

Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom

Jaarrapportage 2005

CINOP, 's-Hertogenbosch – HPBO – Driebergen

Elly de Bruijn en José Hermanussen

Colofon

- Titel:** Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom : Jaarrapportage 2005
Auteurs: Elly de Bruijn en José Hermanussen
Met medewerking van: José van den Berg, Muriël Daal, Annet Jager, Marinka kuijpers, Judith Semeijn, Hester Smulders en Anneke Westerhuis
Vormgeving: Evert van de Biezen, Ralf de Bruin
Bestelnummer: A00347
- Uitgave:** CINOP, 's-Hertogenbosch
Juli 2006

© CINOP

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN-10 90-5003-487-6
ISBN-13 978-90-5003-487-6



Centrum voor innovatie van opleidingen
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Telefoon: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl



Het Platform
Beroepsonderwijs

Het Platform Beroepsonderwijs
Breullaan 1d
3971 NG Driebergen
Telefoon: 030-6919190
Fax: 030-6977470
www.hpbo.nl

Voorwoord

De eerste vernieuwingsprojecten van het Innovatiearrangement Beroepskolom zijn in hun eindfase. Een enkel project is zelfs al afgerond. Dat betekent dat de eerste resultaten langzaam helder worden. Die resultaten moeten zichtbaar worden gemaakt. In een periode waarin veel wordt gezegd en geschreven over 'de hype' van vernieuwende ontwikkelingen in het beroepsonderwijs, en veel wordt gediscussieerd over *evidence-based* kennis van onderwijsontwikkelingen in de praktijk van het beroepsonderwijs, zijn die resultaten extra van belang.

In 2004 hebben *Het Platform Beroepsonderwijs* (HPBO) en CINOP Expertisecentrum mede daarom een ambitieus design ontwikkeld voor de monitoring en transfer van de projecten die in het kader van de subsidieregeling Innovatiearrangement zijn gestart. De regeling die door HPBO mede namens de Stichting van de Arbeid en het ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap wordt uitgevoerd, heeft als doel bijzondere experimenten in het kader van de dieptestrategie te stimuleren die het beroepsonderwijs als geheel verder helpen. Naast innovatief is samenwerking een belangrijk sleutelwoord; samenwerking tussen onderwijsinstellingen in de beroepskolom tussen vmbo, mbo, hbo, maar bovenal samenwerking met het bedrijfsleven sectoraal of regionaal.

Bij dat design voor monitoring en transfer wordt niet alleen vanuit een meer klassieke wijze van een afstand gekeken en rekenschap gegeven voor de publieke verantwoording, maar wordt er ook door de betrokkenen van het project met procesmanagers van het HPBO en onderzoekers van CINOP Expertisecentrum actief op een innovatieve wijze kennis gedeeld, ontwikkeld en getransfereerd naar andere innovators in het beroepsonderwijs. Wat werkt en wat niet, dat is het centrale uitgangspunt voor de monitoring.

In samenspraak met de lector van de Haagse Hogeschool Jan Geurts, die als adviseur bij het onderzoek is betrokken, is gekozen om vanuit meervoudige perspectieven de resultaten van het innovatieproces integraal in kaart te brengen. Er wordt gekeken naar het innovatieve vermogen van de instellingen, naar het innovatieve vermogen van onderwijsinstellingen met hun omgeving (de samenwerking in de regio) en *last but not least* naar het primaire proces, de pedagogisch-didactische praktijk. Het monitoren van deze processen levert de nodige *good practices* op die vanaf eind 2006 beschikbaar komen.

Naast deze processen worden ook de effecten van het innovatiearrangement in kaart gebracht en wordt gekeken naar de bij de start geformuleerde ambities rond rendement en imago. Daarnaast is in 2005 een start gemaakt met het beschrijven van de ontwikkelingen per project in zogenoemde 'projectplaatjes'.

In deze tweede jaarrapportage over 2005 wordt het ambitieuze design verder toegelicht en worden voortgang en resultaten beschreven van de projecten uit de eerste tranche die lopen van 2004 tot en met 2006, en de beginsituatie van de projecten die het afgelopen jaar zijn gestart (de tweede tranche) en die lopen van 2005 tot en met 2007. Bovendien worden op basis van de ervaringen in de projecten eerste inzichten gepresenteerd.

Al met al een uitdagend design en geen eenvoudig karwei, maar het design kan dienen voor de monitoring van andere innovatieprojecten in het beroepsonderwijs en een belangrijke input leveren voor de Nederlandse kennisinfrastructuur.

Een woord van dank namens HPBO en CINOP Expertisecentrum gaat naar allen die hebben meegewerkt aan het tot stand komen van deze jaarrapportage.

Door de goede samenwerking tussen *Het Platform Beroepsonderwijs* en CINOP Expertisecentrum, de deskundige leiding van projectleider Elly de Bruijn en de inspirerende adviezen van Jan Geurts en de begeleidingscommissie, het werk van de onderzoekers en procesmanagers en natuurlijk de bereidheid en inzet van de betrokkenen van de vernieuwingsprojecten van het innovatiearrangement zelf, wordt de infrastructuur voor kennisontwikkeling langzaam ontwikkeld en wordt duidelijk wat werkt en wat niet!

Dries van Delft, directeur HPBO
Cees Doets, directeur CINOP Expertisecentrum

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
1.1	Subsidieregeling Innovatiearrangement	1
1.2	Evaluatieaanpak	4
1.3	Analysekader	7
1.4	Leeswijzer	11
2	Tranche 2003 nader beschouwd	13
2.1	Processen, actoren en effecten: een kwalitatief beeld	13
2.1.1	Typering	13
2.1.2	Inschatting van resultaten	20
2.1.3	Innovatiepotentieel	23
2.2	Effecten: een kwantitatief beeld	27
2.2.1	Tweede meting (school)loopbaan deelnemers	27
2.2.2	Tweede meting Barometer Imago Beroepsonderwijs	34
2.2.3	Verschillen en overeenkomsten naar innovatiepotentieel	39
3	Tranche 2004 nader beschouwd	43
3.1	Processen en actoren	43
3.2	Innovatiepotentieel	48
4	Praktijktheorie op de pijlers van het Innovatiearrangement	51
4.1	Werkwijze kenniskringen	51
4.2	Processen	53
4.2.1	Conceptuele uitwerking	53
4.2.2	Ervaringen en inzichten	56
4.2.3	Voorlopige conclusies en vervolgvragen	61
4.3	Actoren: het organisatieperspectief	62
4.3.1	Conceptuele uitwerking	62
4.3.2	Ervaringen en inzichten	63
4.3.3	Voorlopige conclusies en vervolgvragen	66

4.4	Actoren: co-makership en regionale verankering	67
4.4.1	Conceptuele uitwerking	67
4.4.2	Ervaringen en inzichten	68
4.4.3	Voorlopige conclusies en vervolgvragen	72
4.5	Synthese	74
5	Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	77
5.1	Processen en actoren	77
5.2	Effecten	80
5.3	Leeropbrengsten	81
5.4	Voorwaarden tot leren	85
5.5	Aanbevelingen	87
	Literatuur	89

1

Inleiding

HET INNOVATIEARRANGEMENT BEROEPSKOLOM WORDT GEDRAGEN DOOR DE SAMENWERKENDE ORGANISATIES IN HET BEROEPSONDERWIJS EN DE SOCIALE PARTNERS. DE AMBITIE IS HET FEITELIJK VERBETEREN VAN DE PERSPECTIEVEN VAN DEELNEMERS EN HET VERGROTEN VAN DE AANTREKKELIJKHEID VAN HET BEROEPSONDERWIJS. DE PROJECTEN DIE GEZAMENLIJK INVULLING GEVEN AAN HET INNOVATIEARRANGEMENT MOETEN DIT STREVEN VIA BAANBREKENDE EXPERIMENTEN REALISEREN. EIND 2005 WAREN ZES EN DERTIG PROJECTEN AAN DE SLAG OM DE INNOVATIEKRACHT VAN HET BEROEPSONDERWIJS TE VERSTERKEN, TWINTIG VOOR HET TWEEDE JAAR EN ZESTIEN NET GESTART.

CINOP EXPERTISECENTRUM VERZORGT IN OPDRACHT VAN HET PLATFORM BEROEPSONDERWIJS DE EVALUATIE VAN DE WERKWIJZE EN RESULTATEN DIE IN DEZE PROJECTPRAKTIJKEN WORDEN GEREALISEERD. JAARLIJKS RAPPORTEERT CINOP EXPERTISECENTRUM OVER DE VOORTGANG. IN DIT INLEIDENDE HOOFDSTUK VAN DE TWEEDE JAARRAPPORTAGE WORDT KORT INGEGAAN OP DE SUBSIDIEREGELING INNOVATIEARRANGEMENT 2003 EN 2004. VERVOLGENS WORDT DE AANPAK EN HET KADER VAN DE EVALUATIE GESCHETST EN EEN INTRODUCTIE GEGEVEN OP DE REST VAN DE RAPPORTAGE.

1.1 Subsidieregeling Innovatiearrangement

1 Het platform is een bundeling van krachten van organisaties voor vmbo, mbo en hbo, inclusief de koepelorganisatie van de kenniscentra beroeps- onderwijs bedrijfsleven (COLO).

Om het beroepsonderwijs te versterken hebben de Stichting van de Arbeid, *Het Platform Beroepsonderwijs*¹ en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in juni 2003 het convenant 'samenwerking ten behoeve van innovatie in het beroeps- onderwijs' afgesloten. Met dit convenant is de intentie geuit om te werken aan een krachtige samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven en het vergroten van de onderlinge samenhang binnen de regionale en sectorale kennisinfrastructuur teneinde het innovatief vermogen van het beroepsonderwijs te versterken.

Een van de belangrijkste instrumenten die partijen hierbij inzetten is het entameren van innovatiearrangementen, waarbij door verschillende actoren in de praktijk vorm en inhoud wordt gegeven aan de beoogde versterking. De ontwikkeling en de kennisvorming in de praktijk staan daarbij centraal. De verwachting is dat door deze benadering de innovatiearrangementen een krachtige stimulans zullen zijn voor de innovatie van het beroepsonderwijs. Het uitvoeringsregime van de innovatiearrangementen is in handen van *Het Platform Beroepsonderwijs*. In 2004 is de eerste tranche van 20 diepteprojecten van

start gegaan en in 2005 de tweede tranche met 16 projecten, respectievelijk Innovatiearrangement 2003 en 2004.

Het Innovatiearrangement Beroepskolom als verzamelnaam van de opeenvolgende tranches van innovatiearrangementen, is de concrete uitvoering van de *diepte-innovatie(strategie)*. De dieptestrategie is bedoeld om te kunnen experimenteren met innovaties die binnen reguliere kaders geen gestalte kunnen krijgen. Daarnaast bestaat er sinds 2001 de *breedtestrategie* die bedoeld is voor het verspreiden van ontwikkelde innovaties en gefaciliteerd wordt door de Impulsregeling. Naast de breedte- en dieptestrategie onderscheidt het Ministerie van OCW de *basisstrategie*. Hier gaat het om vernieuwing als reguliere taak om het primaire proces te laten functioneren, onderhouden en optimaliseren. Dit om 'veroudering' van het onderwijs te voorkomen.

In het kader van de regeling Innovatiearrangement worden initiatieven gesubsidieerd die innovaties vormgeven die nieuw zijn. Dergelijke diepteprojecten dienen een 'Research- en Development' (R&D)-karakter te hebben. Inbedding en verspreiding van opbrengsten dient te gebeuren via de basis- en breedtestrategie.

De subsidieregeling Innovatiearrangement 2003 stelde een aantal voorwaarden aan subsidieverlening met als inhoudelijke eisen (vergelijk Gele Katern 18, OCW, 2003):

- 1 Het project is, binnen de context van de versterking van de relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven, gericht op ten minste één van de volgende thema's:
 - vermindering van de uitval;
 - verbetering van de doorstroom;
 - pedagogische en didactische vernieuwing.
- 2 Het project is innovatief.
- 3 Het project wordt uitgevoerd door een gelegenheidsbundeling van ten minste een vmbo-school en een bve-instelling, een bve-instelling en een hogeschool of een scholengemeenschap van vmbo en bve, en een bedrijf.
- 4 Het project past binnen de dieptestrategie en is gericht op het ontwikkelen van innovaties door middel van experimenten op regionaal en/of sectoraal niveau.
- 5 Het project wordt uitgevoerd door een samenwerkingsverband dat over de vereiste deskundigheid beschikt en dat duidelijke betrokkenheid kent van uitvoerenden en management.
- 6 Het initiatief van het project ligt bij het onderwijs én bedrijfsleven.

De Subsidieregeling Innovatiearrangement 2004 kende op een aantal punten een aanscherping (vergelijk Gele Katern, 15, OCW, 2004):

- Bij de eerste eis over de thematiek waaraan de projecten dienen te werken, zijn de eerste twee thema's samengenomen (verbetering van het rendement en de doorstroom) en is een thema toegevoegd, namelijk: verhoging van de professionaliteit van degene die het beroepsonderwijs heeft afgerond.
- De tweede eis is nader omschreven door aan te geven dat projecten origineel dienen te zijn in die zin dat het moet gaan om een geheel nieuw idee of nieuwe combinaties

van bestaande en/of nieuwe ideeën waarbij de combinatie een extra waarde toevoegt dan wel een versnelling aanbrengt in de realisatie van een innovatie.

- Bij de derde eis is toegevoegd dat deelname van vmbo-scholen gewenst is.
- Eisen 3 en 6 zijn verscherpt door waarborgen te vragen voor de daadwerkelijke betrokkenheid van het bedrijfsleven.

De beoordelingscommissie die adviseert over de toekenning van projectaanvragen op basis van de regeling, legde het accent voor toekenning van projecten binnen de regeling voor 2003 vervolgens op de volgende criteria (Innovatiearrangement Beroepskolom 2003, handleiding *Het Platform Beroepsonderwijs*, 2003):

- a de mate waarin het project *innovatief* is, dat wil zeggen origineel, nooit gerealiseerd in de desbetreffende onderwijssector en de integraliteit van de innovatie (meerdere thema's in onderlinge samenhang aanpakken);
- b de bijdrage aan realisatie van de doelstelling van de regeling (zie eisen uit de regeling);
- c perspectief op implementatie en verankering;
- d de kwaliteit van het projectplan zelf.

De beoordelingsprocedure voor Innovatiearrangement 2004 was vergelijkbaar, maar kende op enkele punten een aanscherping (Subsidieregeling Innovatiearrangement 2004, handleiding *Het Platform Beroepsonderwijs*, 2004):

- Aan projecten van een samenwerkingsverband waaraan vmbo-scholen deelnamen werd extra gewicht toegekend in de uiteindelijke ranking.
- Geprioriteerd werden projecten waarin uitdrukkelijk beoogd werd een bijdrage te leveren aan verkorting van de doorlooptijd tussen bedrijfsleven en beroepsonderwijs van het toepassen van een vernieuwing door het snel uitwisselen van informatie en innovaties en het integreren daarvan in het onderwijs(leer)proces.

Het uitvoeringsregime van beide tranche kent grote verschillen. Daar waar het Innovatiearrangement 2003 onder het regime van Senter valt en projecten bij de start veel tijd hebben moeten steken in onderhandelingen met dit agentschap, wordt het Innovatiearrangement 2004 volledig uitgevoerd door *Het Platform Beroepsonderwijs*. Voor de projectaanvraag betekende dit voor tranche 2004 dat deze niet voorafgaande aan de beoordeling volledig hoefde te worden uitgewerkt zoals bij tranche 2003. De uitwerking van het plan gebeurde bij tranche 2004 na voorlopige selectie door de beoordelingscommissie waardoor er meer ruimte was om een gedegen plan te ontwikkelen, met ondersteuning van de procesmanagers van *Het Platform Beroepsonderwijs*.

Een tweede verschil is de financiële procedure. De uiteindelijk gehonoreerde projecten van tranche 2004 krijgen 40% direct na goedkeuring van het projectplan, 40% na de tussenrapportage en 20% na afloop van het project. *Het Platform Beroepsonderwijs* heeft daarmee een sturingsmiddel in handen dat ze niet heeft bij tranche 2003. Bij tranche 2003 ligt de financiële sturing immers bij Senter en het verloop van een project is niet of nauwelijks van invloed op de toekenning van gelden.

2 Die evaluatiebril is de concrete vertaling van de ambities en doelen van het Innovatiearrangement, zie volgende paragraaf (1.3).

1.2 Evaluatieaanpak

De evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004 wordt uitgevoerd via een samenwerking tussen *Het Platform Beroepsonderwijs* en CINOP Expertisecentrum. De ratio achter deze samenwerking is dat beide partijen, vanuit verschillende elkaar aanvullende rollen, een taak hebben ten aanzien van de innovatie van het beroepsonderwijs. Om innovatieprocessen optimaal te laten verlopen en tevens kennis te ontwikkelen en de resultaten overdraagbaar te maken, hebben CINOP Expertisecentrum en *Het Platform Beroepsonderwijs* een methodiek ontwikkeld, waarbij evaluatie/monitoring, iteratieve kennisontwikkeling en transfer nauw aan elkaar zijn gelieerd. Deze methodiek is beschreven in de eerste jaarrapportage “Innovatiearrangement Beroepskolom: Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer” (De Bruijn & Hermanussen, 2005).

De evaluatie van de projecten binnen Innovatiearrangement 2003 (20 projecten) en Innovatiearrangement 2004 (16 projecten) kent de volgende werklijnen:

- 1 Om zicht te krijgen op het innovatieproces op lokaal niveau wordt bij alle 36 projecten jaarlijks een *schouwing* georganiseerd. Bij de start van de projecten bestaat de schouwing uit een kennismakingsbezoek waarin de projectambities aan de hand van de ontwikkelde ‘evaluatiebril’² worden besproken en geanalyseerd. Daarnaast bestaat de schouwing uit een samen met de projectleider georganiseerde dag waarin het project ‘aan het werk’ onder de loep wordt genomen. Product is een jaarlijks projectplaatje dat voor de projecten zelf als spiegel dient en voor andere/nieuwe projecten een voorbeeldfunctie kan hebben. Bovendien dienen de jaarlijkse projectplaatjes als databronnen voor de samenstelling van een projectbiografie per project, circa tien per tranche. De biografieën gezamenlijk leveren input voor generieke inzichten rond het verloop van innovatieprocessen binnen de kaders van de dieptestrategie.
- 2 Begeleidend onderzoek naar ‘wat werkt’ (wanneer, hoe, waarom en voor wie) is eveneens van belang voor de verdere vormgeving van innovatieprocessen. In deze werklijn is een systematische gegevensverzameling opgezet naar de beoogde resultaten van het Innovatiearrangement. Het gaat daarbij om objectieve resultaten in termen van *in-, door-, uitstroom*. Bij elk van de 36 projecten wordt de onderwijspositie van de bij de innovatie betrokken leerlingen, cursisten, studenten in kaart gebracht en gedurende de looptijd van het arrangement gevolgd. Daarnaast worden resultaten in termen van waardering van de betrokken partners via de *barometer imago beroepsonderwijs* verzameld. Het gaat dan zowel om de betrokken onderwijsinstellingen als om participerende bedrijven. Bij beide partners worden het management en de docenten/ praktijkopleiders bevraagd en daarnaast de leerlingen, cursisten, studenten die in beide settings hun opleidingstraject volgen. Gedurende de looptijd van het arrangement

worden veranderingen in de waardering gepeild. Het uitgangspunt is een jaarlijkse meting zolang het project loopt (twee tot drie jaar).

- 3 Validering (*advisering*) van de tussen- en eindrapportages van de projecten aan *Het Platform Beroepsonderwijs* door CINOP Expertisecentrum met als centrale vraag: 'Strookt het gestelde in de rapportages met de waarneming van het onderzoeksteam van CINOP Expertisecentrum?'
- 4 Bundeling van de ervaringen van de 36 projecten in *Kenniskringen* waarin gewerkt wordt aan projectoverstijgende kennisproducten en daaraan gekoppelde transfer. De kenniskringen dienen als voertuig voor verdere, meer generieke kennisontwikkeling ten dienste van de sector. Deelnemers uit de projecten participeren in deze kringen en hebben een actieve bijdrage in het proces van kennisontwikkeling. Het delen van kennis en reflectie daarop biedt tevens ondersteuning aan het ontwikkelingsproces binnen de deelnemende projecten.

In deze vier activiteiten zijn monitor en transfer geïntegreerd. Dat geldt vooral voor de werklijnen 1 en 4 waar monitor (gericht op ontwikkeling van een kennisproduct) en transfer (naar de rest van de beroepskolom) volledig aan elkaar gekoppeld zijn. De transfer wint daardoor aan kwaliteit. De monitor kent daarmee direct een efficiënt verspreidingskanaal. In werklijnen 2 en 3 ligt het accent sterker op de monitorfunctie. In alle werklijnen is het ondersteunend effect naar de projecten zelf, namelijk via spiegeling, een belangrijk bestanddeel. Daarmee wordt aangesloten bij zowel de werkwijze van *Het Platform Beroepsonderwijs* in de rol van procesmanagement, als die van CINOP Expertisecentrum in het kader van de methodiek van praktijktheorieontwikkeling. Samengevat is kenmerkend voor de ontwikkelde werkwijze dat onderzoek, het meten van effecten (door middel van het systematisch verzamelen van gegevens), de ondersteuning van het vernieuwingsproces (door het geven van feedback en het identificeren en beschrijven van goede voorbeelden) en kennisdeling (door de verspreiding van goede voorbeelden) nauw aan elkaar zijn gekoppeld. De evaluatie draagt op deze wijze niet alleen bij aan het transparant maken van de resultaten van een innovatie, maar ook aan de optimalisering van het innovatieproces als zodanig.

CONCRETE ACTIVITEITEN IN 2005

De evaluatieactiviteiten hadden in 2005 betrekking op beide tranches:

I SCHOUWING:

De zestien projecten uit Innovatiearrangement 2004 zijn in de tweede helft van 2005 gestart. Met alle projecten is een kennismakingsgesprek gevoerd waarbij zowel de voorbereiding van de verschillende evaluatieactiviteiten onderwerp van gesprek was, als de ambities en beoogde werkwijze van de projecten. Tevens zijn de negentien projecten van Innovatiearrangement 2003 bezocht voor een schouwing van circa 1 dag waarin

3 I project wordt vanwege een doorstart in 2005 meegenomen in het ritme van tranche 2004 en bij I project is afgezien van de meting vanwege de specifieke aard van het project, zie verder hoofdstuk 2, paragraaf 2.2.

4 Twee kringen zijn samengevoegd en I kring rondt in de loop van 2006 versneld het werk af.

gesprekken zijn gevoerd met verschillende betrokkenen (naast de projectleider ook deelnemers, docenten, praktijkopleiders, bedrijfsmanagers) en projectactiviteiten zijn bijgewoond (zoals projectvergaderingen, presentaties van deelnemers enzovoort). Op basis van het verzamelde materiaal en informatie over de projecten vanuit de kenniskringen is een projectplaatje gemaakt waarin de aanpak en voortgang in 2005 in beeld is gebracht (zie brondocument, bijlage bij het jaarrapport 2005).

2 RESULTAATMETING:

In het begin van 2005 is de eerste meting bij tranche 2003 afgerond, onder andere met een terugkoppeling naar de projecten (zie brondocument, bijlage bij het jaarrapport 2004).

In het najaar is de tweede meting bij achttien van de twintig projecten van tranche 2003³ gehouden. Tevens is de eerste meting bij zestien projecten van tranche 2004 voorbereid.

3 ADVISERING

In 2005 hebben alle projecten van tranche 2003 aan de subsidieverlener (i.c. HPBO) een tussenrapportage opgeleverd en één project een eindrapportage. Over alle rapportages is door CINOP Expertisecentrum een advies opgesteld. Naar aanleiding van deze adviezen is een aantal projecten bezocht ter ondersteuning van de projecten die moeizaam liepen dan wel om meer zicht te krijgen op de projectaanpak en resultaten daarvan.

4 KENNISKRINGEN:

In 2005 hebben 6 kenniskringen gefunctioneerd die samengesteld waren uit vertegenwoordigers van de 20 projecten uit tranche 2003. Het aantal deelnemende projecten per kring liep uiteen van 6 tot 14. Alle projecten namen aan meer dan 1 kring deel, sommige projecten zelfs aan 3 of 4 kringen. In de laatste maanden van 2005 zijn de 16 projecten uit tranche 2004 verdeeld over vier van de zes kenniskringen⁴. In overleg met de projecten zijn de deelnemers vanuit deze nieuwe projecten vastgesteld. Tegelijkertijd is in overleg met de begeleiders per kenniskring de deelname van projecten tranche 2003 in een aantal gevallen beëindigd (veelal omdat men nauwelijks participeerde). Hierdoor is het aantal kenniskringen waaraan projecten uit tranche 2003 deelnemen verminderd.

Elke kenniskring heeft als product van 2005 een basisvariant/concept Good Practice opgeleverd. Deze basisvarianten belichten de thematiek van de kenniskring, geven illustraties vanuit enkele deelnemende projecten rond deze thematiek en reflecteren op de systematiek die in deze voorbeelden terug te vinden is (kernprincipes, succesfactoren, knelpunten, condities en dilemma's).

1.3 Analysekamer

De evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004 kent een inhoudelijk kader dat is opgebouwd vanuit de ambitie en visie van de partijen die het convenant 'Samenwerking ten behoeve van innovatie in het beroepsonderwijs' afsloten (zie paragraaf 1.1). We vatten dit analysekamer hier kort samen en verwijzen voor een uitgebreide argumentatie naar het eerste jaarrapport⁵.

⁵ Zie hoofdstuk 2 in: Bruijn, E. de & Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.*

De *ambitie* van de ondertekenaars van het convenant is het verbeteren van de perspectieven van de deelnemers aan het beroepsonderwijs, het rendement te vergroten, de uitval te verminderen, de doorstroom te bevorderen en tevens de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs te vergroten. Dit alles binnen de context van versterking van de relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven. Om deze ambitie te bereiken zal, in de *visie* van de convenantpartners, het beroepsonderwijs op een aantal belangrijke punten vernieuwd moeten worden, waarbij pedagogisch-didactische vernieuwing, het creëren van perspectiefrijke leeromgevingen en het ontwikkelen van netwerken en ketens van betrokken actoren belangrijke aandachtspunten zijn. Wat dit laatste betreft moet zowel aan een verticale bundeling van krachten in de regio (samenwerking tussen instellingen binnen de onderwijskolom), als aan horizontale bundeling (samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven) worden gedacht.

Deze ambitie en visie vormen de basis voor het analysekamer dat CINOP Expertisecentrum hanteert bij de evaluatie van de processen en opbrengsten van de innovatiearrangementen. Het analysekamer gaat uit van een integrale benadering van innovatie. Innovatie raakt zowel het primaire proces (het pedagogisch-didactisch perspectief) als de secundaire/organisatorische processen (het innovatief vermogen). De beoogde resultaten (kwalificatiewinst en imagoverbetering) moeten in samenhang met deze processen in ogenschouw worden genomen. In figuur 1.1 wordt deze 'bril' gevisualiseerd. Het Innovatiearrangement Beroepskolom is erop gericht om nieuwe pedagogisch-didactische praktijken te realiseren via regionale samenwerking van partners in de beroepsonderwijskolom en bedrijfsleven teneinde voortijdige uitval te verminderen, doorstroom te verhogen en het imago van het beroepsonderwijs te verbeteren. De processen en actoren zijn daarbij uitgewerkt in een achttal pijlers:

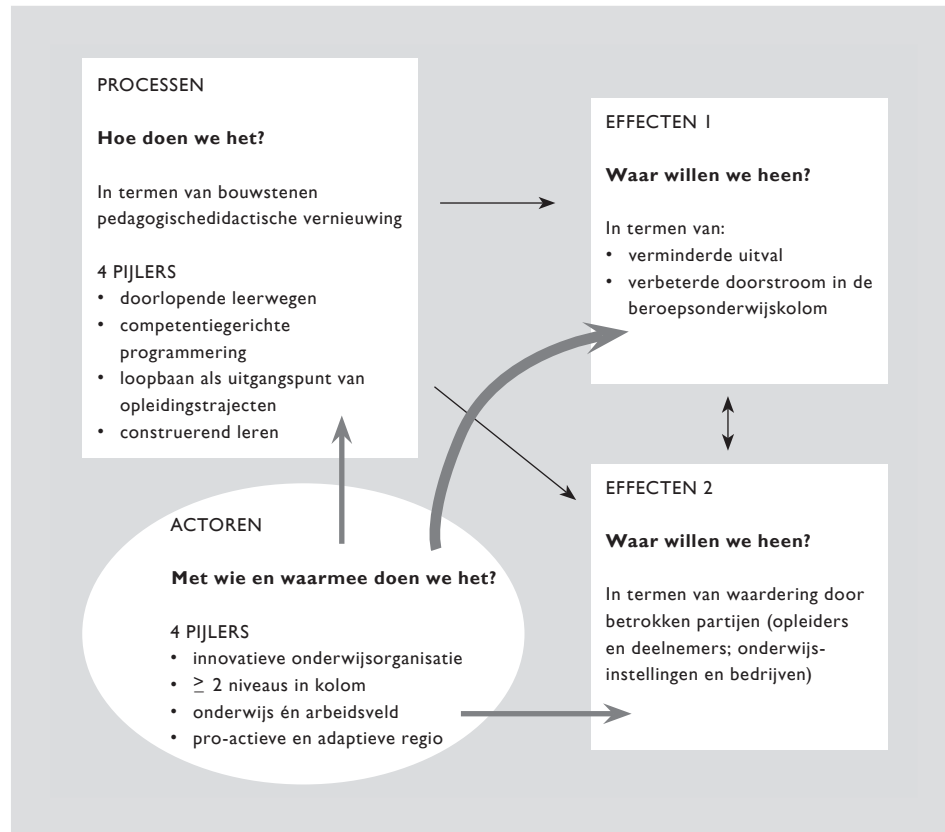
PROCESSEN: NIEUWE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE PRAKTIJKEN

Vernieuwing van de begeleidingspraktijken van de deelnemer omvat een complex geheel van 'deelambities' waarbinnen vier pijlers worden onderscheiden. Het gaat daarbij zowel om het 'wat' (pijler 1 en 2) als het 'hoe' (pijler 3 en 4) van de vernieuwing:

- 1 Er is sprake van een vergaande *afstemming* van opleidingsprocessen in de beroepsonderwijskolom. Die afstemming betreft harde aansluitingsaspecten als de cesuur naar niveau, beroepsdomein en fasering, en zachte aansluitingsaspecten als

leerweg (dual, op de werkplek, in de onderwijsinstelling), didactiek, inhouden en pedagogische benadering.

- 2 De programma's zijn *competentiegericht*. Centrale kenmerken zijn: 'integrale programmering van inhouden', 'werkplekleren als dragend principe voor programmering', 'cyclisch programmeren in termen van geheel-deel-geheel', en eindbeoordeling gericht op 'integratief handelen' (proeven van bekwaamheid in werksituaties).
- 3 De *loopbaan* van de deelnemers is uitgangspunt bij de vormgeving van opleidingstrajecten. Centrale kenmerken zijn: 'forward mapping' van opleidingstrajecten door ze te baseren op voortschrijdend inzicht in de ontwikkeling van deelnemers; 'open en flexibele programmering'; 'pop en portfolio als sturingsprincipes'.
- 4 *Construerend* leren is hét kenmerk van de aanpak binnen opleidingstrajecten. Dit houdt in: 'ruimte voor exploratief leren', 'variatie in leeractiviteiten', 'aandacht voor reflectief leren', 'activeren zelfsturing van deelnemers', en 'adaptief en coachend begeleiden door opleiders'.



Figuur 1.1: De ambitie van het Innovatiearrangement vanuit een evaluatieve invalshoek

ACTOREN: A) INNOVATIEF VERMOGEN VAN ONDERWIJSINSTELLINGEN

Een belangrijke voorwaarde voor het beklijven van de innovaties is het versterken van de innovatieve vermogens van betrokkenen. Als het gaat om het innovatief vermogen van de instellingen voor beroepsonderwijs worden twee pijlers onderscheiden:

- 5 Binnen onderwijsinstellingen voor beroepsonderwijs is sprake van *congruentie* tussen secundaire en primaire processen. Organisatieprocessen hangen samen met en geven ruimte aan innovatie van primaire processen. Belangrijke kenmerken van de organisatie zijn dan: 'vraaggerichtheid', 'lerend vermogen (HRD-beleid)', 'flexibiliteit' en 'verankering in de regionale kennisinfrastructuur (inclusief samenwerking binnen de beroepsonderwijskolom)'.
- 6 Binnen onderwijsinstellingen is sprake van *innovatief* leiderschap. Belangrijke kenmerken zijn: 'integraal' en 'transformatief' leiderschap' bij het management; 'onderwijskundig leiderschap ook op lagere organisatieniveaus' en 'teamgerichtheid als organisatie- en cultuurelement'.

ACTOREN: B) INNOVATIEF VERMOGEN VAN DE REGIO

De beoogde innovatie is pas echt geslaagd wanneer de nieuwe opleidingsprocessen een actieve participatie van het bedrijfsleven kennen. Intensieve samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven is daarmee een essentieel onderdeel van het innovatief vermogen van de regio. Hier worden twee pijlers onderscheiden, waarbij pijler 7 zich richt op de feitelijke participatie van partijen en de aard van de co-creatie en pijler 8 zich richt op de verankering van de regionale samenwerking.

- 7 In de regio is sprake van *co-makership* tussen bedrijfsleven en het beroepsonderwijs/de beroepsonderwijskolom bij de vormgeving van opleidingstrajecten. Co-makership heeft betrekking op alle niveaus (bestuur, management, opleiders) en kent verschillende vormen (van overleg tot samenwerking binnen concrete opleidingstrajecten).
- 8 In de regio is sprake van een *pro-actieve* kennisinfrastructuur. Belangrijke kenmerken zijn: geïncorporeerde kenniscirculatie (systematisch, dynamisch, vanzelfsprekend) en een hoog adaptief vermogen bij veranderingen/innovaties (o.a. korte doorlooptijd van 'veranderingen en innovaties' van bedrijfsleven naar onderwijs en andersom).

Dit pijlerraamwerk wordt bij de schouwing op projectniveau gebruikt om de voortgang en richting van het innovatieproces in kaart te brengen. Daarnaast vormt het pijlerraamwerk het denkkader voor de kenniskringen die eind 2004 van start zijn gegaan.

EFFECTEN

De innovatie van de primaire en secundaire processen moet uiteindelijk leiden tot rendementsverbetering en imagoverbetering. Vernieuwing van het onderwijs is, met andere woorden, geen doel op zich, maar dient tot waarneembare resultaten te leiden. Zowel bij de schouwing als bij het werk in de kenniskringen worden de pijlers in principe in relatie beschouwd met de verwachte effecten. De resultaatkant worden zoals eerder gezegd, geëxpliciteerd via systematisch onderzoek naar de beoogde effecten met als indicatoren:

- Objectieve resultaten in termen van *in-, door-, uitstroom*.
- Resultaten in termen van waardering van de betrokken partners via de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*.

De barometer is inhoudelijk gekoppeld aan de acht pijlers die hiervoor zijn geformuleerd. In grove lijnen gaat het om de vraag naar het beeld dat partijen hebben van:

- 1 de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding, in het bijzonder de flexibiliteit van de programmering, het competentiegerichte karakter van programma's en de pedagogisch-didactische aanpak en de variëteit en kracht van gehanteerde leeromgevingen (pijlers 1, 2 en 3);
- 2 de competenties van de (afgestudeerde) deelnemer onderscheiden naar drie schillen die om elkaar heen liggen met als kern beroepsidentiteit (internalisering habitus van de beroepspraktijk), daaromheen responsief, breed vakmanschap en daaromheen life skills. Deze waarderingscategorie is toegevoegd als concretisering van kwalificatiewinst in kwalitatieve zin op individueel niveau;
- 3 het innovatief vermogen en de transparantie van de onderwijsinstelling (pijler 5 en 6);
- 4 het adaptief vermogen van de regio (pijler 8) met een toegevoegde indicator 'nieuwe werkgelegenheid' als concretisering van kwalificatiewinst in termen van het kwalitatieve resultaat op regionaal niveau;
- 5 co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven (pijler 7);
- 6 educatief partnerschap tussen onderwijsinstellingen in de beroepsonderwijskolom (pijler 1).

In het brondocument (bijlage bij dit rapport, zie paragraaf 1.4) is een verantwoording gegeven van de uitwerking van deze waarderingscategorieën in indicatoren en vragen. Ook is in het brondocument een overzicht van antwoorden opgenomen waarbij tevens een indruk wordt gegeven van de concrete vragen die gesteld zijn aan de verschillende partijen.

1.4 Leeswijzer

Dit jaarrapport bestaat net als het vorige jaarrapport uit een algemeen deel en een brondocument. Het voorliggende, algemene deel geeft in compacte vorm zicht op de gehanteerde evaluatieaanpak, de uitwerking daarvan, de resultaten in 2005 en conclusies. Het brondocument geeft meer detailinformatie.

6 De volledige kennisproducten uit de zes kenniskringen die in 2005 hebben gefunctioneerd staan op de website van *Het Platform Beroepsonderwijs* (www.hetplatformberoepsonderwijs.nl), maar kunnen ook als een gebundelde hard copy opgevraagd worden bij CINOP Expertisecentrum.

7 Bruijn, E. de, Hermanussen, J. Smulders, H., Semeijn, J., Jager, A. & Daal, M. (2006). *Brondocument. Bijlage bij Jaarrapportage 2005, Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).

Het algemene deel bestaat uit vijf hoofdstukken. Na dit inleidende hoofdstuk over het kader en de aanpak van de evaluatie, wordt in twee hoofdstukken een beeld geschetst van beide tranches op een aantal kerngegevens uit het analysekader. Voor tranche 2003 gaat het om een nadere reflectie op de voortgang met de beoogde innovatie, de innovatieaanpak en de resultaatgegevens 2005. Bij tranche 2004 gaat het om een reflectie op de beoogde innovatie en innovatieaanpak bij de start van de projecten. In het hoofdstuk daarna worden de eerste leeropbrengsten gepresenteerd over de belangrijkste pijlers van het Innovatiearrangement. Deze inzichten zijn via een proces van gezamenlijke kennisdeling en waardering in kenniskringen tot stand gekomen⁶. Het afsluitende hoofdstuk formuleert een aantal conclusies en aanbevelingen gericht op de voortgang van het Innovatiearrangement Beroepskolom.

Het brondocument dat als aparte bijlagenbundeling⁷ wordt uitgebracht, bestaat uit:

- 1 Schetsen van negentien projecten uit tranche 2003. Per project wordt ingegaan op de essentie van de beoogde innovatie, de thema's die men in het project uitdiept, de gehanteerde innovatieaanpak en de voortgang in 2005. Onderdeel van de projectschets is de presentatie van de verzamelde gegevens in het kader van de effectmeting (tweede meting) zowel qua onderwijsdeelname van de betrokken cursisten en studenten als qua waardering van betrokken partijen. De projectschetsen zijn als afzonderlijke portretten teruggekoppeld naar de projecten.
- 2 Verantwoording van de Barometer Imago Beroepsonderwijs voor wat betreft de uitwerking van waarderingscategorieën in indicatoren en vragen en de homogeniteit van de gehanteerde schalen per indicator.
- 3 Een overzicht van de onderzoekspopulatie voor de effectmeting, de gerealiseerde respons en de redenen voor non-respons.

- 4 Een overzicht van de antwoorden van alle partijen per indicator van de Barometer Imago Beroepsonderwijs voor alle projecten gezamenlijk. Deze barometer is het instrument waarmee de beelden ten aanzien van de door het Innovatiearrangement nagestreefde kenmerken van het beroepsonderwijs in kaart zijn gebracht. Per kenmerk (indicator) zijn steeds ter illustratie enkele vragen uit de vragenlijsten opgenomen.
- 5 De verschillen in antwoorden per indicator van de Barometer Imago Beroepsonderwijs, per cluster projecten onderscheiden naar aard van de samenwerking.

2

Tranche 2003 nader beschouwd

VOOR DE DIEPTEPROJECTEN UIT DE EERSTE TRANCHE IS 2005 HET JAAR WAARIN ZE AL EEN EIND OP STREEK MOETEN ZIJN MET HET BEOOGDE EXPERIMENT. DE CONTOUREN VAN EEN ANDER PRIMAIR PROCES Zouden ZICHTBAAR MOETEN WORDEN EVENALS DE VERANDERING IN ORGANISATORISCHE PROCESSEN. DE SAMENWERKING TUSSEN ONDERWIJS EN BEDRIJFSLEVEN EN TUSSEN ONDERWIJSVOORZIENINGEN IN DE KOLOM ZOU VERDER MOETEN GAAN DAN KENNISMAKEN EN OVERLEGGEN. LUKT HET DE DIEPTEPROJECTEN OM DIT VOOR ELKAAR TE KRIJGEN?

IN DIT HOOFDSTUK WORDT VOLGENS DE ONDERDELEN VAN HET EVALUATIESCHEMA UIT FIGUUR 1.1. DE ONTWIKKELING VAN TRANCHE 2003 ALS GEHEEL⁸ GESCHETST. DE PROJECTSCHETSEN IN HET APARTE BRONDOCUMENT GEVEN EEN PRECIEZER BEELD PER PROJECT.

⁸ Zoals al in hoofdstuk 1 vermeld is gaat het hier om negentien van de twintig projecten die samen tranche 2003 vormen. Het 20^e project, Study & Work (voorheen Onderwijsarena), heeft een tijd stilgelegen en in 2005 een doorstart gemaakt. Dit project wordt voor wat betreft de evaluatieactiviteiten meegenomen in het ritme van tranche 2004 (zie hoofdstuk 3).

2.1 Processen, actoren en effecten: een kwalitatief beeld

In deze paragraaf wordt een inhoudelijk beeld gegeven van de lopende processen en betrokken actoren (linkerkant van het schema in figuur 1.1.) in 2005 en een inschatting en beschrijving van effecten (rechterkant van het schema) door betrokkenen uit het project. Dit beeld is gebaseerd op de contacten die er met de projecten zijn geweest in het kader van de kenniskringen en op de schouwing van projecten die eind 2005 is gehouden. Het eerste deel van de paragraaf geeft een meer feitelijke schets, het tweede deel gaat in op de tussentijdse resultaten volgens betrokkenen, terwijl het derde deel een waardering geeft van het innovatiepotentieel van tranche 2003.

2.1.1 Typering

Van de 19 diepteprojecten uit tranche 2003 richten er zich 10 op het technisch beroepsonderwijs, 2 op ICT-onderwijs, 3 op de sector zorg en welzijn, 1 op het economisch onderwijs, 1 op taalonderwijs, 1 op de agrarische sector en 1 project is sectoroverstijgend. Het beeld van tranche 2003 wordt daarmee sterk ingekleurd door projecten binnen de technische sector.

Wat betreft onderwijssector zijn er 2 projecten die getrokken worden vanuit het vmbo, 2 projecten die met name vanuit het hbo worden aangejaagd, 2 zijn (mede) opgezet door

9 Omdat dit project al bijna was afgerond voordat de evaluatieactiviteiten van start gingen én het project binnen andere kaders doorgaat, is in overleg afgesproken dat het project gewoon meegenomen wordt in het evaluatieritme van tranche 2003.

een intermediaire organisatie en de overige 13 projecten zijn geïnitieerd door een ROC. Over het algemeen is de betrokkenheid van het vmbo in deze eerste tranche gering. De formele looptijd van de projecten varieert enigszins. Van de 19 projecten hebben 13 projecten een looptijd van drie jaar (tot einde 2006), 1 project (CLIB MTS^{plus}) had een looptijd van circa 1 jaar en is per 1 januari 2005 afgerond⁹, en 5 projecten kennen een doorlooptijd van twee jaar en lopen einde 2005 dan wel begin 2006 af. Enkele van deze tweejarige projecten hebben overigens verlenging aangevraagd. In 2005 is nog geen enkel project afgesloten.

PROCESSEN

In tegenstelling tot 2004 hebben alle projecten in 2005 een gerealiseerde praktijk op het niveau van de deelnemer. De voorbereidingsfase die enkele projecten hadden, is in 2004 afgerond. Het aantal deelnemers dat participeert in de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken is gegroeid, zowel het totaal van de gehele tranche als het totaal per project. De projecten zijn in die zin dus opgeschaald (zie voor de exacte cijfers het brondocument en paragraaf 2.2).

De pedagogisch-didactische praktijken zijn niet altijd radicaal anders. Dit bleek in het startjaar en wordt bevestigd nu de projecten een eind verder op weg zijn. De nieuwe aanpak blijft vaak binnen de kaders van de bestaande niveau-indeling en leerweg en/of heeft betrekking op een smal beroepsdomein dan wel beperkt zich tot een andere invulling van een onderdeel van de opleiding (bijvoorbeeld de beroepspraktijkvorming). De loopbaan van de deelnemer staat verrassend weinig centraal.

DRIE VOORBEELDEN VAN ANDERE PRAKTIJKEN

Uiteraard zijn er ook enkele uitzonderingen. In de innovatieprojecten *Herontwerp Heerenveen*, *het Eindhovens Model (hEM)* en *Flexibele Zorgkolom* sturen de keuzes van de deelnemers in belangrijke mate het opleidingstraject. In *het Eindhovens Model* vormen scripts en scenario's het fundament van persoonlijke leerroutes. Scripts zijn de bouwstenen van kwalificerende opleidingstrajecten en scenario's het voertuig voor de ontwikkeling van de student. Op basis van (onder andere) opdrachten uit het bedrijfsleven ontwikkelen groepjes docenten scripts die een (formele) relatie hebben met de kwalificatiestructuur. Een script bestaat uit leerinhouden, beoordelingscriteria en -vormen. Studenten werken een script uit tot een persoonlijk scenario door hun eigen context (opdracht en omgeving) te formuleren waarin ze het script uitvoeren. Door de persoonlijke vormgeving via het werken met scenario's zijn sectoroverstijgende routes mogelijk. In deze opleidingspraktijk nemen deelnemers meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces en worden ze meer op maat begeleid. Die ondersteuning op maat houdt overigens ook in dat de verhouding tussen zelfsturing en sturing door docenten voor de verschillende niveaus op een ander optimum uitkomt.

In het project *Herontwerp Heerenveen* is de leervraag van de cursist bepalend voor het opleidingstraject. De keuzes die de cursisten maken als antwoord op de vraag *Waar wil ik*

naartoe, waar ben ik goed in, waarin zou ik goed willen zijn?, geven richting aan het traject. Prestaties vormen de bouwstenen van het programma en het leertraject van de deelnemer. Een prestatie is een realistische opdracht van buiten de school, geformuleerd door het bedrijfsleven of andere maatschappelijke organisaties. Cursisten werken in heterogene groepen aan deze opdracht waarbij theoretische verdieping en praktische training naar behoefte mogelijk is. Naast het werken aan prestaties is het al werkend leren onderdeel van leertrajecten. Gedurende het leertraject verzamelt de cursist in een portfolio alles wat deze belangrijk vindt om te kunnen laten zien wat hij of zij geleerd heeft. De docent volgt het traject van de cursist en heeft verschillende rollen. De docent is ontwikkelaar van leersituaties, beoordelaar samen met het bedrijfsleven, keuzebegeleider, coach, stelt vragen, stimuleert samenwerking, is instructeur van vaardigheden, doet aan 'theorieoverdracht' en confronteert met andere situaties.

In het innovatieproject *Flexibele Zorgkolom* krijgt de zelfsturing door de deelnemer vorm via competentiegericht onderwijs waarin 'natuurlijk leren' een belangrijke rol speelt. Ontwikkel- en leerlijnen en prestaties vormen de bouwstenen van opleidingstrajecten. Wanneer leerlingen binnenkomen begint het onderwijs met 12 weken oriëntatie waarin ze hun competenties en hun wensen en behoeftes in kaart moeten brengen, kennismaken met het competentieprofiel waar ze tijdens hun opleiding aan moeten gaan voldoen en werken aan hun beroepshouding. Na de oriëntatieperiode starten de deelnemers in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) met gemiddeld 4 dagen en die in de beroepsopleidende leerweg (bol) met gemiddeld 2,5 dagen praktijk. Op school leren leerlingen, in kleine groepjes, aan de hand van prestaties. Daarnaast volgen ze trainingen en workshops. In de workshops wordt onderliggende theorie behandeld (bijvoorbeeld in de vorm van een college), terwijl trainingen handelingsgericht zijn. In de loop van de opleiding is het de bedoeling dat de leervraag van de leerlingen meer en meer centraal komen te staan. Dit wordt bereikt doordat een deel van het onderwijsaanbod facultatief is en een deel verplicht. De docent is mentor en leermeester, coacht de leerling intensief en verzorgt workshops en trainingen.

ADAPTIVITEIT

In deze drie projecten uit tranche 2003 wordt getracht een ander opleidings- en leerconcept te realiseren waarbij de deelnemer een sterkere sturing geeft aan zijn of haar ontwikkelingsproces en de docent dit op een adaptieve wijze ondersteunt. Adaptief wil dan zeggen afhankelijk van de leerbehoefte van de deelnemer bepaalde begeleidingsactiviteiten en sturing inzetten. Overigens is juist die adaptiviteit een van de vormgevingsvraagstukken waar de projecten mee worstelen, op het niveau van het handelen van de begeleiders maar ook op het niveau van de opleidingsstructuur als geheel. Wat doe je met deelnemers die niet uit zichzelf tot een leervraag komen? Geef je die een remediërend traject om dat te leren? Geef je die cursist het advies naar elders te gaan? Of is het opleidings- en begeleidingsconcept nog onvoldoende toegesneden op de heterogeniteit van de potentiële cursistenpopulatie en moet 'het stellen van een

leervraag' op meer verschillende manieren vorm kunnen krijgen en/of wordt dat nog onvoldoende (h)erkend?

Een ander knelpunt waar de projecten meer of minder mee worstelen is de manier waarop het sturingskader van de arbeidsmarkt en dat van de deelnemer elkaar vinden en de rol die de opleider daarbij speelt. Een van de oplossingen die de projecten kiezen is de zaak omdraaien: *niet de leerling voegt zich naar het crebonummer, maar het crebonummer volgt de leerling*. Op gezette tijden wordt het ontwikkelde competentieprofiel van de deelnemer afgezet tegen de eisen van een bepaald kwalificatieprofiel. Ook dan zal echter een zekere mate van sturing vanuit de opleider aan de orde zijn omdat het uiteindelijke doel blijft dat de deelnemer een erkende kwalificatie verkrijgt. In de meeste gevallen is van een dergelijke drastische omkering geen sprake. Als opleider tracht men dan te realiseren dat beide kaders (van de arbeidsmarkt en van de deelnemer) elkaar voortdurend ontmoeten. De beroepspraktijk is daarbij een belangrijke leermeester. Reden waarom in de hiervoor gepresenteerde projecten het leren in en aan de beroepspraktijk verweven is in het leer- en opleidingstraject van deelnemers.

VERDERE AANZETTEN TOT NIEUWE PRAKTIJKEN

Ook binnen de smallere kaders van leerweg, niveau en kwalificatie laten projecten soms interessante aanzetten zien van nieuwe pedagogisch-didactische praktijken. Zo werken in het project *Knowhowsharing* mbo-studenten werktuigbouwkunde samen met studenten uit diverse technische hbo-opleidingen aan opdrachten uit het bedrijfsleven. De opdrachten worden door de docenten van het mbo en hbo geworven. De studenten werken gedurende een half jaar ongeveer 2,5 dag per week in multidisciplinaire teams aan deze projecten en vervullen verschillende rollen. Ze worden begeleid door mbo- en hbo-docenten en de beoordeling gebeurt door docenten en praktijkbegeleiders. Het beoordelingsvraagstuk is daarbij overigens een hardnekkig knelpunt, zowel het waarderen van het geleerde in termen van de te verwerven kwalificatie als de wijze van beoordelen. De worsteling met dit vraagstuk is te zien bij bijna alle projecten in tranche 2003. Bij het project *Knowhowsharing* wordt ervaring opgedaan met beoordelingsvormen waarbij intersubjectiviteit een belangrijke rol speelt en met *peerassessment*.

Ook in het project *Zoek de overeenkomst en laat zien het verschil* en *CLIB MTS^{plus}* experimenteert men binnen de kaders van niveau, leerweg en beroepsdomein met een andere manier van leren en begeleiden. Bij het eerste project is sterk ingezet op dualisering van de opleidingsroute van BOL-4-opleidingen, terwijl het tweede project gericht is op een combinatie van dualisering en leren via prestaties die gebaseerd zijn op opdrachten uit het bedrijfsleven. Bij het laatste project wordt overigens ook getracht het traditionele perspectief op techniek te verbreden, MTS staat dan ook voor Mens, Techniek en Samenleving. Overigens varieert binnen dit project de reikwijdte van de pedagogisch-didactische innovatie tussen de verschillende deelnemende ROC's.

Bij alle projecten die betrekking hebben op een deel van het opleidingstraject of een afgebakende opleiding volgens reguliere indelingen blijft de vernieuwing vaak binnen die

grenzen. In een aantal gevallen stuit men ook op die grenzen, bijvoorbeeld wat betreft de waardering (beoordeling) van de nieuwe onderdelen in het opleidingstraject, maar ook ten aanzien van de mogelijkheid om de perspectieven van deelnemers meer gewicht te geven.

DOORLOPENDE LEERWEGEN

In de eerste jaarrapportage hebben we enkele observaties genoteerd over de wijze waarop de projecten invulling trachten te geven aan doorlopende leerwegen in de beroepskolom. We maakten onderscheid tussen projecten die leerwegen binnen een afgebakende branche trachten vorm te geven en projecten die sterker denken vanuit doorlopende leerlijnen van deelnemers en daarbij ook horizontale grenzen proberen te doorbreken.

In tranche 2003 zijn enkele sterk branchegerichte projecten. Dat zijn de projecten die feitelijk een nieuwe opleiding vorm geven ofwel een ontbrekende schakel in het geval van *Visserij en management* ofwel gericht op een geïntegreerd beroepsdomein zoals *Mechatronica*. Deze projecten zijn sterk aanbodgestuurd. Een ander sterk branchegericht project, *Optiek*, is weliswaar heel specifiek van aard maar richt zich op de deelnemer in die zin dat getracht wordt de verticale ontwikkelingslijnen in de beroepspraktijk te integreren in de doorlopende leerweg. Erkenning van verworven competenties heeft een duidelijke plek in het kolomgerichte opleidingstraject. In dat kader worden nieuwe vormen van *assessment* ontwikkeld.

Een vierde branchegericht project, *Beroepskolom Sport Groningen*, is gericht op de sector sport maar tracht in haar bouwwerk steeds de grillige wegen van de leerling (uitwaaieren of –tijdelijk- instromen vanuit andere richtingen) te incorporeren. Dit concept kent in 2005 echter nog een sterk tekentafel-karakter.

Aan de andere kant van het spectrum ligt het accent op de doorlopende leerlijn van de deelnemer. Dit geldt voor de projecten *Herontwerp Heerenveen* en *het Eindhovens Model*. Voorlopig concentreren deze twee projecten zich echter meer op de doorlopende leerlijn binnen het mbo (niveau 1 tot en met 4). Concrete samenwerking met het vmbo en mbo is nog geen onderdeel van het opleidingsconcept, alhoewel dat wel de intentie is. Het project *Herontwerp Heerenveen* pakt de kolomgerichte samenwerking wel op in het kader van het leren via prestaties waarin vmbo-ers, mbo-ers en hbo-ers (een enkele keer echt kolomlang) samenwerken aan een concrete opdracht. Hier is een overeenkomst met projecten zoals het hiervoor besproken *Knowhowsharing* en ook *Xenerix* waar mbo-ers en hbo-ers samenwerken aan een opdracht.

Het (regelmatig) heterogeen groeperen van deelnemers en ook van begeleiders in het kader van een concreet stuk opleidingsproject kent in een notendop alle aspecten van de doorlopende leerweg. Het lijkt daarom in potentie een krachtig middel om de segmenten in de kolom wat open te breken en om deelnemers aan den lijve te laten ondervinden wat hun vervolgtraject inhoudt. Het gaat dan niet alleen om als vmbo-er een mbo-er aan de gang te zien, maar ook om de heterogene samenwerking die er in de beroepspraktijk

eveneens is. In de projecten van tranche 2003 zijn opleidingsonderdelen met heterogene groepen deelnemers van vmbo, mbo, hbo (van verschillende beroepsdomeinen) en begeleiding door heterogene docentengroepen eerder uitzondering dan regel. Het project *Flexibele Zorgkolom* is interessant als het gaat om doorlopende leerwegen omdat er in binnen de kaders van het nieuwe pedagogisch-didactisch concept, in uitvoerende zin samenwerking is tussen vmbo, mbo (en met het perspectief op hbo) en het werkveld.

De twee projecten die het vmbo als trekker kennen -*Competent Bouwen* en met name *Edutech*- hebben moeite de samenwerking in de kolom vlot te trekken. De pedagogisch-didactische innovatie concentreert zich daar vooralsnog op de eigen technische opleidingen, met weliswaar een uitstralend effect naar de andere sectoren, maar nog niet in stevige samenhang met de opleidingstrajecten van het ROC.

Tenslotte zijn er ook twee projecten, *ICT-continuë* en *Kenniscirculatie* die zich concentreren op de inzet van ICT als virtuele infrastructuur voor realisatie van doorlopende leerwegen. Beide projecten hebben binnen hun eigen (innovatie)kaders een nieuw pedagogisch-didactisch concept ingevoerd, respectievelijk producerend leren in het ID-College en natuurlijk leren in de samenwerkend instellingen in de Drechtsteden. De bedoeling van de projecten is om de doorlopende leerlijn een extra impuls te geven via virtuele ontmoeting en ondersteuning (digitaal portfolio, doorlopend leerbedrijf, kennisplein enzovoort). In 2005 is bij deze projecten nog vooral sprake van het ontwikkelen van prototypes.

ACTOREN

De onderliggende ambitie van het Innovatiearrangement is dat de nagestreefde pedagogisch-didactische processen gestalte krijgen via samenwerking tussen partijen in de beroepskolom en dat deze verankerd worden in de betrokken organisaties en in de regionale kennisinfrastructuur. Het organisatie- en regioperspectief is zagezegd het handelingskader waarbinnen een en ander gestalte moet krijgen (zie figuur 1.1 uit hoofdstuk 1): met wie en waarmee doen we het?

We maken hier onderscheid tussen drie handelingskaders, namelijk het organisatieperspectief, de samenwerking in de beroepskolom en de regionale verankering.

LERENDE (ONDERWIJS)ORGANISATIE

Het eerste handelingskader betreft de verankering van de nieuwe primaire processen in de organisatieprocessen van de instelling, dat wil zeggen de synchronisatie van beide processen. Het innovatief vermogen van de instelling gebruikten we in het pijlerraamwerk als een kapstok daarvoor. In de verschillende projecten zien we dat robuustheid van de verandering in de primaire processen samenhangt met de mate waarin de organisatie kantelt van aanbodgericht naar vragend en lerend. Vaak is dat dan een proces dat al veel langer gaande is. Dat zien we bij de drie projecten die we hiervoor gepresenteerd hebben

als projecten waarin sprake is van een tamelijk radicale verandering in het primaire proces.

Zo is de vormgeving van *het Eindhovens Model* een gevolg van een meerjarig leerproces van de School voor Handel en Marketing van ROC Eindhoven. *Herontwerp Heerenveen* is een experiment dat duidelijk verankerd is in de innovatiestrategie van het Friesland College wat ook blijkt uit de vervroegde integrale invoering van het concept in het gehele ROC. De *Flexibele Zorgkolom* speelt zich af in een sector van het Horizoncollege waar al eerder geëxperimenteerd werd met nieuwe onderwijsconcepten en waar de samenwerking met het werkveld verankerd is in het denken en doen van docenten en managers.

Ook projecten die minder ver zijn in het vormgeven van een nieuwe aanpak benoemen dit langjarige proces. Zo geeft de vmbo-school die de trekker is van het project *Competent Bouwen* aan dat het project past bij de vorderingen in het leerproces van de school. Bij andere projecten is te zien dat de verandering in de primaire processen niet echt van de grond komt als er geen inbedding is in een al lopend en fundamenteel innovatieproces in de organisatie (*Visserij en Management, Competentiegericht talen leren, Mechatronica*). Bij sommige projecten loopt onder die omstandigheden een en ander moeizaam of blijft de verandering (voorlopig) lokaal (*EduTech, DTGO-Elektro, System Support Management*, maar ook bij onderdelen van de innovatieprojecten *Beroepskolom Sport Groningen, Co-innovators* en *Zoek de overeenkomst en laat zien het verschil*).

CO-MAKERSHIP

Over 2004 rapporteerden we dat co-makership tussen school en bedrijf en tussen onderwijsinstellingen in de beroepsonderwijskolom nog niet bij alle projecten aan de orde was (De Bruijn & Hermanussen, 2005, paragraaf 3.1). In 2005 is dat op een enkele uitzondering na (*EduTech*) wel het geval. Co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven is daarbij sterker ontwikkeld dan de samenwerking tussen instellingen in de beroeps-onderwijskolom. Bij nagenoeg alle projecten is het bedrijfsleven betrokken bij de formulering en uitvoering van prestaties en projecten, bij het op een andere wijze vormgeven van de beroepspraktijkvorming en in de meeste gevallen ook bij de beoordeling. Er zijn enkele projecten waarin echt samen onderwijs gemaakt wordt c.q. gezamenlijk deelnemers worden begeleid. Zo nemen in het project *Xenerix* mensen (uitvoerenden, soms managers) uit bedrijven, ROC en Hogeschool deel aan de architectuurgroep die verantwoordelijk is voor ontwikkeling en uitvoering van het bouwen van het project. Ook in het project *Knowhowsharing* is dit het geval, evenals bij het project *Co-innovators* waar de bedrijfsprojecten ook daadwerkelijk (mede) door het bedrijfsleven ontwikkeld worden.

De samenwerking in de onderwijskolom is veelal minder intensief. Zoals al aangegeven bij de observaties ten aanzien van doorlopende leerwegen zijn er enkele, vooral branche-gerichte kolomprojecten waarin deze samenwerking inherent bestanddeel is. Toch is van samen onderwijs maken nog weinig sprake, met uiteraard weer enkele uitzonderingen.

10 Ook voor de doorstroom vmbo-mbo zijn dergelijke samenwerkingsverbanden tot stand gekomen, zie Schut, R. (redactie). (2004). *Aansluiting vmbo-mbo in Amsterdam en de Zaanstreek*. Tilburg: MesoConsult B.V.

11 Dit blijkt ook uit de afname van de Barometer Imago Beroepsonderwijs, zie verder paragraaf 2.2 en het brondocument (verantwoording respons). Zie verder ook de projectschetsen in het brondocument voor exacte informatie per project.

In het Amsterdams/Zaanse MTS^{plus}-project werken ROC's en Hogescholen samen om aldoende vorm te geven aan de vervolgroutes van de mbo-studenten¹⁰:

LERENDE REGIO

Het derde handelingskader onder deze categorie is de verankering van de samenwerking in regionale netwerken. Net zoals verankering in de instelling betrekking heeft op het innovatief (lerend) vermogen, geldt dat voor een regio. Een lerende regio veronderstelt een regionale kenniscirculatie die vanzelfsprekend, dynamisch en systematisch is en waarbij sprake is van een hoog adaptief vermogen bij partijen als het gaat om innovaties/veranderingen. Er is dan per definitie sprake van tweezijdigheid (of meerzijdigheid): samenwerking levert meerdere partijen iets op. De samenwerking tussen school en bedrijf is niet (alleen) gedefinieerd binnen het klassieke paradigma van 'samen opleiden' waarbij het bedrijf in die zin dienstig is aan de school. Samenwerking dient ook innovaties binnen het bedrijfsleven te stimuleren. Anders gezegd: voor verankering of beter gezegd duurzaamheid is het van belang dat er een opbrengst is voor meerdere partijen, nu en op termijn.

Voor de meeste projecten van tranche 2003 geldt dat ze niet de ambitie hebben geformuleerd om gedurende de projecttijd een proactieve kennisinfrastructuur te organiseren. Men werkt aan betere relaties tussen onderwijs en bedrijfsleven en tussen instellingen binnen de onderwijskolom. De slag naar een duurzame relatie die de randen van de innovaties opzoekt en waarin de samenwerking is verankerd in de erkenning dat onderwijsinstellingen 'kennisleverancier van het lokale bedrijfsleven' zijn, moet nog gemaakt worden.

Een aantal projecten (*Co-innovators*, *Kenniscirculatie*, *ICT-continuë* en – meer impliciet – *Knowhowsharing*, *Optiek*, *Flexibele Zorgkolom en Beroepskolom Sport Groningen*) hebben dit streven als doel genoemd, maar erkennen dat dit een langere termijn streven is. Zij willen de huidige samenwerking duurzaam maken en verankeren. Niet alleen door het in stand houden van de huidige opbrengsten van het project (samenwerken in het uitvoeren van opleidingen), maar ook door het verbreden van de samenwerking. Vooral nog gaat het vooral om een ambitie.

2.1.2 Inschatting van resultaten

Tijdens de projectschouwing is aan betrokkenen gevraagd de tussentijdse resultaten te expliciteren ten aanzien van de *in*, *door* en *uitstroom* en de *waardering* van betrokkenen (de indicatoren van effecten in deze evaluatie).

Nagenoeg alle projecten leveren cijfers over de instroom, dat wil zeggen het aantal cursisten dat deelneemt aan (delen van) opleidingstrajecten volgens de nieuwe benadering. Cijfers over uitval worden nauwelijks gerapporteerd. Soms is het daarvoor nog te vroeg, maar vaak ook is er geen exacte registratie¹¹. Ook over de door- en

uitstroom worden nauwelijks cijfers gegeven, maar daar wordt vaak de terechte opmerking gemaakt dat het nog te vroeg is om daar iets over te zeggen.

WAARDERING DOOR BETROKKENEN

De projectleiders hebben tijdens de projectschouwing informatie gegeven over de waardering door betrokkenen. Ook is tijdens de schouwing met betrokkenen zelf gesproken (deelnemers, docenten, mensen uit bedrijven tijdens bedrijfsbezoeken). Over het algemeen zijn de geluiden positief. Schoolmanagers en docenten zijn doorgaans enthousiast, al lijkt de (over)belasting van docenten in deze experimentele projecten soms zwaar. De bedrijven en leerlingen plaatsen soms wat kritische kanttekeningen, maar zijn over het algemeen ook positief over de nieuwe aanpak. Zo konden we het volgende optekenen bij het project *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* uit de mond van een directeur van een hotel en conferentiecentrum: *de manier waarop FC-XL de motivatie van cursisten verhoogt voor mijn bedrijf en de opleiding levert een win-win situatie op. Ik ben daarom sterk betrokken bij het project en de begeleiding van cursisten in mijn bedrijf. In contacten met de bedrijven in mijn omgeving bespreek ik bovendien steeds vaker de mogelijkheden van FC-XL waardoor prestaties makkelijker naar boven komen. Bij mij werken cursisten nu bijvoorbeeld aan de organisatie van een darttoernooi. Het is wel zo dat het merendeel van de bedrijven in de regio nog niet openstaat voor het concept van FC-XL. FC-XL heeft een mooi opleidingsconcept in handen, maar marketing-technisch wordt het nog niet goed aangepakt.*

En bij het project *Knowhowsharing* zagen we tijdens de eindpresentaties van de studenten dat bijna bij alle projecten iemand van het opdrachtgevende bedrijf aanwezig is, afhankelijk van het project werden kritische vragen gesteld of studenten gecompimenteerd over de gevonden oplossingen. Een bedrijfsvertegenwoordiger: *wij willen daadwerkelijk verder met wat door studenten is ontwikkeld.* Van het bedrijf waren 3 vertegenwoordigers aanwezig die de studenten kritisch aan de tand voelden. De medewerking was ook terug te voeren op maatschappelijke betrokkenheid: *als bedrijf heb je ook wat bij te dragen aan onderwijs. Maar de meerwaarde zit er voor ons in dat een probleem wordt opgelost, dat we aan kennisontwikkeling doen.*

Bij het ICT-project *Xenerix* zijn de bedrijven waarmee samengewerkt wordt eveneens gemotiveerd. *Door dit project zijn we deelgenoot van de ontwikkeling van een nieuwe tool waar we zelf als bedrijf mogelijk profijt van hebben. Het gaat om een vernieuwend product. Belangrijk is dat ook concurrenten meedoen. Bovendien hebben we zelf geen ontwikkelcapaciteit.* Tijdens de bijgewoonde projectvergadering blijkt dat men tevreden is over wat er tot op heden is ontwikkeld. Bovendien zijn alle bedrijven bereid om mee te doen aan een vervolgproject.

Ook van de uitspraken van de deelnemers geven we een kleine impressie. Bij de projectschouwing bij het *Eindhovens Model* vertelden de mbo-ers *dat ze goed geleerd hebben zich in het zakenleven te presenteren. De scenario's zorgen er ook voor dat je je verantwoordelijk voelt. We weten beter hoe je samenwerkt, dat je het er niet bij laat zitten wanneer je het idee hebt dat je onvoldoende steun krijgt van je groepsgenoten. We weten ook beter waar we goed en slecht in zijn en wat ons interesseert. We weten beter dan van te voren in welk soort bedrijf*

en in welke sector je zou willen werken. Het is leuk om juist verder te kunnen kijken dan de branche waarvoor je door middel van je opleiding eigenlijk hebt gekozen.

In het project *Zoek de overeenkomst en laat zien het verschil* is een pilot bezocht met zes 3^e jaars vmbo-leerlingen die het onderdeel Auto CAD tekenen volgen op het mbo met begeleiding door drie 2^e jaars mbo'ers. Voor deze 2^e jaars mbo'ers is dit een keuze onderdeel in hun leerprogramma. De mbo-leerlingen die betrokken waren bij het Auto CAD onderwijs waren zeer enthousiast over dit onderdeel van hun programma. *We moeten zelf nadenken over hoe we het de vmbo-leerlingen gaan uitleggen, welke opbouw er in het programma zou moeten zitten, van makkelijke naar moeilijker. Eigenlijk leer je zelf ook veel bij als je het moet uitleggen.*

Bij het project *Beroepskolom Sport Groningen* volgen studenten uit het 4^e jaar mbo en het 3^e en 4^e jaar hbo samen een programma binnen het zogenaamde Groninger Sport Model (GSM). Binnen dit model wordt door de opleiding samen gewerkt met scholen, gemeenten, buurt- en sportverenigingen volgens het concept Sporteducatie.

De (sportieve) ontwikkeling van kinderen tijdens en buiten schooltijd staat hierbij centraal. In de door de studenten te ontwikkelen onderwijsprogramma's moeten ze hierbij aansluiting vinden en de verschillende elementen aan elkaar knopen. De studenten werken 2½ dag - in tweetallen samen - op een leerwerkplek (op een basisschool). Daarnaast wordt er 2½ dag op de hogeschool gewerkt waarvan 1 dag aan zelfstudie. Voor 1½ dag zijn er contacturen.

De mbo- en hbo-studenten met wie tijdens de schouwing gesproken is hebben op dat moment vijf weken ervaring, maar zijn al wel positief over hun opleiding. Ze vinden het concept van de opleiding *een mooi streven. De lesstof is boeiend en ook de samenwerking met andere studenten is prettig. Wel merk je verschillen in opleidingsniveau. Docenten passen het niveau aan voor de studenten uit het mbo en daardoor lopen we wat achter met de lesstof en het groepsproces.* De studenten – ook die uit het mbo – menen echter dat dat niet zou hoeven. De studenten kunnen zich immers aan elkaar optrekken en van elkaar leren. Een mbo-er: *Ze komen toch wel naar ons toe.* Een hbo-er: *Houd het niveau vast, de mbo'ers trekken wel mee.* De studenten uit het mbo geven aan dat dat wel betekent dat zij zelf verantwoordelijkheid en initiatief moeten nemen en vragen moeten stellen.

De mbo-studenten hebben hier wellicht iets meer moeite mee dan de andere studenten, omdat zij iets anders gewend zijn. *Op het hbo gaat het echt anders, je moet veel meer zelf doen.... Maar ook voor een hbo'er uit het derde jaar is nog niet alles duidelijk.* De studenten voelen zich overigens geen mbo-studenten meer, ze geven aan dat ze 'gewoon' een hbo-opleiding volgen maar dat ze nog wel te maken hebben met het ROC (ze hebben nog geen mbo-diploma). Ze voelen daar toch wat onzekerheid over en geven aan dat ze op sommige punten onvoldoende weten waar ze aan toe zijn. Het ROC zou tevens meer kunnen doen met de ervaringen van de studenten.

Uiteraard zijn er soms ook kritische geluiden van deelnemers, zoals de laatste kritische noot in het vorige citaat. En deelnemers uit Zaandam van het project CLIB MTS^{plus} geven aan *dat in de beginperiode van hun opleiding er relatief veel deelnemers uitvielen. Ze konden het zelfstandig werken niet aan. Er wordt van je verwacht dat je zelf prestaties kan uitwerken,*

en zelf ondersteuning vraagt bij docenten. Dit bleek lastig, omdat de deelnemers niet altijd wisten wat je kon vragen aan de docenten, zeker in de eerste twee leerjaren speelde dit. Ook de JITT (Just In Time Themes) was volgens de deelnemers een lastig iets. De JITT werd georganiseerd als we vragen hadden. Maar het probleem was dat we niet op hetzelfde moment vragen hadden en de groepen vaak te klein waren. Nu is er een programma met lessen en dat is beter. De deelnemers vinden dat ze vooral in sociale vaardigheden voorlopen op de oude bol-deelnemers. In technische kennis denken ze wat onder te doen voor de bol-deelnemer.

2.1.3 Innovatiepotentieel

In het vorige jaarrapport concludeerden we dat het innovatiepotentieel van tranche 2003 voor realisatie van de onderliggende ambities van het Innovatiearrangement, afgemeten aan de voorwaarden die gesteld waren bij toekenning, minder krachtig is dan in aanvang werd verondersteld. Opbrengsten lijken vooral van enkele projecten te komen, zo stelden we op basis van de situatie in 2004. De tranche als geheel kan niet betiteld worden als een breed en sterk arsenaal van R&D-projecten om de innovatie van het beroepsonderwijs verder te brengen.

In 2005 zien we een aantal projecten zich sterker ontwikkelen dan we op basis van de geformuleerde ambities en beginsituatie dachten. Toch is er ook een aantal projecten dat niet in de dieptestrategie thuishoort. Dit geldt voor de projecten waarin vooral een nieuwe opleiding wordt ontwikkeld en voor projecten die onvoldoende zijn ingebed in het innovatiebeleid van de instelling en/of het samenwerkingsverband.

In het jaarrapport 2004 plaatsten we de projecten in een zogenaamde innovatiematrix met twee dimensies die betrekking hadden op het pedagogisch-didactische concept respectievelijk de duurzaamheid van de innovatie. In dit jaarrapport zoomen we in op de samenwerkingskaders vanuit de gedachte dat het uitgangspunt van het Innovatiearrangement Beroepskolom is dat horizontale en verticale samenwerking aan de basis ligt van de beoogde innovaties. Hiervoor is een innovatiematrix 'samen maken en uitvoeren van beroepsonderwijs' ontwikkeld met twee assen die staan voor de volgende twee dimensies:

- *Co-makership onderwijs-bedrijfsleven* met aan de ene kant 'samenwerking binnen klassieke kaders' en aan de andere kant 'samen denken en doen'. Bij samenwerking binnen klassieke kaders ligt het primaat van het opleidingstraject op alle aspecten bij de onderwijsinstelling en levert het bedrijfsleven een bijdrage in de vorm van leerwerkplekken voor de beroepspraktijkvorming (BPV), begeleiding van BPV-ers, excursies, gastdocentschap, en dergelijke. Bij 'samen denken en doen' vormen opleidingstrajecten een coproductie tussen onderwijs en bedrijfsleven, waarbij partijen uiteraard hun eigen verantwoordelijkheid en rationale kennen. Er wordt gewerkt aan een gezamenlijke visie, beide partijen investeren, het bedrijfsleven kent een

12 Zie voor een verdere verantwoording het brondocument, bijlage 5 'Overeenkomsten en verschillen tussen clusters projecten naar innovatiepotentieel'.

substantiële bijdrage in de inrichting en uitvoering van opleidingstrajecten dat zich onder andere uit in een stevige rol bij de beoordeling en certificering. Zes items uit de Barometer Imago Beroepsonderwijs vormen de indicatoren voor deze dimensie.¹²

- *Co-makership tussen de beroepsonderwijspartners* met aan de ene kant 'overleg en contacten' en aan de andere kant 'zichtbaarheid in leerarrangementen van deelnemers'. Voor die zichtbaarheid gebruiken we als indicatoren 3 items uit Barometer Imago Beroepsonderwijs, en voegen daar nog aan toe: "Bij onze onderwijsinstelling is het leertraject van een deelnemer een soepele en op de persoon aangepaste voortzetting van het voorafgaand leertraject."

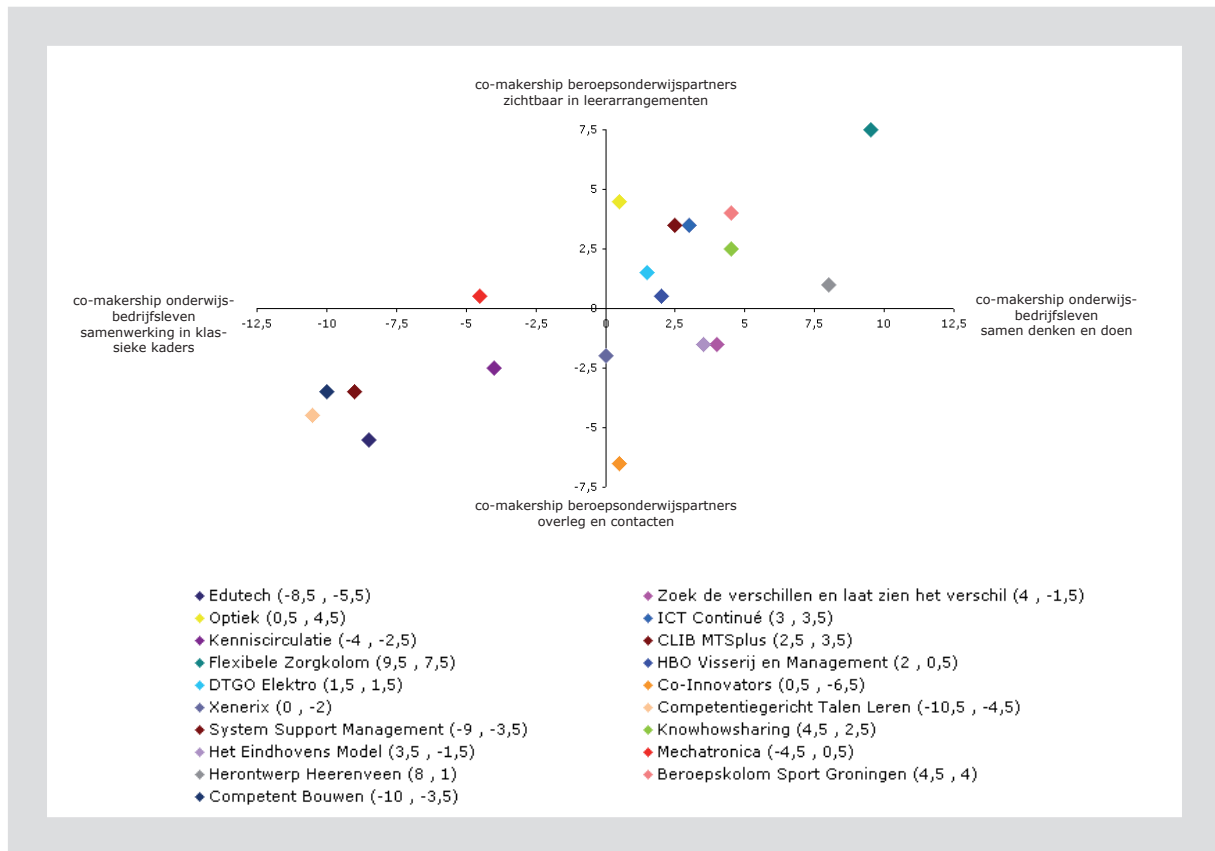
Daarmee ontstaan de volgende vier kwadranten:

- 1 rechtsboven: innovatie gedragen door een samenwerking die gebaseerd is op 'samen maken en uitvoeren van beroepsonderwijs', dat wil zeggen via verticale en horizontale samenwerking.
- 2 rechtsonder: innovatie gedragen door een samenwerking die gebaseerd is op 'samen denken en doen' tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven, maar waarbij geen sprake is van zichtbaarheid in leerarrangementen van kolomgerichte samenwerking in het beroepsonderwijs.
- 3 linksboven: innovatie gedragen door intensieve samenwerking tussen de onderwijspartners in de beroepskolom die zichtbaar wordt in de leerarrangementen van deelnemers, maar waarbij de samenwerking tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven binnen de klassieke kaders van de beroepspraktijkvorming blijft.
- 4 linksonder: innovatie gedragen door een samenwerking die zich beperkt tot de klassieke kaders van de beroepspraktijkvorming en van overleg en contacten in kolomverband.

Via de vragen van de Barometer Imago Beroepsonderwijs rond co-makership en aansluiting die dienden als indicatoren, hebben twee onderzoekers de projecten gescoord op beide dimensies. De positie op de dimensie is vervolgens afgeleid van de gemiddelde score op de verschillende vragen en het gemiddelde van de totaalscores van de twee onderzoekers (zie het brondocument voor een verdere verantwoording). In figuur 2.1 is het resultaat te zien ten aanzien van de projecten van tranche 2003.

De positionering in de figuur maakt duidelijk dat circa eenderde van de projecten, althans in 2005, een samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven kent die zich beperkt tot de (klassieke) invulling van de beroepspraktijkvorming. Er zijn maar twee projecten (*Flexibele Zorgkolom*, *Herontwerp Heerenveen*) waarin binnen projectkaders, school en bedrijven samen denken en doen door te werken aan een gezamenlijke visie op opleiden in de regio, samen invulling geven aan het opleidingsconcept en waar de deelnemers vaak buiten de schoolmuren, aan de beroepspraktijk en op de werkplek leren. Een aantal andere projecten zijn minder ver maar werken ook in die richting. Bij de projecten *Competent Bouwen*, *Edutech*, *System Support Management* en *Competentiegericht Talen Leren*

is hier voorsnog geen sprake van. Vooral de projecten die getrokken worden door het vmbo hebben veel moeite om daadwerkelijke betrokkenheid van het bedrijfsleven te organiseren.



Figuur 2.1 Projecten Innovatiearrangement 2003 naar samenwerkingsaard

Van samenwerking tussen de beroepsonderwijspartners die ook daadwerkelijk zichtbaar wordt in de leerarrangementen voor de deelnemers is bij minder projecten sprake. Circa de helft van de projecten scoort op deze dimensie negatief. Bij deze projecten is het leertraject van een deelnemer geen soepele en op de persoon aangepaste voortzetting van het voorafgaande leertraject, ondanks het feit dat er veelal wel contacten zijn tussen de onderwijsinstellingen in de beroepsonderwijskolom. Bij het project *Flexibele Zorgkolom* krijgt die samenwerking wel vorm op het niveau van het leerarrangement van de deelnemer, evenals (maar dan in wat mindere mate) bij de projecten *Optiek*, *Beroepskolom Sport Groningen* (hoewel dat nog grotendeels papier is), *ICT Continué*, *CLIB MTS^{plus}* en *Knowhowsharing*.

In het afsluitende rapport over tranche 2003 zullen we de projecten een laatste maal positioneren op de verschillende innovatiedimensies, zowel die ten aanzien van de pedagogisch-didactische processen en het innovatief vermogen van de betrokken onderwijsinstellingen (vergelijk jaarrapport 2004), als ten aanzien van de samenwerking zoals hiervoor is gebeurd.

2.2 Effecten: een kwantitatief beeld

In het najaar van 2004 is via een eerste systematische meting zowel de onderwijspositie van de deelnemers in de projecten uit tranche 2003 in kaart gebracht, als het beeld dat partijen hebben van het beroepsonderwijs. De resultaten daarvan zijn beschreven in de jaarrapportage 2004¹³. Ze dienden als uitgangssituatie ('nulpunt') om de veranderingen gedurende de looptijd van het innovatiearrangement in kaart te brengen. Een jaar later (najaar 2005) is de tweede meting verricht. De resultaten van deze meting worden gepresenteerd in deze paragraaf. Daarbij wordt tevens aangegeven welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste meting.

13 De Bruijn & Hermanussen, 2005.

14 In het brondocument zijn de gegevens per project te vinden.

2.2.1 Tweede meting (school)loopbaan deelnemers¹⁴

In paragraaf 1.3 is aangegeven dat de 'in-, door-, en uitstroom' van deelnemers als indicator voor de objectieve resultaten van het innovatiearrangement geldt. Het is de bedoeling om gedurende de looptijd van het innovatiearrangement de onderwijsloopbaan te volgen.

In de laatste maanden van 2005 is daarom aan de deelnemers binnen de innovatiearrangementen van tranche 2003 hun huidige onderwijspositie en vooropleiding gevraagd. De verzamelde gegevens worden vergeleken met de eerste meting die in 2004 is verricht.

15 Twee projecten zijn niet in de meting betrokken. Het project Optiek is buiten beschouwing gelaten omdat het qua karakter wat afwijkt van de andere projecten. (accent ligt op instrumentontwikkeling). Het project Onderwijswijsarena/Study & Work is in 2004 geparkeerd en heeft in de zomer van 2005 een doorstart gemaakt. Het project loopt nu mee in het evaluatieritme van de tweede tranche.

Het totale deelnemersbestand van de tweede meting bestaat uit twee categorieën:

- Deelnemers die in 2004 hebben meegedaan aan de eerste meting en in 2005 voor de tweede maal een vragenlijst hebben ingevuld. Het gaat hier om deelnemers die sinds augustus 2004 participeren in de – bij het innovatiearrangement betrokken – opleidingen.
- Deelnemers die voor de eerste keer meedoen aan de meting. Het betreft in dit geval hoofdzakelijk deelnemers die vanaf augustus 2005 deelnemen aan de betrokken opleidingen. Anderzijds om deelnemers die wel al vanaf 2004 deelnemen aan de betrokken opleidingen, maar bij de eerste meting om of andere reden een non-respons hebben gegeven.

In deze paragraaf wordt het deelnemersbestand dat in najaar 2005 betrokken was in de meting, consequent aangeduid als de tweede meting, ongeacht het feit of de deelnemer nu voor de eerste of tweede maal een vragenlijst heeft ingevuld.

Tabel 2.1 geeft een overzicht van de respons in vergelijking tot het totale deelnemersbestand dat in het najaar van 2005 betrokken was bij de innovaties die gaande zijn in 18 van de 20 projecten¹⁵ van tranche 2003 van het Innovatiearrangement. De cursief gedrukte cijfers in de tabel zijn de gegevens van de eerste meting ofwel eerste meting.

16 In het bronboek is een aantal redenen gegeven voor de non-respons.

Uit de tabel blijkt dat de totale respons bij de tweede meting wat lager¹⁶ is dan bij de eerste meting: 68% tegenover 76%. De lagere respons komt nagenoeg volledig voor rekening van de mbo/hbo groep.

Evenals bij de eerste meting is het responspercentage bij de categorie vmbo-leerlingen hoger dan bij de mbo/hbo-groep. Dit komt vooral omdat bij de vmbo-leerlingen de afname van de vragenlijsten ter plekke is verzorgd door een onderzoeksassistent.

De responsgroep van mbo/hbo-deelnemers is verdeeld in 702 deelnemers van mbo niveau 1/2; 1004 deelnemers van mbo-niveau 3/4 en 95 hbo-studenten. Vergeleken met de nulmeting is het aandeel deelnemers van niveau 1/2 met zo'n kleine 10%, toegenomen terwijl bij niveau 3/4 precies het omgekeerde is gebeurd. Het aandeel hbo-ers is een fractie gestegen, maar is net als in de eerste meting nog steeds gering.

	Vmbo		Mbo/hbo		Totaal	
	1 ^e meting	2 ^e meting	1 ^e meting	2 ^e meting	1 ^e meting	2 ^e meting
Totaal deelnemersbestand	339	659	1212	2799	1551	3458
Respons	278	536	902	1801	1180	2337
Responspercentage	82%	81%	75%	64%	76%	68%

Tabel 2.1: Onderzoekspopulatie en respons deelnemers tranche 2004, 2^e meting (najaar 2005) vergeleken met 1^e meting (najaar 2004)

Tabel 2.1 laat tevens zien dat het leeuwendeel van de innovatiearrangementen zich - nog sterker dan in de eerste meting - concentreert op mbo-deelnemers. Het aandeel mbo is namelijk met 2,5% toegenomen terwijl de aandelen vmbo en hbo met respectievelijk 0,6% en 1,9% zijn afgenomen. Het aantal arrangementen dat zich op meerdere categorieën richt, is echter beduidend gestegen.

Van de 18 projecten die deelnemers kennen:

- zijn er 7 projecten waarbij de innovatie in 2005 feitelijk gestalte krijgt in de opleidingspraktijk voor mbo-deelnemers én vmbo-leerlingen. In 2004 richtten zich maar 3 projecten op beide categorieën;
- is er 1 project dat vmbo- en hbo-deelnemers kent. Bij de eerste meting was dat ook het geval;
- is er 1 project dat zich op alle categorieën richt: vmbo, mbo en hbo. In de eerste meting kwam dat nog niet voor;

- zijn er 4 projecten met mbo- én hbo-studenten. In 2004 waren dat er 3;
- geldt voor de overige 5 projecten dat de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken zich voornamelijk op één segment van de beroepsopleidingskolom richten. Vorig jaar waren er dat nog 10. Van de 5 gevallen gaat het daarbij 4 maal enkel om mbo en 1 keer alleen om hbo.

Er is nagegaan hoeveel deelnemers van meting 1 hebben deelgenomen aan meting 2. Uit tabel 2.2 is op te maken dat het in totaal om 424 deelnemers gaat. Dit betekent dat 36% van de responsgroep van de 1^e meting een vragenlijst bij de tweede meting heeft ingevuld. De respons per categorie verschilt nogal. Bijna de helft van de vmbo-ers heeft tweemaal een vragenlijst ingevuld, ook het aandeel mbo niveau 1-2 is relatief hoog, terwijl van de hbo-studenten slechts 4% voor de tweede keer aan de meting heeft mee gedaan. De tabel geeft tevens informatie over de onderwijspositie die de deelnemers thans innemen. Zo is te zien dat 94% van de vmbo leerlingen nog op het vmbo zit en dat 6% is doorgestroomd naar het mbo: 4 procent naar mbo niveau 1-2 en 2 procent naar mbo niveau 3-4.

Van de deelnemers op niveau 1-2 is 2% doorgestroomd naar een hoger mbo-niveau. Opmerkelijk is dat 1% van de mbo 3-4 deelnemers is teruggestroomd naar een lager mbo-niveau. Over de doorstroom van mbo naar het hbo zijn geen gegevens beschikbaar.

In percentages	onderwijspositie 2 ^e meting t.o.v. 1 ^e meting				N 1 ^e en 2 ^e meting	Deel van 1 ^e meting	Deel van 2 ^e meting
	vmbo	mbo 1/2	mbo 3/4	hbo			
Geleding vmbo	94	4	2	0	126	45	24
Geleding mbo niveau 1,2	0	98	2	0	150	41	21
Geleding mbo niveau 3,4	0	1	99	0	145	31	14
Geleding hbo	0	0	0	100	3	4	3
N deelnemers Totaal	119	154	148	3	424	1180	2337
% totaal	28	36	35	1		36	18

Tabel. 2.2: Deelnemers die zowel aan meting 1 en 2 hebben meegedaan, uitgesplitst naar geleding onderwijspositie in 2005 en aandeel in meting 1 en 2.

Van de totale groep vmbo-leerlingen bij de 2^e meting neemt 42% deel aan de basisberoepsgerichte leerweg (BBL), 56% aan de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) en van 2% is de leerweg niet bekend. Bij de eerste meting waren de percentages respectievelijk: 49% BBL, 42% KBL en 9% leerweg onbekend. Het valt op dat de vraag over de leerweg bij de tweede meting beduidend beter is ingevuld. Niettemin is uit de gegevens af te leiden dat zich in vergelijking met de eerste meting een verschuiving – tussen 9 en 13% – heeft voorgedaan, ten gunste van de kaderberoepsgerichte leerweg. Bij de responsgroep die aan beide metingen heeft meegedaan schommelen de percentages zowel in de eerste als tweede meting rond de 58% basisberoepsgerichte leerweg en 42% kaderberoepsgerichte leerweg.

In percentages		Techniek	Economie/ handel	Zorg/ welzijn/ onderwijs	Landbouw en visserij	ICT	andere of combinatie sectoren	N per geleding
vmbo	1 ^e meting	78	0	22	0	0	0	278
	2 ^e meting	71	9	21	0	0	0	536
mbo niveau 1/2	1 ^e meting	50	24	12	0	14	0	361
	2 ^e meting	36	26	25	0	11	2	698
mbo niveau 3/4	1 ^e meting	70	12	5	0	14	0	460
	2 ^e meting	42	17	29	0	10	3	997
hbo	1 ^e meting	84	0	7	1	3	4	70
	2 ^e meting	53	2	25	20	0	0	95
N totaal 1^e meting		778	138	132	1	117	3	1169 missing n=11
% van totaal 1 ^e meting		67	12	11	0	10	0	100
N totaal 2^e meting		1094	403	591	19	178	41	2326 missing n=11
% van totaal 2 ^e meting		47	17	25	1	8	2	100

Tabel. 2.3: Deelnemers naar geleding, sector en meting.

In tabel 2.3 is een overzicht gegeven van de deelnemers naar sector en in tabel 2.4 zijn de persoonskenmerken van de deelnemers opgenomen. Bij de eerste meting gold zowel voor de vmbo-leerlingen als voor de mbo-deelnemers op niveau 3 of 4 en hbo-studenten dat het overgrote deel een opleiding volgde binnen de sector techniek. Bij de opleidingen

op niveau 1 of 2 was er wat meer spreiding over de sectoren hoewel het aandeel techniek nog steeds groot was.

Bij de tweede meting is het aandeel techniek nog steeds groot, zeker bij het vmbo, maar in vergelijking met de eerste meting is bij alle opleidingsniveaus duidelijk sprake van meer spreiding over de sectoren. Verder valt op dat het aandeel van de sector Zorg/Welzijn/onderwijs flink is gegroeid. Dit hangt samen met het feit dat bij de tweede meting ook de geleding deelnemers van het project Flexibele Zorgkolom is bevraagd. In de eerste meting was dat nog niet het geval omdat de innovatie toen nog geen gestalte had op het niveau van het primaire proces.

De seksesegregatie naar sector en de trend van meer spreiding over de sectoren zijn beiden te zien in de tabellen. In totaal is het aandeel meisjes ten opzichte van 1^e meting verdubbeld: van 14 naar 29%. De meisjes nemen vooral deel aan opleidingen in de sector onderwijs/zorg/welzijn en economie/handel. Net als bij de eerste meting kent de sector Techniek slechts 2% meisjes. In de opleiding ICT waar het aandeel meisjes bij de 1^e meting ook zeer gering was (2%) is sprake van een verdubbeling (4%). De sector Landbouw en Visserij telt geen enkel meisje.

In percentages		Sekse		N per geleding	Etniciteit		N per geleding
		man	vrouw		autochtoon	allochtoon	
vmbo	1 ^e meting	94	6	277	87	13	277
	2 ^e meting	87	13	528	86	14	526
mbo niveau 1/2	1 ^e meting	77	23	352	70	30	355
	2 ^e meting	63	37	690	79	21	692
mbo niveau 3/4	1 ^e meting	88	12	451	89	11	458
	2 ^e meting	67	33	992	92	8	987
hbo	1 ^e meting	94	6	70	94	6	70
	2 ^e meting	83	17	95	96	4	95
Totaal 1 ^e meting		991	159	1150 missing n=30	959	198	1160 missing= 20
% van totaal 1 ^e meting		86	14	100	83	17	100
Totaal 2 ^e meting		1628	675	2305 missing n=32	1999	300	2301 missing= 36
% van totaal 2 ^e meting		71	29	100	87	13	100

Tabel. 2.4: Deelnemers naar meting, geleding, sekse en etniciteit (criterium wel/niet in Nederland geboren)

Bij de responsgroep die aan meting 1 en 2 heeft deelgenomen komt het totale patroon in grote lijnen overeen met dat in meting 1. Uit de gegevens is op te maken dat de doorstromers van vmbo naar mbo niveau 1-2 vooral voor een opleiding in de techniek hebben gekozen en dat het jongens zijn. Het merendeel is autochtoon.

De doorstromers (van vmbo en mbo niveau 1-2) naar mbo niveau 3-4 hebben vooral gekozen voor opleidingen binnen de sector Economie/handel en ICT en zijn uitsluitend van het mannelijke geslacht. Driekwart van de doorstromers naar niveau 3-4 is allochtoon.

Bij de switchers op mbo 3-4 doet zich een lichte beweging voor van de sector Zorg/welzijn naar de sector Economie/Handel. Het zijn vooral jongens die deze overstap maken.

In de laatste tabel van deze paragraaf is van de deelnemers uit het mbo en hbo de vooropleiding weergegeven. Voor elke deelnemersgroep is in tabel 2.5 aangegeven aan welke opleiding ze voorafgaande aan de huidige deelnamen (al dan niet afgesloten met een diploma, inclusief overstappen). Tevens worden de overeenkomsten en verschillen zichtbaar ten opzichte van de eerste meting. De donkergrijs gearceerde rijen in de tabellen bevatten de uitkomsten van de responsgroep die aan beide metingen heeft deelgenomen.

Uit tabel 2.5 is af te lezen dat:

- de deelnemers van opleidingen op mbo-niveau 1/2 daaraan voorafgaande meestal de basisberoepsgerichte leerweg binnen het vmbo hebben gevolgd. Een kleiner deel heeft de kaderberoepsgerichte leerweg gedaan of is overgestapt van een andere opleiding op niveau 2. Dit patroon kwam al naar voren uit de eerste meting maar is nu nog sterker zichtbaar geworden. Zo is het aandeel deelnemers met een basisberoepsgerichte leerweg met bijna 10% toegenomen. Het percentage overstappers van een vergelijkbaar of hoger mbo-niveau is iets kleiner geworden.
- de deelnemers van opleidingen op mbo-niveau 3/4 voor bijna de helft afkomstig zijn van de mavo of theoretische leerweg en voor circa een kwart van de kaderberoepsgerichte leerweg. Ook dit patroon is in versterkte mate naar voren gekomen uit de tweede meting. Een opvallend verschil met de eerste meting is dat het aandeel overstappers van een (deel van een) andere opleiding op niveau 3 of 4 fors kleiner is geworden (van 21% naar 7%) en het aandeel doorstromers van mbo-1/2 wat is toegenomen. Mogelijk is dit grote aandeel overstappers bij de eerste meting ook toe te schrijven aan een verkeerde interpretatie van de vraag over de vooropleiding: de mbo-ers die in het vierde leerjaar zaten hebben mogelijk als vooropleiding niveau 3/4 aangekruist omdat zij vorig jaar in het derde leerjaar zaten.
- de hbo-deelnemers, evenals bij de eerste meting, voor het overgrote deel afkomstig zijn van de bol4-opleiding en voor een kleiner deel van havo/vwo.
- het vooropleidingpatroon van de deelnemers die aan beide metingen hebben deelgenomen, in grote lijn overeenkomt met dat van de totale groep bij meting 1. Dat neemt niet weg dat het vooropleidingsniveau van de mbo-ers 1/2 relatief gezien wat lager en dat van de mbo-ers niveau 3/4 juist wat hoger is - dan bij de totale groep.

In het brondocument zijn deze gegevens per project weergegeven. Uit de vervolgmetingen gedurende de looptijd van de projecten zal moeten blijken hoe de verdere schoolloopbaan van deze 2337 deelnemers verder verloopt en welke verschillen zich daarbij voordoen tussen (clusters van) projecten. Daarbij zal steeds worden ingezoomd op de 424 deelnemers die vanaf de eerste meting worden gevolgd. De gegevens in de paragraaf hebben laten zien dat deze groep een redelijke afspiegeling, steekproef is van de totale groep, voor wat betreft vmbo en mbo.

In percentages		praktijk-/ speciaal onderwijs	vmbo bbl/vbo a-b	vmbo kbl, vmbo gl/ vbo b-c	vmbo tl, mavo	mbo niv 1-2	mbo niv 3-4	havo/ vwo	anders	N per geleding
mbo niveau 1/2	1 ^e meting	7	49	14	7	18	2	1	3	337
	2 ^e meting	4	58	13	6	17	1	2	1	672
	1 ^e en 2 ^e meting	2	51	20	4	20	0	1	3	152
mbo niveau 3/4	1 ^e meting	0	2	26	42	2	21	7	0	451
	2 ^e meting	1	5	27	47	5	7	8	0	988
	1 ^e en 2 ^e meting	1	3	31	50	2	4	8	1	147
hbo	1 ^e meting	0	2	3	3	0	60	33	0	67
	2 ^e meting	0	0	0	0	0	47	49	4	92
	1 ^e en 2 ^e meting	0	0	0	0	0	0	100	0	3
N totaal 1^e meting		27	175	164	213	67	141	56	12	855 missing 47
% totaal 1 ^e meting		3	21	19	25	8	17	7	1	100
N totaal 2^e meting		31	438	354	503	163	120	131	12	1752 missing 49
% totaal 2 ^e meting		2	25	20	29	9	7	8	1	100
N totaal 1^e en 2^e meting		4	82	76	79	33	6	16	6	302
% totaal 1 ^e en 2 ^e meting		1	27	25	26	11	2	5	2	100

Tabel 2.5: Deelnemers mbo en hbo naar vooropleiding

17 De gegevens per project zijn weergegeven in het brondocument.

2.2.2 Tweede meting Barometer Imago Beroepsonderwijs¹⁷

Zoals omschreven in paragraaf 1.3 is de waardering van de betrokken partners voor het beroepsonderwijs gehanteerd als subjectieve effectmaat. Daartoe is een *barometer imago beroepsonderwijs* ontwikkeld. Met dit instrument wordt gepeild welke beelden de verschillende partijen hebben ten aanzien van de door het Innovatiearrangement nagestreefde kenmerken van het beroepsonderwijs (zijnde de pijlers van het Innovatiearrangement Beroepskolom).

Deze barometer wordt gedurende de looptijd van het Innovatiearrangement enkele malen afgenomen. Zo kunnen verschuivingen in tijd in kaart worden gebracht en mogelijk gekoppeld worden aan kenmerken van (clusters) projecten. Daarnaast bieden overeenkomsten en verschillen in perceptie tussen partijen interessante aanknopingspunten voor reflectie binnen projecten. Ook verschillen in scores tussen kenmerken als het gaat om de mate waarin volgens de perceptie van betrokkenen sprake is van gerealiseerde praktijk, zijn aangrijpingspunten voor nadere reflectie. Wanneer er bijvoorbeeld volgens de perceptie van partijen sprake is van een sterk accent op construerend leren, toepassing van krachtige leeromgevingen, forward mapping, enzovoort, maar veel minder van een lerende organisatie(cultuur) of regionale samenwerking, dan is dat een mogelijk aangrijpingspunt voor een project om actie te ondernemen. Waarom vindt men dat? Is het een kwestie van beeldvorming? Is er ook sprake van feitelijke knelpunten in secundaire processen en de verankering van innovaties in het primaire proces?

In het najaar van 2004 is een eerste peiling gehouden. De resultaten daarvan zijn beschreven in de jaarrapportage 2004 (De Bruijn & Hermanussen, 2005). Ze dienden als uitgangssituatie ('nulpunt') om de veranderingen gedurende de looptijd van het innovatiearrangement in kaart te brengen.

Een jaar later is de tweede meting verricht. De resultaten van deze meting worden gepresenteerd in deze paragraaf. Daarbij wordt tevens aangegeven welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste meting.

In het brondocument zijn de gegevens per project gepresenteerd waarbij ook is ingegaan op de verschillen en overeenkomsten in percepties tussen geledingen en kenmerken.

De barometer is in de periode september 2005-januari 2006 voor de tweede keer afgenomen. Dit maal bij 18 van de 20 innovatiearrangementen¹⁸ onder de deelnemers, betrokken docenten, praktijkopleiders en betrokken managers/bestuurders uit in de projecten samenwerkende onderwijsinstellingen en bedrijven¹⁹.

18 Twee projecten zijn niet in de meting betrokken, zie voetnoot 15.

19 In het brondocument is een bijlage opgenomen waarin een overzicht is gegeven van de respons.

Naast de 2337 deelnemers die al beschreven zijn in de vorige paragraaf hebben 350 andere personen de barometer ingevuld, te weten:

- 188 docenten (147);
- 67 praktijkkopleiders (37);
- 51 onderwijsmanagers (84);
- 44 managers van bedrijven (42).

In het overzicht zijn tussen haakjes de responscijfers van de eerste meting gegeven. Bij alle geledingen is dus sprake van een toename van het aantal respondenten, behalve bij de geleding onderwijsmanagers: op dit niveau was er bij de eerste meting zo'n 40 procent meer respons.

Bij de eerste meting waren zowel de managers uit bedrijven als de praktijkkopleiders afkomstig uit het midden- en kleinbedrijf (minder dan 50 werknemers), bij de tweede meting is echter ruim twee derde van de bedrijfsmensen afkomstig uit middelgrote (50-200 werknemers) tot grote bedrijven (meer dan 200 werknemers.)

Net als bij de eerste meting gaat het bij de managers van de bedrijven voor ruim 80% om mannen die gemiddeld van middelbare leeftijd zijn. De vrouwelijke managers zijn wederom een stuk jonger (midden dertig). Het aandeel vrouwelijke praktijkkopleiders is toegenomen van ongeveer 20% naar 36%. De gemiddelde leeftijd van de mannelijke praktijkkopleiders is 40 jaar, terwijl de vrouwelijke praktijkkopleiders gemiddeld genomen een paar jaar ouder zijn.

De docenten zijn, net zoals in de eerste meting, afkomstig van alle segmenten van de beroepsonderwijskolom. Ruim 60% van docenten geeft les op het mbo; circa een kwart van de respondenten geeft les op het vmbo en 13% op het hbo. Het aandeel mbo docenten is naar verhouding dus wat toegenomen.

In de eerste meting was het overgrote deel van de docenten van het mannelijke geslacht (78%), en gemiddeld 47 jaar. Thans zijn er aanzienlijk meer vrouwen in het bestand (41%). Zij zorgen er ook voor dat de gemiddelde leeftijd nu een stukje lager ligt (45 jaar). De reeds gesignaleerde trend van meer spreiding over de sectoren weerspiegelt zich ook in het docentenkorps.

De barometer is ingevuld door docenten die overwegend uitvoerende taken hebben, vaak in combinatie met ontwikkeltaken en/of coördinerende taken (veelal een kenmerk van *voorlopen* en *betrokkenheid*). Slechts 9% van de docenten heeft geen lesgevende taken, maar alleen ontwikkel- en/of coördinerende taken. Dit patroon kwam al naar voren bij de eerste meting, maar is nu nog sterker zichtbaar geworden.

De onderwijsmanagers zijn evenals de bedrijfsmanagers voor het merendeel mannen (73%) van gemiddeld 50 jaar. De vrouwelijke managers zijn ongeveer even oud. Bij de eerste meting waren de vrouwen juist een stuk jonger.

Ook de onderwijsmanagers zijn afkomstig van alle delen van de beroepsonderwijskolom:

- 54% is werkzaam bij het mbo;

20 Zie het aparte brondocument voor een meer gedetailleerd overzicht waarin ook voorbeeldvragen per indicator zijn opgenomen.

- 10% bij het hbo;
 - 26% bij het vmbo;
 - 10% bij een gevarieerdheid aan onderwijsinstellingen (brede scholengemeenschap voortgezet onderwijs; mbo/hbo-instelling of zelfs een vmbo/mbo/hbo-instelling).
- In vergelijking met de eerste meting is er sprake van een accentverschuiving. Het aandeel managers dat werkzaam is bij mbo en vmbo is toegenomen, respectievelijk met 10% en 9%, terwijl het aandeel dat verbonden is aan een brede scholengemeenschap of hbo juist is geslonken.

In tabel 2.6 is een totaaloverzicht gegeven van het beeld dat de verschillende partners/betrokkenen – bij de tweede meting – hebben van de nagestreefde kenmerken van het beroepsonderwijs²⁰. Tussen haakjes zijn de uitkomsten gegeven van de eerste meting in 2004.

Om meer beweging te kunnen zien is bij de tweede meting, in plaats van een vierpunt schaal gebruik gemaakt van een vijfpunt schaal. Omwille van de vergelijkbaarheid zijn de scores van de eerste meting omgerekend naar de vijfpunt schaal.

In de tabel zijn twee indelingen gemaakt:

- het beeld dat de deelnemers hebben van een bepaald kenmerk versus dat van de begeleiders (van school en bedrijf) versus dat van de managers (van school en bedrijf);
- het beeld dat de deelnemers hebben van een bepaald kenmerk versus dat van de scholen (docenten en managers) versus dat van de bedrijven (praktijkopleiders en managers).

Uit tabel 2.6 is het volgende af te lezen:

- Het overall beeld dat uit de tweede meting naar voren komt stemt in grote lijn overeen met het patroon zoals dat naar voren kwam uit de eerste meting. Met dat verschil dat alle geledingen een positiever beeld hebben van de pedagogische aanpak dan bij de eerste meting. Uit nadere analyse blijkt dat het patroon van respectievelijk de totale groep en van de groep die aan beide metingen heeft meegedaan (hierna 2-M groep genoemd) op een aantal punten overeenkomt, maar op sommige punten ook wat afwijkt. We zullen dat verderop illustreren.
- In de ogen van respondenten van de tweede meting zijn de meeste nagestreefde kenmerken in redelijke mate aanwezig in het beroepsonderwijs dat zij kennen. Een groot aantal scores bevindt zich namelijk tussen de 3 en 4. Enkele scores liggen zelfs boven de 4: men vindt dat er in grote mate sprake is van dat kenmerk. Twee keer is de score lager dan 3, waarvan één maal zelfs lager dan 2: men vindt dat van die kenmerken nauwelijks of geen sprake is. Deze antwoorden worden gegeven door de deelnemers als het gaat om de aansluiting tussen opleidingen in de beroepsonderwijskolom. Dit patroon kwam ook naar voren uit de eerste meting, al is het beeld van de deelnemers over de aansluiting in de onderwijskolom nu nog negatiever geworden.

Indicatoren Barometer	Gemiddelde scores per respondentengroep (scores eerste meting tussen haakjes)				
	(vraagformulering: Er is sprake van...)				
	Antwoordschaal: 1= helemaal niet mee eens/2= grotendeels niet mee eens/ 3= deels niet mee eens, deels wel/4= grotendeels mee eens/ 5= helemaal mee eens				
	Deelnemers <i>Totaal</i>	Opleiders <i>(docenten en praktijk- opleiders)</i>	Managers <i>(onderwijs en bedrijven)</i>	School <i>(managers en docenten)</i>	Bedrijf <i>(managers en praktijk- opleiders)</i>
	N=1709-2333*	N=251-254	N=93-94	N=203-238	N=107-110
Aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding:					
A Loopbaan- en competentiegericht opleiden	3,51 (3,53)	3,84 (3,72)	3,95 (3,87)	3,88 (3,74)	3,84 (3,90)
B Constructief leren	3,59 (3,28)	3,92 (3,81)	4,16 (3,97)	3,91 (3,80)	4,14 (4,09)
C Voorbereiding op de (beroeps-) loopbaan	3,40 (3,30)	3,74 (3,57)	3,87 (3,70)	3,85 (3,68)	3,61 (3,45)
D Innovatieve en transparante opleidingsorganisatie	3,31 (2,98)	3,38 (3,41)	3,69 (3,64)	3,52 (3,58)	3,35 (3,26)
E Adaptief vermogen van de regio	--- ---	3,10 (3,07)	3,32 (3,54)	3,18 (3,19)	3,11 (3,46)
F Co-makership onderwijsbedrijven	3,10 (3,01)	3,33 (3,25)	3,47 (3,38)	3,30 (3,15)	3,52 (3,67)
Co-makership tussen onderwijsinstellingen in de kolom:					
G 'Zachte' aansluiting in kolom	1,96 (2,32)	---	---	3,27 (3,0)	---
H 'Harde' aansluiting in kolom	2,91 (3,33)	---	---	3,29 (3,08)	---

* Aantal respondenten per indicator varieert

** Exclusief vmbo-leerlingen omdat deze vraag niet aan hen is gesteld

Tabel 2.6: Antwoorden barometer totale groep bij eerste en tweede meting

Verskil met de eerste meting is dat dit negatieve beeld zich niet alleen beperkt tot de pedagogisch-didactische aansluiting maar zich ook uitstrekt naar de programmatische aansluiting. Evenals bij de eerste meting vinden de deelnemers van mbo-niveau 3/4 het

sterkste dat de pedagogisch-didactische aansluiting onder de maat is. De deelnemers van de andere niveaus hebben een iets hogere score (aan de vmbo-leerlingen zijn de vragen over pedagogisch-didactische aansluiting niet voorgelegd). De hbo-ers zijn het minst van alle niveaus te spreken over de programmatische aansluiting, terwijl bij de eerste meting juist het omgekeerde het geval was.

Uit nadere analyse blijkt dat de genoemde overeenkomsten en verschillen zich ook manifesteren bij de 2M groep.

- Evenals bij de eerste meting geldt dat de kenmerken die dicht bij het primaire proces zitten (aantrekkelijkheid opleiding, voorbereiding op beroepsloopbaan) meer van toepassing worden gevonden dan kenmerken die met secundaire en tertiaire processen te maken hebben (innovatieve en transparante onderwijsorganisatie, adaptief vermogen regio, co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven). Ook over de 'zachte' en 'harde' aansluiting in de beroepsonderwijskolom geven deelnemers en onderwijsmensen (uit de verschillende segmenten van de kolom) nog steeds aan dat deze minder sterk aanwezig is. Hier ligt dus een interessant punt voor reflectie voor de projecten, qua beeldvorming en wellicht ook feitelijk.

Ook bij de 2M groep is een vergelijkbaar patroon zichtbaar geworden, ofschoon de verschillen tussen de kenmerken wat minder groot zijn dan bij de totale groep.

- De deelnemers scoren net als in de eerste meting systematisch lager op alle kenmerken dan de overige respondenten. Zij vinden dus minder dan opleiders en managers dat er sprake is van de genoemde kenmerken. Ook scoren de mbo-ers van opleidingen op niveau 3/4 wederom het laagst op nagenoeg alle kenmerken, met uitzondering van co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven en programmatische aansluiting. Bij die laatste twee kenmerken scoren respectievelijk de vmbo-ers en deelnemers van mbo -niveau 1-2 lager. Verder valt op dat de vmbo-ers minder positief oordelen over de aantrekkelijkheid van hun opleiding dan bij de eerste meting. Ook bij de 2M groep scoren de deelnemers over de gehele linie lager dan de andere geledingen. Het patroon van de totale groep deelnemers wijkt op enkele punten af van de 2M groep. Zo scoort de totaalgroep bij de 2^e meting hoger op het kenmerk voorbereiding op de beroepsloopbaan, terwijl we bij de 2M groep juist een tegengestelde beweging zien. Bij het kenmerk loopbaan- en competentiegericht opleiden scoort de 2M groep bij de 2^e meting lager, de scores van de totale groep nagenoeg zijn gelijk gebleven. Zowel voor de totale groep als de 2M groep geldt dat het beeld dat deelnemers hebben van de opleidingsorganisatie bij de tweede meting nauwelijks is veranderd. Wat betreft het kenmerk co-makership onderwijs-bedrijfsleven is het beeld van de totale groep wat positiever geworden, terwijl de scores van 2M groep vrijwel gelijk zijn gebleven. De tendens over de aansluiting in de onderwijskolom is ook bij 2M groep duidelijk zichtbaar geworden, zij het dat het contrast in de totale groep scherper is.

- Net zoals bij de eerste meting is er een verschil in de beelden van onderwijzensen en bedrijfsensen over de nagestreefde aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding: bedrijfsensen vinden vaker dat er sprake is van construerend leren dan onderwijzensen. De bedrijfsmanagers en praktijkopleiders zullen daarbij vooral het stuk opleidingspraktijk voor ogen hebben waar ze zelf mee te maken hebben. Ook als het gaat om de voorbereiding op de (beroeps)loopbaan, opleidingsorganisatie en het co-makenschap onderwijs-bedrijfsleven is het patroon in wezen gelijk gebleven: bedrijfsensen hebben van twee eerstgenoemde kenmerken een minder positief beeld dan de mensen van school, terwijl men over het co-makenschap duidelijk meer is te spreken dan de onderwijzensen.

In vergelijking met de eerste meting hebben bedrijf- en onderwijzensen thans nagenoeg hetzelfde beeld van het adaptief vermogen van de regio. Bij de eerste meting waren de bedrijfsensen over dit kenmerk aanmerkelijk positiever gestemd dan laatstgenoemden.

In de 2M groep (geleding opleiders, managers, school en bedrijf) is dit patroon grotendeels aanwezig, al zijn de verschillen tussen de eerste en tweede meting iets minder scherp. Op het vlak van het adaptief vermogen van de regio wijkt het patroon ietwat af. In de 2M groep is het beeld van de managers wat positiever geworden, in de totaalgroep is juist het tegenovergestelde aan de hand. Op het vlak co-makenschap onderwijs-bedrijfsleven zien we een omgekeerde beweging. In de 2 Mgroep is het beeld van de bedrijfsensen positiever geworden, in de totale groep scoort men daarentegen wat lager bij de tweede meting.

2.2.3 Verschillen en overeenkomsten naar innovatiepotentieel

De beelden van partijen uit tabel 2.6 zijn verder bekeken voor clusters van projecten. Daarbij is de innovatiematrix uit paragraaf 2.1.3 (figuur 2.1) als uitgangspunt genomen. Daarin zijn de projecten van het Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 ingedeeld naar de mate en aard van co-makenschap. We zijn nagegaan of er systematische verschillen zijn in beelden al naar gelang de positionering op de twee onderscheiden samenwerkingsdimensies. In het brondocument (bijlage 5) zijn de uitkomsten van deze vergelijkingen in tabelvorm opgenomen.

Als het gaat om de dimensie *Co-makenschap onderwijs- bedrijfsleven* dan blijkt het volgende:

- Deelnemers van projecten behorende tot het cluster *samen denken en doen* scoren significant hoger op het kenmerk co-makenschap onderwijs – bedrijfsleven dan deelnemers van het cluster *samenwerking binnen klassieke kaders*. De deelnemers van het tweede cluster hebben daarentegen een hogere score op de kenmerken voorbereiding op de beroepsloopbaan en innovatieve, transparante opleidingsorganisatie. Laatst genoemde punt hangt wellicht samen met het feit dat daadwerkelijk co-makenschap de nodige flexibiliteit van de opleidingsorganisatie vraagt. Voor de

meeste instellingen betekent dit een grote omslag die niet zonder slag of stoot gaat. Deelnemers ondervinden dat ook, wat onrustgevoelens kan oproepen. Het eerst punt (voorbereiding beroepsloopbaan) is opmerkelijker en lijkt haaks te staan op de ambitie en visie van het Innovatiearrangement.

- Docenten en onderwijsmanagers van projecten die behoren tot het cluster *samen denken en doen* scoren, vergeleken met het cluster *samenwerking binnen klassieke kaders*, net als de deelnemers systematisch hoger op het kenmerk co-makership onderwijs – bedrijfsleven. Ook scoren zij significant hoger op de kenmerken aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs (loopbaan- en competentiegericht leren en opleiden) en samenwerking in de onderwijskolom (harde en zachte aansluiting).
- De uitkomsten van de bedrijfspartijen (praktijkopleiders en bedrijfsmanagers) wijken af van die van docenten en onderwijsmanagers en voor een deel ook van die van deelnemers. De bedrijfsmensen uit het cluster *samenwerking binnen klassieke kaders* scoren significant hoger op het kenmerk dat betrekking heeft op de pedagogisch-didactische aanpak (construerend leren) en op het kenmerk innovatieve, transparante opleidingsorganisatie dan hun collega's van projecten uit het cluster *samen denken en doen*. Dit laatste komt overeen met het beeld van de deelnemers en heeft waarschijnlijk dezelfde oorzaken. Ook bedrijven lopen er tegen aan dat de omslag naar meer flexibiliteit een proces is dat niet zondermeer gesmeerd verloopt. Het invulling geven aan een pedagogisch/didactische aanpak gebaseerd op co-makership is een complex zoekproces dat veel energie van alle betrokkenen (onderwijs én bedrijven) vraagt.

De vergelijkingen ten aanzien van de dimensie *Co-makership beroepsonderwijspartners* zijn lastiger te interpreteren:

- Deelnemers van projecten behorend tot het cluster *zichtbaarheid in leerarrangementen van deelnemers* vinden dat er in mindere mate sprake is van zachte aansluiting in de onderwijskolom dan deelnemers van projecten uit het cluster *overleg en contacten*. Dit is opmerkelijk omdat je zou verwachten dat projecten van het eerste cluster sterker dat effect teweeg brengen. Ook scoren de deelnemers van het eerste cluster lager op het kenmerk innovatieve, transparante opleidingsorganisatie. Op het kenmerk competentiegericht leren en opleiden scoort dit cluster echter wel hoger. De verklaring voor het uitkomstenpatroon zou in een vergelijkbare hoek gezocht kunnen worden als bij de eerste dimensie. Samenwerking vraagt veel van de instellingen en daarvan zouden de deelnemers in eerste instantie hinder van kunnen ondervinden.
- Voor wat betreft de overige geledingen zijn er weinig verschillen tussen de clusters projecten. De (school- en bedrijfs)managers van projecten die komen uit het cluster *zichtbaarheid in leerarrangementen van deelnemers* scoren hoger op co-makership tussen onderwijs-bedrijfsleven dan de managers uit het projectcluster *overleg en contacten*. Blijkbaar gaat horizontale en verticale samenwerking daar samen op. Ook bij de onderwijsmensen (managers en docenten) zien we dit verschil. Voor wat betreft de bedrijfsgeleding (en dat zit dan in het bijzonder bij de praktijkopleiders) is de

verhouding precies andersom: bedrijfsmensen van projecten behorend tot het cluster *zichtbaarheid in leerarrangementen van deelnemers* scoren lager dan hun collega's uit de projecten behorend tot het cluster *overleg en contacten*. De geringe verschillen zouden er op kunnen wijzen dat er (vooralsnog) weinig verschil zit tussen de projecten wat betreft het co-makership tussen beroepsonderwijspartners. De positionering op de dimensie liet ook zien dat er nog weinig positieve uitschieters zijn.

CONCLUSIE

In het jaarrapport 2004 werd geconcludeerd dat de uitkomsten van de eerste meting nog niet strookten met het streven en de visie van het Innovatiearrangement. Ook dit jaar zien we op een aantal punten deze discrepanties, maar dan met betrekking tot de vorm en aard van de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven en de beroepsonderwijspartners onderling.

Ten aanzien van het verticale partnerschap moet ook opgemerkt worden dat dit bij de meeste projecten nog weinig verdere invulling heeft gekregen op het niveau van het leerarrangement van de deelnemer. Verschillen in beelden van de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs en de samenwerkingsvormen zullen er daardoor nauwelijks zijn zoals ook blijkt uit de Barometergegevens.

In het laatste rapport over tranche 2003 zullen de projecten zowel gepositioneerd worden op de innovatiedimensies wat betreft de pedagogisch-didactische processen en het innovatief vermogen van de betrokken onderwijsinstellingen (vergelijk jaarrapport 2004) als op de dimensies gericht op de samenwerkingsverbanden. De vraag is of er dan aan het einde van de experimenteerperiode wel een aantal duidelijk verschillen zijn tussen de te onderscheiden clusters van projecten die stroken met de ambitie van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Bovendien is het de vraag of de verschillen in perceptie van de verschillende partijen zoals we in tabel 2.6 hebben laten zien, (verder) verminderd zijn.

3

Tranche 2004 nader beschouwd

**IN 2005 ZIJN DE ZESTIEN DIEPTEPROJECTEN UIT TRANCHE 2004 VAN START GEGAAN. EEN ENKEL PROJECT STARTTE AL VOOR DE ZOMERVAKANTIE, MAAR DE MEESTE PROJECTEN DAARNA. OPVALLEND IS DAT ER DEZE KEER EEN BREDERE SPREIDING IS OVER BEROEPS-
DOMEINEN EN DAT HET VMBO VAKER EEN TREKKERSPOSITIE HEEFT. HET BEELD VAN DEZE PROJECTEN IS VOORNAMELIJK GEBASEERD OP DE AMBITIES ZOALS DE PROJECTEN DIE IN HUN PROJECTPLANNEN WEERGEVEN EN IN HET KENNISMAKINGSGESPREK VERWOORDDEN. NET ZOALS WE DAT GEDAAN HEBBEN IN HET VORIGE JAARRAPPORT VOOR TRANCHE 2003 GEVEN WE IN DIT HOOFDSTUK EEN TYPERING VAN DE PROJECTEN VOLGENS DE ONDERDELEN VAN HET EVALUATIESCHEMA UIT FIGUUR 1.1. OP HET MOMENT DAT DEZE JAARRAPPORTAGE GESCHREVEN WORDT, VINDT DE EERSTE METING TEN AANZIEN VAN DE EFFECTEN PLAATS. HIEROVER RAPPORTEREN WE DAN OOK NOG NIET IN DIT HOOFDSTUK.**

3.1 Processen en actoren

In deze paragraaf wordt een beeld geschetst van de lopende processen en betrokken actoren (linkerkant van het schema in figuur 1.1.) Dit beeld is gebaseerd op de projectplannen, kennismakingsgesprekken en de eerste contacten met deze nieuwe deelnemers aan de kenniskringen. Het eerste deel van de paragraaf geeft een meer feitelijke schets, terwijl in het tweede deel wordt ingegaan op het innovatiepotentieel van tranche 2004²¹.

21 Op de website van Het Platform Beroepsonderwijs (www.hetplatformberoepsonderwijs.nl) is een korte samenvatting en het projectplan van deze projecten te vinden.

Van de zestien diepteprojecten uit de tweede tranche zijn:

- 6 projecten sectoroverstijgend,
- 4 gericht op de technische sector,
- 1 gericht op twee sectoren, techniek en zorg & welzijn,
- 2 op zorg & welzijn,
- 1 op toerisme/horeca,
- 2 op de lerarenopleiding in combinatie met (sectoroverstijgend) vmbo en mbo.

Zeven van deze projecten worden getrokken door een ROC, vier door het (verzameld) vmbo, 4 door het hbo en 1 door een intermediaire (besturen)organisatie. Het ene project (Study & Work) uit tranche 2003 dat verder wat betreft de evaluatieactiviteiten meeloopt met het ritme van tranche 2004, is gericht op de sector Economie en wordt getrokken door een hogeschool.

De diepteprojecten kennen een maximale looptijd van drie jaar. Twaalf van de zestien projecten beslaan ook drie jaar. Twee projecten hebben een looptijd van 2 jaar en 2 van 2.5 jaar. Daarmee is de gemiddelde looptijd van de projecten uit tranche 2004 wat langer dan van die van de projecten uit tranche 2003.

PROCESSEN

Eind 2005/begin 2006 zijn er bij acht van de in totaal zeventien projecten deelnemers betrokken, wat wil zeggen dat er sprake is van gerealiseerde praktijk op het niveau van deelnemers en begeleiders. De meeste projecten nemen één jaar voorbereidingstijd voordat er experimenten zijn met deelnemers. In sommige gevallen zijn er kleine *pilots* in het voorbereidingsjaar.

De projecten hebben allen de ambitie om een nieuw pedagogisch-didactisch concept te ontwikkelen. Bij de sterk branchegerichte projecten zoals *Dynamisch Toerisme* wordt de nadruk wat meer gelegd op de flexibiliteit van het onderwijsconcept en de afstemming op de vraag van de beroepspraktijk. Bij de twee branchegerichte zorg- en welzijnsprojecten (*SECCO* en *Innovatief zorg- en educatiecentrum –ZIC-*) dient het onderwijsconcept ook de verdere competentieontwikkeling en professionalisering van de werkenden. In beide projecten staat werkplekleren centraal. Ook bij de twee op techniek gerichte kolomprojecten (*I ClicQ* en *Van scholier tot professional*) staat, naast het meer flexibiliseren van de opleidingsroutes, het werkplekleren centraal. Het beter 'bedienen' van de beroepspraktijk is daarbij een belangrijk onderliggend motief.

De projecten die zich vooral op de onderkant van de beroepskolom richten (zoals *Novia*, *Masterdam*, *Vakwerk Academie*, *Innovatieve Techniek*) leggen het accent op een activerend, loopbaangericht onderwijsconcept dat leerlingen moet boeien en daardoor binden. Ook hier wordt het leren op de werkplek als een belangrijk bindende factor gezien. Het project *Competent talent* verwoordt die ambitie als volgt: *Het doel is het ontwikkelen van beeldvormingstrajecten voor vmbo-ers en leertrajecten voor mbo-ers die volledig geïntegreerd zijn in de praktijk van de gezondheidszorg en de techniek in de vorm van een leerwerkvloer. Een leerwerkvloer is een onderdeel van een bedrijf dat ingericht en gefaciliteerd wordt ten behoeve van werkend leren/lerend werken: alle onderwijsfaciliteiten van scholen zijn geïntegreerd op de leerwerkvloer waarbij ICT (e-learning, digitaal portfolio, e.d.) een belangrijke plaats inneemt. De bedoeling is dat ook zittende werknemers deel kunnen nemen aan (onderdelen van) dergelijke opleidingstrajecten in het kader van verdere professionalisering. De koppeling tussen Techniek en Zorg in de geselecteerde locaties voor leerwerkvloeren wordt bewust nagestreefd vanwege inhoudelijk interessante verbindingen die in de geïntegreerde trajecten zijn te maken. Het experimentele in dit R&D-project is om na te gaan of het mogelijk is dergelijke trajecten vorm te geven en te borgen. Gaat de volledige integratie in de beroepspraktijk lukken of blijven het toch stukken opleiding die op de werkplek vorm krijgen, naast 'schoolse' momenten? Voor deze projecten is construerend leren een belangrijke kern in de formulering van het nieuwe pedagogisch-didactisch concept.*

Een enkel project breidt het domein van het leren verder uit. Zo is de essentie van het project *Masterdam* de verbinding van de vier levensdomeinen leren, werken, wonen en zorgen. De visie is dat de school in al die domeinen de leervraag oppakt. In termen van het project: *De centrale gedachte is om beroepsonderwijs vorm te geven waarbij de levensdomeinen wonen, werken, leren en zorgen aan elkaar verbonden zijn. De (levens)loopbaan van jongeren is uitgangspunt voor het arrangeren van opleidingstrajecten die in een netwerkachtige setting plaatsvinden. In die zin wordt de school binnenste buiten gekeerd, dat wil zeggen als het ware 'op straat gezet' en is het transferpunt in de verbinding tussen de genoemde domeinen. De school is de regisseur in de buurt.*

Enkele projecten (*Leerdorp Elst, Major Minor, Iedereen een startkwalificatie*) richten zich vooral op het ontwikkelen van nieuwe opleidingsstructuren die trajecten op maat voor deelnemers mogelijk moeten maken. Deze projecten hebben hun startpunt in structuurverandering waarbij ze verwachten dat de nieuwe cultuur vanzelf zal volgen. Het gaat in enkele gevallen (*Leerdorp Elst* en *Iedereen een startkwalificatie*) om een majeure operatie (zie bij actoren).

Qua segmenten van de (beroeps)onderwijskolom zijn:

- acht projecten vooral gericht op de aansluiting vmbo-mbo. Daarbij hebben enkele van deze projecten de ambitie de doorlopende leerlijnen uiteindelijk door te trekken naar het hbo.
- drie projecten gericht op de aansluiting mbo-hbo.
- vier projecten gericht op de hele kolom. Van die 4 zijn er drie sterk branchegericht kolomprojecten.

Van deze in totaal vijftien projecten (inclusief *Study & Work* uit tranche 2003) zijn twee projecten ook expliciet gericht op professionalisering van werkenden. Deze projecten verbreden de kolom door professionaliseringstrajecten in de beroepspraktijk mee te nemen.

Bij twee projecten is de situatie wat anders. Het gaat om projecten die geïnitieerd zijn vanuit de lerarenopleiding. Binnen deze projecten gaat het om het opleidingstraject van aankomende docenten dat meer in de context van het beroepsonderwijs plaatsvindt en tegelijkertijd om het versterken van het competentie- dan wel praktijkgerichte onderwijs in vmbo-mbo. De aankomende docenten leren in vmbo- en mbo-praktijken waar die verandering centraal staat en geven er ook mede vorm aan. In één van deze twee docentprojecten (*Docent Beroepsonderwijs*) is een aanvullend aandachtspunt ook de onderwijskolom: de ambitie is om de beoogde innovatie te richten op de opleidingstrajecten van zowel onderwijsassistenten (mbo) als docenten 2^e graads.

ACTOREN

Zoals de bedoeling is van het Innovatiearrangement Beroepskolom is er van meer af aan sprake van co-makership tussen school en bedrijf en onderwijsinstellingen in de onderwijskolom. In sommige gevallen, vooral bij de sterk branchegerichte projecten,

worden nieuwe praktijken samen bedacht. Bij andere projecten vervullen de partners in eerste instantie meer een klankbordrol. Zoals gezegd nemen veel projecten een lange voorbereidingsperiode. In die periode moet het partnership vaak ook nog vorm krijgen. Er zijn vijf projecten die al doende vorm geven aan de nieuwe opleidings- en leerpraktijken en in dat kader hun co-makingship verder ontwikkelen. De twee docentprojecten (*Docent Beroepsonderwijs* en *TOP3C*) zijn projecten die binnen projectkaders van meet af aan lopen, maar hebben hun voorbereidingstijd vóór die tijd genomen.

Bij de beschrijving van tranche 2003 in het eerste jaarrapport hebben we ook een indicatie van de reikwijdte van de samenwerking gegeven. In tranche 2004 is de variatie tussen projecten in die zin groter. Er zijn vijf sterk branchegerichte projecten die in bijna alle gevallen de hele kolom in hun samenwerkingsverband hebben opgenomen. Deze projecten zijn duidelijk gericht op kwalificatiewinst van de door- en uitstroom uit het beroepsonderwijs in kwantitatieve en kwalitatieve (versterkt competentieprofiel) termen. Er zijn twee projecten gericht op aankomende docenten in het beroepsonderwijs die tegelijkertijd een koppeling maken met innovatie van het primair proces in vmbo, mbo en hbo (lerarenopleiding).

Er is één kleinschalig project (*Innovatieve techniek*) dat vanaf de grond een leerroute vmbo-mbo opbouwt, ook in samenwerking met de lerarenopleiding. Er is één kleinschalig project dat in een samenwerking tussen mbo en hbo een kort hbo-opleiding (*Associate Degree*) binnen de sector techniek wil ontwikkelen.

Dan zijn er nog zeven projecten die veelal sectoroverstijgend zijn en een duidelijk regionale c.q. lokale spilfunctie willen zijn.

Opvallend is dat de projecten in tranche 2004 vaak een aanzienlijke reikwijdte hebben en grote ambities als het gaat om verbetering van de regionale/lokale situatie en infrastructuur. Zo hebben enkele van de zeven brede projecten, de ambitie om een samenwerkingsverband te verankeren via een inspirerend bindend concept dat ook fysiek een nieuwe vorm kent:

Masterdam heeft de ambitie een centrale functie in de wijk te hebben: Partners in dit innovatiearrangement beperken zich niet alleen tot bedrijven en onderwijsinstellingen in de kolom. Woon- en zorgorganisaties zijn natuurlijke partners. Ook de samenwerking met de gemeente (stadsdeelraden) is intensief. Op dit moment loopt er al een aantal initiatieven waarin getracht wordt Masterdam in de praktijk te realiseren. Sommige initiatieven zijn kleinschalig en heel intensief, andere initiatieven zijn gericht op grotere populaties. De variëteit van activiteiten is groot. Dat past ook bij de gedachte van Masterdam: steeds wordt er op maat een netwerkvoorziening gebouwd. Overigens is de wens dat een school/locatie niet meer dan 1000 leerlingen heeft.

*Leerdorp Elst wil een middel zijn om een totale kanteling bij de betrokken organisaties te realiseren. Behalve Leerdorp Elst zijn er uiteraard nog andere bewegingen/middelen om dat voor elkaar te krijgen. De gedachte is dat Leerdorp Elst als bindend **concept** innovatieversterkend*

werkt voor alle betrokken partijen. Leerdorp Elst als **beweging** (virtueel concept) wil een antwoord zijn op de versnippering van de innovatie in het beroepsonderwijs. Leerdorp Elst als **project** heeft als doel om in de projectperiode een structuur te ontwikkelen voor en invulling te geven aan een leerweg van 6 aaneengesloten jaren (4 vmbo en 2 mbo). Ook plannen voor een zevende en achtste jaar worden ontwikkeld (mbo 3-4) en doorlopende leerlijnen naar het hbo. Een van de betrokken scholen, Het Westeraam in Elst, is het startpunt van de realisatie voor Leerdorp Elst. Deze school is recent gestart als vmbo-school en heeft nu ook een havo/vwo-afdeling. De school telt op dit moment 500 vmbo-lln en 100 havo/vwo. Het gebouw Westeraam is reeds ontworpen en gebouwd vanuit de gedachte van het nieuwe innovatieconcept (m.n. het teamwerken). Het idee van 'communityschool' wordt ook al enigszins geïmplementeerd.

Het project Iedereen een startkwalificatie vormt samen met het bouwproject 'Scholingsboulevard' een geheel. Het eerste betreft het inhoudelijke concept en de invulling daarvan en het tweede de fysieke component. In het bouwproject Scholingsboulevard wordt gebouwd aan een voorziening van twee gebouwen waar leerjaar 3 en 4 van het vmbo (inclusief theoretische leerweg) en mbo-niveau 1 en 2 geïntegreerd worden aangeboden. Leerlingen worden dus opgeleid tot en met startkwalificatieniveau. Leerlingen die doorstromen naar niveau 3 en 4 vervolgen hun opleiding in een ander gebouw (van het ROC). De pedagogisch-didactische invulling van het onderwijskundige concept is de drager van het geheel en komt ook terug in het gebouw. Die invulling moet steunen op twee wezenlijke principes:

- a een leer- en begeleidingsrelatie volgens de meester-gezel-gedachte;
- b leer- en ontwikkeltrajecten die karaktervorming centraal stellen.

Overigens heeft één van de branchegerichte projecten ook de ambitie om aan het inhoudelijke concept een fysieke vorm te geven: Het hoofddoel van het project Zorg en Innovatiecentrum Sevagram (ZIC) is het opzetten van een werk- en organisatieconcept dat door het beroepsonderwijs (mbo en hbo) en het werkveld wordt ontwikkeld. Concreet moet dit een verpleegafdeling voor ouderen opleveren waarin de vragen en behoeften van cliënten centraal staan. Deze transparante en vernieuwende verpleegafdeling verleent vraaggerichte zorg en vraaggericht onderwijs met als uitgangspunt onderwijs in de praktijk en praktijk in het onderwijs.

Deze projecten lijken in ieder geval in hun ambities sterk gericht op het ontwikkelen van duurzame netwerken en samenwerkingsverbanden in de regio die ook buiten de projectkaders en na afloop van de projectperiode een functie zullen houden.

3.2 Innovatiepotentieel

Om een indruk te krijgen van het feitelijke innovatiepotentieel van Innovatiearrangement 2004 leggen we net zoals we in het vorige jaarrapport deden voor tranche 2003, de schets in de vorige paragraaf naast de oorspronkelijke toekenningseisen (zie paragraaf 1.1, inclusief de aanvullingen voor tranche 2004).

1 *Gerichtheid op verbetering van het rendement en de doorstroom, pedagogisch-didactische vernieuwing, verhoging van de professionaliteit van degene die het beroepsonderwijs heeft afgerond:*

Alle projecten werken in principe aan pedagogisch-didactische vernieuwing. In hoeverre er in alle gevallen sprake is van een radicale verandering moet nog blijken. Sommige branchegerichte projecten lijken zich sterk te concentreren op flexibilisering van het curriculum en minder op de pedagogische aspecten, maar dit geldt ook op het eerste gezicht voor sommige brede projecten (*Major Minor, Leerdorp Elst*). Een aantal projecten legt een zwaar accent op versterkt 'vakmanschap', zoals *Competent Talent, Van scholier naar professional* en de zorg & welzijnprojecten *SECCO* en *ZIC*. Enkele projecten richten zich vooral op de onderkant van de beroepskolom (*Vakwerk Academie, Masterdam, Novia, Iedereen een Startkwalificatie*) en hebben als belangrijke doelstelling de uitval te verminderen en jongeren te begeleiden naar een startkwalificatie voor de arbeidsmarkt (en zoals *Masterdam* zegt voor maatschappelijke participatie in brede zin).

Net zoals bij tranche 2003 streven de projecten wel naar vermindering van de uitval en vergroting van de doorstroom, maar de meeste projecten leggen zichzelf geen concreet target op. Een aantal projecten geeft aan dat het geen zin heeft uitval- en doorstroompercentages als doel te expliciteren omdat dat niet binnen de projecttermijn te realiseren is. Acht projecten doen het op een of meerdere indicatoren wel, maar gaan eveneens uit van een wat langere realisatieperiode. Explicitering van streefcijfers houdt hen wel scherp, zo geven ze aan. Het project *Vakwerk Academie* geeft exacte cijfers voor rendement, evenals het project *Masterdam*. Het project *Novia* noemt gewenste deelnamecijfers. Het project *Iedereen een Startkwalificatie* noemt streefpercentages voor de doorstroom naar mbo-niveau 3, 4. *Innovatieve techniek* specificereert het te realiseren instroomvolume. *Van scholier tot professional* formuleert een expliciet streefcijfer voor het rendement. De twee docentenprojecten expliciteren de gewenste instroom en/of het rendement.

2 *Mate waarin projecten innovatief zijn:*

Niet alle ideeën van de diepteprojecten zijn even innovatief. De omschrijving van het pedagogisch-didactische concept is veelal bekend (praktisch leren, natuurlijk leren, competentiegericht leren). In hoeverre de praktijk innovatief is moet nog afgewacht worden. Datzelfde geldt voor de wijze waarop samenwerking wordt ingezet en verder

ontwikkeld. Bij een aantal projecten wordt samenwerking vooralsnog gepraktiseerd vanuit tamelijk klassieke kaders (afstemming tussen opleidingen, invulling van stages en beroepspraktijkvorming). Bij een aantal projecten is echter sprake van een ambitie tot een radicaal herontwerp van de secundaire en tertiaire processen. In die zin ademt tranche 2004 een sterkere ambitie dan tranche 2003.

- 3 *Project wordt uitgevoerd door een gelegenheidsbundeling van onderwijsinstellingen en bedrijven uit de beroepskolom (met bij voorkeur ook deelname vanuit het vmbo):*
Formeel is dat bij alle projecten het geval. Bij enkele projecten zijn bij de start niet alle partners van meet af aan betrokken bij de visieontwikkeling en het ontwerp van de nieuwe aanpak. Het vmbo speelt in ruim tweederde van de projecten in het samenwerkingsverband een duidelijke rol en is ook een aantal keren kartrekker.
- 4 *Project past binnen de dieptestrategie en is gericht op sectorale of regionale experimenten:*
De observaties bij punt 2 kunnen hier deels herhaald worden. Een flink aantal projecten heeft de ambitie baanbrekende R&D-projecten te realiseren. Een punt van zorg is de relatief lange voorbereidingsperiode die een groot aantal projecten neemt. Gecombineerd met de grote ambities is het de vraag of sommige projecten zich niet gaan vertillen. Enkele projecten hebben de voorbereiding van te voren gedaan en maken een vliegende start waardoor er meer tijd is de projectambities te verwezenlijken.
- 5 *Project wordt uitgevoerd door een samenwerkingsverband met vereiste deskundigheid en kent duidelijke betrokkenheid van uitvoerders en management:*
De vereiste deskundigheid lijkt in ieder project voldoende aanwezig. Het draagvlak bij en de betrokkenheid van de uitvoerenden is niet in alle gevallen helder. Enkele zeer ambitieuze projecten (*Leerdorp Elst, Major Minor, Novia*) lijken vooralsnog vooral plannen van het management. Het draagvlak bij het management lijkt bij nagenoeg alle projecten aanwezig, blijkend uit de projectplannen en kennismakingsgesprekken.
- 6 *Initiatief van het project ligt bij onderwijs én bedrijfsleven:*
Het initiatief ligt bij veel projecten duidelijk bij het onderwijs. Bij de branchegerichte projecten lijkt dat wat gelijkwaardiger te zijn. Overigens heeft wel in alle gevallen het bedrijfsleven zich duidelijk geëngageerd door budget beschikbaar te stellen. Toch was het opvallend dat slechts bij één van de zestien kennismakingsgesprekken iemand uit het bedrijfsleven aanwezig was. In slechts vijf gevallen waren vertegenwoordigers van twee segmenten uit de onderwijskolom aanwezig. Elf keer was het kennismakingsgesprek met een vertegenwoordiger van de aanvrager en ook regelmatig een extern projectleider dan wel extern adviseur.

Samenvattend: Het innovatiepotentieel van tranche 2004 lijkt op grond van de ambities en de eerste kennismaking op het eerste gezicht krachtiger dan dat van tranche 2003.

Er is bij nader inzien wel een aantal kanttekeningen te plaatsen bij het innovatiepotentieel. Het samenwerkingsverband blijkt in een flink aantal gevallen niet zo hecht dat partners bij de kennismaking aanwezig waren. Bij enkele, andere projecten waren onderwijspartners uitdrukkelijk aanwezig, maar geen partners uit het bedrijfsleven. De prominente rol van externe projectleiders/adviseurs bij sommige projecten roept de vraag op of het project voldoende geworteld is en gedragen wordt door betrokkenen zelf. Het feit dat in de kenniskringen (weliswaar op uitdrukkelijk verzoek) vertegenwoordigers van de instellingen zelf deelnemen, neemt die zorg weer wat weg. De lange voorbereidingstijd die projecten nemen roept soms de vraag op of het project voldoende ingebed is in lopende ontwikkelingen, dat wil zeggen onderdeel is van het innovatiebeleid van de instelling. Bij sommige projecten lijkt er sprake van een hoog afbreukrisico vanwege combinatie van grote ambities, korte doorlooptijd van het project en een lange voorbereidingstijd.

4

Praktijktheorie op de pijlers van het Innovatiearrangement

IN DE TWEE VOORGAANDE HOOFDSTUKKEN IS DE VOORTGANG VAN INNOVATIEARRANGEMENT 2003 EN 2004 IN KAART GEBRACHT. VOOR TRANCHE 2003 IS BOVENDIEN DE WAARDERING VAN PARTIJEN EN DE ONTWIKKELING DAARIN GESCHETST AAN DE HAND VAN DE RESULTATEN VAN DE BAROMETER IMAGO BEROEPSONDERWIJS. IN DIT VIERDE HOOFDSTUK GAAN WE WEER TERUG NAAR HET ANALYSEKADER UIT HOOFDSTUK I: WAT KUNNEN WE UIT DE PROJECTEN LEREN TEN AANZIEN VAN DE AMBITIES VAN HET INNOVATIEARRANGEMENT BEROEPSKOLOM? WAT IS VAN BELANG OM DE BEOOGDE DOELEN TE REALISEREN EN HOE DOE JE DAT? VIA HET WERKEN IN KENNISKRINGEN IS GETRACHT ANTWOORDEN TE VINDEN OP DEZE VRAAG. WE BESPREKEN HIER DE TUSSENTIJDSE RESULTATEN NA ÉÉN JAAR WERKEN. HET EERSTE KAF IS VAN HET KOREN GESCHIEDEN. IN HET PROCES VAN KENNISDELING EN REFLECTIE IN DE KENNISKRINGEN IS EEN AANTAL VOORBEELDEN EN INZICHTEN GEFILTERD DIE DOOR BETROKKENEN VANUIT HUN EIGEN PROJECTPERSPECTIEF WAARDEVOL WERDEN GEVONDEN EN BOVENDIEN GEWOGEN ZIJN VANUIT EEN MEER THEORETISCH PERSPECTIEF. DE CONTOUREN VAN EEN PRAKTIJKTHEORETISCH CONCEPT WORDEN HELDER.

4.1 Werkwijze kenniskringen

Het analysekader zoals beschreven in hoofdstuk I (figuur I.1) vormde het denkkader voor de kenniskringen die eind 2004 van start zijn gegaan. De eerste vier pijlers zijn ingebracht in drie kenniskringen:

- b Doorlopende leerwegen in de beroepskolom waarbij het accent gelegd wordt op het programmatische en pedagogisch-didactische terrein en het vraagstuk rond institutionele en regionale verankering als afgeleide aan de orde komt (in termen van het formuleren van condities).
- c Competentiegericht leren en opleiden (bundeling van de twee pijlers 'competentiegerichte programma's' en 'construerend leren') waarbij de focus gericht is op het handelen van docenten en praktijkopleiders uit bedrijven.
- d Loopbaanontwikkeling van de deelnemer waarbij de nadruk ligt op interactiemodellen vanuit drie actorperspectieven, te weten 'de deelnemer', 'de school', 'het bedrijf'.

Deze laatste kenniskring wordt in 2006 afgerond. De thematiek zal vervolgens worden ingebracht in de eerste twee kenniskringen.

Het tweede viertal pijlers is ingebracht in drie andere kenniskringen:

- e Lerende organisatie waarbij het verankeringsvraagstuk van innovaties op institutioneel niveau opgevat wordt vanuit het perspectief van het lerend vermogen van onderwijsorganisaties; de kenniskring richt zich op het kaart brengen van maatregelen en activiteiten die dit lerend vermogen versterken.
- f Co-makership tussen school en bedrijf in termen van co-creatie van opleidingen (visie, ontwerp, investering en evaluatie) en het gezamenlijk uitvoeren van feitelijke opleidingstrajecten.
- g Proactieve regionale kennisinfrastructuur waarbij het accent ligt op het identificeren van activiteiten en processen die aan een regionaal netwerk duurzaamheid geven en verankering gestalte geven niet alleen op het niveau van de afzonderlijke partners in het netwerk, maar ook en juist op het niveau van hun directe omgeving: de regio. Eind 2005 zijn deze laatste twee kenniskringen samengevoegd tot één.

In 2005 participeerden de twintig projecten uit tranche 2003. De zes kenniskringen zijn in dat jaar circa 4 maal per jaar bij elkaar gekomen. De bijeenkomsten worden zoveel mogelijk op projectlocatie gehouden. De praktijk en ervaringen van dat project staan dan (mede) centraal. In 2006 is het proces gericht op het valideren van de verzamelde voorbeelden en reflecties in 2005. Na 2006 zal de werkwijze aangepast worden, onder andere omdat deelname vanuit de projecten uit tranche 2003 grotendeels zal aflopen. De 16 projecten uit tranche 2004 zijn eind 2005/begin 2006 aangeschoven bij de kenniskringen.

Bij de ontwikkeling van de werkwijze was de ambitie om een evaluatiemethodiek toe te passen die tegelijkertijd inzicht zou geven in de waarde van de activiteiten die projecten uitvoeren in relatie tot de doelen van het Innovatiearrangement én het innovatieproces in de projecten zou ondersteunen. Na meer dan een jaar werken zien we dat daarbij sprake lijkt van een soort fasering. In 2005 lag het accent in de meeste kenniskringen op het (ondersteunen van) het expliciteren van projectervaringen en kennisdelen. Er is een grote behoefte om de kenniskringen te benutten als kennisbron om het lokale innovatieproces verder te helpen. De verwachting is dat als de projecten verder op dreef zijn, de kenniskringen in hun werkwijze steeds meer accent gaan leggen op het waarderen van ontwikkelde activiteiten en (kennis)opbrengsten zullen definiëren. De methodiek is er dus 'één van lange adem', net zoals innovatieprocessen dat zijn.

De kenniskringen werken aan het ontwikkelen van een praktijktheorie die de linkerkant van het ontwikkelde analysekader (de acht pijlers in figuur 1.1) verder inkleurt en valideert, maar ook concrete handen en voeten geeft. Een dergelijke praktijktheorie zet uiteen waar we het over hebben (het concept). Maar het geeft tegelijkertijd antwoord op de vraag met welke instrumenten en modellen dat concept vorm kan krijgen en via welke strategieën en aanpakken de beoogde veranderingen in praktijk gebracht kunnen worden. De gedachte is dat de inkadering vanuit de theorie als een kompas werkt voor de innovatie, terwijl de wortels in de praktijk het mogelijk maken het nieuwe concept door

22 Vergelijk De Bruijn en Westerhuis (2004a) voor een beschrijving en analyse van dit kennisconcept en van de methodieken om dergelijke kennis te ontwikkelen.

23 Volgens de ontwikkelde evaluatie-aanpak zoals beschreven in hoofdstuk I is de effectvraag aan de orde a) bij de relatering van de gegevens uit de effectmeting aan de gegevens over de aanpak van de projecten op basis van de schouwing; en b) door diepteonderzoek bij projecten die het praktijktheoretische concept zoals ontwikkeld door de kenniskringen, ook daadwerkelijk gestalte hebben gegeven in de praktijk op alle betrokken niveaus.

te voeren²². Via de werkwijze van de kenniskringen worden ervaringen uit de projecten gedeeld en vergeleken, maar ook gerelateerd aan de *state of the art*. Bestaande kennis en inzichten op het domein van een kenniskring wordt in het kennisontwikkelingsproces ingebracht via experts dan wel via de begeleiders.

De effectvraag, dat wil zeggen de relatie met de rechterkant van het analyseschema uit figuur I.1, staat hier vooralsnog buiten haken²³. Wel wordt bij de afbakening en uitwerking van de pijlers gewerkt vanuit het perspectief van relevantie voor de beoogde effecten.

De zes kenniskringen hebben in 2005 ieder een eerste kennisproduct opgeleverd dat uit de volgende onderdelen bestaan:

- schets van de thematiek
- praktijkvoorbeelden
- reflectie: patronen, condities, succesfactoren, knelpunten en dilemma's

Het tussentijdse resultaat van de kenniskringen kan gezien worden als de eerste uitwerking van het praktijktheoretische concept, met hier en daar ook al voorbeelden van hoe dat er in de praktijk uit ziet en hoe er gewerkt kan worden aan verankering en duurzaamheid.

In de rest van dit hoofdstuk belichten we dit resultaat en sluiten af met een paragraaf waarin we de belangrijkste inzichten samenvatten in relatie tot het in hoofdstuk I gepresenteerde analysekader (pijlerraamwerk).

4.2 Processen

In deze paragraaf presenteren we de inzichten van de drie kenniskringen die zich hebben gericht op het viertal pijlers van de na te streven pedagogisch-didactische praktijken. Afstemming van opleidingsprocessen in de beroepskolom, competentiegericht opleidingsprogramma's, loopbaangericht onderwijs en het stimuleren van construerend leren zijn in het analysekader geformuleerd als ankerpunten van de na te streven primaire processen. Via de kenniskringen is nagegaan hoe deze ankerpunten vorm krijgen in de projecten en wat we daaruit kunnen leren.

4.2.1 Conceptuele uitwerking

Het proces van kennisdeling en -ontwikkeling heeft zich geconcentreerd op drie thematieken:

- doorlopende leerwegen in de beroepskolom
- zelfsturing van de loopbaan
- handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden

DOORLOPENDE LEERWEGEN IN DE BEROEPSKOLOM

De onderliggende gedachte bij de uitwerking van deze thematiek is dat het gezamenlijk beroepsonderwijs (vmbo, mbo en hbo) ondersteunend dient te zijn aan de (grillige) opleidingstrajecten van jongeren van veertien tot vijf en twintig jaar. Enerzijds is daarbij sprake van een 'aanbodkant-problematiek'. Welke acties zijn nodig om te komen tot een in elkaar grijpend stelsel van beroepsopleidingen in de regio? Welke beleidskeuzes maak je? En hoe organiseer je als regionale instellingen voor (voorbereidend) beroepsonderwijs dat die afstemming tot stand komt?

Anderzijds is de problematiek van doorlopende leerwegen een pedagogisch-didactisch vraagstuk. Het streven naar een optimale leerweg voor individuele jongeren impliceert het bieden van maatwerk door de regionale onderwijsinstellingen op het moment dat ze deze jongeren in het vizier hebben. Jongeren komen daarbij niet alleen in het vizier op het moment dat ze zich hebben aangemeld bij de instellingen, maar ook als de maatschappelijke en onderwijspositie van jongeren een reactie vragen vanwege de (maatschappelijke) taakstelling van de instelling. De centrale vraag is vervolgens hoe dat (regionaal) maatwerk er uit moet zien en hoe dat gestalte krijgt. Volgens het perspectief van het pedagogisch-didactische vraagstuk (dat in de kenniskring centraal stond) kunnen praktijken van doorlopende leerwegen volgens drie invalshoeken begrepen worden:

1 Voor wie?

- Verticaal: positionering in de onderwijsloopbaan: vmbo,/mbo/hbo, leeftijd en kwalificatieniveau
- Horizontaal: positionering in breedte van sectoren, branches, beroepsvelden

2 Wat?

- Hardere aspecten van afstemming (niveau, beroepsdomein, fasering)
- Zachtere aspecten van afstemming (pedagogische benadering, didactiek, abstractieniveau, cultuur)

3 Hoe?

- a Via de *pedagogisch-didactische aanpak*: het onderwijsleerproces op maat maken ten aanzien van de componenten werkvormen, leerplekken, begeleidingsvormen, de volgordelijkheid van theorie-praktijk en de verhouding tussen abstract-concreet.
- b Via het *programma/curriculum*: het programma of curriculum op maat maken uitgaande van de (beroepsidentiteits)ontwikkeling van cursisten met als na te streven eindpunt een erkende beroepskwalificatie. In plaats van '*backward mapping*' met de kwalificatievereisten als uitgangspunt, gaat het hier dus om *forward mapping* met de kwalificatievereisten als horizon en de persoonlijke ontwikkeling als uitgangspunt.
- c Via de *organisatie van opleidingstrajecten*: verbeterde toegankelijkheid, soepele overgangen, heterogeen en wisselend groeperen van deelnemers (bijv. vmbo-ers die samen met mbo-ers een stuk van het opleidingstraject volgen, dus naar niveau maar ook naar beroepsdomein, op school maar ook op de werkplek).
- d Via *ondersteunende schoolorganisatorische processen* (procesmanagement²⁴): scheppen en onderhouden van condities in de secundaire en tertiaire sfeer zoals roosters, inzet van

24 In tegenstelling tot het benaderen van afstemming als een product dat verankerd moet worden. Vergelijk Leenheer, 2005.

25 Van Asselt, 2003.

personeel, middelen enzovoort, en het creëren van mogelijkheden om leren in en op verschillende settings mogelijk te maken.

e Via verticale en horizontale (regionale) *samenwerking*: ketenbeheer²⁵. Dit perspectievenschema werkte als bruikbaar schema om de ingebrachte ervaringen in de kenniskring te systematiseren.

ZELFSTURING VAN DE LOOPBAAN

Loopbaanzelfsturing is onderscheiden in een WAT (loopbaan) en HOE-dimensie (zelfsturing). Bij de HOE-dimensie gaat het om de rollen van betrokkenen. De deelnemer zoekt het zelfstandig uit (alleen-sturing). De docent/begeleider legt de verantwoordelijkheid terug bij de deelnemer (delegeren) en de school schept de condities voor vervulling van de rollen van docent en deelnemer (paradox). Bij de WAT-dimensie gaat het om de reikwijdte van de loopbaan, gedurende de opleiding (leerloopbaan) of ook daarna en daarnaast (arbeids- en levensloopbaan). Loopbaanzelfsturing wordt gedefinieerd als de eigen invloed die leerlingen uitoefenen om hun loopbaan te ontwikkelen, ofwel competenties die leerlingen inzetten om hun loopbaan te sturen in de richting van persoonlijke wensen op basis van een realistisch beeld over zichzelf en over werk. Uitgangspunt is dat loopbaanzelfsturing tot stand komt in een dialoog tussen leerling, school en praktijk. De kennisdeling en –ontwikkeling in de kenniskring richt zich op de interventies van de school om deze dialoog op gang te brengen en plaatst deze in het kader van de loopbaan in de breedste betekenis (leer-, arbeids- én levensloopbaan). De ervaringen en werkwijze van de projecten zijn getypeerd aan de hand van de mate van loopbaangerichtheid van de onderwijsorganisatie en van de loopbaanbegeleiding²⁶. *De loopbaangerichtheid van de onderwijsorganisatie* heeft betrekking op de mate van vraaggestuurd versus aanbodgestuurd onderwijs en van binnenschools leren versus buitenschools (praktijk) leren. In het opleidingsgerichte onderwijs staat het aanbod op school centraal, in het loopbaangerichte onderwijs de loopbaanontwikkeling van lerenden. *De loopbaanbegeleiding* loopt van opleidingsgericht naar loopbaangericht. De loopbaangerichtheid van de begeleiding heeft betrekking op de mate waarin meer of minder sprake is van de dialoog met de leerling, waarin de mening van de leerling zwaar telt en de begeleiding meer leerprocesgericht is. Bij loopbaanbegeleiding als leerproces gaat het niet om een eenmalige keuze in de huidige studie, maar ook om het verbinden van nu met verleden en toekomst en worden ook ervaringen buiten de opleiding betrokken. Opleidingsgerichte begeleiding heeft betrekking op het goed doorlopen van de opleiding in de vorm van advies en feedback.

26 Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006.

Het pedagogisch-didactische vraagstuk van de doorlopende leerweg en het organiseren van loopbaanzelfsturing zijn nauw aan elkaar verwant. Daar waar het tweede thema vooral insteekt op het zelf organiseren van het leren in het kader van de eigen ontwikkeling, is het eerste thema gericht op realisatie van de condities om dat leren als maatwerk mogelijk te maken.

HANDELEN VAN OPLEIDERS IN COMPETENTIEGERICHT LEREN EN OPLEIDEN

Dit thema heeft betrekking op het concrete interactieniveau tussen de lerende en de begeleider als het gaat om het vormgeven van een nieuw, competentiegericht opleidingsconcept zoals dat bij de twee eerste thema's is uiteengezet. In 2005 is ingezoomd op de rol van de docent en is de rol van de praktijkopleider alleen zijdelings aan de orde geweest. Er zijn drie aspecten van het handelen van docenten behandeld:

- 1 de *ontwerptaak* van docenten als het gaat om het ontwikkelen van maatwerktrajecten. Maatwerk betekent dat de (deels) vooraf bedachte programma's die gerelateerd zijn aan formele kwalificaties en eindtermen, ten dienste staan van de individuele ontwikkelingstrajecten van deelnemers. Dit impliceert dat ontwerpen én diagnosticeren binnen elk aspect en niveau van het handelen van docenten terugkeert. Het opleidingstraject van de deelnemer wordt immers gaandeweg rond de (leer)vragen van de deelnemers opgebouwd waardoor ontwerp en diagnostiek niet meer alleen van te voren of achteraf plaatsvindt zoals in klassieke onderwijsconcepten²⁷. De ontwerptaak van docenten wordt daarmee gekenmerkt door het vinden van een balans tussen het (vooraf) ontwikkelen van min of meer vaststaande structuren en ijkpunten enerzijds en anderzijds van het toepassen van handelingsrepertoires en heuristische om gaandeweg opleidingstrajecten individuele routes te maken voor deelnemers.
- 2 de *beoordelingstaak* van docenten binnen competentiegericht leren en opleiden. De beoordelingssystematiek dient congruent te zijn aan de wijze van leren en begeleiden²⁸. Ontwerpen, diagnosticeren en (vak)inhoudelijke expertise zijn daarmee elementaire bestanddelen van het handelen van docenten in het kader van beoordeling.
- 3 de *begeleidingstaak* van docenten in competentiegerichte leerarrangementen. De ontwerptaak van docenten is hier direct verbonden aan de ondersteuning van deelnemers. Ontwerpen (van leersituaties), diagnosticeren (wat heeft de leerling wanneer nodig) en begeleiding (in een variatie aan vormen) gaan hand in hand²⁹.

27 Vergelijk: De Bruijn, Van den Berg & Onstenk, 2004; Geurts, 2006.

28 Klarus, 2000.

29 De Bruijn & Van Kleef, 2006.

4.2.2 Ervaringen en inzichten

Per thematiek bundelen we hier de ervaringen van de projecten en de inzichten die via deling van die ervaringen in de kenniskringen, zijn geformuleerd.

DOORLOPENDE LEERWEGEN ALS PEDAGOGISCH-DIDACTISCH VRAAGSTUK

In de kenniskring zijn vijf projecten nader geanalyseerd in een proces waarin inzichten werden gedeeld met alle deelnemers en conclusies gezamenlijk zijn geformuleerd. De vijf projecten werken op verschillende fronten tegelijk aan het realiseren van doorlopende leerwegen. Zowel de zachte als harde aspecten worden aangepakt. Overigens geldt dat de ambitie er wel is om de harde (structurele en organisatorische) kanten van aansluiting te realiseren, maar dat vooralsnog de winst zit aan de zachte kant (pedagogisch, cultureel). Er wordt getracht de nieuwe ervaringen en verworvenheden een plaats te geven in de programmastructuur en de organisatie van de opleidingstrajecten. Daarbij

lijkt het heterogeen groeperen van deelnemers en docenten rond praktijkopdrachten (prestaties, scripts/scenario's) buiten de schoolse context een belangrijke katalysator voor grensvervaging tussen organisaties.

In de geanalyseerde praktijken is sturing van de opleidingstrajecten in meer of mindere mate afhankelijk van de deelnemer. Zijn of haar leervraag, ambitie of beroepsbeeld is een centraal aangrijpingspunt voor inrichting van het opleidingstraject en ook gaandeweg wordt teruggekoppeld. De projecten worstelen echter met de balans tussen voor-structurering en zelfsturing. Het is zoeken naar adaptiviteit die past op de heterogeniteit van de deelnemerspopulatie in de beroepskolom. In een adaptief model zijn verschillende combinaties van zelfsturing en voorstructurering mogelijk. Sturende elementen in het curriculum zouden zich kunnen beperken tot het plan van aanpak. Zelfsturing moet immers ook geleerd worden. Belangrijke afweging is wel om het concept van een krachtige aanpak niet te laten verwateren (dus niet te snel sturing overnemen)

Een ander vraagstuk waar de projecten nog niet uit zijn is de positionering van de inhoudelijke expertise van docenten. In de projectpraktijken is *teamteaching* een belangrijk kenmerk voor het ontwerpen en uitvoeren van doorlopende leerwegen. Dit betekent zowel samenwerking tussen collega-docenten in het kader van teamverantwoordelijkheid voor opleidingstrajecten voor deelnemers, als samenwerking met partners (praktijkopleiders) uit de beroepspraktijk. Vaste teams van docenten zijn verantwoordelijk voor een groep deelnemers dan wel stuk opleiding. In het geval van samenwerkende teams met docenten/opleiders vanuit verschillende instellingen (verschillende segmenten van de onderwijskolom als uit het bedrijfsleven) gaat het om wisselende teams die georganiseerd worden vanuit opdrachten van cursisten dan wel beoordelingsituaties. Er worden verschillende keuzes gemaakt voor het groeperen van docenten. Is dat rond het ontwikkelingstraject cursisten of rond programmatische bouwstenen vanuit inhoudelijke expertise? Waar is de inhoudelijke (vak)expertise gesitueerd? Waar ligt de kerntaak van teams docenten: *coaching* of *modelling* of varianten/combinaties daarvan? In de praktijkvoorbeelden is de combinatie het meest aan de orde. Een aandachtspunt daarbij is overigens ook het kunnen omgaan met (en vruchtbaar maken van) confrontaties tussen collega's daar waar het gaat om de inhoudelijke expertise en het prijsgeven van je "autonomie" als leraar. Een laatste vraagstuk is dat van individuele trajecten (op maat naar een kwalificatie) binnen groepsprocessen. Dit vraagstuk speelt zowel in verticale zin (bij heterogeen groeperen van deelnemers vmbo-mbo-hbo) als horizontaal (bij heterogeen groeperen qua branche of domeinvoorkeur). Leerstijlen zijn vaak verschillend en binnen groepswerk botst dit. Ook de beoordeling van de individuele prestatie binnen groepsprocessen is lastig. Hoe zorg je dat er een gezamenlijk proces ontstaat en gewerkt wordt aan de (meerdimensionale) opdracht/prestatie en hoe zorg je dat tegelijkertijd ieder een stukje verder komt in de eigen leer/ontwikkelingslijn? In de praktijkvoorbeelden worden verschillende uitwegen gekozen, zoals het accent leggen op coaching van de individuele

competentieontwikkeling die plaatsvindt binnen groepswerk. Of: een langdurige binding aan een traject/opdracht realiseren zoals binnen een beroepscontext waarbij ieder individu een bepaalde functie heeft. En vervolgens de activiteiten van de deelnemers borgen in het eigen opleidingstraject.

LOOPBAANZELFSTURING

Drie projecten hebben zichzelf betiteld als projecten die (enigszins) loopbaangericht werken. Hun ervaringen zijn geanalyseerd in de kenniskring waarbij de geformuleerde inzichten ook door de overige deelnemende projecten werden gedeeld. Dit geeft het volgende beeld:

- Leerlingen worden aangezet tot loopbaanzelfsturing als zij de mogelijkheid krijgen om hun *dromen* in *acties* om te zetten. Om van een op fantasie gebaseerde droom, realistische motieven te vormen wordt een *reflexieve dialoog* tussen leerling en begeleider cruciaal geacht. *Reële opdrachten in de praktijk die aansluiten bij de kwaliteiten van de leerling* worden essentieel bevonden om ervaringen op te doen die in de dialoog worden gebruikt. Een *portfolio* wordt als belangrijk ondersteunend instrument beschouwd voor de dialoog over de zelfsturing van de leerling in de ontwikkeling van kwaliteiten en motieven.
- Onderwijs voor loopbaanzelfsturing zoals gepraktiseerd in deze projecten blijkt niet bij alle leerlingen aan te slaan. Dit roept de vraag op of 'Het nieuwe onderwijsconcept motiverend is of dat motivatie een voorwaarde is om je als leerling te kunnen handhaven? Omdat het nieuwe onderwijsconcept allerm minst uitgekristalliseerd is kan echter ook de vraag naar variatie worden gesteld: welke invulling is voor wie wanneer het meest effectief?

Ondanks de inschatting dat de drie besproken praktijken al tamelijk loopbaangericht lijken te werken, valt in een vergelijking met de theorie (*state of the art*) op dat er nog een flinke weg te gaan is. De projecten concentreren zich vooralsnog op reflectie op kennis en vaardigheden en interesses. Het duiden én inzetten van talenten, drijfveren en kwaliteiten in relatie tot dilemma's, waarden en normen in de beroepspraktijk in het perspectief van vormgeven aan de (levens)loopbaan, is nog nauwelijks aanwezig. Ook staan reflectieactiviteiten en het gebruik van een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) vaak nog tamelijk op zichzelf.

Een belangrijk inzicht is dat de rol van de coach cruciaal is, maar erg veel vraagt van docenten. De reflectieve dialoog in de vorm van een leerproces blijkt een essentieel, doch bijzonder moeilijk, aspect van de loopbaanbegeleiding te zijn. *Een probleem waar we mee te maken krijgen is om coaches zo goed te krijgen dat ze met leerlingen de verdieping in gaan.* Ook de rol van de coach in het begeleiden van de omgeving zoals eerder geformuleerd betekent een verdieping en verbreding van de professionaliteit van de coach. Het taken- en competentieprofiel van een coach zal daarmee sterk afwijken van het docentenprofiel of leermeestersprofiel dat vooral gebaseerd is op inhoudelijke, vakmatige expertise en een modelleringsrol (rolmodel, adaptieve ondersteuning).

Congruentie van secundaire processen en primaire processen is voorwaardelijk voor het (kunnen) vormgeven aan loopbaanzelfsturing op deelnemersniveau. *Wat wij van leerlingen vragen [loopbaanzelfsturing] is nooit ontwikkeld door docenten. Docenten denken nog vaak voor leerlingen en willen oplossingen klaarleggen. Het gaat erom dat je het consequent doorvoert in de organisatie, zelfs naar het niveau van College van Bestuur en directie. Ook zij moeten niet met oplossingen droppen, maar ruimte geven aan vernieuwers om hierin zelf te sturen. Docenten moeten hierin ook willen en kunnen leren.*

HANDELEN OPLEIDERS

Bij de thematiek van de doorlopende leerweg en loopbaanzelfsturing kwamen ook aspecten van de nieuwe rol van docenten en praktijkopleiders aan de orde. In de kenniskring die het concrete handelen van opleiders centraal staat, zijn vier projecten daarop nader geanalyseerd. Daarop gebaseerde inzichten werden gezamenlijk geformuleerd.

Door de projecten wordt gewezen op de verbreding van de taak van docenten, naast uitvoeren ook ontwerpen, meer aandacht voor diagnostiek en een grotere variatie in begeleidingsactiviteiten waarbij 'just in time' ondersteuning en 'adaptiviteit' belangrijke aandachtspunten zijn. Voor het ontwerp van (maatwerk)trajecten is het daarbij vooral zaak een balans te houden tussen vooraf structureren enerzijds en anderzijds het organiseren van geleidelijke invulling van trajecten.

Zo wordt in de projecten getracht om opleidingstrajecten te baseren op meerdere ontwerplijnen waarbij het uitgangspunt is om de persoonlijke ontwikkeling van deelnemers en programmatische uitgangspunten aan elkaar te relateren. Idealiter wordt het uiteindelijke opleidingstraject van een individuele deelnemer gestuurd vanuit een zogenaamde loopbaan- en reflectielijn en gevuld vanuit twee andere, programmatische lijnen die betrekking hebben op noodzakelijk geachte kennis en vaardigheden en geïntegreerde taken of opdrachten. Gaandeweg de opleidingstrajecten van deelnemers worden onderdelen vanuit de integrale en kennis- en vaardighedenlijn gespecificeerd en ingekleurd vanuit leervragen en ontwikkelingsbehoeften die binnen het kader van de loopbaan/reflectielijn in een dialoog tussen deelnemer(s) en docenten worden geformuleerd. Daarbij wordt vaak gebruik gemaakt van de instrumenten Portfolio en POP.

Om een dergelijke opzet te doen slagen hebben docenten structureel tijd nodig om te ontwikkelen, is het werken met ontwerpteams die ook uitvoeren, een belangrijke voorwaarde en moeten ontwerpers begeleid worden, zo geven de projecten aan.

Van congruent beoordelen is volgens de projecten sprake:

- als het plaatsvindt in authentieke beoordelingssituaties, bij voorkeur in een onbekende beroepssituatie.
- als de beoordelingscriteria verbonden zijn aan de breedheid van het beroepsdomein (inclusief onderliggende kennis en vaardigheden, zowel meer generiek als vakspecifiek), maar tevens beoordeelbaar zijn ('zichtbaar') in de gekozen situatie.

- als er intersubjectieve beoordeling wordt toegepast. Daarbij kunnen medestudenten een rol spelen evenals zelfbeoordeling en docenten en experts. Ook andere bronnen (zoals het oordeel van de klant, patiënt) worden betrokken in de beoordeling. Docenten hebben (mede) de taak dergelijke beoordelingssituaties te organiseren en uit te voeren waarvoor onder andere een gedegen kennis van de beroepspraktijk nodig is.

DILEMMA'S EN VRAAGSTUKKEN OP HET PEDAGOGISCH-DIDACTISCH DOMEIN

Het handen en voeten geven in de praktijk van een nieuw pedagogisch-didactisch concept stuit nog op veel hobbels en ook dilemma's, zo blijkt uit de projectervaringen die ingebracht zijn in de drie kenniskringen. De belangrijkste dilemma's en vraagstukken zijn:

- Wat moeten we verstaan onder adaptiviteit op het niveau van het opleidingstraject? Zijn er varianten van een loopbaangerichte leeromgeving te ontwikkelen die geëigend zijn voor verschillende groepen deelnemers, afhankelijk van de fase in het ontwikkelingstraject en afhankelijk van het (samen) gestelde doel? Als loopbaan-zelfsturing belangrijk is voor de vormgeving van leren en opleiden, kan dat niet alleen zo zijn voor een selecte groep leerlingen. De uitdaging is om meerdere vormen te vinden zonder het concept aan kracht te laten inboeten. Als onderwijsinstellingen in staat zijn op een dergelijke wijze op maat te werken is het pedagogisch-didactische vraagstuk van doorlopende leerwegen ook voor een groot deel opgelost.
- Ideeën over de uitwerking van nieuwe opleidingsconcepten zijn voldoende voorradig maar beelden en voorbeelden op het niveau van het handelen van opleiders en deelnemers blijven vaag. Bijvoorbeeld: hoe ziet die reflexieve dialoog er uit? Hoe koppel je reflectie aan beroepsidentiteitsontwikkeling? Hoe stimuleer je articulatie van inzichten gekoppeld aan handelen? Hoe verdiep je het geleerde op de werkplek? Hoe toetst je ambities en keuzes? Hoe stel je een leervraag? Wat is een leervraag die reikt naar een volgende fase in het ontwikkelingsproces van een leerling? Er is een grote behoefte aan voorbeelden van gevarieerd en kwaliteitvol begeleiden en aan inzicht in de kwaliteit van de leer- en verwerkingsactiviteiten van de deelnemer.
- Wat betekenen nieuwe opleidingsconcepten voor de invulling van de docentrol en de rol van docententeams? Welke nieuwe routines moeten ontwikkeld worden en welke oude afgebouwd? Gezien de breedte van taken en eisen die volgen uit nieuwe opleidingsconcepten is de vraag ook hoe het begeleiden georganiseerd wordt en hoe het samenspel van rollen bij elkaar komt in teamverband. Hoe ziet die rol van de docent als teamspeler er uit?
- En tenslotte is een belangrijk vormgevingsvraagstuk de nieuwe samenwerking tussen onderwijs en beroepspraktijk bij de begeleiding, het ontwerp van het opleidingstraject en de beoordeling. Zo zegt een kenniskringlid: *Begeleiders in de praktijk moeten leren dat als een leerling met zijn handen in het haar zit, ze de klus niet gaan overnemen, maar ze hem oplossingsmogelijkheden laten verwoorden. Coaches (vanuit de school) hebben daarin een taak. Zij moeten ook de omgeving van de leerling kunnen coachen, dat wil zeggen ouders, bedrijven en vakspecialisten kunnen uitleggen en begrip kweken voor de andere manier van werken.*

4.2.3 Voorlopige conclusies en vervolgvragen

De eerste contouren van de na te streven pedagogisch-didactische processen zoals in het pijlerraamwerk verwoord zijn, worden in enkele projectpraktijken zichtbaar. We hebben dat laten zien voor de rode draad van opleidingstrajecten, het organiseren van leerprocessen en het handelen van opleiders. Uit de ervaringen en kennisuitwisseling wordt zichtbaar dat de genoemde ankerpunten gedeeld worden. Het nieuwe pedagogisch-didactische concept kent vijf zwaartepunten:

- 1 Zelfsturing: het vormgeven van zelfsturing in een dialoog tussen leerling, school, praktijk is een thematiek die centraal staat op weg naar een nieuw leer- en opleidingsconcept. Het gaat dan zowel om zelfsturing op het niveau van het leren zelf (verwerven, integreren, expliciteren) als om het niveau van het opleidingstraject (richting bepalen). Samengevat: zelfgestuurd leren verwijst naar het ontwikkelingsgerichte karakter van opleidingstrajecten en aansturing van die trajecten mede door de deelnemer (De Bruijn, e.a., 2005).
- 2 Authenticiteit: er wordt gewerkt met levensechte opdrachten, dat wil zeggen ontleend aan de beroepspraktijk, zo mogelijk in levensechte contexten. Bij die opdrachten moeten deelnemers niet alleen vaktechnische vaardigheden toepassen, maar ook bredere, meer overstijgende vaardigheden als regelen, plannen en organiseren. De opdrachten mogen wel gedidactiseerd zijn (bijvoorbeeld opgesplitst in deelopdrachten), maar moeten ook recht doen aan de complexiteit van de werkelijkheid (De Bruijn, Leeman & Overmaat, 2006). Samengevat: Authentiek leren heeft betrekking op activerende leer- en verwerkingsvormen en op leerinhouden die refereren aan betekenisvolle onderdelen vanuit de beroepspraktijk.
- 3 Adaptiviteit: het op maat ondersteunen van leer- en ontwikkelingstrajecten van deelnemers op basis van identieke uitgangspunten (zelfsturing en authenticiteit). In plaats van een bepaalde uitwerking als aanpak te hanteren voor alle deelnemers, is de uitdaging het zoeken naar variëteit zowel in de begeleiding als in de leersituaties die past op de fase in het ontwikkelingstraject en de heterogeniteit van de leerlingpopulatie.
- 4 Sociaal leren: de inbedding van individuele opleidingstrajecten binnen groepsprocessen. Groepsprocessen zijn aan de orde binnen opleidingsverband (school, beroep), in het kader van (beroeps)domeinoverschrijdende samenwerking en in het kader van niveauoverschrijdende samenwerking (vmbo, mbo, hbo). Sociaal leren binnen die kaders stimuleert de individuele groei die (tegelijktijd) betekenis moet krijgen binnen formele, individuele opleidingstrajecten.
- 5 De opleider als teamspeler: de betekenis van de nieuwe opleidingsconcepten voor het handelen van docenten en praktijkopleiders in de context van *teamteaching*. Het gaat dan om nieuwe routines, concrete begeleidingsactiviteiten en samenwerkingsvormen.

In het verdere proces van kennisontwikkeling in de kenniskringen zullen de bovenstaande contouren verder moeten uitgewerkt in meer voorbeelden (hoe ziet het er uit en hoe doe je het), en een sterkere onderbouwing van de waarde ervan (doet het er toe?). Wat het laatste betreft is vooral het expliciteren van gebruikerservaringen van belang en het waarderen ervan. Bewijs afgemeten aan prestaties en loopbanen van deelnemers is gezien de korte looptijd van de projecten (nog) niet mogelijk. Bovendien is de pedagogisch-didactische uitwerking op het niveau van het handelen veelal nog onvoldoende uitgewerkt zodat van effectonderzoek nog te weinig verwacht kan worden (vergelijk De Bruijn, e.a. 2005). Wel zou de kwaliteit van de leeractiviteiten in kaart kunnen worden gebracht. Dat sluit aan bij de behoefte om voorbeelden en validering niet alleen te richten op het niveau van het opleidingstraject en de ontwikkel- of leerlijn, maar ook op het niveau van de concrete interactie tussen opleiders en deelnemers.

4.3 Actoren: het organisatieperspectief

In het analysekader zoals geschetst in hoofdstuk I is het innovatief vermogen van de onderwijsinstelling een tweede perspectief op realisatie van de ambitie van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Verankering van innovaties op institutioneel niveau wordt gezien als cruciaal voor het beklijven van innovaties en wordt begrepen als het versterken van het innovatief vermogen van de organisatie. Congruentie tussen primaire en secundaire processen en innovatief leiderschap zijn geformuleerd als de twee pijlers waarop dit innovatieve vermogen berust. In de kenniskring 'lerende organisatie' is dit concept verder uitgewerkt en is getracht er handen en voeten aan te geven door theoretische inzichten te combineren met ervaringen uit de betrokken projecten en gezamenlijke reflectie.

4.3.1 Conceptuele uitwerking

De kenniskring heeft het *lerend vermogen* van de onderwijsinstelling als centraal concept gedefinieerd en daarbij als vraagstelling geformuleerd: *Hoe organiseren opleidingsorganisaties het leren van hun eigen innovaties, en welke factoren stimuleren dan wel belemmeren dit leren?*

De onderliggende gedachte om het lerend vermogen centraal te stellen is dat naast het opleiden, onderwijsorganisaties in de beroepskolom in staat moeten zijn om blijvend te innoveren om zo (proactief) in te kunnen spelen op veranderingen in de omgeving. Blijvend innoveren is echter (nog) geen kernbekwaamheid van veel onderwijsorganisaties³⁰. De ontwikkeling naar een lerende organisatie kent drie stadia die gerelateerd zijn aan drie niveaus van leren³¹. Bij 1^e orde leren gaat het om het zodanig organiseren van innovaties dat leren op organisatieniveau kan ontstaan. Bij 2^e orde leren gaat het om het zodanig organiseren van dat leren dat de leerervaringen die daarbij

30 Vergelijk: Geurts, 2004; 2005; Meijers, 2004; Den Boer & Nieuwenhuis, 2004.

31 Vergelijk ook: Swieringa & Wierdsma, 2002.

worden opgedaan doorwerken in andere delen van de organisatie of een impuls geven aan nieuwe ontwikkelingen. Bij 3^e orde leren gaat het om lerend organiseren zodat er op organisatieniveau steeds geleerd wordt van eigen handelen en dit handelen wordt aangepast aan wat er geleerd is en wordt afgestemd op ontwikkelingen in de omgeving. Het gaat om voorwaardelijke niveaus van leren. Dat wil zeggen dat lerend organiseren (3^e orde leren) bekwaamheid in het lerend innoveren (2^e orde leren) veronderstelt en lerend innoveren de bekwaamheid in het organiseren van leren (1^e orde leren).

Voor het 1^e stadium in de ontwikkeling naar een lerende organisatie heeft de kenniskring vijf kenmerken geïdentificeerd (*de schijf van 5*):

- *Eigenaarschap*
Wie heeft er een duidelijk en urgent probleem? Speelt die partij dan ook de centrale rol in het project?
- *Inspirerend concept*
Heeft het project een uniek, uitdagend en inspirerend doel?
- *Professionele aanpak*
Wordt het project goed uitgevoerd? Is het de uitvoerders duidelijk waarom de gekozen aanpak de beste is? Is die keus gebaseerd op eigen ervaringen of de ervaringen van andere vernieuwers?
- *Prestaties*
Let het project op resultaat? Zijn de beoogde effecten wel duidelijk geformuleerd? Gaan de betrokkenen na of dit resultaat ook wordt gerealiseerd?
- *Leren*
Is er sprake van reflectie en dialoog over probleem, aanpak en resultaten? Worden de nieuwe kennis en ervaring structureel onderdeel van de organisatie?

4.3.2 Ervaringen en inzichten

De ontwikkeling naar een lerende organisatie is voor de projecten die participeren in de kenniskring een verderweg liggend perspectief. De meeste projecten hebben hun handen vol aan het realiseren van de beoogde inhoudelijke innovatieprestaties. Een zeker lerend vermogen is echter voorwaardelijk om welke prestatie dan ook te kunnen leveren. Reden waarom vier projecten uit de kenniskring nader geanalyseerd zijn aan de hand van de genoemde schijf van 5. Dit levert het volgende beeld op:

- Uit alle vier praktijkvoorbeelden spreekt dat het cruciaal is, dat het *eigenaarschap* van de innovatie goed is geregeld. Zonder dat komen innovaties – en dus het leren daarvan – überhaupt niet van de grond. Een eerste principe van eigenaarschap dat uit de praktijkvoorbeelden naar voren komt, is *stuurkracht*: de innovatie in beweging te zetten én houden. Als de partij die eigenaar is van de innovatie tevens het stuur in handen heeft is dat een krachtige combinatie. Dat is het geval als het management initiatiefnemer is van de innovatie omdat deze tevens in de positie is om de voortgang van het innovatieproces te sturen en te bewaken.

Een tweede principe van eigenaarschap is de gevoelde *verandernoodzaak* wat de drive geeft om door te zetten en een derde principe is het *gedeeld belang* van betrokken actoren. Meervoudig eigenaarschap op basis van gedeelde belangen is een belangrijk innovatiefundament.

- Een doel (*innovatieconcept*) is voorwaardelijk voor leren. De vraag is wat de kenmerken zijn van een innovatieconcept dat leren op organisatieniveau teweeg brengt. Een eerste principe dat uit de praktijkvoorbeelden naar voren komt is de *rijkheid* van het innovatieconcept. Zo is een integraal concept, met implicaties voor zowel primaire als secundaire processen en tevens individueel leren verbindt aan team- en organisatie-leren, een innovatieconcept dat organisatieleren in zich draagt.
Ambitie is een tweede principe. Sommige projecten kennen een pragmatische ambitie: binnen een bepaalde projectperiode bepaalde producten of diensten leveren. Uit de praktijkvoorbeelden spreekt dat dit type innovatieconcepten wel richting geeft en betrokkenen inspireert. Ze doen echter vooral een appèl op het kortere termijn oplossingsvermogen van betrokkenen en dagen daarom nauwelijks uit tot leren op organisatieniveau. Het doel is bekend, de weg er naar toe kan worden uitgezet, realisatie vraagt om gerichte interventies. Andere projecten hebben een visionaire ambitie. De activiteiten die in de projecten plaatsvinden, zijn stappen of fasen in een ontwikkelingsgericht proces waarvan alleen de horizon zichtbaar is. De richting is bekend, de weg er naar toe is een langere termijn kwestie waarin sprake is van continue koers zoeken, realisatie vraagt om regelmatige reflectie om vast te stellen wat relevante volgende stappen in het proces zijn. Dit type innovatieconcepten daagt uit tot leren op organisatieniveau omdat ze een appèl doen op het lerende vermogen van betrokkenen.
- Een eerste principe van een *professionele aanpak* van de innovatie die uitdaagt tot leren op organisatieniveau, is het *cyclisch-iteratieve* karakter ervan, dat wil zeggen een combinatie van steeds terugkeren (cyclisch) en zoeken (iteratief). In zo'n werkwijze lopen terugkijken en vooruitkijken in elkaar over. Reflecteren op ontwikkelingen en daarvan leren is essentieel in de werkwijze. Resultaten van reflecties leiden niet alleen tot bijstelling van activiteiten, planning en inzet van mensen en middelen. Ze leiden ook tot aanscherping of concretisering van ambities. Op ambities zelf wordt niet ingeleverd, tenzij voortschrijdend inzicht daartoe aanleiding geeft.
Een tweede principe is het *organisch* karakter van de aanpak. Het project is geen losstaande activiteit, maar een initiatief dat voortbouwt op en deel uitmaakt van bredere ontwikkelingen. Ontwerpen, experimenteren, evalueren en implementeren zijn niet gescheiden georganiseerd, maar maken deel uit van een ontwikkelingsproces waarin verschillende activiteitensporen gericht zijn op het realiseren van eenzelfde ambitie. Deze activiteitensporen hebben betrekking op alles wat nodig is om de ambitie te bereiken: de inhoud van de opleiding, de didactiek, de begeleiding van deelnemers, de inrichting van de fysieke leeromgeving, de organisatie van het

leerarrangement met verschillende betrokken partijen, de deskundigheid van alle betrokkenen, de financiële en organisatorische randvoorwaarden, enzovoort. *Voorwaardenscheppend* werken tenslotte is een derde principe. Leren op organisatie-niveau wordt mogelijk gemaakt door 'out-of-the-box' denken te stimuleren: creatieve oplossingen bedenken voor problemen die vooraf niet voorzien zijn. Verder gaat het om het 'leren van fouten', waardoor er voor betrokkenen ruimte is om te experimenteren, en nog niet gebaande paden op te gaan. Ook het tegenwicht bieden aan ontwikkelingen die de innovatie belemmeren (gemeentelijk huisvestingsbeleid, negatieve publiciteit vmbo, cao-regelingen, wet- en regelgeving) en daarin eigen verantwoordelijkheid nemen is een leervoorwaardenscheppende activiteit.

- In de ontwikkeling naar een lerende organisatie leveren *prestaties* de indicatoren waaraan gespiegeld wordt hoe het staat met de voortgang en met de resultaten en de effecten van de innovatie. Een eerste principe met betrekking tot prestatie-indicatoren is dat er sprake moet zijn van *streefwaarden*. Een tweede principe van prestatie-indicatoren is de *waardering*. Uit alle praktijkvoorbeelden spreekt dat de waardering van betrokkenen een belangrijk aspect is in het vaststellen van de voortgang, resultaten en effecten van het project. Overigens is in geen van de vier projecten geëxpliciteerd waarin deze waardering tot uitdrukking komt, en hoe deze in het kader van het project wordt 'gemeten'.
Resultaat is een derde principe van prestatie-indicatoren. Ook hiervoor geldt dat er in alle praktijkvoorbeelden aandacht is voor beoogde dan wel bereikte effecten en resultaten van de innovatie, maar dat deze niet in relatie (kunnen) worden gebracht met de beoogde en gerealiseerde projectopbrengsten. Verder valt op dat in geen van de projecten kwantitatieve en kwalitatieve streefcijfers zijn geformuleerd. Noch op het niveau van het innovatieconcept, noch op het niveau van de projectopbrengsten die bedoeld zijn een bijdrage te leveren aan de realisatie van het innovatieconcept.
- In het kenmerk *leren* komt tot uitdrukking hoe op organisatieniveau inzicht wordt verkregen in resultaten en effecten van de innovatie, en hoe op basis van een proces van 'zien' en 'oordelen' tot 'handelen' wordt overgegaan. In het perspectief van een lerende organisatie gaat het hier om de vraag: 'Hoe organiseren opleidingsorganisaties het leren van hun eigen innovaties?' Een eerste principe, dat uit de praktijkvoorbeelden naar voren komt is *externe oriëntatie*. Een tweede principe is *sociaal leren*. Het leren van innovaties krijgt vorm als een sociaal leerproces, waarin betrokkenen reflecteren op de resultaten en effecten van de innovatie (en/of het project) en op basis van de bevindingen die deze collectieve reflecties opleveren, tot handelen overgaan.

4.3.3 Voorlopige conclusies en vervolgvragen

De vier praktijkvoorbeelden ondersteunen de aanname dat ‘de schijf van 5’ het concept van de lerende organisatie – 1^e orde leren –representeert. Uit de analyse van de praktijkvoorbeelden blijkt dat alle vijf kenmerken van betekenis zijn in het ontwikkelingsproces naar een lerende organisatie. Ook de condities die naar voren kwamen bij de thematiek van de primaire processen ondersteunen deze conclusie. Zo is het belang van de congruentie tussen primaire en secundaire processen en van draagvlak en visie bij het management terug te zien in de kenmerken ‘inspirerend innovatieconcept’ en ‘professionele aanpak’. Het belang van ‘eigenaarschap’ speelt sterk bij het organiseren van doorlopende leerwegen. De essentie van het versterken van het lerend vermogen als grondslag voor verankering van innovaties past bij het belang van procesmanagement zoals dat in het kader van de thematiek van doorlopende leerwegen werd onderstreept. Daar werd gezegd dat afstemming geen product is dat gerealiseerd kan worden en vervolgens verankerd, maar dat het vraagt om het scheppen en onderhouden van condities in de primaire, secundaire en tertiaire opleidings- en organisatieprocessen om voor elke deelnemer, op elk moment en op elke plek een vloeiend traject te kunnen realiseren.

Als uitkomst van de praktijkanalyses via de kenniskring lerende organisatie is elk kenmerk van de schijf van 5 nog enigszins aangescherpt en zijn vervolgvragen geformuleerd:

- 1 Activerend eigenaarschap lijkt cruciaal in een ontwikkelingsproces naar een lerende organisatie. De toevoeging *activerend* is relevant in zijn dubbele betekenis: het *eigenaarschap voeden* door aandacht te besteden aan urgentie, noodzaak, belang van de innovatie bij betrokken actoren én het *eigenaarschap hebben* door te initiëren, te sturen en te bewaken.
Vraag: Onder welke condities is meervoudig eigenaarschap³² een werkzaam principe?
- 2 Een uitdagend concept lijkt cruciaal in het ontwikkelingsproces naar een lerende organisatie. De toevoeging *uitdagend* is relevant om aan te geven dat het niet om een specifiek te duiden concept gaat, maar om de ingrediënten van het concept die uitdagen tot leren op organisatieniveau.
Vraag: Wat zijn ingrediënten van een innovatieconcept die maken dat het concept uitdaagt tot leren op organisatieniveau?
- 3 Een ontwikkelingsgerichte aanpak van innoveren lijkt cruciaal in het perspectief van een lerende organisatie. De toevoeging *ontwikkelingsgericht* is relevant in een dubbele betekenis: het *ontwikkelen van de aanpak* op basis van ervaringen en voortschrijdend inzicht én het *modifieren van de aanpak* op basis van (niet direct beïnvloedbare) condities en randvoorwaarden.
Vraag: Wat zijn ingrediënten in de aanpak die maken dat deze uitdaagt tot leren op organisatieniveau?
- 4 Toonbare prestaties lijken cruciaal in het ontwikkelingsproces naar een lerende organisatie. De toevoeging *toonbaar* is relevant in zijn dubbele betekenis: aan de

32 Dit principe ligt in feite ten grondslag aan de ambities van het Innovatiearrangement Beroepskolom.

voorkant duidelijk maken wat je als organisatie wilt bereiken en waaraan je succes (of falen) afmeet; aan de achterkant kunnen laten zien waarin dat succes (of falen) zichtbaar is.

Vraag: Wat zijn betekenisvolle prestaties op organisatieniveau en hoe kunnen deze toonbaar worden gemaakt?

- 5 Collectief leren lijkt cruciaal in het ontwikkelingsproces naar een lerende organisatie. De toevoeging *collectief* is relevant om aan te geven dat het niet gaat om het leren van bij het project betrokken individuen, maar om collectieve vormen van leren die impact hebben op het functioneren van de betrokken organisaties.

Vraag: Hoe krijgt collectief leren op organisatieniveau vorm en met welke impact?

De verdere kennisontwikkeling in deze kenniskring zou via deze vragen de schijf van 5 zowel moeten specificeren in termen van cruciale elementen en tastbare indicatoren (waar gaat het om en hoe doe je het?), als valideren (wat is het waard?). Voor deze thematiek lijkt het zinvol het valideringsproces vorm te geven volgens het inter-subjectiviteitprincipe, dat wil zeggen via weging van 'oordelen' vanuit verschillende actorperspectieven (intern én extern)

4.4 Actoren: co-makership en regionale verankering

In deze paragraaf stellen we het derde perspectief uit het analysekader uit hoofdstuk 1 centraal, namelijk dat van regionaal co-makership als handelingskader om tot duurzame innovatie van het beroepsonderwijs te komen. Nieuwe opleidingsprocessen dienen een actieve participatie van het bedrijfsleven te kennen en verankering daarvan kenmerkt zich door het innovatief vermogen van de regio. Co-creatie van opleidingstrajecten door onderwijs en bedrijfsleven en een proactieve regionale kennisinfrastructuur zijn de twee fundamenteën van een dergelijk co-makership. Twee kenniskringen hebben zich in 2005 over deze thematiek gebogen (en zijn in 2006 als één kenniskring verdergegaan).

4.4.1 Conceptuele uitwerking

De thematiek *co-makership* is uitgewerkt aan de hand van de vraag: *wat stimuleert het delen van verantwoordelijkheid van school en bedrijf voor het opleiden?* Daarbij gaat het zowel om gezamenlijk (mbo)opleidingen te ontwerpen (delen van een visie op opleiden, met elkaar ontwerpen, gezamenlijk veranderingen realiseren), alsook om het samen uitvoeren van opleidingen (met elkaar leeromgevingen inrichten, gezamenlijk begeleiden, beoordelen). Deze vraag is aan de hand van drie thema's uitgediept:

- Opbouwen van partnerschappen;
- Gezamenlijk vormgeven aan opleidingen;
- Gezamenlijk uitvoeren van leerprocessen.

De kernvraag voor uitwerking van de thematiek ‘proactieve kennisinfrastructuur’ luidde: *wat stimuleert de ontwikkeling en instandhouding van een regionale kennisinfrastructuur waarin scholen en bedrijven samenwerken aan de versterking van het innovatief vermogen van de regio?* Als kenmerken van zo'n regionale kennisinfrastructuur zijn geformuleerd dat de samenwerking:

- projectonafhankelijk is, c.q. duurzaam ofwel verankerd in (onderwijs)organisaties;
- een eigenstandig organiserend vermogen heeft;
- met een relatief open agenda werkt met inbreng vanuit onderwijs én bedrijfsleven;
- zichtbaar effect heeft op alle participerende organisaties, en
- een uitstraling heeft die verder gaat dan de kring direct betrokken personen en instellingen.

4.4.2 Ervaringen en inzichten

Per deelthematiek (co-makership en proactieve kennisinfrastructuur) vatten we de bevindingen uit de kenniskringen samen. De ervaringen en inzichten zijn gebaseerd op analyse van in totaal zeven projectpraktijken, een aantal aanvullende projectbezoeken en projectpresentaties en gezamenlijke reflectie in de kenniskringen.

CO-CREATIE VAN OPLEIDINGSTRAJECTEN

Bij de meeste projecten is co-makership van meet af onderdeel van de aanpak. In de uitwerking worden twee patronen zichtbaar. Sommige projecten kiezen ervoor om te beginnen bij het maken van ontwerpen en te werken aan randvoorwaarden. Eerst worden op bestuurlijk niveau een aantal zaken voorbereid en gewerkt aan commitment van de belangrijkste partners. Vervolgens wordt in werkgroepen een en ander uitgewerkt (inhoudelijke en procesmatige kaders, modellen en instrumenten) om daarna over te gaan tot uitvoering op de werkvloer, vaak eerst nog in pilots. In andere projecten gaan het ontwerpen en het uitvoeren hand in hand. In die projecten worden partners al doende betrokken bij de visieontwikkeling en vormgeving.

Vooral in het eerste geval is de stap van samen ontwerpen en uitproberen in enkele pilots naar samenwerking met bedrijven als onderdeel van de reguliere opleidingen, groot. Het ontwerp veronderstelt bijvoorbeeld dat opdrachten in bedrijven uitgevoerd worden en dat deelnemers worden begeleid door mensen uit de praktijk. In pilots is dat uitgetest, maar hoe kom je vervolgens aan voldoende bedrijven en bereidwillige begeleiders om deze werkwijze regulier te maken? Er is dan onvoldoende basis om innovaties te verankeren in de interne organisatie en werkprocessen van de school en het regionale bedrijfsleven.

Het opbouwen van de partnerschappen wordt beïnvloed door:

- *De houding van de onderwijsinstellingen:* Het blijkt dat scholen co-makership nog vaak benaderen vanuit een schools perspectief: wat het hen (i.c. de deelnemers) oplevert. Dat werkt naar bedrijven toe vaak contraproductief. Bedrijven verwachten een

houding van gelijkwaardigheid en willen een helder antwoord op de vraag wat voor hen de winst is van intensieve samenwerking.

- *De mate waarin de noodzaak tot samenwerking gevoeld wordt:* Bedrijven die kampen met kwantitatieve en kwalitatieve knelpunten in hun (toekomstige) personeelsvoorziening zijn eerder bereid te investeren in co-makership, dan bedrijven die deze problemen niet hebben. Het maakt verschil of bedrijven vinden dat ze met het oog op het binden van (toekomstig) personeel ook zelf moeten investeren in opleiden. Hetzelfde geldt voor het onderwijs. Onderwijspersoneel dat vindt dat het klassieke onderwijs onvoldoende aansluit bij eisen van de klant is eerder bereid te zoeken naar nieuwe wegen dan personeel dat deze visie niet deelt.
- *De mate waarin bedrijven al samenwerken op gebied van opleiden:* Conjunctuurgolven zetten vaak de samenwerking onder druk. Bedrijven trekken zich terug in slechte tijden, (geen geld om te investeren in overleg en begeleiding) en in goede tijden hebben ze het te druk met produceren en geen tijd voor co-makership. Vooral het Midden en Kleinbedrijf (MKB) reageert sterk op fluctuaties. Samenwerkingsverbanden als de Vrienden van Techniek (VvT) lijken dit te kunnen doorbreken. In VvT's verenigen bedrijven zich branchegewijs op samenwerking op het gebied van opleiden. Zulke clubs maken de samenwerking ook minder vrijblijvend; dat is vaak een groot knelpunt. Qua thematiek houden VvT's zich bezig met het verdelen van lusten en lasten, het opvangen van conjunctuurgolven, het vervullen van een coördinatiefunctie naar scholen, matchen van stagebehoefte en stageplaatsen en het formuleren van actuele en toekomstige opleidingsvragen.

Het vormgeven aan co-makership is een intensief, complex proces dat veel tijd en energie vraagt. De ervaring leert dat projecten die zich op één of enkele branches richten het op dit punt makkelijker hebben dan projecten die zich op een groot aantal branches richten en vele verschillende typen bedrijven willen aanspreken.

Uit de ervaringen blijkt ook dat het vormgeven aan het opleidingsontwerp (inhouden, begeleiding programmering) vaak nog een schoolse aangelegenheid is, ofschoon in de opzet van de meeste projecten is besloten dat op dit niveau ook de bedrijvenpartners zouden participeren. Bedrijven geven voor het wegblijven als verklaring, dat het ontwikkelwerk hen te veel tijd kost, en dus economisch gezien niet wenselijk of haalbaar is. Het is een signaal aan de scholen dat de gekozen werkwijze niet aansluit bij de (werk)cultuur van de bedrijven, – i.c. teveel uit een schoolse traditie is ingestoken (veel overleg e.d.) – en dat er gezocht moet worden naar andere wegen. Tegelijkertijd kan het een teken zijn dat voor bedrijven de meerwaarde niet helder is, dat ze onvoldoende overtuigd zijn dat hun investeringen leiden tot een win – win situatie voor beide partijen. Op het niveau van samenwerking met een enkel bedrijf (pilot) tekenen zich - in de driehoek school- leerling- bedrijf – al wel vormen van samenwerking af die in de richting gaan van daadwerkelijk co-makership. Prestaties/bedrijfsopdrachten blijken een goed aangrijpingspunt te zijn. Uit de ervaringen zijn de volgende succesfactoren af te leiden:

- Het blijkt goed te werken als docenten actief en betrokken meedenken met bedrijven over mogelijke prestaties die óók vanuit bedrijfsoptiek relevant/van belang zijn, over de vormgeving van de begeleiding en (bijdrage aan) de beoordeling.
- Het belang van persoonlijke relaties is evident, evenals korte, communicatie- en beslislijnen.
- Het werpt vruchten af als docenten zich verdiepen in de bedrijfscultuur en in (toekomstige) beroepsvereisten - en die weten te vertalen naar leerinhouden. Tegelijkertijd dient men overtuigend de meerwaarde van het onderwijsconcept en van co-makership voor het bedrijf (op termijn) te kunnen schetsen. Bedrijven komen dan eerder met vragen en suggesties en tonen een grotere bereidheid om medewerking te verlenen en te investeren in zowel de ontwerp- als uitvoeringsfase (ook in tijden waarin het economisch wat minder gaat).
- Het vervullen van een adequate achterwachtfunctie door de school. Bedrijven moeten niet het gevoel krijgen dat het opleiden op hen wordt afgeschoven.

De positieve ervaringen in één-op-één relaties laten onverlet, dat er nog het nodige moet gebeuren wil er sprake zijn van structureel en duurzaam co-makership op alle niveaus. Als belangrijke knelpunten worden genoemd:

- De organisatie en werkwijze (cultuur) van onderwijsinstellingen zijn nog vaak onvoldoende aangepast aan de nieuwe onderwijsconcepten. Het grootste knelpunt is het gebrek aan *flexibiliteit* dat zich zowel op het vlak van de ontwikkeling als de uitvoering wreekt. Bedrijven ervaren de samenwerking met scholen vaak als stroperig.
- Docenten en praktijkopleiders zijn nog onvoldoende toegerust op hun nieuwe rollen.
- Niet alle bedrijven zijn altijd bereid deelnemers werk te laten dat voor hun competentieontwikkeling belangrijk is. Bijvoorbeeld werk waarbij sprake is van financiële of andere afbreukrisico's.

PROACTIEVE KENNISINFRASTRUCTUUR

Kenmerkend is dat de meeste projecten niet de ambitie hadden om in 'HPBO tijd' een lokale proactieve kennisinfrastructuur tot stand te brengen. Men werkt aan betere relaties met het bedrijfsleven en tussen onderwijsinstellingen in de onderwijskolom, maar de slag naar een duurzame relatie waarin de randen van de innovaties worden opgezocht en waarin onderwijsinstellingen 'kennisleverancier van het lokale bedrijfsleven worden', moet nog gemaakt worden. Daar stond tegenover dat elk van de leden van de kenniskring wel tot doel had de samenwerking met het bedrijfsleven duurzaam te maken. Niet alleen door het in stand houden van de opbrengsten van het project, maar ook door het verbreden van de samenwerking. Daarbij was het concept van een proactieve kennisinfrastructuur een inspirerend perspectief. De volgende ervaringen en inzichten konden worden opgetekend:

- *Samenwerking is projectonafhankelijk en duurzaam verankerd in onderwijsorganisaties*
Een gedeeld belang dat organisaties en personen voor langere tijd bindt is cruciaal. Bijvoorbeeld om samen het personeelstekort in de zorg het hoofd te bieden; een duidelijk probleem waarvoor een heldere rolverdeling gedefinieerd kan worden tussen de

samenwerkingpartners. Wat ook helpt is als partijen elkaar vinden in een ambitie die groter is dan ieders organisatiedoelen. Bijvoorbeeld als een gemeente het onderwijs en het lokale bedrijfsleven wil inzetten voor de ontwikkeling van een ICT profiel van de gemeente. Dan is een netwerk geen doel, maar een middel.

Een voorwaarde voor verankering is een helder beeld van elkaar en van elkaars verwachtingen. Een open gesprek over de beeldvorming veronderstelt bijvoorbeeld dat scholen een voor het bedrijfsleven relevant antwoord kunnen geven op de vraag 'wat heb je te bieden?'. Het betekent ook dat je de tijd moet nemen om af te tasten en te zoeken naar thema's waarop je elkaar kan vinden. Zeker als je verder wilt dan samenwerking op voor de hand liggende thema's als uitbreiding van beroepspraktijkvormingsplaatsen.

- *Een eigenstandig organiserend vermogen*

Samenwerking wordt robuuster als er mensen bij betrokken zijn die het groepsproces *drive* kunnen geven en die het vermogen hebben om groepsprocessen over tegenvallers en verschil van inzicht heen te tillen. Om dezelfde reden is het ook belangrijk dat het samenwerkingsverband bestaat uit personen die in hun eigen organisatie op beleidsniveau opereren. Alleen mensen in deze posities kunnen ervoor zorgen dat afspraken en initiatieven in daden kunnen worden omgezet. Want als afspraken niet op een afzienbare termijn tot daden leiden, zal het snel over zijn met de samenwerking.

- *Een relatief open agenda met inbreng vanuit onderwijs én bedrijfsleven*

Partijen moeten elkaar kunnen vinden in gedeelde ambities en de erkenning van wederzijdse afhankelijkheid om die ambities waar te maken. Vaak begint samenwerking met één thema. Om de samenwerking duurzaam te maken zouden er in de loop der tijd meer thema's bij moeten komen. Deze agendavorming is een belangrijk punt van aandacht. Het kost soms enige inspanningen om tot een innovatieve agenda te komen: is het onderwijs uitgepraat als de beroepspraktijkvorming goed geregeld is of is er ook animo om nieuwe thema's te bedenken? Hetzelfde geldt overigens ook voor het bedrijfsleven: willen zorginstellingen ook over iets anders praten dan het samen oplossen van het personeelstekort?

Samenwerking kan ook voorstellen opleveren die niet altijd door de betrokkenen als haalbaar of wenselijk worden beschouwd. Zo wil het bedrijfsleven vaak graag dat onderwijsinstellingen hun contacten met bedrijven achter één loket organiseren, zodat ze niet steeds naar andere personen worden doorverwezen. Het is een herkenbaar verzoek, waar het onderwijs echter niet gemakkelijk aan kan voldoen, omdat er een spanning bestaat tussen de noodzaak om contacten persoonlijk te maken en het efficiënt organiseren van contact. Bovendien is een schoolorganisatie niet in één jaar te herstructureren. Zo'n thema vraagt inleving om tot een werkwijze te komen die voor beide partijen werkbaar is. Daar moet je het dus ook over hebben.

- *Zichtbaar effect op alle participerende organisaties*

Alle partijen gaan ervan uit dat het samen gebruiken van de voorzieningen die in het project ontwikkeld worden de samenwerking, nieuwe dynamiek geeft. In de feitelijke samenwerking worden nieuwe ideeën geboren, voorzieningen leiden tot verdere integratie van of een andere taakverdeling tussen organisaties, enzovoort.

- *Uitstraling die verder gaat dan de kring direct betrokkenen*

In een van de geanalyseerde projectpraktijken is een binnen- en buitenring te onderscheiden. In de buitenring zitten de relevante bedrijven in de regio. Alle door het project in het leven geroepen voorzieningen zijn erop gericht om de buitenring te binden. Deelname staat open voor alle bedrijven en geeft rechten en plichten. Het is de basis voor een proactieve kennisinfrastructuur die partners op verschillende manieren toegang geeft tot de kennis die in het netwerk wordt ontwikkeld. Voorkomen wordt dat deelname automatisch inhoudt dat je tijd moet investeren in een vergader- en overlegstructuur om kennis te delen.

4.4.3 Voorlopige conclusies en vervolgvragen

Uit de geanalyseerde projectpraktijken blijkt dat de geformuleerde kenmerken van een proactieve regionale kennisinfrastructuur naar herkenbare vraagstukken verwijzen. De vraagstukken staan echter nog ver van de dagelijkse projectpraktijken af³³. Er leven vooral veel *how to do* vragen. De uitdaging is echter daar toch ook enige meer generieke inzichten aan te ontwikkelen die in het kader staan van de route naar pro-activiteit en duurzaamheid. In de gepresenteerde bevindingen in de vorige paragraaf zijn aanzetten te vinden tot enkele vervolgvragen die dicht blijven bij de praktische worsteling van de projecten, maar ook enkele die van meer beschouwende aard zijn. Ook kan de basis van de inzichten verbreed worden door een sterkere weging daarvan bijvoorbeeld door stakeholdersperspectieven te confronteren en te vergelijken (wat is het waard?). Specificatie, weging en reflectie is interessant ten aanzien van de volgende vraagstukken:

- *Ontwikkelen van duurzame samenwerkingrelaties*

Op welke manier kun je als school bedrijven voor langere tijd binden? Wat is een constructieve houding/benadering in het binden van bedrijvenpartners aan het samen opleiden? Licht het antwoord op deze vraag in de houding van onderwijsinstellingen? Of moeten we anders naar samenwerking leren kijken en bedrijven niet impliciet beschouwen als een dependance van de school die meer of permanent open is voor de 'opvang' van onderwijsdeelnemers?

Hoe organiseer je als school een samenwerkingsverband met bedrijven? Moet je dat als ROC doen, als samenwerkende scholen in de kolom, of moet je er een samenwerkingsconstructie van bedrijven tussenzetten of het aan intermediairs als Technocentra overlaten? Of maakt 't niets uit?

33 Dit is overigens niet uniek voor deze projectpraktijken, vergelijk Onderwijsraad (2005). *Bijdragen van onderwijs aan het Nederlandse innovatiesysteem*. Den Haag: Onderwijsraad.

- *Samen ontwikkelen*

Het ontwikkelingsproces naar opleiden wordt vaak in fasen opgedeeld. De eerste stap is dan het maken van een ontwerp dat na een uitwerking in werkgroepen in een of meer pilots wordt uitgeprobeerd, alvorens men overgaat tot reguliere invoering. In deze opzet stuit je dus onvermijdelijk op de vraag hoe je de stap zet van de pilotfase naar reguliere invoering. Hoe zorg je ervoor dat onderwijsinnovatieprojecten hun pilotfase ontstijgen en duurzaam verankeren in de school en bedrijven? En hoe kom je steeds aan zoveel bedrijven dat het onderwijs voor de hele groep deelnemers volgens plan kan worden uitgevoerd? Deze vragen zijn inherent aan deze manier van het organiseren van onderwijs-innovatieprocessen. Zijn er ook werkvormen waarmee we dit probleem kunnen vermijden?

- *Samen opleiden*

Veel projecten werken, afgeleid van het onderwijsconcept, met het principe dat kennisontwikkeling loopt via de cyclus geheel – deel - geheel. Vanuit betekenisvolle gehelen (prestaties) die leervragen oproepen, maken leerlingen zich de onderdelen eigen. De vraag is dan wanneer je leerlingen loslaat in een bedrijf: over hoeveel basisvaardigheden moeten ze beschikken? Met het oog op de begeleidingstijd willen bedrijven leerlingen die al iets kunnen, terwijl de school er op wijst dat juist voor het ontwikkelen van die vaardigheden een contextrijke omgeving en opdracht (geheel) nodig is. Dit dilemma is al zo oud is als het (duale) beroepsonderwijs. Daarom is het ook hier relevant ons de vraag te stellen of het dilemma oplosbaar is. En als het niet oplosbaar is, moeten we dan op zoek naar onderwijsconcepten die bedrijven minder in het korset van opleidingsfiliaal van de school drukken? Of moeten we onze verwachtingen in het samenwerken met bedrijven bijstellen? Of kunnen we het samen opleiden inmiddels ook op andere manieren vormgeven en het dilemma achter ons laten?

- *Verder dan co-makership*

De basis van de samenwerking tussen school en bedrijf ligt vaak in het samen vormgeven aan het opleiden van mbo-ers. Hoe kun je vanuit het onderwijs het initiatief nemen om de samenwerking te verbreden? Heb je als school voldoende ideeën om dat op eigen kracht te doen of kun je daar beter anderen voor inschakelen. En zo ja, wie? Bedrijven in de regio hebben elk zo hun eigen beeld van de samenwerking met het onderwijs. Maar om de samenwerking duurzaam te maken wil vooral het onderwijs graag weten wat je aan elkaar hebt en waar je op kunt rekenen. Hoe kun je met die verschillen rekening houden in het vormgeven aan het samen opleiden én het samen ontwikkelen van nieuwe kennis? Is dit nog te hanteren voor scholen? Hoe kun je het hanteerbaar maken en houden?

Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in een proactieve kennisinfrastructuur veronderstelt dat de school verschillende typen vragen van bedrijven aankan. Hoe kunnen we de schoolorganisatie daarop inrichten en de docenten daarop voorbereiden? Wat zijn goede voorbeelden?

4.5 **Synthese: op weg naar een praktijktheorie**

Als we bovenstaande ervaringen en inzichten relateren aan het analysekader zoals dat in hoofdstuk I (figuur I.1) is ontwikkeld kunnen enkele voorlopige conclusies worden getrokken.

De pijlers zoals die benoemd zijn aan de proceskant komen in de kenniskringen terug als belangrijke thema's. In het handen en voeten geven aan pedagogisch-didactische processen die leiden naar de gewenste effecten, zijn vijf zwaartepunten te onderkennen:

- 1 Zelfsturing: het vormgeven van zelfsturing gebeurt in een dialoog tussen leerling, school en de praktijk. Het gaat dan zowel om zelfsturing op het niveau van het leren zelf (verwerven, integreren, expliciteren) als om het niveau van het opleidingstraject (richting bepalen).
 - 2 Authenticiteit: er wordt gewerkt met levensechte opdrachten uit de beroepspraktijk, zo mogelijk in levensechte contexten. Authentiek leren heeft betrekking op activerende leer- en verwerkingsvormen en op leerinhouden die refereren aan betekenisvolle onderdelen vanuit de beroepspraktijk.
 - 3 Adaptiviteit: het op maat ondersteunen van leer- en ontwikkelingstrajecten van deelnemers op basis van identieke uitgangspunten (zelfsturing en authenticiteit).
 - 4 Sociaal leren: de inbedding van individuele opleidingstrajecten binnen groepsprocessen. Groepsprocessen zijn aan de orde binnen opleidingsverband (school, beroep), in het kader van (beroeps)domeinoverschrijdende samenwerking en in het kader van niveauoverschrijdende samenwerking (vmbo, mbo, hbo).
 - 5 De opleider als teamspeler: de betekenis van de nieuwe opleidingsconcepten voor het handelen van docenten en praktijkopleiders in de context van *teamteaching*. Het gaat dan om nieuwe routines, concrete begeleidingsactiviteiten en samenwerkingsvormen.
- Dit doelschema voor de primaire processen behoeft verdere inkleuring en illustraties, vooral op het niveau van de concrete interactie tussen lerende en begeleider.

De pijlers die geformuleerd zijn binnen het actorperspectief kennen drie handelingskaders. Een opvallende overeenkomst is dat voorlopige inzichten zich concentreren op *how to do issues*. Over de route naar duurzaamheid en pro-activiteit zijn nog weinig inzichten te noteren behalve de brede erkenning dat die route wel genomen moet worden willen beoogde resultaten gerealiseerd worden.

Voor het organisatiekader, het eerste handelingskader, is tot nu toe het eerste stadium op weg naar een lerende organisatie verkend. Er is een schijf van 5 geformuleerd die kan dienen als een set van te realiseren criteria:

- 1 activerend eigenaarschap: een centrale partij initieert, stuurt en bewaakt en zoekt tegelijkertijd steeds opnieuw (h)erkenning.
- 2 Uitdagend innovatieconcept: om te inspireren en beweging te krijgen.
- 3 Ontwikkelingsgerichte aanpak van innoveren: gebaseerd op voortschrijdend inzicht en aangepast aan veranderende randvoorwaarden.
- 4 Toonbare prestaties: die sturend werken en ter verantwoording dienen.
- 5 Collectief leren: van organisaties.

Voor het co-makerhip, het tweede handelingskader, geldt dat er voor wat betreft het ontwikkelen van partnerschap tussen onderwijs en bedrijfsleven en de co-creatie van opleidingstrajecten een groot aantal belemmerende en bevorderende factoren vanuit de projecten zijn genoemd. Voor het opbouwen van partnerschap is het van belang de onderliggende actiologica van partijen te onderkennen³⁴, een gevoelde noodzaak bij partijen te vinden en rekening te houden met de samenwerkingsvormen die al bestaan (hebben). Persoonlijke relaties en het gezamenlijk ontwikkelen van concrete opdrachten en prestaties vormen een succesfactor in het samen vormgeven aan opleidingstrajecten. Het realiseren van duurzaamheid van ontwikkelde partnerschappen als basis van een proactieve regionale kennisinfrastructuur, het derde handelingskader, vraagt echter nog heel wat slagen. Ook hier is een schijf van 5 opgesteld die voor projecten als een handzaam doelschema kan dienen. Een dergelijke kennisinfrastructuur is project-onafhankelijk met een eigenstandig organiserend vermogen, werkt met een relatief open agenda, heeft een zichtbaar effect op alle betrokken partijen en een uitstraling die verder gaat dan de direct betrokkenen.

34 Zie Hövels, 2006.

Deze voorlopige inzichten binnen de verschillende kaders (processen en actoren) worden versterkt doordat meerdere malen dezelfde constatering worden gedaan. Zo zijn vanuit het perspectief van het primaire proces voorwaarden geformuleerd voor het welslagen van de pedagogisch-didactische innovatie. Genoemd zijn het belang van congruentie tussen primaire en secundaire processen³⁵, een ontwikkelingsgerichte innovatieaanpak, activerend eigenaarschap en de erkenning van de verschillende actiologica's plus het stimulerende effect van concrete samenwerking op de werkvloer in heterogene groepeeringsvormen. Andersom spreekt men bij het vormgeven aan partnerschap van de noodzakelijke veranderingen in de routines van opleiders, het belang van authenticiteit in het pedagogisch-didactische ontwerp en van adaptiviteit in de begeleiding en het opleidingstraject.

35 Zie ook Den Boer & Nieuwenhuis, 2004; Van den Berg, e.a. 2004; Nieuwenhuis & De Bruijn, 2005; Geijsel & Meijers, 2005; De Bruijn & Van Kleef, 2006.

In termen van een te ontwikkelen praktijktheorie hebben de kenniskringen in 2005 een voorlopige uitwerking gemaakt van het praktijktheoretische kader. De pijlers uit de linkerkant van het analyseschema in figuur 1.1 zijn gewogen, nader gedefinieerd en hebben een eerste inkleuring gekregen vanuit de projectervaringen van tranche 2003 in 2005. Er zijn echter nog wat weinig gebruikerservaringen geëxpliciteerd en gesystematiseerd. Voorlopig is de validiteit voornamelijk gebaseerd op de waardering door de kenniskring-

deelnemers, literatuur en de betrokken experts. In 2006 zal het beeld dat in dit hoofdstuk is geschetst worden onderbouwd én geconcretiseerd (in tips en voorbeelden) vanuit gebruikerservaringen uit de projecten van tranche 2003 én 2004. De plausibiliteit in relatie tot externe expertkennis en relevante onderzoeksgegevens zal als tweede valideringslijn gelden. Deze inkleuring en validering van het pijlerraamwerk via het werk van de vier kenniskringen zal begin 2007 een viertal boekjes opleveren ieder vanuit een verschillend perspectief, te weten:

- doorlopende leerwegen in de beroepskolom
- het handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden
- de lerende organisatie
- co-makship tussen onderwijs en bedrijfsleven

Gezamenlijk vormen de vier boekjes een praktijktheorie die de ambitie en visie van het Innovatiearrangement Beroepskolom uitwerken in:

- een conceptueel kader met betrekking tot nieuwe pedagogisch-didactische praktijken vormgegeven door partners in de beroepskolom;
- voorbeelden van de vormgeving van dat conceptueel kader in de opleidingspraktijk;
- aanpakken en strategieën om de beoogde veranderingen te verankeren in structuren en werkprocessen in onderwijsorganisaties en regionale samenwerkingsverbanden.

5

Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

IN DEZE RAPPORTAGE ZIJN DE VOORLOPIGE PRESTATIES VAN INNOVATIEARRANGEMENT 2003 EN 2004 BESCHREVEN. HOOFDSTUK 1 SCHETST HET OP DE AMBITIE EN VISIE VAN BETROKKEN PARTIJEN GEBASEERDE ANALYSEKADER DAT GEBRUIKT IS ALS 'BRIL' OM DIE PRESTATIES OP TE SPOREN EN TE FORMULEREN. IN HOOFDSTUK 2 EN 3 IS DE STAND VAN ZAKEN OPGEMAAKT VAN DE VOORTGANG VAN RESPECTIEVELIJK TRANCHE 2003 EN 2004. DE TUSSENTIJDSE LEEROPBRENGSTEN OVER DE UITWERKING EN CONCRETISERING VAN RELEVANTE WERKWIJZEN OP WEG NAAR REALISATIE VAN DE GEWENSTE EFFECTEN, ZIJN OPGETEKEND IN HOOFDSTUK 4.

IN DIT AFSLUITENDE HOOFDSTUK WORDEN DE BELANGRIJKSTE WAARNEMINGEN SAMENGEVAT EN WORDEN ENKELE AANBEVELINGEN GEFORMULEERD.

5.1 Processen en actoren

In tegenstelling tot 2004 hebben alle projecten uit *Innovatiearrangement 2003* in 2005 een gerealiseerde praktijk op het niveau van de deelnemer. De voorbereidingsfase die enkele projecten hadden, is in 2004 afgerond. Het aantal deelnemers dat participeert in de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken is gegroeid, zowel het totaal van de gehele tranche als het totaal per project. De projecten zijn in die zin dus opgeschaald.

De pedagogisch-didactische praktijken zijn niet altijd radicaal anders. Dit bleek in het startjaar en wordt bevestigd nu de projecten een eind verder op weg zijn. De nieuwe aanpak blijft vaak binnen de kaders van de bestaande niveau-indeling en leerweg en/of heeft betrekking op een smal beroepsdomein dan wel beperkt zich tot een andere invulling van een onderdeel van de opleiding (bijvoorbeeld de beroepspraktijkvorming). De loopbaan van de deelnemer staat verrassend weinig centraal.

Er zijn echter ook uitzonderingen. Drie projecten uit tranche 2003 trachten een ander opleidings- en leerconcept te realiseren waarbij de deelnemer ruimte krijgt zijn of haar ontwikkelingsproces te sturen en de docent dit op een adaptieve wijze ondersteunt. Adaptief wil dan zeggen dat de begeleider afhankelijk van de leerbehoefte van de deelnemer, bepaalde begeleidingsactiviteiten en sturing inzet. Hoe dat moet is overigens nog een vraagstuk waar projecten mee worstelen.

Een ander knelpunt waar de projecten meer of minder mee worstelen is de manier waarop het sturingskader van de arbeidsmarkt en dat van de deelnemer elkaar vinden en de rol die de opleider daarbij speelt. Een van de oplossingen die de projecten kiezen is de zaak omdraaien. Op gezette tijden wordt het ontwikkelde competentieprofiel van de deelnemer afgezet tegen de eisen van een bepaald kwalificatieprofiel. *Niet de leerling voegt zich naar het crebonummer, maar het crebonummer volgt de leerling.* Ook dan zal echter een zekere mate van sturing vanuit de opleider aan de orde zijn omdat het uiteindelijke doel blijft dat de deelnemer een erkende kwalificatie verkrijgt. In de meeste gevallen is van een dergelijke drastische omkering geen sprake. Als opleider tracht men dan te realiseren dat beide kaders (van de arbeidsmarkt en van de deelnemer) elkaar voortdurend ontmoeten. De beroepspraktijk is daarbij een belangrijke leermeester. Reden waarom in een aantal projecten het leren in en aan de beroepspraktijk verweven is in het leer- en opleidingstraject van deelnemers.

Over 2004 rapporteerden we dat co-makership tussen school en bedrijf en tussen onderwijsinstellingen in de beroepsonderwijskolom nog niet bij alle projecten aan de orde was. In 2005 is dat op een enkele uitzondering na wel het geval. Co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven is daarbij sterker ontwikkeld dan de samenwerking tussen instellingen in de beroepsonderwijskolom. Bij nagenoeg alle projecten is het bedrijfsleven betrokken bij de formulering en uitvoering van prestaties en projecten, bij het op een andere wijze vormgeven van de beroepspraktijkvorming en in de meeste gevallen ook bij de beoordeling.

In het vorige jaarrapport concludeerden we dat het innovatiepotentieel van tranche 2003 voor realisatie van de onderliggende ambities van het Innovatiearrangement, afgemeten aan de voorwaarden die gesteld waren bij toekenning, minder krachtig was dan in aanvang werd verondersteld. Opbrengsten lijken vooral van enkele projecten te komen, zo stelden we op basis van de situatie in 2004. De tranche als geheel kan niet betiteld worden als een breed en sterk arsenaal van R&D-projecten om de innovatie van het beroepsonderwijs verder te brengen.

In 2005 zien we enkele projecten zich sterker ontwikkelen dan we op basis van de geformuleerde ambities en beginsituatie dachten. Toch blijven de conclusies uit 2004 grotendeels geldig.

In dit jaarrapport hebben we voor wat betreft het innovatiepotentieel verder ingezoomd op de samenwerkingskaders vanuit de gedachte dat het uitgangspunt van het Innovatiearrangement Beroepskolom is dat horizontale en verticale samenwerking aan de basis ligt van de beoogde innovaties. De projecten 2003 kunnen ingedeeld worden op twee dimensies waaruit de innovatiematrix 'samen maken en uitvoeren van beroepsonderwijs' is opgebouwd:

- *Co-makership onderwijs-bedrijfsleven* met aan de ene kant 'samenwerking binnen klassieke kaders' en aan de andere kant 'samen denken en doen'. Bij samenwerking binnen klassieke kaders ligt het primaat van het opleidingstraject op alle aspecten bij

de onderwijsinstelling en levert het bedrijfsleven een bijdrage in de vorm van leerwerkplekken voor de beroepspraktijkvorming (BPV), begeleiding van BPV-ers, excursies, gastdocentschap, e.d. Bij 'samen denken en doen' vormen opleidings-trajecten een coproductie tussen onderwijs en bedrijfsleven, waarbij partijen uiteraard hun eigen verantwoordelijkheid en rationale kennen. Er wordt gewerkt aan een gezamenlijke visie, beide partijen investeren, het bedrijfsleven kent een substantiële bijdrage in de inrichting en uitvoering van opleidingstrajecten dat zich onder andere uit in een stevige rol bij de beoordeling en certificering.

- *Co-makership tussen de beroepsonderwijspartners met aan de ene kant 'overleg en contacten' en aan de andere kant 'zichtbaarheid in leerarrangementen van deelnemers'.*

Circa eenderde van de projecten kent, althans in 2005, een samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven die zich beperkt tot de (klassieke) invulling van de beroepspraktijkvorming. Er zijn maar twee projecten waarin binnen projectkaders, school en bedrijven samen denken en doen door te werken aan een gezamenlijke visie op opleiden in de regio, samen invulling geven aan het opleidingsconcept en waar de deelnemers vaak buiten de schoolmuren, aan de beroepspraktijk en op de werkplek leren. Een aantal andere projecten zijn minder ver maar werken ook in die richting. Bij vier projecten is hier vooralsnog geen sprake van. Vooral de projecten die getrokken worden door het vmbo hebben veel moeite om daadwerkelijke betrokkenheid van het bedrijfsleven te organiseren.

Van samenwerking tussen de beroepsonderwijspartners die ook daadwerkelijk zichtbaar wordt in de leerarrangementen voor de deelnemers is bij minder projecten sprake. Circa de helft van de projecten scoort op deze dimensie negatief. Bij deze projecten is het leertraject van een deelnemer geen soepele en op de persoon aangepaste voortzetting van het voorafgaande leertraject, ondanks het feit dat er veelal wel contacten zijn tussen de onderwijsinstellingen in de beroepsonderwijskolom.

In de tweede helft van 2005 zijn zestien projecten uit *Innovatiearrangement 2004* van start gegaan. Op grond van de ambities en de eerste kennismaking lijkt het innovatiepotentieel van tranche 2004 op het eerste gezicht krachtiger dan dat van tranche 2003. Er is bij nader inzien echter wel een aantal kanttekeningen te plaatsen bij het innovatiepotentieel. Het samenwerkingsverband is in een flink aantal gevallen niet zo hecht dat partners bij de kennismaking aanwezig waren. Bij enkele, andere projecten waren onderwijspartners uitdrukkelijk aanwezig, maar geen partners uit het bedrijfsleven. De prominente rol van externe projectleiders/adviseurs bij sommige projecten roept de vraag op of het project voldoende geworteld is en gedragen wordt door betrokkenen zelf. Bij de lange voorbereidingstijd die projecten soms nemen kan de kanttekening geplaatst worden dat het project nog onvoldoende ingebed is in lopende ontwikkelingen, dat wil zeggen onderdeel is van het innovatiebeleid van de instelling. Bij sommige projecten lijkt er sprake van een hoog afbreukrisico vanwege de combinatie van grote ambities, korte doorlooptijd van het project en een lange voorbereidingstijd.

5.2 Effecten

De tweede meting van effecten eind 2005 geeft het volgende beeld te zien:

- De totale populatie van tranche 2003 betreft circa 3450 deelnemers. Van ruim 2300 (een kleine 70%) is de onderwijspositie in kaart gebracht en vergeleken met de groep uit de eerste meting eind 2004. De grootste groep deelnemers is evenals bij de eerste meting afkomstig uit het mbo. Er is wel sprake van wat meer spreiding over sectoren. Naast deelnemers van technische opleidingen (iets minder dan de helft), gaat het ook om deelnemers van opleidingen uit de sectoren economie en zorg & welzijn. Voor wat betreft het vmbo is het accent sterker komen te liggen op deelnemers van de kaderberoepsgerichte leerweg. Bij het mbo is er sprake van een stijging van het aantal deelnemers op niveau 1,2 maar de grootste mbo-groep (60%) is de groep op niveau 3, 4. Bij circa 425 deelnemers die een redelijke afspiegeling vormen van de totale groep, kunnen we exact de loopbaan volgen. Na 1 jaar is er nog weinig verandering te zien: 6% van de vmbo-ers is doorgestroomd naar het mbo en de rest neemt nog deel aan het vmbo; van de mbo-ers zit het overgrote deel in dezelfde opleiding al zijn er hier en daar wat doorstromers van niveau 1,2 naar 3,4 en overstappers qua beroepsdomein.
- Bij de in totaal 2337 responderende deelnemers en 350 docenten, praktijkopleiders en school- en bedrijfsmanagers is de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* afgenomen. Op bijna alle kenmerken wordt hoger dan 3 gescoord wat bij een schaal, die loopt van 1 tot 5, betekent dat de respondenten vinden dat er in enige mate sprake is van de nagevraagde kenmerken van het beroepsonderwijs zoals men dat kent. Met betrekking tot de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding (het loopbaan- en competentiegerichte van de opleiding en de nadruk op constructief leren) is de score zelf rond de 4, dat wil zeggen dat men vindt dat er in grote mate sprake van is. Ten aanzien van de secundaire processen en het co-makingship wordt wat lager gescoord, maar nog steeds iets boven de 3. Over de gehele linie zijn alle respondenten tussen de eerste en tweede meting wat positiever geworden over de mate waarin van de verschillende kenmerken sprake is.
- De deelnemers scoren net als vorig jaar over het algemeen wat lager dan de opleiders en managers. Zij vinden dat er geen sprake is van doorlopende leerwegen, vooral niet in pedagogisch-didactisch opzicht. Het is het enige kenmerk waar de deelnemers tijdens deze tweede meting (beduidend) lager scoren dan tijdens de eerste meting. Dit, terwijl de docenten en schoolmanagers vinden dat men het hier beter op is gaan doen.
- Voor de overige geledingen geldt dat men over de kenmerken die te maken hebben met het primaire proces (nog) positiever is geworden dan in de eerste meting. Op de kenmerken ten aanzien van de secundaire processen, het adaptief vermogen van de regio en co-makingship onderwijs- bedrijfsleven is dat minder het geval. Over de mate

waarin sprake is van een innovatieve en transparante onderwijsorganisatie is men bijvoorbeeld niet positiever geworden. Soms is men zelfs minder positief geworden. Zo zijn managers van onderwijs en bedrijfsleven en praktijkopleiders negatiever geworden over het adaptief vermogen van de regio en managers en praktijkopleiders uit het bedrijfsleven ook over het co-makership onderwijs- bedrijfsleven. Onderwijsmanagers en docenten zijn over dat co-makership wat positiever geworden, maar in absolute zin nog niet zo positief als het bedrijfsleven. De beelden van onderwijs en bedrijfsleven zijn dus wat naar elkaar toegegroeid.

- Dat laatste is een algemeen gegeven. De verschillen in percepties tussen onderwijs en bedrijfsleven over de kenmerken van het beroepsopleiding waren in de eerste meting groter dan in de tweede meting.
- Als we de projecten in vier groepen verdelen naar de aard van de regionale samenwerkingsrelaties (tussen onderwijs en bedrijfsleven en onderwijs onderling) dan valt op dat deelnemers van projecten waar de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven buiten de klassieke kaders treedt en geïntensiveerd is, ook sterker van mening zijn dat er sprake is van co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven binnen hun opleiding dan deelnemers van projecten die samenwerking (nog) beperken tot de klassieke kaders van de beroepspraktijkvorming. Dit geldt ook voor docenten en onderwijsmanagers en bij deze groepen is dit onderscheid ook aanwezig voor andere kenmerken zoals de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding. Voor de bedrijfspartijen en deelnemers zien we op sommige kenmerken omgekeerde patronen. Voorlopig hebben we dat verklaard uit het gegeven dat de omslag naar meer flexibiliteit en verdergaande samenwerking in de meeste projecten nog in een eerste stadium is. Tijdens het veranderproces, vooral in aanvang, kan dat bij deelnemers en bedrijfspartijen (die hun vaste contacten en zekerheden daardoor wat kwijt raken) onrustgevoelens opleveren en een wat negatieve beeldvorming.

5.3 **Leeropbrengsten**

De projecten van beide tranches werken aan realisatie van de visie en ambitie van het Innovatiearrangement Beroepskolom zoals vastgelegd in het analysekader. Idealiter zouden er daardoor vanuit de projecten (zijnde *research & development* projecten) op de pijlers van het Innovatiearrangement, leeropbrengsten te noteren moeten zijn die ook anderen kunnen benutten en de sector verder brengen ten aanzien van de nagestreefde doelen (minder uitval, meer doorstroom, kwalificatiewinst, imagoverbetering). Wat is van belang om te doen, wat zijn belangrijke aandachtspunten, knelpunten, succesfactoren? Hoe zien die nieuwe praktijken er uit en hoe voer je veranderingen door? Via de methodiek van kenniskringen wordt getracht antwoorden te genereren op deze vragen.

De bedoeling is om een praktijktheorie te ontwikkelen die de ambitie en visie van het Innovatiearrangement Beroepskolom verder inkleurt en valideert, maar ook concrete handen en voeten geeft. De bij de start van de evaluatie geformuleerde perspectieven en pijlers vormen het uitgangspunt voor die uitwerking. Een dergelijke praktijktheorie zet uiteen waar we het over hebben (het concept). Maar het geeft tegelijkertijd antwoord op de vraag met welke instrumenten en modellen dat concept vorm kan krijgen en via welke strategieën en aanpakken de beoogde veranderingen in praktijk gebracht kunnen worden. Via de werkwijze van de kenniskringen worden ervaringen uit de projecten gedeeld en vergeleken, maar ook gerelateerd aan de *state of the art*. Bestaande kennis en inzichten op het domein van een kenniskring wordt in het kennisontwikkelingsproces ingebracht via experts dan wel via de begeleiders.

De effectvraag staat hier vooralsnog buiten haken. Het heeft immers pas zin om effecten te meten als het bedoelde concept op uitvoeringsniveau is uitgekristalliseerd en volledig is ingevoerd. Wel wordt bij de afbakening en uitwerking van de pijlers gewerkt vanuit het perspectief van relevantie voor de beoogde effecten. In dit jaarrapport zijn de tussentijdse opbrengsten uit 2005 gepresenteerd als:

- a een eerste uitwerking van een praktijktheoretisch concept (het kompas voor innovatie),
- b met hier en daar ook al voorbeelden van hoe dat er in de praktijk uitziet en hoe er gewerkt kan worden aan verankering en duurzaamheid (als aanzet voor handreikingen voor doorvoering van het concept).

PRIMAIR PROCES

Pedagogisch-didactische processen die beloftevol lijken met het oog op de te realiseren effecten kennen vijf zwaartepunten:

- accent op *zelfsturing* zowel op het niveau van het leren zelf (verwerven, integreren, expliciteren) als op het niveau van het opleidingstraject (richting bepalen);
- *authenticiteit* waarbij het gaat om activerende leer- en verwerkingsvormen en op leerinhouden die refereren aan betekenisvolle onderdelen vanuit de beroepspraktijk;
- *adaptiviteit* in begeleiding en vormgeving aan leersituaties;
- *sociaal leren* in heterogene groepsverbanden (beroep, niveau) met daaraan gekoppeld erkenning in individuele opleidingstrajecten;
- de opleider als *teamspeeler* bij een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor opleidingstrajecten van deelnemers, in samenwerking met externe partners.

In het handen en voeten geven aan dergelijke nieuwe opleidingsconcepten is een tweetal centrale vraagstukken te onderscheiden:

- Wat moeten we verstaan onder adaptiviteit op het niveau van het opleidingstraject? Zijn er varianten van een loopbaangerichte leeromgeving te ontwikkelen die geëigend zijn voor verschillende groepen deelnemers, afhankelijk van de fase in het ontwikkelingstraject en afhankelijk van het (samen) gestelde doel? Als loopbaan-zelfsturing belangrijk is voor de vormgeving van leren en opleiden, kan dat niet alleen

zo zijn voor een selecte groep leerlingen. De uitdaging is om meerdere vormen te vinden zonder het concept aan kracht te laten inboeten.

- Ideeën over de uitwerking van nieuwe opleidingsconcepten zijn voldoende voorradig, maar beelden en voorbeelden op het niveau van het handelen van opleiders en deelnemers blijven vaag. Bijvoorbeeld: hoe ziet een reflexieve dialoog er uit? Hoe koppelt je reflectie aan beroepsidentiteitsontwikkeling? Hoe stimuleer je articulatie van inzichten gekoppeld aan handelen? Hoe verdiep je het geleerde op de werkplek? Hoe toetst je ambities en keuzes? Hoe stel je een leervraag? Wat is een leervraag die reikt naar een volgende fase in het ontwikkelingsproces van een leerling? Er is een grote behoefte aan voorbeelden van gevarieerd en kwaliteitsvol begeleiden en aan inzicht in de kwaliteit van de leer- en verwerkingsactiviteiten van de deelnemer.

Het werk in de pedagogisch-didactische kringen zal in 2006 gericht zijn op een verdere uitwerking en inkleuring van de vijf genoemde componenten van de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken met de hiervoor geformuleerde vraagstukken als richtsnoer.

ACTOREN: DRIE HANDELINGSKADERS

Als het gaat om de secundaire en tertiaire processen die de pedagogisch-didactische processen mogelijk moeten maken, is een belangrijk leerpunt dat ondanks indrukwekkende intenties, er nog een lange weg te gaan is. Uit de verkenning van de ontwikkeling van het innovatief vermogen van de instellingen, voorwaardelijk voor het beklijven van vernieuwingen, blijkt dat de eerste stappen op weg naar een lerende organisatie nog vaak gedaan moeten worden. Op basis van de kennis- en ervaringen-bundeling zijn vijf eisen geformuleerd voor het zodanig organiseren van innovaties dat leren op organisatieniveau mogelijk wordt:

- Activerend eigenaarschap: een centrale partij initieert, stuurt en bewaakt en zoekt tegelijkertijd steeds opnieuw (h)erkenning;
- Uitdagend innovatieconcept: om te inspireren en beweging te krijgen;
- Ontwikkelingsgerichte aanpak van innoveren: gebaseerd op voortschrijdend inzicht en aangepast aan veranderende randvoorwaarden;
- Toonbare prestaties: die sturend werken en ter verantwoording dienen;
- Collectief leren: van organisaties.

Dit eerste stadium op weg naar een lerende organisatie is 1^e orde leren genoemd.

Als deze wijze van het organiseren van innoveren routine is geworden komt het tweede stadium op weg naar een lerende organisatie in zicht. In dit stadium is sprake van 2^e orde leren. Daarvan is sprake als het leren op organisatieniveau zo wordt georganiseerd dat de leerervaringen doorwerken in andere delen van de organisatie, dan wel een impuls geven aan nieuwe ontwikkelingen. In het derde stadium gaat het om 3^e orde ofwel lerend organiseren, zodanig dat er op organisatieniveau steeds geleerd wordt van het eigen handelen en dit handelen wordt aangepast aan wat er geleerd is en wordt afgestemd op ontwikkelingen in de omgeving.

Wat betreft het ontwikkelen van partnerschap tussen onderwijs en bedrijfsleven en het gezamenlijk ontwerpen en uitvoeren van opleidingstrajecten viel op basis van de projectpraktijken een groot aantal belemmerende en bevorderende factoren te noteren. Voor het opbouwen van partnerschap is het van belang de onderliggende actiologica van partijen te onderkennen, een gevoelde noodzaak bij partijen te expliciteren en rekening te houden met de samenwerkingsvormen die al bestaan (hebben). Persoonlijke relaties en het gezamenlijk ontwikkelen van concrete opdrachten en prestaties vormen een succesfactor in het samen vormgeven aan opleidingstrajecten. Als belangrijke knelpunten worden genoemd dat:

- de organisatie en werkwijze (cultuur) van onderwijsinstellingen vaak nog onvoldoende aangepast zijn aan de nieuwe onderwijsconcepten. Het grootste knelpunt is het gebrek aan flexibiliteit dat zich zowel op het vlak van de ontwikkeling als de uitvoering wreekt.
- docenten en praktijkopleiders nog onvoldoende zijn toegerust op hun nieuwe rollen.
- niet alle bedrijven altijd bereid zijn deelnemers werk te laten dat voor hun competentieontwikkeling belangrijk is. Bijvoorbeeld werk waarbij sprake is van financiële of andere afbreukrisico's.

Het zijn vooral *how to do* vragen voor het hier en nu die op het vlak van co-makership worden geformuleerd. De actualiteit en korte termijn vraagstukken overschaduwden het langer termijn perspectief. Het realiseren van duurzaamheid van ontwikkelde partnerschappen als basis van een proactieve regionale kennisinfrastructuur vraagt echter nog heel wat slagen. Ook hier is een schijf van 5 opgesteld die voor projecten als een handzaam doelschema kunnen dienen. Een dergelijke kennisinfrastructuur:

- is projectonafhankelijk;
- kent een eigenstandig organiserend vermogen;
- werkt met een relatief open agenda;
- heeft een zichtbaar effect op alle betrokken partijen;
- heeft een uitstraling die verder gaat dan de direct betrokkenen.

NAAR EEN PRAKTIJKTHEORIE

Deze voorlopige inzichten binnen de verschillende kaders (processen en actoren) worden versterkt doordat meerdere malen dezelfde constatering worden gedaan. Zo zijn vanuit het perspectief van het primaire proces voorwaarden geformuleerd voor het welslagen van de pedagogisch-didactische innovatie. Genoemd zijn het belang van congruentie tussen primaire en secundaire processen, een ontwikkelingsgerichte innovatieaanpak, activerend eigenaarschap en de erkenning van de verschillende actiologica's plus het stimulerende effect van concrete samenwerking op de werkvloer in heterogene groeperingsvormen. Andersom spreekt men bij het vormgeven aan partnerschap van de noodzakelijke veranderingen in de routines van opleiders, het belang van authenticiteit in het pedagogisch-didactische ontwerp en van adaptiviteit in de begeleiding en het opleidingstraject.

In termen van een te ontwikkelen praktijktheorie hebben de kenniskringen in 2005 een voorlopige uitwerking gemaakt van het praktijktheoretische kader. Er zijn echter nog wat weinig gebruikerservaringen geëxpliciteerd en gesystematiseerd. Voorlopig is de validiteit voornamelijk gebaseerd op de waardering door de kenniskringdeelnemers uit tranche 2003, literatuur en de betrokken experts. In 2006 zal dit beeld worden onderbouwd én geconcretiseerd (in tips en voorbeelden) vanuit gebruikerservaringen uit de projecten van tranche 2003 én 2004. De plausibiliteit in relatie tot externe expertkennis en relevante onderzoeksgegevens zal als tweede valideringslijn gelden. Deze inkleuring en validering van het pijlerraamwerk via het werk van de vier kenniskringen zal begin 2007 een viertal boekjes gericht op:

- doorlopende leerwegen in de beroepskolom
- het handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden
- de lerende organisatie
- co-makingship tussen onderwijs en bedrijfsleven

Gezamenlijk vormen de vier boekjes een praktijktheorie die de ambitie en visie van het Innovatiearrangement Beroepskolom uitwerken in:

- een conceptueel kader met betrekking tot nieuwe pedagogisch-didactische praktijken vormgegeven door partners in de beroepskolom;
- voorbeelden van de vormgeving van dat conceptueel kader in de opleidingspraktijk;
- aanpakken en strategieën om de beoogde veranderingen te verankeren in structuren en werkprocessen in onderwijsorganisaties en regionale samenwerkingsverbanden.

5.4 Voorwaarden tot leren

In het jaarrapport over 2004 hebben we in het afsluitende hoofdstuk aanbevelingen geformuleerd die gericht waren op een verbetering van de subsidieregeling als instrument om diepte-innovatie te stimuleren waarin leren door en voor de sector centraal staat. De aanbevelingen waren gericht op de *voorwaarden* waaraan aanvragers dienden te voldoen (heldere formulering van meetbare prestaties en opbrengsten voor de sector, kwaliteitszorg, past performance en onderzoeksgerichtheid), op de *beoordeling* (programma- en procesmanagement vooraf gericht op kanaliseren en kwaliteitsverhoging van aanvragen en de rol van en weging door de beoordelaars) en de *kwaliteitszorg* tijdens de looptijd van projecten (*auditing* en weging).

Een aantal van deze aanscherpingen is inmiddels gerealiseerd en een aantal is nog in ontwikkeling. De voorwaarden tot toekenning zijn aangescherpt in de bedoelde richting met onder andere als gevolg dat in 2005 minder projectaanvragen door de selectie kwamen. Voor de overige aanbevelingen met betrekking tot de beoordeling en de kwaliteitszorg geldt dat deze in feite meegenomen worden in de omvormingsoperatie van de jaarlijkse subsidieronde naar een het hele jaar aanwezig investeringsfonds. Voor twee van de lopende tranches (2004 en 2005) wordt de kwaliteitszorg verbeterd, ofwel omdat

de procesmanagers de projecten nadrukkelijker zullen volgen via schouwingen (tranche 2004) ofwel omdat er een auditprocedure wordt ingericht (tranche 2005).

Voor de regeling via het instrument van een investeringsfonds, geldend vanaf 2006, geldt dat er een zwaar accent komt te liggen op programma- en procesmanagement vooraf zoals ook voorgesteld in het jaarrapport 2004. De verwachting is dat projectaanvragen zo sterker gericht zijn op de belangrijke innovatiethema's voor de sector, beter aansluiten bij en gebruikmaken van de *state of the art*, beter aansluiten bij de ontwikkelingen in de regio en (daarmee) een grotere kwaliteit kennen. Ook zal de *past performance*, de ontwikkelingsgerichte aanpak van de innovatie en de mate waarin prestaties meetbaar worden geformuleerd, zwaarder wegen. De kwaliteitszorg gedurende de looptijd wordt ingevuld via een auditprocedure. Deze auditprocedure zal voor tranche 2005 als eerste worden ontwikkeld.

Op basis van de voortgang van projecten in 2005 en de explicitering daarvan in dit jaarrapport komt een belangrijk wringpunt naar voren dat nog onvoldoende aandacht lijkt te krijgen in de nieuwe plannen. Het betreft de magere uitwerking van het *research*-karakter van de projecten.

Als voorwaarde voor leren op organisatieniveau is door de kenniskring Lerende Organisatie een schijf van 5 gepresenteerd. Een criterium daarin is dat er toonbare prestaties dienen te worden geformuleerd. Onlosmakelijk daaraan verbonden is dat gedurende innovatieprocessen ook gevolgd en geëxpliciteerd dient te worden in hoeverre prestaties bereikt zijn. Daarbij dient het verloop van de innovatieprocessen inzichtelijk te worden gemaakt door onder andere succes- en faalfactoren te formuleren. Niet alleen is dit van belang om het eigen innovatieproces op koers te houden, ook kunnen anderen hieruit lering trekken.

Voor diepte-innovatie via *research & development* projecten lijken deze aanbevelingen een open deur. Uit tranche 2003 en de eerste verkenningen rond tranche 2004 blijkt dit echter geenszins het geval. In slechts een enkel project is geëxpliciteerd welke doelen men wil bereiken, welke criteria men daarbij hanteert en hoe men dat gaat volgen en inzichtelijk maken. Het *research*-aspect van de R&D-projecten is veelal ver te zoeken. Behalve dat de R van de R&D-projecten nagenoeg nergens is geëxpliciteerd, is er bovendien bij een aantal projecten ook geen behoefte en urgentie om effecten helder te krijgen en processen inzichtelijk te maken, voor zichzelf en voor de buitenwacht. Daardoor ontbreekt een belangrijke voorwaarde tot leren. Die ontbrekende prikkel tot leren is overigens ook een gevolg van de aard van de regeling tot nu toe waarbij scherpe eisen en beoordeling met betrekking tot het *research*-karakter ontbraken.

5.5 Aanbevelingen

Vanuit de ervaringen met de eerste twee tranches is aan te bevelen het R-karakter van het Innovatiearrangement in het omvormingsproces naar het investeringsfonds, te versterken³⁶. Daartoe zijn vier richtlijnen te formuleren:

- 1 Combineren van programmatische aansturing en initiatieven vanuit het veld. De dieptestrategie zou meer inhoudelijk sturend moeten zijn. Op basis van een gedegen analyse van beschikbare kennis en van urgente problemen en leerbehoeftes in de sector zou een termijngebonden operationele innovatieagenda opgesteld moeten worden die in overleg met het veld wordt vastgesteld. Op basis van voortschrijdend inzicht en de aard en hoeveelheid activiteiten op een bepaalde thematiek wordt deze operationele innovatieagenda steeds bijgesteld. Door deze werkwijze zijn er twee werklijnen gericht op initiatieven vanuit het veld: het ontwikkelen van R&D-projecten vanwege het intekenen op de agenda en het naar boven halen van originele 'innovatiekiemen' en deze een plek geven in het programma.
- 2 R&D-projecten moeten een programma van begeleidend onderzoek kennen dat gericht is op het expliciteren van processen en effecten en de relatie daartussen. Dit heeft consequenties voor de innovatieaanpak (systematische reflectie is een cruciaal onderdeel) en de verdeling van activiteiten en middelen. Een uitgewerkte onderzoekslijn als onderdeel van het projectplan is een voorwaarde voor toekenning.
- 3 Vanuit externe middelen zal bij enkele projecten meer fundamenteel, langerlopend effectonderzoek moeten plaatsvinden om uitspraken te kunnen doen over de waarde van de ondernomen activiteiten. Informatie vanuit de eigen onderzoekslijn wordt daarin meegewogen.
- 4 Zowel vanuit het interne onderzoeksprogramma binnen projectkaders als vanuit het externe onderzoeksprogramma zal op verschillende manieren sprake moeten zijn van transfer. Deze transferfunctie kan gekoppeld worden aan op thema's van de innovatieagenda functionerende kennisgemeenschappen van lopende en startende en zich oriënterende projecten, organisaties en samenwerkingsverbanden uit de beroepskolom.

In de uitwerking van deze richtlijnen heeft elk van de betrokken actoren bij de diepte-innovatie zijn eigen rol. De aanvragers zullen hun projecten in veel sterkere mate moeten inrichten als een *research & development* project waarin begeleidend onderzoek verbonden is aan innoveren. In de aanpak van hun innovaties zullen ze in sterkere mate aan dienen te sluiten bij wat al bekend is (*state of the art*) en momenten van reflectie en systematisch onderzoek een plaats moeten geven. Dit betekent overigens niet dat de aansturing en uitvoering deels uitbesteed zou moeten zoals bij sommige projecten in tranche 2003 en 2004 het geval lijkt. Eigenaarschap en regie dienen bij de instellingen cq. het samenwerkingsverband zelf te liggen. Opleiders en managers zijn daarbij belangrijke betrokkenen zijn omdat ze daadwerkelijk gestalte geven aan het ontwikkelingsproces.

36 En daarmee de bewijsvoering van de werking van hetgeen ontwikkeld wordt te versterken. Vergelijk Onderwijsraad, 2006; De Bruijn & Westerhuis, 2004a; ook internationale ervaringen in De Bruijn & Westerhuis, 2004b.

Het programma van begeleidend onderzoek kan deels uitgevoerd worden door partijen zelf (vergelijk de mogelijkheid van de docent als *reflective practitioner*), mogelijk met behulp van externe ondersteuning.

In deze wijze van vormgeving van projecten zullen regionale partijen moeten worden ondersteund en gefaciliteerd door de beheerder van het innovatiefonds, dat wil zeggen Het Platform Beroepsonderwijs. Aansluiting bij de *state of the art* wordt vergemakkelijkt door de hiervoor bij punt I genoemde werkwijze om te komen tot een operationele innovatieagenda en inpassing van initiatieven uit het veld. Een ondersteunende vorm van kwaliteitszorg van het moment van projectidee tot planuitwerking, uitvoering en evaluatie helpt de projecten bij het op koers blijven van het R&D-karakter. Naast het meer formele auditingsaspect zou dit ook een coachingskarakter moeten kunnen hebben. Behalve een intern onderzoeksprogramma is een extern onderzoeksprogramma van belang om meer overstijgend als ook diepteonderzoek te kunnen uitvoeren. Voor onderzoekers die dat programma uitvoeren is het de opdracht en kunst om in de evaluatiemethodiek de doelen van het Innovatiearrangement als landelijke beweging te verbinden aan de doelen van individuele projecten. Op deze wijze is er de meeste kans op het ontwikkelen van generieke inzichten die ook praktijkrelevant en handelingsgericht zijn.

Facilitering van R&D-projecten volgens bovengenoemde richtlijnen zou ook moeten komen van landelijke partijen en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Vooral de druk van partijen op snel resultaat zal genuanceerd dienen te worden. Innovatie is een proces van lange adem en effecten in termen van kwalificatiewinst zullen pas op termijn zichtbaar kunnen worden. Dit betekent overigens niet dat er geen verantwoording dient te worden afgelegd en processen, consequenties en tussentijdse effecten inzichtelijk dienen te worden gemaakt. Dat is immers precies de bedoeling van de genoemde vier richtlijnen. Het opmaken van de rekening vraagt echter enige ruimte, eerst moeten alternatieve aanpakken gestalte kunnen krijgen alvorens summatieve evaluatie kan plaatsvinden en zinvol is. Die ruimte voor vormgeving vraagt overigens ook soms aanpassing van bestaande regelgeving. In die zin is het pleidooi voor meer ruimte voor talent en experimenteren in het recente rapport van het Innovatieplatform (juni 2006) ook relevant voor het vormgeven van diepte-innovatie in het kader van de regeling Innovatiearrangement Beroepskolom.

Literatuur

Asselt, R. van (2003). *Ketenbeheer op doorlopende leerwegen*. Lectorale Rede, Saxion Hogescholen.

Boer, P. den, & Nieuwenhuis, L. (2002). *Wendbaar beroepsonderwijs*. Wageningen: STOAS onderzoek.

Bruijn, E. de, & Westerhuis, A. (2004a). *Onderwijsinnovatie en kennisontwikkeling; zoeken naar nieuwe verbindingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de, & Westerhuis, A. (Eds.) (2004b). *Research and innovation in vocational education and training. A European discussion*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de, Berg, J. van den, & Onstenk, J. (2004). De pedagogisch-didactische vormgeving van het middelbaar beroepsonderwijs. In E. de Bruijn (Ed), *Beroepsonderwijs in ontwikkeling* (pp. 58-88). Onderwijskundig Lexicon Editie III. Actuele thema's in het onderwijs. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J., & Venne, L. van de. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82(1), 77-96.

Bruijn, E. de, & Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de, Hermanussen, J., Smulders, H., Semeijn, J., Jager, A., & Daal, M. (2006). *Brondocument. Bijlage bij Jaarrapportage 2005, Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).

Bruijn, E. de, Leeman, Y., & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo. *Pedagogiek*, 26(1), 45-64.

Bruijn, E. de, & Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Geijssel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.

Geurts, J. (2004). *Herontwerp beroepsonderwijs – een strijdtoneel –*. Lectorale rede. Den Haag: Haagse Hogeschool.

Geurts, J. (2005). Zonder engagement geen innovatie. *Profiel, vakblad voor de bve-sector*, 14(7), 26-30.

Geurts, J. (2006). *ROC als loopbaancentrum. Een beroepspedagogisch perspectief*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Hövels, B. (2006). Reflecties over de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. *Cinoptiek*, 2006. *Themanummer Leren in de regio* (pp-37-40). 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Klarus, R. (2000) Beoordeling en toetsing in het nieuwe onderwijsconcept. In Onstenk, J. (2000) *Op zoek naar een krachtige beroepsgerichte leeromgeving. Fundamenteel voor een onderwijsconcept in de BVE-sector*. (pp. 167-205). 's-Hertogenbosch: CINOP.

Leenheer, P. (2005). *Inleiding op de bijeenkomst*. In Verslag Expertmeeting aansluiting vmbo-mbo. Den Haag: Coördinatiepunt Leerwegen en Netwerken (CLN).

Meijers, F. (2004). *Bèta/techniek in ontwikkeling. De AXIS verbetertrajecten bekeken*. Delft: Axis.

Innovatieplatform (2006). *Leren excelleren. Talenten maken het verschil*. Den Haag: Innovatieplatform.

Meijers, F. Kuijpers, M., & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.

Nieuwenhuis, A.F.M. & Bruijn, E. de (2005). *Teachers in innovative vocational education. Application for a field of special interest PROO/NWO*. Enschede/Utrecht: Universiteit Twente/Universiteit Utrecht.

Onderwijsraad (2005). *Bijdragen van onderwijs aan het Nederlandse innovatiesysteem*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidencebased onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Schut, R. (redactie). (2004). *Aansluiting vmbo-mbo in Amsterdam en de Zaanstreek*. Tilburg: MesoConsult B.V.

Swieringa, J., & Wierdsma, A.F.M. (2002). *Lerend organiseren: als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen : Stenfert Kroese.

