

Samenwerking in ontwikkeling

door Frans Meijers



Het wordt steeds duidelijker dat in een diensteconomie vakbekwaamheid slechts verworven kan worden in leerarrangementen die door het beroepsonderwijs en het bedrijfsleven gezamenlijk zijn opgezet en waarvoor zij een gedeelde verantwoordelijkheid dragen. Op dit moment hanteren beide partijen het principe van de verdeelde verantwoordelijkheid ('sovereiniteit in eigen kring'). Hoe tot nieuwe vormen van samenwerking te komen? Dat is de centrale vraag in dit artikel. Eerst wordt een stand van zaken gegeven, waarna het probleem van de samenwerking in beleidstermen wordt getypeerd. Tenslotte worden enkele aanbevelingen gedaan voor een innoverend beleid terzake.

Dr. F. Meijers is directeur van Meijers Onderzoek & Advies en lector Pedagogiek van de Beroepsvorming aan de Haagse Hogeschool.
E-mail: fmeijers@worldonline.nl; website <http://www.frans-meijers.nl>

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 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. Centraal in deze bijdrage staat de vraag hoe een dergelijke dialoog gerealiseerd kan worden. Ik concentreer me daarbij op de dialoog tussen het onderwijs en het bedrijfsleven, omdat zonder deze dialoog de leerling sowieso geen platform heeft om zijn (studie)loopbaanwensen te articuleren.

Praktijkgericht onderwijs in opkomst 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

Scholen vallen vaak terug in traditioneel onderwijs

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. 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).

Stand van zaken Het inhoudelijke zwaartepunt wat betreft de ontwikkeling van samenwerking tussen concrete scholen en het plaatselijke of regionale bedrijfsleven ligt op dit moment in projecten waarin het bedrijfsleven levensechte problemen aanlevert waarmee leerlingen vervolgens, vaak in interdisciplinaire groepen, aan de slag gaan. Deze tamelijk 'lichte' vorm van samenwerking vergt overigens al de nodige aanpassing van het onderwijs, met name in het opbouwen en onderhouden van de contacten met het regionale bedrijfsleven (Meijers, 2004b).

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, 2001a). De meest vergaande vorm betreft de minionderneming. Misschien wel omdat het bedrijfsleven en de leerlingen zelf zo'n actieve rol spelen in een minionderneming, functioneert deze vorm van onderwijs nog 'aan de rand' van het officiële curriculum. Er zijn opleidingen waar deelname aan een minionderneming verplicht is, maar ook in deze opleidingen is de relatie tussen de minionderneming en de rest van het onderwijsprogramma onduidelijk (Meijers, 2002).

Samenwerking is marginaal in zowel onderwijs als bedrijf

Van een dialoog over de evaluatie van het leerproces tussen scholen en het bedrijfsleven is 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, 2004b; Joukes & Severiens, 2001; Onderzoek naar het pedagogisch-didactisch handelen, 2003).

Verdeelde in plaats van gedeelde verantwoordelijkheid

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 onderzoek naar de kwaliteit van bpv-plaatsen duidelijk maakt (Meijers, 2004a), wel begeleiding door ervaren medewerkers. Maar deze begeleiding is vooral gericht op beroepssocialisatie en niet op het ontwikkelen van reflectieve competenties. Het onderwijs heeft daarop evenwel geen invloed; de facto hebben school, bedrijf en leerling nauwelijks een dialoog met elkaar.

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 (tabel 1) schetsen zij vervolgens de noodzakelijke beleidsaanpak om het beroepsonderwijs te innoveren.

Samenwerking als beleidsprobleem: vier typen

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 contra-productief. 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.

		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

Tabel 1: Model beleidstypen (Hisschemöller, 1993).

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 belangen tegenstellingen. Het doel moet dan zijn win-winsituaties te identificeren en vervolgens te realiseren.

Samenwerking: een ongestructureerd probleem

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 fundamen-

Wat is competentiegericht onderwijs?

teel 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 beroepsonderwijs (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.

Samenwerking als leerproces 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

Er zijn vrijhavens nodig

(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, 2001b).

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

Geld moet goede ideeën volgen, niet andersom

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

- Geerligts, J., K. Mittendorff & L. Nieuwenhuis (2004). *Succesvol innoveren van (beroeps)onderwijs*. Wageningen: Stoas.
- Geurts, J. & R. Oosthoek (2004). *Bèta/techniek verbeteren en vernieuwen: 250 good practices*. Delft: Axis.
- Hisschemöller, M. (1993). *De democratie van problemen. De relatie tussen inhoud van beleidsproblemen en methoden van politieke besluitvorming*. (diss.) Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Joukes, G. & S. Severiens (2001). *Studenten in het hoger technisch onderwijs; verschillen in leerstrategieën, motivatie en positie*. Delft: Axis.
- Meijers, F. (2001a). *Mentoring: van jenne naar jutte. Mogelijkheden en onmogelijkheden van mentoring binnen onderwijsleerprocessen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Meijers, F. (2001b). *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). *Ondernemend onderwijs; de mini-onderneming als krachtige leeromgeving*. In *Handboek Effectief Opleiden* (pp.5-1.01/1.31) '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). *Bèta/techniek in ontwikkeling; de Axis Verbeterprojecten bekeken*. Delft: Axis.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004). *Koers BVE – Het regionale netwerk aan zet*. 's-Gravenhage: OCenW.
- Nieuwenhuis, L. & H. Smulders (2004). *Over de grens. Een verkenning van het Deense systeem voor beroepsopleiding als good practice voor Nederland*. Delft: Axis.
- Onderzoek naar het pedagogisch-didactisch handelen in het vmbo en het mbo: samenvatting van de eindrapportage. *Nieuwsbrief Werkspoor*, 2 (2), 2003, p. 2.
- Simons, P.R.J. (1999). *Competentieontwikkeling: van behaviourisme en cognitivisme naar sociaal-constructivisme*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12, 1/2, pp. 41-45.
- Vos, L. (2004). *Praktijkgestuurd leren en beoordelen*. Leeuwarden: Friesland College.
- Weerd, B. de & Th. Van der Velde (2004). *Vouchers in vraaggestuurd duaal onderwijs – eindrapportage experimenteerfase*. Enschede: Landelijk Expertisenetwerk Vraaggestuurd Leren en werken /LEV'L.