

Strategisch plan Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming 2007-2011

M.A.C.T. Kuijpers
F.J.M. Meijers

Maart 2007

1. Ontwikkelingen in het kennis- en beroepsdomein

Centraal in het lectoraat staat de notie dat het beroepsonderwijs in de totale beroepskolom fundamenteel zal moeten veranderen wil het studenten adequaat toerusten voor de huidige samenleving. Tot voor 20 jaar begreep het beroepsonderwijs zichzelf vooral als een 'beroepsopleiding'. Vervolgens brak gaandeweg het besef door dat het onderwijs ten hoogste een initiële kwalificatie kan realiseren die moet worden 'voltooid' in de concrete praktijk. Het beroepsonderwijs wordt hiermee in zekere zin beroepsvoorbereidend onderwijs; daarbij wordt duidelijk dat vakbekwaamheid alleen met behulp van levenslang leren op peil gehouden kan worden. Een goede samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven¹ is dus essentieel om vervolgens de beroepsopleidende functie te kunnen waarmaken. Zolang deze samenwerking wordt gekarakteriseerd als een taakverdeling, zitten alle betrokkenen nog te zeer vast aan de oude onderwijscultuur en de daarmee verbonden structuren. Noodzakelijk is geen taakverdeling maar echt partnership en dus een gezamenlijke verantwoordelijkheid met betrekking tot het gehele opleidingstraject. Daarbij komt dat een adequate voorbereiding op functioneren in een diensteneconomie tegelijkertijd ook co-makership vereist met de student. Een adequate beroepskwalificatie voor een diensten- en kenniseconomie is ondenkbaar zonder een actieve betrokkenheid van de lerende bij de vormgeving, de uitvoering én de beoordeling van zijn eigen beroepsvorming of professionalisering. Omdat nieuwe vormen van co-constructie essentieel zijn, is het zaak de inhoud en het doel van het opleidings- en leerproces opnieuw te karakteriseren. Het gaat in een post-industriële samenleving niet meer om het overdragen van vaste gehelen van kennis in hiërarchische/verticale organisaties (de opleidingsfabriek van de industriële economie) maar om het realiseren van beroepsvormingsprocessen in netwerkachtige/horizontale structuren (loopbaancentrum voor de kenniseconomie).

De transformatie van het beroepsonderwijs van een 'industriële opleidingsfabriek' naar een 'loopbaancentrum' dat zichzelf begrijpt als een dienstverlener vereist een leeromgeving die bestaat uit een combinatie van praktijkgestuurd en vraaggericht onderwijs. Praktijkgestuurd wil zeggen dat 'levensechte praktijkproblemen' centraal staan, die een levensechte probleemeigenaar hebben en waaraan leerlingen/studenten op een ontwerpende manier kunnen werken. Nog steeds is vakkennis (de theorie) bijzonder belangrijk, maar deze theorie moet 'just in time' en 'just enough' worden aangeboden op het moment dat deze kennis relevant blijkt voor de oplossing van praktijkproblemen.² Vraaggericht wil zeggen dat niet de overdracht van vaststaande kennis en vaardigheden op de eerste plaats staat, maar het creëren van leersituaties waarin bij de leerlingen/studenten een eigen leervraag kan ontstaan. Essentieel hiervoor is de dialoog met docenten en ervaren vaklui over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van die ervaringen. Een dialoog over de persoonlijke zin heeft betrekking op de vraag 'Wat is mijn levensthema?' De dialoog over de maatschappelijke betekenis heeft betrekking op de vraag 'Op welke wijze wil en kan ik via mijn arbeid van betekenis zijn voor anderen?' De laatste jaren heeft men, onder de vlag van 'competentiegericht onderwijs', vooral geïnvesteerd in het meer praktijkgestuurd maken van het onderwijs.³ Tot nu toe is evenwel nauwelijks geïnvesteerd in meer vraaggericht onderwijs⁴ noch in een nieuwe professionalisering van het beroepsonderwijs⁵. Het gevolg daarvan is dat in sommige gevallen de leerlingen/studenten een minder krachtige leeromgeving aantreffen dan toen het 'oude leren' nog domineerde. Terug gaan naar

¹ Met bedrijfsleven worden alle organisaties op de arbeidsmarkt bedoeld.

² Collins, A. Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In Resnick, L. B. *Knowing, learning and instruction* (pp 347-361). Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum; Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan; Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp.21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs; Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers; Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp.63-81). Oxford: Elsevier Science; Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer

³ Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaude, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82, 77-95; Bruijn, E. de, Leeman, Y. & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo. *Pedagogiek*, 26 (1), 45-63.

⁴ Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs; Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform BeroepsOnderwijs

⁵ Geurts, J. (2006). *Roc als loopbaancentrum. Een beroeps pedagogisch perspectief*. Den Bosch: Cinop; Basten, F., Geurts, J. (2006). De kenniskring als HRD-instrument. Over het ontwikkelen van een nieuwe professionaliteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24 (1), 13-23

het 'oude leren', zoals de Vereniging Beter Onderwijs Nederland bepleit (zie www.beteronderwijsnederland.nl), is echter geen oplossing. De komende jaren zal met kracht gestreefd moeten worden naar het meer vraaggericht maken van het onderwijs, in combinatie met meer praktijksturing.

2. Terugblik 2003-2007

In de periode 2003-2007 is het lectoraat vervuld door dr. J. Geurts en dr. F. Meijers. Meijers heeft zich vooral bezig gehouden met identiteits- en loopbaanvraagstukken en Geurts met het vraagstuk van het herontwerp van het beroepsonderwijs. Beide lectoren hebben zich – vanuit hun respectievelijke aandachtsgebieden - bezig gehouden met professionaliserings- en managementvraagstukken in het beroepsonderwijs. Het doel van het lectoraat was (en is) de vergroting van het reflectief vermogen inzake de vormgeving van het beroepsonderwijs binnen instellingen voor beroepsonderwijs in het algemeen en de Haagse Hogeschool in het bijzonder. Daarnaast stelde (en stelt) het lectoraat zich tot taak om de relatie tussen hogeschool en de regio Haaglanden te versterken via het stimuleren van onderzoek, het geven van advies en het – op beperkte schaal – verzorgen van onderwijs op het voornoemde domein. Op deze wijze wil het deel uitmaken van de regionale kennisinfrastructuur en zo bijdragen aan een aantrekkelijke en welvarende regio. Ook heeft het lectoraat zich ten doel gesteld om via onderzoek, het monitoren van innovatieprojecten, het geven van lezingen, het organiseren van symposia en conferenties en het participeren in diverse gremia de pedagogiek van de beroepsvorming op landelijk niveau te stimuleren en te steunen. Hiervoor is in de periode 2003-2007 een goed functionerend netwerk opgebouwd.

2.1 Onderwijsvernieuwing

Wat betreft de directe bijdrage aan het onderwijs binnen de Haagse Hogeschool heeft het accent in de periode 2003-2007 gelegen op advisering van docenten en het geven van lezingen en workshops binnen de verschillende afstudeerrichtingen ('academies'). De kenniskring van zowel Meijers als Geurts heeft zich geconcentreerd op onderzoek naar lopende onderwijsvernieuwingen binnen de Haagse Hogeschool. De kenniskring van Meijers heeft haar onderzoeksresultaten gepubliceerd in het boek 'Fantaseren of innoveren? Fabels en feiten in onderwijsvernieuwing' (2006). Voorafgaande aan de publicatie van dit boek is een 'roadshow' georganiseerd waarin de resultaten van een specifiek onderzoek werden gepresenteerd aan en bediscussieerd met docenten en managers van de academie waarbinnen het onderzoek was verricht. Er zijn 5 bijeenkomsten georganiseerd die elk door tenminste 30 docenten en managers bezocht werden. Naar aanleiding van deze road show is vervolgens een discussie in verschillende afdelingen van de Haagse Hogeschool ontstaan, welke resulteerde in:

- een tiental uitnodigingen aan leden van de kenniskring en/of de lector een presentatie te geven over het onderzoek van de kenniskring dan wel een specifiek onderdeel daaruit;
- de (gedeeltelijke) financiering van 3 nieuwe kenniskringleden door de unit waar zij werken, met als doel onderzoek uit te voeren dat door de betreffende unit belangrijk wordt gevonden;
- het verzorgen van een keynote en twee 'master classes' tijdens de Haagse Onderwijsdag 2006 (waarmee het lectoraat de grootste inbreng had in deze dag van alle lectoraten);
- diverse artikelen in Atrium, het periodiek van de Haagse Hogeschool.

Het onderzoek van de kenniskring van Geurts wordt in het voorjaar 2007 gepubliceerd en zal op eenzelfde manier besproken worden met docenten en managers van de verschillende academies waarop het onderzoek betrekking heeft. Bovendien wordt door Geurts en de aangetrokken onderzoeker gerapporteerd over de methodiekontwikkeling op het gebied van de professionalisering van de kenniskringleden als onderzoeker. Op welke wijze functioneert de kenniskring als HRD-instrument op dit gebied? Ze zijn daarom een actieonderzoek naar de eigen kenniskring gestart. De eerste resultaten zijn inmiddels gepubliceerd⁶ en gepresenteerd op de landelijke lectorendag over "Talentontwikkeling in de beroepspraktijk".

⁶ Basten, F. & Geurts, J. (2006) De kenniskring als HRD-instrument. Over het ontwikkelen van een nieuwe professionaliteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24(1), 13-23

Daarnaast is via onderzoek (zie par. 2.2), publicaties in tijdschriften en boeken, lezingen, workshops, beleidsadvisering en deelname aan ontwikkelbijeenkomsten, symposia en conferenties direct en indirect een bijdrage geleverd aan de vernieuwing van het Nederlandse beroepsonderwijs.

2.2 Onderzoek

Het onderzoek heeft zich – zoals gezegd – geheel gericht op onderwijsinnovaties binnen het beroepsonderwijs. Het onderzoek van beide kenniskringen richtte zich vooral op innovaties binnen het hoger beroepsonderwijs. Daarnaast is evenwel ook onderzoek verricht naar (de gevolgen van) onderwijsvernieuwing binnen het vmbo en het mbo. Meijers heeft in samenwerking met Cinop en in opdracht van het Ministerie van OCW, de Nederlandse Stichting voor Psychotechniek, Axis en de Stichting Kwaliteitsbevordering Beroepsonderwijs een grootschalig survey-onderzoek verricht naar 'loopbaanleren' in het vmbo en het mbo. Aan dit onderzoek namen 3500 leerlingen en 250 docenten deel. Het Platform Beroepsonderwijs heeft de resultaten van het kwantitatieve onderzoek in het voorjaar van 2006, en de resultaten van het kwalitatieve onderzoek in het najaar van 2006 gepubliceerd.⁷ Van beide publicaties tezamen zijn ca. 3000 exemplaren verkocht en ca. 1000 exemplaren gedownload van de HPBO-site. In het najaar van 2006 zijn door HPBO drie regionale bijeenkomsten georganiseerd waarin de resultaten van het onderzoek besproken zijn met enkele honderden managers en docenten uit het beroepsonderwijs. Voor dit onderzoek is in totaal €150.000,- subsidie verworven.

Geurts heeft in opdracht van het platform beroepsonderwijs vanuit het lectoraat de monitoringopzet mee vorm gegeven en begeleiding gegeven aan de uitvoering van de monitoring van de innovatiearrangementen 2003 en 2004 van dit platform. Inmiddels zijn hierover een tweetal publicaties verschenen.⁸ Samen met de projectleider is verslag gedaan van de voortgang op Onderwijsdagen van het HBO. Voorts is in samenwerking tussen lectoraat en Cinop een uitgebreide programmeringsstudie geschreven over de school als loopbaancentrum (Geurts, 2006). Ook zijn vanuit vragen uit de omgeving van de hogeschool in 2006 een tweetal evaluatiestudies gestart. Het gaat om een evaluatie van het pgo-onderwijs van de ICT-academie Leiden en om een grootschalig evaluatieonderzoek naar de invoering van het MTSplus concept door een 7-tal ROC's in Noord en Zuid Holland. Met de Hanzehogeschool en het Alfa-college in Groningen is een meerjarig onderzoeksprogramma overeengekomen naar de voortgang van het project Value in the Valley (periode 2006 t/m 2008).

Beide lectoren hebben apart en gezamenlijk in de periode 2003-2007 enkele tientallen artikelen geschreven die gepubliceerd zijn in nationale en internationale wetenschappelijke tijdschriften, in vaktijdschriften en in boeken (zie hiervoor de jaarverslagen).

2.3 Professionalisering

De professionalisering van docenten van de Haagse Hogeschool is vooral nagestreefd via de werkzaamheden in beide kenniskringen. Docenten hebben geleerd zelf (actie)onderzoek te verrichten naar hun eigen praktijken en daarover te rapporteren, niet alleen op schrift maar ook in direct contact met docenten en managers van hun eigen academie. Dat zij daarbij inderdaad een bepaald niveau van professionaliteit hebben gehaald, moge blijken uit het feit dat (a) twee leden van de kenniskring van Meijers gepubliceerd hebben in vaktijdschriften (te weten het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management en Opleiding & Ontwikkeling), (b) op dit moment drie leden van de kenniskring van Meijers worden betaald door hun eigen academie om (vervolg)onderzoek te doen naar onderwijsinnovaties en (c) één lid van de kenniskring van Meijers een promotiebeurs heeft verworven van het Mobiliteitsfonds. De promotie – die begeleid wordt door prof. dr. J. Kessels (UT) zal naar verwachting in 2009 afgerond worden. Naast de professionalisering van 'eigen' docenten, heeft het lectoraat zich middels twee andere activiteiten ook gericht op de professionalisering van docenten en managers van buiten de Haagse Hogeschool.

⁷ Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: HPBO; Kuijpers, M., Meijers, F. & Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo: hoe werkt het?* Driebergen: HPBO

⁸ De Bruijn, E., J. Hermanussen (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom: Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer*. 's-Hertogenbosch: Cinop

De Bruijn, E., J. Hermanussen (2006). *Innovatiearrangement Beroepskolom: Jaarrapportage 2005*. 's-Hertogenbosch: Cinop

In de afgelopen periode is door Meijers – met financiële ondersteuning van de provincie Zuid-Holland, een kenniskring opgezet rond 'mentoring' waaraan 15 vmbo-, mbo- en hbo-docenten uit de regio deelnemen (zie schema hieronder). Deze docenten verrichten zelf evaluatie- en ontwikkelingsonderzoek naar mentoringprojecten binnen hun eigen school. De kenniskring vergadert 8x per jaar en doet van haar resultaten verslag op www.mentoringinonderwijs.nl). Uit de evaluatie van deze kenniskring blijkt dat de deelnemers veel profijt hebben van hun deelname voor wat betreft de introductie en/of uitbouw van mentoring in hun eigen scholen. Omdat er aanwijsbaar positieve resultaten worden geboekt, heeft de Provincie Zuid-Holland besloten de kenniskring ook in 2007 opnieuw financieel te ondersteunen.

| Naam | Organisatie/ Onderwijsinstelling | E-mail adres |
|----------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. S. Ter Steeg | Haagse Hogeschool | s.c.tersteeg@hhs.nl |
| 2. J. Dahmoun | Haagse Hogeschool | J.Dahmoun@hhs.nl |
| 3. E. Luigies | Da Vinci College | lgs@davinci.nl |
| 4. H. Dekkers | Zuiderpark College | ds@zuiderpark.nl |
| 5. P. Heyboer | ROC Leiden | p.heyboer@rocleiden.nl |
| 6. R. Zandvliet | Zadkine | r.j.zandvliet@zadkine.nl |
| 7. T. Kuijper | Zadkine | T.kuijper@zadkine.nl |
| 8. D. King | Hogeschool Rotterdam en Omstreken | D.P.King@hro.nl |
| 9. M. Hoeven | Hogeschool Rotterdam en Omstreken | M.F.J.Hoeven@hro.nl |
| 10. R. Goedgedrag | Hogeschool Rotterdam en Omstreken | R.R.A.Goedgedrag@hro.nl |
| 11. K. Albers | ROC Leiden | k.albers@rocleiden.nl |
| 12. J. Talstra | Mondriaan Onderwijsgroep | j.talstra@mon3aan.nl |
| 13. H. Hoeffnagel | Mondriaan Onderwijsgroep | h.hoeffnagel@mon3aan.nl |
| 14. N. van der Torre | Develsteincollege | nvdorre@develsteincollege.nl |
| 15. M. Demandt | Grienden college | Griend76@xs4all.com |
| 16. F. Meijers | Haagse Hogeschool | fmeijers@worldonline.nl |
| 17. F. Chihabi | Stichting Lava Legato | Faouzi.chihabi@lava.nl |

Daarbij heeft Meijers de lezingencyclus 'Stu(de)ren op ontwikkeling. Een leven lang leren: mythe of werkelijkheid' ontwikkeld die van januari tot april 2007 voor de eerste keer wordt verzorgd. Aan deze cyclus werken als sprekers mee: prof. dr. Willem de Lange (OSA), dr. Rob Gründemann (TNO Arbeid), drs. Frans Soeterbroek (De Ruimtemaker), prof. dr. Marc Vermeulen (IVA), prof. Dr. Jules Theeuwes (SEO/UvA) en prof. dr. Rob Poell (Universiteit van Tilburg). Voor deze cyclus hebben zich 35 deelnemers ingeschreven afkomstig uit het management van het hoger en middelbaar beroepsonderwijs, O&O-fondsen en werkgevers- en werknemersorganisaties. De lezingen en referaten zullen worden opgenomen in een bundel, die aan een uitgever ter publicatie zal worden aangeboden. Het ligt in de bedoeling ieder jaar een dergelijke cyclus te organiseren.

2.4 Samenwerking

In de periode 2003-2007 is met velerlei instanties op velerlei manieren samengewerkt. Naast de samenwerking die in de voorafgaande paragrafen al aan de orde is geweest, kan hier wat betreft het lectoraatsonderdeel van Geurts worden gewezen op een aantal nieuwe activiteiten. Ten eerste wordt samengewerkt met een groot aantal scholen voor vmbo, mbo en hbo en bedrijven in het project "Value in the Valley". In dit driejarige project o.l.v. de Hanze Hogeschool en het Alfa College in Groningen wordt - op het grensvlak van planet, people en profit - nieuw beroeps-onderwijs ontwikkeld. Drie nieuwe beroeps-pedagogische principes worden hiervoor ingezet: de brain based denkstijlen van Ned Herrmann, de ontwerpmethodologie van Merriënboer van OU/Heerlen en de communities of practices ideeën van Wenger. Inmiddels is voor de onderlinge samenwerking een driejarig contract afgesloten met de Haagse Hogeschool voor 20 dagen per jaar. Voorts zijn twee nieuwe samenwerkingrelaties aangegaan vanuit het lectoraat met de regio. Het gaat om samenwerking met het Idee College en het ROC Leiden. Beide ROC's wensen dat o.l.v. Geurts de onderwijsaanpak van het gezamenlijke ICT-academie wordt geëvalueerd. Hiervoor is inmiddels een onderzoeks-aanpak uitgewerkt en is een begin gemaakt met de uitvoering van dit onderzoek. Daarnaast is een brede samenwerking op onderzoeksgebied met een zevental ROC's uit Noord en Zuid Holland gestart. In dit

project wordt de voortgang van de vernieuwing van technische opleidingen die plaatsvindt onder het keurmerk 'MTSplus' gemonitord en geaudit. Over deze drie projecten zal zowel intern als extern worden gepubliceerd.

Vanuit het lectoraatsonderdeel van Meijers is recent een samenwerking gestart met ROC De Leijgraaf en het KPC rond het bevorderen van de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. Deze samenwerking wordt gefinancierd vanuit het Ministerie van OCW (de zgn. Innovatiemiddelen) met € 1.000.000,-. In het samenwerkingsverband ontwikkelt het KPC intelligente instrumenten om de dialoog tussen school en bedrijfsleven, school en leerling, en leerling en bedrijfsleven op gang te brengen en te houden, past het ROC de Leijgraaf deze instrumenten toe en doet het lectoraat doorlopend onderzoek naar de effectiviteit van de instrumenten. Daarnaast is een samenwerkingsconvenant gesloten met ROC Zadkine te Rotterdam, die met dr. Niek van den Berg de eerste mbo-lector heeft aangesteld. In het convenant is een structurele samenwerking geregeld waarbij het Lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming ondersteuning en coaching van de Zadkine-lector biedt en in ruil daarvoor onderzoek kan doen binnen ROC Zadkine (ruim 20.000 leerlingen).

Tenslotte was Meijers lid van de organisatiecommissie van de landelijke conferentie 'De loopbaan de klos?!' die in oktober 2005 is geopend door de toenmalige staatssecretaris Rutte. Meijers verzorgde de openingslezing en de tekst van een boekje dat aan alle deelnemers is uitgereikt. Meijers is op dit moment lid van de voorbereidingscommissie van de 17^e Onderwijssociologische Conferentie welke in het najaar 2007 zal worden gehouden. Tenslotte is vermeldenswaard dat beide lectoren in de periode 2003-2007 ieder gemiddeld 10 lezingen per jaar hebben gehouden voor instellingen buiten de Haagse Hogeschool. Deze lezingen hadden direct betrekking op (de resultaten van) hun werkzaamheden als lector.

2.5 Evaluatie

Terugblikkend kan geconstateerd worden dat de aanvankelijke doelstellingen van het lectoraat ruimschoots gerealiseerd zijn. De gekozen werkwijze met betrekking tot het professionaliseren van docenten van de Haagse Hogeschool is succesvol gebleken. In beide kenniskringen zijn de deelnemende docenten er in geslaagd (actie)onderzoek te verrichten naar onderwijsinnovaties waarbij ze zelf betrokken waren of zijn. Wel is duidelijk geworden dat docenten niet onmiddellijk in staat zijn te participeren in ontwerponderzoek. Het is belangrijk dat ze eerst ervaring opdoen in evaluerend actieonderzoek, voordat sommigen van hen de stap naar ontwerponderzoek kunnen zetten. De deelnemende docenten zijn er ook in geslaagd hun onderzoeksresultaten schriftelijk en mondeling te rapporteren, waarbij sommigen van hen zelfs in vaktijdschriften hebben gepubliceerd. Er lijkt dan ook geen enkele reden om in de komende tijd niet op dezelfde manier door te gaan.

Beide lectoren zijn ook in staat geweest in ruime mate externe middelen te verwerven voor het verrichten van onderzoek. Hieruit mag geconcludeerd worden dat er sprake is van maatschappelijk relevant onderzoek. Dit laatste blijkt ook uit het feit dat ook voor de komende periode ruim voldoende externe middelen beschikbaar zijn om onderzoek te kunnen verrichten. Ook op dit punt lijkt continuering van de gekozen aanpak voor de hand te liggen.

Tenslotte zijn beide lectoren in de periode 2003-2007 als onderzoeker, beleidsadviseur en/of in een ontwikkelende en opleidende rol betrokken geweest bij alle belangrijke ontwikkelingen in het Nederlandse beroepsonderwijs. Zij hebben een onmiskenbare en in het beroepsonderwijs ook gewaardeerde bijdrage geleverd aan de innovatie van onderwijs in de gehele beroepskolom. Wel kan, terugblikkend, geconcludeerd worden dat de beschikbare tijd en energie iets te versnipperd is ingezet. Dit is begrijpelijk, gezien het feit dat het lectoraat moest worden opgebouwd c.q. gesitueerd in een veld dat volop in ontwikkeling is. Maar om nog meer rendement te halen uit alle investeringen, lijkt het van belang de activiteiten in de komende periode te bundelen in enkele 'kernactiviteiten'.

3. Strategisch plan 2007-2011

3.1 Achtergrond

Tot voor kort werd 'beroepskwalificatie' zowel in het wetenschappelijke als in het alledaagse spraakgebruik gedefinieerd als het verwerven door een individu van aan hem 'externe' vakkennis en -vaardigheden. Op basis van deze vanzelfsprekendheid werd in de industriële samenleving een HRD-systeem opgezet dat feitelijk uit twee componenten bestond: het reguliere beroepsonderwijs dat werd gecombineerd door een training in het bedrijf (meestal on the job, maar soms in bedrijfsscholen).⁹ Er was geen grote kloof tussen het beroepsonderwijs en de trainingen aan de ene en de praktijk van de werkvloer aan de andere kant, deels omdat de beroepenstructuur stabiel was, waardoor de beroepseisen relatief duidelijk waren, deels omdat de praktijkdocenten in het beroepsonderwijs en de trainingen (ex-)vaklieden waren die een ruime ervaring op de werkvloer hadden. Het kwalificatieproces was daarmee ook – en tegelijkertijd – een socialisatieproces. De aankomend vakman participeerde in een 'community of practice' waarin hij gaandeweg een volwaardige rol als vakman kreeg.¹⁰ Daarmee kreeg hij ook een identiteit als vakman: hij leerde zich identificeren met specifieke beroepspraktijken (beroepstrots), met de gedragscodes binnen deze praktijken en – ruimer – met de maatschappelijke rol die voor hem als vakman was weggelegd (o.a. de rol van kostwinner).

De rollen worden in de post-industriële samenleving echter snel onduidelijker. Het op de voorgrond treden van niet-industriële wijzen van produceren, die inherent zijn aan de opkomst van een diensten- en kenniseconomie, heeft geleid tot een zich uitbreidende flexibilisering van de arbeidsverhoudingen. Niet zozeer wat betreft de numerieke flexibiliteit (oproep-, afroep- en uitzendkrachten, tijdelijke arbeidscontracten en overwerk): deze wordt vooral bepaald door de schaarste aan dan wel beschikbaarheid van arbeidskrachten.¹¹ Maar wel wat betreft de functionele flexibiliteit: de multi-inzetbaarheid en het werkzaam zijn buiten het eigen beroep nemen nog steeds toe.¹² Dit impliceert niet alleen vagere beroepseisen maar ook steeds minder stabiele 'communities of practice' waarin de beroepsocialisatie (en –identificatie) kan plaatsvinden.¹³ Ook voor wat betreft de socialisatie (en daarmee samenhangende identificatie) tot burger is er sprake van vagere rollen en het verdwijnen van stabiele sociale groepen. De verminderde overtuigingskracht van de 'grote verhalen' zoals verteld door de kerken, het maatschappelijke middenveld en de politieke verbanden, heeft geresulteerd in een zich nog steeds doorzettende individualisering.¹⁴

Individualisering en flexibilisering dwingen het individu om het vermogen tot zelfsturing te ontwikkelen. Zelfsturing kan gedefinieerd worden als de competentie om zichzelf te identificeren met, d.i. vrijwillig en langdurig te binden aan, (delen van) de samenleving en op basis daarvan tot een handlingsplan te komen en dit plan realiseren. Wanneer we zelfsturing zien als het vermogen zich te (ver)binden, wordt meteen duidelijk dat het niet alleen gaat om cognitieve vaardigheden. Natuurlijk moet een individu in staat en bereid zijn geïnformeerde keuzes te maken en een langere-termijnperspectief te ontwikkelen om zodoende in staat te zijn af te zien van de onmiddellijke bevrediging van zijn behoeften (affectregulatie). Tegelijkertijd moet het echter ook in staat en bereid zijn kritisch te reflecteren op de in de primaire socialisatie verworven primaire bindingen en op de bindingen die het daarna – al dan niet bewust – heeft aangegaan, de daaruit resulterende onzekerheid onder ogen te zien en zich – vanuit deze onzekerheid – te verbinden met concrete mensen en instituties. Het eerste vergt een vooral cognitieve aanpak: men moet in staat zijn relevante informatie te vinden, tot zich te nemen en er conclusies uit te trekken. Het tweede vergt echter een geheel andere, veel meer 'literaire' aanpak: hier gaat het allereerst om het zicht krijgen op de eigen centrale levenswaarden zoals die duidelijk worden uit de eigen levensgeschiedenis en het daarop gebaseerde eigen levensverhaal. Daarbij gaat het om het productief leren omgaan met emoties; zowel met 'negatieve' emoties, die inherent zijn aan het afstand nemen van reeds aangegane (en vaak tamelijk onbewuste) bindingen c.q. het accepteren van onzekerheid, als met emoties überhaupt. Zoals Onstenk heeft laten zien voor werk en werken is zingeven aan de eigen arbeid een essentiële dimensie van een brede vakbekwaamheid in de kennismaatschappij.¹⁵ Het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit is vanuit dit perspectief een voorwaarde voor zelfsturend vermogen. Het ontwikkelen

⁹ Meijers, F. (1983). *Van ambachtsschool tot LTS. Onderwijsbeleid en kapitalisme*. (diss.) Nijmegen: Socialistische Uitgeverij Nijmegen

¹⁰ Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning; legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press; Wenger, E. (1998). *Communities of practice; learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

¹¹ Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek/OSA (2000). *OSA-Arbeidsaanbodpanel*. 's-Gravenhage: OSA

¹² ibidem; zie ook Wit, R. de (2000). Flexibiliteit op de Nederlandse arbeidsmarkt: trend of hype? *Loopbaan*, 6 (1), 12-13

¹³ Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, N.Y.: Norton; Simon, J. (2000). Sombere Sennett appelleert slechts aan buikgevoel. *Loopbaan*, 6 (2), 19-23

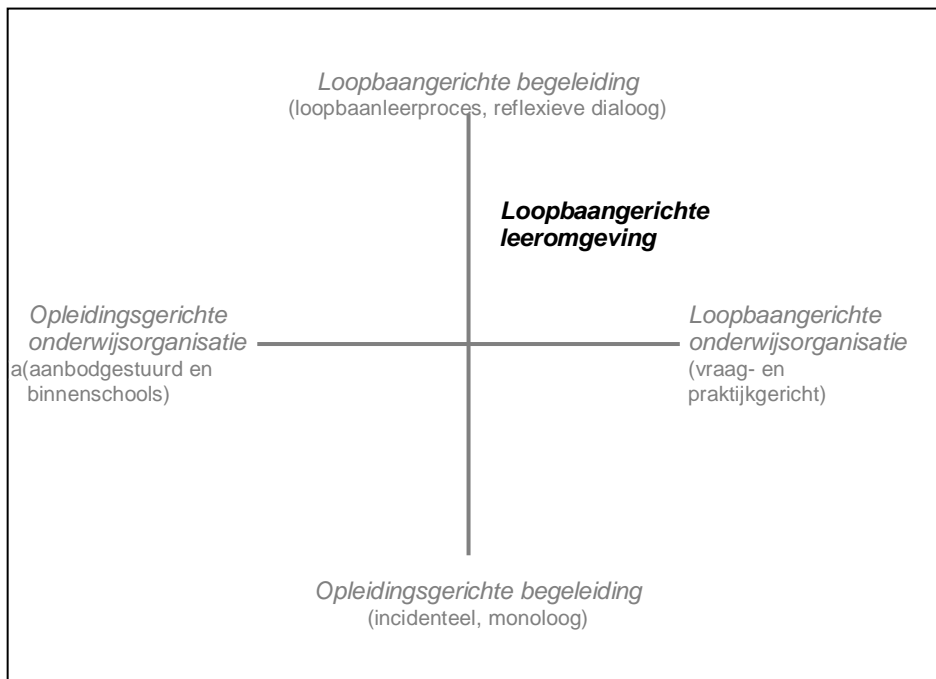
¹⁴ Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999). Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology*, 36 (2), 229-251

¹⁵ Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. (diss.) Delft: Eburon

van een dergelijke identiteit vereist de constructie van een antwoord op drie vragen: (a) wat voor soort mens ben ik? (d.i. wat is mijn levensthema?), (b) wat voor soort werk past er bij mij?, en (c) kan ik in het soort werk dat ik ambieer, ook het soort mens zijn dat ik denk te zijn?¹⁶

Het vinden van een antwoord op deze vragen is 'hogere orde leren' waarin het niet primair gaat om het verzamelen van 'ware' informatie maar waarin de transformatie van informatie door de lerende tot voor hem betekenisvolle kennis centraal staat.¹⁷

Figuur 1. Loopbaangerichte leeromgeving



Onderzoek laat zien dat de ontwikkeling van reflectieve en op basis daarvan explorerende en sturende competenties een leeromgeving vereist, die aan twee condities voldoet op het gebied van de organisatie van onderwijs en van begeleiding (figuur 1):

- a) er moet sprake zijn van een zogenoemde 'krachtige' leeromgeving, die praktijk- en vraaggericht is. Deze leeromgeving maakt transfer van theorie naar praktijk mogelijk is. Het leren wordt voor een belangrijk deel wordt gestuurd door realistische praktijkproblemen die een 'echte' probleemeigenaar hebben en waarin de theorie wordt aangeboden in functie van het oplossen van de aangeboden praktijkproblemen zodat de lerenden een optimale kans krijgen tot continue progressieve recontextualisatie.¹⁸ Leerlingen/studenten krijgen in een

¹⁶ Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20 (3), 191-207; Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 185-198

¹⁷ Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press

¹⁸ Collins, A. Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics. In Resnick, L. B. *Knowing, learning and instruction* (pp 347-361). Hillsdale/New Jersey: Lawrence Erlbaum; Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan; Lodewijks, J. (1995). Leren in en buiten de school; op weg naar krachtige leeromgevingen. In R. Verwayen-Leijh & F. Studulski (red.), *De leerling en zijn zaak* (pp.21-57). Utrecht: Adviesraad voor het Onderwijs; Simons, R.J., Linden, J. van der, & Duffy, T. (Eds.). (2000). *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic publishers; Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (pp.63-81). Oxford: Elsevier Science; Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-Based Learning and Education Reform*. New York: RoutledgeFarmer

praktijk- en vraaggerichte leeromgeving de mogelijk om concrete ervaringen op te doen, die aanzet geven tot reflectie en om op basis van de uitkomsten van de reflectie keuzes te maken in hun leerproces (voor nieuwe uitdagende ervaringen).

- b) er moet sprake zijn van een 'dialogische' leeromgeving. Reflectieve leerprocessen gericht op identiteitsvorming worden gerealiseerd via twee gelijktijdige dialogen: een dialoog met zichzelf (ervaringen en keuzes verbinden met eigen kwaliteiten en motieven) en een dialoog met anderen (ervaringen en keuzes verbinden met waarden en mogelijkheden die voorkomen in werk en leren).¹⁹ Uit onderzoek (maar ook uit de praktijk) is bekend dat jongeren een grote weerstand hebben tegen reflectie.²⁰ Actieve participatie aan dan wel (mede)zeggenschap over het eigen leerproces is essentieel om deze weerstand te overwinnen.²¹ De dialogen om leerlingen/studenten te begeleiden in de zelfsturing van hun leerproces kunnen slechts goed op gang komen wanneer er sprake is van vertrouwen tussen leerlingen/studenten en hun docenten en wanneer de gedachten en gevoelens van de leerling/student over ervaringen en keuzes centraal staan in gesprekken.²²

Een krachtige leeromgeving voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties en een arbeidsidentiteit is daarmee een omgeving waarin de leerling/student in staat wordt gesteld levensechte praktijkervaringen op te doen, invloed uit te oefenen op zowel de inhoud, voortgang als evaluatie van zijn loopbaanleerproces, als – tenslotte – op basis van vertrouwen een dialoog aan te gaan over zijn leerervaringen met als expliciete doel de leerling/student competent te maken zijn (levens)loopbaan actief vorm te geven.

3.2 Bestaan loopbaangerichte leeromgevingen in het beroepsonderwijs?

In paragraaf 2 is reeds melding gemaakt van een survey-onderzoek dat vanuit het lectoraat en in samenwerking met Cinop is verricht naar 'loopbaanleren' in het vmbo en mbo. Tussen februari en september 2005 hebben 3505 leerlingen uit 236 klassen in 34 scholen een vragenlijst ingevuld. Het betreft vmbo-leerlingen uit het derde en vierde leerjaar en mbo-cursisten op niveau 3 en 4. Om de leeromgeving inzake loopbaanoriëntatie en –begeleiding van de leerlingen in kaart te brengen, is ook aan 163 docenten gevraagd een vragenlijst in te vullen.

De conclusie die naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek getrokken moet worden, is dat er slechts op zeer geringe schaal sprake is van een goed ontwikkelde LOB-praktijk binnen zowel het vmbo als het mbo. Het grootste deel van de door ons onderzochte groepen blijkt een matige tot ronduit zwakke leeromgeving te kennen op het gebied van loopbaanontwikkeling. In figuur 2 is de gemiddelde score van 226 onderzochte klassen c.q. groepen weergegeven (vmbo 87, mbo/bol 98 en mbo/bbl 41 groepen). Rechtsboven zijn de groepen te vinden waarvan de gemiddelde score op loopbaangerichtheid van de leeromgeving hoog is. Linksonder treffen we de groepen aan waarvan de score laag is. In de figuur worden drie verdelingen aangebracht. Binnen de dikke lijnen is sprake van een goede loopbaangerichte leeromgeving (zoals omschreven in paragraaf 3.1). De gemiddelde score van deze groepen is, gemeten op een 5-puntsschaal, hoger dan 3.5. Binnen de dunne lijnen is sprake van een redelijk tot goede loopbaangerichte leeromgeving (score > 3). Binnen de stippellijnen is

¹⁹ Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149-167; Geijsel, F. & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31 (4), 419-430

²⁰ Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). New perspectives on career and identity in the contemporary world. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30 (4), 431-449; Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60; Meijers, F. (2004). Wat gebeurt er nu echt in de herfst? In *Reflecteren of irriteren? Over vaardigheden en aansluiting in het onderwijs*. (pp.39-44) 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool

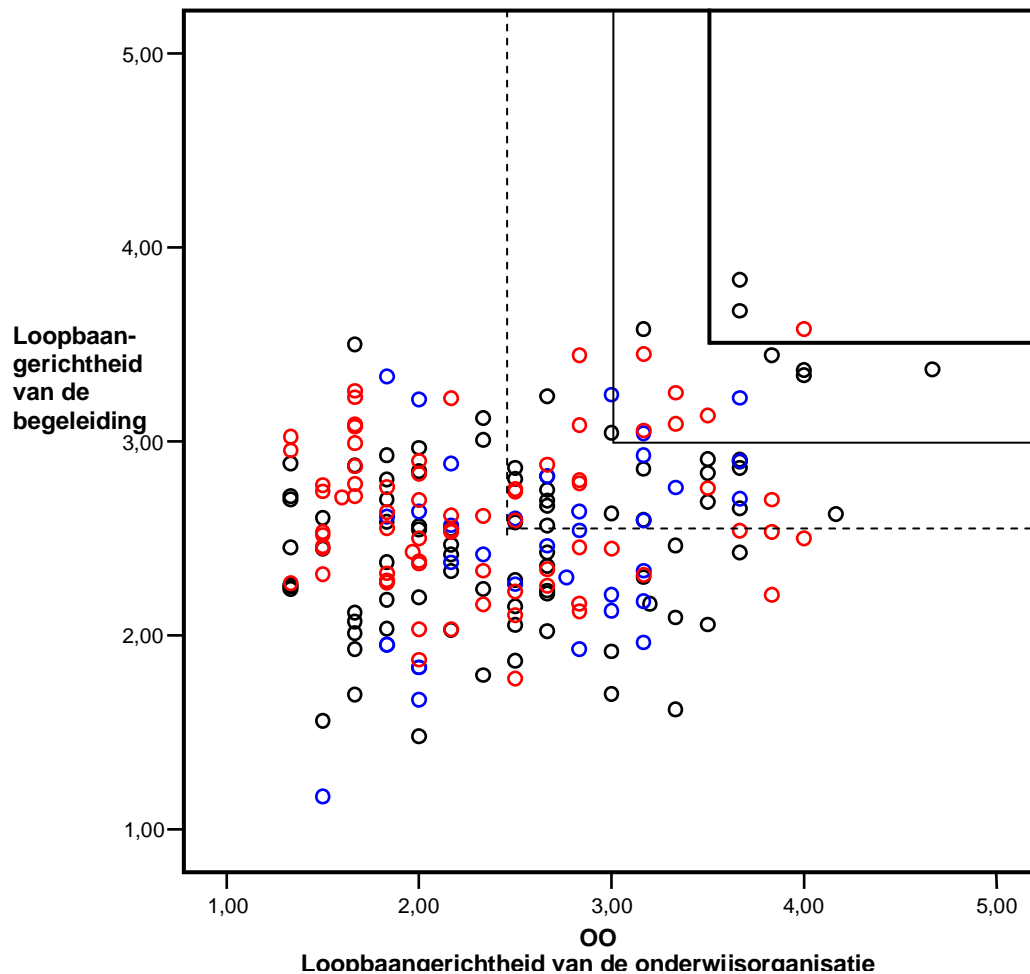
²¹ Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Arnold, J., Cooper, C.L. & Robertson, I.T. (1998). *Work Psychology: Understanding Human Behaviour in the Workplace*. Harlow: Pearson Education Limited; Latham, G.P. & Locke, E.A. (1991). Self regulation through goal setting. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 73, 753-72.

²² Bardick, A.D., Bernes, K.B., Magnusson, K.C., Witko, K.D. (2006). Junior High School Students' Career Plans for the Future A Canadian Perspective. *Journal of Career Development*, 32 (3), 250-271; Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24 (3), 149-167; Hermans, H. & Kempen H. (1993). *The Dialogical Self - Meaning as Movement*. San Diego: Academic Press. Hermans, H. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self-Narratives - The Construction of Meaning in Psychotherapy*. New York: The Guilford Press.

sprake van een matige loopbaangerichte leeromgeving. Het betreft hier groepen die hoger scoren dan het gemiddelde van alle groepen tesamen; het zijn dus de 'betere' groepen. Toch is er sprake van een matige loopbaangerichtheid omdat de score wat betreft onderwijsorganisatie ligt op > 2,5 en wat betreft de loopbaanbegeleiding > 2.6.

Er blijken nauwelijks verschillen tussen vmbo- en mbo-groepen noch tussen bol- en bbl-groepen wat betreft de loopbaangerichtheid van de leeromgeving. Figuur 2 laat zien dat er slechts 3 groepen zijn die een krachtige loopbaangerichte leeromgeving kennen. Dat is niet veel. Uit de figuur blijkt ook dat er nog veel groepen/klassen zijn, die – afgaande op wat zowel de docenten als de leerlingen in de vragenlijsten hebben aangegeven - een ronduit slechte loopbaanleeromgeving hebben.

Figuur 2. Loopbaangerichte leeromgevingen binnen het vmbo en mbo



VMBO-groepen: 87

MBO-bol: 98

MBO-bbl: 41

Helaas ontbreken tot op dit moment vergelijkbare cijfers uit het hoger beroepsonderwijs. Wel is duidelijk dat ook binnen het hbo waarschijnlijk nog nauwelijks loopbaanleren plaatsvindt. Luken & Newton interviewden 12 loopbaanbegeleiders en 30 leerlingen uit het mbo en het hbo over de aansluiting tussen mbo en hbo.²³ De centrale onderzoeksvraag was hoe de kwaliteit van keuzes van leerlingen verbeterd kon worden. De onderzoekers constateerden dat er veelal nauwelijks sprake is van een keuzeprocess, maar meer van een keuzebeslissing die plaatsvindt als de keuze niet meer uitgesteld kan worden. De overwegingen met betrekking tot de keuze en daarmee de keuze zelf zijn

²³ Luken, T. & Newton, I. (2004). *Loopbaanbegeleiding bij de doorstroom van MBO naar HBO*. Amsterdam: NOA/VU.

weinig rationeel; toevallige invloeden spelen een belangrijker rol dan informatie.²⁴ De beelden waarop de keuzes gebaseerd zijn, zijn doorgaans onvolledig en weinig reëel; de motieven voor de keuze hebben in de meeste gevallen weinig met de inhoud van de opleiding te maken en nog minder met het aansluitende beroep. De resulterende keuze is dan meestal ook, aldus de auteurs, instabiel. Een recent onderzoek van Zijlstra (2005) bevestigt de onderzoeksresultaten van Luken & Newton. Een verkeerde studiekeuze blijkt onder studiestakers en –switchers binnen de Haagse Hogeschool de voornaamste reden te zijn zowel om de studie te staken als om van studie te veranderen (zie tabel 1).

Tabel 1. Redenen voor studiestaking en verandering van studierichting

| Belangrijkste reden | % stakers (n = 923) | % switchers (n = 249) |
|--|---------------------|-----------------------|
| Verkeerde studiekeuze | 29% | 35% |
| Inhoud/uitdagendheid opleiding | 27% | 33% |
| Persoonlijke redenen | 17% | 8% |
| Bindend/niet-bindend negatief studieadvies | 13% | 9% |
| Contact docenten/studenten/sfeer | 9% | 6% |
| Anders | 4% | 3% |
| | 99% | 94% |

Bij de verkeerde studiekeuze geven de meeste (oud-)studenten aan dat het beeld van de voorlichting niet klopte of dat zij van tevoren niet goed hadden nagedacht. Wanneer de inhoud en uitdagendheid van de opleiding de belangrijkste reden was, zeiden de meeste (oud-)studenten dat de opleiding niet boeide of dat een andere opleiding interessanter leek. In enkele gevallen was de opleiding te lastig of te gemakkelijk. Voor een grote groep stakers en switchers geldt dus dat de verwachtingen vooraf niet overeenkomen met de werkelijkheid. Uit onderzoek naar het functioneren van studieloopbaanbegeleiding (SLB) binnen de Hanze Hogeschool in Groningen blijkt dat SLB niet in staat is om de studenten systematisch te laten reflecteren over hun (studie)loopbaan.²⁵ Zowel managers als de studieloopbaanbegeleiders zelf zijn van mening dat er nog onvoldoende resultaat en effect is. De studenten zijn ontevreden over de verplichte reflectie die zij in het kader van studieloopbaanbegeleiding moeten doen. Groningse studenten blijken zich hierin overigens nauwelijks te onderscheiden van studenten aan de Haagse Hogeschool.²⁶ In beide Hogescholen zijn de studieloopbaanbegeleiders van mening dat de tegenvallende effectiviteit van SLB vooral te wijten is aan het feit dat SLB min of meer geïsoleerd van de reguliere opleiding plaatsvindt

3.3 Wat moet er gebeuren?

De ervaringen met competentiegericht leren binnen het beroepsonderwijs hebben duidelijk gemaakt dat de school zich alleen kan ontwikkelen van een 'industriële diplomafabriek' tot een 'loopbaancentrum', wanneer zij een leeromgeving realiseert die bestaat uit een combinatie van (begeleid) praktijkgestuurd en vraaggericht onderwijs. Praktijkgestuurd wil zeggen dat 'levensechte praktijkproblemen' centraal staan, die ene levensechte probleemeigenaar hebben en waaraan leerlingen/studenten op een ontwerpende manier kunnen werken. Nog steeds is vakkennis (de theorie) bijzonder belangrijk, maar deze theorie moet 'just in time' en 'just enough' worden aangeboden op het moment dat deze kennis relevant blijkt voor de oplossing van praktijkproblemen. Vraaggericht wil zeggen dat niet de overdracht van vaststaande kennis en vaardigheden op de eerste plaats staat, maar het creëren van leersituaties waarin bij de leerlingen/studenten een eigen leervraag kan ontstaan. Essentieel hiervoor is de dialoog met docenten en ervaren vaklui over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van de ervaringen die in en met de beroepspraktijk worden opgedaan. De laatste jaren is vooral geïnvesteerd in het meer praktijkgestuurd maken en nauwelijks in

²⁴ Zie hiervoor ook Meijers, F. (2001). Heeft beroepskeuzevoorlichting zin? Naar een strategie van participerend leren. *Pedagogiek*, 2, 200-214.

²⁵ Dijkstra, N. (2006). *Evaluatie van Studieloopbaanbegeleiding bij de HG. Deelrapport 1: Survey Tevredenheid, succesfactoren, stand van zaken en aandachtspunten*. Groningen: Stafbureau Onderwijszaken Hanze Hogeschool

²⁶ Zijlstra, W. & Meijers, F. (2006). Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs? *TH&MA – Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 13 (2), 53-60

het meer vraaggericht maken van het onderwijs. De reden hiervoor is ongetwijfeld dat het meer praktijkgestuurd maken op zich een lastige opgave is die echter wel gerealiseerd kan worden binnen de bestaande onderwijscultuur en daarom ook voor zowel het management als de docenten als een verbetering van het bestaande onderwijs wordt gezien. Het meer vraaggericht maken van het onderwijs vereist evenwel een cultuurverandering. Een cultuurverandering wil zeggen dat docenten, managers en ondersteunend personeel op een andere manier dan tot nu toe met elkaar én met hun leerlingen/studenten en met vertegenwoordigers van het regionale bedrijfsleven over het onderwijs en hun taak daarin zullen moeten leren spreken. Dit vereist een andere professionele identiteit en precies daarom zijn cultuurveranderingen bijzonder lastig te managen. Cultuurveranderingen vragen ook om managementcompetenties die op dit moment waarschijnlijk onvoldoende in het beroepsonderwijs aanwezig zijn.

Gegeven deze situatie bestaat bij zowel managers als docenten de - welhaast 'natuurlijke'- neiging om vraaggerichtheid te organiseren los van het 'primaire proces' (= de ontwikkeling van vakbekwaamheid) in een apart LOB-traject. Dat blijkt echter weinig zin te hebben, vooral omdat er dan sprake is van 'afgedwongen reflectie' en dat impliceert in de praktijk 'geen reflectie'. Vraaggerichtheid zal georganiseerd moeten worden in de 'driehoek' tussen school, bedrijf en leerling/student, dus als een integraal onderdeel van het primaire proces. Dat impliceert op zijn beurt dat de samenwerking met het bedrijfsleven op een 'hogere plan' moet worden gebracht. Uit recent onderzoek naar het functioneren van Metopia, een door de metaalsector gesponsord programma gericht op het verbeteren van de samenwerking tussen ROC's en de regionale metalectro-bedrijven, blijkt dat in deze samenwerking vier fasen zijn te onderscheiden:

- fase 1: verdeelde verantwoordelijkheid. Dit is de situatie zoals geregeld in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs waarin bedrijven stageplaatsen ter beschikking stellen en het onderwijs verantwoordelijk is voor het leren. Bedrijf en school bemoeien zich niet met elkaars primaire processen; vandaar dat van verdeelde verantwoordelijkheid gesproken wordt.
- fase 2: samenwerking in begeleiding: school en bedrijf nemen samen verantwoordelijkheid voor het realiseren van een doorlopende en goede begeleiding van de leerling/student. Zij maken samen goede afspraken maken over wie wat en wanneer precies doet.
- fase 3: samen ontwerpen: school en bedrijf ontwerpen samen zogenoemde 'prestaties'. Dit zijn levensechte opdrachten vanuit een levensechte context waaraan de studenten deels in school en deels in het bedrijf werken, waarna ze door vertegenwoordigers van school en bedrijf samen worden beoordeeld.
- fase 4: samen innoveren: dit is het ideaalbeeld van kenniscirculatie tussen MKB en ROC's, zoals dat door zowel het Ministerie van EZ als OCW wordt gepropageerd.²⁷

De samenwerking tussen onderwijs en het regionale bedrijfsleven, zoals in het kader van het Metopia-programma tot stand gekomen, zit nog voor 85% in de tweede fase. Er is slechts een aarzelend begin van samenwerking met de derde fase in een kleine minderheid van scholen.²⁸ Deze scholen onderscheiden zich van de rest doordat ze al gedurende lange tijd experimenteren met praktijkgestuurd onderwijs en daarop ook een duidelijke visie hebben ontwikkeld.

Om een combinatie van probleemgestuurd en vraaggericht onderwijs te realiseren is samenwerking in de derde fase een *conditio sine qua non*. Deze vorm van samenwerking komt tot nu toe bijna nooit van de grond komt omdat dit buiten de 'actiologica' van zowel het bedrijf als de school valt.²⁹ De actiologica van bedrijven wordt gekenmerkt door winst maken en – in het verlengde daarvan – door een gerichtheid op kostenbeheersing. Structureel investeren in samenwerking met ROC's staat – ondanks mooie intenties – haaks op deze actiologica. De actiologica van scholen (i.c. docenten) wordt tot nu toe gekenmerkt door een grote gerichtheid op het onderwijsproces en een geringe gerichtheid op de wereld van werk en werken. Scholen redeneren nog te vaak 'van binnen naar buiten'; daardoor zij ze – zo blijkt uit de evaluatiestudie van Metopia – onvoldoende in staat een stabiele en productieve relatie met het bedrijfsleven op te bouwen. Docenten hebben nooit geleerd op een klantvriendelijke en servicegerichte wijze te denken en te handelen; deze deskundigheid moet dus worden opgebouwd.

Samenwerking waarin geen plaats is voor de actiologica van het bedrijfsleven, is gedoemd te mislukken. Dat betekent dat samenwerking met een ROC het bedrijf dus zichtbaar en op korte termijn voordeel moet opleveren. Het enige 'asset' dat scholen – gegeven het feit dat er sprake moet zijn van 'zichtbaar' en 'snel' voordeel – hebben is hulp bij het binden en boeien van werknemers. Bedrijven (en

²⁷ Dam, E. van, Meijers, F. & Hövels, B. (2007). *Met Metopia onderweg. De juiste koers gevonden?* Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs-Arbeidsmarkt

²⁸ Hövels, B., Boer, P. den & Klaijnsen, A. (2006). *Bedrijven over hun contacten met beroepsonderwijs in de regio*, s Hertogenbosch: Cinop

²⁹ Hövels, B. (2006). Reflecties over de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. *Cinoptiek*, Leren in de regio, p.37-40

zeker MKB bedrijven) hebben allemaal onmiddellijke behoefte aan goed opgeleid en loyaal personeel. In toenemende mate wordt loopbaanbeleid een instrument om in deze behoefte te voorzien.³⁰

Scholen moeten dus een partner worden voor het regionale bedrijfsleven, niet alleen wat betreft de onmiddellijke om-, her- en bijscholingsvragen maar ook voor personeelsontwikkeling in brede zin. Een dergelijke ontwikkeling van de school stagneert echter, niet alleen omdat docenten de deskundigheid missen om een partner te worden resp. zijn voor het bedrijfsleven. Ook missen bedrijven (en zeker MKB-bedrijven) veelal de deskundigheid om aan personeelsontwikkeling in brede zin aandacht te schenken én om op dit vlak een duidelijke ondersteuningsvraag te formuleren.³¹

Tenslotte laat onderzoek zien dat het realiseren van een combinatie van praktijkgestuurd en vraaggericht onderwijs stagneert omdat zowel docenten als de praktijkbegeleiders vanuit de bedrijven de deskundigheid missen om apart en tezamen een loopbaangerichte dialoog met leerlingen/studenten te voeren.³²

Om van de school een loopbaancentrum te maken, moeten niet alleen leerprocessen voor leerlingen/studenten veranderen, maar moet er ook een cultuurverandering in school en beroepspraktijk gerealiseerd worden. Dit vereist leerprocessen op meerdere niveaus:

- docenten moeten nieuwe competenties verwerven, zowel wat betreft hun eigen reflectief en zelfsturend gedrag als wat betreft het voeren van een dialoog met leerlingen/studenten en het voeren van een dialoog met bedrijven (c.q. werkgevers);
- om deze dialogen te kunnen voeren moeten docenten een nieuwe beroepsidentiteit opbouwen. Hiervoor is een leeromgeving nodig die eveneens praktijkgestuurd en vraaggericht;
- het creëren van een dergelijke leeromgeving is slechts mogelijk wanneer managers een nieuwe professionele identiteit verwerven;
- al deze nieuwe competenties gaan pas renderen (maar kunnen waarschijnlijk ook slechts verworven worden) in een situatie waarin de samenwerking met bedrijfsleven tenminste het niveau van samen ontwerpen bereikt;
- docenten moeten een HRD-aanbod (= scholing als een onderdeel van een bredere loopbaanontwikkeling) ontwikkelen voor bedrijven dat kan worden aangeboden op het moment dat bedrijven daar behoefte aan hebben

3.4 Het aanbod van het lectoraat

In de periode 2007-2011 wil het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming, dat in deze periode vervuld zal gaan worden door dr. M. Kuijpers en dr. F. Meijers, op verschillende manieren aan deze leerprocessen een bijdrage leveren.

In de eerste plaats door middel van onderzoek. In het voorjaar van 2007 zullen twee onderzoeksprojecten van start gaan die beiden tot tenminste eind 2008 zullen doorlopen.

Het eerste onderzoek betreft een onderzoek naar 'loopbaanleren' in het hoger beroepsonderwijs. Dit onderzoek is grotendeels een replicatie van het onderzoek dat in 2006 is verricht binnen het (v)mbo. Als financiers van dit onderzoek treden Deltapunt Platform BètaTechniek en de Nederlandse Stichting voor Psychotechniek op; tezamen hebben zij €120.000,- aan subsidie toegezegd (met een mogelijke uitbreiding).

Het tweede onderzoek betreft ontwerp- en evaluatie-onderzoek binnen het project 'Leerloopbanen in competentiegericht onderwijs'. Dit project is een zogenoemd 'innovatiearrangement' vanuit Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO). In dit project werkt het lectoraat samen met ROC De Leijgraaf (www.leijgraaf.nl) en het KPC (www.kpcgroep.nl). Centraal in dit meerjarige project staat de ontwikkeling van een goed functionerende 'dialoog' tussen ROC, regionaal bedrijfsleven en leerling/student. Voor dit onderzoek is recent € 1.000.000,- subsidie toegezegd waarvan 15% besteed zal worden aan onderzoek dat vanuit het lectoraat zal worden verricht.

³⁰ Meijers, F. (2005). Anticyclisch werkgelegenheids- en scholingsbeleid. *Handboek Effectief Opleiden* (pp. 2.9-1.01-1.22) 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie; Berg, N. van den, Meijers, F. & Sprengers, M. (2005). Van egaliseren naar ontwikkelen: opleidingsfondsen als lerende organisaties. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 21 (3), 180-195

³¹ Meijers, F. & Teerling, L. (2003). Is leren leuk? De motiverende invloed van het persoonsgebonden opleidingsbudget. In: S de Vries, E. Wortel & A. Nauta (red.), *Excelleren voor en door mensen. Theorie en praktijk voor optimaal Human Resource Management*. (pp.86-99) Deventer/Zaltbommel: Kluwer/INK

³² Meijers, F. (2004). *Wat leer je in de praktijk? Een onderzoek naar de mogelijkheden tot beroepsvorming in het kader van de beroepspraktijkvorming*. Zoetermeer: Colo

Naast dit onderzoek zal er – mede op basis van en geïnspireerd door het extern gefinancierde onderzoek - onderzoek verricht worden vanuit drie kenniskringen: (a) een kenniskring die zich richt op onderzoek naar de (on)mogelijkheden van een dialoog tussen docenten en studenten binnen de Haagse Hogeschool over de inhoud, de voortgang en de afsluiting van het leerproces van de studenten; (b) een kenniskring die zich richt op het ontwikkelen en onderzoeken van methoden om de loopbaandialoog vorm te geven; en (c) de reeds bestaande kenniskring rond mentoring (www.mentoringinonderwijs.nl). Van de eerste kenniskring zijn alleen docenten van de Haagse Hogeschool lid. Van de tweede kenniskring zullen vooral studieloopbaanbegeleiders uit verschillende hogescholen lid kunnen worden. Van de derde kenniskring zijn docenten uit het regionale beroepsonderwijs lid.

Het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming heeft de ambitie zich in de periode 2007-2011 te ontwikkelen tot een landelijk expertisecentrum op het gebied van loopbaanleren. Daartoe zullen regelmatig (tenminste 2x per jaar) conferenties en/of kennisontwikkelingsbijeenkomsten worden georganiseerd waarin niet alleen de resultaten van het eigen onderzoek zullen worden gepresenteerd maar ook het onderzoek van collega's werkzaam aan (para)universitaire instellingen. Voor deze bijeenkomsten zijn verschillende doelgroepen: docenten en studieloopbaanbegeleiders in het beroepsonderwijs, managers, vertegenwoordigers vanuit het bedrijfsleven, vertegenwoordigers van intermediaire instellingen (zoals branche-instellingen en pedagogische centra) en collega-onderzoekers/ontwikkelaars. Deze activiteiten moeten de samenstelling van een 'Jaarboek Loopbaanleren' mogelijk maken waarin de stand van zaken rond loopbaanleren in het Nederlandse beroepsonderwijs wordt geschetst. Het LDC, gespecialiseerd in uitgaven op het gebied van loopbaanbegeleiding en een onderdeel van Uitgeverij Malmberg, heeft zich reeds bereid verklaard dit jaarboek uit te geven.

Beide lectoren zullen regelmatig lezingen en workshops verzorgen in (regionale) scholen voor beroepsonderwijs. Zij zullen desgevraagd ook advies uitbrengen over projecten rond loopbaanleren, die scholen zelf (willen) opzetten.

Tenslotte zal de lezingencyclus 'Stu(de)ren op ontwikkeling' bij gebleken succes worden gecontinueerd. In deze cyclus ligt het accent op de vraag onder welke condities een optimaal sectoraal beleid voor arbeidsmarkt en onderwijs kan worden ontwikkeld.