

Deel 2 State of the art: 1985-2014

De ontwikkelingen en de concepten van de laatste decennia beoordeeld op hun waarde, betekenis en nut voor het groen onderwijs van morgen.

Metamorfose

De revolutiejaren 1985 – 2000

Marcel Kooijman

Fotografie ministerie van L&V, AOC Raad, Studio André Ruigrok

Aanschouw het landbouwonderwijs rond 1985. Er zijn 77 lagere agrarische scholen en 55 scholengemeenschappen waar lager agrarisch onderwijs wordt gegeven met in totaal 35.404 leerlingen, waaronder 6.605 leerlingen in het zogenaamde Individueel Landbouw Onderwijs (vergelijkbaar met het huidige lwoo). In totaal zijn hier 77 zelfstandige schoolbesturen bij betrokken. Het onderwijs is grotendeels opgesplitst in 9 smalle vakrichtingen.

Ook volgen 6.421 leerlingen een opleiding in het kader van het leerlingwezen (thans BBL), voor het merendeel verbonden aan de lagere agrarische scholen (de zogenaamde ‘vakscholen’) Daarnaast zijn er 49 scholen voor middelbaar agrarisch onderwijs - waaronder 18 rijksscholen - en verder bestuurd door 21 schoolbesturen met in totaal 19.357 leerlingen. Ruim 80 % van hen volgt een opleiding in de land- of tuinbouw. Het onderwijs is grotendeels ingericht in klassieke lesroosters rond academische disciplines.

Het ministerie van Landbouw en Visserij is in het landbouwonderwijs oppermachtig en herbergt in de zogenaamde ‘Directie Landbouw-onderwijs’ een nagenoeg complete overheidsdienst op het gebied van het onderwijs, met een eigen verantwoordelijkheid voor het onderwijsbeleid, een eigen overlegstructuur, een eigen inspectie, een eigen uitgeverij van leermiddelen en een eigen scholenbouw-afdeling. Het landbouwonderwijsbeleid krijgt vooral vorm in diverse overlegorganen, waarin de landbouworganisaties (vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en van de agrarische schoolbesturen!) een grote invloed hebben. Ruim 15 jaar later is hiervan weinig meer terug te vinden. Wat was er gebeurd en waarom?

Autonomie en sectorvorming

In het begin van de jaren tachtig van de vorige eeuw raakt Nederland in een diepe economische recessie, die aanleiding is voor een herbezinning op de rol van de overheid in de samenleving. Er komt een nieuwe politieke filosofie die een trendbreuk is met het verleden: de overheid gaat zich vooral richten op de hoofdlijnen van het beleid en minder op de uitvoering ervan. Voor het onderwijs betekent dit, dat de overheid op een grotere afstand van de scholen gaat staan. De trefwoorden uit die tijd zijn deregulering, marktwerking, efficiëntie, autonomievergroting en zelfsturing.

De recessie is ook aanleiding voor een vernieuwde aandacht vanuit de politiek voor het beroepsonderwijs. Twee adviescommissies (de commissie Wagner en de commissie Rauwenhoff) geven aan, dat het beroepsonderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren aan het economische herstel, mits het beroepsonderwijs beter op de arbeidsmarkt wordt afgestemd. Daartoe moet het beroepsonderwijs in al haar verschijningsvormen (mbo, kort mbo, leerlingwezen, cursus- en contractonderwijs) worden gebundeld in zelfstandige, professionele en ondernemende scholen. De hoofdverantwoordelijkheid voor het beroepsonderwijs moet komen te liggen bij de onderwijsinstellingen en het georganiseerde bedrijfsleven, die inhoudelijk samenwerken in de zogenaamde landelijke organen (later: de Kenniscentra).

Deze visie op het beroepsonderwijs krijgt zijn beslag in de zogenaamde SVM-wet (wet Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar Beroeps-onderwijs), die de aanzet geeft tot grootschalige fusies in het mbo en tot brede, multisectorale mbo-scholen. Ondertussen zijn de beleids-discussies in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in sterke mate

gericht op uitstel van studiekeuze en dus ook op de vorming van brede, intersectorale scholengemeenschappen. Zowel in het lbo als in het mbo komt er een sterke beweging op gang, weg van het sectorale denken en op weg naar brede, horizontale scholengemeenschappen.

De AOC-vorming

Dit plaatst het landbouwonderwijs voor een groot dilemma. Als men meegaat met de multisectorale beweging sluit dat aan bij de overheer-

sende politieke en maatschappelijke opvattingen rond het beroepsonderwijs, maar tegelijkertijd verliest het landbouwonderwijs dan de eigen positie onder het ministerie van Landbouw.

Zover komt het niet, uiteindelijk is het hemd toch nader dan de RO(C) K. Rond 1985 vinden de eerste discussies plaats over de toekomst van het landbouwonderwijs en agrarische bedrijfsleven en het ministerie van LNV zijn het er al gauw over eens, dat het bijzondere landbouw-



Instelling van de procescoördinator aoc-vorming Toon Vercauteren (m) door minister Gerrit Braks van Landbouw en Visserij (nzetfoto) in 1987

model in stand moet worden gehouden en het landbouwonderwijs daarom niet op moet gaan in de multisectorale SVM-scholen. In die tijd valt voor het eerst de term Agrarisch Opleidingscentrum, waarmee aanvankelijk vooral het middelbaar agrarisch onderwijs wordt bedoeld, maar vanaf 1986 komt ook het lager agrarisch onderwijs bij de centrumvorming in beeld. Daar liggen overigens geen onderwijskundige idealen aan ten grondslag maar uitsluitend het besef, dat de kleine middelbare agrarische scholen zonder de las'en getalsmatig veel te klein zouden worden.

In 1987 overlegt de toenmalige minister van LNV Braks in de Tweede kamer over de aoc-vorming en hij spreekt daarbij de verwachting uit, dat er 30 tot 40 aoc's zullen komen! In de jaren daarna neemt de verwachting van dit aantal echter steeds verder af.

De AOC-vorming was allerm minst onomstreden. Buiten het agrarische wereldje werd er maar vreemd tegenaan gekeken. Het aoc-model ging nogal tegen het algemene onderwijsbeleid in. En ook in het groene onderwijs zelf hield menig een zijn hart vast. Konden de aoc's de concurrentie met de scholengemeenschappen en de SVM-scholen wel aan? Vooral in het lager agrarisch onderwijs was er aanvankelijk veel verzet, men zag de voordelen niet en vreesde – naar later bleek geheel ten onrechte – dat het lager agrarisch onderwijs in de aoc's uiteindelijk het loodje zou leggen.

Achteraf gezien is het een sterk staaltje geweest dat de aoc's, geheel tegen de geest van die tijd in, tot stand zijn gekomen. De persoonlijke inzet van minister Braks, gesteund door een grote CDA-fractie in de Tweede Kamer, en de eensgezindheid tussen het boerenbedrijfsleven en de ambtenaren van het ministerie van LNV maakten dit mogelijk. Uiteindelijk ontstaan er 21 aoc's.

Maar deze situatie is nog allerm minst stabiel, ook zonder wettelijke dwang gaat de fusiegolf nog even door en aan het einde van de twintigste eeuw zijn er nog 14 aoc's over.

De aoc-vorming heeft een enorme invloed op de machtsverhoudingen binnen het landbouwonderwijs. De verhouding tussen het ministerie van Landbouw en de scholen wordt gelijkwaardig en dat is voor beide partijen wenselijk. Er zijn geen rijks middelbare land- en tuinbouwscholen

De oorspronkelijke 21 aoc's (1992)

1. AOC Friesland
2. AOC Noord (Groningen)
3. AOC Frederiksoord/Meppel/Wolvega
4. AOC Het Elema College (Drente)
5. AOC Frevoland
6. AOC De Groene Welle
7. AOC Twente
8. AOC Agron
9. AOC Groenhorst College
10. AOC 't Vanck (Nijmegen e.o.)
11. AOC Limburg
12. AOC Midden - en Oost Brabant
13. AOC West Brabant
14. AOC Zeeland e.o.
15. AOC Het Holland College (Zuid Holland, met name het Westland)
16. AOC Groene Delta (Zuid Holland, met name Den Haag e.o.)
17. AOC Groen College (Boskoop e.o.)
18. AOC Midden Nederland
19. AOC Florens College (Aalsmeer e.o.)
20. AOC Alkmaar
21. AOC Hoorn e.o.

meer; zij gaan op in de aoc's. Op een enkele uitzondering na hebben alle aoc's een algemeen-bijzondere identiteit en een breed samengesteld schoolbestuur, waarin de landbouworganisaties de bestuurlijke macht moeten delen met vertegenwoordigers van de organisaties van bloemisten, hoveniers, de levensmiddelenindustrie en breed georiënteerde, onafhankelijke bestuurders. De bestuurlijke verantwoordelijkheid van het georganiseerde bedrijfsleven loopt verder terug als in de loop van de negentiger jaren de centrale directies uitgroeien tot professionele colleges van bestuur, met daarboven een raad van toezicht die behoorlijk op afstand staat en steeds minder vanuit organisaties wordt bemenst. De verbondenheid van de landbouworganisaties met 'hun' agrarische scholen wordt tegen het einde van de twintigste eeuw steeds minder gevoeld.



In Limburg werd in het kader van de AOC-vorming onder groot protest de mbo-locatie Venlo gesloten

Landelijke samenwerking en de oprichting van de AOC Raad

Van oudsher had het ministerie van Landbouw een overheersende invloed op de agrarische scholen. Er waren veel, kleine scholen en bij het ministerie was er een sterke directie Landbouwonderwijs, wiens directeur als 'de directeur van het Landbouwonderwijs' door het leven ging en zich ook als zodanig gedroeg. Enigszins paternalistisch was het wel, maar de onderlinge verhoudingen waren goed, de ambtenaren waren voornamelijk zelf afkomstig uit het landbouwonderwijs, zij spraken de taal van de scholen en er werd veel tijd besteed aan overleg, communicatie en samenwerking. Tegenspel werd vooral geboden door de landbouworganisaties in hun hoedanigheid van vertegenwoordigers van de agrarische schoolbesturen, verenigd in de Onderwijscommissie van het Landbouwschap, maar altijd in de beste onderlinge verhoudingen.

Met de komst van de aoc's beseften al deze hoofdrolspelers, dat hun onderlinge verhoudingen voorgoed zouden veranderen. Ook in het landbouwonderwijs kwam de overheid meer op afstand te staan, de aoc's zouden veel professioneler en autonomer zijn dan hun voorgangers, de lagere en middelbare land- en tuinbouwscholen. 'Je moet voortaan je eigen broek ophouden', was in die tijd een geveulegelde uitdrukking.

Al snel na de oprichting van de eerste aoc's kwam er een beweging op gang om te komen tot een eigen belangenvereniging, oorspronkelijk vanuit de aoc-directeuren maar als snel geadopteerd door de aoc-bestuurders en ook gestimuleerd door het ministerie van Landbouw. Op 9 oktober 1990 werd in Houten de oprichtingsvergadering van de

AOC Raad gehouden, niet alleen een belangenvereniging, maar ook ‘... een coördinatiepunt voor het verzamelen van oplossingen die binnen AOC’s zijn bedacht’. Het was aanvankelijk een hybride vereniging van bestuurders en directeuren, zoals ook moge blijken uit de samenstelling van het eerste Dagelijks Bestuur (zie foto rechts):

Het eerste dagelijks bestuur van de AOC Raad:

- Wim Peters (secretaris schoolbestuur NCB), voorzitter (2 e links)
- Marinus van Dam (directeur AOC Flevoland), secretaris (geheel links)
- Wim Timmer (secretaris DLG), penningmeester (midden)
- Andries van der Gref (directeur AOC Friesland), lid (2e rechts)
- Jacques Elbers (directeur Holland College), lid (geheel rechts)

Eind 1999 kwam aan het hybride karakter van de Raad een einde, de AOC Raad werd dé vereniging van de colleges van bestuur van de aoc’s. De komst van de AOC Raad gooide de overlegstructuur in het landbouwonderwijs danig overhoop. Het ministerie van Landbouw erkende de raad meteen als dé vertegenwoordiger van de agrarische schoolbesturen. Aan de dubbele rol die de landbouworganisaties decennia lang hadden gespeeld – vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en van de schoolbesturen – was abrupt een einde gekomen. De AOC Raad ging van start met een klein bureau (1 beleidsmedewerker en 1 secretaresse) dat aanvankelijk onderdak vond bij de Stoas in Wageningen. Later vestigde het bureau zich in Ede, in het logeergebouw van de Praktijkschool. Tegen het jaar 2000 telde het bureau 7 medewerkers.

Van lao via vbo naar vmbo

Er zijn niet veel landen in de wereld waar kinderen al op 12 jarige leeftijd kunnen kiezen voor een beroepsgerichte opleiding, Nederland is daarin tamelijk uniek. Deze vroege schoolkeuze heeft het onderwijsdebat in ons land decennia lang gedomineerd en de debatten daarover waren vaak fel en hartstochtelijk. Ze gingen ook aan het landbouwonderwijs niet voorbij.

Uit de mislukking van de middenschoolexperimenten in de jaren zeventig en tachtig werd duidelijk, dat een geïntegreerde eerste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland niet haalbaar was. In de

jaren negentig wordt daarom geprobeerd tot uitstel van studiekeuze te komen binnen de gedifferentieerde structuur (lbo – mavo – havo – vwo) van het voortgezet onderwijs. Daarvoor wordt – op basis van een advies van de WRR – de basisvorming ingevoerd, een identieke onderwijshoud voor de eerste leerjaren van alle vormen van voortgezet onderwijs, met dezelfde kerndoelen voor alle leerlingen maar ook met een aanzienlijke vrije ruimte om aan de verschillen tussen kinderen tegemoet te komen. Daarnaast wordt in de structuur van het lager beroepsonderwijs ingegrepen. De functie van dit onderwijs verschuift van beroepsopleidend naar beroepsoriënterend en de verschillende sectoren in het lager beroepsonderwijs (waaronder het lager agrarisch onderwijs) worden samengesmeed tot voorbereidend beroepsonderwijs (vbo). In 1999 worden vbo en mavo samengetrokken in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) met 4 leerwegen: basisberoepsgericht, kaderberoepsgericht, gemengd en theoretisch. Vanaf dat moment spreken we over vmbo-groen en dit ontwikkelde zich tot een brede, oriënterende vooropleiding voor het totale mbo.

Het is nog een hele toer geweest om de gemengde leerweg aan de aoc’s verbonden te krijgen. De algemene beleidsregel was, dat deze alleen kon worden toegekend aan scholen die voorheen ook een mavo in huis hadden en aan die voorwaarde kon geen aoc voldoen. Na een gerichte



De ‘founding fathers’ van de AOC Raad (het eerste DB)



Ieder mbo-locatie had er een kast vol van: (voorbeeld)materiaal dat in het landelijk project PUC was ontwikkeld. In de praktijk bleek het niet tot nauwelijks gebruikt te worden

lobby werd hierover tussen de kamerleden Cornielje (VVD) en Sterk (PvdA) een politieke deal gesloten: Aoc's konden de gemengde leerweg gaan aanbieden, mits de zes mavo's in Nederland die geen fusiepartner hadden kunnen vinden, onderdak bij een aoc kregen. Dit verklaart waarom op een beperkt aantal plaatsen in Nederland aoc's ook de theoretische leerweg in het vmbo verzorgen.

Nieuw woord: kwalificatiestructuur

Bij het ontstaan van de aoc's was het middelbaar agrarisch onderwijs nog tamelijk klassiek van opzet. Het curriculum was opgebouwd rond vakken, die ontleend waren aan academische disciplines (economie, bodemkunde en bemestingsleer, voeding, biologie, etc.) en gegeven werden volgens een urenrooster. De stages waren blokstages van een aantal maanden achtereen. Daarnaast en geheel los daarvan waren er de opleidingen in het kader van het leerlingwezen: 4 dagen werken en 1 dag naar school.

In het begin van de jaren negentig kwam er internationaal een beweging op gang om het beroepsonderwijs radicaal anders in te

richten. Deze beweging waaide vanuit Schotland over naar Nederland en werd hier sterk gepropageerd door de Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs (ARVO) en haar voorzitter Hans van Aalst, die grote invloed in het groene onderwijs verwierf.

De kern van deze verandering bestond uit twee elementen:

- moduleren: een ordening van de leerstof in gelijkvormige eenheden ('modulen') op basis van concrete beroepshandelingen in bedrijven in plaats van academische disciplines
- participerend leren: een constante afwisseling van theorie en praktijk; geen blokstages meer, het leren vindt zo veel mogelijk plaats in concrete, realistische situaties.

Ere wie ere toekomt: het agrarisch onderwijs was de eerste sector in het Nederlandse beroepsonderwijs die deze ontwikkeling oppakte. Onder leiding van het ministerie van Landbouw ging de hele inhoud van het middelbaar agrarisch onderwijs op de schop en ontstond er een geheel nieuwe ordening van de leerstof in eindtermen, certificaten en diploma's. Dit geheel werd aangeduid als: 'de kwalificatiestructuur'. Enkele jaren later werd deze wijze van ordenen van de leerstof uitgangspunt voor de inrichting van het totale beroepsonderwijs in Nederland.

De invoering van de kwalificatiestructuur in het middelbaar agrarisch onderwijs was feitelijk een enorme ingreep van de overheid in de dagelijks schoolpraktijk. Lesroosters zagen er ineens heel anders uit, leerlingen liepen plotseling de school in en uit, docenten verloren hun vertrouwde vak en hun vertrouwde rol. Vanuit het ministerie werd de invoering begeleid door een groot landelijk project PUC (Project Uitwerking Certificaten), waarbij vele tientallen docenten wekelijks bijeenkwamen in de Hanzenhof in Zwolle om lesmethoden te ontwikkelen. Voor de net gevormde aoc's was de invoering van de kwalificatiestructuur echter een enorme opgaaf die zij nauwelijks konden volbrengen en regelmatig was er opstand en waren er landelijke crisisbijeenkomsten.

Achteraf gezien mag de invoering van de Kwalificatiestructuur worden beschouwd als een laatste uiting van de overheersende macht van het

ministerie van Landbouw over het agrarisch onderwijs. Zonder die macht had het waarschijnlijk helemaal niet gekund en dan had ons beroepsonderwijs er vandaag de dag heel anders uitgezien. Maar er was ook sprake van een vertrouwensbreuk tussen de agrarische scholen en 'hun' ministerie en er was een algemeen gevoel bij de scholen dat deze ingreep niet paste in de nieuwe bestuurlijke verhoudingen tussen de overheid en de onderwijsinstellingen. In de jaren daarna leren de aoc's gaandeweg omgaan met de kwalificatiestructuur, maar de verhouding met het ministerie van Landbouw was voorgoed veranderd.

Van drie landelijke organen naar één LOBAS

Van oudsher kende het landbouwonderwijs drie landelijke organen voor het leerlingwezen: voor de land- en tuinbouw, de levensmiddelenindustrie en de bosbouw- en cultuurtechniek. Krachtens de Wet op het Leerlingwezen hadden deze organen de taak de opleidingsprogramma's en de examens voor de leerlingstelsel-opleidingen te maken en leerlingen op bedrijven te begeleiden.

Met de komst van de aoc's - waarin alle agrarische beroepsopleidingen waren geïntegreerd - was zo'n versnipperde structuur niet langer passend. Daar kwam bij dat de organisaties van het bedrijfsleven door de oprichting van de AOC Raad veel aan invloed hadden ingeboet. Hun positie in de landelijke organen won daardoor aan belang. Onder tussen veranderde ook de taken van de landelijke organen.

Met de komst van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) werden de leerlingstelsels geïntegreerd in het totale stelsel voor middelbare beroepsopleidingen en kregen de landelijke organen - later Kenniscentra - de taak om de kwalificatiestructuur te ontwikkelen. In 1996 fuseerden de drie agrarische landelijke organen tot één orgaan genaamd LOBAS (Landelijke Organisatie voor Beroepsopleidingen in de Agrarische Sector).

Tussen LOBAS en de aoc's heeft jarenlang een gespannen verhouding bestaan. Er waren hoogoplopende conflicten over de positie van de consulenten (op de aoc's of bij LOBAS?), over de kwalificatiestructuur (hoe gedetailleerd?), over de status van servicedocumenten en wat dies meer zij. Het heeft tot diep in de 21ste eeuw geduurd voordat de aoc's LOBAS (later omgedoopt tot Aequor) zijn gaan beschouwen als 'hun' orgaan.

Lumpsum-financiering

Tot aan het begin van de jaren negentig werden scholen bekostigd volgens het zogenaamde declaratiestelsel. De schoolgebouwen waren van de overheid, die ze aan de scholen gratis ter beschikking stelde. Voor de formatieomvang van het personeel bestonden gedetailleerde formules, de arbeidsvoorwaarden werden landelijk vastgesteld en de salarissen werden door de overheid vergoed aan de schoolbesturen. Voor het aanschaffen van inventarissen moesten aparte aanvragen bij de overheid worden gedaan.

Dit gedetailleerde, rigide systeem paste niet bij het wensbeeld van de autonome, ondernemende school. Het werd in het begin van de jaren negentig daarom vervangen door de zogenaamde lumpsum-financiering: scholen kregen voortaan één bedrag per leerling, waarmee ze in principe hun hele bedrijfsvoering dienden te betalen. Binnen dat bedrag kunnen scholen hun eigen keuzes maken en dus zelf bepalen hoeveel ze aan personeel en materieel uitgaven en waaraan dan precies. In het begin van de jaren negentig werd ook het overleg over de arbeidsvoorwaarden gedecentraliseerd. In 1995 sloot de AOC Raad samen met de vakcentrales voor het eerste een cao voor de aoc's af en dat zou meteen ook de laatste zijn. Later sloten de aoc's zich aan bij de cao-BVE.

In de aoc-wereld had de omzetting van het declaratiestelsel naar de lumpsumfinanciering heel wat voeten in aarde. Uitgangspunt was dat deze omzetting budgettair neutraal zou geschieden, maar toen de lumpsum financiering eenmaal was ingevoerd hadden de aoc's sterk het gevoel dat ze geld tekort kwamen. Het wantrouwen richting het ministerie van Landbouw groeide. 'Zaten we maar bij OCW', kon je in die dagen horen.

Om aan alle onduidelijkheid een einde te maken werd in 1994 een onafhankelijk onderzoek ingesteld door prof. dr. Roel in 't Veld. Hij constateerde, dat de omvang van de bekostiging door de invoering van de lumpsum-financiering niet wezenlijk veranderd was. De onvrede van de aoc's had enerzijds te maken met de nog steeds te strakke sturing vanuit de overheid en anderzijds op de nog onvoldoende ontwikkelde autonomie van de aoc-besturen. Daarmee was de angel wel uit het

conflict. Niettemin keert het gevoel van ‘tekortkomen’ in de jaren daarna – tot de dag van vandaag - vaker terug.

Innovatie en de ondersteuningsstructuur

Het ministerie van Landbouw heeft het onderwijs altijd gezien en benut als innovatie-instrument voor de agrarische sector en daaraan dankt het groene onderwijs haar unieke positie. Dit kwam enerzijds tot uitdrukking in het creëren van intensieve overleggen en netwerken van ambtenaren, onderzoekers, voorlichters en onderwijsinstellingen en anderzijds in het ter beschikking stellen van omvangrijke innovatiemiddelen voor het onderwijs. In de loop van de jaren tachtig werden die innovatiemiddelen meer en meer ingezet via het instituut voor de agrarische lerarenopleidingen Stoas. Dit groeide langzaam maar zeker uit tot dé innovatie- en ondersteuningsorganisatie voor het landbouwonderwijs, die in opdracht van het ministerie van Landbouw omvangrijke nascholingsprogramma’s en innovatieprojecten uitvoerde. In het begin van de jaren negentig was er feitelijk sprake van een monopolie-positie van dit instituut.

In die tijd werd buiten het landbouwonderwijs de onderwijsondersteuning gaandeweg opengebroken. Er kwam vraagsturing: projectbudgetten en middelen voor nascholing werden niet meer door de overheid aan ondersteuningsinstellingen maar aan de onderwijsinstellingen uitgekeerd en deze werden zelf verantwoordelijk voor hun ondersteuning. Het ministerie van Landbouw heeft wat dit betreft echter lang vastgehouden aan het aanbodmodel via Stoas.

Gaandeweg groeide het verzet hiertegen en ontstond er rond Stoas en de innovatiemiddelen in het onderwijsveld een chagrijnige sfeer. De oprichting van het Ontwikkelcentrum – de educatieve uitgeverij van het landbouwonderwijs – in 1993 was de eerste barst in het Stoas-monopolie.

Iets soortgelijks heeft zich afgespeeld rond de praktijkscholen (later IPC’s, Innovatie- en Praktijkcentra). Tot diep in de jaren negentig was hier sprake van een aanbodmodel: scholen waren verplicht van de praktijkscholen gebruik te maken, Landbouw betaalde. In 1996 adviseerde Bram Peper in de verhouding tussen de praktijkscholen en de aoc’s vraagsturing aan te brengen en in de jaren daarna zijn de middelen voor het praktijkleren gaandeweg naar de aoc’s overgeheveld.

Epiloog

Aanschouw het groene onderwijs tegen het einde van de twintigste eeuw.

Dat we over groen onderwijs spreken en niet meer over landbouwonderwijs of agrarisch onderwijs is veelzeggend. Het vmbo-groen is een brede, oriënterende opleiding geworden, die voor de agrarische sector geen bijzondere betekenis meer heeft. Ook in het mbo is het overgrote deel van de studierichting niet meer agrarisch gericht.

Er zijn 14 agrarische opleidingscentra, maar als je goed kijkt dan zie je dat de scholen van weleer er vrijwel allemaal nog zijn. De aoc-vorming is dus vooral een bestuurlijke schaalvergroting geweest: in de onderwijsuitvoering is de kleine schaal behouden gebleven en de opleidingen zijn nog steeds goed gespreid over Nederland. Achteraf gezien is deze combinatie van kleinschalige scholen in grootschalige bestuurlijke verbanden een prima model gebleken. De combinatie vmbo – mbo (destijds zo fel bekritiseerd) wordt steeds meer als een sterk punt van de aoc’s gezien. De gevreesde fuikwerking heeft helemaal niet plaatsgevonden, integendeel.

De verhouding tussen het ministerie van Landbouw en de onderwijsinstellingen is fundamenteel veranderd; de positie van de overheid is bescheidener, afstandelijker geworden en de afhankelijkheidsrelatie heeft plaatsgemaakt voor een meer zelfbewust partnership. De aoc’s zijn klaar voor de 21ste eeuw.

Eindnoot

Voor het schrijven van dit hoofdstuk heb ik de volgende bronnen geraadpleegd:

Vakblad Agrarisch Onderwijs, jaargangen 1985 – 1999

Landbouwonderwijs in Beeld, diverse jaargangen, Ministerie van LNV

Landbouwonderwijsplan, 1992 en 1994, Ministerie van LNV

Een halve eeuw Vakblad voor Groen Onderwijs, Silo

Statistische gegevens aangeleverd door de Directie Agro-kennis van het Ministerie van EZ

en mijn eigen herinneringen.

Het groene opleidingsdomein: kanteling en verbreding

Frans Hoeks

Fotografie Ministerie van LNV, Studio André Ruigrok

De verhouding tussen opleidingen en sector is verschoven en blijft verschuiven als gevolg van ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Het domein van de aoc's wordt breder, met naast de primaire, donker-groene opleidingen, de lichtgroene. Daarbij heeft het domein raakvlakken met andere werkvelden, zoals zorg, techniek en wonen. Oud-bestuurder Frans Hoeks schetst in een terugblik op 25 jaar het unique selling point van groen onderwijs.

'Het was ooit een jeugdroom om directeur te worden van een landbouwschool, leiding geven aan het voorbereiden van studenten op een maatschappij in ontwikkeling, waar verandering als een uitdaging wordt opgevat, waar men in de branding durft te gaan staan en waar men wil deelnemen aan (r)evolutie ten behoeve van een veilige, duurzame en concurrerende groene sector.' – Gerrit Braks, Boxtel 1989.

Misschien is het wel, onbewust, deze gedachte van de toenmalige minister van landbouw geweest die voor mij een belangrijke drijfveer is gebleken om bijna vijftig jaar, met een uitstap van vijf jaar Universiteit Tilburg, in het groene domein te vertoeven. Hierin heb ik de aansturing van het groen onderwijs door een specifiek vakdepartement meegemaakt, van minister van Landbouw en Visserij Barend Biesheuvel (1965) tot en met minister van Economische Zaken Henk Kamp in 2013, en van de Directie Landbouwonderwijs Van der Schans/Vercauteren tot en met de Directie AgroKennisTabak/Berkelmans. Grote namen, waarbij voor mij als inspiratiebronnen Braks/Vercauteren met de aoc-vorming en Veerman/Tabak met de GKC-vorming eruit sprongen.

1989 – Het agrarisch onderwijs op een kantelpunt?

En dan nu, anno 2014, eerst even terug naar dat markante begin in 1989, precies aan de vooravond van ook mijn bestuurlijke aoc-periode, met enkele opmerkelijke uitlatingen en vragen uit die tijd, 'statements' die er ook nu weer toe doen.



Middelbaar tuinbouwonderwijs eind jaren '90: worden jonge mensen wel voldoende voorbereid op een veranderende dynamische maatschappij?

Zo zegt Piet Schenk, toenmalig directeur Landbouwonderwijs, ministerie van Landbouw en Visserij: ‘Er zullen circa 22 aoc’s, agrarische opleidingscentra, komen met 70 tot 75 nevenvestigingen met in totaal 37.000 leerlingen, gemiddeld 1.680 leerlingen per aoc. Waarvan twee aoc’s met minder dan 800 leerlingen en twee met meer dan 2.800 leerlingen. Hierbij stel ik de volgende vragen: Zijn de huidige schoolvakken in het beroepsonderwijs wel de beste voorbereiding op de latere werkkring? Worden jonge mensen voldoende voorbereid op een veranderende dynamische maatschappij? Hoe kunnen we het grote aantal drop outs – 40 procent van de leerlingen in het mbo haalt het diploma niet – verminderen? Hoe kunnen we de interne en externe doorstroming in het onderwijs verbeteren? Hoe kunnen we inspelen op de veranderende leerling?’

‘Daarnaast is de terugloop van het aantal leerlingen* zorgwekkend. Het positieve imago dat de agrarische sector in de zeventiger jaren had, is verdwenen. Bovendien dreigt het gevaar van onderscholing. Nieuwe technologische perspectieven vormen een uitdaging, in het bijzonder milieu- en marktproblemen vragen om oplossingen. Essentieel in het toekomstig landbouwbeleid is het doel van een duurzame, veilige en concurrerende landbouw waarbij het onderwijs een belangrijke taak heeft.’

‘De komende aoc-vorming beoogt een koersverlegging, het in krachtige centra bundelen van onderwijskundige deskundigheid van alle opleidingen. De instellingen krijgen een grote inrichtingsvrijheid en de relatie met het bedrijfsleven moet worden versterkt. Ook moet er een samenhangend stelsel komen van certificaten en diploma’s, inclusief een snelle eerste kwalificatie, om voortijdig schoolverlaten te voorkomen. Ten slotte: het MAO moet zowel een ondernemersopleiding zijn als ook een kaderopleiding. Theorie en praktijk gaan hand in hand want praktijk zonder theorie is blind, theorie zonder praktijk is zinloos.’ Aldus Schenk.

Een citaat uit datzelfde jaar van Luuk van Duijn, beleidsmedewerker Directie Landbouwonderwijs, ministerie van LNV: ‘Iedere individuele onderwijsinstelling probeert in deze tijden te overleven en hoopt dat het overheidsbeleid daartoe kansen biedt. De monosectorale opstelling voor het landbouwonderwijs veroorzaakt, ondanks veelgeprezen voordelen, echter ook moeilijke situaties. Een beetje ondernemende school zit al

gauw in de achtertuin van een collega-school of OVO-partner.’ Volgens Van Duijn ligt het belangrijkste gevaar in de ‘verkokering’. Om dit te voorkomen is het essentieel om een eigen profiel te ontwikkelen. ‘Het agrarisch onderwijs moet er voor zorgen dat het voldoende aantrekkingskracht heeft om leerlingen en studenten te trekken.’ Hij vond het een verademing om eindelijk eens informatiebrochures te zien met nu eens geen ‘boerentypes’ in de welbekende omgeving, maar middelbare scholieren zoals je ze op ieder schoolplein kunt aantreffen.

2014 – ‘Verbinding is wezenlijk’, opnieuw een keerpunt?

Anno 2014 schrijft Pieter Boetzkes, uitgever/hoofdredacteur van Vakblad Groen Onderwijs: Om in hun opleidingen een betere aansluiting te krijgen met de arbeidsmarkt en met de ontwikkelingen in de sector die steeds intensiever wordt, oriënteren de groene onderwijsinstellingen zich op versterking van hun positie in de regio. Aoc’s verbreden hun opleidingsdomein omdat ze willen inspelen op cross-sectorale vraagstukken en de vergroening van de economie. Meer dan ooit is duidelijk dat groen onderwijs op een kantelpunt zit. Scholen herijken hun keuzes, verkennen hun grenzen, maken nieuwe coalities en zoeken nieuwe verdienmodellen. Regioleren behelst een grote systeeminnovatie die mogelijk de contouren van de groene school van de toekomst vormen.’

Waarnemend directeur Agrokennis Michiel Berkelmans, ministerie van Economische Zaken, onderstreept dit kantelpunt in zijn uitspraak: ‘Voor groen onderwijs ligt nog een wereld open. Het motto van EZ voor dit onderwijs is: sectoraal clusteren, regionaal inbedden en internationaal aansluiten.’

Bestuursvoorzitter van AOC Terra Roel Schilt denkt in dezelfde richting. ‘We willen ons leerproces uit de school tillen. Dat kan de regio zijn, dat kan ook verder weg. Onze leerlingen moeten onderweg zijn, transregionaal. En we willen samenwerken, dat heeft niet alleen grote waarde voor leerlingen maar ook voor docenten en staffleden. Verbinding is wezenlijk. Eigenlijk zijn we daarmee enigszins terug bij waar we 25 jaar geleden stonden, met de aoc-vorming. Voor die tijd functioneerde het OVO-drieluik nog, maar er kwam meer afstand en veel aoc’s richtten zich op hun eigen ontwikkeling. Hierdoor raakte

op meerdere plaatsen het groen onderwijs in een isolement. Nu zie je eindelijk weer een grote beweging de andere kant op en halen we de goede dingen uit het verleden weer naar boven.'

Imagoprobleem

Wanneer je de deelname van leerlingen de laatste 25 jaar bekijkt en de zorgelijke woorden in 1989 van Schenk indachtig, dan heeft de aoc-vorming het groen onderwijs geen windeieren gelegd. In het vmbo groen nam het aantal leerlingen toe van 20.743 in 1989 naar 33.000 in 2013 en in het groen mbo steeg het aantal leerlingen van 16.344 naar 28.085. Grote toenames, al moet voor het mbo wel rekening worden gehouden met de in deze periode ingevoerde verlenging van de opleidingsduur van een aantal land- en tuinbouwopleidingen, met name om tegemoet te komen aan de roep om meer praktijk. Hetgeen overigens vanaf 2014 weer is teruggedraaid, voor bijna alle groene mbo-opleidingen. Minder praktijk, meer theorie. Of gewoon ordinaar bezuinigen? Het kan verkeren.

Het is trouwens opmerkelijk dat de fair share van het groen onderwijs 10 à 15 procent is van de leerlingen- en studentenpopulatie** terwijl het daadwerkelijk maar circa 5 procent binnenhaalt. Verdere groei is dus mogelijk, ook bij een dalende leerlingenmarkt. Een groot probleem hierbij is het zogeheten 'dubbel imagoprobleem', zoals Marcel Kooijman van de AOC Raad het noemt. Ten eerste beklijft het groen onderwijs in het beeld van potentiële leerlingen nog steeds te veel als boerenonderwijs. Een belangrijke negatieve bijdrage aan dat beeld wordt ook nog eens vanuit wet- en regelgeving veroorzaakt. Want jarenlang was er in de wet sprake van landbouwonderwijs en in de benaming van de beroepsgerichte examenprogramma's in het vmbo stonden de termen landbouw en landbouwbreed. Pas met ingang van 2016/2017 is sprake van bovenbouw Groen en het examenprogramma Groen. En het mbo-groen heet nog steeds officieel wettelijk Landbouw (en Natuurlijke Omgeving en Voedsel).

Het tweede imagoprobleem is dat het groen onderwijs met name in het vmbo als zorgonderwijs wordt gezien. Dit wordt in de hand gewerkt door het feit dat het nog steeds geen gelijkwaardige concurrentiepositie heeft ten opzichte van het overig onderwijs, door het

gemis van de theoretische leerweg. Het laatste is overigens meer een uitstralingsprobleem dan een daadwerkelijk probleem. Immers, de gemengde leerweg biedt mogelijkheden om via een staatsexamen een zesde vak te behalen. De leerling verlaat dan de school met zowel het diploma gemengde leerweg als theoretische leerweg ('mavo'). Dit gegeven kan in de pr en marketing mijns inziens nog wel wat beter benut worden.

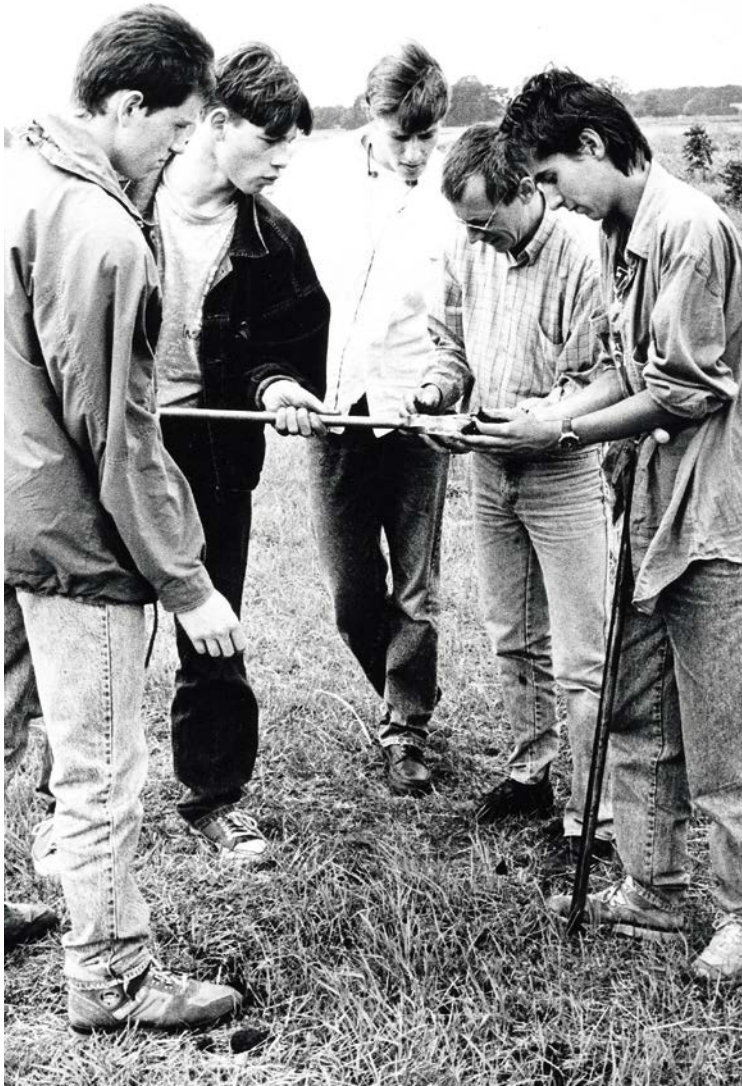
De succesformule – hoe het groen onderwijs (over)leeft

Hoe heeft het groen onderwijs de belangstelling voor de groene opleidingen weten te vergroten? En waarom zal het groen onderwijs ook de komende 25 jaar overleven?

Volgens mij heeft dat allereerst heel sterk te maken met de cultuur in het groen onderwijs. De Wageningse hoofddocent dr. ir. Gert Jan Hofstede noemt cultuur een soort mentale programmering van gedeelde waarden, rituelen en betrokkenheid. Ik denk dat de laatste 25 jaar juist de mix van waarden als rust, veiligheid, geborgenheid, zekerheid, bevestiging en erkenning en waarden als uitdaging, avontuur, spanning, competitie en groei de cultuur van het groen onderwijs heeft bepaald. Het zijn de mensen die er werken en de leerlingen en studenten die er onderwijs beleven, die deze waarden delen en ondergaan.

Dat abstracte begrip 'groene cultuur' is volgens mij bepalend voor de succesformule van het groen onderwijs. In alle geledingen vind je veel passie, pleasure en pride. Het is niet voor niets dat voormalig OCW-minister Jo Ritzen in 1994 bij een bezoek aan een van de groene scholen uitriep: 'Wat een leuke school, wat een goede sfeer en wat een uitstraling!'

Maar bovenal gaat het mijns inziens om de vierde P, die van pneuma. De bezielende adem, de vonk die ons geheel doordringt. Vanuit die bezieling kun je, gesterkt en geïnspireerd, richting geven aan het leven, aan het onderwijs, aan dat groen onderwijs. Voormalig LNV-minister Laurens Jan Brinkhorst heeft het in 2000 over 'mentale inzet' als kracht in ontwikkeling en innovatie in het groen onderwijs. Een citaat uit 2009 van de oud-voorzitter van het



Een dubbel imagoprobleem: het beeld van 'boerenonderwijs' en de benaming 'landbouwonderwijs' in wet- en regelgeving

CvB van Aeres Groep Henk Verweij sluit hierbij aan: 'Groen is goed, groen is krachtig en groen is sterk. Omdat idealisme verbindt.' Met andere woorden, het succesvol voortbestaan van het groen onderwijs wordt bepaald door de factor mens, die maakt het verschil. Leerlingen die voorlichtingsbijeenkomsten op scholen bezoeken doen dat met een blik van: Voel ik mij hier thuis? Zie ik mezelf hier rondlopen? Past deze school bij mij?

Een tweede succesfactor is de hands on-mentaliteit van docenten, teamleiders, directeuren en bestuurders. Het zijn aanpakkers. Remmelt Oosterhuis, destijds directeur van de Centrale School voor TuinbouwTechniek (later onderdeel van PTC+) te Ede formuleerde het in 1987 als volgt: 'Het landbouwonderwijs heeft zeer sterk gemotiveerde mensen. En de kracht van goed leiding geven is het geven van kansen aan het personeel. Leidinggevend in het agrarisch onderwijs laten zich in het algemeen niet voorstaan op hun positie en de daaraan gekoppelde uitoefening van macht en status. We realiseren ons dat kracht belangrijker is dan macht en dat kracht inhoudt 'samen', een kwaliteit die zo karakteristiek is voor het gezinsbedrijf in de agrarische sector waar velen van ons uit voortkomen. Kracht om te overleven en om een duurzame bijdrage te leveren aan het voortbestaan van een brede groene sector.'

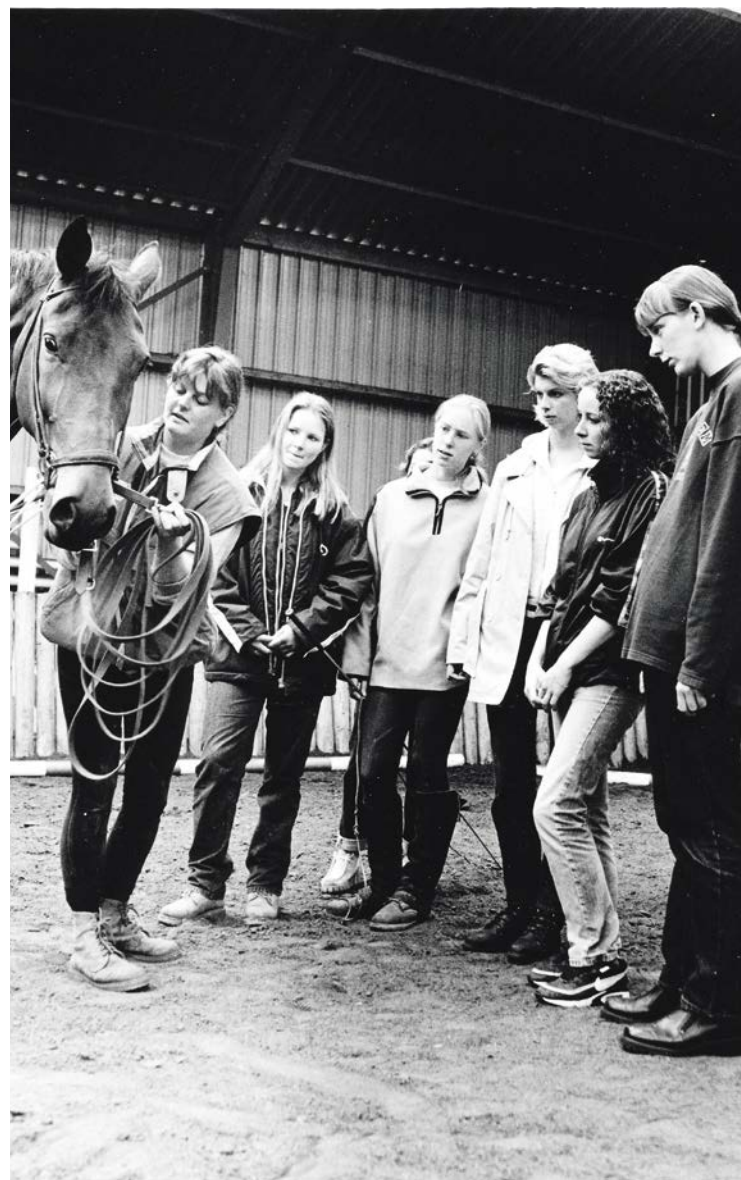
Het onderwijsadviesbureau EB Management merkte in een analyse (2003) van de aoc-wereld op dat de bestuurders meer dan elders gericht zijn op en betrokken bij de inhoud, en dat ze veel affiniteit hebben met de groene sector. De wijze waarop de scholen er in slagen overeind te blijven, heeft volgens hun analyse te maken heeft met een combinatie van bestuurskracht, creativiteit en (boeren)slimheid. Wat ook een rol heeft gespeeld is dat aoc's zich in de negentiger jaren, naar mijn mening, in het algemeen goed hebben kunnen losmaken van een te sterke identificatie met de agrarische subcultuur en belangenorganisaties. Ze lieten een eigen gezicht zien en namen verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen en uitdragen van een aan een nieuwe toekomstvisie aangepaste koers, van nieuwe onderwijsconcepten. In het eerste decennium van deze eeuw kwamen daar bij: vindingrijk zijn en flexibel overschakelen op andere soorten producten en diensten. Niet alleen opleiden in het groene domein,

maar ook voor en vanuit het groene domein. Dat domein is immers geen statisch begrip; het is een al dynamiek. Dit allemaal om de ontwikkelingen in de groene sectoren bij te kunnen houden en om deze het liefst mede te bepalen.

Een derde factor voor welslagen is lef. Het groen onderwijs, van hoog tot laag, van departement tot werkveld, liep voorop bij een aantal cruciale ontwikkelingen. Zoals de aoc-vorming onder landbouwminister Gerrit Braks en getrokken door plaatsvervangend directeur Landbouwonderwijs Toon Vercauteren en beleidsmedewerker Wouter Gerstel. Dit tegen de stroom van Ritzen (minister van OCW) c.s. in. En zoals de start en de ontwikkeling (en doorontwikkeling) van de kwalificatiestructuur, dit door mensen als beleidsmedewerker directie Landbouwonderwijs Jos Geerligts.

Verder kent het groen onderwijs unieke inhoudelijke en strategische samenwerkingsverbanden zoals de AOC Raad, de Groene Kennis Coöperatie, het Ontwikkelcentrum en Groen Kennisnet. Samenwerking is van grote importantie gebleken voor de positionering en inhoudelijke ontwikkeling van het groen onderwijs en zorgt voor vele korte lijnen, met bedrijfsleven en vakdepartement, kennis en kennissen.

In 2007 verscheen de eerste Benchmark MBO. Dit rapport liet zien dat het groen onderwijs goed presteert in vergelijking met het overig mbo; het scoort op alle vier de opleidingsniveaus hoger. De AOC Raad gaf als verklaring hiervoor dat de aoc's een sterk ontwikkelde zorgcultuur hebben met veel aandacht voor de individuele leerling, dat de opleidingen praktijkgericht zijn, dat de kleinschaligheid een positieve rol speelt en dat er, zeker qua cultuur, een goede aansluiting is met het toeleverend vmbo. Dit werd onderschreven door Stoas-onderzoek. Maar er viel ook nog wel wat te verbeteren. Zo ligt het accent in de zorgcultuur nog te weinig op leerproblemen en op ontwikkeling van de didactiek, kan de doorstroomafstemming worden verbeterd en doet men te weinig aan het weerbaar maken van de leerling. Het Stoas-advies luidde bovendien: leer van de betere studien- en loopbaanbegeleiding in de andere sectoren en besteed aandacht aan het verstrekken van duidelijke beelden van toekomstig werk. Want anders draagt het gebrek aan beroepsidentiteit en beroepsbeeld bij aan vroegtijdig schoolverlaten.



Niet alleen opleiden in, maar ook voor en vanuit het dynamische groene domein

Wat goed is blijft – en gaat met de tijd mee

Anno 2014 stel ik vast dat het ‘agrarisch onderwijsbed’ in de afgelopen jaren flink is opgeschud. Hierdoor kunnen de aoc’s, door kracht gerechtvaardigd, de discussie aangaan met scholengemeenschappen, roc’s, ministerie en inspectie over de interpretatie van ‘het groene domein’, zeker als ze daar op worden aangesproken. In 2005 zei een Tweede-Kamerlid van de PvdA, niet bepaald een voorstander van de status aparte van het groen onderwijs: ‘Ieder heeft het recht om binnen de wet zo goed mogelijk zijn taak te vervullen, sterker nog, hij heeft de plicht dat te doen en als men dan ook nog succesvol is mag een ander hem dat niet verwijten’. Een partijgenoot: ‘Wat goed functioneert, moet je niet willen afbreken.’ Dit analoog aan een uitspraak van Cees Veerman tegen minister Van der Hoeven (OCW): “Maria, zo lang ik minister van LNV ben, blijf jij met je vingers van het groen onderwijs af, want iets dat niet kapot is moet jij niet willen repareren.” Het groen onderwijs kan niet zonder een dynamische ontwikkeling van het begrip het groene domein. Het is noodzakelijk om de ontwikkelingen in het bedrijfsleven op zijn minst adequaat te volgen. De op de primaire sectoren, landbouwgerichte opleidingen hebben niet alleen kwantitatief maar zeker ook kwalitatief baat bij zowel het bestaan van lichtgroene opleidingen als zogeheten cross-overs: groene en niet-groene opleidingen bij en door elkaar. Want groen heeft snijvlakken met techniek, met zorg, met economie, met recreatie. Een goed inzicht in de ontwikkeling van het groene domein geeft de notitie van Aequor uit 1994, geheten ‘Clustervorming en competentievelden, een alternatief voor de klassieke domeinindeling’. Deze notitie kwam voort uit vragen over KS2000+ en de toenmalige sectorenindeling – bloemen en tuincentra, dierverzorging, groene ruimte, plant, veehouderij en voeding. Beantwoordde de indeling nog wel aan de ontwikkelingen van de markt? Er waren immers nieuwe ketens en samenwerkingsvormen ontstaan. Het onderwijs ervoer KS2000+ als een keurslijf, de overheid vond de kwalificatiestructuur veel te gedetailleerd en het bedrijfsleven zag te weinig terug van de beroepscompetenties. Bovendien wilde men de bewegingen en veranderingen op de arbeidsmarkt sneller in de opleidingen kunnen opnemen. De notitie beschreef enkele sectordoorsnijdende ontwikkelingen, zoals proces- en productveiligheid, logistiek en distributie, ICT, concurrentie, schaalvergroting, milieuaspecten en ketendenken. Voorts waren

er trends te ontwaren zoals de netwerkeconomie en ruimtebehoefte voor het geheel van wonen, werken, recreëren, infrastructuur, water en natuur. De kennisvelden groen (plant en dier), blauw (water en milieu) en grijs (land- en infrastructuur) vloeien samen tot geïntegreerde economische activiteiten. Bedrijven komen dicht op elkaar te zitten en gaan meer op elkaar lijken. Het vermarkten van producten gaat door de hele keten heen. Kennis en innovatie vragen, ondanks concurrentie, om samenwerking tussen de bedrijven, horizontaal en verticaal. Traditionele grenzen tussen sectoren vervagen en maken plaats voor nieuwe structuren in de vorm van dynamische clusters. Want door veranderingen in de markt blijft een cluster voortdurend veranderen. Aequor onderscheidde twee clusters. Het cluster food & non-food en het cluster voor woon- & leefomgeving en natuur & ruimte. In deze clusters en ketens functioneren beroepsbeoefenaren op vijf niveaus. Daarom zou per cluster moeten worden vermeld welke algemene competenties en welke beroepscompetenties nodig zijn om adequaat te functioneren. En deze competenties zouden vertaald moeten worden naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur. Vanuit deze structuur kunnen onderwijsinstellingen samen met het bedrijfsleven de gewenste opleidingsarrangementen samenstellen. Het leren in de praktijk zou dan een grotere rol gaan spelen en het zou dan meer dan ooit noodzakelijk zijn om een didactiek voor praktijkleren te ontwikkelen. Men dacht aan circa dertig kwalificaties per opleidingsniveau voor het gehele beroepsonderwijs, in totaal 120, aanmerkelijk minder dan de 750 van toen. Onderwijsinstellingen zouden allerlei opleidingen kunnen arrangeren, experimenteeruimte kunnen gebruiken en snellere innovatie zou mogelijk zijn, zodat opleidingen beter en vlotter kunnen aansluiten op de vragen vanuit de markt. Helaas kwam deze benadering er bij de COLO niet door en stierf de notitie in de landelijke discussies formeel een zachte dood.

De ideeën uit de notitie bleven echter overeind en gaven een belangrijke impuls in het denken over opleiden voor, in en vanuit het groene domein. Zo staat in een editie van Vakblad Groen Onderwijs uit 2006: ‘Nieuwe opleidingen in mbo en hbo groen, een explosie aan de randen van het groene domein, opleidingen met woorden als design, styling, wellness & lifestyle, living, sport en recreatie, outdoor, zorg en leefomgeving/health.’ Deze opleidingen en naamgeving kwamen

overigens mede voort uit het ‘wereldenconcept’, de gezamenlijke imagocampagne van de aoc’s.

Toen de ministers van OCW en EL&I in 2011 de per 1 januari 2012 op te richten Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) opdracht gaven om het aantal kwalificatiedossiers drastisch terug te brengen, was dit voor de AOC Raad aanleiding om samen met Aequor een nieuw systeem van kwalificatiestructuur te ontwikkelen. Ter voorbereiding hierop visualiseerde Helicon Opleidingen (Theo Koolen) op enkele A4’s de verbinding tussen de oorsprong van het groen onderwijs (met de elementen aarde/bodem, lucht, water en licht/energie) en de toekomst ervan, op basis van de jongste ontwikkelingen in de bedrijvenmarkt, de topsectoren van EL&I, de leerlingenmarkt en de onderwijsinrichting.

Een belangrijke vraag die actueel blijft, is hoe je de kwaliteit van een mbo-opleiding overeind houdt als het aantal leerlingen erg klein is. Volgens mij zeker niet door concentratie, maar gewoon door goede samenwerking tussen aoc’s en vooral met het bedrijfsleven in de regio. Samen commitment aangaan, gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen, er voor gaan en bovenal: elkaar je deel gunnen! Er zijn inmiddels inspirerende voorbeelden te over in het akkerbouwonderwijs, de bollenteelt, fruitteelt, varkenshouderij, pluimveehouderij, boomteelt, groenvoorzieningen, glastuinbouw, enzovoort. Hoogwaardig onderwijs, afgestemd op de vraag uit de sector en met gezamenlijke activiteiten in pr en werving. De door een aantal bedrijfsgenoten voorgestane concentratie van kleine opleidingen is mijns inziens geen goede aanpak, omdat dit het groen onderwijs leerlingen kost die dan voor de sector verloren gaan. Vanwege de kosten van huisvesting of reizen haken leerlingen van de lagere niveaus als eerste af, lokale en regionale deskundigheid valt weg, contacten met bedrijven zijn er niet meer en faciliteiten verdwijnen.

Primaire opleidingen vormen nog steeds het hart van het groen onderwijs, de core business. In een meer op het individu afgestemde, competentiegerichte onderwijsaanpak is de groepsgrootte minder relevant. En specifieke expertise is van overal binnen te halen. Van groot belang voor het overleven van de primaire opleidingen is dat



het groen onderwijs verantwoordelijkheid neemt en dus bereid is de kosten er van zelf te dragen. Hetzelfde geldt voor unieke en kostbare opleidingen die ooit vanuit de sector aan het groen onderwijs zijn toevertrouwd onder andere omdat deze ook niet door de sector zelf gefinancierd kunnen worden. Een gezamenlijk appel op de overheid tot adequate financiering moet dan door die overheid worden gehonoreerd. Zie bijvoorbeeld de opleiding- en financieringsproblematiek in de paardensport, nog kapitaal- en mensintensiever dan de mbo-opleiding Sport en Bewegen (CIOS) bij de ROC's. Want adel, groene adel, verplicht!

Goed groen onderwijs – doet goed volgen

Minister van OCW Jet Bussemaker wil een aantal veranderingen doorvoeren in het beroepsonderwijs. Vakmanschap, zo stelt zij, is onmisbaar in Nederland en daarom moet het aanbod en de invulling van de beroepsopleidingen worden gemoderniseerd: mobiliseren en toepassen van innovaties en technieken over de grenzen van bedrijven en sectoren en landen heen, cross-overs dus. De afstand tussen bestuur en primair proces moet flink worden verkleind door kundige schoolleiders een belangrijke verbindende rol te laten vervullen. Zij wil kleinschalig georganiseerd en op de regio gericht, herkenbaar onderwijs. Kortere en intensievere leerroutes zoals een vakmanschaproute, een doorlopende leerlijn van de derde klas van het vmbo tot mbo 2 of mbo 3 en een beroepsroute voor een betere doorstroom van vmbo via mbo naar hbo. Bussemaker herbevestigt dan ook niet voor niets in een brief aan de Tweede Kamer in een aparte paragraaf de huidige wettelijke positie van de aoc's in het onderwijsbestel. Die positie moet volgens de minister zo blijven, voor het behoud van goed gespreid, bereikbaar en arbeidsmarktrelevant groen beroepsonderwijs.

Door een groene bril kijkend heeft het groen onderwijs blijkbaar haar bestaansrecht bewezen. De OCW-minister houdt haar roc's immers in principe het aoc-model voor: kleinschaligheid, gemeenschap van mbo-colleges, (experimenten met) cross-overs in de keuzedelen van de kwalificatiestructuur en in de combidossiers, gecombineerde leerwegen bol/bbl, het opdelen van kwalificaties en het inzetten van keuzedelen om het aanbod voor volwassenen aantrekkelijker te maken.

Waar de overheid de plank echter nog mis slaat, is in haar opvattingen over macrodoelmatigheid. Hierover zei Medy van der Laan, de voorzitter AOC Raad in 2013: 'De passie en ontwikkeling van jongeren moet altijd voorop staan en komt het niet vooral de doelmatigheid ten goede dat mbo'ers gemotiveerd leren en later waar dan ook aan de slag gaan. Je kunt tijdens de opleiding, op school, op stage, de aandacht prima richten op de uitstroom en mogelijkheden van de arbeidsmarkt, dat spreekt haast vanzelf. Het kabinet wil dat populaire opleidingen waarin weinig werk is, worden beperkt. Je zou dan een ministeriële goedkeuring en/of licentie moeten hebben om een opleiding te mogen uitvoeren. Dat is een bureaucratisch dwingend systeem en een belachelijke maakbaarheidgedachte.' Het groene domein is enorm in beweging, vindt Van der laan. En om dat groene domein optimaal te laten renderen is nodig: goede informatievoorziening, een meer flexibele kwalificatiestructuur wat betreft de breedte van de instroom en de omvang van het keuzedeel. Verder afspraken met het bedrijfsleven, regionaal/landelijk, zo willen de aoc's dat. Van der Laan – ook oud-staatssecretaris OCW en van oorsprong een buitenstaander – ziet veel dynamiek in het groen onderwijs, een hele ondernemende sector. "De aoc's voelen de tijdgeest goed aan en zitten dicht op en in het beroepenveld. Het gaat uiteindelijk om beroepsonderwijs waar iedereen blij van wordt, de leerlingen voorop en ik heb de stellige opvatting dat dit bij het groen onderwijs in goede handen is".

'Groen onderwijs, groen onderwijs, wees breed en wees bedacht op nieuwe mogelijkheden, benut je schaalomvang en, vooral, laat de angst niet regeren' – Cees Veerman (2013)

'Overhevelen naar OCW betekent einde oefening. Laat het vakdepartement zich opnieuw hard maken voor een eigentijdse doorontwikkeling van dat mooie, uitdagende groen onderwijs' – Frans Hoeks (2014)

Noten:

* *Het aantal leerlingen in het LAO nam tussen 1984 en 1990 af met ruim 40% (van 35.882 naar 20.743) en in het MAO met circa 10%, van 18.089 naar 16.344.*

** *Onderzoek door Pineapple Yellow (2004).*

Op zoek naar een betere aansluiting bij de vraag

Een live-verslag

Vinus Zachariasse en Gerlinde van Vilsteren

Fotografie Silo

In onze bijdrage geven we een chronologische schets van circa 10 jaar samenwerking in de groene onderwijskolom: van impuls en aanjagen door de oprichting van de Groene Kennis Coöperatie (GKC) in 2004 op een moment dat de groene onderwijskolom weinig samenhang vertoonde tot en met het benadrukken van eigen verantwoordelijkheid door de onderwijsbestuurders in 2013 en de vorming van de Groene Tafel. Er is veel veranderd in 10 jaar tijd. De tijdslijn wordt als het ware een live-verslag door het aanhalen van interviews, persberichten en documenten.

Meer samenhang en samenwerking

2003	2004	2005	2006	2007	2008
------	------	------	------	------	------

Minister Laurens Jan Brinkhorst vindt in 2003 dat het landbouwonderwijs beter overgeheveld kan worden van LNV naar OC&W. Plannen in die richting worden gemaakt. Totdat opvolger minister Cees Veerman komt. Hij ziet juist het grote belang van het bij elkaar houden van de hele landbouwketen, zoals die door het ministerie wordt behartigd, met het landbouwonderwijs en -onderzoek. Cees Veerman kent de waarde van het landbouwonderwijs van nabij: zijn zonen maken er gebruik van en twee schoondochters zijn er in werkzaam. Hij kent zodoende de sterke en de zwakke kanten. Maar één ding is zeker: het landbouwonderwijs moet meer met elkaar en met het onderzoek gaan samenwerken en ook dichter bij de praktijk komen.

2003	2004	2005	2006	2007	2008
------	------	------	------	------	------

Cees Veerman zit er boven op. Hij vindt dat er meer samenhang en -werking moet komen en denkt als oud-voorzitter van de Nationaal Coöperatieve Raad al gauw aan een coöperatie als vehikel. Hij geeft aan direct betrokken te willen zijn. Wouter Gerstel van de Directie Wetenschap en Kennis van het Ministerie van LNV maakt er dankbaar gebruik van en komt met voorstellen. Een stuurgroep wordt gevormd onder leiding van Kees van Ast, lid van het College van Bestuur van Wageningen UR, met verder Wouter Gerstel, Marcel Kooijman van de AOC Raad en George Beers van het LEI. *Hoewel de reacties in het veld over het algemeen positief waren, bleek het toch niet mogelijk in één keer de handen op elkaar te krijgen voor deze krachtenbundeling. Voor de has'en en Wageningen UR kon het niet snel genoeg gebeuren, maar de AOC Raad trapt eind vorig jaar (2004) op de rem. De individuele instellingen zouden in deze constructie minder grip krijgen op de innovatiebudgetten. En dat juist op een moment dat er in onderwijsland een tendens is om een aanzienlijk deel van deze budgetten aan de lumpsum van de instellingen toe te voegen vanuit de gedachte dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor vernieuwing.* (Vakblad Groen Onderwijs, 18 mei 2005). Ook over de organisatievorm zijn er twijfels: *'Er komen geen mensen in dienst; het is niet de bedoeling nieuwe bureaucratie te veroorzaken. Het gaat over creatie van een netwerk over drie geleidingen waarin ontmoetingen plaatsvinden.* (verslag Ton van den Born). De stuurgroep weet in een periode van ruim een half jaar ieder, inclusief de AOC Raad, uiteindelijk te overtuigen en legt dat vast in een 'position paper', zodat op 20 april 2005 de Groene Kennis Coöperatie GKC kan worden opgestart.

Het ministerie gebruikt de bijeenkomst om ook in eigen huis te reorganiseren, zo blijkt uit het LNV-persbericht van 20 april 2005: *'Achtien*

groene kennisinstellingen hebben vandaag in Driebergen een intentieverklaring getekend om te gaan samenwerken in de Groene Kenniscoöperatie. Dat gebeurde tijdens een conferentie ter gelegenheid van de start van zowel de GKC als de directie Kennis van het ministerie van LNV. De directie Kennis en de GKC gaan samen een impuls geven aan de vernieuwing van het groene onderwijs. De groene kennisinstellingen kunnen door samenwerking de voordelen van hun kleinschaligheid behouden, terwijl ze toch op grote schaal vernieuwen, zo stelde minister Veerman van LNV in zijn bijdrage aan deze conferentie. Als missie van de GKC wordt gesteld dat zij 'vanuit de samenwerkende kennisinstellingen wil bijdragen aan een vitaal kennissysteem van hoge kwaliteit met doelgerichte onderwijsvernieuwing en kenniscirculatie

welke op transparante wijze permanent wordt afgestemd op veranderende kennisbehoeften van de kennismaatschappij.'

Het wordt een feestelijke bijeenkomst ter gelegenheid van de tekening van de intentieverklaring tot samenwerking in het groene onderwijs.

Minister Veerman spreekt van 'een winning team' en dat wordt gevierd: Met die spannende voorgeschiedenis was het logisch dat de stoom er tijdens de conferentie even af moest. De serieuze toespraken kregen een humoristische ondertoon en werden met een komische act aan elkaar gepraat. (LNV-persbericht, 20 april 2005)

Aldus start de GKC goed voorbereid en opgewekt, maar met hier en daar nog met frisse tegenzin.



Na de ondertekening van de intentieverklaring gaat het 'winning team' op de foto

De GKC en route

Onder leiding van voorzitter Lous van Vloten en secretaris/programmacoördinator George Beers wordt de ontwikkeling van de GKC voortvarend ter hand genomen. In november 2005 verschijnt het ‘Visiedocument Op weg naar een innovatieagenda voor de GKC. Arrangementen voor Kennis en Innovatie. De innovatiestrategie voor het groene domein.’ Het woord vooraf zegt: *De verschillende concepten van dit document zijn intensief besproken in de beleidsgroepen, het bestuur en met de leden van de GKC. Deze discussies hebben geleid tot een brede consensus over de voorgestelde richting en hoofdlijnen. Daarnaast is ook het proces van interactie over deze visie als zeer waardevol ervaren. Er is niet alleen binnen, maar vooral ook tussen de instellingen gediscussieerd over duidelijk strategische onderwerpen. In de discussies hebben de geledingen elkaar beter leren kennen en ontwikkelt zich een gevoel van samen te staan voor de uitdaging van een vitaal kennisstelsel.*

Enkele passages uit de samenvatting zijn: *...dat de Groene Kennisinstellingen de weg naar de noodzakelijke vernieuwingen richting 2015 gezamenlijk gaan vormgeven. Uitgangspunten daarbij zijn gedragsverandering, competentieontwikkeling, ‘gezamenlijk op weg’ en learning by doing. Doel daarvan is adequaat te reageren op publieke en private maatschappelijke vraagstukken... Arrangementen voor Kennis en Innovatie zijn het antwoord op de vraag op welke wijze meer en nieuwe interactie tussen bedrijven en kennisinstellingen tot stand moet komen. Een arrangement is een samenwerking tussen bedrijven en kennisinstellingen, die samen antwoorden zoeken op nieuwe vragen. Het kan dan gaan om het vertalen van innovaties in de melkveehouderij naar het onderwijs of het ontwikkelen van een masterclass. Door hun cruciale rol zijn de arrangementen feitelijk de kritische succesfactoren en daarmee de kern van de Innovatieagenda van de GKC. Duidelijk is dat het Groene Kennisstelsel een forse omslag moet maken. Samenwerking, stimulering en ondersteuning zijn onontbeerlijk.*

Op basis van de Position Paper en het Visiedocument wordt toegevoerd naar het Meerjarenplan 2006-2010: *In dit document leggen de gezamenlijke instellingen, verenigd in de GKC, de ambities en plannen voor die periode voor. Dit meerjarenplan vormt de basis voor een aantal afspraken met het Ministerie van LNV. Het meerjarenplan is tot stand*

gekomen in een proces waarbij de leden nauw zijn betrokken. (Meerjarenplan 2006-2010, april 2006).

In het Meerjarenplan komt onder het motto ‘Kennis voor kwaliteit van leven’ een samenhangend geheel van doel, kritische succesfactoren, arrangementen als werkvorm en een aantal instrumenten en randvoorwaarden tot stand.

2003	2004	2005	2006	2007	2008
------	------	------	------	------	------

Meerjarenplan: koers en condities

Op 20 juni 2006 ondertekent Minister Cees Veerman de eerste Meerjarenafspraken LNV 2006-2010 met de GKC: *Voor de continuïteit en kwaliteit van het groene onderwijs is samenwerking tussen de instellingen zelf, maar ook met het bedrijfsleven noodzakelijk. Minister Veerman noemt dit ‘de kleinschaligheid grootschalig organiseren’. Het groene onderwijs kenmerkt zich door een goede landelijke spreiding en een onderwijssteuning met ICT-voorzieningen. De Meerjarenafspraken waarborgt beide punten. Dit gebeurt binnen het raamwerk van het algemene OCW-onderwijsbeleid. LNV stimuleert kenniscirculatie via allerlei ‘arrangementen’ die praktijk, wetenschap en onderwijs verbinden. De GKC-instellingen gaan samen werken aan een adequate organisatie en kennismanagement via twee programma’s ‘de School als Kenniscentrum’ en ‘Ontsluiten van publieke kennis’. Met name het HBO heeft een belangrijke rol bij het verbinden van midden- en kleinbedrijf en de onderzoekswereld. Het Ministerie handhaaft het huidige LNV-onderwijsbudget van ca. 50 miljoen euro per jaar. De instellingen kunnen gebruik maken van regelingen en basisfinanciering volgens het algemeen onderwijsbeleid (OCW), Daarnaast heeft LNV 5 tot 10 % van het budget van het beleidsondersteunend onderzoek bestemd voor het verspreiden van kennis, o.a. naar en met het groene onderwijs. De Meerjarenafspraken biedt de scholen de ruimte om het groene onderwijs beter te aan te laten sluiten bij regionale wensen en eisen. (Persbericht Rijksoverheid, 21 juni 2006)*

2003	2004	2005	2006	2007	2008
------	------	------	------	------	------

Vervolgens gaan de kennisinstellingen met elkaar aan de slag met ondersteuning van het GKC-bureau. De GKC-programma’s, zoals Natuur&Landschap en Voeding&Gezondheid, komen in deze periode

tot stand. Belangrijk is dat er op twee niveaus in de organisatie wordt gewerkt: het bestuurlijke niveau van directeuren in het GKC-bestuur en het programmatische niveau van docenten en projectmedewerkers. Zo ontstaan twee netwerken, waarvan de eerste nu over de geledingen heen gaat besturen en de tweede een grote invloed zal (moeten) krijgen op de ontwikkeling van de kennisagenda. Eén van de belangrijke nieuwe regelingen is de Regeling Innovatie Groen Onderwijs (RIGO), waarin moet worden samengewerkt tussen scholen en omgeving. Door het ministerie wordt dit via de Dienst Regelingen geleid. Er is een externe Adviescommissie, onder voorzitterschap van Vinus Zachariasse. De Adviescommissie kan op zijn beurt weer gebruik maken van de Deskundigencommissies van LNV, die communiceren met de aanvragers en geven hun advies over de aanvraag. De aanvragen van de

RIGO 2007 laten te wensen over. Diverse projecten moeten worden afgewezen. De kwaliteit van de aanvragen moet omhoog. Besloten wordt om de advisering aan de aanvragers nog verder op te voeren. Aan de programmatrekkers wordt een zwaardere rol toebedeeld met ondersteuning vanuit het GKC bureau. Ook de Adviescommissie zal de programmatrekkers informeren over de bevindingen. (verslag evaluatie Adviescommissie 15 januari 2008).

2003	2004	2005	2006	2007	2008
------	------	------	------	------	------

Deze eerste ervaringen met de RIGO- later de KIGO-regeling zullen een opmaat blijken te zijn voor een in de volgende jaren ook nog moeizaam proces. Duidelijk wordt dat onderwijsinstellingen, met



GKC-Conferentie Zelf Kennismaken in 2008

name de aoc's, logischerwijs niet zijn ingericht als projectorganisaties en moeite hebben om tijd vrij te maken voor het indienen van goede voorstellen. Ook in de andere regelingen, zoals de Regeling Praktijkleervoorzieningen, wordt een toenemende bureaucratie door de onderwijsinstellingen ervaren. Een beperkt deel van het budget, dat eerder beschikbaar kwam op basis van gewogen leerlingenaantal, werd nu via een tenderprocedure verdeeld. Een en ander komt tot uitdrukking in de Zelfevaluatie GKC in november 2008 onder leiding van Jeroen Naaijens (HAS Den Bosch). In het proces van zelfevaluatie worden 'de ruggen geraspt'. Het resulteert uiteindelijk in een brief aan DG Hans Hoogeveen van LNV, waarin verslag wordt gedaan van de bespreking van de Zelfevaluatie in de GKC-Bestuursvergadering van 21 november 2008:

Het eerste dilemma lijkt samen te vatten in 'GKC: goed idee, mager resultaat'. De sterke kanten van de GKC worden zonder meer als relevant gezien voor de realisatie van de kansen. De verwachtingen ten aanzien van de GKC waren in 2005 hoog, maar wellicht niet realistisch. Er is veel bereikt met de programma's, maar we zijn ook veel belemmeringen en obstakels tegengekomen. De groene onderwijsinstellingen vinden de GKC een goed idee, misschien zelfs meer dan in 2005, maar zien tegelijkertijd dat de nodige kansen onbenut blijven en dat niet alle obstakels zijn verdwenen.

Het tweede dilemma schuilt in de toenemende controle-cultuur. De GKC kunnen we ook gebruiken om de extra eisen en administratie te verminderen. De instelling van het liaison-officers-overleg binnen GKC-verband heeft resultaat. De KIGO-2009 is mede door de inzet van de liaison-officers een stuk soepeler verlopen met complimenten van Dienst Regelingen aan de liaison-officers. Naar verdere vereenvoudiging wordt gestreefd.

Het laatste dilemma zit in de dominantie van de WUR en de HAO instellingen, of misschien de academische cultuur, in de GKC processen. Voor het MBO/VMBO blijft de aanhaking moeilijk, deels ook door de praktijk van het onderwijs die erg verschilt van die in het hoger onderwijs. Ondertekenaar van de brief is de voorzitter van de GKC Lous van Vloten-Doting. Zij stelt tot slot: Er is veel bereikt sinds 2005, maar er liggen nog veel punten voor verbetering.

2009	2010	2011	2012	2013	2014
------	------	------	------	------	------

In juni 2009 neemt Lous van Vloten afscheid en wordt opgevolgd door Vinus Zachariasse. Waar Lous van Vloten nog werd benoemd door



Ondertekening van de tweede meerjarenovereenkomst door LNV-minister Gerda Verburg en GKZ-voorzitter Vinus Zachariasse

Minister Veerman, wordt de nieuwe voorzitter door het GKC-Bestuur benoemd. Enige tijd later gebeurt hetzelfde bij de opvolging van George Beers door Gerlinde van Vilsteren als directeur GKC. Duidelijke manifestaties dus dat het GKC-Bestuur de touwtjes meer in eigen handen neemt en invulling geeft aan het uitgangspunt 'van, voor en door de instellingen'.

In haar afscheidsinterview in Vakblad Groen Onderwijs (23 juni 2009) bevestigt Lous van Vloten de zelfevaluatie. Over het begin: 'De verhouding tussen de scholen en LNV was niet bepaald warm. We hadden net de China-Hongkong-conferentie, waarin Minister Brinkhorst het groene onderwijs naar OCW wilde overhevelen, achter de rug en de bestuurders zaten echt niet te wachten op een GKC: We deden het omdat Cees Veerman het wilde.' Over het tot nu toe bereikte resultaat stelt zij vast: 'We zijn met de GKC op de goede weg. 'Op een schaal van tien, was de stand in het begin drie-vijf voor respectievelijk vertrouwen in LNV en in onderling vertrouwen. Natuurlijk is het niet allemaal koek en ei, er zitten ook spanningen in. Maar ik zou minstens een zeven geven.'

Versnelde doorstart

2009	2010	2011	2012	2013	2014
------	------	------	------	------	------

Ook in de opmaat naar een nieuwe Meerjarenaafsprak wordt begin 2010 door voorzitter en directeur van de GKC aangegeven dat er al veel is bereikt (Powerpointpresentatie GKC, 25-5-2010). *Als resultaten voor het gehele groene onderwijs worden genoemd de gezamenlijke innovatieagenda (MJA), de programmastructuur met programmavisies, bundeling van financieringsstromen (KIGO, Impuls en WURKS), goed functionerend liaison-overleg, en GKC bijna een stichting. Het Groene Kennissysteem is in beweging met meer verbinding onderling, met de omgeving en met het onderzoek. Verder wordt gewezen op de voortgang in ontwikkeling van Groen Kennisnet waarin digitaal behalve kennis ook lesmateriaal wordt samengesteld en gedeeld. Door OC&W wordt Groen Kennisnet als 'best practice' voor Wikiwijs geprezen. Op de scholen loopt het KIGO-proces beter, zowel inhoudelijk, kwalitatief en procesmatig. Verder kunnen worden genoemd de ontwikkeling van leermiddelen samen met WUR en Ontwikkelcentrum, een grotere betrokkenheid van de scholen bij regionale activiteiten. In de groene kenniskolom groeit de samenwerking.*

Er zijn echter ook nog veel zaken te verbeteren: *De samenwerking is soms nog te veel op papier en te weinig in de praktijk, de doorwerking en verankering van innovatie-resultaten in het onderwijsproces kan beter, de betrokkenheid van het vmbo kan beter en ook de samenwerking tussen hoo en aoc's kan verbeterd worden. Het transitiepad in de nieuwe MJA 2011-2015 moet worden gericht op meer mens-geïntendeerd, strategie-/kennisagenda gedreven, netwerk-denken, veel meer benutting van ICT-opties en van intern – GKC – naar externe oriëntatie. Naast het aanpakken van de genoemde verbeterpunten komt in de nieuwe MJA het accent meer te liggen op Leven Lang Leren, de 'School' als (inter)nationaal c.q. regionaal kenniscentrum en de verbinding van Groen en niet-Groen onderwijs.*

2009	2010	2011	2012	2013	2014
------	------	------	------	------	------

Ruim voor het verstrijken van de einddatum van de vorige MJA wordt op 22 juni 2010 door demissionair minister Gerda Verburg van LNV en het GKC-bestuur de nieuwe Hoofdlijnen Meerjarenaafsprak 2011-2015 ondertekend op het congres 'Kennis en Innovatie: de Regio aan Zet'. Dit congres, georganiseerd door GKC, Hogeschool van Hall Larenstein en het GKC-programma Regionale Transitie en het ministerie van LNV,

wordt bezocht door 700 deelnemers. *'Groen Onderwijs richt zich sterk op de regio, zo vertelde minister Verburg in haar toespraak. De verbinding met de regio biedt veel mogelijkheden voor de ontwikkeling van zo'n regio, stelde zij. Kijk naar de Veenkoloniën waar studenten met allerlei ideeën komen. Die samenwerking werkt geweldig. En de aanpak vindt navolging in andere regio's. Behalve de MJA werden er regionale afspraken en intentieverklaringen ondertekend door regiobestuurders en vertegenwoordigers van groene kennisinstellingen.* (uit persbericht GKC, 20 april 2010).

Een belangrijk onderdeel van de hoofdlijnen MJA 2010-2015 was de intentie van het ministerie om de Groene Plus-regelingen voor innovatie en kennisdelen meer te stroomlijnen ('veel en weinig samenhangende subsidieregelingen') en de intentie van de onderwijsinstellingen om tot meer samenhang in de eigen innovatieprogramma's te komen, zowel in planvorming als rapportage. ('innovatiestrategie vanuit CvB en niet vanuit individuele docent')

Tijdens het congres komen behalve de successen ook de afstemmingsproblemen aan de orde: de afstemming van kennis en kunde, de afstemming op de behoeften in de praktijk en de vaak gefragmenteerde kennisontwikkeling te laten aansluiten op de integrale gebiedsvraagstukken. Martin Mulder, hoogleraar Educatie- en competentiestudies van Universiteit Wageningen: *'Ondanks alle initiatieven is de kenniscirculatie nog verre van optimaal. Veel onderzoek vindt de weg naar het onderwijs niet. Het onderwijs is vaak afhoudend, omdat het gevangen zit in een complexe structuur en al zoveel veranderingen heeft doorgemaakt, zonder dat die goed zijn geïmplementeerd. Belangrijk is te achterhalen hoe effectieve kenniscirculatie plaatsvindt.'*

Masterclass Tuinbouw (2011-2012)

Wageningen UR organiseert 10 Masterclasses Tuinbouw voor derdejaars mbo-leerlingen van niveau 3 en 4 van Wellantcollege en Clusius College. Door de leerlingen verdiepingdagen aan te bieden, ontstaat een betere aansluiting op het bedrijfsleven. Per thema is een korte krachtige lesbundel samengesteld, aangevuld met verwijzingen naar 'digitale' informatie. Het concept Masterclass Tuinbouw is met succes ontwikkeld en uitgerold bij de deelnemende scholen. De tweejarige cyclus met tien themadagen is inmiddels structureel ingebed in het curriculum.

In de MJA 2011-2015 worden de kernactiviteiten van de GKC bevestigd: Leven lang leren, Kennis en innovatie en Groene kennis voor Burgers. Met nog steeds een groot animo worden programma's, de praktijkleervoorzieningen e.d. ingezet. Het Ministerie legt zich in de MJA voor een periode van vijf jaar vast op nog weer een tranche van extra middelen voor het groene onderwijs van ruim €50 miljoen per jaar. Dat blijkt kort daarna van groot belang, omdat de nieuwe regering overal gaat zoeken naar bezuinigingsmogelijkheden.

Ingrijpende ontwikkelingen

2009	2010	2011	2012	2013	2014
------	------	------	------	------	------

Voor de GKC is er veel werk aan de winkel om de afspraken binnen de nieuwe MJA handen en voeten te geven. Ze doet dat door overleg in eigen kring en probeert dat ook te doen met het ministerie. Drie ontwikkelingen zijn ingrijpend voor het groene onderwijs: Een majeure ontwikkeling is de samenvoeging van de ministeries van LNV en EZ, die belangrijke gevolgen heeft. De jaarlijkse kaderbrief voor de GKC komt niet meer en de ontwikkeling wordt in toenemende mate overgelaten aan direct betrokkenen. De toezegging van het ministerie om tot meer samenhang en vereenvoudiging van het innovatie-instrumentarium te komen lukt niet goed. Het wordt eerder complexer vanwege extra eisen. In de daaropvolgende jaren komt de regelingstekst maanden te laat in de Staatscourant. In dit vacuüm moeten de bestuurders van de instellingen het meer met elkaar eens zien te worden.

Inmiddels wordt in het kader van het Topsectorenbeleid de Human Capital Agenda (HCA) opgezet, de tweede belangrijke ontwikkeling. Twee doelen voor de HCA worden aangegeven: Het bevorderen van de samenhang en zwaartepuntvorming binnen onderwijs en tussen onderwijs en bedrijfsleven en de zorg voor een aantrekkelijke werkperspectief in de agrarische sectoren. Dit sluit goed aan en overlapt deels de activiteiten in de GKC. In het manifest 'Goed onderwijs voor vitale agro en tuinbouwsectoren' worden in gezamenlijkheid door GKC, het landbouwbedrijfsleven en de AOC Raad het belang van het groene onderwijs gepresenteerd.

Nieuwe kennis in het natuur- en landschapsonderwijs

Het programma Natuur en Landschap heeft een impuls gegeven aan het onderwijsmateriaal. Er zijn nieuwe onderdelen in het curriculum ontstaan, zoals een minor European Nature Entrepreneur. Er zijn lesmaterialen ontwikkeld, zoals SynBioSys: een website die informatie geeft over plantensoorten, vegetatieopnamen, plantengemeenschappen en landschappen. Deze website is een onderwijskundige spin-off van het onderzoek. Verder heeft het programma input geleverd voor manifestaties en boeken, zoals bijvoorbeeld de manifestatie van Voorbeeldstad Amersfoort (waar het boek 'Bewoners maken het groen' is gepresenteerd). De lectoren bij het hbo zijn nauw betrokken waardoor intensieve kennisuitwisseling ontstaat.

Het wordt snel duidelijk dat de positie van het groene domein en het groene onderwijs met de fusie van de departementen is veranderd. Het groene onderwijs zal daarom nieuwe accenten gaan leggen, zo wordt ook aangegeven in een gesprek van de voorzitter en enkele bestuurders van de GKC met staatssecretaris Henk Bleker in april 2012. Die nieuwe ontwikkelingsrichting blijkt ook uit een interne notitie van de GKC: *Het betreft de samenwerking met het werkveld en het jongerenperspectief in de groene sectoren. Punten die worden uitgewerkt in de HCA van de topsectoren. In de GKC-Programma's en projecten is gestart met de kolombrede samenwerking in en tussen onderwijsgeledingen en van daaruit met onderzoek en werkveld. In de recente sectorplannen en de op te richten Centra voor Innovatief Vakmanschap, voor Expertise en voor Excellence (resp. MBO, HBO en WO) zal die samenwerking verder worden geïntensiveerd en ontstaan er clusters/hotspots in bepaalde regio's en instellingen. Niet iedereen doet langer nog alles, maar er ontstaan zwaartepunten.* (GKC Interne notitie, april 2012)

In een notitie 'OVO nieuwe stijl; kennisinfrastructuur en sector eigentijds verbonden' stellen Roel Schilt – voorzitter Aequor en Vinus Zachariasse, voorzitter GKC – voor om de instellingen meer ruimte te geven om regionaal samen te werken met elkaar en met de omgeving (GKC/Aequor april 2012). Daarvoor moeten bepaalde wettelijke barrières worden geslecht. De aanbevelingen zijn onder meer om

meerjarige innovatieprogramma's te maken, zodat innovatie structureel aan de strategie van de instellingen wordt verbonden, de aanvraag- en toekenningsmethodiek van innovatieprogramma's te vereenvoudigen en de onderlinge verbinding van de intermediaire organisaties in het groene domein te bevorderen. Dit zal voor alle intermediaire organisaties gevolgen hebben, met name ook voor de GKC die daarmee een meer faciliterende rol zal krijgen.

Een derde ingrijpende ontwikkeling in het groene onderwijs is van latere datum, maar heeft wel een sterk versnellend effect. In het Regeerakkoord van oktober 2012 wordt aangekondigd dat de Groene Plus-middelen (€50 miljoen) na 2015 komen te vervallen. Daarmee komen de innovatie-instrumenten van het ministerie in een ander daglicht te staan.

Deze drie ontwikkelingen leggen steeds meer bloot dat het ondertussen inderdaad druk is geworden op het speelveld van het groene onderwijs. De groene kennisinstellingen werken in toenemende mate nauw samen met elkaar en dat wordt ondersteund door verschillende organisaties. Voor de aoc's via de AOC Raad, Aequor, Ontwikkelcentrum, de Landelijke Pedagogische Centra, Silo en Cito. Voor de kolom via het GKC-Platform over onder andere de programma's en de praktijkvoorzieningen. Met het ministerie is overleg via de GKC, maar ook met AOC Raad en het HAO-sectoroverleg. Voeg daarbij het nieuwe overleg voor de HCA van de Topsectoren en de diverse Centra voor Vakmanschap, Expertise en Excellence en het is duidelijk dat de overlegintensiteit op het verder overzichtelijke domein van het groene onderwijs hoog is. Inmiddels zijn de directeurs van de intermediaire organisaties overleg begonnen hoe beter af te stemmen en te vereenvoudigen.

Kantelpunt

Als dan in mei 2012 het bericht komt dat de KIGO-Adviescommissie het merendeel van de ingediende projecten negatief adviseert aan Dienst Regelingen komt het kantelpunt. De teleurstelling is groot omdat de commissie niet de geleidelijke verbetering in de afgelopen jaren en de extra aandacht en assistentie van de instellingen onderkent. Er is frustratie omdat er volgens de voorschriften met veel externe partijen na veel overleg tot projectvoorstellen is gekomen en er nu

gemeld moet worden dat het project is afgeblazen of moet worden uitgesteld. Belangrijk is ook dat evenals in de voorgaande jaren daarmee nog minder KIGO-middelen bij instellingen zullen terecht komen, terwijl er ondertussen wel capaciteit voor klaar staat.

Het kantelpunt in de samenwerking tussen onderwijs, ministerie en intermediaire organisatie krijgt in de GKC Bestuursvergadering van 8 mei 2012 al invulling. Het idee wordt gelanceerd om door een onafhankelijke derde een advies te laten uitbrengen over hoe de overlegintensiteit en daarmee de bestuurlijke druk en drukte kan worden teruggebracht. Het drietal bestuurders Ab Groen, Henk Verweij en Frans Hoeks – alle drie geledingen vertegenwoordigend – worden aangewezen en zij vragen Hans van Nieuwkerk (voorheen inspecteur en beleidsadviseur voor het MBO bij OC&W) om een analyse en een advies op te stellen. Hij komt tot enkele voorstellen voor vereenvoudiging waarin een groot deel van de intermediaire organisaties overgaan in één nieuwe organisatie Groen Beroepsonderwijs Nederland voor



Het programma Ondernemerschap

Vanuit het uitgangspunt dat ondernemerschap te leren is, heeft het bedrijfnetwerk Partnerschap voor Ondernemers het GKC-programma Ondernemerschap aangestuurd. Het heeft geleid tot meer ondernemerschapsonderwijs in alle geledingen (ook vmbo), docententrainingen en certificeerbare eenheden. Het Programma Ondernemerschap heeft samen met haar partners de Ondernemers Academie ingericht en uitgebouwd. Betrokken partijen buiten het onderwijs zijn NAJK, Rabobank, ZLTO, LTO Advies, The Greenery, VION, Royal Friesland Campina, CNC en het Ministerie van EZ.

belangenbehartiging en interne dienstverlening. Het vanuit het ha- geuite idee van een Groene Tafel neemt hij over en werkt het verder uit: *‘Dit exclusieve netwerk van groen onderwijs en wetenschap moet door interne en externe besprekingen agendassettend worden voor heden en toekomst, te vertalen in concrete acties en versterkend voor ieder van de instituten alsmede groen onderwijs en wetenschap als collectief.’*

Zijn bevindingen en conclusies over de GKC zijn helder: *‘De GKC is aan het einde van zijn levenscyclus. Geen van de dragende partijen pleit voor continuering. Het idee paste in de tijd van toen. De tijd van nu en straks vraagt om andere arrangementen.’* Zijn advies is: *‘Breng de gerealiseerde opbrengsten goed in kaart en bouw daarop voort. Uiteraard binnen nieuwe netwerken en op basis van nieuwe arrangementen. Borg en bouw verder aan de verzamelde (vak)kennis. Maar wel op een wijze, die de bestuurlijke drukte en dus nieuwe intermediaire structuren van meet af aan blokkeren.* Vervolgens schetst hij een ‘weg naar een nieuwe innovatiearrangement’ dat sterk overeenkomt met het inmiddels door de GKC-voorzitter en directeur in een notitie beschreven voorstel ‘Naar een nieuwe innovatiestrategie voor Groen Onderwijs’ (22 augustus 2012), dat ook aan van Nieuwkerk is verstrekt. Beide documenten geven aan dat *‘de innovatiemiddelen direct aan de strategie van de instellingen moet worden gekoppeld, d.w.z. ‘innoveren vanuit de opleiding – als kernelement binnen de onderwijsinstelling – met de behoeften van de leerling, bedrijfsleven en burger(maatschappij) als centrale focus. Er kunnen meerjarige (bijv. vierjarig) innovatieplannen worden opgezet, die vooral achteraf op hun resultaat worden beoordeeld.’*

2009	2010	2011	2012	2013	2014
------	------	------	------	------	------

Het rapport ‘Blad Plukken’ wordt door de bestuurders van de Groene Kennisinstellingen enthousiast onderschreven in zowel zijn analyse als zijn oplossing. Het daarop gebaseerde Plan van Eisen behelst de instelling van de Groene Tafel, oprichting van Groen Beroepsonderwijs Nederland, afbouw van de GKC en het verleggen van de financieringsstromen van de groene plus-middelen naar de individuele instellingen. De kwartiermakers Renée Bergkamp en Pim Brascamp komen op 13 mei 2013 met hun rapport Groene Kenniskolom 2.0. Zij werken het Plan van Eisen verder uit en geven aan om de implementatie *‘terstond, maar met zorgvuldigheid ter hand te nemen’*. In de implementatie onder-

scheiden zij vier onderdelen: De opbouw van de Groene Tafel en het bureau, de afbouw van de GKC, het opnieuw inrichten van het AOC/VBG-overleg en het ontwikkelen van een vraagsturingsmodel voor de ondersteuningsinstellingen.

Alle vier aanbevelingen worden opgepakt. De AOC Raad wordt gereorganiseerd en de voorgestelde aanpassing van de totale ondersteuning wordt deels door wettelijke veranderingen achterhaald. De Groene Tafel, gaat conform de aanbeveling, per 1 januari 2014 officieel van start als overlegorgaan zonder juridische vorm. De participanten zijn dezelfde als in de per gelijke datum terugtrekkende GKC, die officieel in 2015 zal ophouden te bestaan.

Gezaaid en geoogst?

Wat heeft de Groene Plus in de periode na het initiatief van minister Cees Veerman opgeleverd? Mede vanwege afspraken in het Regeerakkoord van het Kabinet Rutte II met drastische maatregelen voor de omvang en aansturing van de Groene Plus komt de Beleidsdoorlichting Groen Onderwijs door het Ministerie van EZ op een goed moment. Ter voorbereiding van deze beleidsdoorlichting voert de directeur GKC Gerlinde van Vilsteren in samenwerking met andere organisaties uit het groene onderwijs een zelfevaluatie GKC uit: *‘Overall kan geconcludeerd worden dat het groene onderwijs voortgang boekt met de opdracht om een School als Kenniscentrum te zijn. Er wordt actief ingezet om samen en met de buitenwacht het onderwijs blijvend te versterken en aantrekkelijker te maken. De Groene-Plusmiddelen hebben direct effect in het onderwijs doordat praktijkleren mogelijk is, actuele kennis en leermiddelen beschikbaar zijn en op basis van onderlinge afstemming doelmatiger wordt gewerkt. Op de middellange termijn positioneren de GP-middelen het groene onderwijs als een aantrekkelijke samenwerkingspartner voor bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties en overheid, waardoor weer nieuwe initiatieven ontstaan met meerwaarde voor de leerlingen, werkenden en ondernemers in het groene domein. Terugkijkend kan ook geconstateerd worden dat op onderdelen de uitvoering beter had gekund, maar door de jaren werkende weg steeds verder is verbeterd. ‘De beschikbaarheid van de Groene Plusmiddelen heeft de samenwerking van het onderwijs met bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties, onderzoek en (regionale) overheden versterkt en heeft zichtbaar geleid tot (nieuwe) krachtige verbindingen en daaruit volgend nieuwe kennis, aangepaste opleidingen, centra, leermiddelen, docentenscholing, etc.’* Initiatieven die op

gang zijn gebracht met Groene Plus-budget hebben vaak als katalysator of kiem gewerkt om een beweging op gang te brengen.' Ook is met de Groene Plus de betrokkenheid van het bedrijfsleven en de publieke werkgevers bij het onderwijs gegroeid.'

De Groene Plus bestaat uit diverse regelingen: 'Het beoogde effect per regeling is (grotendeels) gerealiseerd.. Ter indicatie van de tastbare resultaten een paar cijfers:

- Het programma Kies Kleur in Groen heeft er toe geleid dat de instroom van niet westerse allochtonen is toegenomen: toename vmbo van 5,4 % naar 7,1 %, mbo van 6,0 % naar 12,1% en hbo van 5,2 % naar 8,0%
- Van de 200 KIGO-programma's en -projecten zijn meer dan 700 resultaten beschikbaar voor kennisverspreiding in GKN. Daarvan zijn er ca 250 leermiddelen.
- Er zijn 81 WURKS-projecten vraaggestuurd vanuit onderwijs gestart.
- De Praktijkleren box-3 heeft ruim 20 nieuwe of vernieuwde praktijkleer-voorzieningen opgeleverd.
- Uit GKN zijn in 2012 meer dan 2 miljoen documenten gedownload.
- Er zijn 14 lectoren aangesteld binnen het hao van de Groene Plus. Daarmee is het totaal aantal lectoren binnen het hao ruim 30.

Door de samenwerking in de onderwijskolom en samenwerking met het ministerie is er een continu proces van verbetering gaande. In 2010 is gesteld dat de samenhang tussen de regelingen groter moest worden in de Hoofdlijnen MeerJarenAfspraak. Ook is geconstateerd door de instelling zelf en door de Inspectie van het Onderwijs (Van RIGO naar KIGO, 2010) dat de borging en verankering van de innovatie in het onderwijs sterker moest. In 2012 is geconcludeerd dat het vertrekpunt voor innovatie sterker bij de individuele instellingen verankerd moet worden. Daarom zijn in 2013 de individuele Meerjarige Investerings Programma's ingesteld. Ook het stroomlijnen van de ondersteuningsstructuur, waarvan de meerwaarde onderschreven wordt, wordt in 2013 gerealiseerd.

Tussen onderwijs en het 'landelijk' bedrijfsleven zijn de onderlinge afspraken ook steeds verder doorontwikkeld in o.a. Manifest (2011), AgroOpleidingsHuis (2011) en Human Capital Agenda (2012) of samenwerkingsverbanden met VHG en Cumela. De landelijke afspraken vormen een opmaat voor de Centra voor Innovatief Vakmanschap en Centres of Expertise (2012, 2013). De vraag is of met een andere inzet van dezelfde financiële middelen een

groter effect bereikt had kunnen worden. Gaandeweg is geconstateerd dat het effect groter had kunnen zijn als er van meet af aan een gezamenlijke ambitie voor de school als kenniscentrum was geweest. De visie op de school als kenniscentrum is door het ministerie te weinig doordacht in de praktische uitwerking op de werkvloer in het onderwijs. Ook bij de instellingen is niet altijd een heldere visie geweest op de school als kenniscentrum en over de gewenste innovatie in de eigen opleidingen. Het enkele feit dat het ministerie iets wil, is alleen geen goede basis. De meerwaarde van de invulling van school als kenniscentrum voor het primaire onderwijsproces wordt wel onderkend door bestuurders, maar het wordt toch vaak als iets extra gevoeld en daardoor krijgt het minder aandacht. Ook vraagt het van vmbo en mbo iets anders om School als Kenniscentrum te worden dan voor hao en wo. Ook is gaandeweg geconstateerd dat veel regelingen van de Groene Plus gebaseerd zijn op een projectmatige manier van werken. Met name aoc-onderwijsorganisaties zijn c.q. waren niet als projectenorganisaties ingericht en toegerust. Door de Groene Plusmiddelen heeft het projectmatig werken en denken inmiddels een enorme impuls gekregen in het groene onderwijs. Als laatste kan gesteld worden dat er geen helderheid was over de te bereiken doelen en er weinig aandacht was voor de monitoring waardoor andere sturende incentives in het onderwijs meer managementaandacht kregen. De instellingen worden afgerekend op de onderwijskwaliteit (onderwijsinspectie), de financiën en het aantal leerlingen.

Op basis van deze constateringen is een andere aanpak gekozen in 2012. Er is voor gekozen om het eigenaarschap beter bestuurlijk in de onderwijsinstellingen te verankeren. Dan wordt de verantwoordelijkheid voor de gesubsidieerde activiteiten sterker door de bestuurders gevoeld en wordt er naar verwachting door bestuurders sterker op gestuurd. Idealiter ligt het eigenaarschap van de projecten bij de scholen en de arbeidsmarkt en/of de maatschappelijke organisaties. Zij zijn de belanghebbenden bij meer voldoende gekwalificeerde beroepsbeoefenaren en meer kennisverspreiding en -benutting. Het ministerie heeft idealiter vooral een faciliterende en monitorende rol en draagt zorg voor continuïteit en rust. In de periode 2008-2012 is een kentering ontstaan waarbij het ministerie van een inhoudelijk sturende naar faciliterende rol aan het overstappen is. De doorwerking in de sturingsfilosofie van het ministerie is nog niet uitgekristalliseerd.

Twijnstra Gudde (17 december 2013) komt tot een vergelijkbare evaluatie van de Groene Plus-middelen: De conclusie op basis van de

percepties van ruim 500 personen verbonden aan het Groene Onderwijs is dat het vakdepartementaal beleid Groen Onderwijs extra prestaties mogelijk heeft gemaakt. Met enige voorzichtigheid kan ook worden geconcludeerd dat de toegevoegde waarde van het vakdepartementaal beleid Groen Onderwijs groter had kunnen zijn als het beleid meer richting had gegeven; het zetten van een stip op de horizon zou de stimulerende en regisserende rol van de overheid kunnen versterken. Wat betreft de aansluiting van Groen Onderwijs op de arbeidsmarkt is de conclusie dat de doelstelling van voldoende gekwalificeerde beroepsbeoefenaren voor het agrofoodcomplex en de groene ruimte voor een deel is bereikt. Het beeld is dat de instrumenten Praktijkleren, KIGO en NME een bijdrage hebben geleverd aan de een voldoende kwalitatieve en kwantitatieve aansluiting van groen onderwijs op de arbeidsmarkt is bereikt. Verder is de conclusie dat de doelstelling van het vergroten van de kennisverspreiding en -benutting voor het agrofoodcomplex en de groene ruimte voor het merendeel lijkt bereikt. Wat betreft de groene collectieve ondersteuningsstructuur is de conclusie dat initiatieven zoals de GKC onmiskenbaar hebben bijgedragen aan het grootschalig organiseren van de kleinschaligheid, maar dat de kwaliteit van samenwerking voor verbetering vatbaar is en er onvoldoende samenhang in de groene collectieve ondersteuningsstructuur tot stand is gekomen. De samenwerking is met andere woorden te vrijblijvend gebleken. Met het op initiatief van de onderwijsinstellingen verder invulling geven aan het advies in Blad Plukken door twee kwartiermakers lijkt dit overigens te worden doorbroken. De omslag in denken en handelen, de veranderende beleidscontext, die wordt voorgestaan is: van aanbodgedreven collectief programmeren van kennis en innovatie naar vraaggericht programmeren en stimuleren van individuele behoeften.

Het leidt tot drie pijlers onder het vakdepartementaal beleid voor de komende jaren: meerjarige investeringsprogramma's van de individuele scholen, centers (vakmanschap, expertise en excellence) als schakel- en makelpunt naar de sectoren als sectorale invalshoek en integrale vraagsturing ondersteuningsbehoeften als landelijke aanpak.

Dat ieder zich eigenaar gaat voelen van deze aanpak is echter een voorwaarde. Groen Kennisnet lijkt een succesvolle blijver. De KIGO-programma's zijn deels afgebouwd of krijgen in een andere vorm continuïteit als Onderwijsvernieuwingprogramma (Plant, Dier, Natuur&Leefomgeving en Voedsel&Consument). Via de Centra voor Innovatief Vakmanschap (CIV) worden de mbo-instellingen nu

uitgedaagd zich meer te specialiseren op de topsectoren en invulling te geven aan innovatief vakmanschap. In de loop van 2013 zijn het CIV-T&U en het CIV-A&F gestart. Deze landelijke Centra voor Innovatief Vakmanschap hebben een netwerk van Meeting Points dat de regio's ondersteunt en dat de best practices uitwisselt en ondersteunt. Waar T&U werkt via thema's, werkt A&F via de sectoren.

Het resultaat van die aanpak is een aansprekende en inspirerende leeromgeving voor medewerkers, docenten en studenten, waarin bedrijven en scholen het beste inbrengen wat ze te bieden hebben. De bekostiging komt vanuit overheid, bedrijfsleven en onderwijs. De vorming van de centra heeft het gesprek tussen onderwijs en sector geïntensiveerd. Ook versterkt het de bestuurlijke samenwerking tussen de aoc's op deze onderwerpen. Voor het duiden van resultaten is het nog te vroeg. Hetzelfde kan gesteld worden over de vorming van de Centres of Expertise (CoE's) voor het hoger onderwijs. De gezamenlijke hao-instellingen hebben inmiddels een aantal CoE's opgezet voor Food, AgroDier, Open Teelten, Greenports en – samen met Wageningen UR – voor Biobased Economy.

Met deze nieuwe instrumenten en de Meerjaren Investerings Programma's en de onderwijsvernieuwingprogramma's wordt getracht de lessons learned uit KIGO en andere regelingen uit de Groene Plus op een meer gerichte en dichter op de opleidingen aansluitende wijze te benutten. De vier onderwijsvernieuwingprogramma's zijn er op gericht om kennis te delen en te verspreiden en te makelen en schakelen als het gaat om hun expertisethema en hun netwerken.

2009	2010	2011	2012	2014	2014
------	------	------	------	------	------

Gesteld kan worden dat het initiatief van Minister Cees Veerman in 2004 het Groene Onderwijs danig in beroering heeft gebracht. Met wisselend succes zijn diverse instrumenten ingezet op organisatorisch en inhoudelijk vlak. Er is veel gezaaid en ook al veel geoogst. Het vergelijken van de situatie in 2004 met de situatie in 2014 maakt duidelijk dat de samenwerking in de kolom met betrekking tot innovatie en kennisdelen en de blik naar buiten zonder enige twijfel zijn gegroeid. Zonder het initiatief van destijds en alle inspanningen tot nu toe zou het groene onderwijs er zeker minder goed hebben voorgestaan.

Leven Lang Leren

Integraal onderdeel van ons beroepsonderwijs en dagelijkse onderwijspraktijk

André Bomers

Fotografie Studio André Ruigrok, Thinkstock

Met een uitgebreid pakket aan maatregelen gaat het Kabinet Rutte II volwassenen stimuleren om te blijven leren, ook als ze een baan hebben. De impasse veroorzaakt door diezelfde overheid met haar zwalkende onderwijsbeleid en de bezuinigingswoede van de afgelopen jaren, deed het kabinet inzien dat zonder ingrijpen de Nederlandse concurrentiepositie wordt aangetast, jong volwassenen weinig perspectief hebben en meer en een langer beroep doen op sociale uitkeringen. De ommekeer is hard nodig want de arbeidsmarkt verandert snel. Banen verdwijnen en er komen nieuwe banen bij. Jongeren worden opgeleid voor banen waarvan we niet weten of die straks nog bestaan. Maar ook werkenden moeten blijven leren, om veranderingen in hun eigen baan te kunnen bijbenen of om tijdig te kunnen overstappen naar een ander baan. Leven lang leren zou daarom integraal onderdeel van ons beroepsonderwijs en dagelijkse onderwijspraktijk moeten zijn. Helaas is dat nog niet het geval. In deze bijdrage geef ik na een beschrijving van de essentie van leven lang leren een schets van de positie van leven lang leren in de afgelopen decennia en eindig ik met een pleidooi om de koe nu eindelijk eens bij de hoorns te vatten.

Basisfunctie

Om mee te kunnen draaien in onze kenniseconomie moeten we goed opgeleid zijn en onze kennis, vaardigheden en inzichten blijven ontwikkelen. Leven lang leren wil het leren in alle levensfasen stimuleren. Kennis veroudert door veranderende inzichten. De kennissamenleving is dynamisch en het onderwijs kan niet langer een voorbereiding bieden voor de gehele beroepsloopbaan. Een systeem van meer permanente opleiding en scholing – een leven lang leren – wordt noodzakelijk. Vraag is: wat is de betekenis van leven lang leren voor het groen

onderwijs en hoe moet het groen onderwijs dat vorm en inhoud geven? Burgers moeten goed opgeleid zijn en zich blijven ontwikkelen om in onze kenniseconomie mee te kunnen doen. De Onderwijsraad (2014) kent vier basisfuncties toe aan ‘een leven lang leren’:

- Voor reparatie: wie geen opleiding heeft gevolgd op jonge leeftijd, moet dat later kunnen inhalen.
- Voor wisseling in loopbaan: wie er pas op latere leeftijd achter komt dat hij iets anders wil doen of talenten ontdekt, moet een opleiding kunnen volgen om een switch te maken.
- Om bij de tijd blijven en vooruit te komen in de samenleving: volwassenen moeten hun kennis en competenties actueel kunnen houden om zo hun arbeidsmarktpositie op peil te houden en te werken aan verbetering van hun positie.
- Voor algemene ontwikkeling (sociaal-culturele en persoonlijke functie): mensen leren niet alleen voor hun arbeidsloopbaan, maar ook om zich in algemene zin te blijven ontwikkelen.

Leven lang leren begint volgens de Onderwijsraad als de leerling/student de initiële opleiding heeft afgerond met een diploma. Hij is hij daarmee niet klaar. Permanente scholing om bij te blijven is noodzakelijk. Een leven lang leren ofwel ‘education permanente’ is een logisch en noodzakelijk vervolg. Daarmee is er een scheiding tussen opleiding en leven lang leren. Praktisch gezien handig maar de vraag is of die opvatting houdbaar is.

Leven Lang Leren in de volksmond

Letterlijk, leren doe je leven lang. Van je wieg tot het graf. Door het leven van alledag, door het opdoen van levenservaring doe je elke dag ervaringen op. Je slaat die ervaringen en indrukken op in je geheugen. Het wordt onderdeel van je gedrag, soms onbewust, soms vanuit een

gewoonte. Je kan die ervaringen bewust maken, door ze op te roepen, je te herinneren aan een gebeurtenis die je ervaren hebt of indruk op je gemaakt heeft. Een leerervaring wil zeggen, dat aan de ervaring een betekenis wordt gegeven. Ik moet dit of dat wel of niet doen. Leerervaringen kunnen cognitief, (senso)motorisch, emotioneel zijn. Leren in bovenstaande zin wordt gekoppeld aan dagelijkse ervaringen als mens. Of zoals Cruif zo treffend zegt 'Je gaat het pas zien, als je het door hebt.' Kennelijk valt het kwartje wanneer je er een betekenis aan kunt geven, als je het doorziet, wanneer je het bewust bent, wanneer je de verbanden ziet of wanneer je het begrijpt. Al die ervaringen maken dat je leert. We noemen dit samengevat ervaringsleren. Bij ervaringsleren hoort geen diploma, het is niet gekaderd, niet benoemd. Ervaringsleren is een ander soort leren dan intentioneel leren. Ervaringsleren 'overkomt' je als het ware, intentioneel leren is gefocust op intenties of doelen. Ik wil iets specifiek leren. Denken doen en ervaren. Leven lang leren gekoppeld aan intentioneel leren heeft te maken met verdieping van reeds bestaande kennis, vaardigheden en inzichten, of juist het opdoen van nieuwe of andere kennis en inzichten. De Onderwijsraad heeft hier over. Je hebt al geleerd of een opleiding gevolgd en afgerond. Maar dat is niet voldoende. Je bent voortdurend aan verversing aan vernieuwing toe, je moet nieuwe kennis, vaardigheden en inzichten eigen maken om nieuwe ontwikkelingen te kunnen begrijpen. Daar mee om kunnen gaan, maakt of houdt je competent.

Oorsprong Leven Lang Leren

Het Groen Onderwijs kent zijn oorsprong begin vorige eeuw. Voor de eerste school werd gesticht, was het onderwijs een particulier initiatief tot het verzamelen en uitwisselen van vaktechnische kennis. Heel modern uitgaand van "vraaggestuurd leren". Het cursus- en contractonderwijs werd daarmee geboren en is daarmee de grondlegger van het huidige groen onderwijs.

Het latere landbouwkennissysteem is een van de succesfactoren van de Nederlandse land- en tuinbouw een van de pijlers van dat succesvolle OVO-drieluik is het landbouwonderwijs. Het cursusonderwijs heeft hieraan ten grondslag gelegen. Cursusonderwijs is voor een school een prima mogelijkheid om direct met de beroepspraktijk in contact te blijven. Daarmee wordt niet alleen de beroepsgroep geschoold,

ook blijven docenten op de hoogte van allerlei ontwikkelingen in de praktijk. En zo snijdt het mes aan twee kanten. De afstand is kort, het wederzijds begrip groot en school en beroepspraktijk kunnen zo elkaars taal verstaan. Door cursusonderwijs kan een aoc naar buiten gericht blijven. Het belang hiervan kan niet genoeg worden benadrukt.

Naast het reguliere landbouwonderwijs van LAS, MAS HAS groeit het cursus- en contractonderwijs in de zeventiger en tachtiger jaren van de vorige eeuw gestaag. Het omvat vaktechnische scholing (veehouderij, teelten, etc.), technische scholing en bedrijfseconomische en sociaal-economisch scholing. Het cursusonderwijs wordt in die tijd grotendeels gesubsidieerd door het Ministerie van LNV. Tot dat het begin jaren 2000 een forse tik krijgt door de afschaffing van de Mc Sharry subsidies. Verscheidene aoc's hebben dan al ruim 10 procent van hun inkomsten te danken aan het cursusonderwijs. Het cursusonderwijs verdwijnt in zijn oude vorm. Het verlengen van spuitlicenties en het behalen bhv-certificaten blijven bestaan en slechts enkele in company-cursussen met bedrijven kunnen overleven.



Tweedekansonderwijs

Na 2000 breekt een nieuwe fase aan. Geleidelijk aan wordt het cursusonderwijs omgevormd van aanbod- naar vraaggestuurd onderwijs en wordt het gekoppeld aan het behalen mbo-beroepskwalificaties niveau 2, 3 en 1. Het krijgt daarmee een heel ander karakter. Het is geen cursusonderwijs meer, maar tweedekansonderwijs voor volwassenen. De meeste opleidingen worden ook volledig van overheidswege gesubsidieerd. Het fenomeen bedrijfsopleidingen doet zijn intrede. Bedrijven zien meerwaarde om aoc's, op basis van personeelsscans, complete scholingstrajecten te laten uitvoeren als onderdeel van hun HRM-beleid. Voor bedrijven aantrekkelijk omdat het scholen van medewerkers vanwege de WVA (Wet Vermindering Afdracht) fiscaal aftrekbaar is. Iedereen wordt er beter van: de medewerkers, de werkgever en de scholen, die voor deze scholing de reguliere bekostiging ontvangen. Medewerkers van bedrijven met name in de groene sector en de voedingsindustrie worden op grote schaal geschoold. In de periode 2005 tot 2010 wordt dit als summum beschouwd van competentiegericht onderwijs en het tastbare bewijs van leven lang leren.

Competentie Gericht Onderwijs

Na het jaar 2000 worden leven lang leren en Competentie Gericht Onderwijs (CGO) aan elkaar gekoppeld. Een leven Lang Leren is onderdeel van de Lissabon-doelstellingen (geformuleerd in 2000) en in die zin een richtpunt voor het onderwijsbeleid. De context is de landelijke invoering van CGO in het mbo. Een gevoelig onderwerp. Het CGO stelt de lerende centraal. In de visie op leren wordt ervan uitgegaan dat de lerende verantwoordelijk is voor zijn eigen leerproces. De leervraag staat centraal en wordt gekenmerkt door o.a. de volgende elementen: het praktisch bezig willen zijn, het willen leren in de realistische actuele beroepscontext, aangesproken worden op beschikbare competenties in plaats van geïsoleerde /betekenisloze kennis, een actieve rol van de lerende in plaats een consumptieve houding en het leveren van maatwerk door de school in plaats van gestandaardiseerde leertrajecten.

Van oudsher is het onderwijssysteem ingericht op het behalen van diploma's op basis van gestandaardiseerde leertrajecten. De nieuwe visie op leren vraagt een herontwerp van het instituut school. Die zou immers moeten aansluiten op de behoefte van de dynamische arbeids-

markt die vraagt om maatwerk en flexibiliteit, waarbij de individuele scholingsvraag centraal staat. Leven lang leren is inherent aan competentiegericht onderwijs en maakt deel uit van de visie op competentiegericht onderwijs. Een aantal aoc's dragen deze visie in de jaren 2003 - 2010 uit. Zij maken in wezen geen onderscheid meer in didactische aanpak cq. onderwijskundige benadering tussen regulier en volwassenenonderwijs. Die aoc's staan een integrale benadering voor en gingen hun onderwijsconcept daarop afstemmen. Helicon Opleidingen en AOC Oost zijn hiervan voorbeelden.

Handelingsverleggen

De ontwikkeling van maatwerk, flexibiliteit wordt sinds 2002 ingezet en de invoering wordt voorzien per augustus 2008. De invoering wordt echter telkens uitgesteld vanwege het feit dat het onderwijsveld niet klaar is met de ontwikkeling en invoering van de nieuwe kwalificatiestructuur met bijbehorende examineringsysteem en kwaliteitsborging. Het vergt een ware cultuuromslag binnen de onderwijsinstelling van aanbod-naar vraaggestuurd onderwijs, waarbij de leerloopbaan van de student centraal staat. Gebruikmaken van de motiverende praktische leeromgeving van het bedrijfsleven waarbij de beroepspraktijk het leren stuurt, blijkt in de praktijk moeilijker vorm en inhoud te geven dan gedacht. Docenten maar ook het management zijn op een aantal punten 'handelingsverleggen'. Hoewel het bedrijfsleven zelf gepleit heeft voor invoering van CGO, omdat de beroepspraktijk het uitgangspunt is, loopt deze nu voorop met het uiten van kritiek. 'De vakkennis schiet schromelijk tekort, ze weten en kunnen niets etc.' Vanuit de kennisintensieve sectoren als veehouderij en teelten is de kritiek het luidst. Ook de kritiek van ouders en leerlingen zwelt aan vanwege ontbreken van duidelijkheid en structuur. De Tweede Kamer dwingt de minister tot het voeren van meer inspectietoezicht en als uit inspectierapporten blijkt dat de invoering van CGO tot grote risico's leidt, wordt het roer omgegooid. De naam CGO raakt in onmin en het vizier van het mbo wordt gericht op Focus op vakmanschap 2011- 2015.

Maatwerk

De hiervoor geschetste ontwikkelingen geven de mogelijkheden en noodzaak aan voor een verdere ontwikkeling en versterking van het cursus- en contractonderwijs. Een koers waarbij het dichterbij elkaar

brengen van contractonderwijs en regulier onderwijs binnen een marktgerichte instelling de kern vormt. Dit met het doel om de concurrentiepositie van de aoc's in de toekomst te behouden en te versterken. In de beleidsnotitie 'Van Cursus- en contractonderwijs naar Groen Servicecentrum' van de AOC Raad wordt in relatie tot leven lang leren het volgende ideaalbeeld geschetst (2007 p.17):

'Het aoc anno 2010 kenmerkt zich door een actieve marktgerichte houding. Standaardisatie (klassikaal) heeft plaatsgemaakt voor individuele leertrajecten. De behoeften van werkgevers en (potentiële) werknemers bepalen de inhoud van hun eigen leertraject. Een leertraject dat niet ophoudt met het behalen van een mbo-kwalificatie. Binnen zijn leerloopbaan volgt een deelnemer – afhankelijk van de leervraag van dat moment – een traject binnen het reguliere systeem of een speciale training of cursus.

De relatie tussen het aoc en het regionale bedrijfsleven is zeer hecht. Voor het bedrijfsleven vervult het aoc de functie van kenniscentrum. Het bedrijfsleven vormt de context waarbinnen competentiegericht leren ècht vorm kan krijgen. Het bepaalt samen met het aoc de vorm en inhoud van de leertrajecten en is samen met het aoc en de deelnemer verantwoordelijk voor de uitvoering van het leertraject. Cursus en contractactiviteiten zijn integraal onderdeel van het aoc. De unit cursus- en contractactiviteiten heeft zich ontwikkeld tot een 'service centrum' richting regulier onderwijs, regionale arbeidsmarkt. Cursus- en contractonderwijs wordt daarmee een functionaliteit binnen het aoc in plaats van een apart instituut. Het aoc wordt een centrum waarbinnen zich knooppunten van verschillende vormen en trajecten van leren bevinden voor verschillende doelgroepen in verschillende fasen van hun loopbaan. Het bieden van regulier onderwijs voor de doelgroep tot 20 jaar is niet langer de core business van het aoc, met daarnaast –op beperkte schaal- het verzorgen van contractactiviteiten. Maatwerk voor de doelgroep van 16 jaar en ouder kan alleen worden geleverd door zowel de inzet van regulier als van het contractonderwijs.'

Verschillen

In 2007 wordt in de AOC Raad deze beleidsnotitie besproken met als doel te komen tot een gemeenschappelijke en gedeelde visie op de toekomst van het cursus- en contractonderwijs. Hierin neemt het

begrip leven lang leren een belangrijke plaats in. Het fenomeen van bedrijfsopleidingen ontwikkelde zich krachtig en meer aoc's zien mogelijkheden om een eventuele terugloop van leerlingaantal met de groei van bedrijfsopleidingen te kunnen compenseren. De ambitie is dat 'Groen Onderwijs zich ontwikkelt tot een krachtige speler op de regionale onderwijsmarkt'.

Over de ambitie 'een krachtige speler op de regionale onderwijsmarkt te worden' is in de AOC Raad overeenstemming, maar hoe die bereikt moet worden zijn de meningen verdeeld.

Ten grondslag aan deze verdeeldheid liggen drie fundamentele oorzaken:

- Verschillen in opvatting tussen aoc's onderling of en hoe CGO vorm en inhoud gegeven moet worden.
- Tussen aoc's onderling verschillen in visie op cursus- en contractonderwijs in relatie tot CGO, ook het verschil in belang dat aoc's hechten aan cursus- en contractonderwijs is groot.
- De vrees dat de AOC Raad voorschrijft wat individuele aoc's moeten doen.

Hoewel de AOC Raad niet de intentie had om van eenheidsworst te creëren, was het dagelijks bestuur van de AOC Raad van mening dat de aoc's ieder een sterke rol op de regionale markt van bedrijfsopleidingen en contractactiviteiten zou kunnen spelen. Door een gezamenlijke visie, tools en aanpak te ontwikkelen zouden aoc's dit in de eigen regio in eigen tempo afhankelijk van de wensen en behoeften van de regio gaan realiseren. Over de inhoud en vorm kon geen overeenstemming bereikt worden. Kennelijk waren de geesten niet rijp voor zo'n benadering en aanpak.

In 2010 dringen zich andere zorgen op voor de aoc's. Hun agenda's worden bepaald door het voldoen aan de inspectienormen van de met name de mbo-opleidingen. Aoc's zijn druk met de implementatie van de Groene Standaard, het op orde krijgen van de examinering, het voldoen aan de kwaliteitsnormen van goed onderwijs, etc. Bij menig aoc wordt een abrupt einde gemaakt aan de vernieuwing van het onderwijs en gaat de energie naar het voldoen aan de kwaliteitsnormen van de inspectie. De discussie over leven lang leren wordt naar de achtergrond verdrongen en krijgt een ondergeschikte positie.

Wensen bedrijfsleven

Uit gesprekken met ondernemers uit de Agribusiness en de groen-sector blijkt dat bedrijven meer en een betere samenwerking willen met het groen onderwijs (Bomers, Power to ..., 2012). Met name de ondernemers uit de primaire land- en tuinbouw betreuen de afstand en de geringe invloed die zij hebben op het groen onderwijs. Het is niet meer hun onderwijs. Voor de vorming van de aoc's vormden de landbouworganisaties (verzuild) veelal het bevoegd gezag van de land- en tuinbouwscholen. In de jaren negentig veranderde dat rigoureuus. Die behoefte tot meer samenwerking en invloed wordt niet alleen gevoed door de behoefte aan gekwalificeerde vakmensen, maar ook door de wens invloed te kunnen uitoefenen op wat medewerkers en leerlingen aan kennis, vaardigheden, houding moeten leren in hun opleiding. Bedrijven realiseren zich dat continue bijscholing noodzakelijk is. De beste waarborg om als exporterende natie van agrarische producten tot de top van de wereld te blijven behoren, is kwaliteit, prijs en producten die aansluiten bij snel veranderende eet- en leefgewoonten van burgers. Voedselveiligheid, dierwelzijn en duurzaamheid spelen hierin een cruciale rol. De eisen van de consument, de samenleving, de overheid die dit doorvertaalt in wet- en regelgeving worden omvangrijker, complexer. Zo ook de uitvoering, handhaving, controles en toezicht. De permanente innovatie vraagt om permanente educatie. Concurrerende bedrijven investeren hier in en praktiseren leven lang leren als een van de kernwaarden. In feite verwachten bedrijven dat aoc's ook deze ontwikkelingen volgen en in hun onderwijsprogramma's opnemen. Die hoop is tevergeefs of gebeurt te traag, de kloof tussen de beroepspraktijk en de school neemt toe.

Groeiende kloof

De kloof tussen de bedrijfscultuur en de schoolcultuur is groot. Groen onderwijs moet niet alleen gaan voor kwaliteit met betrekking tot de inhoud en didactiek van het onderwijs. Ook de kwaliteit van de onderwijsmedewerkers, gedrag en discipline in het nakomen van afspraken, kwaliteit in de organisatie, logistiek en communicatie van de school zijn van belang. De bedrijfscultuur is in de regel strakker en minder vrijblijvend.

Leerlingen/studenten ervaren zelf een grote cultuurkloof tussen bedrijf en school. Deels doordat wat zij op school leren en wat zij in

de praktijk aantreffen en deels omdat leerlingen/studenten zich niet of nauwelijks verdiepen als ze op stage (bpv) gaan. Ze zijn onvoldoende actief, kritisch en zelfbewust bezig met het eigen leerdoel en leerproces. De begeleiding en coaching van de praktijkopleider en bpv-coach dienen zich daarop toe te spitsen.

De vraag is of voor een hightech bedrijfsomgeving waarin bedrijven als de pluimvee-, varkenshouderij en melkveehouderij zich begeven, de opleidingen voldoende zijn toegerust (2012,p.56). Dezelfde vraag kan ook gesteld worden bij (planten)teelten in kassen en geconditioneerde omgevingen. Idem in de foodsector (meet- en regeltechniek, processturing), groene detailhandel (voorraadbeheer en online-winkelbedrijf) en loonwerksector (gps-sturing, techniek en technologie). Zij worden alle in hoge mate bepaald door hightech en ict-gestuurde bedrijfsprocessen. Er moet meer techniek, ict, procestechnologie in het onderwijsprogramma komen. Deze geluiden worden telkens herhaald door diverse sectoren. Nu is dat gemakkelijk gezegd, maar lukt dat ook? Uit de gesprekken komt naar voren dat aoc's meer expertise in huis moet halen of moeten samenwerken met roc's (meet- en regeltechniek, procestechniek).

Niet te laat

Een leven lang leren is onderdeel van de Lissabon-doelstellingen (geformuleerd in 2000) en in die zin richtpunt voor het onderwijsbeleid. De Nederlandse overheid heeft echter geen lange-termijnvisie geformuleerd voor onderwijs voor volwassenen (educatie). Illustratief hiervoor is dat het actieplan focus op vakmanschap 2011 - 2015 slechts een voornemen bevat om gedurende deze kabinetsperiode de zogeheten oormerking van educatiegelden te handhaven. Doordat de financiering van het volwassenenonderwijs de afgelopen jaren voor de roc's en dus ook voor de aoc's een onzekere factor is geweest, dreigt de bestaande infrastructuur op dit terrein te worden afgebroken (Een diploma van waarde, 2010; Om de kwaliteit van het beroepsonderwijs, 2011). Als gevolg van de bezuinigingen van dit kabinet wordt de WVA (Wet Vermindering Afdracht) afgeschaft (2013). In deze toch al moeilijke tijden voor het bedrijfsleven wordt de enige fiscale prikkel om leven lang leren daadwerkelijk handen en voeten te geven, weggenomen.

Komt de overheid dan toch tot andere inzichten? Recentelijk is het



Zijn opleidingen voldoende toegerust voor een hightech bedrijfsomgeving zoals de melkveehouderij?



Leven lang leren begint op de eerste dag dat de leerling naar school komt

kabinet met nieuwe voorstellen gekomen om leven lang leren nieuw leven in te blazen. Jammer, dat hiervoor veel van de verworvenheden tussen 2005 en 2010 zijn afgebroken, maar hopelijk is het niet te laat. Leven lang leren wordt pas duurzaam als het onderdeel wordt van een brede onderwijsvisie op beroepsonderwijs. Van de andere kant ziet het kabinet dat door de grote werkloosheid onder jongeren het beroep op uitkeringen alleen maar toeneemt en wil ze daarom de mogelijkheden tot leven lang leren en tweedekansonderwijs stimuleren (oktober 2014). Blijft het bij mooie woorden of krijgt toegankelijkheid van het aanbod, vooral voor laagopgeleiden zonder startkwalificatie, prioriteit (Over de drempel van postinitieel leren, 2011)?

Ambivalente houding

Nut en noodzaak van leven lang leren zijn groot. We hebben gezien dat voor een kenniseconomie zoals Nederland met zijn permanente innovatie, permanente educatie een voorwaarde is om de concurrentiekracht te behouden. Vanuit de lerende gezien is nut en noodzaak van leven lang leren eveneens van belang om employabel te blijven. Ook vanuit het begrip duurzaamheid waar het groen onderwijs juist kampioen moet zijn, is leven lang leren niet alleen nuttig maar ook een noodzaak. De school heeft geen andere keuze dan hierop in te spelen. Leven lang leren is niet alleen bedoeld voor volwassenenonderwijs. Het behoort onderdeel uit te maken van de visie op leren en onderwijs en begint op de eerste dag als de leerling op school komt. De ambivalente houding ten opzichte van leven lang leren van zowel de overheid als het onderwijs komt ons duur te staan. Wanneer worden we wakker en maken we leven lang leren integraal onderdeel van ons beroepsonderwijs en dagelijkse onderwijspraktijk? De toekomst van leven lang leren is gisteren begonnen.

Bronnen

Bredewold, W. en Bomers, A. (2007). Van CCO naar Groen Servicecentrum. AOC Raad , Ede Bomers, A. (2012). Power to ... AOC Oost in gesprek met het bedrijfsleven. AOC Oost. Lochem
Ministerie van Onderwijs, C. e. (2014). Kabinet grijpt in bij Leven Lang Leren. Den Haag
Onderwijsraad. (2014). Een leven lang leren. Opgehaald van www.onderwijsraad.nl.
Onderwijsraad. (2003). Werk maken van een leven lang leren. Opgehaald van www.onderwijsraad.nl.
Drost , W. (2013). 't is geschiedenis, 20 jaar Committed to Green. Ontwikkelcentrum Ede

Leerlingenstichtingen

Leren met en voor de markt in de regio

Wim van der Zwan

Fotografie Silo, Wim van der Zwan

Groene onderwijsinstellingen willen zich verbinden met de regio en van betekenis zijn voor de sector in de eigen omgeving. Bijvoorbeeld door regionale kenniscentra op te richten. Leerlingenstichtingen zijn de voorlopers hiervan, waarmee het onderwijs buiten de school wordt ontwikkeld.

Wanneer je de huidige vacatures in de groene sector bekijkt, zie je dat er beroepscompetenties worden gevraagd die in het onderwijs van nu niet altijd kunnen worden verkregen. De scholen hebben geen onderwijsarrangementen voor competenties zoals organiseren, denken in alternatieven en anticiperen op de vraag van klanten.

De groene en agrarische sector ontwikkelen zich en er zijn constant vernieuwingen en ideeën over de toepassing van innovatieve technologieën en bedrijfsvoering. Het zijn echter in het algemeen niet de onderwijsinstellingen die hierop reageren door kennis en vaardigheden te ontwikkelen en te gebruiken, maar bedrijven en ondersteuningsinstellingen. Die zien een kans om met een beperkte investering hoge opbrengsten te behalen.

Toch moet juist de school, het instituut, in staat zijn om snel en effectief te reageren op de markt vraag. Regioleren, en in het klein, het werken met stichtingen, is een manier om dit te doen. Het is een vorm van projectonderwijs in de context van de regio, die is te integreren in het adoptief curriculum van de school. Tevens creëer je er regionale en duurzame beroepspraktijkvorming of stageplekken mee, en afstudeermogelijkheden.

De eerste leerlingenstichtingen

Praktijkgericht onderwijs is op het groen mbo Edudelta College Goes al lang een vanzelfsprekendheid. Vijftien jaar geleden zette toen nog

Groen College Goes de eerste leerbedrijven op voor de leerlingen. Projectonderwijs in maatschappelijke context, afgekort: PIMC. Inmiddels zijn er zes interne leerbedrijven, elk in de vorm van een stichting:

- Agrarische Bedrijfsvernieuwing – opleiding Akkerbouw & Loonwerk, Fruitteelt, Veehouderij
- Aqua Terra Nova – opleiding Inrichting en Beheer Groene Ruimte
- Horse World Innovation – opleiding Paardenhouderij



Het team dat in 2012 de leerlingenstichting Aqua Terra Nova organiseerde: vlnr Bert Bakker (teamleider), Marijn Dalebout (vierdejaars en voorzitter ATN), Marcel Hassink (vakgroepvoorzitter, docent groen, procesmanager), Harrie Smeekens (docent groenvoorziening, stagebegeleider), Mischa Flore (teamleider)

- Animal LifeStyle – opleiding Dierv verzorging
- Florista – opleiding Art en Nature (eerder: Bloemschikken & Bloembinden)
- SAP, Streek als Product

Werkunning via een leerofferte

School, leerlingen en coaches hebben een directe relatie met het bedrijfsleven, dat als opdrachtgever op basis van leeroffertes werkt aan de derde- en vierdejaars leerlingen. Zij nemen bijvoorbeeld, tijdelijk, een bloemenzaak over of een boerderij of werken een van de vele regionale vraagstukken van een bedrijf uit.

Deze werkzaamheden gebeuren binnen een van de zes stichtingen. De praktijk moet deel gaan uitmaken van de opleiding, om leerlingen echte werkervaring te laten opdoen. Het werken in een leerlingenstichting blijkt een prima basis om zelf ondernemer te worden. Maar ook als een leerling dat niet ambieert, begrijpt hij of zij na deelname aan een project of projecten in ieder geval beter hoe ondernemers denken en voor welke beslissingen zij staan. Dat heeft ook een toekomstige werknemer baat bij.

Een ander groot voordeel van dit projectonderwijs in maatschappelijke context is dat de leervraag van de leerling centraal kan staan. Bij runnen van het bedrijf komen de vragen en problemen vanzelf op, bij het samenwerken en discussiëren, het plannen, vergaderen en werkafspraken vastleggen. De leerling komt stapsgewijs met alle praktische kwesties rond het voeren van een onderneming in aanraking. De docenten of coaches ondersteunen de leerlingen en houden de voortgang nauwlettend in de gaten. Komen zij niet zelf of vanzelf uit op een bepaalde leervraag, dan is het hun taak om het onderwerp aan te kaarten.

Na vijftien jaar zit er nog steeds dynamiek in het PIMC-concept. De maatschappij verandert voortdurend, net als de vragen en eisen van ondernemers en consumenten. De leerlingen gaan daarin mee. Een herhaling of gemakkelijker wordt het dus niet, en dat is goed. Het blijft voor de leerlingen altijd een ‘plons’ in het diepe. Maar door de ervaring van de coaches is het wel een beredeneerde plons. De coaches staan als het ware met een haak in de handen, klaar om ze uit het water te halen

als ze kopje onder dreigen te gaan.

En de leerlingen zijn enthousiaste ‘zwemmers’. In een leslokaal ondergaan zij het onderwijs, veelal passief. Bij PIMC denken ze mee en vragen ze de docent of hij wel rekening heeft gehouden met dit aspect, of die mogelijkheid... Vervolgens komen ze zelf met suggesties. Ze denken actief mee en zoeken oplossingen. De leerling neemt de duik.

Onderwijs, markt en wetgeving

De onderwijscultuur kenmerkt zich van oudsher door beheersbaarheid. Belangrijk waren en zijn soms nog steeds zaken als controle, strakke tijdsindeling, een vast lesprogramma. De lesinhoud is voorspelbaar en reproduceerbaar, de leerling is niet productief.

In de cultuur van het bedrijfsleven zijn heel andere aspecten en competenties van belang. De markt vraagt om vaardigheden zoals verantwoordelijkheid, uitvoeren van verschillende rollen, afspraken nakomen, organiseren en communiceren, actief zijn en anticiperen, initiatieven nemen, denken in alternatieven, kunnen plannen en productief zijn. De ondernemer gaat voor een continue kwaliteitsverbetering en een groter marktaandeel.

De scholen willen hun maatschappelijke functie behouden; de onderwijscultuur is dan ook aan het veranderen. Zo ontstaat bij regioleren en leerlingenstichtingen een ‘bedrijfsmatige’ school. In een kennisintensieve maatschappij kunnen de leerlingen vernieuwers zijn en vormen de medewerkers het kapitaal van de organisatie. Door de medewerkers te betrekken bij regioleren worden de juiste vragen opgespoord en omschreven. De leerlingen werken aan deze regiovragen ten behoeve van hun opleiding en van hun toekomst. Zij werken in authentieke projecten, dat is boeiend. Betrokken zijn bij bedrijfsmatige processen en invloed kunnen uitoefenen is leerzaam. Het geeft hen een voorsprong in opleiding en in de toekomstige werkomgeving.

In een synergie tussen leeromgeving en beroepspraktijk in de vorm van regioleren en kenniswerkplaatsen ontstaat uitdagend en toekomstgericht onderwijs. Het zorgt tevens voor een vlotte transitie tussen oude en nieuwe structuren. Het is jammer dat deze vorm van leren lastig is binnen de huidige wet- en regelgeving. De wetgeving zou moeten aansluiten bij de realiteit in onderwijs en bedrijfsleven en het mogelijk

moeten maken dat authentiek leren en met name authentiek toetsen mogelijk is.

Het ontwerp van regioleren

Bij regioleren gaat het dus om synergie tussen de leeromgeving en de beroepspraktijk. Regionale bedrijven denken mee. Er is sprake van interactie tussen de school (binnen) en de regio (buiten). Leren door doen. De leerlingentichting staat klaar om op de werkvloer regioprojecten aan te sturen en/of bij te sturen; met de hulp van en gecoacht door proces- en vakcoaches.

Het ontwerp van regioleren moet voldoen aan de volgende eisen, wanneer je deze synergie nastreeft, zo leert de ervaring met PIMC:

1. functioneel
2. schaalbaar
3. snel aan te passen aan toekomstige ontwikkelingen
4. uitdagend en inspirerend
5. beheersbaar
6. maatschappelijke relevant
7. gerichte relatieopbouw

Eis 1 – Functioneel

Om tot functionele leerlingentichtingen te komen is de markt het uitgangspunt. Leerlingen kunnen samen met coaches vragen uit de regio verbinden aan te leren werkprocessen. De toekomstige markt is de plaats waar deze werknemers terechtkomen.

Bij regioleren wordt de verantwoordelijkheid die nodig is om tot resultaten te komen beschreven in een leerofferte. Hierbij is het benoemen van de benodigde rollen binnen de leerlingentichtingen belangrijk. Vier lagen van verantwoordelijkheid is een mogelijke ordening. Deze vierlagen-classificatie is gekozen bij het herontwerp van AOC Terra, om duidelijk te maken hoe de groepen ingedeeld worden en welke stijl van leren bij elke groep past.

Laag 1 bedrijfsverantwoordelijkheid (leerjaar 3 en 4): managen en presenteren.

Laag 2 procesverantwoordelijkheid (leerjaar 2 en 3): plannen en producten genereren.

Laag 3 taakverantwoordelijkheid (leerjaar 1 en 2): zelfstandig kennis zoeken en gebruiken.

Laag 4 uitvoeringsverantwoordelijk (leerjaar 1): over tools beschikken en die gebruiken, onder begeleiding.

Wanneer je op deze manier naar regioleren kijkt, kijk je naar verantwoordelijkheden. Naar de eigen verantwoordelijkheid van de leerling, die past bij de bijbehorende werkprocessen en gegevensstromen. Hierbij is de volgende generieke indeling van beroepen te maken:

Fase 1 (laag 4)	fase 2 (laag 3)	fase 3 (laag 2)	fase 4 (laag 1)
			overdracht/ managen
		applicatie processen	applicatie processen
	bedrijfsvoe- rings-processen	bedrijfs processen	bedrijfs processen
materialen	materialen		
vaktechnische kennis	vaktechnische kennis		

Eis 2 -Schaalbaar

Tijdens het ontwerp van regioleren houd je rekening met de mogelijkheid van groei van leerlingen en aanpassing van hun werk, zonder dat daarbij de onderwijsstructuur van de organisatie hoeft te worden aangepast. Het gaat om het verbinden van meerdere lagen in de opleiding, om je te kunnen aanpassen aan de marktvraag. Uitgangspunt is dat tenminste twee van de vier lagen in een opleiding aanwezig zijn. Wanneer de markt op een gegeven moment breed opgeleide werknemers vraagt, dan kunnen meer lagen worden toegevoegd aan het beroep of het beroepenveld.

In de beroepsgroep fase 1 bevinden zich beroepen die sterk vaktechnisch van aard zijn. De leerling kan werk uitvoeren onder directe

leiding en bepaalde onderdelen zelfstandig uitvoeren zoals het verzorgen van teelten, producties en diensten en het voorbereiden van verkoop van producten. Voor de beroepsgroep fase 2 zijn de productbeschrijvingen technisch en bedrijfseconomisch van aard. Leerlingen kunnen bedrijfsprocessen uitvoeren, met een duidelijk instructie van het proces. Ze kunnen goed klantgericht werken en realiseren van wat in de plannen is bedoeld. De leerling die werkt in beroepsgroep fase 3 kan plannen ontwerpen en begrotingen opstellen. Hij kan archiveren en toepassingen in applicaties demonstreren met behulp van een ICT-omgeving en kan risico's inschatten. Beroepsgroep fase 4 behelst het runnen van het schoolbedrijf, de stichting, met gebruik van computersystemen en op toepassing georiënteerde programma's. Hij kan managen, innovatief bedrijfsbeleid vormgeven, personeel begeleiden, kennis overdragen en samenwerken.

Eis 3 -Snel aanpasbaar aan de toekomstige ontwikkeling

Een vereiste voor het ontwerp voor reguleren is flexibiliteit. Het gaat uit van de markt, van vraagsturing. Het is mogelijk om op grond van de regionale vraag één of meer fasen van de beroepsgroep te laten samenwerken. Dit vraagt wel een goede planning en een aangepast rooster. Het organisatie-model is een gekanteld organisatie-model. Dit in tegenstelling tot het model waarin het huidige onderwijs in het algemeen georganiseerd is met centrale regelgeving, diverse managementlagen,



Leerlingen van de leerlingenstichting Groen & Vee Advies (AOC Terra Meppel) laten zich op de Mais Demo van Agrifirm informeren

verkaveling en verkokering van functies en vakgebieden, hoge werkdruk en starre structuren. Bij een gekantelde organisatie is sprake van teamleren, bedrijfsmatig handelen, korte lijnen en klantgericht en servicegericht werken, zowel intern als extern.

Werken met dit organisatie-model maakt snel, zorgvuldig en effectief beslissen mogelijk. De lijnen naar het zelfsturende team zijn kort. Het gekantelde model is geheel rond het primaire proces georganiseerd, waarbij het management de zelfsturende teams per productgroep aanstuurt.

Het inzetten van personeel bij het primaire proces heeft de hoogste prioriteit. Hierbij is waardering voor de verhoging van de productiviteit en kwaliteit van de projectgroepen het uitgangspunt.

De teams per projectgroep, begeleiders en leerlingen, leveren eenmaal per jaar:

- een plan met daarin de te behalen doelen en benodigde randvoorwaarden
- een begroting
- een teamplan van inzet van de medewerkers (begeleiders en leerlingen)
- een scholingsplan
- een plan voor marketing en PR
- een kwaliteitszorgrapportage volgens een kwaliteitszorgmodel

De aansturing door vierdejaarsleerlingen van het reguleren bestaat uit:

- het accorderen van de begroting van de projectgroep van de diverse opleidingen
- reageren op en accorderen van voortgangsrapportages en portfolio
- het medeondertekenen van contracten
- het controleren van de gang van zaken aan de hand van de leerofferte van de projectgroep
- human resource management
- risicoanalyse

De formatie van de begeleidingsgroep op proces en inhoud bestaat uit coaching en secretariële ondersteuning. De mensen die betrokken zijn bij het reguleren dienen affiniteit te hebben met het bedrijfsleven en



Afgestudeerde vierdejaars dragen de stichting Groen & Vee Advies over aan derdejaars

competenties hebben op het gebied van zaken die daarin spelen. Deze mensen zijn de docenten/coaches, begeleiders, onderwijsassistenten, hbo'ers in opleiding, medewerkers van de leerlingenstichting/projectbureau, de office manager en deskundigen.

Eis 4 – Uitdagend en inspirerend

Regioleren is uitdagend en inspirerend vormgegeven. Regioleren is een sociaal-pedagogisch en didactisch proces in een bedrijfsmatige context. Steeds zullen er zich problemen aandienen die voor de klant opgelost moeten worden. Dit vraagt van de deelnemers en medewerkers visie en creativiteit, een hoog ambitieniveau en een sterk geloof in eigen kunnen. Het ontwikkelen van deze competenties is elementair en relevant binnen de verdere ontwikkeling van het regioleren.

Eis 5 – Beheersbaar

De beheersbaarheid van het competentiegerichte onderwijs en het regioleren wordt mogelijk gemaakt door gebruik van een gekanteld organisatiemodel, met als uitgangspunt het POP van de deelnemer. Verder door een geautomatiseerd administratiesysteem voor het primaire proces (bijvoorbeeld Portfolio Model) en door borging van

de verkregen competenties en onderwijskundige netwerken via een managementsysteem, bijvoorbeeld Magister. Er wordt gestreefd naar een excellente toepassing van een managementsysteem en naar een optimale samenwerking met de facilitaire diensten van AOC Terra en van het bedrijfsleven.

Er wordt gebruik gemaakt van een systeem voor persoonsidentificatie en op alle AOC Terra-vestigingen zijn actuele groslijsten waarop alle regionale projecten digitaal zijn te vinden.

Eis 6 – Maatschappelijke relevant

Bij het vermarkten van het regioleren worden de volgende punten benadrukt, die de maatschappelijke relevantie ervan laten zien.

Voor de afnemers van projecten en studenten (de markt):

- beeldvormende producten of diensten, om de studenten te enthousiasmeren
- regionale vraagstukken mede willen en kunnen oplossen
- klantvriendelijkheid

Voor de toekomstige leerlingen:

- een veranderde wereld vraagt om een andere werknemers en ondernemers
- zelfstandig en ondernemend zijn, met een goed ontwikkeld gevoel voor verantwoordelijkheid
- een wereld rondom internet en communicatie

Voor de medewerkers:

- uitdagend en innovatief
- het coachen heeft toekomst
- een leven lang leren als tweede natuur
- school als kenniscentrum
- goede primaire en secundaire voorzieningen

Eis 7 - Gerichte relatieopbouw

Het is bij regioleren essentieel om goede relaties op te bouwen tussen bedrijven en toeleverende instituten, kennisinstituten en kenniscentra, ofwel lerend netwerken. Dit gebeurt middels een website met informatie over regioleren en met de resultaten, door middel van voorlichting aan bedrijven en politiek, aan toekomstige studenten en

verzorgers, aan toeleverende scholen en aan andere kenniscentra. En, door veel mond-tot-mondreclame.

Ondernemen in de maatschappelijke context

Met Projectonderwijs In de Maatschappelijke Context, met leerlingenstichtingen als kern, loop je als onderwijs niet achter de praktijk aan, maar houd je er gelijke tred mee. Door een samenwerking met de bedrijven en regiopartners worden onderwijsmodellen buiten school ontwikkeld, waarin zij kennis en vaardigheden delen met leerlingen en docenten. PIMC is als het ware een ontwikkelstadium naar regioleren. Want regioleren gebeurt op basis van vragen van regiopartners, die met de school een kenniswerkplaats, kenniscentrum of gebiedscoöperatie vormen.

PIMC en regioleren bij AOC Terra bewegen zich op het raakvlak van theorie en praktijk – binnen en buiten. Er is sprake van een hybride setting. Een match tussen opleiding en onderneming, waar docenten en leerlingen coachend en lerend zijn. Bovendien kunnen de leerlingen, al lerende, een stichting waarvan de regiopartners opdrachtgever en afnemer zijn. De match tussen onderwijs en bedrijfsleven is samen te vatten in een leerofferte die is opgesteld door de externe opdrachtgever, de leerling(en) en de coach(es). Het aangenomen regioproject wordt gerund door leerlingen in een echt bedrijf, de leerlingenstichting, met activiteiten zoals acquisitie, uitvoeren, ontwerpen, realiseren, implementeren en beheren. Dat is de kern.



Bestuur en directies AOC Terra ondertekenen het manifest Regioleren

De lerende regio

Het systeem van de Kenniswerkplaatsen en het Programma Regionale Transitie

Sabine Lutz

Fotografie AOC Terra, AOC Oost

In dit artikel beschrijven we in vogelvlucht een proces van ongeveer acht jaar. In deze korte tijd heeft een fundamentele innovatie plaatsgevonden van het groene onderwijs, maar ook van de regio's die zich structureel met de onderwijspartners hebben verbonden. Het begint bij de eerste experimentele Werkplaats in de Veenkoloniën (2004). Vanaf 2007 volgen we de verschuiving van plattelandontwikkeling naar regionale transitie en de bouw van het Programma Regionale Transitie. Tussen 2008 en 2011 ontstaat een nationaal netwerk van Kenniswerkplaatsen en wordt een landelijk ondersteuningssysteem ontwikkeld. In 2012 en 2013 tenslotte wordt de regio overgedragen aan de regio's en de scholen. Aan het einde vindt u een korte schets van vier exemplarische regionale arrangementen die op deze basis konden ontstaan.

Onze dank gaat naar Willem Foorhuis en Lineke Rippen. Dit artikel kon alleen tot stand komen doordat beiden de tijd hebben genomen voor uitvoerige gesprekken en al hun dossiers ter beschikking hebben gesteld. Willem Foorhuis was als lector Plattelandsontwikkeling (later hernoemd tot Regionale Transitie) grondlegger van de methode van de Kenniswerkplaats. Lineke Rippen is vanaf 2005 bij het proces betrokken. Samen hebben zij van 2007 tot 2012 het GKC-Programma Regionale Transitie (PRT) ontwikkeld en een nationaal systeem van regionale leer-/kennisarrangementen inclusief Regioleren en Kenniswerkplaatsen gerealiseerd.

Het experiment – De eerste Werkplaats in de Veenkoloniën

Het begon allemaal in 2004. Op initiatief van Willem Foorhuis, lector Plattelandsontwikkeling (later Regionale Transitie) bij Hogeschool Van Hall Larenstein, en van de samenwerkende overheden in de Veenkoloniën (Agenda voor de Veenkoloniën), werd de eerste Werkplaats in

Annerveenschekanaal opgericht. Het concept werd in 2006 bekroond met de HBO-innovatieprijs en in 2008 bestuurlijk bekrachtigd met het Regiocontract tussen de Agenda voor de Veenkoloniën en de deelnemende scholen.

Waarom was de Werkplaats nodig?

“Het initiatief kwam niet zo maar uit de lucht vallen”, vertelt Willem Foorhuis. “Toen ik in 2003 aantrad als lector Plattelandsvernieuwing bij Hogeschool Van Hall Larenstein viel me op dat schoolverlaters zaken als ruimtelijke kwaliteit en economische ontwikkeling schijnbaar te abstract vonden. Daar kwam bij dat er een algemeen beeld bestond alsof het platteland aan het wegwijnen was. Dat vond ik vreemd, want als je goed keek kon je zien dat er in de dagelijkse praktijk van het platteland een ware revolutie gaande was. Niet alleen kreeg het een steeds belangrijkere functie als woonomgeving. Ook vanuit de steden was er een groeiende belangstelling voor het landelijk gebied en de culturele waarden van het platteland. Tijd om na te gaan wat er werkelijk speelde op het platteland. Tijd om te leren de goede vragen te stellen en kritischer te leren kijken naar elkaar en de wereld om ons heen.”

Maar dat was lastig, want studenten en hun docenten bevonden zich teveel in het schoolgebouw. Er was geen verbinding meer tussen opleidingen en werkvloer. “Juist voor het groene onderwijs was dit funest. Het is immers van oudsher meer dan ander onderwijs ingebed in de regio. Maar de enige verbinding met de praktijk bestond uit incidentele stages en op zichzelf staande projecten.” Terwijl echt leren volgens Foorhuis zou moeten bestaan uit ‘leren in, met en van de praktijk’. Dit gold niet alleen voor de studenten, maar (vooral) ook voor de docenten. Studenten en docenten zouden moeten worden onder-

gedompeld in een praktijksituatie, waarin zij beiden lerende zijn. Docenten brengen daarbij hun kennis in, maar toetsen deze voortdurend aan de dagelijkse praktijk, waarbij ze gekoppeld worden aan experts op de diverse gebieden. Studenten en docenten worden in werksituaties in contact gebracht met inspirerende krachten uit de ontwerpende disciplines, met denkers en plattelandsvernieuwers uit de rurale werkelijkheid. Vanuit die overwegingen ontwikkelden Foorthuis en zijn team het concept van de Werkplaats, een didactisch principe en een leersituatie met een permanente kruisbestuiving tussen opleidingen en praktijk op de werkvloer.

Wat is de Werkplaats?

“We hebben de definitie in de loop van de tijd steeds beter uitgewerkt. Als eerste hebben we het achterhaalde begrip ‘Plattelandsontwikkeling’ vervangen. Alsof het platteland een soort van ontwikkelingshulp nodig zou hebben. Het wás volop in ontwikkeling, alleen hadden we dat niet in de gaten. Gaandeweg is de focus steeds meer komen te liggen op kennis en innovatie: niet alleen samenwerken, maar ook samenleren. We noemden ons vak voortaan ‘Regionale Transitie’, een begrip dat meer recht deed aan het actuele innovatieproces. En om die ontwikkeling tot uitdrukking te brengen zijn we ook gaan spreken van Regio-leren in de Kenniswerkplaats.”

De Kenniswerkplaats is een innovatie- en onderzoekscentrum voor het bedrijfsleven en de regio, en tegelijk een werkatelier en leeromgeving voor studenten, docenten, onderzoekers, ondernemers, ambtenaren, andere professionals in het werkveld en burgers.

De Kenniswerkplaats volgt de regionale innovatieagenda’s en werkt aan de opgaven die daarin geformuleerd zijn. De regionale vragen kunnen diverse terreinen betreffen: duurzaamheid, sociaal-economische vernieuwing, ruimtelijke vraagstukken, maar ze moeten altijd een innovatie-ambitie hebben. Stakeholders rond de opgaven worden met elkaar en aan het onderwijs en onderzoek verbonden.

Op die manier leren en werken de betrokkenen uit bedrijfsleven, kennisinstellingen, overheden en maatschappij met elkaar en ontstaan gedragen nieuwe kennis en inzichten. Dit biedt voor de studenten een uitdagende authentieke leersituatie en voor professionals en burgers een optimale omgeving voor een leven lang leren.

Van regionale Kenniswerkplaats naar een landelijk transitieprogramma

Met het experiment in de eerste Kenniswerkplaats in de Veenkoloniën werd duidelijk dat het regionale beleid zich steeds meer ging richten op economie, kennis & innovatie, scholing & arbeid en duurzaamheid, met een centrale, richtinggevende rol voor het bedrijfsleven. Dit bracht nieuwe opgaven met zich mee voor de inzet van onderzoek en onderwijs. De regionale uitdagingen vroegen om nieuwe strategische samenwerkingsverbanden. Overheden, bedrijfsleven en kennisinstellingen moesten meerjarige, regionale leer- en kennisagenda’s opstellen om de complexe opgaven in de regio samen op te lossen. Nieuwe arrangementen waren nodig rondom kennis en innovatie, een leven lang leren en (groene) educatie.

“Wat mensen nieuwsgierig maakte was niet zozeer dat onderwijs of onderzoek betrokken zijn bij regionale vraagstukken, dat gebeurde wel meer. Het unieke van de Werkplaats was de integraliteit, de continuïteit, de gezamenlijkheid van de 5 O’s (ondernemers, overheid, onderwijs, onderzoek en omgeving) en het accent op het veranderingsproces; op de transitie”, aldus Foorthuis. “We wilden niet meer, zoals te doen gebruikelijk, het accent leggen op het draaien van projecten in de praktijk met slechts geïsoleerde projectopbrengsten. We stelden duurzame veranderingen voorop.”

Dit vroeg om een goed doordachte methodiek: “Hoe betrek je onderwijs en onderzoek bij je projecten, welke projecten bied je dan aan? Hoe zorg je dat meerdere disciplines tegelijkertijd aan de complexe regionale opgaven werken en ook meerdere niveaus van onderwijs samenwerken? Waar vind je de onderzoekers vanuit de universiteiten en hoe betrek je hen? Als zoveel instellingen mee doen, hoe organiseer je dat en hoe krijg je waarborgen voor de verwachte proces- en projectresultaten?”

Het Programma Regionale Transitie

Dit vormde het startpunt van het Programma Regionale Transitie (PRT) binnen de Groene Kennis Coöperatie, een innovatieplatform waar groene onderwijs- en onderzoeksinstellingen samen met bedrijfsleven en maatschappij werken aan kenniscirculatie en benutting van groene kennis.

Wat waren de ambities van het PRT? Lineke Rippen verwoordt het als volgt: “In het PRT hebben we het groene kennissysteem structureel verbonden aan regionale vernieuwing. Aan de basis lag de geprogrammeerde aanpak door middel van een bestuurlijk geformaliseerde meerjarige samenwerking tussen regio’s, onderwijs en onderzoek. De regio borgde daarin haar behoefte aan innovatie en kennis en er werd bijgedragen aan het realiseren van de regionale human capital (hca) behoefte -onder andere voldoende goed opgeleide werknemers en scholing van zittend personeel. De kennisinstellingen konden dankzij de meerjarige afspraak het onderwijs beter organiseren en bijvoorbeeld van tevoren ruimte maken in het lesprogramma. Je hoefde dus niet meer ad hoc studenten te zoeken voor een opdracht, maar wist al van tevoren wanneer je welke studenten en docenten voor welk project ging inzetten. Het was mogelijk om zo meerdere opleidingen en onderwijsniveaus (mbo-universiteit) in de projectuitvoering te betrekken. En om opleidingen te vernieuwen zodat ze beter aansloten op de praktijkbehoefte.”

“In de Veenkoloniën hebben de regio, instellingen en LNV een meerjarige afspraak gemaakt in de vorm van een regionaal kennisnetwerk. Ik zie deze regionale insteek als zeer kansrijk om samen met andere actoren scholing, educatie, kennisverspreiding en -benutting te bevorderen.”

Gerda Verburg, oud-minister LNV in haar voorwoord voor “De lerende regio, kennisarrangementen voor vitale regio’s”, Wageningen, 2010

In de praktijk verliep dit soms toch weer anders dan gepland. “Het gebeurde wel eens dat je door de actualiteit werd ingehaald en het onderwijs snel aan urgente vraagstukken moest koppelen. Maar het voordeel was dat de partijen elkaar kenden. Daardoor ontstaat er wederzijds vertrouwen en ben je eerder geneigd om je flexibel op te stellen.”

Vraagsturing

Het PRT startte met een pilotproject in de regio Veenkoloniën om na te gaan hoe de samenwerking moest worden georganiseerd en ingevuld.

“Regionale gebiedsveranderingen, zoals in de Veenkoloniën, vragen om een goede uitwisseling van kennis en ervaringen en om het creëren van nieuwe kennis. Met deze intentieverklaring zetten we daartoe een grote stap voorwaarts, en daar ben ik trots op.”

Rein Munnikma, gedeputeerde provincie Drenthe

Voor deze samenwerking is in juni 2008 een intentieverklaring ondertekend door de kennisinstellingen, de Agenda voor de Veenkoloniën en het ministerie van LNV.

Vanuit de praktijk van ondernemers, overheden, maatschappelijke organisaties en burgers in de Veenkoloniën werd toen gezamenlijk een programma van leer- en kennisprojecten ontwikkeld: de regionale Kennisagenda. Deze agenda kwam tot stand op basis van de concrete opgaven van de regionale innovatieagenda. De innovatieopgaven van het Gebiedsprogramma Veenkoloniën 2008-2012 dienden hiervoor als uitgangspunt. “De Kenniswerkplaats Veenkoloniën was een frontrunner,” vertelt Rippen. “We hebben hier veel van geleerd, zowel inhoudelijk, organisatorisch als publicitair. In de eerste periode van het PRT hebben we via het werk in de Kenniswerkplaats Veenkoloniën het model uitgewerkt waaronder de ontwikkeling van een vraaggestuurde regionale kennisagenda.”

Leer- en kennisagenda

De leer- en kennisagenda ontstaat in vijf stappen. “Je begint met het borgen van de randvoorwaarden”, licht Rippen toe. “Het is belangrijk dat er beleidsmatige consensus is over de regionale innovatieagenda, bijvoorbeeld een sociaal-economisch vernieuwingsplan of de gebiedsagenda. Daarnaast is het ook nodig dat de regio (daarmee bedoelen we de overheden, de samenwerkende bedrijven en maatschappelijke organisaties) uitdrukkelijk kiest voor structurele samenwerking met onderwijs- en onderzoeksinstituten in een regionale Kenniswerkplaats. Vervolgens inventariseer je de regionale leer- en kennisbehoefte. Welke opgaven liggen er? Je moet in kaart brengen welke kennis en kennisproducten de regio nodig heeft en welke leerbehoefte er is.

En dan bekijk je hoe onderwijs en onderzoek kunnen bijdragen. In de Kenniswerkplaats nemen immers verschillende onderwijsinstellingen deel van diverse opleidingsniveaus. Dat varieert vaak van (v) mbo en hbo tot wo, inclusief onderzoekers. Wil je de benodigde kennisproducten en leertrajecten opleveren moet je veilig stellen welke scholen en onderzoeksinstellingen wat en wanneer kunnen leveren. Op die manier kun je een samenhangend projectenpakket bouwen, als onderdeel van het leer-/kennisarrangement. Deze inhoudelijke

programmering wordt ook gekapitaliseerd. Je berekent daarvoor de jaarlijkse omvang van de inzet en kosten over de totale doorlooptijd van de programmaperiode: de hoeveelheid uren van studenten en hun begeleiders bij de onderwijsinstellingen en de hoeveelheid uren van experts van onderzoeksinstellingen en bedrijven. Aan de hand daarvan maak je financieringsafspraken met de regio. De derde stap is de formele bekrachtiging in het Regiocontract, dat door de bestuurders van de betrokken instellingen wordt ondertekend.”

Figuur 1 De vijf stappen van het Regiokennisraamwerk



Volgens Rippen was deze werkwijze richtinggevend. Ze geldt ook vandaag nog, en misschien meer dan ooit. “We hebben eigenlijk naast de meerjarige 5-O publiek private samenwerking en de leer-/kennisagenda ook een businessplan met zakelijke afspraken voor de Kenniswerkplaats gemaakt. Dit is iets wat je ook in actuele programma’s als het Regionaal Investeringsfonds mbo tegenkomt. Bovendien heb je met de eigen regionale leer-/kennisagenda de mogelijkheid om deze interregionaal (nationaal en internationaal) te verbinden aan soortgelijke agenda’s in andere regio’s en van en met andere regio’s te leren.”

Een landelijk netwerk aan Kenniswerkplaatsen Regiokennisraamwerk

De methodische aanpak in de Kenniswerkplaats Veenkoloniën kreeg steeds meer belangstelling en steeds meer regio’s meldden zich aan om een regionale Kenniswerkplaats op te richten. “Maar we beseften dat je dit niet zo maar in het wilde weg kunt doen” herinnert Foorthuis zich. “De ervaringen in de Kenniswerkplaats Veenkoloniën vonden ook hun neerslag in de ontwikkeling van het Regiokennisraamwerk (RKR), dat Lineke en ik in het PRT hebben uitgewerkt.”

In dit RKR (zie figuur 1) zijn de vijf stappen beschreven die een regio moet doorlopen. “Het leverde houvast voor de regio’s, zodat zij wisten waar ze aan begonnen. Maar het hielp binnen het PRT ook bij de selectie van de regio’s waar we ons bij de landelijke verbreding in eerste instantie op concentreerden”, vult Rippen aan. “We hanteerden als criteria dat een regio zelf om samenwerking vraagt en of ze al nauw samenwerkt met de kennisinstellingen van de GKC. Daarnaast moesten de regio’s bestuurlijk breed georganiseerde regionale samenwerkingsverbanden en grote transitieopgaven kennen. En niet op de

laatste plaats moest men bezig zijn met een geprogrammeerde aanpak, dus meerjarig en met meerdere thema's en projecten, van de regionale vernieuwingsagenda. Met het RKR konden we hen laten zien hoe ze dat konden aanpakken.”

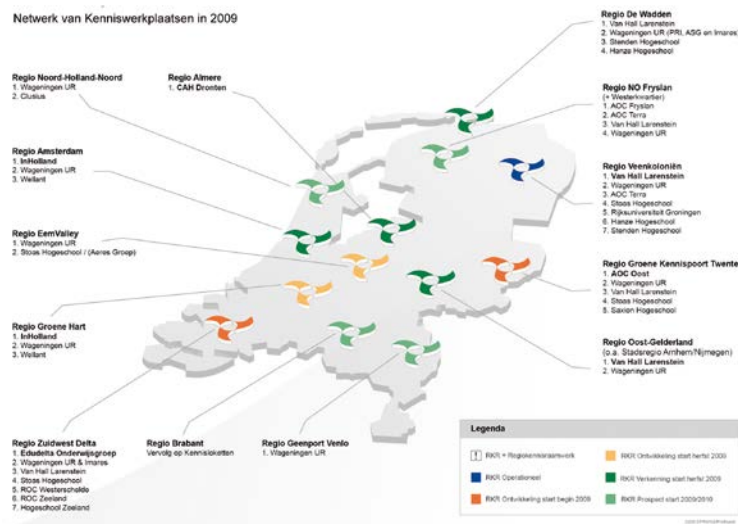
Landelijk ondersteuningssysteem

Rond 2009 was er een landelijk netwerk van 13 potentiële regionale Kenniswerkplaatsen ontstaan. En er werd met het GKC-Programma Internationalisering samengewerkt aan het verbinden van de regionale leer-/kennisagenda's aan Europese regio's met soortgelijke ontwikkelopgaven, waardoor een netwerk over de grenzen ontstond.

“Dit was een ontwikkeling die we niet meer vanuit het kleine programmeerteam konden begeleiden”, vertelt Rippen. “Bovendien was het vanaf het begin ook de bedoeling dat de regio over de Kenniswerkplaatsen bij de regio's en de kennisinstellingen zou gaan liggen.”

Daarom werd in 2010 en 2011 onder regie van de GKC-Programma's RT en Leven Lang Leren een landelijke ondersteuningstructuur ontwikkeld. “We wilden de duurzame ontwikkeling en verankering

Figuur 2 Netwerk van kenniswerkplaatsen 2009



van de kennisarrangementen en de lerende netwerken op basis van hun eigen behoefte ondersteunen”, legt Foorthuis uit. “Daarvoor hebben we een ondersteuningsteam samengesteld van verschillende medewerkers met specifieke expertise, allemaal mensen waarmee we al een poos samenwerkten. Zij konden bijspringen voor het coördineren, faciliteren, organiseren of uitvoeren, al naar gelang waar een regio om vroeg. Het team fungeerde ook als centraal coördinatiepunt tussen onderzoek op het gebied van onderwijsvernieuwing en systeemontwikkeling en was verantwoordelijk voor de methodiekverbetering van Regiolen in de Kenniswerkplaatsen.”

De overdracht: regie aan de regio

In 2012 is een vierdelige publicatie verschenen waarin de actuele kennisstand gedetailleerd wordt beschreven. “Ik denk dat we toen voorop liepen”, zegt Foorthuis. “Terwijl veel regio's nog worstelden met hun gebieds- en kennisagenda's spraken wij over ogenschijnlijk ingewikkelde concepten als 'transitiemodellen' en 'communities of innovative learners'. Toch denk ik dat het in de afgelopen twee jaar is aangekomen. Misschien niet met dezelfde begrippen, maar wel in de geest. We zagen in ieder geval toen dat experts dit alles erg interessant vonden, maar dat de regio's het zich nog niet helemaal eigen gingen maken. Voor Lineke en mij was dit het teken dat we de regie beter uit handen konden geven, zodat elke regio in haar eigen tempo de ingeslagen weg verder kon gaan bewandelen.”

De Programmamedewerkers beseften dat het verdere werk door samenwerkende kennisinstellingen in de regio moet gebeuren. De regio's waren aan zet, daar lag de stuwkracht. De rol van het landelijke PRT was daarvan afgeleid. In het PRT was een solide basisstructuur ontwikkeld met de scholen en de regionale partijen. Daarmee was het landelijke Programma RT sterk initiërend en stimulerend. Die rol moest worden afgebouwd en omgezet naar het ondersteuningssysteem in en vanuit de regio.

Het schooljaar 2012-2013 werd daarmee een transitiejaar. Vooruitlopend op een nieuwe aanpak zijn in dit transitiejaar de bakens verzet. Dit betekende dat het PRT in 2012 alle (inmiddels acht) volwassen regionale arrangementen heeft ondersteund, maar nu meer en meer

op aanvraag. Ook zijn toen drie Europese projecten ontwikkeld en ingediend met een gezamenlijke waarde van bijna 10 miljoen euro, op uitdrukkelijk verzoek van de betrokken kennisinstellingen. In de betrokken scholen is met man en macht gewerkt aan Regioleren, maar alleen als de school het ook echt wilde en dat duidelijk liet blijken door mee te financieren en mankracht op cruciale plekken ook daadwerkelijk vrij te maken.

Foorthuis zegt terugblikkend: “Hierdoor werd het experiment tot beleid, en in een aantal scholen, zoals de AOC Terra-locaties Groningen en Meppel, maar ook Wellant, AOC Oost of Clusius, waren collega’s meer dan welkom om de resultaten te bekijken en van de opgedane ervaringen te leren. Het was voor mij goed om te zien dat niet het PRT, maar de scholen zelf dit proces initieerden.”

Systeemtransitie

Het PRT had als opdracht de regionale innovaties in te bedden in het curriculum van studenten en onderwijs en onderzoek beter te laten aansluiten op de regionale behoefte. Uiteindelijk leidde dit tot een systeemvernieuwing. De regionale Kenniswerkplaatsen vormen voor de regio een plek om kennis en innovatie tot waarde te laten komen voor de regio en om een leven lang leren te faciliteren. Voor het onderwijs is het een plek voor authentiek leren. De kracht zit in het bundelen van de verschillende belangen en geldstromen binnen de Kenniswerkplaats. Het zijn functionerende ‘gouden driehoeken’.

Maar we zijn er nog niet. De scholen staan voor de uitdaging een systeeminnovatie te realiseren waardoor ze een flexibele en meewerkende partner in de regio worden en tegelijk het grootste leerrendement behalen, voor de leerlingen, voor de docenten, de managers en natuurlijk voor de partners in de regio. De groene school van nu heeft eigenlijk twee maatschappelijke opdrachten. Ze moet uitdagende opleidingen bieden en haar leerlingen opleiden tot dynamische en flexibele vakmensen die beantwoorden aan de vraag van bedrijven en organisaties naar goed geschoold personeel. Ten tweede wordt van de school verwacht dat ze zich op korte termijn ontwikkelt tot kenniscentrum in de regio en dus de regio centraal stelt. Als groen kenniscentrum moet de school waarde toevoegen aan de human capital behoefte en de innovatiekracht van de regio.

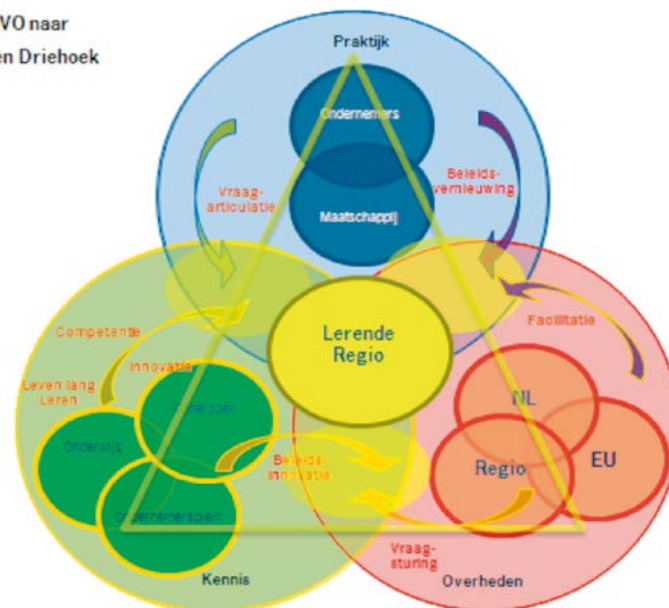
Voor de regio ligt de uitdaging vooral in het formuleren van de innova-

tieambities en het vormen van stevige regionale allianties. Dat is zowel voor de regio zelf van belang, maar het heeft ook te maken met het Europese beleid. Regio’s moeten vanuit hun eigen specifieke positie gaan innoveren. Een positie die de ene regio onderscheidt van alle andere en die de voedingsbodem is voor ontwikkelmogelijkheden. De belangrijkste vragen zijn: ‘Wat heb je te bieden, dat niemand anders op deze manier heeft? Waardoor ben jij als regio interessant voor andere regio’s in Europa? Wat kunnen zij van jou leren en andersom?’ De Europese Commissie noemt dit ‘smart specialisation’: regio’s moeten elkaar niet kopiëren, maar op basis van eigen sterkten een ontwikkelstrategie uitwerken en uitvoeren.

De lerende regio

Zowel voor de scholen als voor de regiopartners is dit een systeemtransitie. De vernieuwingen zijn organisatie-overstijgend. Ze veranderen de verbanden tussen betrokken bedrijven, organisaties en individuen ingrijpend en ze kunnen alleen door alle partners samen gerealiseerd

Van OVO naar
Gouden Driehoek



worden. De Kenniswerkplaats is gericht op alle partners in die lerende regio: kennisinstellingen, ondernemers, beleidsmakers en –uitvoerders. Zij vormen een structureel samenwerkingsverband waarin zij op basis van de regionale agenda een programma opstellen om regionale kennisvragen praktijkgericht te beantwoorden en nieuwe kennisvragen en scholingsbehoeften te articuleren. Iedereen levert hieraan een bijdrage, iedereen leert en iedereen heeft er baat bij.

Studenten, docenten, ondernemers en professionals bij overheden en maatschappelijke organisaties vinden een authentieke leeromgeving door samenwerking in de regio (initieel onderwijs en postinitieel, leven lang leren). Vanuit verschillende doelen vinden zij elkaar in het leren en dat maakt de school tot trekker en regionaal kenniscentrum en daarmee een gewaardeerde partner in dit regionale innovatieproces.

Regionale samenwerking anno 2014

Het werken in de gouden driehoek vraagt van de onderwijsinstellingen het nodige. De leerlingen en docenten zitten er niet vrijblijvend in. Dat maakt het interessant en spannend. En het vraagt tegelijkertijd een andere werkwijze in het onderwijs en in de regio. Die slag wordt nu gemaakt in verschillende regio's, waarbij de regionale context leidend is. Met dank aan Lineke Rippen, Gonneke Leereveld en Woody Maijers hieronder ter afronding een paar actuele voorbeelden.

Gebiedscoöperatie Westerkwartier

In het Westerkwartier hebben 650 ondernemers met AOC Terra, Staatsbosbeheer en Landschapsbeheer Groningen het initiatief genomen twee aantoonbare economische potenties met elkaar te verbinden: gebruikmaken van de vele kleinschalige bedrijven en deze



Kenniswerkplaats Achterhoek

koppelen aan de boerenbedrijven. Eind 2013 resulteerde dit in de oprichting van de Gebiedscoöperatie Westerkwartier.

De leden werken al meerdere jaren nauw samen in de Kenniswerkplaats Westerkwartier. Op basis van de regionale agenda zijn de innovatie-ambities en kennisvragen in kaart gebracht. Om deze vragen te beantwoorden hebben de samenwerkende partijen een gemeenschappelijk uitvoeringsprogramma opgesteld en voeren dit in kleinere deelprojecten uit. Vanwege de langjarige samenwerking heeft de Gebiedscoöperatie Westerkwartier in 2014 met succes een voorstel bij het Regionaal Investeringsfonds MBO kunnen indienen. Dit verschaft een solide basis om de Gebiedscoöperatie in de komende vier jaar als sociale onderneming te verstevigen en passende business- en verdienmodellen te testen en in de markt te zetten. Het doel is het creëren van een duurzame marktpositie voor de leden, met gedeelde waarden als leidraad voor de economische activiteiten: behoud en ontwikkeling van de leefomgeving en een duurzaam financieringssysteem dat in het voordeel werkt van het gebied en de mensen die er wonen en werken. Deze beweging is uniek vanwege de dubbele insteek van multi-stakeholder en multi-sector.

Kenniswerkplaats Achterhoek – voor een groene economie

Sinds het voorjaar 2014 werken in deze Kenniswerkplaats bedrijven, overheden, AOC Oost en andere kennisinstellingen samen aan het ontwikkelen en versterken van de biobased economie in de Achterhoek. De regio heeft hoge ambities rond deze groene economie die nieuwe bedrijvigheid en werkgelegenheid genereert.

De samenwerking moet enerzijds zorgen voor voldoende goed opgeleid personeel. De instellingen gaan hun opleidingsaanbod vernieuwen en stemmen dit beter af op de werkgeversbehoefte. Zo ontstaan er voor studenten opleidingen met een optimaal arbeidsperspectief. Het beroepsonderwijs gaat ook beter inspelen op de scholingsbehoefte van werkenden gedurende hun loopbaan.

Anderzijds willen de partners kennis delen, creëren, implementeren en verspreiden. Met inzet van studenten, docenten en onderzoekers van meerdere disciplines en alle onderwijsniveaus, worden ondernemers in diverse projecten ondersteund bij hun product-, diensten- en procesinnovaties.



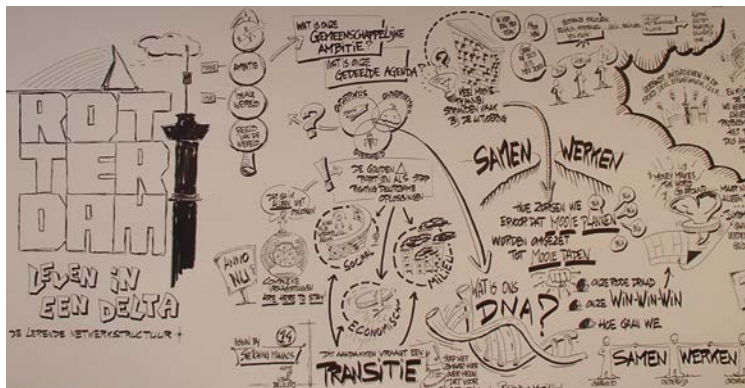
Kenniswerkplaats Achterhoek

Het samenwerkingsverband ontwikkelt een meerjarige ‘Leer- en kennisagenda voor groene economie in de Achterhoek’. Focus ligt bij het beter verbinden van mbo aan de arbeidsmarkt- en innovatiebehoefte. Er worden kenniscarroussels (bedrijfsbezoeken) georganiseerd voor studenten, docenten, teamleiders en accountmanagers. Docenten volgen trainingen over duurzaamheid en biobased economie en er is een nieuw meester-gezelconcept in ontwikkeling om studenten beter te begeleiden. Onderwijsvernieuwing vindt onder andere plaats door het ontwikkelen van een nieuwe opleiding (proces operator/green tech engineer) en onderwijsmateriaal, en door het invoeren van Regioleren als onderwijsmodel. Met andere onderwijsinstellingen wordt hierover kennis uitgewisseld. En er worden innovatieprojecten uitgevoerd met inzet van studenten, docenten, onderzoekers en experts (multidisciplinair en multilevel), waarbij iedereen –niet alleen de student- lerend is. Participerende bedrijven zijn o.a.: Groot Zevent, Waterstromen, Nijhuis Water Technology, Forfarmers, Wilba Techniek en Dorset (allen samenwerkend in Stichting Biomassa), Hulshoff Proteïne Technologie en 250 melkveehouders die samenwerken in de Vruchtbare Kringloop. www.kenniswerkplaats.eu/achterhoek

Gebiedscoöperatie regio Maasland

Nog niet geformaliseerd maar al wel operationeel: dat is de status van de Gebiedscoöperatie Rotterdam. Hierin participeren de gemeente Rotterdam, (sociale) ondernemingen, zzp'ers, groene en grijze mbo- en hbo-instellingen en partijen als Rijkswaterstaat. Leren innoveren in een groen, duurzaam Rotterdam is de ambitie. Zowel in reguliere leer- en werkomgevingen, als in nieuwe praktijkcentra waar kruisbestuiving tussen sectoren en partijen centraal staat.

De kennis- en innovatie-agenda met programmalijnen is onlangs vastgesteld. Ook is de eerste opzet van het programma- en projectenboek samengesteld. Daarin staan momenteel elf verschillende projecten onder vier programmalijnen. De eerste projecten zijn van start gegaan: Een daarvan is Drijvend Groen: de bouw van nieuwe drijvende groenconstructies die de waterkwaliteit en de visstand moeten verbeteren. Hiervoor is een combinatie van technische kennis en kennis over groen en water nodig. Rijkswaterstaat, TU Delft, gemeente Rotterdam, een consortium van zzp'ers en Wellantcollege willen samen de bouw van het ontwerp realiseren en testen. Wellantcollege is trekker van de regionale transitie, de bouw van de hybride school in deze lerende netwerkstructuur. Ze functioneert via de methodiek van de kenniswerkplaats als portal tussen de binnen en de buitenkant en realiseert het consortium van onderwijsinstellingen in de regio. DaVinci College en Inholland zijn samen met Wellantcollege de kernspelers. Andere onderwijsinstellingen zoals TU Delft en WUR zijn op projectniveau ook aangehaakt.



Inmiddels wordt ook in Gorinchem gewerkt aan de bouw van een Gebiedscoöperatie. Vijf gemeenten, meer dan 120 ondernemers en meerdere onderwijsinstellingen zijn betrokken en werken via dezelfde methodiek aan de bouw van de agenda en de samenwerkingsstructuur.

Kenniswerkplaatsen regio Zuid-Holland

In september 2009 startte onder het GKC-Programma Regionale Transitie de Groene Hart Academie. Sindsdien zetten studenten, docenten en deskundigen uit het werkveld gezamenlijk hun schouders onder actuele kennisvraagstukken uit de regio, gericht op gebiedsontwikkeling en een duurzame leefomgeving. Inmiddels zijn binnen de Groene Hart Academie al meer dan 125.000 studenturen uitgevoerd door mbo, hbo en wo. De vraagstukken komen bijvoorbeeld van gemeenten, ondernemers, het Hoogheemraadschap, de Grontmij, de Groene Cirkel (Heineken of de provincie Zuid-Holland).

Al snel na de start liep de school tegen een aantal zaken aan. Als je aanbiedt dat studenten met vragen uit de beroepspraktijk aan de slag gaan, dan mag daar niet te veel tijd overheen gaan. Dat vraagt een flexibele(re) invulling met ruimte in het onderwijsprogramma. We zijn, als pilot, bij de opleiding Landscape & Environment Management met een herontwerp van de opleiding gestart. Vanaf hun tweede studiejaar werken studenten nu altijd een half jaar aan een project van een externe opdrachtgever. Die projecten koppelen we aan beroepsrollen. Je toetst de student op zijn kennis, vaardigheden en de invulling van zijn beroepsrol.

Inmiddels kiest het gehele domein Agri, Food & Life Sciences (AFL) van Hogeschool Inholland voor de methode van de Kenniswerkplaats. Daarnaast worden ook de interne processen aangepast om aan te sluiten bij de transitie naar Kenniscentrum. De kennisinstelling wordt daarmee een actor in de regio en de actuele kennisvraagstukken nemen een centrale plaats in het onderwijs in. Domeinbreed wordt ook gewerkt aan het opstellen van visie en beleid. Dit heeft betrekking op het leerproces van de student in de Kenniswerkplaats, maar ook op de veranderende docentrollen, het verbinden van de kenniswerkplaatsen met lectoraten en Centres of Expertise op nieuwe waarde- en verdienmodellen.

Regioleren: de consequenties voor de docent en diens omgeving

Renate Wesselink en Wilbert Waggelink

Fotografie Studio André Ruigrok, Silo, Hogeschool VHL

Regioleren kan worden omschreven als een authentieke leeromgeving waarin studenten en docenten in samenwerking met verschillende regionale partijen werken aan een authentiek probleem, van een echte opdrachtgever. We zullen overigens in dit stuk niet meer spreken over een ‘opdrachtgever’. Dit begrip impliceert dat de opdrachtgever de opdracht uit handen geeft, terwijl idealiter in regioleren de opdrachtgever in min of meer gelijke mate zou moeten participeren om er net zoveel van te leren. In plaats van opdrachtgever hanteren wij derhalve het begrip ‘regiopartner’.

Paradigmashift

De betrokken partijen willen gezamenlijk een vernieuwende aanpak van dit bestaande probleem vinden, met als ultiem doel nieuwe wegen voor regionale ontwikkeling. Regioleren in zijn ultieme vorm betekent dan ook een structurele en geprogrammeerde coöperatie van de school met de regio, waardoor de school een partner wordt van die regio. Dat is noodzakelijk voor bijvoorbeeld landelijke ontwikkelingen als Focus op Vakmanschap. Regioleren kan grote leerwinst in termen van competentieontwikkeling opleveren voor studenten en bijdragen aan nieuwe kenniscreatie en ontwikkeling van (belangrijke partijen in) de regio.

Regioleren is een belangrijke paradigmashift in scholen. Op alle niveaus is een verschuiving in denken noodzakelijk om regioleren op de gewenste manier vorm te geven. In dit hoofdstuk geven we zicht op de rollen van de docenten en andere betrokkenen en het belang van teams in regioleren. We willen benadrukken dat de inhoud van dit hoofdstuk voornamelijk gebaseerd is op ervaringen die met name zijn opgedaan

op AOC Terra in Meppel, een koploper als het gaat om het implementeren en realiseren van regioleren. Voor het onderliggende onderzoek verwijzen we naar de referentielijst.

Diversiteit

De definities van regioleren variëren nogal omdat het concept aan ontwikkeling onderhevig is. Sommigen denken bij regioleren aan opdrachten voor één enkele regiopartner waarbij de opdracht heel helder is (ontwerp een tuin waarin rolstoelgebonden mensen goed kunnen manoeuvreren). Voor anderen bestaat regioleren uit projecten die door verschillende regiopartners worden verstrekt (met wellicht tegenstrijdige belangen) en die niet zo eenduidig zijn. In dergelijke gevallen moet het project nog worden geformuleerd of gespecificeerd. In de meest uitontwikkelde vorm van regioleren, zoals nu bekend, dragen deze projecten bij een regionale ontwikkelagenda; een gestructureerd meerjarenprogramma waarin wordt gewerkt aan ontwikkeling van de regio in de breedste zin van het woord. Elk project maakt deel uit van het programma en de projecten staan in onderling verband, bouwen op elkaar voort en benutten de kennis die in voorgaande projecten is verworven. Deze vormen van regioleren zijn er overal in het land en de ervaringen beschreven in dit hoofdstuk komen ook voort uit al deze verschillende soorten. Deze diversiteit representeert de praktijk en dus ook de inhoud van dit hoofdstuk.

Net als andere vormen van meer (sociaal) constructief onderwijs betekent regioleren dat de rol, taken, verantwoordelijkheden en competenties van docenten veranderen. Als het gaat om het verwerven van (authentieke) opdrachten, het omzetten daarvan tot opdrachten waar studenten mee aan

de slag kunnen, het begeleiden én het beoordelen van deze opdrachten, vraagt dit nogal wat van docenten. Zij moeten beschikken over behoorlijk wat nieuwe competenties waar de meeste docenten (nog) niet voor zijn opgeleid. In dit hoofdstuk worden deze rollen en de vereiste vaardigheden voor docenten toelichten op basis van onderzoek van Oonk, Beers en Wesselink (2013) en worden de consequenties voor het vormgeven van het onderwijsproces in de school nader toegelicht. Het zal blijken dat de rollen zich niet enkel beperken tot de school.

Rollen voor de docenten

In onderwijs waarin kennisoverdracht centraal staat, is de rol van ‘de expert’ ofwel kennisoverdrager de voornaamste rol. In innovatievere vormen van onderwijs (zoals reguleren, competentiegericht onderwijs, probleemgestuurd onderwijs), gebaseerd op (sociaal) constructivistische leertheorieën, wordt het palet aan rollen voor de docent breder en gevarieerder. Een voorstudie van Oonk, Beers & Wesselink uit 2013 levert negen rollen voor de docent op. Deze rollen worden gepresenteerd aan de hand van de belangrijkste taken en competenties. Iedere rol wordt voorzien van een korte reflectie uit de praktijk.

Rol 1 – Businessontwikkelaar

De belangrijkste taken van een businessontwikkelaar zijn het initiëren, bouwen en onderhouden van een strategisch netwerk, het bijdragen aan het opstellen van de regionale kennisagenda, acquisitie van projecten en de organisatie van het proces in de regio. De businessontwikkelaar heeft niet of nauwelijks een rol in de uitvoering van de projecten. Om deze taken goed uit te kunnen voeren is het belangrijk voor de businessontwikkelaar om een actueel netwerk zowel binnen de school als in de regio te hebben, te beschikken over regionale markt- en gebiedskennis, inzicht hebben in regionale structuren en organisaties en de achtergronden van de wensen van betrokken actoren te kennen. Verder kan hij* interessante samenwerkingsverbanden voor mogelijke opdrachten of projectthema's samenstellen. Deze persoon is ondernemend en betrokken aan het pionieren; hij denkt daarbij buiten vastomlijnde kaders, ziet voortdurend kansen en mogelijkheden, durft geijkte paden te verlaten en risico's te nemen.

In de praktijk blijkt de businessontwikkelaar soms een persoon van buiten de schoolorganisatie te zijn. Deze persoon werkt bij de kennis-



Bij reguleren moeten docenten over behoorlijk wat nieuwe competenties beschikken waarvoor ze niet zijn opgeleid

werkplaats (of een vergelijkbare instantie) of wordt door de school ingehuurd om deze rol op zich te nemen. Deze persoon is echt de verbindende factor tussen de school en de partijen in de regio. Er zijn zelfs scholen waarbij deze taak in de eerste plaats ligt bij het bestuur en het management van de school. Het is hun taak ervoor te zorgen dat de school een partner binnen de regio wordt, daarvoor een strategisch netwerk te bouwen en een kennisagenda op te stellen. Als de contouren van het strategische netwerk duidelijk zijn, zijn de docenten en medewerkers van de Kenniswerkplaats aan zet.

Rol 2 – Leervraag-articulator

De belangrijkste taak voor een leervraag-articulator is het vertalen van thema's of vragen uit de regio naar uitvoerbare projecten voor individuele studenten of groepen studenten vanuit verschillende disciplines en opleidingsniveaus, waarbij ze de regionale belanghebbenden en studenten ondersteunen bij het formuleren van hun leervragen.



Allemaal lerenden: studenten van Hogeschool Van Hall Larenstein maken met steun van studenten WUR en AOC Terra met dorpsbewoners een dorpsomgevingsplan

Bovendien moet hij zorgen voor de projectorganisatie, wat betekent dat hij de inpassing in de onderwijsorganisatie, planning en financiering op zich neemt. Om deze taken goed uit te kunnen voeren, beschikt deze persoon over kennis van het curriculum voor een bepaalde opleiding, weet hij wat individuele studenten of groepen studenten bezighoudt en is hij op de hoogte van actuele ontwikkelingen in de regio. Verder beschikt hij over een verbindende persoonlijkheid en maakt hij gebruik van netwerken voor het genereren van vragen en het organiseren van projecten. Hij heeft inzicht in de organisatiestructuur en planning van zowel de betrokken onderwijsinstelling(en) als van de regionale betrokkenen en kan door goed overleg de planning van studentopdrachten afstemmen op de planning van de praktijk. Tot slot is deze persoon flexibel, proactief en oplossingsgericht net als de business-ontwikkelaar. In de praktijk wordt dit vaak uitgevoerd in samenwerking tussen de Kenniswerkplaats en een of meer docenten in de onderwijsinstellingen. Wanneer studentenstichtingen zijn ingericht om regioleren vorm te geven, zijn de studentenstichtingen zelf aan zet om de leervraag te articuleren. Weliswaar met ondersteuning van een docent/coach, stellen zij zelf de leerofferte samen. In deze leerofferte wordt expliciet vastgelegd wat een student of een groep studenten kan leren door het uitvoeren van bepaalde werkzaamheden in het kader van een project.

Rol 3 – Actor

De belangrijkste taak voor de actor is natuurlijk de deelname aan de uitvoering van projecten en dat dan als gelijkwaardige partner ten opzichte van de andere betrokken actoren (zoals de studenten of regio-partner(s)). Competenties die belangrijk zijn, zijn het op een innovatieve wijze toepassen van kennis en continu op zoek zijn naar vernieuwing.

Hij kan samenwerken in een multidisciplinair team waarin de mate van complexiteit en onzekerheid groot is en belangen aanzienlijk van elkaar kunnen verschillen. De actor staat open voor uitwisseling van kennis met belanghebbenden en experts vanuit verschillende disciplines. Hij kan zich verplaatsen in ieders situatie, gaat goed om met anders denkenden en is in staat om eerder ingenomen standpunten en referentiekaders in overleg met anderen waar nodig los te laten. Tot slot toont de actor sensitiviteit voor sfeer en cultuur, stelt zich kwetsbaar op en draagt zo bij aan een open werkcultuur. Samengevat is de actor niet

meer of minder dan een lerende in de projecten, net als de studenten en de regiopartners.

In de praktijk komt deze rol nog weinig naar voren. Vooral als er wordt gewerkt met studentenstichtingen, dan hebben de docenten vaak geen uitvoerende rol. Ze leren natuurlijk wel, maar dat wordt niet expliciet benoemd. De docenten geven waar nodig ondersteuning, maar zijn niet actief aan het werk in de uitvoering. Deze rol komt voornamelijk naar voren in het hbo, daar waar docenten hun persoonlijke netwerk veelal inschakelen voor een opdracht en deze relatie niet op het spel willen zetten als een opdracht minder goed dan gedacht wordt uitgevoerd.

Rol 4 – Procesbegeleider

Het belangrijkste van een procesbegeleider is het begeleiden van projectgroepen. Dit bestaat voornamelijk uit verwachtingsmanagement ten aanzien van het project tussen regiopartner(s), docent(en) en student(en), het ‘van het elkaar leren’ door het faciliteren en het opbouwen van sociaal kapitaal (i.e. gedeelde kennis, relaties, vertrouwen en commitment) in een lerend multidisciplinair netwerk met project-teamleden vanuit verschillende disciplines en onderwijsniveaus. Daarnaast is de procesbegeleider verantwoordelijk voor het vormgeven van reflexieve monitoring en ziet deze toe op de vastgestelde kwaliteitsstandaarden zowel op het gebied van procesbegeleiding als op het gebied van de onderwijsinspectie. Om het proces in goede banen te leiden, moet een procesbegeleider beschikken over kennis over de (leer)wensen, de mogelijkheden en beperkingen van de opdrachtgever(s), andere actoren, de onderwijsinstelling en de student(en) en toont hier respect voor. Verder kan hij verwachtingen, doelen, rollen, competenties, belangen en waarden van alle betrokkenen inventariseren en managen en hierbij houdt hij continu het afgesproken resultaat voor ogen. Hij kan voorafgaand aan, tijdens en na het proces reflecteren op zijn eigen handelen, op het handelen van andere leden van de projectgroep, op het werkproces en op de producten van dat werkproces. Tot slot staat hij open voor uitwisseling, is in staat het gemeenschappelijk belang voor het eigen belang te stellen en is gevoelig voor sfeer en cultuur.

De rol van procesbegeleider en begeleider van een studentproject worden in de praktijk beide ook wel ‘coach’ genoemd. Ze overlappen

ook in taken en benodigde competenties. Toch worden ze in regioleren vaak ervaren als twee afzonderlijke rollen. De procesbegeleider begeleidt groepen bestaande uit diverse deelnemers, niet noodzakelijkerwijs (alleen) studenten. De begeleider van een studentproject richt zich primair op de begeleiding van studentgroepen. In het takenpakket van de procesbegeleider ligt het accent sterker op het faciliteren van een lerend netwerk; bij de begeleider van een studentproject sterker op de inhoudelijke projectbegeleiding.

In de praktijk zien we dat de procesbegeleider in veel gevallen dezelfde persoon is als de businessontwikkelaar. Deze persoon heeft de contacten en het inzicht in ieders wensen en kan daar het proces ook op afstemmen. Hoewel de insteek van regioleren erg ambitieus is, blijkt in veel gevallen dat de studenten het uitvoerende werk doen en dat de stakeholders op noodzakelijke momenten worden betrokken en geïnformeerd, maar dat stakeholders zelden daadwerkelijk zijn betrokken bij de uitvoering. Om dit proces van gezamenlijk leren in de gewenste banen te leiden, moet er nog wel het een en ander veranderen.

Rol 5 – Begeleider van een studentproject

In deze rol is de docent voornamelijk verantwoordelijk voor projectbegeleidingstaken, ofwel het inhoudelijk, methodisch en procesmatig stimuleren en aansturen van studentprojectgroepen, vaak bestaande uit studenten van verschillende opleidingsprogramma’s en/of onderwijsniveaus. De begeleider van een studentproject kan zijn werk goed uitvoeren als hij geboeid is door de complexiteit van regionale maatschappelijke vraagstukken in een multi-actor setting. Tijdens projecten is hij in staat om zowel het studentbelang als het regionaal belang te blijven dienen. Tevens heeft hij zicht op de te ontwikkelen competenties van de studenten in het project en daarmee is hij in staat om de ambities van de studenten te koppelen aan de authentieke vraag uit de regio. Hij kan studenten helpen structuur aan te brengen in complexe vraagstukken en processen en weet hij een juiste balans te vinden tussen het tonen van belangstelling, betrokkenheid en sturing enerzijds en het kunnen loslaten anderzijds waardoor studenten vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten. Gedurende de looptijd van een project draagt hij zorg voor de voortgangsbewaking en heeft

zicht op het eindresultaat (ondanks het werken in een complexe regioleer-omgeving).

In scholen die nu werken met regioleren, speelde lang de discussie dat er verschillende coaches zouden zijn. De coach was even heel erg populair. Zo kon er een situatie voorkomen dat een student een inhoudelijke coach had, een procescoach en een loopbaancoach. Dit werd in veel gevallen toch niet als wenselijk geacht. In voorbeelden waar het nu goed werkt, is er vaak een procescoach die de stichtingen op gezette tijden ondersteunt en van feedback voorziet. Dit hoeft overigens niet altijd dezelfde persoon te zijn. Deze coach neemt ook het studieloopbaan-deel voor zijn rekening. Op basis van de ervaringen in regioleren, worden deze gekoppeld aan studieloopbaanbegeleiding. In de eerste twee jaar van een opleiding is het dan studieloopbaanbegeleiding en in het laatste jaar (of laatste twee jaar) is het coaching op basis van de voortgang (of achterwege blijven van voortgang) van de opdrachten.

Rol 6 – Expert

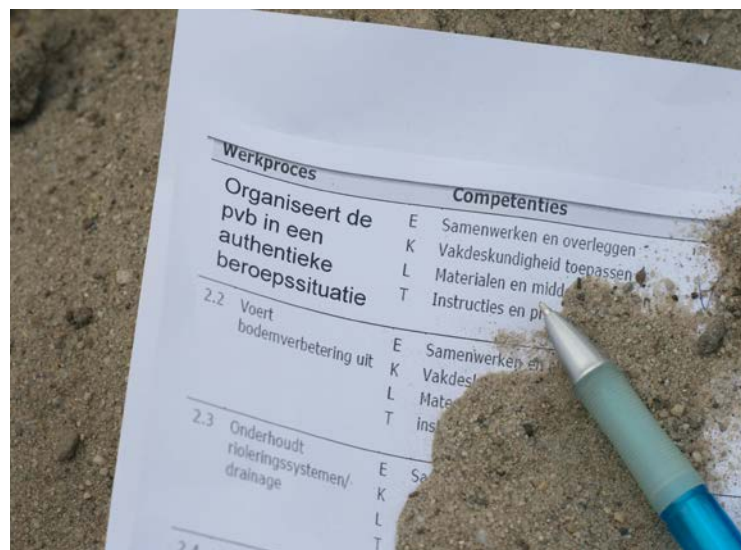
De taken van een expert bestaan uit het creëren en verspreiden van gemeenschappelijke kennis en onderzoeksmethodieken. Ook wordt het projectresultaat van studenten opgewaardeerd tot of vertaald in een bruikbaar advies aan de regiopartner. De expert heeft hiervoor nodig dat hij een enthousiaste onderzoeker is met visie en idealen die adequaat kan handelen in complexe regionale onderzoeksprojecten gekenmerkt door onzekerheden. Hij beschikt over actuele vakkennis en kan deze in korte tijd verdiepen. Ook kan hij buiten zijn eigen vak kijken en werken. Hij kan vervolgprojecten initiëren vanuit de geleerde lessen en is hierbij in staat om te begrijpen wat de grenzen van de studentbijdrage aan een bepaald project zijn. Tevens is hij bereid een gestagneerd studentproject met respect voor de bijdrage van de studenten op te pakken.

Deze rol zit tussen de actor (oppakken van het project) en de procesbegeleider in. De inhoudelijke expertise van de docent staat centraal. Dit is in feite de ‘oude’ rol van de docent. Het belangrijkste verschil tussen de oude en nieuwe expert is, dat de expert-oude stijl vaak een vooropgesteld plan had hoe de kennis over te dragen. Dit stond verpakt in een mooie lessenserie of een programma dat de docent op basis van vele

jaren ervaring had ontwikkeld. De expert ‘nieuwe stijl’ moet handelen op basis van de leervraag. Studenten komen bij hem langs met een inhoudelijke vraag op basis van een project dat ze aan het uitvoeren zijn of dat ze gaan uitvoeren. Het is voor de expert dan de kunst om gedoseerd een hoeveelheid kennis over te dragen, passend binnen het project, maar toch zo volledig dat studenten er ook in andere projecten of later in hun professionele carrière mee uit de voeten kunnen. Tevens moet de expert toegevoegde waarde hebben ten opzichte van alle informatie die te vinden is op bijvoorbeeld internet.

Rol 7 – Assessor

De belangrijkste taak voor een assessor of beoordelaar is de beoordeling van een projectresultaat (product en/of proces) in het licht van zowel de opleidingsvereisten als de vereisten van de regiopartner(s). De assessor moet in staat zijn zijn beoordeling te richten op door de student vooraf bepaalde leerdoelen en kan ten behoeve van de beoordeling overleggen met experts vanuit verschillende disciplines. Tot slot kan de beoordelaar omgaan met een groter aantal onzekerheden



Assesment – de Achilleshiel van competentiegericht onderwijs: wanneer ben je als docent aan het begeleiden en wanneer ben je als docent aan het beoordelen?

in vergelijking met beoordelingssituaties binnen de schoolcontext zonder tussenkomst van regionale belanghebbenden en toch een goed oordeel geven.

De rol van assessor brengt veel knelpunten met zich mee. In het algemeen wordt de rol van assessor complexer in onderwijs dat is gestoeld op sociaal constructivistische ideeën. De assessor gaat niet enkel over het eindproduct, ook het traject naar het eindproduct toe is van belang. En tijdens dat traject is de rol van coach belangrijk. De balans tussen assessment for learning en assessment of learning is een lastige volgens veel docenten. Wanneer ben je als docent aan het begeleiden en wanneer ben je als docent aan het beoordelen? En hoe belangrijk is het oordeel van de regiopartner? Assessment wordt wel eens de achilleshiel van competentiegericht onderwijs genoemd.

Rol 8 – Curriculumvernieuwer

De taken van de curriculumvernieuwer zijn het toepassen van leeropbrengsten uit projecten in bestaand onderwijs en het inpassen van reguleren in het curriculum en in de onderwijsorganisatie. Aan de ene kant moet dus datgene wat door de docent tijdens reguleren geleerd wordt, een plaats krijgen in het bestaande curriculum (het curriculum blijft zo up-to-date). Aan de andere kant moet het curriculum zo worden omgevormd dat reguleren überhaupt een plaats kan krijgen. De curriculumvernieuwer heeft hiervoor nodig dat hij de wil, creativiteit en het initiatief toont om het onderwijssysteem, inhoud en planning van de onderwijsmodules en studentopdrachten in te richten naar multidisciplinair en praktijk- ofwel vraaggestuurd werken. Verder kan hij de leeropbrengsten van projecten vertalen in uitvoerbare nieuwe onderwijselementen. Tevens kan hij schakelpersonen identificeren die voor curriculumvernieuwing binnen de onderwijsinstelling benodigd worden. Hij kan binnen de onderwijsinstelling contact leggen op zowel strategisch, tactisch als operationeel niveau. De curriculumvernieuwer weet de juiste mensen binnen en buiten de onderwijsinstelling aan zich te binden die nodig zijn om curriculumvernieuwing gestalte te geven.

Eén van de grote winstpunten van meer authentiek onderwijs zou zijn dat curricula meer up-to-date zouden zijn. Dit komt echter nog

mondjesmaat tot stand. Desalniettemin blijft het een belangrijke rol voor de docent. Datgene wat wordt geleerd in de projecten en relevant is om te delen met toekomstige beroepsbeoefenaren, moet hoe dan ook een plek krijgen in het curriculum. Een ander aspect is dat de huidige curricula moeten worden aangepast om reguleren vorm te geven. Dit is echter niet enkel de verantwoordelijkheid van de docenten. Het vereist inspanningen op operationeel niveau (de docenten), op tactisch niveau (teamleiders) en strategisch niveau (management).

Rol 9- Lerende in een lerend netwerk

De regio-leeromgeving wordt gekarakteriseerd als een lerend netwerk waarin iedereen leert: niet alleen de student, ook de ondernemer, ambtenaar, landschapsbeheerder, bewoner, én docent; ongeacht welke rol hij of zij vervult. De lerende in een lerend netwerk handelt in het besef dat iedereen in het betreffende netwerk aan het leren is. Hij heeft de intentie om in een sfeer van openheid samen te werken aan het uitbouwen van sociaal kapitaal. Hij heeft inzicht in zijn eigen persoonlijkheid, capaciteiten en te ontwikkelen ambities en is in staat om zijn eigen leerdoelen te formuleren en die van de andere leden van de projectgroep te helpen formuleren. Tevens kan hij tijdens het leerproces reflecteren op zichzelf, op anderen en op het werkproces en de producten van dat werkproces. Hij is in staat de leeropbrengst van de reflectie te gebruiken in vervolgwerkzaamheden. Tot slot kan hij de andere lerenden bewust maken van hun leerproces, hen ondersteunen in hun leerproces en daartoe het uitwisselen van leerervaringen stimuleren.

Deze laatste rol gaat in veel gevallen vanzelf, maar docenten zijn zich daar niet altijd even goed van bewust. Zij doen dit zonder zichzelf te realiseren dat zij aan het leren zijn. En dat blijkt bij andere partijen ook niet altijd het geval te zijn. De docent is dan wel weer de aangewezen persoon om de andere partijen (regiopartners, andere stakeholders zoals gemeenteambtenaren) zich te laten realiseren dat zij leren. Dit is een vrij ingewikkeld proces, want leren heeft voor veel mensen een negatieve connotatie (dat doe je in school en omdat de docent het zo graag wil). Dit leren moet dus op een andere manier ingekaderd worden en het moet duidelijk zijn wat die bepaalde persoon of groep van personen er aan heeft als zij meewerken aan een project.

Teams

Het is dus duidelijk dat docenten in regioleren in verhouding met meer traditioneel onderwijs veel meer rollen hebben. Er wordt echter vanuit gegaan dat docenten niet alle rollen hoeven te vervullen, maar dat deze verdeeld kunnen worden in een docententeam en overige betrokken in de school of regio; (delen van) sommige rollen vallen ook onder de verantwoordelijkheid van het management of van vertegenwoordigers van de Kenniswerkplaats, zoals we hebben gezien bij bijvoorbeeld de businessontwikkelaar.

Het werken als docent in regioleren, het vervullen van (een selectie van) deze nieuwe rollen, het gezamenlijk werken in teams binnen regio-

leren en daarmee een verdeling maken van de rollen binnen een team, zijn nieuwe ontwikkelingen waar veel onderwijsinstellingen in meer of mindere mate mee aan de slag zijn, maar nog weinig grip op hebben. Van oudsher werken docenten vrij geïsoleerd in scholen en heeft het management niet of nauwelijks grip op de docenten, laat staan op hun functioneren in de klas. In meer constructivistische leeromgevingen, zoals regioleren zijn docenten meer en meer van elkaar afhankelijk en functioneren docenten in toenemende mate in docententeams. Er wordt op meerdere dagen in de week aan projecten gewerkt, dus docenten moeten gezamenlijk optrekken in de begeleiding en ondersteuning van deze projecten. Tevens moeten docenten op elkaar



Docenten hoeven niet alle rollen te vervullen, deze kunnen verdeeld worden in een docententeam en overige betrokken in de school of regio

vertrouwen dat op een of andere manier de benodigde kennis aan de orde komt in de projecten.

Dit vereist goede voorbereiding en een nauwe samenwerking tijdens de opstart en uitvoering van de projecten. Voor de ontwikkeling van regioleren is het belangrijk om als team deze ontwikkeling op te pakken, ondersteund door de teamleider (indien aanwezig) en door het management van de school. Teams moeten de mogelijkheden krijgen om informatie te delen, samen kennis te creëren en zo als team te groeien zowel op het vlak van regioleren als van de inhoud die in regioleren aan de orde komt. Er moet binnen het team worden gekeken wie welke ambities en kwaliteiten heeft en op basis van die informatie moeten de rollen worden verdeeld. De pragmatische oplossing ‘wie heeft nog wat uren over’ is hiervoor niet de meest geschikte benadering. Docenten kunnen zich op de verschillende rollen profileren en zich er verder in bekwamen. Dit proces is ook een taak van het management en HR van een school. Zij moeten ontwikkelingen als regioleren aangrijpen om de loopbaanmogelijkheden voor docenten helder in kaart te brengen. Uit eerder onderzoek weten we dat docenten het op prijs stellen om op deze manier over hun loopbaan na te kunnen denken en zo nu en dan een bewuste switch te maken in hun rollen en takenpakket.

Zoals we hebben laten zien is het implementeren van regioleren (en dan zeker in de meest complexe vorm) geen eenvoudige opgave. We zijn echter overtuigd dat het veel oplevert voor zowel de studenten, de docenten als partijen in de regio. Regioleren is noodzaak, want zonder een stevige positie in de regio, is het maar de vraag hoe lang het groen onderwijs echt groen blijft. Om dit te realiseren, moeten scholen op alle niveaus (van het operationeel niveau – de docent – tot het strategisch niveau – het management) aan de slag om regioleren een succes te maken.

*Omwille van de leesbaarheid is steeds ‘hij’ gebruikt in de tekst. Waar ‘hij’ staat kan uiteraard ook ‘zij’ worden gelezen.

Referenties

Beers et al. (2013). *Versterken van de positie van de school in de regio*. Onderzoeksrapport. Wageningen Universiteit: Wageningen. Retrieved from <http://edepot.wur.nl/249124>.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). *Competence based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls*. Journal of Vocational Education and Training, 56, 4, 523 – 538.

Foorhuis, W. (2005). De leefomgeving centraal: Action Learning in de Werkplaats Plattelandsvernieuwing. In: B. W. M. Boog, M. Slagter, I. Jacobs-Moonen, & F. Meijering (Eds). *Placing the Living Environment in the Centre: Action Learning in the Workplace Rural Development*, pp. 142 – 153 (Assen, The Netherlands: Van Gorcum).

Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). *Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium*. Research in Higher Education, 49(6), 531-554.

Gulikers, J., & Oonk, C. (2013, August). The learning potential of the boundary: multi-actor learning environments for life science students. Paper presented at the EARLI conference, München, Germany.

Meijles, R. & Van Hoven, B. (2010). *Using the Rural Atelier as an Educational Method in Landscape Studies*. Journal of Geography in Higher Education, 34, 4, 541-560.

Nieuwenhuis, L. & Gielen, P. (2012). *Een paradigmashift in het Groen Onderwijs*. Tilburg: IVA.

Oonk, C., Beers, P.J. & Wesselink, R. (2013). *Doceren in Regioleren. Rollen, taken en competenties van docenten in regionale leerarrangementen*. Programma Professionalisering Docenten. Wageningen: Leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies.

Oonk, C., Gulikers, J.T., & Mulder, M. (submitted for review). *Educating collaborative planners: the learning potential of multi-actor regional learning environments for planning education*.

Runhaar, P., Ten Brinke, D., Kuipers, M., Wesselink, R. & Mulder, M. (2014). *Exploring the links between interdependence, team learning and a shared understanding among team members: the case of teachers facing an educational innovation*. Human Resource Development International, 17, 1, 67 -87.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). *Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology*. Frontline Learning Research, 2, 86-98.

Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education. The development and use of a curriculum analysis and improvement model*. Wageningen, The Netherlands. Unpublished dissertation Wageningen University.

Herman Beltman (1939)

Focus op kennis en innovatie

Tekst en fotografie Jan Nijman

Interviews



“De kracht van landbouwonderwijs is ‘learning by doing’. Het is leren op een praktische manier. Als scholier zag ik hoe iemand wijn maakte. Dat intrigeerde me zo, dat ik levensmiddelentechnologie ben gaan studeren. De essentie van onderwijs is dat je bij leerlingen een attitudeverandering teweeg brengt, dat je ze leergierig maakt. Een agrarisch bedrijf van nu is anders dan dat van over tien jaar. Daarom kun je leerlingen niet alle kennis meegeven die ze in de toekomst nodig hebben, maar je kunt ze wel leren kennis te vergaren en te innoveren.

Ik ben zoon van een onderwijzer. Mijn vader was aanhanger van Pestalozzi, een Zwitsers pedagoog die aanschouwelijk onderwijs voorstond: ‘Als er les gegeven wordt over het paard, haal dan het paard in de klas.’ Mijn vader liet leerlingen zelf een thermometer maken. Dat werkt beter dan de gebruikelijke theorieles over een thermometer. Aanschouwelijk onderwijs is essentieel, zeker voor kinderen in het vmbo.

Het is uitzonderlijk dat we kinderen vanaf 12 jaar in verschillende opleidingsstromen onderbrengen. Dat zie je nergens op de wereld. Ik ben daarom altijd een warm voorstander geweest van de verbreding in het lbo, nu vmbo. Je moet zorgen dat die leerlingen voldoende algemene kennis krijgen. Bij leerlingen tot een jaar of 15 moet je geen grote vaktechnische ambities hebben. Daarom moet je zorgen voor betekenisvol onderwijs, onderwijs waarin kinderen hun talenten ontdekken. Dat maakt vmbo-groen zo aantrekkelijk: je leert met je ogen, je handen en je hoofd.

Landbouw is een kennisintensieve sector die dagelijks werkt aan

innovatie. Van boven naar beneden en van beneden naar boven. Van Wageningen naar het Westland en terug. Veel uitvindingen in de sector gebeurden vroeger op de boerderij waar de boer met de dorpsmid een oplossing vond voor een praktisch probleem. Het OVO-drieluik stond garant voor neerwaartse en opwaartse kennisstromen. Ook al heeft dit kennissysteem zich aangepast aan de hoger opgeleide boeren en aan nieuwe media, essentieel is de focus op kennis en innovatie. Die hebben onze land- en tuinbouw aan de top gebracht.

Onderwijs neemt in dit landbouwkennissysteem een belangrijke plaats in. In het rapport ‘Schering en inslag’, van ’92, waar ik bij betrokken was, werd die positie erkend. Het rapport schetst een beeld van een samenhangend geheel van beroepsonderwijs, onderzoek en het landbouwbedrijfsleven. Het landbouwonderwijs valt nu onder EZ, ik hoop dat de overheid erin blijft investeren. Onderwijs is een infrastructurele basisvoorziening. Natuurlijk kun je die voorziening deels met geld uit de markt versterken en richten, maar in beginsel moet de overheid onderwijs in stand houden. Andere economische sectoren kunnen leren van het landbouwonderwijs.”

- Afgestudeerd en gepromoveerd als levensmiddelentechnoloog bij de Landbouwhogeschool in Wageningen.
- Vanaf 1977 tot 1994 – met enkele onderbrekingen – werkzaam bij het ministerie van LNV onder meer als inspecteur hoger landbouwonderwijs, (adjunct)-directeur landbouwonderwijs en directeur landbouwonderwijs.
- 1985-1990 directeur Hoger Onderwijs O&W.
- Van 1994 tot zijn pensionering in 2004 werkte hij als Landbouwrapporteur bij de Ambassades in Moskou en Rome.

Gerrit Kok

Van opleiden naar ontwikkelen

Tekst en fotografie Leonie Barnier



“In de tijd dat ik bij het Ministerie van Landbouw en Visserij werkte, van 1976 tot 1984, werden alle Rijkslandbouwscholen centraal door de overheid aangestuurd. Van onderwijsontwikkeling tot lessenplan en personeel, het Rijk bepaalde het. Als adjunct-directeur Beheer moest ik elke aanschaf goedkeuren van materialen die meer dan vijftig gulden kostten. Mijn voorstel om alle scholen vijftienhonderd gulden te geven, is pas na maanden ingevoerd.

De deregulering begon met de lumpsum-financiering, en kreeg goed gestalte met de aoc-vorming eind jaren tachtig. Toen zijn ook de onderwijsinhoudelijke vernieuwingen gekomen. Dat begon met de discussie over veralgemeniseren – in de zin van een biologische afdeling binnen de middenschool – òf verbreding van de vakrichtingen in het lager agrarisch onderwijs. Gelukkig is voor dat laatste gekozen. Op het vmbo kwamen naast de vakrichtingen dier en plant, ook bloem, groen en voeding. In het mbo hebben we nu de acht werelden.

Met de aoc-vorming werd een eerste slag in schaalvergroting gemaakt en kregen de scholen meer vrijheid. Het bevoegd gezag verschoof van de standsorganisaties en het Rijk naar de directies. Daarmee verdwenen ook de verzuilde eilandjes. Er is meer overleg, mede door de oprichting van de AOC Raad, en meer openheid tussen de aoc's dan tussen de vroegere scholen. De standsorganisaties zitten nog wel in de raden van toezicht, maar nu samen met vertegenwoordigers uit bijvoorbeeld de groenvoorziening of de voedingssector.

Bij de oprichting van de aoc's speelde de vraag waar de O voor zou staan: onderwijs of ontwikkeling? Er is gekozen voor onderwijs omdat de aoc's organisaties van scholen zouden worden. Wel werd gezegd: we moeten van een opleidingscentrum toegroeien naar een ontwikkelingscentrum. Daarmee doelden we op de ontwikkeling van de regio. Maar dat is nog weinig uit de verf gekomen. Er is meer overleg, maar de aoc's hebben ook iets laten liggen, namelijk de onderlinge afstemming en verdeling van opleidingen. Als ze dat niet oppakken, dan hebben ze nog een slag in schaalvergroting te maken.

Het maakt niet uit onder welk ministerie je valt, je inhoud moet zo noodzakelijk en goed zijn dat je overal bestaansrecht hebt. De inhoud van groen onderwijs is actueel, er is een grote verscheidenheid in aanbod naar inhoud en naar niveaus en ook in nascholing. De schaal van de scholen is goed, competentiegericht leren is goed ontwikkeld, de samenwerking met het bedrijfsleven krijgt aardig zijn plek. Belangrijk is dat je innovatief blijft. Dat gaat niet om Eureka-momenten, maar om afkijken van elkaar. Ook voor de aoc's geldt: kijk naar wie is de beste?”

- Inspecteur hoger agrarisch onderwijs.
- Adjunct-directeur Beheer van de afdeling Landbouwonderwijs bij het Ministerie van Landbouw en Visserij.
- Secretaris van de ABTB, schoolbestuur van ruim 25 agrarische en huishoudscholen.
- Nevenfuncties onder andere:
- Voorzitter bestuur Praktijkschool voor Tuinbouw en Technologie te Ede en van de Stichting Samenwerking Hoger Agrarisch Onderwijs.
- Voorzitter raden van toezicht van het Van Hall Instituut en van AOC Oost.

Justin Brouwer (1999)

Gevraagd en ongevraagd bemoeien met de natuur

Tekst en fotografie Ton van den Born



“Behalve de natuur in met mijn ouders, keek ik altijd veel National Geographic en Discovery Channel, natuurdocumentaires. Ik dacht: dit is echt heel vet. Ik wil boswachter worden. Daarom ben ik naar deze school gekomen. Ik heb al stage gelopen bij een boswachter in het Ilperveld.”

Carel Krol: “Toen is het idee ontstaan. We zeiden: zou het niet ontzettend leuk zijn om een schoolecoloog te benoemen. We

dachten natuurlijk aan Justin, want het is niet alleen zijn stage, maar ook zijn enthousiasme, zijn betrokkenheid bij school en de dingen die hij in het weekend doet.”

“Ik ben nu bezig met het bloemenlint, een groenstrook van 12 kilometer in Amsterdam-Noord. We willen er in samenwerking met de stadsecoloog en bijenstichting Beelease bijen naartoe trekken, want die worden bedreigd. Ik ga omwonenden vragen of ze een stukje van het bloemenlint willen adopteren. School vind ik belangrijk. Ik weet echt wat ik wil en met deze leerweg kan ik daar komen. Eigenlijk doe ik al het werk wat ik later graag wil doen, in het klein. En ik leer veel over de natuur, van hoe het werkt buiten de school, en ik leer ook met mensen omgaan. Als schoolecoloog vraag ik me af: wat kunnen we als school doen om de natuur te verbeteren? Ik mag me gevraagd en ongevraagd bemoeien met de natuur hier. We gaan nu vleermuizenkasten op het

schoolplein ophangen. De pers heeft veel belangstelling, morgen komt er iemand van het Parool. Ik voel me als schoolecoloog minder op de vingers gekeken dan in een normale les.”

Krol: “De schoolecoloog is voor ons een voorbeeld van duurzame verbinding met de omgeving. We hanteren een vijfvingermodel, waarmee we als school de omgeving de hand reiken. Naast de schoolecoloog werken we aan Villa Clusius, een leslokaal in het park, de derde vinger is duurzaamheid en innovatie van waaruit we bijvoorbeeld die villa bouwen van gerecycled plastic samen met de buurt. Dan is er een vinger cultuur, iets waar veel leerlingen hier niet zo snel mee in aanraking komen, en de laatste vinger is het ecoteam van de school. Als die leerlingen iets kunnen doen voor hun eigen leefomgeving, zijn ze daar enorm trots op. Dit is niet zomaar een project, maar een structurele verbinding met de omgeving. We creëren een duurzame verbinding met de omgeving en we laten het de leerlingen doen.”

- Leerling Clusius College, Amsterdam-Noord, 15 jaar, wil graag na vmbo-groen naar mbo Clusius College voor Water, natuur en recreatie, daarna Velp en opgaan voor het boa-diploma (buitengewoon opsporingsambtenaar), dan misschien naar het buitenland: de grote natuurgebieden in Afrika of Scandinavië.
- Schoolecoloog sinds zomer 2014 voor een jaar, de eerste schoolecoloog van Nederland. Hij loopt stage bij de stadsecoloog van Amsterdam.
- Docent Carel Krol, biogieleraar en inspirator voor activiteiten waarin de school naar buiten treedt, begeleidt hem.

Koos Samsom (1947)

‘Investeer in leerbedrijven’

Tekst en fotografie Jan Nijman



“W il je als beroepsonderwijs talenten van leerlingen zo ontwikkelen dat ze goed aansluiten bij de beroepspraktijk, dan moet je denken vanuit dat beroepenveld. Het gaat daarbij om een effectieve combinatie van leren en doen in de praktijk. Juist daardoor groeien leerling naar volwaardig vakmanschap. Scholen werken wel aan een goede aansluiting op de beroepspraktijk, maar het zou beter kunnen. Ongeveer de helft van de afgestudeerde mbo-leerlingen komt nu niet terecht in het

beroep waarvoor ze opgeleid worden. Natuurlijk zijn daar verschillende verklaringen voor: het beroepenveld en de maatschappij veranderen snel, maar er is ook iets structureel niet goed. Nog steeds worden leerlingen opgeleid voor sectoren waar niet voldoende werk is.

Toch doen groene scholen het wel goed. Ze zijn niet te grootschalig. Die kleinschaligheid is belangrijk voor ouders en leerlingen, maar ook voor leerbedrijven. Ze zijn herkenbaar. Je ziet dat roc’s die kleinschaligheid ook nastreven. ROC Midden Nederland is bijvoorbeeld opgesplitst in 12 herkenbare units. Zo kunnen ze dichterbij de beroepspraktijk komen. Waarom zouden we binnen groen onderwijs geen groene vakscholen oprichten?

Versterking van de band tussen opleidingen en beroepspraktijk is de kernactiviteit van Aequor. We investeren in leerbedrijven, verzorgen scholingen en betrekken bedrijven zeer nadrukkelijk bij de opzet van de kwalificatiestructuur. De nieuwe beroepsgerichte kwalificatiestructuur is veel beter gericht op de behoeften van het bedrijfsleven. De eerste opgeleiden in die nieuwe structuur verschijnen over vier of vijf jaar op de arbeidsmarkt. Daarom hebben we in overleg met de bedrijven

gekeken naar trends en ontwikkelingen in bijvoorbeeld de varkenshouderij of groenvoorziening.

Ook scholen hebben zelf een verantwoordelijkheid om de band met de beroepspraktijk te versterken. Ik zie goede ontwikkelingen in het noorden waar door de invoering van regioleren de banden met de praktijk aangehaald worden. Andere scholen werken met preferente leerbedrijven. Stages leggen – altijd al – de band tussen opleidingen en beroepspraktijk. Voor leerlingen is die stage heel belangrijk. Hoe vaak hoor je niet dat ze ‘er meer geleerd hebben dan op school’? Daarom is het zo belangrijk te investeren in je leerbedrijven.

Dit jaar hebben 125 leerbedrijven zich aangemeld voor de verkiezing van het beste leerbedrijf. Ook leerlingen konden bedrijven aanmelden. Het is belangrijk omdat je kunt laten zien hoe belangrijk een leerbedrijf in de opleiding is, dat de kwaliteit van het leerbedrijf er toe doet. Het levert ook wat op. In de groenvoorzieningssector zie je dat vooral bbl-leerlingen hun werkplek overhouden aan de stage.

Investeren in de band met de praktijk loont. Dat kun je doen door goede begeleiders aan te stellen, bijeenkomsten te organiseren en samen te werken zoals bij regioleren. Haal bedrijven in school. En zorg dat je herkenbaar blijft. Hou het bij groen, bij duurzaam.”

- Opleiding VU Amsterdam
- 1970 - 2002: Diverse directiefuncties in organisaties voor opleidingen, trainingen. Talentontwikkeling en ontwikkeling van menselijk potentieel een rode draad in zijn loopbaan
- 2003 - 2009: Directievoorzitter PTC+
- 2009 - 2014: Directievoorzitter Aequor

Klaas Jellema (1950)

Aansluiten bij de actualiteit

Tekst en fotografie Martin Versteeg



“In het onderwijs moet je voor vijftig procent een goede theoretische basis leggen en vervolgens de verbinding met de praktijk goed regelen. Dat kan deels via stages en deels via onderzoeken en opdrachten in het kader van reguleren, of hoe je het ook noemt. Waar het om gaat, is dat je leerlingen in de praktijk zet, ze laat leren uit die praktijkervaring en dat je je curriculum daarop afstemt. Als je leerlingen niet in de praktijk laat leren, dan kun je er net zo goed groene havo's van maken.

Het curriculum, daar moet je goed naar kijken. Als leerlingen buiten in de weide komen en de basisdingen niet eens weten, dan denken mensen in de praktijk: wat hebben ze nou geleerd op school? De kennis die je aanreikt, moet aansluiten op de actualiteit. Want als je leerlingen opleidt met oude techniek of regelgeving zit je er niet een beetje, maar compleet naast. Dan is het oordeel vanuit de praktijk ook keihard. Die aansluiting met de praktijk probeert men daarom nu te verbeteren met de Centra voor Innovatief Vakmanschap en de Centers of Expertise, de CIV's en CoE's.

Een ander aspect daarin is kennismanagement. Een bedrijf als FrieslandCampina haalt dagelijks 100.000 berichten over zuivel en voeding op, filtert automatisch de oude eruit, en stuurt per onderwerp de meest actuele items ook weer automatisch naar zijn specialisten. Het onderwijs zou dat ook moeten organiseren. Nu wordt vaak uitsluitend aandacht besteed aan het zelf zoeken van informatie door leerlingen en studenten. Dat moet je wel leren, maar op een gegeven moment

moet je naar de bieb en een specialist vragen om geschikt materiaal van goede kwaliteit. Anders is het zonde van de leertijd.

Ik ben meerdere keren in Finland geweest, want daar scoren ze hoog op de Pisa-scores in onderwijs. Docenten hebben daar een universitaire opleiding, dat is vereist. Daarnaast heb je specialisten, bijvoorbeeld voor studieloopbaanbegeleiding, of voor coaching. En dat heeft effect. Als iemand goed is in kennis overdragen, moet je dat respecteren en er andere professionals naast zetten die dat leerproces ondersteunen. Dat geldt ook voor contacten met bedrijven.

Of het groen onderwijs toekomst heeft, daar twijfel ik aan, kijkend naar de doelgroepen en hoeveel leerlingen je nodig hebt. Je hebt tegenwoordig cross-overs nodig met allerlei andere vakgebieden. Dan is de vraag of het nog wel terecht is dat het groen onderwijs apart blijft.

De enige manier om als groen onderwijs te overleven, is te verbreden met wervende opleidingen. Bijvoorbeeld over biobased economy of andere onderwerpen die nog in de kinderschoenen staan, maar veel potentie hebben en toekomstgericht zijn. Je ziet dat Wageningen UR en de groene hogescholen daar succes mee hebben.”

- Afgestudeerd als Cultuurtechnicus/waterzuivering bij de Landbouwhogeschool in Wageningen.
- Eerst docent aan de Rijks Middelbare Landbouwschool in Zutphen, daarna coördinator mbo in Twello.
- Vanaf 2002 manager onderwijs en innovatie bij AOC Oost.
- Vanaf 2011 programmaleider Groen Kennisnet.

Jan van Heukelum en Frans Rongen

Verbinden aan buiten



“Op de finishfoto 2020 wil ik in mijn regio, regio Maaslant, een internationaal georiënteerde, innovatieve mbo-instelling zijn. Ik zie Wellant als meer dan een school alleen. Als kenniscentrum willen we in continu contact met bedrijfsleven en overheid betrokken zijn bij de ontwikkeling van de regio. De enige manier om dit goed te realiseren, is denk ik door de hele school te verbinden aan buiten. Niet in vrijblijvende, maar in een structurele

samenwerking, als partner in de regio. Dat is volgens mij de manier waarop we het onderwijs flexibel en aantrekkelijk maken en beter laten aansluiten bij de beroepspraktijk.

We doen dit in de vorm van een gebiedscoöperatie. Het afgelopen anderhalf jaar hebben we gebouwd aan twee sporen: de inhoud via de bouw van een gedeelde kennis- en innovatieagenda met de partijen uit de regio. Het proces door een duurzaam samenwerkingsverband te bouwen tussen triple helix-partijen in opmaat naar de Gebiedscoöperatie. Dat is best pittig geweest en we zijn nog zeker niet klaar! Je merkt als regiodirecteur dat je constant op alle lagen binnen de onderwijslocaties maar ook in relatie met ondersteunende diensten moet schakelen, betrekken en verbinden.

De vernieuwingen die reguleren met zich meebrengt, zijn organisatie-overstijgend. Een hele uitdaging waarvan ik merk dat ik hier bijna een dagtaak aan heb, samen met het transitieteam. We zitten natuurlijk ook midden in de transitie van het ene onderwijsstelsel naar een nieuw model met alle ontdekkingen, veranderingen en ingrijpende gevolgen van dien. Maar het is zeker een model dat ik zie als het model van de toekomst, voor onderwijs en voor de regio. Het maakt leren veel krachtiger door de verbinding met buiten en het onderwijs wordt gelijktijdig aantrekkelijker.”



“Samen met Jan heb ik de taak om regio Maaslant als pilot te ontwikkelen tot gewaardeerde speler in de regio. Ik heb daar wel beelden bij. Onze onderwijsstelsel zal anders worden ingevuld, huidige systemen worden doorbroken, nieuwe vormen ontstaan, flexibiliteit zal toenemen. Onze programma's, maar ook de organisatie, gevraagde kwaliteiten van docenten, onderwijsmethoden, lesroosters en voorzieningen worden anders ingezet in dit nieuwe systeem.

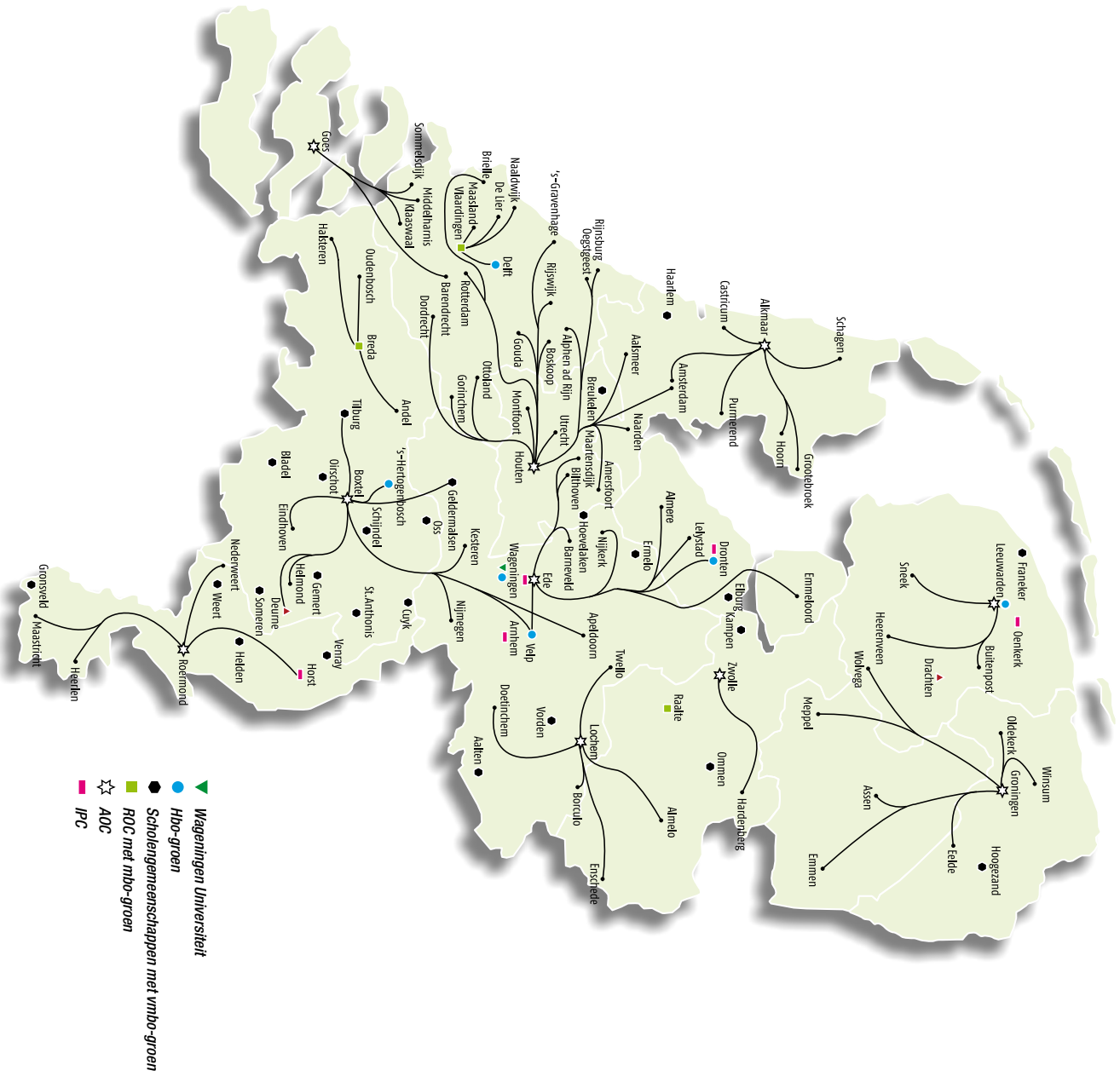
Het schoolse karakter verdwijnt grotendeels en beroepsonderwijs gaat meer lijken op de beroepspraktijk. Met andere woorden, het gesloten schoolstelsel opent zich. Je wordt je meer bewust van de regio en de thema's die er spelen. Onze uitstroom zal dan ook dichterbij de instroom voor het bedrijfsleven komen en binnen de samenwerking zullen we een volwaardige bijdrage kunnen leveren aan het Leven Lang Leren.

Voor we zover zijn, zullen we de komende jaren flink moeten investeren in het herinrichten van de binnenkant, de verbinding maken met de buitenkant maar ook zeker de buitenkant laten zien wat we kunnen bieden en wat we van hen nodig hebben om de verbinding te realiseren. Ik zit vooral op de relatie met de buitenkant en merk dat het ook daar lastig is om zich zo te organiseren, dat ze mee kunnen doen. Ik merk bijvoorbeeld bij de gemeente dat de diverse afdelingen nog niet cross sectoraal werken. Wel belangrijk gezien de opgave van de regio. Het is mijn ervaring dat de partijen uit de regio er zeker open voor staan om samen te werken en met ons zoeken naar de juiste vormen daarin. Via de vorm van de gebiedscoöperatie denken we als onderwijs daarin bij te kunnen dragen. Niet alleen ons onderwijs wordt beter, maar ook de regio.”

- Jan van Heukelum (l) is regiodirecteur bij Wellantcollege.
- Frans van Rongen (r) is innovatiemanager bij Wellantcollege.

Groen onderwijs 2007

De aoc-vorming, de concentratie in het groene hbo en de sluiting van ipc-vestigingen betekende dat er anno 2007 feitelijk nog maar 16 zelfstandige, groene onderwijsinstellingen zijn die het onderwijs weliswaar op een groot aantal locaties uitvoeren. Wat brengt de toekomst?



Leerlingen- en studentenaantallen groen onderwijs 1958-2013

		1958	1968	1976	1980	1985	1990	1994	2000	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
vmbo		20.070	15.841	23.619	27.950	35.404	19.479	21.758	32.431	36.937	33.601	32.703	31.352	29.552	29.617	31.672	32.310
mbo	Vakscholen	1.702	2.921														
	Leerlingwezen - later BBL		566	2.610	5.350	6.421	9.039	8.243	8.023	8.596	9.327	10.176	11.709	11.436	11.847	10.543	8.873
	Dagonderwijs - later BOL	3.778	3.200	8.244	13.173	18.879	16.043	17.307	15.819	16.386	16.978	16.913	17.534	18.451	18.625	18.493	18.914
hbo		926	2.000	3.260	4.707	6.417	8.459	8.737	7.449	7.677	7.208	8.190	8.641	9.095	9.417	9.623	10.064
	Lerarenopleiding				343	543	626	460	642	822	701						
wo		1.200	2.626	4.200	6.705	6.909	6.388	5.281	3.740	4.491	4.676	5.157	5.695	6.431	7.003	7.406	8.204
Totaal		27.676	27.154	41.933	58.228	74.573	60.034	61.786	68.104	74.909	72.491	73.139	74.931	74.965	76.509	77.737	78.365



Kennisinfrastuur voedsel 2014

Nederland behoort qua voedselproductie tot de wereldtop. Groene kennisinstellingen vervullen daar een prominente rol bij. Maar kennis over voedsel is interdisciplinair. Deze kaarten geven een goed beeld van de kennisinfra-structuur voor voedsel.

[onderaan pagina] Uir: De Bosatlas van het voedsel (Groningen, 2014)

