

NAAR EEN NIEUW PEDAGOGISCH ELAN IN HET NEDERLANDSE BEROEPSONDERWIJS

In: Handboek Leerlingbegeleiding, augustus 2002. Samson/Alphen aan de Rijn

Jan Geurts & Frans Meijers

Het beroepsonderwijs moet vernieuwend en op de toekomst gericht worden, aldus stelde de Stuurgroep Impuls Beroepsonderwijs en Scholing recent, anders blijft Nederland in economische opzicht achter bij andere landen in Europa. Om dit te bereiken is een 'doorstroomagenda beroepsonderwijs' opgesteld (Ministerie van OC&W, maart 2001). Daarin wordt niet de vraag vanuit de arbeidsmarkt maar de loopbaan van de deelnemer centraal gesteld. Een optimale (school)loopbaanontwikkeling en –begeleiding moet dynamiek in het beroepsonderwijs brengen. Met deze inhoudelijke wending wordt het structuurbeleid, dat de afgelopen jaren het Nederlands beroepsonderwijs kenmerkte, verlaten en staat de ontwikkeling van een nieuwe pedagogisch-didactische benadering voorop die deelnemers moet boeien en binden. Daarmee zal het, verwacht de Stuurgroep, een gelijkwaardig alternatief gaan vormen voor het meer theoretisch onderwijs (algemeen voortgezet onderwijs en universitair onderwijs). Kort gezegd wordt er gemikt op een nieuw pedagogisch elan.

In dit artikel verkennen we wat deze omslag betekent voor het Nederlandse beroepsonderwijs. We behandelen overigens niet het volledige stelsel, maar beperken ons tot het middelbaar beroepsonderwijs dat zich richt op jongeren van 16-20 jaar. Dit onderwijs vormt de kurk van de Nederlandse economie omdat ongeveer 60% van de beroepsbevolking hieruit afkomstig is. In de volgende paragraaf schetsen we op enkele hoofdlijnen hoe dit middelbaar beroepsonderwijs er uit ziet en gaan we in bijzonder in op het huidige pedagogisch-didactische klimaat. In de tweede paragraaf maken we duidelijk dat de discussie zich niet kan beperken tot het denken in termen van beroepskwalificaties. Wil de nieuwe pedagogisch-didactische benadering kans van slagen hebben dan zal een ruimer vertrekpunt moeten worden gekozen. Het gaat dan om de identiteitsontwikkeling of het vermogen tot zelfsturing van de deelnemer. We zetten uiteen hoe een identiteit, die de basis vormt van zelfsturing, ontstaat en schetsen een model van identiteitsleren. In de derde paragraaf gaan we op hoofdpunten in op de consequenties voor zowel de inhoud van het onderwijs als voor de wijze waarop het ons inziens gemanaged moet worden. We sluiten af met een korte samenvatting en slotbeschouwing.

1. Het middelbaar beroepsonderwijs

Het grote verschil met Duitsland is dat de koninklijke weg naar een goede beroepskwalificatie in het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs loopt via het fulltime onderwijs (de zogenoemde beroepsopleidende leerweg/BOL). Nederland kent ook een duaal systeem (de zogenoemde beroepsbegeleidende leerweg/BBL), maar dit is qua aantal leerlingen de helft kleiner dan het fulltime beroepsonderwijs en heeft ook een geringere status omdat het zich vooral richt op het uitvoerend vakmanschap (niveau 2 in de kwalificatiestructuur). In het schooljaar 1999-2000 zijn er 272.000 leerlingen ingeschreven in BOL-opleidingen en 143.000 in BBL-opleidingen (CBS, 2001, p.126). Het middelbaar beroepsonderwijs is geconcentreerd binnen Regionale Opleidingen Centra (ROC's) die in omvang variëren van 2500 tot 20.000 leerlingen. Er worden opleidingen verzorgd in drie sectoren: techniek, economie, en zorg en welzijn. Landbouwonderwijs wordt verzorgd door Agrarische Opleidingen Centra (AOC's).

De ROC's en AOC's zijn de afgelopen jaren tot stand gekomen als het resultaat van een door de centrale overheid afgedwongen fusie tussen veelal sectoraal of branchegerichte opleidingen. Bovendien zijn het fulltime beroepsonderwijs en het duale systeem zo onder een dak geplaatst. De overheid verwachtte dat de schaalvergroting zou resulteren in een groter innovatief vermogen en een krachtiger management binnen de ROC's en AOC's zodat de scholen – beter dan voorheen - in staat zouden zijn in te spelen op de behoeften van zowel het regionale bedrijfsleven als van de leerlingen. Vergroting van de eigen autonomie van instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs is geen doel op zich maar moet een tweetal doelen dichterbij brengen van de nieuwe Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB), die sinds 1996 het middelbaar beroepsonderwijs regelt: een goed functionerende kwalificatiestructuur met de landelijke erkenning van diploma's en het bieden van educatief maatwerk aan deelnemers.

1.1 De landelijke kwalificatiestructuur

Leerlingen van het middelbaar beroepsonderwijs stromen vanaf 1 augustus 1997 uit op vier kwalificatieniveaus. Aan elk niveau is een opleiding verbonden die in principe twee leerwegen bevat: een beroepsopleidende leerweg (BOL), waarbij de omvang van de beroepspraktijkvorming tussen de 20 en 60% ligt, en een beroepsbegeleidende leerweg (BBL), waarbij het percentage beroepspraktijkvorming meer dan 60% is. Het laagste kwalificatieniveau is dat van de eenvoudige uitvoerende werkzaamheden, waaraan de assistentenopleiding is gekoppeld. Het hoogste is dat van de volledig zelfstandige uitvoering van werkzaamheden met brede inzetbaarheid dan wel specialisatie, waaraan een middenkader- of specialistenopleiding verbonden is.

Centraal in de nieuwe kwalificatiestructuur staan de zogenoemde 'eindtermen'. Reeds in 1986 werden daartoe per bedrijfstak of branche, overlegplatforms (de zogenoemde landelijke organen) ingesteld. De Wet Educatie en Beroepsonderwijs schrijft de volgende procedure voor. Allereerst stellen de sociale partners voor de belangrijkste beroepen in hun bedrijfstak of branche profielen op. Hierin worden per beroep de kerntaken en de daarvoor benodigde vaardigheden beschreven, waarbij het van belang is dat daarin zoveel mogelijk wordt vooruitgelopen op toekomstige ontwikkelingen. Vervolgens worden door de sociale partners de kwalificaties en de daarbij behorende eindtermen geformuleerd, afgeleid van één of meer beroepsprofielen. Ook wordt vastgesteld in welke leerwegen de opleiding wordt aangeboden, of de opleiding al dan niet bekostigd moet worden en welke deelkwalificaties onderworpen dienen te worden aan externe legitimering door een onafhankelijke instelling. Dan wordt advies gevraagd aan de door de Minister van Onderwijs ingestelde Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) die alle kwalificaties en eindtermen toetst aan de wettelijke eisen. In deze commissie hebben arbeidsmarktdeskundigen zitting. Na een positief advies van de ACOA stelt de Minister van Onderwijs de eindtermen vast en worden de goedgekeurde opleidingen opgenomen in het centraal register beroepsopleidingen (Crebo). Pas op dat moment zijn de onderwijsinstellingen aan zet. Op basis van de eindtermen ontwikkelen zij onderwijsprogramma's voor de opleidingen die ze willen en kunnen aanbieden. Educatieve uitgeverijen vertalen - al dan niet in samenwerking met het onderwijs - de eindtermen in bruikbare leermiddelen. Met de bedrijven worden, tenslotte, afspraken gemaakt over de omvang en de invulling van de praktijkcomponent: de zogenoemde beroepspraktijkvorming.

Ofschoon de gekozen kwalificatiestructuur talrijke problemen kent, wil niemand af van het principe dat het middelbaar beroepsonderwijs dient op te leiden voor een landelijk erkende kwalificatie (Geurts, 2001a). Het gaat er dus vooral om het functioneren van de kwalificatiestructuur te verbeteren. Vooral de ACOA is actief op zoek naar verbeteringen (ACOA, 1999). Het voornaamste probleem met de eindtermen en -ruimer- de kwalificatiestructuur is, aldus deze commissie, dat aan de ordening van (deel)kwalificaties nog te vaak de opleidingslogica en niet de beroepslogica ten grondslag ligt. Bovendien beperken bijna alle landelijke organen de kwalificatiestructuur tot de initiële opleidingen. Aanvullende scholing in de beroepsloopbaan moet echter ook in de kwalificatiestructuur worden opgenomen om deze transparant te doen zijn en communicatie tussen de verschillende opleidingswegen mogelijk te maken. Pas dan kan de kwalificatiestructuur ook als uitgangspunt dienen om het concept 'lifelong learning' inhoud te geven. De ACOA heeft ook kritiek op de instrumentele wijze waarop de landelijke organen tot beroepskwalificaties zijn gekomen. Naar haar mening wordt nog te zeer gefocussed op technisch-instrumentele kwalificaties (de traditionele vakkennis) en worden de maatschappelijk-culturele en de doorstroomkwalificaties feitelijk genegeerd. Zij pleit er dan ook voor de beroepstyperingen te 'verrijken' en er sleutelkwalificaties in op te nemen waardoor de relatie tussen de eindtermen en de beroepstypering verbetert. De ACOA constateert bovendien dat er nog steeds sprake is van een branchegewijze segmentering, die tot uitdrukking komt in de gebrekkige samenwerking tussen de landelijke organen. Het gevolg hiervan is niet alleen dat er van de beoogde vergemakkelijking van de doorstroming door het gehele 'scholing- en opleidingsgebouw' (dus tussen branches en/of sectoren) weinig terecht komt, maar ook dat het opleidingsaanbod per branche of sector weinig helder is.

1.2 Educatief maatwerk

Flexibilisering op schoolniveau wordt vooral nagestreefd onder het motto 'leerling-gericht onderwijs' dan wel 'maatwerk'. De leerling centraal stellen, betekent idealiter dat de leervragen van de leerling het uitgangspunt vormen bij de vormgeving van het onderwijsleerproces. Een recent rapport van de inspectie laat zien dat ROC's op gebied van maatwerk en flexibiliteit nog zwak presteren (Inspectie van het onderwijs, 2001). Volgens Geurts & Van Oosterom (2000) staat het middelbaar beroepsonderwijs zowel qua didactiek als ontwerp nog vaak met de rug naar de leerling. Zij pleiten daarom voor een leerling- en leergerichte transformatie van dit onderwijs. Niet de leervragen van de leerling maar het bestaande leeraanbod blijkt nog steeds 'maatgevend' te zijn als het gaat om de inrichting en vormgeving van het onderwijsleerproces. Scholen blijken in het kader van onderwijsvernieuwing vooral energie te steken in verbetering van de instroom (vooral via voorlichting), modulering van onderwijs, integratie van lange en korte opleidingen (via de ontwikkeling van een tussenopleiding) en - tenslotte - in rendementsverbetering (vooral via een leerlingvolgsysteem). De problemen waarop men zich richt en vooral de manier waarop men deze problemen tracht op te lossen, maken duidelijk dat maatwerk vooral wordt begrepen als een flexibilisering van het bestaande aanbod en niet in termen van een vernieuwing van dit aanbod.

Dit laat zich goed illustreren aan de hand van wat algemeen als een belangrijke inhoudelijke vernieuwing wordt gezien, te weten de modulering van de opleidingen. Het modu-lensysteem suggereert, omdat een aantal gestapelde modules een erkende leerroute vormen, dat er een inhoudelijk consistente visie aan het aanbod ten grondslag ligt terwijl dit in feite niet het geval is. Daarmee is dit systeem optimaal flexibel terwijl het tegelijkertijd een opleiding in de

oude betekenis van het woord blijft. Modulering biedt dus de mogelijkheid om helemaal niets aan inhoudelijke vernieuwing te doen. Het geeft de docenten de kans om zich, zoals ze altijd al deden, op te stellen als experts die – in de woorden van Willis (1978) - in de meest letterlijke zin hun kennis ruilen tegen aangepast gedrag van de zijde der deelnemers. Illustratief in deze is de conclusie die Pelkmans en De Vries (1991) al jaren geleden hebben getrokken met betrekking tot modulering als vernieuwingsactiviteit binnen scholen voor middelbaar beroepsonderwijs. Volgens hen staat zelden vast welke doelen met de moduleringsactiviteit bereikt moeten worden of waar men naar toe wil. Dit geldt minder indien de modulering in feite een periodisering betreft en meer indien de modulering bestaat uit inhoudelijke en didactische herschikking in de richting van zelfstudie-eenheden.

Op basis van een analyse van de gerealiseerde vernieuwingen in het kader van de ROC-vorming concluderen Engberts & Geurts in 1994 eveneens dat scholen onder vernieuwing vooral technisch-instrumentele aanpassingen van de schoolorganisatie en het leeraanbod verstaan. Het zoeken naar nieuwe doelgroepen en het aansluiten bij de behoeften van deze groepen heeft relatief gezien een lage prioriteit. En ook op dit moment hebben ROC's, ondanks alle retoriek, nog steeds weinig aandacht voor de leerbehoeften en –vragen van individuele leerlingen. Meijers & Reuling (2001) constateren dan ook dat de dominante handelingsoriëntatie in de scholen nog steeds leerstofgericht is. De scholen zelf wijten dit aan het feit dat de ROC-vorming nog steeds niet helemaal is voltooid en er – dientengevolge – nog steeds veel tijd en energie moet worden gestoken in technisch-organisatorische problemen en er te weinig tijd overblijft voor het aanpakken van onderwijsinhoudelijke vraagstukken (Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001).

1.3 Consequenties voor de verhouding tussen docent en leerling

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

Overall in het onderwijs zijn ontwikkelingen waar te nemen waarin afstand wordt genomen van het onderwijsmodel waarvan Holt de gevolgen schetst. Maar omdat dit model een eeuw lang voor alle betrokkenen vanzelfsprekend is geweest, kost het erg veel tijd om een cultuurverandering (en daarmee: een verandering in handelingslogica bij zowel docenten als studenten) te realiseren. Nog steeds domineert de traditionele onderwijscultuur het feitelijke handelen van studenten en docenten. Dit is op een aantal manieren aantoonbaar (zie Meijers, 2001):

- docenten vatten een pedagogische verhouding nog steeds vooral op in termen van het realiseren van een ‘ordelijke en op de leerstof betrokken’ communicatie hetgeen in de praktijk van alledag vooral betekent dat zij aandringen op het handhaven van de orde;
- docenten worden uiterst zelden door leerlingen genoemd als voor hen relevante volwassenen;
- de leerlingen zijn binnen enkele weken na een toetsing de getoetste kennis voor het grootste deel vergeten;
- de meeste leerlingen hebben een beroepswens noch een heldere oriëntatie op de eigen toekomst;
- het merendeel der leerlingen (maar ook van de studenten in het tertiair onderwijs) is niet in staat betekenisgericht te leren;
- het welbevinden op school wordt hoofdzakelijk bepaald door de omgang met leeftijdsgenoten.

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

1.4 Vergroting autonomie van de scholen

Zoals gezegd is een belangrijke pijler waarop het onderwijsbeleid ten aanzien van het middelbaar beroepsonderwijs rust is de zogenoemde ‘zelfregie’ van de scholen. De autonomievergroting en deregulering waarin de Wet Educatie Beroepsonderwijs voorziet, zijn geen op zichzelf staande waarden maar middelen ter verhoging van de kwaliteit, de toegankelijkheid en doelmatigheid van het middelbaar beroepsonderwijs. Tot nu toe is van de zelfregie echter nog te weinig terecht gekomen. De Inspectie van het onderwijs constateert dat het de instellingen tot nu toe ontbreekt aan leiderschap om de beoogde zelfregie waar te kunnen maken en voegt hier aan toe dat ze ook betwijfelt of het veld op eigen kracht hiertoe in staat zal zijn (Inspectie, 2001). Voorgesteld wordt daarom aan de overheid om op dit terrein meer regie te nemen. Geleerd kan hierbij worden van het vele onderzoek naar leiderschap in het onderwijs. Geurts (2001b) heeft onlangs een poging gewaagd belangrijke resultaten op een rij te zetten. Hij wijst erop dat het dereguleringsbeleid een reactie is op het mislukken van de grootschalige innovatieprojecten in de jaren zestig en zeventig. Toen lag het accent sterk op beschikbaar stellen van kant en klare leerstof en lesmateriaal, die echter niet door de docenten gebruikt werden. De conclusie was dat voor meer succes de docenten, daarbij aangestuurd door de schoolleiding, een veel actievere rol zouden moeten krijgen bij de onderwijsontwikkeling en -verbetering. Daartoe zouden scholen meer ruimte krijgen voor het maken van een eigen beleid. Direct verbonden met dit dereguleringsbeleid was de opvatting dat de scholen groter (schaalvergroting) en daarmee daadkrachtiger dienden te worden. Een centrale plaats was daarbij ingeruimd voor de schoolleiding die ‘onderwijskundig leiderschap’ zou moeten gaan vertonen.

Onderzoek laat echter zien dat het management van scholen zo druk is met de – uit de schaalvergroting resulterende – beheersbaarheidproblemen dat zij überhaupt niet toekomen aan inhoudelijke problemen. De schoolleider verwordt zo tot een tragische held omdat hij/zij onvoldoende ervaring en capaciteiten heeft om de ruimte die door deregulering en autonomievergroting is ontstaan, op een inhoudelijke en pro-actieve wijze in te vullen. De schoolleider heeft, in de meest letterlijke zin, geen antwoorden op de nieuwe uitdagingen.

Bovendien geven de docenten weinig ruimte omdat ze baas in eigen klas willen zijn en van de schoolleider verwachten dat deze zich beperkt tot beheersmatige zaken. Het gevolg is dat de schoolleider meestal eieren voor zijn geld kiest en veel buitenhuis is omdat hij/zij niet in staat is en niet in staat wordt gesteld zich te ontwikkelen tot een onderwijskundig leider.

Voorts wordt aangetoond dat schoolleiders zich vooral hebben ontwikkeld tot zakelijk leiders. Deze rol is herkenbaar en vooral ook veilig: de persoon zelf blijft buiten schot. Managementcursussen blijken vooral in te spelen op de groeiende angst van schoolleiders geen vat meer op het geheel te hebben. In deze cursussen wordt dan ook een groot accent gelegd op orde en beheersing. Een dergelijk perspectief paste overigens ook goed in het onderwijspolitieke denken van de jaren negentig, waarin de beheersbaarheid van vooral de kosten van het onderwijs belangrijker werd gevonden dan de inhoud ervan.

Het overgrote deel van de scholen kan dan ook worden getypeerd als ambtelijke en politieke organisaties. Macht en bureaucratie voeren de boventoon boven visie op onderwijs en (de ontwikkeling van) deskundigheid. Dat dit zo is, is ook het resultaat van de top-down manier waarop de schaalvergroting in het middelbaar beroepsonderwijs is gerealiseerd. Deregulering is daarmee verworpen tot een decentralisatie van regels en voorschriften, terwijl eigenlijk de decentralisatie van de ruimte voor het ontwerpen van nieuwe onderwijsarrangementen voorop had moeten staan.

2. De ontwikkeling van een identiteit

Zowel kennisintensieve als op persoonlijke dienstverlening gerichte arbeidsorganisaties – waaronder het onderwijs – hebben, om goed te kunnen functioneren, medewerkers nodig die in staat zijn zichzelf te sturen. Concreet moeten de medewerkers voortdurend zelfstandig ‘tactische beslissingen’ nemen zonder zich te verwijderen van de grotere strategie en de daaronder liggende missie van de onderneming. Om dit te kunnen moeten zij – naast professionele vakkennis – beschikken over het vermogen zich over langere tijd affectief te binden aan de organisatie. Tegelijkertijd moeten zij, vanwege de toenemende flexibilisering van de arbeid(sverhoudingen) en het verdwijnen van traditionele loopbaanpatronen, in staat en bereid zijn om zich voortdurend te blijven oriënteren op andere werkzaamheden zowel in als buiten de eigen arbeidsorganisatie. De competentie om te exploreren en zich – tegelijkertijd – te binden is, aldus Marcia (1980) de competentie om een identiteit te construeren.

Het concept ‘identiteit’ wordt op velen manieren gebruikt, zowel in het dagelijkse leven als in onderwijs- en ontwikkelingstheorieën. Concepten als ‘persoonlijkheid’ of ‘identiteit’ hebben in het hier door ons ontwikkelde perspectief geen betrekking op intrinsieke eigenschappen van mensen of organisaties noch zijn ze het resultaat van sociale toeschrijvingprocessen. Integendeel, ze verwijzen naar de continue activiteit waarin individuen of organisaties pogen zin te geven aan hun eigen bestaan, aan wat ze doen, aan hun verleden, hun heden en hun toekomst. Individuen zowel als organisaties doen dat door een min of meer consistent beeld van zichzelf in relatie tot de hen omringende wereld en de activiteiten waarin ze deelnemen, te construeren en met anderen daarover te onderhandelen. Deze activiteit van identiteitsconstructie is in zichzelf cultuur-historisch van aard, in de dubbele betekenis dat ze plaatsvindt onder specifieke historische condities, en dat ze gebruik maakt van artefacten (zoals rolmodellen, manieren van spreken en zien, concepten) die in een specifieke culturele situatie beschikbaar zijn. Het is niet ‘het sociale’ in het algemeen dat de groei van een individu of organisatie direct beïnvloedt, maar het zijn specifieke culturele praktijken die deze artefacten bevatten. Mensen en organisaties definiëren wie ze zijn in de context van concrete activiteiten en instituties, en met anderen onderhandelend over hun positie, hun stijl, en hun handelingsmogelijkheden. Wij begrijpen ‘identiteit’ als de

voortdurend veranderende configuratie van interpretaties die een individu of organisatie maakt met betrekking tot zichzelf in relatie tot de activiteiten waaraan het deelneemt. Holland et al. (1998, p.40) beschrijven het identiteitsproces als volgt : "Persons develop more or less conscious conceptions of themselves as actors in socially and culturally constructed worlds, and these senses of themselves, these identities, to the degree that they are conscious and objectified, permit these persons, through the kinds of semiotic mediation described by Vygotsky, at least a modicum of agency or control over their own behaviour". Deze opvattingen, willen we benadrukken, zijn geen reeds bestaande cognitieve schema's of concepten, noch zijn ze totaal idiosyncratisch. Het zijn *interpretaties* van concepten zoals die bestaan in de cultureel geconstrueerde werelden waarin de persoon of organisatie participeert.

Dit alles impliceert dat identiteit niet iets is dat een individu of organisatie overkomt, maar dat het iets is dat zij voortdurend pogen te construeren met behulp van in een specifieke cultuur beschikbare bouwmaterialen. In die zin is het ook een leerproces: precies zoals we onze kennis over de wereld construeren met behulp van kennis die ons in een bepaalde cultuur beschikbaar wordt gesteld, zo construeren we ook identiteiten. In feite gaat de verbinding tussen identiteit en leren verder dan deze analogie: 'echt' leren (d.i. constructief of zingevend leren; Van Peursen, 1992; Vermunt, 1992) over de wereld heeft ook betrekking op de manier waarop we naar die wereld kijken en hoe we onze eigen positie erin waarnemen – 'echt' leren *is* identiteitsleren. En deze leerprocessen zijn altijd gesitueerd. Zij vinden plaats in specifieke sociale (of, in cultuur-historische termen: culturele) activiteiten die van elkaar verschillen wat betreft plaats, tijd en machtsrelaties.

Het identiteitsproces opvatten als een leerproces klinkt alsof het een erg intellectueel en rationeel proces is. Het tegendeel is waar, emoties spelen mee, ja hebben zelfs een cruciale rol in het identiteitsvormingsproces. We verhelderen dit hieronder met behulp van bestaande inzichten inzake de individuele identiteitsontwikkeling. Voor een uitwerking van de rol die emoties spelen in identiteitsontwikkeling van organisaties, verwijzen we naar Doorewaard (2000).

2.1 Identiteit: leren en emoties

Resultaten uit onderzoek naar en vooral uit het alledaagse weten over wat individuen zelf als hun meest relevante leerervaringen benoemen, suggereren dat emoties een veel belangrijker plaats hebben in identiteitsvormende leerprocessen, dan in hedendaagse leertheorieën aan hen wordt toegekend. Volgens Erikson (1968) ontstaat identiteitsontwikkeling als een gevolg van crises die demarcatie- of markeringspunten in de levensloop vormen. Lehr (1978) vroeg volwassenen aan te geven welke gebeurtenissen zij als markeringspunten in hun levensloop hadden ervaren. Ruim 7% van de genoemde gebeurtenissen had betrekking op biologische of lichamelijke factoren, zoals een ernstige ziekte of juist het herstel daarvan; 15,5% had betrekking op het werk en 17,5% bleek verbonden met maatschappelijke ontwikkelingen zoals oorlog, economische crisis enz. Ruim een vijfde (21%) betrof gebeurtenissen in het gezin, zoals de geboorte van een kind of het uit huis gaan van kinderen. Ruim eenderde (38,5%) van de genoemde markeringspunten bestond uit persoonlijke belevenissen en ervaringen, die de buitenwereld nauwelijks opvielen, zoals het ontmoeten van bepaalde mensen of een verhelderend gesprek met een goede vriend of vriendin. Een gebeurtenis werd meestal niet onmiddellijk als een markeringspunt herkend; pas na enige tijd werd de gebeurtenis als zodanig benoemd. De essentie van een markeringspunt is de perspectiefwisseling die bij het individu optreedt: een gebeurtenis veroorzaakt een 'existentiële onzekerheid' en dwingt daardoor het individu om op een andere manier naar zichzelf en daarmee vaak ook naar anderen te kijken. Daarbij houdt een

ander het individu vaak een spiegel voor en/of benoemt de onzekerheid die het individu zelf nog niet in staat is te benoemen (zie ook Friebel et al., 2000).

De angst en onzekerheid spelen in deze leerervaring in eerste instantie de rol zoals cognitieve leertheorieën (zie bijv. Boekaerts, 1991) die benoemen: het individu dat in een existentiële onzekerheid terecht komt, wil deze situatie aanvankelijk niet accepteren en tracht met de situatie om te gaan ('coping') door hem te ontlopen. Hij accepteert de situatie uiteindelijk enkel omdat hem geen andere keuze overblijft: de dood van een geliefde of het krijgen van kanker is een 'fait accompli'.

Volgens Damasio (1999) is het vermijden van een situatie die onzekerheid oproept geen bewuste strategie maar het resultaat van autonome lichamelijke processen die aan de basis liggen van het menselijk bewustzijn. Negatieve emoties 'waarschuwen' het individu om op zijn hoede te zijn voor een (potentiële) dreigend gevaar en vormen aldus een belangrijk overlevingskenmerk van de menselijke soort. Vanuit dit perspectief kunnen emoties, de 'cognitive appraisal' school volgend, beschouwd worden als een indicator van nog niet volledig gearticuleerd belang. Het gaat er echter *niet* om eerst de eigen gevoelens te verhelderen om op basis daarvan keuzen te kunnen maken: gevoelens krijgen pas vorm in wisselwerking met de mogelijke keuzen waarmee men kennis maakt (zie ook Damasio, 1999, p.33e.v.). De formatie van een identiteit is daarmee een proces waarin – op een dialogische wijze - cognities en emoties langzamerhand met elkaar in balans gebracht worden (Meijers, 1998).

Een mogelijke procedure is focussing (Gendlin, 1981). Centraal deze benadering (die Gendlin en zijn medewerkers ontwikkelden op basis van onderzoek naar 'succesfactoren' in psychotherapie) is het individu ertoe te brengen om de lichamelijke ervaring, die de emotie teweeg brengt, onder ogen te zien, te ervaren en de ervaring transparant te maken met behulp van symbolen, metaforen en concepten. Deze benadering past in het werk van Lévi-Strauss (1985), die heeft laten zien dat de dieptestructuur van een cultuur uit symbolen bestaat die pogen de tastbare werkelijkheid te representeren c.q. te articuleren. In een Nederlands onderzoek naar effectieve psychotherapie heeft Van Loon (1996) aangetoond dat cliënten symbolen gebruiken die een inherente kracht hebben voor wat betreft het herstructureren van hun levensverhaal. Het uitdrukken van hun ervaringen in symbolen stelt individuen in staat hun perspectief te veranderen. Volgens Nonaka & Takeuchi (1995) maken metaforen en analogieën een wisselwerking mogelijk tussen tacit knowledge en reeds gecodificeerde kennis. Metaforen helpen individuen met verschillende achtergronden om iets intuïtief te begrijpen, vooral door een beroep te doen op het voorstellingsvermogen. Met behulp van en door middel van metaforen brengen mensen wat ze al weten op een nieuwe manier bijeen en beginnen ze uit te drukken wat ze al wel weten maar nog niet kunnen zeggen. Analogieën zijn meer gestructureerd: ze maken duidelijk wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen verschillende ideeën. Ze vormen een tussenstap tussen voorstellingsvermogen en logisch denken.

2.2 Identiteitsleren: een model

Het vorenstaande samenvattend is identiteitsontwikkeling een leerproces dat start met een *ervaring* die is gekoppeld aan emoties. De ervaring kan een kans zijn voor leren en groei, gekoppeld aan een positieve emotie. Maar waarschijnlijk veel vaker is het een conflictervaring, een ervaring van tekortschieten, van niet in staat zijn te handelen, van

onzekerheid, gekoppeld aan negatieve emoties. Deze ervaring doet zich voor wanneer een individu, wanneer het probeert méér of voller te participeren in een sociale praktijk, terecht komt in een situatie, waarin het niet in staat is tot adequaat handelen omdat het zich niet volledig kan identificeren met de nieuwe situatie en de (rol)eisen die vanuit die situatie aan hem gesteld worden. Dit kan vooral een cognitief probleem zijn: de situatie niet begrijpen, niet beschikken over de gevraagde kennis en vaardigheden. Vaker zal het een probleem van emotionele aard zijn: eerdere identificaties en bindingen staan in de weg – dat wil zeggen: de bestaande identiteitsconfiguratie is niet adequaat voor de situatie.

Om de ‘fit’ opnieuw te herstellen, zoekt en construeert het individu een balans tussen emoties en cognities. Hij kan dit alleen doen door, op een heuristische manier, concepten en gedeelde betekenissen te gebruiken die beschikbaar zijn in zijn sociale omgeving: het individu moet deelnemen aan een bestaand discours. Deze stap kan daarom ‘discursief betekenis-geven’ worden genoemd. In dit proces probeert het individu te begrijpen wat hem of haar overkomt (overkomen is) door – samen met anderen – de concepten te vinden die een verklaring geven die voor allen, die aan de dialoog deelnemen, ook emotioneel bevredigend is. Als dit lukt, is het resultaat van discursief betekenis-geven wederzijds begrip en gedeelde waarden. Maar voordat dit resultaat is bereikt, moet ook een introspectieve dialoog gevoerd worden. Een situatie begrijpen is niet voldoende: de situatie moet persoonlijke ‘zin’ hebben door het individu om in staat en bereid te zijn adequaat te handelen in deze situatie. Dit betekent dat de (rol)eisen van de situatie niet alleen moeten worden begrepen, maar ook een plaats moeten krijgen in de identiteitsconfiguratie van het individu. Dit proces noemen we ‘intuïtieve zingeving’. In dit proces moeten de emoties, die door de situatie worden opgeroepen en in eerste instantie door de persoon niet worden begrepen, transparant gemaakt worden, in eerste instantie met behulp van beelden, metaforen en analogiën en in laatste instantie met behulp van concepten. Alleen wanneer de emotie door het individu begrepen wordt (d.i. benoemd kan worden), kan de situatie die de emotie veroorzaakte een betekenisvolle plaats krijgen in het eigen levensverhaal.

De constructie van een identiteit is daarmee een circulair proces, waarin ervaringen en identiteit aan elkaar gerelateerd zijn door het gebruik van concepten die van een persoonlijke zin worden voorzien. In dit proces wordt identificatie met personen, rollen, organisaties, waarden, enzovoorts tot stand gebracht door een herinterpretatie van het zelf en de situatie. Identiteit is een configuratie van betekenissen die voortdurend verandert wanneer ten gevolge van nieuwe ervaringen nieuwe elementen er een plaats in moeten krijgen. Het tegenovergestelde is ook waar: concepten en betekenissen die wel beschikbaar zijn maar die niet gerelateerd kunnen worden aan ervaringen en daarmee geen persoonlijke betekenis krijgen, zullen geen onderdeel worden van de identiteitsconfiguratie. Het vorenstaande model wordt schematisch weergegeven in figuur 1.

*** hier ergens figuur 1: Identiteit als een leerproces ***

3. Naar een nieuw pedagogisch elan

Het nieuwe pedagogisch elan, dat moet zorgen voor vernieuwend en op de toekomst gericht beroepsonderwijs in Nederland, stelt loopbaanbegeleiding van de deelnemers centraal. Naar onze mening zal loopbaanbegeleiding moeten worden opgevat als het mogelijk maken van identiteitsontwikkeling van de deelnemer, wil het beroepsonderwijs de problemen die in de eerste paragraaf geschetst zijn kunnen overwinnen. Identiteitsontwikkeling op zijn beurt vormt de basis voor het vermogen tot zelfsturing. In de vorige paragraaf hebben we een heuristisch model geschetst dat inzichtelijk maakt hoe het vermogen tot zelfsturing via de

identiteitsontwikkeling wordt gevormd. In deze paragraaf gaan we eerst in op de loopbaanbegeleiding die wenselijk is voor de identiteitsontwikkeling en werken we daarna uit welk onderwijskundig leiderschap hiervoor wordt gevraagd.

3.1 Loopbaanbegeleiding op basis van ervaren leren

Om leerlingen in staat te stellen een identiteit op te bouwen en aldus de competentie tot zelfsturing te verwerven, is een krachtige leeromgeving nodig. We werken hier deze leeromgeving uit voor de begeleiding van leerlingen.

In de eerste plaats moet leerlingen de kans worden geboden arbeidservaringen te ondergaan en om deze ervaringen van betekenis te voorzien. Dit impliceert dat vormen van 'peripheral legitimate participation' (Lave & Wenger, 1991) mogelijk moeten zijn waarbij jongeren niet alleen de handelingsregels van de betreffende beroepsgroep (of – gelet op het tendentieel verdwijnen van beroepen – wellicht beter: de betreffende 'community of practice') kunnen leren kennen zodat zij de concrete arbeidssituatie begrijpen, maar ook de gelegenheid moet krijgen om zich af te vragen of zij zich aan deze regels willen conformeren c.q. of zij zich willen identificeren met de achter die regels liggende beroepspraktijk. Het realiseren van een dergelijke vorm van ervaren en participeren staat haaks op de twee principes die het Nederlandse beroepsonderwijs als vanzelfsprekend structureert: 'theorie vòòr praktijk' en 'van eenvoudig naar complex'. Het door ons in de vorige paragraaf geschetste model krijgt ondersteuning door onderzoek en theorievorming vanuit de zogenoemde constructivistische leerpsychologie. Om betekenisgericht te leren moet het individu, zo wordt gaandeweg duidelijk, een leervraag ontwikkelen op basis van eigen ervaringen binnen een zo realistisch mogelijke (d.i. dus altijd tamelijk complexe) context (Simons, 2000). Een individu bouwt geen commitment op nadat het geëxploreerd heeft, maar het bouwt al explorerend commitments op. De kwaliteit van de exploratie is daarmee rechtstreeks van invloed op de kwaliteit van de commitments.

Het participeren in een beroepspraktijk als zodanig is, zoals veel onderzoek naar de effecten van stages laat zien (voor een overzicht zie Meijers, 1995), geen garantie dat leerlingen zicht krijgen op de handelingsregels die een community of practice hanteert. Daarvoor is een interventie nodig die de leerling als het ware 'op scherp zet'. Een manier om dit te realiseren is het aanbieden van beroepsdilemma's. Een 'beroepsdilemma' is een in de dagelijkse praktijk van de beroepsbeoefenaar voorkomend rolconflict dat veroorzaakt wordt door het uiteenlopen van de drie discoursen die de beroepspraktijk binnen een arbeidsgebied voor een belangrijk deel bepalen. Een beroepsdilemma weerspiegelt de spanning tussen (a) het economische en het wetenschappelijk-technische discours: een beroepspraktijk kan, bijvoorbeeld, in technisch opzicht verbeterd worden maar dit gebeurt niet omdat het economisch niet rendabel is; (b) het economische en het cultureel-politieke discours: een beroepspraktijk wordt – bij voorbeeld - om economische redenen qua betekenis verengd (deprofessionalisering) terwijl er – tegelijkertijd – behoefte bestaat aan rijkere vormen van betekenisverlening (bijvoorbeeld de verpleegster die slechts tijd heeft voor technisch handelen terwijl tegelijkertijd – vanuit de zich ontwikkelende filosofie over wat kwaliteit en goede zorg is wordt verwacht dat zij de tijd neemt voor een goed gesprek met haar patiënten waarin het perspectief van de patiënt voorop staat); en (c) het cultureel-politieke en het wetenschappelijk-technische discours: in de beroepspraktijk zijn, bijvoorbeeld, technische innovaties mogelijk die in cultureel-politiek opzicht evenwel niet acceptabel zijn c.q. nog niet geaccepteerd worden (bijvoorbeeld de moderne gen-technologie). Het punt is nu dat het uiteenlopen van deze discoursen – wat in

instabiele tijden normaal is – voor beroeps-beoefenaars rolconflicten veroorzaakt waarvoor geen pasklare oplossing voorhanden is. Zij zullen zelf – in samenspraak met hun directe collegae – een (voorlopige) oplossing voor het dilemma moeten construeren.

Het op een realistische wijze via ervaren vaklieden kennis maken met een of meerdere beroepsdilemma's die kenmerkend zijn voor een arbeidsgebied, geeft de aspirant-beroepsbeoefenaars de mogelijkheid:

- een reëel en direct zicht te verwerven op de beroepspraktijken en de daarachter liggende handelingsregels van de beroepsgroep waarvoor zij worden opgeleid;
- zich daardoor een eerste beeld te vormen van de beroepsrol waarvoor zij worden opgeleid;
- zich daardoor ook een eerste beeld te vormen van de (beroeps)eisen die aan hen gesteld zullen gaan worden
- zich af te vragen – juist omdat een dilemma direct de eigen waarden en normen aanspreekt – of zij zich 'aangesproken' voelen door de handelingsregels en praktijken van de beroepsgroep en er zich mee kunnen of willen identificeren

Leren omgaan met beroepsdilemma's hoeft niet alleen plaats te vinden binnen concrete arbeidssituaties, maar kan vanaf het allereerste moment in een opleiding worden ingebouwd (bijvoorbeeld via het binnenhalen van ervaren vaklieden als mentor of als spelers in een simulatie; zie Meijers & Reuling, 1999; Meijers & Snippe, 2000). Om een optimaal leerrendement te behalen is het dan wel belangrijk de kennismaking en het leren omgaan met het beroepsdilemma voor te bereiden in en te zien als een onderdeel van een bredere studieloopbaanbegeleiding (Meijers, 2001). Op dit punt wordt de verantwoordelijkheid van de opleiding duidelijk zichtbaar. Beroepsdilemma's geven de leerling niet alleen de kans een goed beeld te krijgen van feitelijke beroepspraktijken en de mogelijkheden en grenzen die daarin voor beroepsbeoefenaars aanwezig zijn, maar dwingen de leerling ook om zich af te vragen hoe hij/zij zelf met het betreffende dilemma wil omgaan. Dit laatste is voor een leerling pas goed mogelijk (c.q. geeft hem/haar de mogelijkheid zich al dan niet te identificeren met een arbeidsgebied en/of een arbeidsrol daarbinnen) wanneer hij/zij enig zicht heeft verworven op de eigen levenswaarden. Pas dan zijn leerlingen in staat zich af te vragen of zij – gegeven de dilemma's waarmee zij als beroepsbeoefenaar zullen worden geconfronteerd – op het arbeidsgebied waartoe zij zich voelen aangetrokken wel het soort mens kunnen zijn dat zij willen zijn (voor een uitwerking hiervan zie Meijers & Wijers, 1997).

Een voorwaarde voor het kunnen aanbieden van beroepsdilemma's én van mogelijkheden tot participeren in een community of practice, is dat er herkenbare communities of practice zijn (Wenger, 1998; Sennett, 1998). Als gevolg van de flexibilisering van de arbeid verdwijnen evenwel herkenbare beroepen en beroepsgroepen. Willen jongeren de kans krijgen een arbeidsidentiteit op te bouwen zal er ook sprake moeten zijn van een 're-professionalisering' van de arbeid. Daarmee wordt bedoeld dat de werkplek weer meer 'beroeps'-kenmerken moet krijgen. Ruim tien jaar geleden heeft Geurts (1989) reeds voor een dergelijke re-professionalisering gepleit. Met name vanuit de socio-techniek en meer recent het onderzoek en de theorieën over het belang van relatief autonome taakgroepen voor en in de 'lerende organisatie' (Van der Zee, 1997) is dit perspectief verder ingevuld. Op de een of andere manier zullen op de werkplek zelf opnieuw gemeenschappen van werknemers moeten worden gevormd, die zich verbonden weten door een besef van zowel de unieke plaats die zij in het grotere geheel van de arbeidsorganisatie innemen als van de waarde van hun werk niet alleen voor de arbeidsorganisatie maar meer nog voor de samenleving waarvan zowel de

arbeidsorganisatie als de individuele werknemer deel uitmaken. Het betreft hier dus niet alleen de kwaliteit maar ook de zinvolheid van de arbeid.

De krachtige leeromgeving die de leerling in staat stelt een arbeidsidentiteit en op basis daarvan de competentie tot zelfsturing te verwerven, moet – tenslotte - een in emotioneel opzicht veilige omgeving zijn. Dit is geen omgeving die het individu beschermt tegen pijn en onzekerheid, omdat deze immers de start vormen van het proces van identiteitsvorming. Het is een omgeving die de leerling in staat stelt om met pijn en onzekerheid op een productieve en creatieve manier om te gaan, en die hem in staat stelt de pijn en onzekerheid te delen met anderen (onder het motto ‘gedeelde smart is halve smart’). Op een productieve manier met pijn en onzekerheid omgaan, is nagaan welke grenzen in het geding zijn. Identiteitsvorming is immers slechts mogelijk wanneer het individu grenzen opzoekt en zich van die grenzen bewust wordt: de grens zelf moet een probleem worden (Künkel, zonder jaar). Het individu zal zich moeten afvragen wat de betekenis is van de emoties die worden opgeroepen door deze ‘grenservaringen’. Daarvoor zal het de emoties en de daarachter liggende ervaring in verband moeten brengen met eerdere ervaringen in zijn leven en met de levensthema’s die het daaruit geconstrueerd heeft (voor een uitwerking van deze gedachtengang Meijers & Wijers, 1997).

Aandacht schenken aan emoties als onderdeel van een leerproces is in het Nederlandse beroepsonderwijs op dit moment absoluut niet aan de orde. Voorstellen in deze richting roepen bij het merendeel der docenten en schoolmanagers afwerende reacties op. ‘De school is geen hulpverlenende instelling’ en ‘onderwijs is geen psychotherapie’ zijn veelvuldig gehoorde argumenten om de (studie)loopbaanbegeleiding te beperken tot een zakelijke aanpak die wat betreft het pro-actieve deel vooral op de overdracht van informatie over studie- en beroepsmogelijkheden gericht is en verder vooral reageert op manifeste studieproblemen bij studenten.

3.2 Onderwijskundig leiderschap

Centraal in de ontwikkeling van de competentie tot zelfsturing staat de dialoog. De taak van de leiding is binnen de school voortdurend ruimte te creëren voor zowel een discursieve betekenisgeving als een intuïtieve zingeving. En dit geldt voor zowel het niveau van de leerling als dat van de docent. Beide groepen moeten de kans krijgen – via diverse vormen van loopbaanbegeleiding – om voor zichzelf de balans op te maken en zich af te vragen hoe zij aan hun professionalisering verder vorm en inhoud willen geven.

Wat betreft de vormgeving van de discursieve betekenisgeving kan worden aangesloten bij recente literatuur over dienstverlenende organisaties die zich geconfronteerd zien met de noodzaak maatwerk te leveren. Maatwerk, zo leren we uit deze literatuur, kan niet ‘top down’ gepland worden; maatwerk kan alleen op de werkvloer zelf geleverd worden. Immers, alleen daar is veelvuldig contact met de cliënten wat een voorwaarde is om bekend te zijn met hun wensen en de behoeften. Het ligt daarom voor de hand om de arbeidsprocessen door de werkvloer (bottom up) te laten aansturen. Daarmee is in de jaren tachtig, onder invloed van studies naar Japanse arbeidsorganisaties, dan ook geëxperimenteerd (zie hiervoor Weggeman, 1997; Marijs, 1999). Wat in Japan goed bleek te werken, werkte in de westerse landen echter veel minder goed. In deze laatste landen tenderde een ‘bottom up’-aansturing van het arbeidsproces in een fragmentatie ervan: er was al snel sprake van onvoldoende samenhang tussen de verschillende bedrijfsonderdelen en van onvoldoende samenwerking tussen de verschillende productie-eenheden. In Japan trad deze fragmentatie veel minder op vanwege het feit dat er aldaar sprake was van een veel duidelijker, door zowel de werkgevers als werknemers onderschreven, bedrijfscultuur die functioneerde als het ‘cement’ dat de organisatie bij elkaar hield.

In de organisatiestudies van de jaren negentig wordt dan ook veel aandacht geschonken aan de organisatiecultuur als bindmiddel. Geconcludeerd wordt dat een bottom up aansturing van arbeidsprocessen resulteert in een productieverhoging op de korte termijn, maar op de langere termijn serieuze synergieproblemen veroorzaakt. Het antwoord hierop kan niet zijn dat de aansturing van de organisatie top down moet gebeuren. De overgang van een industriële, op stukwerk gebaseerde economie naar een op maatwerk gebaseerde diensteneconomie, maakte in de jaren zeventig immers al duidelijk dat de traditionele, van boven af aangestuurde ‘machinebureaucratie’ slecht in staat was maatwerk te leveren (Van der Zee, 1997). Maar ook al kan niet teruggегреpen worden op het model van de aansturing van boven af, dat in de industriële tijd vanzelfsprekend was in arbeidsorganisaties, toch zal er sturing van boven af moeten zijn om fragmentatie te voorkomen.

Kennisintensieve, dienstverlenende organisaties (zoals het onderwijs) moeten – wat de aansturing van de arbeidsprocessen aangaat – een spagaat maken. Er moet *tegelijkertijd* zowel sturing van boven af als van onderop zijn. De oplossing wordt – althans in theorie – gevonden in het onderscheid tussen ‘strategische’ en ‘tactische’ (aan)sturing. De directie moet de strategische beleidsdoelen benoemen, een globale aanduiding geven hoe die doelen bereikt moeten worden en zich vervolgens beperken tot het controleren of deze doelen in en door de organisatie inderdaad gerealiseerd worden. Het middenmanagement krijgt de verantwoordelijkheid om – binnen de grenzen die de directie heeft gesteld toen het de strategische doelen benoemde en globaal aanduidde hoe die doelen verwezenlijkt moeten worden – de arbeidsprocessen tactisch aan te sturen. Het middenmanagement maakt telkens de afweging hoe de wensen van de klant en de mogelijkheden van de organisatie op elkaar worden afgestemd.

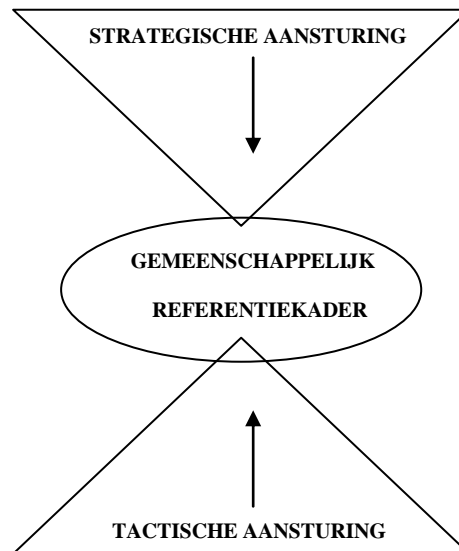
De scheiding tussen tactische en strategische aansturing is overigens slechts de helft van de oplossing; de andere helft bestaat uit het realiseren van een dialoog tussen alle leden van de organisatie. Dialoog kan, Senge (1995, p. 302) volgend, gedefinieerd worden als “een voortdurend collectief informeren naar de alledaagse praktijken en alles wat we als vanzelfsprekend ervaren. Het doel van de dialoog is nieuw terrein te verkennen door een gemeenschappelijk veld af te bakenen: een omgeving waarin mensen de context rond hun ervaringen en de denk- en emotionele processen waarop deze ervaringen berusten, beter leren kennen.”

Het probleem is de dialoog tussen alle organisatieleden, die de basis vormt van haar vermogen zo effectief en efficiënt mogelijk haar klanten te bedienen, niet gemakkelijk te realiseren is. Een voorname reden hiervoor is dat strategische en tactische sturing de neiging hebben uiteen te groeien, doordat de problemen van de top andere zijn dan de problemen van de basis met als gevolg een verschillend referentiekader. De top wordt geconfronteerd met eisen die vanuit de omgeving worden gesteld en die – zeker in een globaliserende markteconomie die voor een intensere concurrentie zorgt – direct het voortbestaan van de organisatie betreffen. De top heeft derhalve de neiging – zoals we reeds in paragraaf 2.4 hebben gezien - zich vooral bezig te houden met technisch-organisatorische zaken (personeel, financiën, gebouwen). De basis wordt geconfronteerd met een steeds mondiger wordende klant die verwacht dat met zijn wensen en behoeften rekening wordt gehouden. Hier bestaat de neiging om technisch-organisatorische zaken ondergeschikt te maken aan de inhoudelijke problemen die het leveren van maatwerk oproept.

Om er voor te zorgen dat er synergie ontstaat tussen top en basis moet er voortdurend geïnvesteerd worden in de dialoog om zodoende een gezamenlijke referentiekader in stand te houden (zie figuur 2). Een ‘mission statement’ is hiervoor een startpunt, maar ook niet meer dan dat. Een gezamenlijk referentiekader is te definiëren als een gemeenschappelijke visie op (a) wat het probleem is waaraan de organisatie wil werken, (b) hoe men aan dat probleem wil werken en (c) wat de wenselijke uitkomsten van het gezamenlijke handelen zijn. Deze

gemeenschappelijke visie verandert overigens voortdurend zowel onder druk van de veranderende omgeving en de daaruit resulterende eis tot aanpassing, als vanwege leerprocessen in de organisatie (een organisatie kan ‘slimmer’ maar ook ‘dommer’ worden). Het gezamenlijke referentiekader maakt het mogelijk dat de leden van de organisatie in een dynamische taakverdeling en van elkaar lerend kunnen bijdragen aan de realisatie van de strategische doelen van de organisatie.

Figuur 2. Een dynamisch communicatiemodel in een lerende organisatie



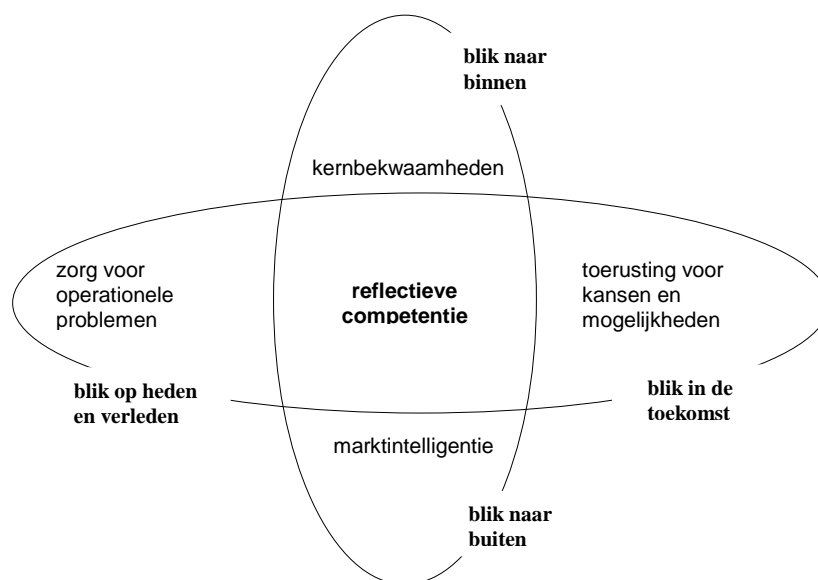
Het ontbreken van een gezamenlijk referentiekader en van de dialoog die daaraan ten grondslag ligt, resulteert in een drietal spanningsmomenten c.q. tegenstrijdigheden (zie Senghaas-Knobloch, 1999):

- de top van de organisatie eist van de werknemers een grote mate van verantwoordelijkheid, maar de feitelijk geboden handelingsruimte is daarvoor niet groot genoeg. Anders geformuleerd: de top durft de verantwoordelijkheid voor de tactische aansturing van de arbeidsprocessen niet uit handen te geven. Het gevolg is dat de basis weigert verantwoordelijkheid te nemen en zich bovendien vaak gefrustreerd en ‘ontkend’ voelt;
- door zowel de directie als het middenmanagement wordt van werkeenheden teamdenken geëist, terwijl er feitelijk geen tijd wordt vrijgemaakt voor niet-functionele sociale communicatie (‘lummeltijd’ in de woorden van Kessels, 2001). Het gevolg is dat in werkunits slechts op een rituele en procedurele wijze met elkaar wordt overlegd en er geen dialoog (in de zin van Senge) ontstaat. Creatief c.q. innovatief denken vraagt om wederzijds vertrouwen en respect, al was het alleen maar omdat creativiteit slechts kan gedijen in een omgeving waarin fouten gemaakt mogen worden;
- het management postuleert openheid inzake het beleid naar de werknemers terwijl er feitelijk geen transparantie is met betrekking tot de strategische beslissingen die werknemers betreffen. Het gevolg is de weigering van de basis zich te committeren aan het strategische beleid.

Geheel in lijn met het vorenstaande, concludeert Geurts (2001b) dat niet langer de optiek van de organisatie of omgeving dominant is, maar dat de kennis en kunde van de beroepsbeoefenaar centraal komt te staan. Het grondidee is dat niet vanuit vraagkant, maar juist vanuit het aanbod actief gezocht wordt naar een afstemming tussen interne en externe eisen. Dit anticiperend denken betekent voor ROC's een paradigmawisseling. Het

beroepsonderwijs is immers in hoge mate ontstaan en verder ontwikkeld als een antwoord op veranderingen in de omgeving: het is reactief in plaats van pro-actief. Met behulp van drie concepten, ontleend aan Van der Zee (1997), kan de nieuwe verhouding tussen beroep, organisatie en markt geschetst worden (zie figuur 3). Allereerst het concept *kernbekwaamheden* dat de aandacht vestigt op het belang van de unieke deskundigheid (capaciteiten en motivatie) van de docenten die tezamen een school vormen. In een dynamische context kunnen scholen zich enkel van andere organisaties onderscheiden door middel van hun kernbekwaamheden. Het gaat dus om de eigen en unieke bundeling van kennis en kunde die een bepaalde (gebruiks- en ruil)waarde heeft op de markt. Om de kernbekwaamheden op peil te houden is een pro-actieve houding essentieel. Discussies over visie en strategie van een ROC krijgen zo een andere wending. Niet de vraag ‘welke doelgroepen moeten we bedienen met welke producten of diensten?’ komt centraal te staan, maar de vraag ‘welke interne kwaliteiten vinden we de moeite waard om verder te ontwikkelen?’. De school gaat zo op eigen kracht en kunde vertrouwen wanneer ze zich afstemt op haar omgeving.

Figuur 3. Reflectieve competentie als kern



Het vertrouwen op eigen kernbekwaamheden dient binnen een ROC niet marktblind te worden opgebouwd, maar moet juist worden ontwikkeld met veel gevoel voor de vraagkant. Eigen kracht en kunde dienen meerwaarde op te leveren voor de klant: leerlingen, arbeidsmarkt en overheid. Vanzelfsprekend moet het zo worden dat de gehele interne bedrijfsvoering ingericht is voor de voortbrenging van waarde voor de markt.

Daarmee komt het tweede concept in het vizier: *marktintelligentie*. De school moet marktintelligentie bezitten, dit wil zeggen het vermogen hebben betrekkingen aan te knopen met de omgeving die wederzijds voordeel opleveren. Dit moet niet worden verward met slimme marketing of handelsgeest. Eerder gaat het om overleg en afspraken te maken met externen over richtsnoeren bij de keuze van interne werkwijzen en methodieken. Dit betekent niets meer of minder dan dat men bereid is permanent de dienstverlening te verbeteren. Het op de juiste manier mobiliseren van visie en deskundigheid, vraagt om kernbekwaamheden en marktintelligentie, kijken van binnen naar buiten en kijken van buiten

naar binnen, af te wisselen, te integreren en tot een doorlopend proces te maken. Het derde concept, *reflectieve competentie*, verwijst naar de sturing, het leiderschap dat hiervoor nodig is. Marktintelligentie en een duidelijk zicht op de eigen kernbekwaamheden kan alleen via een reflexief ontdekkingsproces worden verworven. In essentie impliceert dit de ontwikkeling van de identiteit van de school: wat kent ze en kan ze, wat wil ze bereiken en hoe wil ze gekend worden? Geurts (2001b) wijst er op dat de leiding niet moet willen bepalen of in een school de dingen niet meer goed gedaan worden of niet meer de goede dingen worden uitgevoerd. De leerlingen, het regionale bedrijfsleven en de overheid zijn de actoren die bepalen of er een probleem is. De schoolleiding moet dan ook voortdurend op zoek zijn naar problemen. Anders dan in een bureaucratie is leidinggeven niet primair problemen oplossen, maar ze opsporen. Hier zit juist de motor van de verandering en vernieuwing. Hoe beter men dit doet en vervolgens zorgt dat de school als geheel deze oplost, des te meer zal men zelf de baas blijven over de eigen toekomst.

4. De verbindende dialoog

Revitalisering van het middelbaar beroepsonderwijs vraagt ons inziens om het overwinnen van drie identiteitscrisisen. Niet alleen op het niveau van de leerling, maar ook op niveau van docent en schoolleiding is sprake van een crisis. Wil de opbouw en ontwikkeling van een adequate arbeidsidentiteit (die past bij de postindustriële samenleving) van de deelnemer slagen dan is een andere rolopvatting dan de nu gangbare van docent en schoolleiding noodzaak. Alleen een verbindende dialoog tussen deze drie partijen kan zorgen voor een krachtige leeromgeving. Uitgaan van een arbeidsidentiteit in plaats van beroepskwalificatie is, zoals we hebben gezien, een breder en vooral ook adequater vertrekpunt voor het huidige beroepsonderwijs wil het vernieuwend en toekomstgericht worden vormgegeven. Duidelijk is gemaakt dat het dan niet meer alleen gaat om cognitieve vaardigheden. Natuurlijk moet een individu in staat en bereid zijn geïnformeerde keuzes te maken en een lange termijnperspectief te ontwikkelen om zodoende in staat te zijn af te zien van de onmiddellijke bevrediging van zijn behoeften (affectregulatie). Tegelijkertijd moet het echter ook in staat en bereid zijn kritisch te reflecteren op de in de primaire socialisatie verworven primaire bindingen en op de bindingen die het daarna – al dan niet bewust – heeft aangegaan, de daaruit resulterende onzekerheid onder ogen te zien en zich – vanuit deze onzekerheid – te verbinden met concrete mensen en instituties. Het eerste vergt een vooral cognitieve aanpak: men moet in staat zijn relevante informatie te vinden, tot zich te nemen en er conclusies uit te trekken. Het tweede vergt echter een geheel andere, veel meer ‘literaire’ aanpak: hier gaat het allereerst om het zicht krijgen op de eigen centrale levenswaarden zoals die duidelijk worden uit de eigen levensgeschiedenis en het daarop gebaseerde eigen levensverhaal. Daarbij gaat het om het productief leren omgaan met emoties; zowel met ‘negatieve’ emoties, die inherent zijn aan het afstand nemen van reeds aangegane (en vaak tamelijk onbewuste) bindingen c.q. het accepteren van onzekerheid, als met emoties überhaupt.

In relatief stabiele samenleving participeren individuen overwegend in bestaande ‘communities of practice’ waarin zij gaandeweg een volwaardige rol als vakman of vakvrouw krijgen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Daarmee krijgen zij ook een identiteit als vakman/vrouw: zij leren zich te identificeren met specifieke beroepspraktijken (beroepstrots), met de gedragscodes binnen deze praktijken en – ruimer – met de maatschappelijke rol die voor hen als vakman is weggelegd. Het verwerven van een arbeidsidentiteit (die in een stabiele samenleving vooral een beroepsidentiteit is) is in hoge mate een proces van

institutionele socialisatie. De beroepspraktijken zowel als de sociaal-culturele verhoudingen zijn in de industriële samenleving tamelijk stabiel. Hierdoor kunnen duidelijke en breed gedragen roleisen ontstaan waaraan het individu zich op straffe van sociale uitsluiting heeft te onderwerpen. Het individu wordt met deze roleisen geconfronteerd in een institutionele vorm (als beroepscode, wetten, procedures, enz.) en in de vorm van ‘alledaagse kennis’, ‘alledaagse moraal’ die functioneert als de ‘smeerolie’ van de instituties. Precies deze kennis en moraal die het leven van alledag reguleert, blijkt onder invloed de overgang van een industriële naar een postindustriële samenleving steeds minder adequaat voor het oplossen van de oriëntatieproblemen waarmee individuen en organisaties zich geplaagd zien.

Om leerlingen in de huidige postindustriële tijd voldoende te ondersteunen bij het verwerven van de competentie tot zelfsturing op basis van identiteitsontwikkeling dienen docenten en schoolleiders te zorgen voor een eigentijdse krachtige leeromgeving die de vorm moeten aannemen van de door Lave & Wenger (1991) voor het eerst beschreven communities of practice. We hebben dit in paragraaf 3 uitgewerkt voor de loopbaanbegeleiding en bijvoorbeeld laten zien dat emoties een veel belangrijker plaats dienen te krijgen. Adequaat beroepsonderwijs kan zich niet beperken tot de ‘harde’ kanten, maar moet ook veel oog hebben voor de ‘zachte’. Een goede balans, daar gaat het om. Ook wordt zo duidelijk dat het beroepsonderwijs een plaats moet worden waar niet het hoofd en de hand, maar ook het hart wordt ontwikkeld. Voorts is in deze paragraaf ook duidelijk gemaakt dat dit niet kan zonder nieuw schoolleiderschap. En ook hier gaat het – net als bij de deelnemers – uiteindelijk om het vergroten van de reflectieve competentie via een proces van intuïtieve zingeving en discursieve betekenisgeving (conform het door ons in de tweede paragraaf geschetste heuristische model). Daarbij is de dialoog tussen schoolleiding en de docenten natuurlijk van eminent belang. Het is de opgave van de schoolleiding om een inhoudelijke visie te ontwikkelen op de plaats en functie van de school in de lokale gemeenschap die docenten inspireert. Daartoe zal niet alleen gereageerd moeten worden op de eisen die de omgeving van de school stelt maar ook – en vooral – moeten worden aangesloten bij datgene wat de docenten ‘beweegt’.

Uiteindelijk pleiten wij dus voor een proces van identiteitsontwikkeling op drie niveaus: dat van de deelnemer, de docent en de schoolleiding. Het resultaat van deze drie processen, die elkaar natuurlijk beïnvloeden, zal een grotere competentie tot zelfsturing zijn die – op zijn beurt – de basis vormt voor een waarachtig vernieuwend en op de toekomst gericht beroepsonderwijs.

Literatuur

- ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties*. Cinop/Den Bosch
- Boekaerts, M. (1991). Subjective competence, appraisals and self-assessment. *Learning and Instruction, 1*, 1-17
- CBS (2001). *Statistisch Jaarboek 2001*. Voorburg/Heerlen : Centraal Bureau voor de Statistiek
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body, emotion, and the making of consciousness*. London: Heinemann
- Doorewaard, H. (2000)

- Engberts, J. & Geurts, J. (1994). Deregulering en kwaliteit in het bve-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie. *Mesomagazine*, 72, 15-21
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fineman, S. (1997). Emotion and management learning. *Management Learning*, 28 (1), 13-25
- Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S. & Toth, S. (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der 'Moderne'*. Opladen: Leske + Budrich
- Gendlin, E.T. (1981). *Focusing*. 2nd edition. New York: Everest House
- Geurts, J. (1989). *Van niemandsland naar beroepenstructuur*. PhD-thesis. Nijmegen: ITS
- Geurts, J. & Van Oosterom, W. (2000). *Transformatie van het technisch beroepsonderwijs*. In R. Weeshuizen (red) [Toekomst@werk.nl. Reflecties](#) op Economie, Technologie en Arbeid. Stichting Toekomstbeeld der Techniek, Den Haag
- Geurts J. (2001a). Herontwerp onmisbaar onderdeel van kwalificatiestructuur. In F. Bolhuis & K. Visser (red.), *Jaarboek Kwalificatiestructuur 2000*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- Geurts, J. (2001b). Modern schoolleiderschap van ROC's: juiste balans tussen externe eisen en interne ambities en competenties. In C. Doets (red.), *Onderwijskundig leiderschap in de bve*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- Holland, D., Lachicotte, W.Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Holt, J. (1995). *How children fail*. Revised edition. Reading, MA: Perseus Books
- Inspectie van het onderwijs (2001) *Onderwijsverslag over het jaar 2000* SDU/Den Haag
- Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. (oratie) Enschede: Universiteit Twente
- Künkel, F. (no date). *Karakter, Groei en Opvoeding*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning; legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lehr, U. (1978). Das mittlere Erwachsenenalter; ein vernachlässigtes Gebiet der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter (ed.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess*. Hamburg: Hoffmann & Campe
- Lévi-Strauss, C. (1985). *The View from Afar*. New York: Basic Books
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 158-187). New York: Wiley
- Marijs, L. (1999). *De rol van kennis bij innovaties: een probleemverkenning*. 's-Hertogenbosch: Cinop
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. (Career Identity; Career Guidance in Post-Industrial Society) Alphen a/d Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191-207
- Meijers, F. (2001). PR en voorlichting of action learning? In J. Geurts (red.), *De menselijke kant van bèta/techniek; opmaat voor een betere balans tussen aanbod en vraag*. (pp.197-209) Delft: Axis
- Meijers, F. & Wijers, G. (1997). *Een zaak van betekenis*. Leeuwarden: LDC
- Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999). Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology* 32 (2), 229-251
- Meijers, F. & Reuling, M. (1999). Schoolloopbaanbegeleiding in een turbulente samenleving. In M. Lacante, P. De Boeck & G. Vander Steene (red.), *Meer kansen creëren voor het hoger onderwijs*. (pp.11-34) Diegem: Kluwer Editorial
- Meijers, F. & Snippe, M. (2000). *Groot en verplicht of klein en gericht?* 's-Gravenhage: Stichting Mini-Ondernemingen Nederland

- Meijers, F. & Reuling, M. (2001). *Intake, beroeporiëntatie en studieloopbaanbegeleiding*. Delft: Axis
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp.301-319) Alphen a/d Rijn: Samsom
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001). *Doorstroomagenda beroepsonderwijs*. Zoetermeer: OC&W
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. New York: Oxford University Press
- Pelkmans, A. & Vries, B. de (1991). *De V van SVM. Inventarisatie van vernieuwingen in onderwijs en organisatie in de SVM-instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs (1990-1991)*. Nijmegen: ITS
- Peursen, C.A. van (1992). *Verhaal en werkelijkheid – een deiktische ontologie*. Kampen: Kok Agora
- Senge, P. (1995). *Het Vijfde Discipline Praktijkboek*. Schoonhoven: Academic Service
- Senghaas-Knobloch, E. (1999). Anerkennung und Verwertung personaler Qualifikationen. Auswirkungen neuer Managementkonzepte auf die betriebliche Lebenswelt. *Journal für Psychologie*, 7 (3), 80-89
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton
- Simons (2000)
- Stuurgroep Evaluatie WEB (2001) *De WEB: naar eenvoud en evenwicht. Eindrapport*. Zoetermeer, juni 2001
- Van Loon, R. (1996). *Symbolen in het zelfverhaal. Een interpretatiemodel met behulp van de zelfkonfrontatiemethode*. Assen: Van Gorcum
- Van der Zee, H. (1997) *Denken over dienstverlening* Kluwer/Deventer
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. (diss.) Tilburg: KUB
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement; inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Willis, P. (1978). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House