

HERONTWERP BEROEPSONDERWIJS - zoeken naar een nieuwe identiteit -

Jan Geurts,

Artikel in Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie, februari 2005

1. Inleiding

In een van de vele voorbeschouwingen op het Europese voetbalkampioenschap van 2004 kwam Johan Crujff aan het woord. Het was in een programma van Barend & Van Dorp. Mij werd duidelijk dat hij niet alleen veel van het voetbalspel weet, maar ook van de pedagogiek van de beroepsvorming. Dit zal ik uitleggen. Bekend is dat het Nederlands elftal kampt met een strafschoopcomplex. Er werd dan ook aan Crujff gevraagd of hij voorstander is van extra trainen op het nemen van penalty's. Ik kan zijn onnavolgbare taalgebruik niet herhalen. Het antwoord kwam er op neer dat hij zich hardop afvroeg hoeveel zin dit zou hebben. Een training is immers een schoolse situatie en heel wat anders dan een vol stadion met meer dan 50.000 schreeuwende toeschouwers. Het nemen van een strafschoop onder echte wedstrijddruk is niet na te bootsen.

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

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



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

- voor het leren van een beroep zijn authentieke beroepssituaties onmisbaar;
- ook bij beroepsvorming gaat het om het leren van binnenuit. Niet het moeten leren (de beroepseisen), maar het willen leren (de leervraag van de deelnemer), dient voorop te staan. Zelfsturing vervangt externe dwang.

Deze twee kenmerken staan haaks op de huidige inrichting van het beroepsonderwijs. Immers een schoolse context overheerst en van buiten naar binnen programmeren staat voorop. Veel aandacht gaat uit naar wat een beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen (wat maatschappelijk zinvol wordt gevonden) en er is weinig aandacht voor de wensen en capaciteiten van de deelnemers (wat vinden zij

zelf betekenisvol?). Eerder heb ik al eens geschreven dat het beroepsonderwijs daarom met de rug naar de deelnemer staat: het is aanbod- in plaats van vraaggericht.¹ Terwijl de talentontwikkeling van de deelnemer met het oog op erkenning van zijn of haar vakbekwaamheid de norm zou moeten zijn, is het beroepsonderwijs gefocust op gestandaardiseerd vakmanschap. Daarop wordt het afgerekend. Ik ben er voorstander van het beroepsonderwijs 180 graden te draaien en om met elkaar af te spreken dit onderwijs kwalitatief hoger te beoordelen naarmate er meer en grotere individuele verschillen tussen de deelnemers zichtbaar worden. En zeg dus tegen gelijke kansen: "ja", maar tegelijkertijd hartgrondig "nee" tegen: gelijke uitkomsten. En als u nu denkt waarover heeft hij het, moet u zich een Nederlands elftal voorstellen dat zich op het Europese kampioenschap voorbereidt door eerst de organisatie, het spelsysteem, vast te leggen en vervolgens op basis van taken- en functies (of zo u wilt beroepsprofielen) die dan kunnen worden uitgelijnd, de spelers zo gaat trainen dat ze voldoen aan de gestelde eisen. Tegenover dit planningsmodel met spelers die ondergeschikt worden gemaakt aan het systeem, stel ik een veel opener aanpak voor. Het vertrekpunt is dan dat het voetbal aantrekkelijker en ook beter wordt door het toelaten van variëteit en uniciteit. Niet het krijgen van gestandaardiseerd spelersmateriaal staat voorop maar de kracht van diversiteit. De kunst is bij het zo opkomende talent een organisatie van het voetbalspel te zoeken die zoveel mogelijk de aanwezige kwaliteiten benut.

Uitgaan van talentontwikkeling aan de hand van confrontatie met reële beroepssituaties maakt een ingrijpende vernieuwing ofwel een herontwerp van het beroepsonderwijs noodzakelijk. Het moet op zoek naar een nieuwe identiteit. Hierover gaat dit artikel². Ik baseer me vooral mijn Axis-ervaringen. Axis is een organisatie van overheid, bedrijfsleven en onderwijsorganisaties die eind negentiger jaren in het leven is geroepen om de bèta/techniek problematiek in Nederland aan te pakken. Dit over de hele linie: van basis- tot en met academisch onderwijs, van school- en beroepskeuze tot en met het werken in bèta/technische beroepen in het bedrijfsleven. Binnen het programma is het herontwerp van het technisch beroepsonderwijs (vmbo, mbo en hbo) een belangrijk onderdeel.³

Ik heb voor het artikel de brede titel: "Herontwerp beroepsonderwijs" gekozen omdat in mijn ogen veel van de ervaringen niet alleen voor het technisch beroepsonderwijs interessant en van toepassing zijn. Ze zijn dat voor het gehele beroepsonderwijs. De vraag wat er te leren valt van de in gang gezette herontwerpbeweging voor de nieuwe identiteit van het beroepsonderwijs, vormt de rode draad van het verhaal. In vier stappen vertel ik mijn ervaringen. Ik ga achtereenvolgens in op de koers die is uitgezet en de aanpak die is gekozen aanpak. Maak vervolgens een balansopname van de voortgang. Daarna, ga ik in op de vraag: hoe verder? En sta tot slot in algemene zin stil bij het belang van herontwerp van het beroepsonderwijs voor economisch succes.

2. Koers Herontwerp

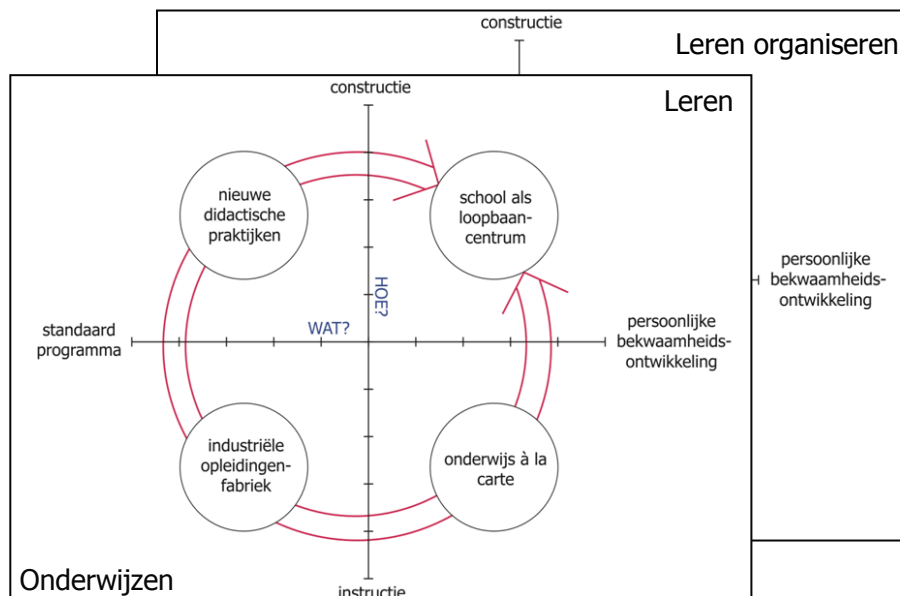
Welke idealen zitten achter het herontwerpconcept? Eind jaren negentig is in kader van Axis uitvoerig stilgestaan bij de oorzaken van de ontwikkeling dat veel jongeren het technisch beroepsonderwijs niet of steeds minder aantrekkelijk vinden. Op basis van talrijke studies en discussies zijn de jongeren niet als probleem aangewezen maar het technisch beroepsonderwijs zelf. Axis heeft er daarom niet voor gekozen om het imago van het technisch beroepsonderwijs aan te pakken met uitgebreide pr/voorlichtingscampagnes maar wel voor een grondige verandering van het technisch beroepsonderwijs. Dit herontwerp moet gaan zorgen voor onderwijs dat boeit en bindt en zo de harten van jongeren opnieuw wint.⁴

Figuur 2 maakt een onderscheid tussen twee basisdimensies voor herontwerp. U ziet er de al genoemde kenmerken van een nieuwe pedagogiek van de beroepsvorming in terug. Het technisch beroepsonderwijs wordt aantrekkelijker doordat de nadruk niet langer ligt op theoretische kennisoverdracht (instructie) maar op eigen kennisontwikkeling op basis van (reflectie op) praktijkervaringen. Het gaat hier om de didactiek of het HOE van beroepsvorming (de verticale dimensie in de figuur).

Op de horizontale lijn staat de andere dimensie. Deze gaat over de inhoudelijke kant van de beroepsvorming: WAT leer je? Een vast opleidingsprogramma met bijbehorende leerstof en een programma dat uitgaat van een zo optimaal mogelijke persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemer staan hier tegenover elkaar: een standaardpakket versus maatwerk. De veronderstelling hierbij is dat het technisch beroepsonderwijs aantrekkelijker wordt wanneer het uitgaat van de leervraag van de deelnemers. Het is vooral op deze dimensie dat het nieuwe en uitdagende van Axis zichtbaar wordt. Om jongeren meer keuzemogelijkheden te geven is didactische vernieuwing alleen onvoldoende,

ook programmatisch moet er het een en ander gebeuren. Om scholen hiervoor meer ruimte te geven heeft Axis allerlei heilige muren om de programmering van vakken/ opleidingen/en zelfs sectoren, ter discussie gesteld en bij het ministerie van OCW experimenteerruimte bedongen zowel voor vmbo, mbo als hbo.

Figuur 2: Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum



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

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

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

Herontwerp van het leren gaat gepaard met het opnieuw organiseren van het leren (zie de twee vlakken in figuur 2). In het lectoraat van de Pedagogiek van Beroepsvorming dat Frans Meijers en ik samen invullen op de Haagse hogeschool/TH Rijswijk, hebben we ervoor gekozen beide vlakken evenwichtig aandacht te geven. Hij zal zich vooral richten op het microniveau van leren: de ontwikkeling van beroepsidentiteit en het loopbaanleren. In zijn intrede op 31 maart j.l. heeft hij hiervoor de contouren geschetst.⁵

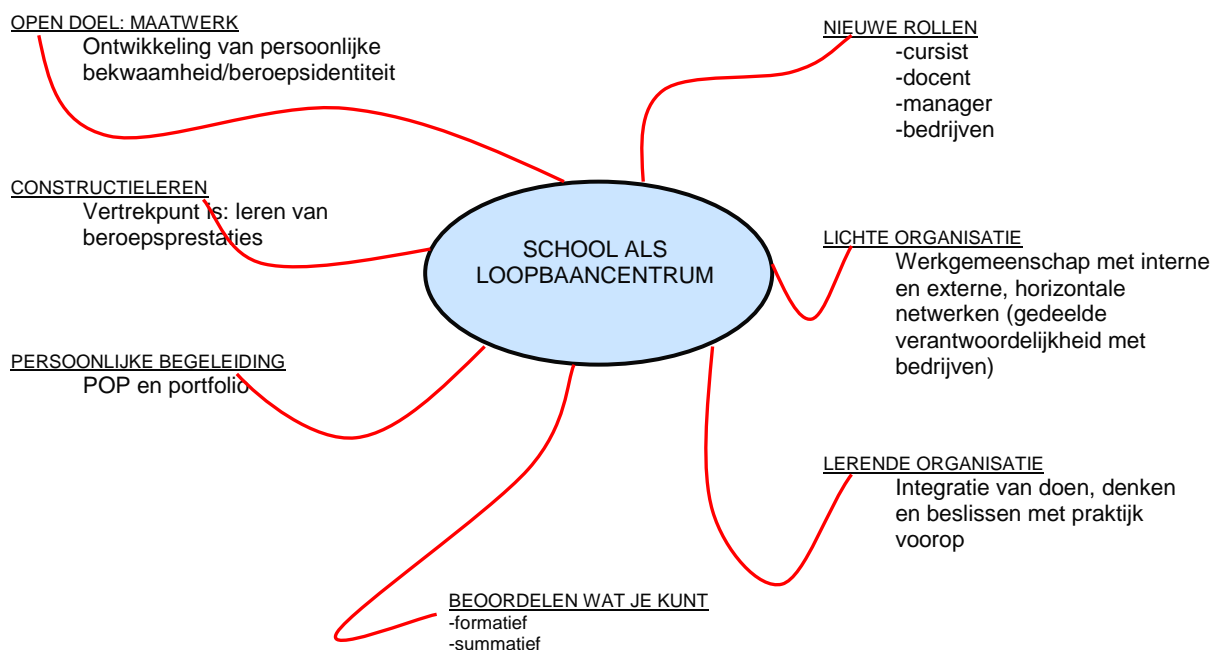
Ik zal me meer richten op de vraag: hoe organiseer je het leren zo dat er sprake is van een school als loopbaancentrum. Mijn bijzondere interesse gaat uit naar de veranderkundige kant van deze vraag: hoe kun je als school met succes de stap zetten van industriële opleidingenfabriek naar loopbaancentrum?

Om nog wat meer inzicht te geven in de grote omslag die het herontwerpconcept van scholen voor beroepsonderwijs vraagt, heb ik in figuur 3 op een uitgebreidere manier de belangrijke fundamenteën op een rij gezet.⁶ De eerste twee nieuwe fundamenteën van beroepsvorming (maatwerk en constructie), heb ik al behandeld. Ik sla deze daarom over en sta kort stil bij de overige vijf.

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

Nieuwe rollen. De nieuwe basisprincipes vragen om totaal andere rollen van cursist, docent, manager en ook van medewerkers aan de bedrijvenkant dan het traditionele beroepsonderwijs. Ik stip ze zeer beknopt aan. De cursist wordt een actief leerder en ondernemer van de eigen loopbaan. De docent gaat de cursisten hierbij helpen. Naast de bekende expertrol, doet het nieuwe leren een beroep op bekwaamheden als coaching, begeleiding en overigens ook op vernieuwing van het onderwijs. De manager wordt vooral een beroepspedagogisch (ver)leider in plaats van een onderwijsfacilitator en -beheerder en bedrijven kunnen zich niet langer opstellen als (kritische) consumenten van het beroepsonderwijs: ze worden (weer) producent.

Figuur 3: Nieuwe fundamenteën van Leren

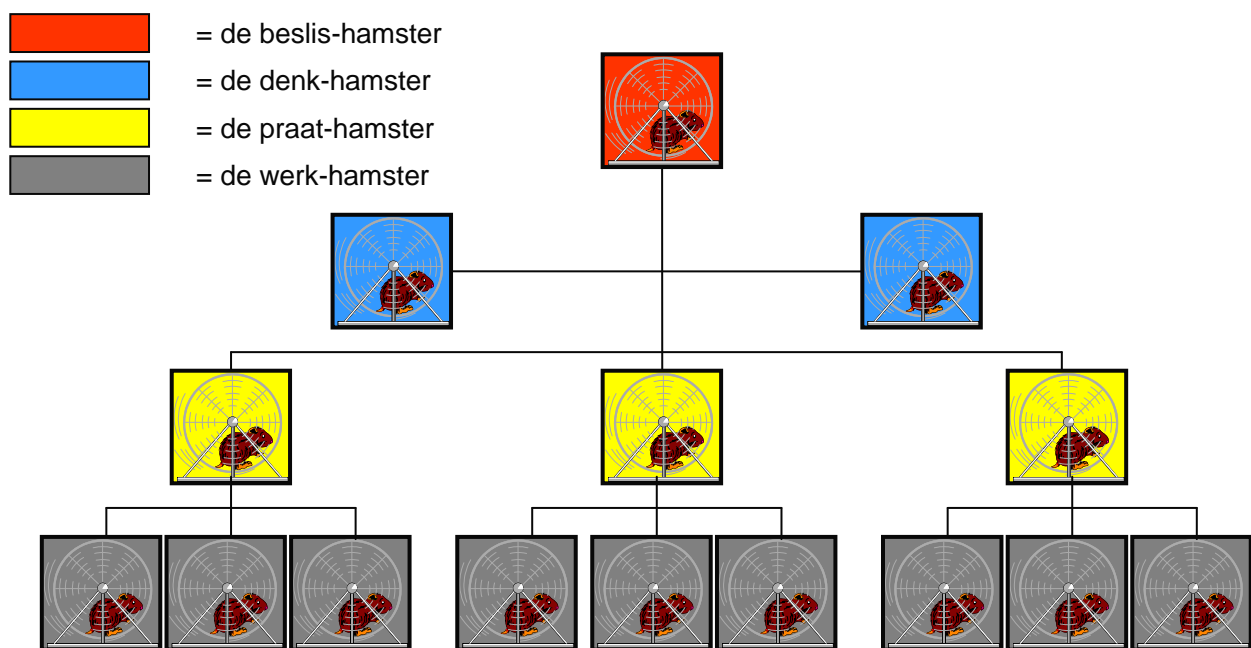


Beoordelen wat je kunt. De industriële opleidingsfabriek is ingericht op beoordeling vanuit een vaststaand doel. Het gaat daarbij om de beoordeling van wat een deelnemer nog niet kan. Hiermee ontstaat een verhouding van afrekenen tussen de deelnemer en de docent/school. In het loopbaancentrum daarentegen is er ook bij het beoordelen sprake van een stimulerend klimaat. Talentontwikkeling is erbij gebaat dat je zichtbaar maakt waar je goed in bent, afspraken maakt over wat er nog aan schort en het volgen van de vooruitgang die je boekt. Deelnemer en docent/school worden zo partners in leren. Om misverstanden te vermijden, ik sluit hiermee een examinering met civiel effect van de bekwaamheidsontwikkeling zeker niet uit. Beroepsvorming moet gericht te zijn op erkenning van de verworven vakbekwaamheid. Beoordelen dient daarom minstens twee variëteiten te hebben: transparantie en feedback in kader van eigen loopbaanontwikkeling. Vergelijking met jezelf is dan het vertrekpunt. De andere variëteit vormt: waarderen ofwel beoordelen vanuit een norm (diploma-eisen).⁷

Lichte organisatie. Een loopbaancentrum zie ik als een school met zo min mogelijk verticale hiërarchie en de bijbehorende definiëring van zo duidelijk mogelijke taken en functies. In plaats van deze zware organisatie, ontstaat een werkgemeenschap met veel horizontale interne en externe netwerken waarbij werken voor de klant voorop staat en de coördinatie van het werk vooral verloopt via professionele standaarden en normen. Aan de inzet van medewerkers (talent) wordt op een echt andere wijze leiding gegeven dan in industriële organisaties. Niet langer gaat het om sturen, beheersen en monitoren maar om stimuleren, faciliteren en vooral ook inspireren. Dit gebeurt in een context waarin professionals van binnen en buiten worden uitgenodigd kennis en ervaring met elkaar te wisselen over kritische beroepssituaties en –dilemma’s. Volgens mij is leidinggeven hieraan het meest succesvol als men niet overstapt van sturing naar zelfsturing, maar ervoor zorgt dat de spanning tussen deze twee grootheden behouden blijft.

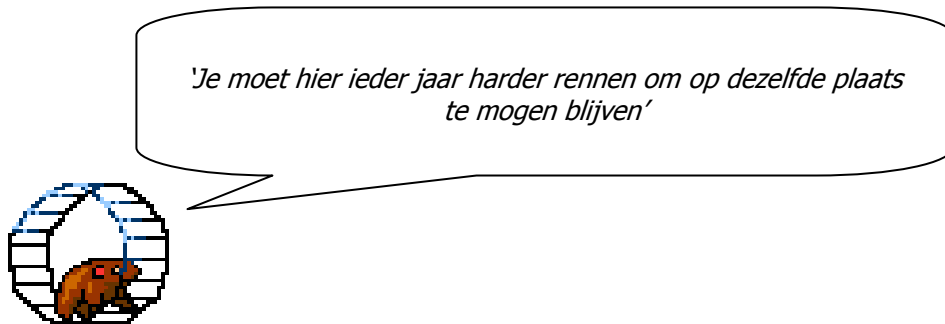
Lerende organisatie. In het verlengde van de lichte organisatie met een professionele cultuur, zou een school als loopbaancentrum zich ook moeten kenmerken als een organisatie die leert door het doen, denken en beslissen vast aan elkaar te koppelen. De zoektocht naar een betere praktijk van het primaire proces zou bij dit leren steeds opnieuw het vertrekpunt dienen te zijn.⁸

Figuur 4: Druk, druk, druk



Deze fundamenteën en vooral ook de implementatie ervan leiden nogal eens tot verhitte discussies.⁹ Ook ontmoet je medestanders. Een mooie ervaring wil ik de lezer laten meebelevén. Toen ik tijdens een inleiding over een school als loopbaancentrum sprak over de wenselijkheid van licht en lerend organiseren, wees Jaap Peters, een organisatieadviseur die als partner werkzaam is bij het Utrechtse bureau Overmars (het gaat niet om een bureau van een ex-voetballer van het Nederlands elftal), me op een aantal sheets die hij gebruikte om uit te leggen dat zware en niet-lerende organisaties zorgen voor meer en meer bureaucratie. Een bureaucratie die ondanks het feit dat iedereen het druk heeft, weer leidt tot een telkens geringere beheersing van het primaire proces. Medewerkers worden dan door de organisatie uitgeput in plaats van gestimuleerd en gevoed.¹⁰ Zie figuur 4 en 5. De figuren spreken voor zich.

Figuur 5: De hamster nader bekeken



3. De gekozen aanpak

Terug naar de Axiservaringen. Zoals al is uitgelegd, geven de basisdimensies van het herontwerpconcept de uitgezette koers aan. Ik ga in deze paragraaf nader in op de aanpak van het herontwerpproces. De term "herontwerp" zou de verkeerde suggestie kunnen wekken. Het zou de indruk kunnen geven dat de aanpak van Axis gedetailleerd op de tekentafel werd uitgewerkt en dat er vervolgens scholen zijn gezocht die het gekozen ontwerp wilden invullen. Het tegendeel is het geval. Er is voor een ontwikkelaanpak gekozen waarin de vernieuwing van de praktijk van het onderwijs voorop staat in plaats van ontwerpen op papier. De uitgezette koers is aangeboden als een globaal kader dat scholen veel ruimte biedt om hun eigen innovatieagenda in te vullen. Om de herontwerpbeweging goed op gang te krijgen zijn dan ook vooral scholen uitgenodigd die in de gekozen richting wilden werken of al werkten. Zo kon een "deal" over de in gang te zetten herontwerpprojecten, worden gesloten die niet al te veel steunde op papieren rompslomp. Axis geeft zo vooral vertrouwen, ruimte en financiële ondersteuning aan scholen die zelf graag willen herontwerpen. Scholen die dus een ingrijpende verandering van hun technisch onderwijs al hoge prioriteit hadden gegeven.

Herontwerp moet dan ook niet worden gezien als een groot verhaal, maar veel meer als een rijke verzameling van veel kleine verhalen van scholen die met het ontwikkelen van nieuwe onderwijspraktijken bezig zijn. Deze kleine verhalen tezamen wijzen de weg naar nieuw technisch beroepsonderwijs. Om hierop goed zicht te krijgen is in het kader van de monitoring van de herontwerpprojecten, aan scholen gevraagd om aan interne evaluatie te doen om zo hun voortgang te kunnen volgen. Een belangrijk instrument hiervoor, vormt het in samenwerking met onderzoekers beschrijven van de vernieuwingservaringen en –resultaten in zogeheten good practices.¹¹

Deze good practices hebben onderzoekers in staat gesteld vooroplopende herontwerpprojecten in het vmbo, mbo en hbo te scoren op de twee eerder genoemde basisdimensies: in hoeverre is in de nieuwe onderwijspraktijken sprake van constructieleren in plaats van instructieleren en van maatwerk ten behoeve van persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling in plaats van een standaardprogramma? De verkregen scores laten zien dat de good practices positief scoren op beide dimensies (zie figuur 6). Ik trek dan ook de conclusie dat de herontwerpprojecten erin zijn geslaagd allerlei stukjes nieuw onderwijs te ontwikkelen die de weg wijzen naar een school als loopbaancentrum. Dit geldt voor het vmbo, mbo en hbo. De posities van de good practices in figuur 6 laten zien dat de good practices van het vmbo gemiddeld lager zijn gescoord dan in het mbo en het hbo. Hierbij hoort de kanttekening dat Axis in het mbo en hbo een diepteaanpak heeft gehanteerd. Slechts een beperkt aantal scholen is uitgenodigd om mee te doen aan het herontwerp. Voor het technisch vmbo is vanaf de start gekozen voor zowel een breedte benadering. Veel scholen zijn uitgenodigd om hun onderwijs te vernieuwen waarbij de herontwerpeisen minder hoog lagen dan in de diepteprojecten van mbo en hbo.¹²

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

Het primaire proces:

- nieuwe onderwijsprogramma's (harde technische opleidingen, techniek breed, snijvlakopleidingen waarin techniek wordt gecombineerd met bijv.

design, creativiteit, commercie, consultancy. Kortom multisectorale programma's

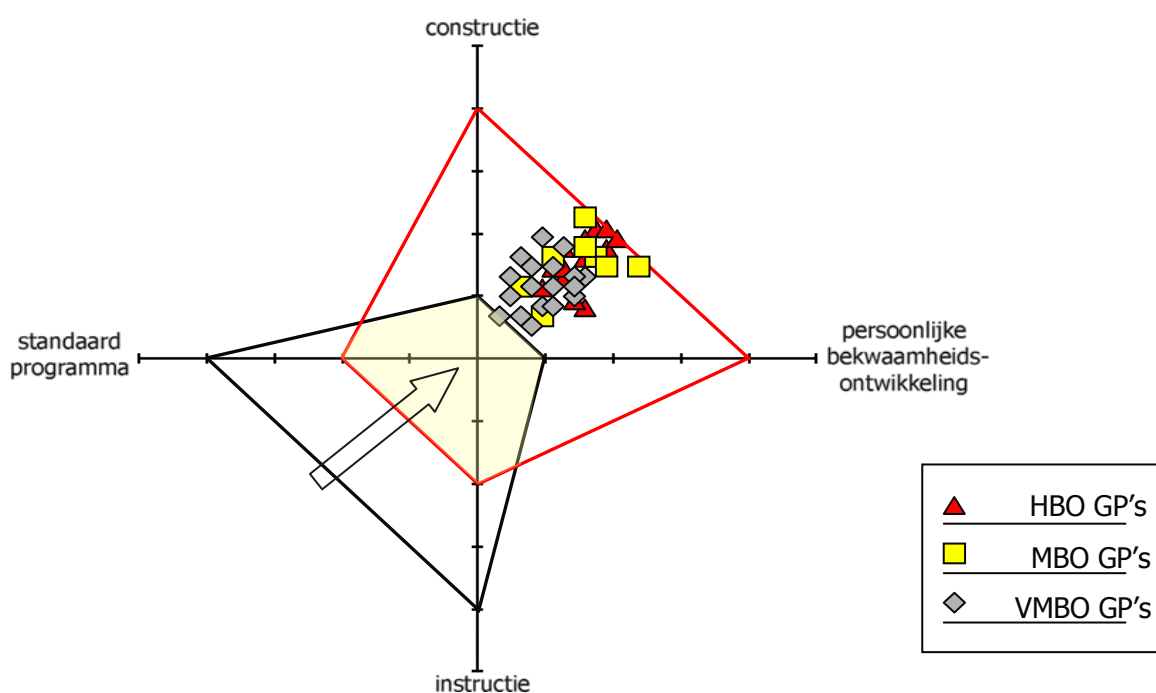
- andere didactiek (werkplekleren, probleemgestuurd leren, projectonderwijs, etc)

Ondersteuning:

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

Voor een uitvoerige beschrijving van de good practices kan ik verwijzen naar Axissite (nu site van het Delpunt) op Internet: www.kennisbanktechniek.nl en voor degenen die liever in een boek bladeren, naar de Axispublicatie over 250 good practices.¹³

Figuur 6: Good Practices wijzen de weg



4. Balans van de voortgang

De onderzoeks aanpak met de zojuist besproken good practices over nieuwe onderwijspraktijken, is een van de vier manieren waarop is gekeken naar de opbrengst van de herontwerpprojecten (zie in figuur 7 aan de rechterkant: nieuwe onderwijspraktijken). Ik wil hier aan toevoegen dat het in mijn ogen het belangrijkste perspectief is als het gaat om goed zicht te krijgen op vernieuwingspogingen. Dit perspectief laat immers zien of scholen in staat zijn hun eigen kerntaak, het primaire proces, ingrijpend te veranderen, en dat niet op papier maar in de praktijk.¹⁴ De besproken scores van de good practices met waarderingen op de beide basisdimensies, maken duidelijk dat dit lukt, zij het –zoals al gezegd– nog op kleine schaal.

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

- (intern) studenten, docenten en betrokken management positief zijn over de herontwerppogingen. Hieraan moet worden toegevoegd dat het wel gaat om selecte groep: de

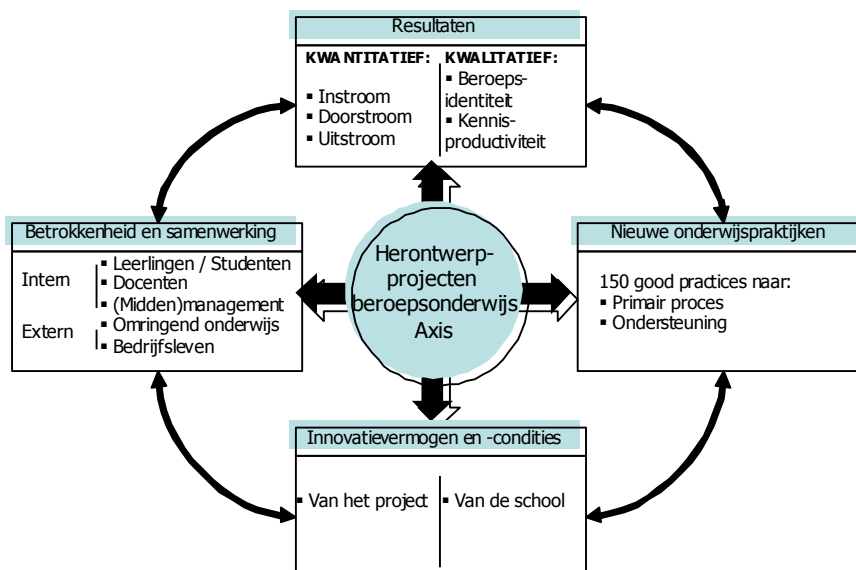
voorlopers. Wanneer ruimer wordt gekeken binnen scholen, valt op dat er nog een wereld te winnen is;

- extern blijkt dat de herontwerpprojecten veel moeite doen om het bedrijfsleven en het omringend onderwijs te betrekken bij het proces. Het nieuwe leren vraagt om een open verbinding met de omgeving. Het lijkt erop dat platforms niet zo'n succesvolle intermediaire structuren vormen bij het organiseren van die betrokkenheid en dat men de voorkeur geeft aan het concreet resultaat gericht samenwerken in plaats van het praten hierover. Opvallend hierbij is dat men om de scheiding tussen leren en werken te verkleinen niet langer kiest voor een lineair model (eerst leren dan werken), maar voor parallel optrekken. De gelijktijdigheid van leren en werken krijgt meer en meer de voorkeur¹⁵;
- de samenwerking met het bedrijfsleven kost nogal eens veel moeite. Voor een dieperliggende beschouwing hierover, verwijs ik gaarne naar de intreerede van mijn collega Frans Meijers. Hij wijst erop dat scholen en bedrijven het lastig vinden voor de vernieuwing van het beroepsonderwijs tot een gezamenlijke agenda (een gedeelde verantwoordelijkheid) te komen. Men geeft er nog steeds de voorkeur aan dat ieder zijn eigen gang kan gaan (verdeelde verantwoordelijkheid). Volgens mij nodigt parallel meer dan lineair programmeren uit tot het delen van de verantwoordelijkheid.

Bovenaan in figuur 7 is het perspectief "Resultaten" te vinden. Vaak krijgt vooral de kwantitatieve kant alle aandacht. Het gevaar hiervan is dat de doelen van onderwijsvernieuwing verworden tot wat gemakkelijk is te meten. De uit het bedrijfsleven overgewaaid trend om het steeds "beter" te moeten doen dan andere scholen, komt hier nog bovenop, waardoor we de kans lopen dat de vraag naar welk beroepsonderwijs we eigenlijk willen, achter de horizon verdwijnt. Ik wil hiermee niet zeggen dat het geen belangrijk perspectief is, maar wel niet meer dan 1 van de 4 en een waarbij de wijze van uitwerking alle aandacht vraagt. De herontwerpprojecten scoren vanuit kwantitatief perspectief positief:

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

Figuur 7: Evaluatie vanuit vier perspectieven



Wat betreft dit laatste punt, de uitstroom, wil ik hier uitdrukkelijk pleiten voor veel toekomstige aandacht voor de kwaliteit. Slaagt de nieuwe beroepsagogiek er in deelnemers een steviger beroepsidentiteit te verschaffen en ook de werkgelegenheid te innoveren? Krijgen nieuw leren en nieuw werken, een stevige band? Wanneer niet op deze manier wordt gekeken naar de relatie tussen pedagogiek en

economie, loop het herontwerp de kans te veel te worden gemeten met oude maten. Het gevolg is dat als er niet wordt gepresteerd zoals verwacht of gehoopt, men niet weet of dit ligt aan de vernieuwingspogingen of aan het gebruikte evaluatie-instrumentarium.¹⁶

Het vierde perspectief: innovatievermogen en -condities (Dit staat onderaan in figuur 7) is opgenomen om duidelijk te maken dat het bij evaluatie niet hoort te gaan om eenmalige beoordeling met een zwart-wit vergelijking en een uitslag (het afrekenmodel). Het gaat er juist om te zorgen voor een meedenkende en kritische reflectie op de voortgang van het herontwerpproces. De gepresenteerde gegevens zijn dan in letterlijke zin een balansopname. Deze balansopname laat zien dat de scholen de goede richting op gaan, zonder te ontkennen dat er nog veel te doen valt. (Het glas is half vol.) Waar het om gaat is of scholen sterker worden in het innovatieproces en aan vernieuwingsvermogen winnen, en of belangrijke partijen intern en extern de verantwoordelijk voor de voortgang van het herontwerpproces meer en meer met de school gaan delen.

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

Het tweede aspect betreft het niveau van de vernieuwing. Wil herontwerp het beginstadium voorbij komen dan is uitbouw en verbreding nodig. De stap moet worden gezet van kleine projecten naar grootschaliger vernieuwing: het onderwijsbeleid over opleidingen heen: op afdelingsniveau, sectorniveau en ook op het niveau van de multisectorale school is daarbij aan de orde. Met deze uitbouw en verbreding is nog weinig ervaring opgedaan en ze verdient dan ook veel aandacht. Bijzondere belangstelling zou dan ook dienen uit te gaan naar de – soms zelf zeer ruime - ervaringen van een beperkt aantal scholen in het beroepsonderwijs (zowel in het vmbo, het mbo als het hbo) die al een jarenlange herontwerptraditie kennen. Ik bepleit daarom het maken van innovatieportretten of good practices op schoolniveau, die deze R&D-inspanningen ten behoeve van een nieuwe beroepspedagogiek zichtbaar en transparant maken.¹⁷

5. Hoe verder

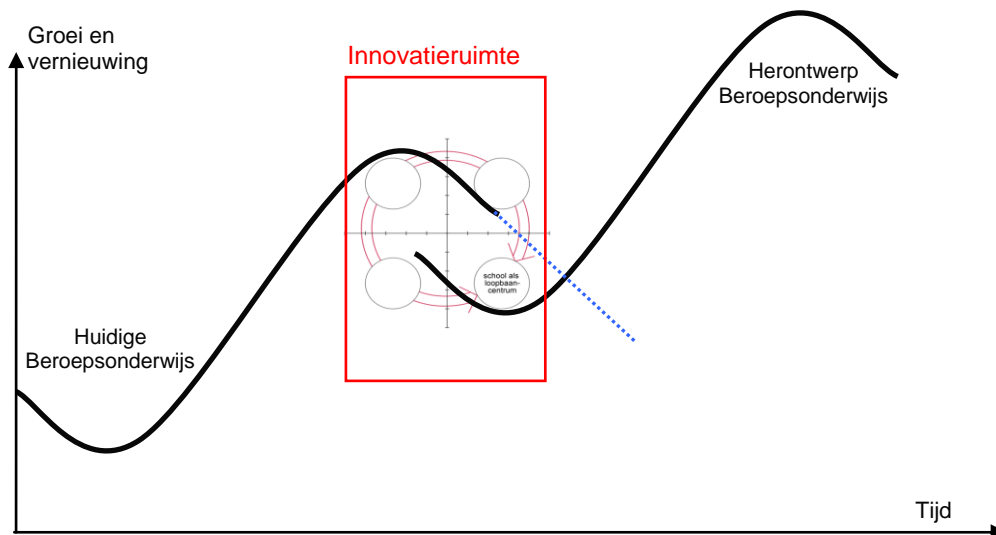
Herontwerp is een ingrijpende verandering. Hoe teken je dat? Zoals u ziet, heb ik in figuur 8 gekozen voor een sprongsgewijze vernieuwingslijn.¹⁸ Het bestaande beroepsonderwijs kent zijn eigen groei en bloei, maar –en dat is de reden voor herontwerp- is over zijn top heen, het gaat nog wel voort maar bergafwaarts. Om tot nieuw elan en vitaliteit te komen is een sprong nodig: een verandering van beroepspedagogisch paradigma. De twee ontwerpdimensies geven dit aan: de school zou moeten transformeren van een opleidingsfabriek naar een loopbaancentrum. Dit andere onderwijs is de start voor nieuwe groei en bloei, ten voordele van de deelnemers, het afnemende bedrijfsleven en ook ten voordele van het werkplezier van de werknemers op de scholen. De getekende vernieuwingslijn laat ook zien dat naar verwachting bij zo'n ingrijpende verandering de resultaten in het begin wat achterblijven. Ook bij herontwerp gaan de kosten voor de baat uit.

Een groot probleem en ik durf te zeggen: een catastrofaal minpunt in het huidige beroepsonderwijs is het ontbreken van de voor dit soort vernieuwingssprongen noodzakelijke innovatieruimte. Zonder deze innovatieruimte komen vernieuwers terecht op een strijdtoneel met ongelijke kansen. Ze krijgen vooral negatieve feedback omdat ze het systeem uit zijn evenwicht willen brengen. In zijn boekje over zes jaar Axis beschrijft Peter Smets dit op een uitdagende manier. Hij wijst op de moeizame relatie tussen machtshebbers en vernieuwers. Ze hebben elkaar nodig, maar bewegen zich per definitie van elkaar af.¹⁹

Mijn eerste punt voor het zoeken naar een nieuwe identiteit van het beroepsonderwijs, is dan ook dat de positie van vernieuwers aanzienlijk versterkt moet worden. De kracht van Axis is niet alleen inhoudelijk geweest. Hij bestond er ook uit dat vernieuwers meer mogelijkheden, meer vertrouwen en legitimiteit hebben gekregen. Dit is gebeurd op tijdelijke basis maar zou structureel moeten worden. Tot nu toe kennen we een hapsnap vernieuwingsbeleid. Er wordt van subsidiemaatregel naar subsidiemaatregel gehopt, met als gevolg: geld op, project stopt, en einde van de vernieuwing. Anders gezegd, het beroepsonderwijs moet veel meer positieve feedback kennen voor vernieuwers en hervormers. Dit kan door innovatie- of experimenteeruimte uitdrukkelijk op te nemen in de wetgeving over het

beroepsonderwijs. Het systeem wordt op deze manier een stuk sterker omdat noodzakelijke aanpassingen van binnenuit en onderop dan wel een kans krijgen. Dit onderwijs hoeft dan niet circa tien jaar of langer te wachten op nieuwe regels die ook nog van buiten en bovenaf komen. Innovatieruimte leidt tot actieve in plaats van passieve scholen die zo weer de baas worden over het onderwijs. Willem van Oosterom zoekt de noodzakelijke innovatieruimte in een traject van proceswetgeving in plaats van de tot nu toe gangbare weg van structuur- of systeemwetgeving.²⁰

Figuur 8: Vernieuwingsnoodzaak en innovatieruimte

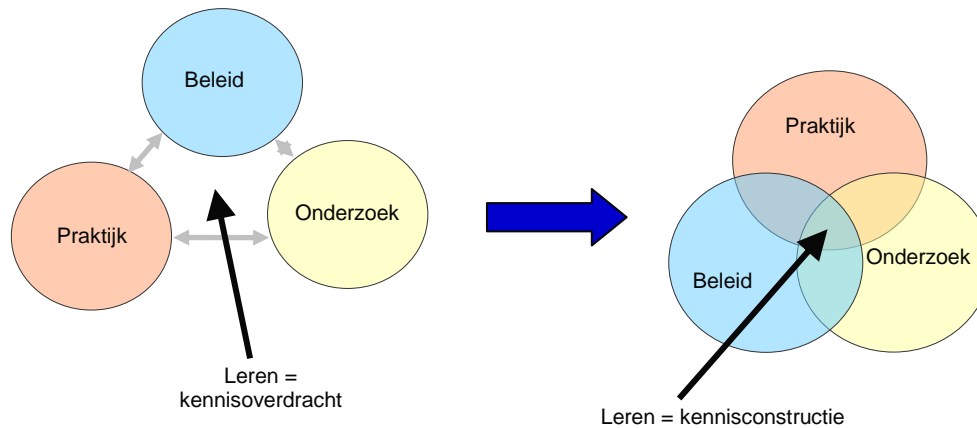


Mijn tweede punt als het gaat om een nieuwe identiteit borduurt voort op de eerder gemaakte opmerkingen over het innovatievermogen van scholen, dat nodig is voor de voortgang van herontwerp. Niet alleen op landelijk of sectorniveau maar ook binnen scholen moet er veel meer innovatieruimte komen voor de vernieuwing van de eigen onderwijspraktijk. De besproken good practices tonen aan dat op de werkvloer de creativiteit en inzet aanwezig is voor een ingrijpend andere beroeps pedagogiek. Docenten zouden dan ook meer de ruimte moeten krijgen om zich te profileren als innovator. Ook deze proactieve kant van het werk hoort immers bij hun beroep. Zonder een dergelijke innovatiecultuur en ervaringen met vernieuwing, kunnen docenten in mijn ogen geen goed voorbeeld zijn voor de beroepsvorming (inclusief de ontwikkeling van de beroepsidentiteit) van de deelnemers. Wil herontwerp verder komen dan geduldig papier, dan horen zij de spil te vormen. Ik zie dus een rechte lijn voor het slagen van de herontwerpbeweging tussen de beroepsvorming van deelnemers, de professionalisering van docenten en de groei van de school als loopbaan centrum.²¹

Het derde en het vierde punt dat ik wil aanstippen leg ik uit met behulp van figuur 9. Willen we verder komen met de ontwikkeling van nieuwe beroepsonderwijs dan is een echte integratie van onderwijspraktijk, onderzoek en beleid ontzettend belangrijk, ofwel – zo u wilt - een integratie van doen, denken, en beslissen. De onderwijspraktijk staat hierbij voorop: daar moet de onderwijs vernieuwing waargemaakt worden. Onderzoek en beleid horen vanuit eigen kracht aan de onderwijspraktijk bij te dragen. Ik benoem deze integratie als een partnermodel. Er is sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het herontwerp van het beroepsonderwijs. Dit model staat in schril contrast met het functionarissenmodel dat nu nog in het beroepsonderwijs overheerst: ieder is verantwoordelijk voor zijn eigen gebied (een verdeelde verantwoordelijkheid).

De basis voor mijn idee van een noodzakelijke integratie, wordt gevormd door de nieuwe opvatting over leren die ik al heb gepresenteerd. Het gaat om leren als kennisconstructie versus leren als kennisoverdracht (zie figuur 9). Volgens mij is het niet alleen voor deelnemers aantrekkelijk als in hun beroepsvorming wordt uitgegaan van constructieleren op basis van eigen ervaringen, persoonlijke interesses en capaciteiten (maatwerk), maar geldt dit voor alle partijen binnen (docenten en management) en buiten de school (onderzoek en beleid).

Figuur 10: Lerend innoveren met actieonderzoek



Op de rol van onderzoek, het vierde aandachtspunt, wil ik nog wat nader ingaan. Ik stel voor om de wat verloren gegane glorie van actieonderzoek nieuw leven in te blazen. Het actieonderzoek stelt de praktijk en praktische toepassing voor de theorie. De onderzoeks aanpak en -methode zijn dienstbaar aan de praktijk. Vooral het hbo met zijn lectoren zou zich kunnen opwerpen als ontwikkelaar, beschermer en pleitbezorger van dit soort onderzoek.²²

De universiteiten kiezen voor een meer discipline/theoriegerichte rol. Ik geef een voorbeeld van de consequentie die ze hieruit trekken. In een nog niet zo lang geleden uitgebracht zwaarwichtig advies aan de regering lees ik: "de invloed van onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk is over het algemeen erg klein. Aan de kwaliteit van het onderwijsonderzoek ligt dit niet!"²³

6. Innovatieparadox in het beroepsonderwijs

Een groot aantal scholen heeft met de geschetste fundamenteën als koers de afgelopen tijd goede practices ontwikkeld die mogen worden beschouwd als bouwstenen voor een school voor beroepsonderwijs als loopbaancentrum. Ze hebben nieuwe wegen bewandeld bij het zoeken naar een nieuwe identiteit van het beroepsonderwijs. De onderwijspraktijk zelf is dus in staat om in elk geval op kleine schaal, projectgewijs, drastische veranderingen te realiseren. Ik wil in deze paragraaf de aandacht vestigen op een kant van de vernieuwing, die vaak onderbelicht blijft. Het gaat me om de context waarin het herontwerp plaats moet vinden. De ervaringen leren dat deze context innovatievrijdij is. Wie zich in het Nederlandse beroepsonderwijs waagt aan ingrijpende vernieuwingen, merkt al spoedig dat hij/zij zich in een verkeerde omgeving bevindt. Het duurt niet lang of men krijgt het gevoel bezig te zijn met ondernemerschap in het oude Rusland. Dit ondanks veel mooie woorden over de noodzaak van verbeteren, vernieuwen en innoveren. Er mag dan ook worden gesproken van een innovatieparadox in het beroepsonderwijs. Men wenst tegelijk wel en niet te vernieuwen. Het gevolg laat zich raden: stilstand. Herontwerpers krijgen te maken met een strijdtoneel met ongelijke krachtsverhoudingen:

- op het systeemniveau van het beroepsonderwijs bestaat geen ruimte voor ingrijpende vernieuwingen. De overheid doet dus in principe niet mee en vernieuwers hebben het ministerie van OCW en de onderwijsinspectie dan ook veel uit te leggen. Voorts is het zo dat ondanks allerlei ronkende nota's de steun van het georganiseerde onderwijs en bedrijfsleven steeds opnieuw bevochten moet worden. Macht en vernieuwing hebben een moeizame relatie;
- hierbij komt ook nog dat vernieuwers het niet gemakkelijk hebben op scholen waar de leiding niet duidelijk voor echte innovatie kiest. Dit is nog veel het geval, een defensieve opstelling is de gangbare. Vernieuwers moeten dan ook op schoolniveau vaak knokken voor een gunstige positie;

- op het niveau van het primaire proces speelt dat alles is gericht op het openhouden van de winkel, het running proces. Men heeft hieraan de handen vol en er blijft nauwelijks of geen tijd en geld over voor noodzakelijke innovaties.

Kortom: we kennen in Nederland geen uitnodigende innovatiestructuur en -cultuur als het gaat om vernieuwing van het beroepsonderwijs. Doorslaggevende zaken zoals de reguliere bekostiging en ook de georganiseerde kwaliteitszorg zijn zo geregeld dat het voortbestaan van het bestaande stelsel voorop staat. Door deze context lopen vernieuwingen, ook al zijn ze als project succesvol geweest en beloftevol afgesloten, grote kans te verzanden. Stilstand wordt zo kenmerkender voor het beroepsonderwijs dan vooruitgang. De onevenredige strijd tussen vernieuwing en stabiliteit wordt nog extra duidelijk wanneer we naar de financiële verhoudingen kijken. Hooguit 2 a 3 procent van de onderwijsmiddelen worden gestoken in vernieuwingspogingen.

Ik wil nog wijzen op de negatieve gevolgen van de stilstand van vernieuwing voor economisch succes omdat herontwerp en economische voortgang een nauwe band dienen te kennen. De inzet is immers in wezen om deelnemers aan het beroepsonderwijs kennisproductiever te maken. Het huidige beroepsonderwijs heeft een te sterk kennisconsumptieve inslag. Cursisten moeten veel leren en weten, maar ze hebben nog te veel moeite om deze kennis om te zetten in bekwaam handelen. Kessels en Tjepkema²⁴ formuleren de wenselijke relatie als volgt. In een kennismaatschappij zijn leren, kennisontwikkeling en economisch succes aan elkaar gekoppeld. Wil Nederland die kant opgaan dan versterkt dit de economische noodzaak tot vernieuwing van onze leer- en opleidingsactiviteiten in scholen en bedrijven. Anders gezegd, wanneer de innovatie van het beroepsonderwijs verzandt dan stopt ook de ontwikkeling naar economisch succes. Waar het dus omgaat, is of het toenemende belang van talentontwikkeling zichtbaar is te maken in economisch succes voor zowel individu als maatschappij. Nu de industriële bureaucratie op zijn retour is, zijn mensen niet langer een verlengstuk van machines of louter functionarissen. Traditionele factoren als kapitaal, grondstoffen en arbeid bepalen niet langer de productiviteit, maar talent en persoonlijke bekwaamheid. Het verband tussen talentontwikkeling en productiviteitsgroei aantonen, zie ik als wellicht de belangrijke stimulator voor het vinden van de nieuwe identiteit van het beroepsonderwijs.

7. En dan nog laatste plaatje...Doelpunt!

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

Figuur 12 Doelpunt!!



timmeren en hierop te precies en te gedetailleerd gaan oefenen. Het gevaar is dan groot dat de speler te gefixeerd raakt op een vastpunt en daardoor de bal krampachtig tegen de paal of keeper schiet. Er

moet dus voldoende ruimte blijven voor eigen inbreng en creativiteit. Iedereen praat vooral over de techniek. Het grote belang van de persoonlijke kwaliteit wordt in zijn algemeen het meest onderschat..... Je gaat dit pas zien als je het door hebt, aldus de meester.²⁵

Noten

¹ Zie: J. Geurts en W. van Oosterom (2000). Leerlinggericht beroepsonderwijs houdt volgens mij in dat uitdrukkelijk ook wordt gestreefd naar erkenning van de output: competenties met gebruiks- en ruilwaarde op de arbeidsmarkt, zie ook J. Onstenk (2004, pag 73). Vaak wordt in discussies beargumenteerd dat door het centraal stellen van de leerling/cursist/student dit marktperspectief zou verdwijnen. Wanneer de twee perspectieven met elkaar botsen, is volgens mij essentieel dat deze spanning zichtbaar wordt gemaakt. Gangbaar is in het beroepsonderwijs het uiteenlopen van de twee perspectieven te verdoezelen of met elkaar pogen te verzoenen. Het strijdtoneel wordt dan onzichtbaar gemaakt en stroperige communicatieproblemen vormen het resultaat.

² Het artikel is gebaseerd op mijn intreerede als lector pedagogiek van de beroepsvorming aan de Haagse hogeschool/TH Rijswijk. Ik heb die uitgesproken op 16 juni 2004. De rede heeft de titel: "Herontwerp beroepsonderwijs. Een strijdtoneel" en is gepubliceerd in W. Breebaart, J. Geurts en F. Meijers: "Beroepsonderwijs: Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum" Haagse hogeschool/TH Rijswijk Den Haag, december 2004. De rede is ook te lezen op site van de hogeschool onder lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, zie: <http://www.haagsehogeschool.nl/HaagseHogeschool/Lectoraten/Pedagogiek/index.xml>

³ Axis heeft zijn aanpak uitgewerkt in een startplan en vervolgens in jaarplannen. Een tussentijds overzicht van de aanpak met de belangrijkste programmalijnen geeft de publicatie "Axis in uitvoering" (2001)

⁴ In opdracht van Axis heb ik samen met Peter van den Dool in 1999 en begin 2000 de vele studies en publicaties over knelpunten tussen aanbod en vraag op het gebied van bèta/techniek op een rij gezet. Bijzondere aandacht is hierbij besteed aan school- en beroepskeuzeprocessen van jongeren, zie P. van den Dool en J. Geurts (2000).

⁵ Frans Meijers heeft op woensdag 31 maart j.l. zijn intreerede als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse hogeschool onder de titel: "Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs".

⁶ Voor een verantwoording verwijs ik behalve naar J. Geurts (2003) graag naar de uitdagende publicaties als het gaat om ingrijpende onderwijsvernieuwing van J. Kessels (2001), A. van Emst (2002) en Fr. de Vijlder (2002).

⁷ Een fundament dat tot nu toe in herontwerpbeweging nog te weinig aandacht heeft gehad is de beoordeling en afsluiting van het nieuwe onderwijs. Herontwerp kan niet zonder beoordelingswijzen die hierbij passen, zie bijv. F. Dochy e.a. (2002). Op de achtergrond speelt de fundamentele vraag of we, zoals gebruik in de opleidingenfabriek, reproduceren van leerstof blijven toetsen of dat we in lijn met het de school als loopbaancentrum, beoordelen of iemand als beginnende beroepsbeoefenaar competent gedrag vertoont. Liesbeth Vos (2004) laat op een overzichtelijke manier zien hoe het Friesland College een bij nieuw onderwijs passend toetsing heeft ontworpen. Voor de poging die de Fontys hogescholen hebben gedaan om de competenties van de nieuwe HME-ingenieur (Human Mechanical Engineering) te meten, zie in de kennisbanktechniek de good practice "Begeleiding en beoordeling van competentiegericht leren" van deze hogeschool. Een ontwikkelingsperspectief voor nieuw examinering dat de Onderwijsraad in 2002 heeft gepubliceerd heeft de te geringe aandacht voor innovatie en examinering niet kunnen voorkomen. Een indringende beschouwing over deze problematiek, geven J. Geerlings e.a. (2004). Hun stelling is dat vernieuwingspogingen steeds vastlopen omdat er vanuit beleid en management te weinig aandacht is voor dit belangrijke vraagstuk. Docenten staan klaar om te vernieuwen maar krijgen hiervoor niet de ruimte doordat wordt vastgehouden aan de oude manier van toetsen en afsluiten.

⁸ Een uitstapje naar Bolwijn en Kumpe (1991) verduidelijkt wat ik bedoel met een lerende organisatie. Zij wijzen erop dat markt- of klantgericht functioneren door veranderingen in de omgeving, bedrijven steeds weer opnieuw dwingt de eigen organisatie aan te passen. Ideaaltypisch schetsen ze de veranderingen in de omgeving als volgt: in de jaren zestig gaat het vooral om efficiency, in de jaren zeventig om efficiency en kwaliteit, in de jaren tachtig wordt flexibiliteit aan het rijtje toegevoegd en in de jaren negentig moet voldaan worden aan de eisen van efficiency, kwaliteit, flexibiliteit en innovatie. Het model van de efficiënte organisatie is vooral gebaseerd op het realiseren van kostenverlaging. Via massaproductie moet zo goedkoop mogelijk worden geproduceerd. Er ontstaat een hiërarchisch geleide organisatie met

een veelheid aan anonieme regels, procedures en voorschriften. De managementtaak bestaat vooral uit planning en controle. De cultuur in de organisatie kan getypeerd worden als afwachtend en risicomijdend. "Werken voor de baas" is het credo.

Tegenover deze klassieke organisatie staat de innovatieve organisatie waarin het credo is: "Werken voor de klant". Naast prijs, kwaliteit en flexibiliteit wordt innovatie als belangrijk concurrentiewapen gezien. Men wenst unieke producten en diensten te leveren op maat van de klant. Om dit te kunnen realiseren wordt een open organisatiestructuur gehanteerd. Afhankelijk van de klantenopdracht wordt een vluchtige structuur gebouwd. In de innovatieve organisatie wordt gewerkt met (tijdelijke) multidisciplinaire teams van experts, die uit alle geledingen van de organisatie komen. Deze teams kenmerken zich door een verregaande mate van zelfsturing. Ook is samenwerking met de omgeving bij de ontwikkeling van producten en diensten een ingeburgerd verschijnsel. Zoals al aangegeven, heerst er een sterke klantgerichte cultuur met aandacht voor ontwikkeling van eigen personeel. Omdat dit personeel voortdurend andere taken moet verrichten is de kennishuishouding van groot belang. De innovatie organisatie is een lerende organisatie waarin een breed spectrum van menselijk talent aanwezig is. Door een collectieve visie en gemeenschappelijk belang is er een sterke binding tussen de leden. Veel aandacht voor ontwikkeling en onderhoud van visie en doel moet ervoor zorgen dat betrokkenheid sterk blijft en men steeds bereid is eigen creativiteit en talent in te zetten.

⁹ Ik heb de nieuwe fundamenten neutraal en zakelijk weergegeven. Hierdoor wordt niet zichtbaar welke spanning de discussie over deze fundamenten en vooral de invoering ervan, met zich meebrengt. De onrust die de omslag van een industriële opleidingsfabriek naar een loopbaancentrum met zich meebrengt, was voelbaar in alle herontwerpprojecten die ik heb gevolgd. In ons werkplan voor het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming vestigen we dan ook de aandacht op de ingrijpende rolverandering die van betrokkenen wordt gevraagd (J. Geurts en Fr. Meijers, 2004). Zo wordt van studenten verwacht dat ze veranderen van passieve leerconsumenten in een actieve leerondernemer: iemand die zich verantwoordelijk voelt voor de ontwikkeling van eigen leervragen en zijn/haar loopbaan. Dit vraagt om een leeromgeving die kritische beroepssituaties en passende beroepsdilemma's kent en zo uitnodigt tot creatief leren. Het veilig uitproberen van nieuwe rollen en gedrag moet mogelijk zijn voor het herdefiniëren van de identiteit. G. Joukes en S. Severens (2001) tonen aan dat op dit gebied het hbo nog een lange weg te gaan heeft. Zij wijzen op het gebrek aan dialoog tussen studenten en docenten in het htno en ook op het feit dat dit onderwijs er tot nu toe niet echt in slaagt passieve studenten aan te zetten tot actief leren. Voor het mbo laten Fr. Meijers en M. Reuling (2001) zien dat er nog veel schort aan loopbaanbegeleiding van cursisten. Het heen en weer peddelen tussen zelfconcept en oriëntatie op de arbeidswereld (horizonverruiming) dat nodig is voor identiteitsontwikkeling komt veel te weinig aan bod. E. de Bruijn (2002) wijst erop dat vernieuwingsresultaten tegenvallen omdat het beroepsonderwijs ondanks allerlei mooie woorden over loopbaanontwikkeling in een spagaat zit: de nieuwe pedagogiek loopt aan tegen allerlei oude structuren en sturinginstrumenten die niet passen.

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

¹⁰ Illustratief in dit verband is ook de Verkenning "Bureaucratisering in het onderwijs" van de Onderwijsraad (2004). Teveel geld wordt aan bureaucratie en overhead besteed. Vanaf de jaren tachtig komt de stijging van het onderwijsbudget nauwelijks ten goede aan de leerling en student. Activiteiten die samenhangen met administratie, beleid en beheer zoals overleg, rapportages en papierwerk slokken het extra geld op. Volgens de Onderwijsraad is deze trend in alle onderwijssectoren zichtbaar. De verbureaucratisering van het onderwijs met de ambtelijk-politieke cultuur die hierbij past, is wellicht het grootste probleem van de sector. Voor een uitdagende uiteenzetting, zie bijvoorbeeld: A. van Emst (1998) en ook J. Kessels (2001).

¹¹ Axis heeft gekozen voor een kennis- en ervaringsstrategie. Door het uitzetten van een groot aantal pilotprojecten is een collectieve zoektocht georganiseerd naar mogelijke oplossingen voor de bèta/techniek problematiek. Evaluatie en onderzoek is ingezet om de oplossingen zichtbaar te maken. Gaat het de goede kant op?

In de monitoring is voorzien dat projecten en onderzoekers gezamenlijk op zoek gaan naar good practices. Dit heeft tot doel om partijen alert te maken op producten, praktijkervaringen, werkprocessen of beloftevolle strategieën die succesvol blijken voor het beter laten aansluiten van vraag en aanbod van bètatechnisch opgeleiden. Vaak gaat het om kennis en ervaring die in innovatie "tacet" blijft. De good practices moeten worden gezien als gedocumenteerde praktijken en strategieën die vanuit de projecten zelf worden gewaardeerd en die daarom de moeite waard worden gevonden om voor anderen als voorbeeld te dienen. De term good practices kan verwarring wekken. Er wordt mee bedoeld dat de maker(s) zelf de nieuwe praktijk positief waarderen. In hun eigen toekomst speelt de verworven kennis en ervaring een belangrijke rol. Vanzelfsprekend is dit een relatieve waardering, die afhankelijk is van de specifieke situatie en vooral ook van eigen kennis en ervaring. Voor een andere partij kan de gerealiseerde verbetering of vernieuwing dagelijkse praktijk zijn, iets dat men al lang achter zich heeft of juist iets dat nog verre toekomstmuziek is.

Het relatieve karakter van de good practices maakt nog eens extra duidelijk dat deze niet moeten worden opgevat als direct bruikbare recepten en zeker niet als standaardoplossingen voor eigen problemen op het gebied van bètatechniek. Wel zijn het beknopte beschrijvingen van aanpakken waar de bedenkers en uitvoerders met een zekere trots naar verwijzen. Het is hun poging om de problematiek van bètatechniek in hun unieke context dichterbij een oplossing te brengen. Zoals gezegd leidt dit tot informatie en wellicht ook inspiratie waarmee derden hun voordeel kunnen doen. Axis spoot dus niet aan tot snel kopieergedrag. Hiermee zal geen succes worden geboekt en vaak krijgen de good practices dan de schuld: ze werken niet. De voorbeelden die zijn verzameld, moeten worden gezien als belangrijke hulpmiddelen of gereedschappen om de eigen situatie op het gebied van bètatechniek te verbeteren of te vernieuwen. Deze hulpmiddelen of gereedschappen horen geen doelen te worden. Om de good practices zo toegankelijk mogelijk voor derden te presenteren, zijn ze op een geordende wijze opgeslagen in een via Internet bereikbare site: www.kennisbanktechniek.nl Voor een verantwoording van de aanpak en overzicht van de good practices kan ik verwijzen naar: J. Geurts en R. Oosthoek (2004).

¹² De herontwerpprojecten in het beroepsonderwijs zijn intensief gemonitord. Voor de rapportages kan ik verwijzen naar:

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

¹³ Gaat om het al eerder (in voetnoot 12) genoemde rapport van J. Geurts en R. Oosthoek (2004).

¹⁴ Zie ook R. Diekstra (2003). In zijn intreedende als lector Jeugd en opvoeding aan de Haagse hogeschool geeft hij een overzicht van de invloed welke niet alleen ouders en milieu (omgeving, straat) op de ontwikkeling van kinderen uitoefenen, maar wijst hij ook op de cruciale rol die de kwaliteit van leerkracht (onderwijs) heeft.

¹⁵ De verzameling van good practices levert vele voorbeelden van dit parallel programmeren. Ik verwijs in het bijzonder naar de good practices van de diepteprojecten herontwerp mbo en hbo die deze achterkant van het beroepsonderwijs tot onderwerp hebben. Het gaat hier om zevental projecten. Drie in het mbo en vier in het hbo. Het ROC Da Vinci, het Friesland college en ROC Utrecht hebben good practices opgeleverd voor het mbo (zie ook J. Onstenk, 2004). Wat betreft hbo gaat het om: de hogeschool Amsterdam, Fontys hogescholen, Saxion hogescholen en de Hanzehogeschool Groningen (zie ook J. Geurts, 2004). Zonder een regio te kort te willen doen, waag ik het om in het bijzonder te wijzen op de samenwerkingsconcepten in de regio Dordrecht. Met niet aflatend enthousiasme en creativiteit wordt al jaren gewerkt aan een integrale aanpak van werken, leren en de circulatie van kennis hierover in het zogeheten consortium Revival technisch onderwijs. Doel is de competentie van de regio als geheel te versterken, zie: bijv. Th. Lohman e.a. (2003).

¹⁶ Een mooi voorbeeld hiervan vormt een onlangs door P. den Boer (2004) afgerond onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in vmbo en mbo. Het onderzoek toont aan dat de herontwerpprojecten alle moeite doen de nieuwe pedagogiek in praktijk te brengen. Ze verschillen hierin duidelijk met traditionele opleidingen. Desondanks zijn er geen echt duidelijke verschillen in het keuzegedrag van jongeren gevonden tussen herontwerpopleidingen en traditionele opleidingen.

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

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

¹⁷ Behalve naar de good practices van de diepteprojecten herontwerp mbo en hbo, wil ik hier ook verwijzen naar de innovatieportretten die in een aantal Axispublicaties zijn verschenen. Het gaat ondermeer om: J. Hermanussen en T. Eimers (2003); P. Cremers (2003); R. Mulder (2003); J. Hermanussen (2003); J. Kerstens (2003); Universiteit Utrecht (2003); en I. Bontius en T. Boonman (2004).

¹⁸ De inspiratie komt voor uit het lezen van: Jaap Peters & Rob Wetzels (2002). Ik zie herontwerp als een ingrijpende vernieuwing die tot doel heeft bijdetijds onderwijs te ontwerpen en maken dat er nu nog niet is. Het gaat om een sprongsgewijze ontwikkeling: andere (sommige zeggen: de juiste) dingen gaan doen. Het gaat dus niet om verbeteren van onderwijs dat al bestaat (de dingen beter gaan doen). Verbeteren en vernieuwen zeggen in wezen nog niets over hoe je de gewenste verandering aanpakt. Het gaat dan om de vraag hoe je van a naar b komt: van een opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. In de intreerede heb ik deze kant van herontwerp niet behandeld. Ik verwijs hiervoor naar J. Geurts (2003) en ook J. Geurts en W. van Oosterom (2003). P. Winsemius (2003) zegt dat wil een omslag slagen het erom gaat de 15% voortrekkers te mobiliseren die in vrijwel alle organisaties te vinden zijn en die de bereidheid hebben hun nek uit te steken. De leiding moet erop uit zijn hen versneld succesvol te laten zijn, dan zullen velen volgen. Winnaars hebben aanhang; succes kweekt succes. Bakker e.a. (2004) laten op basis van gesprekken met betrokkenen het strijdtoneel zien dat verandering van het beroepsonderwijs met zich meebrengt. Het blijkt in de praktijk moeilijk om afstand te nemen van vertrouwde posities, belangen en ook eigen denkkaders. Aan de hand van belangrijke innovatiethema's wordt de worsteling tussen gevestigde en nieuwe waarden in beeld gebracht.

¹⁹ Axis heeft Peter Smets gevraagd om gesprekken te voeren met mensen die zich in de afgelopen jaren betrokken hebben getoond met de bèta/techniek problematiek. In het rapport "Gedaantewisseling van een tekort. De wijsheid van Axis achteraf" (2004) doet hij op een aantrekkelijke wijze verslag van de gesprekken en kijkt naar de bèta/techniek problematiek terug en blik ook vooruit.

²⁰ Willem van Oosterom (2004) heeft na mijn intreerede een slotrede gehouden in het kader van de beëindiging van Axis per 1 juli 2004. Hij maakt hierin duidelijk dat inhoudelijke vernieuwing vraagt om een nieuwe bestuursvisie: ondernemend in plaats van afstandelijk besturen. In dit kader ziet hij de huidige wetgeving als te zeer gericht op een vaste structuur of systeem waarin wordt vastgelegd welke eisen er aan het onderwijs gesteld worden. Een wetgeving die vooral de innovatie wens te bevorderen zou veel meer het karakter moeten hebben van een proceswetgeving. Naast een beperkt aantal landelijke regels zou een dergelijk wetgeving vooral geënt moeten zijn op idee dat innovatie vooral van onderop moet komen. Het primaat voor vernieuwing zou dan ook gelegd moeten worden bij het onderwijsveld zelf. Hij stelt dat proceswetgeving een voorwaarde lijkt om het respect en vertrouwen tussen onderwijsveld en ministerie te herstellen. Een voorbeeld van deze nieuwe wetgeving kan worden gevonden in Denemarken, zie: Nieuwenhuis en Smulders (2004). Met Reform 2000 is gekozen voor een ingrijpende hervorming van het beroepsonderwijs. De wetgeving is opener en flexibeler dan wij gewend zijn. Er wordt minder gestuurd op blauwdrukken en regels aan de voorkant en meer vanuit het besef van locale differentiatie en grotere verantwoordelijkheid dicht bij het primaire proces.

²¹ Deze lijn is in veel intreeredes van lectoren terug te vinden, zie bijvoorbeeld: J. van der Sanden (2004); K. Kwakman (2003); R. Clarus (2003) en (2004); J. Kok (2003); R. van Asselt (2003). Ook verwijs ik naar Jan Arts e.a. (2003) en naar de eindrapportage van de werkgroep dynamisering beroepsonderwijs ten behoeve van het innovatieplatform (Fr. Leijnse e.a. 2004).

²² Zie voor een actueel overzicht van de stand van discussie: E. de Bruijn en A. Westerhuis (2004). J. Kok (2003) meent dat het serieus nemen van praktijkervaringen van leraren als bron van kennisontwikkeling, de manier is om leraren hun beroepsidentiteit opnieuw te laten verwerven. Leraren zijn nu te veel uitvoerders van elders bedachte voorschriften of ideeën. Het leren van de eigen praktijk is in scholen verwaarloosd. Door trial en error, reflectie en collegiale consultatie, kan praktijktheorie en – kennis worden opgebouwd. Praktijkervaringen blijven nu te veel impliciete kennis. Het expliciteren en binnen de beroepsgroep uitwisselbaar maken van deze kennis, maakt scholen tot professionele

leergemeenschappen. Dat is nu nog veel te weinig het geval. Voor een inspirerende bijdrage over dit onderwerp, zie R. Bood en M. Coenders (2004) en voor een voorbeeld in het onderwijs: P. Leenheer e.a. (2003).

²³ Zie AWT en COS (2002 en ook AWT (2003).

²⁴ J. Kessels en S. Tjepkema "Een economische grondslag voor leren en ontwikkelen" in M. Rondeel en S. Wagenaar (red) " Kennis maken, leren in gezelschap" Schiedam, 2002.

²⁵ P. Winsemius (2004) vertelt over Johan Cruijff en leiderschap en meent dat je veel kunt leren door te luisteren naar zijn verhalen over goed en slecht leiding geven.

Literatuur

- J. Arts e.a. "Speelbal of spelbepaler? Over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit" KPC/s Hertogenbosch, 2003
- R. van Asselt "Ketenbeheer op doorlopende leerwegen" Lectorale rede Saxion hogescholen/Enschede, 2003
- AWT "Onderzoek in het onderwijs; versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk" AWT/Den Haag, 2003
- AWT en COS "Schoolagenda 2010. Deel 1:Verkenning Kennis van Educatie 2010" AWT/Den Haag, 2002
- Axis "Axis in uitvoering" Axis/Delft, 2001
- M.R. Bakker e.a. "Zin in de toekomst, loskomen van het verleden" Max Goote/Amsterdam, 2004
- J. van de Berg en C. Doets (red) "Reflectie op Axis vmbo-projecten 2001-2003" Cinop/s Hertogenbosch, 2003
- P. den Boer "Beter kiezen. Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in het vmbo en mbo" Deltapunt/Delft 2004
- R. Bood en M. Coenders "Communities of practice. Bronnen van inspiratie" Utrecht, 2004
- P. Bolwijn en T. Kumpe "Marktgericht ondernemen: management van continuïteit en vernieuwing" Assen, 1991
- I.Bontius en T.Boonman "Leren van integraal herontwerp, een kijkje achter de coulissen bij drie vmbo scholen" Deltapunt/Delft 2004 (in druk)
- E. de Bruijn (2002) "Bouwstenen voor een beroepsgerichte pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom" in Meso magazine 2002, nr 22
- E. de Bruijn en A. Westerhuis "Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. Zoeken naar nieuwe verbindingen" Cinop/s Hertogenbosch 2004 (in druk)
- R. Clarus "Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding" Lectorale rede Stoas Hogeschool 's Hertogenbosch en Dronten, 2003
- R. Clarus "Het ontwikkelen van competenties op de werkplek" Lectorale rede HAN/Nijmegen 2004
- P. Cremers "Niets is zo blijvend als verandering. Projectportret Human Technology" Axis/Hanzehogeschool Delft/Groningen, 2003
- R. Diekstra "De grondwet van de opvoeding" Lectorale rede op 1 september 2003 op Haagse hogeschool, Uithoorn, 2003
- F. Dochy e.a. "Assesment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht en competentiegericht onderwijs" Utrecht, 2002
- P. van den Dool en J. Geurts "Beta/techniek uit balans. Een beeld van huidige knelpunten tussen aanbod en vraag en mogelijke oplossingen" Axis en LDC/Delft, 2000
- M. van Dijk, Th. de Keulenaar en J. Verwater "Van kennisconsumptieschool via kennisconstructieschool naar kennisproductieschool" KPC/s Hertogenbosch, 2004 (in druk)
- A. van Emst "Professionele onderwijscultuur in onderwijsorganisaties" APS/Utrecht, 1998
- A. van Emst "Koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs" APS/Utrecht, 2002
- J. Geerlings e.a. "Succesvol innoveren van (beroeps)onderwijs" Stoas/Wageningen, 2004
- J. Geurts "Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs" In Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, februari 2003
- J. Geurts "Herontwerp hoger technisch onderwijs. Visie, aanpak, eerste resultaten en reflectie" Axis/Delft, 2004
- J. Geurts en Fr. Meijers "Naar een nieuw pedagogisch elan in het Nederlandse beroepsonderwijs" In Handboek leerlingbegeleiding, Alpen aan de Rijn, 2002
- J. Geurts en Fr. Meijers "Pedagogiek van de Beroepsvorming. Werkplan" Haagse hogeschool, april 2004 (interne notitie)

-
- J. Geurts en W. van Oosterom "Technisch beroepsonderwijs en unieke competenties. Pleidooi voor een leer- en leerlinggerichte transformatie" In tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management, THEMA, 2000 nr. 4
 - J. Geurts en W. van Oosterom "Herontwerp hoger technisch onderwijs: nieuwe stuurmanskunst voor een bewegend doel" In tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management, THEMA, 2003, nr. 3
 - J. Geurts en R. Oosthoek "Beta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices" Axis/Delft 2004
 - J. Hermanussen "Een wereld te winnen. Projectportret Techotalent" Axis/Delft, 2003
 - J. Hermanussen en T. Eimers "Case-onderwijs in drie verschillende onderwijstypen. Projectportret Groen en Rood" Axis/Delft, 2003
 - G. Joukes en S. Severiens "Studenten in het hoger technisch onderwijs. Verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie" Axis/Delft 2001
 - K. Kwakman "Anders leren, beter werken" Lectorale rede Hogeschool Arnhem en Nijmegen, juni 2003
 - J. Kerstens "B for You. Evaluatie van de maatregelen ter verhoging van de instroom aan de faculteit NWI van de KU Nijmegen" Axis/Delft, 2003
 - J. Kessels "Verleiden tot Kennisproductiviteit" Oratie als hoogleraar Human Resource Development faculteit Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente, 8 februari 2001
 - J. Kok "Talenten Transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen" Lectorale rede Fontyshogeschoolen, Eindhoven 19 juni 2003
 - P. Leenheer e.a. "De moeite van het vanzelfsprekende. Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken" Antwerpen/Apeldoorn, 2003
 - Th. Lohman e.a. "Slimme streken. Regionale kennisinfrastructuur verbindt beroepsonderwijs met bedrijfsleven" Revival technisch onderwijs, Dordrecht, 2003
 - Fr. Leijnse e.a. "Eindrapportage werkgroep dynamisering beroepsonderwijs tbv Innovatieplatform" Den Haag, 2004
 - Fr. Meijers "Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs" lectorale rede Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse hogeschool op 31 maart 2004
 - Fr. Meijers en M. Reuling "Intake, beroepsorientatie en studieloopbaanbegeleiding" Axis/Delft, 2001
 - R. Mulder "Probleemgestuurd onderwijs in beweging. Projectportret Techniek maakt het" Axis/Delft, 2003
 - L. Nieuwenhuis en H. Smulders "Over de grens. Een verkenning van het Deense systeem voor beroepsonderwijs als good practice voor Nederland" Deltapunt/Delft, 2004
 - Onderwijsraad "Examinering in ontwikkeling. Een ontwikkelingsperspectief voor examens in het voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger onderwijs. Een advies" Den Haag, 2002
 - Onderwijsraad "Bureaucratisering in het onderwijs. Een verkenning" Den Haag, 2004
 - J. Onstenk "Herontwerp techniek in het middelbaar beroepsonderwijs" Axis/Delft, 2004
 - W. van Oosterom "Van regels en afspraken in de nationale polder naar innoveren en samenwerken in de regio. Slotrede Axis" Haagse hogeschool, 16 juni 2004
 - Jaap Peters en R. van Wezel "Niets nieuws onder de zon en andere toevalligheden. Strategieontwikkeling door contextmanagement" Amsterdam/Antwerpen, 2002
 - Universiteit Utrecht "De Utrechtse betawaaier. Verantwoording 1998-2002" Universiteit Utrecht, 2003
 - J. van der Sanden "Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs" Lectorale rede Didactiek van het beroepsonderwijs, Fontys hogescholen, Eindhoven, 12 maart 2004
 - J. van der Sanden, H. Kok en M. van Os "Naar aantrekkelijk technisch vmbo. Resultaten van drie jaar herontwerp" Axis/Delft, 2004
 - P. Smets "Gedaantewisseling van een tekort. De wijsheid achteraf van Axis" Axis/Delft, 2004
 - E. Vos "Praktijkgestuurd leren en beoordelen" Friesland college/Leeuwarden, 2004
 - Fr. de Vijlder "Leren organiseren" in AWT en COS "Schoolagenda 2010. Deel 2: Essays" AWT/Den Haag, 2002
 - A. Westerhuis en C. Doets "Kwantitatieve evaluatie Axis vmbo-projecten" Axis/Delft, 2004
 - P. Winsemius "De Maatschap Nederland" Ministerie van EZ, Den Haag, 2003
 - P. Winsemius "Je gaat het pas zien als je het doorhebt. Over Cruiff en leiderschap" Balans, 2004.