

Roc als loopbaancentrum

Een beroepspedagogisch perspectief

CINOP, 's-Hertogenbosch

Jan Geurts

Colofon

Titel: Roc als loopbaacentrum : Een beroepspedagogisch perspectief
Auteur: Jan Geurts
Tekstcorrectie: Hypertekst communicatie, Arnhem
Petra Schulte
Vormgeving: Evert van de Biezen en Ralf de Bruin
Bestelnummer: A00328

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
April 2006

© CINOP

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN-10 90-5003-480-2
ISBN-13 978-90-5003-480-7

Centrum voor innovatie van opleidingen
Postbus 1585
2500 BP 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl

Postbus 13336
2501 EH Den Haag
Telefoon: 070-4458888
Fax: 070-4458825
www.haagsehogeschool.nl

Voorwoord

CINOP Expertisecentrum verkent de thematiek van een leven lang leren van verschillende kanten. Een van de invalshoeken is de rol van het roc. Hoe kan een roc individuen ondersteunen in de loopbaanvorming voor een leven lang leren? In *Roc als loopbaancentrum. Een beroepspedagogisch perspectief* – een verkennende studie voor het Expertisecentrum van CINOP en de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk – heeft Jan Geurts “(...) een poging gewaagd om de idealen en principes nader te formuleren en te preciseren waaraan een roc dient te voldoen om te functioneren als loopbaancentrum.” Al in zijn intreedere als lector pedagogiek van de beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool/TH Rijswijk (2004) stelt Geurts, dat roc's de omslag moeten maken van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum.

Een keuze voor een uitdagende visie is van belang, maar Geurts stelt dat een loopbaancentrum zich vooral in de praktijk moet bewijzen. Zonder een goede balans tussen idealen en realiteit wordt onderwijsvernieuwing het doel, terwijl het een middel moet zijn om de maatschappelijke functie van het mbo beter waar te maken. Volgens hem horen roc's bij onderwijsvernieuwing niet uit te gaan van meer marktwerking of vraagsturing, zoals nu meestal gebeurt, maar op de eerste plaats van een verhoging van hun eigen professioneel handelen. Hij werkt hiervoor een beroepspedagogisch perspectief uit. De kern vormt een pleidooi voor een herwaardering van het beroepsbegrip. Zo ontstaat een vast en inspirerend oriëntatiepunt voor leerling, school en bedrijf als het gaat om het ontwerpen en realiseren van succesvolle loopbanen. Het geschetste perspectief ziet Geurts tevens als een kans voor revitalisering van niet alleen het initiële, maar ook het postinitiële beroepsonderwijs.

Vanuit CINOP Expertisecentrum heeft Anneke Westerhuis het schrijven van de publicatie begeleid. Jan Geurts wil haar uitdrukkelijk bedanken voor het meedenken en de stimulerende bijdragen.

Nu de publicatie er ligt, is het woord aan de praktijk. Herkent deze zich in de geschetste beroepspedagogische visie en het perspectief? Bieden de ontwerpprincipes van loopbaanleren en de verbinding van talent, beroepsvorming en loopbaan goede aanknopingspunten voor het sturen van en reflecteren op de ontwikkeling van een roc naar een loopbaancentrum? Welke praktijkervaringen worden opgedaan en welke resultaten worden bereikt?

Cees Doets
Directeur CINOP Expertisecentrum

Ineke van der Meule
Algemeen directeur Lectoraten/onderzoek van de
Haagse Hogeschool/TH Rijswijk

Inhoudsopgave

1	Samenvatting	1
2	Meer ruimte voor eigen koers	7
2.1	Koers BVE	8
2.2	Doelgericht zelfbestuur	12
2.3	Opleiden is net-werken	13
2.4	Beroepswijs beroepsonderwijs	14
2.5	Vakmanschap onder druk	17
2.6	Tot slot: een tweede jeugd voor het mbo	17
3	Naar een nieuwe identiteit	19
3.1	De drie pijlers veranderen	19
3.2	Beroepentheoretische kijk	26
3.3	Een derde weg	31
4	Een roc als loopbaancentrum	35
4.1	Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum	36
4.2	Nieuwe architectuur voor beroepsvorming	39
4.3	Van backward naar forward mapping	43
4.4	In beweging zijn en blijven	48
4.5	Beroepspedagogisch leiderschap	51
5	Praktische bruikbaarheid wijst de weg	57
5.1	Evidence based practices	58
5.2	Kennis op micro- en macroniveau	67
5.3	Eerherstel van het beroepsbegrip	69
	Literatuur	75

1

Samenvatting

De studie gaat over de wijze waarop de beroepsvorming in het mbo eigentijdsder kan worden ingericht. Van veel kanten is te horen dat de huidige maatschappij ander beroepsonderwijs nodig heeft dan het beroepsonderwijs dat zich heeft ontwikkeld in de industriële periode. Om mensen adequaat op te leiden voor een diensten- of kenniseconomie zal het beroepsonderwijs een nieuwe identiteit moeten ontwikkelen. Niet langer kan het zichzelf definiëren als de aanbieder van welomschreven beroepsopleidingen, maar wel als een dienstverlenende instelling gericht op de beroepsvorming van cursisten. Deze uitdagende omslag hebben we eerder als volgt gekenschetst: een school voor beroepsonderwijs dient te veranderen van een industriële opleidingsfabriek in een loopbaancentrum. In de eerste benadering staat de organisatie voorop en kijkt men naar de processen die deze organisatie uitvoert en naar de diensten die geleverd worden. In de tweede benadering staat de dienstverlening aan loopbaanlerende individuen centraal en wordt onderzocht hoe deze dienstverlening zo optimaal mogelijk kan worden geleverd (Geurts, 2003a).

Wie rondtrekt in het middelbaar beroepsonderwijs komt op steeds meer plaatsen allerlei vernieuwingen tegen die stappen in de richting van de gewenste omslag laten zien. Het mbo werkt hard aan de ontwikkeling van nieuw onderwijs (Procesmanagement herontwerp mbo, 2004). Dit gebeurt niet alleen als reactie op de eisen die de nieuwe, competentiegerichte kwalificatiestructuur stelt, maar is vaak ook een direct gevolg van eigen, nieuwe pedagogische inzichten over goed beroepsonderwijs. Er zijn veel gradaties in de vernieuwingspogingen. Het kan gaan om nieuwe didactiek (pgo, projectonderwijs enzovoort) of om het modulariseren van het bestaande onderwijsaanbod zodat dit flexibeler wordt. Ook staan de relaties met bedrijven fors ter discussie en worden nieuwe arrangementen uitgetoetst. Nogal eens zijn verdergaande vernieuwingen aan de orde, zodat gesproken wordt over een herontwerp van het bestaande beroepsonderwijs (zie bijvoorbeeld Van den Berg en Huisman, 2002; Van den Berg e.a., 2004; De Bruijn, 2002; Van Esch, 2002; Van der Sanden, 2004; Onstenk, 2004 en Geurts, 2004a en 2004b). Het onderwijs wordt dan zowel programmatisch als didactisch ingrijpend veranderd om beter te kunnen aansluiten bij de leefwereld van de cursisten en de behoeften van de samenleving.

Nu de vernieuwingen enige tijd worden beproefd, wordt steeds duidelijker dat er veel varianten bestaan. Roc's zijn op allerlei wijzen aan het vernieuwen. 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, wordt in deze studie een poging gewaagd de idealen en principes nader te formuleren en te preciseren waaraan een roc dient te voldoen om te functioneren als loopbaancentrum. De volgens ons belangrijke stap die we hierbij zetten, is dat we onderwijsvernieuwing, en dus ook het nieuwe leren, zien als een middel om de maatschappelijke functionaliteit van het beroepsonderwijs beter in te vullen en waar te maken. In de huidige discussies over beter beroepsonderwijs staan te vaak de middelen voorop. Nieuw leren of competentiegericht opleiden worden dan doelen van het beroepsonderwijs. Behalve een keuze voor een uitdagender visie en idealen, moet volgens ons de voortgang in de realiteit de ontwikkeling dragen van een roc naar een loopbaancentrum. We hechten er daarom sterk aan in de nadere formuleringen en preciseringen een reflectie mee te nemen op vernieuwingspogingen, waarin voorop staat of de bereikte resultaten passen bij de ontwikkelde ambitie. Een loopbaancentrum moet zich niet op papier maar in de praktijk bewijzen (zie ook WRR, 2004).

In hoofdstuk 2 wordt gestart met een beschrijving op hoofdlijnen van de recente beleidscontext waarin roc's functioneren. Begin 2000 is een zogeheten 'Doorstroomagenda' opgesteld, waarin is gekozen voor een nieuw pedagogisch elan voor het Nederlandse beroepsonderwijs. Recentelijk is de gewenste omslag nader uitgewerkt in *Koers BVE, het regionale netwerk aan zet* (ministerie van OCW, 2004). Om loopbaanleren beter mogelijk te maken, dienen volgens het ministerie roc's te veranderen van aanbodgerichte en door de overheid gestuurde organisaties naar maatschappelijke ondernemingen die zelf afspraken maken met hun regionale omgeving over de te leveren prestaties. Dit betekent dat het mbo niet langer zijn taak en functie kan ontleen aan opdrachten van de overheid, maar zelf moet weten wat men wil bereiken en waarmee men bekend wil staan. Men dient dus op zoek te gaan naar de eigen identiteit (koers) en deze te expliciteren.

Voor deze uitwerking wordt in hoofdstuk 3 een eerste aanzet gegeven door dieper in te gaan op afstemming tussen aanbod en vraag op de arbeidsmarkt in de huidige, post-industriële tijd. Voor het vinden van een juiste balans, geven we er de voorkeur aan niet uit te gaan van meer marktwerking of vraagsturing zoals meestal gebeurt, maar een derde weg uit te werken (zie ook Tonkens, 2003). Een beroepspedagogisch perspectief heeft onze voorkeur. Op deze wijze wordt het mogelijk minder individualistisch en technocratisch te kijken naar beroepsvormingsprocessen. Bovendien krijgt de eigen professionaliteit van de school de ruimte die nodig is. Duidelijk wordt gemaakt dat

talentontwikkeling en individuele beroepsvorming niet op zichzelf staan, maar contextgebonden plaatsvinden. Opleidings- en beroepenstructuren ondersteunen al dan niet beroepsvormingsprocessen. De boodschap aan deelnemers die een roc bezoeken, kan daarom niet zijn: je moet in staat zijn om het zelf uit te zoeken. Willen ze voldoende toekomstkansen krijgen, dan is het nodig op te komen voor zowel een sterke persoonlijke ontwikkeling als voor gunstige sociaal-economische condities. Bij dit laatste 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. Op een beroepspedagogische manier kijken, vraagt dus aandacht voor zowel de individuele beroepsvormingsprocessen als de institutionele kanten hiervan.

De algemene idealen en principes van hoofdstuk 3 worden in hoofdstuk 4 nader ingevuld met behulp van zowel zeven ontwerpprincipes van loopbaanleren als door talent, beroepsvorming en loopbaan met elkaar te verbinden via een lagenmodel dat Korthagen (2001) presenteert voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Het model laat 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 en raken de kern van de persoon. Het gaat dan over iemands beroepsidentiteit en, nog dieper, over zijn of haar spiritualiteit. Vragen over beroepsidentiteit gaan over wat jongeren beschouwen als hun eigen beroepsrol. Waarvoor- of waartoevragen gaan over iemands spiritualiteit. Antwoorden hierop verwijzen naar wat jongeren ten diepste beweegt om te doen wat zij doen. Het gaat dan om persoonlijke aspiratie en betrokkenheid. Met identiteit en inspiratie wordt de echte kern van beroepsvorming bereikt. Het is precies deze kern waarvoor scholen (en bedrijven) meer oog moeten krijgen, willen ze begrijpen wat jongeren beweegt. Het klassieke model van organiseren dat sterk steunt op rationaliteit en beheer, wordt dan aangevuld met ideeën over organiseren, waarin ruimte is voor betrokkenheid en eigen betekenisgeving. Begrippen als hart en ziel worden zo niet alleen van toepassing verklaard op individuele mensen, maar ook op organisaties. In het verlengde hiervan wordt de organisatie niet langer gezien als een overlevingsmechanisme dat moet inspelen op kansen en bedreigingen in de omgeving, maar als een organisme dat medeverantwoordelijkheid kan nemen voor de omgeving (zie o.a. Wessel Ganzevoort, 2003). We dagen roc's dan ook uit om het lagenmodel niet alleen op het niveau van de persoon als uitgangspunt te nemen, maar ook op het niveau van de organisatie. Het wordt zo een hulpmiddel om de eigen koers en identiteit te vinden.

Door de manier waarop we in de industriële tijd gewend zijn geraakt het beroeps-
onderwijs te programmeren, zijn de diepere lagen van het model al te lange tijd buiten
beeld gebleven, zowel op individueel als op institutioneel niveau. ‘Backward mapping’ is
de boventoon gaan voeren. Dit houdt in dat eisen vanuit de omgeving een te dominante
invloed hebben gekregen op het functioneren van individuen en ook op de inhoud, vorm
en organisatie van het beroeps-
onderwijs. Programmeren van binnenuit wordt ‘forward
mapping’ genoemd. Talent en wat iemand wil ontdekken en ontwikkelen, zijn dan het
vertrekpunt. Een school die zich inricht als loopbaancentrum moet volgens ons meer
mikken op een betere balans tussen beroepsvorming die van binnen naar buiten loopt en
omgekeerd, dan nu veelal het geval is (zie ook Geurts, 2001).

Na deze aandacht voor de pedagogische visie en idealen komt in hoofdstuk 5 de
vernieuwingsrealiteit in beeld. We hebben al gezegd dat een goed overzicht ontbreekt op
wat er in de onderwijspraktijk werkelijk gebeurt. Allerlei good practices maken wel
duidelijk dat er - zij het nog op beperkte schaal - vernieuwingen in het mbo plaatsvinden
die het predikaat ‘loopbaancentrum’ verdienen. Ook wordt duidelijk dat vernieuwers erin
slagen al op korte termijn eerste successen te boeken, ondanks de moeilijkheden die
fundamentele veranderingen met zich meebrengen (zie bijvoorbeeld Onstenk, 2004 en
De Bruijn en Hermanussen, 2005). We pleiten er in dit laatste hoofdstuk voor om meer
verband te leggen tussen drie niveaus van de onderwijspraktijk: micro (het primair
proces), meso
(de organisatie van de beroepsvorming in opleidingen) en macro (de afstemming tussen
aanbod en vraag in de regio). Op grond van de aangereikte visie en idealen dienen de
betrokken actoren vanuit al deze lagen nader te reflecteren op de werkelijke praktijk.
Deze uitdieping en vooral ook het met elkaar verbinden van de conclusies, kan leiden tot
elkaar versterkende krachtenvelden. En dat is volgens ons een voor de hand liggende weg
naar een school als loopbaancentrum. Dit betekent op de eerste plaats dat een roc dient
te zorgen voor veel meer aandacht voor de feitelijke beroepsvorming. Lukt het om te
zorgen voor een sterke identiteitsontwikkeling en voor gunstige loopbanen op de arbeids-
markt? Een instrument waar men niet omheen kan voor voldoende zicht hierop, is loop-
baanonderzoek naar eigen cursisten. Een niveau verder gaat het erom meer greep te
krijgen op de rol die eigen opleidingen en regionale bedrijven spelen in de beroeps-
vorming van jongeren. Casestudies naar de huidige onderwijspraktijken moeten kunnen
zorgen voor een goed beeld van wat er plaatsvindt op mesoniveau. Wordt er voor
eigentijds vakmanschap opgeleid? Slaagt men erin goede leerpraktijken te ontwikkelen?
Opnieuw een niveau verder is aandacht gewenst voor de afstemming van vraag en aanbod
op vakmanschap in de regio en ontwikkelingen die hierin plaatsvinden. Behalve visie en
idealen zijn dus voor een roc als loopbaancentrum voortdurende reflectie en dialoog over

de voortgang in praktijk nodig. De bewijzen van goede dienstverlening aan lerende individuen moeten op alledrie de niveaus gerealiseerd worden. We zijn deze studie begonnen met een schets van het nieuwe beleid dat wordt voorgesteld en de grotere eigen ruimte voor roc's. Slagen roc's erin om met behulp van regionaal bedrijfsleven en overheden zowel in kwantitatief als kwalitatief opzicht de behoefte aan vakmanschap te doen groeien, jongeren hiervoor te interesseren en ook een aantrekkelijker vorm van beroepsonderwijs voor dit vakmanschap te ontwikkelen?

Het geschetste perspectief kan volgens ons niet alleen zorgen voor een belangrijke revitalisering van het initiële maar ook van het postinitiële beroepsonderwijs. Beroepsvorming houdt immers niet op bij de eerste baan, maar heeft betrekking op de gehele loopbaan. Bovendien schept het beroeps pedagogisch perspectief mogelijkheden om de band tussen leren en werken te versterken, omdat het niet langer gaat om aansluiting te zoeken tussen school en bedrijf, maar om samen op te trekken of te co-creëren. Fundamenteel is dat er zo een nieuwe basis voor beroepsvorming is gezocht die past bij de diensten- of kenniseconomie. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de aanbeveling om de voortgang van het roc als loopbaancentrum meer af te laten hangen van gevoel voor realiteit dan van vooral verdere modelbouw (zie ook Van Dinten, 2002). Stephen Toulmin (2001, pagina 252) verwoordt deze gedachtegang als volgt:

“De toekomst is niet in de eerste plaats aan het zuivere denken waarvan de beoefenaars zich, op z'n best, tevreden stellen met optimistische of pessimistische leuzen; ze is veeleer een domein voor nadenkende praktijkmensen die bereid zijn zich te laten leiden door hun idealen. Warme harten in alliantie met koele hoofden zoeken een middenweg tussen de extremen van abstracte theorie en persoonlijke bevlogenheid. De idealen van praktische denkers zijn realistischer dan de optimistische dagdromen van bekrompen rekenmeesters die de complexiteit van het echte leven negeren, of de pessimistische nachtmerries van hun critici, voor wie deze complexiteit een bron van wanhoop is.”

2

Meer ruimte voor eigen koers

Het beroepsonderwijs kan niet zonder beweging. Cursisten en behoeften van bedrijven veranderen immers voortdurend. Hierbij komt dat ideeën over goed beroepsonderwijs geen vaste grootheden zijn. Het middelbaar beroepsonderwijs is met zijn meer dan 450.000 deelnemers het omvangrijkste deel van de beroepsonderwijskolom. Het heeft bovendien een spilfunctie omdat het de scharnier vormt met zowel het vmbo als het hbo. De Onderwijsraad (2004b) wijst erop dat het mbo onmisbaar is voor welvaart en sociale samenhang. Immers niet alleen een industriële samenleving, maar ook een diensten- of kenniseconomie heeft grote aantallen middenkaderfunctionarissen en vaklieden hard nodig. Een nieuwe koers die leidt tot een echte verbetering van dit onderwijs, zet daarom werkelijk zoden aan de dijk.

Op dit moment wordt op veel plaatsen gezocht naar nieuw middelbaar beroepsonderwijs. Bovenop de competentiegerichte kwalificatiestructuur en nieuwe ideeën over goed beroepsonderwijs kan een aantal andere aanleidingen hiervoor worden opgesomd. Het mbo sluit onvoldoende aan op de zich wijzigende behoeften van individuen en bedrijven. Gezien een aantal bijzondere problemen zoals de terugloop van het leerlingaantal, de sterk gedifferentieerde behoeften van het bedrijfsleven en de snelle veroudering van kennis, geldt dit in het bijzonder voor de technische opleidingen (Geurts en Van Oosterom, 2000). Ook speelt dat de kennismaatschappij van tegenwoordig vraagt om een herziening van de taak en de positie van de school. Een volgende en reactieve rol is onvoldoende. De overheid verwacht dat de school als kenniscentrum kan optreden, waarbij naast overdracht ook ontwikkeling van nieuwe kennis aan de orde is (ministerie OCW, 2000). Dit vereist een actieve (meedenkende) en initiërende opstelling zowel binnen de school (tussen leerlingen, docenten en management) als naar buiten (relatie van school met de omgeving). Bovendien krijgen de vernieuwingen extra impulsen door het streven naar een duidelijke versterking van de gehele beroepsonderwijskolom. Begin 2000 is de ambitie geformuleerd dat het beroepsonderwijs in relatief korte tijd moet uitgroeien tot een volwaardig alternatief voor het meer theoretisch onderwijs (avo/universiteit). Hiervoor is een 'Doorstroomagenda beroepsonderwijs' opgesteld. Daarin gaat nu eens niet de eerste aandacht uit naar een stelselherziening, maar naar een

grondige herziening van het primair proces. Het zorgen voor een optimale (leer)loopbaan van de deelnemer komt centraal te staan. Een nieuwe pedagogisch-didactische aanpak dient deelnemers meer te boeien en binden, en opleidingen dienen op maat te worden ontworpen en ingericht voor loopbanen (ministerie OCW, maart 2001). De zogeheten Lissabon-agenda heeft deze ambitie nadere impulsen gegeven en aangescherpt. In maart 2000 hebben de Europese regeringsleiders afgesproken te streven naar een Europa dat in 2010 tot de meest concurrerende kenniseconomieën van de wereld behoort. Wat betreft het onderwijs wordt ingezet op twee hoofdlijnen: verhoging van het onderwijspeil en bevordering van de sociale cohesie.

De verhoging van het onderwijspeil is gespecificeerd in onder meer een forse vermindering van het aantal voortijdige schoolverlaters. In 2010 moet de uitval de helft minder zijn dan in 2002. Het verhogen van het aantal leerlingen dat een startkwalificatie behaalt, wordt gezien als een indicator voor de vorderingen op het gebied van sociale cohesie. Naast deze indicator wordt het opnemen van het 'bevorderen van burgerschap' in de doelstellingen van het onderwijs beschouwd als een belangrijke aanwijzing voor voortgang.

2.1 Koers BVE

Na een aantal consultaties van het veld publiceerde het ministerie van OCW medio 2004 *Koers BVE, het regionale netwerk aan zet*. Hierin is het actuele beleid voor het mbo uitgewerkt. Het optimaliseren van de (leer)loopbaan van de cursist staat centraal en hiervoor wordt een groot aantal punten aangedragen. We concentreren ons hier op de hoofdzaken. In de eerste plaats valt op dat veel aandacht wordt besteed aan zowel de gewenste nieuwe pedagogisch-didactische aanpak als aan veranderingen in de institutionele vormgeving van het beroepsonderwijs.

Vanzelfsprekend krijgt de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur de belangrijkste plaats als het gaat om de vernieuwing van de inhoud. Van het welslagen van deze majeure operatie hangt veel af. Zowel de programmering als de didactiek dienen een wijze van leren mogelijk te maken die beter aansluit bij de diversiteit aan leerstijlen van de doelgroep (onderwijs op maat). Dit betekent dat een groot beroep wordt gedaan op de vernieuwingscapaciteit van docenten en management binnen scholen. Inzet van de nieuwe kwalificatiestructuur is ook een versterking van de relatie tussen scholen en bedrijven. Aan bedrijven worden meer en hoogwaardiger plaatsen voor beroepsvorming gevraagd, omdat het mbo een hogere prioriteit gaat geven aan leren in de praktijk.

De kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (kbb's) zijn verantwoordelijk voor een up-to-date formulering en onderhoud van de competentiegerichte kwalificatiestructuur

en erkenning van leerbedrijven. Het is de taak van scholen het competentiegerichte beroepsonderwijs te ontwikkelen. Ook zijn zij verantwoordelijk voor de examinering. Programmatisch wordt ervan uit gegaan dat de nieuwe kwalificatiestructuur voldoende ruimte laat voor een regionale inkleuring van het beroepsonderwijs. De nieuwe competenties dienen globaal te worden geformuleerd en te bestaan uit een kerndeel, differentiatiedeel en vrije ruimte.

Op basis van ervaring zal in de komende periode een balans worden gezocht tussen enerzijds landelijke (h)erkenning van diploma's door branches en anderzijds het bieden van ruimte aan de partijen in de regio om snel in te kunnen spelen op nieuwe ontwikkelingen.

Om het praktijkgerichte leren verdere impulsen te geven, wordt in de nota benadrukt dat het duale leren verder uitgebouwd gaat worden. Leerwerktrajecten, zo wordt gesteld, zijn steeds belangrijker om variëteit en flexibiliteit in leerloopbanen te realiseren. Er zal een plan van aanpak worden uitgebracht dat mikt op een forse toename van duaal leren.

Op verschillende plaatsen in de nota wordt duidelijk dat competentiegericht beroeps-
onderwijs meer omvat dan kwalificeren in technisch-instrumentele zin. De kennis-
samenleving vraagt ook om de juiste sociaal-normatieve kwalificaties (emotionele,
creatieve en sociale vorming). Voorts wordt veel belang gehecht aan het bevorderen van
ondernemingszin. Van toekomstige werknemers wordt een actieve, ondernemende
houding verwacht ten aanzien van hun eigen loopbaan en eigen verantwoordelijkheid voor
hun 'employability'. Behalve deze meer individuele kant valt op dat van het competentie-
gerichte beroepsonderwijs ook wordt verwacht, dat het veel oog heeft voor de sociale
integratie van deelnemers. Burgerschapsvorming wordt als een essentiële taak
beschouwd. Het wordt daarom bijzonder belangrijk gevonden dat in het mbo zoveel
mogelijk cursisten minimaal een startkwalificatie behalen. Nederland kan het zich niet
veroorloven dat groepen deelnemers buitenstaanders worden, omdat ze onvoldoende
onderwijs achter de rug hebben. Bijzondere aandacht zal nodig zijn voor risicodeel-
nemers. Dit zijn jongeren voor wie een startkwalificatie niet haalbaar is. Ook deze
jongeren dienen op weg te worden geholpen naar een vorm van kwalificatie en een
perspectief op werk. Met de assistentopleidingen op niveau I is voor deze jongeren
een opstapkwalificatie beschikbaar.

Een ander agendapunt dat opvalt, is: een leven lang leren. Het mbo en het bedrijfsleven
worden uitgedaagd om beroepsvorming niet langer vooral op te vatten als opleiden voor
een eerste baan (initiële scholing), maar als een vorming die hoort bij de gehele loopbaan.
Aangezien (vak)kennis steeds sneller veroudert, moet deze continu worden onderhouden.
Van zowel middenkader als vaklui wordt daarom verwacht dat ze hun kennis en kunde

bijhouden. Van scholen en bedrijven wordt verwacht dat ze gunstige condities scheppen voor dit vermogen tot leren. De nota stelt dat naast de grote en gevarieerde groep deelnemers in het initiële beroepsonderwijs, een steeds grotere groep ontstaat met behoefte aan postinitieel onderwijs: periodiek verder willen leren om zo kennis te onderhouden en de positie op de arbeidsmarkt en in de maatschappij te optimaliseren. Het leren leren ofwel de 'self learning competency' wordt daardoor steeds belangrijker.

Wat betreft de institutionele vormgeving van het beroepsonderwijs wordt ten behoeve van loopbaanleren ingezet op beter verticaal en horizontaal samenwerken. Verticaal gaat het om de samenwerking tussen scholen ten behoeve van de verbetering van de doorstroming in de beroepsonderwijskolom. Deelnemers aan het beroepsonderwijs dienen zonder belemmeringen te kunnen overgaan van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo. Schotten of drempels die dit bemoeilijken, zullen worden verlaagd of verwijderd. Horizontale samenwerking betreft de relatie tussen scholen en bedrijven. Een betere samenwerking is nodig voor een bijdetijdse beroepsvorming, maar kan ook resulteren in een innovatie-impuls voor het bedrijfsleven. Het ministerie meent dat er veel kennis en kunde in het mbo zit die niet of te weinig door bedrijven wordt gebruikt. Roc's worden daarom aangespoord hun bedrijvennetwerk te activeren ten behoeve van meer kenniscirculatie. De infrastructuur van het beroepsonderwijs en de samenwerking met het bedrijfsleven moeten beter worden benut voor de ontwikkeling, verspreiding en toepassing van kennis.

Verreweg het meest karakteristieke punt van *Koers BVE* is de gepresenteerde nieuwe besturingsfilosofie. Voorop staat dat scholen maximale slagkracht en ruimte krijgen om het nieuwe mbo vorm te geven. De andere kant van de medaille is dat grotere autonomie gepaard dient te gaan met beter rekenschap afleggen. Meer slagkracht of ruimte is immers geen doel op zich, maar is nodig als uitdaging om zelf de kwaliteit en het rendement van het beroepsonderwijs te verbeteren. Door de overheid bekostigde instellingen worden zo gepositioneerd als ondernemingen met een maatschappelijke taak. De daad bij het woord voegend wordt daarom veel nadruk gelegd op de horizontale verantwoordingsrelatie (naar de regionale omgeving) van roc's, naast de al bekende verticale verantwoordelijkheidsrelatie (naar de overheid). *Koers BVE* maakt dit concreet door ambities te vertalen naar prestaties die instellingen dienen te leveren en waarop ze kunnen worden aangesproken.

Het speelveld is op deze manier opnieuw gedefinieerd. Om de maatschappelijke opdracht tot inhoudelijke en institutionele vernieuwing ook daadwerkelijk gestalte te geven, zullen scholen op ondernemende wijze moeten participeren in het regionale netwerk. Een ondernemende instelling krijgt haar vorm door ondernemend personeel. In de nota wordt hieraan dan ook uitdrukkelijk aandacht besteed. Op pagina 39 van die nota is te lezen dat, net als voor deelnemers, voor docenten en ander personeel geldt dat zij verantwoordelijkheid dienen te

nemen voor de eigen loopbaan en voor de verbetering van hun vaardigheden en positie. De omslag naar competentiegericht beroepsonderwijs, het realiseren van maatwerk, de regionale samenwerking en het onderhouden van netwerken, de technologische ontwikkelingen en de behoefte aan teamwerk zijn allemaal van invloed op het personeel. Een adequaat antwoord op deze uitdagingen vereist een ondernemende attitude. Om de gewenste ontwikkeling te stimuleren, wordt ingezet op een betere werking van de onderwijsarbeidsmarkt en op een samenhangende kwalificatiestructuur voor onderwijsberoepen.

De overheid is verantwoordelijk voor het wegnemen van belemmeringen in de wet- en regelgeving en kan hierop worden aangesproken. Nodig is dat instellingen voldoende prikkels ervaren om de ruimte die ze krijgen te benutten, terwijl partijen in de regionale omgeving instellingen actief aanspreken op de wijze waarop ze werken aan hun maatschappelijke taakstelling. Een belangrijke conditie voor het slagen van deze besturing is dat deze taakstelling vooraf helder is geformuleerd in te leveren onderwijsprestaties.

Een andere conditie is dat de overheid zorgt voor de juiste randvoorwaarden waarbinnen instellingen hun werk kunnen doen.

Ruimte maken ofwel deregulering wordt gezien als een belangrijk actieplan om een bijdrage te leveren aan de ontbureaucratisering van het onderwijs. Hiermee wordt gevolg gegeven aan een advies van de Onderwijsraad (2004a) over dit onderwerp. De Onderwijsraad merkt op dat wanneer scholen voldoende geprikkeld worden om een zo hoog mogelijke kwaliteit te leveren met het beschikbare budget, er weinig aanleiding voor de overheid is om zich te bemoeien met interne processen van instellingen. *Koers BVE* onderschrijft deze gedachte. Er zal gestuurd worden op prestaties en niet op processen. De overheid zal helder maken welke ambities en prestaties zij van de instellingen verwacht. De instellingen zijn ervoor verantwoordelijk in overleg met hun regionale netwerken tot afspraken te komen over ambities en prestaties op regionaal niveau.

Het toezichtskader wordt passend gemaakt bij deze nieuwe besturingsfilosofie. Belangrijk hierin is dat kaderstelling vooraf plaatsvindt en een combinatie van horizontale en verticale verantwoording achteraf. Voor een extra prikkel zorgt het zogeheten proportionele toezicht. Dit houdt in dat meer toezicht plaatsvindt waar kwaliteit en de eigen bewaking nog niet voldoende zijn, en minder toezicht naarmate de geleverde kwaliteitsbewaking beter is.

Via extra vernieuwingsgelden krijgen scholen (en bedrijven) de mogelijkheid baanbrekende innovaties op inhoudelijk en institutioneel gebied uit te proberen. Het gaat hierbij om onder meer de regeling Innovatiearrangement Beroepsonderwijskolom, dat in 2003 is gestart met een bedrag van tien miljoen euro aan extra financiële middelen voor vernieuwing.

2.2 Doelgericht zelfbestuur

Zowel de Onderwijsraad als de SER heeft positief gereageerd op de hoofdlijnen van beleid voor het mbo die het ministerie heeft uitgezet in *Koers BVE*. Wel wijst de Onderwijsraad (2004b) in zijn advies *Doelgericht zelfbestuur* op thema's die de komende jaren extra veel aandacht verdienen. Zo stelt de raad voor om na te gaan of het concept van competentieleren is te vertalen in effectief beroepsonderwijs. Ook wordt aandacht gevraagd voor:

- de balans tussen maatwerk en standaardisatie. De variatie in leerlingenpopulatie en noodzaak voor scholen om hierop steeds beter in te spelen, kan op gespannen voet komen te staan met ordening en transparantie. Volgens de raad zou een minder gedifferentieerde kwalificatiestructuur dan waarop nu wordt gemikt, het zoeken naar een juist evenwicht vergemakkelijken. De teruggang van de ruim zevenhonderd naar ongeveer driehonderd kwalificaties acht men niet voldoende. De raad wijst in dit verband op de nieuwe kwalificatiestructuur die in Denemarken tot stand is gebracht. Partijen tonen zich hier tevreden met circa tachtig brede kwalificaties als het gaat om het matchen van aanbod en vraag (zie ook Nieuwenhuis en Smulders, 2004). Voorts laat de raad zich kritisch uit over het implementatieproces zelf. Dit gaat te langzaam en landelijke instituties spelen een te dominante rol. De raad vindt dat het proces veel meer vanuit de regio gestalte moet krijgen. De afstemming van behoeften kan dan in een veel hoger tempo geschieden.
- de doorlopende leerlijnen tussen zowel vmbo en mbo als tussen mbo en hbo komen te moeizaam tot stand. De verbetering van de doorstroming in de beroepsonderwijskolom vordert hierdoor niet echt. Hierbij speelt dat de drie onderwijssectoren verschillen kennen in de voortgang van competentiegericht leren, het gebruik van portfolio's en competentiekaarten en het gestalte geven aan studie- en loopbaanbegeleiding.
- een minder strikte scheiding tussen schools en buitenschools leren en tussen initieel en postinitieel onderwijs; een nadere verkenning van de rol van de beroepspraktijkvorming in het te ontwikkelen competentiegerichte leren acht de raad van belang in het kader van een minder strikte scheiding tussen schools en buitenschools leren. Wel moet dan meer duidelijkheid komen over de kwaliteit van leren op de werkvloer en moet er extra aandacht zijn voor competentieleren op de werkplek. Vanuit het perspectief van een leven lang leren adviseert de raad een verdere uitbouw van het stelsel van wederkerend onderwijs en dus het opheffen van een te scherpe scheiding tussen initieel en postinitieel onderwijs. Richtinggevend moeten de te verwerven competenties zijn. De wegen waarlangs die worden verworven, dienen te kunnen variëren (een regionaal of individueel karakter te hebben).

- evenwicht tussen zelfbestuur en centraal bestuur. De raad acht de kwaliteit van de zelfbesturing beslissend voor de kwaliteit en het rendement van het onderwijsproces. Wel dient dit zelfbestuur vanuit de landelijke overheid te worden ingekaderd vanuit eisen van kwaliteit, toegankelijkheid, doelmatigheid, keuzevrijheid en sociale cohesie. Vijf instrumenten moeten leiden tot een goed evenwicht. Het gaat om: een andere, meer globale wijze van bekostiging; goede afspraken over prestaties die de instelling samen met de regio zal behalen; een helder protocol voor het voeren van de bestuurlijke dialoog tussen overheid en instellingen; een uitgebalanceerd systeem van monitoring van prestaties; en via regionale samenwerking stimuleren van innovatie.

2.3 Opleiden is net-werken

In zijn advies *Opleiden is net-werken* hanteert de SER (2004) de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt als beoordelingshorizon voor *Koers BVE*. Het mbo wordt voor een moeilijke opgave gesteld, aldus de raad, omdat veranderingen zich hier in hoog tempo voordoen naar aard en niveau van werk. Zo wijst hij erop dat in tal van steden het onderwijsniveau van de instroom daalt, terwijl de kenniseconomie tegelijkertijd steeds hogere eisen stelt aan schoolverlaters die uitstromen. Zoals gezegd kan ook de SER zich op hoofdlijnen vinden in *Koers BVE*. Dit laat onverlet dat deze raad op een drietal punten forse kritiek uit.

1. Kloof tussen ambitie en praktijk van alledag

De raad meent dat er een te grote discrepantie bestaat tussen de hoge ambities van *Koers BVE* en de praktijk van alledag. Om deze kloof te dichten is het nodig dat er aanvullend een heldere en realistische aanpak wordt uitgewerkt en een degelijke financiering hiervan. Het huidige beleid wordt gezien als te vrijblijvend en te weinig operationeel. Doordat de uitwerking er niet is, wordt onvoldoende helder welke eisen en normen gelden voor het mbo. Zonder duidelijke kwaliteitsdoelen en prestatieafspraken worden instellingen niet voldoende geprikkeld tot maatschappelijk ondernemen. Ze kunnen deze nieuwe taak dan moeilijk waarmaken.

2. Te terughoudende opstelling van de overheid

Op de tweede plaats en in samenhang met het eerste punt is de overheid te terughoudend over haar eigen rol in het beleidsproces. De raad vindt dat de overheid veel duidelijker immateriële en materiële steun moet geven aan regionale partijen om gestelde doelen te bereiken. Hierbij komt dat de overheid zich primair verantwoordelijk moet blijven voelen voor de uitkomsten van het beleid.

3. Vaagheid over betrokkenheid sociale partners

Veel aandacht is er in *Koers BVE* voor de noodzakelijke horizontale en verticale verantwoording. Maar de nota is in de ogen van de raad vaag over de wijze waarop de regionale partners worden betrokken. Volgens de raad is het noodzakelijk om het bedrijfsleven tijdig te betrekken bij het formuleren van ambities. De overheid zou ervoor dienen te zorgen dat deze afspraken een duidelijke eigen status krijgen. Bedrijven hebben volgens de raad een opdracht tot samenwerking als ze invloed willen uitoefenen op de inhoud en vormgeving van het beroepsonderwijs. Hoewel al het nodige gebeurt, geeft hij ook aan dat bedrijven net als scholen hun inspanningen moeten verhogen om het beroepsonderwijs te verbeteren en zo de kwaliteit van de beroepsbevolking te verhogen.

2.4 Beroepswijs beroepsonderwijs

De SER wordt op zijn wenken bediend in het eindrapport van de werkgroep 'Dynamisering beroepsonderwijs'. Deze heeft zich op verzoek van het door het kabinet ingestelde Innovatieplatform gebogen over de vraag hoe het beroepsonderwijs effectiever kan functioneren.

De werkgroep stelt voor van het beroepsonderwijs weer een arbeidsnabije sector te maken (zie Leijnse e.a., 2004). Het opnieuw vervlechten van beroepsonderwijs en economie wordt gezien als de manier om behoeften van de arbeidsmarkt en het talent van jongeren beter op elkaar af te stemmen. Het beroepsonderwijs heeft zich van een aanvankelijk pragmatische en arbeidsnabije voorziening te zeer ontwikkeld tot een goeddeels zelfstandig systeem. Om een meer effectieve bijdrage te kunnen leveren aan de Nederlandse economie en meer algemeen de samenleving, moet het beroepsonderwijs de weg terug gaan en weer dichterbij de ontwikkelingen in arbeid en beroep komen. Deze vervlechting zal zorgen voor een beter functioneren van opleidingen, omdat het niveau van scholing stijgt en verworven kwalificaties nauwer aansluiten bij wat de arbeidsmarkt vraagt. Bovendien zal zo de innovatieve prestatie van het bedrijfsleven worden versterkt. Met de Lissabon-ambitie voor ogen wordt erop gemikt, dat iedereen het beroepsonderwijs zo hoog mogelijk afsluit. Dit betekent in concreto:

- het aantal leerlingen dat in 2010 de arbeidsmarkt opstroomt zonder startkwalificatie dient te zijn gedaald tot 8 procent;
- een toename van het aantal leerlingen dat minimaal een startkwalificatie behaalt. Het streefdoel is 85 procent in 2010;
- het aandeel leerlingen dat vanuit het mbo doorstroomt naar het hbo en daar de opleiding afrondt op bachelorniveau, stijgt fors. Het algemene streven is dat minstens de helft van elke generatie jongeren het hbo op bachelorniveau afrondt. Dit percentage is nu 35 procent.

Niet-vrijblijvende afspraken in de regio tussen scholen en bedrijven, met steun van overheden, beschouwt de werkgroep als voornaamste voertuig om deze doelen te realiseren. Verderop gaan we hier nader op in. Eerst staan we stil bij de drie gebieden waarop de gewenste vernieuwingen zich moeten voltrekken.

1. Regionale responsiviteit versterken

De gewenste vervlechting en dynamisering van de betrekkingen tussen onderwijs en arbeid verlangen dat de belangrijkste actoren, scholen en bedrijven, meer speelruimte krijgen. De responsiviteit die hiervoor nodig is, wordt op dit moment door allerlei landelijke afspraken en regelgeving niet gestimuleerd. Gewezen wordt op de veel te starre kwalificatiestructuur en op de te overvloedige procesregeling van het onderwijs. Een nauwere band vraagt om minder regels en minder landelijke processturing. Samenwerken gebeurt immers niet door taken en structuren, maar op basis van wederzijds belang en een dialoog over beter beroepsonderwijs. Van de overheid wordt verwacht dat ze de eigen verantwoordelijkheid van scholen en bedrijven stimuleert, zorgt voor de juiste randvoorwaarden en vooral een visie heeft op de toekomst van het beroepsonderwijs.

2. Praktijkleren en doorlopende leerwegen

Behalve vernieuwingen op bestuurlijk gebied krijgt ook vernieuwing van de inhoud van het beroepsonderwijs veel aandacht. Om de prestaties te verbeteren en effectiever te functioneren, worden twee prioriteiten gesteld: de doorstroom vmbo, mbo en hbo dient aanzienlijk te verbeteren en het beroepsonderwijs moet veel meer ruimte geven aan praktijkleren. Veel jongeren aarden niet in de cognitief-deductieve programmering die de beroepsonderwijskolom nog kenmerkt. Zij worden pas geboeid door toepassingsgericht leren. Zonder meer ruimte voor dit praktische leren gaat veel talent verloren.

3. Andere professionalisering personeel

Een derde gebied dat de werkgroep aanwijst in het gewenste beroepsonderwijs, vraagt om een andere professionalisering van het personeel. Van docenten en leidinggevenden worden nieuwe rollen en competenties gevraagd. Deze vormen een cruciale factor voor het slagen van het arbeidsnabije beroepsonderwijs. Bovendien wil men het beroepsonderwijs meer teruggeven aan de professional. De overheid zal het onderwijs meer moeten loslaten en een vernieuwingsaanpak uitwerken die, meer dan tot nu toe gebruikelijk is geweest, rust op een groter vertrouwen in de professionaliteit van het personeel.

Zoals gezegd ziet de werkgroep niet-vrijblijvende afspraken tussen de belangrijke actoren in de regio als de basis voor een effectiever functioneren van het beroepsonderwijs. Deze afspraken moeten gaan over manieren waarop de gewenste vervlechting en dynamisering van de betrekkingen tussen scholen en bedrijven vorm krijgen. Voor de financiering van de afspraken dienen partijen een structureel vernieuwingsfonds in te stellen. Er wordt voorgesteld aan overheden, scholen en bedrijven hoe dat zou kunnen. In schema 2.4 wordt dit kort samengevat (Leijnse e.a., 2004, pagina 15).

Wat	Wie	Wanneer
Regionale convenanten	Scholen en bedrijven/instellingen en sociale partners in de regio sluiten convenanten af, waarin niet-vrijblijvende afspraken worden gemaakt over de wijze waarop de beroepspraktijk en het onderwijs uitvoering geven aan het nieuwe werken en leren.	Met ingang van 2005.
Vernieuwingsfonds	Elke school maakt aanspraak op een aandeel – afhankelijk van de eigen inzet – in het vernieuwingsfonds dat hij kan besteden aan activiteiten die samenhangen met de vernieuwing van het onderwijs.	Gelden vanuit de overheid worden met ingang van 2005 beschikbaar gesteld t.b.v. het vernieuwingsfonds.
Hrm-budget	Binnen het bedrijfsleven en in de zorg is het gebruikelijk om bij cao-onderhandelingen een afspraak te maken over een kleine opslag op de loonsom (ca. 0,3%) ten behoeve van onderwijs en ontwikkeling. Deze methodiek wordt overgenomen binnen de scholen voor het beroepsonderwijs.	Bij het afsluiten van de eerstvolgende cao's.
Minder regels	Vooraf in vmbo en mbo moet er gesnoeid worden in de regelgeving en moet er experimenteeruimte komen, waardoor scholen in staat worden gesteld om van onderop te werken aan vernieuwingen.	Na vaststelling van de notitie <i>Beroepswijs beroepsonderwijs</i> kan daaraan worden gewerkt. De nota's <i>Koers BVE</i> en <i>Koers VO</i> vormen hiervoor een geschikte basis.

Figuur 2.4: Actoren en acties naar Leijnse e.a., 2004

2.5 Vakmanschap onder druk

MKB-Nederland levert de meest praktische bijdrage aan de discussie over de wenselijke koers van het beroepsonderwijs. In de nota *Koers MKB, vakmanschap onder druk* (MKB-Nederland, 2005) wordt erop gewezen, dat het mkb in de komende vijf jaar zowel kwantitatieve als kwalitatieve tekorten verwacht aan vaklieden op de arbeidsmarkt. Wanneer hieraan te weinig wordt gedaan, zal het midden- en kleinbedrijf jaarlijks circa 50.000 buitenlandse werknemers naar Nederland moeten halen. Dit alles komt doordat de uitstroom van ouderen te weinig wordt gecompenseerd door de instroom van jongeren en doordat ook in het mkb de behoefte aan hoger opgeleiden groeit. Op vier afzonderlijke beleidsterreinen zijn acties nodig. Het gaat om:

- de prestaties van het beroepsonderwijs;
- de inzetbaarheid en scholing van werkenden;
- de scholing van niet-werkenden;
- de arbeidsproductiviteit.

De onderhavige nota richt zich vooral op het verbeteren van de prestaties van het beroepsonderwijs. Er wordt voorgesteld om de voortijdige uitval in vijf jaar terug te brengen tot 5 procent. In dezelfde tijd zou de doorstroom van mbo naar hbo moeten verdubbelen. Daarnaast vindt het mkb dat roc's zich sterker moeten maken voor de upgradering van werkenden en dat roc's een grotere rol moeten spelen bij het realiseren van vernieuwingen in het mkb. Dit kan door innovatieve afstudeeropdrachten en stages. Het mkb zelf zal zich inzetten voor meer leerbanen en betere praktijkplaatsen en zal actiever deelnemen aan de promotie van het vakmanschap in Nederland. Van de overheid wordt verwacht dat ze roc's strenger zal aanspreken en afrekenen op prestaties. Ook dient de overheid door fiscale faciliteiten het mkb te helpen bij het realiseren van meer leerbanen en betere praktijkplaatsen. Innovatievouchers van de overheid, die de mkb-bedrijven kunnen gebruiken om dienstverlening in te kopen van scholen voor beroepsonderwijs, dienen de vernieuwingen in het midden- en kleinbedrijf extra te stimuleren.

2.6 Tot slot: een tweede jeugd voor het mbo

Het is nog niet zo lang geleden dat het middelbaar beroepsonderwijs door schaalvergroting grondig is veranderd. In plaats van de meer dan vijfhonderd scholen is er nu een vijftigtal roc's die tezamen een kleine 500.000 deelnemers hebben. Dit betekent dat het gaat om grote instellingen met gemiddeld 10.000 cursisten. De hiervoor besproken beleidsnota's maken duidelijk dat de roc's al toe zijn aan een tweede jeugd. De schaalvergroting heeft nog niet opgeleverd wat ervan werd verwacht. 'Oude' problemen zijn

blijven bestaan. Het nog altijd lage rendement en de grote uitval maken duidelijk, dat het middelbaar beroepsonderwijs moeite heeft om zodanig aan te sluiten op talenten van deelnemers dat deze optimaal worden benut. Ook is de afstemming op de arbeidsmarkt nog altijd onvoldoende. Een competentiegerichte kwalificatiestructuur moet hierin verandering brengen.

De grote lijn in de nota's is dat voor een duidelijke wisseling van perspectief wordt gekozen als het gaat om het zoeken naar een nieuwe identiteit. Steeds vaker en nadrukkelijker is van veel kanten te horen dat een verdere schaalvergroting in het beroepsonderwijs moet worden voorkomen. Er zijn zelfs al geluiden die pleiten voor kleinere onderwijsinstellingen. Dominant in de beleidsomslag is dat in plaats van beheer en organisatie nu de inhoud en het primaire proces voorop worden gesteld. Organisatie en management dienen het loopbaanleren van deelnemers te faciliteren en te ondersteunen. Nieuwe vormen van toezicht moeten duidelijk maken of men erin slaagt deze omslag te bewerkstelligen en of roc's zo hun maatschappelijke taak beter zullen vervullen. We hebben gezien dat belangrijke partijen positief staan tegenover deze koerswijziging en dat dit onverlet laat, dat ze nog een groot aantal kanttekeningen plaatsen die om nadere aandacht vragen. De werkgroep 'Dynamisering beroepsonderwijs' vat deze samen in drie thema's waarop scholen en bedrijven met steun van overheden via niet-vrijblijvende afspraken in de regio voortgang zouden moeten boeken, zodat:

- de regionale responsiviteit groeit;
- praktijkleren en doorstroming in de beroepsonderwijskolom worden versterkt;
- professionalisering van personeel verbetert.

We willen in het vervolg van deze studie een bijdrage leveren aan het realiseren van de nieuwe koers: een tweede jeugd voor het mbo. We buigen ons daarom in het volgende hoofdstuk over de drie pijlers van het beroepsonderwijs: om welke kennis en kunde gaat het; hoe kun je het leren hiervan het best organiseren en hoe kun je hedendaagse deelnemers boeien en binden aan vakmanschap op middelbaar niveau? We kiezen in de uitwerking hiervan voor een beroepentheoretisch perspectief. In het vierde hoofdstuk worden de consequenties van de ontwikkelde kijk vertaald naar de onderwijsinstelling. Het roc als loopbaancentrum wordt nader uitgewerkt. Na deze meer theoretische hoofdstukken komt de praktijk aan de beurt. We stellen in het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 5) voor om het zoeken naar de nieuwe identiteit van het mbo vooral ook te laten sturen door praktijkervaringen. Lukt het om een nieuwe koers in de realiteit te realiseren? Het spreekt vanzelf dat goede voorbeelden hierbij de beste wegwijzers vormen.

3

Naar een nieuwe identiteit

In het voorgaande hoofdstuk is de beleidscontext geschetst van de huidige bewegingen in het mbo. In dit hoofdstuk wordt een theoretische kapstok gezocht voor bezinning en reflectie op de wenselijke nieuwe koers. Een dergelijk referentiekader bepaalt wat men ziet, de invalshoek, maar ook hoe wordt gekeken. We hebben het dan over de gevolgde methodiek. De gekozen kijk is ook beslissend - al wordt dit vaak verzwegen - voor de uitkomst en de waardering van de bevindingen. We hanteren een postindustriële kijk op leren en opleiden en gaan ervan uit dat de manier waarop de samenleving het leren en opleiden daadwerkelijk organiseert, overeenkomsten vertoont met de economische modus van produceren. Volgens ons is op dit moment sprake van zodanig ingrijpende veranderingen in de samenleving en in de productie in het bijzonder, dat het beroeps- onderwijs op zoek moet naar een nieuwe identiteit. We stellen dat bij dit zoeken veel meer dan nu gebeurt, gebruik gemaakt zou moeten worden van een beroepentheoretisch kader. Zo wordt het mogelijk niet alleen op individueel maar ook op institutioneel niveau afstemmingsvraagstukken tussen talentontwikkeling van deelnemers en de behoeften van de arbeidsmarkt rijk in te vullen. Bovendien geeft dit kader, door het benadrukken van het belang van het opvoeren van de eigen professionaliteit, ook forse impulsen aan het invullen van de nieuwe identiteit van het middelbaar beroepsonderwijs.

3.1 De drie pijlers veranderen

De huidige manier van leren en opleiden is maar een van de vele manieren waarop scholing en een school vormgegeven kunnen worden. Waslander e.a. (2004) wijzen erop dat de manier waarop een samenleving ervoor zorgt dat toekomstige generaties de benodigde kennis en vaardigheden opdoen, een zekere gelijkenis laat zien met de organisatie van de productie van goederen en diensten. Zo kende het pre-industriële tijdperk een ambachtelijke productie, die sterk verweven was met leren. De organisatie van ambachten in gilden met meesters, gezellen en leerlingen was een manier om goederen te produceren en tegelijkertijd een manier om vaklieden op te leiden. Met de opkomst van de moderne industrie ontstonden andere manieren van produceren:

massaproductie. Dit vond haar evenbeeld in een vorm van massa-educatie in scholen. Zoals massaproductie eisen stelt aan het rationaliseren, uniformeren en standaardiseren van het productieproces, zo vereist massa-educatie dat het onderwijsleerproces wordt generationaliseerd, geüniformeerd en gestandaardiseerd. Er is, aldus Waslander e.a., niet zoveel verbeelding voor nodig om het Nederlandse onderwijssysteem van de vorige eeuw op te vatten als een stroomschema voor grondstoffen, halffabrikaten en eindproducten met een lineair productieproces: frontaal klassikaal onderwijs. De industriële productiewijze heeft ons veel gebracht. Zo maakten de principes van massaproductie het mogelijk dat velen konden delen in de verworven welvaart. Massa-educatie zorgde op haar beurt ervoor dat velen kennis konden delen.

Om verbonden te blijven met de huidige postindustriële kennis- of diensteneconomie behoeven de drie pijlers van het beroepsonderwijs een grondige verandering. Het gaat ten eerste om wat er geleerd dient te worden: welke kennis en kunde moet een afgestudeerde mbo'er bezitten? Ten tweede is aan de orde: hoe kan het leren van deze kennis en kunde het best georganiseerd worden? En ten derde is aandacht nodig voor de doelgroep. Voor het boeien en binden van deelnemers is van groot belang, dat men rekening houdt met de identiteitsontwikkeling van deelnemers. De vraag is dus aan de orde: welke betekenis en zin heeft een vakmanschaps- of middenkaderberoep?

KENNIS EN KUNDE

Wanneer we kijken naar de gevraagde of vereiste kennis en kunde, valt een aantal grote verschillen op tussen de industriële maatschappij en de huidige economie. Veel minder dan voorheen worden deskundigheid en bekwaamheid als een vast geheel beschouwd: in plaats van de stabiliteit staat de dynamiek van kennis en kunde voorop. Aard en niveau van werk, ook dat van vakmanschap en middenkader, veranderen in hoog tempo. Een initiële opleiding is dan ook niet meer voldoende voor een loopbaan. Een leven lang leren is een breed onderschreven credo. Behalve voor deze beweeglijkheid van kennis en kunde wordt ook steeds vaker aandacht gevraagd voor het fors toenemende belang van toepassingsgericht leren (zie onder meer De Vijlder, 2002). Bij deze kennisproductie, die wordt gekarakteriseerd als modus 2-leren, staat niet zozeer het voldoen aan theoretische standaarden voorop, zoals bij het modus 1-leren, maar de betekenis van deskundigheid en bekwaamheid voor de oplossing van maatschappelijke problemen. Bruikbaarheid van kennis en kunde wordt belangrijker gevonden dan het voortbrengen van kennis en kunde op zich. Er wordt dan ook gemakkelijk over grenzen van disciplines gestapt: in plaats van monodisciplinair werken krijgt een multi- en zelfs transdisciplinaire aanpak de voorkeur. Het zoeken naar een verbinding tussen kennis en kunde en de toepasbaarheid brengt dwingendere dan voorheen de vraag naar voren naar de sociale en ethische kanten van beroepsvorming (zie bijvoorbeeld Vrieze e.a., 2004 en 2005).

Beroepsvorming en algemene vorming of burgerschapsvorming kunnen dan ook niet als losse grootheden worden gezien (Geurts en Meijers, 2006).

Behalve dynamiek, bruikbaarheid en normativiteit is een ander belangrijk verschilpunt dat de gevraagde of vereiste kennis en kunde steeds minder worden gezien als een objectieve, los van het individu staande grootheid die op verzoek van de arbeidsmarkt in scholen kan worden geproduceerd (zie bijvoorbeeld Kessels, 2001 of Van der Sanden e.a., 2002). Wil leren effectief zijn, dan dient het gebaseerd te zijn op een reflectie op eigen ervaringen. Op deze manier wordt nieuwe kennis geconstrueerd. Persoonlijke ervaringen, inzet en kwaliteiten doen er toe. Scholen kunnen daarom niet langer worden ingericht als onderwijsfabrieken waarvoor instromende leerlingen een grondstof vormen, gediplomeerden een eindproduct vormen en gecodificeerde of formele kennis en kunde voor de bewerking zorgen.

Als een vijfde belangrijk punt zien we de veranderende verhouding tussen kennis en kunde en beroepsvorming. In de postindustriële tijd is veel meer aandacht nodig voor wat we de wie-kant van het leren willen noemen dan in de industriële tijd. Waar in vroeger tijden kerk, politieke partij en vakbond voor stonden, hebben we nu meer dan ooit de school 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). Deze twee zaken met elkaar verbinden, is dan ook een bijzonder belangrijke taak voor het nieuwe beroepsonderwijs.

De gevolgen van de postindustriële tijd voor de betrekkingen tussen school en bedrijf als het gaat om beroepsgericht leren, werkt Nieuwenhuis (2001 en 2004) aansprekend uit. Hij gaat in op de positie van het middelbaar beroepsonderwijs in de innovatie van de regionale economie. Nieuwenhuis constateert dat deze te zwak is: dit onderwijs speelt hierin nog nauwelijks een rol. Vooral mkb-bedrijven zijn hiervan de dupe, omdat ze voor kenniscreatie afhankelijk zijn van hun omgeving. Zonder bijstellingen zullen volgens hem de leerculturen van onderwijs en bedrijfsleven meer en meer uit elkaar groeien. Onderwijsleerprocessen worden gekenmerkt door zekerheid en codificatie, terwijl innovatieve leerprocessen binnen bedrijven steeds meer worden gekenmerkt door onzekerheid en participatie. Het beheersachtig management van scholen moet in zijn ogen dan ook plaats maken voor onderwijskundig leiderschap, dat leren en werken binnen de school opnieuw organiseert in interactie met het bedrijfsleven in de regio.

Voor deze kanteling naar de kennisvragen van het bedrijfsleven is het nodig, dat roc's expliciet in hun doelstelling opnemen dat ze ook gericht zijn op nieuwe kennisontwikkeling, naast overdracht van bestaande kennis en kunde. In navolging van Rosenfeld (1998) onderscheidt hij vier taken voor het beroepsonderwijs:

- Het beroepsonderwijs is allereerst verantwoordelijk voor de toelevering van voldoende geschoolde jonge vaklieden om te voldoen aan de economische vraag op de regionale arbeidsmarkt.
- Ten tweede heeft het beroepsonderwijs een taak bij het onderhoud van kwalificaties en competenties van werkenden in de regio.
- Ten derde kan het beroepsonderwijs een rol spelen bij het adapteren en faciliteren van sectorale innovaties in het regionale bedrijfsleven.
- Ten vierde kan het beroepsonderwijs een rol spelen bij het initiëren en onderhouden van innovatieve netwerken van regionale bedrijven en ondernemers.

Realisatie van deze taken vraagt volgens hem om een herontwerp van het gehele leersysteem, omdat dit nu niet gericht is op kennisontwikkeling en innovatie. Het beroepsonderwijs is te veel als een industriële werkplaats georganiseerd. Kennis en kunde staan vast en zijn zeker. De kennisoverdracht is autoritair, receptief en weinig participatief. Authentieke participatie van leerlingen en docenten in de wereld van de arbeid met onzekerheden, trial en error en innovatief vakman- en ondernemerschap, staan zo veel te ver af. Nieuwenhuis meent, dat het opnieuw organiseren van interne en externe leer- en werkgemeenschappen de kern zou moeten vormen van het herontwerp. De kwalificatiestructuur zou een reisgids moeten zijn langs interessante vormen van participatie voor leren, in plaats van een overzicht van inhouden. Al circa tien jaar geleden heeft Meijers (1995) erop gewezen, dat bij de vormgeving van het beroepsonderwijs te veel is uitgegaan van de industriële maatschappij met een relatief stabiele beroepenstructuur. Het gevolg is dat het beroepsonderwijs niet aansluit bij de moderne manier van kennisproductie. Het loopt daarom het grote gevaar als rem of belemmering op gewenste ontwikkelingen te functioneren. Recentelijk heeft Meijers in zijn intreedende als lector Pedagogiek van de Beroepsvorming erop gewezen, dat de taakverdeling tussen scholen en bedrijven zoals die wettelijk is vastgelegd, een goede aanpassing van het mbo aan de huidige economie in de weg staat. In de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB) wordt uitgegaan van een verdeelde verantwoordelijkheid. Volgens hem vraagt een goede voorbereiding van deelnemers op de huidige samenleving echter om een gedeelde verantwoordelijkheid (Meijers, 2004). Het aansluitingsdenken dat kenmerkend was voor de industriële tijd, wordt zo verlaten. Beroepsonderwijs wordt gezien als een vorm van co-creëren tussen belangrijke partijen. Een goede afstemming vraagt om een continue dialoog tussen leerling, school en regionaal bedrijfsleven over welke kennis en kunde, op welke wijze moet worden overgedragen en getoetst.

ORGANISATIE VAN HET 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 noodzaak 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 of, 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 dat (pagina 12 en 13):

- 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.

Er kan ook nog worden gewezen op twee interviews van Keursten en Van der Klink (2001) met Georg von Krogh, een expert op het gebied van leren en opleiden in de kenniseconomie. Hierin wordt op een uitstekende manier verwoord welke ontwikkelingen van kennis en kunde zich voordoen in de kenniseconomie en voor welke

uitdagingen het onderwijs zo wordt gesteld. Kennis is in de ogen van Von Krogh geen los goed, maar sterk verbonden met medewerkers. Bij het ontwikkelen en benutten van kennis gaat het er dan ook om een context te creëren, die medewerkers stimuleert kennis te ontwikkelen, te delen en toe te passen. Voor werknemers is het daarom van cruciaal belang een werkomgeving te kiezen waarin ze werk kunnen doen dat ze zelf betekenisvol vinden en waarin ze de mogelijkheid krijgen verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen ontwikkeling.

Het is, anders gezegd, riskant om te werken in een organisatie waarin je slechts weinig kunt leren, omdat hierdoor je marktwaarde voor ander werk daalt. Von Krogh geeft vier consequenties van deze postindustriële kijk voor het onderwijs:

- Een essentiële competentie waarvoor het onderwijs moet zorgen, is leren te leren.
- Er moet een open verbinding zijn tussen onderwijs en werkvelden. Juist in deze spanningsvelden doen zich de interessante leeransen voor.
- Omdat leren een levenslang proces is, moet dit niet te veel worden geconcentreerd in één levensfase. Wederkerend leren en werken passen beter bij een kenniseconomie.
- Ondernemerszin en initiatiefrijke werkers zijn capaciteiten die studenten dienen te ontwikkelen. Het is belangrijk dat studenten zelfkennis ontwikkelen, dat wil zeggen kennis over hun persoonlijke motivatie en hun capaciteiten, en dat ze vaardigheden ontwikkelen om hun dromen te verbinden met de werkelijkheid.

BEHOEFTE VAN DE DOELGROEP

Zoals gezegd is de doelgroep een derde perspectief dat aandacht verdient. Volgens ons is het niet alleen in het technische beroepsonderwijs, maar in het gehele beroepsonderwijs een traditie deze pijler onder beroepsgericht leren te veronachtzamen. Dominant is om vakkennis en –kunde te beschouwen als het hoogste goed. Cursisten moeten gemotiveerd zijn en de capaciteiten hebben om zich de vereiste kennis en kunde eigen te maken. Het werk van docenten en opleiders is om zorg te dragen voor dit verwerkingsproces. Zonder het wellicht te willen, heeft bijvoorbeeld het technisch onderwijs zo een eigen soort onderwijs ontwikkeld voor een specifieke groep studenten: mannelijke nerds (zie bijvoorbeeld Geurts en Van Oosterom, 2000). Een opvallend kenmerk van dit onderwijs is de verdeling naar geslacht. Terwijl het middelbaar beroepsonderwijs ongeveer evenveel vrouwelijke als mannelijke cursisten kent, neemt slechts circa 6 à 7 procent van de vrouwelijke cursisten deel aan het technisch mbo.

Het zo sterk voorop stellen van niet ter discussie staande kennis en kunde is een onhoudbare positie 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.

Keuzevrijheid is volgens Waslander e.a. (2004) een groot goed in onze tijd. We hebben steeds meer zelf te kiezen en zijn regisseur van ons eigen leven. Zij wijzen ook op de andere kant van de medaille: de keuzedwang. Mensen moeten steeds meer zelf kiezen en worden verantwoordelijk gehouden voor keuzes die ze maken. Niet iedereen zit hierop te wachten, kan er goed mee omgaan of heeft evenveel te kiezen (zie ook Brinkgreve, 2004). Voor aanbieders van producten en diensten is het gevolg dat de onvoorspelbaarheid is gegroeid. Dit leidt ertoe dat veel organisaties een kanteling moeten maken van massaproductie naar maatwerk. Niet langer staat dan het eigen product centraal, maar veel meer de wens van de consument. Om niet te hoge kosten te hoeven maken, wordt via het principe van massa-maatwerk gepoogd nieuwe combinaties te vinden tussen aan de ene kant de unieke behoeften en aan de andere kant de efficiëntie van massaproductie.

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien dat de noodzaak van individualisering door het ministerie van OCW hoog op de agenda van het mbo is gezet. Voorwerk hiervoor is verricht door de commissie Boekhoud (ministerie van OCW, 2001). Volgens deze commissie zou de maat voor waardering van het beroepsonderwijs niet langer moeten zijn of cursisten een diploma halen, maar of ze wat aan hun opleiding blijken te hebben. Bij verbetering van de aansluiting moet veel meer dan nu de zin en betekenis van leren voor de loopbaan van de deelnemer als uitgangspunt worden genomen. Bestaande instituties, afspraken en regels moeten van de voorgrond naar de achtergrond. Volgens Boekhoud, voorzitter van de commissie voor de 'Doorstroomagenda beroepsonderwijs',

horen dan ook niet langer leerstof en eindtermen centraal te staan, maar iemands ontwikkeling. Waar denk je over vijf jaar te zijn? Waar ben je goed in? Waar zou je goed in willen zijn? Dat soort gesprekken wordt volgens hem niet of nauwelijks gevoerd met cursisten. Ze kiezen voor een opleiding en pas als het mis gaat gebeurt er weer wat. Echter, gedurende de hele loopbaan zouden zulke gesprekken moeten plaatsvinden. En vervolgens is het natuurlijk de vraag wat cursisten moeten kennen en kunnen – en dus aangeboden zouden moeten krijgen – om de gewenste loopbaan te kunnen volgen. Hierbij horen zaken als: hoe betrek je hen bij de eigen loopbaan, hoe maak je hen zelf verantwoordelijk? En: wat is de verantwoordelijkheid van school en bedrijf?

3.2 Beroepentheoretische kijk

Voor het greep krijgen op de veranderingen in drie pijlers van het beroepsonderwijs, worden in het huidige wetenschappelijke en beleidsmatige denken twee sleutelbegrippen gehanteerd. Het gaat om het competentiebegrip (voorheen: kwalificatiebegrip) en om het begrip flexibiliteit. Onder competentie wordt verstaan het geheel van kennis, vaardigheden en houding dat beroepsbeoefenaren in staat stelt om een bepaalde arbeidsprestatie te leveren. Het is een handelingsvermogen dat door formele en informele leerprocessen wordt verworven en dat dus geen exclusieve band heeft met het geïnstitutionaliseerde onderwijs. Wordt wel een vaste verbinding verondersteld, dan is sprake van overaccentuering van de betekenis van de school. Competentieontwikkeling vindt dus in verschillende levenssferen plaats en bovendien in de gehele levensloop van een individu. Het is een kenmerk van de persoon en niet van de arbeidssituatie. Het tweede sleutelbegrip is flexibiliteit. Lange tijd is 'eng' aangekeken tegen de aansluiting tussen school en beroep. Een precieze omschrijving van de benodigde beroepskwalificatie staat dan voorop en er wordt uitgegaan van min of meer exclusieve en rechtlijnige verbindingen tussen onderwijs en beroepsarbeid. Het begrip flexibiliteit verwoordt, dat er nogal wat speelruimte bestaat in het aansluitingsproces. Zo blijken brede beroepscompetenties vaak te zorgen voor een adequater aansluitingsproces dan specifieke, en geven processen van beroepsmobiliteit en substitutieprocessen een indicatie van op de arbeidsmarkt bestaande ruimte. Met het eerste proces wordt bedoeld dat personen met dezelfde opleiding of hetzelfde beroep nogal eens in naar aard en niveau uiteenlopende beroepen terug te vinden zijn. Met het tweede proces wordt bedoeld dat in een en hetzelfde type functie vaak werkers met uiteenlopende opleidingen of beroepen worden aangetroffen.

Een beroepentheoretische kijk vult volgens ons het bovengenoemde begrippenkader aan op belangrijke aspecten. Zo wordt voorkomen dat te individualistisch wordt aangekeken tegen de aansluiting tussen onderwijs en arbeid. Ook levert deze kijk normatieve winst op, omdat geen strikte scheiding tussen ideaal en feitelijkheid wordt gehanteerd. Het denken over oplossingen voor de aansluitingsproblemen wordt daardoor minder gemakkelijk een louter technische aangelegenheid. We zullen dit verduidelijken (zie voor een uitgebreide verantwoording: Geurts, 1989).

Tegenover de frequentie waarmee in het dagelijkse spraakgebruik het begrip beroep wordt gehanteerd, staat een geringe belangstelling voor dit concept in zowel wetenschappelijke als beleidsmatige kringen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat het beroepsbegrip te vanzelfsprekend wordt geassocieerd met de (pre)industriële productiewijze: traditionele en ambachtelijke of industriële beroepen. Nieuwe beroepentheorieën maken echter duidelijk dat beroepen nog altijd een onmisbaar oriëntatiepunt vormen in de aansluiting tussen onderwijs en arbeid, onder meer omdat ze:

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

Van Hoof (2001) merkt dan ook op dat in een postindustriële samenleving eerder een nieuwe waardering van vakbekwaamheid, professionele instelling en het 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 combineren met zelfstandigheid, klantgericht denken en verantwoordelijkheid voor de eigen loopbaan. Recentelijk is voor deze herwaardering van professionaliteit een brede beweging ontstaan (zie bijvoorbeeld WRR, 2004 en Van den Brink e.a., 2005).

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 beheersing van de marktwaarde van kennis en kunde.

De eerste twee factoren wijzen vooral 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 gehelen van deskundigheid met welke marktwaarden het gaat en omdat vastligt welke taken en bevoegdheden de onderscheiden partijen hebben en hoe onderlinge betrekkingen zijn

geregeld. Gedacht moet worden aan de specifieke bundeling van kennis en kunde 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 in hoofdstuk 2 vormen hiervan een treffend voorbeeld. Voorts geven bijvoorbeeld De Bruijn en Nieuwenhuis (1994) op het niveau van beroepssectoren inzicht in deze dynamiek.

De beroepentheoretische kijk heeft in aanvulling op de begrippen competentie en flexibiliteit onze blik op de aansluiting tussen onderwijs en arbeid ruimer gemaakt. Bovenop de individuele betrekkingen die spelen en waarvoor de genoemde begrippen aandacht vragen, ontstaat zicht op bovenindividuele of institutionele betrekkingen. Oplossingen voor aansluitingsvraagstukken kunnen dan ook niet louter worden gezocht bij de individuele deelnemer. Over welke competenties dient deze te beschikken en hoe kunnen deze het best ontwikkeld worden? Minstens zo belangrijk is oog voor de institutionele kant van de kwesties: het ontstaan, bestaan en voortbestaan van beroepens-structuren (vorming van beroepen) die de individuele beroepsvorming al dan niet ondersteunen. Dit brengt ons bij de normatieve winst.

Zoals aangegeven laat de beroepentheoretische kijk zien dat het in aansluitingsprocessen niet alleen gaat om het vinden van een juiste mix tussen de bundeling van gehelen 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 actoren hun eigen doelstellingen trachten te realiseren door middel van beïnvloeding van elkaars gedrag. Hierdoor kan gezegd worden dat de ontwikkeling van beroepen is op te vatten als een arena voor de verdeling van aanspraken op schaarse beloningen en dat op deze manier een normatieve verbinding wordt 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 één 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 (zie ook Van Hoof, 1987;

Geurts, 1989). Er kan ten minste een drietal deelmarkten worden 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.

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. Deze nieuwe beroepen ontstaan niet als differentiatie of specialisatie van een bestaand beroep. Ze vloeien voort uit veranderingen van werkprocessen in bedrijven. Problemen kunnen niet meer worden opgelost met beroeps-specifieke deskundigheid, maar vragen om multidisciplinaire 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. Wij hebben eerder duidelijk gemaakt dat nu sprake is van volstrekte onbalans tussen kwalificaties en

opleidingen. Door de grote differentiatie als gevolg van directe behoeften aan de vraagkant 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 (2004) 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 kunnen we noemen: de herontwerpprojecten van het Da Vinci College, het ROC Midden Nederland en het Friesland College. We gaan nader in op deze herontwerpprojecten in hoofdstuk 5.

3.3 Een derde weg

We sluiten dit hoofdstuk af door samen te vatten wat het besproken beroepspedagogisch perspectief heeft opgeleverd voor het zoeken naar een nieuwe identiteit van het mbo. Onze mening is dat in plaats van marktwerking hiermee de inhoudelijke kant van het beroepsonderwijs in de volle aandacht komt, en daarmee een herwaardering van de professionaliteit van mensen die dit onderwijs vorm moeten geven (zie ook Tonkens, 2003). We zien het dan ook als een derde weg. Na de aanbodgerichte benadering van het beroepsonderwijs in de industriële tijd en als reactie hierop de vraaggerichte benadering van de postindustriële tijd, komt nu de eigen kennis en kunde (de professionaliteit) van het beroepsonderwijs centraal te staan. Er dient een stevige body of knowledge te worden opgebouwd over hoe beroepsvorming het best kan plaatsvinden. Het gaat erom deze professionalisering consistent vorm te geven. We formuleren drie conclusies die met elkaar 'in lijn' zouden moeten worden uitgewerkt. Het gaat om het vakmanschap dat voorop staat in het mbo; vervolgens om de vraag hoe het leren van deze kennis en kunde het best kan worden georganiseerd; en ten slotte om het leiderschap dat hiervoor nodig is.

Ten eerste is duidelijk geworden dat bij het ontwerpen van beroepsonderwijs al de drie behandelde pijlers als invalshoek kunnen worden genomen. Men kan vertrekken vanuit kennis en kunde (WAT), vanuit de organisatie van het leren (HOE) en vanuit de doelgroep (WIE). Het beroepsonderwijs kent een dominante traditie van backward mapping, waarin de WAT-kant voorop staat. Bepaalde bundelingen van kennis en kunde (beroeps(competentie)profielen) worden als hoogste goed beschouwd. Toekomstige beroepsbeoefenaren die zich op dit beroepsdomein gelegitimeerd willen begeven, zullen

zich deze deskundigheid eigen moeten maken. Beroepsonderwijs wordt adequaat ontworpen, wanneer bovenstaand proces efficiënt en effectief verloopt. Dit wordt beschouwd als de koninklijke weg.

Gezien de geschetste veranderingen in de drie pijlers, stellen we voor bij het opbouwen van een body of knowledge niet te kiezen voor backward, maar voor forward mapping. Dit betekent dat niet vooraf gedefinieerde deskundigheid als absolute grootheid wordt beschouwd, maar de persoonlijk te verwerven bekwaamheid. Het beroepsonderwijs dient niet van achter naar voren, maar van voren naar achter optimaal te worden ingericht. Men zoekt dan naar een optimale aansluiting op persoonlijke belangstelling en talent, en zorgt ervoor dat door goed samenspel tussen scholen en bedrijven deelnemers zo veel mogelijk kansen krijgen om zich erkende kennis en kunde eigen te maken. Van scholen en bedrijven wordt verwacht dat ze hieraan een bijdrage leveren. Zijn het krachtige leeromgevingen die zorgen voor een optimale context voor beroepsvorming van individuen (loopbaanoriëntatie, beroepsvorming en –realisatie)? Een duidelijke keuze voor forward mapping is gemaakt in het nieuwe innovatieproject *Value in the Value* van het Alfa-college, de Hanzehogeschool, een aantal vmbo-scholen en bedrijven. De opzet is in de Groningse beroepsonderwijskolom nieuwe snijvlakopleidingen te realiseren die uitgaan van een duurzame ontwikkeling van individu en werkgelegenheid. Wat betreft de persoonlijke vakbekwaamheidsontwikkeling wordt aangesloten bij het werk van Van Dijk e.a. (2004 en 2005). Op basis van het gedachtegoed van Ned Herrmann geven ze handreikingen voor onderwijsinnovatie die moet leiden tot beter leren en een hogere kennisproductiviteit.

De grote stap van het traditionele naar het postindustriële vakmanschap is, dat het beroep niet langer wordt gezien als een welomschreven product dat aangeboden wordt in scholen en gevraagd wordt in bedrijven. Het moet vooral worden gezien als een dynamisch construct dat de relaties in kaart brengt tussen individu, school en werk. Actoren krijgen zo zicht op de rol die ze spelen in de beroepsvorming, welke problemen zich hierbij voordoen en welke kansen en mogelijkheden zich aandienen voor verdere beroepsvorming. Drager voor de beroepsvorming is niet langer externe kennis en kunde, maar het individuele ontwikkelingsproces van studenten ten aanzien waarvan scholen en bedrijven dienstverlenend dienen te zijn. Door forward mapping krijgen leervragen naar het WAAROM en WAARTOE van vakmanschap een belangrijke plaats in het nieuwe middelbaar beroepsonderwijs. Het boeien en binden van de doelgroep krijgt zo een veel dominanter positie dan ze tot nu toe veelal heeft gehad. Dit overigens zonder afbreuk te doen aan het feit dat de te verwerven kwalificaties maatschappelijke erkenning nodig hebben. Een goede balans tussen pedagogische en maatschappelijk eisen staat voorop in de deskundigheidsontwikkeling.

Smid (2001) laat zien hoe belangrijk het is de balans te bewaren tussen eisen vanuit de doelgroep en de arbeidsmarkt. De context van de deelnemers is van belang in het ontwerp. Hij zet zich af tegen aanpakken met de doelgroep als invalshoek die zich te uitsluitend oriënteren op persoonskenmerken zoals motivatie, leerstijl of denkstijlen. Omdat competentie en context niet zonder elkaar kunnen, wijst hij erop dat de beroepsarbeid en de beroepsprestaties die dienen te worden verricht, meegenomen moeten worden. Meijer e.a. (2002) wijzen erop dat het inrichten en optimaliseren van de context als leeromgeving en als (niet) motiverende en (niet) bindende factor voor lerenden, een pad vormt met kansen en mogelijkheden, maar ook met risico's en valkuilen. Bij het bespreken van de beleidscontext in hoofdstuk 2 is geconstateerd dat alle partijen zoeken naar een sterkere relatie en betere vervlechting van onderwijs en arbeid. Arbeidsnabij beroepsonderwijs staat bovenaan de beleidsagenda. Beroepsvorming wordt opgevat als een 'ingroei' in werkgemeenschappen en deelname aan beroepspraktijken (zie ook Schoemaker, 2004 en Wenger, 1998). Leerprocessen op en rond de werkplek zijn vaak sterker dan leerprocessen in een schoolse situatie. Toegang hebben tot echte beroepsarbeid houdt in dat men in principe beschikt over een krachtige leeromgeving ten behoeve van de ontwikkeling van beroepscompetenties. Zoals we hebben gezien, kennen de verschillende deelmarkten echter een eigen definitie van vakmanschap, een eigen handelingscontext voor het ingroeien in de werkgemeenschap en vaak ook een eigen visie op de doelgroep die het meest geschikt is. Talent- en competentieontwikkeling krijgen zin en betekenis door de context waarin ze plaatsvinden. Duidelijk zal zijn dat vooral het leren en werken dat plaatsvindt op de restmarkten, veraf staat van de gewenste beroepsvorming en beroepenstructuren.

Dit brengt ons bij de tweede conclusie. Beroepsonderwijs dat kiest voor forward mapping en dus de potentiële talenten van deelnemers als vertrekpunt neemt, kan niet volstaan met slechts oog voor de individuele dimensie van het leren van een beroep. Minstens zo belangrijk is aandacht voor de bovenindividuele beroepsvormingsprocessen en -structuren. De Bruijn (2005) laat zien welke spanningen er ontstaan, wanneer men oog heeft voor zowel belangen van deelnemers als de institutionele belangen die spelen bij het ontwerpen van nieuw beroepsonderwijs. We zien het als een professionele taak van scholen voor beroepsonderwijs om naast individuele loopbaanbegeleiding een body of knowledge te ontwikkelen over actoren en factoren die de vorming van beroepen en beroepsvorming belemmeren dan wel bevorderen. De bouwstenen die De Bruijn noemt, vormen hiervoor een prima basis. En volgens ons biedt het geschetste beroepen-theoretisch perspectief een goed houvast voor de verdere invulling. We werken dit verder uit in hoofdstuk 5.

We sluiten hier af met een derde conclusie. Zoals al een paar maal gezegd, brengt de beroepentheoretische kijk ook normatieve dimensies die spelen in beeld. Zonder oog hiervoor bestaat het gevaar dat beroepsonderwijs te veel een oppervlakkige, technische invuloefening wordt, waarover men tevreden is als voldaan wordt aan opgelegde of minimaal overeengekomen externe eisen. Men is dan te weinig op zoek naar het zo goed mogelijk exploiteren van de talenten en capaciteiten van deelnemers omdat de relatieve autonomie die het beroepsonderwijs heeft, niet wordt gebruikt. Beroepsonderwijs is immers meer dan reageren op kansen en bedreigingen die de omgeving biedt. Het heeft een eigen maatschappelijke functie of bestemming en dient op basis daarvan medeverantwoordelijkheid te nemen voor de omgeving. Het uitgewerkte beroepspedagogische perspectief daagt uit tot dit leiderschap. Wil men in het middelbaar beroepsonderwijs betrokkenen warm krijgen voor vernieuwen en zo innovatie structureel een plek geven, dan zal meer discussie en debat moeten plaatsvinden over pedagogische idealen, de rijke maatschappelijke opdracht die de sector heeft en hoe betrokkenen gezamenlijk hiervan echt iets beters kunnen maken. Dit debat over de essentie van de publieke taak of bestemming die de sector heeft en hoe die het best kan worden waargemaakt, wordt op dit moment veel te weinig gevoerd. Een voorbeeld? Scholen zouden de ambitie moeten hebben hun deelnemers meer bescherming en prestige te bieden. Het zijn immers niet alleen opleidingsfabrieken, maar ook statusfabrieken die loopbanen, carrières en goede plekken op de arbeidsmarkt verdelen. Het lijkt er nu op dat onder de verhullende noemer van de kennismaatschappij de bve-sector dieper op de tweede plaats wordt gedrukt, als het gaat om toekomstkansen van de deelnemers. Wanneer een te instrumentele aanpak de boventoon voert, heerst er pedagogische leegte. En die gaat ten koste van het engagement voor innoveren en het vervullen van een zo goed mogelijke dienstverlening (zie ook Geurts, 2005). We hebben eerder een poging gewaagd een verbetering van de publieke taak uit te werken op het niveau van aankomend vakmanschap. Daarbij hebben we gepleit dat het nodig is op te komen voor zowel een sterke persoonlijke ontwikkeling als voor gunstige sociaal-economische condities, willen deze jongeren voldoende toekomstkansen krijgen. Bij dergelijke sociaal-economische condities 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 ook aan het beïnvloeden van de marktwaarde van aankomend vakmanschap op mbo-niveau (Geurts, 1992).

4

Een roc als loopbaancentrum

In het vorige hoofdstuk hebben we bij de bespreking van de drie pijlers van het beroeps- onderwijs geconstateerd, dat de postindustriële tijd vraagt om ontwikkelingen in inhoud en vorm van leren waaraan het huidige beroepsonderwijs niet voldoet. Doordat het op industriële wijze is georganiseerd en beheerd, ontstaan steeds meer discrepanties met de moderne wijze van samenleven. In dit hoofdstuk wagen we een poging om een onderwijs- concept te ontwikkelen dat beter past. We duiden dit aan met de metafoor 'roc als loop- baancentrum'. Juist deze metafoor is gekozen omdat het ons niet gaat om het concept als doel, maar om de functionaliteit van het beroepsonderwijs te verbeteren. Of dit lukt, kan volgens ons het best worden afgeleid uit loopbaanopbrengsten voor deelnemers en instellingen/bedrijven.

We bouwen het herontwerp van het huidige beroepsonderwijs op vanuit het primaire proces. Twee assen staan dan centraal: de inhoud of wat-kant en de vorm of hoe-kant. Deze moeten veel flexibeler dan nu kunnen reageren op behoeften en wensen van deelnemers en arbeidsmarkt. De verschillen binnen en tussen deze vragende partijen zijn zo groot dat het niet langer getuigt van voldoende professionaliteit om met vaste standaardoplossingen te komen. Veel meer variëteit dient dus te worden geboden ten behoeve van de versterking van de zelfsturing van zowel deelnemers als instellingen/ bedrijven. We werken de omslag die nodig is van roc als opleidingsfabriek naar roc als loopbaancentrum nader uit. Vervolgens gaan we in op de basisprincipes van loopbaan- leren: zowel meer inhoudelijke als organisatorische uitgangspunten komen aan bod. Daarna laten we zien dat de verschillende principes in de nieuwe architectuur van het roc nauw samenhangen. Een school die de kant wil opgaan van een loopbaancentrum dient integraal te vernieuwen en consistent te configureren, wil ze zich als zodanig kunnen waarmaken.

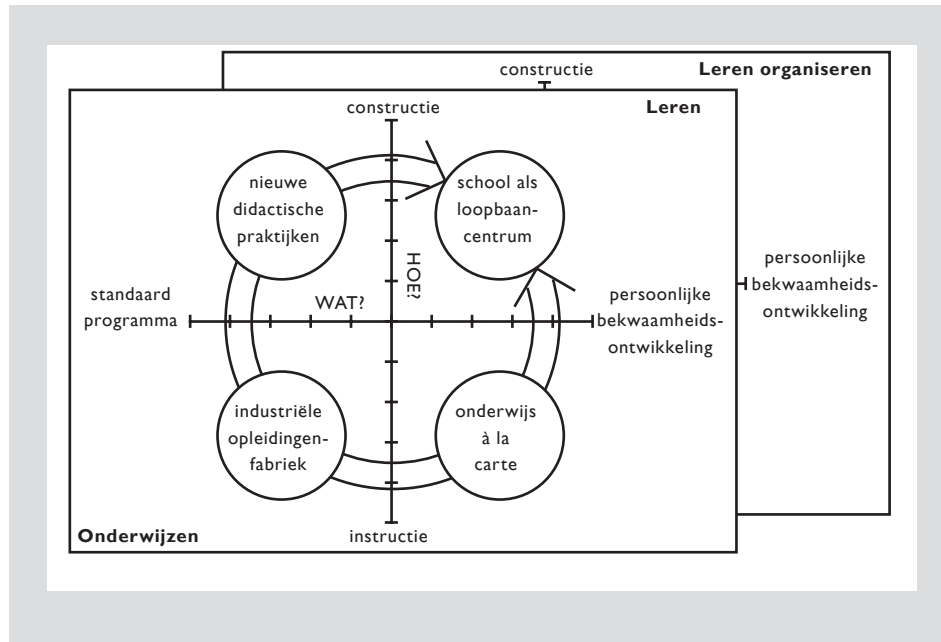
Een ander fundament voor herontwerp dat we voorstellen, heeft alles te maken met de binnenkant of wie-kant van personen en organisaties. Dit wordt aangeduid met de omslag van backward naar forward mapping. Het middelbaar beroepsonderwijs kent een eeuwen- lange traditie van backward mapping. Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt worden gevangen in beroepsprofielen en deze worden vertaald in eindtermen voor opleidingen.

Vervolgens wordt onderwijs naar inhoud en vorm zo ontworpen dat het behalen van deze eisen voorop staat. Dit ontwerpen en inrichten heeft zich de afgelopen jaren geprofessionaliseerd. Er is hierdoor een eigen pedagogiek en didactiek ontwikkeld, die gericht is op het zo goed mogelijk verzorgen van beroepsopleidingen.

Het omgekeerde proces, forward mapping, is een grote onbekende en heeft nauwelijks traditie. We stellen voor het mbo zo vorm te geven dat men eigen deskundigheid ontwikkelt die vertrekt bij de wensen en behoeften van de deelnemers en instellingen/bedrijven, en er naartoe werkt dat deze partijen de kans krijgen over kennis en kunde te gaan beschikken die bij hen past en op de arbeidsmarkt erkende waarde heeft. Een pedagogisch-didactische aanpak zou ontwikkeld moeten worden die ervoor zorgt dat de persoon, bedrijf/instelling en professie opnieuw met elkaar verbonden worden.

4.1 **Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum**

Een roc als loopbaancentrum kiest voor forward mapping en een pedagogiek en didactiek die hierbij horen. Arbeidsmarktbehoeften worden hierdoor niet uit het oog verloren. Eerder is het tegengestelde het geval. Het gaat juist om beroepsvorming die externe erkenning krijgt (arbeidsmarktwaarde heeft). De beroepsvorming van deelnemers wordt centraal gesteld en het beroepsonderwijs wordt opgevat als een vorm van dienstverlening aan personen en instellingen/bedrijven. Bewijzen van goede dienstverlening zijn te vinden in de opbrengsten voor de loopbaanontwikkeling van deelnemers en voor de productiviteitsontwikkeling van instellingen/bedrijven. De school wordt niet langer opgevat als een organisatie die erop is gericht beroepsopleidingen aan te bieden, maar als een institutie die haar identiteit en werkcriteria ontleent aan het stimuleren en ondersteunen van de beroepsvorming van haar deelnemers en de werkgelegenheid in de regio. In het vorige hoofdstuk hebben we dit perspectief aangeduid als een derde weg: niet het aanbod of de vraag staan centraal maar de eigen professionaliteit om door beroeps- onderwijs deelnemers en afnemers dichterbij elkaar te brengen. De omslag van een school als opleidingenfabriek naar een school als loopbaancentrum (zie figuur 4.1), beschouwen we als een belangrijke stap om de eigen professionalisering opnieuw vorm te geven. Een nadere verantwoording en uitwerking van deze omslag wordt gegeven in Geurts (2003a).



Figuur 4.1: Van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum

In figuur 4.1 wordt een onderscheid gemaakt tussen twee basisdimensies voor de nieuwe inrichting van roc's. De al genoemde kenmerken van de pedagogiek van de beroepsvorming komen hierin terug. Het beroepsonderwijs wordt aantrekkelijker doordat de nadruk niet zo eenzijdig als nu vaak het geval is, ligt op theoretische kennisoverdracht (instructie), maar vooral 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). Duidelijk zal zijn dat door deze keuze instellingen/bedrijven veel nauwer betrokken dienen te worden bij de inrichting en vormgeving van het beroepsonderwijs.

Op de horizontale lijn staat de andere dimensie. Deze gaat over de inhoudelijke kant van de beroepsvorming: WAT leer je? Hier staan tegenover elkaar: een vast opleidingsprogramma met bijbehorende leerstof en een programma dat uitgaat van een zo optimaal mogelijke persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling van de deelnemer. 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. Het is vooral op de wat-dimensie waardoor het uitdagende van de nieuwe pedagogiek zichtbaar wordt. Om deelnemers beter te helpen bij hun beroepsvorming en hun meer keuzemogelijkheden te geven, is didactische vernieuwing alleen onvoldoende. Programmatisch moet hiervoor veel meer ruimte geschapen worden dan nu het geval is in het middelbaar beroepsonderwijs. In paragraaf 4.4 werken we dit nader uit.

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 beroepsonderwijs 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 die worden ondernomen om het huidige onderwijs via nieuwe didactiek (pgo, projectonderwijs enzovoort) te verbeteren. In het beroepsonderwijs 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 beroepsonderwijs.
- tot slot rechtsboven. Hier kiest men voor zowel didactische als programmatische vernieuwing (constructieleren en maatwerk). Hier gaat het dus om een herontwerp-profiel. Het beroepsonderwijs dat zo werkt, heeft de kenmerken die worden aangeduid met de metafoor: school als loopbaancentrum.

In figuur 4.1 zijn pijlen te zien die lopen van de school als industriële opleidingsfabriek via de kwadranten linksboven en rechtsonder naar de school als loopbaancentrum. Hiermee geven we aan dat scholen die zich bezighouden met een ingrijpend herontwerp van hun onderwijs, de sprong van linksonder naar rechtsboven ineens te groot vinden. Deze is te moeilijk. Ervaringen met nieuwe didactische praktijken of met onderwijs à la carte zijn een voorwaarde om de stap naar herontwerp te kunnen zetten. Ook willen we wijzen op een misverstand dat figuur 4.1 kan oproepen. De figuur wordt nogal eens als volgt uitgelegd: een school die wil voldoen aan de kenmerken van een loopbaancentrum, moet uitsluitend scoren in het kwadrant linksboven. Het gaat ons er echter om er met behulp van deze figuur op te wijzen dat het kwadrant linksonder een te eenzijdig beeld bevat van de inrichting van een school voor beroepsonderwijs: de school als opleidingsfabriek. Het gaat erom van dat beeld af te komen en samen met andere belangrijke partijen beroepsonderwijs te ontwikkelen dat beter past in deze tijd. Dit nieuwe onderwijs zal volgens ons kenmerken moeten vertonen die horen bij het kwadrant

rechtsboven, maar zal ook kenmerken hebben die thuishoren in de andere drie kwadranten. Elk kwadrant heeft een eigen functie. We pleiten dus voor een juiste mix ten behoeve van de ontwikkeling van de loopbaan van deelnemers en de werkgelegenheid van de regio. Volgens ons zal de school zich dan moeten ontwikkelen in de richting van links onder naar rechtsboven (zie figuur 5.2, pagina 61). Hierbij geldt 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 4.1 (organiseren van het leren) wil duidelijk maken dat voor de gewenste beroepsvorming niet volstaan kan worden met een herontwerp van het primaire proces. Ook is het noodzakelijk om het leren zodanig te organiseren dat dit past bij een school als loopbaancentrum. In de volgende paragraaf wordt dit vlak nader uitgewerkt.

4.2 Nieuwe architectuur voor beroepsvorming

In figuur 4.2 (pagina 40) is in een zevental ontwerpprincipes ideaaltypisch de nieuwe architectuur van beroepsvorming nader uitgewerkt voor zowel het primaire proces (zie de linkerkant van de figuur) als voor de organisatie van het leren (zie de rechterkant van de figuur).

De eerste twee basisprincipes, **maatwerk en constructieleren**, verwoorden de essentie van de inhoud en vorm van het leren in het loopbaancentrum, die we hierboven reeds besproken hebben. Beroepsvorming wordt niet langer opgevat als het overdragen van een vast opleidingsprogramma, maar als een proces van persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling. Het roc moet daarom zo ingericht zijn dat het maatwerk kan leveren in plaats van een standaardpakket. Opleidingspaden en lessentabellen horen plaats te maken voor een veel flexibelere organisatie van het onderwijs, zodat individuele leertrajecten mogelijk worden. Wat betreft de vorm van leren wordt gekozen voor constructieleren boven instructieleren. Het accent ligt dus niet langer op theoretische kennisoverdracht door de docent, maar op actieve kennisontwikkeling door de cursist op basis van (reflectie op) praktijkervaringen die kenmerkend zijn voor de beroepspraktijk waarop men zich voorbereidt. Hieronder wordt nog kort stilgestaan bij de vijf andere basisprincipes.

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. Welke betekenis en zin

hebben de beroepservaringen voor je eigen ontwikkeling? Vragen naar het waarom en het waartoe zijn dan aan de orde. Deze vorm van persoonlijke begeleiding staat tegenover de huidige, vaak afstandelijke studie- en beroepskeuzevoorlichting.

Beoordelen. Een stimulerend leerklimaat voor beroepsvorming vraagt om het leveren van prestaties. Talentontwikkeling is erbij gebaat dat zichtbaar wordt waar men goed in is. Om misverstanden te vermijden: een examinering met civiel effect van de bekwaamheidsontwikkeling hoort er ook bij. Beroepsvorming kan niet zonder een erkend diploma. Beoordelen dient daarom minstens twee variëteiten te hebben:

- transparantie en feedback in het kader van eigen loopbaanontwikkeling. Formatieve vergelijking is dan het vertrekpunt.
- summatief waarden ofwel beoordelen vanuit een normering van beroepsvorming (diploma-eisen).



Figuur 4.2: Nieuwe architectuur van beroepsvorming

Nieuwe rollen. De nieuwe architectuur vraagt om totaal andere rollen van cursist, docent, manager en medewerkers aan de kant van instellingen en bedrijven dan het traditionele beroepsonderwijs. De cursist wordt een actief leerder en ondernemer van de eigen loopbaan. De docent gaat de cursisten hierbij helpen. Naast de bekende expertrol doet de school als loopbaancentrum een beroep op bekwaamheden als coaching en begeleiding, en op vernieuwing van het onderwijs. De manager wordt vooral een beroeps-pedagogisch leider in plaats van een onderwijsfacilitator en –beheerder. Bedrijven kunnen zich niet langer opstellen als (kritische) consumenten van het beroepsonderwijs: ze worden (weer) producent.

Lichte organisatie. Een loopbaancentrum kent zo min mogelijk verticale hiërarchie en de hierbij behorende definiëring van zo duidelijk mogelijke taken en functies. In plaats van uit te gaan van deze bureaucratische en zware organisatie, vraagt beroepsvorming om een werkgemeenschap met veel horizontale interne en externe netwerken waarin de klant centraal staat en waarbij de coördinatie van het werk vooral verloopt via professionele standaarden en normen. Aan de inzet van deelnemers en medewerkers 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 van mensen. Leidinggeven hieraan lijkt het meest succesvol als men niet overstapt van sturing naar zelfsturing, maar juist 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.

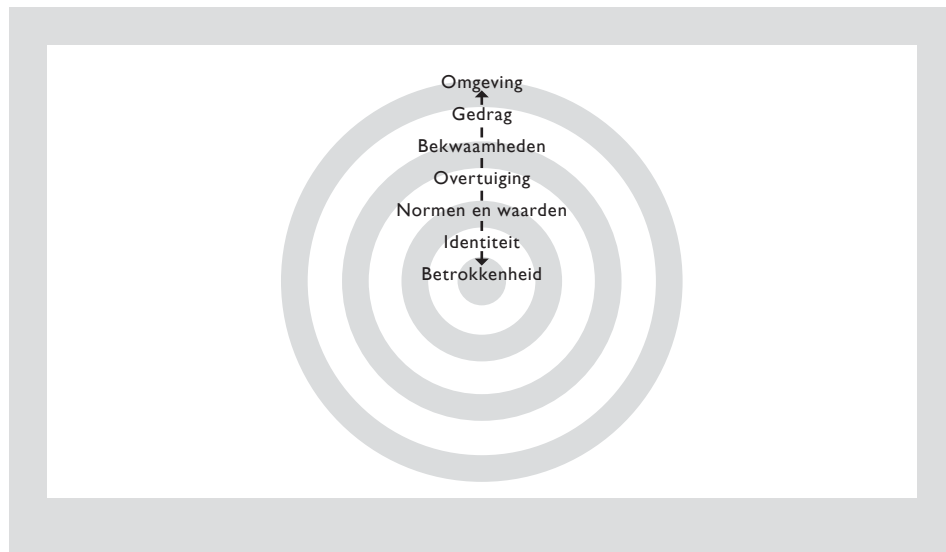
Oud of industrieel paradigma	Nieuw of postindustriële paradigma
<ul style="list-style-type: none"> • aanbieden van een product aan doelgroep • studie- en beroepskeuze voorlichting extern • vooraf vaste programma's en differentiaties • opdeling van het onderwijs in schoolsoorten die de arbeidsdeling volgen, zowel verticaal als horizontaal • kennis en kunde worden gezien als periodiek te onderhouden voorraadgoed • onderwijs is instellingsgebonden. De school verzorgt zelf het gehele aanbod, eventueel met geplande leerervaringen buitenshuis • verschillen tussen leerlingen zijn een afwijking van de standaard • school is segmentorganisatie met gefixeerde arbeidsdeling • instructie/sturing van het leerproces, selectie op basis van geschiktheid op vaste momenten • kwalificatiestructuur • stofgebonden examens op een vast tijdstip 	<ul style="list-style-type: none"> • aanbieden van dienstverlening aan deelnemer • interne loopbaanbegeleiding die helpt bij ontdekken van leerwensen en – mogelijkheden • via individuele leertrajecten worden de onderdelen van het leerproces op maat georganiseerd • leertrajecten zijn competentiegericht ingericht. D.w.z. ze vragen om het kunnen uitvoeren van complexe taken • kennis en kunde zijn een 'stroom' die permanent moet worden onderhouden • gedacht wordt in termen van open leeromgevingen. De school organiseert leren zonder zelf alles in huis te hebben • uniciteit van leerlingen is uitgangspunt • dynamische modulaire en netwerkorganisatie • leren is interactieve bezigheid met zelfselectie als basis van ontdekking van eigen wensen en mogelijkheden • zelforganisatie van interfaces • constante mogelijkheid tot doelgerichte competentiemeting

Figuur 4.3: Oude en nieuwe fundamenteën van het beroepsonderwijs

Duidelijk is dus dat het gaat om een fundamenteel andere fundering van het beroepsonderwijs. Nu staan in de school de producten ofwel opleidingen voorop en het gaat erom een meer klantgerichte organisatie te ontwerpen met loopbaantrajecten als kern. De oude en nieuwe fundamenteën van het beroepsonderwijs zijn door De Vijlder (2002) op een overzichtelijke manier bij elkaar gezet (zie figuur 4.3). 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 het schema staat samenvattend de wisseling van paradigma die hij voorstaat. We wijzen in het bijzonder op de zelforganisatie van de interfaces die hij voorstelt voor de versterking van de relatie van het onderwijs met de beroepspraktijk. Dynamiek voor verandering van de kwalificatiestructuur wordt niet op het landelijk niveau gezocht, maar in de regio.

4.3 Van backward naar forward mapping

We hebben al gezegd dat een onmisbaar fundament voor het roc als loopbaancentrum de omslag vormt van backward naar forward mapping. In plaats van de buitenkant van personen en organisaties komt de binnenkant in het vizier. Het gaat niet meer om beroepsonderwijs dat poogt 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 bijvoorbeeld: Korthagen, 2001 en Mulder, 2005). Door deze omslag kan het beroepsonderwijs volgens ons veel betere antwoorden geven op eerder geschetste postindustriële ontwikkelingen.



Figuur 4.4: Het Ui-model van Korthagen

We hebben gezien dat individuen veel minder dan vroeger houvast wordt geboden bij het uitzetten van hun eigen koers. Buurt, kerk en werk zijn als vaste bakens weggevallen. Beroepsonderwijs dient in te spelen op deze onzekerheden en jongeren steun te verlenen bij de opbouw van hun identiteit. Beroepsvorming en beroepenstructuren zijn een onmisbaar onderdeel voor jongeren om verantwoordelijkheid te kunnen nemen voor eigen loopbaan en algemener: het inrichten van het eigen leven. De nadruk op (het leren

van) zelfsturing mag geen afschuiven zijn van de eigen verantwoordelijkheid die het beroepsonderwijs op dit gebied heeft naar jongeren zelf. Individuele en sociale identiteit zijn immers twee kanten van dezelfde medaille en het gaat erom, zoals de socioloog Zygmunt Bauman onlangs aangaf, geen oplossingen te zoeken op individueel niveau voor sociaal veroorzaakte problemen. Voorzover deze kunnen worden opgelost, kan dat alleen op een sociale manier (Bauman, 2005). Dit brengt ons terug bij de verbinding die we hebben gelegd tussen individuele loopbaanontwikkeling en het bestaan van deelmarkten op de arbeidsmarkt in paragraaf 3.2. Identiteitsontwikkeling kan niet losgemaakt worden van de context waarin deze plaatsvindt. Vanzelfsprekend is het daarom van groot belang of de voorstellen en initiatieven om onderwijs en bedrijfsleven meer met elkaar te verbinden (die in hoofdstuk 2 over de beleidscontext zijn besproken) realiteit worden.

De huidige invoering en discussie over competentiegericht beroepsonderwijs gaat volgens ons te veel voorbij aan dit wezenlijke vraagstuk en aan een ander wezenlijk vraagstuk als het gaat om beroepsvorming. 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 (figuur 4.4). 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 dan wel spiritualiteit. 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 mensen ten diepste beweegt om te doen wat zij doen. Het gaat om persoonlijke aspiratie en betrokkenheid. Met identiteit en betrokkenheid wordt de echte kern van beroepsvorming bereikt.

We zijn van mening dat dit Ui-model niet alleen op het niveau van de persoon als uitgangspunt kan worden genomen, maar ook op het niveau van de organisatie. Het wordt zo ook een lagenmodel dat het roc helpt de eigen koers en identiteit te vinden. We kunnen hiervoor 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 gaan tegenwerken. De vernieuwing gaat dan stagneren en verzanden.

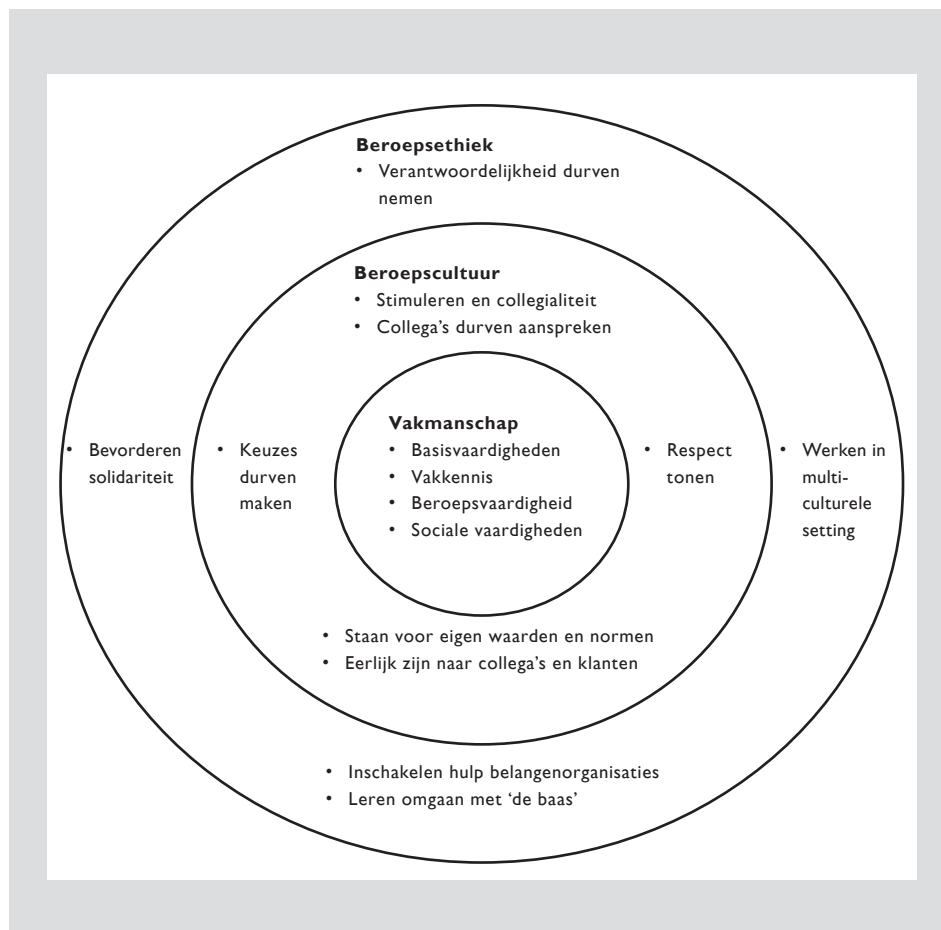
Een ander voorbeeld van het zoeken naar consistentie geven Koops en Vos (2006). Ze maken duidelijk dat het concept van 'praktijkgestuurd leren' van het Friesland college niet alleen bepalend is voor de vormgeving van het onderwijs, maar ook voor de ontwikkeling van het personeel en de organisatie als 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.

We geven een laatste voorbeeld van dit zoeken naar consistent configureren, van mtsplus. Zeven roc's in Noord-Holland zoeken 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 monitorinstrumentarium te ontwikkelen: het keurmerk mtsplus. We willen nog twee meer algemene inspirerende bijdragen 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 belemmerend zijn. Dit brengt de organisatiecontext in beeld, want competenties ontwikkelen zich per definitie altijd in een omgeving. De andere stimulerende bijdrage levert Land (2003). Hij maakt duidelijk dat vernieuwing van primaire processen niet kan zonder vernieuwing van de organisatie van deze processen. Een en ander 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 intreedes van lectoren terug te vinden, zie bijvoorbeeld: Van Asselt (2003), Klarus (2003 en 2004), Kok (2003), Kwakman (2003) en Van der Sanden (2004). We kunnen voorts verwijzen naar Arts e.a. (2003) en ook naar het eindrapport van de werkgroep 'Dynamisering beroepsonderwijs' (Leijnse e.a., 2004).

Door de manier waarop we in de industriële tijd gewend zijn geraakt het beroeps-
onderwijs te programmeren, zijn de diepere lagen van het model zowel op individueel als
institutioneel niveau al te lange tijd buiten beeld gebleven. Backward mapping is de boven-
toon gaan voeren. Dit houdt in dat eisen vanuit de omgeving een dominante invloed
hebben gekregen op de inhoud, vorm en organisatie van het beroepsonderwijs. Zoals we
hebben gesteld, wordt programmeren van binnenuit forward mapping genoemd. Talent en
capaciteit van een persoon dan wel organisatie zijn dan het vertrekpunt. Een school die
zich inricht als loopbaancentrum moet volgens ons mikken op een goede balans tussen
beroepsvorming die van binnen naar buiten loopt en omgekeerd. In plaats van buiten
dient binnen het vertrekpunt te zijn voor het vinden van deze balans. Dit brengt ons
opnieuw bij de verbinding tussen identiteit en context.

Beroepsvorming kan niet zonder de context mee te nemen, waarin deze plaatsvindt.
Hoe kunnen jongeren op een adequate manier worden voorbereid op de deelname aan
beroepspraktijken? Hierbij stellen we twee nogal eenzijdige manieren van denken aan de
orde over de beroepspedagogische taak van de school (zie Geurts en Meijers, 2006). Het
gaat om de disciplinerende tot brave beroepsbeoefenaren en om de boedelscheiding tussen
burgerschap aan de ene kant en inhoud en doel van beroepsonderwijs aan de andere kant
(zie ook Leeman en Wardekker, 2004). We pleiten voor een integrale ontwikkeling van
de beroepsidentiteit, waarin burgerschap een vast onderdeel vormt van de vorming tot
beroepsbeoefenaar. Op deze manier ontstaat volgens ons een betere balans tussen
individuele en sociale vorming dan nu vaak het geval is.



Figuur 4.5: De drie beroepsdomeinen van beroepsvorming en hun samenhang

Vrieze e.a. (2004 en 2005) laten zien dat opleiden voor een beroep betekent dat deelnemers aan het beroepsonderwijs dienen te worden ingewijd in de kennis en kunde, de cultuur en de ethiek van dat beroep. Zij wijzen erop dat het van eminent belang is, dat er in het beroepsonderwijs integraal aandacht wordt geschonken aan alledrie de elementen: vakbekwaamheid, beroeps cultuur en beroepsethiek (zie figuur 4.5). Binnen- en buitenschools opleiden moet deelnemers vormen door aan de drie domeinen inhoud te geven. Hun onderzoek laat zien dat leerlingen niet alleen vakbekwame beroepsbeoefenaren willen worden, maar ook willen horen bij de toekomstige beroepsgroep. Goed kunnen opschieten met chef en collega's vinden ze uiterst belangrijk. Opleiding en stage moeten

hierbij helpen. Ook willen ze voorbereid worden op en geholpen worden met moeilijke situaties waarmee ze in de praktijk worden geconfronteerd. Wat mag en wat mag niet? Ze wensen de kerndilemma's van hun beroep te leren kennen en te bespreken. Hoe ga je om met oneerlijkheid van collega's of chef en hoe handhaaf je je eigen normen en waarden tijdens de beroepsuitoefening? De onderzoekers wijzen erop dat onder de druk van het bedrijfsleven het beroepsonderwijs steeds meer nadruk lijkt te leggen op het toepassen van kennis en kunde, en dat de aandacht voor beroepsethiek en beroeps cultuur wordt verwaarloosd. Van een integrale beroepsvorming komt zo te weinig terecht. Vooral ethische dilemma's waar leerlingen in de praktijk tegenaan lopen, worden niet besproken. Ook wordt te weinig aandacht besteed aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit. De opleidingen blijken een onbedwingbare neiging te hebben tot het formuleren van regels, terwijl de leerlingen behoefte hebben aan reflectie en begeleiding. Vrieze e.a. komen dan ook tot de aanbeveling om in het beroepsonderwijs de ontwikkeling van een integrale beroepsidentiteit centraal te stellen tijdens zowel binnenschools als buitenschools leren, de leerstof veel meer te behandelen vanuit en te verbinden aan kernthema's en beroepsdilemma's, en het loopbaanperspectief van opleidingen te versterken.

4.4 In beweging zijn en blijven

Essentieel voor de vormgeving van een roc als loopbaan centrum is een nauwe relatie tussen het primaire proces, professionalisering van het personeel en schoolontwikkeling. Het gaat om een integrale benadering van nieuwe beroepsvorming en institutionele condities die hiervoor noodzakelijk zijn. Voor een eerste stap in de uitwerking van de relatie tussen primair proces en professionalisering van het personeel, verwijzen we naar Basten en Geurts (2006). In deze paragraaf gaan we nader in op de flexibiliteit die in de programmering van het mbo noodzakelijk is. Een roc als loopbaan centrum vraagt om meer ruimte voor regio (instellingen en bedrijven), leerling en school dan nu het geval is. Zie hierover het advies van het Procesmanagement herontwerp mbo (2005) over domeinen in het mbo aan de Bve Raad. Het procesmanagement laat weten dat herontwerp van het mbo in een bestuurlijke spagaat komt, omdat niet wordt gesproken en beslist over de clustering van competentieprofielen in domeinen en de daarbij horende bekostiging en programmeerruimte. De roc's missen zo de noodzakelijke ruimte om leerlingen en werkgevers beter te kunnen bedienen. Het advies sluit aan op een eerder pleidooi van Geurts en Van Oosterom (2003) voor meer programmeerruimte in het mbo via een major-minorstructuur. We werken in deze paragraaf de discussie hierover in het hoger technisch onderwijs (htno) uit als voorbeeld van welke zaken spelen en welke oplossingen kunnen worden gezocht.

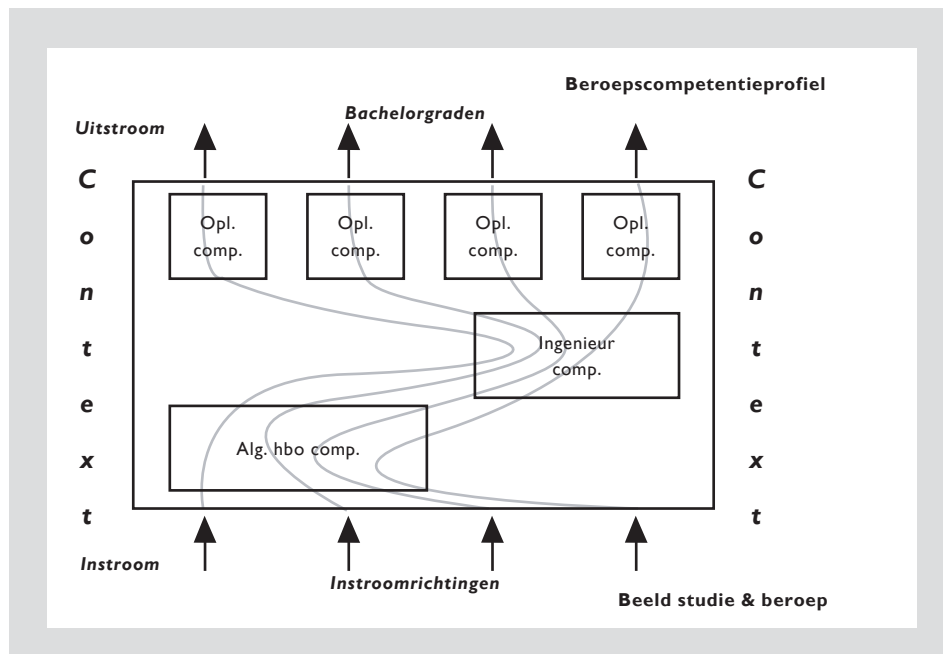
Per 1 september 2002 is de op de Angelsaksische situatie geïnspireerde bachelor-masterstructuur in het hbo ingevoerd. De HBO-raad heeft deze invoering aangegrepen om een ingrijpende vernieuwing van het hoger technisch onderwijs te bepleiten. Dit wordt verwoord in het advies *Van in beweging zijn naar in beweging blijven* (HBO-raad, 2002). Geconstateerd wordt dat het htno veel beweging kent, doordat zich steeds nieuwe vragen aandienen vanuit de arbeidsmarkt en dat in een hoger tempo dan tevoren. Ook de meer en meer gedifferentieerde instroom van studenten zorgt voor beweging. Echter, de opstellers van het advies menen dat er niet fundamenteel genoeg wordt vernieuwd om bij de tijd te kunnen blijven. Er wordt nog te veel vastgehouden aan een opleidingsstructuur die wordt gekenmerkt door een te rigide en rechte weg tussen instroom en uitstroom. Ook wordt een te groot aantal opleidingen gecreëerd. En dat doet de transparantie voor student en arbeidsmarkt geweld aan. Het wordt bovendien voor hogescholen financieel steeds meer onhaalbaar. Voor een groot aantal specialistische opleidingen is het aantal studenten met het oog op bekostiging te klein.

Wanneer de relatie tussen instroom en uitstroom opener en flexibeler wordt, kan beter worden ingespeeld op zowel de veranderende wensen van de aankomende studenten als de wisselende vragen van de arbeidsmarkt (zie figuur 4.6, pagina 50). Dit is de kern van het wenkend perspectief dat wordt geschetst in het advies. Hogescholen moeten zich aan de studentenkant profileren met een beperkt aantal brede instroomrichtingen die aansluiten bij hun belangstelling en capaciteiten. Aan de arbeidsmarktkant moet het nieuwe onderwijs bestaan uit een klein aantal landelijk erkende bachelorgraden. In plaats van de huidige veertig verschillende techniekgetuigschriften, worden vier bachelorgraden voorgesteld, te weten Bachelor of Engineering, Bachelor of Built Environment, Bachelor of Applied Science en Bachelor of Information en Communication.

Belangrijke andere punten in het advies zijn:

- Welke instroomrichtingen het hoger technisch onderwijs zou moeten voeren, is nog niet uitgewerkt. Wel wordt opgemerkt dat er een natuurlijke relatie zal dienen te bestaan tussen specifieke instroomrichtingen en uitstroomrichtingen, zodat voor de student de relatie met de arbeidsmarkt of werkvelden niet te ondoorzichtig wordt. Binnen een instroomrichting wordt uitgegaan van zowel smalle opleidingswegen als meer flexibele routes. Bij de eerste groep moet worden gedacht aan de huidige 1:1-opleidingen. Daarnaast krijgt de student de mogelijkheid breed te beginnen. Pas later in de opleidingsroute komt specialisatie of differentiatie aan de orde.
- De bachelorgraad ligt voor 50 procent landelijk vast in kerncompetenties. Van de overige 50 procent krijgt de hogeschool voor 30 procent ruimte voor regionale invulling in overleg met de arbeidsmarkt. De overblijvende 20 procent mag de student

- kiezen. Aan alle competenties, dat wil zeggen 100 procent, wordt de eis gesteld dat ze een hbo-niveau hebben.
- De afgestudeerde krijgt een diploma uitgereikt waarop staat welke bachelorgraad is verleend. Voorts kent het diploma een supplement waarin een specificatie is opgenomen van de gevolgde opleidingsroute (portfolio).
 - Welke instroomrichtingen en bachelorgraden een hogeschool uiteindelijk zal aanbieden, wordt afhankelijk geacht van zaken als eigen missie en de pedagogische visie, het doelgroepenbeleid dat men wenst te voeren en de meer algemene kijk op de studenten die in aanmerking zouden kunnen komen voor het beroep van ingenieur, en van contacten die men onderhoudt met specifieke branches en de regionale arbeidsmarkt.
 - Zowel aan de instroom- als uitstroomkant wordt voorgesteld procedures van assessment te hanteren. Zo wordt duidelijk welke competenties een beginnend student reeds bezit, waar zijn of haar interesses liggen en wat de leerstijl is. Aan het eind van de studie wordt bepaald welke competenties de student dan bezit. Op basis daarvan kan worden bepaald of en zo ja welke graad zal worden uitgereikt en wat de inhoud van het bij het diploma horende supplement zal zijn.



Figuur 4.6: Competentiegericht opleidingstrajecten

- Niet alleen wat betreft organisatie van het technisch onderwijs, maar ook wat betreft planning, bekostiging en accreditatie heeft het advies vergaande gevolgen. Zo wordt ervan uitgegaan dat de opleiding niet meer het aangrijpingspunt vormt voor planning en bekostiging. Ook wordt ervoor gepleit de accreditatie niet, zoals is voorzien, per opleiding te laten plaatsvinden, maar per bachelorgraad.

Het advies van de HBO-raad past prima bij de ontwikkelde visie en architectuur van het loopbaancentrum. De meer inhoudelijk uitgewerkte ideeën over beroepsvorming krijgen vaste voet aan de grond door de voorstellen voor een veel flexibelere organisatie van scholen. Duidelijk wordt dat herontwerp in wezen een kanteling van het onderwijs inhoudt: in plaats van de opleiding staat nu de beroepsvorming van studenten centraal. Het wezenlijke van dit denken in loopbanen is dat het radicale gevolgen heeft: het beroepsonderwijs moet anders gaan bewegen. De tirannie van het denken in opleidingen wordt verlaten wat betreft planning, bekostiging en accreditatie van het beroepsonderwijs (zie Van Bommel, 2003).

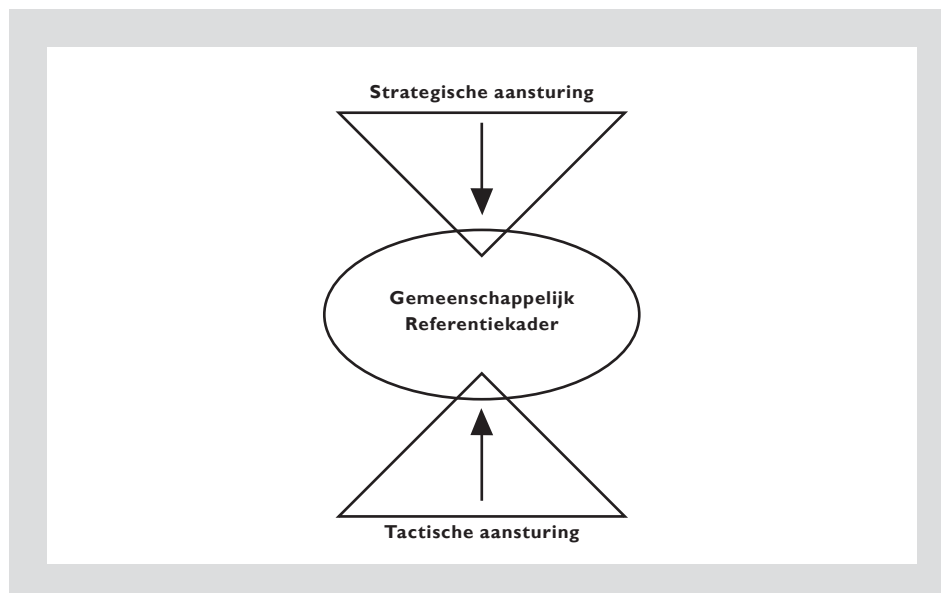
4.5 Beroepspedagogisch leiderschap

We willen dit hoofdstuk niet afsluiten zonder aandacht te besteden aan het beroeps-pedagogisch leiderschap dat nodig is om een roc als loopbaancentrum te kunnen realiseren. In de ontwikkeling van het nieuwe middelbaar beroepsonderwijs hoort volgens ons de dialoog tussen de belangrijke partijen centraal te staan: deelnemer, docent, management en bedrijven (zie ook figuur 4.2, pagina 40). De taak van de leiding is hiervoor voortdurend ruimte te creëren. Alle partijen moeten de kans krijgen om voor zichzelf de balans op te maken hoe ze werken aan de nieuwe rollen en taken. Deze professionalisering kan niet ‘top-down’ gepland worden. Het ligt daarom voor de hand om deze professionaliseringsprocessen door de werkvloer (‘bottom-up’) te laten aansturen. We menen dat er toch ook sturing van boven nodig is om fragmentatie te voorkomen (zie Geurts en Meijers, 2002).

Kennisintensieve, dienstverlenende organisaties (zoals scholen) moeten – wat de aansturing van de professionalisering aangaat – een spagaat maken. Er moet tegelijkertijd zowel sturing van bovenaf als van onderop zijn. De oplossing wordt – althans in theorie – gevonden in het onderscheid tussen ‘strategische’ en ‘tactische’ (aan)sturing. De directie dient de strategische beleidsdoelen te benoemen, een globale aanduiding te geven hoe die doelen bereikt moeten worden en zich vervolgens te beperken tot het controleren of deze doelen in en door de organisatie inderdaad gerealiseerd worden. Het midden-management krijgt de verantwoordelijkheid om de arbeidsprocessen tactisch aan te

sturen. Dit doet het binnen de grenzen die de directie heeft gesteld, toen het management de strategische doelen benoemde en globaal aanduidde hoe die doelen verwezenlijkt moeten worden. Het middenmanagement maakt telkens de afweging hoe de wensen van de klant en de mogelijkheden van de organisatie op elkaar moeten worden afgestemd. De scheiding tussen tactische en strategische aansturing is overigens slechts de helft van de oplossing. De andere helft bestaat uit het realiseren van een dialoog tussen alle leden van de organisatie. Dialoog kan, Senge (1995, pagina 302) volgend, gedefinieerd worden als “(...) een voortdurend collectief informeren naar de alledaagse praktijken en alles wat we als vanzelfsprekend ervaren. Het doel van de dialoog is nieuw terrein te verkennen door een gemeenschappelijk veld af te bakenen: een omgeving waarin mensen de context rond hun ervaringen en de denk- en emotionele processen waarop deze ervaringen berusten, beter leren kennen.”

Het probleem is dat de dialoog tussen alle partijen niet gemakkelijk te realiseren is. Een voorname reden hiervoor is dat strategische en tactische sturing de neiging hebben uiteen te groeien. Dit komt doordat de problemen van de top andere problemen zijn dan die van de basis; met als gevolg een verschillend referentiekader. De top wordt geconfronteerd met eisen die vanuit de omgeving worden gesteld en die direct het voortbestaan van de organisatie betreffen. De top heeft derhalve de neiging zich vooral bezig te houden met technisch-organisatorische zaken (personeel, financiën, gebouwen). De basis wordt geconfronteerd met een steeds mondiger wordende klant, die verwacht dat met zijn wensen en behoeften rekening wordt gehouden. Hier bestaat de neiging om technisch-organisatorische zaken ondergeschikt te maken aan de inhoudelijke problemen die het leveren van maatwerk oproept. Om ervoor te zorgen dat er synergie ontstaat tussen top en basis moet er voortdurend geïnvesteerd worden in de dialoog om zodoende een gezamenlijk referentiekader in stand te houden (zie figuur 4.7, pagina 53). Het geschetste beroepspedagogisch perspectief kan als ‘mission statement’ hiervoor een startpunt zijn, maar ook niet meer dan dat. Een gezamenlijk referentiekader is te definiëren als een gemeenschappelijke visie op (a) wat het probleem is waaraan de organisatie wil werken, (b) hoe men aan dat probleem wil werken en (c) wat de wenselijke uitkomsten van het gezamenlijke handelen zijn. Deze gemeenschappelijke visie verandert overigens voortdurend zowel onder druk van de veranderende omgeving en de daaruit resulterende eis tot aanpassing, als vanwege leerprocessen in de organisatie (een organisatie kan ‘slimmer’ maar ook ‘dommer’ worden). Het gezamenlijke referentiekader maakt het mogelijk dat de leden van de organisatie in een dynamische taakverdeling en van elkaar lerend kunnen bijdragen aan de realisatie van de strategische doelen van de organisatie.

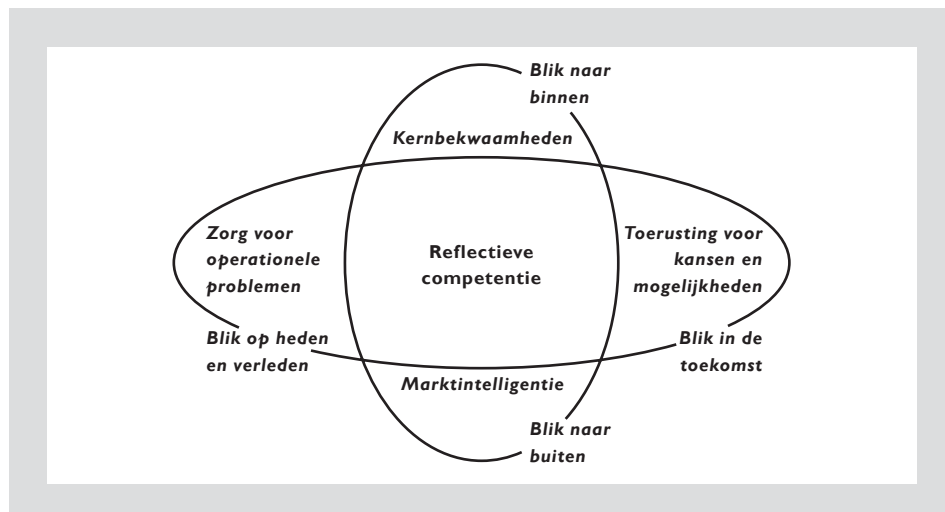


Figuur 4.7: Een dynamisch communicatiemodel in een lerende organisatie

Het ontbreken van een gezamenlijk referentiekader en van de dialoog die daaraan ten grondslag ligt, resulteert in ten minste drie spanningsmomenten of tegenstrijdigheden:

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

Geheel in lijn met het voorgaande, hebben we eerder geconcludeerd dat niet langer de optiek van de organisatie of omgeving dominant is, maar dat de kennis en kunde van de beroepsbeoefenaar centraal komt te staan (Geurts, 2001). Het grondidee is dat niet vanuit de vraagkant, maar juist vanuit de eigen professionaliteit gezocht wordt naar een afstemming tussen interne en externe eisen. We hebben dit aan het eind van het vorige hoofdstuk de derde weg genoemd. Deze derde weg betekent voor roc's een paradigmawisseling. Het beroepsonderwijs is immers in hoge mate ontstaan en verder ontwikkeld als een antwoord op veranderingen in de omgeving: het is reactief in plaats van pro-actief. Met behulp van drie concepten, ontleend aan Van der Zee (1997), kan de nieuwe verhouding tussen beroep, organisatie en markt geschetst worden (zie figuur 4.8). Allereerst het concept *kernbekwaamheden* dat de aandacht vestigt op het belang van de unieke deskundigheid (capaciteiten en motivatie) van de docenten die samen een school vormen. In een dynamische context kunnen scholen zich enkel van andere organisaties onderscheiden door middel van hun kernbekwaamheden. Het gaat dus om de eigen en unieke bundeling van kennis en kunde die een bepaalde (gebruiks- en ruil)waarde heeft op de markt. Om de kernbekwaamheden op peil te houden is een pro-actieve houding essentieel. Discussies over visie en strategie van een roc krijgen zo een andere wending. Niet de vraag 'welke doelgroepen moeten we bedienen met welke producten of diensten?' komt centraal te staan, maar de vraag 'welke interne kwaliteiten vinden we de moeite waard om verder te ontwikkelen?' De school gaat zo op eigen kracht en kunde vertrouwen, wanneer ze zich afstemt op haar omgeving.



Figuur 4.8: Reflectieve competentie als kern

Het vertrouwen op eigen kernbekwaamheden dient binnen een roc niet marktblind te worden opgebouwd, maar moet juist worden ontwikkeld met veel gevoel voor de vraagkant. Eigen kracht en kunde dienen meerwaarde op te leveren voor de klant: leerlingen, arbeidsmarkt en overheid. Vanzelfsprekend moet het zo worden, dat de gehele interne bedrijfsvoering ingericht is op de voortbrenging van waarde voor de markt. Daarmee komt het tweede concept in het vizier: *marktintelligentie*. De school moet marktintelligentie bezitten, dit wil zeggen het vermogen hebben betrekkingen aan te knopen met de omgeving die wederzijds voordeel opleveren. Dit moet niet worden verward met slimme marketing of handelsgeest. Eerder gaat het om overleg en afspraken te maken met externen over richtsnoeren bij de keuze van interne werkwijzen en methodieken. Dit betekent niets meer of minder dan dat men bereid is permanent de dienstverlening te verbeteren. Het op de juiste manier mobiliseren van visie en deskundigheid vraagt om kernbekwaamheden en marktintelligentie, kijken van binnen naar buiten en kijken van buiten naar binnen af te wisselen, te integreren en tot een doorlopend proces te maken. Het derde concept, *reflectieve competentie*, verwijst naar de sturing, het leiderschap dat hiervoor nodig is. Marktintelligentie en een duidelijk zicht op de eigen kernbekwaamheden kan alleen via een reflectief ontdekkingsproces worden verworven. In essentie impliceert dit de ontwikkeling van de identiteit van de school: wat kent ze en kan ze, wat wil ze bereiken en hoe wil ze gekend worden?

We wijzen er tot slot op dat de leiding niet moet willen bepalen of in een school de dingen niet meer goed worden gedaan of niet meer de goede dingen worden uitgevoerd. De leerlingen, het regionale bedrijfsleven en de overheid zijn de actoren die bepalen of er een probleem is. De schoolleiding moet dan ook voortdurend op zoek zijn naar problemen. Anders dan in een bureaucratie is leidinggeven niet primair problemen oplossen, maar ze opsporen. Hier zit juist de motor van de verandering en vernieuwing. Hoe beter men dit doet en vervolgens ervoor zorgt dat de school als geheel deze problemen oplost, des te meer zal men zelf de baas blijven over de eigen toekomst.

5

Praktische bruikbaarheid wijst de weg

In dit laatste hoofdstuk zetten we de stap van beleids- en visieontwikkeling naar de praktijk. Het ontwikkelde concept van het roc als loopbaancentrum moet zich volgens ons niet op papier maar op de werkvloer bewijzen: helpt dit concept het middelbaar beroepsonderwijs een nieuwe identiteit te vinden die past bij de postindustriële tijd? Wij menen dat de afstand tussen dit ideaal en de realiteit het best overbrugd kan worden wanneer de belangrijkste actoren proefondervindelijk uitzoeken en vaststellen of het zorgt voor verbetering van de maatschappelijke functie. Niet het verder bezighouden met abstracte denkoefeningen wijst de weg die het mbo zou moeten volgen, maar de praktische bruikbaarheid. Bestaande concepten kunnen worden ingeruild voor nieuwe, wanneer deze laatste een steviger houvast bieden voor het goed functioneren van een roc: ze helpen om daadwerkelijk concrete problemen aan te pakken en op te lossen. Overigens moet het moeilijk loslaten en nog steeds dienst doen van het oude concept: de school als opleidingsfabriek, ook worden geweten worden aan de traagheid waarmee sociale instituties veranderen en het belang dat personen en groepen hebben bij het instandhouden van de huidige situatie.

We starten het hoofdstuk met aandacht te vragen voor de herontwerptraditie die ten tijde van Axis is gestart. In het beroepsonderwijs is een beweging ontstaan om in de onderwijspraktijk het concept van de school als loopbaancentrum in te vullen. Volgens ons gaat het er op dit moment om de vele vernieuwingsbewegingen waardierend, deze de maat te nemen en te beoordelen op de bijdrage die ze leveren aan evidence based practices op het gebied van het verbeteren van beroepsonderwijs met de school als hoofdfactor. Behalve deze waardering van de mesobeweging is ook meer onderzoeksaandacht gewenst voor het micro- en macroniveau. De tweede paragraaf gaat hierover. Nieuw onderwijs is immers geen doel op zich, maar dient positieve effecten te hebben op de loopbaan van deelnemers en op de loopbaan van werkenden en werkzoekenden. Behalve dit microniveau verdient het macroniveau de volle belangstelling. Nieuw onderwijs dient immers ook de (regionale) economie te (onder)steunen. Opleidingen dienen een onderhouds- en innovatiefunctie te vervullen voor arbeidsorganisaties. In de bespreking van de beleidscontext in hoofdstuk 2 hebben we gezien dat het mkb, de

grootste afnemer van mbo'ers, hierom nadrukkelijk vraagt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte, meer inhoudelijke beschouwing over het overbruggen van de afstand tussen ideeën en dromen over nieuw beroepsonderwijs en de realiteit van de praktijk van alledag. Steeds duidelijker wordt dat niet alleen dit gat groot is, maar ook de complexiteit die speelt. Volgens ons kan een herwaardering van het beroepsbegrip helpen bij het dichterbij elkaar brengen van deze twee werelden. Een herwaardering is dus onmisbaar als kompas bij het streven naar de realisering van het roc als loopbaancentrum. Zoals uitgewerkt in hoofdstuk 3, kiezen we zo voor een derde logica. Niet de bureaucratie of de markt, maar de logica van het professionalisme moet beter beroepsonderwijs dichterbij brengen.

5.1 Evidence based practices

Ten tijde van Axis hebben we meegewerkt aan het opbouwen van een nieuwe innovatietraditie in het technisch beroepsonderwijs, die dit onderwijs aantrekkelijker zou moeten maken voor zowel deelnemers als het afnemende bedrijfsleven (zie bijvoorbeeld Geurts en Van Oosterom, 2000). Het concept van school als loopbaancentrum is toen ontstaan. Axis heeft door tenderprocedures scholen voor beroepsonderwijs uitgenodigd en uitgedaagd om in samenwerking met het bedrijfsleven hun onderwijs met behulp hiervan te herontwerpen. Voorop stond daarbij niet het onwrikbare geloof in de ontwikkelde visie, maar wel dat de vernieuwingen de kwaliteit van het technisch onderwijs zouden verbeteren en dat dit tot uiting zou komen in concrete resultaten. Vernieuwingsprojecten zouden evidence based practices moeten opleveren die laten zien of met behulp van de gegeven dimensies/logica's aantrekkelijker technisch beroepsonderwijs ontstaat. Scholen bleken enthousiast om te experimenteren met deze herontwerpvisie op hun technische opleidingen. Zo zijn in 2000 een drietal herontwerpprojecten in het mbo van start gegaan en een viertal in het hbo, en daarna een dertigtal herontwerpen in het vmbo. Voor een uitgebreide beschrijving: zie Geurts (2004b). We geven hieronder een beknopte samenvatting.

Allereerst merken we op dat de term 'herontwerp' de verkeerde suggestie kan wekken. De indruk zou kunnen ontstaan 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 het 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 herontwerp-

beweging 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 gaf zo vooral vertrouwen, ruimte en financiële ondersteuning aan scholen die zelf graag wilden herontwerpen, die dus al hoge prioriteit gaven aan een ingrijpende verandering van hun technisch onderwijs.

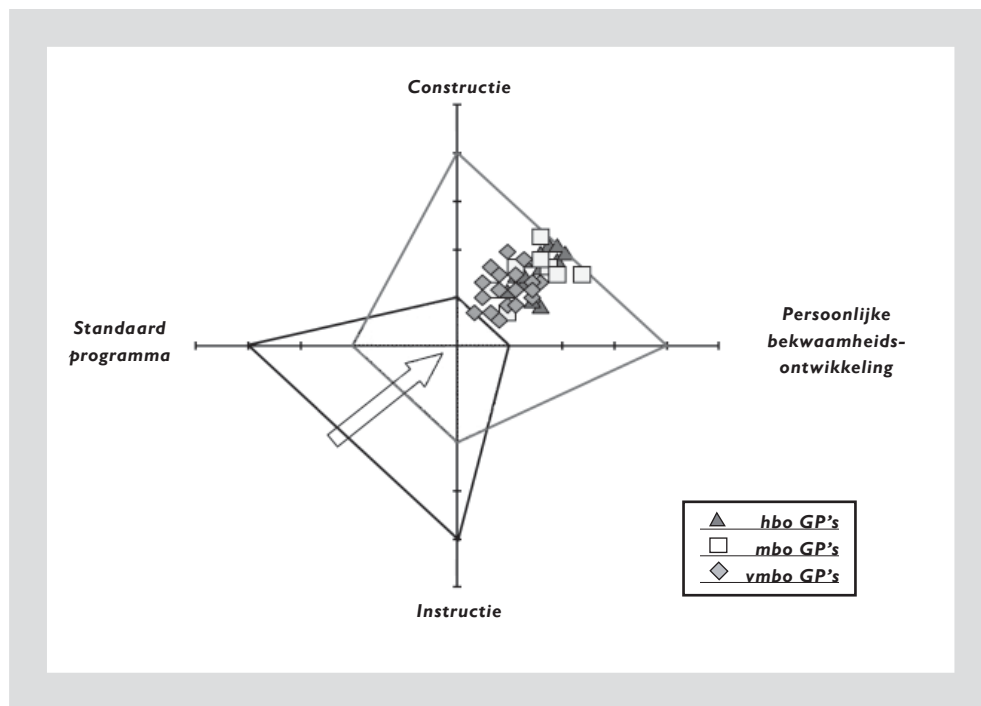
Project	GP's	instroom	doorstroom	uitstroom	ondersteunend	score
Techno Design Da Vinci College	Anders werken, anders leren in techniek	x	x	x		2,4/2,3
	Techno Design en het bedrijfsleven		x	x	x	
	De interne aanpak van het innovatieproces				x	
Roc Utrecht	Ontwikkeling competentiegericht onderwijsmodel: Industrieel Design		x	x		2,1/2,3
	Didactisch concept deel 2: leerlijnen opbouwen in projecten		x	x		2,4/2,7
	Betekenisvol kleur bekennen op weg naar een beroep	x		x	x	2,7/2,3
	Muziek en techniek: de opleiding Sound & Vision/Mediatechnologie	x	x	x		2,4/2,4
	Ontwikkeling nieuw opleidingsprofiel: Industrieel Design				x	
	Creatief bouwen: de ontwikkeling van de opleiding architectuur			x		1,5/2,0
Technolyceum Friesland College	Werkveldmatrix metaal en elektro-opleidingen				x	
	Een nieuw didactisch concept voor techniekopleidingen	x	x	x		2,4/2,4
	Een techniekbaan waar muziek in zit: de opleiding Pop en Media			x	x	2,3/2,5
	Klankbordgroepen en bedrijfsleven (theatertechniek)				x	

Figuur 5.1: Een overzicht van de 13 good practices van het mbo

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 samen dienen de weg te wijzen naar nieuw technisch beroepsonderwijs. Om hierop goed zicht te krijgen, is in een monitoraanpak voorzien die de voortgang in kaart diende te brengen. Een belangrijk onderzoeksinstrument hiervoor vormt een beschrijving van de vernieuwingservaringen en –resultaten in zogeheten good practices. Voor een beschrijving van de good practices van het vmbo, zie Van der Sanden (2004) en van het hbo, zie Geurts (2004a). Onstenk (2004) laat zien welke dertien good practices in het mbo zijn ontwikkeld en welke resultaten deze hebben opgeleverd. In figuur 5.1 (pagina 59) wordt een overzicht gegeven.

Onstenk vermeldt dat de herontwerpprojecten wat betreft de kwantitatieve resultaten duidelijk winst boeken. Er is meer instroom en minder uitval, zonder dat dit ten koste gaat van de andere techniekopleidingen. Dit komt doordat de scholen door de nieuwe snijvlakopleidingen erin slagen nieuwe doelgroepen aan te trekken. Hierbij valt op dat relatief veel meisjes de nieuwe opleidingen bezoeken. Hij merkt voorts op, dat het bedrijfsleven de herontworpen opleidingen gunstig beoordeelt en dat ook deelnemers en docenten (ondanks extra inspanningen) er in grote lijn positief tegenover staan

Wat de kwalitatieve kant van de herontwerpprojecten betreft kunnen we erop wijzen dat de ontwikkelde good practices gescoord zijn op de twee basisdimensies van het loopbaancentrum (zie hoofdstuk 4). Zowel in het vmbo, mbo als hbo is gekeken in hoeverre in de nieuwe onderwijspraktijken sprake is van constructieleren dan wel van instructieleren en van maatwerk ten behoeve van persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling in plaats van een standaardprogramma. De verkregen scores hebben we vermeld in figuur 5.2 op pagina 61. Ze laten zien dat de good practices positief scoren op beide dimensies. We kunnen dan ook de conclusie trekken, 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 5.2 laten zien dat de good practices van het vmbo gemiddeld lager zijn gescoord dan die van het mbo en het hbo.



Figuur 5.2: Good practices wijzen de weg

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 een breedtebenadering. Veel scholen zijn uitgenodigd om hun onderwijs te vernieuwen, waarbij de herontwerpeisen minder hoog lagen dan in de diepteprojecten van mbo en hbo.

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

HET PRIMAIRE PROCES:

- nieuwe onderwijsprogramma's (harde technische opleidingen, techniekbreed, snijvlakopleidingen waarin techniek wordt gecombineerd met bijvoorbeeld design, creativiteit, commercie, consultancy; kortom multisectorale programma's);
- andere didactiek (werkplekleren, probleemgestuurd leren, projectonderwijs enzovoort).

ONDERSTEUNING:

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

Voor een uitvoerige beschrijving van de good practices kunnen we verwijzen naar de site van de opvolger van Axis: het platform bèta/techniek, zie: www.kennisbanktechniek.nl. Voor degenen die liever in een boek bladeren, verwijzen we naar de Axis-publicatie over 250 good practices (Geurts en Oosthoek, 2004).

De onderzoeksaanpak ten aanzien van de zojuist besproken good practices over nieuwe onderwijspraktijken, is een van de vier manieren waarop is gekeken naar de opbrengst van de herontwerpprojecten (zie 'nieuwe onderwijspraktijken' in figuur 5.3, pagina 64). We voegen hieraan toe dat dit in onze ogen het belangrijkste perspectief is als het gaat om goed zicht te krijgen op vernieuwingspogingen. Dit perspectief toont immers of scholen in staat zijn hun eigen kerntaak, het primaire proces, ingrijpend te veranderen. En dat niet op papier, maar in de praktijk. De besproken scores van de good practices met waarderingen op de beide basisdimensies maken duidelijk dat dit lukt, zij het – zoals gezegd – nog op kleine schaal.

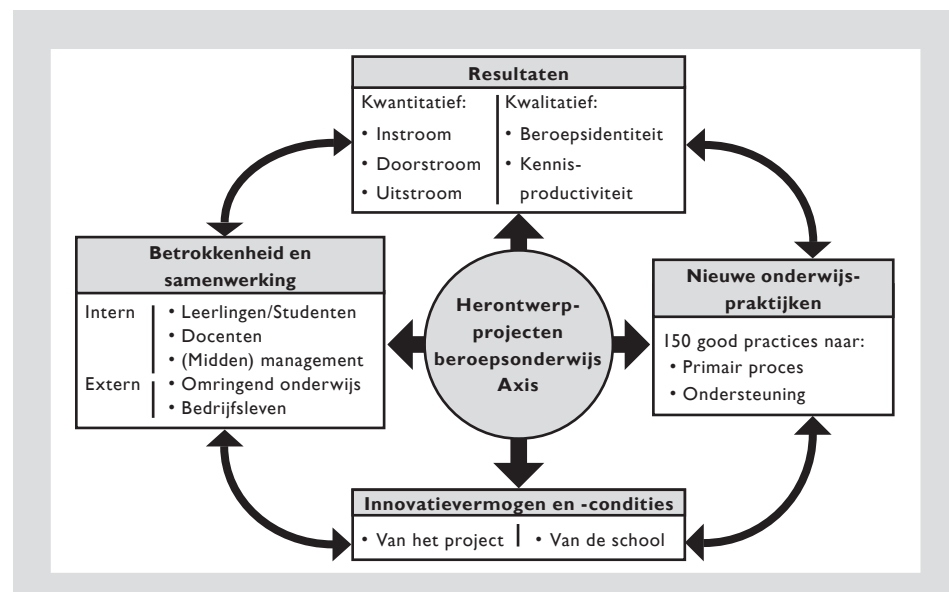
Aan de linkerkant in het schema van figuur 5.3 staan belangrijke partijen als het gaat om vernieuwing van het onderwijs: zowel intern als extern. De vraag is of deze partijen meewerken aan het ingrijpende herontwerpproces en zich hierbij betrokken voelen. De verzamelde gegevens tonen aan dat:

- (intern) studenten, docenten en betrokken management positief zijn over de herontwerppogingen. Hieraan moet worden toegevoegd dat het wel gaat om een selecte groep van 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 er overigens op dat regionale platforms niet zo'n succesvolle intermediaire structuren vormen bij het organiseren van die betrokkenheid en dat men de voorkeur geeft aan concreet resultaatgericht 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 voorkeur.
- de samenwerking met het bedrijfsleven kost echter nogal eens veel moeite. Voor een dieperliggende beschouwing hierover, verwijzen we opnieuw naar Meijers (2004). Hij wijst erop dat scholen en bedrijven het lastig vinden om 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 ons nodigt parallel programmeren meer dan lineair programmeren uit tot het delen van de verantwoordelijkheid.

Bovenaan in figuur 5.3 is het perspectief 'Resultaten' te vinden. Vaak krijgt vooral deze kwantitatieve kant alle aandacht. We hebben al gewezen op het belang ervan, maar willen ook wijzen op het gevaar van overdrijving. De doelen van onderwijsvernieuwing verworden dan tot wat gemakkelijk is te meten. De uit het bedrijfsleven overgewaaide trend om het steeds 'beter' te moeten doen dan andere scholen, komt hier nog bovenop. Daardoor lopen we de kans dat de vraag naar welk beroepsonderwijs we eigenlijk willen, achter de horizon verdwijnt. Hiermee is niet gezegd dat het geen belangrijk perspectief is, maar wel dat het niet meer is dan een van de vier perspectieven en dan ook nog een waarbij de wijze van uitwerking alle aandacht vraagt.

Evenals de mbo-herontwerpprojecten laten ook die van het vmbo en hbo een positieve kwantitatieve score zien:

- 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 voortgezet onderwijs.
- De herontworpen opleidingen vertonen een (soms fors) lagere uitval dan gebruikelijk.
- Over de doorstroom kan nog niet veel worden gezegd. Het gaat veelal om recent gestarte opleidingen die nog niet beschikken over uitstroomgegevens naar de arbeidsmarkt.



Figuur 5.3: Evaluatie van good practices vanuit vier perspectieven

Wat betreft dit laatste punt, de uitstroom, willen we in het verlengde van wat we hebben gezegd over de wenselijke maatschappelijke functie van het mbo, uitdrukkelijk pleiten voor veel toekomstige aandacht voor de kwaliteit. Slaagt de nieuwe beroepspedagogiek erin 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, loopt 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.

Het vierde perspectief, innovatievermogen en -condities (dit staat onderaan in figuur 5.3), is opgenomen om duidelijk te maken dat het bij monitoring en evaluatie van good practices niet hoort te gaan om een 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 die meedoen aan herontwerp 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, of belangrijke partijen intern en extern de verantwoordelijkheid voor de voortgang van het herontwerpproces meer en meer gaan delen met de school en of de evidence based practices toenemen.

Een aspect van het innovatievermogen van scholen willen we in het bijzonder nog 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 voor het slagen van herontwerpprojecten. Hiermee hebben we ook een faalfactor aangeduid.

Nadere aandacht vraagt de noodzakelijke opschaling van de vernieuwing. Wil het herontwerp van de school van opleidingsfabriek naar loopbaancentrum 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. Daarbij is aan de orde: op afdelingsniveau, sectorniveau en niveau van de multi-sectorale school. Met deze uitbouw en verbreding is nog weinig ervaring opgedaan. De opvolger van Axis, het platform bèta/techniek geeft dit dan ook prioriteit in het kader van het verder stimuleren van de aantrekkelijkheid van technisch beroepsonderwijs.

Het verst gevorderd hiermee is men in de sector hbo en in enkele regio's. In het hbo loopt het zogeheten 'sprintprogramma' voor alle achttien hogescholen met technische opleidingen. Daarin staat een integrale onderwijsvernieuwing voorop, in plaats van een projectmatige. Voorts worden in zeven regio's integrale herontwerpprojecten technisch onderwijs ondersteund tussen ofwel mbo en hbo ofwel vmbo en mbo. Onlangs is een advies uitgebracht aan het platform bèta/techniek over de voortgang van deze twee programma's (Auditcommissie bèta/techniek, 2005).

Bijzondere belangstelling dient volgens ons verder uit te gaan naar de – soms zelfs 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.

We bepleiten daarom het maken van innovatieportretten op schoolniveau, die deze R&D-inspanningen ten behoeve van een nieuwe beroepspedagogiek zichtbaar en transparant kunnen maken. Een sprekend voorbeeld hiervan vormt de rapportage over vmbo-scholen van Bontius en Bouman (2005).

Om voorts verder te komen met het opbouwen van evidence based practices in de richting van roc's als loopbaancentrum, vragen we met De Bruijn en Westerhuis (2004) aandacht voor het zoeken naar nieuwe verbindingen tussen onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling. Ook vragen we daarbij aandacht voor de zogeheten Doorbraakmethode. Deze methode is door het kwaliteitsinstituut voor de gezondheidszorg ontwikkeld op basis van positieve ervaringen die ermee zijn opgedaan in de Verenigde Staten. Knelpunten in de gezondheidszorg bleken in relatief korte tijd succesvol te kunnen worden opgelost (zie Van Splunteren e.a., 2003). Beide rapportages geven steun aan het opbouwen van een nieuwe body of knowledge voor het beroepsonderwijs van de toekomst. In dit kader mag niet onvermeld blijven dat *Het Platform Beroepsonderwijs* forse impulsen geeft aan deze ontwikkeling. De vernieuwing van het beroepsonderwijs in de volle breedte wordt gemonitord op basis van zowel de ervaringen die opgedaan zijn bij Axis, als op basis van nieuwe ideeën die De Bruijn en Westerhuis hebben ontwikkeld over de transfer van kennis. We verwachten dat met name de rapportages die de kennisringen van het innovatiearrangement zullen produceren aan het einde van dit jaar voor de gehele beroepsonderwijskolom stevige bouwstenen opleveren over de manieren, waarop scholen en bedrijven het best kunnen werken in de richting van beroepsonderwijs dat bewijsbaar beter de loopbanen van deelnemers ondersteunt dan het oude onderwijs. Het gaat er dus om om op mesoniveau een waarderende onderzoekstraditie door te ontwikkelen die roc's helpt in hun streven een loopbaancentrum te worden. Het centrale meetpunt op het niveau van deelnemers formuleert Van der Sanden (2004) kort en krachtig en tegelijkertijd uitdagend als hij het heeft over leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs: slagen scholen erin jongeren te motiveren 'ergens goed in te willen

worden'. In navolging van Kessels en Tjepkema (2002) voegen we 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 kennis-productiever te maken. Het huidige beroepsonderwijs heeft een te sterk kennis-consumptieve 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 naar economisch succes.

5.2 Kennis op micro- en macroniveau

Naast het opbouwen van kennis op mesoniveau, zien we als noodzakelijke condities voor de ondersteuning van roc's in hun streven naar een loopbaancentrum, dat ook op micro- en macroniveau wordt gekeken of het de goede kant opgaat. Zoals gezegd dienen roc's beter inzicht te krijgen in het feit of ze erin slagen samen met het regionale bedrijfsleven en het omringende onderwijs nieuwe onderwijspraktijken te realiseren met positieve effecten op de beroepsvorming en loopbaan van deelnemers en de regionale werkgelegenheid. De nieuwe onderwijspraktijken zijn immers geen doel op zichzelf. In hoofdstuk 3 hebben we dit uitgewerkt. We geven een overzicht van de hoofdpunten (zie ook De Bruijn, 2005):

- studie- en loopbaankeuzen worden zodanig ondersteund dat jongeren een stevige beroepsidentiteit ontwikkelen;
- doorlopende leerlijnen worden ontwikkeld zowel aan de voorkant (met het vmbo) als aan de achterkant (met het hbo) en het roc zelf zorgt voor een vlotte doorstroom met zo min mogelijk tussentijdse uitval en een zo hoog mogelijke uitstroom met een erkend diploma;
- de loopbanen van jongeren laten voorts zien dat de start op de arbeidsmarkt voorspoedig verloopt. Er is geen sprake van echte kwantitatieve of kwalitatieve discrepanties.

Behalve dit waarderen van de meer individuele prestaties, dient ook in de beschouwing te worden betrokken of het roc voldoet aan de maatschappelijke vragen die op hem afkomen. Het gaat dan om (zie ook Nieuwenhuis, 2004):

- het voldoen aan de behoefte aan voldoende jonge geschoolde vaklieden in de regio en het onderhoud van de kwalificaties van werkenden en werklozen;
- het faciliteren en stimuleren van innovaties in het bedrijfsleven zowel op het gebied van vakmanschap als maatschappelijk ondernemerschap;
- en we voegen hieraan toe: een zichtbare bijdrage leveren aan de sociale en maatschappelijke vorming van hun deelnemers. In hoofdstuk 4 hebben we erop gewezen, dat we dit zien als een integraal en dus onmisbaar onderdeel van de gewenste beroepsvorming.

Evenals op mesoniveau willen we een aantal beloftevolle aanzetten tot waarderend onderzoek signaleren, die we voorstaan om de noodzakelijke kennis te kunnen opbouwen. Zonder volledig te willen zijn, moet op microniveau gedacht worden aan de belangrijke aanzet die Den Boer e.a. (2003) hebben geleverd om zicht te krijgen op het verband tussen herontwerpprojecten in vmbo en mbo en de beroepsidentiteitsontwikkeling van jongeren. Voorts zijn Meijers e.a. (2006) gestart met een grootschalig onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren van vmbo en mbo. In de loop van 2006 mogen de eerste resultaten worden verwacht. Ook moet het onderzoek van De Bruijn en Hermanussen (2005 en 2006) worden genoemd naar de effecten van projecten die worden uitgevoerd in het kader van het Innovatiearrangement 2003 en 2004 dat *Het Platform Beroepsonderwijs* managet. Vragen die beantwoord worden, zijn onder meer: wat is het rendement van het nieuwe onderwijs en welke kwalificatiewinst wordt behaald? Ongetwijfeld is op microniveau nog veel meer relevant onderzoek op te sommen.

Hier gaat het ons erom, dat voor roc's op basis van de genoemde en andere onderzoeken instrumentarium beschikbaar komt, waarmee ze hun vorderingen als loopbaancentrum bij deelnemers kunnen meten.

Samen met roc's het instrumentarium ontwikkelen dat past bij het eigen profiel, het veldwerk uitzetten, data verzamelen en analyseren, en zo de vorderingen in de praktijk naar boven brengen, lijkt ons een betere weg in de ondersteuning dan het uitstorten van steeds meer rapportages met onderzoeksresultaten. Een nadere uitwerking hiervan is te vinden in het themanummer *Samen werken aan innovatieve praktijken* van het tijdschrift *Pedagogische Studiën* onder redactie van Ten Dam e.a. (2005).

Evenals op microniveau dient volgens ons samen met roc's op macroniveau instrumentarium te worden ontwikkeld dat meet hoe roc's functioneren als loopbaan-

centrum in de regio in de afstemming van aanbod en vraag naar vaklieden en middenkader. Het ROA geeft hiervoor allerlei aanwijzingen, zie bijvoorbeeld De Grip, 2001 en 2004, maar ook het al genoemde artikel van Nieuwenhuis (2001) over sectorale en regionale bewegingen in het beroepsonderwijs. Voorts noemen we het onderzoek van De Bruijn en Nieuwenhuis (1994) van alweer enige tijd geleden naar opleidingen tussen beroep en markt in de bedrijfstakken installatietechniek en toerisme, en het recente onderzoek van Nieuwenhuis en Smulders (2004) dat de opbouw en het functioneren van de kwalificatiestructuur vergelijkt tussen Denemarken en ons land. We wijzen erop dat deze sectorale en regionale onderzoekstraditie over de ontwikkelingen tussen aanbod en vraag in het middelbaar beroepsonderwijs eind jaren tachtig en begin jaren negentig een belangrijke plaats innam in het onderzoek van het beroepsonderwijs en daarna jammer genoeg is ingezakt (zie ook Van Hoof, 1988; Geurts, 1989 en Van den Dool en Geurts, 2000). Dit heeft volgens ons alles te maken met de terugloop van de belangstelling in wetenschap en beleid voor het beroepsbegrip als integratiekader. Er is daardoor minder houvast bij het bestuderen en beïnvloeden van kwalificeringsprocessen op zowel individueel als maatschappelijk vlak.

5.3 Eerherstel van het beroepsbegrip

In hun overzichtsartikel over de bedrijfsvoering in de bve-sector wijzen Rozema en Wouters (2005) erop dat de inhoudelijke doelstellingen en taken van roc's kopje onder dreigen te gaan door de sterke maatschappelijke en politieke aandacht voor controle: verantwoording, afrekening en governance. In plaats van dat de bedrijfsvoering dienstbaar dient te zijn aan de inhoudelijke doelen en taken van roc's, wordt dit een doel op zichzelf. We hebben eerder gewezen op de innovatieparadox die hierdoor ontstaat (Geurts, 2005). Ieder is het eens over het belang van vernieuwingen. Maar als puntje bij paaltje komt, hebben vernieuwers het te moeilijk in de bve. Stilstand wordt zo kenmerkender voor de sector dan vooruitgang.

De nadruk op beheersing en bureaucrativering in het onderwijs krijgt de laatste tijd steeds meer kritiek uit 'onverdachte' hoek (zie Onderwijsraad, 2004a, WRR, 2004 en Van den Brink e.a., 2005). Opvallend in deze geluiden is dat als oplossing voor betere dienstverlening niet wordt verwezen naar sterkere marktwerking, maar naar herwaardering van de professionaliteit, het vakmanschap op de werkvloer. We hebben dit in navolging van Tonkens (2003) een derde logica genoemd en zien het als eerherstel van het beroepsbegrip. De beroepentheoretische kijk biedt volgens ons niet alleen houvast voor een betere dienstverlening van roc's aan het loopbaanleren van deelnemers. Het biedt ook nieuwe perspectieven voor de professionalisering van het eigen personeel

(docenten en management). Wat betreft het loopbaanleren hebben we in hoofdstuk 3 aangegeven, dat beroepen nog altijd een onmisbaar oriëntatiepunt vormen in de aansluiting tussen onderwijs en arbeid, onder meer omdat ze:

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

Wat betreft de professionalisering van het eigen personeel: vertrouwen in de groei van de deelnemer als vakman vraagt om vertrouwen in de bekwaamheden van eigen personeel. Niet langer hoort het sturen van hun arbeidsprestaties centraal te staan, maar het omgekeerde: zorgen voor de ontwikkeling van het vakmanschap, de professionalisering van werknemers. Steeds opnieuw hoort daarom in het beleid van een roc de vraag aan de orde te zijn of geplande acties en maatregelen de uitvoerders helpen problemen op te lossen. Gewortelde personeelsvijandigheid op school maakt plaats voor het serieus nemen van aspiraties en ambities van werknemers, het belang van hun vakmanschap, beroepstrots en beroepseer (zie voor een nadere uitwerking: Van den Brink e.a., 2005). Voortgang op dit gebied wordt geboekt wanneer een roc erin slaagt de gewenste professionaliteit te verbinden met de binnenkant van het personeel. Vakmanschap wordt een persoonlijke bekwaamheid waar men trots op is en die men zelf wil onderhouden. Oude routines en reflexen blijven bestaan wanneer professionaliteit vooral iets is aan de buitenkant. Het roc controleert dan op een externe manier, spreekt mensen aan op competenties en let vooral op deficiënties waaraan ze nog moeten werken (zie Mulder in gesprek met Korthagen, 2005). Eerherstel van het beroepsbegrip brengt met zich mee dat niet langer in een school geldt, dat werk hoger wordt gewaardeerd naarmate het verder van het werkelijke primaire proces afstaat: het inhoudelijke werk komt opnieuw centraal te staan.

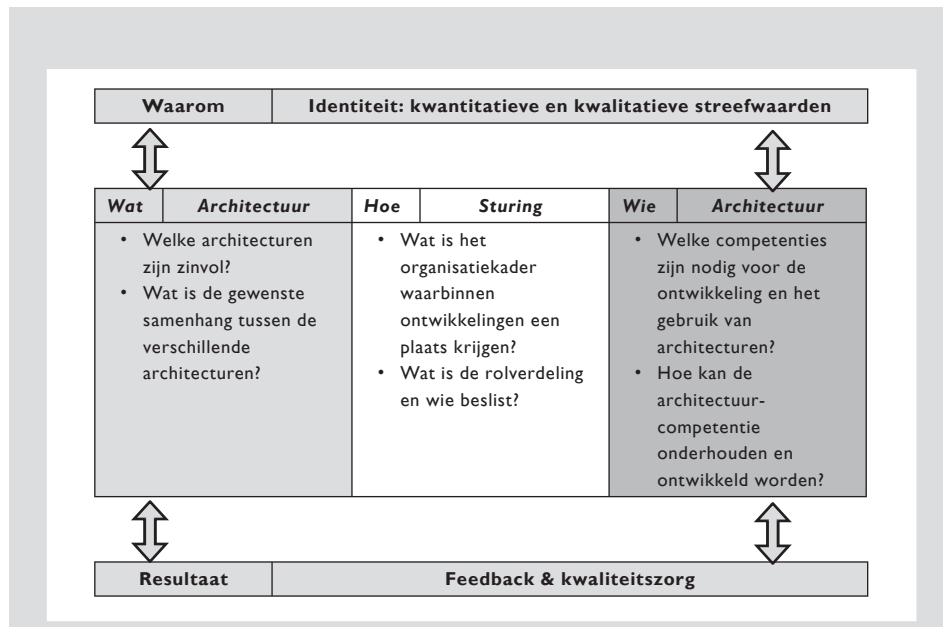
Het zoeken naar een nieuwe identiteit van het middelbaar beroepsonderwijs en dus van roc's heeft volgens velen baat bij een eerherstel van het beroepsbegrip als houvast en kompas. Zo laat de meest recente publicatie van het Procesmanagement herontwerp mbo (2006) zien dat roc's in het kader van de ontwikkeling van hun competentiegerichte leren zeer diverse concepten hanteren van dit leren en van de wenselijke organisatie van dit leren. Zo staat 'de

leerling centraal' (talenten laten groeien) recht tegenover antwoorden waarbij de markt centraal staat (de vraag is het antwoord). Ook zijn grote tegenstellingen te lezen in antwoorden die roc's geven op gewenst vakmanschap: een modern ondernemend (multisectoraal) vakmanschap versus een traditioneel specifiek sectoraal en zelfs branche-gewijs opgebouwd vakmanschap. Zonder een uitwerking van het beroeps pedagogische perspectief, het slaan van een vast punt, is een waardering van de bewegingen niet mogelijk en weten roc's dus niet of ze de goede kant op gaan met hun herontwerppogingen. Wat ontbreekt is een goed overzicht op wat er in de onderwijspraktijk werkelijk gebeurt. Dit verhindert overigens sommigen niet om al uitgesproken meningen te hebben over de waarde van het nieuwe beroepsonderwijs. Zo maakt Van Sommeren het bont in *de Volkskrant* van de afgelopen maanden. Niet gehinderd door enige feitelijke kennis over vernieuwingspraktijken of gevoel voor het werk van vernieuwers, veroordeelt hij nieuw beroepsonderwijs en nieuw leren in het algemeen. Een onverwacht geluid liet Van der Zwan horen in deze krant van 20 april 2005. Hij stelt dat het beroepsonderwijs aan betekenis zal winnen wanneer het naar inhoud, vorm en organisatie teruggaat naar af: het industriële beroepsonderwijs van de vorige eeuw. Het oude technisch onderwijs geeft hij hiervoor als voorbeeld. Markant is niet alleen dat juist dit beroepsonderwijs zich de afgelopen tijd het meest aangesproken voelde om te veranderen gezien de groeiende discrepanties tussen aanbod en vraag, maar ook dat vernieuwers al eerste successen hebben geboekt (zie bijvoorbeeld Geurts en Oosthoek, 2004).

We doen op dit moment samen met ROC Midden Nederland een poging de identiteitsvraag nader in te vullen. Het roc als loopbaancentrum vormt het kader hiervoor. Het algemene doel van het onderzoek is meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van de nieuwe identiteit van het mbo, die de ambitie om als loopbaancentrum te gaan functioneren, met zich meebrengt. Antwoorden worden daarom gezocht op vijf centrale vragen (zie figuur 5.4):

1. Welke kwantitatieve en kwalitatieve streefwaarden voor vakmanschap worden als wenselijke identiteit van de school geformuleerd (na te streven ideaal)?
2. Welke architectuur van loopbaanleren kenmerkt de school?
3. Hoe vinden sturing en organisatie van de gewenste innovatie plaats?
4. Wie zijn de centrale actoren en welke competenties worden als essentieel beschouwd?
5. Hoe wordt de realisatie van ambitie en visie gemeten en hoe wordt hiervan geleerd?

We tekenen bij deze centrale vragen aan dat we bij het uitwerken van het begrip identiteit zullen aansluiten bij de regionale agenda en prestatieafspraken die in de nota *Koers BVE* worden gehanteerd. Wel zal hierbij vanzelfsprekend ook het concept loopbaancentrum leidend zijn. Deze nieuwe vorm van onderwijs, met een nieuwe pedagogiek en didactiek en een andere organisatie van het leren, vraagt om een passende wijze van formuleren en meten van streefwaarden en resultaten.

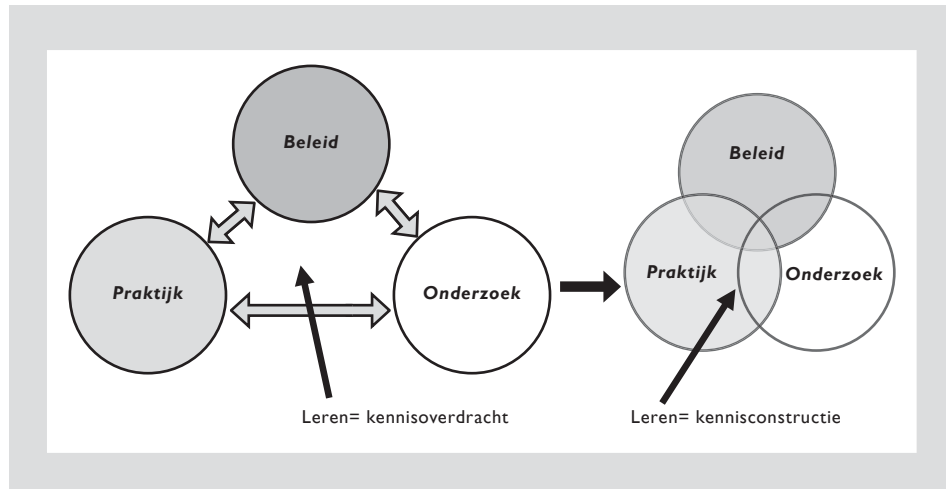


Figuur 5.4: Vijf vragen over het loopbaancentrum

In zijn inmiddels jarenlange herontwerptraditie heeft de unit Techniek en Innovatie van ROC Midden Nederland op deze vragen al voorlopige antwoorden geformuleerd. Deze unit is als lerende organisatie steeds opnieuw op zoek naar nieuwe antwoorden en verbetering. Zie voor een beknopt overzicht van hun traditie en toekomst: Aalberts en Segers *Succesgericht innoveren in het domein techniek en technologie* (Utrecht, mei 2005). Zo wordt van de cursist een beroepsidentiteit verwacht die zich kenmerkt door vakmanschap en vakbekwaamheid op zelf gekozen domeinen (kleur bekennen). Ook horen bij de gewenste identiteit algemene vaardigheden als ondernemend, creatief en samenwerkend handelen. En daarbij hoort vooral ook leerbereidheid: je loopbaan zelf (verder) vormgeven. Het roc wijst erop dat dit soort beroepsvorming van cursisten vraagt om synchrone processen op het niveau van docenten, management en bedrijven. De ervaringen van de unit Techniek en Innovatie leren dat nieuwe onderwijsvisies en -ambities niet in de praktijk kunnen worden gebracht met oude manieren van sturen, organiseren en beheren. De fundamentele op basis waarvan wordt gedacht en gehandeld, zijn te verschillend. De transformatie van een school voor beroepsonderwijs van een opleidingsfabriek naar een loopbaancentrum vereist dan ook geen partiële, maar een integrale vernieuwing. Het gaat niet alleen om radicale veranderingen in pedagogiek en

didactiek, maar ook om even vergaande vernieuwingen in werkprocessen, docentenrollen en professionalisering; leidinggeven en bedrijfsvoering; organisatie en verantwoording; contacten met en positionering in de omgeving; en fysieke infrastructuur of leeromgeving. Kortom: nieuw leren en nieuw organiseren zijn twee kanten van dezelfde medaille.

Zoals al eerder betoogd (Geurts, 2004b), is voor de ontwikkeling van een nieuwe beroeps-pedagogiek een echte integratie van onderwijspraktijk, onderzoek en beleid wezenlijk. Of zo u wilt: een integratie van doen, denken en beslissen. De onderwijspraktijk staat hierbij voorop: daar moet de onderwijsvernieuwing waargemaakt worden. Onderzoek en beleid horen vanuit eigen kracht aan de onderwijspraktijk bij te dragen. We kleuren deze integratie graag in als een partnermodel. Er is dan sprake van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor vernieuwing van het beroepsonderwijs. Dit model staat in schril contrast met het functionarissenmodel, dat nu nog in het beroeps-onderwijs overheerst: ieder is verantwoordelijk voor zijn eigen gebied (een verdeelde verantwoordelijkheid).



Figuur 5.5: Lerend innoveren met actieonderzoek

De basis voor dit idee van een noodzakelijke integratie van doen, denken en beslissen wordt gevormd door de nieuwe opvatting over leren, die we hebben besproken bij de uitwerking van de school als loopbaancentrum in hoofdstuk 4. Het gaat om leren als kennisconstructie versus leren als kennisoverdracht. Volgens ons is het niet alleen voor cursisten aantrekkelijk

als in hun beroepsvorming wordt uitgegaan van constructieleren op basis van eigen ervaringen, persoonlijke interesses en capaciteiten (maatwerk). Dit geldt voor alle partijen binnen (docenten en management) en buiten de school (onderzoek en beleid).

De ontwikkeling die we bepleiten, staat weergegeven in figuur 5.5. Nodig hiervoor is dat de glorie van weleer van actieonderzoek nieuw leven wordt ingeblazen. Actieonderzoek stelt de praktijk en praktische toepassing boven de theorie. De onderzoeksaanpak 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 ten behoeve van de vernieuwing van het beroepsonderwijs.

Van universiteiten heeft het beroepsonderwijs minder te verwachten. Zij kiezen voor een meer discipline/theoriegerichte rol. Ter illustratie: in een nog niet zo lang geleden uitgebracht zwaarwichtig advies aan de regering valt te lezen: “(...) de invloed van onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk is over het algemeen erg klein. Aan de kwaliteit van het onderwijsonderzoek ligt dit niet!” (AWT, 2003 en AWT en COS, 2002). We moeten hier overigens aan toevoegen dat sindsdien de academische wereld is gewijzigd, omdat op basis van de middelen van *Het Platform Beroepsonderwijs* drie bijzonder hoogleraren zijn aangesteld ter stimulering van onderzoek op het gebied van het beroepsonderwijs. We hopen dan ook dat over niet al te lange tijd het beroepsonderwijs meer kan profiteren van academische kennis en kunde ten behoeve van verbetering van de praktijk.

De ontwikkeling van een roc als loopbaancentrum zien we nu vooral als een zaak van beroeps-pedagogisch leiderschap dat op basis van een goede synergie tussen theorie en de praktijk de juiste beslissingen kan nemen over de voortgang. Overigens menen we dat de Onderwijsraad (2006) in zijn recente advies over meer evidence based onderwijs, te veel de kant van de theorie kiest en zo te weinig oog heeft voor de nut en bruikbaarheid van het leren door praktisch handelen. De raad kenmerkt zich hierdoor als meer een modellist dan een realist (zie Van Dinten, 2002). We sluiten af door te wijzen op het grote belang van een goede synergie tussen idealen en daden met de woorden van Drucker (1993):

“De ontwikkelde mens zal daarom moeten leren in twee culturen tegelijk te leven en te werken, die van de ‘denker’ die zich bezighoudt met woorden en ideeën, en die van de ‘doener’ die zich bezighoudt met mensen en hun werk. De denkers hebben de organisatie nodig als een instrument; met behulp van dit instrument kunnen zij hun vaardigheid, hun gespecialiseerde kennis beoefenen. De doeners zien kennis als een middel om het doel van een goed functionerende organisatie te bereiken. Beiden hebben gelijk. Zij zijn elkaars tegengestelde, maar ze vullen elkaar aan in plaats van elkaar te bestrijden.”

Literatuur

Aalberts, H. en Segers, C. (2005). *Succesgericht innoveren in het domein techniek en technologie*. Utrecht: ROC Midden Nederland.

Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) (2003). *Onderzoek in het onderwijs : versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Den Haag: AWT.

Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid en Commissie van Overleg Sectorraden. (2002). *Schoolagenda 2010. Deel I: Verkenning Kennis van Educatie 2010*. Den Haag/Zoetermeer: AWT/COS

Arts, J. e.a. (2003). *Speelbal of spelbepaler? Over professionele ontwikkeling, schoolontwikkeling en kwaliteit*. Den Bosch: KPC Groep.

Asselt, R. van (2003). *Ketenbeheer op doorlopende leerwegen*, lectorale rede. Enschede: Saxion hogescholen.

Auditcommissie bèta/techniek (2005). *Samen innoveren en presteren : Advies over startsituatie HBO-Sprint en regionale projecten*. Den Haag: Platform bèta/techniek.

Basten, Fl. en Geurts, J. (2006, in voorbereiding). *Kenniskring als HRD-instrument : Ontwikkeling van nieuwe professionaliteit hbo-personeel*. Den Haag: HHS.

Bauman, Z. (2005, 29 oktober). *Liefde is het eerste slachtoffer*. *de Volkskrant*.

Bemmel, A. van (2003). *Bachelor-master: ruimte voor (technisch) hbo*. *THEMA, tijdschrift voor hoger onderwijs en management*, 3.

Berg, J. van den en Huisman, J. (2002). *Herontwerp in de praktijk : Een didactisch model voor techniek opleidingen niveau 1 en 2 BOL en BBL*. Den Bosch: CINOP.

Berg, J. van den, Biessen, J., Bruijn, E. de en Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden*. Den Bosch: CINOP.

Boer, P. den (2004). *Beter kiezen : Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in het vmbo en mbo*. Delft: Deltapunt.

Bontius, I. en Boonman, T. (2004). *Leren van integraal herontwerp : een kijkje achter de coulissen bij drie vmbo scholen*. Delft: Deltapunt.

Borg, M. ter (2003). *Zineconomie : De samenleving van de overtreffende trap*. Schiedam: Scriptum.

Brink, G. van den, Speers, Th. en Pessers, D. (Red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Christen democratische verkenningen : maandblad van het Wetenschappelijk Instituut voor het CDA*, 2, 16-33.

Brinkgreve, Ch. (2004). *Vroeg mondig laat volwassen*. Amsterdam: Augustus.

Bruijn, E. de (2002). *Bouwstenen voor een beroepsgerichte pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom*. *Mesomagazine*, 22.

Bruijn, E. de (2005). *Herontwerp van de pedagogisch-didactische benadering*. In F. van Wieringen en W. Houtkoop (Red). *Ontwerpeisen aan het beroepsonderwijs*. Amsterdam: Max Goote kenniscentrum.

Bruijn, E. de en Hermanussen, J.M. (2005). *Innovatiearrangement beroepsonderwijskolom, tranche 2003 : Jaarrapportage 2004*. Den Bosch: CINOP/HPBO.

Bruijn, E. de en Hermanussen, J.M. (2006, in voorbereiding). *Innovatiearrangement beroepsonderwijskolom, tranche 2003 en 2004 : Jaarrapportage 2005*. Den Bosch: CINOP/HPBO.

Bruijn E. de en Nieuwenhuis, L. (1994). *Opleidingen tussen beroep en markt*. *TVA Tijdschrift voor arbeidsmarktvoorstellen*, 34.

Bruijn, E. de en Westerhuis, A. (2004). *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling : Zoeken naar nieuwe verbindingen*. Den Bosch: CINOP.

Dam, G. ten, Volman, M. en Wardekker, W. (2005). Samen werken aan innovatieve praktijken. *Themanummer Pedagogische Studiën*, 4.

Dinten, W. van (2002). *Met gevoel voor realiteit : Over herkennen van betekenis bij organiseren*. Delft: Eburon.

Dool, P. van den en Geurts, J. (2000). *Bèta/techniek uit balans : Een beeld van huidige knelpunten tussen aanbod en vraag en mogelijke oplossingen*. Delft: Axis en LDC.

Dijk, M. van, Keulenaar, Th. de en Verwater, J. (2004). *Van kennisconsumptieschool via kennisconstructieschool naar kennisproductieschool*. Den Bosch: KPC Groep.

Dijk, M. van, Keulenaar, Th. de en Verwater, J. (2005). *Onderwijsinnovatie gaat (brain based) kleur bekennen*. Den Bosch: KPC Groep.

Drucker, P. (1993). *De postkapitalistische maatschappij*. Schiedam: Scriptum Books.

Esch, W. van (2002). *Beroepsonderwijs en scholing in de kennissamenleving*. Den Bosch: CINOP.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.

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. (1992). Het spel en de knikkers. *Mesomagazine*, 60.

Geurts, J. (2001). Inspirerend schoolleiderschap: juiste balans tussen externe eisen en interne ambities. *THEMA tijdschrift voor management hoger onderwijs*, 3.

Geurts, J. (2003a). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum : Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. *Gids voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie*, 106/119.

Geurts, J. (2003b). Kwalificatiestructuur heeft kostenopdrijvend effect. *Profiel*, augustus/september.

- Geurts, J. (2004a). *Herontwerp hoger technisch onderwijs : Visie, aanpak, eerste resultaten en reflectie*. Delft: Axis.
- Geurts, J. (2004b). Herontwerp beroepsonderwijs: een strijdtoneel. In P. Breebaart, J. Geurts en F. Meijers (Red). *Beroepsonderwijs: van opleidingenfabriek naar loopbaacentrum*. Den Haag: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.
- Geurts, J. (2005). Zonder engagement geen innovatie. *Profiel*, 13 oktober.
- Geurts, J. en Meijers, F. (2002). Naar een nieuw pedagogisch elan in het Nederlandse beroepsonderwijs. In *Handboek leerlingbegeleiding*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Geurts, J. en Meijers, F. (2006). Burgerschap en beroepsvorming: beter balanceren tussen individuele en sociale vorming. In B. Hoetjes en C. van der Meule (Red.). *Wereldstedelingen*.
- Geurts, J. en Oosterom, W. van (2000). Technisch beroepsonderwijs en unieke competenties. Pleidooi voor een leer- en leerlinggerichte transformatie. *THEMA tijdschrift voor Hoger onderwijs en Management*, 4.
- Geurts, J. en Oosterom, W. van (2003). *Desiderata voor een competentiegerichte kwalificatiestructuur : Pleidooi voor een major-minor model in het mbo*. Delft: Axis.
- Geurts, J. en Oosthoek, R. (2004). *Bèta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices*. Delft: Axis.
- Grip, A. de (2003). Dynamiek op de arbeidsmarkt en de employability van werkenden. *TVA Tijdschrift voor arbeidsmarktvragestukken*, 3.
- Grip, A. de en Dijkman, S. (2004). Winnaars en verliezers op de arbeidsmarkt 1995-2000: naar een kenniseconomie? *TVA Tijdschrift voor arbeidsmarktvragestukken*, 2.
- Haagse hogeschool/Th Rijswijk. Bijdragen over burgerschap uit de lectoraten van de HHS/Th Rijswijk. Den Haag: Haagse hogeschool/Th Rijswijk.
- HBO-raad (2002). *Van in beweging zijn naar in beweging blijven*. Advies van de werkgroep Verbreding Bachelor-opleidingen HTNO. Den Haag: HBO-raad.

Hoefeijzers, M. en Segers, C. (2005). Lerende organisatie voorwaarde voor ontwikkeling van nieuwe leren. *Mesomagazine, januari*.

Hoeting, F. (2006). *Value in the Value*. Groningen: Alfa-college/Hanzehogeschool.

Hoof, J. van (1987). *De arbeidsmarkt als arena : Arbeidsmarktproblemen in sociologisch perspectief*. Amsterdam: SUA.

Hoof, J. van (2001). Het einde van het beroep of een nieuw begin. *TVA Tijdschrift voor arbeidsmarktvragestukken, 3*.

Kessels, J. (2001). *Verleiden tot Kennisproductiviteit*, oratie. Enschede: Universiteit Twente.

Kessels, J. en Keursten, P. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum. In R. Poell en J. Kessels (Red.). *Human resource development: Organiseren van het leren*. Groningen: Kluwer.

Kessels, J. en Tjepkema, S. (2002). Een economische grondslag voor leren en ontwikkelen. In M. Rondeel en S. Wagenaar (Red.). *Kennis maakt : leren in gezelschap*. Schiedam: Scriptum.

Keursten, P. en Klink, M. van der (2001). De betekenis van kennis. Een interview met professor Georg von Krogh. *Opleiding en Ontwikkeling, juni*.

Keursten, P. en Klink, M. van der (2001). Werken aan kennisontwikkeling. Een interview met professor Georg von Krogh. *Opleiding en Ontwikkeling, juli/augustus*.

Klarus, R. (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*, lectorale rede. Den Bosch 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. Eindhoven: Fontyshogescholen.

Koops, K. en Vos, E. (2006). *Praktijkgestuurd leren in het Friesland College*. Leeuwarden: Friesland College.

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. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 1.

Kwakman, K. (2003). *Anders leren, beter werken*, lectorale rede. Nijmegen: HAN.

Land, R. (2003). *De vierde managementcrisis : Innoveren naar vraaggestuurd management*. Schiedam: Scriptum.

Leeman, Y en Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Windesheim.

Leijnse, F. e.a. (2004). *Eindrapportage werkgroep Dynamisering beroepsonderwijs tbv Innovatieplatform*. Den Haag: Innovatieplatform.

MKB-Nederland (2005). *Koers MKB : vakmanschap onder druk*. Delft: MKB-Nederland.

Meijer, F., Loo, R. van de en Burgt, H. van de (2002). *Competent in context*. Utrecht: Lemma.

Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit : studie- en beroepskeuzeontwikkeling in de postindustriële samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Meijers, F. (2004). Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs. In P. Breebaart, J. Geurts en F. Meijers (2004) *Beroepsonderwijs: van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum*. Den Haag: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk.

Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en –begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LDC.

Meijers, F., Kuijpers, M. en Bakker, J. (2006, in voorbereiding). *Over leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: HPBO.

Ministerie van OCW (2000). *Koers BVE : Perspectief voor het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie*. Zoetermeer: ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2001). *Doorstroomagenda beroepsonderwijs, advies van de commissie Boekhoud*. Zoetermeer. ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2004). *Koers BVE : Het regionale netwerk aan zet*. Zoetermeer: ministerie van OCW.

Mulder, H. (2005). In gesprek met Fred Korthagen. In G. van den Brink, Th. Speers en D. Pessers (Red.). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt. Christen democratische verkenningen : maandblad van het Wetenschappelijk Instituut voor het CDA*, 2, 190-195.

Nieuwenhuis, L. (2001). *Onderwijskundig leiderschap in de kenniseconomie: het organiseren van interactie met lokale innovatienetwerken*. In C. Doets e.a. (Red.). *Onderwijskundig leiderschap in de bve*. Den Bosch: CINOP.

Nieuwenhuis, L. (2004). *Parallelliteit van leren en werken*. In: J. Streumer en M. van der Klink (Red.). *Leren op de werkplek*. Den Haag.

Nieuwenhuis, L. en Smulders, H. (2004). *Over de grens. Een verkenning van het Deense systeem voor beroepsonderwijs als good practice voor Nederland*. Delft: Deltapunt.

Onderwijsraad (2004a). *Bureaucratisering in het onderwijs : Een verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2004b). *Advies Koers BVE : Doelgericht zelfbestuur*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J. (2004). *Herontwerp techniek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Delft: Axis.

Procesmanagement herontwerp mbo (2004). *Thema's die er toe doen : Een reisverslag vanuit het mbo*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.

Procesmanagement herontwerp mbo (2005). *Domeinen in het mbo : Meer ruimte voor regio, leerling en school*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.

Procesmanagement herontwerp mbo (2006). *Meters maken : Ondernemend mbo in een talenteneconomie*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.

Rosenfeld, S. (1998). *Technical Colleges, technology deployment and regional development*. Modena: OECD.

Sanden, J. van der (2001). Opleiden vanuit een constructivistisch perspectief. In: J. Kessels en R. Poell (Red.). *Human resource development : Organiseren van het leren*. Groningen: Kluwer.

Sanden, J. van der, Bruijn, E. de en Mulder, R. (2002). *Het beroepsonderwijs*. Programmeringsstudie in opdracht van NWO Programmaraad voor het onderzoek. Den Haag: NWO/PROO.

Sanden, J. van der (2004). *Ergens goed in worden*. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs, lectorale rede. Eindhoven: Fontys hogescholen.

Sanden, J. van der, Kok, H. en Os, M. van (2004). *Naar aantrekkelijk technisch vmbo : Resultaten van drie jaar herontwerp*. Delft: Axis.

Schoenmaker, M. (2003). *De metamorfose van werkgemeenschappen*. Nijmegen: KUN.

Schnabel, P. (2000). Een sociaal culturele verkenning voor de langere termijn. In P. Schnabel e.a. (Red). *Trends, dilemma's en beleid : essays over ontwikkelingen op langere termijn*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Senge, P. (1995). *Het vijfde discipline praktijkboek*. Schoonhoven: Academic Service.

SER (2004). *Opleiden is net-werken*. Den Haag: Sociaal Economische Raad.

Smets, P. (2004). *Gedaantewisseling van een tekort : De wijsheid achteraf van Axis*. Delft: Axis.

Smid, G. (2001). *Professionals opleiden : Over het ontwerpen van competentiegericht vervolgonderwijs voor hoger opgeleiden*. Schoonhoven: Academic Service.

Splunteren, P. van e.a. (2003). *Doorbreken met resultaten : Verbetering van de patiëntenzorg met de doorbraakmethode*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Tonkens, E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals*. Utrecht: NIZW.

Toulmin, S. (2001). *Terug naar de rede*. Kampen: Agora.

Vijlder, F. de (2002). *Leren organiseren. 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 F. van Wieringen en W. Houtkoop (Red.). *Ontwerpeisen aan het beroepsonderwijs*. Amsterdam: Max Goote kenniscentrum.

Waslander S. (2004). *Wat scholen beweegt : Over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning and identity*. Cambridge: University Press.

WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Den Haag: WRR.

Wessel Ganzevoort, J. (2003). *Spiritualiteit in leiderschap : een verkenning van de betekenis van spiritualiteit voor leiderschap in organisaties*. Nijmegen: Titus Brandsma Instituut.

Zee, H. van der (1997). *Denken over dienstverlening*. Deventer: Kluwer BedrijfsInformatie.

