

## Het verantwoordelijkheidsdilemma in het beroepsonderwijs.

Frans Meijers<sup>1</sup>

### 1. Inleiding

Het beroepsonderwijs staat voor grote uitdagingen wat betreft de inhoud en de vormgeving van de onderwijsleerprocessen. De overgang van een industriële naar een diensteneconomie dwingt de scholen om niet alleen vakkennis over te dragen en de functiegebonden beroepsvaardigheden van de leerling te ontwikkelen, maar ook persoonlijke vaardigheden tot ontwikkeling te brengen. Een dienst kan immers alleen geleverd worden in direct contact met de klant door een gemotiveerde werknemer. Deze oriëntatie op competentiegericht onderwijs stelt de relatie tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven opnieuw ter discussie. De taakverdeling die in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) is vastgelegd, staat volgens velen de aanpassing van het beroepsonderwijs aan een diensten- of kenniseconomie in de weg. De WEB gaat uit, dat is althans de stelling die in deze bijdrage verdedigd zal worden, van een verdeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan van de leerling ('sovereiniteit in eigen kring'). Om de leerling adequaat voor te bereiden op het functioneren in een diensten- dan wel kenniseconomie is echter een gedeelde verantwoordelijkheid voor deze loopbaan nodig. Inzichten uit de moderne leerpsychologie laten zien dat voor de ontwikkeling van brede competenties een leeromgeving nodig is die het resultaat is van een continue dialoog tussen leerling, school en regionaal bedrijfsleven over welke kennis op welke wijze moet worden overgedragen en getoetst (Meijers & Wardekker, 2002; Law, Meijers & Wijers, 2002).

Het realiseren van een gedeelde verantwoordelijk is evenwel geen sinecure. Niet alleen voorziet de bestaande wet- en regelgeving er niet in, maar het nemen van een gedeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan van de leerling vereist ook een cultuuromslag in zowel het onderwijs als het bedrijfsleven. Ruim 50 jaar geleden zijn de fundamenten van het huidige beroepsonderwijs gelegd. Op dat moment is een proces gestart waarin het onderwijs steeds autonomer werd en waarin het onderwijs en het bedrijfsleven de facto steeds meer met de rug naar elkaar toe zijn komen te staan. Er ontstond een 'pedagogisch reservaat' waarvoor het bedrijfsleven, overigens met zijn volle instemming, vooral het decor vormde (Meijers, 1983).

In deze bijdrage zal ik eerst dit proces schetsen en de gevolgen ervan bespreken voor de kwalificatie van jongeren. Daarna zal ik ingaan op de stage die in de industriële samenleving de spil is van de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. In de vierde paragraaf ga ik nader in op de kwalificatiestructuur, die in de jaren tachtig wordt ontwikkeld om het beroepsonderwijs up-to-date te houden. Ik zal laten zien dat deze kwalificatiestructuur in feite nog niet loskomt van het industriële kwaliteitsdenken en daarom ook geen structurele oplossingen kan bieden voor het beroepsonderwijs in een diensten- of kenniseconomie. Daarna laat ik zien welke nieuwe eisen de diensteneconomie stelt aan werknemers en in het verlengde daarvan ook aan het beroepsonderwijs. Onder het motto 'Van werknemer naar

---

<sup>1</sup> Ik dank alle collega's en vrienden van binnen en buiten het beroepsonderwijs, die een eerdere versie van het manuscript gelezen hebben, voor hun opbouwende en inspirerende commentaar.

werkondernemer' wordt zelfsturing het parool. Maar wat is precies zelfsturing en kan zelfsturing geleerd worden? Mijn uitgangspunt is dat zelfsturing het resultaat is van een proces van actieve identiteitsvorming. Ik presenteer een model waarin identiteitsvorming wordt opgevat als een leerproces en bespreek de voorwaarden waaronder dit leerproces kan plaatsvinden. In de voorlaatste paragraaf laat ik met behulp van gegevens uit verschillende empirische onderzoeken zien dat de huidige samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven nauwelijks bijdraagt aan het creëren van een omgeving waarin identiteitsleren kan plaatsvinden. Ik sluit af met een paragraaf waarin een negental mogelijke samenwerkingsvormen worden geschetst en waarin de condities worden benoemd waaronder een gedeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan(ontwikkeling) van de leerling kan ontstaan.

## **2. De veralgemening van het beroepsonderwijs**

Wanneer aan het einde van de 19<sup>e</sup> eeuw een nationaal systeem van beroepsonderwijs vorm krijgt, is dit onderwijs een direct antwoord op de zichtbare kwalificatietekorten in met name de technische en de handelsberoepen (De Jonge, 1968). Het lagere nijverheidsonderwijs richt zich met name op het opleiden van ambachtlieden voor de traditionele, vooral agrarisch georiënteerde economie en van technici voor de nieuwe, industriële economie (vooral tekenaars en werktuigkundigen). Het hogere beroepsonderwijs richt zich op het opleiden van administratief personeel voor de nieuwe economie (vooral boekhouders). Het geboden onderwijs sluit vanwege twee redenen nauw aan bij de beroepspraktijk. In de eerste plaats is er sprake van een uiterst stabiele beroepenstructuur waardoor de beroepskennis en –vaardigheden niet snel verouderen. Dat, op zijn beurt, maakt het mogelijk dat het onderwijs up-to-date is. In de tweede plaats zijn vrijwel alle docenten in het nijverheidsonderwijs ervaren vaklieden die pas na een lange loopbaan in het bedrijfsleven docent worden. De docenten kennen de beroepspraktijk uit eigen ervaring. En wat meer is: ook de leerlingen kennen deze beroepspraktijk veelal, juist omdat de beroepenstructuur zo stabiel is. Zij weten voor welk beroep ze worden opgeleid, hetgeen de vorming van een arbeidsidentiteit zeker vergemakkelijkt. Een stabiele beroepenstructuur, een heldere beroepsoriëntatie bij de leerlingen en docenten met een jarenlange ervaring als vakman zorgen er voor dat het beroepsonderwijs – in hedendaagse termen – een krachtige leeromgeving is. Er is nauwelijks sprake van voortijdig schoolverlaten of van kwalitatieve en kwantitatieve discrepanties tussen vraag en aanbod (Meijers, 1983). In een dergelijke situatie heeft een duale leerweg (een leerweg waarin leren en werken samengaan) nauwelijks meerwaarde. Het gevolg is dat het leerlingwezen na een periode van bloei uiteindelijk, in tegenstelling tot vrijwel alle ons omringende landen, zowel wat betreft status als instroom van leerlingen de mindere wordt van het voltijdse onderwijs (Teerling & Bijveld, 1982).

Het voltijdse onderwijs komt ter discussie te staan wanneer Nederland na WOII op grote schaal gaat industrialiseren. Het nijverheidsonderwijs - en dan vooral de ambachtsschool - krijgt als voornaamste taak jongeren van het platteland 'industrie-minded' te maken zodat er voldoende arbeidskrachten beschikbaar komen voor de industrie (De Vries, 1988). Omdat er vooral vraag is naar laaggeschoolde werknemers die hun productiviteit via training-on-the-job verwerven, wordt het lagere beroepsonderwijs 'veralgemeend'. Dat wil zeggen dat het accent minder op de

specifieke, veelal ambachtelijke beroepskennis en –vaardigheden komt te liggen en meer aandacht wordt geschonken aan algemeen vormende vakken. Men verwachtte dat ouders hun kinderen eerder naar een veralgemeend beroepsonderwijs zouden sturen dan naar de traditionele ambachtsschool. Het beroepsonderwijs en de wereld van werk en werken groeien vervolgens in de jaren zestig nog verder uit elkaar. Het beroepsonderwijs wordt geïntegreerd in het totale onderwijssysteem als gevolg van een maatschappelijke ontwikkeling die later wordt aangeduid als de *meritocratisering* van de samenleving (Wesselingh, 1985). Daarmee wordt bedoeld dat schooldiploma's een steeds bepalender rol gaan spelen in de verdeling van individuen over de maatschappelijke ladder.

Iedereen, met uitzondering wellicht van het midden- en kleinbedrijf, is het in de jaren vijftig en zestig eens over het doel van het 'moderne' onderwijs. Het moet horizontale en verticale mobiliteit mogelijk maken. De wens om een grotere doorstroming te realiseren (die vooral door de politici en de vakbeweging wordt verwoord), de behoefte aan algemeen opgeleide werknemers (met name verwoord door de werkgevers) in combinatie met de wens van de ouders hun kinderen zo hoog mogelijk te laten stijgen op de sociale ladder (door hen vooral algemeen voortgezet onderwijs te doen kiezen) resulteren uiteindelijk in een veel sterkere nadruk op de ontwikkeling van abstract-theoretische vaardigheden dan door de meeste onderwijsinnovatoren van de jaren vijftig en zestig werd bedoeld. De meritocratisering van de samenleving en de daarmee gepaard gaande toenemende nadruk op theoretisch-abstracte vaardigheden resulteert in beroepsonderwijs, dat vanuit het perspectief van het bedrijfsleven vier nadelen heeft.

- Het eerste nadeel is dat er een zo grote afstand gaat ontstaan tot de beroepspraktijk "dat een vertekening in de beroepsvereisten waar de opleiding zich op richt haast onvermijdelijk is. Er is daardoor sprake van een - in vergelijking met training on the job - minder functionele kwalificering." (De Vries 1988: 119)
- Een tweede nadeel is dat er sprake is van disfunctionele socialisering: men leert in het onderwijs niet de 'juiste arbeidshouding' aan. De meerderheid van de leerlingen kan en wil zich geen voorstelling maken van werk en werken. Zij willen zeker wel werken maar pas 'later'; eerst wil men nog genieten van het jong-zijn (Meijers, 1995, 2001a).
- Een derde en vierde nadeel vanuit het perspectief van het bedrijfsleven is dat een zelfstandig (d.i. van de arbeidswerkelijkheid losstaand) beroepsonderwijs de werkgevers berooft van een wervings- en selectiemogelijkheid en van een reservoir van goedkope arbeidskrachten.

Maar niet alleen vanuit het perspectief van de arbeidsorganisatie zijn er nadelen te noemen; ook vanuit het perspectief van de leerlingen dient zich een aantal nadelen aan.

Beroepsonderwijs dat de theorie vóór de praktijk en simpele leersituaties vóór complexe stelt 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.” Het gevolg is dat:

- docenten de pedagogische verhouding vooral gaan opvatten in termen van het realiseren van een ‘ordelijke en op de leerstof betrokken’ communicatie hetgeen in de praktijk van alledag vooral betekent dat zij aandringen op het handhaven van de orde (Meijers & Wesselingh, 1999);
- docenten uiterst zelden door leerlingen genoemd worden als voor hen relevante volwassenen (Van der Vlist, 2000; Deutsche Shell, 2000);
- de leerlingen binnen enkele weken na een toetsing de getoetste kennis voor het grootste deel vergeten zijn (Dieleman e.a., 1999);
- de meeste leerlingen een beroepswens noch een heldere oriëntatie op de eigen toekomst hebben (Meijers, 1995, 2001a). Dit geldt ook voor leerlingen in het beroepsonderwijs (Doets e.a., 2000);
- het merendeel der leerlingen (maar ook van de studenten in het tertiair onderwijs) niet in staat is betekenisgericht te leren (Vermunt, 1992);
- het welbevinden op school hoofdzakelijk wordt bepaald door de omgang met leeftijdsgenoten (Van der Linden & Dijkman, 1989; Van der Linden, 1991).

Het feit dat vele 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 reeds bestaande interesse bij de leerling, van het herkomstmilieu van de leerling, van de ondersteuning die ouders geven, etc..

**Tabel 1. Typen van socialisatie bij verschillende beroepsgroepen**

Beroepsgroep	Percentage dat zegt dat het beroep is geleerd door....*			
	Formele training	On-the-job training	Ervarend leren	Geen training vereist
Vrije beroepen	65	67	33	2
Bestuur/beheer	36	57	56	4
Verkoop	23	60	47	8
Administratief	54	71	30	2
Vaklieden	41	65	48	2
Arbeiders	13	62	43	9
Dienstverlening	25	46	43	14
Ongeschoold	7	40	51	18
Agrarisch	20	18	80	8
Alle werknemers	30	56	45	8

\* percentages zijn hoger dan 100% omdat respondenten meer dan een socialisatievorm konden kiezen

Bron: Rothman 1987: 281

Het uit elkaar groeien van het beroepsonderwijs en de arbeidswerkelijkheid roept lange tijd weinig vragen op omdat – zoals reeds opgemerkt - de beroepsvaardigheden vooral op de werkplek zelf worden aangeleerd. Tabel 1 laat zien dat formele training (d.i. onderwijs) in de ogen van de betrokken werknemers zelf slechts een belangrijke rol vervult bij de zogenoemde vrije beroepen (professionals). En zelfs in deze beroepsgroep wordt de on-the-job training nog

net iets belangrijker gevonden. In alle andere gevallen worden de on-the-job training en het ervaren leren veel belangrijker geacht dan de training die men in het onderwijs heeft gekregen.

### **3. Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in de industriële context: de stage**

In de industriële context draait de samenwerking tussen het onderwijs i.c. scholen en het bedrijfsleven vrijwel geheel om de stage. Decennia lang was de gangbare praktijk dat het middelbare en het hogere beroepsonderwijs hun studenten regelmatig enige tijd naar bedrijven stuurden om aldaar de echte praktijk te leren kennen. Maar dan wel vanuit de theorie: actief werd gezocht naar een aansluiting van de praktijk bij de theorie, waarbij via werkboeken en opdrachten min of meer werd gegarandeerd dat de door de school belangrijk geachte kennis ook inderdaad in de stage aan bod kwam. Deze stage was echter te schools, te zeer opgezet vanuit het perspectief van de school. Daarom pleitte halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw de Commissie Rauwenhoff voor veel verdergaande vormen van samenwerking tussen het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven. In de discussies die naar aanleiding van het advies van de Commissie Rauwenhoff zijn gevoerd, is deze 'nieuwe' gezamenlijke verantwoordelijkheid door alle partijen onderschreven. In de praktijk veranderde er echter weinig vooral omdat zowel werkgevers als werknemers het principe van dualisering (d.i. deels leren, deels werken) weliswaar onderschreven maar voor de eigen bedrijfstak veel voorbehouden maakten (zie Hövels 1992). Alle partijen hielden het voorlopig bij een taakverdeling waarin de school verantwoordelijk was voor de opleiding en het bedrijfsleven slechts stageplaatsen beschikbaar stelde en in het gunstigste geval ook voor enige begeleiding zorgde.

In een dergelijke situatie blijken stages slechts een beperkte 'kwalificatiewaarde' te hebben, zo blijkt uit onderzoek van De Vries (1988) en Nieuwenhuis (1991). De laatste vat de beschikbare onderzoeksgegevens over wat er in de stage geleerd kan worden als volgt samen: "Ten aanzien van de technisch-instrumentele kwalificaties kan worden gesteld dat reële arbeidssituaties alleen geschikt zijn voor het aanleren van eenvoudige, na te bootsen handelingen en voor het oefenen en perfectioneren van meer complexe handelingen die elders zijn aangeleerd. (...) Ten aanzien van het kwalificatiedomein flexibiliteit is een reële arbeidssituatie ongeschikt als leersituatie. (...) Ten aanzien van het sociaal-cognitieve kwalificatiedomein biedt een reële arbeidssituatie de beste perspectieven als leerplaats. Dit kwalificatiedomein betreft het omgaan met complexe arbeidssituaties, zowel in sociaal als organisatorisch opzicht." (Nieuwenhuis 1991:26) De voornaamste kritiek op de gangbare stage in het beroepsonderwijs is dat deze is opgezet vanuit het perspectief van de school. Er is sprake van een schoolcentrische benadering van de stage "als een tot de verantwoordelijkheid en competentie van de school behorend leermiddel, waarvoor leerlingen tijdelijk uitbesteed worden" (De Vries 1988: vii). Een dergelijke aanpak loopt evenwel onvermijdelijk tegen het probleem op dat de school slechts (zeer) geringe mogelijkheden heeft om het leerproces buiten de school, in een concreet bedrijf te sturen. Docenten zijn te weinig op de hoogte van het reilen en zeilen van de ondernemingen waarbinnen hun leerlingen stage lopen, ze zijn daar slechts gast en ze hebben geen enkele beslissingsbevoegdheid. Of en wat er binnen de stage geleerd wordt hangt dan ook - zeker vanuit het perspectief van de school - vrijwel volledig af van het toeval. En onder toeval is hier dan te verstaan de door de school noch de werkgever te beheersen marktontwikkelingen op de middellange en lange termijn die het bedrijf kunnen dwingen tot verregaande aanpassingen van haar productie- en de daarmee samenhangende sociale organisatie. Het gevolg hiervan is veelal weer dat leerplaatsen verdwijnen of totaal anders van

inhoud worden en dat mogelijkheden c.q. de bereidheid van de zijde van het bedrijf om te investeren in begeleiding van de leerling veranderen

Wat beïnvloedt de leereffecten positief? De Vries (1988: 29) concludeert dat de factoren die op interventies van de school berusten van kleinere, en factoren die op wisselwerking van stagiair en stageplaats berusten van grotere betekenis zijn. "We weten inmiddels dat het leerproces van stagiaires bevorderd wordt, indien zij zoveel mogelijk meewerken met het dagelijks werk en daarin, naar vermogen, verantwoordelijke taken toebedacht krijgen." Er zijn acht factoren die bijdragen aan de effectiviteit van de stage als leerplaats.

- De leereffecten blijken groter wanneer er sprake is van een regelmatige afwisseling van leren en werken, dat wil zeggen: wanneer er in een opleiding niet één maar meer stages zijn.
- Hoe langer de stage, des te meer leereffect er optreedt.
- De leereffecten zijn het grootst wanneer de school haar interventies beperkt tot het actief stimuleren van de reflectie door de leerling op zijn/haar stage-ervaringen.
- Om de leereffecten zo groot mogelijk te krijgen, moeten stagiaires zoveel mogelijk participeren in de dagelijks werkzaamheden.
- Daarbij moeten de arbeidsomstandigheden waarin de stagiair werkt realistisch zijn.
- Er moet sprake zijn van een intensieve begeleiding op de werkvloer.
- De stagiair moet gemotiveerd zijn om het betreffende stagewerk te willen leren. "Van werk, dat niet aansluit bij de subjectieve beroepsperspectieven van een stagiair wordt, waarschijnlijk door een geringere inzet, minder geleerd" (De Vries 1988: 140).
- De stagiair moet in staat zijn om in ongestructureerde situaties te leren bijv. door het zelf stellen van vragen etc. Hoe meer een leerling dit vermogen heeft, des te groter zal de leeropbrengst van de stage zijn (zie ook Meijer & Lucassen 1985).

Alhoewel al deze factoren wijzen naar een samenwerking waarbij het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven elkaar beïnvloeden, blijken scholen moeilijk af te brengen van hun schoolcentrische aanpak van stages. De oorspronkelijke opvattingen over participeren en alternerend leren, die het uitgangspunt vormen voor het advies van de Commissie Rauwenhoff, worden - aldus Nieuwenhuis (1991: 34) - al snel gereduceerd "tot het hanteren van stages en binnenschoolse praktijkmomenten gekoppeld aan thematisch geordende programma-eenheden. Maatschappelijke ervaringen van de leerlingen zijn geen uitgangspunt meer voor het leerproces, maar dienen ter praktische adstructie van door de school vastgestelde leerstof. De koppeling naar concrete praktijksituaties wordt hierbij op een abstracte manier gelegd door de leerstof te groeperen rondom handelingsclusters, die door de opleiding middels praktijkanalyses uit de beroepspraktijk zijn gegenereerd." En verderop in zijn dissertatie stelt hij: "Methoden voor beroepsprofiel- en beroepsopleidingsprofielontwikkeling die ook ten grondslag liggen aan de recent ingestelde bedrijfstakgewijze overlegorganen onderwijs-bedrijfsleven abstraheren juist concrete arbeidstaken van de arbeidsomgeving zodat noodzakelijkerwijs de nadruk ligt op technisch-instrumentele vaardigheden. Ook vernieuwingen rondom nieuwe informatietechnologie wijzen in die richting, terwijl ook de opdeling van opleidingen in modules opgehangen wordt aan concrete technisch-instrumentele vaardigheden. Deze vernieuwingstendens werkt juist steriele leersituaties in de hand, waarin sociaal-cognitieve en meta-cognitieve vaardigheden uit het zicht dreigen te raken. De kwalificatievoorziening in het middelbaar beroepsonderwijs zou op die wijze verslechteren" (Nieuwenhuis 1991: 96).

Zowel De Vries als Nieuwenhuis constateren dat jongeren primair gericht zijn op het jong-zijn; beiden beschouwen deze attitude als een van de meer belangrijke factoren die van invloed zijn op de leeropbrengst van de stage. De Vries (1988: 141) constateert "dat de kloof tussen het schoolse leren en de beroepspraktijk door vormen van buitenschools leren nauwelijks overbrugd wordt. In de stage is de leerling volledig in beslag genomen door de overweldigende nieuwe ervaringen van de praktijk. De school met haar vakken en docenten wordt tijdens de stage als even ver weg ervaren, als dat met de praktijk het geval is zolang de leerlingen binnen de school vertoeven. Daar komt bij dat het volledig onderdompelen in de sfeer van de praktijk sterk gewaardeerd wordt door de stagiaires en wellicht zelfs nodig is om de beoogde effecten te bereiken." En Nieuwenhuis (1991: 79e.v.) concludeert: "Al met al lijken stages weinig efficiënte leerplaatsen, behalve ten aanzien van aspecten van de arbeidsomgeving, en lijken onderwijskundige ingrepen, gebaseerd op grotere sturing en integratie, hieraan weinig toe te kunnen voegen. Als verklaring hiervoor kan worden aangevoerd dat een stage door de leerlingen (en hun praktijkbegeleiders) niet als een leerperiode wordt ervaren. Voor veel leerlingen is de stage de eerste periode in hun maatschappelijke loopbaan dat ze zijn losgelaten door pedagogische instituties en niet meer beoordeeld worden vanuit hun leerlingrol. De stage vormt voor hen een initiatiefase in het arbeidsbestel en elke ingreep vanuit het onderwijssysteem werkt demotiverend. Leerervaringen tijdens deze initiatiefase vinden incidenteel plaats en dit des te meer naarmate de stage een meer on-the-job karakter krijgt."

#### **4. De kwalificatiestructuur als industriële oplossing**

Wanneer in de jaren tachtig van de vorige eeuw kwalitatieve en kwantitatieve discrepanties tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt zichtbaar worden, wordt de oplossing voor deze discrepanties vooral gezocht in het creëren van een landelijke kwalificatiestructuur. Deze structuur blijft echter onderwerp van discussie en verandert dientengevolge voortdurend. De huidige kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs is van kracht vanaf 1 augustus 1997. Vanaf dit moment stromen leerlingen uit op vier kwalificatieniveaus. Aan elk niveau is een opleiding verbonden die in principe twee leerwegen bevat: een beroepsopleidende leerweg, waarbij de omvang van de beroepspraktijkvorming tussen de 20 en 60% ligt, en een beroepsbegeleidende leerweg, waarbij het percentage beroepspraktijkvorming meer dan 60% is. De beroepsopleidende leerweg lijkt sterk op het voltijds middelbaar beroepsonderwijs; de beroepsbegeleidende leerweg is vergelijkbaar met het leerlingwezen. Het laagste kwalificatieniveau is dat van de eenvoudige uitvoerende werkzaamheden, waaraan de assistentenopleiding is gekoppeld. Het hoogste is dat van de volledig zelfstandige uitvoering van werkzaamheden met brede inzetbaarheid dan wel specialisatie, waaraan een middenkader- of specialistenopleiding verbonden is.

Centraal in de nieuwe kwalificatiestructuur staan de zogenoemde eindtermen. Zowel voor het mbo als het leerlingwezen werden daartoe per bedrijfstak of branche overlegplatforms (de zogenoemde landelijke organen) ingesteld. De Wet Educatie en Beroepsonderwijs schrijft de volgende procedure voor. Allereerst stellen de sociale partners voor de kernberoepen in hun bedrijfstak of branche beroepsprofielen op. Ze beschrijven per beroep de kerntaken en de daarvoor benodigde vaardigheden, waarbij het van belang is dat daarin zoveel mogelijk wordt vooruitgelopen op toekomstige ontwikkelingen. Vervolgens worden door de sociale partners de kwalificaties en de daarbij behorende eindtermen geformuleerd, afgeleid van één of meer

beroepsprofielen. Ook wordt vastgesteld in welke leerwegen de opleiding wordt aangeboden, of de opleiding al dan niet bekostigd moet worden en welke deelkwalificaties onderworpen dienen te worden aan externe legitimering door een onafhankelijke instelling. Dan wordt advies gevraagd aan de door de Minister van Onderwijs ingestelde Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) die alle kwalificaties en eindtermen toetst aan de wettelijke eisen. Na een positief advies van de ACOA stelt de Minister van Onderwijs de eindtermen vast en worden de goedgekeurde opleidingen opgenomen in het centraal register beroepsopleidingen (Crebo). Pas op dat moment zijn de onderwijsinstellingen aan zet. Op basis van de eindtermen ontwikkelen zij onderwijsprogramma's voor de opleidingen die ze willen en kunnen aanbieden. De educatieve uitgeverijen vertalen - al dan niet in samenwerking met het onderwijs - de eindtermen in bruikbare leermiddelen. Met de bedrijven worden, tenslotte, afspraken gemaakt over de omvang en de invulling van de praktijkcomponent (de beroepspraktijkvorming).

In de aldus gedefinieerde kwalificatiestructuur staat een industrieel kwaliteitsconcept centraal. In een dergelijk concept gaat het om 'degelijkheid' binnen een context waarin voortdurend standaardisatie van de productie wordt nagestreefd. Een dergelijke kwaliteitsvisie is voor het eerst ontwikkeld door het Deutsche Institut für Normierung dat in 1917 wordt opgericht (tot op de dag van vandaag bekend onder de afkorting DIN). Dit instituut operationaliseert voor het eerst systematisch kwaliteit in termen van zogenoemde 'tolerantiematen'. Een product heeft objectieve kwaliteit wanneer en omdat het zodanig is gemaakt dat het gedurende een expliciet gedefinieerde tijdsperiode en onder eveneens expliciet gedefinieerde condities bruikbaar is. Naarmate een product langer bruikbaar is, heeft het meer kwaliteit. Deze opvatting van kwaliteit (waarvan de essentie dus is: kwaliteit = degelijkheid) heeft tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw de discussies over kwaliteit gedomineerd. De DIN-norm werd direct na 1945 gemondialiseerd tot de ISO-norm (ISO staat voor International Organization for Standardization) maar blijft een keurmerk dat feitelijk alleen maar betrekking heeft op industrieel geproduceerde goederen (zie ook <http://www.iso.ch>).

De industriële productiewijze bereikt zijn hoogtepunt aan het eind van de jaren zestig. Vanaf dat moment echter neemt het aantal mensen dat werkt in een industriële context langzaam doch gestaag af en neemt het aantal werknemers in niet-industriële sectoren (met name de dienstensector) gestaag toe. Als gevolg hiervan komt ISO in 1987 met een kwaliteitsstandaard die toepasbaar is op het standaardiseren van werkprocessen via managementsystemen: de ISO 9000. Het doel van deze kwaliteitsnorm is om consumenten in staat te stellen een weloverwogen keuze te maken uit verschillende aanbieders van diensten. Daartoe wordt vooral het proces waarin de dienst wordt 'geproduceerd' transparant gemaakt middels het expliciet benoemen van de procedures die aan dit proces ten grondslag liggen. Deze procedures worden vervolgens gestandaardiseerd doordat ze worden vastgelegd in een handboek. Het blijkt echter dat het behalen van een ISO-certificaat niet automatisch resulteert in een kwalitatief betere dienstverlening (Jägers e.a., 2002). Daarvoor zijn twee redenen.

De eerste is dat 'dienstverlening' als product in het geheel niet lijkt op een industrieel vervaardigd product. Leren, bijvoorbeeld, is een proces dat vooral niet-industriële kenmerken heeft omdat het onder meer onstoffelijk is en moeilijk te meten, maatwerk betreft in plaats van stukwerk, en er sprake is van een proces waarin cliënt en producent in het productieproces nauw contact hebben. Het is bijzonder moeilijk de 'degelijkheid' van leren te benoemen in min of meer objectieve termen.



In de tweede plaats omdat het transparant maken van de ‘productieprocessen’ wel het begin kan vormen van een discussie over en daarmee van een leerproces binnen de organisatie - waarvan het resultaat is dat er betere kwaliteit wordt geleverd - maar daar niet noodzakelijkerwijze in resulteert of toe aanzet. Of een organisatie leert, hangt niet alleen af van procedurele regels maar ook (en zelfs méér) van factoren als leiderschap en visie. Dat wordt ook volmondig erkend in het ISO- en meer nog in het EFQM-model, waarin visie en leiderschap centrale elementen zijn. Het ISO- en EFQM-model kunnen echter alleen maar aangeven dat leiderschap en visie essentieel zijn voor het realiseren van kwaliteit; ze geven echter geen aanwijzingen hoe leiderschap en visie gerealiseerd moeten worden. De introductie van het ISO- of EFQM-model in een organisatie kan daarmee tot twee compleet verschillende situaties leiden. Wanneer er reeds sprake is van leiderschap en visie kunnen deze modellen nuttige instrumenten zijn om het leerproces te richten op het onderwerp ‘kwaliteit’. Is er echter geen sprake van reeds aanwezige visie en leiderschap, dan bestaat het levensgrote gevaar dat het onderwerp ‘kwaliteit’ in de meest letterlijke zin geïnstrumentaliseerd wordt. De introductie van een kwaliteitsstandaard verwordt dan, in de woorden van Højdal (1995, p. 38), tot een “very expensive, very time-consuming, and extremely bureaucratic procedure, based on control rather than trust”. Geheel in lijn hiermee concludeert Plant (2001, p.13) in een studie naar kwaliteit in loopbaanbegeleiding dat “the impact of ISO, EQFM and similar quality assurance systems in careers guidance seems to be limited, perhaps because they are seen by the guidance professionals as a rigid top down control mechanism rather than as a tool for developing the profession and its services.”

De kwalificatiestructuur is een goed voorbeeld van een industrieel georiënteerde kwaliteitsstandaard, omdat via deze structuur via een zeer uitgebreide beschrijving van de te realiseren eindtermen precies de ‘tolerantiematen’ worden voorgeschreven waaraan het af te leveren product moet voldoen. De evaluatie van de WEB heeft duidelijk gemaakt dat de WEB niet de juiste prikkels geeft voor de ontwikkeling en het onderhoud van een kwalificatiestructuur die de dynamiek van de beroepenwereld adequaat representeert en daarmee garandeert dat de opleidingen feitelijke waarde op de arbeidsmarkt hebben (Geurts, 2002; Geurts & Meijers, 2002). Daarmee is niet gezegd dat de kwalificatiestructuur als zodanig geen waarde heeft; integendeel. Het is echter niet vanzelfsprekend een feit dat zonder een landelijke kwalificatiestructuur de waarde van diploma’s op de arbeidsmarkt niet gegarandeerd kan worden. Dat zou namelijk prima kunnen, gelet op het feit dat (a) verreweg de meeste schoolverlaters in hun eigen regio aan het werk gaan en (b) het diploma slechts van invloed is op het niveau van de eerste baan en het verdere loopbaanverloop vooral bepaald wordt door de aard en inhoud van de eerste baan (De Graaf & Luijkx, 1995). In het kader van mijn betoog is van belang op te merken dat in een aanbodgerichte onderwijscontext een tot op detail uitgewerkte kwalificatiestructuur te weinig ruimte biedt voor keuze- en oriëntatieprocessen en voor multi- en interdisciplinaire leertrajecten (zie tabel 2). In tabel 2 staan de resultaten samengevat van diverse onderzoeken naar het functioneren van de WEB (zie Stuurgroep Evaluatie WEB, 2001).

**Tabel 2: Kanttekeningen bij effectiviteit en efficiëntie van de kwalificatiestructuur**

<b>Effectief: de goede dingen doen</b>	<b>Efficiënt: de dingen goed doen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- te eenzijdige aandacht voor vraagkant</li> <li>- structuur niet bij de tijd: veroudering van beroepsprofielen</li> <li>- kwalificaties niet breed en duurzaam: te smalle functieprofielen</li> <li>- veel overlap in de kwalificaties</li> <li>- te veel en te sterk gedifferentieerde kwalificaties (ongeveer 700): door de bomen is het bos niet meer te zien</li> <li>- witte vlekken: nieuwe beroepen komen te weinig aan bod</li> <li>- onduidelijkheid rond afbakening initieel en postinitieel onderwijs</li> <li>- verschraving van de opleidingsdoelen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- te lange, bureaucratische procedures en doorlooptijden</li> <li>- niet voldoende leerwegaafhankelijk</li> <li>- onvoldoende aansluiting met vmbo en hbo waardoor onnodige vertragingen optreden</li> <li>- te weinig overleg en betrokkenheid van partijen: er wordt nogal geïsoleerd gewerkt aan kwalificatiestructuur</li> <li>- te rigide taakverdeling tussen partijen</li> <li>- te onheldere en onduidelijke beschrijvingen van eindtermen</li> <li>- actoren gebruiken eigen ruimte om aansluiting te verbeteren nog onvoldoende</li> </ul>

Bron: Geurts, J. (2002). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. 's-Gravenhage: Elsevier

De huidige kwalificatiestructuur stimuleert de verhoging van de kennisproductiviteit onvoldoende omdat – aldus Geurts – de WEB alle betrokkenen (scholen, kenniscentra en ondersteunende instellingen) de kans geeft tot een weinig reflexieve omgang met de doelen van de WEB. Met name wordt onvoldoende aandacht geschonken aan kwalificaties in relatie tot pedagogische doelen. De voornaamste reden hiervoor is weer dat in de WEB de kwalificatiestructuur (d.i. dus de kwaliteitsstandaard) aan de scholen en aan andere betrokkenen wordt opgelegd. Daarmee worden scholen en andere betrokkenen, ondanks de ‘vrije ruimte’ die zeker aanwezig is, niet actief gestimuleerd om vanuit hun eigen ervaringen op een beargumenteerde wijze de kwalificatiestructuur te modificeren. Omdat zij weinig kansen zien hun ervaringen in te brengen, zullen scholen nauwelijks een positieve binding met de kwalificatiestructuur ontwikkelen en deze dus ook nooit gaan zien als een instrument om de kwaliteit van het eigen handelen te verhogen. Zij gebruiken de kwalificatiestructuur voornamelijk defensief, namelijk als een instrument om zich in te dekken c.q. te legitimeren tegenover de overheid, de inspectie, het bedrijfsleven en zelfs hun eigen medewerkers.

## **5. Diensten/kenniseconomie en onzekerheid**

In het midden van de jaren zestig is de industriële economie in Nederland op zijn hoogtepunt. Op dat moment werkt 45% van de beroepsbevolking in de industrie. Dit percentage is in 1975 al afgenomen tot 36% en in 1985 tot 27% (Dodde, 1998, p.47-48). De werkgelegenheid verschuift gaandeweg naar de dienstensector en naar kennisintensieve bedrijvigheid. In een industriële economie ligt het accent op massaproductie van stukgoederen. Er is sprake van een ver doorgevoerde arbeidsdeling, waarbij de controle over het productieproces geconcentreerd is in de top van de bedrijfshiërarchie en degenen op de werkvloer weinig tot geen invloed hebben. In een dergelijke ‘machinebureaucratie’ (Mintzberg, 1983) is de mobiliteit vooral aan leeftijd en aan beroep gerelateerd: na een vastgesteld aantal jaren op een bepaald functieniveau maakt men promotie waarbij men vrijwel altijd binnen hetzelfde beroep werkzaam blijft. De arbeidsorganisatie verandert slechts onder invloed van nieuwe technologie; de markt heeft er nauwelijks invloed op, deels omdat er sprake is van een aanbod- in plaats van een vraaggerichte productiewijze, deels omdat er sprake is van gematigde concurrentie doordat de markt in zekere zin is verdeeld tussen de diverse marktpartijen (Van der Zee, 1996). Dit alles verandert met de opkomst van een

diensteneconomie die tegelijkertijd ook een kenniseconomie wordt omdat er sprake is van een mondialisering waarbij veel arbeid verdwijnt naar lage-lonenlanden in combinatie met snelle technologische ontwikkelingen.

In figuur 1 op de volgende pagina schetst Korbijn (2003, p.45/46) de economische megatrends en hun effecten, alsmede de uitdagingen waarmee bedrijven geconfronteerd worden en de hulpmiddelen/methoden die zij ontwikkelen om te overleven in de nieuwe economie. Er is sprake van drie megatrends:

- (a) de markt wordt in toenemende mate vraaggestuurd: de klant wil – tegen de laagst mogelijke kosten - producten die zoveel mogelijk op maat zijn, d.i. toegesneden zijn op zijn specifieke wensen en behoeften. De klant eist in toenemende mate dat de producent rekening houdt met alle aspecten van de levenscyclus van het product. Dit impliceert ook dat het belang van ‘absolute kwaliteit’ (d.i. kwaliteit volgens de industriële criteria) afneemt en het belang van relatieve kwaliteit toeneemt. Het gaat steeds minder om degelijkheid, maar om functionaliteit en gebruikersvriendelijkheid.
- (b) er is sprake van een toenemende mondialisering (de ‘global village’): klanten, partners en concurrenten bevinden zich over de gehele wereld. Ook deze trend maakt het belang van relatieve kwaliteit steeds belangrijker, terwijl de time-to-market van doorslaggevend belang wordt. De tijd tussen productontwikkeling en het op de markt zetten van het product moet steeds korter worden om de concurrentieslag vol te kunnen houden.
- (c) een toenemende dynamiek: de techniek veroudert snel en de wensen van de markt veranderen snel. Ook de toenemende dynamiek dwingt producenten om in een steeds sneller tempo nieuwe producten in de markt te zetten.

Het effect van deze megatrends is dat de markt continu en onvoorspelbaar verandert, dat innoverend vermogen een steeds belangrijker concurrentiefactor wordt en kennis van essentieel belang wordt. Om in deze hectiek te overleven moeten bedrijven voortdurend innoveren en ‘concurrent engineering’ toepassen, d.i. hun productieorganisatie zodanig maken dat hun werknemers tegelijkertijd aan verschillende productvernieuwingen kunnen werken én in multidisciplinaire teams integraal ontwerp kunnen toepassen voor specifieke productvernieuwingen. Dit betekent dat de arbeidsorganisatie veel minder hiërarchisch moet worden en veel meer gericht moet zijn op het benutten van alle kennis en kunde bij alle werknemers. De organisatie moet flexibel en ‘lerend’ worden, hetgeen betekent dat er niet alleen geïnvesteerd moet worden in kennismanagement maar ook dat de werknemers werkondernemers worden: ze moeten in staat zijn tot zelfsturing. Dit is precies het hart van de discussie over employability, die enkele jaren geleden in Nederland werd gevoerd (Steenbruggen, 2003).



*Megatrends*

*Effect of gevolg*

*Wat moeten bedrijven doen ?*

**Markt vraaggestuurd**  
-klant is koning

**Massa-individualisering. Klant wil producten:**  
- zoveel mogelijk op 'maat'  
- tegen laagst mogelijke kosten

**Markt verandert continue en onvoorspelbaar**

**Flexibiliseren**  
- Organisatie  
- Aanbod van producten

**Klant wil dat met alle aspecten van de levenscyclus rekening wordt gehouden**

**Concurrent engineering**  
- parallel  
- integraal

**Life cycle-benadering hanteren**

**Mondialisering**  
- klanten over de hele wereld  
- partners over de hele wereld  
- concurrenten over de hele wereld

**Belang absolute kwaliteit neemt af**  
- product moet werken  
- leveranciers slechte producten sneuvelen in concurrentie

**Innoverend vermogen belangrijke concurrentiefactor**

**Innoveren**  
(vernieuwingen snel toepassen)

**Collaborative engineering toepassen**  
Samenwerking/netwerken

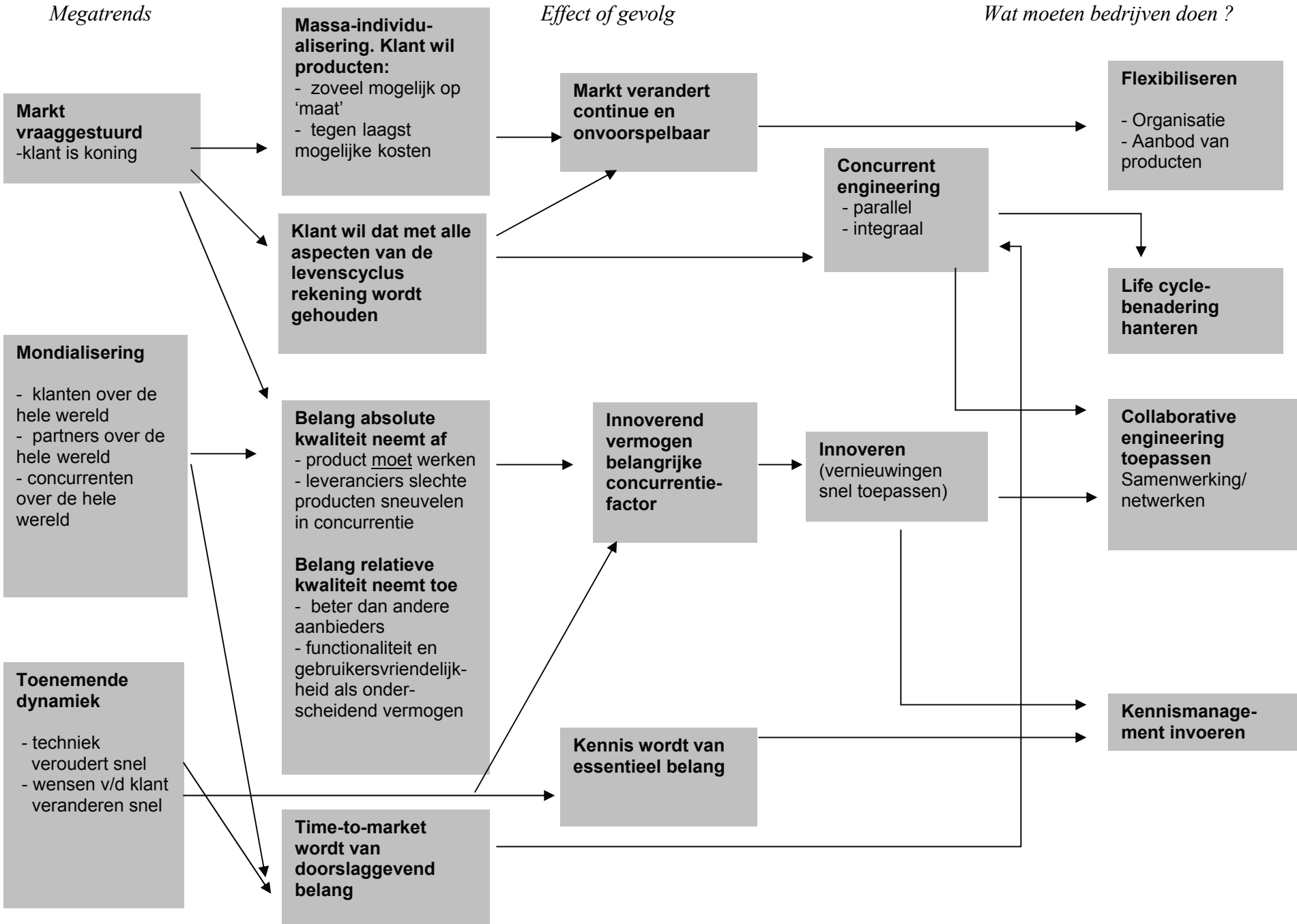
**Belang relatieve kwaliteit neemt toe**  
- beter dan andere aanbieders  
- functionaliteit en gebruikersvriendelijkheid als onderscheidend vermogen

**Kennis wordt van essentieel belang**

**Kennismanagement invoeren**

**Toenemende dynamiek**  
- techniek veroudert snel  
- wensen v/d klant veranderen snel

**Time-to-market wordt van doorslaggevend belang**



In deze discussie werd de oplossing voor het genereren van employability vooral gezocht in een permanente scholing van zittende werknemers en in een ‘verbreding’ van de kwalificatiestructuur (steekwoord: competentiegericht). Gaandeweg is echter duidelijk geworden, vooral door het uitblijven van concrete resultaten, dat het buitengewoon moeilijk is om binnen de bestaande opleidings- en scholingsstructuren jongeren en werknemers tot zelfsturing te bewegen. De bestaande structuren dwingen zowel de scholen als de instituties uit het ‘educatief-industriële complex’ om zelfsturing te definiëren in termen van kennis die vervolgens – wat het beroepsonderwijs betreft - gevalideerd kan worden met behulp van de kwalificatiestructuur en kan worden overgedragen aan leerlingen. Om die reden wordt in het beroepsonderwijs en in de ondersteunende instellingen zelfsturing gedefinieerd in termen van meta-cognitieve en informatieverwerkingsvaardigheden en in termen van emotie- en affectregulatie. Het is onmiskenbaar waar dat dit vaardigheden betreft die voor overleven in een turbulente omgeving belangrijk zijn. Maar tegelijkertijd mist een operationalisatie die het accent legt op technisch-instrumentele vaardigheden, de essentie van wat zelfsturing is, namelijk de competentie om zichzelf te identificeren met, d.i. vrijwillig en langdurig te binden aan, (delen van) de samenleving. 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 – is 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. Zelfsturend worden op het gebied van werk en werken betekent zin-geven aan de eigen arbeid en aldus een arbeidsidentiteit ontwikkelen (Onstenk, 1997). Het ontwikkelen van een dergelijke identiteit vereist allereerst de constructie van een antwoord op de vraag ‘Wat betekent arbeid voor en in mijn leven?’. Daarnaast zal het individu een antwoord moeten construeren op de vraag welke arbeidsrol het wil uitoefenen binnen het geheel van in de samenleving aanwezige rollen. Het zal een antwoord moeten construeren op de vraag ‘Wat wil ik via mijn arbeid betekenen voor anderen?’ (Meijers, 1998; Wijers & Meijers, 1996).

Hedendaagse jongeren houden zich met deze vragen echter nauwelijks bezig. Zij leven voor een belangrijk deel bij de dag die vooral gedomineerd wordt door enerzijds de logica van het onderwijs en anderzijds de verwachtingen van leeftijdsgenoten. Zo formuleren zij veelal geen duidelijke beroepswens en als zij al een beroepswens hebben, verandert die nog voortdurend (Neuvel & Van Esch, 2004; Ester e.a., 2003; Den Boer e.a., 2004). Zij hebben wel toekomstwensen, maar ze ontleen deze vooral aan het voorbeeld van hun ouders. Daarbij hebben zij er (nog) geen idee van hoe ze deze toekomstwensen willen c.q. zullen realiseren (Meijers 1995). Hedendaagse jongeren willen zich - om een beeldspraak te gebruiken - nog niet begeven op het toneel van de volwassenheid. Zij zitten in de zaal en amuseren zich daar - in afwachting van de voorstelling - prima. Ze weten dat zich achter het toneeldoek een ander leven afspeelt, maar ze houden zich daar nu nog niet zo erg mee bezig. Zij voelen overigens in meerderheid geen

principiële bezwaren om te zijner tijd het toneel te betreden. Maar tot dat moment aanbreekt laten zij zich - lijkt het - leiden door twee parolen. Het eerste is 'doe goed je best op school (want dat is de sleutel voor succes)'. Het tweede parool luidt: 'geniet van je jeugd (want later moet je nog hard genoeg werken)'. Deze houding is een resultaat van de institutionalisering van de jeugdstatus bij het gelijktijdige verdwijnen van arbeid uit het gezichtsveld van jongeren. Tegelijkertijd zijn jongeren erg onzeker over hun levensloop:

- in 1997 heeft bijna twee-derde van de Duitse jeugd geen vertrouwen in hun eigen toekomst. Dit is bijna 25% meer dan in 1991 (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997).
- meer dan een-derde van de Amerikaanse jeugd is ontevreden en pessimistisch over hun toekomstmogelijkheden. In de jaren zeventig was dat slechts 20% (Grusky & Rice, 1998).
- ongeveer 75% van de Duitse jeugd stemt in met de stelling dat alles zo onzeker is geworden dat iemand voorbereid moet zijn op alles en iedereen (Heitmeyer et al., 1995; Holtappels et al., 1997).
- 40% van de Belgische jeugd meent dat de toekomst te onzeker is om ver vooruit te kunnen plannen (Elchardus et al., 1997).
- meer dan een-derde van de Italiaanse jeugd ziet aanzienlijke risico's als het er om gaat keuzen voor de eigen toekomst te maken (beroep en partner). Zij accepteren dit als een onafwendbare eigenschap van het moderne bestaan (Buzzi et al., 1997).

De wetenschap dat hun toekomst onzeker is, roept bij vele jongeren negatieve emoties op. Meer dan een-derde van de Nederlandse jeugd voelt zich bang als ze aan de toekomst denken (Van der Linden, 1991) en 20% maakt zich veel zorgen over hun eigen toekomst (Scholierenonderzoek, 1994). Choquet en Ledoux (1994) vonden dat bijna 25% van de Franse jeugd met gevoelens van wanhoop worstelt als ze aan hun toekomst denken. Heitmeyer et al. (1995), tenslotte, concluderen dat vele jongeren agressief worden als gevolg van de onzekerheid over hun toekomst.

Volwassenen reageren op dezelfde manier als jongeren op de consequenties van de 'risicosamenleving' (Beck, 1994). De toegenomen flexibilisering van de arbeidsverhoudingen en de daarmee voor vele werknemers samenhangende toename in werkdruk (CBS, 1996; Houtman et al., 1997; European Foundation, 1996) resulteert in een taakonzekerheid en een bestaansonzekerheid (Lendfers & Nijhuis, 1989; Loen & van Schilfgaarde, 1990; Wallulis, 1998). Deze onzekerheid resulteert bij vele werknemers vervolgens in motivatieproblemen (Delsen, 1997; Kleinknegt, 1997; Klein Hesselink et al., 1997), ontevredenheid (OSA, 1996), en in toegenomen arbeidsongeschiktheid als gevolg van stress.

Afgaande op bovenstaande onderzoeksresultaten lijkt de conclusie dat het verwerven van een beroepsidentiteit, nodig om zichzelf te kunnen sturen op een turbulente arbeidsmarkt, een proces is dat voor vele jongeren en volwassenen begint met onzekerheid en angst. Deze angst en onzekerheid resulteren waarschijnlijk uit een samenspel van twee factoren. Allereerst het feit dat zij in hun beroepskeuze de beide hierboven gestelde betekenisvragen impliciet (d.i. niet-bewust) hebben beantwoord vanuit de in de primaire socialisatie overgedragen waarden van de ouders. Gottfredson (1981) heeft overtuigend laten zien hoe de beroepsaspiraties van jongeren tot 15 jaar door de waarden van hun ouders c.q. van hun herkomstmilieu worden bepaald. Werknemers die vooral op basis van de waarden en normen van hun herkomstmilieu tot hun beroepskeuze zijn gekomen (en dit was de normale gang van zaken in de industriële samenleving), worden momenteel geconfronteerd met de eis om regelmatig van beroep, functie en/of werkgever te veranderen. Dit dwingt hen te reflecteren op hun tot dan toe grotendeels onbewuste arbeidsperspectief. Dat impliceert afstand nemen van primaire bindingen, hetgeen – zoals we onder meer vanuit de psychoanalyse weten - veel onzekerheid met zich meebrengt (Abu-Lughod & Lutz, 1990; Lazarus & Lazarus, 1994). Een tweede, gelijktijdig optredende factor die angst en onzekerheid veroorzaakt, is het feit dat arbeid in

toenemende mate uit het leven van jongeren is verdwenen. In de eerste plaats omdat het beroepsonderwijs, in een poging aan alle leerlingen gelijke kansen te bieden, tussen 1950 en 1975 steeds verder van zijn beroepsinhouden is ontdaan (Meijers, 1983). Vervolgens omdat arbeid onder invloed van nieuwere inzichten betreffende de ruimtelijke ordening is weggehaald uit woongebieden en geconcentreerd op zogenoemde industrieterreinen. In de derde plaats omdat beroepen in een snel tempo verdwijnen ten gunste van vage functies of functiegebieden. Wiegersma & Van Bochove komen in 1976 tot een aantal van 5.500 beroepen, met daaromheen enkele duizenden functies (Wiegersma & Van Bochove 1976:14). In 1993 telt het CBS in haar standaard beroepenclassificatie 1211 beroepen en circa 23.000 functies (CBS, 1993). En tenslotte vanwege de reeds eerder gememoreerde institutionalisering van de jeugdstatus waarin zelfontplooiing gaat domineren boven burgerschapsvorming en meer specifiek de vorming van een arbeidsidentiteit. Het gevolg van beide factoren is dat jongeren zich nauwelijks op arbeid oriënteren, er geen reële verwachtingen van hebben en zich zo lang mogelijk niet met hun arbeidsloopbaan bezig willen houden. Het feit dat de meeste jongeren tegenwoordig een parttime job hebben, verandert hieraan weinig omdat dit werk door hen niet beschouwd wordt als 'echt' werk en derhalve geen invloed heeft op de vorming van hun arbeidsidentiteit (Steinberg et al., 1981; Greenberger & Steinberg, 1986). Werk en werken zijn voor hen grote onbekenden en wanneer zij eenmaal gedwongen worden zich met deze onbekenden bezig te gaan houden en de eerder vermelde twee betekenisvragen te gaan beantwoorden, dan hebben zij geen enkele ervaringsbasis om op terug te vallen.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat slechts weinigen – althans onder de huidige omstandigheden – bereid zijn de angst en onzekerheid onder ogen te zien. De meesten individuen ontlopen liever een onzeker-makende situatie, zoals blijkt uit een onderzoek van Singerling & de Kleer (2000). De voortdurende economische groei bood in de periode vanaf 1990 vele mogelijkheden om succesvol van baan c.q. van werkgever te veranderen. De meeste werknemers bleven echter 'trouw als een familiehond' (De Volkskrant 29 juli 2000). Werknemers bij de grotere bedrijven en organisaties zijn in 2000 gemiddeld 10,5 jaar in dienst. Dat is slechts een maand korter dan twee jaar daarvoor. Deze marginale daling wordt volledig veroorzaakt door een daling van de gemiddelde diensttijd in de automatiseringsbranche. In de traditionele sectoren als overheid, industrie, handel en transport steeg de gemiddelde diensttijd de afgelopen twee jaar zelfs.

## **6. Beroepsonderwijs in een diensten/kenniseconomie**

De gegevens in tabel 3 laten zien dat werknemers tegenwoordig over een aantal persoonlijkheidskenmerken moeten beschikken om hun werk goed te kunnen doen. Om in een diensten/kenniseconomie goed te kunnen functioneren moet de huisschilder – aldus 93% van de ondervraagde werkgevers - netjes en beschaafd zijn, kunnen samenwerken met collega's (89% van de werkgevers), 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 hij ook natuurlijk beschikken over de traditionele vakbekwaamheid (kennis van materialen) die er voor moet zorgen dat het werk er gelikt uit ziet. Buitengewoon interessant is dat de werkgevers en de werknemers het eens zijn over het belang van de persoonlijkheidskenmerken. Natuurlijk plaatsen de werknemers, die dagelijks in contact staan met klanten die hen primair beoordelen op de vraag of ze vakbekwaam werk afleveren, de traditionele vakbekwaamheid vóór de persoonlijkheidscompetenties. Maar op de derde tot en met achtste plaats staan ook bij hen competenties, die in het industriële tijdperk nauwelijks of niet gevraagd werden. De



genoemde competenties weerspiegelen de veranderende kwaliteitsopvatting die we hiervoor aan de hand van het schema van Korbijn in een ruimere context geplaatst hebben.

**Tabel 3. Vereiste competenties voor de gewone schilder**

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

Werknemers moeten in hoge mate zelfsturend zijn op basis van commitment aan zowel hun bedrijf als hun klanten. Zij moeten, anders geformuleerd, voortdurend trachten maatwerk te leveren aan hun klanten (d.i. rekening houden met de im- en expliciete behoeften en wensen van de klant) terwijl ze tegelijkertijd de economische belangen van hun bedrijf respecteren. De vraag nu is of zelfsturing op basis van commitment is te leren en, zo ja, welke leeromgeving daarvoor dan nodig is.

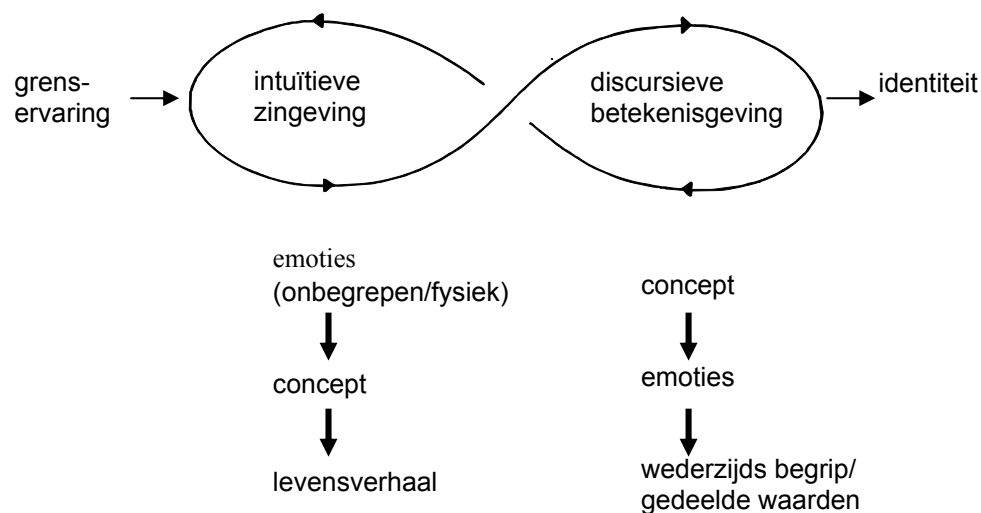
In de literatuur worden – zij het onder verschillende namen - meestal drie soorten van leerprocessen onderscheiden (zie bijvoorbeeld Bateson, 1973 en Argyris, 1992). Ik neem hier de indeling van Van Peursen (1992) over die een onderscheid maakt in conditioneren, semantisch leren en creatief leren. Conditioneren is een leerproces waarin een bepaald gedrag wordt aangeleerd middels het belonen van gewenst en het bestraffen van ongewenst gedrag. Semantisch leren is een proces waarin op een monologische wijze bestaande kennis en inzichten worden overgedragen en vervolgens getoetst. Creatief leren is een proces waarin de lerende op een dialogische wijze wordt uitgenodigd dan wel verleid om informatie (dat kan zowel 'papierene' kennis zijn als concrete ervaringen) te transformeren in voor hem zinvolle kennis. Het transformeren van informatie tot zinvolle kennis is ook te beschouwen als identiteitsvorming.

De drie leerprocessen hebben verschillende effecten. Het voordeel van conditioneren is dat gedragsveranderingen relatief snel zijn te realiseren. Het nadeel van deze vorm van leren is dat de gedragsveranderingen niet lang blijven bestaan én dat het gedrag niet transferabel is naar andere situaties. Het voordeel van semantisch leren is dat bepaald gedrag van een duidelijke context en betekenis wordt voorzien. Daardoor blijft het gewenste gedrag lange tijd bestaan. Het nadeel is dat het gedrag weinig transferabel is naar nieuwe contexten. Daarbij is op te merken dat in een weinig stabiele situatie de verworven kennis en inzichten snel verouderen. Het voordeel van creatief leren is dat het gewenste gedrag geïnternaliseerd wordt en daardoor lange tijd blijft bestaan en transferabel is naar nieuwe contexten. Creatief leren treedt echter slechts op wanneer er sprake is van een uiterst krachtige leeromgeving. Het inrichten en in stand houden van een dergelijke leeromgeving vergt veel inspanningen en is dus kostbaar.

Het ontwikkelen van een nieuwe beroepsrol (en daarachter van nieuwe identificaties met de eigen organisatie en de eigen arbeidstaken) vereist een creatief leerproces. In figuur 1 wordt

een door Meijers & Wardekker (2001, 2002) ontwikkeld model van identiteitsvorming geschetst. Het uitgangspunt van dit model is dat een identiteit niet iets is dat een individu of organisatie overkomt. Individuen proberen voortdurend hun identiteit te construeren met behulp van in een specifieke cultuur beschikbare bouwmaterialen. In die zin is het ook een leerproces: zoals we onze kennis over de wereld construeren met behulp van gegevens die ons in een bepaalde cultuur beschikbaar worden gesteld, zo construeren we ook identiteiten. Zo geformuleerd lijkt het een intellectueel en rationeel proces. Dat is maar ten dele waar: emoties spelen mee en hebben zelfs een cruciale rol in het proces van identiteitsvorming, omdat identiteitsontwikkeling meestal plaatsvindt als een gevolg van crises die demarcatie- of markeringspunten in de levensloop vormen. Crisissituaties roepen onmiddellijk emoties op die het individu 'waarschuwen' dat zijn belangen op het spel staan en die hem aanzetten tot actie.

**Figuur 1. Creatief leren: identiteit als leerproces**



Identiteitsontwikkeling is dus een leerproces dat start met een *ervaring* die is gekoppeld aan emoties. De ervaring kan een kans zijn voor leren en groei, gekoppeld aan een positieve emotie. Maar waarschijnlijk veel vaker is het een conflictervaring, een ervaring van tekortschieten, van niet in staat zijn te handelen, van onzekerheid, gekoppeld aan negatieve emoties. Deze ervaring doet zich voor wanneer een individu probeert méér of voller te participeren in een sociale praktijk en daarmee terecht komt in een situatie, waarin het niet in staat is tot adequaat handelen omdat het zich niet volledig kan identificeren met de nieuwe situatie en de (rol)eisen die vanuit die situatie aan hem gesteld worden. Dit kan vooral een cognitief probleem zijn: de situatie niet begrijpen, niet beschikken over de gevraagde kennis en vaardigheden. Vaker zal het een probleem van emotionele aard zijn: eerdere identificaties en bindingen staan in de weg – dat wil zeggen: de bestaande identiteitsconfiguratie is niet adequaat voor de situatie. De ervaring die aan het begin staat van identiteitsleren kan daarmee het beste een grenservaring genoemd worden: de grens van het zelfbeeld wordt zichtbaar.

Om de 'fit' opnieuw te herstellen, zoekt en construeert het individu een balans tussen emoties en cognities. Men kan dit doen door terug te vallen op geconditioneerde reflexen, maar een dergelijke reactie is meestal defensief en het individu schiet er uiteindelijk weinig mee op. Uit met name de narratieve psychologie weten we dat een individu dan – zij het meestal pas in tweede instantie - de balans tracht te herstellen op een dialogische wijze. Men gebruikt concepten (dit zijn gedeelde betekenissen) die beschikbaar zijn in de sociale omgeving om de grenservaring en de emoties die deze ervaring oproept, voor zichzelf te

begrijpen. Om dit te kunnen doen moet het individu deelnemen aan een bestaand discours. Deze stap wordt daarom 'discursief betekenisgeven' genoemd. In dit proces probeert het individu te begrijpen wat hem of haar overkomt (overkomen is) door – samen met anderen – beelden, analogieën en concepten te vinden die een inzicht geven dat voor allen, die aan de dialoog deelnemen, ook emotioneel bevredigend is. Alleen wanneer de emotie door het individu begrepen wordt (d.i. benoemd kan worden), kan de situatie die de emotie veroorzaakte een betekenisvolle plaats krijgen in het eigen levensverhaal. Als dit lukt, is het resultaat van discursief betekenisgeven wederzijds begrip en gedeelde waarden. Maar voordat dit resultaat is bereikt, moet ook een introspectieve dialoog gevoerd worden. Een situatie begrijpen in termen van gedeelde concepten is niet voldoende: die 'nieuwe' concepten, en dus ook de situatie, moeten persoonlijke 'zin' krijgen voor het individu voordat het in staat en bereid zal zijn adequaat te handelen in deze situatie. Dit betekent dat de (rol)eisen van de situatie niet alleen moeten worden begrepen, maar ook een plaats moeten krijgen in de identiteitsconfiguratie van het individu. Dit proces noemen we 'intuïtieve zingeving'. Hierin moeten de beelden, metaforen en analogieën zodanig gekoppeld worden met emoties en met de eigen ervaring van het zelfbeeld dat opnieuw een gevoel bereikt wordt van een 'fit' tussen persoon en situatie.

De constructie van een identiteit is dus een circulair proces, waarin ervaringen en identiteit aan elkaar gerelateerd zijn door het gebruik van beelden en concepten die van een persoonlijke zin worden voorzien. In dit proces wordt identificatie met personen, rollen, organisaties, waarden, enzovoorts tot stand gebracht door een herinterpretatie van het zelf en de situatie. Identiteit is een configuratie van betekenissen die voortdurend verandert wanneer ten gevolge van nieuwe ervaringen nieuwe elementen er een plaats in moeten krijgen. Het tegenovergestelde is ook waar: concepten en betekenissen die wel beschikbaar zijn maar die niet gerelateerd kunnen worden aan ervaringen en daarmee geen persoonlijke betekenis krijgen, zullen geen onderdeel worden van de identiteitsconfiguratie.

Individueel zijn vanwege de er mee samenhangende onzekerheid niet uit zichzelf gemotiveerd tot creatief of identiteitsleren (zie hiervoor Vroom, 1989; Damasio, 1999 en Solomon, 2004). Deze vorm van leren komt daarom vrijwel altijd pas op gang ten gevolge van een pijnlijke grenservaring (zoals ontslag, verlies van een dierbare, enz.). De meeste volwassenen slagen er in een dergelijke ervaring positief te verwerken, omdat zij de beschikking hebben over een netwerk van vrienden dat hen emotioneel steunt en omdat zij via dat netwerk meestal al ervaring hebben met het omgaan met grenservaringen. Jongeren hebben meestal een dergelijk netwerk (nog) niet en evenmin beschikken zij over ervaring in het omgaan met grenservaringen. Het is daarom pedagogisch-didactisch onverstandig jongeren dergelijke grenservaringen aan te bieden in de verwachting dat daarmee identiteitsleren op gang komt. Hoogstwaarschijnlijk zal het tegendeel gebeuren: omdat ze het netwerk en de ervaring missen, zullen jongeren meestal vermijdingsgedrag ontwikkelen. In de literatuur over loopbaanleren wordt daarom gesuggereerd naast zogenoemde kernproblemen (meestal kritische situaties waarin een beroep wordt gedaan op een combinatie van kennis en vaardigheden) ook beroepsdilemma's aan te bieden (Law e.a. 2002).

Beroepsdilemma's zijn in de dagelijkse praktijk van de beroepsbeoefenaar voorkomende rolconflicten die veroorzaakt worden door het uiteenlopen van de drie discourses die de beroepspraktijk binnen een arbeidsgebied bepalen (zie Mok, 1973). 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 discourses – 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 – 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 geven ze de jongeren de kans tot loopbaanleren.

Het dialogische leerproces rond kernproblemen en beroepsdilemma's dat nodig is om een arbeidsidentiteit op te bouwen vereist - in termen van de moderne leerpsychologie - een krachtige leeromgeving. Een krachtige leeromgeving kan gedefinieerd worden als een leersituatie die (a) een zo hoog mogelijk kans biedt op een betekenisgerichte wijze van leren; (b) alle ingrediënten bevat die appelleren aan of aanzetten tot (inter)actief leren en die ervoor zorgen dat het leren wordt gecontinueerd totdat individuen betekenis en zin kunnen geven aan het geleerde en (c) de lerende aanzet om op een doelgerichte wijze de relevante denk- en leeractiviteiten te ontplooiën die tot constructief leren moeten leiden. Op basis van een uitgebreid literatuuroverzicht benoemt Lodewijks (1995:44e.v.) zes basisprincipes voor het vormgeven van krachtige leeromgevingen.

- Een krachtige leeromgeving moet allereerst functioneel zijn, dat wil zeggen: zoveel mogelijk overeenkomen met de situaties en omstandigheden waarin het geleerde (later) moet worden gebruikt of toegepast.
- In de tweede plaats moeten leeromgevingen uitnodigen tot activiteit: een leeromgeving moet de lerende aanzetten om op een interactieve en op integratie gerichte wijze met de leerinhoud om te gaan.
- Leeromgevingen moeten, in de derde plaats, levensecht zijn c.q. ergens naar verwijzen. "In een krachtige leeromgeving moet de leerling voortdurend ervaren wat je met de geleerde kennis wel of niet kunt doen en in welke situaties je op welke manier de geleerde vaardigheden kunt gebruiken" (ibid.:45).
- Vervolgens moeten leeromgevingen modellen bevatten en voorzien in coaching; er moet een leraar zijn die zowel vakdeskundige als coach is.
- In de vijfde plaats moeten leeromgevingen leerlingen leren te leren. Dit wordt bereikt doordat de leerling zelf in toenemende mate de verantwoordelijkheid voor het eigen leren moet overnemen.
- En tenslotte moeten leeromgevingen systematisch het besef van de eigen bekwaamheid ontwikkelen; er moet - met andere woorden - systematisch aandacht zijn voor het (leer)plezier en de motivatie van de leerlingen. In een krachtige leeromgeving moet een instrumentarium zijn opgenomen waarmee leerlingen zicht krijgen op hun toegenomen individuele competentie, hetgeen hen in staat stelt een groeiend besef van de eigen bekwaamheid te ontwikkelen.

Een krachtige leeromgeving lijkt nauwelijks gerealiseerd te kunnen worden door het onderwijs alleen. Het is moeilijk voor te stellen hoe de leeromgeving functioneel en levensrecht gemaakt kan worden zonder een nauwe betrokkenheid van het bedrijfsleven. En deze betrokkenheid moet, afgaande op de andere kenmerken van een krachtige leeromgeving, niet passief maar actief zijn. In een krachtige leeromgeving kan het bedrijfsleven, anders geformuleerd, niet volstaan met het aanbieden van stageplaatsen alleen, maar zal het samen met het onderwijs actief vorm moeten geven aan het leerproces van de leerling. Dit betekent een cultuurbreuk. Onder de WEB is er immers sprake van gescheiden verantwoordelijkheden. Het onderwijs is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het leerproces van de leerling, het bedrijfsleven is indirect (namelijk via de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) verantwoordelijk voor het formuleren van beroepenprofielen, kwalificaties en eindtermen en direct verantwoordelijk voor de kwaliteit van de beroepspraktijkvormingsplaats (bpv-plaats). Niemand - behalve wellicht de leerling zelf - is verantwoordelijk voor de (studie)loopbaanontwikkeling van de leerling.

## **7. Samenwerking tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven in de praktijk**

Uit een aantal recente studies blijkt dat een samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven op basis van een gedeelde verantwoordelijkheid niet gemakkelijk te realiseren is. Allereerst bespreken we kort de resultaten van een studie naar de kwaliteit van de bpv-plaats (Meijers, 2004a). Daarna gaan we in op de resultaten van het project 'Industrie op microschaal' dat in het kader van het Axisprogramma is uitgevoerd en waarin expliciet actieve samenwerking tussen het onderwijs en het bedrijfsleven werd nagestreefd (Meijers, 2004b)

### **7.1 De kwaliteit van de bpv-plaats**

Een krachtige leeromgeving heeft twee kenmerken: hij moet contextrijk zijn én een reflexieve dialoog mogelijk maken. Om na te gaan in hoeverre de bpv-plaats een krachtige leeromgeving in deze zin is, zijn twee onderzoeksinstrumenten ontwikkeld. Allereerst is een semi-structureerd interview ontwikkeld dat nagaat in hoeverre de leerling op zijn of haar bpv-plaats de kans krijgt te participeren in reflexieve dialogen. Daarnaast is leerlingen en praktijkbegeleiders een lijst met 37 stellingen voorgelegd, die vooral de mate van contextrijkheid in kaart brengt. De lijst met stellingen is door de leerlingen tijdens en door de praktijkbegeleiders direct na het interview ingevuld. In het interview stonden vier vragen centraal:

- (1) Hoe vaak spreekt de leerling met zijn of haar praktijkopleider, met zijn of haar begeleider vanuit school en met collega's op de werkvloer?
- (2) Wordt met de praktijkopleider, de begeleider vanuit school en/of met collega's gesproken over kernproblemen en beroepsdilemma's?
- (3) Is er sprake van 'warme' of van 'koude' communicatie? Anders geformuleerd: zijn emoties in de communicatie toegestaan en wordt er op een respectvolle wijze op deze emoties ingegaan?
- (4) Wat leert de leerling van deze gesprekken?

In totaal zijn 27 leerlingen en achttien praktijkbegeleiders geïnterviewd. Uit deze aantallen wordt duidelijk dat geen statistische maar probleemrepresentativiteit werd nagestreefd. De respondenten zijn werkzaam in de administratieve (ECABO) en de metaalbranche (Kenteq metaal, voorheen SOM).

De kwaliteit van de bpv-plaats als leeromgeving is volgens de leerlingen in orde wat betreft contextrijkheid maar onder de maat wat betreft de kansen op een reflexieve dialoog en – in het verlengde daarvan – wat betreft coaching. Er is wel degelijk sprake van ‘warme’ relaties tussen de leerling enerzijds en de praktijkbegeleider en directe collega’s anderzijds, maar deze relaties zijn voornamelijk gericht op het oefenen van beroepsvaardigheden en op een beroepssocialisatie die vooral de vorm aanneemt van aanpassing aan de op de werkvloer heersende waarden en normen. Of de leerling op de bpv-plaats de ‘beroepsvolwassenheid’ bereikt, is vanuit het standpunt van de praktijkopleiders en de collega’s (en overigens ook vanuit het standpunt van de begeleider vanuit school) een min of meer toevallig - want nauwelijks te sturen - proces. Leerlingen blijken vooral te werken in voor de praktijkopleider beheersbare situaties. Dit zijn situaties waarin (de beheersing van) de beroepsvaardigheden centraal staan, maar waarin nauwelijks plaats is voor zogenoemde kernproblemen en waarin geen plaats is voor beroepsdilemma’s. Deze resultaten zijn in lijn met de uitkomsten van het ODIN II onderzoek, dat recent is gepubliceerd door de JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs (zie JOB-Norm, 2003). Ook in dit representatieve survey-onderzoek beoordeelt slechts eenderde van de leerlingen de aansluiting school-praktijk, de voorbereiding op de stage, de leermomenten op de stage en de stageopdrachten positief (voor soortgelijke resultaten zie ook Heijnen e.a., 2003).

De praktijkopleiders zijn (veel) positiever over hun eigen rol dan de leerlingen. Waarschijnlijk echter ten onrechte omdat uit de gesprekken met hen blijkt dat zij hun relatie met de leerling vooral definiëren in termen van een ‘smalle beroepsvoorbereiding’. Zij spreken met hun leerlingen feitelijk alleen over de problemen die zich voordoen op de werkvloer of in het maken van de praktijkopdrachten die in het kader van de opleiding vereist zijn. De praktijkopleiders maken wel de afweging tussen wat de leerling in hun ogen kan leren en wat hij of zij moet leren om voor het bedrijf interessant te zijn, maar ze stellen zich niet de vraag wat de leerling wil leren. Zij bereiden de gesprekken die ze met de leerlingen hebben ook niet of nauwelijks voor, deels omdat ze vertrouwen op hun ruime ervaring, maar voor een minstens zo belangrijk deel ook omdat ze de gesprekken niet zien als leergesprekken. De gesprekken zijn, met andere woorden, nauwelijks reflexief wat betreft de beroepsinhoud; men blijft steken bij een bespreking van de verrichte werkzaamheden. De interviews met de praktijkbegeleiders (maar ook met de leerlingen) maken duidelijk dat het op de werkvloer ontbreekt aan wat Cornelis (1993) ‘vertraagde tijd’ noemt. Het ontbreekt, anders geformuleerd, aan tijd om een probleem van meer kanten te bekijken en met anderen te bespreken. Dit is ook niet verwonderlijk: bedrijven zijn immers in de eerste plaats gericht op productie en pas daarna een leerbedrijf.

Waar het bedrijfsleven veelal niet in staat blijkt de ‘dialogische kwaliteit’ van de bpv-plaats te garanderen, zou de school dit wellicht wel kunnen. Dáár is het immers relatief eenvoudig de tijd te vertragen omdat men niet onder scherpe concurrentieverhoudingen hoeft te werken. De onderzoeksresultaten geven op dit punt echter weinig aanleiding tot optimisme. Zowel de leerlingen als de praktijkbegeleiders geven aan dat de school feitelijk afwezig is als het gaat om de leerprocessen op de bpv-plaats. De begeleiders vanuit school zijn zeker wel beschikbaar, maar zij lijken niet echt geïnteresseerd in de leer/werkervaringen van de leerlingen. Veel leerlingen weten niet of er regelmatig contact is tussen school en bedrijf en het interesseert hen ook niet zo. Begeleiding krijgen ze immers op de werkplek van de praktijkbegeleider en/of van directe collega’s. De indruk overheerst dat leerlingen met hun begeleiders vanuit school alleen communiceren omdat het moet en als het nodig is (problemen). De gesprekken lijken dan ook helemaal gestuurd te worden door de docent: hij c.q. zij vraagt en de leerling antwoordt. Het contact tussen de leerling en de begeleider vanuit

school zowel als het contact tussen de praktijkbegeleider en de begeleider vanuit school is vooral procedureel van aard. Het is niet gericht op het bespreken van de ervaringen van de leerling in het bedrijf en evenmin gericht op het leerproces zelf of op het laten ontstaan van een leervraag bij de leerling. Het contact is, via voorgestructureerde opdrachten die de aansluiting tussen theorie en praktijk willen garanderen, vooral gericht op de uitkomsten van het leerproces.

## **7.2 Industrie op microschaal: samenwerking tussen scholen voor voortgezet onderwijs en bedrijven in de chemie**

Het project 'Industrie op microschaal' beoogt het tot stand brengen van samenwerkingsverbanden tussen chemische bedrijven en scholen voor voortgezet onderwijs (voor een uitgebreide beschrijving van het project zie Joling e.a., 2004 en Meijers, 2004b). Samen wordt gewerkt aan onderwijsmateriaal dat leerlingen een beeld geeft van het werk in en van de chemische industrie. De kern van het project 'Industrie op Microschaal' laat zich in het kort als volgt schetsen: een chemisch bedrijf gaat een samenwerkingsverband aan met een havo/vwo- school in de omgeving. De processen in het bedrijf worden vertaald naar onderwijsmateriaal. Met behulp van microschaal-technieken worden modellen van de processen in de klas gebracht. Samen met activiteiten in het bedrijf, zoals een bedrijfsbezoek, een gastles, of een stage geeft dat de leerlingen een concreet beeld van de beroepsmogelijkheden in de chemie. De projectleiding speelt een actieve rol in de vorming van samenwerkingsverbanden: zij zoekt bedrijven die willen deelnemen en gaat samen met het bedrijf op zoek naar een school.

Uit een analyse van de toekomstige uitstroom van universitaire chemici in Nederland, die door de VNCI is uitgevoerd, blijkt dat er onvoldoende aanbod van afstuderende chemici zal zijn om aan de marktvrage te voldoen. Daarbij komt dat de instroom van eerstejaars nu en in de afgelopen jaren zodanig is geweest, dat het aanbod van afstuderende chemici in de komende zes jaar sterk zal afnemen. Gezien de urgentie in de sector verwachtte de projectleiding weinig problemen bij het werven van bedrijven. Men ging er van uit vijf bedrijven in het eerste projectjaar en tien extra bedrijven in het tweede jaar te kunnen interesseren voor samenwerking met een school. Het knelpunt werd eerder verwacht bij het werven van scholen. De invoering van de vernieuwde Tweede Fase gaat gepaard met een taakverzwaring voor de docent, en overladenheid van het programma voor de leerlingen. Omdat het project aanwijzingen zou moeten opleveren hoe de voorgestelde samenwerkingsverbanden succesvol kunnen zijn, is het project onder betrekkelijk realistische condities uitgevoerd. Dat betekende onder meer dat de docenten geen taakverlichting in de vorm van taakuren wordt geboden. Vreemd genoeg (of gelukkig!) vormde dit geen probleem voor het leeuwendeel van de benaderde docenten. De geboden mogelijkheid om het onderwijs te verbeteren was voor de meesten voldoende om de sprong te wagen. Het kostte daarentegen juist veel moeite om bedrijven bij het project te betrekken. Het project heeft langs vier wegen geprobeerd bedrijven te werven voor het project:

1. Van meet af aan werd er samenwerking met de branchevereniging gezocht waarmee een selectie van bedrijven werd gemaakt. De benadering zou heel gericht zijn: het project zou bijvoorbeeld een proces uitkiezen dat het in de klas wilde gebruiken, of scholen noemen waarin een groot enthousiasme voor microschaal bestond, en de brancheorganisatie zou daar een bedrijf bij zoeken.
2. Een tweede weg liep via de personeelsingang van het bedrijf. Via bekenden die bij een chemisch bedrijf werken, zoals vroegere mede-studenten en deeltijdhoogleraren informeerde de projectleiding naar de mogelijkheden van samenwerking. Deze manier

- zou – zo werd gehoopt - meer steun vanaf de werkvloer opleveren: de docenten uit de scholen moeten immers met gemotiveerd personeel uit de bedrijven samenwerken.
3. De derde manier die geprobeerd is, bestond uit het direct via de voordeur benaderen van bedrijven. Telefonische benadering werd gevolgd door het opsturen van schriftelijke informatie, en bezoeken aan het bedrijf om het project toe te lichten.
  4. Daarnaast werd bekendheid aan het project gegeven door bezoek aan het KNCV-zomercongres, om de informatiemarkt contacten met vertegenwoordigers van bedrijven te leggen, en publicaties in de bladen van de chemische vereniging en de branchevereniging.

De benadering van bedrijven via de branchevereniging bleek vreemd genoeg tot weinig concrete resultaten te leiden. Een factor die daarbij meespeelde was het vertrek van een medewerkster die het VNCI-adoptieproject organiseerde. Deze route leverde in de eerste ronde wel contacten, maar geen deelnemende bedrijven op. De strategie om bedrijven te benaderen via bekenden die bij een chemisch bedrijf werken, bleek vaak te indirect. Eerst moest die medewerker enthousiast gemaakt worden, waarna deze medewerker vervolgens het idee bij de juiste beslisser moest zien te krijgen en die moest zien te overtuigen. Dat betekende vaak lang wachten zonder dat er iemand op kon worden aangesproken. Toch zijn op deze manier drie bedrijven geworven.

Bij deze eerste twee werkwijzen nam het project een betrekkelijk passieve houding aan. Men liet het aan een ander over om voor het project iets voor elkaar te krijgen. Die ander had echter geen direct eigen belang bij het leggen van het contact. Reden om tot een actievere wijze van benaderen over te gaan. De directe benadering van bedrijven blijkt redelijk goed te werken, maar is zeer arbeidsintensief. Na een telefonisch contact en zoeken naar de juiste aan te spreken persoon, werd schriftelijk (of per e-mail) een voorlichtingsbrochure over het project gestuurd. Binnen twee weken werd het bedrijf weer gecontacteerd. Soms was het materiaal niet ontvangen, en werd het opnieuw verstuurd. Soms werd de projectleiding doorverwezen naar een andere persoon binnen het bedrijf. Uiteindelijk, als het bedrijf interesse had, ging men op bezoek om het project toe te lichten. De scheikundesecties van de scholen werden dan benaderd met de vraag of zij een samenwerking op prijs zouden stellen. Op deze manier werden circa 35 bedrijven en twintig scholen benaderd: in het eerste projectjaar leverde dit drie reëel deelnemende bedrijven op en een aantal potentieel geïnteresseerde bedrijven.

Publicatie in de verenigingsbladen heeft geen merkbaar effect gehad. Tijdens de informatiemarkt van het KNCV-zomercongres bleek wel een opmerkelijke belangstelling voor het project, die ook bij verschillende benaderde bedrijven waarneembaar was. Het leverde enkele contacten met vertegenwoordigers van een aantal bedrijven op, die naar onze informatie tot op dit moment nog geen vervolg hebben gekregen.

Uit het project 'Industrie op Microschaal' blijkt dat de chemische bedrijven geen eenduidig beleid ten aanzien van het onderwijs hebben. Sommige bedrijven laten het geheel over aan hun branchevereniging vanwege het bedrijfsoverstijgende belang ervan. Andere bedrijven nemen eigen initiatieven. Een aantal bedrijven die heel actief op dit gebied zijn, hielden deelname aan het project af. Begrijpelijk, want er is vaak een vastgesteld budget beschikbaar. Nieuwe projecten moeten dus concurreren met bestaande en zich een plaatsje veroveren op de agenda van het bedrijf. Dat kan positief zijn, in de zin dat concurrentie kwaliteitsverhogend werkt. Het kan echter ook negatief uitpakken: wanneer bedrijven geen inhoudelijke visie hebben op samenwerking zullen echt vernieuwende projecten uit de boot kunnen vallen, omdat ze grotere investeringen vragen in tijd en menskracht. Daarnaast speelt bij veel bedrijven het personeelsgebrek een negatieve rol: er is domweg geen personeel beschikbaar om inhoud aan de samenwerking te geven.



Opmerkelijk is dat regelmatig een benaderd bedrijf aangaf dat het in het verleden wel iets aan contacten met scholen gedaan had. Maar in de loop van de tijd waren de contacten verwaterd, bijvoorbeeld als gevolg van personeelsverloop (op de school of in het bedrijf). Ook bij een succesvolle samenwerking zakt na verloop van tijd de zaak enigszins in. Zonder een nieuwe impuls wordt de samenwerking dan stilletjes beëindigd.

De problemen bij het vinden van deelnemende bedrijven zijn mogelijk ook te begrijpen vanuit de verhouding tussen het project, de bedrijven en de scholen. Het project is bedacht vanuit het belang van het scheikundeonderwijs. Goede contacten tussen scholen en bedrijven zouden niet alleen voor de bedrijven interessant zijn, maar vooral ook voor de scholen. Het project stelt daardoor een vraag aan de bedrijven, die weliswaar appelleert aan een probleem dat de sector als geheel heeft (namelijk een dreigend tekort aan chemici), maar het is desalniettemin een vraag vanuit het onderwijs en niet vanuit het bedrijfsleven. Voor het bedrijfsleven is onvoldoende scherp gemaakt waar het directe voordeel voor het eigen bedrijf ligt. Bedrijven reageren minder terughoudend wanneer directer verband wordt gelegd met concrete opbrengsten voor henzelf.

Individuele bleken een belangrijke rol te spelen bij de contacten. Eenmaal enthousiast zijn ze naar de boven hen geplaatsten de pleitbezorger voor het project. Het kan echter ook als gevolg hebben dat een project van dat individu afhankelijk is. Het bleek mede daarom belangrijk om zo snel mogelijk persoonlijk contact te leggen, dat wil zeggen, het bedrijf in kwestie te bezoeken. Het leggen en warm houden van contacten is echter arbeidsintensief: de bedrijven komen niet vanzelf op de stoep staan. Daarbij speelt dat het voortgezet onderwijs geen directe leverancier van personeel is. Als de keuze van een leerling al positief beïnvloed wordt, volgt er nog een lang opleidingstraject, waarbij het onduidelijk is of het betrokken bedrijf er direct nut van heeft. Verschillende bedrijven gaven dat ook te kennen; zij zouden wel meewerken aan een project dat zich op opleidingen richt die direct personeel afleveren.

### **7.3 Conclusie**

De ervaringen in de zogenoemde verbeterprojecten van Axis laten zien dat individuele bedrijven, ondanks aantoonbare tekorten in vakbekwaam personeel, het nut en de noodzaak van investeringen in samenwerking met scholen wel onderschrijven maar desondanks nauwelijks actie ondernemen (Meijers, 2004b). De voornaamste reden hiervoor is dat zij geen duidelijke 'return on investments' voor het eigen bedrijf zien. Dat hun investeringen zullen renderen is ook alleen op langere termijn en voor de branche als geheel aan te tonen. Aan individuele bedrijven c.q. ondernemers kan wel aannemelijk worden gemaakt maar nooit de garantie worden gegeven dat hun investeringen in samenwerking profijtelijk zullen zijn. Derhalve is het logisch dat individuele bedrijven aarzelend zijn wat betreft het aangaan van langdurige en intensieve samenwerking. Verschillende Axis-projecten laten zien dat de bereidheid tot samenwerking groter is naarmate er meer sprake is van duidelijk in tijd en ruimte afgegrensde activiteiten (Geurts & Oosthoek, 2004). Maar wanneer er een beroep op hen wordt gedaan om te investeren in het creëren – samen met scholen - van leeromgevingen die in hoge mate experimenteel zijn, nemen de aarzelingen toe. Dit legt de 'bewijslast' ten minste voor een deel op de schouders van scholen: zij zullen in hun voorstellen tot samenwerking moeten laten zien waar het voordeel voor het bedrijf ligt. Dit voordeel kan ook heel anders zijn dan de competentiebevordering van de leerling/deelnemer. Het verschaffen van kennis bijvoorbeeld kan 'opwegen' tegen de investeringen die bedrijven moeten doen. Scholen zullen, dat is de les die uit de verbeterprojecten is te leren, méér moeten investeren in hun functie als regionaal expertisecentrum om een aantrekkelijke partner te zijn voor het regionale bedrijfsleven (voor een uitwerking van samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in een regionale context zie ook Nieuwenhuis & Smulders, 2004).

Daarnaast spelen duidelijke cultuurverschillen en belangentegenstellingen. De loopbaan van de leerling/deelnemer is voor een bedrijf in eerste instantie slechts van belang voor zover deze leerling interessant is voor het bedrijf. Voor het bedrijf is natuurlijk wel het kwalificatieniveau van de leerling van belang, maar dat kan gegarandeerd worden middels de kwalificatiestructuur zoals die in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs momenteel is geregeld. Omgekeerd is er in het onderwijs vaak weinig oog voor en ervaring met concrete bedrijfsprocessen. En ook als die ervaring er wel is, dan nog moet er een letterlijke ‘vertaalslag’ worden gemaakt voordat de school en het bedrijf samen een leeromgeving kunnen creëren die stimulerend is.

Daarbij komt dat – ondanks vaak hoge investeringen in scholing – verreweg de meeste bedrijven geen ‘leercultuur’ kennen. Hoe moeilijk het voor individuele bedrijven is om naast productiebedrijf ook een leerbedrijf c.q. een lerend bedrijf te zijn, maakt de literatuur over ‘lerende organisaties’ en ‘kennismanagement’ duidelijk. Bijna een decennium nadat Senge zijn bekende boek ‘The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation’ publiceerde, constateren Nederlandse onderzoekers dat er nog hoegenaamd geen sprake is van een lerende organisatie (Glastra e.a., 2003). De redenen hiervoor zijn divers: ontbrekende noodzaak (er is nog vrij veel ‘industriële’ productie waarin de werknemer vooral het verlengstuk van de machine is), tekortschietende managementvaardigheden, onwil (vaak voortkomend uit angst) op vrijwel alle niveaus van de organisatie en – last but not least – het ontbreken van een leercultuur. Wel wordt er sedert jaar en dag veel geëxperimenteerd met leren (onder meer in de vorm van kennismanagement en leren op de werkplek), maar daaruit zijn tot op dit moment nog nauwelijks leerpraktijken tevoorschijn gekomen die op wat grotere schaal en ook voor lageropgeleide werknemers kunnen worden toegepast (Meijers, Slob & Kip, 2001)

## 8. Samenwerking in ontwikkeling

Moderne vakbekwaamheid vraagt om de ontwikkeling van hand, hoofd én hart. Hiervoor is een krachtige leeromgeving nodig die idealiter onder gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt gecreëerd door het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven. Gelet op de resultaten van de constructivistische leerpsychologie moet ook de leerling zelf een nadrukkelijke stem hebben in de vormgeving van zijn of haar leeromgeving. Leerlingen leren immers het beste, zo laat onderzoek vanuit dit perspectief zien, wanneer ze een actieve rol hebben in de opzet, voortgang en toetsing van hun leerproces (Simons, 1999). Dit onderzoeksresultaat is recent bevestigd in het zogenoemde LEV’L-project dat in het HBO de afgelopen jaren vorm heeft gegeven aan vraaggestuurd onderwijs (De Weerd & Van der Velde, 2004). Dat betekent dat er – idealiter – in onderwijs dat gericht is op de ontwikkeling van hand, hoofd én hart een continue dialoog moet zijn tussen de leerling, de school en het bedrijfsleven over de vraag welke kennis op welke wijze moet worden overgedragen en getoetst. Deze ideale situatie bestaat evenwel nog niet; wat wel bestaat zijn talloze tussenvormen die duidelijk maken dat de transitie van industrieel beroepsonderwijs naar vraaggestuurd beroepsonderwijs in volle gang is. In tabel 4 worden negen mogelijke samenwerkingsvormen onderscheiden.

**Tabel 4. Negen mogelijke samenwerkingsvormen tussen scholen en bedrijfsleven**

Samenwerking rond	Geen dialoog	Dialoog tussen school en bedrijf	Dialoog tussen school, bedrijf en leerling
Inhoud	1	4	7
Inhoud + overdracht	2	5	8

Inhoud + overdracht + evaluatie	3	6	9
---------------------------------	---	---	---

Vrijwel overal in het beroepsonderwijs (in zowel vmbo, mbo als hbo) zijn de afgelopen jaren vormen van praktijkgericht onderwijs ingevoerd waarin wordt gewerkt met een vooraf door de school gestructureerde inhoud, afgeleid van of geïnspireerd door de praktijk. Men tracht hiermee het onderwijs realistischer te maken. In deze vormen van ‘aanbodgericht probleemgestuurd onderwijs’ is nog nauwelijks sprake van een dialoog. Voor zover er een dialoog is, speelt deze zich op een door de school gestructureerde wijze af tussen leerlingen en docenten (d.i. discussies over praktijkproblemen die via zogenoemde blokboeken ingeroosterd zijn).

Dit onderwijs gaat qua samenwerking minder ver dan praktijkgestuurd leren, waarin vooral wordt geleerd door te doen. De leerling wordt uitgedaagd in een niet vooraf gestructureerde praktijk, in reële situaties (Vos, 2004). Uit de evaluatie van Axis-projecten blijkt dat het zwaartepunt in de vernieuwing van het beroepsonderwijs ligt bij het invoeren van praktijkgericht onderwijs, maar ook dat er een groeiende groep van scholen is die de noodzaak van een herontwerp van het curriculum inziet en vormen van praktijkgestuurd leren invoert (Geurts & Oosthoek, 2004).

Wanneer scholen nog weinig ervaring hebben met praktijkgericht onderwijs hebben zij de neiging om terug te vallen in traditioneel onderwijs waarin geen dialoog bestaat over inhoud, overdracht en evaluatie. Dit niet in het minst omdat de Inspectie en het Ministerie van OCenW, ondanks alle retoriek inzake de noodzaak van competentiegericht onderwijs, nog steeds een overwegend industrieel kwaliteitsbegrip hanteren en daarop de scholen afrekenen. Zo staat in de recent verschenen nota ‘Koers BVE – Het regionale netwerk aan zet’ (Ministerie van OCenW, 2004) de bestaande kwalificatiestructuur nauwelijks ter discussie. Het gevolg daarvan is dat er voor scholen én voor regionale netwerken weinig ruimte wordt gecreëerd om tot een fundamenteel herontwerp van het curriculum te komen waarvoor de regionale vraag naar arbeidskrachten én de leervragen van de leerlingen richtinggevend zijn (voor een stimulerend alternatief zie Nieuwenhuis & Smulders, 2004).

Het zwaartepunt wat betreft de ontwikkeling van samenwerking tussen concrete scholen en het plaatselijke of regionale bedrijfsleven ligt op dit moment in de cellen 4 en 5 van tabel 4. Het gaat meestal om projecten waarin het bedrijfsleven levensechte problemen aanlevert waarmee leerlingen vervolgens, vaak in interdisciplinaire groepen, aan de slag gaan. Het voorbeeld van Ribacs (zie box hieronder) maakt duidelijk dat deze tamelijk ‘lichte’ vorm van samenwerking al de nodige aanpassing van het onderwijs vergt, met name in het opbouwen en onderhouden van de contacten met het regionale bedrijfsleven.

#### *Box 1: Het Ribacsproject*

Binnen het Rotterdams Instituut voor Bouwkunde, Architectuur, Stedebouw en Civiele techniek (Ribacs) van de Hogeschool Rotterdam is, als een onderdeel van het Axis-project ‘Hand in Hand voor de Techniek’, het zogenoemde PI-project ontwikkeld. In het PI-project werken de studenten in opdracht van de beroepspraktijk aan actuele beroepsvraagstukken. Het doel is een interdisciplinaire benadering in beroepsrollen mogelijk te maken, een interdisciplinaire houding onder studenten te creëren en tevens om de directe samenwerking binnen het curriculum tussen onderwijs en de beroepspraktijk gestalte te geven.

Elk 7<sup>e</sup> semester werken gemiddeld 80 studenten in tien groepen van acht, uit de

studierichtingen Bouwkunde en Civiele Techniek aan opdrachten uit de beroepspraktijk. De groepen worden vanuit het Ribacs begeleid door een tutor die zorgt voor de begeleiding en voortgang van het proces. De tutor is niet aangesteld voor de inhoudelijke begeleiding. Wel is deze vaak contactpersoon met de beroepspraktijk (=opdrachtgever). De opdrachtgever begeleidt de studenten inhoudelijk en tevens procesmatig. Een expertteam fungeert als denktank. Hier kunnen de studenten met al hun inhoudelijke vragen terecht. Het expertteam bestaat uit een tiental docenten en externe adviseurs op alle gebieden waar de studenten mee te maken krijgen. Deze opzet zorgt ervoor dat de studenten zelf bepalen op welk moment ze welke informatie willen benutten. De verantwoordelijkheid voor de inhoud en het proces ligt dus uiteindelijk bij de groep. De tutor moet bewaken of de studenten deze verantwoordelijkheid ook dragen en aankunnen.

Inmiddels is het PI-project reeds tot driemaal toe succesvol ingezet en uitgevoerd in het 7<sup>e</sup> semester. In totaal 30 projecten zijn gerealiseerd in nauwe samenwerking met de beroepspraktijk. Hierdoor is een stijgende lijn aan opdrachtgevers vanuit de beroepspraktijk ontstaan: het PI-project boekt resultaat en maakt daarmee reclame voor zichzelf. Ook de kwaliteit van de vraag gaat daardoor omhoog. In de aanloop naar het eerste PI-project moest er heel wat gesleuteld worden aan de inhoud van de vragen uit de beroepspraktijk, om de gestelde opdracht tot een volwaardig studieonderdeel te maken. Inmiddels kunnen de studenten direct aan de slag.

Het PI-project is een organisatorisch complex project. Eén coördinator is verantwoordelijk voor de organisatie van alle projecten. Hij/zij zorgt voor de externe contacten, spoort collega's aan hun netwerk in te zetten, stimuleert de toekomstige tutores en informeert de studenten. Elk jaar krijgen minimaal tien docenten een tutortraining die ze leert leerprocessen te ondersteunen, te sturen, intermenselijke processen te doorzien en ze leert wanneer wel en wanneer niet in te grijpen. Processturing en -ondersteuning is iets heel anders dan voor de klas staan. Er is een beoordelingssystematiek ontworpen die het proces en het resultaat weet te toetsen en er meetbare conclusies aan verbindt. Ook is er een studenten- en docentenhandleiding voor het PI-project ontwikkeld, voor een optimale informatie vooraf en waarin de juiste leer- en toetsmomenten reeds zijn opgenomen. Het PI-project wordt afgesloten met een centrale presentatie, groepsgewijze verantwoording voor een jury van deskundigen, de eindbeoordeling, de PI-tentoonstelling en de PI-prijsvraag. Niet alleen de winnende groep wordt nog herhaaldelijk door de beroepspraktijk verzocht de resultaten te presenteren en de meningen in het veld te onderwerpen aan een kritische observatie.

Inmiddels is het PI-project een volwaardig en vast onderdeel geworden van het 4<sup>e</sup> jaars curriculum. Het vormt een verantwoorde opmaat voor het afstuderen van de studenten. Daar worden studenten wederom geconfronteerd met een interdisciplinaire opgave, met werken in teamverband en met de beroepspraktijk waar ze hun afstudeeronderwerp moeten halen. De door de beroepspraktijk gestelde projectvragen zijn, zeker in de opstartfase, niet direct geschikt om te gebruiken als curriculumonderdeel. De vragen en opdrachten uit de bouwwereld verschillen enorm van inhoud, kwaliteit en omvang. Ook is de vraag en opdracht zelf meestal niet gericht op het leerproces van de student. Vragen komen vaak mondeling binnen en hebben wel de potentie van een leervraag maar deze moet nog wel naar boven worden gehaald. Zonder de aard van de vraag te verliezen is het toch nodig deze didactisch te vertalen. Een gedegen onderwijskundige inbreng was en is hiervoor nodig. De coördinator heeft op basis van de startkwalificaties en eindtermen van het 7<sup>e</sup> semester gekeken naar de kwaliteit van de praktijkvragen. De studiebelasting was leidraad voor de kwantiteit en omvang van het project.

Het verwerven van de projecten ging in het begin niet optimaal. De coördinator had moeite de juiste hoeveelheid projecten met een voldoende inhoudelijke diversiteit te vergaren. Te weinig is hierbij gebruik gemaakt van de bestaande netwerken van de school en individuele docenten.

Een koppeling van de diverse bij de school aanwezige netwerken is een noodzaak. Dit gebrek in de coördinatie van de externe contacten moet snel worden opgelost. Het zou jammer zijn dat het PI-project de bijzondere projecten uit de beroepspraktijk misloopt. Een manier om dit aan te pakken is een accountbureau dat de contacten met de beroepspraktijk onderhoudt, de ontwikkelingen in het veld in kaart brengt en de vragen inventariseert. Het accountbureau heeft niet alleen een waarde voor het PI-project maar voor de gehele opleiding. Hiermee is het mogelijk een gestructureerde en volwaardige relatie te onderhouden met het afnemend veld en daardoor als opleiding een serieuze gesprekspartner te blijven.

In sommige gevallen wordt het bedrijfsleven ook gevraagd mee vorm te geven aan de wijze waarop de leerstof wordt overgedragen, bijvoorbeeld wanneer ervaren werknemers worden ingeschakeld als mentoren (zie voor een overzicht Meijers, 2001b). De meest vergaande vorm betreft de mini-onderneming (zie box 2). Misschien wel omdat het bedrijfsleven en de leerlingen zelf zo'n actieve rol spelen in een mini-onderneming, functioneert deze vorm van onderwijs nog 'aan de rand' van het officiële curriculum. Er zijn opleidingen waar deelname aan een mini-onderneming verplicht is, maar ook in deze opleidingen is de relatie tussen de mini-onderneming en de rest van het onderwijsprogramma onduidelijk (Meijers, 2002).

### *Box 2. De mini-onderneming*

Een mini-onderneming stelt jongeren vanaf zestien jaar die een beroepsopleiding volgen, in de gelegenheid een eigen onderneming op te zetten en te runnen voor een periode van één schooljaar. Gedurende deze periode vervullen de deelnemers zelf alle met de uitoefening van de onderneming samenhangende functies (management, administratie, productie, marketing en verkoop). De deelnemers bepalen zelf welk product ze gaan leren, ze kiezen een naam voor hun onderneming, zij zorgen voor hun eigen bedrijfskapitaal door de verkoop van aandelen, ze openen een bankrekening, ze verrichten een marktonderzoek, ze stellen een ondernemingsplan op, en – last but not least – ze produceren. Aan het einde van het studiejaar wordt de balans opgemaakt en verantwoording afgelegd aan de aandeelhouders. Na afrekening met de aandeelhouders wordt de mini-onderneming ontbonden. In de mini-onderneming ligt van meet af aan het accent op onderzoekend en ervarend leren. Zij worden daarbij begeleid door een (oud-)ondernemer, een accountant en vanuit de school door tenminste één docent. De laatste jaren is er sprake van een sterke stijging van het aantal mini-ondernemingen: van 185 in 1990 tot 2860 in 2000. In de eerste jaren waren mini-ondernemingen vooral in het mbo gesitueerd; de laatste jaren wordt bijna eenderde van de mini-ondernemingen opgezet in het hbo. De Stichting Mini-Ondernemingen Nederland treedt vooral faciliterend op, zowel wat betreft het leveren van een (oud-)ondernemer en een accountant aan de mini-onderneming, als wat betreft het jaarlijks organiseren van een landelijke wedstrijd tussen mini-ondernemingen.

Mini-ondernemingen – en meer in het algemeen simulaties en games - lijken bij uitstek geschikt om de leerlingen de kans te geven actief te experimenteren en zich te oriënteren op de wereld van werk en werken. Ook krijgen ze door middel van simulaties de kans om zich complexe en interactieve vaardigheden en taken eigen te maken die inherent zijn aan een succesvolle taakuitoefening. Een effectieve arbeidssimulatie voorziet lerenden van een realistische context voor het leren van arbeidsgerelateerde vaardigheden, verhoogt het besef van eigen kunde, stimuleert samenwerking en groepsgewijs probleemoplossen en geeft inzicht in de verschillende arbeidsrollen en de eisen die aan beroepsbeoefenaars in die rollen gesteld worden. Simulaties en games bieden echter slechts bescheiden mogelijkheden om perceptuele en symbolische vaardigheden te ontwikkelen. Daarvoor is meer gerichte instructie nodig. Simulaties en games

blijken de lerende wel te motiveren voor een dergelijke instructie.

Studenten blijken het rollenspel dat inherent is aan simulaties leuk te vinden. Zij vinden de simulaties meer de werkelijkheid benaderen c.q. van toepassing op de arbeidswerkelijkheid dan meer traditionele vormen van kennisoverdracht en ze blijken meer te leren. Onderzoek laat zien dat studenten acht maanden na een simulatie en na een traditioneel college meer leerstof hadden onthouden die in de simulatie aan de orde was geweest dan die in het college was behandeld. Simulaties blijken effectiever te zijn dan traditionele onderwijsvormen wat betreft het beklijven van de leerstof. De deelnemers aan een simulatie moeten wel goed begeleid worden, wil het maximale rendement uit de simulatie gehaald worden.

Ex-deelnemers is vijf jaar na hun deelname gevraagd naar de effecten van deelname op hun loopbaan en hun loopbaankeuzes. Een ruime meerderheid (62%) van de ondervraagde ex-deelnemers is van mening dat hun deelname aan een mini-onderneming een positief effect heeft gehad op hun loopbaan. Deze positieve effecten bestaan dan vooral uit het leren samenwerken met anderen, het opdoen van mensenkennis en het leren omgaan met mensen. Gevraagd of hun ervaringen in de mini-onderneming van invloed zijn geweest op hun keuze om als zelfstandig ondernemer dan wel in loondienst te gaan werken, antwoordt evenwel 77% ontkennend. Zweeds onderzoek laat dezelfde resultaten zien: 97% van de ex-deelnemers zou andere mensen zonder enig voorbehoud adviseren deel te nemen, 87% gaf aan meer kennis te hebben van ondernemerschap en over meer zelfvertrouwen en vaardigheden te beschikken om met anderen samen te werken. Echter: slechts 18% was van mening dat hun deelname van directe invloed was geweest op hun loopbaan.

Uit de jaarlijkse enquête die de Stichting Mini-Ondernemingen Nederland houdt, blijkt dat het overgrote deel der leerlingen hun deelname aan een mini-onderneming als leerzaam bestempelt. Op de vraag wat men in de mini-onderneming heeft geleerd in relatie tot wat men op school niet of veel minder kan leren, noemen de deelnemers vooral het in praktijk brengen van op school geleerde theorie, het samenwerken en het opdoen van mensenkennis. Docenten/coördinatoren leggen de nadruk op de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen, die veelal in schril contrast staat met hun onzelfstandigheid en geringe verantwoordelijkheidsgevoel in het reguliere onderwijs. Gevraagd naar zwakke punten van de mini-onderneming, noemen de meeste geïnterviewde leerlingen vooral de hoeveelheid tijd en energie die er in een mini-onderneming gaan zitten. Omdat de mini-onderneming geen integraal deel uitmaakt van het reguliere onderwijsprogramma, is er niet alleen sprake van een overladenheid maar ook van een niet-optimale samenwerking tussen school en mini-onderneming. Vele docenten blijken de mini-onderneming eerder als een bedreiging dan als een kans te zien. Dit heeft natuurlijk alles te maken met het feit dat in vele onderwijsinstellingen nog steeds een traditionele, op de overdracht van leerstof gerichte cultuur bestaat. De mini-onderneming breekt daarmee radicaal, hetgeen bij nogal wat docenten een schrikreactie oproept. Dat op zijn beurt zorgt er nog te vaak voor dat de mini-onderneming moet overleven in de marge van het schoolgebeuren. De oplossing lijkt voor de hand te liggen: de mini-onderneming moet meer geïntegreerd worden in het onderwijs. Maar het opnemen van de mini-onderneming in het reguliere onderwijs impliceert dat deelname aan de mini-onderneming min of meer verplicht wordt. Dat is niet bevorderlijk voor de motivatie van de studenten, niet in het minst omdat motivatie nu al - zeker bij scholen waar met deelname studiepunten verdiend kunnen worden - voor sommigen een probleem is (ontleend aan Meijers & Snippe, 2000 en Meijers, 2002)

Van een dialoog over de evaluatie van het leerproces tussen scholen en het bedrijfsleven is – buiten specifieke projecten zoals het PI-project van het Ribacs die weinig invloed hebben op

het curriculum als geheel – nog nauwelijks sprake. Dat heeft voor het grootste deel te maken met het feit dat de WEB de dialoog over kwaliteitsborging zodanig geformaliseerd heeft dat de scholen de facto buitenspel staat. Zij hebben niet alleen – overigens net als het regionale bedrijfsleven - geen stem in het vaststellen van de kwaliteitsborging, maar er is bovendien ook weinig ruimte voor verschillende aanpakken tussen scholen en regio's (zie voor een verdere uitwerking Geerligts, Mittendorff & Nieuwenhuis, 2004). De nieuwe kwalificatiestructuur die momenteel wordt ontworpen, lijkt overigens wel ruimte voor de regio te gaan bieden. Voor een kleiner deel heeft het feit dat evaluatie geen onderwerp van dialoog is tussen concrete scholen en concrete bedrijven ook te maken met het ontbreken van een uitgewerkte methode om praktijkgestuurd leren te beoordelen. Binnen het Friesland College is recentelijk overigens een uitstekende aanzet tot een dergelijke methode gegeven (zie Vos, 2004).

Een dialoog tussen het onderwijs, het bedrijfsleven (i.c. specifieke werkgevers) en leerlingen over de inhoud, de overdracht en de evaluatie van leerstof wordt – voor zover ik weet - nog nergens in de beroepskolom op reguliere basis gevoerd. Het aangaan van een dialoog met werkgevers lijkt voor scholen i.c. docenten overigens gemakkelijker dan het aangaan van een dialoog met leerlingen/studenten. Leerlingen/studenten uit het gehele beroepsonderwijs rapporteren dat een dergelijke dialoog ontbreekt (Meijers, 2003; Joukes & Severiens, 2001). Aan de rand van het onderwijs functioneert sinds enige jaren een initiatief waarin de dialoog tussen alle betrokkenen over inhoud, overdracht en evaluatie wel wordt gevoerd. Het betreft De Pasvorm, een onderwijsvorm voor risicogroepen (zie box 3). Misschien wel omdat het onderwijs betreft dat zich richt op leerlingen waaraan het reguliere voortgezette en beroepsonderwijs geen eer kan behalen, is er ruimte geweest voor het creëren van onderwijs dat in nauwe samenwerking met het regionale bedrijfsleven de loopbaan van de leerling centraal plaatst. Overigens moet opgemerkt worden dat het concept van De Pasvorm de laatste jaren onder druk heeft gestaan, zowel vanuit het Rijn-IJsselcollege zelf (waar De Pasvorm op weinig collegiale ondersteuning kon rekenen) als vanuit het beleid van OCenW dat De Pasvorm feitelijk ziet als een (te) dure uitzonderingssituatie die op afzienbare termijn weer moet worden ingepast in het 'mainstream' beroepsonderwijs.

### *Box 3. De Pasvorm*

De Pasvorm is een onderdeel van het ROC Rijn-IJsselcollege te Arnhem met een bijzondere methodisch-didactische aanpak voor risico-deelnemers. Het project heeft de Nationale Onderwijsprijs 2000 en de Gelderse Onderwijsprijs 2000 ontvangen. Tijdens de formele opening van De Pasvorm op 15 januari 2001 heeft de Minister van OC&W aangegeven dat De Pasvorm de school van de toekomst is omdat er werkelijk maatwerk geleverd wordt. Daarbij brengt De Pasvorm concreet in praktijk wat in het kader van een aantal projecten rond het herontwerp van het technisch beroepsonderwijs momenteel nog slechts als wenselijk wordt aangestipt, namelijk een omkering van de traditionele leercyclus. Vanaf het moment dat de deelnemers De Pasvorm instromen tot aan het moment dat zij weer uitstromen, komt de praktijk vóór de theorie. Daarbij komt dat de ontwikkelingsbehoefte van de deelnemer - en dus niet de eindtermen – bepalen hoe het aanbod gestructureerd is. De aanpak en ook de naam van De Pasvorm bestaat uit vier componenten:

- **Praktijk** – hier gaat het om het 'leren werken' in praktijkcentra die zich in de lokalen van De Pasvorm bevinden
- **Arbeid** - hierbij gaat het om werkend leren tijdens een stage in een bedrijf
- **Scholing** – hierbij gaat het om het leren leren voor een beroep of arbeidsfunctie
- **Vorming** – hierbij gaat het om het leren leven.

Het uitgangspunt is dat alle trajecten worden aangeboden in de vorm van individueel maatwerk waarbij het accent ligt op arbeid en vorming. Wanneer een leerling De Pasvorm

binnenkomt, worden er eerst via een uitgebreide intake (die tenminste één week in beslag neemt) de competenties en de deficiënties in kaart gebracht. De intake bestaat uit enkele testen, enkele dagdelen werken in enige praktijkcentra (zie hieronder) waar de leerling systematisch geobserveerd wordt, en uit een outdooractiviteit. Meteen aan het begin van het jaar wordt ook een stageplaats gezocht bij bedrijven die op zoek zijn naar jongeren. Op dit moment zijn er ca. 1.100 bedrijven in Arnhem en omstreken die stageplaatsen voor risicojongeren aanbieden. Via een intensief begeleide stage van twee dagen per week, waarvoor speciale stagedocenten zijn opgeleid, leert de leerling werken. Iedere twee weken bezoekt de stagedocent de leerling in het bedrijf en spreekt daar met de leerling en de stagebegeleider van het bedrijf de ervaringen van de afgelopen twee weken door en de consequenties daarvan voor het onderwijsaanbod. De stage c.q. de ervaringen die in de stage worden opgedaan, sturen dus het onderwijs aan. In die zin is de leerling de maat. De Pasvorm gaat er van uit dat de leerling en het stagebedrijf bepalen wat goed is om te leren. Nog opgemerkt moet worden dat deze intensieve vorm van stagebegeleiding positief afsteekt bij de ervaringen in het ‘reguliere’ beroepsopleiding. De verslagen die de Inspectie de afgelopen twee jaren heeft gemaakt in het kader van het Integrale Inspectie Toezicht (ITT) laten zien dat bij de reguliere beroepsopleidingen de afstemming tussen de beroepspraktijkvorming en het binnenschoolse onderwijsprogramma vaak te wensen overlaat.

De stage bestaat uit drie fasen. Allereerst is er een kennismakingsfase van ca. vier weken. In deze fase wordt de leerling door het bedrijf zonder enige interventie geaccepteerd zoals hij/zij is. Centraal in deze fase staat het benoemen van de algemene vaardigheden van de leerling. In de tweede fase, die vier tot zes weken in beslag neemt, staat het benoemen van de sociale vaardigheden van de leerling centraal, die nodig zijn om een baan te kunnen verkrijgen én te behouden. Hiervoor is een scorelijst ontwikkeld. In de derde fase, die dus begint na zo’n acht tot dertien weken nadat de leerling De Pasvorm is binnengekomen, gaat het om het gericht aanleren en oefenen van bedrijfsspecifieke vaardigheden. Het gebeurt hoogst zelden dat een leerling alle drie de stagefasen in hetzelfde bedrijf doorbrengt. Meestal wisselt de leerling tenminste na afloop van de tweede fase van stagebedrijf. Dan is immers redelijk duidelijk geworden – zowel door de stage-ervaringen als door de ervaringen in de praktijkcentra (zie hieronder) – welk (soort van) werk een leerling ambieert en waarvoor hij geschikt is. Vanaf dat moment kan een redelijk gerichte beroepsopleiding starten in een stagebedrijf en – tegelijkertijd – in een praktijkcentrum dat qua werkzaamheden overeenkomt met het soort van werk dat in het bedrijf wordt verricht.

Om misbruik van de leerling door bedrijven te voorkomen, worden de volgende eisen aan het bedrijf gesteld:

- het bedrijf moet actief mee denken in het leerproces. Het moet, anders geformuleerd, actief meedenken in en naar de stagedocent ook benoemen wat de leerling nog moet leren om met succes in een reguliere baan te kunnen instromen;
- het bedrijf moet een contactpersoon aanstellen die het gehele traject in functie blijft;
- het bedrijf moet tenminste f20,- per gewerkte dag stagevergoeding betalen.

Leerlingen werken twee dagen per week in een stagebedrijf; de andere drie werkdagen van de week benut de leerling voor een lesprogramma dat aansluit bij de bedrijfspraktijk. Dit lesprogramma wordt gestructureerd door de praktijkcentra die binnen De Pasvorm zijn ingericht. Op dit moment bestaan er in totaal achttien praktijkcentra: een aantal winkels, een lunchroom, een timmer/schilder-werkplaats, een magazijn, een administratie, een hostel-praktijkruimte, een peuterspeelzaal, een fietswerkplaats, een assemblagelijijn, een metaalwerkplaats, groenvoorziening en een meldkamer beveiliging. Alle praktijkcentra produceren dus óf voor een interne markt (de administratie van De Pasvorm wordt mede door leerlingen gedaan, de groenvoorziening rond de gebouwen idem) óf voor de buitenmarkt



(geproduceerde goederen worden in eigen winkels verkocht). Alle praktijkcentra worden geacht marktgericht te werken; de praktijkinstructeurs – die allen uit het bedrijfsleven komen – worden geacht hun eigen kosten terug te verdienen.

De Pasvorm is geen klein project. In 2000 hebben 300 leerlingen een volledig traject gevolgd en daarnaast waren nog eens 225 deelnemers ingeschreven voor verschillende beroepsopleidingen. In het schooljaar 2001-2002 zijn per 31 augustus 2001 reeds 380 leerlingen ingeschreven. In het eerste jaar dat De Pasvorm bestond sloot ca. 60% van de leerlingen het traject succesvol af. Dit percentage is ondertussen gestegen tot 80%. Succes wordt door De Pasvorm gedefinieerd als: het *binnen een jaar* instromen in regulier betaald werk plus het behalen van een kwalificatie van een beroepsopleiding dan wel het met grote kans op succes kunnen worden ingeschreven voor een beroepsopleiding.

Bedrijven blijken achter de opleidingsformule te staan. Na een aarzelend begin waarin van de zijde van De Pasvorm veel geïnvesteerd is in het opbouwen van een bedrijvennetwerk, doen nu zo'n 1.100 bedrijven in de regio Arnhem mee. Op dit moment wordt er niet meer actief gezocht naar nieuwe bedrijven.

## 9. Tot besluit

Als we de beschikbare gegevens over de samenwerking tussen (beroeps)onderwijs en bedrijfsleven overzien, kunnen we niet anders dan de conclusie trekken dat deze samenwerking nog steeds vooral gebaseerd is op een 'verdeelde verantwoordelijkheid'. Dominant is nog steeds dat het onderwijs de volledige verantwoordelijkheid draagt voor het les- en leerprogramma terwijl het bedrijfsleven stageplaatsen beschikbaar stelt. Op deze stageplaatsen krijgen de leerlingen, zoals het onderzoek naar de kwaliteit van bpv-plaatsen duidelijk maakt, wel begeleiding door ervaren medewerkers. Maar deze begeleiding is vooral gericht op beroepssocialisatie en niet op het ontwikkelen van reflexieve competenties. Het onderwijs heeft daarop evenwel geen invloed; de facto hebben school, bedrijf en leerling nauwelijks een dialoog met elkaar. Naast deze dominante invulling van samenwerking zijn er de laatste jaren overal in het beroepsonderwijs 'alternatieve' praktijken ontstaan waarin gestreefd wordt naar een gedeelde verantwoordelijkheid voor de loopbaan(ontwikkeling) van de leerling. Deze praktijken bevinden zich, zoals de gegevens in paragraaf 8 duidelijk maken, echter nog overwegend in de marge van zowel de school als het bedrijf.

Alhoewel alle betrokkenen het er over eens zijn dat het onderwijs meer aandacht moet schenken aan de ontwikkeling van brede competenties, dus aan de ontwikkeling van hoofd, hand én hart, slagen zij er tot nu toe niet tot nauwelijks in om de leeromgeving te creëren die deze brede competentieontwikkeling mogelijk maakt. Geerligts, Mittendorff & Nieuwenhuis (2004) hebben onlangs overtuigend laten zien dat deze onmacht voor een belangrijk deel wordt veroorzaakt door een combinatie van (a) een onduidelijke en zelfs strijdige definitie van competenties bij de betrokkenen, en (b) het ontbreken van financiële arrangementen die praktijkgestuurd leren mogelijk maken. Dat er sprake is van vage en tegenstrijdige opvattingen over competenties en over het onderwijs dat nodig is om deze competenties te realiseren, wordt veroorzaakt door het feit dat er bij de belanghebbenden (nog) geen sprake is van overeenstemming over feiten en waarden. Aan de hand van een model van Hisschemöller (zie tabel 5) schetsen zij vervolgens de noodzakelijke beleidsaanpak om het beroepsonderwijs te innoveren.

Als de waarden en feiten bij de betrokkenen (politici, ambtenaren, management en docenten) uiteenlopen, is sprake van een ongestructureerd beleidsvraagstuk. In een dergelijke situatie werkt elk uniform dan wel uniformerend beleid contraproductief. Voor allen geldende regelingen roepen slechts verzet op. In een dergelijke situatie is het productiever om leerprocessen te starten, zodat een gezamenlijk beeld kan ontstaan van de huidige situatie en van de gewenste toekomst.

**Tabel 5. Model beleidstypen (Hisschemöller, 1993)**

		Overeenstemming over waarden	
		Ja	Nee
Overeenstemming over feiten	Ja	Gestructureerd probleem Beleid: regelen	Matig gestructureerd probleem Beleid: bemiddelen
	Nee	Matig gestructureerd probleem Beleid: onderhandelen	Ongestructureerd probleem Beleid: leren

Als alle betrokkenen volledige overeenstemming hebben over de feiten en over waarden is sprake van een gestructureerd beleidsprobleem. In zo'n situatie zijn uniformerende regelingen wel productief en kan de uitvoering van dergelijke regelingen worden overgelaten aan de professionals. Alle betrokkenen zijn het immers eens over de richting waarheen en de resultaten die men wil bereiken. Is er wel overeenstemming over feiten maar niet over waarden (of omgekeerd) dan is er sprake van een matig gestructureerd probleem. Is er sprake van divergerende waarden dan zal er eerst via een proces van bemiddeling getracht moeten worden de groepen met verschillende waardenoriëntaties op basis van gemeenschappelijke belangen te interesseren voor een bundeling van krachten. Het doel moet dan zijn te bemiddelen inzake het verschil van grondslagen opdat eerst een gezamenlijk referentiekader wordt opgebouwd. Is er wel overeenstemming over de grondslagen maar niet over de feiten dan zal er onderhandeld moeten worden. Geen overeenstemming over feiten verwijst vrijwel altijd naar belangentegenstellingen. Het doel moet dan zijn win-win situaties te identificeren en vervolgens te realiseren.

Wanneer we dit model toepassen op het vraagstuk van samenwerking tussen het (beroeps)onderwijs en het bedrijfsleven, dan moet geconstateerd worden dat er sprake is van een nog grotendeels ongestructureerd probleem. Alle betrokkenen zijn – zowel met andere groepen als binnen de eigen groep - het oneens over de waarden én over de feiten. Zij verschillen, anders geformuleerd, nog fundamenteel van opvattingen over wat met betrekking tot samenwerking het probleem is, waarom het een probleem is en in welke richting de oplossing gezocht moet worden. Vrijwel iedereen is het er wel mee eens dat het traditionele, volledig aanbodgestuurde beroepsopleiding (de school als een diplomafabriek) met de daarbij behorende tamelijk passieve rol van het bedrijfsleven zijn langste tijd gehad heeft. Maar even zo vrolijk hanteren de meeste betrokkenen in zowel het onderwijs, het bedrijfsleven als het

beleid nog een industrieel kwaliteitsconcept. Dit, op zijn beurt, wordt weer beïnvloed door het feit dat vele intermediaire organisaties, die namens de direct betrokkenen het woord voeren, materiële belangen hebben die bij de overgang naar een meer vraaggestuurd onderwijs in gevaar (dreigen te) komen. Iedereen spreekt op dit moment met een grote mate van vanzelfsprekendheid over nut en noodzaak van competentiegericht onderwijs, maar iedereen verstaat daaronder iets anders. Velen zijn van mening dat een optimalisering van het huidige, aanbodgestuurde onderwijs gelijk staat aan het realiseren van competentiegericht onderwijs. Een minderheid neemt evenwel een standpunt in dat hier diametraal tegenoverstaat: herontwerp van het beroepsonderwijs betekent in hun ogen een paradigmawisseling en dus een radicale verandering van het onderwijs. Op de achtergrond speelt mee dat de discussie over de (meest wenselijke) pedagogiek van het beroepsonderwijs feitelijk nog van de grond moet komen. En tenslotte moet worden opgemerkt dat er nauwelijks harde en voor het management en docenten ook (h)erkende feiten beschikbaar zijn over de effectiviteit en efficiency van zowel het traditionele als het ‘vernieuwde’ onderwijs. De voornaamste reden hiervoor is dat het onderwijs zelf bereid noch in staat lijkt om de eigen activiteiten systematisch te evalueren (Meijers, 2004b; Geurts & Oosthoek, 2004). De beschikbare empirie komt als gevolg daarvan vooral uit academisch onderzoek dat echter, omdat het door andere dan praktijkvragen wordt gestuurd, nauwelijks invloed heeft op de praktijk van zowel de docenten, de managers als de bestuurders.

Het creëren van beroepsonderwijs dat hand, hoofd én hart ontwikkelt en dat – in het verlengde daarvan – gebaseerd is op een actieve samenwerking met het regionale bedrijfsleven waarin co-makership centraal staat, is een overwegend ongestructureerd beleidsprobleem en daarom een kwestie van leren. Er zullen leerprocessen opgestart moeten worden die allereerst voor harde en voor alle betrokkenen herkenbare feiten zorgen over de effectiviteit en de efficiency van verschillende vormen van praktijkgericht en praktijkgestuurd leren in relatie tot de vereiste competenties (zoals omschreven in de nieuwe kwalificatiestructuur). Op basis van die feiten wordt het dan mogelijk een dialoog te starten gericht op het construeren van een nieuw gezamenlijk referentiekader. Om het leerproces gericht op het verzamelen van nieuwe, herkenbare feiten te realiseren zal het nodig zijn ‘vrijhavens’ te creëren waarin verschillende vormen van praktijkgestuurd onderwijs zich kunnen ontwikkelen op basis van door de school zelf uitgevoerd evaluatieonderzoek. Het leerproces gericht op het construeren van een gezamenlijk referentiekader zal door de overheid (i.c. het Ministerie van OCenW) gestart én onderhouden moeten worden omdat er geen enkele partij is die hierbij méér belang heeft dan het departement (Meijers, 2001c).

Wat betreft het ontwikkelen van nieuwe vormen van samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven zal geïnvesteerd moeten worden in vrijhavenprojecten die kansrijk zijn. Dit impliceert een koerswijziging in het innovatiebeleid dat altijd gebaseerd is geweest op een ‘verdelende rechtvaardigheid’ en dat van scholen niet méér verlangde dan een inspanningsverplichting. Een dergelijk innovatiebeleid heeft weinig opgeleverd, vooral omdat het stimuleerde dat scholen en instellingen slechts innovatieve ideeën ontwikkelden op basis van een extrinsieke motivatie. Ideeën moeten niet achter het geld aanlopen, maar het geld moet achter goede ideeën gaan staan. Vanuit dit perspectief zou slechts geïnvesteerd moeten worden in vrijhavenprojecten waarin:

- a. deelnemende scholen en bedrijven al een aantoonbare geschiedenis hebben wat betreft het creëren van samenwerking op basis van co-makership;

- b. deelnemende bedrijven aantoonbaar een lerende organisatie zijn waarin ruimte is voor reflectie en coaching (bijvoorbeeld omdat ze met integraal ontwerpen bezig zijn);
- c. alle relevante partijen hebben geregeld dat de eindtermen vanuit de nieuwe kwalificatiestructuur slechts de status van halffabrikaat hebben. Er moet, met andere woorden, gegarandeerde eigen regelruimte zijn voor de deelnemende scholen en bedrijven;
- d. de deelnemende scholen én de betrokken kenniscentra zwart op wit afstand doen van regelmacht ten gunste van de deelnemende bedrijven. Het gaat er met name om dat de deelnemende bedrijven medezeggenschap krijgen én nemen wat betreft het beoordelen van het praktijkgestuurde leren.

## Literatuur

- Abu-Lughod, L. & Lutz, C.A. (1990). Introduction: Emotions and the politics of everyday life. In C.A. Lutz & L. Abu-Lughod (Eds.), *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Cambridge, Ma.: Blackwell Publishers.
- Bateson, G. (1973). *Steps to an ecology of mind*. Frogmore: Paladin.
- Beck, U. (1994). *The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization*. In: U. Beck, A. Giddens & S. Lash, *Reflexive modernization*. (pp.1-56) Cambridge: Polity Press.
- Boer, P. den, Mittendorff, K. & Sjentizer, T. (2004). *Beter Kiezen. Onderzoek naar keuzeprocessen van jongeren in traditionele en herontwerp opleidingen techniek in het vmbo en mbo*. Delft: Deltapunt Platform Bèta Techniek
- Buzzi, C., Cavalli, A. & De Lillo, A. (1997). *Giovani verso il Duemila*. Bologna: Il Mulino.
- CBS (1993). *Standaard Beroepenclassificatie 1992*. Rijswijk/Heerlen: CBS.
- CBS (1996). *Doorlopend Leefsituatie Onderzoek*. Heerlen/Voorburg: CBS.
- Choquet, M. & Ledoux, S. (1994). *Adolescents. Enquête National*. Paris: INSERM.
- Cornelis, A. (1993). *Logica van het gevoel. Filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling der emoties*. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*. London: William Heinemann.
- Delsen, L. (1997). Flexibilisering van de arbeid in Europa. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken* 13 (1), 23-56.
- Deutsche Shell, Hrsg. (2000). *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dieleman, A. J., & van der Lans, J. red. (1999). *Heft in eigen handen. Zelfsturing en sociale betrokkenheid bij jongeren*. Assen: Van Gorcum.
- Dodde, N. (1988). Sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung - Fallbeispiel Niederlande. In G. Kraayvanger, B. van Onna & J. Strauss (Hg.), *Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Niederlanden*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
- Doets, C., Neuvel, J., Pauwels, T. & Dinjens, F. (2000). *Evaluatie WEB, thema 2. Deel 3: Empirisch onderzoek onder deelnemers en coördinatoren*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Elchardus, M. et al. (1997). *Jongeren en cultuur in beweging*. Leuven: Davidsfonds.
- Engberts, J. & Geurts, J. (1994). Deregulering en kwaliteit in het bve-veld; hoog tijd voor een heroriëntatie. *Mesomagazine*, 72, 15-21.

- Ester, P., Vinken, H., Dun, L. van & Poppel, H. van (2003). *Arbeidswaarden, toekomstbeelden en loopbaanoriëntaties. Een pilot-study onder jonge Nederlanders*. Tilburg: Universiteit van Tilburg/OSA.
- European Foundation for the Improvement of Working and Living Conditions (1996). *European Survey on the Working Environment*. Dublin: Loughlinstown House.
- Geerligts, J., Mittendorff, K. & Nieuwenhuis, L. (2004). *Succesvol innoveren van (beroeps)onderwijs*. Wageningen: Stoas.
- Geurts, J. (2002). Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*. 's-Gravenhage: Elsevier.
- Geurts, J. & Van Oosterom, W. (2000). *Transformatie van het technisch beroepsonderwijs*. In R. Weeshuizen (red). *Toekomst@werk.nl. Reflecties op Economie, Technologie en Arbeid*. Stichting Toekomstbeeld der Techniek, Den Haag.
- Geurts, J. & Meijers, F. (2002). Naar een nieuw pedagogisch elan in het Nederlandse beroepsonderwijs. *Handboek Leerlingbegeleiding* (pp.1360-1/26). Alphen a/d Rijn: Kluwer.
- Geurts, J. & Oosthoek, R. (2004). *Bèta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices*. Delft: Axis.
- Glastra, F., Haar, S. van der, Lens, M. & Schedler, P. red. (2003). *Flexibilisering: kansen en risico's*. 's-Gravenhage: Elsevier.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (4), 545-579.
- Graaf, P.M. de & Luijkx, R. (1995). Beroepsmobiliteit gedurende de carrière. In J. Dronkers & W.C. Ultee (red.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland. Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. (pp.67-80) Assen: Van Gorcum.
- Greenberger, E. & Steinberg, L. (1986). *When teenagers work. The psychological and social costs of adolescent employment*. New York: Basic Books.
- Grusky, D. & Rice, E. (1998). Generation X not so special: Malaise, cynicism on the rise for all age groups. [www.stanford.edu/dept/news/relaged/980821genx.html](http://www.stanford.edu/dept/news/relaged/980821genx.html).
- Heijnen, M., Mateman, S. & Odé, A. (2003). *Duale trajecten in de praktijk: successen en knelpunten*. Amsterdam: Regioplan.
- Heitmeyer, W. et al. (1995). *Gewalt: Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. München: Juventa Verlag.
- Hisschemöller, M. (1993). *De democratie van problemen. De relatie tussen inhoud van beleidsproblemen en methoden van politieke besluitvorming*. (diss.) Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Højdal, L. (1995). Quality management in a Danish technical College. In In Y. Bartholomeus, E. Brongers & S. Kristensen (eds.), *The Quest for Quality – Towards Joint European Quality Norms*. Leeuwarden: LDC.
- Holt, J. (1995). *How children fail* (rev. ed.). Reading, MA: Perseus Books.
- Holtappels, H., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K., Hrsg. (1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. München: Juventa Verlag.
- Houtman, I. ed. (1997). *Trends in arbeid en gezondheid*. Amsterdam: NIA TNO.
- Jägers, H.P.M., Jansen, W., Coun, M. & Man, H. de (2002). *Organisatie en management; een fundamentele inleiding in de organisatiekunde*. Utrecht: Lemma/Open Universiteit.
- JOB-Norm 2003. Onderzoeksresultaten ODIN<sup>2</sup>*. Amsterdam: JongerenOrganisatie Beroepsonderwijs.

- Joling, E., Berg, B. van den & Verbeek, L. (2004). *Industrie op microschaal. Hoe scholen en chemische bedrijven kunnen samenwerken*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Amstel Instituut.
- Jonge, J.A. de (1968). *De industrialisatie in Nederland tussen 1850 en 1914*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Joukes, G. & Severiens, S. (2001). *Studenten in het hoger technisch onderwijs; verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie*. Delft: Axis.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (1997). *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Klein Hesselink, J., Evers, G., Verboon, F. C. & Vuuren, T. van (1997). *Flexibilisering van arbeid een verkenning naar de omvang en de effecten*. Amsterdam: NIA TNO.
- Kleinknecht, A. (1997). *Mensen met een vaste baan zijn gelukkiger*. Volkskrant 15 November
- Korbijn, A. (2003). *Vernieuwing in productontwikkeling*. 's-Gravenhage: Stichting Toekomstbeeld der Techniek.
- Law, B., Meijers, F. & Wijers, G. (2002). 'New perspectives on career and identity in the contemporary world.' *British Journal of Guidance and Counselling*, 30 (4), 431-449.
- Lazarus R.S. & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and Reason*. New York: Oxford University Press.
- Lendfers, M. & Nijhuis, F. (1989). *Flexibilisering van de arbeid en gezondheidseffecten*. 's-Gravenhage: Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek.
- Linden, F. van der (1991). *Adolescent life world. A selection of social-ecological studies*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Linden, F.J. van der & Dijkman, Th. (1989). *Jong zijn en volwassen worden in Nederland*. Nijmegen: Hoogveld Instituut.
- 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.
- Loen, C. & van Schilfgaarde, P. (1990). *Flexibiliteit binnen stabiele arbeidsrelaties: mogelijkheden van interne arbeidsflexibiliteit*. Assen: Stichting Managementstudies/Van Gorcum.
- Meijer, K. & Lucassen, P. (1985). *Effectieve stages in het beroepsonderwijs. Stagiaires, docenten en begeleiders aan het woord*. Den Haag: SVO.
- 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. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, 191-207.
- Meijers, F. (2001a). PR en voorlichting of action learning? In J. Geurts (red.), *De menselijke kant van bèta/techniek; opmaat voor een betere balans tussen aanbod en vraag*. (pp.197-209) Delft: Axis.
- Meijers, F. (2001b). *Mentoring: van jenne naar jutte. Mogelijkheden en onmogelijkheden van mentoring binnen onderwijsleerprocessen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Meijers, F. (2001c). Career policy for the contemporary world: dictat or stimulant? *Bill Law's Career Learning Café*. <http://www.hihohiho.com/frontpages/cafdeeper.html>
- Meijers, F. (2002). Onderneming onderwijs; de mini-onderneming als krachtige leeromgeving. In *Handboek Effectief Opleiden* (pp.5.6 – 1.01/1.31) 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfsinformatie.

- Meijers, F. (2004a). *Wat leer je in de praktijk? Een onderzoek naar de mogelijkheden tot beroepsvorming in het kader van de beroepspraktijkvorming*. Zoetermeer: Colo.
- Meijers, F. (2004b). *Béta/techniek in ontwikkeling; de Axis Verbeterprojecten bekeken*. Delft: Axis.
- Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999). Career identity, education and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology* 32 (2), 229-251.
- Meijers, F. & Snippe, M. (2000). *Groot en verplicht of klein en gericht? Preadvies over de toekomst van de Stichting Mini-Ondernemingen Nederland in het kader van haar 10-jarig bestaan*. 's-Gravenhage: Stichting Mini-Ondernemingen Nederland.
- Meijers, F. & Reuling, M. (2001). *Intake, beroeporiëntatie en studieloopbaanbegeleiding*. Delft: Axis.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2001). Ontwikkelen van een arbeidsidentiteit. In J. Kessels & R. Poell (red.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. (pp.301-319) Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Meijers, F., Slob, E. & Kip, R. (2001). De vitaliteit van de lager opgeleide medewerker. In J. Gaspersz & A. Verhoeff (red.), *Nieuwe keuzes in werken*. (pp.157-174) Deventer: Kluwer.
- 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.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001). *Doorstroomagenda beroepsonderwijs*. Zoetermeer: OC&W.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004). *Koers BVE – Het regionale netwerk aan zet*. 's-Gravenhage: OCenW.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mok, A.L. (1973). *Beroepen in actie; bijdrage tot een beroepsociologie*. Meppel: Boom.
- Neuvel, J. & Esch, W. van (2004). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Een onderzoek naar de doorstroomregeling in cohort 1*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Nieuwenhuis, A.F.M. (1991). *Complexe leerplaatsen in school en bedrijf. Een studie naar de implementatie en effecten van participerend leren in het middelbaar beroepsonderwijs*. Groningen: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.
- Nieuwenhuis, L. & Smulders, H. (2004). *Over de grens. Een verkenning van het Deense systeem voor beroepsonderwijs als good practice voor Nederland*. Delft: Axis.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. (diss.) Delft: Eburon.
- Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek (1996). *Soepel geregeld*. OSA-report nr. 24. 's-Gravenhage: Sdu.
- Peursen, C.A. van (1992). *Verhaal en werkelijkheid - een deiktische ontologie*. Kampen: Agora.
- Plant, P. (2001). *Quality in Careers Guidance*. Paris: OECD.
- Rothman, R. (1987). *Working; sociological perspectives*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Scholierenonderzoek 1994*. Leiden: University of Leiden.
- Simons, P.R-J. (1999). Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme. *Opleiding & Ontwikkeling*, 1/2, 41-45.
- Singerling, E. & De Kleer, E. (2000). *Ken- en Stuurgetallen Personeelsmanagement*. (Facts and figures personnel management) Samsom: Alphen a/d Rijn.
- Solomon, R.C. (2004). *Not Passion's Slave. Emotions and Choice*. Oxford: Oxford University Press

- Steenbruggen, J. (2003). *Employability ondernemen. Hoe maak je employability concreet?* Arnhem: Batouwe.
- Steinberg, L.D., Greenberger, E., Jacobi, M. & Garduque, L. (1981). Early work experience: a partial antidote for adolescent egocentrism. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 183-205.
- Stuurgroep Evaluatie WEB (2001). *De WEB: naar eenvoud en evenwicht. Eindrapport.* Zoetermeer, juni 2001.
- Teerling, L. & Bijveld, B. (1982). *Ondernemersbelangen in het beroepsonderwijs.* Doctoraalscriptie Onderwijskunde. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs.* (diss.) Tilburg: KUB.
- Vlist, J.O. van der (2000). *Invloedfactoren studiekeuze leerlingen VBO-metaaltechniek.* Amsterdam: Dijk 12.
- Vos, L. (2004). *Praktijkgestuurd leren en beoordelen.* Leeuwarden: Friesland College.
- Vries, B. de (1988). *Het leven en de leer.* (diss.) Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Vroon, P. (1989). *De tranen van de krokodil. Over de te snelle evolutie van onze hersenen.* Baarn: Ambo.
- Wallulis, J. (1998). *The new insecurity; the end of the standard job and family.* New York: New York Press.
- Weerd, B. de & Velde, Th. van der (2004). *Vouchers in vraaggestuurd duaal onderwijs – eindrapportage experimenteerfase.* Enschede: Landelijk Expertisenetwerk Vraaggestuurd Leren en werken /LEV'L.
- Wesselingh, A. (1985). *Onderwijs en reproductie van maatschappelijke ongelijkheid 1975-1985.* Nijmegen: ITS.
- Wiegersma, S. & Bochove, P. van (1976). *De wereld der beroepen.* Haarlem: De Toorts.
- Wijers, G. & Meijers, F. (1996). Career guidance in the knowledge society. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 185-198.
- Zee, H. van der (1997). *Denken over dienstverlening.* Deventer: Kluwer.