantoor van Content, want de studenten moesten natuurlijk wel wat doen voor hun geld.
- Van de CE-opleiding heeft 1 student een frictieperiode gekend van 5 maanden, die deze persoon zelf heeft opgevuld met allerlei losse werkzaamheden.
- De in totaal 19 studenten van de BE-opleiding hadden allen in '03-'04 een werkplek. Twee mutaties gedurende het jaar vanwege ontslag konden opgevangen worden met een frictie van een paar maanden.

Of een frictie van een paar maanden schade oplevert voor de ontwikkeling van de student is zeer de vraag. Dat is afhankelijk van de student, want een goede student pikt de draad na een frictie weer snel op. Het is ook afhankelijk van de fase in de studie: een frictie in het begin, werkt niet goed voor de motivatie om aan de studie te gaan beginnen. Een frictie kan ook louterend werken, omdat het altijd een nieuwe start is.

Wat de kwantiteit betreft is, geven de feiten aan dat Content wel in staat bleek om voldoende werkplekken te vinden.

De kwaliteit van de werkplekken is lastiger in cijfers of bewoordingen te vatten. De constatering in de tussenrapportage van het project Gilde-HBO³⁰ dat de werkplekken voor de BE-studenten redelijk van kwaliteit zijn, maar zich soms te ver van de financiële afdelingen bevinden, roept direct de vraag op wat bedoeld wordt met redelijk van kwaliteit en daarmee met de vraag van het niveau. Het doel van de gilde-leerroute is uiteindelijk het behalen van het hbo-niveau, daarin verschilt het niet met de andere leerroutes, maar wat is dat niveau? En welk niveau moet de student hebben aan het einde van het eerste, van het tweede en van het derde jaar? En welke werkplekken horen daar dan bij? Binnen de gilde-leerroute wordt het vraagstuk van het niveau opgelost door het niveau vast te leggen in competenties en de per leerjaar geformuleerde rollen, functies en taken vormen een indicatie voor de werkplekken. De studenten krijgen greep op het niveau door keer op keer ontwikkeling aan te tonen met behulp van het portfolio.

Deze oplossing voldeed volgens een aantal niet. Voor Van Wijk ging de moeizame aansluiting van het werk op de school zelfs een steeds belangrijkere rol spelen in zijn besluitvorming om te stoppen met de gilde-leerroute: "Ik kwam er achter - en

30 Leny Catsburg, 1 maart 2001

dat vond ik ernstig – uit gesprekken met Content, met studenten, met collega's van de andere duale opleidingen MER en CE dat bij een van de pijlers van het gilde, namelijk de combinatie van werken en leren, de leer-werksituatie waar de studenten in zaten niet voldoende meegroeide met hun doorlopen in de opleiding. Samengevat, ze bleven veel te lang op één functie zitten." Een mentor BE is hier heel concreet in: "Van de vijf, zes onderwerpen – te denken aan de financieel-administratieve hoek, de hoek van marketing, personeelszaken, juridische zaken en automatisering – moet de student er toch wel drie of vier zien." Het is het benadrukken van de breedte van de opleiding, het aanbodgerichte, zij het in dit geval niet de volle breedte.

Bij navraag naar de kwaliteit van de werkplekken bij de mentoren is het opvallend hoe vaak de student genoemd wordt. Zelfs de hiervoor aangehaalde mentor die moeite heeft met niet regelmatig van werkplek wisselen, merkt op dat het allemaal sterk afhangt van hoe sterk de student zelf is. En de mentor die opmerkt dat de helft van de werkplekken niet voldoet qua niveau, antwoord op de vraag of dit dan betekent dat de helft onterecht het diploma krijgt: "Nee, want een 60% van de studenten die op een dergelijke werkplek zit, weet er iets van te maken." De studenten zijn in de eerste plaats zelf verantwoordelijk voor hun leerproces. Daarmee vormen ze, eventueel gesteund door hun mentor die oog houdt op hun ontwikkeling, een tegenkracht tegen de neiging van Content om studenten soms beneden hun niveau te plaatsen of op een ander werkterrein dan waartoe de opleiding zich richt. Deze neiging zou zich kunnen voordoen, omdat Content in de eerste plaats meedoet aan de gilde-leerroute om geld te verdienen. De voorgeschreven manier is dat Content de studenten in dienst neemt en vervolgens detachert bij de bedrijven. Elke week die een student werkloos thuiszit, kost Content zodoende geld - want het loon wordt doorbetaald en de student levert niets op – waardoor de neiging ontstaat. In de praktijk heeft Content zich overigens flexibel getoond in de voorgeschreven manier want de verhouding van studenten die via Content werken ten opzichte van studenten met een contract bij hun bedrijf is ongeveer 4:3.³¹

De eigen verantwoordelijkheid van de studenten voor hun leerproces is een belangrijk uitgangspunt van de gilde-leerroute. In de bestseller 'Zen en de kunst van het motoronderhoud' beschrijft Pirsig dat hij in zijn speurtocht naar kwaliteit op een gegeven moment stuit op H.D.F. Kitto's *The Greeks*, volgens zijn schrijven een blauw met wit pocketje dat hij voor vijftig dollarcent heeft gekocht. Hij haalt daaruit het volgende citaat : "Wat de Griekse strijder beweegt tot heroïsche daden is geen

31 stand van zaken op 24 juni 2004: 41 contractanten Content, 29 contractanten direct bij bedrijf

plichtsgevoel zoals wij dat kennen – plicht tegenover anderen – het is veeleer vanuit een plicht tegenover zichzelf. Hij streeft datgene na wat wij altijd vertalen met ‘deugd’ maar waarvoor in het Grieks *aretê* staat, ‘voortreffelijkheid.’ Dit sluit aan bij de constatering van de mentoren dat de studenten zelf de kwaliteit van de werkplek bepalen.

Deze constatering past bij een vraaggestuurde manier van denken, want dan laat je het bij de student. De constatering dat studenten regelmatig van werkplek moeten wisselen komt voort uit een aanbodgerichte manier van denken. Dergelijke eisen werden aan Content gesteld, kwamen voort uit een drang om alles te willen organiseren en waren eigenlijk onvervulbaar in de ogen van Catsburg: “We moeten veel meer doen: jij wilt een opleiding, prima, daar gaan wij voor zorgen, als je die baan hebt dan gebruik je die baan en wij toetsen wel door middel van assessments voor je competentie-ontwikkeling of je het haalt. En als jouw baan niet meer op niveau is, omdat je er werkelijk niets meer leert, dan komen jouw competenties ook in het gedrang. De constructie met Content is echt voortgekomen uit ons aanbodgerichte denken.”

Al met al is Content wel in staat geweest om kwantitatief en kwalitatief voldoende werkplekken te vinden. Het argument dat dit niet het geval leek, is gebaseerd op reële geluiden, die te herleiden zijn tot een aanbodgerichte manier van denken. Het feit dat er naast deze geluiden ook uitspraken waren die de rol van de student benadrukten bij de kwaliteit van de werkplek, toont aan dat het de moeite loont van die student uit te gaan.

Conclusie verlossing

Er is geen reden geweest om te stoppen met de Gilde-leerroute op grond van het rendement, want die is gelijk aan die van de Voltijd-leerroute, tenzij je voor de Gilde-leerroute extra eisen stelt. Van Wijk doet dat ten aanzien van het aantal jaar waarin de Gilde-student moet zijn afgestudeerd: “Met zoveel begeleiding en coaching moet het toch een fluitje van een cent zijn om in vier jaar de opleiding te doen. Ik vind dat je aan een Gilde-student, die geacht wordt ouder te zijn, werkervaring te hebben en bewust gekozen heeft voor een combinatie werken-studeren, de eis mag stellen het in vier jaar te doen. Een halfjaar extra vind ik al teveel.” Op zich kan deze uitspraak de aanzet zijn tot een interessante discussie over de effectiviteit van de begeleiding, maar toen het besluit genomen werd, was de gehele eerste lichting hoofdfase-studenten afgestudeerd: vier zonder vertraging en één met een vertraging van vier maanden. De uitspraak lijkt zodoende ingegeven door kennis achteraf en heeft zodoende geen rol kunnen spelen bij de besluitvorming om met de Gilde-leerroute te stoppen.

Voor het argument dat Content niet in staat leek kwantitatief en kwalitatief voldoende werkplekken te bieden, bestaat ook geen grond. Kwantitatief kon

Content dat wel degelijk en kwalitatief ook, als je bij de kwaliteit uitgaat van de zelfverantwoordelijkheid van de studenten voor hun eigen leerproces waarbij zij voortreffelijkheid nastreven.

Het argument dat het onderwijsprogramma inflexibel is en vastligt in een landelijk concept is veroorzaakt door de aanbodgerichte invulling die de HHS er aan heeft gegeven. Het aanbodgerichte van de gilde-leerroute is meerdere malen benoemd. Daarmee is dit een gegrond argument voor het loslaten van de gilde-leerroute, ervan uitgaande dat het aanbodgerichte inmiddels zo aan de gilde-leerroute vastzit dat het een blokkade vormt om een stap verder te maken in onderwijsvernieuwing. Voor Catsburg was dit het geval en met SmA zette zij die stap verder.

Het aantal aanmeldingen heeft een cruciale rol gespeeld in de besluitvorming om met de gilde-leerroute te stoppen en is gerelateerd aan het argument van de kostbaarheid: “Op het moment dat je geen instroom hebt, is het klaar,” aldus Catsburg, “dan heb je een beheerorganisatie die gewoon te veel geld kost.” Schumacher noemde de terugloop van de instroom de doorslaggevende factor en dat gold tevens voor Van Wijk, want “toen ging bij mij het bedrijfseconomische element een rol spelen.” Ook de gilde-coördinator van HHG merkt op dat de gilde-leerroute staat of valt met het aantal studenten dat het weet te trekken, maar vervolgt met: “Als je de grens legt bij 15 studenten, dan maak je het jezelf wel erg moeilijk.” Dat laatste heeft de HHG dan ook niet gedaan, zoals blijkt uit hun begrotingssystematiek, maar het geeft wel de vraag aan die in het komende en laatste hoofdstuk aan de orde is: je kunt wel werken met kleine aantallen, maar hoever kan en wil je daarin gaan?

5.5 Hoe ver kan en wil je gaan?

Catsburg, de centrale persoon van de gilde-leerroute aan de HHS, merkt op: “Het is vooral – dat zie je achteraf meer dan als je er middenin zit – het commitment van de opleidingsmanager dat bepaalt hoe ver het gaat en als de leider er niet in gelooft, kan je het wel schudden. Daarnaast was het op docentenniveau zo dat het creëren van draagvlak makkelijker was geweest als er krachtige docenten waren geweest die zich er een aantal jaren aan conformeerden.”

In haar ogen leek dat commitment er bij de BE te zijn, maar “dat was diepzeewemmen.” Dit bevestigt Daale in zijn toenmalige functie als opleidingsmanager:

“Achteraf heb ik jullie gewoon misbruikt, hoor. Vanuit mijn positie was het puur een leerproces. Op het moment dat ik ga zeggen dat je aan een dood paard trekt, hebben jullie geen motivatie meer.” Bij de MER was het commitment er volgens Catsburg wel, dat zag ze ook aan zaken als de docenteninzet die daar makkelijker ging, maar daar bleef het bij volgens Otto, de toenmalige opleidingsmanager van de MER: “Mijn

ondersteuning was met name om in gezamenlijk overleg met de projectleider te kijken naar de invulling van de docenten.” Bij de CE heeft het commitment van de opleidingsmanager nooit bestaan, zo blijkt ook uit de al eerder aangehaalde uitspraken van Schumacher. Catsburg: “Als je dan zegt ‘waarom is er geen draagvlak’, dat is gewoon omdat het concept nooit op het niveau van het opleidingsmanagement en de sectordirectie goed is doorgesproken. De strategische visie op wat je nu wil, was er niet.”

Wat de docenten betreft is Catsburg er absoluut van overtuigd dat zij het besluit de gilde-leerroute los te laten tegen hadden kunnen houden: “Die hadden kunnen zeggen van ‘daar geloven we in en wij vinden dat we dat we dat als club zo kunnen opzetten’; er heeft geen enkel woord van protest geklonken.” Uiteindelijk heeft Catsburg het loslaten van de gilde-leerroute niet zo erg gevonden, want zo kon zij met SMA de volgende stap zetten in de onderwijsvernieuwing.

Het door Catsburg geconstateerde ontbreken van een strategische visie blijkt uit de ontstaansgeschiedenis zoals beschreven in het eerste hoofdstuk. Het idee van de gilde-leerroute, kortweg het 3-2-model, kreeg van alle kanten bijval, maar een van de initiatiefnemers Daale gaf achteraf aan dat het eigenlijk niet haalbaar was. Toch heeft hij het model sterk gepromoot om zo met het beroepsonderwijs meer naar de praktijk te krijgen. In dat opzicht had de gilde-leerroute beter getypeerd kunnen als breekijzer in plaats van paard van de draaimolen. Toen Daale over SMA hoorde, was dan ook zijn reactie: “Perfect, dat is toch precies wat ik bedoel, het was nodig om mensen te inspireren. Mensen worden gedwongen weer eens na te denken over wat een beroepsopleiding is.”

Het idee was er en was in het projectplan uitgewerkt in een globaal plan en daarmee zijn de scholen aan de gang gegaan. Het onderwijskundig leiderschap werd in Den Haag volledig in handen gelegd van de projectleider, die niet gedekt werd door het opleidingsmanagement. Daale als opleidingsmanager BE “liet het geworden”, zijn opvolger Van Wijk heeft heel snel besloten om met het gilde te stoppen, “dus toen was die voor mij niet meer in ontwikkeling”, Schumacher “had voor de gilde-variant eigenlijk geen draagvlak” en Otto ondersteunde de projectleider “met name bij de invulling van de docenten.” Het gevolg was dat de gilde-leerroute geïsoleerd werd van het geheel en dat een te kleine groep zich door ontwikkelde. Het verloop onder de docenten betekende dat iedere keer weer docenten ingewerkt moesten worden, waardoor de ontwikkeling ook stakte. Niet alleen ontbrak het aan betrokkenheid van het opleidingsmanagement, ook ontbrak het aan krachtige docenten. Hiermee wordt niet bedoeld op kracht bij de uitvoering van het onderwijs, maar op innovatiekracht om het onderwijsconcept verder te ontwikkelen. Het hoofdstuk over de groei toont dit aan: men raakte niet echt vertrouwd met de uitgangspunten van de gilde-leerroute, het aanbodgerichte bleef het referentiekader, het draagvlak ontbrak.

Alles overziende, wilde en kon men niet ver gaan. Daarmee is ook antwoord gegeven op de centrale vraag:

“Waarom heeft de gilde-leerroute zich geen vaste plaats kunnen verwerven in het aanbod van de leerroutes bij de opleidingen BE, MER en CE van de HHS?”

De wil was beperkt en de innovatiecapaciteit ook. Het was een ‘mission impossible’ met als doel het beroepsonderwijs weer beroepspraktijkonderwijs te maken, de gilde-leerroute was een breekijzer om dit doel te bereiken. Toch is ervoor gekozen om de gilde-leerroute niet als breekijzer te typeren, maar als een paard van de draaimolen. Dat heeft te maken met een ander antwoord op de centrale vraag: de gilde-leerroute heeft zich geen vaste plaats kunnen verwerven, omdat de gilde-leerroute aanbodgericht was en daarmee een blokkade voor vraaggestuurd en flexibel onderwijs.

“Wanneer scholen nog weinig ervaring hebben met praktijkgericht onderwijs hebben zij de neiging terug te vallen in traditioneel onderwijs waarin geen dialoog bestaat over inhoud, overdracht en evaluatie.”³² Dit teruggrijpen op wat men al jaren gewend was te doen, namelijk het structureren van het onderwijs, uitte zich bij aanvang van de gilde-leerroute in het uitgangspunt van ‘in complexiteit toenemende taken’ en in het ontwerp:

- de standaardopbouw van een blok;
- de functionalistische wijze waarop de competenties waren geformuleerd;
- het beoordelen van afzonderlijke kennis- en vaardigheidselementen.

Bij de docenten en mentoren uitte het zich in:

- extra colleges (de studenten leerden anders te weinig);
- het afschaffen van de integrale toets;
- het denken in producten en niet in proces;
- het al na een halfjaar verschijnen van een afvinklijstje voor verplichte onderdelen van het portfolio;
- het benoemen van een minimum aantal werkuren waaraan zeker moest zijn voldaan om de studiepunten voor de werkactiviteiten te krijgen;
- uitspraken als ‘ik wil terug naar mijn vak’ van een mentor die na één jaar stopte met die taak bij de gilde-leerroute;
- de mening van de docenten dat de huidige gilde-studenten zich beter thuis voelen bij een start in voltijd en daarna in een combinatie van leren en werken;
- het voorop zetten van de breedte van de opleiding en daar de kwaliteit aan afmeten.

32 F.J.M. Meijers, *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs*, Intreerede als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 31 maart 2004

Ook de studenten grepen terug naar hetgeen bekend en vertrouwd was:

- in het eerste projectjaar vallen 4 van de 21 studenten uit omdat ze moeite hebben met de zelfsturing en gaan verder in de deeltijd- en voltijd-leerroute;
- het verzoek om een lijstje met mogelijkheden ter invulling van de vrije ruimte.

Als je het onderwijs dat na WOII gemeengoed is geworden nu paradigma A noemt, het zogenaamde 'oude leren' (het programma waterdicht timmeren, de weg voor studenten uitstippelen), en het 'nieuwe leren' paradigma B, dan laat tabel 6 de verschillen tussen beide zien.

Tabel 6 Paradigma A vergeleken met paradigma B op dezelfde punten

Paradigma A	Paradigma B
Doceren	Leren
Zinvol	Betekenisvol
Simpel voor complex	Complex voor simpel
Theorie voor praktijk	Praktijk voor theorie
Vakinhoud staat centraal	Ontwikkeling staat centraal
Lezen en luisteren	Ervaringen opdoen en uitleggen
Student-achtervolg-systeem	Student-volg-jezelf-systeem

Deze tabel is met veel andere punten uit te breiden, maar het gaat om de verschillende manieren van denken kort te duiden. Zo kan een docent op goede gronden aangeven waarom het zinvol is dat een student zich iets eigen moet maken, maar het wordt de student pas eigen als die er zelf een betekenis aan geeft. Een dialoog tussen student en docent biedt meer kansen daartoe dan een monoloog van de docent.

De aanduiding A en B is te prefereren boven termen als 'oud' en 'nieuw', omdat dergelijke termen de discussie polariseren. Dan ontstaan ideeën dat bij het nieuwe leren kennisoverdracht er niet meer toe doet en bij het oude leren alleen maar saaie colleges worden gegeven door niet in onderwijs geïnteresseerde docenten.³³ Met de invoering van de tweede fase in het voortgezet onderwijs en het competentiegericht leren in het hoger onderwijs is de discussie in volle gang. Het onderwijs verschuift van paradigma A naar B.

³³ Een voorbeeld van een dergelijke discussie is te vinden in het Financieele Dagblad van 15 juni 2005, waarin een hoogleraar accounting (Jan Bouwens, *Stop terreur van onderwijskundigen*) de degens kruist met een hbo-directeur (Marcel Wintels, *Feiten en de grote misvatting*) onder de titel: *Onrust over kwaliteit van beroepsstudies*.

De gilde-leerroute heeft bijgedragen aan deze verschuiving. Van Wijk is bij de docenten die in het gilde gingen lesgeven meer tegengekomen dat men er eerst niet veel in zag, maar daarna er steeds meer lol in kregen, dan andersom. Ook Schumacher heeft gezien dat de gilde-leerroute bij de ontwikkeling van docenten van doorslaggevende betekenis kon zijn: “En daar lag voor mij ook vooral de waarde van het gilde-concept, een proeftuintje waarin je kunt laten zien dat bepaalde dingen kunnen. Dus ik ben er nooit 100% tegen geweest, laat dat duidelijk zijn.” Ten slotte merkt Otto op: “Men wist niet wat het was, men moest het nog ontwikkelen, er was onzekerheid, en dat zijn nu niet die kenmerken die de gemiddelde docent aanstaan, dus vandaar dat men wat terughoudend was. Daar kwam in zeer korte tijd omslag in op het moment dat men ermee bezig ging.” Onzekerheid leidt tot het moeilijk zetten van de eerste stap. Het gaat daarom niet alleen om de vraag hoever men kunt en wilt gaan, maar ook om de vraag hoever men durft te gaan. Docenten kunnen op de draaimolen de studenten op het paard helpen. Het wordt al lastiger om het paard van de draaimolen te halen, het een motor en wieltes te geven, de student erop te zetten en op weg te gaan. Het wordt niet te doen als de beheerder van de draaimolen toekijkt hoe ver men komt en zo nu en dan een stuk gereedschap toewerpt. Het blijft niks als de docenten na het geploeter terugkeren naar de draaimolen, het wordt wat als gekozen wordt voor een echt paard. Dat bewijst de MER met SmA.³⁴ Daar is van begin af aan ingezet op ontwikkeling van het vraaggestuurde en niet op allerlei blokboeken, thema's, projecten en dergelijke, want dat lag er allemaal al. De zelfregie van de student, het vermogen om de eigen loopbaan vorm te geven, neemt een centrale plaats in. Het is geen ‘u vraagt en wij draaien’, maar een vrijheid in gebondenheid: van de student wordt verwacht dat deze vanuit en met het competentieprofiel MER wordt gewerkt en deze leert te leren op het niveau van de HBO-standaard (kwalificaties van de Bachelor/Dublin Descriptoren). Het coachen is maatwerk en daarbij worden drie vormen van sturing onderscheiden:³⁵

- Strakke sturing:
De docent/coach houdt de leerfuncties “in de hand” en tracht ze van de student over te nemen. De leeractiviteiten worden dan als het ware gedeeltelijk uit handen genomen.
- Gedeelde sturing:
De docent/coach kan leeractiviteiten activeren. In plaats van de leeractiviteiten uit handen te nemen wordt er nu naar gestreefd om de student zelf aan te zetten tot het uitvoeren van leeractiviteiten.

34 De informatie uit deze alinea is ontleend aan: *Handleiding MER Studeren met Arbeid*, juli 2005

35 R.P.J. Simons, *Zelfstandig kunnen leren en lerenleren*, 1994; in: *Handboek huiswerkdidactiek en geïntegreerd studievoordigheidsonderwijs*, Tilburg, Mesoconsult B.V.

- Losse sturing:
De docent/coach kan leerfuncties uit handen geven en stimuleren. In plaats van gerichte opdrachten te geven om op een bepaalde wijze te leren, bepaalde leeractiviteiten te hanteren of op een bepaalde wijze beslissingen over leren te nemen, wordt het hier aan de student overgelaten.

In de strakke sturing is volledig het aanbodgerichte terug te vinden, maar toch zet SmA het vraaggestuurde centraal, want de coaching richt zich op het leerproces van de student en hoe deze zo snel mogelijk de regie van de studie op zich kan nemen; zelfregie is een hbo-competentie.

In dit artikel is een uitspraak van een mentor aangehaald die graag de weg van de losse sturing wilde inslaan, “zoals die Grieken dat deden”: studenten gaan op weg en de mentor gaat met ze mee. Wie durft? Het is dan wel een weg uit de oude tijd, maar een nieuwe weg voor deze tijd, het oude leren is weer het nieuwe leren geworden. Studenten en docenten in dialoog met elkaar, allen strevend naar *aretê*: de nieuwe Griekse helden van het vraaggestuurde onderwijs en het ervaringsgerichte leren.

Nawoord

Het beantwoorden van de centrale vraag is voor mij ook een ervaringsgericht leerproces geweest. Inmiddels schrik ik als econoom niet meer van termen als ‘discursief betekenisgeven’ en ‘intuïtieve zingeving’, zodat “de (rol)eisen van de situatie niet alleen moeten worden begrepen, maar ook een plaats moeten krijgen in de identiteitsconfiguratie van het individu.”³⁶ De kenniskring waarin dit artikel tot stand is gekomen, de kenniskring van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming onder leiding van Frans Meijers, vormde het discours voor het discursief betekenis geven aan mijn rol als onderzoeker. Het ervaringsgericht leren, dat ik zo voorsta, staat in de literatuur bekend als creatief leren: identiteitsontwikkeling als een leerproces dat start met een ervaring die is gekoppeld aan emoties.

Ik heb er naar gestreefd om in dit artikel geen beschuldigende vinger te heffen naar wie of wat dan ook. Dit was bij de start van de kenniskring wel anders. Toen had ik uit teleurstelling over het besluit te stoppen met de gilde-leerroute mijn oordeel klaar. Nu vind ik dat totaal ongepast en het op zoek gaan naar de feiten heeft ervoor gezorgd dat ik daar nu zo over denk. Mocht een betrokkene van het lezen van mijn

36 F.J.M. Meijers, *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs*, Intreerede als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming Haagse Hogeschool/TH Rijswijk, 31 maart 2004

artikel toch nog een wat onbehaaglijk gevoel over hebben gehouden, dan heet ik deze persoon welkom bij de club. Ik kreeg dat gevoel namelijk ook toen de feiten op een rijtje stonden: had ik maar zus en had ik maar zo. Het positieve van dit gevoel is dat het mij weer een basis heeft gegeven verder te gaan met het vormgeven van mijn beroep. Ik hoop dat dit ook geldt of gaat gelden voor de overige leden van de club.

In de bespreking van dit artikel met de mensen die betrokken zijn (geweest) bij de gilde-leerroute, onderschreef iedereen de gepresenteerde feiten. Vertegenwoordigers van het management van de opleidingen wilden nog wel toevoegen dat de gilde-leerroute hun ook min of meer is 'overkomen'. Het besluit om met de gilde-leerroute te beginnen is destijds door de directie van de sector Economie & Management – die toen nog bestond – genomen in een roerige en onzekere tijd waarin er veel gaande was op organisatorisch en onderwijskundig gebied. De gilde-leerroute kwam er gewoon bij en werd geheel in handen gegeven van de projectleider, omdat het management binnen de eigen opleidingen genoeg andere zaken aan het hoofd had.

Verder merkte in de bespreking een aantal docenten van de BE op dat er eigenlijk geen contact was tussen de mentoren en de docenten over de ontwikkeling van het concept. Het uit elkaar trekken van de inhoud- en de procesbegeleiding zal hier debet aan zijn geweest. De MER heeft dit overigens - zoals in het artikel valt te lezen - in de hoofdfase weer gecombineerd.

Deze aanvullingen geven aan dat op alle niveaus in de organisatie te weinig met elkaar werd gesproken. Ik zou het willen omschrijven als een afwachtende top-down cultuur. Evaluatiegegevens lagen er genoeg, maar daarover was geen dialoog. Het artikel eindigt met een oproep om met het onderwijs de weg in te slaan van studenten en docenten in dialoog met elkaar. Wil een dergelijke weg tot resultaat leiden, dan is de dialoog op alle niveaus en tussen alle niveaus van de organisatie noodzakelijk. Dat heeft de ervaring met de gilde-leerroute mij geleerd.

Bijlage 1 Uitkomsten enquête onder BE-docenten en gilde-BE-studenten

Tabel 1 Uitkomsten vragen 1 t/m 12 N.I. = niet ingevuld

- 1 Naar welke opzet van de gilde-leerroute gaat je voorkeur uit?
 - a. Huidige situatie: vanaf het eerste jaar 3 dagen werken en 2 dagen studeren.
 - b. De propedeuse in voltijd en in de hoofdfase 3 dagen werken en 2 dagen studeren.
 - c. De propedeuse in voltijd en in elk jaar van de hoofdfase het eerste halfjaar studeren en het tweede halfjaar werken.
 - d. De eerste twee jaar in voltijd en de laatste twee jaar 3 dagen werken en 2 dagen studeren.
 - e. Naar een andere opzet, maar die wel gekenmerkt wordt door een start in voltijd.

Vraag 1		A		B		C		D		E		N.I.	
1.	docenten	2	10%	6	30%	3	15%	2	10%	6	30%	3	15%
	studenten	7	78%	2	22%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

In hoeverre ben je het geheel eens (++), gedeeltelijk eens (+), niet eens of oneens (+/-) gedeeltelijk oneens (-) of geheel oneens (--) met de uitspraak:

- 2 'Het werken en het studeren zijn van elkaar gescheiden.'
- 3 'De werkplekken van de gilde-studenten passen bij het onderwijsprogramma.'
- 4 'Op mijn werkplek word ik eerder met nieuwe taken in het diepe gegooid dan dat men mij langzaam laat wennen aan nieuwe taken.'
- 5 'De systematiek van begeleiden stelt de gilde-student in staat om wat deze in de ene situatie geleerd heeft, over te brengen op een andere situatie.'
- 6 'De gilde-studenten hebben op de werkzaamheden voor school zelf invloed.'
- 7 'De gilde-studenten hebben op de werkzaamheden op de werkplek zelf invloed.'
- 8 'De gilde-leerroute werd gedragen binnen de opleiding.'
- 9 'De gilde-leerroute had op voorhand een kans van slagen.'
- 10 'De gilde-leerroute had nooit gestart mogen worden.'
- 11 'De gilde-leerroute is een vreemde eend in de bijt naast de voltijd- en deeltijd-leerroute.'
- 12 'De gilde-leerroute past in mijn visie op het onderwijs.'

Vragen 2 t/m 12		++		+		+/-		-		--		N.I.	
2.	docenten	2	10%	8	40%	5	25%	3	15%	1	5%	1	5%
	studenten	1	11%	2	22%	1	11%	2	22%	3	33%	0	0%
3.	docenten	3	15%	3	15%	2	10%	8	40%	1	5%	3	15%
	studenten	2	22%	6	67%	0	0%	0	0%	1	11%	0	0%
4.	studenten	2	22%	3	33%	2	22%	2	22%	0	0%	0	0%
5.	docenten	2	10%	4	20%	6	30%	2	10%	1	5%	5	25%
	studenten	3	33%	5	56%	1	11%	0	0%	0	0%	0	0%
6.	docenten	2	10%	7	35%	5	25%	2	10%	2	10%	2	10%
	studenten	3	33%	3	33%	1	11%	2	22%	0	0%	0	0%
7.	docenten	1	5%	2	10%	5	25%	4	20%	3	15%	5	25%
	studenten	2	22%	2	22%	4	44%	1	11%	0	0%	0	0%
8.	docenten	1	5%	2	10%	4	20%	7	35%	5	25%	1	5%
9.	docenten	1	5%	9	45%	2	10%	3	15%	4	20%	1	5%
10.	docenten	2	10%	3	15%	3	15%	3	15%	8	40%	1	5%
11.	docenten	3	15%	4	20%	3	15%	4	20%	5	25%	1	5%
12.	docenten	5	25%	4	20%	1	5%	7	35%	2	10%	1	

Tabel 2 Uitkomsten vragen 13 t/m 18

Vragen 13 t/m 18

Alleen aan de docenten is gevraagd om telkens bij paren uitspraken aan te geven welke men het beste van toepassing vindt op de gilde-leerroute in vergelijking met de voltijd-leerroute. Des te dichter men het hokje aankruist bij een uitspraak, des te meer men die uitspraak van toepassing vindt op de gilde-leerroute in vergelijking met de voltijd-leerroute (5-puntsschaal).

De gilde-leerroute in vergelijking met de voltijd-leerroute:

13. is minder [a] [b] [c] [d] [e] meer competentiegericht
14. biedt de student minder ↔ meer mogelijkheden om een eigen weg in de studie te gaan
15. heeft zwakkere ↔ sterkere studenten
16. heeft onzelfstandiger ↔ zelfstandiger studenten
17. heeft een lager ↔ hoger niveau
18. is makkelijker ↔ moeilijker te doen voor de student

	A		B		C		D		E		N.I.	
13.	o	0%	o	0%	6	30%	10	50%	3	15%	1	5%
14.	o	0%	3	15%	10	50%	3	15%	3	15%	1	5%
15.	1	5%	4	20%	10	50%	3	15%	0	0%	2	10%
16.	1	5%	1	15%	4	20%	10	50%	2	10%	2	10%
17.	5	25%	6	30%	5	25%	2	10%	1	5%	1	5%
18.	2	10%	7	35%	4	20%	5	25%	1	5%	1	5%

Tabel 3 Uitkomst vraag 19**Vraag 19**

Zowel aan docenten als aan studenten is gevraagd de opleiding te waarderen met een cijfer van 1 t/m 10. In de laatste kolom staat het gemiddelde cijfer.

cijfers	3	4	5	5,5	6	7	7,5	8	9	10	N.I.	gem.
docenten	2	1	4		7	3		1	1	0	1	5,8
	10%	5%	20%		35%	15%		5%	5%	0%	5%	
studenten				1	3	1	1	1		1	1	7,0
				11%	33%	11%	11%	11%		11%	11%	

Bijlage 2 Rendement

In deze tabellen staan per opleiding en per lichting studenten de rendementscijfers vermeld voor de propedeuse na 1 en 2 jaar, het rendement van de hoofdfase en het totaal rendement. Daarnaast staan ook de cijfers over de uitval vermeld, opgesplitst naar een uitval in de propedeuse met en zonder propedeusediploma (met en zonder p) en een uitval in de hoofdfase. De rendements- en uitvalcijfers zijn verder nog opgesplitst naar de vooropleiding van de studenten.

Het totaalrendement is berekend voor de studenten die vanaf het begin de gilde-leerroute hebben doorlopen (regulier) en de studenten die in het tweede jaar met een vrijstelling voor de propedeuse zijn ingestroomd, de zogenaamde zij-instroom (zij). De rendementscijfers van de hoofdfase zijn beperkt, omdat pas in 2003-2004 de eerste lichting BE-studenten (de lichting 1999-2000) is afgestudeerd. De MER is één jaar later dan de BE met de gilde-leerroute gestart en de CE weer een jaar later.

Indien vakjes bij het rendement hoofdfase en het totaalrendement zijn opengelaten, dan moeten er studenten nog afstuderen.

Doorstromers zijn gerekend tot de opleiding waarnaar zij zijn doorgestroomd en niet bij de opleiding waar zij de propedeuse hebben gedaan, aangezien de propedeuse gemeenschappelijk is.

Voorbeeld uit de eerste tabel:

Van de 8 vwo'ers die zich vanaf het begin hebben ingeschreven, zijn er 2 uitgevallen met en 2 zonder een propedeusediploma, zodat in totaal in de propedeuse 4 vwo'ers zijn uitgevallen en 4 met de hoofdfase zijn doorgegaan. De 2 vwo'ers die met een propedeusediploma zijn uitgevallen, worden natuurlijk wel meegerekend in het rendement van de propedeuse, zodat 6 van de 8 vwo'ers het propedeusediploma hebben gehaald. Hiervan hebben 3 het al in het eerste jaar gehaald en nog eens 3 in het tweede jaar.

Van de 4 vwo'ers die zijn doorgegaan met de hoofdfase is er niemand uitgevallen in de hoofdfase en heeft iedereen uiteindelijk het diploma gehaald.

De percentages zijn telkens berekend ten opzichte van het begintotaal, dus 4 van de 8 vwo'ers die met de opleiding zijn gestart, hebben uiteindelijk het hbo-diploma BE gehaald en dat is precies de helft (50%).

1999-2000				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop	rend prop	rend	rend
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd-fase	na 1 jaar	na 2 jaar	hoofd-fase	totaal	
BE	havo	8	40%	7	87%	1	13%	8	100%			1	13%		0
	mbo	4	20%	3	75%			3	75%		1	25%	1	100%	1
	vwo	8	40%	2	25%	2	25%	4	50%		3	38%	6	75%	4
	vwo-zij	1	100%							1	100%			0	0
	overig														
Tot.	regulier	20	100%	12	60%	3	15%	15	75%	0	0%	4	20%	8	40%
	zij	1	100%							1	100%			0	0%

2000-2001				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop	rend prop	rend	rend
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd-fase	na 1 jaar	na 2 jaar	hoofd-fase	totaal	
BE	havo	8	53%	6	75%	1	13%	7	87%		1	13%	2	25%	1
	havo-zij	1	100%												
	mbo	2	13%			1	50%	1	50%		1	50%	2	100%	1
	vwo	4	27%	1	25%			1	25%		1	25%	3	75%	3
	overig	1	7%	1	100%			1	100%		0	0%			0
Tot.	regulier	15	100%	8	53%	2	13%	10	67%		3	20%	7	47%	5
	zij	1	100%												

2001-2002				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop	rend prop	rend	rend
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd-fase	na 1 jaar	na 2 jaar	hoofd-fase	totaal	
BE	havo	6	38%	3	50%			3	50%	1	17%	3	50%		
	mbo	7	44%	5	71%			5	71%		1	14%	2	28%	
	vwo	3	19%	1	33%			1	33%	1	33%	2	66%		
	overig														
Tot.	regulier	16	100%	9	56%			9	56%	2	13%	7	44%		
	zij														

2002-2003				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop		rend prop		rend		rend	
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd-fase		na 1 jaar		na 2 jaar		hoofd-fase		totaal	
BE	havo	2	25%	1	50%														
	havo-zij	1	50%																
	mbo	4	50%	3	75%														
	vwo	1	13%									1	100%						
	vwo-zij	1	50%																
	overig	1	13%	1	100%														
Tot.	regulier	8	100%	5	63%							1	13%						
	zij	2	100%																

2000-2001				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop		rend prop		rend		rend	
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd-fase		na 1 jaar		na 2 jaar		hoofd-fase		totaal	
MER	havo	15	48%	6	40%	2	13%	8	53%			2	13%	9	60%				
	mbo	11	35%	6	55%	2	18%	8	73%			1	9%	5	45%				
	vwo	4	13%	1	25%	1	25%	2	50%			2	50%	3	75%				
	overig	1	3%	1	100%			1	100%					0	0%			0	0%
Tot.	regulier	31	100%	14	45%	5	16%	19	61%			5	16%	17	55%				
	zij																		

2001-2002				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop		rend prop		rend		rend	
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd-fase		na 1 jaar		na 2 jaar		hoofd-fase		totaal	
MER	havo	7	29%	3	43%			3	43%			1	14%	4	57%				
	havo-zij	3	75%							1	33%								
	mbo	12	50%	7	58%	1	8%	8	67%			2	17%	5	42%				
	vwo	2	8%	1	50%	1	50%	2	100%					1	50%				
	vwo-zij	1	25%																
	overig	3	13%	2	67%	1	33%	3	100%			1	33%	1	33%				
Tot	regulier	24	100%	13	54%	3	13%	16	66%			4	17%	19	42%				
	zij	4	100%							1	25%								

2002-2003				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop	rend prop	rend	rend
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd- fase	na 1 jaar	na 2 jaar	hoofd- fase	totaal	
MER	havo	5	28%	4	80%										
	mbo	8	44%	2	25%						1	13%			
	mbo-zij	1	100%												
	vwo	3	17%								2	67%			
	overig	2	11%	1	50%										
Tot.	regulier	18	100%	7	39%						3	17%			
	zij	1	100%												

2001-2002				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop	rend prop	rend	rend
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd- fase	na 1 jaar	na 2 jaar	hoofd- fase	totaal	
CE	havo	5	26%	3	60%	1	20%	4	80%		2	40%	2	40%	
	mbo	8	42%	4	50%	1	13	5	63%			4	50%		
	vwo	5	26%	1	20%			1	20%		2	40%	4	80%	
	overig	1	5%												
Tot.	regulier	19	100%	8	42%	2	11%	10	53%		4	21%	10	53%	
	zij														

2002-2003				uitval		uitval		uitval		uitval		rend prop	rend prop	rend	rend
		totaal		zonder p		met p		prop		hoofd- fase	na 1 jaar	na 2 jaar	hoofd- fase	totaal	
CE	havo	6	38%								1	17%			
	mbo	6	38%	1	17%						2	33%			
	vwo	3	19%								2	66%			
	overig	1	6%	1	100%						0	0%			
Tot.	regulier	16	100%	2	12%						5	31%			
	zij														

Bijlage 3 Totaaloverzicht propedeuserendement

Deze tabellen moeten op dezelfde manier gelezen worden als de tabellen van bijlage 2.

1999-2000				uitval		uitval		uitval		rend prop		rend prop	
BE		totaal		zonder p		met p		prop		na 1 jaar		na 2 jaar	
	havo	8	40%	7	87%	1	13%	8	100%			1	13%
	mbo	4	20%	3	75%			3	75%	1	25%	1	25%
	vwo	8	40%	2	25%	2	25%	4	50%	3	38%	6	75%
	overig												
totaal	regulier	20	100%	12	60%	3	15%	15	75%	4	20%	8	40%
2000-2001				uitval		uitval		uitval		rend prop		rend prop	
BE + MER		totaal		zonder p		met p		prop		na 1 jaar		na 2 jaar	
	havo	23	50%	12	52%	3	13%	15	65%	3	13%	11	48%
	mbo	13	28%	6	46%	3	23%	9	69%	2	15%	7	54%
	vwo	8	17%	2	25%	1	13%	3	38%	3	38%	6	75%
	overig	2	4%	2	100%			2	100%				
totaal	regulier	46	100%	22	48%	7	15%	29	63%	8	17%	24	52%
2001-2002				uitval		uitval		uitval		rend prop		rend prop	
BE + MER + CE		totaal		zonder p		met p		prop		na 1 jaar		na 2 jaar	
	havo	18	31%	9	50%	1	6%	10	56%	4	22%	9	50%
	mbo	26	45%	16	62%	2	8%	18	69%	3	12%	11	42%
	vwo	10	17%	3	30%	1	10%	4	40%	3	30%	7	70%
	overig	4	7%	2	50%	1	25%	3	75%	1	25%	1	25%
totaal	regulier	58	100%	30	52%	5	9%	35	60%	11	19%	28	48%
2002-2003				uitval		uitval		uitval		rend prop		rend prop	
BE + MER + CE		totaal		zonder p		met p		prop		na 1 jaar		na 2 jaar	
	havo	13	40%	5	87%					1			
	mbo	18	20%	6	75%					3	25%		
	vwo	7	40%							5	38%		
	overig	4								0	0%		
totaal	regulier	42	100%	11	60%					9	20%		

Bijlage 4 Verloop

Het in kaart brengen van het verloop van de betrokkenen bij het gilde-onderwijs bleek achteraf moeilijker dan verwacht. Dit kwam door de onvolledigheid van de cijfers en die onvolledigheid kwam - hoe toepasselijk - met name door het verloop en de versnippering binnen de coördinatie van het gilde-onderwijs. Deze komt hieronder het eerste aan de orde, daarna het verloop onder de mentoren en ten slotte het verloop onder de docenten

Verloop coördinatoren

In tabel 1 staan de acroniemen van de coördinatoren. Als er niets tussen haakjes achter staat, dan was er sprake van één coördinator voor alle drie de opleidingen BE (b), MER (m) en CE (c). Van deze situatie was sprake in de eerste twee jaar en in het vierde jaar. In de eerste twee jaar had de gilde-leerroute nog de projectstatus en toen was de projectleider tevens coördinator. In het vierde jaar werd de gemeenschappelijke coördinator GOE ondersteund door BAR.

Tabel 1 ‘verloop coördinatoren’

coördinatie	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03	'03-'04	'04-'05
coördinatoren	CAT	CAT	KEY (b) BON (m) TEL (c)	GOE (BAR)	SOY (b) BAR (m) TEL (c)	RUT (b) BAR (m) TEL (c)

Opvallend is het verloop binnen de opleiding BE: nadat de gilde-leerroute de projectstatus kwijt was, wisselde de coördinatie jaarlijks van persoon.

Verloop mentoren

Ook bij de mentoren was er sprake van verloop, zoals blijkt uit de onderstaande tabel:

Tabel 2 ‘verloop mentoren’

mentoraat	'99-'00	'00-'01	'01-'02	'02-'03	'03-'04	'04-'05
mentoren BE	KEY (1) KAP (1) MAS (1)	KEY (2) KAP (1) HOH → MES (1)	KEY (3) VRI (2) KEY → COE (1) AWA (1)	KEY (4) KEY (3) JAK (2) PAA (1)	KEY (2+3, 4)	KEY (3+4)
mentoren MER		POR (1) BUZ (1) BON (1)	POR (2) RWA (2) BON (1) DEC → KRA → RWA (1)	POR (3) LUK (3) RWA (2) BAR (2) BON (1) HAS (1)	BON/BR/ S/ LET/KUN (4) RWA (3) HAS (2) BON (2)	BON/BR/ S/ LET/DIJK (4) RWA (3)
mentoren CE			TEL (1) SIR (1)	MER (2) VRI → TEL (2) TEL (1) SIR (1)	TEL (3,2) MER (2)	TEL (4,3)

Staat tussen haakjes bijvoorbeeld een 2, dan betekent dit dat de betreffende docent mentor is van de tweedejaarsstudenten. Een pijl betekent dat tussentijds in dat jaar van mentor is gewisseld, zo heeft COE halverwege het studiejaar '01-'02 het mentoraat van een groep eerstejaarsstudenten overgenomen van KEY. Ten slotte wijkt het mentoraat aan de vierdejaarsstudenten van de MER af van wat in alle andere gevallen gedaan wordt, want daarbij is de projectleider telkens de mentor van de groep.

De lege hokjes in tabel 2, maar straks ook in tabel 3, komen door het één jaar later starten met de gilde-leerroute bij de MER en twee jaar later bij de CE.

Uit tabel 2 is tabel 3 met het aantal jaren ervaring als mentor te construeren.

Tabel 3 'Aantal jaren ervaring als mentor'

jaren	6	5	4	3	2	1	<1
mentoren BE	KEY				KAP	MAS VRI JAK PAA	HOH MES COE AWA
jaren	5	4	3	2	1	<1	
mentoren MER	~BON~	BON RWA	POR	HAS ~BRS~ ~LET~	BUZ LUK BAR ~KUN~ ~DIJK~	DEC KRA	
jaren	4	3	2	1	<1		
mentoren CE	TEL		MER SIR		VRI		

In deze tabel staat dat bij de opleiding BE één mentor 6 jaren ervaring heeft (KEY), één mentor 2 jaren ervaring (KAP), vier mentoren 1 jaar ervaring en vier mentoren minder dan 1 jaar ervaring. Zo is ook de tabel te lezen voor de MER en de CE, zij het, dat het maximum aantal jaren dat een mentor ervaring kan hebben 1 respectievelijk 2 jaren minder is als gevolg van het telkens een jaar later starten met de gilde-leerroute. Het acroniem van de mentor is een aantal maal tussen golfjes gezet, vanwege het afwijkende mentoraat in het vierde jaar van de MER. Bij de constructie van tabel 4 op grond van tabel 3 is dit mentoraat buiten beschouwing gebleven om vergelijkbare uitkomsten te krijgen.

Tabel 4 'gemiddeld aantal jaren ervaring'

opleiding	(1)	(2)	$\frac{(2) - (1)}{(2)}$
BE	1,4	4,0	0,65
MER	1,9	2,8	0,32
CE	2,1	2,3	0,09

In kolom (1) staat het gewogen gemiddelde van het aantal jaren ervaring als mentor bij het huidige verloop. De kolom '<1' van tabel 3 is bij de berekening gezet op een halfjaar ervaring. Ter illustratie de berekening van het gemiddelde van de opleiding BE:

$$\frac{1 \text{ mentor} \times 6 \text{ jaar} + 1 \times 2 + 4 \times 1 + 4 \times \frac{1}{2}}{1 + 1 + 4 + 4 \text{ mentoren}} = \frac{14}{10} = 1,4 \text{ jaar per mentor}$$

In kolom (2) staat het gemiddeld aantal jaren ervaring als mentor bij een minimaal verloop, dat is als een mentor alleen maar stopt indien er geen groep beschikbaar is. Ter illustratie de berekening van het gemiddelde van de opleiding BE:

		*	*			→ 1x2
*	*	*	*			→ 1x4
*	*	*	*			→ 1x4
*	*	*	*	*	*	→ 1x6
99	00	01	02	03	04	16 : 4 = 4 jaar per mentor

toelichting:

In studiejaar '99-'00 zijn er 3 mentoren nodig, in '00-'01 ook 3, in '01-'02 en '02-'03 zijn er 4 nodig en in '03-'04 en '04-'05 slechts 1.

Als een mentor alleen maar was gestopt indien er geen groep beschikbaar was, dan waren er 4 mentoren nodig geweest, waarvan 1 met 6 jaar, 2 met 4 jaar en 1 met 2 jaar ervaring

In kolom (3) is een verhoudingsgetal neergezet: is dit getal 0 dan is er sprake van een minimaal verloop, is dit getal 1 dan van een maximaal verloop.

De opleiding BE kent, net als bij de coördinatoren, een groot verloop onder de mentoren; bij de MER is het gematigd en bij de CE nagenoeg niet.

Verloop docenten

De tabellen van de coördinatie en van het mentoraat konden nog compleet gemaakt worden op basis van het geheugen van de betrokkenen, voor die van de docenteninzet bleek dit een ondoenlijke zaak. Dit leverde een incomplete tabel op, omdat alle gegevens van '99-'00 ontbraken en ook nog een aantal gegevens van de andere jaren. Dit laatste kwam omdat in de loop der jaren diverse mensen zich bezig hebben gehouden met de inzet van de gilde-leerroute binnen de eigen opleiding en niet alles even stelselmatig is gearcheveerd. Toch geven de incomplete gegevens wel een beeld: van de 59 onderdelen zijn er 20 (34%) telkens door dezelfde docent verzorgd, bij 32 (54%) heeft een of meer wisselingen van docent plaatsgevonden en bij 7 (12%) kan er geen uitspraak over gedaan worden, omdat die maar één waarneming hebben.

Tabel 5 'verloop docenten'

Onderdelen zonder verloop						
	onderdeel	'00-'01	'01-'02	'02-'03	'03-'04	'04-'05
1.	CV1	KLE RWA	KLE RWA	KLE RWA		
2.	MKT1	KEY	KEY	KEY		
3.	Ra/Sp1	POR	POR	POR		
4.	RE1	VEL BUZ	VEL BUZ	VEL		
5.	FM2b	Nog niet	AWA	AWA	AWA	AWA
6.	RE2b				VEL	VEL
7.	PJ/M2m		RWA	RWA	?	
8.	MKTcg2c			FRE	FRE	
9.	SP2c			ABR	ABR	
10.	MC3b		GRF	GRF	GRF	GRF
11.	MvW3b		SCV	SCV	SCV	SCV
12.	FM3m			BON	BON	BON
13.	RE3m			DUB	DUB	DUB
14.	AE3m			NAT	NAT	NAT
15.	SP3c				ABR	ABR
16.	MG4		SCV	SCV	SCV	SCV
17.	FM4b		SCV	SCV	SCV	SCV
18.	PR4m1				BON	BON
19.	PR4m2				BRS	BRS
20.	PR4m4				LET	LET

Onderdelen waarvan verloop niet te bepalen is						
	onderdeel	'00-'01	'01-'02	'02-'03	'03-'04	'04-'05
1.	ABl1	BON HOH	Niet meer	Niet meer		
2.	CV2	?	MAS	?	?	
3.	LOG2	Geen docent	Geen docent	Geen docent	MOH	
4.	O/HRM2		?	?	KUN	
5.	AO2b	HEL				
6.	Pjgr2b		AWA			
7.	O/HRM2					ORT
Onderdelen met verloop						
	onderdeel	'00-'01	'01-'02	'02-'03	'03-'04	'04-'05
1.	AE1	BON WAR MES	MES	MES		
2.	BC1	POR	POR VRB	RAP		
3.	EN1	KEU	KEU	KEU MVD		
4.	FM1	BON KAP	BON AWA	BON AWA		
5.	IR1	VRE (ST) MAS (IR)	MAS	MOH (ST) KOO (IR)		
6.	o&m	SCY	LUK SCY	LUK		
7.	BC2	SCY	JJO	JJO	RAP	
8.	BSC2	MAS	KLY KOO	KLY KOO	DYK	
9.	Db	MAS	?	KOO	?	
10.	EN2		KEU	KEU	RAP	
11.	FM2	KAP	?	REE	?	
12.	MvO/ST2	MAS	KLY KOO	KLY KOO	SIV	
13.	P&C2		KRA	KRA	?	BRO
14.	PM2	AAN	KRA	AWA	?	
15.	BW2b	VOG	MES	MES	MES	MES
16.	FIN2b	KAS	KAS	REE	REE	REE
17.	KK/KEV2b	KAS	REE	REE	REE	REE
18.	BC2m		LET	RAP	?	
19.	MKT2m		PET	NAT	?	
20.	P&o2m		MAR	LET	?	
21.	RE2m		VIK BUZ	BRS	?	
22.	MKT2c			ORN	FRE	
23.	BE2c			SIR	CAP	
24.	AO3b		HEL	STN	STN	STN

25.	Pjgr ₃ b		HEL	AWA	SCV	SCV
26.	RE ₃ b		Nog niet	VEL	VEL	LAN
27.	BPRD ₃ bm		?	KUN	KUN	KAT
28.	ICT ₃ bm		RIJN	NAB	BAR	KAT
29.	EN ₃ m			ALG	RAP	JAC
30.	ORG ₃ m			VIS	VIS	DAS
31.	MKTC ₃ c				FRE	BIE
32.	PR ₄ m ₃				KUN	DIJK

6 TechnoTalent, een wereld te winnen!

Samenwerking tussen scholen en bedrijven, een middel ten behoeve van de studieloopbaan van leerlingen.

Herman Telle

Samenvatting

Al jaren wordt gewezen op een instroomdaling in vrijwel alle bèta gerelateerde opleidingsniveaus: vmbo, mbo, havo, vwo, hbo en wo. Indien dat doorzet zal de doorstroom naar functies en beroepen stagneren en de vervangingsbehoefte niet gehaald worden. Dat bemoeilijkt ook het waar maken van de ambitie om in 2010 tot de top drie van de “kennislanden” in Europa te behoren. Nederland zal de instroom in technische en natuurwetenschappelijke opleidingen en beroepen dus dienen te vergroten. Een knelpunt daarbij is, dat leerlingen o.h.a. slecht geïnformeerd zijn over de mogelijkheden in functie en beroep na de bèta en techniek vervolgopleidingen.

Samenwerking in de regio

In de regio Haaglanden zijn vele initiatieven gaande om bovengenoemde uitdaging aan te gaan. Wat opvalt, is dat het activiteiten betreft voor *leerlingen vanaf het basisonderwijs tot en met de bovenbouw van het voortgezet onderwijs* en dat ook het middelbaar beroeps en het hoger onderwijs hierin een rol spelen. Ook bedrijven worden daarin steeds actiever. De *samenwerking tussen scholen en bedrijven* wordt sterk gestimuleerd vanuit organisaties als het TechnoCentrum Haaglanden, Kamer van Koophandel, SOB en Jet-Net. Die partijen bundelen dikwijls hun krachten, ook in bestuurlijke zin en investeren in menskracht en middelen.

Beseft wordt, dat jongeren van jongs af aan geprikkeld dienen te worden ter ondersteuning van hun studie(loopbaan)keuzes en dat daarbij samengewerkt dient te worden tussen scholen en bedrijven. Inmiddels is het pad verlaten van “platte” wervingscampagnes gericht op jongeren en techniek en is men zich steeds bewuster geworden van het belang om jongeren *bewust* te laten kiezen.

Het belang van een concept

De TechnoTalent Groep is de organisatie die hierbij in vrijwel alle onderwijssoorten is betrokken. Van daaruit wordt van basisonderwijs tot en met voortgezet onderwijs en samen met het middelbaar beroeps en hoger onderwijs het TechnoTalentmodel uitgewerkt. De afgelopen jaren is het een van de modellen geworden die als

kansrijk¹ wordt gezien om jongeren te stimuleren bewust te kiezen voor bèta en techniek. Het model c.q. concept rust op drie “pijlers”. Dat houdt in dat in alle opleidingsniveaus van jongs af aan *leerling- en studentmentoren* worden ingezet, er veel geïnvesteerd wordt in een *aantrekkelijke leeromgeving* in “fysieke” zin (dus in aansprekende leermiddelen, fraaie lokalen) en dat *scholen samenwerken met bedrijven*.² TechnoTalent beschouwt alle drie de pijlers als middelen om de bèta en techniek studieloopbaan van jongeren te stimuleren, zeker als ze in samenhang met elkaar worden ingezet. Voor dit model is ook belangstelling getoond vanuit de zorgsector en de accountancy wereld.

Onderzoek

Ten behoeve van het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming is onderzoek gedaan naar de stand van zaken in de regio Haaglanden met betrekking tot de laatst genoemde pijler: samenwerking van school en bedrijf resulterend in zgn. bedrijvenactiviteiten.

Onderzocht wordt hoe de huidige stand van zaken is m.b.t. *de samenwerking tussen scholen en bedrijven als “middel” t.b.v de studieloopbaan van leerlingen*.

Het betreft de volgende vragen:

- Welke motieven en belangen spelen er bij scholen en bedrijven m.b.t. bedrijvenactiviteiten gericht op de studieloopbaanontwikkeling van jongeren?
- Welke kenmerken van een succesvolle aanpak zijn in de regio Haaglanden aanwezig en in hoeverre wordt aan die kenmerken reeds voldaan?
- Op welke reeds bestaande ontwikkelingen kan aangesloten worden en wat kan daarnaast (op korte termijn) in gang gezet worden?

Onderzoeksgegevens zijn verkregen uit een bijeenkomst van medewerkers uit onderwijs en bedrijfsleven en uit een quick scan en uit enige diepte interviews met leidinggevendenden uit onderwijs en bedrijfsleven.

Conclusies en ontwikkelingsrichting

Het belang van samenwerking tussen scholen en bedrijven wordt zoals verwacht door beide partijen erkend. Naast accentverschillen in de motieven, is het van belang vooral te kijken naar de *overeenkomsten in opvatting tussen scholen en bedrijven*, om van daaruit te kunnen opbouwen. Dat de school initiatiefrijker dient te worden wordt door beide partijen onderschreven. De rol van de decaan wordt door bedrijven kritisch beschouwd v.w.b. het studieloopbaankeuzeproces van jongeren. Graag zien bedrijven dat de docent meer studieloopbaangericht wordt.

1 Jose Hermanussen, *TechnoTalent, een wereld te winnen*, projectevaluatie in opdracht van Axis, juni 2003 (zie ook www.technotalent.nl)

2 De TechnoTalent Groep won in 2004 en 2005 een grote landelijke zgn. Metopia prijs (een initiatief van de Metalectrobranche)

Men lijkt elkaar goed te kunnen vinden op de volgende punten:

- bedrijvenactiviteiten vastgelegd in het jaarschema van zowel school als bedrijf;
- het belang van bedrijvenactiviteiten die zich richten op ervaringen opdoen in levensechte situaties;
- doelgroepgerichte activiteiten: gericht op leerlingen; hun ouders; docenten en decanen;
- activiteiten vanaf het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs van onderbouw tot en met bovenbouw;
- een structureel contact tussen medewerkers van school en bedrijf;
- de behoefte aan organisatie, aan regionale coördinatie (bijv. SOB, Jet-Net en Stok > sob-TechnoTalent-Technocentrum Haaglanden - Kamer van Koophandel).

In de literatuur komen we enkele van de bovenstaande aandachtspunten ook tegen als *kenmerken voor een krachtige leeromgeving*. In een *optimale situatie en als kenmerk van een krachtig leerproces geven school en bedrijf samen vorm aan hun onderlinge samenwerking door leerlingen/studenten ervaringen te laten opdoen in authentieke situaties*. Meijers zegt hierover dat de samenwerking het niet alleen moet hebben van het gezamenlijk creëren van krachtige leeromgevingen (waarbij onderwijs en bedrijf gezamenlijk beslissen over de opzet en de beoordeling van het curriculum). Maar, voor de gevraagde competenties anno 2006, is ook nodig een actieve betrokkenheid van de lerende, die in toenemende mate meer eigen verantwoordelijkheid krijgt. Hij stelt, dat om de tekorten aan bèta's en technici op te lossen, de leerweg van iedere leerling idealiter moeten worden vormgegeven als een *drie-gesprek tussen de leerling, de docent en de medewerker van het bedrijf*. Daarin is dus ook aandacht voor de terugblik en voor reflectie op opgedane ervaringen.

Mentoring

De TechnoTalentorganisatie tracht los van maar ook tijdens de uitvoering van *frequent uitgevoerde* bedrijvenactiviteiten op (basis- en voortgezet onderwijs)scholen, een rol in te bouwen voor (leerling) en studentmentoren. Ze zijn deskundig op hun eigen terrein: *kennis van het vervolgonderwijs*. Leerling- en studentmentoren worden dus ingezet op basisscholen en in het voortgezet onderwijs van vmbo, havo, vwo en mbo. De scholen leveren mentoren aan de schoolsoort waar hun leerlingen vandaan komen en ze ontvangen leerling- en studentmentoren van de schoolsoort waar hun leerlingen naar toe gaan. Bij het voeren van bovengenoemde dialoog hoort er in de opvatting van TechnoTalent dan ook een rol voor *leerling- en studentmentoring* te zijn. De cyclus is rond als die leerlingen gaan optreden als mentor in de fase van hun (studie)loopbaan waarin ze inmiddels *medewerker uit het bedrijfsleven* zijn.

Risico en uitdaging

Zorg is er over het risico dat de kwantiteit van bedrijvenactiviteiten het zicht op de kwaliteit wegneemt. Het lijkt een luxe probleem, maar dat is het niet. Het gaat in dit geval immers om betekenisvolle en "rijke" en doelgroepgerichte bedrijvenactiviteiten. *Zorg is er ook over die scholen die de oriëntatie op vervolgopleidingen en functies en beroepen isoleren van de onderwijsinhoud: de decaan is er dan voor de "uitstapjes" naar bedrijven en vervolgopleidingen, de docent heeft daar geen affiniteit mee. Het wordt ook niet van hem of haar verwacht. Die situatie staat dan wel heel ver af van: het opnemen van bedrijvenactiviteiten in het programma voor toetsing en afsluiting. Het is een pleidooi te komen tot een onderwijssituatie met een leeromgeving die leerlingen ook daadwerkelijk stimuleert tot bewuster studieloopbaan (keuze)gedrag!*

Om dat proces van vernieuwing in gang te zetten is een belangrijke rol weggelegd voor de schoolleiding. De ervaringen in bijvoorbeeld de Axis-projecten laten zien, dat initiatieven van binnen uit de school dienen te worden gestimuleerd en gehonoreerd. Noodzakelijk is dat de eigen medewerkers de wenselijkheid zelf inzien van veranderingen die leiden tot een school die meer "studieloopbaancentrum" wordt en dat hen de mogelijkheid wordt geboden deze veranderingen op te zetten en te realiseren. Samenwerking binnen de onderwijsketen van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs waarin bedrijvenactiviteiten structureel aanwezig zijn, vormen die heuse onderwijsinnovatieve uitdaging.

Als bedrijfsleven en onderwijs samenwerken kan v.w.b. het bèta-techniek domein de techniek en technologie van vandaag de school bereiken. Als bedrijfsleven en onderwijs samenwerken krijgt de beeldvorming van de plaats van techniek en technologie -ook bij ouders- een impuls. Inzicht in functies en beroepen van techniek- en technologie werkers helpt daar zeer bij.

De rol van bedrijven in het regionale onderwijs dient een gesegmenteerde te zijn en dat leidt ertoe dat activiteiten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs anders zijn dan activiteiten in de Tweede Fase mbo, hbo of tu. Ze dienen dus op de doelgroep gericht, levensecht, goed gepland in het schooljaar, niet incidenteel maar structureel gedurende de schoolloopbaan en in samenwerking met docenten tot stand te komen en uitgevoerd te worden.

Inhoud

De inhoud van de bedrijvenactiviteiten kan velerlei zijn: van ontwerpactiviteiten, tot praktijk en onderzoeksopdrachten. Van op functie en beroep gerichte bedrijfsbezoeken voor leerlingen, docenten, decanen en ouders, tot sectorwerkstuk of profielwerkstuk. Aandacht dient er te zijn voor de levensechtheid, voor de authenticiteit van de activiteit, van de (leer)omgeving, waarbij de leerling (en ouders

en docenten en decanen) zoveel als maar mogelijk is moet *ervaren*! Dat stelt dus eisen aan de kwaliteit van de *bedrijvenactiviteit*, als we die tenminste willen inzetten *als middel om te leren en als prikkel om te leren kiezen*.

Spreiding van werklast

Een *bedrijvenactiviteitenmatrix* zorgt voor *spreiding van werklast* over de bedrijven: slechts een enkele kwalitatief “hoogstaande” activiteit per bedrijf per jaar, uitgevoerd door heel veel bedrijven (denk aan een potentieel van vele honderden) in onze regio leiden tot veel bedrijvenactiviteiten. De matrix wordt inmiddels in SOB verband “gevuld” in nauwe samenwerking met de Kamer van Koophandel Haaglanden.

Coördinatie vanuit een “steunpunt” van waaruit ook de kwaliteit van bedrijvenactiviteiten kan worden bewaakt zal nodig zijn. De SOB en Jet-Net infrastructuur biedt daartoe gelegenheid. Die infrastructuur biedt kansen, in combinatie met meer inzicht in de te stellen eisen aan de geschikte leeromgeving.

Vervolgacties

Om stappen voorwaarts te kunnen maken, gaat het om twee zaken:

- vervolgonderzoek op meer strategisch niveau en
- onderzoek rond kortere termijn vragen waarop *werkende weg* antwoord verkregen zal worden.

Het vervolgonderzoek op meer strategisch niveau concentreert zich op vragen m.b.t. de dialoog met het bedrijfsleven over het legitimeren van ambities en het benodigde “sturende” elan in de regio. En ook over het kiezen van bondgenoten en het aangaan van bestuurlijke relaties om het proces te verankeren dat leidt tot het realiseren van het TechnoTalentconcept.

Werkende weg zal antwoord gevonden moeten worden op vragen van operationeler aard:

- Hoe versterken we het beeld van de relatie tussen deze bedrijvenactiviteiten en de studieloopbaanontwikkeling van de leerling? Hoe realiseren we levensechte en authentieke bedrijvenactiviteiten doelgroepgericht? Dus voor leerlingen, voor docenten, voor decanen en voor ouders.
- Hoe organiseren we de dialoog tussen deze doelgroepen? De dialoog die nodig is om (de gewenste positieve techniek en technologie) ervaringen te doen verankeren.
- Welke afspraken tussen de uitvoerende medewerkers van de TechnoTalent Groep en de SOB's in de regio zijn nodig om de bedrijvenactiviteiten te kunnen uitvoeren zoals bedoeld? Wat zijn hierbij de kansen en belemmeringen?

Het doel is helder: een sterker studieloopbaanprogramma voor leerlingen; van jongs af aan met betere oriëntatiemogelijkheden verankerd in het onderwijs, leidend tot bewuster keuzegedrag en realistischer advies. Het vereist voor de betrokken doelgroepen meer onderlinge dialoog. Het “domein” is hier techniek en technologie; de samenwerking met bedrijven is in dit proces onmisbaar. Opgedane ervaring kan in het belang zijn van andere sectoren en branches.

“Er is een wereld te winnen”.

Den Haag, februari 2006

Inleiding

Recente sociaal-economische Europese ontwikkelingsplannen verwijzen dikwijls naar de Lissabon-afspraken van de Europese Unie (2000) om in 2010 's werelds meest dynamische en innovatieve kenniseconomie van de wereld te zijn. Nederland wil daarbij voorop lopen en tot de top 3 van de kennissamenlevingen gaan behoren. Overheid en industrie verwachten hierdoor banengroei door extra investeringen in onderzoek en ontwikkeling, maar ook door vergrijzing onder technische werknemers en door voortzetting van de uitstroom van technisch opgeleiden naar niet-technische functies. Daar tegenover staat dat de *instroom in en doorstroom naar bèta en technische opleidingen en beroepen eerder afneemt dan toeneemt*. Het Researchcentrum voor Onderwijs- en Arbeidsmarkt wijst op een al jaren durende instroomdaling in vrijwel alle bèta gerelateerde opleidingsniveaus: vmbo, mbo, havo, vwo, hbo en wo. Tegen het licht van de nationale ambitie is het dus nodig de instroom in technische en natuurwetenschappelijke opleidingen en beroepen te vergroten.

Publicaties vanuit het Innovatieplatform onder leiding van de huidige minister president en het Hoger Onderwijs en OnderzoeksPlan van het ministerie van OC&W spreken over: “Kennis die nodig is voor innovaties, dient gestimuleerd, via een netwerk van onderzoeksinstellingen; onderwijs; bedrijven en publieke organisaties”. En tevens wordt genoemd de “benodigde innovatiekracht van *het regionale bedrijfsleven*” waarbij in het bijzonder “de kracht van het MKB dient te worden bevorderd”. Niet voor het eerst wordt dus *de regio* gezien als kansrijke omgeving voor zo'n netwerk.

De Haagse Hogeschool/TH Rijswijk noemt in zijn hogeschool ontwikkelingsplan 2006 (HOP 6), bovengenoemde plannen van de Nederlandse overheid. De hogeschool verwoordt daarin haar eigen regionale rol bij deze innovatie-ambitie. Voor wat betreft de *rol van techniek* worden vele activiteiten voor de komende jaren

aangekondigd. Een van de uitkomsten van deze inspanningen zou een 15 % verhoogde instroom van leerlingen en doorstroom van werknemers moeten zijn in bèta en techniek. Recent is dat onderbouwd in zijn zgn. Sprintplan voor de bij deze sector behorende techniekafdelingen Engineering en Technology Management en Design. Dit plan wordt inmiddels uitgevoerd, nadat het is voorgelegd aan het Platform bèta-techniek te Den Haag.

Genoemd HOP 6 verwijst voor een in- en doorstroomimpuls o.a. expliciet naar TechnoTalent. Het is het samenwerkingsverband waarvan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk het penvoerderschap voert. Sinds juni 2004 opereert het in de regio Haaglanden onder de naam TechnoTalent Groep.

Door deze Groep wordt in scholen in drie zgn. programmalijnen vanaf het basisonderwijs tot en met de Tu-Delft, het zgn. TechnoTalent instrument ingezet. Er wordt uitgegaan van de veronderstelling dat voor de *studieloopbaanontwikkeling* van jongeren en de keuzes die zij gedurende hun (school)loopbaan moeten maken, structureel impulsen nodig zijn. *De school kan dat met haar huidige systeem van docentmentoring en decanaat niet alleen af.* Het palet aan studiekeuzemogelijkheden en functie- en beroepsmogelijkheden is daarvoor te complex. Permanente, op samenwerking gebaseerde externe inbreng in de school en gericht op het studieloopbaanproces is noodzakelijk geworden. Vanuit de TechnoTalentfilosofie betekent het dat structureel, van jongs af aan en onderling samenhangend de school intensief gebruik maakt van:

- Leerling- en Studentmentoring
- Aansprekende leermiddelen
- Bedrijvenactiviteiten

Op basis van de projectfase-evaluatie in 2003 ³ wordt het TechnoTalentinstrument gezien als een krachtig middel om het proces van studieloopbaanontwikkeling mee te versterken.

De "definitie" van wat TechnoTalent is, luidt als volgt: *Het TechnoTalentmodel is een instrument dat jongeren vanaf basisonderwijs tot en met hoger onderwijs ondersteunt bij een bewuste en duurzame keuze voor een (studie)loopbaan in de wereld van bèta, techniek en technologie. Verborgene technotalenten worden ontdekt en dat kan zowel voor het individu als ook maatschappelijk van groot belang zijn.*

3 Jose Hermanussen, *TechnoTalent, een wereld te winnen*, projectevaluatie in opdracht van Axis, juni 2003 (zie ook www.technotalent.nl)

Doel publicatie

In dit artikel worden de bedrijvenactiviteiten uit het TechnoTalent instrument naar voren gehaald. Deze activiteiten vloeien voort uit de samenwerking tussen scholen en bedrijven. Van belang is om die samenwerking te zien als onderdeel van de studieloopbaanactiviteiten die in het onderwijs voor leerlingen van jongs af aan, worden ondernomen. Ze worden in de TechnoTalentvisie gezien als een middel om de studieloopbaan van jongeren van impulsen te voorzien. Want belangrijker wellicht nog dan de zgn. 15% ambitie, gericht op verhoogde instroom en doorstroom in bèta en techniek is dat de leerlingen die daaronder vallen ook een *bewuste keuze* voor hun toekomst hebben gemaakt. Dat is in het belang van alle partijen: de jongeren zelf; de “afleverende” school voor voortgezet onderwijs; het vervolgonderwijs; de arbeidsmarkt.

Onderzocht wordt hoe de huidige stand van zaken is m.b.t. de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven op basis van de vragen:

- Welke motieven en belangen spelen er bij scholen en bedrijven m.b.t. bedrijvenactiviteiten gericht op de studieloopbaanontwikkeling van jongeren ?
- Welke kenmerken van een succesvolle aanpak zijn in de regio Haaglanden aanwezig en in hoeverre wordt aan die kenmerken reeds voldaan?
- Op welke reeds bestaande ontwikkelingen kan aangesloten worden en wat kan daarnaast (op korte termijn) in gang gezet worden?

Het “speelveld” waar de bedrijvenactiviteiten te vinden zijn, wordt ook gevormd door de plaatsen waar de TechnoTalent Groep actief is. De actieve TechnoTalentrol blijkt uit het feit dat zij in verschillende programmalijnen penvoerderschappen voert en samenwerkingsverbanden aangaat zowel in onderwijs als met het bedrijfsleven, met het doel de *studieloopbaanontwikkeling van leerlingen te stimuleren*.

In paragraaf 2 wordt een schets gegeven van de TechnoTalent Groep en het instrument dat daar ontwikkeld wordt ten behoeve van de studieloopbaanontwikkeling van jongeren t.b.v. bèta en techniek. In de paragrafen 3 en 4 worden respectievelijk het instrument bedrijvenactiviteiten beschreven, het onderzoek naar de motieven van scholen en bedrijven om met elkaar samen te werken, de bijbehorende conclusies en de gewenste ontwikkelingsrichting. Paragraaf 5 beschrijft de gewenste richting die leidt tot zinvolle bedrijvenactiviteiten. De slotparagraaf 6 biedt overall-conclusies en kansrijke activiteiten om op korte termijn het proces op koers te krijgen.

6.1 Rol van de TechnoTalent Groep

Op dit moment zijn in de regio Haaglanden onder het penvoerderschap van de TechnoTalent Groep 78 basisscholen en ruim 20 locaties voor voortgezet onderwijs (vmbo en havo/vwo) in de regio Haaglanden actief om leerlingen te stimuleren bewust te kiezen voor een studieloopbaan in bèta-techniek of technologie. De basisscholen nemen deel aan het programma *Verbreding Techniek Basisonderwijs (VTB)*. Daarbinnen zijn eveneens 13 basisscholen en de Pabo van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk voorzien van hypermodern ingerichte leslokalen, waarvoor i.s.m. de gemeente Den Haag geld van de Europese Unie is aangewend. Dit geld is specifiek bedoeld voor de opwaardering van achterstandswijken in grote steden (in dit geval ten behoeve van zgn. Doelstelling 2 gebied).

Onderdeel van het TechnoTalent instrument is namelijk, serieuze aandacht voor de aantrekkelijkheid van de “fysieke” leeromgeving en dus ook van de gebruikte leermiddelen. Naast het realiseren van legodacta leermiddelen voor twaalf basisscholen van groep 1 tot en met 8, heeft de TechnoTalent Groep anno 2005, nu 23 edulabslokalen voor de pabo; basisscholen, vmbo, mbo, havo en vwo en hbo-techniek mede mogelijk gemaakt. Daarnaast worden gemiddeld 2.500 studentmentoruren ingezet vanuit het hoger onderwijs in het voortgezet onderwijs en is het model doorgezet in de vorm van *leerlingmentoring* vanuit het voortgezet onderwijs naar het basisonderwijs.

Dat komt ook tot uiting in het ambitieuze plan Centrum voor Vakmanschap en Techniek van de *Mondriaan OnderwijsGroep*, dat is gebaseerd op de TechnoTalent filosofie en de TechnoTalent Groep investeert ook financieel in dit plan. In dit geval is zij daartoe in de gelegenheid na het twee jaar achtereen winnen van geldprijzen komend uit het bedrijfsleven van de Metalectro-wereld die als grootste “werkgever” van Nederland de TechnoTalent Groep twee jaar achtereen beloonde voor haar innovatieve instrument en organisatievorm t.b.v. de studieloopbaanontwikkeling van jongeren.

Zowel de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk als Tu-Delft dragen substantieel bij in menskracht en middelen aan de verdere uitbouw van het TechnoTalent instrument in deze regio. Daarvoor worden door hen zgn. Sprintplangelden voor het hoger onderwijs in bèta-techniek ingezet. Het daar onderliggende TechnoTalentplan is het regionale plan voortgezet onderwijs - hoger onderwijs gericht op de doelgroep van havo en vwo leerlingen. Ook het Platform bèta-techniek zet daarvoor financiën in.

De band met het *bedrijfsleven* loopt o.a. via een intensieve samenwerking met het TechnoCentrum Haaglanden, dat bijdraagt in de vorm van menskracht – zo levert het de projectleider voor het bovengenoemde VTB-programma - en dat samen met de TechnoTalent Groep zijn zgn. Speerpuntplan uitvoert. Ook werkt de TechnoTalent

Groep in de regio samen met *bedrijven* uit MKB via het SOB –model ⁴ en met de multinationals Festo; Shell en Siemens. Vertegenwoordigers uit deze groep en van Kamer van Koophandel en gemeente Den Haag hebben zitting in het Dagelijks Bestuur van de TechnoTalent Groep. Dit bestuur wordt voorgezeten door een lid van het College van Bestuur van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk en deze laatste partij heeft daarnaast het penvoorderschap in formeel juridische zin op zich genomen voor al deze activiteiten.

Ervaring met stimuleren

Al jaren ontplooiën veel bedrijven, onderwijsinstellingen en organisaties initiatieven om jongeren meer te interesseren voor een (studie)loopbaan binnen techniek en technologie. Sinds het jaar 2000 is daarin enige lijn gekomen, nadat de organisaties Axis (het huidige Platform beta-techniek) en later het Platform Beroepsonderwijs op zoek gingen naar dat-wat-werkt en enige structuur en systematiek aanbrachten in de vele losse initiatieven in den lande. TechnoTalent is in de jaren daarna gaan behoren tot een van de concepten waarmee in de projectfase tot 2003, aansprekende resultaten zijn behaald .

Uit evaluaties komt naar voren dat er winst is te boeken als we er in slagen *samenwerkingsafspraken tussen scholen en bedrijven regionaal te versterken* door meer samenhang aan te brengen tussen allerhande los van elkaar staande initiatieven. De samenwerking met het *TechnoCentrum Haaglanden* is daarop gericht. De inspanning dient gefocust te zijn op: *belangstelling wekken en vasthouden* gedurende de (studie)loopbaan van jongeren van jongs af aan door het studieloopbaanproces te versterken. Dat is in het *directe belang van zowel onderwijs als bedrijfsleven*. Het is:

- een impuls voor studieloopbaanontwikkeling leidend tot bewuster keuzegedrag van leerlingen en
- een impuls voor het verhogen van de instroom en doorstroom naar het bedrijfsleven.

Gestimuleerd dient te worden dat *leerlingen* zich meer dan oppervlakkig en *vaak pas op het laatste moment voorbereiden* op de vervolgstudie die vooraf gaat aan hun functie/beroep. Iedere propedeusecoördinator kan aangeven op basis van de uitvalcijfers en uittrede-gesprekken, dat leerlingen uit bijvoorbeeld het voortgezet onderwijs van havo/vwo in hoge mate onbewust gekozen hebben en verkeerd

⁴ *Sob = Samenwerking Onderwijs Bedrijfsleven op het niveau van zgn. bedrijventerreinen in de gemeente Den Haag. Zo is er een SOB- ZKD (bedrijventerrein Zichtenburg, Kerketuinen, Dekkershoek en voortrekker van deze ontwikkeling) en zijn er recent ook ander SOB's op bedrijventerreinen gestart: Binckhorst, Centrum en Kijkduin en Zoetermeer.

gekozen hebben, gezien hun aanleg en hun interesse. De school slaagt er blijkbaar niet in van jongs af aan talenten van kinderen gericht, anticiperend en op stimulerende wijze te ontwikkelen. Daarmee gaat onnodig veel talent verloren. Kessels (2004) benadrukt het belang om zo snel mogelijk het talent van iemand op te sporen, dat te ontwikkelen, waarna hij of zij het gereedschap in handen heeft om zich verder te bekwaamen in het leven. Biedt de leerling “dus” de kans zelf-te-ervaren. Vanuit de TechnoTalentfilosofie: zorg er voor, dat leerlingen van jongs af aan zoveel als mogelijk is

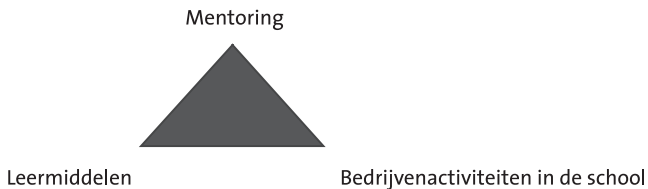
- ervaringen opdoen in en met het vervolgonderwijs als ook
- ervaringen opdoen in en met de wereld van functie en beroep .

Zorg er dus ook voor dat scholen van jongs af aan c.q. vanaf het basisonderwijs “functie en beroeps” elementen regulier in hun programma hebben verwerkt.

TechnoTalent instrument

Een instrument om de studieloopbaankeuze van jongeren voor bèta, techniek en technologie te stimuleren, is de zgn. TechnoTalent driehoek. Ze bestaat uit drie elementen die het onderwijs rond studieloopbaankeuzes versterken als ze alle drie in samenhang en doorlopend ingezet worden in de onderwijsketen. Dat is in dit geval: primair onderwijs- voortgezet onderwijs - middelbaar beroeps en hoger onderwijs. Die drie elementen zijn:

- een fysiek aantrekkelijke leeromgeving; aantrekkelijke leermiddelen zijn daarvoor de basis,
- het inzetten van leerling- en studentmentoren en alumni,
- het realiseren van bedrijvenactiviteiten samen met docenten.



Figuur 1 model TechnoTalent

Programma-organisatie

Deze TechnoTalent driehoek biedt een basis voor elke schoolsoort binnen de onderwijsketen die een punt maakt van de studieloopbaan van z'n leerlingen. Ze leent zich ook als voertuig voor de ontwikkeling van zgn. doorlopende (studieloopbaan)-leerwegen, vanaf het primair naar het voortgezet onderwijs (vo) en van vo naar mbo en hoger onderwijs.

Het model van deze driehoek wordt gehanteerd in 3 *programmaliijnen*:

- 1 bovenbouw primair onderwijs <> onderbouw voortgezet onderwijs
- 2 vmbo <> mbo <> hbo
- 3 klas 3 havo/vwo <> Tweede Fase <> hoger onderwijs (hbo en Tu)

Scholenkringen waaraan scholen deelnemen die in die doorlopende lijn in elkaars “doorstroomgebied” liggen, vormen een geschikt platform voor overleg. De rol van bedrijven staat daar op de agenda.

monitoring

De genoemde driehoek vormt het hart van het concept van TechnoTalent. Het proces van Loopbaanoriëntatie en (Studie)loopbaanbegeleiding (LOB) van de leerling wordt hieromheen georganiseerd en andersom geredeneerd: de driehoek stuurt het proces van LOB aan. De uitkomsten uit de TechnoTalent projectfase bieden voldoende rechtvaardiging om zo te werk te gaan. Het vervolgtraject is er op gericht dit proces te verbreden, te verdiepen en te verankeren.

De TechnoTalent Groep waaraan vele partijen uit de regio Haaglanden deelnemen, monitort vanaf eind 2005 i.s.m. het Cinop⁵ bij leerlingen, docenten en schoolleiders hun kijk op bèta en techniek onderwijs en ze monitort of er waardering is voor de TechnoTalent aanpak. In november 2005 is de zgn. 0-meting gestart.

Partners binnen de TechnoTalent Groep (TTG)

De vele positieve ervaringen en TechnoTalentprojectresultaten waren aanleiding om in 2004 de TechnoTalentGroep op te richten. Daarin werken partijen samen uit de regio Haaglanden en er worden programma's ontwikkeld van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs:

onderwijspartijen

- de pabo van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
- 70 basisscholen: penvoerderschap TTG t.b.v. het programma Verbreding Techniek Basisonderwijs
- 8 basisscholen, praktijkschool en pabo: penvoerderschap TTG t.b.v. het doelstellingen 2 programma van de gemeente Den Haag gericht op sociale versterking van achterstandsgebieden
- 14 brede scholengemeenschappen op ruim 20 locaties voor vmbo/havo/vwo verspreid over de regio
- het ROC-Mondriaan, domein Techniek en ICT
- de Haagse Hogeschool afdelingen techniek en de TH Rijswijk
- de Tu-Delft

5 Centrum Innovatie Opleidingen te Den Bosch

bedrijfsleven

- Intensief wordt samengewerkt met het TechnoCentrum Haaglanden (OTC), intermediair tussen onderwijs en bedrijfsleven
- met het bedrijfsleven wordt samengewerkt vanuit het convenant SOB-ZKD (mkb-bedrijven uit het gebied Zichtenburg, Kerketuinen, Dekkershoek) en met Jet-Net bedrijven (Jongeren en Technologie Netwerk Nederland), in dit geval Festo, Siemens en Shell
- Kamer van Koophandel Haaglanden

overig

- gemeenten Den Haag en Delft
- voor procesondersteuning en ondersteuning bij o.a. de ontwikkeling van een monitoring- en evaluatie-instrument is een samenwerkingsverband aangegaan met het CINOP- expertisecentrum uit 's-Hertogenbosch

6.2 Studiekeuze en het instrument van de bedrijvenactiviteiten

Er is sprake van een niet optimale doorstroom tussen de onderwijssoorten in de keten. Aanwijzingen daarvoor zijn de vele twijfelaars en relatief veel tussentijdse uitvallers⁶ zowel van voortgezet naar hoger onderwijs als ook in het geval van mbo-ers en hoger opgeleiden naar bèta-technische vervolgopleidingen en beroepen. De reden: de leerlingen/studenten kunnen geen duidelijke beroepswens formuleren en aansluitend daaraan ontstaat er voor hen geen duidelijk loopbaanperspectief. De vo- school heeft hen dat niet helpen ontdekken. Het overstijgt dan ook verre de rol van de decaan.

De oplossing luidt: het stimuleren/beïnvloeden van keuzeprocessen door ervarend leren van jongs af aan in de praktijk mogelijk te maken. De *bedrijvenactiviteiten hebben dat tot doel.*

Gedeelde verantwoordelijkheid

Bedrijvenactiviteiten binnen TechnoTalent kenmerken zich doordat zij actuele beelden en ervaringen introduceren uit de wereld van techniek en technologie ook met de daarbij behorende functies en beroepen. Nadrukkelijk wordt gesteld: niet alleen voor het beroepsonderwijs, maar *van jongs af aan, dus van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs.* Het is noodzakelijk voor het positief stimuleren en het weloverwogen keuzegedrag van jongeren en het is ter versterking van de aansluiting onderwijs – arbeidsmarkt onmisbaar. Meijers noemt in z'n intreerede

6 Zie *instroommonitor* Haagse Hogeschool/TH Rijswijk april 2005

als lector aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk ⁷ dat van belang is over te gaan van een verdeelde naar een *gedeelde verantwoordelijkheid tussen onderwijs en bedrijfsleven* om die beelden en ervaringen te realiseren.

In de TechnoTalent visie is dit zelfs onmisbaar in ons huidige onderwijs. Want die beelden en ervaringen maken de lesinhoud contextrijker en dat is belangrijk voor leerling en docent. *Van belang voor docenten* is immers dat zij kennis hebben van de wereld buiten de school, *om gesprekspartner te kunnen zijn voor hun leerlingen*. Het is immers de wereld waarin hun leerlingen hun volgende “studieloopbaanstap” zetten. Om de leerling een kansrijke vervolgstap te laten maken moet de huidige studieloopbaanfase aansluiten v.w.b. hun kennis en vereiste vaardigheden. Vanuit het lesprogramma van basisscholen tot en met hoger onderwijs wordt in TechnoTalent in een doorlopende leerlijn aansluiting gezocht met die actuele context en altijd in overleg met de docent.

Belang gekwalificeerdheid

Leerlingen zouden ook opgeleid dienen te worden tegen het licht van toekomstig vereiste functie kwalificaties. Zo zou er bijv. in het geval van bèta-technische functies met name ook aandacht dienen te zijn voor sociaal-communicatieve vaardigheden. Die zijn immers nodig om in moderne beroepsomgevingen (die dikwijls gekenmerkt worden door integraal ontwerpen) goed te kunnen functioneren. De reden: er wordt hen een weinig krachtige leeromgeving geboden. Oplossing: creër praktijk nabije leeromgevingen waarin veel meer sprake is van het leren in en functioneren in groepen (communities of practice).

Belang actuele levensechtheid

Via bedrijvenactiviteiten kan het bedrijfsleven de nieuwste technologische kennis en toepassingsmogelijkheden de scholen “inbrengen” *als leraren en docenten ook daadwerkelijk het onderwijs daarmee levensechter* voor de leerling wensen te maken. We veronderstellen dat die actuele levensechtheid leerlingen vervolgens zal stimuleren bij het volgen van bèta- en techniekvakken. Die stimulans vormt de basis voor de belangstelling voor een vervolgstudie en voor de uitoefening van een functie of beroep. Let wel: *dan moet de daadwerkelijke keuze nog volgen!* Om dit proces in gang te zetten, moet aan aanvullende voorwaarden worden voldaan. In paragraaf 5. wordt hierop ingegaan.

7 Meijers F.J.M.(2004) Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. Intreerede aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming

Voor het organiseren van hierop gerichte bedrijvenactiviteiten is samenwerking tussen scholen en bedrijven nodig. Fundamenteel voor een succesvolle samenwerking, is de visie *bij scholen en bij het (regionale) bedrijfsleven* dat *authentieke ervaringen* van jongs af aan, jongeren steunen bij hun studieloopbaankeuze. Onderwijs en bedrijfsleven kunnen die ervaringen samen organiseren. Wat TechnoTalent betreft zal dit expertise gaan opleveren in het belang van de bèta- en techniekwereld, maar wat vooral telt is dat de aldaar opgedane ervaringen waardevol zijn voor alle sectoren.

Belang bedrijven

Bedrijven hebben hun eigen belangen om tegen het licht van studieloopbaanontwikkeling van leerlingen te investeren in de samenwerking met scholen. Zij willen de *instroom van hun werknemers op peil* houden, zowel kwantitatief als kwalitatief. De samenleving in het algemeen erkent het belang van het op peil houden van onze kenniseconomie en dat doel leidt sowieso tot een intensivering van de contacten tussen onderwijs en wetenschap en bedrijfsleven. Het Innovatieplatform als regisseur stimuleert dit ook.

Het bedrijfsleven vervangt z'n uitstromende werknemers, met mensen die grotendeels vanuit het onderwijs instromen. Het heeft daarbij behoefte aan goed gekwalificeerde werknemers. En v.w.b. de kwantiteit verliest het bedrijfsleven i.h.a. naar eigen zeggen in de eerste jaren *teveel zojuist afgestudeerde net benoemde werknemers, die de sector/branche weer snel verlaten*.

Belang scholen

Scholen zien o.h.a. in, dat hun *onderwijs gevarieerder en levensechter* moet zijn. Dikwijls komt dat voort uit de vraag hoe te reageren op afnemende motivatie van hun leerlingen. In een gunstig geval is de reden om samen te werken met bedrijven ingegeven door het belang dat de school hecht aan haar leerlingen te interesseren voor vervolgopleidingen en de wereld die daar weer achter ligt. Dat kan immers motivatieverhogend werken. De uitdaging is om die visie krachtig genoeg te vertalen in onderwijsactiviteiten, gerelateerd aan de leerstofinhoud. In dat geval maken bedrijvenactiviteiten deel uit van het regulier onderwijs.

In veel gevallen echter liggen vooral opportunistische motieven – bijvoorbeeld eigen *pr - ten grondslag* aan de samenwerking van de school met een bedrijf. In dat geval is er het risico dat een vrijblijvend bedrijfsbezoek waarbij de leerling toeschouwer blijft gezien wordt als voldoende inspanning voor die samenwerking.

Naast het aspect van de keuzes tijdens de studieloopbaan van jongeren, speelt ook het *belang van hun aansluiting op de eisen die de arbeidsmarkt stelt*. Daar ligt ook een schoolbelang. Meijers stelt dat elke school er belang bij heeft dat de jongeren die zij opleidt uiteindelijk kansrijk zijn op de arbeidsmarkt:

“Culturele en een economische ontwikkelingen wijzen beide in dezelfde richting: de noodzaak dat afgestudeerden beschikken over een geïntegreerde set van kennis, vaardigheden en attitudes. Vanaf het voorgezet onderwijs krijgen scholen meer aandacht voor competentie-ontwikkeling van hun leerlingen.” Aan niemand hoeft uitgelegd te worden dat op de arbeidsmarkt gevraagde competenties ook ontwikkeld dienen te worden in nauwe samenwerking met dat werkveld.

Huidige bedrijvenactiviteiten

Er is zowel sprake van *actieve voorbereiding en uitvoering* van bedrijvenactiviteiten door docent en medewerker van het bedrijf samen, als ook van *passieve voorbereiding en uitvoering*. In het eerste geval zijn beiden persoonlijk betrokken bij de activiteit, ze spreken elkaar van tevoren en treffen elkaar ook tijdens de bedrijvenactiviteit. Of, nog beter: ze organiseren de bedrijvenactiviteit samen zodanig dat de leerling of de groep leerlingen zelfstandig doelgericht aan de slag kan.

Dikwijls echter is de voorbereiding passief. De bus komt voor rijden, leerlingen zijn inhoudelijk onvoldoende voorbereid of niet scherp en de begeleidende docent is degene voor wie dat roostertechnisch het beste uit komt. De activiteit wordt door leerlingen niet in verband gebracht met wat ze op school doen. In het gunstigste geval hebben leerlingen zich niet verveeld. Terug op school wordt geen actieve dialoog over de bedrijvenactiviteit “georganiseerd”.

In de regio Haaglanden vindt zowel actieve als passieve voorbereiding en uitvoering plaats. Dikwijls vanuit persoonlijke contacten die de docent heeft, maar ook vanuit samenwerkingsverbanden tussen meerdere scholen en bedrijven (zie bijv. SOB en Jet-Net). Er zijn criteria voor een goede voorbereiding aan te geven.

Goede voorbereiding

Volgens bedrijven is de voorbereiding dikwijls niet doelgericht. Ook wordt weleens geklaagd over gebrek aan betrokkenheid van de docent bij de uitvoering. Uit observatie van bedrijfsbezoeken in de regio Haaglanden komt naar voren dat dikwijls *onvoldoende duidelijk is, wat de relatie is tussen de bedrijvenactiviteit en het lesprogramma*. Als de school het al kan benoemen als bijvoorbeeld een loopbaan-oriëntatie-activiteit (docenten die de bedrijvenactiviteit in relatie brengen met hun leerplan zijn nog dun gezaaid) lijkt het erg lastig daar ook een passende invulling aan te geven. De activiteit is dan georganiseerd rond de vraag wat de leerling komt doen en niet of onvoldoende wat de leerling of de groep leerlingen komt *leren* en vooral *waarom*. Ook de *terugblik* is van belang om de leerling te ondersteunen bij de

vraag wat hij of zij nu “wijzer” is geworden en om de leerling te helpen bij de *verankering* als de bedrijvenactiviteit een positieve ervaring was. Die terugblik moet dan wel als *dialogoog geregisseerd* worden en de eindverantwoordelijkheid daarvoor rust nu juist bij de school.

Als er voor een gerichte voorbereiding onvoldoende tijd wordt genomen, kan dat te maken hebben met *het feit dat scholen en bedrijven hun onderlinge samenwerking niet hebben opgenomen in hun onderwijsvisie of ondernemingsvisie*. Dat is opvallend, omdat de samenwerking toch in direct verband staat met het *leren* en de *studieloopbaan* van jongeren en dus hun latere beroepskeuze. Daar ligt een duidelijk belang voor alle partijen: voor de leerling, voor de school – als deze verder kijkt dan het eindexamenresultaat – en voor het bedrijf vanwege het zicht op potentiële nieuwe werknemers.

Het kan dus sterk te maken hebben met het feit dat de meeste scholen de weg-naar-het-examen als het ultieme onderwijsdoel zien en niet de studieloopbaan van hun leerlingen. Tijdens de eindexamenfase wordt dikwijls vrijwel alle lesroostertijd besteed aan de voorbereiding op het examen. Het is voor de minister van OC&W recent aanleiding geweest om dit als ongewenst te benoemen ⁸. Citaat: “*Er is dus geen tijd voor zaken die nu juist het onderwijs in deze vakken betekenis kunnen geven en ervoor kunnen motiveren: praktisch werk, excursies naar bedrijven en onderzoeksinstellingen etc.*” Beleid om de leerlingen na hun examen gedurende een of twee jaar actief te volgen in het vervolgonderwijs, is ongebruikelijk.

Krachtige samenwerking

Waarneming binnen en buiten TechnoTalentverband laat ons zien dat de bedrijvenactiviteiten ook in 2005 bestaan maar inhoudelijk mager zijn. Stages op mbo en hbo-niveau zijn bij deze waarneming niet betrokken en ook niet activiteiten rond de zgn. regioregisseur voor mbo en hbo.

De vraag is dan ook of de *bedrijvenactiviteit als middel om de studieloopbaanontwikkeling* van leerlingen positief te beïnvloeden krachtig genoeg is georganiseerd in onze regio.

Voorbeelden van bedrijvenactiviteiten in de regio Haaglanden zijn er te over. *Leerlingen van een basisschool* die deelneemt aan het programma *Verbreiding Techniek Basisonderwijs Haaglanden* (waarvan de TechnoTalent Groep het zgn. penvoorderschap voert), bezoeken met een videocamera in de hand een bedrijf in

8 Brief minister van OCW aan de Tweede Kamer m.b.t. adviezen van de profielcommissies Tweede Fase, juni 2005

de buurt. Zij stellen vragen over het werk aan medewerkers aldaar. In SOB-verband (Samenwerking Onderwijs Bedrijfsleven) bezoeken *vmbo-leerlingen* bedrijven, in het kader van de jaarlijkse zgn. beroepenmanifestatie. Het initiatief *Ingenieur voor de klas*, brengt werknemers van bedrijven voor leerlingen van klas 3 van het voortgezet onderwijs. Leerlingen van scholen voor *havo-vwo* bezoeken in Jet-Net verband (jongeren en technologie netwerk Nederland) een multinational en proberen met de ontvangen informatie de link te leggen naar de leerstof of naar hun toekomst. *Docenten en/of decanen* zijn naast hun stagebezoeken incidenteel bij een bedrijf op bezoek vanwege een excursie o.i.d.

Belangen en motieven

Het bedrijfsleven heeft dus behoefte aan vervanging van uitstromende werknemers. Die vervanging moet o.a. komen uit de onderwijsinstroom. Die instroom wordt gevormd door jongeren die *studieloopbaankeuzes* hebben gemaakt. Het bedrijfsleven heeft ook behoefte aan *goed gekwalificeerde werknemers* en daar gaat een goed doortimmerd opleidingstraject aan vooraf. Daarnaast verliest het bedrijfsleven i.h.a. naar eigen zeggen in de eerste jaren teveel zojuist afgestudeerde net benoemde werknemers, die de sector/branche dus weer snel verlaten. Het belang van samenwerking scholen – bedrijven is in alle gevallen evident! Het is zuur te constateren dat ondanks alle inspanningen in het voortraject, er dus veel “kapitaal” verloren tussen de fasen van instroom in het onderwijs en uitstroom op de arbeidsmarkt.

Goede samenwerking zal dit proces moeten verbeteren. In de paragrafen hierboven zijn motieven en belangen genoemd voor docenten en leerlingen en voor bedrijven en scholen om tot samenwerking te komen. Maar wat zijn de antwoorden als beide partijen zelf gevraagd worden naar *hun belangen en motieven*?

6.3 Onderzoek: quick scan; interviews en bijeenkomsten

Om een indruk krijgen van hoe scholen en bedrijven staan t.o.v. gerichte en intensieve samenwerking, is in het voorjaar van 2005 in de regio Haaglanden een zgn. quick scan afgenomen. Binnen STOK-verband ⁹ is deze quick scan besproken voordat ze werd afgenomen. Belangrijke leidraad daarbij was: een vragenlijst die de samenwerking niet ontmoedigt maar stimuleert!

Quick scan

Tijdens twee SOB-bijeenkomsten (Sob-ZKD en startbijeenkomst Sob-Binckhorst) en tevens tijdens een bedrijfsbezoek door decanen is aan medewerkers van bedrijven en scholen een tiental vragen voorgelegd. Deze quick scan vragenlijst is grotendeels anoniem ingevuld door 17 medewerkers van ongeveer 12 bedrijven en 60 medewerkers van ongeveer 25 scholen.

Onderstaand de vragen bij deze quick scan met de score:

Quick scan samenwerking scholen-bedrijven

Wilt u a.u.b. a) of b) of c) omcirkelen ?

- a) ik ben werkzaam in het onderwijs
- b) ik ben werkzaam in het bedrijfsleven
- c) ik ben werkzaam voor een intermediaire organisatie onderwijs <> bedrijfsleven

Bij elke stelling staan 5 cijfers:

- 1 helemaal mee oneens
- 2 een beetje mee oneens
- 3 weet niet
- 4 een beetje mee eens
- 5 helemaal mee eens

Omcirkel a.u.b. het cijfer dat volgens u klopt

⁹ STOK: samenwerking tussen Sob* <> TechnoTalent Groep <> Otc-Haaglanden <> Kamer van Koophandel.

*Sob = Samenwerking Onderwijs Bedrijfsleven op het niveau van zgn. bedrijventerreinen in de gemeente Den Haag. Zo is er een SOB- ZKD (bedrijventerrein Zichtenburg, Kerketuinen, Dekkershoek en voortrekker van deze ontwikkeling) en zijn er recent ook ander SOB's op bedrijventerreinen gestart: Binckhorst, Centrum en Kijkduin en Zoetermeer.

- 1 Wij willen samenwerken in het belang van de kennissamenleving .
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 2 Wij willen samenwerken in het belang van de economische ontwikkeling in de regio.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 3 Samenwerking onderwijs-bedrijfsleven dient vastgelegd te zijn in ons jaarplan/ jaarschema.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 4 Wij vinden het noodzakelijk dat bedrijven rechtstreeks invloed kunnen uitoefenen op de inhoud van het onderwijs.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 5 Wij werken samen omdat het belangrijk is, dat leerlingen zoveel mogelijk ervaringen opdoen in levensechte situaties.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 6 Wij werken samen omdat het belangrijk is, dat leerlingen *vanaf het basisonderwijs* zoveel mogelijk ervaringen opdoen in levensechte situaties.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 7 Wij werken samen omdat de school meer aandacht moet besteden aan de studieloopbaanontwikkeling van de leerling.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 8 Bij gebruikmaking van de bedrijven(activiteiten)matrix dient de leerling steeds meer zelf de regie te nemen.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 9 Docent en medewerker bedrijf moeten structureel contact onderhouden.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...
- 10 Ik verwacht dat dit SOB (STOK) het geschikte platform is om samenwerking scholen - bedrijven tot een succes te maken.
1. ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 ...

Dank u voor de moeite!

Uitslag Score

Respondenten: 77

- bedrijfsleven: 17

- onderwijs: 60

Uitkomst:

score 1 (helemaal mee oneens) ; 2 (een beetje mee oneens) ; 3 (weet niet) ; 4 (een beetje mee eens) en 5 (helemaal mee eens).

Tabel 1 uitkomst quick scan samenwerking onderwijs-bedrijfsleven

Vraag	Scholen					Bedrijven				
	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	Score 5	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	Score 5
1.	-	2	4	23	31	-	3	4	2	8
2.	1	8	5	20	26	1	-	2	6	8
3.	-	2	8	11	39	-	1	4	10	2
4.	5	11	20	17	7	-	1	6	3	7
5.	-	-	3	18	39	-	1	1	6	9
6.	4	1	4	22	29	-	1	5	6	5
7.	-	3	11	23	23	1	-	5	5	6
8.	-	1	14	36	9	-	3	6	8	-
9.	-	-	10	21	29	-	4	-	6	7
10.	-	-	1	21	38	1	-	-	10	6

De scores wijzen in een bepaalde richting:

De twee eerste thema's:

- samenwerken in het *belang van de kennissamenleving* (doel van het nationaal Innovatieplatform), wordt door 54 van de 60 onderwijsmedewerkers onderschreven. Van de 17 medewerkers vanuit het bedrijfsleven zijn 7 het daarmee niet eens c.q. weten het niet.
- over samenwerken tussen scholen en bedrijven in het *belang van de economische ontwikkeling in de regio* is het onderwijs opvallend minder stellig (positief) dan de ondervraagde medewerkers van bedrijven.

Uit de antwoorden op overige vragen komt naar voren dat

- het belang van *geplande bedrijvenactiviteiten, dus in het jaarschema vastgelegd* (nogmaals, los van stageperiodes) meer door het onderwijs dan door het bedrijfsleven onderschreven wordt.
- Het belang van *ervaringen in levensechte situaties* wordt door beide partijen onderschreven en

- dat leerlingen die ervaringen zouden moeten opdoen *vanaf het basisonderwijs* wordt door het onderwijs ingezien, meer dan door het bedrijfsleven.
- Dat de samenwerking tussen school en bedrijf noodzakelijk is om zo meer aandacht aan de *studieloopbaanontwikkeling* van leerlingen te kunnen besteden, wordt duidelijker erkend door het onderwijs, alhoewel bijna 25 % van de ondervraagden desondanks daar niet van overtuigd is.
- Dat de *leerling steeds meer zelf de regie* moet nemen bij het aangaan van afspraken met bedrijven, erkent de helft van de medewerkers van het bedrijfsleven en driekwart van de onderwijsmensen alhoewel 60% van de laatsten met enige terughoudendheid ("een beetje mee eens").
- Zowel onderwijs als ook bedrijfsleven vinden vervolgens dat docent en medewerker van het bedrijf *structureel contact dienen te onderhouden*.
- Tot slot: vrijwel unaniem is de verwachting dat bovengenoemd STOK het geschikte platform is om samenwerking tussen scholen en bedrijven in de regio tot een succes te maken.

Interviews

Eind 2004 zijn *enkele leidinggevers geïnterviewd uit onderwijs en bedrijfsleven*¹⁰ over hun opvattingen m.b.t. de huidige samenwerking tussen scholen en bedrijven. De centrale vraag luidde: welke factoren zijn bevorderend en belemmerend voor de samenwerking tussen school en bedrijf. Duidelijk was gemaakt, dat het hier niet een evaluatie van stage betrof maar dat het over de bedrijvenactiviteit als middel tot versterking van de studieloopbaanontwikkeling van leerlingen ging.

Opvallend is dat allen eensluidend van oordeel zijn, dat het onderwijs nadrukkelijker dan nu het geval is, moet aangeven wat het van het bedrijfsleven verwacht. En, dat het daarvoor zelf het initiatief moet nemen: "School laat je gezicht zien!"

Er is behoefte aan het stellen van doelen. De vraag wat het onderwijs dan van het bedrijfsleven verwacht, bleek niet zo gemakkelijk te beantwoorden. Hier kwam heel duidelijk het gebrek aan een helder onderwijsconcept naar voren: hoe zouden bedrijvenactiviteiten nu kunnen bijdragen aan *het leren van jongeren en bovendien aan hun studieloopbaanontwikkeling*, zonder dat het daarvoor benodigde leerproces en de benodigde leeromgeving helder zijn? Het ontwikkelen van de dan benodigde docentcompetenties werd zowel door onderwijs als door bedrijfsleven als een

10 interviews bij het bedrijfsleven: de heren Arie Kraayeveld (voorzitter FME); Peter Noordervliet (directeur VNCI); Dick Rogaar (directeur didactic services Festo Delft) en bij het onderwijs: mw. Mariannne Mewissen (voorzitter centrale directie Hofstad College) en de heer Jaap Westbroek (voorzitter centrale directie Esloo Onderwijs Groep)

belemmerende factor gezien en leiding geven aan zo'n proces werd als complex, noodzakelijk maar niet als onmogelijk gezien.

Helder ook was de behoefte aan vaste relaties tussen onderwijs en bedrijfsleven. Het bedrijfsleven wijst op de discontinuïteit, op het feit dat zo gemakkelijk geplande afspraken worden verschoven of niet nagekomen omdat de docent ziek is o.i.d.. Alsof die niet vervangen zou kunnen worden... Of een hele groep leerlingen verschijnt niet bij het bedrijf omdat de docent ziek is.

Er is bij beide *behoefte aan coördinatie voor de regio* via een intermediaire organisatie, ook op individueel school- bedrijfsniveau. (*Regioregisseurs en SOB-coördinatoren zouden die taak kunnen vervullen H.T.*)

Zowel bedrijven als scholen realiseren zich dat als je dit proces goed op gang wilt brengen er *tijd voor vrij gemaakt* moet worden. Het onderwijs erkent dat de *normjaartaak* daarvoor ruimte moet gaan bieden en dat de betrokkenen met een heldere, *op studieloopbaanoriëntatie gerichte taakomschrijving* op pad gestuurd moeten worden en dat ze geschoold moeten worden. Het bedrijfsleven geeft daarbij aan dat de grens van overvragen snel is bereikt: "Dit is natuurlijk niet onze corebusiness", maar die terughoudendheid blijkt vooral te verklaren uit het feit dat het doel van de bedrijvenactiviteit niet helder is. Scholing voor hun medewerkers t.b.v. gerichte samenwerking achtte men na enig aandringen wel noodzakelijk.

Tot slot enkele in het oog springende uitspraken. De *rol van de decaan* werd in relatie tot studieloopbaanontwikkeling kritisch beschouwd. Het varieerde van twijfels over hun huidige rol daarin (Kraayeveld: "...afschaffen!") tot het anders inrichten van hun taak en het versterken van hun regierol. Het laatste sluit wellicht aan bij de tip om op elke school (ook havo en vwo school) iemand met "consulenttaken richting bedrijfsleven" te benoemen.

Het bedrijfsleven adviseerde tot slot om nu vooral te zoeken *onder de beste bedrijven*, om het proces goed op de rails te krijgen. In dit geval, zijn de beste bedrijven die bedrijven die begrijpen dat het ook in hun belang is een bijdrage aan het onderwijs kunnen leveren t.b.v. het leren en van de studieloopbaanontwikkeling van jongeren. Een heuse diepte-investering, als zij bereid zijn dat te doen bij leerlingen van jongs af aan. De brede ontwikkeling, meerdere bedrijven hierbij betrekken, kan dan gemakkelijker worden gerealiseerd.

Werkgeversbijeenkomst

Lokale werkgevers geven aan het zicht kwijt te raken op de vele mogelijkheden die er zijn om samen te werken met het onderwijs. Eind mei 2005 ¹¹ vond mede op initiatief van een van Sob- ZKD om die reden een bijeenkomst plaats waar met 20 lokale ondernemers gesproken is over de vraag: *“Wat willen en kunnen werkgevers met het onderwijs?”*

Bij samenwerking is weten van elkaar belangrijk. Maar in dit gesprek gaven werkgevers aan dat *actuele ontwikkelingen m.b.t. het onderwijs niet of nauwelijks worden doorspeeld naar het bedrijfsleven*. Zodoende zijn werkgevers niet alleen niet goed geïnformeerd over wat er speelt in het onderwijs, maar weten ze ook niet wat deze ontwikkelingen voor hen kunnen betekenen.

Opvattingen over de studieloopbaan van jongeren hebben ze zeker wel. Het *Studieloopbaan (“beroepskeuze”)proces voor leerlingen moet een doorgaand proces zijn*, menen zij en moet daarom vervroegd worden. Onder de ondernemers bestaat zeker de bereidheid tot open dagen op hun bedrijf of het geven van gastlessen op de scholen. Ook oud leerlingen die reeds in het bedrijfsleven actief zijn kunnen hierin een rol spelen. Deze ondernemers willen al vanaf 12 jaar (brugklas) de leerlingen duidelijker de ins en outs van verschillende functies laten zien.

Ze gaven aan voordelen te zien in duale leerwegen. Zij menen dat leerlingen zo beter voorbereid worden op de overgang naar een fulltime baan. Iets wat nu nog vaak problemen geeft, zowel qua gedrag als vaardigheden als mentaliteit. Meninge(n) over de *verhouding tussen werk en opleiding* lopen uiteen van 10:90 tot 50:50. Andere werkgevers achten een meer praktijkgerichte schoolomgeving voldoende, zonder daarbij direct te denken aan duale leerwegen.

Er wordt onder de werkgevers geklaagd over een *gebrek aan passie voor de wereld na het examen bij het onderwijzend personeel*. Op een enkele positieve uitzondering na worden docenten gezien als mensen die zonder al te veel enthousiasme een standaard verhaal vertellen, waarbij ze niet of nauwelijks in gaan op actuele ontwikkelingen, trends en veranderingen uit de arbeidsmarkt. Zij stellen voor om de docenten zelf op snuffelstages te sturen en de docenten tevens te controleren op, en waar nodig bij te schaven in hun manier van lesgeven.

¹¹ bijeenkomst op initiatief SOB-ZKD en Kamer van Koophandel regio Haaglanden, mei 2005

Conclusies en ontwikkelingsrichting

Succesvolle veranderingen worden dikwijls gerealiseerd als partijen de gelegenheid krijgen ook daadwerkelijk *samen* te ontwikkelen. Uit alles blijkt, dat in de regio Haaglanden *vele ondernemers daartoe bereid zijn*. Openlijk wordt door hen getwijfeld of die bereidheid van de kant van docenten er ook is. In elk geval uiten ze kritiek op het *gebrek aan initiatief van de kant van scholen om bedrijven te betrekken bij hun onderwijs*. Zo kan er geen verbinding plaats vinden tussen actuele ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en de school en dat is geen goede zaak voor de oriëntatiemogelijkheden en in het verlengde daarvan de studieloopbaanontwikkeling van leerlingen. Er blijken vele ondernemers bereid om al vanaf de eerste jaren van het voortgezet onderwijs te investeren in samenwerking.

Bedrijven hechten aan een heldere koers voor samenwerking met het onderwijs. Die zou gericht moeten zijn op de verdere ontwikkeling van hierboven genoemde belangrijke kenmerken voor studieloopbaanontwikkeling.

Visie ontwikkelen

Een visie op bedrijvenactiviteiten als middel bij studieloopbaanontwikkeling is cruciaal. Een initiatiefrijke school die die visie helder verwoordt en weet te operationaliseren, moet kansrijk zijn bij bedrijven die hier voor open staan. Uit ervaringen van de Stichting Axis (uit de wereld van bèta-techniek/technologie) kan geleerd worden, dat *onmisbare randvoorwaarden of condities voor vernieuwend onderwijs geschapen worden door de onderwijsinstellingen zelf*. Zij dienen visie te ontwikkelen op de gewenste innovatie van hun onderwijs. Voorts zou landelijk hiervoor niet alleen de ruimte moeten worden geschapen maar dient dit ook te worden gestimuleerd.

Op innovatie gerichte *samenwerking* tussen bedrijven en scholen van basisonderwijs en voortgezet onderwijs, *gericht op het stimuleren van de studieloopbaanontwikkeling van leerlingen kan vernieuwend onderwijs worden genoemd*. Van landelijke stimulans hiertoe is op dit moment echter nauwelijks sprake. De scholen zullen het moeten doen vanuit de kracht van hun eigen visie. Als die visie gericht is op het belang van de studieloopbaan van de leerling valt er veel te winnen. *Inspirerend onderwijskundig leiderschap* is hierbij onmisbaar en de regio Haaglanden is ook op dat terrein potentieel rijk aan mogelijkheden. Dat komt tot uiting in de scholen van vmbo en havo/vwo uit onze regio die de afgelopen jaren op een inspirerende wijze bèta en techniek initiatieven hebben ontplooid.

Onderwijskundig leiderschap

Meijers (2001) zegt in dit verband het volgende over leiderschap, weliswaar in relatie tot het beroepsonderwijs: “Dit leiderschap impliceert dat het topmanagement van de educatieve instelling *een integrale visie ontwikkelt op het gewenste onderwijs*. Daarnaast moet het management *aandacht en respect hebben voor de gevoelens en behoeften van docenten*:

- zij moet intellectuele uitdaging bieden (docenten verleiden tot leren) en
- belonen naar verdienste

In de tweede plaats moet er sprake zijn van *samenwerking tussen docenten*:

- docenten moeten het ‘nieuwe onderwijs’ vooral van en aan elkaar leren, bijvoorbeeld via peer coaching en supervisie. Dit wil niet zeggen dat scholing en training van docenten onbelangrijk zijn: integendeel. Maar scholing en training die te ver afstaat van (c.q. niet aansluit op) de dagelijkse onderwijservaringen van docenten en die hen niet actief betreft bij de verandering van deze ervaringen, is ineffectief

In de derde plaats moet een *sfeer gecreëerd worden waarin de wil bij docenten wordt gecultiveerd om te leren*. Het gaat om:

- de professionele ontwikkeling van de docenten en
- om het bevorderen van de reflectie van de docenten op hun eigen handelen. Dit impliceert dat docenten allereerst onzeker moeten worden gemaakt over de effectiviteit van hun handelen (een te groot zelfvertrouwen op dit punt resulteert in continuering in plaats van verandering van het gedrag). Dit kan het beste via continue feedback – vooral via evaluatieonderzoek – op de resultaten van hun handelen. Het impliceert daarbij dat er sprake moet zijn bij docenten én bij het management van onzekerheidstolerantie waarbij de betrokkenen niet worden ‘afgerekend’ op eventuele fouten, maar fouten juist worden gezien als een onderdeel van een leerproces

In de vierde plaats, ten slotte, moeten *docenten actief deelnemen in de besluitvorming over onderwijskundige en/of didactische vernieuwingen*.

- onderwijsvernieuwing die verder gaat dan het veranderen van programmastructuren, vraagt om betrokkenheid, inzet en bijscholing van personeel

Voor de gemiddelde docent uit bijv. het voortgezet onderwijs staat de samenwerking met bedrijven ver af van zijn of haar dagelijkse onderwijspraktijk. Docenten van leerlingen die zonder noemenswaardig contact met de wereld van functie en beroep, als vakgroep gemiddeld het cijfer 7.8 scoren op het centraal examen, vinden dat zij uitstekend werk afleveren. En wie zou dat durven bestrijden

als de school met die cijfers (ouders van) toekomstige leerlingen al jaren paait. Maar als de school leerlingen ook wenst te werven vanuit een *aansprekend geformuleerde visie op het belang van een goede studieloopbaan voor haar leerlingen en brede talentontwikkeling, dan komt de noodzaak van samenwerking met bedrijven in een ander daglicht te staan*. Heel veel scholen zullen dat proces ervaren als een proces *onderwijsvernieuwing*. De breed uitgedragen visie daarop en bijbehorend handelen van het management van de school is in dat geval onmisbaar.

6.4 De koers: kenmerken van een gewenste aanpak

TechnoTalent stimuleert deelnemende scholen te komen tot het inzicht dat in modern onderwijs de *samenwerking met bedrijven niet incidenteel maar structureel en van jongs af aan georganiseerd dient te worden*. Er zijn in toenemende mate scholen die de samenwerking met bedrijven zoeken. De hierboven genoemde Sob en Jet-Net initiatieven illustreren dat en het geldt ook voor de initiatieven vanuit basisscholen.

Het risico dat we in de regio lopen is dat de aandacht voor de toenemende kwantiteit het zich op de kwaliteit ontnemt. Het gevolg zal zijn dat bedrijven overvraagd worden om bij te dragen aan onderwijs dat slechts met een inhoudelijk mager sausje van bedrijvenactiviteiten is overgoten. Uiteindelijk zullen de leerlingen daar *onvoldoende studieloopbaanimpulsen* uit halen. Dat zal vervolgens hun motivatie om te *leren van bedrijvenactiviteiten* doen afnemen, wat leidt tot bijbehorend gedrag en corrigerend optreden van de kant van de school. Kortom: de dood in de pot.

Wat ons gezamenlijk te doen staat is te kiezen voor de volgende koers.

Een krachtige leeromgeving

De mogelijkheden die het huidige onderwijs biedt om op tijd de koers te verleggen zijn er volop. Een foto van de gewenste situatie zou onderwijs laten zien dat gekenmerkt wordt door:

- leerlingen/studenten die studieloopbaancompetenties en beroepscompetenties kunnen ontwikkelen;
- mogelijkheid tot competentie-ontwikkeling die gerealiseerd wordt in authentieke omgevingen: een leeromgeving waar leerling/student, docent en medewerker bedrijfsleven samenwerken;
- ruimte voor de eigen verantwoordelijkheid van de leerling/student. Het uit zich in het kunnen maken van keuzes en dit is pas zinvol als deze keuzes leert maken in situaties die relevant zijn voor de latere onderwijs- en beroepspraktijk;

- een goed georganiseerd studieloopbaanontwikkelings- en begeleidingsproces vanuit de school;
- de mogelijkheid van een terugblik op een bedrijvenactiviteit, waarbij die terugblik op de opgedane ervaringen wordt gefaciliteerd en waarbij de dialoog wordt gefaciliteerd. Dan is er de structurele mogelijkheid voor een goed gesprek over de bedrijvenactiviteit tussen leerling(en), docent en medewerker bedrijfsleven. Dan kunnen ervaringen vastgelegd worden om daar bij een volgende bedrijvenactiviteit uit te kunnen putten.

Lodewijks noemt onderdelen van bovenstaande opsomming als *kenmerken voor een krachtige leeromgeving* (Meijers, 2005). Want in een optimale situatie geven school en bedrijf samen vorm aan hun onderlinge samenwerking om leerlingen/studenten ervaringen te laten opdoen in authentieke situaties.

Meijers zegt hierover: “Deze nieuwe vormen van samenwerking moeten niet alleen betrekking hebben op het gezamenlijk creëren van krachtige leeromgevingen (waarbij onderwijs en bedrijf gezamenlijk beslissen over de opzet en de beoordeling van het curriculum). Dat zou nog in een twee-gesprek kunnen. Maar uit de moderne leer/motivatietoewikkelingspsychologie weten we dat de competenties die anno 2005 nodig zijn, niet alleen een krachtige leeromgeving vereisen maar bovenal ook een actieve betrokkenheid van de lerende. De lerende moet, met andere woorden, zeer gemotiveerd zijn. Zonder motivatie¹² immers geen ontwikkeling van 'het hart' (naast de ontwikkeling van hoofd en handen)”.

En zijn conclusie luidt dan ook: “Om de tekorten aan (beta-technische) vakmensen op te lossen zou de leerweg van iedere leerling idealiter moeten worden vormgegeven als een *drie-gesprek*, waarin lerende, (praktijk)begeleider vanuit het bedrijf en de coach vanuit de school zich *gezamenlijk verantwoordelijk voelen* voor

- het ontstaan van een heldere leervraag bij de lerende
- het creëren van een goede leeromgeving om deze vraag te beantwoorden en
- het bieden van coaching (zowel in reflectieve als in emotionele zin)

In relatie tot dit tekort en het stimuleren van jongeren van jongs af aan, wordt in de publicatie *Techniek als menselijk ontwerp* (2004) gewezen op het belang om jongere kinderen positieve ervaringen te laten opdoen. *Plezier en zelfvertrouwen en het aansluiten bij de leefwereld*, worden voor hun ontwikkelingsproces belangrijker gevonden dan wat er geleerd wordt. Er wordt gepleit voor een leeromgeving met een grote diversiteit aan activiteiten om meerdere facetten van techniek aan bod te

¹² In het kader van hetzelfde lectoraat als waaronder bijgaand artikel is verschenen, zal Peter Menger als lid van de kenniskring Pedagogiek van de Beroepsvorming publiceren over *motivatie en leren*. Veel daarvan zal bruikbaar blijken te zijn in onze zoektocht naar hoe leerlingen te motiveren om te leren (en te kiezen H.T.)

laten komen: artistieke, sociale, ondernemende. Het betrekken van niet bèta's daarbij wordt (bepaald) niet afgeraden. Het kan hier als een ondersteuning beschouwd worden voor het programma Verbreding Techniek Basisonderwijs.

Het benodigde leerproces

Het huidige leerproces waaronder de periodes waarin de leerling met bedrijvenactiviteiten in aanraking komt, is vooral cognitief en op reproductie van kennis gericht. Echter, het leerproces dat nodig is voor wat Meijers “identiteitsleren” noemt, wordt nu juist gekenmerkt door het besef dat

- “levensechte” ervaringen,
- de terugblik daarop en
- het actieve gesprek daarover met de direct betrokkenen, cruciale factoren zijn bij identiteitsontwikkeling.

Een terugblik dus, goed voorbereid met rollen voor leerlingen, docenten en medewerkers van bedrijven die eindigt met een vooruitblik naar de aanstaande snel volgende bedrijvenactiviteit. Dat in elkaar grijpen van elkaar opvolgende ervaringen is nodig om de eerder gewekte belangstelling vast te houden. Dat vergroot tevens de mogelijkheid tot integratie van opgedane ervaringen in eigen of aangrenzende vakgebieden. Nagedacht moet worden over het *inrichten van een leeromgeving* waarin *genoemd leerproces* optimaal tot z'n recht kan komen. Daar ligt een grote uitdaging voor scholen en bedrijven!

Het belang van frequentie

De veronderstelling dat jongeren die van jongs af aan frequent positieve ervaringen opdoen in een levensechte omgeving, een duidelijker beeld van hun eigen talenten en hun beroepswens ontwikkelen is van belang voor de vervolgstappen. Op dit moment is het kwantitatieve aanbod aan bedrijvenactiviteiten echter ver onder de maat v.w.b. het bèta-techniek domein. In de regio zien we op dit moment incidenteel bijv. een gepland (groeps)bezoek aan of door een bedrijf, dikwijls niet meer dan een of twee maal gedurende de gehele middelbare schoolloopbaan van de leerling. De TechnoTalent Groep streeft om te beginnen naar minimaal *twee tot drie keer per jaar* bedrijvenactiviteiten tussen leerlingen en bedrijf.

De in STOK verband (zie voetnoot 7) ontwikkelde zgn. bedrijvenmatrix voor de genoemde SOB-bedrijventerreinen zal hier soelaas moeten bieden net als een noodzakelijke toename van het aantal Jet-Net bedrijven. Het is van belang om de behoefte te kunnen “dekken” aan frequent terugkerende bedrijvenactiviteiten *vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs; gedurende het gehele voortgezet onderwijs tot aan het eindexamen.*

Kansrijk in dit verband is ook het verder benutten van de rol van de regioregisseur¹³ die (organisatie)vragen van bedrijven uit het midden- kleinbedrijf laat beantwoorden door studenten uit het hbo en inmiddels ook door leerlingen uit het mbo.

Het belang van verankering in het jaarplan

Indien de frequentie van bedrijvenactiviteiten omhoog moet, zal de vraag toenemen en zullen bedrijvenactiviteiten gepland moeten worden en dus opgenomen dienen te zijn in het “*jaarplan*” van de school en van het bedrijf. Via het jaarplan kunnen bedrijvenactiviteiten dan *vasthaken aan het reguliere onderwijs*. Dan is dus een *bedrijvenactiviteitenjaarplan* nodig voor zowel bedrijven als ook voor scholen. In de toekomst kan de behoefte aan een strakke jaarplanning minder noodzakelijk zijn indien de leerling meer ruimte krijgt om de regie te voeren over z’n eigen leerproces. Dan zal hij/zij ook meer z’n eigen momenten kiezen en zijn bedrijvenactiviteiten integraal onderdeel van het leerproces geworden.

Het opnemen van *bedrijvenactiviteiten in programma’s van toetsing en afsluiting van de school* zou min of meer het slotakkoord moeten zijn van de noodzakelijke verankering in het onderwijs van de school. Dan zijn immers ook afspraken over toetsing en beoordeling van bedrijvenactiviteiten vastgelegd.

Leiderschap

Met behulp van krachtig onderwijskundig leiderschap valt er op bovenstaande koers goed te varen. In paragraaf 4.4.2 zijn kenmerken ervan genoemd. Een gericht personeelsbeleid dat de gewenste onderwijsvernieuwing c.q. accentverandering ondersteunt, draagt dan ook bij aan aantrekkelijk onderwijs. Feitelijk kan het niet zonder een dergelijk beleid. Nog te vaak willen instellingen een inhaalslag maken door externe expertise in te kopen. De ervaringen in de Axis-projecten laten zien dat dit niet echt werkt. Noodzakelijk is dat *het eigen personeel de wenselijkheid van veranderingen zelf inziet en dat hen de mogelijkheid wordt geboden deze veranderingen op te zetten en te realiseren*. Externe hulp kan dit proces ondersteunen maar niet vervangen. Eigenaar van het onderwijs zijn immers de docenten die men in huis heeft.

Om in het onderwijs in onze regio te komen tot zo’n krachtige leeromgeving zoals geschetst, is krachtig onderwijskundig leiderschap vereist. Daarnaast vereist het een situatie waarbij *samenwerking tussen scholen en bedrijven hoog op de (regionale) agenda staat bij bedrijven; gemeenten en intermediaire organisaties*.

¹³ www.regioregisseur.nl

Schakels bij de uitvoering

Bij de uitvoering van de samenwerking met bedrijven kan gebruik gemaakt worden van degenen die reeds (een deel van) het keuzeproces hebben doorlopen: *leerlingen; studenten; alumni*, allen in een mentorrol. Wat de eerste twee betreft zal dat eerder een tutorrol zijn. Studentmentoren hebben immers geen bedrijfslevenachtergrond.

Hun ondersteuning van docenten en leerlingen bij bedrijvenactiviteiten zal echter als welkom worden ervaren en het zal een “smeermiddel” zijn bij het stimuleren van docenten om deel te nemen.

Ook mentoring is een pijler uit het model TechnoTalent. Het benadrukt het belang van communicatie c.q. de dialoog over de studieloopbaan tussen jongeren en degenen die een stap verder daarin zijn. Daar komen studentmentoren als ervaringsdeskundige vooral tot hun recht.

Want met het van jongs af aan inzetten van leerlingen en studenten als mentor waarin als vanzelfsprekend gecommuniceerd wordt over *school en studiekeuze* ontstaat een *dialoog-cyclus die begint in de scholen en doorloopt in de (vervolg)scholen*. Hierbij wordt in eerste instantie niet gedacht aan een centrale plaats voor voorlichting -sec door studentmentoren.

Binnen TechnoTalent is ervaring opgedaan met mentoren die in overleg met de docent leerlingen begeleiden bij het uitvoeren van allerlei opdrachten waarvoor studielast van de leerlingen geldt. Dus niet tijdens decanaatsuren of op open dagen, maar *tijdens de lestijden bij de bèta- c.q. techniekvakken*.

Als bedrijven op hun beurt hun medewerkers gelegenheid geven hierin te participeren, loopt de cyclus door tot in het bedrijfsleven. De *dialoog moet vooral ook gaan over de ervaringen die jongeren hebben opgedaan en opdoen, gedurende hun studieloopbaan*. Inmiddels is dat proces van mentoring ook op gang gekomen tussen scholen van basisonderwijs en voortgezet onderwijs, aan de voorkant van het onderwijs dus.

Die laatste schakel in de keten, de alumnus dus, is van belang om te kunnen communiceren met jongeren en docenten over werken *in bedrijf en beroep*.

Aantrekkelijk eraan is dat mentoren communiceren vanuit hun studie- en werksituatie van het moment. Steeds “verse” inbreng dus. Bovendien geven studentmentoren in evaluatiegesprekken zelf aan op deze wijze gedwongen te worden te reflecteren op de studiekeuze die ze zelf gemaakt hebben. Het bevestigt hen in die keuze, ... of niet.

Vastleggen

Scholen hebben het belang van samenwerking met bedrijven in *relatie tot studieloopbaanontwikkeling van leerlingen* dikwijls niet vastgelegd. Hoe die samenwerking wordt

vormgegeven binnen het onderwijsproces dus ook niet. En dus ook niet of en zo ja hoe leerlingen worden beoordeeld. Uit gesprekken met onderwijsgevendens komt naar voren, dat bedrijvenactiviteiten eerder worden gezien als “broodnodige variatie voor de leerling” dan als instrument voor studieloopbaanontwikkeling of als instrument om het leerproces te stimuleren. Er is dus ook geen gerichte vraag van scholen aan bedrijven.

Het gevolg is, dat de rol van bedrijven *ten behoeve van het studieloopbaanproces* van de leerling incidenteel aan bod komt en niet structureel. Anders gezegd: die rol is niet verankerd noch in het onderwijs, noch bij de bedrijven.

6.5 Conclusies en mogelijkheden op korte termijn

De samenwerking tussen school en bedrijf is in de TechnoTalent visie een instrument dat jongeren van jongs af aan *stimuleert tot bewuster kiezen tijdens hun studieloopbaan*. Ook wordt in die visie de studieloopbaan van de leerling gepromoveerd tot de core-business van de school, waarvoor dat instrument geschikt gemaakt moet worden. Voor deze ontwikkeling is *op schoolniveau een leerproces en een leeromgeving noodzakelijk van jongs af aan*. Die visie sluit aan bij uitkomsten en conclusies uit de in hfdst. 4. besproken quick scan; interviews en bijeenkomsten in de regio Haaglanden over de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. Op korte termijn is er in de regio Haaglanden veel mogelijk, maar daarnaast is er aan een aantal voorwaarden nog niet voldaan.

Visie

De kansrijkheid van de samenwerking tussen school en bedrijf is eenvoudig helder te maken. De regio Haaglanden heeft reeds veel potentieel gemobiliseerd. Maar ervaren onderwijsvernieuwers weten dat succesvolle verandering mede afhangt van verankering in het “systeem” van de school. Die *verankering m.b.t. bedrijvenactiviteiten* hebben we echter in onze regio nog niet in beeld. Samenhangende visie in de regio Haaglanden gaat daaraan vooraf en ze ontbreekt op de cruciale punten:

- visie op samenwerking onderwijs <> bedrijfsleven in de regio
- visie op het organiseren ervan voor een school en een bedrijf
- visie op de daarvoor benodigde (onderwijs)verandering

Regioagenda

De beschreven resultaten van de quick scan, van enige diepte interviews en van een bijeenkomst met een twintigtal ondernemers bieden houvast. En uit het geheel van de hier gebruikte documentatie komt een ontwikkelingsrichting naar voren. Een

belangrijke succesfactor zal het moment zijn waarop onderwijs en bedrijven het eens zijn over een *gezamenlijke agenda*. Die zou de volgende onderwerpen dienen te bevatten:

- gezamenlijk een visie ontwikkelen op het doel van de samenwerking onderwijs <> bedrijfsleven in de regio;
- de relatie tussen bedrijvenactiviteiten en de studieloopbaanontwikkeling van de leerling benadrukken
 - leerlingen ervaringen laten opdoen in levensechte situaties
 - het structurele contact (organisatie en inhoud) tussen docent en medewerker bedrijf organiseren
 - in de regio (een) coördinerende intermediair(s) benoemen tussen school en medewerker bedrijf
 - het vermijden van incidentele momenten van samenwerking
 - verankering van de samenwerking in de structuur van de school en van het bedrijf
 - de leerling steeds meer zelf de regie laten nemen.

En met name voor het onderwijs is het realiseren van een doorlopende lijn van bedrijvenactiviteiten van jongs af aan noodzakelijk (dus vanaf het basisonderwijs) op basis van:

- een heldere koers v.w.b. het gewenste leerproces
 - aandacht voor het *verankeren* van positieve ervaringen;
 - het organiseren van de dialoog tussen: docent <> leerling <> medewerker bedrijfsleven;
 - het organiseren van de *leeromgeving* waarin het gewenste leerproces kan gedijen.
- het doordenken van wat dit voor de organisatie van school en bedrijf betekent.

Kansen via samenwerkingsverbanden

In de regio Haaglanden kan gebruikt gemaakt worden van bestaande initiatieven en netwerken en dat is een relatief unieke situatie in deze regio. *Samenwerking tussen Onderwijs en Bedrijfsleven (SOB)* wordt hier stapje voor stapje geïnstitutionaliseerd. Het bestuur van bedrijventerreinen waar vele honderden bedrijven gevestigd zijn, gaat samenwerkingsverbanden aan met het onderwijs. Overige betrokkenen zijn TechnoCentrum Haaglanden (OTC-Haaglanden) ; Kamer van Koophandel; gemeente Den Haag; TechnoTalent Groep. De Kamer van Koophandel regio Haaglanden is hierbij zeer initiatiefrijk en ze faciliteert ook menskracht.

SOB-besturen zijn en worden gevormd en de genoemde partijen maken daar deel van uit. Scholen zijn fysiek kort gehuisvest in de buurt van bedrijven. Een SOB heeft een coördinator die school en bedrijf “matcht”. Dat is van groot belang omdat via

maatwerk de aard en het niveau van de vraag vanuit het onderwijs (basisonderwijs; voortgezet onderwijs vmbo en havo/vwo en mbo) zo mogelijk aangepast kan worden aan het beschikbare niveau van de aanwezige bedrijven. Op dit moment ligt bij SOB's het accent op *vmbo-leerlingen* die bedrijven bezoeken, in het kader van de jaarlijkse zgn. beroepenmanifestatie. Gezien de behoefte aan bedrijvenactiviteiten van jongs af aan en gezien het beschikbare potentieel aan bedrijvenactiviteiten, is dit een te beperkte doelgroep.

De Jet-Net formule (www.jet-net.nl) richt zich op dit moment op het leren en op de studieloopbaanontwikkeling in bèta-techniek van havo/vwo leerlingen. Jet-Net staat voor Jongeren en Technologie Netwerk Nederland en op dit moment doen daar een twintigtal grote vaak multinationale bedrijven en ruim 120 havo/vwo scholen in Nederland aan mee. De school betreft het bedrijfsleven bij haar onderwijs, met het doel leerlingen kennis te laten maken met de *actuele wereld van functie en beroep*. Vijf scholen die lid zijn van de TechnoTalent Groep zijn ook Jet-Net school. In de regio Haaglanden zijn DSM, Festo, Shell en Siemens Jet-Net bedrijven. Bij activiteiten moet gedacht worden aan : onderzoeksopdrachten; ontwerp opdrachten; profielwerkstukken; excursies; docentenbijeenkomsten etc. Jet-Net en de TechnoTalent Groep werken op dit moment samen aan een programma voor leerlingen van klas 3 havo en vwo. Er wordt o.a. met een scholierenpanel gewerkt om het enthousiasme van leerlingen voor Jet-Net activiteiten te meten.

In beide samenwerkingsverbanden is de TechnoTalent Groep vertegenwoordigd. Aan de infrastructuur bij SOB en Jet-Net zal het in de nabije toekomst niet liggen. Er is veel motivatie, organisatievermogen en bereidheid tot het ontwikkelen van goede bedrijvenactiviteiten. De *uitdaging zal vooral liggen in het leerproces en de benodigde leeromgeving* en in het stimuleren van de behoefte van scholen en bedrijven om daarin te willen groeien.

Daarnaast zien we in de regio dat in toenemende mate het model van *leerling- en studentmentoring* uit de TechnoTalent "school" wordt gebruikt. De studentmentor speelt een stimulerende rol voor leerlingen bij hun oriëntatie op vervolgonderwijs. De studentmentor uit mbo, hbo en Tu wordt ingezet bij leerlingen in de onderwijssoort die hij of zij zelf inmiddels heeft afgerond: vmbo of havo of vwo. De studentmentor ondersteunt leerlingen en docenten ook bij bedrijvenactiviteiten. Scholen in de keten van basisonderwijs tot hoger onderwijs werken daarbij steeds intensiever samen.

Op dit moment wordt vanuit het bestuur van de TechnoTalent Groep gezocht naar de mogelijkheid om allerhande nu los van elkaar staande initiatieven onderling te versterken. De rol van het Technocentrum Haaglanden (OTC) als intermediaire partij

tussen onderwijs en bedrijfsleven is daarbij van groot belang. Het huidige TechnoCentrum Haaglanden is in de regio op dit terrein gelukkig zeer initiatiefrijk.

Rol onderwijsmanagement

De noodzakelijk sturende rol van het management om tot onderwijsvernieuwing te komen is hierboven uitvoerig genoemd. In de TechnoTalent Groep zijn vele scholen en hun managementvertegenwoordigers georganiseerd. De uitgesproken bereidheid van het management van beide partijen –onderwijs en bedrijfsleven– om hun medewerkers te faciliteren om tot samenwerking te komen behoort daartoe. Prikkel voor docenten (en medewerkers bedrijven) via een bonussysteem of bijvoorbeeld via te winnen prijzen zijn in het onderwijs –om onbegrijpelijke redenen– ongebruikelijk maar hard nodig om het belang van samenwerking te benadrukken. Van belang is dat schoolleidingen ook dat soort prikkels geven. De TechnoTalent Groep is op zoek naar mogelijkheden daarvoor.

Rol docent

Van groot belang is om de docent vanaf het begin te betrekken bij de visie van de school op het doel van haar onderwijs. Indien die visie zich ontwikkelt in de hier gewenste richting van “de school als studieloopbaancentrum”, wordt het vak voor leerlingen en docenten een middel en minder een doel op zich. Het doel van het onderwijs van de school is dan om *via de vakken, het keuzegedrag van leerlingen te stimuleren en te versterken* t.o.v. de huidige situatie. Dat laat het belang van de inhoud van het vak onverlet.

Het benadrukt echter wel het belang van het inbrengen van een ruimere context binnen de inhoud van het vak. Recente ontwikkelingen bij de vakken scheikunde en natuurkunde wijzen duidelijk in deze richting. Docenten worden hier geprikkeld de *buitenwereld van vervolgonderwijs en bedrijfsleven* te betrekken bij hun onderwijs. Een zelfde koers wordt bepleit in de notitie de minister van juni 2005 m.b.t. het “nieuwe geïntegreerde bètavak Natuur, Leven en Techniek”.

Deze verandering heeft dus *alles met de rol van de docent te maken* en in dit geval niets met de rol van de decaan. Bij die verandering moet de docent zich zeer gesteund voelen, door de schoolleiding in mentale en in facilitaire zin. De rol van c.q. de taak van c.q. de mede verantwoordelijkheid van de docent richt zich daarbij op leerstofinhoud die vakoverstijgend is, die studieloopbaangerelateerd is, die keuzegedrag gerelateerd is. Ze zal naar verwachting leiden tot *een breder en potentieel boeiender docentschap*.

In relatie tot de samenwerking met bedrijven is de docent in de positie zijn/haar leerlingen te stimuleren om bedrijvenactiviteiten te verrichten. Indien de leerling geleerd wordt in toenemende mate een “*zelfregisserende rol*” bij deze *bedrijvenactiviteiten op zich te nemen* en indien de school en het bedrijf *zelfreflectie* stimuleren, dan is ten opzichte van de huidige situatie in het (voortgezet) onderwijs

sprake van een didactische vernieuwing. Een verbeterde professionalisering van docenten die competenties hebben ontwikkeld op het terrein van toegepaste kennis op het terrein van functie- en beroepsmogelijkheden en studieloopbaanbegeleiding is het lonkend perspectief, voor management en docent! Op dat terrein is dus nog *een wereld te winnen*

Kans en bedreiging

De visie die schuil gaat achter de behoefte aan bedrijvenactiviteiten is divers. De belangen ook. Daarover moet duidelijkheid komen bij de scholen en de bedrijven. Het belang het kiezen door leerlingen in relatie tot bedrijvenactiviteiten moet helder zijn. Gebeurt dat niet dan komen deze bedrijvenactiviteiten terecht bij enkele enthousiastelingen. Met name in de aanloopfase van de samenwerking zijn die betrokken mensen op school en bedrijf onmisbaar, maar zonder dat zij zich gesteund weten door de onderliggende visie komen ze te zweven binnen de eigen organisatie. Ze zullen jaarlijks moeten knokken voor de uren die nodig zijn, alsof het om een persoonlijke hobby gaat. Uiteindelijk zal zo kansrijke onderwijsvernieuwing teniet worden gedaan

Veel energie zal gestoken moeten worden in de oprechte bereidheid van scholen en bedrijven om samen te werken. Het feit dat de TechnoTalent Groep min of meer de “beginsituatie” van deze samenwerking in kaart heeft gebracht m.b.v. quick scan en interviews (zie paragraaf 4) leidt tot het temperen van hooggespannen verwachtingen op korte termijn. Desondanks is er in de regio Haaglanden veel gaande. De conceptuele kant ervan is wellicht nog mager maar er is een duidelijk aanwijsbare intensievere samenwerking gaande, die ook veel kansen biedt voor kwaliteitsverbetering.

De titel van deze publicatie luidt: “*Samenwerking tussen scholen en bedrijven:een wereld te winnen*”. De wereld die rond de studieloopbaanontwikkeling van jongeren moet worden opgebouwd ziet er in de regio Haaglanden kansrijk uit maar daarmee is die wereld nog niet zomaar “gewonnen”. We staan min of meer aan het begin van een nieuwe ontwikkeling: *alsof onderwijs en bedrijven voor het eerst bereid zijn fundamenteel na te denken over hun “gedeelde” samenwerking op alle niveaus*. In een recente publicatie over een verkennend onderzoek van het Cinop¹⁴ wordt in dit verband gesproken over belangrijke succesfactoren voor samenwerking, die zich volgens bedrijven concentreren op wederzijdse chemie en adequate afstemming op alle niveaus” en over “...het belang van het creëren van win-win situaties met voordelen voor bedrijf, school en leerling”.

14 Centrum voor innovatie opleidingen (Cinop), *Van contacten naar vervlechting*, Ben Hovels, 's-Hertogenbosch, mei 2005

Mogelijkheden in de periode 2006- 2008

Vanuit de bestaande samenwerkingsverbanden (SOB's; Jet-Net) en eventueel met behulp van eventueel de regioregisseur, maken scholen en bedrijven in het schooljaar 2006-2007 afspraken die *studieloopbaan als behorend tot de core business van de school* mogelijk maken.

Thema's

Bij de voorbereiding hierop dient in elk geval aan de orde te komen:

- de *levensechte* leeromgeving;
- een leeromgeving waarin het belang van de *eigen verantwoordelijkheid van de leerling* voor de terugblik op een bedrijvenactiviteit en een terugblik op de opgedane ervaringen te herkennen is;
- de *dialog*, het gesprek dus tussen leerling(en), docent en medewerker bedrijfsleven m.b.t. die terugblik en het vastleggen van de ervaringen om daar bij een volgende bedrijvenactiviteit uit te kunnen putten;
- het studieloopbaanontwikkelings- en begeleidingsproces vanuit de school in het algemeen; het *keuzeprocess van leerlingen* in het bijzonder: wat werkt ?!

Concrete opdrachten 2006-2008

Als bedrijfsleven en onderwijs samenwerken kan v.w.b. het bèta-techniek domein de *techniek van vandaag* de school bereiken. Als bedrijfsleven en onderwijs samenwerken krijgt de *beeldvorming* van de plaats van techniek en technologie – ook bij ouders- een impuls. Inzicht in *functies en beroepen* van bèta- en techniekwerkers helpt daar zeer bij.

Bovendien dient de rol van bedrijven in het regionale onderwijs een gesegmenteerde zijn en dat leidt ertoe dat activiteiten in de basisvorming anders zijn dan activiteiten in het havo, vwo, mbo of hbo. Ze dienen op de doelgroep gericht, goed gepland in het schooljaar, niet incidenteel maar structureel gedurende de schoolloopbaan en in samenwerking met docenten tot stand te komen en uitgevoerd te worden. Bijvoorbeeld:

- praktijkopdrachten of onderzoeksopdrachten of ontwerp opdrachten van een bèta-techniekvak of van geïntegreerde vakken (denk hierbij bijv. ook aan het a.s. nieuwe bèta-vak Natuur Leven en Techniek voor de Tweede Fase van havo en vwo) , worden gekoppeld aan voorbeelden van (regionale) bedrijfsactiviteiten;
- docentenworkshops en decanenworkshops bij bedrijven rond thema's uit de lespraktijk en rond opleidingen en functies en beroepen;
- presentaties op scholen voor ouders over opleiding, en over functies en beroepen in techniek en technologie bedrijven.

Voor leerlingen, dient de *afsluiting* van een opdracht relevant te zijn: een cijfer; studielasturen etc. Er moet wat te verdienen zijn! De terugblik, de reflectie dient

daarbij dus ook georganiseerd te zijn, met rollen voor leerling, docent en medewerker bedrijfsleven. Het TechnoTalentmodel is er op gericht de rol van studentmentoren bij voorbereiding en uitvoering ondersteunend te laten zijn.

Monitoring

De TechnoTalent Groep ontwikkelt op dit moment samen met het CINOP (Centrum voor innovatie opleidingen te Den Bosch) een monitoring- en evaluatie-instrument m.b.t. de positie van bèta en techniek voor de doelgroepen leerlingen; docenten en schoolleiding.

In de regio Haaglanden kan dit instrument i.s.m. met OTC-Haaglanden en de Kamers van Koophandel doorontwikkeld worden m.b.t. bedrijvenactiviteiten. Daarvoor is het comittent van onderwijs en bedrijfsleven nodig. Stelselmatig en actueel inzicht in, in welke functies en beroepen de mbo en hbo en wo bèta en techniek studenten terecht zijn gekomen en in welke functies, zou een goed begin zijn. Het helpt bij de communicatie naar ouders, leerlingen, docenten en decanen. Het is belangrijke informatie in het proces van studieloopbaankeuzes.

Vervolgonderzoek

En tot slot is er de noodzaak tot vervolgonderzoek naar samenwerking met het regionale bedrijfsleven. De TechnoTalent Groep wil immers vanuit haar doelstellingen en ambities vastgelegd in het businessplan TechnoTalent 2004-2008, samenwerking in de regio stimuleren. Regionale samenwerking behelst met name initiatief op strategisch en operationeel niveau. De vraag die de TechnoTalent Groep aan het regionale bedrijfsleven zal moeten stellen luidt: Wat kunnen we voor u betekenen? Deze vraag heeft twee lagen: Op het niveau van het sturend elan gaat het om het formuleren van doelen, de beoogde uitkomsten van de samenwerking met en in de regio; de interactie tussen het kiezen van ambities en het zoeken van bondgenoten.

Centraal in dit punt staan de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe wordt de externe dialoog met het bedrijfsleven vormgegeven op strategisch gebied (het gesprek over en het legitimeren van de ambities/het sturend elan en de operationalisatie in concrete doelen en streefrichtingen)?
- Hoe loopt het proces van het kiezen van ambities en bondgenoten? Hoe wordt dit proces verankerd?
- Hoe wordt de externe vraag naar interne doelstellingen vertaald?
- Hoe kan men de bestuurlijke relaties en de congruentie tussen de ambities (sturend elan) van het TechnoTalent concept en de bestuurlijke relaties van het partnerschap scherper krijgen?

Maar om stappen voorwaarts te kunnen maken, gaat het ook om kortere termijn vragen:

- Hoe realiseren we de relatie tussen bedrijvenactiviteiten en de studieloopbaanontwikkeling van de leerling?
- Welke voordelen zijn er voor de bedrijven en welke voor de scholen?
- Hoe willen we op het leerproces en de leeromgeving gerichte samenwerking tussen scholen en bedrijven stimuleren?
- Is de hier geschetste ontwikkelingsrichting daarvoor een kansrijke?
- Wat zijn hierbij de kansen?
- Wat zijn hierbij de belemmeringen?

6.6 Literatuur

- 1 Bras-Klapwijk, J. (2005). *Techniek als menselijk ontwerp*. Rotterdam: SST
- 2 De Jong, U. (2005). *Studiestakers, studieswitchers; Stoppen of doorgaan, vertrekkers en switchers van de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*. Amsterdam: SCO Kohnstamm instituut
- 3 Deltapunt (2004). *Beleidskader bèta/techniek 2004-2005. Actieprogramma Platform Bèta/Techniek*. Den Haag: Platform Bèta/Techniek
- 4 Haagse Hogeschool/TH-Rijswijk. *Hogeschool Ontwikkelingsplan 2005-2009*. Den Haag: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
- 5 Hermanussen, J. (2003). *TechnoTalent, een wereld te winnen, projectevaluatie in opdracht van Axis*. Delft: Axis
- 6 Hermanussen, J. (2006). *Projectplan TechnoTalent, regionaal arrangement Leren in de regio, 's Hertogenbosch*: Cinop
- 7 Hövels, B. (2005). *Van contacten naar vervlechting*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- 8 Meijers F. (2004). *Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. Intreerede lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*. In W. Breebaart, J. Geurts & F. Meijers. *Beroepsonderwijs: van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum*. Den Haag: Haagse Hogeschool
- 9 Ministerie van OCW (2004). *Hoger Onderzoek en Onderwijs Plan 2004*. Den Haag: OCW
- 10 Ministerie van OCW (2004). *Koers BVE: het regionale netwerk aan zet*. Den Haag: OCW
- 11 Onderwijs TechnoCentrum en Kamer van Koophandel regio Haaglanden (2004). *Techniekmonitor*. Den Haag: OTC
- 12 OCW, EZ, SZW (2003). *Zonder kenniswerkers geen kenniseconomie. Achtergronddocument bij de Kabinetsnota Deltaplan bèta/techniek*. Den Haag
- 13 ROA (2003). *De arbeidsmarkt naar opleiding en beroep tot 2008*. Maastricht: ROA
- 14 SER (2004). *Kennis maken, kennis delen. Naar een innovatiestrategie voor het hoger onderwijs*. Den Haag: SER

- 14 Zijlstra, W. & Ter Steeg, S. e.a. (2004). *Aansluitingsonderzoeken eerstejaarsstudenten, groepsdiscussies met studenten*. Den Haag:Haagse Hogeschool/TH Rijswijk