

HET GAAT OM TALENTVOL VAKMANSCHAP - ROC als loopbaancentrum-

Jan Geurts, Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, april 2007

1. Een tweede jeugd voor roc's

Het is nog niet zo lang geleden dat het mbo door schaalvergroting grondig is veranderd. In plaats van de meer dan vijfhonderd scholen is er nu een vijftigtal die samen een kleine 500.000 leerlingen hebben. Dit betekent dat we te maken hebben met grote instellingen. Het gaat gemiddeld om 10.000 cursisten. De huidige druk om te vernieuwen maakt duidelijk dat de roc's toe zijn aan een tweede jeugd. De schaalvergroting heeft nog niet opgeleverd wat ervan werd verwacht. "Bekende" problemen zijn blijven bestaan. Het nog altijd lage rendement, de grote uitval en te geringe doorstroming maken duidelijk dat men moeite heeft om zo aan te sluiten op talenten van hun leerlingen dat deze optimaal worden benut. Ook is de afstemming op of beter: het samenspel met de arbeidsmarkt nog altijd onvoldoende. Steeds vaker en nadrukkelijker is te horen dat een verdere schaalvergroting niet zal helpen en daarom moet worden voorkomen. Er gaan zelfs geluiden op voor kleinere onderwijsinstellingen. Dominant in de beleidsomslag is dat na een sterk accent op beheer en organisatie nu de inhoud en het primaire proces voorop worden gesteld. roc's besteden daarom steeds meer aandacht aan het loopbaanleren van hun leerlingen en zoeken naar de juiste aanpak om dit te faciliteren en ondersteunen. Deze uitdaging heb ik eerder gekenschetst als het herontwerp van een school als opleidingenfabriek naar een school als loopbaancentrum (Geurts, 2003a).

In het kader van de vernieuwing van het onderwijs beschikt elk roc op het moment over een loopbaancentrum of het is een loopbaancentrum aan het inrichten. Bij de invulling valt op de aandacht sterk persoonsgericht is en dat er weinig oog is voor de schoolinterne en -externe omgeving, waarvan bekend is dat deze veel invloed heeft op de feitelijke loopbaanontwikkeling. Er mag dan ook worden gezegd dat de huidige invulling van loopbaanleren de problematiek te veel dreigt te individualiseren en daarom zorgt voor een onvoldoende invulling van de maatschappelijke functie van roc's. *Deze scholen zouden geen loopbaancentrum moeten willen hebben, maar er een moeten zijn.*

In dit artikel pleit ik voor een geïntegreerde benadering van de loopbaan van mbo'ers waarin zowel een individuele als institutionele optiek een plaats hebben in de discussie over welke actoren en factoren een stimulerende dan wel remmende invloed hebben in de opleiding tot, nee sorry, het leren van vakmanschap. Een beroepentheoretisch perspectief biedt een goed houvast voor deze benadering. In deze kijk wordt vakmanschap opgevat als een geheel van kennis en kunde met een eigen, erkende marktwaarde. Dit betekent dat een juiste afstemming tussen aangeboden kennis en kunde en de maatschappelijke vraag naar deze deskundigheid centraal komt te staan als het gaat om loopbaanontwikkeling van mbo-leerlingen. Scholen, bedrijven en ook overheden spelen in dit proces een eigen rol. Met de term "talentvol vakmanschap" geef ik de wenselijke integratie tussen persoonlijke en collectieve behoeften en belangen waarop gekoerst zou moeten worden. Volgens mij kunnen roc's zonder dat ze dit doel voor ogen hebben het mbo niet goed inrichten of herontwerpen. Het is een essentieel fundament. Wat onder talentvol vakmanschap moet worden verstaan en hoe je het leren hiervan zo kunt organiseren dat een roc in samenwerking met derden zorg draagt voor goede loopbaanontwikkeling wordt nader uitgewerkt. Drie herontwerpcriteria worden gepresenteerd en uitgewerkt. Talentvol vakmanschap vraagt op de eerste plaats om forward mapping. Kort gezegd, komt deze wijze van programmering erop neer dat niet alleen allerlei eisen van buiten maar vooral ook het eigen talent van de leerling de basis horen te vormen voor het verrichten van arbeidsprestaties. Er wordt zo een band gelegd tussen interne en externe eisen die voor het beroepsonderwijs ongebruikelijk is.

Het leren van dit vakmanschap verschilt nogal van het leren van vakmanschap dat nu meestal voorop staat. Talentvol vakmanschap vraagt er ten tweede om dat leerlingen hebben geleerd om kennis en kunde daadwerkelijk in bedrijven of instellingen toe te passen en hun kennisproductiviteit kunnen bewijzen. Het derde herontwerp criterium betreft de professionaliteit van roc's zelf. Een juiste verbinding tussen talent van de leerling en moderne behoeften aan vakmanschap vraagt erom dat scholen niet aanbod- of vraaggericht functioneren maar op dit gebied een eigen professionaliteit ontwikkelen. Ik duid deze derde weg aan als een impresariorol die scholen op zich zouden moeten nemen. Roc's die bijdetijdse beroepsvorming willen realiseren en als loopbaan centrum wensen te gaan functioneren, zullen veel werk moeten verzetten voordat ze met hun herontwerp zover zijn. Hier staat wel een fors resultaat tegenover, nl. middelbaar beroepsonderwijs waarop studenten, docenten, management en omgeving trots kunnen zijn¹.

2. Beroeps pedagogisch perspectief

Nu het loopbaanleren enige tijd opgang maakt, is te zien dat het BVE veld wordt gekenmerkt door roc's die op allerlei manieren aan het vernieuwen zijn. De nieuwe leerpraktijken die worden gecreëerd, lopen sterk uiteen. Scholen kiezen in de uitwerking voor de visie en aanpak die bij de eigen historie en ervaringen passen. Om vernieuwers meer houvast te bieden, stel ik voor als referentiekader voor de gewenste omslag een beroeps pedagogisch perspectief te kiezen. Hierdoor komt het leren van vakmanschap als beroepscategorie centraal te staan en de rol die een roc en andere belanghebbenden bij dit beroepsonderwijs, spelen en dienen te spelen in de beroepsvorming van leerlingen. Een loopbaan is hiervan het uitvloeisel en zichtbaar resultaat. Door het gekozen perspectief komt de maatschappelijke functie van het mbo voorop te staan in plaats van allerlei nieuwe ideeën over loopbaanleren zoals competentiegericht leren, praktijkgestuurd leren of natuurlijk leren. In de huidige discussies over beter beroepsonderwijs staan te vaak de werkwijze in plaats van de doelen voorop.

Degenen die menen dat het bij een beroeps pedagogisch perspectief gaat om verloren gegane glorie en nostalgie, kan ik verwijzen naar nieuwe beroepentheorieën (zie bijv. Geurts, 1989; Van Hoof, 2001 en De Wolff, 2001). Hierin wordt duidelijk gemaakt dat beroepen ook in deze tijd nog altijd een onmisbaar oriëntatiepunt vormen in de aansluiting tussen onderwijs en arbeid, ondermeer omdat ze:

- toekomstige beroepsbeoefenaren een identiteit geven en houvast bieden bij de planning van hun loopbaan en tevens werkenden niet voor altijd en eeuwig binden aan bepaalde arbeidstaken, maar hen ook een basis verschaffen voor mobiliteit en verder leren;
- scholen houvast bieden bij de inrichting van hun opleidingsaanbod naar omvang, aard en niveau;
- bedrijven en instellingen inzicht geven in de flexibele inzet- en benuttingmogelijkheden van nieuwe werknemers;
- op de arbeidsmarkt nog altijd een sleutelrol spelen in de afstemming tussen aanbod en vraag.

Hier komt bij dat de laatste tijd steeds vaker is te horen dat het afbreken van vakmanschap in de arbeid veel negatieve gevolgen heeft. Werknemers voelen zich niet meer serieus genomen en dat gaat ten koste van arbeidsproductiviteit, kwaliteit van werk en ook van arbeidsvreugde. Er worden dan ook pleidooien gehouden voor een herwaardering van de

¹ Een uitgebreide verantwoording van de gedachtegang in dit artikel is te vinden in de publicatie van de auteur "ROC als loopbaan centrum. Een beroeps pedagogisch perspectief". Deze is in mei 2006 uitgegeven door Cinop in samenwerking met Haagse hogeschool/Th Rijswijk. Een ingekorte versie van dit artikel is in het tijdschrift Profiel van juni 2006 verschenen.

professionaliteit en de beroepseer (zie bijv. WRR, 2004 en Van den Brink e.a., 2005). Van Hoof (2001) merkt dan ook op dat in de huidige, postindustriële samenleving eerder een nieuwe waardering van vakbekwaamheid, professionele instelling en beroepsethos valt te verwachten dan het einde van het beroep. Dit omdat door de kennisintensieve productie en dienstverlening kwaliteits- en klantgerichtheid hoog in het vaandel staan. Van werknemers wordt meer dan ooit verwacht dat zij vakkennis kunnen verbinden met organisatiedoelen, klantgericht denken en ook dat ze verantwoordelijkheid nemen voor de eigen loopbaan.

In nieuwe beroepentheorieën worden beroepen opgevat als dynamische structuren die zich in essentie kenmerken door een specifieke bundeling van kennis en kunde met een bepaalde (bedrijfsoverstijgende) marktwaarde. Voor de dynamiek zorgen vooral de drie volgende factoren: (1) ontwikkelingen in kennis en kunde; (2) wijzigingen van maatschappelijke behoeften aan producten en diensten; en (3) veranderingen in de marktwaarde van kennis en kunde. De eerste twee factoren wijzen op de inhoudelijke kant van beroepen, de derde op de relationele kant: de rol van relevante actoren terzake. Voor een beroep is dit dubbele perspectief karakteristiek. Het gaat steeds om het een en het ander: zowel om het zorgen voor actuele en relevante deskundigheid als om de beheersing van de marktwaarde van kennis en kunde.

Belangrijke actoren of partijen voor het ontstaan en voortbestaan van beroepen zijn organisaties van beroepsbeoefenaren, arbeidsorganisaties (bedrijven en instellingen), het onderwijs of opleidingsstelsel en de overheid. De rol van deze partijen kan kort als volgt worden getypeerd:

- organisaties van beroepsbeoefenaren vormen vanzelfsprekend een essentiële partij. De meest bekende zijn beroepsverenigingen en vakbonden. Globaal gesproken kan worden gezegd dat beroepsverenigingen het accent leggen op de ontwikkeling van deskundigheid, vakbonden op de beheersing van de marktwaarde van kennis en kunde;
- omdat arbeidsorganisaties veelal de maatschappelijke behoeften aan kennis en kunde definiëren en een bepalende invloed hebben op de marktwaarde van deskundigheid, vormen zij de meest centrale partij. Zij kunnen de arbeid meer of minder beroepsgericht organiseren en zo de behoefte aan beroepen formuleren. Het onderscheid tussen bijvoorbeeld meer bureaucratische en meer professionele organisaties verwijst naar dit fenomeen;
- onderwijs vormt de derde belangrijke actor. Niet alleen vindt hier vaak de specifieke bundeling plaats van bepaalde gehelen van kennis en kunde (beroepenvorming), maar ook een groot deel van de socialisatie van nieuwe beroepsbeoefenaren via overdracht van kennis en kunde en van normen en waarden (beroepsvorming). Voorts moet worden gedacht aan de selectie- en rekruteringsfunctie van opleidingen. Een beroepsgroep heeft niet te veel en ook niet te weinig nieuwe leden nodig;
- een belangrijke partij die niet vergeten mag worden, is de overheid. Deze kan een aantal verschillende rollen vervullen, bijvoorbeeld als afnemer van producten of diensten van een beroep. In deze rol verschilt de overheid in principe niet van andere arbeidsorganisaties. De overheid kan ook als belangenbehartiger namens afnemers optreden en als intermediair tussen beroepsgroepen en hun afnemers. Een vierde rol van de overheid is die van vertegenwoordiger van het algemene belang, dat in meerdere of mindere mate kan sporen met de belangen van beroepsgroepen of bijvoorbeeld afnemers.

De onderscheiden actoren of partijen en de opgesomde factoren zorgen voor stabiliteit en dynamiek. Stabiliteit omdat in de beroepenstructuur vastligt om welke deskundigheid met welke marktwaarde het gaat en omdat ook vastligt welke taken en bevoegdheden de onderscheiden partijen hebben en hoe onderlinge betrekkingen zijn geregeld. Hierbij speelt

ook de specifieke bundeling van kennis en kunde (vakmanschap) een rol die men nodig acht voor de uitoefening van een beroep (een beroeps(competentie)profiel) en aan erkenning van opleidingen die toegang geven tot de beroepsuitoefening. Er is sprake van dynamiek omdat de vele actoren en factoren zorgen voor een ingewikkeld krachtenveld (netwerk) dat de onderlinge overeenkomsten en betrekkingen voortdurend onder druk zet. De schetsen van de huidige beleidscontext van het mbo vormen hiervan een treffend voorbeeld (zie Geurts, 2006, hoofdstuk 2). Voor een voorbeeld van deze dynamiek op het niveau van beroepssectoren zie bijv. De Bruijn en Nieuwenhuis (1994).

3. Drie grote uitdagingen

Wanneer vakmanschap wordt opgevat als een beroepencategorie, komen vanzelf de drie opgesomde factoren in de beroepsvorming centraal te staan. Ten eerste gaat het erom dat leerlingen een specifiek geheel van kennis en kunde verwerven met, ten tweede, een bepaalde (bedrijfsoverstijgende) marktwaarde. Bij de relatie tussen deze twee elementen moet, ten derde, niet worden gedacht aan een statisch maar aan een dynamisch geheel. Voor de onrust zorgen ontwikkelingen van kennis en kunde en vanzelfsprekend ook wijzigingen van maatschappelijke wensen en behoeften. Voor het mbo doemen drie grote uitdagingen op.

De eerste uitdaging is om veel meer oog te krijgen voor het belang van een zeer nauwe band tussen persoon en vakbekwaamheid. Tot nu toe wordt vakmanschap vooral verbonden met een bepaald deel van de arbeidsdeling, een specifiek geheel van taken of een functiecluster, terwijl nieuwe beroepentheorieën juist op het omgekeerde wijzen: het belang van een nauwe binding tussen talent en vakmanschap. Vakmanschap moet worden opgevat als een persoonlijke bekwaamheid. Het kan met een baan samenvallen maar overstijgt vaak de directe deskundigheid die wordt gevraagd of vereist. Een individu kan het in tal van bedrijven of instellingen uitoefenen omdat vakmanschap op de eerste plaats een individueel kenmerk is en niet een karakteristiek van het werk dat wordt verricht. Waarom deze uiteenzetting? Scherp geformuleerd: het beroepsbegrip daagt actoren in het mbo uit om werk en banen te zien als activiteiten die voor een aanzienlijk deel worden gevormd door de talenten en inzet van beroepsbeoefenaren in plaats van het omgekeerde. Het paard wordt dus achter de wagen gespannen wanneer men vooral tracht vakmanschap rechtstreeks af te leiden uit de vraag naar arbeid. Toch wordt ook in de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het mbo deze backward mapping beschouwt als de koninklijke weg.

Hieraan kan worden toegevoegd dat het sterk voorop stellen van niet ter discussie staande kennis en kunde, een onhoudbare positie is voor bijdetijds beroepsonderwijs, gezien de algemene erkenning van individualiteit en heterogeniteit als echte 'drivers' van de maatschappelijke ontwikkelingen in de kenniseconomie. Schnabel (2000) laat bijvoorbeeld zien dat in postindustriële tijden leren en werken steeds minder als een externe plicht worden beschouwd en steeds meer als een middel tot zelfontplooiing. Individuen gedragen zich in toenemende mate als architecten van hun eigen levenspad, in plaats van zich dat te laten opleggen door hun omgeving. Zoals hiervoor al is aangegeven heeft kennisproductie steeds meer te maken met persoonlijke drijfveren, affiniteit en ambities. Het gaat niet meer om objectieve en van bovenaf opgelegde leefregels, maar om een subjectieve, bijzondere en particuliere levensstijl. Wil het mbo bij deze individualiseringstendens aansluiten en zo verbinding houden met de moderne tijd, dan kan *dit onderwijs er niet omheen veel meer gewicht toe te kennen aan de betekenis en zin van kennis en kunde voor de identiteitsontwikkeling van deelnemers*. Was het in het verleden nog zo dat religieuze en sociale achtergrond en sekse in belangrijke mate richting gaven aan de manier waarop mensen hun leven dienden in te vullen; deze zijn nu veel minder bepalend. De school is dan ook meer dan ooit nodig om met elkaar betekenis en zin te produceren en te consumeren

(zie Ter Borg, 2003). Jongeren weten vaak niet meer wat ze aan moeten met leren en werken, welke zin en betekenis dit voor hen heeft (zie ook Meijers, 2005). Ze missen vaste ankers. Dit, terwijl bedrijven en instellingen in de komende jaren vooral behoefte hebben aan gemotiveerde, creatieve, ondernemende mensen, die hun unieke persoonlijkheid meenemen naar het werk om bijzondere prestaties te leveren (Florida, 2002). Talent en vakmanschap op een nieuwe wijze met elkaar verbinden, is dan ook een essentiële taak voor het huidige beroepsonderwijs.

De tweede uitdaging betreft de adequate invulling van vakmanschap. Terecht wordt steeds opnieuw opgemerkt dat het bij goed vakmanschap om meer gaat dan louter de instrumenteel-technische vakkennis en -kunde. Voor adequaat handelen is ook een bagage aan sociaalcommunicatieve vaardigheden een noodzaak. Men heeft deze relationele kwaliteiten nodig om de eigen deskundigheid in bedrijven of instellingen productief te maken. Een vergelijking met een voetbalelftal kan dit verduidelijken. Er kan nog zoveel talent in het veld staan, als er niet goed wordt samengespeeld win je de wedstrijd niet. Vrieze e.a. (2004 en 2005) laten zien hoe belangrijk beroepsethiek en beroeps cultuur het gaat om de beroepsvorming tot vakman. Meijers, Kuijpers en Bakker (2006) wijzen op het belang van loopbaancompetenties als het gaat om sturing van de eigen loopbaan. Voorts kan ik verwijzen naar een pleidooi waarin burgerschap een vast onderdeel vormt van beroepsvorming (Geurts en Meijers, 2006). En ten slotte wil ik Kessels en Keurten (2001) nog noemen. Zij wijzen op het grote belang van het ontwikkelen van leercompetenties die nodig zijn om eigen deskundigheid up to date te houden.

Het kind moet echter niet met het badwater worden weggegooid door te weinig aandacht te geven aan de inhoud van het beroep en te veel aan allerlei competenties die inderdaad wel belangrijk zijn, maar in wezen aanvullend zijn op het inhoudelijke competentiedomein. Zonder band met dit domein, zonder context zijn de aanvullende competenties in feite verweesd. *Een beroepsgerichte kijk leert dat het bij vakmanschap wezenlijk is om vast te houden aan inhoudelijke expertise, materiekennis die een civiel effect heeft op de arbeidsmarkt.* Dit is een conditie sine qua non voor het kunnen functioneren als vakman. Van der Sanden (2004, pag. 14) wijst erop dat wil iemand ergens goed in zijn, vakbekwaam gedrag kunnen vertonen, hij of zij moet beschikken over een goed georganiseerde en voor het betrokken competentiegebied relevante kennisbasis. In zijn oratie betoogt Van der Velden (2006) dat generieke competenties zoals probleem oplossen of kritisch denkvermogen niet goed ontwikkeld kunnen worden zonder het vehikel van een grondige inhoudelijke of vakspecifieke scholing.

Omdat een bijdetijdse en juiste definiëring van domeinen van kennis en kunde (vakmanschap) zo essentieel is heb ik samen met Willem van Oosterom gepleit voor een meer flexibele programmering van mbo-opleidingen dan in het huidige sterk opleidingsgebonden mbo het geval is. Een major-minor structuur voor domeinen zou dit mogelijk maken (Geurts en Van Oosterom, 2003). Scholen, bedrijven en ook overheden worden dan veel meer dan nu regionaal gedwongen met elkaar echt het gesprek aan te gaan over de basis van kennis en kunde onder modern vakmanschap. Men kan zich niet meer verschuilen achter op papier gezette standaardprocedures en -modellen. Het is dan ook te betreuren dat een recent advies van het Procesmanagement herontwerp mbo (2005) over een nieuwe domeinindeling voor het mbo in een bureaula is gestopt. Dit terwijl dit procesmanagement heeft laten weten dat het herontwerp van het mbo in een bestuurlijke spagaat komt, wanneer niet wordt beslist over een nieuwe clustering van competentieprofielen in domeinen met de daarbij horen programmeerruimte en bekostiging. De roc's missen zo de noodzakelijke ruimte in de regio om leerlingen en werkgevers beter te kunnen bedienen. Overigens vlot het ook in het hbo niet met een fundamentele wijziging van de programmeerruimte voor kennisdomeinen. Nadat aanvankelijk de vaart hierin kwam met

het advies "Van in beweging zijn naar in beweging blijven van de HBO-raad (2002), is nu weinig voortgang meer te bespeuren. Van de tirannie van het blijven denken in opleidingen met hun eigen kennisdomeinen, planning, bekostiging en accreditatie, kan men zich moeilijk ontdoen (Van Bommel, 2003). In zijn verslag van de Axis-geschiedenis wijst Smets (2004) erop dat steeds meer sprake is van beroepsvormingsprocessen die zich niet houden aan bestaande indelingen naar beroepsdomeinen en –structuren. Nieuw vakmanschap ontstaat vaak niet meer als differentiatie of specialisatie van een bestaand beroep. Het vloeit voort uit veranderingen van werkprocessen in bedrijven. Problemen kunnen niet meer worden opgelost met beroepsspecifieke deskundigheid, maar vragen om interdisciplinaire inzet. Er ontstaan zo nieuwe werelden van activiteiten waarop het beroepsonderwijs een antwoord dient te geven. Volgens hem staat het mbo er op dit gebied slecht voor omdat het een kwalificatiestructuur heeft die volledig gebaseerd is op de klassieke beroepsvorming. Hij beschouwt de huidige vernieuwing naar meer competentiegerichte invulling als voornamelijk een sanering van kwalificaties: het aantal opleidingen wordt hierdoor ingedikt. Eerder heb ik duidelijk gemaakt dat sprake is van volstreekte onbalans tussen kwalificaties en opleidingen in het mbo. Door de grote differentiatie als gevolg van directe behoeften van de arbeidsmarkt, kent de structuur ruim zevenhonderd kwalificaties. Slechts een veertigtal van deze zevenhonderd kent opleidingen met een zodanig leerlingaantal dat ze gezien de bekostigingsgrondslag als rendabel voor roc's mogen worden beschouwd (Geurts, 2003b). Smets meent dat de herontwerpprojecten van Axis een doorbraak laten zien in het bestaande bastion van de kwalificatiestructuur. Ze sluiten aan bij de nieuwe beroepsvorming die in de regio plaatsvindt en kunnen leiden tot een nieuwe indeling van het beroepsonderwijs die beter aansluit bij de dynamische ontwikkeling van beroepen en bedrijven. Als voorbeelden hiervan in het mbo noemt hij de herontwerpprojecten van het Da Vinci College, het ROC Midden Nederland en het Friesland College (zie voor nadere uitleg: Onstenk, 2004 en ook Geurts, 2006).

Dit brengt ons bij de derde uitdaging: actoren in het mbo houden te weinig rekening met de dynamiek die vakmanschap kenmerkt. Het gevolg is het gevaar van te klassieke beroepsvorming. Wil vakmanschap als beroepscategorie eigentijds blijven dan is het nodig dat steeds opnieuw een evenwicht wordt gevonden tussen de ontwikkeling van kennis en kunde en de wijzigingen in maatschappelijke behoeften en wensen. Vakmanschap kent dus naast een stabiele kant ook een grote beweeglijkheid. Het mag dan ook niet worden opgevat als een welomschreven geheel van kennis en kunde dat voor jaren vastgelegd kan worden en vervolgens als een product door scholen kan worden aangeboden aan bedrijven en instellingen die hierom vragen. Vakmanschap moet veel meer worden gezien als een open en dynamisch geheel van aanbod en vraag naar kennis en kunde en dat steeds opnieuw ontstaat als een resultante van het samenspel tussen vooral (aankomend) beroepsbeoefenaren, scholen, arbeidsorganisaties en overheden. Het gaat er steeds weer om een goede balans te vinden tussen stabiliteit en dynamiek. Het is daarom een heilloze weg om te proberen vakmanschap zo precies mogelijk te gaan omschrijven met het oog op het verbeteren van de aansluiting tussen school en arbeidsmarkt of om te kunnen beoordelen of iemand bekwaam is. De tijd, geld en energie die hiervoor nodig is kan beter worden gestoken in de beroepsvorming van vaklieden.

Hierbij hoort de aantekening dat het in aansluitingsprocessen niet alleen gaat om het vinden van een juiste mix tussen de bundeling van kennis en kunde en maatschappelijke behoeften. Ook gaat het om het beheersen van de relatie tussen deze twee factoren: de marktwaarde van de deskundigheid. Er kan dan ook niet worden uitgegaan van een onproblematische relatie waarvoor technische oplossingen voldoen. Nodig is ook oog te hebben voor beheersingsvraagstukken die zich voordoen op het gebied van kennis en kunde. De ontwikkeling van beroepen moet worden opgevat als een proces waarin centrale actoren (school, bedrijfsleven en overheid) hun eigen doelstellingen trachten te realiseren door

middel van beïnvloeding van elkaars gedrag. Daarom is *de ontwikkeling van beroepen op te vatten als een arena voor de verdeling van aanspraken op schaarse beloningen en wordt op deze manier een normatieve verbinding gelegd tussen beroepsvormingsprocessen en – structuren en sociale ongelijkheid* (zie Van Hoof, 1987). Een goed voorbeeld van de vaste verbindingen die bestaan tussen deskundigheid en de marktwaarde ervan, vormt het bestaan van deelmarkten in de werkgelegenheid. De werkgelegenheid kent werkcontexten en handelingskaders die meer en minder uitnodigend zijn voor het leren van een beroep. Zo maken onderzoeken naar segmenteringsprocessen niet alleen duidelijk dat er niet van een arbeidsmarkt gesproken kan worden (er zijn meerdere markten), maar ook dat de verschillende deelmarkten meer en minder stimulerend zijn voor de beroepsvorming van mbo'ers. Er zijn ten minste drie deelmarkten te onderscheiden. Ideaaltypisch gaat het om:

1. Beroepsdeelmarkten. Het gaat hier om banen die duidelijk beroeps- of vakspecifieke competenties vragen. Beroepsbeoefenaren die hierover beschikken, hebben een handelingsvermogen dat ze in uiteenlopende bedrijven kunnen benutten. Een professioneel loopbaanscript overheerst. Men bindt zich vooral aan eigen vakbekwaamheid en kent een beroepstrots en –eer. Het werk daagt uit tot leren en het bijhouden van het vak. Het leren is onlosmakelijk verbonden met werken.
2. Bedrijfsdeelmarkten. Hier gaat het om banen die bedrijfsgebonden zijn. De arbeidsorganisatie geeft zin en betekenis aan het werk. Vaak kent het werk duidelijke taak- en functieomschrijvingen. Men volgt een opleiding om een al bestaande functie beter te kunnen verrichten of om zich geschikt te maken voor een nieuw takenpakket. De werknemer is op de eerste plaats functionaris en een bureaucratisch loopbaanscript overheerst. Dit is gebaseerd op de logica van bevorderingen: formele bewegingen van baan naar baan, rang naar rang, in een volgorde van hiërarchische posities. Beloning, toegang tot opleidingen en verantwoordelijkheid zijn gekoppeld aan de positie. Mensen verbinden zich niet aan een bepaalde taak met vereist vakmanschap, maar zijn vooral loyaal aan de organisatie.
3. De restmarkten. Hier gaat het om banen die niet gebonden zijn aan een specifieke vakbekwaamheid of een gedefinieerde bedrijfsgebondenheid. Men moet denken aan ongeschoold en halfgeschoold werk. Vaak bestaat er geen langdurige werkrelatie en is de loopbaan dus instabiel van aard. Op de restmarkten zijn arbeidsbeschikbaarheid en arbeidsbereidheid de overheersende competenties. Een 'boundaryless-career'-script overheerst. Men hopt van baantje naar baantje en leren en werken leiden niet tot een stabiele beroeps- of bedrijfsgebonden identiteit.

Directe contacten en gesprekken met roc's leren dat het de problematiek van deelmarkten sterk speelt in de feitelijke opleidingssituaties. Men signaleert forse problemen met het vinden van arbeidsplaatsen met voldoende vakmanschapgehalte. De andere kant van de medaille is dat nogal wat jongeren door de deelmarkt waarop ze functioneren handelingskaders hanteren die niet gericht zijn op het verwerven en ontwikkelen van vakmanschap. De nadruk die niet alleen vanuit de pedagogische hoek, maar ook vanuit de beleidskant (zie bijv. Leijnse e.a. 2004) wordt gelegd op het belang van praktijkleren maakt dit vraagstuk hoogst urgent. Opvallend is dat er hierover bij mijn weten geen of nauwelijks onderzoeksmateriaal beschikbaar is.

4. Drie herontwerpprincipes

De drie opgesomde uitdagingen tonen het mbo een innovatieve ruimte die tot nu toe lang niet altijd voldoende wordt gezien en opgepakt bij het vormgeven van vakmanschap. Bovendien vormen allerlei gegroeide institutionele afspraken en regels die beter passen bij het industriële dan bij het huidige tijdperk, een sta in de weg. De oude en nieuwe fundamenten van het beroepsonderwijs zijn door De Vijlder (2002) op een overzichtelijke manier bij elkaar gezet (zie figuur 1). Hij wijst erop dat in het industriële paradigma de school zo is ingericht dat het gedrag van de deelnemers in hoge mate programmagestuurd

is, in plaats van dat het programma en daarmee de organisatie door de deelnemer wordt gestuurd. Het leveren van maatwerk, zelfs zonder echte meerkosten, is volgens hem mogelijk. Wel moeten dan de fundering en organisatie van de school echt om. In de figuur is de wisseling van paradigma die hij voorstaat, samengevat. Ik wil in het bijzonder erop wijzen dat De Vijlder voorstelt meer programmeringsvrijheid te geven aan de regio voor de versterking van de relatie van het onderwijs met de beroepspraktijk.

Figuur 1. Oude en nieuwe fundamenten van het beroepsonderwijs

Oud of industrieel paradigma	Nieuw of postindustriële paradigma
-aanbieden van een product aan doelgroep	-aanbieden van dienstverlening aan deelnemer
-studie- en beroepskeuze voorlichting extern	-interne loopbaanbegeleiding die helpt bij ontdekken van leerwensen en – mogelijkheden
-vooraf vaste programma's en differentiaties	-via individuele leertrajecten worden de onderdelen van het leerproces op maat georganiseerd
-opdeling van het onderwijs in schoolsoorten die de arbeidsdeling volgen, zowel verticaal als horizontaal	-leertrajecten zijn competentiegericht ingericht. D.w.z. ze vragen om het kunnen uitvoeren complexe taken
-kennis en kunde worden gezien als periodiek te onderhouden voorraadgoed	-kennis en kunde zijn een 'stroom' die permanent moet worden onderhouden
-onderwijs is instellingsgebonden. De school verzorgt zelf het gehele aanbod, eventueel met geplande leerervaringen buitenhuis	-gedacht wordt in termen van open leeromgevingen. De school organiseert leren zonder zelf alles in huis te hebben
-verschillen tussen leerlingen zijn een afwijking van de standaard	-uniciteit van leerlingen is uitgangspunt
-school is segmentorganisatie met gefixeerde arbeidsdeling	-dynamische modulaire en netwerkorganisatie
-instructie/sturing van het leerproces, selectie op basis van geschiktheid op vaste momenten	-leren is interactieve bezigheid met zelfselectie als basis van ontdekking van eigen wensen en mogelijkheden
-kwalificatiestructuur	-zelforganisatie van interfaces
-stofgebonden examen op een vast tijdstip	-constante mogelijkheid tot doelgerichte competentiemeting

Door de innovatieve ruimte wel te benutten kan een bij de postindustriële tijd passende talentvolle vakbekwaamheid worden ontwikkeld die tegemoet komt aan de huidige behoeften van leerlingen en de arbeidsmarkt. Anders gezegd, de geschetste problemen nodigen uit tot het opnieuw inrichten van het mbo. Drie herontwerpprincipes voor het realiseren van talentvol vakmanschap kunnen worden onderscheiden. Het gaat ten eerste om de relatie tussen persoon en vakmanschap. Een leerling moet veel beter dan nu worden geholpen bij het ontdekken en ontwikkelen van zijn of haar talent. Vakmanschap vraagt er tevens om dat een leerling heeft geleerd om dat talent daadwerkelijk in bedrijven of instellingen toe te passen en te bewijzen. De derde dimensie gaat om de versterking van de eigen professionaliteit van het roc. Slaagt men erin om het mbo zo in te richten dat steeds opnieuw talentvol vakmanschap wordt gerealiseerd?

4.1 Van backward naar forward mapping

In het huidige mbo vormt de ontwikkeling van talent en motivatie geen echt onderdeel van het onderwijsprogramma. Er wordt vanuit gegaan dat studenten weten wat ze willen en waar hun capaciteiten liggen. Op basis hiervan worden ze zo efficiënt en effectief mogelijk voorbereid op bestaande banen op de arbeidsmarkt. Het voldoen aan eindtermen binnen een eenmaal gekozen richting staat voorop (standaardprogrammering) in plaats van een maximale persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling. Er is dan ook een aanzienlijker flexibilisering van het onderwijsprogramma en een intensievere loopbaanbegeleiding nodig waardoor studenten meer kans krijgen te ontdekken welke domeinen van kennis en kunde bij hen passen. Ik heb al gewezen op het belang van inhoudelijke domeinen van kennis en kunde in deze keuzeprocessen. Waarin wil je goed worden gezien je eigen talenten en capaciteiten maar ook gegeven de externe wensen en behoeften aan kennis en kunde? Of kennis en kunde aansluit bij je eigen motivatie en capaciteiten ontdek je soms pas nadat je je best hebt gedaan om deze deskundigheid te verwerven.

Figuur 2. Het Ui-model van Korthagen



De huidige invoering en discussie over competentiegericht beroepsonderwijs gaat volgens mij te veel voorbij aan dit wezenlijke vraagstuk als het gaat om beroepsvorming tot vakmanschap. De discussie beperkt zich te veel tot de buitenkant van de persoon. Korthagen (2004) wijst erop dat het gevaar groot is dat tot in den treuren wordt uitgewerkt aan welke kennis en kunde deelnemers aan het beroepsonderwijs moeten voldoen. Bovendien is volgens hem de kans groot dat men hierbij verzandt in telefoonboeken vol specificaties van deelkwalificaties of dat men niet verder komt dan vage algemene compromissen die te weinig houvast bieden voor valide en betrouwbare toetsing van competenties. In plaats van gemotiveerd te werken aan de eigen beroepsvorming, zullen deelnemers van het mbo zich slaafs richten naar de opgestelde eindtermen en zullen ze afvinken aan welke competenties ze reeds voldoen. Er is dan eerder sprake van deprofessionalisering dan van professionalisering. Hij pleit ervoor om de persoon en beroepsvorming of professionalisering meer met elkaar te verbinden. Dat kan door niet alleen naar bekwaamheden of competenties te kijken, maar naar alle niveaus die bepalend zijn voor vakmanschap; zie zijn Ui-model in figuur 2. We zien dat het aan de buitenkant gaat om gedrag en bekwaamheden. Deze lagen, waartoe kennis en kunde behoren, zijn voor anderen direct waarneembaar. De lagen die meer naar binnen liggen, zijn dat niet. Deze gaan over de kern van de persoon. Het betreft

iemands beroepsidentiteit en nog dieper: zijn of haar betrokkenheid op de omgeving. Vragen over beroepsidentiteit gaan over wat iemand ziet als zijn of haar eigen beroepsrol. Waarvoor- of waartoe-vragen gaan over iemands spiritualiteit. Antwoorden hierop verwijzen naar wat iemand ten diepste beweegt om te doen wat hij of zij doet. Het gaat om persoonlijke aspiratie en betrokkenheid. Met identiteit en betrokkenheid wordt de echte kern van beroepsvorming bereikt. Ik heb al gewezen op het belang van de omslag van backward naar forward mapping voor roc's die een loopbaancentrum willen worden. In plaats van de buitenkant van personen en organisaties komt de binnenkant in het vizier. Het gaat niet meer om beroepsonderwijs dat probeert de loopbaanontwikkeling van deelnemers vooral te meten en te beheersen, maar om beroepsonderwijs dat deelnemers de kans geeft de persoonlijke zin- en betekenisgeving te verbinden met hun beroepsvorming en loopbaanontwikkeling (zie ook: Korthagen, 2001 en Mulder, 2005).

4.2 Toepassing talent of kennisproductiviteit

Vaak krijgt in discussies over vakmanschap het verwerven van de vereiste kennis en kunde alle aandacht en niet de toepassing ervan. Dit terwijl het bij vakmanschap niet zozeer gaat om het bezit van deskundigheid (de nodige instrumenteel-technische en overige competentiegebieden) op zich, maar om het productief maken van deze kennis en kunde in bedrijven en instellingen. Door een te losse relatie met de vraagkant heeft het huidige beroepsonderwijs een te kennisconsumptieve inslag. Talentontwikkeling en de toepassing ervan horen twee onlosmakelijke met elkaar verbonden kanten van dezelfde medaille van het vakmanschap te zijn. Talentontwikkeling vormt de beroepsvoorbereidende kant en de school heeft hierover de regiefunctie. Voor het realiseren van de kennisproductieve kant kan het roc niet zonder de medewerking van arbeidsorganisaties (bedrijven en instellingen). Leren en werken dienen hiervoor samen te vallen. Anders gezegd, voor vakmanschap kun je niet leren, dat moet je in context doen (werkend leren). De kennis- of diensteneconomie vraagt dus om een meer interactieve vorm van beroepsgericht leren dan gebruikelijk was in de industriële maatschappij. Om tegemoet te kunnen komen aan de dynamiek, de bruikbaarheid en de persoonlijke kant van kennis en kunde, is het noodzakelijk de scheiding tussen leren en werken te verkleinen. Dit kan door het lineaire model van eerst leren (theorie) dan werken (praktijk) te ruilen voor een parallel dan wel circulair model. De gelijktijdigheid van leren en werken wordt dan prioriteit gegeven. Anders gezegd, praktijkleren krijgt een herwaardering in de kennismaatschappij.

Een uitwerking hiervan is te vinden bij Kessels en Keursten (2001). In hun uiteenzetting over de wenselijke vorm van leren in de huidige postindustriële tijd komen ze tot de conclusie dat beroepsgericht leren niet geleid zou moeten worden door een leerplan (of kwalificatiestructuur) in de traditionele zin van het woord, met vooraf bepaalde doelen en inhouden die in een vaste volgorde en via vooraf bepaalde werkwijzen aan de orde komen. Een betere aanpak is volgens hen het creëren van een 'corporate curriculum' dat van de dagelijkse werkomgeving een krachtige leeromgeving maakt: een rijk landschap, waarin individuen en teams hun weg zoeken en kennis construeren. Een dergelijke omgeving helpt de organisatie om kennisproductief te zijn: in staat te zijn om werkprocessen, producten en diensten stapsgewijs te verbeteren of radicaal te vernieuwen, via het ontwikkelen, delen en toepassen van kennis. Als basisprincipes voor een dergelijk corporate curriculum stellen ze op pag. 12 en 13 dat:

- het niet gaat om het hebben van kennis op zich, maar om het productief maken van kennis;
- om de kennisproductiviteit te bevorderen het voor een organisatie van belang is kennis te verwerven over de wijze waarop zij zelf leert;
- het kennispotentieel van mensen niet ontwikkeld en productief gemaakt kan worden via een traditioneel managementproces. Leerprocessen worden sterker beïnvloed door in te spelen op persoonlijke drijfveren, affiniteiten en ambities;

- de noodzaak om kennisproductief te zijn en het grote belang van continu leren twee kanten zijn van dezelfde medaille. Het organiseren van leren en werken moet daarom niet gescheiden worden;
- om de kennisproductiviteit te maximaliseren het van belang is de leerfaciliteiten niet te beperken tot een kleine, bevoorrechte groep. Het corporate curriculum moet alle medewerkers de mogelijkheid bieden om hun werk te organiseren als kenniswerk en deel te nemen aan leerprocessen die de kennisproductiviteit bevorderen.

De ontwikkelde beroepspedagogische kijk brengt me tot de conclusie dat roc's in hun eentje hun maatschappelijke opdracht niet kunnen vervullen. Voor het opleiden tot vakmanschap zijn bedrijven, instellingen en een stimulerende en faciliterende overheid onmisbaar. Roc's dienen deze actoren daarom uit te dagen en uit te nodigen om de verantwoordelijkheid te delen voor het realiseren van talentvol vakmanschap. Het mbo kan niet zonder een duale afsluiting. Het gaat hier niet om een keuze maar om een noodzaak. In een kennismaatschappij horen leren en werken, pedagogiek en economie aan elkaar gekoppeld te zijn. In navolging van Kessels & Tjepkema (2002) voeg ik hier aan toe dat de wenselijke beroepsvorming en economisch succes een nauwe band dienen te kennen. In wezen is het immers de bedoeling om deelnemers van het beroepsonderwijs kennisproductiever te maken. Het huidige beroepsonderwijs heeft, zoals al gezegd, een te sterk kennisconsumptieve inslag. Cursisten moeten veel leren en weten, maar hebben nog te veel moeite om deze kennis om te zetten in bekwaam handelen. In een kennismaatschappij horen leren, kennisontwikkeling en economisch succes aan elkaar gekoppeld te zijn. 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 van economisch succes. Er is dan ook een bredere kennisinfrastructuur nodig dan louter een schoolinterne². We zijn zo terug bij de kern van het advies dat de commissie Rauwenhoff meer dan vijftien jaar geleden heeft uitgebracht over de verbetering van de relatie onderwijs en arbeidsmarkt (Tijdelijke adviescommissie onderwijs arbeidsmarkt, 1990).

4.3 Impresariorol van roc's

Het beroepspedagogische perspectief daagt de roc's uit om het leren van vakmanschap opnieuw te gaan inrichten. Ze worden uitgenodigd het bestaande onderwijs op zijn kop te zetten omdat de relatie met de leerling en ook de relatie met bedrijven/instellingen andersom ingericht dienen te worden dan nu gebruikelijk is. Dit herontwerpen zie ik als een derde weg in de afstemming tussen aanbod van en vraag naar mbo'ers op de arbeidsmarkt. Na het aanbodgerichte beroepsonderwijs van de industriële tijd en als reactie hierop de vraag- of marktgerichte benadering, komt nu de eigen kennis en kunde (de professie) van roc's centraal te staan om aanbod en vraag bij elkaar te brengen. De huidige, volgende rol naar de arbeidsmarkt dient dan ingeruild te worden voor een actieve impresariorol van het talent van mbo'ers. Nodig dat een stevige eigen body of knowledge wordt opgebouwd over hoe beroepsvorming tot talentvol vakmanschap het best kan plaatsvinden. Wanneer roc's het geschetste beroepspedagogisch perspectief omarmen, kunnen ze dat behalve op de beroepsvorming van leerlingen ook toepassen op het eigen personeel. Worden de talenten van docenten en overig personeel geïnspireerd en geboeid door deze visie, levert dit nieuwe kennis en kunde op en kan deze kennis en kunde worden ingezet ten behoeve van de talentontwikkeling van leerlingen en hun kennisproductiviteit in bedrijven en instellingen? Volgens mij kan het eerder geschetste Ui-model niet alleen op het niveau van de leerling maar ook op het niveau van de school als uitgangspunt worden genomen voor het zoeken

² Ik wil opmerken dat bij een bredere kennisinfrastructuur niet alleen moet worden gedacht aan de horizontale coproductie van vakmanschaps met arbeidsorganisaties, maar ook aan de verticale coproductie: de samenwerking van roc's in de beroepskolom met zowel vmbo als hbo.

naar een betere band tussen persoon en organisatie. Het wordt zo een lagenmodel dat ook het roc helpt de eigen koers en identiteit te vinden. Ik kan verwijzen naar een aantal publicaties van roc's die met deze uitwerking bezig zijn. Zo verwoorden Hoefijzers en Segers (2005) de inzet en ervaringen die hiermee zijn opgedaan in het Da Vinci College en de Unit Techniek en Innovatie van het ROC Midden Nederland. Zij wijzen erop dat de bestaande schoolorganisatie is ingesteld op standaardproductie en routine, en dat het nieuwe onderwijs een organisatie vraagt die mensen de kans geeft de eigen competenties beter te ontwikkelen en te benutten. Hun ervaring leert dat roc's geneigd zijn veel aandacht en energie te besteden aan de onderwijsontwikkeling, maar nog te weinig aan de daarvoor noodzakelijke ontwikkeling van een lerende organisatie. Ze laten zien hoe ze bezig zijn een balans te zoeken tussen onderwijsontwikkeling, personeelsontwikkeling en organisatieontwikkeling. Ze zijn van mening dat zonder een goede verbinding tussen deze drie gebieden, deze elkaar zullen tegenwerken. De vernieuwing zal dan stagneren en verzanden. Een ander voorbeeld van het zoeken naar consistent configureren geven Koops en Vos (2006). Het concept van 'praktijkgestuurd leren' van het Friesland college is niet alleen bepalend voor de vormgeving van het onderwijs, maar ook voor de ontwikkeling van het personeel en de organisatie als geheel. Ze geven aan hoe ze in dit roc niet alleen een vertaling hebben gemaakt naar de vormgeving van het onderwijs, maar ook naar de begeleiding, beoordeling en structuur en organisatie. Een ander voorbeeld van dit zoeken naar consistent configureren, geeft MTSplus. Zeven roc's in Noord Holland zoeken voor hun herontwerp van het technisch onderwijs ook naar de juiste verbindingen tussen inhoud, organisatie en leiderschap. Kenmerkend voor hun aanpak is dat ze de stap durven zetten om de eigen voortgang te waarderen. Ze zijn bezig hiervoor het juiste monitor-instrumentarium te ontwikkelen: het keurmerk MTSplus.

5. Consistent configureren

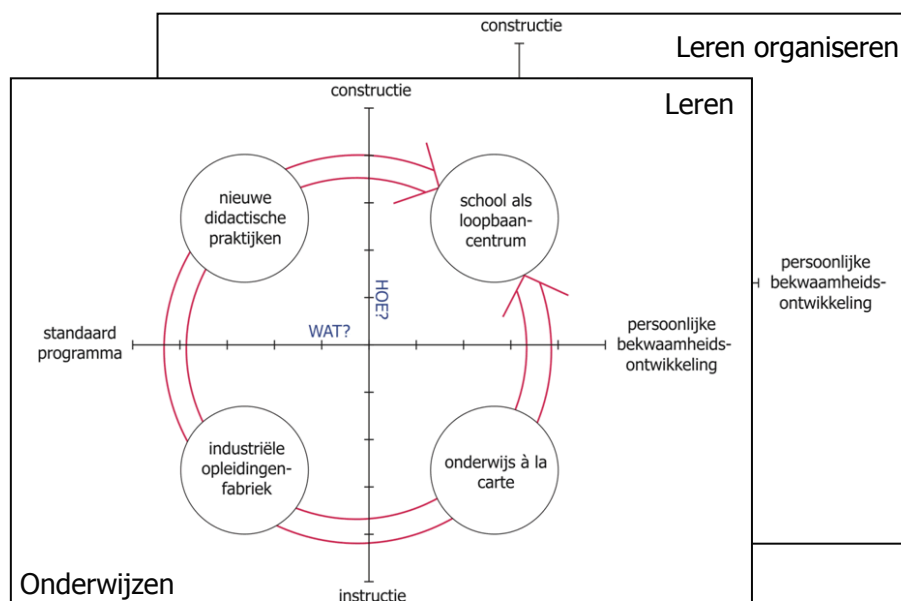
Drie meer algemene inspirerende bijdragen voor consistent configureren wil ik nog noemen. Meijer e.a. (2002) geven een aanzet voor de verbinding door een koppeling te maken tussen competentieontwikkeling en contextmanagement. Zij beschrijven hoe organisaties werk kunnen maken van competentieontwikkeling. Hiertoe wordt een competentieontwikkelingsmodel geïntroduceerd, dat stapsgewijs de ontwikkeling verduidelijkt van aanleg naar talent en vervolgens naar competent en organisatiecompetent. Aan de orde wordt gesteld hoever competenties ontwikkelbaar zijn en welke factoren daarbij stimulerend of belemmerd zijn. Dit brengt de organisatiecontext in beeld, want competenties ontwikkelen zich per definitie altijd in een omgeving. Een andere inspirerende bijdrage levert Land (2003). Hij maakt duidelijk dat vernieuwing van primaire processen niet kan zonder vernieuwing van de organisatie van deze processen. En e.e.a. vraagt vanzelfsprekend ook om een vernieuwing van de leiding en sturing. Het hart van zijn ideeën wordt gevormd door het zoeken naar verbetering van communicatieve zelfsturing. Overigens is het belang van een sterke verbinding tussen vernieuwing van het leren, nieuwe professionalisering en nieuwe organisatieontwikkeling in veel intreeredes van lectoren terug te vinden, zie bijvoorbeeld: Van Asselt (2003), Klarus (2003 en 2004), Kok (2003), Kwakman (2003) en Van der Sanden (2004).

Een derde belangwekkende bijdrage voor nieuwe beroepsvorming in de school wordt aangereikt door Van Wieringen (2000). Hij laat zien dat een roc af moet van de vaak vijandige houding tussen professionals en het management of schoolleiding. De vermeende tegenstelling tussen beider belangen komt zijns inziens voort uit een verouderd en aan het onderwijs opgelegd model van werkgevers- en werknemersverhoudingen. Dat leidt er toe dat de interne discussie zich vaak beperkt tot de arbeidsvoorwaarden en dat het pedagogisch debat over de arbeidsinhoud niet wordt gevoerd. Van Wieringen verzucht dan ook dat het functioneren van een school na verloop van tijd voor een disproportioneel deel gelijk wordt gesteld met het bedenken en toepassen van arbeidsvoorwaarden. Terwijl het er

eigenlijk om zou moeten gaan dat er scholen zijn die als doel hebben leraren tot betere prestaties en binding te brengen en ook leerlingen tot betere prestaties en binding te brengen. Wie naar ideeën zoekt voor een destructie van oude en een opbouw van nieuwe arrangementen tussen beroepsgroep en school, kan terecht bij dit rijke artikel. Ik citeer (p. 100): "Er zijn vele mogelijkheden een school te ontwerpen die leraren uitdaagt onderdeel van de school te zijn, die leraren zich niet doet verschuilen in een wat aftandse verzameling functionarissen en een niet liefdevol bejegende school als onvermijdelijk gevolg van een twintigste eeuwse antagonisme tussen beroepsgroep en schoolorganisatie".

Omdat de ontwikkeling naar een meer talentgericht vakmanschap zich niet als een donderslag bij heldere hemel aandient, hebben roc's ruimte en tijd om de noodzakelijke body of knowledge op te bouwen. Bovendien is niet precies aan te geven in welke omvang, naar welke aard (sectoren en bedrijfstakken) en op welk niveau van vakmanschap al van een omslag sprake is. Wel meen ik te mogen zeggen dat roc's de kans hebben een voortrekkersrol te spelen in plaats van achter de feiten aan te lopen. Een herontwerpmodel hiervoor is te vinden in figuur 3. In deze figuur wordt een onderscheid gemaakt tussen twee basisdimensies voor de inrichting van een roc als loopbaancentrum. Het beroepsonderwijs wordt aantrekkelijker doordat de nadruk niet zoals nu vaak het geval is, zo eenzijdig ligt op theoretische kennisoverdracht (instructie), maar vooral ook op eigen kennisontwikkeling door reflectie op praktijkervaringen. Het gaat hier om de didactiek of het HOE van beroepsvorming (de verticale dimensie in de figuur). Het zal duidelijk zijn dat bedrijven of instellingen door deze keuze veel nauwer bij de inrichting en vormgeving van het beroepsonderwijs betrokken dienen te worden.

Figuur 3. Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum



Op de horizontale lijn staat de andere dimensie. Deze gaat over de inhoudelijke kant van de beroepsvorming: WAT leer je? Hier staan twee uitersten tegenover elkaar: een vast opleidingsprogramma met bijbehorende leerstof en een programma dat uitgaat van een zo optimaal mogelijke persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemer. Een standaardpakket versus maatwerk. De veronderstelling hierbij is dat het beroepsonderwijs aantrekkelijker wordt wanneer het veel meer dan nu uitgaat van de leervraag van de deelnemers. Omdat deze vragen ontstaan in de context van arbeidsprestaties die binnen instellingen/bedrijven worden verricht, wordt ook vanuit de inhoud een nauwe band met de

arbeidsmarkt gelegd. Door het gehanteerde beroepspedagogisch perspectief komt niet alleen de hoe-dimensie zoals gebruikelijk in de huidige onderwijsvernieuwing, maar vooral ook de wat-dimensie als uitdaging naar voren. Om leerlingen beter te helpen bij hun beroepsvorming en hun meer keuzemogelijkheden te geven, is didactische vernieuwing alleen onvoldoende. Programmatisch moet voor de wat-dimensie veel meer ruimte geschapen worden dan in het huidige mbo het geval is.

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

- (linksonder) de visie die het instructieleren benadrukt en het afronden van een standaardprogramma. Dit beroeps onderwijs heeft in de vorige eeuw een grote groei en bloei gekend. De school die zo werkt, wordt gekarakteriseerd als een industriële opleidingsfabriek. Veel scholen en daarbinnen veel opleidingen scoren hoog op dit profiel;
- (linksboven) staan de pogingen om het huidige onderwijs via nieuwe didactiek (pgo, projectonderwijs, etc) te verbeteren. In het beroeps onderwijs is dit profiel de laatste jaren zowel in het vmbo, mbo als hbo populair.
- (rechtsonder) staat de derde onderwijsvisie. De titel 'onderwijs à la carte' doelt op het beter studeerbaar maken van standaardprogramma's door ze op te delen in leerstofmodules (het gaat dus niet om didactische vernieuwing). Dit profiel heeft vooral opgang gevonden in het economisch beroeps onderwijs;
- (rechtsboven) tot slot, kiest men voor zowel didactische als programmatische vernieuwing (constructieleren en maatwerk). Hier gaat het dus om een herontwerp profiel. Het beroeps onderwijs dat zo werkt, voldoet aan de kenmerken van 'de school als loopbaan centrum'.

In de figuur zijn pijlen te zien die lopen van de school als industriële opleidingsfabriek via de kwadranten linksboven en rechtsonder naar de school als loopbaan centrum. Hiermee wordt aangegeven dat voor scholen die zich bezighouden met een ingrijpend herontwerp, de sprong ineens van linksonder naar rechtsboven te groot blijkt. Ervaringen met nieuwe didactische praktijken of met onderwijs à la carte zijn een voorwaarde om de stap naar herontwerp te kunnen zetten. Ik wil nog wijzen op een misverstand dat figuur 3 kan oproepen. Het voorgestane herontwerp wordt nogal eens als volgt uitgelegd: een school die aan de kenmerken van een loopbaan centrum wil voldoen, moet uitsluitend scoren in het kwadrant rechtsboven. Het gaat mij er echter om met behulp van deze figuur erop te wijzen dat het kwadrant linksonder een bepaald soort beroeps onderwijs bevat. Voor de omschrijving wordt de metafoor van de school als opleidingsfabriek gebruikt. Wie van deze inrichting af wenst te komen en samen met andere belangrijke partijen beroeps onderwijs wil ontwikkelen dat beter past in deze tijd, dient op zoek te gaan naar onderwijs dat kenmerken vertoont die horen bij het kwadrant rechtsboven. Dit wil echter niet zeggen dat het geen kenmerken mag hebben die thuishoren in de andere drie kwadranten. Elk kwadrant heeft een eigen functie. *Ik pleit dus voor een juiste pedagogische mix ten behoeve van de ontwikkeling van de loopbaan van deelnemers en de werkgelegenheid van de regio.* Gegeven de huidige situatie zal een roc zich dan moeten ontwikkelen in de richting van linksonder naar rechtsboven. Hierbij geldt dus dat binnen deze hoofdstroom of dit hoofdprofiel vele variaties mogelijk dienen te zijn, afhankelijk van de gedifferentieerde behoeften en wensen van zowel deelnemers als afnemende regionale omgeving. Het tweede vlak in figuur 3 (organiseren van het leren) probeert te verduidelijken dat een herontwerp van het primaire proces voor de gewenste beroeps vorming niet volstaat. Het is daarnaast noodzakelijk het leren opnieuw te organiseren en de condities en randvoorwaarden te scheppen die passen bij een school als loopbaan centrum. Voor een nadere uitwerking verwijs ik naar Geurts 2006 (met name paragraaf 4.2).

Behalve dat roc's het beroepspedagogische perspectief op vakmanschap zelf nader uitwerken, is het nodig dat zij leren van de ervaringen die men hier in de praktijk mee opdoet. Het realiseren van het geschetste beroepspedagogisch perspectief vraagt erom dat men permanent bereid is de dienstverlening aan leerlingen en arbeidsorganisaties te verbeteren. De postindustriële samenleving vraagt niet alleen van mbo'ers maar ook van onderwijsinstellingen dat ze hun eigen koers, hun eigen identiteit kunnen bepalen. Dit kan niet zonder reflectief vermogen op het eigen functioneren. Dit vermogen moet worden gezien als een onmisbaar kompas om te bekijken of men ten behoeve van de ontwikkeling van talentvol vakmanschap de goede weg is ingeslagen. Leiden de innovaties tot een betere invulling van de maatschappelijke functie, tot beter presteren en dus tot goede loopbanen?

6. Tot slot, vakmanschap als waarde

Ik heb laten zien dat het beroepspedagogisch perspectief niet alleen aandacht vraagt voor de individuele loopbaanontwikkeling, maar ook voor de bovenindividuele of institutionele betrekkingen tussen onderwijs en arbeid die deze ontwikkeling beïnvloeden. Oplossingen voor aansluitingsvraagstukken op het niveau van vakmanschap kunnen dan ook niet louter worden gezocht bij de individuele leerling. Wanneer wel de nadruk valt op de persoonlijke kant leidt dit gemakkelijk tot een psychologisering van sociale verschijnselen waarbij mbo'ers al te snel en te eenzijdig zelf verantwoordelijk worden gehouden voor sociale en economische condities die hun leven beïnvloeden en soms bepalen. Er is dus alle aanleiding om bij het herontwerpen van het mbo voldoende oog te hebben voor de institutionele kant van de kwestie: het ontstaan, bestaan en voortbestaan van vakmanschapstructuren die de individuele beroepsvorming al dan niet ondersteunen. Zowel aan de onderwijskant als aan de kant van arbeidsorganisaties zijn segmenteringsprocessen aan te wijzen die leiden tot opleidingsmarkten en arbeidsmarkten die meer en minder uitnodigend zijn voor het leren van vakmanschap als beroepencategorie.

Zoals aangegeven moet vakmanschap niet worden gezien als iets statisch, maar als een dynamisch geheel van erkende deskundigheid dat steeds opnieuw wordt gemaakt door belangrijke partijen (toekomstige beroepsbeoefenaren, scholen, arbeidsorganisaties en overheden). Het is dus geen vaste uitkomst van beroepsvormingsprocessen maar een open kwaliteit die steeds opnieuw actief in samenwerking wordt geconstrueerd. Op een beroepspedagogische manier kijken, vraagt dus aandacht voor zowel de aanbods- als vraagkant. Ik zie het als een derde weg in de afstemming van deze twee grootheden. Na de aanbodgerichte benadering van het beroepsonderwijs in de industriële tijd en als reactie hierop de vraaggerichte benadering, komt nu de eigen professionaliteit van het mbo centraal te staan. Er dient een robuuste body of knowledge te worden ontwikkeld over hoe beroepsvorming het best kan plaatsvinden. Hierbij moet gedacht worden aan: de juiste definiëring van domeinen van kennis en kunde (vakmanschap), beïnvloeding van de maatschappelijke behoefte aan deze kennis en kunde, en het beïnvloeden van de marktwaarde van het vakmanschap op mbo-niveau.

Er kan volgens mij pas dan efficiënt, effectief en innovatief aan dit vraagstuk worden gewerkt als partijen niet naar elkaar wijzen, maar allereerst het doel om meer talentvol vakmanschap te realiseren voorop stellen. De aandacht moet hierbij behalve naar leerlingen, vooral ook uitgaan naar het vakmanschapsgehalte van leer- en werkpraktijken. Wanneer dit onvoldoende blijkt te zijn, krijgen mbo'ers te weinig kansen een beroepsidentiteit te ontwikkelen die zin en betekenis geeft aan hun leven. De grote maatschappelijke kwestie wordt dan: bestaat er wel voldoende behoefte aan talentvol vakmanschap en waarvoor hebben we mbo'ers nodig?

7. Gebruikte literatuur

- Asselt, R. van. (2003). Ketenbeheer op doorlopende leerwegen. Lectorale rede. Enschede: Saxion hogescholen
- Bemmel A. van. (2003). Bachelor-master: ruimte voor (technisch) hbo. In: THEMA, tijdschrift voor hoger onderwijs en management, nr.3
- Borg, M. ter. (2003). Zineconomie. De samenleving van de overtreffende trap. Schiedam
- Brink, G. van den, Speers, Th en Pessers, D. (red.). (2005). Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Amsterdam
- Bruijn E. de en Nieuwenhuis, L. (1994). Opleidingen tussen beroep en markt. In: TVA Tijdschrift voor arbeidsmarktvragestukken, nr 34
- Florida, R. (2002). The rise of the creative class. New York
- Geurts, J. (1989). Van niemandsland naar beroepenstructuur. Een studie over de aansluiting tussen onderwijs en arbeid op het niveau van aankomend vakmanschap. Nijmegen: ITS
- Geurts, J. (2003a). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. In: Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
- Geurts, J. (2003b). Kwalificatiestructuur heeft kostenopdrijvend effect. In: Profiel, augustus/september 2003
- Geurts, J. (2006). Roc als loopbaancentrum. Een beroeps pedagogisch perspectief. Den Bosch: Cinop
- Geurts, J. en Meijers, F. (2006). Burgerschap en beroepsvorming: beter balanceren tussen individuele en sociale vorming. In: Hoetjes, B. en Meule, C. van der (red). Wereldstedelingen. Bijdragen over burgerschap uit de lectoraten van de Haagse hogeschool/Th Rijswijk
- Geurts, J. en Oosterom, W. van. (2003). Desiderata voor een competentiegerichte kwalificatiestructuur. Pleidooi voor een major-minor model in het mbo. Delft: Axis
- HBO-raad. (2002). Van in beweging zijn naar in beweging blijven. Advies van de werkgroep Verbreding Bachelor-opleidingen HTNO. Den Haag
- Hoefijzers, M. en Segers, C. (2005). Lerende organisatie voorwaarde voor ontwikkeling van nieuwe leren. In: Mesomagazine, januari
- Hoof, J. van. (1987). De arbeidsmarkt als arena. Arbeidsmarktproblemen in sociologisch perspectief. Amsterdam
- Hoof, J. van. (2001). Het einde van het beroep of een nieuw begin. In: TVA Tijdschrift voor arbeidsmarktvragestukken, nr. 3
- Kessels, J. en Keursten, P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum. In: Kessels, J. en Poell, R. (red.). Human resource development. Organiseren van het leren. Groningen
- Kessels, J. en Tjepkema, S. (2002). Een economische grondslag voor leren en ontwikkelen. In: Rondeel, M. & Wagenaar, S. (red.). Kennis maken, leren in gezelschap. Schiedam
- Klarus, R. (2003). Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding. Lectorale rede. 's Hertogenbosch en Dronten: Stoas Hogeschool
- Klarus, R. (2004). Het ontwikkelen van competenties op de werkplek. Lectorale rede. Nijmegen: HAN
- Kok, J. (2003). Talenten Transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen. Lectorale rede Fontyshogescholen, Eindhoven 19 juni 2003
- Koops, K. en Vos, E. (2006). Praktijkgestuurd leren in het Friesland College. Leeuwarden
- Korthagen, F. (2001). Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap. Utrecht: IVLOS
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. In: Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders, nr 1

- Kwakman, K. (2003). Anders leren, beter werken. Lectorale rede Hogeschool Arnhem en Nijmegen, juni 2003
- Land, R. (2003). De vierde managementcrisis. Innoveren naar vraaggestuurd management. Houten
- Leijnse, F. e.a. (2004). Eindrapportage werkgroep dynamisering beroepsonderwijs tbv Innovatieplatform. Den Haag
- Meijers, F., Loo, R. van de, en Burgt, H. van de. (2002). Competent in context. Utrecht
- Meijers, F. (2005). De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en –begeleiding in het beroepsonderwijs. Leeuwarden: LDC
- Meijers, F., Kuijpers, M. en Bakker, J. (2006). Over leerloopbanen en loopbaanleren. Driebergen: HPBO
- Mulder, H. (2005). In gesprek met Fred Korthagen. In: Brink, G. van den, Speers, Th en Pessers, D. (red.). Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Amsterdam
- Onstenk, J. (2004). Herontwerp techniek in het middelbaar beroepsonderwijs. Delft: Axis
- Procesmanagement herontwerp mbo. (2005). Domeinen in het mbo: meer ruimte voor regio, leerling en school. Ede
- Sanden, J. van der. (2004). Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs. Eindhoven: Fontys hogescholen
- Schnabel, P. (2000). Een sociaal culturele verkenning voor de langere termijn. In: CBS/SCP. Trends, dilemma's en beleid. Den Haag
- Smets, P. (2004). Gedaantewisseling van een tekort. De wijsheid achteraf van Axis. Delft: Axis
- Tijdelijke adviescommissie onderwijs arbeidsmarkt. (1990). Naar een werkzaam traject. Alphen aan de Rijn
- Velden, R. van der (2006). Generiek of specifiek opleiden? Universiteit van Maastricht, 2 juni
- Vijlder, F. de. (2002). Leren organiseren. In: AWT en COS. Schoolagenda 2010. Deel 2: Essays. Den Haag: AWT
- Vrieze, G., Mok, A., en Smit, F. (2004). Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming. Nijmegen: ITS
- Vrieze, G., Mok, A. en Smit, F. (2005). Beroepsonderwijs heet niet voor niets beroepsonderwijs. In: Wieringen, F. van., en Houtkoop, W. (red.). Ontwerpeisen aan het beroepsonderwijs. Den Haag: Max Goote kenniscentrum
- Wieringen van A. (2000). "Leraren tussen beroep en school. Een nieuwe balans" In Kleijer H. en G. Vrieze "Onderwijzen als roeping" Leuven
- Wolff de, Ch., (2001). Het einde van het beroep? Nabeschouwing en onderzoeksagenda. In: TVA Tijdschrift voor arbeidsmarktvaartstukken, nr. 3
- WRR. (2004). Bewijzen van goede dienstverlening. Amsterdam