

Burgers brengen een groot deel van hun leven door als beroepsbeoefenaar, als collega en als vakman en vakvrouw. Voorbereiding op een beroep en een loopbaan is daarom van grote betekenis voor burgerschap in brede zin. De school is geen eiland in de samenleving maar er nauw mee verbonden. Hoe dient het beroepsonderwijs jonge mensen voor te bereiden op de deelname aan de wereld van beroep, loopbaan en bedrijf? Welke veranderingen doen zich voor in deze wereld en hoe moet het beroepsonderwijs daarop inspelen? Welke begripsvorming is hierbij behulpzaam? Jan Geurts en Frans Meijers gaan in onderstaande beschouwing in op deze vragen. Jan Geurts is sociaal pedagoog en Frans Meijers onderwijssocioloog. Beiden hebben jarenlange ervaring met onderzoek en advies op het gebied van het beroepsonderwijs. Zij bekleden samen sinds juli 2003 het lectoraat Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse hogeschool/TH Rijswijk.

BURGERSCHAP EN BEROEPSVORMING
- Beter balanceren tussen individuele en sociale vorming -
Jan Geurts & Frans Meijers

1. Een waardeloos zootje?

De groeiende belangstelling voor burgerschapsvorming laat zien dat het onderwijs wordt gevraagd zijn taak niet te smal op te vatten. Ingrijpende veranderingen in de bevolkingssamenstelling en de voortschrijdende individualisering nopen scholen zich niet te beperken tot het bijbrengen van louter basisbekwaamheden. Het is noodzakelijk, aldus velen, dat het onderwijs zich ook expliciet richt op de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen. De Onderwijsraad (2003) adviseert de Minister van OCW in onderwijswetten op te nemen dat de bevordering van burgerschap een taak is voor alle scholen, van basisonderwijs tot aan hoger onderwijs. Onder burgerschap wordt verstaan de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Het gaat anders gezegd om het kunnen en willen deelnemen aan de samenleving. Daarbij maakt de Raad onderscheid tussen drie niveaus. Zo kan burgerschapsvorming zich richten op het microniveau: hier gaat het om beschaafd gedrag in en om de school dat zich uitdrukt in wat wel burgerzin wordt genoemd. Bij burgerschapsvorming op het mesoniveau staat het adequaat functioneren in maatschappelijke verbanden, zoals de plaatselijke gemeenschap, centraal. Op macroniveau, tenslotte, gaat het om het bijbrengen van kennis over maatschappelijke en politieke praktijken zodat men kan functioneren als staatsburger.

In zijn zedenschets 'Denkend aan Holland' geeft Roozenboom (2005) een niet erg vleidend beeld van het burgerschap van de Nederlander. De balans tussen individuele en sociale vorming is zoek geraakt. Dat wordt volgens hem het meest duidelijk zichtbaar als de Nederlander zich te midden van buitenlanders vertoont. Zij dossen zich tijdens voetbalwedstrijden of de Olympische spelen uit met een oranje klomp of molen op het hoofd, als indiaan, of helemaal rood-wit-blauw geschminkt. Nergens worden zoveel petjes gedragen als bij ons, nergens zijn de broeken wijder en hangen de kruisen lager dan hier, nergens smeren de jongeren meer gel in het haar, en nergens wordt er vaker en met fanatieker minachting op de grond gespuwd dan hier. Volgens Roozenboom komt dat om dat nergens de individualisering zover is doorgeschoten als in Nederland. In de Volkrant van 12 september 2005 wordt ook geconstateerd dat het idee dat grenzen zijn overschreden, overal in de samenleving weerklank vindt. Men is het er over eens dat de teugels van het fatsoen moeten worden aangehaald. Lessen in etiquette moeten weer worden ingevoerd en er verschijnen in kranten en tijdschriften weer rubrieken over hoffelijkheid, goede manieren en zorgvuldig

communiceren. Er worden weer gidsen gepubliceerd over hoe men zich moet kleden of over hoe men netjes aan tafel zit. Diekstra e.a. (2004) laten zien dat er zich de laatste jaren een onwaarschijnlijk grote omslag heeft voltrokken in het denken over samenleven en de omgang met elkaar. Een cultuur van rechten en vrijheden is omgeslagen in een cultuur van plichten en verantwoordelijkheden. Was onze hoogste prioriteit tot voor kort individuele vrijheid, nu wordt het steeds meer collectieve veiligheid, desnoods met inlevering van persoonlijke vrijheden. Het meest opvallend noemen ze (pag. 18) “... dat we ons steeds minder inhouden als het gaat om het verkondigen van onze mening over het gedrag van medeburgers, oude maar vooral ook nieuwe”. Zij vragen zich af wat er aan de hand is: “Waarom beginnen we opeens van de mensen om ons heen te verlangen of te eisen dat ze zich fatsoenlijk, respectvol, verantwoordelijk gaan gedragen? Dat ze zich aan de waarden en normen van de samenleving gaan houden? Was het tot voor kort dan zo’n waardeloos zootje ongeregeld?” (pag. 18/19)

We richten ons in dit artikel op burgerschapvorming in het beroepsonderwijs en hebben hierbij vooral het mesoniveau op het oog: hoe kan men op een adequate manier worden voorbereid op de deelname aan beroepspraktijken? Hierbij stellen we twee nogal eenzijdige manieren van denken over de beroepspedagogische taak van de school aan de orde. 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. Dit kan niet zonder de context in de beschouwing mee te nemen, waarin de beroepsvorming plaatsvindt. Op deze manier ontstaat volgens ons een betere balans tussen individuele en sociale vorming dan nu vaak het geval is. Een dergelijke ontwikkeling op mesoniveau heeft volgens ons tot resultaat dat voor zowel het micro- als het macroniveau het juiste anker is uitgeworpen.

2. Bijdetijdse beroepsvorming

Reflectie op vernieuwing van het beroepsonderwijs kan vanzelfsprekend niet zonder hantering van een referentiekader. Dit bepaalt wat men ziet, de invalshoek, maar ook hoe wordt gekeken. We hebben het dan over de gevolgde methodiek en ook - al wordt dat vaak verzwegen - over de uitkomst, de waardering van de bevindingen. We kiezen voor bijdetijdse beroepsvorming als richtsnoer. Jammer genoeg kent deze optiek in Nederland weinig of nauwelijks traditie. Volgens ons heeft dat de identiteit van het beroepsonderwijs geen goed gedaan. Zonder een duidelijk idee over wat bijdetijdse beroepsvorming is, ziet men zich vaak gedwongen voor het begrijpen van ontwikkelingen of het uitwerken van wenselijke veranderingen steun te zoeken bij “nieuwe” begrippen als kwalificatie en - de laatste tijd - competentie, die minder dan het “oude” beroepsbegrip in staat zijn de relaties tussen individu, school en werk adequaat te duiden. Deze begrippen zorgen voor een te individualistische en ook technocratische of instrumentele optiek (Geurts, 1989).

Dat in het beroepsonderwijs maar ook onder politici en beleidsmakers de beroepsvorming het denken en handelen nauwelijks heeft beïnvloed, is het gevolg van het ontbreken van de juiste context: een directe, ‘levende’ band met maatschappelijke praktijken. Het beroepsonderwijs en de arbeidspraktijk zijn in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw gaandeweg uit elkaar gegroeid als gevolg van de wens alle kinderen een gelijke kans op sociale stijging te bieden. Daardoor is het beroepsonderwijs ‘veralgemeend’, dat wil zeggen: qua vorm en inhoud gemodelleerd naar het algemeen voortgezet onderwijs (Meijers, 1983). In dit onderwijs komt theorie voor de praktijk en gaan simpele leersituaties vooraf aan complexe.

Veralgemeend onderwijs dwingt de meeste leerlingen in een overlevingsstrategie. Deze strategie is door Holt (1995), op basis van zijn observaties als leerkracht in een high school, als volgt beschreven: “It has become clear [to me] over the [last] year that these children see school almost entirely in terms of the day-to-day and hour-to-hour tasks that we impose on them. [...] School feels like this to children: it is a place where they make you go and where they tell you to do things and where they try to make your life unpleasant if you don’t do them right. For children, the central business of school is not learning, whatever this vague word means; it is getting these tasks done, or at least out of the way, with a minimum of effort and unpleasantness. Each task is an end in itself. The children don’t care how they dispose of it. If they can get it out of the way by doing it, they’ll do it; if experience has taught them that this does not work very well, they will turn to other means, illegitimate means, that wholly defeat whatever purpose the task-giver may have had in mind.” De gevolgen laten zich als volgt beschrijven (Meijers, 2005):

- docenten vatten de pedagogische verhouding vooral op in termen van het realiseren van een ‘ordelijke en op de leerstof betrokken’ communicatie. In de praktijk van alledag betekent dit dat een technische of instrumentele houding overheerst die vooral gericht is op het handhaven van discipline;
- de school pakt de pedagogische taak niet echt op en er blijft zo onduidelijkheid bestaan over de verdeling van opvoedingstaken en –verantwoordelijkheden tussen thuis en school en tussen school en bedrijf. Docenten worden dan ook uiterst zelden door leerlingen als voor hen relevante volwassenen gezien.
- de meeste leerlingen ‘overleven’ in school. Zij willen wel voldoende halen omdat hen door hun ouders en door de samenleving duidelijk is gemaakt dat diploma’s de sleutel tot maatschappelijk succes zijn. Maar zij zijn niet tot nauwelijks intrinsiek gemotiveerd voor wat de school hen aanbiedt.

Het feit dat de meeste jongeren in het onderwijs overleven wil niet zeggen dat zij niets leren. Natuurlijk leren zij iets – behalve de vaardigheid om te overleven – maar wat zij leren is, vanuit de school gezien, grotendeels afhankelijk van het toeval: van een docent die zich niet beperkt tot het overdragen van leerstof maar oprecht geïnteresseerd is in de leerling, van een al bestaande interesse bij de leerling, van het herkomstmilieu van de leerling, van de ondersteuning die ouders geven, etc..

Het veralgemeende (beroeps)onderwijs was overigens functioneel voor het instandhouden van de industriële samenleving; daarom ook dat het zo lang zonder grote problemen heeft kunnen functioneren. Daarvoor zijn twee redenen. De eerste is dat er in de periode 1950-1970, waarin in Nederland de industriële manier van produceren dominant is, sprake is van een stabiele arbeidsplaatsenstructuur gecombineerd met een vrijwel onafgebroken economische groei. Hierdoor was het mogelijk kwalificatie-eisen te formuleren die langere tijd dezelfde bleven en tegelijkertijd de feitelijke beroepsopleiding op de werkvloer te doen plaatsvinden. De tweede is dat in dezelfde periode de waarden en normen van de burgerlijke samenleving nauwelijks ter discussie stonden, wat feitelijk impliceerde dat de school – als een verlengstuk van de ouders – integraal deel uitmaakte van de primaire socialisatie. Vanwege deze beide redenen was het niet omstreden dat het beroepsonderwijs leerlingen slechts in ambachtelijke zin kwalificeerde voor de arbeidsmarkt. Het oefende zo zijn maatschappelijke selectiefunctie adequaat uit.

Naarmate echter de industriële productiewijze dominantie verliest, wordt en een steeds groter deel van het beschikbare werk als dienst moet worden gezien, wordt de wijze waarop het beroepsonderwijs leerlingen voorbereidt wél problematisch. De gegevens in figuur 1 laten zien dat werknemers tegenwoordig vooral ook over een aantal persoonlijke vaardigheden die

als burgerschapscompetenties mogen worden opgevat, moeten beschikken om hun werk goed te kunnen doen. Om in een kenniseconomie goed te kunnen functioneren moet de huisschilder – aldus 93% van de ondervraagde werkgevers - netjes en beschaafd zijn, kunnen samenwerken met collega's (89%), kunnen omgaan met opbouwende kritiek (75%), loyaal naar het bedrijf zijn (70%) en zich als een ambassadeur van het bedrijf gedragen (65%), aan klanten het wat en waarom van de verrichte werkzaamheden kunnen uitleggen (62%) en gestructureerd kunnen werken (62%). Daarbij moet de schilder vanzelfsprekend ook beschikken over de traditionele vakbekwaamheid (waaronder oa. een juiste kennis van materialen) die er voor moet zorgen dat het werk in technisch opzicht prima voldoet. Uit de figuur is verder af te lezen dat werkgevers en werknemers het in grote lijn eens zijn over het belang van de vereiste persoonlijke vaardigheden. Weliswaar plaatsen werknemers de traditionele vakbekwaamheid boven de persoonlijke vaardigheden, echter op de derde tot en met achtste plaats staan ook bij hen deze vaardigheden, die - zoals gezegd - in het industriële tijdperk veel minder expliciet werden vereist.

Figuur 1. Vereiste competenties voor de huisschilder

Volgens de werkgevers	Volgens de werknemers
1. Netjes en beschaafd zijn (93%)	1. Kennis van materialen
2. Samenwerken met collega's (89%)	2. Vak in de vingers hebben
3. Omgaan met opbouwende kritiek (75%)	3. Kunnen omgaan met opbouwende kritiek
4. Loyaal naar het bedrijf zijn (70%)	4. Loyaal naar het bedrijf zijn
5. Ambassadeur van het bedrijf zijn (65%)	5. Ambassadeur van het bedrijf zijn
6. Gestructureerd werken (62%)	6. Netjes en beschaafd zijn
7. Aan klant het wat en waarom kunnen uitleggen (62%)	7. Aan klant het wat en waarom kunnen uitleggen
8. Kennis van materialen (57%)	8. Kunnen samenwerken met collega's
9. Verantwoorden van uren (57%)	9. Vooruit denken
10. Werk ziet er gelikt uit (53%)	10. Alles in één keer goed

Bron: Onderzoeksverslag Actualisatie Opleidingen Schilders, Waddinxveen: SVS, 2002, p.19

De conclusie is dat van de werknemers in de postindustriële tijd in hoge mate van zelfsturing wordt verwacht. Commitment aan zowel klanten als hun bedrijf, dit wil zeggen: kunnen balanceren tussen individualiteit en gemeenschappelijkheid moet hierin een plaats hebben. Werknemers moeten, anders geformuleerd, voortdurend trachten maatwerk te leveren aan klanten (d.i. rekening houden met hun im- en expliciete behoeften en wensen) terwijl ze tegelijkertijd de economische belangen van hun bedrijf moeten proberen te dienen. De vraag nu is of zelfsturing op basis van dit soort commitment is te leren en, zo ja, welke leeromgeving daarvoor dan nodig is.

Wil het beroepsonderwijs zijn leerlingen eigentijds voorbereiden op de kennissamenleving dan vraagt dit in de kern identiteitsontwikkeling (zie voor een nadere uitwerking Geurts en Meijers, 2002). Hiervoor zijn betekenisgerichte leerprocessen noodzaak. Een leerproces is betekenisgericht wanneer de lerende in staat wordt gesteld informatie te transformeren tot kennis die door hem/haar gebruikt kan worden voor het vinden van een oplossing voor oriëntatieproblemen. Een dergelijk leerproces treedt op, aldus moderne leerpsychologen, wanneer aan een viertal voorwaarden wordt voldaan: (a) de lerende moet een actieve rol hebben in het ontwerp, de voortgang en de beoordeling van zijn leerproces; (b) de lerende moet de kans krijgen om samen met anderen te reflecteren op zijn leerervaringen, waarbij zij op een dialogische wijze aan deze ervaringen betekenis geven; (c) de lerende moet in een 'authentieke' (d.i. levensechte) context leren; en (d) de lerende moet in staat worden

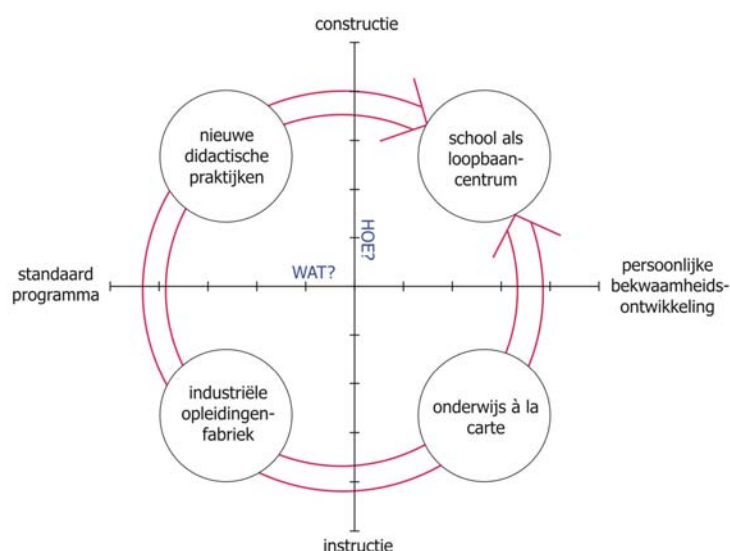
gesteld gaandeweg zijn/haar eigen perspectief (zingeving) te ontwikkelen (Simons, Van der Linden & Duffy, 2000).

Leren in een authentieke context betekent dat het leren zich tenminste gedeeltelijk buiten de school moet afspelen, in confrontatie met 'echte' problemen. Een actieve rol van de lerende impliceert (a) dat het onderwijs niet monologisch mag zijn, wat tot nu toe gebruikelijk is, maar dialogisch, en (b) dat er op de een of andere manier sprake moet zijn van ontwerponderwijs. Dat wil zeggen: van onderwijs waarin de lerende de mogelijkheid wordt geboden zijn/haar eigen leerroute te ontwikkelen in relatie tot het probleem waarvoor hij/zij zich gesteld ziet. Het voorafgaande impliceert dus ervarend leren waarbij de lerende een dialoog kan aangaan met enerzijds ervaren vaklui en anderzijds medeleerlingen en docenten over zowel de betekenis van de leerervaringen in de context van de community of practice, waartoe hij/zij wil gaan behoren, als over de zin van deze ervaringen voor hem/haar persoonlijk.

3. Consequenties voor het beroepsonderwijs

Om een bijdetijdse beroepsvorming mogelijk te maken zal het beroepsonderwijs zich moeten transformeren van een industriële diplomafabriek tot een loopbaancentrum. Figuur 2 – ontleend aan Geurts (2003) - maakt het proces zichtbaar van het herontwerp van het traditionele, leerstofgerichte onderwijs in de richting van beroepsonderwijs data meer mikt op persoonlijke bekwaamheidsontwikkeling en dat zich baseert op constructivistische leerprincipes. Om de juiste identiteitsontwikkeling (de wie-dimensie) mogelijk te maken is het belangrijk rekening te houden met de twee hoofddimensies van het beroepsonderwijs: de wat- en de hoe-dimensie. Bij de wat-dimensie staat de inhoudelijke programmering centraal: hebben we te maken met een standaardprogramma of met flexibel maatwerk is de centrale vraag. Op organisatieniveau komen dan vragen naar voren over smal en/of breed opleiden. Scholen kunnen ervoor kiezen hun opleidingen niet als een fuik maar als waaier op te zetten.

Figuur 2. Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum: twee hoofddimensies voor herontwerp



Bij het waaier-idee wordt de één op één-relatie tussen beroep en opleiding doorbroken doordat bij de programmering van de opleiding niet langer voorop staat dat de student direct vanaf de start al een vaste richting moet kiezen. Het gaat er juist om dat studenten de kans krijgen met veel aspecten kennis te maken om in de loop van hun opleiding - afhankelijk van

eigen interesses en ambities – te kunnen uitwaaiëren over verschillende (arbeidsrelevante) specialisaties. Overigens sluit, idealiter, dit waaier-idee niet uit dat studenten die dat graag willen, direct bij de start kunnen kiezen voor een smalle opleiding.

Bij de hoe-dimensie staat de didactiek voorop. De hoofdlijn is hier dat opleidingen de stap moeten maken naar méér constructie- en minder instructieleren. Concreet betekent dit dat opleidingen met behulp van didactische vormen als probleemgestuurd onderwijs, projectonderwijs, simulaties en ontwerpnd leren de studenten de kans moeten geven actief kennis te genereren. De meeste lerenden worden in eerste instantie gemotiveerd om te leren door het zoeken naar een oplossing voor praktische problemen, door het plezier van het creëren van oplossingen en door de wens om praktische oplossingen uit te werken voor concrete (menselijke) problemen. Dit verklaart ook het succes van vele nieuwe – vooral technische - opleidingen waarin concrete (maatschappelijke) problemen centraal staan en waarin derhalve voor de studenten tamelijk goed zichtbaar is wat de maatschappelijke ‘meerwaarde’ van de opleiding is. Een ander ‘voordeel’ is dat inductief leren (ontwerpnd onderwijs) studenten motiveert voor deductief leren én een positief effect heeft op de transfer van kennis van de ene situatie naar de andere (Simons, 1999; Simons, Van der Linden & Duffy, 2000).

In figuur 2 wordt linksonder het traditionele onderwijs gekarakteriseerd als een industriële opleidingsfabriek. Hierin staat een standaardprogramma met duidelijke diploma-eisen voorop en heeft het leren vooral de vorm van instructie. Tegenover de school als fabriek staat rechtsboven de school als centrum voor een optimale loopbaanontwikkeling. Vertrekpunt voor het bereiken van een erkende kwalificatie zijn hier de interesses en capaciteiten van studenten die een unieke (vak)bekwaamheid ontwikkelen via een flexibel programma. Maatwerk is dus het eindpunt. In plaats van instructie is constructie de hoofdvorm van leren. Linksboven en rechtsonder doen zich tussenvormen van dit wenselijke onderwijs voor. Nieuwe didactische praktijken zoals projectonderwijs en probleemgestuurd onderwijs zijn linksboven gelegen. Dit onderwijs blijft binnen het bestaande programmeringskader. Rechtsonder gaat het om modulair organiseren van bestaande onderwijsprogramma's. Het onderwijs à la carte gaat in de richting van maatwerk, maar is didactisch niet vernieuwend.

In de school als loopbaancentrum wordt beroepsvorming niet meer zoals in de industriële tijd vooral opgevat als een product met vaste kenmerken en structuur (welomschreven taken en functies), maar veel meer als een proces dat een grote dynamiek kent. In tegenstelling tot vroeger wordt de persoon zelf als actor opgevat. De ontwikkeling van zijn/haar unieke talenten en vaardigheden van individuen staat voorop zonder arbeidsmarktperspectieven en dus legitimiteit van kwalificering uit het oog te verliezen. Op welke wijze kunnen school en werk hieraan een optimale bijdrage leveren? Welke leeromgevingen zorgen voor een krachtige context voor loopbaanontwikkeling van individuen? Uit ervaringen die de laatste jaren zijn opgedaan in zogenoemde herontwerpprojecten weten we dat rekening dient te worden gehouden met drie opeenvolgende processen: beroepsoriëntatie, beroepsvorming en beroepsrealisatie (Geurts & Meijers, 2003).

In de eerste plaats moeten leerlingen/studenten de kans krijgen zich te oriënteren op een beroepsloopbaan. Dat wil zeggen dat zij de kans moeten krijgen om ‘verliefd’ te worden op een beroepsveld. Essentieel daarvoor is ervarend leren, waarbij zij in staat worden gesteld om met ervaren beroepsbeoefenaars een dialoog aan te gaan over kernproblemen en beroepsdilemma's. Kernproblemen zijn complexe problemen waarvoor de beroepsbeoefenaar op een specifiek beroepsveld zich regelmatig geplaatst ziet. Vakbekwaam is een beroepsbeoefenaar die deze problemen snel kan analyseren en vervolgens een adequate oplossing kan bedenken én uitvoeren. Beroepsdilemma's zijn in de dagelijkse praktijk van de

beroepsbeoefenaar voorkomende rolconflicten die veroorzaakt worden door het uiteenlopen van de drie discoursen die de beroepspraktijk binnen een arbeidsgebied bepalen. Een beroepsdilemma weerspiegelt de spanning tussen (a) het economische en het wetenschappelijk-technische discours: een beroepspraktijk kan in technisch opzicht verbeterd worden maar dit gebeurt niet omdat het economisch niet rendabel is; (b) het economische en het cultureel-politieke discours: een beroepspraktijk wordt om economische redenen qua betekenis verengd (deprofessionalisering) terwijl er tegelijkertijd behoefte bestaat aan rijkere vormen van betekenisverlening (bijvoorbeeld de verpleegster die slechts tijd heeft voor technisch handelen terwijl vanuit de zich ontwikkelende filosofie over kwaliteit en goede zorg van haar wordt verwacht dat zij de tijd neemt voor een goed gesprek met haar patiënten waarin het perspectief van de patiënt voorop staat); en (c) het cultureel-politieke en het wetenschappelijk-technische discours: in de beroepspraktijk zijn technische innovaties mogelijk die in cultureel-politiek opzicht evenwel niet acceptabel zijn c.q. nog niet geaccepteerd worden (bijvoorbeeld de moderne gentechnologie). Het punt is nu dat het uiteenlopen van deze discoursen – wat in instabiele tijden normaal is – voor beroepsbeoefenaars rolconflicten veroorzaakt waarvoor geen pasklare oplossing voorhanden is. Zij zullen zelf – in samenspraak met hun directe collegae in de beroepsgemeenschap – een (voorlopige) oplossing voor het dilemma moeten construeren. Een beroepsdilemma spreekt de jongeren als een actief zingevend subject aan en biedt daarmee, aldus de meest recente inzichten uit de constructivistische leerpsychologie, een motiverende leerimpuls die uiteindelijk ook resulteert in inzichten die in het lange-termijngeheugen worden opgeslagen. Daarbij bieden beroepsdilemma's jongeren zicht op wat wel het kloppende hart van een beroep(sveld) kan worden genoemd. Daarmee verschaffen ze jongeren de basis voor loopbaanleren.

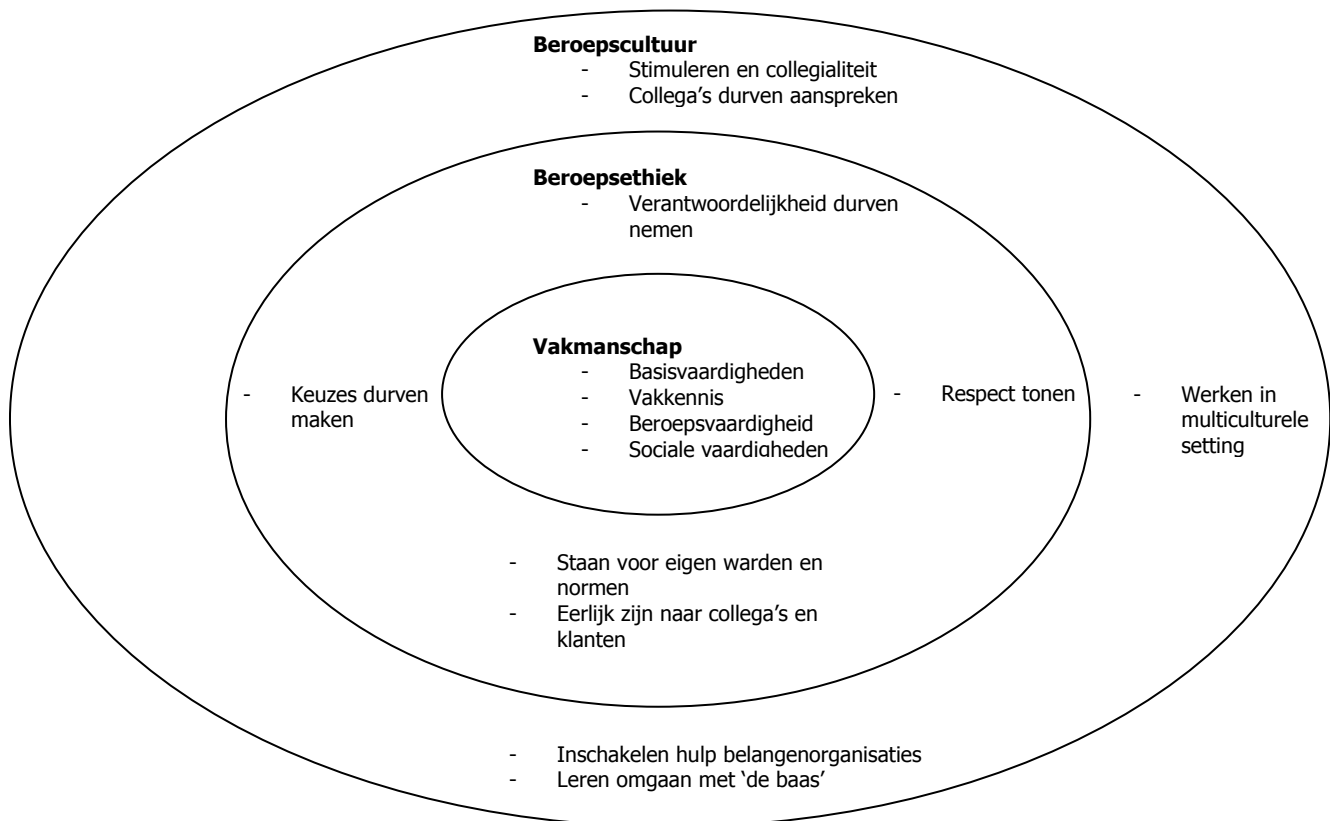
Heeft een leerling/student eenmaal gekozen voor een bepaald beroepsveld – tot uitdrukking komend in een stabiele beroepswens – dan breekt de fase van beroepsvorming aan. Ook in deze fase gaat het om een optimale wisselwerking tussen praktijk en theorie. In een realistische, contextrijke omgeving verricht de lerende concrete beroepswerkzaamheden en ontwikkelt al doende voortdurend leervragen. De kern van bijdetijds beroepsonderwijs is dat het niet alleen maatwerk weet te leveren wat betreft het creëren en aanbieden van contextrijke leeromgevingen, maar dat het ook 'just in time' en 'just enough' de leervragen van de lerenden weet te beantwoorden. Just in time wil zeggen dat de docenten het leerproces van de lerenden voortdurend monitoren en daardoor snel signaleren wanneer er leervragen zijn. Just enough wil zeggen dat er alleen antwoord wordt gegeven op gestelde vragen (dit in tegenstelling tot het traditionele onderwijs waarin voortdurend een antwoord wordt gegeven op niet-gestelde vragen). In deze fase werken leerling, bedrijfsleven en school idealiter voortdurend nauw samen, niet alleen wat betreft de inhoud van het leerproces, maar ook wat betreft de wijze waarop er geleerd wordt en waartoe men leert (identiteitsvorming). De fase van beroepsvorming wordt afgesloten met een 'meesterproef' waarin de lerende aan een panel van experts uit het onderwijs en uit de praktijk laat zien dat hij in staat is op beginnersniveau te functioneren in de door hem gekozen community of practice (voor een uitwerking van praktijkgestuurd beoordelen (zie bijvoorbeeld: Vos, 2004).

Tenslotte betreedt de lerende als beginnend vakman/vrouw de arbeidsmarkt. Om te kunnen doorgroeien naar de status van volleerd vakman/vrouw is het essentieel dat in het bedrijf de opleiding wordt voortgezet. Daarvoor is het obligaat volgen van cursussen onvoldoende, zo blijkt uit recent onderzoek (Meijers & Teerling, 2003; Glastra e.a., 2003; Janmaat & Meijers, 2004). Ook in het bedrijf moet voortdurend aandacht zijn voor het creëren van een krachtige leeromgeving, zeker wanneer het bedrijf opereert in een kennisintensieve context. Dit

impliceert niet alleen een goede coaching maar ook loopbaanbegeleiding die verder gaat dan het gezamenlijk met de werknemer vaststellen van persoonlijke ontwikkelingsplannen.

Vrieze, Mok en Smit (2004) 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, beroepscultuur en beroepsethiek (zie figuur 3). Binnenschools 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 bij de toekomstige beroepsgroep willen horen. 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 beroepscultuur 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 en ook wordt te weinig aandacht besteed aan de ontwikkeling van de beroepsidentiteit.

Figuur 3. De drie beroepsdomeinen van beroepsvorming en hun samenhang



De opleidingen blijken een onbedwingbare neiging tot het formuleren van regels te hebben (zie wat we eerder hebben gezegd met behulp van Holt, 1995), terwijl de leerlingen behoefte hebben aan reflectie en begeleiding. Vrieze, Mok en Smit komen dan ook tot de aanbeveling om in het beroepsonderwijs de ontwikkeling van een integrale beroepsidentiteit centraal te stellen tijdens zowel binnenschools als ook 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.

De besproken consequenties maken volgens ons duidelijk dat het beroepsonderwijs voor een ingrijpende transformatie staat. Méér of beter van hetzelfde helpt niet: het moet anders. De literatuur over vergaande innovaties volgend, kan de gewenste omslag slechts gerealiseerd worden wanneer er aan tenminste vier voorwaarden wordt voldaan (Wheatly, 2002; Leithwood, 2000; Hopkins, 2001).

In de eerste plaats moet er sprake zijn van transformatief leiderschap of inspirerend onderwijskundig leiderschap (zie ook Geurts, 2001). Transformatief leiderschap impliceert dat het topmanagement van de educatieve instelling een integrale visie ontwikkelt op het gewenste onderwijs. Daarnaast moet het management aandacht en respect hebben voor de gevoelens en behoeften van docenten, zij moet intellectuele uitdagingen bieden (docenten verleiden tot leren) en belonen naar verdienste.

In de tweede plaats moet er sprake zijn van samenwerking tussen docenten. Docenten moeten het 'nieuwe onderwijs' vooral van en aan elkaar leren, bijvoorbeeld via peer coaching en supervisie. Dit wil niet zeggen dat scholing en training van docenten onbelangrijk zijn: integendeel. Maar scholing en training die te ver afstaan van (c.q. niet aansluiten op) de dagelijkse onderwijservaringen van docenten en die hen niet actief betrekken bij de verandering van deze ervaringen, zijn ineffectief.

In de derde plaats moet een sfeer gecreëerd worden waarin de wil bij docenten wordt gecultiveerd om te leren. Het gaat om de professionele ontwikkeling van de docenten en om het bevorderen van de reflectie van de docenten op hun eigen handelen. Dit impliceert dat docenten allereerst onzeker moeten worden gemaakt over de effectiviteit van hun handelen (een te groot zelfvertrouwen op dit punt resulteert in continuering in plaats van verandering van het gedrag). Dit kan het beste via continue feedback – vooral via actieonderzoek – op de resultaten van hun handelen. Het impliceert daarbij dat er sprake moet zijn bij docenten én bij het management van onzekerheidstolerantie waarbij de betrokkenen niet worden 'afgerekend' op eventuele fouten, maar fouten juist worden gezien als een onderdeel van een leerproces.

In de vierde plaats, ten slotte, moeten docenten de kans krijgen actief deel te nemen aan de besluitvorming over onderwijskundige en/of didactische vernieuwingen. Onderwijsvernieuwing die verder gaat dan het veranderen van programmastructuren, vraagt om betrokkenheid, inzet en bijscholing van personeel. Een gericht personeelsbeleid dat de vernieuwing ondersteunt, draagt dan ook bij aan aantrekkelijk onderwijs. Feitelijk kan het niet zonder een dergelijk beleid. Vaak wordt door de instelling expertise van buitenaf ingekocht om de noodzakelijke vernieuwingsslag te kunnen maken. Dat blijkt echter zelden of nooit tot de gewenste resultaten te leiden. Noodzakelijk is dat het eigen personeel de wenselijkheid van veranderingen zelf inziet en de mogelijkheid wordt geboden deze veranderingen op te zetten en te realiseren. Externe hulp kan dit proces ondersteunen maar niet vervangen. Eigenaar van het onderwijs zijn immers de mensen die in huis zijn.

4. Adequate leerlingbegeleiding

In het gehele beroepsonderwijs leeft de overtuiging dat bijdetijdse beroepsvorming slechts is te realiseren wanneer er sprake is van adequate leerling/studentbegeleiding. Vooral in het

kader van de aansluiting tussen de verschillende beroepsopleidingen, maar ook los daarvan worden op dit moment vele plannen gemaakt op het gebied van loopbaanbegeleiding. Deze plannen hebben gemeen dat vrijwel overal wordt gestreefd naar 'integrale begeleiding'. Hieronder wordt verstaan dat men poogt de vele instrumenten en interventies, die de afgelopen jaren binnen het mbo en het hbo ontwikkeld zijn en die veelal geïsoleerd van elkaar in curricula zijn toegepast, met elkaar in verband te brengen en op een samenhangende wijze toe te passen. Een goed voorbeeld hiervan levert het regionaal samenwerkingsverband R4H, een samenwerkingsverband tussen vier ROC's en de Hogeschool Arnhem en Nijmegen, dat loopbaanbegeleiding als een centrale doelstelling heeft. Er wordt gestreefd naar geïntegreerde (of wellicht: integrale) loopbaanbegeleiding, bestaande uit ontwikkelingsgerichte instroom- en doorstroomassessments, portfolio's, persoonlijke ontwikkelingsplannen en diverse vormen van reflectie. Centraal in de loopbaanbegeleiding staat het portfolio. Onder een portfolio wordt verstaan een door de persoon (student) aangelegd dossier waarin tastbare bewijzen van zijn of haar kunnen zijn opgenomen. Een optimaal portfolio moet aan een drietal eisen voldoen. Het moet in de eerste plaats ontwikkelingsgericht zijn. Dat wil zeggen dat het portfolio informatie geeft over reeds verworven kwalificaties (diploma's en certificaten), eigen ontwikkelingswensen, de door het hbo gewenste competenties en een plan waarin de eigen ontwikkelingsactiviteiten formeel worden vastgelegd. Het portfolio moet in de tweede plaats competentie-inventariserend zijn: het documenteert het bezit van verworven competenties en geeft een overzicht van de te behalen competenties nodig voor een goed functioneren binnen het hbo. En het moet tenslotte individueel zijn: het moet een door de student op basis van zelfevaluatie en zelfreflectie samengesteld overzicht bevatten van de eigen persoonlijke ontwikkeling.

Naast het portfolio, dat zal gaan functioneren als een continu doorstroomassessment, wil men in het samenwerkingsverband R4H in de toekomst ook gebruik gaan maken van intake-assessments en criteriumgerichte interviews. Hiermee loopt men overigens in de pas met het merendeel der ROC's en hogescholen (zie bijvoorbeeld Werkgroep Studieloopbaanbegeleiding Haagse Hogeschool, 2005).

Mbo- en hbo-studenten zullen, als de plannen werkelijkheid worden, in toenemende mate geconfronteerd worden met intensieve en met elkaar samenhangende vormen van (studie)loopbaanbegeleiding, die hen op vele en verschillende manieren uitnodigt maar ook dwingt tot loopbaanreflectie. Zal een dergelijke aanpak resulteren in de zo gewenste burgerschapsvorming als onderdeel van de beroepsvorming (i.c. in adequate loopbaancompetenties, een integrale identiteitsontwikkeling met een goede balans tussen individuele en sociale vorming)? Dat zal helemaal afhangen van de vraag of scholen voor beroepsonderwijs er in slagen een juiste mix te vinden tussen de drie in de vorige paragraaf opgesomde beroepsdomeinen en ook of het deze instellingen lukt communicatieve structuur op te bouwen die werkelijk ontwikkelingsgericht is.

Uit onderzoek naar identiteitsvorming weten we (a) dat het een dialogisch proces is dat veelal begint met een zogenoemde 'grenservaring' of 'crisis', waarbij (b) vertrouwen de spil is waaromheen alles draait (Meijers & Wardekker, 2002). Vertrouwen is iets dat niet snel 'gemaakt' kan worden, maar dat moet groeien. Vertrouwen moet in zekere zin verdiend worden, doordat de gesprekspartners de concrete ervaring hebben dat ze elkaar kennen, elkaars motieven serieus nemen en verschillen tussen elkaar respecteren. Omdat identiteitsvorming begint met een grenservaring, is er daarbij sprake van een motivatieprobleem. Individuen trachten immers veelal een grenservaring te ontlopen vanwege de ermee samenhangende onzekerheid (Vroon, 1989; Damasio, 1999). Leerlingen/studenten zullen dus nauwelijks vanuit zichzelf gemotiveerd zijn tot zelfreflectie.

Dit alles betekent dat scholen voor beroepsonderwijs een leeromgeving zullen moeten creëren, waarin sprake is van wederzijds vertrouwen tussen de studenten en de docenten en waarin niet alleen grenservaringen zullen moeten worden aangeboden, maar waarin ook de studenten voldoende motivatie vinden om de confrontatie met deze grenservaring aan te gaan. Zowel uit onderzoek naar motivaties als uit de resultaten van onderzoek vanuit een constructivistisch perspectief weten we dat een dergelijke leeromgeving gebaseerd zal moeten zijn op constructie in plaats van instructie, op les- en leersituaties waarin de student/leerling zeggenschap heeft over zowel de opzet, de voortgang als de evaluatie van zijn leerproces. Het onderwijs zal dus werkelijk vraaggestuurd moeten zijn.

Wanneer er sprake is van een integrale loopbaanbegeleiding in een overwegend aanbodgestuurde leeromgeving, dan gaat deze loopbaanbegeleiding al snel de vorm aannemen van wat de historicus en filosoof Foucault (1975) een ‘panopticum’ noemde. Aan het einde van de 19^e eeuw, zo betoogt Foucault, veranderde het denken over misdaad en straf. Waar voorheen het principe van de vergelding centraal stond, kwam nu de persoon van de misdadiger centraal te staan. Gaandeweg ontstond er maatschappelijke overeenstemming over het feit dat de misdadiger gerehabiliteerd moest én kon worden. Daartoe moest de misdadiger niet worden ‘weggesloten’ in een gevangenis, maar moest hij of zij juist zo volledig mogelijk ‘zichtbaar’ gemaakt worden. Wanneer het doen en laten van de misdadiger zo volledig mogelijk zichtbaar was, zouden ‘deskundigen’ dit gedrag kunnen interpreteren om op basis daarvan concrete interventies te kunnen doen gericht op gedrags- én attitudeverandering. Deze manier van denken resulteerde in de bouw van – nog steeds bestaande – zogeheten koepelgevangenissen. De gedetineerden kunnen hierin voortdurend geobserveerd worden juist omdat al hun doen en laten voortdurend zichtbaar is. De bouw van koepelgevangenissen resulteerde echter nauwelijks in een daling van de recidive en in een – daaraan ten grondslag liggende – verandering van waarden en normen. Wel leerden de gedetineerden tot in perfectie te veinzen c.q. gedrag te tonen dat door degenen, die over hun (vervroegde) vrijlating moesten beslissen, als positief beoordeeld werd.

Dat dit panopticum geen loze theorie is, is op te maken uit de resultaten van de HBO-instroommonitor 2004. In dit onderzoek is studenten gevraagd hun waardering uit te spreken over de aansluiting mbo-hbo. De enige aspecten die negatief scoren zijn ‘reflectie op het werk van medestudenten’ en ‘het logboek of portfolio bijhouden’ (Van der Wegen, 2004, p.30). Uit de discussies, die tijdens de zogenoemde aansluitingsconferentie van 27 november 2003 op de Haagse Hogeschool werden gevoerd naar aanleiding van deze onderzoeksresultaten, werd duidelijk dat reflecteren voor vele studenten een ‘kunstje’ is, dat zij vrij snel onder de knie krijgen. Het zal duidelijk zijn dat er in een dergelijke situatie nauwelijks sprake is van het ontwikkelen van loopbaancompetenties en een beroepsidentiteit. De integrale loopbaanbegeleiding wordt blijkbaar ervaren als even aanbodgestuurd ervaren als de rest van het curriculum, met als gevolg dat studenten onmiddellijk in een ‘overlevingsmodus’ gaan.

5. Niet vanzelfsprekende deelname aan maatschappelijke praktijken

Leren deelnemen aan het maatschappelijk leven – burgerschapsvorming dus - is een taak waarvoor ieder mens zich gesteld ziet. Die opgave is het meest pregnant in de fase van het opgroeien, hoewel ze nooit als geheel volbracht kan worden beschouwd. In de huidige westerse samenlevingen is ze complexer dan ooit. Lange tijd was de dominante benadering in zowel de sociale wetenschappen als in het politieke denken een functionalistische. De samenleving werd gezien als een stelsel van op elkaar afgestemde subsystemen, elk met een eigen functie, waarbinnen mensen de daarbij behorende taken op zich nemen c.q. de

daarbinnen gedefinieerde rollen vervullen. Dat doen ze omdat ze in opvoeding en onderwijs de behoeften van die (sub)systemen als hun eigen waarden hebben geïnternaliseerd. Ook de kennis en vaardigheden die mensen verwerven staan in dienst van hun taak binnen deze (sub)systemen. Het is een model met deterministische trekken dat ons een harmonieuze en in grote lijnen stabiele samenleving voorspiegelt. Stabiel niet alleen in die zin dat de systemen over langere tijd gelijk blijven (althans functioneel gezien), maar ook dat zij op een stabiele wijze mensen recruterend uit steeds dezelfde bevolkingsgroepen. Bij het in stand houden van die stabiliteit vervullen opvoeding en onderwijs een belangrijke functie. Zij zorgen er voor dat mensen als vanzelf, en met hun eigen instemming, terecht komen op de plaatsen waar het systeem ze nodig heeft, toegerust met de passende kwalificaties.

Er zijn vier ontwikkelingen aan te wijzen die maken dat onze huidige samenleving niet (meer) goed door het functionalistische model wordt beschreven. Het eerste is dat de rollen en taken binnen subsystemen aan veel snellere veranderingen onderhevig zijn als gevolg van de toegenomen kennis en communicatiemogelijkheden, en dat mede daardoor ook de onderlinge relaties tussen subsystemen sneller verschuiven. Dat impliceert dat mensen niet meer toekunnen met eenmaal opgedane competenties: flexibiliteit en het vermogen om te blijven leren zijn belangrijker geworden dan specifieke kennis en vaardigheden. Het tweede is dat deze ontwikkelingen niet harmonieus verlopen: er zijn allerlei tegenstrijdige tendensen aan te wijzen in de manier waarop zij verlopen. Omdat iedereen tegelijkertijd in verschillende praktijken en activiteiten participeert, krijgt iedereen met deze tegenstrijdigheden te maken.

Een derde element, mede als gevolg van de twee voorgaande, is dat processen en subsystemen niet meer gezien kunnen worden als relatief autonome structuren waarbinnen mensen functioneren. Het beeld moet omgedraaid: het goed verlopen van processen en de ontwikkeling van de maatschappelijke systemen worden meer en meer afhankelijk van de sturing die de daaraan deelnemende mensen er aan geven (Giddens, 1991). Personen initiëren zelf veranderingen en houden het verloop van processen in de gaten. Daarmee worden mensen van rolvervullers binnen een autonoom systeem tot deelnemers aan praktijken (*“communities of practice”*) die het systeem in stand houden en/of het veranderen. Dat betekent ook dat er andere kwaliteiten van ze gevraagd worden. Het bezit van technische competenties nodig voor taakvervulling is niet meer voldoende. Deelnemen vraagt nu in de eerste plaats het kunnen en willen nadenken over die taken en de wijze waarop ze vervuld worden en zouden moeten worden. Het vraagt ook het kunnen omgaan met snelle veranderingen, met onzekerheden en met tegenstrijdige opvattingen en ontwikkelingen. Het uitvoeren van vastliggende taken en het vervullen van voorgeprogrammeerde rollen zijn dus niet meer voldoende; het gaat er om in samenwerking en discussie met anderen over taken en rollen ook te kunnen nadenken en die te kunnen veranderen. Een vierde, en wellicht het belangrijkste, element is dat de vanzelfsprekendheid van het gaan deelnemen in bepaalde *communities of practice* verdwenen is. Deelname is niet meer alleen gekoppeld aan afkomst of opleiding, maar ook aan persoonlijke keuzen. Bovendien zijn de keuzemogelijkheden complexer geworden en houdt een eenmaal gemaakte keuze minder lang stand. Keuzen maken is dus iets waarover je moet nadenken, en waarin en waardoor je je eigen leven vorm en richting moet geven. Vooral in de adolescentie zijn jongeren met het verkennen van de mogelijkheden en het (leren) maken van zulke keuzen voortdurend bezig.

Het verloren gaan van de vanzelfsprekende intrede in maatschappelijke praktijken, de toenemende onzichtbaarheid van rollen en functies binnen die praktijken, de toenemende reflexiviteit van die systemen, de verwarrende inconsistenties en tegenstrijdigheden tussen rollen waardoor handelingsdilemma's ontstaan, impliceren dat aan de beginnende deelnemers hoge eisen worden gesteld. Zij moeten niet alleen in staat zijn om een rol en functie te

vervullen, maar ook om te kiezen tussen mogelijke rollen en deelname in allerlei mogelijke praktijken, op een zodanige wijze dat de gekozen rol en functie past bij hun zelfbeeld en waargenomen capaciteiten. Zij moeten uiteindelijk in staat zijn om niet alleen te functioneren binnen bestaande systemen en de veranderingen daarbinnen te volgen, maar ook om aan die veranderingen en de richting die ze nemen een weloverwogen bijdrage te leveren. Dat alles vraagt om consistentie tegelijk met flexibiliteit, en om integratie van denken, voelen, willen en handelen (van ‘hoofd, hart en hand’). Die kwaliteit is het die we bedoelen als we spreken over een integrale ontwikkeling van de ‘identiteit’ van een beroepsbeoefenaar waarvan burgerschapscompetenties een vast onderdeel vormen. In de industriële samenleving verliep de identiteitsvorming tamelijk onbewust, vooral omdat de socialiserende werking van de verschillende instituties zo sterk was. Omdat de maatschappelijke context coherent was, kon het individu zichzelf ervaren als één, ongedeelde persoonlijkheid. Omdat in de huidige samenleving de culturele context pluriform is, de socialiserende krachten niet langer eenduidig en de zijns-mogelijkheden divers zijn, ervaart het individu zich niet meer als een samenhangende, uitgekristalliseerde persoon(-lijkheid), maar veel meer als een verzameling van subidentiteiten. Het individu staat nu voor de permanente opgave om zowel kritisch met zelfkennis om te gaan als - tegelijkertijd - de verschillende delen van de eigen persoonlijkheid te organiseren tot een werkzaam geheel. Een boedelscheiding tussen burgerschap aan de ene kant en inhoud en doel van het beroepsonderwijs aan de andere kant ondermijnt de gewenste identiteitsvorming. We hebben erop gewezen dat vooral het losmaken van onderwijs van maatschappelijke praktijken dit probleem veroorzaakt.

De kennis en vaardigheden, waarden en normen die op school worden verworven, vormen een poging tot invulling en specificatie van de voorbereiding op het deelnemen aan de samenleving. Zij berust op de gedachte dat deelnemen een grotendeels rationeel en cognitief gebeuren is: wie beschikt over de juiste kennis en vaardigheden voor een bepaalde rol, en de instelling om die ook te gebruiken, en wie zich bovendien houdt aan een aantal regels die de samenwerking reguleren, die is geschikt om deel te nemen. Voorbereiding kan dan inderdaad bestaan uit de verwerving van die cognitieve elementen die men nodig zal hebben, plus de vorming van ‘rationele deugden’ of een gezindheid om rationeel te denken en te handelen. Dit rationalistische mensbeeld beheerst nog altijd het onderwijs. Weliswaar is de laatste tijd het denken over de gewenste wijze van leren aanzienlijk veranderd. De rol van de leerling is steeds meer herkend als een actieve, met als culminatie de huidige nadruk op zelfsturing zoals die gestalte krijgt in allerlei concepten van nieuw leren. Einddoel blijft echter vaak het tot stand brengen van een objectief geldig beeld van de wereld, waarop in beslissingssituaties een beroep kan worden gedaan en waarop dagelijkse routines kunnen worden gebaseerd. Deze opvatting van leren als cognitieve voorbereiding is, vanuit het perspectief van identiteitsvorming, een zeer gebrekkige. Het kan namelijk niet alleen gaan om de verwerving van kennis en vaardigheden als afzonderlijke elementen afkomstig uit verschillende disciplines - die gaan dan immers nog geen deel uitmaken van de identiteit. Deelnemen impliceert meer dan beschikken over de kennis en vaardigheden (inclusief de sociale vaardigheden) die nodig zijn voor het uitvoeren van technisch en sociaal correcte handelingen. Het gaat om de *betekenis* die kennis en vaardigheden voor de deelnemer hebben gekregen in relatie tot de eigen positie en mogelijkheden, om de combinatie van zelfbeeld en wereldbeeld. Motivatie, belangstelling, en emotionele aspecten moeten deel uitmaken van die betekenisverlening. Zoals gesteld, dwingt (beroeps-)onderwijs dat geen directe, ‘levende’ band heeft met maatschappelijke praktijken, de leerlingen in een overlevingsstrategie.

Onze conclusie is duidelijk: burgerschap – opgevat als het vermogen om aan beroepspraktijken te kunnen deelnemen – in een postindustriële samenleving vereist niet

alleen een integrale beroepsvorming, maar ook een passende loopbaanbegeleiding binnen vraaggestuurd onderwijs, d.i. leerwegen die worden vormgegeven op basis van leervragen van de student. Om tot een goede balans te komen tussen individuele en sociale vorming in de huidige tijd zullen scholen en daarbinnen docenten een andere professionele identiteit moeten ontwikkelen. Zij kunnen zich niet langer primair als vakspecialist definiëren, maar als professional in het creëren van leeromgevingen die resulteren in voor de persoon, arbeidsmarkt en maatschappij relevante leervragen van studenten. Scholen en docenten zijn nauwelijks begonnen met dit leerproces. In deze situatie is het gevaar levensgroot – ook al omdat zowel media als politici ‘snelle resultaten’ verwachten - dat het thema ‘burgerschap’ in het beroepsonderwijs nog lange tijd zal worden opgepakt op een wijze, die sterk doet denken aan het ‘beschavingsoffensief’ dat in de periode 1948-1952 werd ingezet om de maatschappelijk verwilderde jeugd in de burgerlijke samenleving te integreren (Meijers & DuBois-Reymond, 1987) en dat in de periode daarna apart werd geïnstitutionaliseerd in het vormingswerk werkende jongeren (zie Geurts en Tesser, 1976). Ondertussen is genoegzaam bekend dat van dergelijke manieren om burgerschap te stimuleren, weinig heil is te verwachten.

Literatuur

- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body, emotion, and the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Diekstra, R. e.a. (2004). *Waardevolle en waardeloze samenleving*. Den Haag: Karakters
- Foucault, M. (1975). *Suveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Galimard
- Geurts, J. (1989). *Van niemandsland naar beroepenstructuur*. Nijmegen: ITS
- Geurts, J. (2001). *Inspirerend schoolleiderschap*. Thema Tijdschrift voor hoger onderwijs en management, augustus 2001
- Geurts, J. (2003). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. In: *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. 's-Gravenhage: Elsevier
- Geurts, J. & Tesser, P. (1976). *Werkende jongeren en hun onderwijs*. Nijmegen: SUN
- Meijers, F. & Geurts, J. (2002). Auf dem Weg zu einem neuen pädagogischen Schwung in der niederländischen Berufsausbildung. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 49 (4), 492-513
- Geurts, J. & Meijers, F. (2003). *Kiezen voor aantrekkelijker bèta/techniek. Aanbevelingen voor vernieuwingen natuurwetenschappelijk onderwijs*. Delft: Axis
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glastra, F., Haar, S. van der, Lens, M. & Schedler, P. red. (2003). *Flexibilisering: kansen en risico's*. 's-Gravenhage: Elsevier
- Holt, J. (1995). *How children fail* (rev. ed.). Reading, MA: Perseus Books.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London/New York: Routledge Falmer
- Janmaat, H. & Meijers, F. (2004). *Voldoende vakbekwame technici door boeien, binden en begeleiden. Visie op aantrekkelijk werken in de techniek*. Delft: Axis
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Windesheim
- Leithwood, K. (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford: JAI Press
- Meijers, F. (1983). *Van ambachtsschool tot LTS. Onderwijsbeleid en kapitalisme*. Nijmegen: SUN
- Meijers, F. (1995) *Arbeidsidentiteit; studie- en beroepskeuze in de post-industriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom - H.D. Tjeenk Willink

- Meijers, F. (2005). *De loopbaan de klos. Loopbaanoriëntatie en –begeleiding in het beroepsonderwijs*. Leeuwarden: LDC
- Meijers, F. & Du Bois-Reymond, M. red. (1987). *Op zoek naar een moderne pedagogische norm. Beeldvorming over de jeugd in de jaren vijftig: het massajeugdonderzoek (1948-1952)*. Amersfoort: Acco
- 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
- 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
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschapsvorming*. 's-Gravenhage: Sdu
- Rozenboom, Th (2005). *Denkend aan Holland*. Amsterdam: Querido
- Simons, P.R-J. (1999). Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. *Opleiding & Ontwikkeling*, 1/2, 41-45
- Simons, P.R.J., Van der Linden, J. & Duffy, T. Eds. (2000). *New Learning*. Dordrecht: Kluwer.
- Vos, L. (2004). *Praktijkgestuurd leren en beoordelen*. Leeuwarden: Friesland College
- Vrieze, G., Mok, A. & F. Smit (2004). *Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming*. Nijmegen: ITS
- Vroon, P. (1989). *Tranen van de krokodil. Over de te snelle evolutie van onze hersenen*. Baarn: Ambo.
- Wegen, E. van der, red. (2004). *Reflecteren of irriteren? Over vaardigheden en aansluiting in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Haagse Hogeschool.
- Werkgroep Studieloopbaanbegeleiding (2005). *Notitie Studieloopbaanbegeleiding*. 's-Gravenhage/Rijswijk: Haagse Hogeschool/TH Rijswijk
- Wheatly, K. (2002). The potential benefits of teaching efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5-22.