

A close-up photograph of several interlocking brass gears. The gears are made of a polished, golden-brown metal. In the center, a shaft with a pinion is visible, meshing with the surrounding gears. The lighting is warm, creating highlights on the teeth of the gears and casting soft shadows. The background is blurred, showing more gears and mechanical parts.

EEN LERENDE INSTELLING: *INQUIRY* NAAR HET PROFESSIONEEL KAPITAAL IN HET BEROEPSONDERWIJS

Ellen Klatter (Hogeschool Rotterdam) & Marc van der Meer (Tilburg Law School)

EEN LERENDE INSTELLING
***INQUIRY* NAAR HET PROFESSIONEEL**
KAPITAAL IN HET BEROEPSONDERWIJS



COLOFON

1^e editie, Januari 2019

© Copyright: Ellen Klatter (Hogeschool Rotterdam)
& Marc van der Meer (Tilburg Law School)

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam
Postbus 25035
3001 HA Rotterdam

Vormgeving
JARGO design (www.jargo-design.nl)

Contactgegevens

Ellen Klatter: e.b.klatter@hr.nl; *Marc van der Meer:* marc.vandermeer@uvt.nl

EEN LERENDE INSTELLING

INQUIRY NAAR HET PROFESSIONEEL KAPITAAL IN HET BEROEPSONDERWIJS

Ellen Klatter (Hogeschool Rotterdam)
Marc van der Meer (Tilburg Law School)

Januari 2019
Uitgave Hogeschool Rotterdam¹

1 Bijgestelde versie van een position paper dat oorspronkelijk is opgesteld in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijswetenschappen. Voor de volledige bundel 'Naar een lerend bestel in het mbo', zie Van der Meer, Klatter, Van der Klink, Nieuwenhuis, Onstenk, Westerhuis en Van Schoonhoven (2017).

***Not everything that counts
can be counted, and not everything
that can be counted counts
(A. Einstein)***

INHOUD

VOORWOORD	7
1. INLEIDING	9
2. DE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE	11
3. LERENDE INSTELLING; WAARTOE?	17
4. BESLUITVORMINGSKAPITAAL	21
5. KWALITEITSVERHOOGING DOOR MENSELIJK KAPITAAL	29
6. SOCIAAL KAPITAAL: KENNISONTWIKKELING IN RELATIE MET HET WERKVELD EN HET ONDERWIJSBESTEL	35
7. CONCLUSIES VOOR EEN LERENDE INSTELLING - TERUG NAAR DEWEY	43
8. SUGGESTIES VOOR DE TOEKOMST	47
REFERENTIES	51

Soms is het ingewikkeld, soms maken we het ingewikkeld. Als je van een afstand kijkt naar het beroepsonderwijs en je zoomt als een – goed in het mbo opgeleide – cameraman in, dan zie je veel bestuurlijke drukte, mensen aan de kant met opvattingen, over elkaar buitende beleidsmaatregelen, druk doenerige politici, om uiteindelijk in de klas uit te komen. Een klas met daarin een docent die zijn of haar werk doet met een studentpopulatie met een toenemende sociaal-culturele diversiteit; een diversiteit die zich steeds minder gemakkelijk laat vangen in een overzichtelijke klassenindeling: elk individu met specifieke eigenschappen. Met zicht op een arbeidsmarkt die meer en meer ongreepbaar wordt, waarbij we nog leven in een illusie dat we alles kunnen reguleren. Wat vraagt uitdagend en betekenisvol beroepsonderwijs van ons?

De school, de klas, het onderwijs horen pedagogische eilanden van rust te zijn, waarin jonge mensen oefenen voor het ‘echte leven’. Waarin jonge mensen zich erkend voelen, niet alleen het ambacht leren, maar ook uitgenodigd worden mondige burgers te zijn. Waarin jonge mensen de kans krijgen zichzelf te zijn en te worden, te subjectiveren, zoals Biesta dat zo mooi noemt, maar waarbij we hen ook een normatieve ondergrond meegeven van waarden als respectvolle en democratische omgang met elkaar, goede beheersing van de Nederlandse taal en het vermogen eigen afwegingen te maken op grond van universele waarden als geldigheid en betrouwbaarheid van informatie. En hen ook uitdagen de kansrijke domeinen van de samenleving op te zoeken.

Tot de kern teruggebracht betekent dit, dat onderwijs een verbinding inhoudt tussen docent en student. Een verbinding die leunt op een subtiele hiërarchie en krachtige empathie. Het sleutelwoord is pedagogiek. Daar waar aan de vergadertafels vaak woorden klinken als beleid, convenanten, curricula en didactiek, is in de klas in het beroepsonderwijs vaak behoefte aan meer pedagogiek. Niet dat er een inherente spanning is tussen pedagogiek en wat er buiten de klas gebeurt, maar de drukte buiten de klas kan die pedagogiek wel letterlijk verdrukken. Behalve als wij beleidsmakers en onderzoekers in ons ontwerp de kracht van die verbinding tussen docent en student centraal stellen.

Vanuit dat gegeven moeten we nadenken hoe we onze mensen echt helpen het onderwijs te organiseren, welke condities te creëren voor een echt lerende organisatie, met passende programmafinanciering en minder regels. Dingen worden ingewikkeld als het systeem – in de woorden van Wouter ‘t Hart –

verwijderd geraakt is van de bedoeling. De bedoeling van onderwijs is in de kern helder en eenvoudig te verwoorden. Het is de kunst om dit doel steeds opnieuw (compromisloos) op tafel te leggen als we nadenken over organisatie, structuur en geld.

Deze studie die primair over het middelbaar beroepsonderwijs handelt, is daarom ook voor het hoger onderwijs van belang door de nadruk op het versterken van de professionele cultuur op school en het belang van *inquiry* van docenten naar de relatie tussen beroepsonderwijs en werkveld. En de pedagogiek is terug van weggeweest. Geef haar de plek in de klas die zij verdient en leef ernaar in de besluitvorming in het onderwijsteam en aan de vergadertafel. In de uitvoering van het onderwijs komt de onderliggende pedagogische visie tot uiting. Dit appel op het pedagogisch bewustzijn is noodzakelijk voor een democratisch, uitdagende en lerende onderwijsinstelling.

Ron Bormans

Voorzitter College van Bestuur Hogeschool Rotterdam

Bij het ontstaan van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs in 1996 zouden de nieuwe regionale opleidingscentra (roc's) in samenwerking met het afnemend werkveld zich moeten ontwikkelen tot leidende ontwikkelingscentra voor middelbaar beroepsonderwijs in de regio. Ontevredenheid over de onderwijskwaliteit en innovatiekracht leidde er in 2011 toe dat de Nederlandse overheid besloot een meer sturende positie in te nemen, met name door het onderwijsprogramma te intensiveren, te interveniëren in de bedrijfsvoering en middelen vrij te maken voor de ontwikkeling van docenten. Tevens wordt geïnvesteerd in publiek-private samenwerkingsprogramma's en wordt ingezet op excellentie.

Wat betekent deze insteek voor het idee van de lerende instelling? Is het mbo institutioneel rijp voor deze benadering? En, welke interventies zijn noodzakelijk om een roc zich daadwerkelijk te laten ontwikkelen tot lerende organisatie en leidend kenniscentrum op regionaal niveau?

Ons uitgangspunt is dat de ontwikkeling van een onderwijsinstelling tot een lerende organisatie veel *meer* betreft dan het ontwikkelen van individuele onderwijsprofessionals. Het veronderstelt leren op systeemniveau, vanuit een 'growth mindset' (Dweck, 2006; Vermeulen, 2016), waardoor leren en ontwikkelen wordt gerealiseerd op basis van een juiste mix van ingrediënten. Hoe is dit voor elkaar te krijgen in de organisatorisch complexe mbo-instelling waarvan momenteel sprake is?

We gaan ervanuit dat het fundamenteel onderliggende thema gericht moet zijn op de vraag wat betrokkenen, onderwijs en werkveld percipiëren als doel van het leren: wat heeft men voor ogen als gewenst eindresultaat? Wat zien docenten, teams, de onderwijsinstelling en het werkveld, en ook de overheid, als optimaal gewenst eindresultaat van het leerproces van studenten? En wat vraagt die visie van het ontwikkelproces van de docent, van het team van onderwijsgevend en praktijkopleiders uit het werkveld, *en* van het management? En tot slot, hoe kan dit alles in een gelaagde en complexe organisatie worden vormgegeven?

Op deze vragen proberen we in dit position paper een antwoord te geven. Allereerst gaan we in op de literatuur over de lerende organisatie en bespreken we de doelstelling van het beroepsonderwijs. Vervolgens gaan we in op het begrip professioneel kapitaal (Hargreaves en Fullan, 2012) waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het besluitvormingskapitaal, het menselijk kapitaal en het sociaal kapitaal van een instelling. Aan het eind formuleren we enkele conclusies aan de hand van inzichten over het werk van John Dewey. In de slotparagraaf bezien we hoe dit geheel kan worden ondersteund door beleidsmaatregelen vanuit de overheid.

2. DE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE

In de literatuur wordt een *lerende organisatie* getypeerd als een organisatie waarvan de leden zich doelgericht ontwikkelen en inspelen op een veranderende omgeving (Senge, 1992). Wierdsma en Swieringa (2011) spreken over het 'lerend vermogen' als kernvariabele die het resultaat is van het 'lerend organiseren' van werkzaamheden. Betrokken personen in de organisatie moeten daarbij anticiperen op externe factoren, waarbij zij zien *welke* de relevante veranderingen zijn en *waarom* zij zich daaraan moeten en willen aanpassen. Dit veronderstelt dat deze personen gedeelde waarden hebben over de inhoud en de richting waarin zij zich willen ontwikkelen.

Deze omschrijving van een lerende instelling komt overeen met de beelden die Hargreaves en Fullan (2012) schetsen in hun boek over investeringen in 'professioneel kapitaal' binnen het onderwijs. Daarbij gaat het niet alleen om de docent als individu, het menselijk kapitaal, maar vooral om de kracht van het gezamenlijk leren als team binnen een organisatie, het sociaal kapitaal, en de wijze waarop daarover in de organisatie wordt beslist, het besluitvormingskapitaal. Hargreaves en Fullan stellen dat er slechts weinig sociaal kapitaal wordt vergaard als scholen zich enkelvoudig focussen op de ontwikkeling van individuele medewerkers. Het gaat erom dat kennis en inzichten gedeeld moeten worden en moeten circuleren. Groepen, teams en gemeenschappen vormen derhalve de motor voor het ontwikkelen van de afzonderlijke leden. Bij het aanpassen van de school aan een veranderende omgeving staan dan noties centraal als samenwerking, openheid, aandacht voor kwaliteit en ontwikkelingsgerichtheid. Deze elementen worden vooral zichtbaar wanneer bestuurders, leidinggevenden en medewerkers binnen de organisatie elkaar daarin stimuleren en elkaar daarop kunnen en durven aanspreken. Dit vraagt visie, kracht en moed, evenals tijd en beleid. Het kenmerkt de lerende cultuur.

In het mbo is sprake van twee geïntegreerde leerwegen (BOL en BBL) met kleinschalige, directe betrokkenheid bedrijfsleven in stages (bpv). Ook worden aan mbo-docenten meer stringente eisen gesteld dan aan docenten in het hoger onderwijs. Hbo-opleidingen op hun beurt kennen geen kwalificatiestelsel en worden inhoudelijk geaccrediteerd. De hbo-instellingen zijn anders dan het mbo ook toegerust met substantiële onderzoekscapaciteit (lectoraten), waardoor een personele unie bestaat met universiteiten. Binnen het mbo is deze onderzoekscapaciteit via praktoraten nog maar recent gestart.

Binnen het mbo zijn docenten als team verantwoordelijk voor de competentie-ontwikkeling van studenten. Een team moet externe ontwikkelingen kunnen herkennen en vertalen in het ontwerp en uitvoering van een curriculum. Deze taak behelst ook opvoedende aspecten, immers, adolescenten moeten zich kunnen ontwikkelen tot jonge volwassenen met een gezond zelfbeeld en een beargumenteerde visie op de maatschappij, en een attitude die maakt dat zij zich kunnen manifesteren als beginnend beroepsbeoefenaar. Tegelijkertijd dienen er reparaties gepleegd te worden rond taal- en rekenvaardigheid, en vraagt de oriëntatie op het beroepenveld de nodige tijd en begeleiding (LOB). Een docent in het mbo is derhalve per definitie veel meer dan alleen vakdocent.

Daarnaast speelt dat de organisatie van het onderwijs is gestructureerd langs verschillende niveaus, opgebouwd in onderwijsjaren, roosters, (vak)lessen en stages (de beroepspraktijkvorming), met een duidelijke arbeidsverdeling tussen leiding en staf. Een groot aantal uitvoerende professionals in de school is verantwoordelijk voor het verzorgen van onderwijs en de examinering, en er zijn meerdere indirecte functies in de begeleiding van studenten, zoals die van de SLB-er voor de studieloopbaanontwikkeling of die van praktijkbegeleider binnen een BPV-periode. Voor BBL-studenten geldt zelfs dat het leren zich voor het overgrote deel (tot 80%) buiten de school afspeelt, buiten het directe zicht van de diplomaverstrekker en kwaliteitsverantwoordelijke. Daarbij moet ondernemerschap getoond worden en gebruik worden gemaakt van digitale mogelijkheden, om de beschikbare onderwijstijd zo efficiënt mogelijk in te zetten. Dit alles maakt het mbo tot een complexe onderwijsomgeving. De vraag is of en hoe alle professionals binnen een mbo-instelling betrokken zijn bij het ontwikkelproces van hun organisatie tot een lerende instelling.

Het gevaar van bureaucratisering

De verhouding tussen de verschillende organisatie-dimensies is in het beroepsonderwijs een belangrijk aandachtspunt. Naarmate organisaties groter worden treedt er meer regelgeving en bureaucratisering op. Marx (1975) in de onderwijskunde en De Sitter (1981) in de organisatiewetenschappen waren voorlopers in de discussie over het gevaar dat als organisaties omvangrijker worden, er sprake is van meer standaardisering van werkprocessen, van een sterker toezicht, met meer hiërarchie en centralisatie van de besluitvorming. Deze uitingvormen van bureaucratisering zijn de laatste jaren sterk negatief getypeerd. De WRR (2004) stelde in een studie naar publieke dienstverlening de vraag naar de kwaliteit van professionals als zij zich steeds moeten verantwoorden. Van den Brink, Jansen en Pessers (2005) spraken in dat verband van beroeps(z)eer. De bedrijfskundigen Jaap Peters en Judith Pauw (2004) houden moderne werkorganisaties als 'Intensieve menshouderij'. Aan deze ontwikkeling van dichtgroeïende regelgeving moeten grenzen worden gesteld, anders zijn

organisaties, individuele professionals en teams onvoldoende flexibel en aanpassingsgericht aan de buitenwereld. Dit is in lijn met de recente internationale organisatieliteratuur over 'dual organization' (Kotter, 2012) en 'Reinventing organisations' (Laloux, 2015), waar aandacht bestaat voor versnelling van veranderingsvermogen en leergedrag.

Voorwaarden voor organisatieleren

De metafoor van de lerende organisatie staat voor het gezamenlijke leergedrag van mensen die in de organisatie werkzaam zijn. De aanwezige kennis en ervaringen moeten op een productieve wijze met elkaar worden verbonden. Argyris en Schön (1974) wijzen erop dat leerprocessen van medewerkers in een organisatie een meervoudig karakter kunnen hebben. Bij enkelvoudige leerprocessen wordt de werking van de organisatie stap voor stap verbeterd, bij dubbelvoudig leren is de ontwikkeling van de organisatie zelf ook onderdeel van reflectie; het leerproces zelf wordt onderdeel van beschouwing. Bij deze vorm van 'tweede orde' denken en leren, is sprake van vernieuwend leren, ook wel meta-leren genoemd (zie Argyris en Schön in Ruijters, 2006). Dit is precies de praktijk van een lerende onderwijsorganisatie. Boonstra (2000) komt, in navolging van Schön (1983) nog tot een 'derde orde' perspectief, waarbij er sprake is van lerend veranderen. Daarbij gaat het om het optimaliseren van het eigen leren of leervermogen; het herkennen en opnieuw doordenken van eigen assumpties en handelingspatronen, die bepalen hoe je observeert, interpreteert, conceptualiseert en interacteert. Deze vorm van leren is leren door te interacteren en uit te wisselen met anderen (zie Bijman, 2010).

Voor het beroepsonderwijs betekenen deze perspectieven dat medewerkers niet alleen verstand dienen te hebben van het beroep waarin hun 'meesterschap' het eindresultaat is, maar dat zij ook moeten beschikken over gefundeerde kennis van het onderwijsproces en inzicht in het leerproces van de student. Adequate kennis van de ontwikkeling van de onderwijsorganisatie zelf is van belang voor een onderwijsinstelling als een lerende organisatie.

Senge (1990) stelt dat het nodig is een gemeenschappelijk visie te ontwikkelen over het doel, de organisatievorm en het eindresultaat. Wanneer collega's zich gezamenlijk ontwikkelen, draagt dat bij aan het sociaal kapitaal (Hargreaves & Fullan, 2012). Dit wordt vaak als een moeilijkheid ervaren, omdat het een eenduidige visie en facilitering vraagt door bestuur en management.

Ook op organisatieniveau kunnen belemmerende factoren ontstaan, bijvoorbeeld als de bedrijfsvoering, huisvesting, ict en personeelsbeleid niet direct productief zijn, maar wel de aandacht opeisen of afleiden van het primaire productieproces. Er ontstaat volgens Senge pas samenhang in het systeem wanneer deze dimensies onderling goed op elkaar zijn afgestemd.

Om medewerkers zich meer te laten richten op verbeteringen voor de langere termijn, raadt Senge aan vernieuwingen parallel te laten starten op instellingsniveau, teamniveau en individueel niveau. Mensen worden enthousiast wanneer ze samen met anderen aan de slag kunnen vanuit het idee dat ze van hun fouten mogen leren. Als meerdere docenten in een team uitgedaagd en gefaciliteerd worden om mee te doen, nemen de kracht en invloed van het team sterk toe. Wanneer dat zijn vruchten afwerpt en de leden hun *competentie* ervaren, raakt een team in de fase dat zij een 'vervulling van een morele plicht' ervaren (Hargreaves & Fullan, 2012, p.8).

Innovatief vermogen of aanpassen aan de buitenwereld?

Een onderwijsinstelling moet kunnen beschikken over voldoende kapitaal, kennis en menskracht (Moore, 1997) om zich aan te kunnen passen aan de steeds veranderende buitenwereld. De mate waarin een organisatie daartoe in staat is, dus het adaptief vermogen van een organisatie, bepaalt de innovatiekracht.

Aangezien instellingen in het beroepsonderwijs meer dan scholen in het funderend onderwijs verbonden zijn met de buitenwereld, hebben zij meer en andere mogelijkheden om innovatieve werkwijzen te verkennen. Hugh Chesbrough (2003) maakt onderscheid tussen het ontwikkelingsmodel van 'gesloten innovatie' en 'open innovatie'. In het eerste geval vindt de kennisontwikkeling *in huis* plaats door middel van research en development, hetgeen leidt tot productontwikkeling en vervolgens de lancering van nieuwe producten. Dit model is relatief traag in vergelijking met het model van open innovatie dat door concurrerende bedrijven (in de IT-sector) wordt toegepast.

KADER 1. ONTWIKKELINGSROUTINES VAN TOYOTA EN VOLVO

Het innovatief vermogen van organisaties wordt vaak geïllustreerd aan de hand van voorbeelden uit de auto-industrie, waar wordt geconcentreerd op prijsfactoren en op kwaliteit. Daarbinnen onderscheidt de studie naar teamvorming bij Volvo van Ben Kuipers (2006) zich door de aandacht voor zachte factoren als samenwerking en taakverdeling voor het bereiken van teamprestaties. Bij Toyota, internationaal marktleider met technologisch geavanceerde producten, zijn volgens Mike Rother (2010), twee niet-direct zichtbare routines van cruciaal belang. Ten eerste de routine van het op alle niveaus in de organisatie aanbrengen van verbeteringen door aan de hand van PDCA-cycli systematisch te onderzoeken wat beter kan. De tweede routine is het systeem van coaching en mentoring in het leiderschap dat op alle niveaus in de organisatie wordt toegepast. Beide routines worden momenteel bij diverse instellingen in het MBO-onderwijs uitgetoetst (met name door Stichting Leerkracht).

Samenwerking met andere bedrijven en onderwijsinstellingen zorgt er in dat laatste model voor dat de grenzen van de bedrijfsorganisaties in alle fasen van productontwikkeling tot aan de verkoop van nieuwe producten ‘open’ gaan. Bedrijven met open innovatie zijn wendbaarder en kunnen zich beter aanpassen dan de bedrijven met een gesloten innovatiemodel, die in een enkel geval eerder nog marktleider waren. In dit ‘innovatiedilemma’ zijn organisaties afhankelijk van anderen om tijdig te vernieuwen, maar als ze de eigen deuren teveel open zetten verliezen ze hun kritische succesfactoren (Christensen, 1997). Ook binnen het onderwijs is het de vraag hoe individuele instellingen zelfstandig en gezamenlijk door het delen van kennis en nieuwe inzichten tot volle wasdom kunnen komen.

Inquiry volgens Dewey: het belang van participatie en communicatie

Tot nu toe zijn enkele principes uit de organisatieliteratuur benoemd die ook van belang kunnen zijn bij onderwijsverbetering, zoals goede samenwerking met de buitenwereld, het permanent aanbrengen van verbeteringen en een klimaat van dialoog en uitwisseling. Als we het onderwijs- en leerproces beschouwen, dan moeten (in lijn met Senge) vernieuwingen parallel samengaan op instellingsniveau, teamniveau en individueel niveau. Het continu kennen, herkennen en gezamenlijk verbeteren van elkaars onderwijspraktijk staan daarin centraal. Dat komt vooral tot stand via de ervaringen die mensen opdoen door te participeren in onderwijsprocessen, met name als deze ervaringen leiden tot het gezamenlijk verwerken ervan. Dat is bij uitstek relevant in het beroepsonderwijs waar studenten moeten leren zich te handhaven in gesimuleerde werkomgevingen en authentieke beroepscontexten. Dit voert terug naar een van de centrale gedachten in de pragmatische en experimentele onderwijsbenadering van John Dewey (1916, 1922), waarin de communicatie en onderlinge uitwisseling tussen leerlingen en docenten een belangrijk uitgangspunt is om te komen tot persoonlijke vorming². Door te oefenen en te proberen, inzichten op te doen en mislukkingen te verdragen -ook met nieuwe technologieën en werkwijzen- en vervolgens uiting te geven aan deze ervaringen door deze te verwoorden en op gedrag te reflecteren wordt er geleerd en treden veranderingen op.³

Dewey's opvattingen over participatie verwijzen derhalve niet alleen naar hoe mensen leren via gedeelde ervaring in onderlinge sociale verhoudingen; maar ook draagt participatie de mogelijkheid in zich om (via de ervaring) tot een

2 We volgen hier de interpretatie in Biesta (2015), voor de implicaties van politieke vernieuwing, zie Dijstelbloem (2004).

3 In zijn woorden gaat het om het diep doordringen in de werkelijkheid: ‘Experience is primarily a process of undergoing: a process of standing something; of suffering and passion, of affection, in the lateral sense of these words’ (geciteerd in Dijstelbloem 2007, p.33).

transformatie van ideeën en emoties te komen die leidt tot het begrijpen van hen die deelnemen. Pas dan ontstaat een gedeelde of gemeenschappelijke visie. Een belangrijk punt in Dewey's redenering is dan ook dat er alleen sprake kan zijn van (echte) participatie als alle deelnemers kennis hebben van dit gemeenschappelijke doel en daar een reëel belang in hebben (Biesta, 2015, p.53-54).

Door de gedachtenlijn van Dewey wordt duidelijk dat het bij een lerende instelling niet gaat om een communicatieproces voor de 'veilige overdracht van stukjes informatie' van de ene locatie naar de andere, maar dat het veel meer een proces is waarin betekenis wordt gevormd en gedeeld. Communicatie moet dus worden beschouwd als een geestelijke en fysieke 'ontmoeting van subjecten, niet een uitwisseling tussen objecten' (Biesta 2015, p. 57). Dit zien we bij onderwijsteams terug in de waardering van intervisiesessies. Bij deze vorm van informeel leren gaat het niet alleen om de ontmoeting en het leren door de teamleden, het draagt ook bij aan een 'sense of belonging'. Het bekrachtigen van de competentie in combinatie met een hoge mate van zelfsturing stimuleert het leren van het team. Hierin herkennen we de leerprincipes van de zelfdeterminatie theorie van Ryan & Deci (2000), die naadloos aansluiten bij de kenmerken en voorwaarden van een lerende instelling. Ook zij spreken over zelfstandigheid (autonomie) van professionals en de competentie in hun handelen. Onderlinge *verbondenheid* van betrokkenen is hierbij de motor voor gemotiveerd teamleren (zie ook Post & Velthorst, 2011), waarbij de handelingsbekwaamheid van docenten ook kennis van het werkveld en de pedagogiek en didactiek van beroepen veronderstelt.

Samengevat; binnen het beroepsonderwijs draagt de gefaseerde en gesegmenteerde organisatie niet automatisch bij aan het vanzelfsprekend uitwisselen, begrijpen en leren van docenten binnen de organisatie. Een lerende organisatie vraagt onderlinge communicatie en participatie van docenten met studenten, zowel binnen als tussen verschillende teams. Het gaat daarbij om de gedeelde visie op de doelstellingen en opbrengst van het onderwijs. Hierbij komt de vraag naar voren: waartoe leiden wij op, en welke onderwijskwaliteit willen we bereiken door ieders inzet?

3. LERENDE INSTELLING; WAARTOE?

Wat in de literatuur veelal onderbelicht is gebleven, is een visie of antwoord op de vraag naar het waarom en waartoe van onderwijs, de kern van goed onderwijs en de drijfveer tot leren, handelen en willen veranderen (Sinek, 2012). Wordt in de industriële sector het lerend vermogen van organisaties veelal ingezet om innovatie tot stand te brengen die bijdraagt aan kostenreductie en/of verbetering van de marktpositie, in het onderwijs wordt *het leren van de instelling* de laatste tijd om andere redenen geadresseerd. Zo sprak minister Bussemaker in navolging van professor Helga Nowotny (2011), over het opleiden van 'competente rebellen': mensen die durven tegen-denken en tegenspreken. Die combinatie vormt de beste voorbereiding op een flexibele arbeidsmarkt die steeds hogere eisen stelt, aldus Bussemaker (2014).

'Goed onderwijs' blijft onbetwist een normatieve kwestie. Het gaat in dit verband niet om effectief, doelmatig of excellent onderwijs, maar om *goed* onderwijs. Maar wat verstaan we onder 'goed'? Voor een jongere én voor diens opleiders is het ontwikkelen van een eigen identiteit in dit tijdsgewricht een gecompliceerd proces (Ex, 2007). Er komen vele invloeden op vele (multimediale) wijzen bij de jongeren binnen, terwijl de invloedsgrenzen tussen personen steeds meer vervagen en opvoedingsrelaties een meer open karakter krijgen. Parallel daaraan stellen ouders steeds minder strenge regels en worden de kaders binnen een gezin rekbaarder. Dit is onder andere een gevolg van het feit dat oude oriëntatiepunten zijn weggefallen en het verzuilde systeem is afgebrokkeld (Boekhoud, 2011). Illias el Hadioui (2011) gaat als socioloog een stap verder door te wijzen op de spanning tussen de dominante 'codes' vanuit de buitenwereld (thuis en op straat) en de voorwaarden die op school aan studenten worden gesteld. Als deze oriëntatiepunten niet met elkaar in evenwicht zijn, raken onderwijsteams uit balans en komt het onderwijs in de verdrukking. Onderwijsteams moeten dan alles op alles zetten voor een 'gezonde' verhouding tussen wat geleerd moet worden en de persoonlijke ontwikkeling van de studenten (cf. Muhammed, 2009).

De individuele keuzevrijheid van deze studenten is een groot goed geworden, maar plaatst jongeren ook voor keuzes waarvan ze de gevolgen niet kunnen overzien (Onderwijsraad, 2011a; Van der Veer e.a. 2014; Klatter, 2015). Piet Boekhoud meent dat deze individualisering te ver is doorgeschoten. In de huidige samenleving ervaren mensen de keerzijde ervan: onzekerheid, een sterke ik-gerichtheid en een toenemende segregatie. De docent treedt op als

intermediair die de jongere een breder perspectief kan bieden. Hij moet zich daarbij bewust zijn van zijn rol om jongeren in te wijden in de werelden van werk, politiek en maatschappij. Begeleid door de docent die vanuit zijn voorbeeldrol de nodige kaders biedt en morele grenzen stelt, kan de jongere zich doorontwikkelen (Boekhoud, 2011).

In dit verband neemt Biesta (2012) duidelijk stelling met zijn visie dat het in het onderwijs niet alleen gaat om kwalificatie, maar ook altijd om socialisatie, dat wil zeggen het inleiden in bepaalde culturele en politieke praktijken, en om subjectwording, het groeien naar een autonome en onafhankelijke persoon, die zich moet kunnen handhaven in werk en samenleving.

Nu zijn deze dimensies goed belegd in de wettelijk vastgelegde driedelige doelstelling van het mbo, echter de verhouding daartussen is geen onderwerp van systematische reflectie in de lerarenopleiding en ook niet bij de curriculumontwikkeling van het mbo (Geerligs, 2013; Van der Meer, 2014).

De burgerschapsagenda, zoals in 2017 door OCW geïntroduceerd, doet daar een poging toe, maar mist de normativiteit van een werkelijk gemeenschappelijke ondergrond waar Bormans (2018) recent voor pleitte in de NRC: 'We dienen ons te voorzien van een nieuwe maatschappelijke grondslag: hoe gaan we met elkaar om? Door elkaar te respecteren en te beseffen dat democratie een groot goed is.' Dat gesprek kent per definitie een normatief karakter; een kenmerk dat terugkeert als het pedagogisch discourse binnen het onderwijs tot bloei komt.

Het waarom en waartoe van het beroepsonderwijs hebben we teveel uit het oog verloren; het *wat* is steeds voorschrijvend gebleken (denk aan de vastliggende kwalificatiedossiers, centrale examens), terwijl de maatschappelijke context verandert. Instellingen kiezen uit efficiëntie steeds vaker voor digitale methodes die studenten in grote opleidings-overstijgende groepen faciliteren om individueel een curriculum te doorlopen, slechts incidenteel ondersteund door vakdocenten taal en rekenen. Het ontwikkelen van taal- en rekenvaardigheid in de specifieke beroepscontext verdwijnt, met het risico dat vakdocenten niet (meer) op deze manier in het mbo willen werken en afscheid nemen van de sector. Ook vanwege de eisen rondom macrodoelmatigheid en efficiëntie, kunnen de onderwijsvisie en de pedagogische waarden op de achtergrond komen. Onderwijspedagogiek wordt onderwijs economie en daarmee gaan economische waarden de pedagogische waarden domineren (Nussbaum, 2011). De vraag *waartoe* raakt meer en meer op de achtergrond, terwijl docenten zich daardoor juist verbonden voelen.

Onderwijs is mensenwerk en de kwaliteit van de uitwisseling tussen docenten en studenten bepaalt in grote mate de kwaliteit van het leerproces (Van der Meer, 2014; Wildeman & Klatter, 2016). Dit leerproces heeft verschillende dimensies, die zich niet alleen in het diploma laten vaststellen. De verhouding tussen de verschillende ontwikkelings- of vormingsdoelen van het onderwijs laten zich niet zonder meer in 'meetbare eenheden' omzetten. Dit ontslaat het onderwijzend personeel, beleidsmakers, en wetenschappers echter niet van de plicht om die vormings- of burgerschapsdoelen helder te communiceren, te expliciteren en het handelen daarop af te stemmen (Berding & Pols, 2014; De Winter, 2005). In een recente bijdrage heeft Biesta (2017) de uitruil tussen deze dimensies geproblematiseerd: de kunst is aspecten van burgerschap en persoonsvorming in het vakonderwijs te verweven.

Ook socioloog Richard Sennett (2008) stelt terecht dat vaardigheden geen trucjes zijn; *21st century skills* leveren geen recept op voor flexibele, overal inzetbare beroepsbeoefenaren. De manier waarop mensen generieke vaardigheden inzetten is altijd verbonden met hun *persoonlijkheid en houding*, en is ingebed in de *context* en '*mores*' van een beroepspraktijk. En juist om die persoonlijkheid in relatie met de beroepsvaardigheid gaat het in het onderwijs. Hoe kunnen docenten mede op basis van hun eigen persoonlijkheid en ervaringskennis, bijdragen aan een ontwikkeling van de professionele identiteit van jongeren, in termen van respectvolle burgers en creatieve werknemers met een participerende houding en kritische geest? Kennis over de eigen waarden, normen en pedagogische doelstellingen ligt daaraan ten grondslag.

Hoe te komen tot inhoudelijk goed voorbereide vakmensen, die zich maatschappelijk kunnen redden en ook hun persoonlijke talenten maximaal hebben kunnen ontwikkelen? Van Kan e.a. (2014) onderzochten de vraag wat docenten in het beroepsonderwijs in onderwijs-pedagogische zin de moeite van het onderwijzen waard vinden. Daarbij gaat het om onderwijskwesties als: Waartoe dient mijn onderwijs? Wat vind ik in onderwijssituaties ten diepste in het belang van mijn studenten, en waarom eigenlijk? In dit onderzoek werden door de docent gekozen lesfragmenten nader besproken. De interpretatie van de gekozen (pedagogische) handeling kon alleen tot stand komen wanneer de docent een beeld heeft van de doelen die hij nastreefde. Het resultaat vertegenwoordigde de pedagogische visie, waarin termen terug te vinden zijn als sensitiviteit, wederkerigheid, responsiviteit, ruimte, autonomie, structuur en grenzen.

Een stap verder dan het expliciteren van de pedagogisch en didactische visie van de school gaat het praktiseren en (voor)leven van deze visie. Goed onderwijs veronderstelt dan ook een krachtige identiteit van het team, gedeelde waarden, en een gedeeld gezag. Het expliciet maken van het waartoe en waarom van beroepsonderwijs, het naleven van gedeelde waarden en normen en invulling geven aan de pedagogische opdracht, oftewel de zogenoemde 'soft controls', vormen hierbij relevante variabelen; 'wat willen we de jongere generatie aan- en overdragen, en waartoe willen we dat?'

In het beroepsonderwijs gaat het specifiek om de kennismaking met de inhoud van het vak, de werkprocedures en arbeidsdeling op de werkvloer, als ook om de omgangsvormen, begeleiding, discipline en mentale weerbaarheid die in arbeidsorganisaties van medewerkers wordt verwacht (Aalsma, van den Berg & de Bruijn, 2014, Klatter 2015, Van der Meer, 2014). Van belang daarbij is bovendien dat studenten gaan begrijpen dat een blijvend aanpassingsvermogen noodzakelijk is in een beroepswereld die zelf snel aan verandering onderhevig is. Een voorbereiding op de regionale arbeidsmarkt impliceert ook het nadenken over het loopbaanperspectief van de betrokken studenten (Den Boer, 2009; Van der Veer ea. 2014; Meijers, Kuipers, Mittendorff & Wijers, 2014). Daartoe moet de school zijn professioneel kapitaal in al zijn dimensies maximaal ontwikkelen. We starten daartoe met het besluitvormingskapitaal en de vraag waar beslissingen moeten worden genomen.

In Nederland is de inrichting van het onderwijs vrij. Dat is vastgelegd in de Grondwet. De door de politiek geambieerde praktijk is dat de overheid bepaalt welke *onderwijsdoelen* worden gesteld, het 'wat', en dat de onderwijspraktijk bepaalt *op welke wijze* zij die doelen realiseert, het 'hoe'⁴. In het vormgeven van onderwijs hebben scholen dus een grote mate van vrijheid; zij kunnen pedagogisch en didactische keuzes maken op basis van hun institutionele grondslagen en onderwijskundige visie. Deze scheiding van verantwoordelijkheden biedt veel inrichtingsvrijheid voor docenten en management. Ouders en studenten hebben vervolgens de mogelijkheid om het onderwijstype te kiezen dat bij hen past.

In Nederland bestaan grote verschillen tussen hbo- en mbo-instellingen wat betreft schaal, organisatie, taakopvatting, opleidingsaanbod en vormgeving. De laatste twintig jaar is een sterke vorm van schaalvergroting opgetreden. Hbo-instellingen zijn in de huidige vorm ontstaan vanaf 1986, waarbij de laatste jaren de nadruk wordt gelegd op specialisatie en profilering van de instelling (Commissie-Veerman, 2010). In het mbo is sinds 1996 een sterke vorm van schaalvergroting opgetreden. Op basis van efficiëntieoverwegingen is invulling gegeven aan een proces van fusering en samenvoeging van allerlei schooltypen onder één dak.⁵ Een roc is anders georganiseerd dan een vakinstelling. Binnen de mbo-instellingen is sprake van heel gelaagde organisatievormen (naar sector, niveau, leerweg en leerjaren), waarin het wettelijk gezag financiële middelen alloceert op een lager niveau in de organisatie. Naast het college van bestuur zijn er ten minste nog twee lagen van besluitvorming: het management van onderwijsclusters en opleidingsteams. Meestal zijn verschillende verwante opleidingen geclusterd in een opleidingsdomein en soms vormen opleidingsdomeinen zelfstandige colleges of afdelingen binnen de instellingsstructuur.

-
- 4 Dit is een terugkerend politiek thema, zie de rapporten van de Commissie Dijsselbloem, 2008, en recent het debat over de verkenning Onsonderwijs2032, dat sinds 2017 vervolgt onder de titel Curriculum.nu.
 - 5 Er is gekozen om binnen elke MBO-instelling alle onderwijsdomeinen aan te bieden. We realiseren ons dat dit een cruciale dimensie is voor de toekomstbepaling van het mbo, maar voor de verkenning van de condities van de lerende instelling is de brede taakopvatting van het mbo geen principieel punt.

Deze organisatorische gelaagdheid stelt eisen aan de leiding om te komen tot onderlinge uitwisseling en vergelijking. De schaarse onderzoeken hierover laten zien dat de inrichting van een onderwijsorganisatie van belang is voor de kwaliteit van het onderwijs; naarmate informatie vrijer kan stromen en uitwisseling vanzelfsprekend plaatsvindt, worden betere onderwijsresultaten behaald (zie de dissertaties van Marlies Honingh en Maren Thomsen). Onderlinge benchmarks kunnen bijvoorbeeld richtinggevend worden voor de organisatieontwikkeling.

De laatste jaren is de Inspectie in de ‘Staat van het onderwijs’, zowel in cijfers als in toonzetting steeds beter over die kwaliteit te spreken: het aantal slechte opleidingen daalt, de rendementen stijgen, het belangrijkste punt van aandacht is nog de examinering en op dat punt vinden gerichte verbeteringen plaats. Maar, rendementscijfers geven maar één kant van de medaille weer als het gaat om kwaliteit van de opleiding. Zo blijkt uit een recente studie van Van de Venne, Hermanussen, Honingh en van Genugten (2014) dat sommige opleidingen werden beoordeeld als onvoldoende op de *hard controls*, maar dat het onderzoek naar de *soft controls* bij diezelfde school een positief resultaat liet zien, en omgekeerd. Afhankelijk van de bril waardoor beoordeeld wordt, is dus soms sprake van een ‘false positive’ en ‘false negative’ oordeel, die de auteurs doet pleiten voor consensus in de maatstaven. Onderwijs houdt meer in dan enkel de rendementscijfers. Ook de cultuur, sfeer, openheid en pedagogische waarden, oftewel de zachte beoordelingsfactoren dienen te worden betrokken. Pas dan komt de opdracht rondom socialisering en subjectivering (Biesta, 2012) van het mbo goed in beeld.

Voorwaarden voor versterking van het organisatiekapitaal

Er zijn enkele voor de hand liggende factoren die het organisatiekapitaal versterken, maar ook kunnen belemmeren. We noemen zonder uitputtend te zijn de volgende vijf punten: overheidsbeleid, technologie, innovatie, medezeggenschap en regelgeving.

OVERHEIDSBELEID

De laatste jaren heeft de overheid in het actieprogramma Focus op Vakmanschap (2011) en in het vorige bestuursakkoord voor het MBO (2014) afspraken gemaakt over de herziening en intensivering van het curriculum en de te bereiken onderwijsprestaties. In de bekostiging worden resultaatafhankelijke beoordelingen toegekend voor verbeteringen in de onderwijsrendementen, de schooluitval en de beroepspraktijkvorming. Tevens moeten onderwijsinstellingen zich vanaf 2015 systematisch verantwoorden over hun strategisch beleid, kwaliteitsbeleid en personeelsbeleid. De overheid definieert bovendien de

kaders voor professionalisering van het personeel (denk bijvoorbeeld aan de voorgenomen introductie van het lerarenregister). De Inspectie ziet toe op de kwaliteit van het onderwijs.⁶

Om tot deze inzichten te komen moeten schoolorganisaties hun 'systemen' voor bedrijfsvoering en informatiemanagement op orde hebben. In een kritisch stuk over 'slimmer werken' in het MBO, hebben de Vijlder e.a. (2015) moeten concluderen dat de condities voor een systeemverbinding tussen de bedrijfsvoering enerzijds en het onderwijs en informatiemanagement anderzijds in het MBO vaak ontbreken. In de verschillende casestudies was expliciet *geen* sprake van een gunstig databeheer en gedeelde strategische aanpak op dit vraagstuk in de MBO-instellingen. De door de overheid geïnitieerde landelijke discussie over kwaliteitsafspraken is daarom ook van belang voor het besluitvormingskapitaal in de school, omdat het de *key-performance indicators* definieert en daaraan financiële consequenties verbindt.

KADER 2.

In het MBO-bestuursakkoord van 2014 gaat het om het realiseren van onderwijsprestaties (MBO in Bedrijf, 2016). Neuvel en Van der Meer (2014) hebben aangetoond dat de resultaten op het thema onderwijsrendement variëren afhankelijk van de gehanteerde definities. De roc's in de G4 bereiken op alle vijf gedefinieerde indicatoren relatief gunstiger resultaten in vergelijking met de niet G4-scholen, als wordt gecorrigeerd voor de samenstelling van de studentenpopulatie. De studentenpopulatie in Rotterdam is anders dan die in Emmen. Afgezien van het methodologische vraagstuk van het berekenen van de studiewaarde, roept deze exercitie de vraag op wat precies wordt vergeleken als de resultaten op *instellingsniveau* worden gezien, terwijl de leerrendementen worden bereikt binnen *opleidingsteams*. Datzelfde vraagstuk geldt bij de analyse van benchmarkgegevens over schooluitval en beroepspraktijkvorming, waarbij hele andere mechanismen verantwoordelijk kunnen zijn voor de resultaten in verschillende leerwegen (BOL/ BBL) en opleidingsdomeinen.

6 In februari 2018 is onder de noemer 'Trots, lef en vertrouwen' een nieuw Bestuursakkoord getekend tussen het kabinet en de mbo-instellingen, dat meer dan in 2014 ruimte geeft aan ontwikkelingen van de instelling in de regio en het vormgeven van horizontale verantwoording. Overigens is ook in het Sectorakkoord Hoger Onderwijs 2018 van april 2018 deze ontwikkeling zichtbaar, waarin nu ook de verbinding met het mbo wordt geagendeerd.

Zoals de Amerikaans rechtssocioloog Sabel (2004) in navolging van Dewey, heeft opgemerkt bij zijn rondgang door Nederland: benchmarkgegevens kunnen behulpzaam zijn om vragen te stellen naar het waarom van bepaalde resultaten, steeds zijn ze slechts het begin van de (in dit geval) onderwijsverbetering en niet het sluitstuk ervan. Hierbij verschuift de beoordelende of summatieve functie van het gebruik van benchmarkgegevens naar een meer formatieve en diagnostische functie, hetgeen de oorspronkelijke doelstelling en de betekenis ervan voor het onderwijs verbetert.

TECHNOLOGIE

Er zijn steeds meer digitale hulpmiddelen ter beschikking gekomen. In zijn laatste 'Technologiekompas voor het onderwijs' stelt Kennisnet (2016-2017) dat de lesstof op een meer gevarieerde manier kan worden ondersteund met leer- en praktijkmateriaal. Docenten kunnen beter reflecteren op hun onderwijsresultaten door het gebruik van diverse 'learning analytics', op basis waarvan ze de leerresultaten in lessen en modules tegen het licht houden. Digitale leermethoden kunnen dus bijdragen aan het versterken van de leercultuur in een organisatie. Dat is wel aan organisationele voorwaarden gebonden: het digitaal leer materiaal, de vaardigheden van docenten (menselijk kapitaal) en een reflexieve wijze van handelen in een onderwijsteam (sociaal kapitaal) moeten samengaan met de technologische architectuur in het ROC. Hier komen alle aspecten van een lerende organisatie bijeen. Een randvoorwaarde die op het gebied van technologie steeds terugkeert is het omgaan met privacygegevens van de studenten. Tevens vraagt het om de vaardigheid een verbijzondering te maken naar het onderwijsniveau van de studenten.

INNOVATIE

Innovatiemiddelen voor het mbo komen zowel via het bedrijfsleven als via de overheid tot stand. Het Nederlandse bedrijfsleven investeert bijvoorbeeld in de begeleiding van werkenden en levert apparatuur. De overheid bevordert de innovatie vooral in de vorm van publiek-private samenwerkingsprogramma's, eerst via Het Platform Beroepsonderwijs, de laatste tijd via het Techniek- en Zorgpact, met de zogenoemde excellentiegelden en het Regionaal Investeringsfonds. Het is moeilijk te beoordelen wat de onderwijskundige betekenis is van al deze subsidiestromen voor de ontwikkeling van ecosystemen waarin onderwijs en bedrijfsleven elkaar in de regio treffen. Daarom zijn in 2009-2010 doorbraak-programma's geïnitieerd over effectief organiseren, werkplekleren en professionaliseren, waardoor scholen onderling meer zijn gaan samenwerken. In bijna alle gepubliceerde studies bleek er sprake te zijn van succesfactoren én storingsbronnen. De conclusie was steeds: er moet een gezamenlijke visie worden ontwikkeld, continuïteit in het onderwijskundig leiderschap is van belang, de financiën moeten in evenwicht

zijn, en aan de hand van kleine verbeteringen kunnen doorbraken worden gerealiseerd. Veelal heeft het aan borging van de innovatieopbrengsten ontbroken. Heel vaak zijn projecten weer gestopt als de subsidie ten einde kwam, al zijn daarmee even vaak de grondslagen gelegd voor projecten die nu wederom voor innovatieprojecten in aanmerking komen. Wat leren we daarvan? De innovatieprogramma's maken één ding heel duidelijk; het leren op instellingsniveau alleen kan worden gefaciliteerd als ook is voorzien in continuïteit van krachtig onderwijskundig leiderschap. Leiderschap in de zin van verleidingskunst, waarbij management en teamleden elkaar overtuigen van een gezamenlijk opgestelde visie en volgehouden aanpak, gebaseerd op gedegen onderwijskundige kennis.⁷

KADER 3. VOORBEELDEN VAN ORGANISATIEVERNIEUWING

Over de organisatievernieuwing van mbo-instellingen worden, destijds gestimuleerd door het HPBO-arrangement, de Netwerkschool, Stichting Leerkracht, en het Platform Bètatechniek, steeds vaker casestudies gepubliceerd. Zo heeft Kennisnet een bundel met acht portretten uitgebracht onder de titel "Het kan bij ons dus wél - MBO-verhalen om van te leren" (Schouwenburg, 2016). Een goed voorbeeld is de introductie van het praktijkleren bij het Frieslandcollege waar het leren in de beroepspraktijk als uitgangspunt van het leerproces wordt genomen. Het onderscheid tussen de richtingen BOL en BBL wordt daarbij steeds minder van belang, daarentegen zijn praktische vraagstukken leidend in het leerproces. Om de leercultuur te veranderen wordt gebruik gemaakt van zogenoemde 'kwartiermakers', die erop gericht zijn de samenwerking tussen het traditionele leerproces in de school en het leerproces in de beroepspraktijk sterk te verbeteren. Wel moet worden opgemerkt dat deze door Kennisnet geselecteerde ontwikkelingen niet systematisch worden gerelateerd aan de bereikte onderwijsresultaten, en er meestal geen zicht is op waarom bepaalde vernieuwingen zijn geïnitieerd en hoe inzichten in de organisatie worden verspreid.

MEDEZEGGENSCHAP EN INSPIRAAK

In 2009 is in het Professioneel statuut vastgelegd dat het onderwijsteam de centrale eenheid van handelen is binnen de sector van het mbo. Daarmee zijn

7 Dat bleek ook bij Toyota, waar bij foutenreductie het leiderschap (90%) veel effectiever was dan dat van teamleden (10%) (Rother, 2010, p.178).

ook de gezags- en medezeggenschapverhoudingen bepaald. Ieder team heeft bijvoorbeeld een leidinggevende en de professionalisering van iedereen is een uitgangspunt. De ondernemingsraad moet in deze filosofie toezien op de verdeling van de middelen in de organisatie en op de mate van professionalisering van docenten. Dit is een belangrijke controlerende taak en biedt potentieel invloed op het besluitvormingskapitaal van het mbo. We beschikken echter niet over systematische gegevens om te beoordelen of deze praktijk goed functioneert en het vraagt nadere studie om de taakopvatting van de ondernemingsraden (en andere toezichtorganen) met betrekking tot het versterken van het innovatief vermogen en het professioneel kapitaal en in het mbo te beoordelen.⁸

REGELGEVING

Een laatste dimensie die we hier benoemen betreft de regelgeving. Zo geven docenten regelmatig aan dat zij het moeilijk vinden om de balans te bewaren tussen de formele kaders in de beoordeling en zorgplicht van de school, en datgene wat zij zelf betekenisvol en belangrijk vinden om aan studenten mee te geven. Het gaat daarbij om (overheids-) maatregelen als kwaliteitsverantwoordingen, registratieverzuim en uitval, of verhoging urennorm die de kwaliteit moeten verhogen en de uitval moeten bestrijden. Ze leveren docenten een (te) hoge administratieve last op. De nadruk op dat soort zaken houdt hen af van hun pedagogische taak, waarmee ze juist een effectieve bijdrage aan kwaliteitsverbetering kunnen leveren. Zoals bij het Albeda College werd gesteld: “90% aanwezigheid, betekent nog geen 90% groei van de student” (Liefwaard & Wessels, 2015).

Veel van deze regels zijn het gevolg van de verantwoordingsprocedures in politiek Den Haag, maar heel vaak zijn de regels ook een uitvloeisel van het instellingsbeleid zelf (Algemene Rekenkamer, 2014). Sommige scholen proberen de regelgeving terug te brengen. Zo werken MBO Amersfoort en het Graafschap College met de A3-methode, gericht op het ontlasten van onderwijsteams. In Amersfoort is hierover door TNO een vuistdik boek bezorgd onder de noemer van ‘goed naar excellent onderwijs’ (Doeleman ea., 2014).

8 In een eerdere studie naar het professioneel kapitaal (daar ‘intellectueel kapitaal’ genoemd) bij chipfabriek ASML, bleken juist de instituties van de arbeidsverhoudingen en medezeggenschap een grote rol te spelen bij het expliciteren van de impliciete vaardigheden van medewerkers, de flexibilisering van de productie en het lerend vermogen van de onderneming (Buitelaar & Van der Meer, 2012). Specifiek complicerende factor in het mbo is dat een team zelden een constante is. Er is een substantiële flexibele schil, er zijn veel parttimers, en praktijkdocenten en bpv-begeleiders werken veelal buitenschools. Voor andere condities, zie Van Schoonhoven (2017).

KADER 4. VERMINDERING VAN DE REGELGEVING?

In een experiment bij ROC van Amsterdam (mede geïnitieerd door het ministerie OCW en de Inspectie van het Onderwijs) wordt momenteel bij drie onderwijsteams gevarieerd in de regelgeving van het onderwijs. Men laat op dat punt de teugels vieren. Afhankelijk van de onderlinge betrokkenheid van de medewerkers en de zelfstandigheid (taakvolwassenheid) van de onderwijsteams werden nieuwe resultaten bereikt. De belangrijkste conclusie is dat niet zozeer de regels van belang zijn, maar de condities waaronder een team zelf kan spreken (communiceren en participeren) over het onderwijs dat ze ambiëren te verzorgen. Ook hier is de kern dat het onderwijsteam zelf in de positie moet zijn het onderwijs naar eigen inzicht in afstemming met het werkveld vorm te geven (Bron: diverse interne documenten).

Samengevat kunnen we stellen dat besluitvormingskapitaal niet los staat van het doel en visie van de onderwijsinstelling, waaronder de versterking van de pedagogische relatie. Dat vraagt om decentralisatie van de besluitvorming naar de werkvloer. Om deze visie ten uitvoer te brengen, zijn er diverse condities van belang die voorwaardelijk zijn voor de organisatie van leerprocessen. De MBO-instellingen hebben de laatste jaren sterk inhoudelijk gedreven landelijke netwerken tot stand gebracht, niet alleen kennisdelen over bedrijfsvoering en werkgeverszaken, maar ook over allerlei vraagstukken rondom toelating en doorstroming van studenten, kwaliteitszorg, examinering en toetsing. Daarnaast is opvallend dat recent diverse publicaties verschijnen over organisatorische verbeteringen. Deze prescriptieve studies zijn veelal gebaseerd op pogingen organisatorische belemmeringen weg te nemen vanuit een gerichte onderwijsvisie. Echter, de onderwijsvisie als zodanig blijft veelal impliciet, en de consequenties ervan voor het personeel in deze sector worden niet uitgesproken. Dat zou moeten veranderen. Het brengt ons bij het belang van de kwaliteit van het *menselijk kapitaal* van docenten.

Leraren (docenten, instructeur en praktijkbegeleiders) spelen een hoofdrol in het realiseren van kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Kwaliteit omschrijven we in termen van Dewey: de leraar legt contact met studenten en daagt hen uit te werken aan gezamenlijke toekomstgerichte projecten, binnen een veilige omgeving waar betekenisvolle leeractiviteiten kunnen plaatsvinden met voldoende reflectie op zowel doelstellingen als bedoelingen, waarbij individuele leerlingen en studenten die het moeilijk vinden ondersteuning krijgen, en ervaren dat ze de moeite waard zijn (vrij naar Kessels, 2012; p.24). Dit vraagt om complexe bekwaamheden die sterk met de persoon verbonden zijn, de leraar heeft zijn eigen interne kompas, zijn professionele identiteit (Kelchtermans, 2012; Onderwijsraad, 2013; Van der Meer 2014; Klatter, 2015).

Tegelijkertijd verandert de samenleving in behoorlijk tempo en daarmee hebben docenten ook behoefte aan andere vaardigheden om effectief op te leiden en te participeren. Veel docenten voelen zich nog onvoldoende toegerust om studenten voor te bereiden op de samenleving van de toekomst. Er is dan ook een landelijke discussie gaande hoe de kwaliteit van het onderwijs moet worden verbeterd. Hoe kan het onderwijs professionaliseren en welk beleid draagt bij aan het creëren van de voorwaarden voor het onderwijs van de toekomst? De schoolleiding onderneemt veelal activiteiten die door externe prikkels zijn gestuurd, zoals de kennisbasis versterken, bijscholen van individuele medewerkers en de vakbekwaamheid registreren. Dat staat echter haaks op de wens tot ontwikkeling van docenten die samenwerking als team van onderop koesteren (Geerdink & Pauw, 2016).

In het kader van de discussie over de lerende instelling kan de rol van de docent bekrachtigd worden wanneer individuele ontwikkeling sterker wordt beschouwd vanuit het opleidingsteam en de schoolcultuur. Per slot is ook elke docent als persoon bevattelijk voor de onzekerheden waarmee onze samenleving hem of haar confronteert. Doen wat ouders nalaten, studenten begeleiden met steeds meer meervoudige problematieken, bijblijven op *social media*, initiatief en ondernemendheid tonen, enzovoort, vormen niet automatisch onderdeel van de competenties van de docent (Zhao, 2012). De teamleden *samen* vormen dan een vangnet voor de omissies van een individuele onderwijsgevende. Het vakoverstijgend werken, zelf een curriculum vormgeven, maar ook 'nieuwe' domeinen van het werk in de vorm van persoonsvorming en socialisatie vragen veel van docenten. Het gezamenlijk optrekken naar hetzelfde doel is het bindende

element. Dat vraagt om het ontwikkelen van een gedeelde overtuiging en vooral een innerlijk besef; niet alleen kennis over het *wat*, maar ook over het *hoe* en het *waartoe*?

Professionalisering als docent volstaat niet met scholing op individueel niveau. Docenten schrijven zelf in de Staat van de leraar (2016) dat zij het belang van professionalisering weliswaar onderschrijven, maar of er daadwerkelijk goed en effectief geprofessionaliseerd wordt, is een heel andere kwestie. Docenten tonen zich tevreden over de professionaliseringsactiviteiten die ze ondernemen (grotendeels in eigen tijd en op individuele basis), maar het levert weinig op voor de schoolorganisatie. De opgedane kennis en vaardigheden worden niet automatisch verankerd binnen de organisatie, en het individuele karakter van het leren van leraren wordt nog eens extra benadrukt door een geringe deelname aan professionele leergemeenschappen (PLG's) (Onderwijs-coöperatie, 2016, p.2). Daar komt bij dat maar weinig leraren (17%) informeel leren als vorm van professionalisering herkennen, terwijl juist in de constellatie van een PLG gezamenlijk wordt geleerd en geprofessionaliseerd en sociaal kapitaal wordt gevormd; *de* voorwaarde tot onderwijsverbetering (Hargreaves & Fullan, 2012).

KADER 5. VOORBEELDEN VAN DOCENTPROFESSIONALISERING EN LEREND ORGANISEREN

In de literatuur is er vaak op gewezen dat het ontbreken aan tijd, geld en middelen die nodig zijn voor organisatieontwikkeling van een ROC tot een loopbaancentrum voor de regio (Geurts, 2006). Daar is de laatste jaren verandering in gekomen. Dankzij de landelijke lerarenagenda zijn er meer middelen vrijgekomen voor om- en bijscholing. Ook zijn in de cao bepalingen opgenomen die docenten tijd geven voor eigen ontwikkeling. In een recent boekje geeft de MBO Raad (2016) inzicht in de gevarieerde professionaliseringspraktijk van 22 instellingen. In een themanummer van Profiel (juni 2016) stellen de HR-directeur en CvB-voorzitter van ROC-Twente dat consequent een eigen koers varen helpt. Bij het NOVA College in Haarlem is vele jaren achtereenvolgend gewerkt aan het ontwikkelen van een principe van 'lerend organiseren'. Docenten en leidinggevenden hebben gezamenlijk scholing gevolgd. Deze eerste generaties master-docenten zijn de voorlopers in de ontwikkeling van de school. De school draagt zorg voor continue uitwisseling van visie en doelstellingen waarin in de woorden van de betrokken beleidsadviseurs '*één gedeelde taal en begrippenkader wordt ontwikkeld*'. Dit vocabulaire wordt ondersteund met conferenties en gerichte beleidsinterventies, zie de bundel 'School durf te leren' (2015) en het proefschrift van Marco Snoek (2014).

De conclusie van deze analyse is dat *menselijk kapitaal* en *sociaal kapitaal* in elkaar overlopen. Het gaat om de mind-set van professionalisering; het gaat niet slechts om het bijspijkeren van deelvaardigheden of het partieel bijwerken van kennis, het betreft de ontwikkeling van de identiteit van de docent, die meerdere dimensies kent. De professionele identiteit, gebaseerd op onderliggende waarden en normen, beïnvloedt de kwaliteit van onderwijs. De visie en percepties van docenten over het waartoe, maar ook over het hoe en wat bepalen de wijze van aanbod, verwerking en relatie met de student. Het gaat dus niet enkel om het opdoen van actuele kennis binnen bedrijven en kennis over het werk waarvoor zij hun studenten opleiden, het gaat veeleer over de beroepshouding, de waarde ervan voor de student, en de toekomstige maatschappij. Ook thema's als de competentieontwikkeling van studenten en passende vormen van onderwijsdesign en beoordeling, vragen om uitwisseling van visie, van onderwijskundige principes en de bijbehorende effecten ervan op studiesucces (Visser, 2015).

Het bespreekbaar maken van bovenstaande thema's vraagt 'bewust vertrouwen'; van docenten en van studenten. Het management kan hierop sturen door zelf het gesprek met het team aan te gaan (voorleven) over de identiteit van henzelf, het team, de docent en de beroepsidentiteit van de jongeren die worden opgeleid. Professionalisering dient derhalve onderdeel te zijn van het besturings-systeem van de school (Van der Meer, 2014). Permanent ontwikkelen zowel persoonlijk als professioneel, kan verder worden gestimuleerd als dit expliciet versleuteld is in de jaartaak en de jaarplanning, als medewerkers transparant zijn over hun leeractiviteiten en als zij collega's laten delen in de opbrengsten (onderdeel van teamvergaderingen en teamdagen), et cetera.

Vooraf binnen vernieuwingstrajecten speelt het management in de vorm van zijn onderwijskundige bijdrage een belangrijke rol. Met name als het gaat om het realiseren van een gedeelde visie op onderwijs en eigenaarschap van het team over de richting van innovatie. Zeker bij complexe innovaties, zoals het kiezen van onderwijsmateriaal, een nieuwe methodiek of didactiek, wordt voortdurend gependeld tussen het formuleren van een probleem en het maken van keuze voor de te ondernemen acties (Klatter, 2014). Vermeulen (2016) wijst er in haar oratie dan ook op dat het professionaliseren van docenten een collectieve inspanning vergt, waarin niet het lineair ontwikkelen van een persoon maar het circulaire leerproces van een team of afdeling centraal zou moeten staan. Onderwijskundig leiderschap speelt hierin een rol, waarbij krachtig management oog heeft voor de behoeften van het team, de kwaliteit van het professionaliseringsaanbod, de continuïteit van het personeelsbestand, maar ook de fysieke mogelijkheden tot uitwisseling. Het structureel organiseren van bijvoorbeeld intervisiemomenten met zoveel mogelijk docenten, illustreert dat het besluitvormingskapitaal van de manager voorwaardelijk is voor een lerende

instelling. Het menselijk kapitaal wordt zo ingezet om van elkaar te leren en te komen tot sociaal kapitaal.

Overheidsmaatregelen en personeelsbeleid

In het regeerakkoord 'Bruggen slaan' (2012) en in het Nationaal Onderwijsakkoord 'De route naar geweldig onderwijs' (NOA, 2013) zijn door de overheid enkele condities beschreven waardoor de professionele standaarden van docenten kunnen worden vergroot. Zo wordt gesteld dat goed onderwijs alleen kan worden gegeven als de docent het vak van 'docentschap' verstaat. Diverse partijen willen de beroepsstandaard verhogen door in te zetten op de verbetering van de lerarenopleiding en de blijvende ontwikkeling van degenen die werkzaam zijn in het onderwijs, door ze te faciliteren met tijd en middelen (NOA, 2013, p.4). Voorbeelden van recente beleidsmaatregelen zijn de lerarenagenda, de lerarenbeurs, het lerarenregister of de VELON-registratie (Ministerie van OCW, 2014).

Opvallend was dat het een agenda lijkt te zijn die inhoudelijk vooral gericht is op het voortgezet onderwijs. De specifieke kenmerken van beroepsonderwijs, zoals de zij-instroom, teamleren, de kwaliteit van de praktijkopleiders en de verbinding met het afnemend werkveld, ontbreken (Van der Meer, 2014). Ook richt de professionaliseringsagenda zich tot nu toe vooral op uni-dimensionele resultaten (lees: verhoging van leerresultaten). Elementen als visie, commitment, samenwerking en pedagogische sensitiviteit, komen nauwelijks voor op deze professionaliserings-agenda.

Naar onze mening heeft de overheid te weinig aandacht voor bovengenoemde topics, als het gaat om onderwijsvernieuwing en onderwijskwaliteit. Hoewel het hier een noodzakelijke investering betreft, leveren deze interventies nog geen 100% garantie voor de gewenste kwaliteitsverhoging. Feitelijk botsen twee werelden met elkaar die moeilijk met elkaar te verenigen zijn: enerzijds het talent van bevlogen eigenaarschap en zingeving van onderwijsprocessen, en anderzijds het voldoen aan door anderen opgelegde prestatie-eisen met de nadruk op meetbare prestaties. Het is de lastige taak voor docent, team en manager om dit 'prestatie-leren' te combineren met professionalisering op teamniveau vanuit de eigen zingeving. Hoe deze combinatie optimaal te laten floreren? Het naleven van de meetbare factoren ('hard controls') biedt immers nog geen antwoord op het waarom en waartoe, de niet direct meetbare pedagogische uitkomsten ('soft controls').

De laatste jaren is 'zelf onderzoek doen' als professionaliseringsstrategie meer in zwang gekomen. Daarin komt de nadruk op de *onderzoekende houding* van de docent te liggen. Onderzoek door reflectie van docenten zelf dwingt hen tot terugkijken. En juist door deze verstilde tijd ontstaat de kans een diepere laag

van (het eigen handelen) te voorzien, te begrijpen, en de effecten ervan te doorgronden. Dit hoeft niet altijd in formele studietijd, maar kan ook plaatsvinden als proces van informeel leren en deelname in een professionele leergemeenschap. Ook het beleid om masterdocenten voor de klas te zetten komt tegemoet aan een sterkere focus op de onderzoekende houding. Echter, zoals Van Veen (2014) betoogde leidt het inzetten van meer masteropgeleide docenten niet per se tot kwalitatief beter onderwijs. Teams en managers dienen daarom zelf hun professionaliseringsbehoeften in kaart te brengen, aansluitend op de door hen geformuleerde verbeterpunten en resultaatgebieden op basis van de gedeelde visie van de onderwijsinstelling. Daarbij hoort ook het voorzien in vakvaardige ‘meesters’, die de beroepspraktijk kunnen voorleven en uitleggen.

De vraag blijft dus of, en in hoeverre nascholing en professionaliseringsmaatregelen vanuit het ministerie van OCW werkelijk bijdragen aan kwaliteitsverbetering van het onderwijsproces. Daarbij speelt de professionele ruimte een belangrijke rol, meestal gedefinieerd als de mate waarin leraren zeggenschap hebben over of invloed kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs (Kessels, 2012), oftewel datgene wat we eerder besluitvormingskapitaal hebben genoemd. Hier gaat de inrichting van de interne organisatie en de kwaliteit van de arbeid samen met ontwikkelingsgericht personeelsbeleid (eerder HRD dan HRM) dat in een instelling wordt gevoerd. Dit is belangrijk met het oog op het vergroten van de waardering voor professionals (van den Brink, Jansen & Pessers, 2005); het vergroten van het eigenaarschap van hun werk (Commissie Dijsselbloem, 2008; Goetheer & van der Vlugt, 2008); het versterken van leernetwerken (Onderwijsraad, 2013a); en de motivatie en professionalisering van leraren (Commissie-Rinnooy Kan 2007; Vrieze, van Daalen, & Wester, 2009). Onderzoek naar de meerwaarde ervan, zoals georganiseerd in Professionele Leergemeenschappen (Wenger, 1978; Van Keulen e.a., 2015), kan antwoord bieden op de vraag in hoeverre professionalisering binnen het beroepsonderwijs naast de individuele ontwikkeling ook bijdraagt aan de ‘community’ van een lerende instelling, en of het leidt tot de gewenste resultaten die de instelling voor ogen heeft in het kader van haar groeiend sociaal kapitaal.

Samenvattend kunnen we stellen dat er geen twijfel is over de belangrijke positie van docenten in het onderwijs, die in de rol van pedagoog, didacticus en leermeester kennis, kunde en waarden overdragen en de leerprocessen van studenten begeleiden. In het beroepsonderwijs is er in vergelijking met het funderend onderwijs een additionele dimensie in het geding, omdat ook wordt geleerd in de beroepspraktijk. De professionalisering van individuele docenten heeft de laatste jaren een impuls gekregen, maar wordt voor de school pas betekenisvol indien deze in relatie wordt gebracht met het besluitvormings- en het sociaal kapitaal in de school.

6. SOCIAAL KAPITAAL: KENNISONTWIKKELING IN RELATIE MET HET WERKVELD EN HET ONDERWIJSBESTEL

Door de maatschappelijke en technologische ontwikkelingen ontstaan steeds (meer) vragen rondom het aanpassingsvermogen van het mbo, ingegeven door de drievoudige opdracht van dit type onderwijs om op te leiden voor een positie op de arbeidsmarkt en voor vervolgonderwijs. Blijvend leren wordt een steeds krachtiger uitgangspunt omdat het (mbo-)diploma veelal geen eindstation meer vormt in de loopbaan van startende beroepsbeoefenaars. Dit maakt de netwerkfunctie van het beroepsonderwijs cruciaal. Het mbo is zeker geen 'gesloten systeem', zoals het funderend algemene onderwijs dat feitelijk wel is. Dit 'open systeem' heeft consequenties voor de mate waarin een instelling een lerende organisatie kan zijn. Vanuit dit perspectief zoomen we hieronder eerst in op de netwerkverbindingen met het afnemend werkveld, vervolgens op de verbinding met het toeleverend en vervolgonderwijs, en ten slotte pleiten we voor bestuurlijke samenwerking in de beroepskolom.

Verbindende leerarchitectuur met het afnemend werkveld

Het beroepsonderwijs leidt studenten op tot beginnend beroepsbeoefenaar; daartoe onderhoudt zij allerlei netwerken met het bedrijfsleven in de vorm van de beroepspraktijkvorming. Dat heeft de Nederlandse economie geen windeieren gelegd. De jeugdwerkloosheid is laag, het vakmanschap is een cruciale concurrentiefactor en het probleemoplossend vermogen van de beroepsbevolking is hoog zo volgt uit de PIAAC-gegevens (Buisman ea, 2013; Muffels e.a, 2016).

Tegelijkertijd ligt er een innovatie- of vernieuwingsdilemma: scholen komen niet voldoende mee met de toenemende eisen die in bedrijven en instellingen worden gesteld aan vakmensen. Het onderwijs is steeds sterker veralgemeniseerd geraakt. Er zijn daarbij ten minste twee ontwikkelingen gaande: aan de onderkant van het beroepsonderwijs behalen veel jongeren niet of maar net een startkwalificatie, terwijl voor hen lang niet altijd een stage of werk beschikbaar is omdat ze geconfronteerd worden met eisen waar ze niet altijd aan kunnen voldoen. Aan de bovenkant van het mbo signaleren we dat gekwalificeerde vakmensen bijdragen aan innovatie van werkprocessen of doorstromen naar het hbo. Steeds moeten onderwijs en bedrijfsleven samen ontdekken hoe de gevraagde competenties (kennis, vaardigheden en attitude) veranderen. Co-makership en een wederzijds aanpassingsvermogen is dan een belangrijk uitgangspunt. Dat is één van de

principes van het eerder genoemde innovatieprogramma Het Platform Beroepsonderwijs (2016) en van de investeringen in de inmiddels meer dan 160 RIF's, centra voor innovatief vakmanschap in het mbo en de Centres of expertise in het hbo, die worden geïnitieerd vanuit het Platform Bètatechniek (zie Smulders e.a. 2012; Van den Toren e.a., 2015).⁹

Adaptatie van de school aan de buitenwereld brengt vervolgens de vraag met zich mee hoe uitwisseling en afstemming tussen deze werelden tot stand kunnen komen, en de verschillende vormen van het didactisch en pedagogisch repertoire van de school in de werkprocessen en productiemethoden in het werkveld effectief gemaakt kunnen worden. Moet het onderwijs vanuit zijn positie en organisatiemodel de economische en maatschappelijke ontwikkelingen volgen? Of kan het onderwijs daarin zelfs voorop lopen? Juist vanwege de 'halfwaardetijd van kennis' (Weggeman, 2010) dient het beroepsonderwijs zich op elk niveau blijvend te ontwikkelen. Het liefst zodanig dat expertise- en ontwikkelcentra ontstaan waar het bedrijfsleven zich aan wil en kan laven. Daarvoor moeten kennisontwikkeling en professionalisering in school en bedrijf samengaan wat kan worden versterkt door gelijktijdig onderzoek in laboratoriumachtige settings, broedplaatsen, field labs, proeftuinen, werkateliers et cetera (Van der Meer, 2014; Van der Veer ea, 2014; Smart Industry, 2014; Klatter, 2015).

KADER 6. VOORBEELDEN VAN INNOVATIEVE VERBINDINGEN VAN SCHOOL EN WERKVELD

Alle MBO-instellingen zijn de laatste jaren door de overheid uitgedaagd hun strategische koers te herijken. Bijvoorbeeld het Graafschap-College ambieert in 2020 expliciet een 'lerende organisatie' te zijn én de motor van de kennisontwikkeling in de regio. Het Groenhorst-College in de agrarische sector (waar veel onderzoek naar de aanwezige 'levende have' plaatsvindt) vervult feitelijk al deze ambitie. Elders worden centra opgezet voor ondernemerschap (bijvoorbeeld in Zwolle) en voor technologische ontwikkeling (*Tech your future* in Twente). In andere regio's, zoals het kennispact 3.0 in Noord-Brabant, wordt door de roc's gezamenlijk geëxperimenteerd met verkenningen over de vraag wat de beroepen van de toekomst zijn en hoe het educatiebeleid moet worden vormgegeven.

9 Er zijn inmiddels ook enkele signalementen en interviews gepubliceerd, onder andere in het handboek 'Publiek-privaat innoveren', onder redactie van Pieter Moerman en Mirjam Korstanje (2015). Voor de evaluatie van deze vernieuwingen, zie PBT, 'Dynamiek Onderweg' (2014). Opvallend is dat de ontwikkeling en evaluatie van leerprocessen daarin niet of uiterst summier wordt behandeld.

De samenspraak tussen onderwijs en bedrijfsleven in de regio doet ook een appèl op een gedeeld besluitvormingskapitaal, omdat zich allerlei dilemma's voordoen in de regio op samenwerking met het afnemende werkveld. Bijvoorbeeld, de school kan aanhanger zijn van het gedachtegoed van Biesta, maar geremd worden door het werkveld in de regio, dat harde eisen stelt aan inhoud en vormgeving van een deel van de opleidingen vanuit een meer bedrijfsmatig perspectief. Opleiders in de bbl hebben daarin een extra uitdaging, omdat studenten soms zo'n 80% van de opleidingstijd doorbrengen bij de werkgever. De toename van het aantal bedrijfsscholen in de sector techniek is hiervoor illustratief.

Vanuit het werkveld wordt momenteel door de brancheorganisaties sterk ingezet op scholing en professionalisering van docenten en teams. Zo organiseren werkgeversorganisaties en O&O-fondsen in de techniek stage- en onderzoekplaatsen om het 'professionaliserings-gat' van het lerarentekort te vullen, waarbij idealitair door het hbo een systematische monitoring wordt uitgevoerd gericht op de meerwaarde van de scholing voor teams als lerende instelling. De gewenste kwaliteitsverhoging van het menselijk kapitaal kan op deze wijze ook leiden tot kwaliteitsverhoging van de verbindende leerarchitectuur van school en bedrijfsleven, waarin samengewerkt wordt aan *sociaal kapitaal*. Echter, onduidelijk is wie landelijk de verantwoordelijkheid van deze professionaliseringsvraag voor de praktijkopleiders opneemt.

Onderwijsinnovatie kan worden versterkt door in het curriculum gebruik te maken van beroepen-veldcommissies, experts vanuit het bedrijfsleven, gastdocenten en/of hybride aanstellingen (Koster, 2013). Deze activiteiten hangen samen met de identiteit van de lerende instelling en de visie van het management op een goed personeelsbeleid. Dit vraagt niet alleen om goede informatie over het onderwijsproces in de school, maar ook om een mening over de onderwijsuitvoering en een kwalificatie ervan door het management (Waslander, 2015), zowel intern als extern bij de bedrijven. Als het onderwijs tegelijkertijd meer buiten de deur durft te kijken, wordt de verbinding tussen het beroep en de opleiding helder(der) en de bijbehorende beroepshouding (meer) betekenisvol voor de student.

Samengevat is er heel wat gaande op het terrein van kennis- en kwaliteitsontwikkeling. De overheid stimuleert deze ontwikkelingen door kwaliteitsafspraken te maken met de individuele mbo-instellingen. Alle instellingen moesten in het kader van het eerste mbo-bestuursakkoord visiedocumenten schrijven en verbeterplannen opstellen, die voorafgaand de goedkeuring moesten verdienen van de intermediaire organisatie 'MBO In Bedrijf' (2016). In de eerste voortgangsrapportage wordt gesproken van de 'rijkdom van het

onvoltooide'. Op basis van de gepresenteerde informatie is echter niet exact te beoordelen met welke dilemma's de instellingen kampen bij de invulling van de 'volle werkagenda van de scholen gericht op versterking van de kwaliteitsambities'¹⁰.

Mbo: de middelste trede in de beroepskolom

Een belangrijk kenmerk, en vaak onderschatte eigenschap, is de functie van het mbo als schakel in de kolom tussen vmbo en hbo. Juist op de scharnierpunten blijken studenten uiterst kwetsbaar, en vormen de momenten van overgang de bottleneck voor doorstroom. Instromers vanuit het vmbo hebben vaak moeite om zich aan te passen aan de andere context, aan andere onderwijsvormen met hogere eisen (Van der Meer, 2015; Rosenmöller, 2015; Elffers, 2011). Tegelijkertijd toont recent onderzoek aan dat een groot deel van de mbo-doorstromers moeite heeft met de overstap naar het hbo, en voortijdig afhaakt (Bormans e.a., 2015).

Als lerende instelling zou het mbo zich daarom sterker moeten richten op de vraag wat de succesfactoren zijn voor een vloeiende doorstroom; welke studenten stromen in vanuit het vmbo, wat is hun ontwikkelingsniveau en welke (leer)competenties zijn zij (nog niet) meester? Tegelijkertijd wordt aan het eind van de opleiding een heldere afstemming verwacht met het hbo over curriculaire samenstelling, verwacht competentieniveau en leerpotentieel. De praktijk is echter dat de doorstroom veelal wordt geanalyseerd in termen van cijfermatig materiaal (zie Westerhuis en Neuvel, 2013 Mulder & Cuppen, 2018). Voor enkele trajecten, waaronder de VM2-trajecten, techniek- en vakmanschapsroutes (voor vmbo-mbo) kunnen we spreken van innovatietrajecten die vanuit een inhoudelijk perspectief aan aansluiting werken. Daar waar vmbo en mbo letterlijk onder één dak werken, verbetert ook de afstemming. Goede voorbeelden zijn o.a. te vinden in de verticale integratie die momenteel binnen het groene en technische onderwijs plaatsvindt waarbij wordt ingezet op een doorlopende beroepskolom vmbo, mbo en hbo (NRO, TOT/hGL-project, 2017).

Steeds komt hier de vraag naar boven of het vervolgonderwijs genoeg aandacht heeft voor de persoon van de leerling. Is het vervolgonderwijs werkelijk

10 In het nieuwe mbo-bestuursakkoord van februari 2018 is er een nieuwe beoordelingscommissie (de Commissie-Scheffer) ingesteld, die andersoortige dimensies moet beoordelen, met name het vraagstuk van kwetsbare jongeren, het thema gelijke kansen en de verbinding met de arbeidsmarkt. Ter vergelijking, in het hbo speelt deze discussie ook: de Commissie-Van Vught hield de prestaties van de hbo-instellingen nauw in de gaten, de beoordelingscriteria zijn opnieuw onderhandeld met de Minister van OCW.

KADER 7. HET JUNIOR COLLEGE VAN CALVIJN

Sinds enkele jaren biedt het Calvin College, een vmbo-school in Amsterdam Nieuw-West, studenten van de vmbo-basisopleiding een programma waarin ze in hun eigen tempo doorstromen naar het mbo. Er wordt geen vmbo-diploma afgegeven, maar studenten gaan rechtstreeks naar het zogenaamde Beroepscollege. Van de 550 studenten van het Calvin College, stromen jaarlijks zo'n 200 studenten vanaf leerjaar 2 of 3 het Beroepscollege in. Het blijkt dat de studenten succesvol zijn in hun vervolgopleiding en weinig problemen ondervinden op het gebied van rekenen en taal, hun eigen tempo kunnen bepalen en op diverse momenten in het jaar uitstromen. Elke leerling verlaat de school met een startkwalificatie; vrijwel allen stromen door naar mbo niveau 3, sommigen zelfs naar niveau 4. Gemiddeld zijn studenten 1 jaar sneller in het bezit van hun diploma. Het percentage voortijdig schoolverlaters is laag (minder dan 2%). Ook volgt uit DUO-gegevens dat 20% van de studenten van de lichting 2006 inmiddels het hbo volgt. Het kunnen versnellen en 'stapelen' levert een bijdrage aan het realiseren van de ambities van deze studenten. Door het VM2-traject, de experimenteerstatus en de daarbij horende extra middelen is dit initiatief gerealiseerd. Dat ging hand in hand met een duidelijk onderwijsconcept, een uitgewerkte visie op begeleiding en samenwerking met externe partijen (Hogewind, 2014; 2016).

geïnteresseerd in de ambities en talenten van de student die zich aanmeldt? Een mbo-team zal de nieuwe groep instromende studenten moeten kennen om daarnaar te kunnen differentiëren. Heel vaak worden intake-toetsen afgenomen, maar ook dan is het nodig adequate conclusies te trekken uit de resultaten. En evenzo geldt dat voor het hbo-team. In het kort: leren vmbo en mbo, en mbo en hbo genoeg van elkaar? Zijn ze daadwerkelijk op elkaar betrokken en wederzijds afhankelijkheid zodat de overstap inhoudelijk goed te maken is?

In een recente studie door het samenwerkingsverband van de G5-hogescholen (Kappe e.a., 2015) wordt geconstateerd dat ondanks de beperkte verschillen tussen de G5- en andere hogescholen het onderwijsrendement in de Randstad daalt. De aansluiting tussen het mbo en de hbo-bachelor opleidingen dient dus sterk te worden verbeterd. Verbeterstappen liggen dan logischerwijs aan beide kanten van de streep. Maar, als lerende instelling zal het mbo zich sterker dan tot nu toe moeten vergewissen van de (niveau-) eisen van het hbo. Hier kan misschien inspiratie worden ontleend aan de inhoudelijke initiatieven tussen het mbo en hbo in de Associate degrees (AD). Zo hebben het Albeda College en de Hogeschool Rotterdam de *Rotterdam Academy* opgezet waarin ze

samenwerken aan curriculumontwikkeling, begeleiding en toetsing. Daarmee vormt deze opleiding een sluitende tussenstap van het mbo naar het hbo. Andere ideeën richten zich op een verplicht schakeljaar tussen mbo en hbo (zie Bormans & Dekker, 2016). Deze oplossingen voldoen mogelijk aan een behoefte van de arbeidsmarkt, waar zich een groeiend aantal banen op mbo 5-niveau manifesteert. Dit vormt wellicht een antwoord op de neveneffecten van Focus op Vakmanschap, waarin vele mbo 4-opleidingen zijn teruggebracht van 4 naar 3 jaar onderwijs. Een belangrijk onderdeel in de aansluiting is de scholing in taal en rekenen; naarmate er hogere eisen worden gesteld aan deze vakken zijn mbo-ers kansrijker in hun doorstroom.

Voorwaarden voor sociaal kapitaal: bestuurlijke samenwerking

De gedachtegang van een doorlopende beroepskolom wordt feitelijk tegengegaan doordat er binnen de overheid geen sprake is van één samenhangende lijn van beroepsonderwijs, maar van drie inhoudelijk en bestuurlijk gescheiden onderwijssectoren. We moeten constateren dat de overheid geen sluitende visie heeft op en over de beroepskolom, hetgeen leidt tot systeemscheiding. Dit uit zich onder andere in de vernieuwde examens vmbo, de herziene kwalificatiestructuur in het mbo, en de verhoogde eisen van het hbo. Deze zijn de laatste jaren allemaal separaat van elkaar ontwikkeld. Het zijn drie systemen die worden bestuurd vanuit verschillende verantwoordelijkheden; weliswaar door één ministerie, maar door verschillende afdelingen, vanuit verschillende bestuurlijke oriëntaties en verschillende po-vo-mbo- en hbo-raden (Hooge, 2013; van der Meer 2015).

Onderlinge afstemming geschiedt veelal via lokale initiatieven, maar een doordachte facilitering van het onderwijs uit het perspectief van de hele beroepskolom, wordt vanuit de overheid niet georganiseerd. Het werken vanuit een echte beroepskolom vraagt bestuurlijke samenwerking; adaptief, vooruitdenkend bestuur in plaats van responsief, reagerend bestuur. Het is nodig veranderingen in de omgeving te herkennen en te interpreteren, door deze te vertalen in het leerplan en lesmethoden. Dat vereist dat de 'kolom' meer systematisch wordt gefaciliteerd vanuit één jurisdictie met meer ondersteuning van de samenwerking tussen docenten ten gunste van de doorstroom van studenten en reductie van de uitval.

Samenvattend wordt het sociaal kapitaal niet alleen zichtbaar *binnen* instellingen voor beroepsonderwijs, maar ook doordat de verantwoordelijkheid van de afleverende partij niet stopt bij het uitreiken van het diploma. De nu voorgestelde flexibiliteit van studenten veronderstelt een intensieve begeleiding door de gehele beroepskolom. Inhoudelijke betrokkenheid moet ten goede komen aan een doorlopend leerproces van de leerling, het lost de

vakinhoudelijke breuklijnen op en werkt positief aan de kosten-batenanalyse (Onderwijsraad, 2013c). Daarbij gaat het ook om horizontale afstemming met het werkveld, uitmondend in een verbindende leerarchitectuur. Daarin wordt met diverse partijen samengewerkt aan curriculumontwikkeling. Hierbij kunnen de cognitieve verschillen met het bedrijfsleven benut worden. Steeds is *inquiry* een noodzakelijke voorwaarde: de studenten kennen, hun resultaten inzichtelijk hebben en hun ontwikkelingscapaciteit stimuleren.

7. CONCLUSIES VOOR EEN LERENDE INSTELLING - TERUG NAAR DEWEY

Dit paper gaat over de school als lerende instelling. Dit principe was een impliciet uitgangspunt in de vormgeving van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs in 1996. Door verschillende taken onder één dak te beleggen wordt afstemming tussen verschillende onderdelen van het beroepsonderwijs bevorderd en kunnen schaalvoordelen worden bereikt. De titel van dit essay heeft dan ook een dubbele lading: een docent, team of management kan een lerende instelling *hebben*, en de organisatie kan ook een lerende instelling *zijn*. Het één is niet vanzelfsprekend gelijk aan het ander.

Een lerende instelling vraagt om gesmeerde onderlinge verhoudingen en om routines gericht op verbetering, op samenwerking en coaching. Het gaat dus om een organisatievraagstuk waarvoor de leiding van het roc of de vakinstelling in eerste instantie verantwoordelijk is. In veel instellingen is die organisatie gestructureerd in afzonderlijke opleidingsdomeinen, soms wel mbo-colleges genoemd. Daarbinnen functioneren teams. En teams bestaan uiteindelijk uit individuen. Ieder met een eigen identiteit en particuliere houding ten opzichte van het functioneren in de school. Hoe kan de school hierop sturen en verleiden tot kwaliteitsverbetering? Immers, lang niet elk team is een lerend team. Uit onze verkenning over de ontwikkeling van een lerende instelling komt naar voren dat een combinatie nodig is van faciliterende organisatie, gericht onderwijskundig leiderschap en professionele keuzevrijheid. Docenten binnen het teamverband zijn zelf aan zet, in plaats van dat zij de uitvoerder zijn van bovenaf opgelegd vernieuwingstraject. Er moet sprake zijn van professional governance¹¹ Het helpt daarbij als er een 'schaduwspoor' in de organisatie bestaat waardoor medewerkers gemakkelijker kritische voorstellen kunnen doen en alternatieve benaderingen kunnen inbrengen. Lokale transitiearena's en broedplaatsen, ontwikkelingsprogramma's voor docenten (als team) en samenwerking met het bedrijfsleven met een helder doel, kunnen daarbij behulpzaam zijn¹². In de kern gaat het om wat De Ruijter (2017) in haar oratie 'goed werk' noemt, waarbij professionals over de hele linie zelf hun normerend kader van kwaliteit kunnen ontwikkelen.

11 Deze begrippen zijn verder uitgewerkt in het slothoofdstuk (Van der Meer e.a., 2017)

12 Zie voor deze terminologie ook de verkenningen van duurzame transitie van Instituut Drift op de Erasmus Universiteit.

Senge stelde, en later met hem Weggeman (2010), dat aan professionals geen leiding moet worden gegeven, maar dat een dergelijke collectieve ambitie van binnenuit moet worden georganiseerd; de school als organisatie kan niet zomaar leren, de betrokkenen moeten het collectieve belang herkennen, en dit moet expliciet worden gefaciliteerd in ruimte en tijd, één van de kenmerken van professionele leergemeenschappen (Hargreaves en Fullan, 2012). Dat betekent ook dat onderwijsteams zoveel mogelijk taken zelf moeten kunnen uitvoeren. Te veel specialisering en uitbesteding van taken naar buiten het team beperkt het team in het kunnen uitvoeren van holistisch onderwijs. Door fragmentatie ligt het gevaar van "atomistisch onderwijs" op de loer (Van Merriënboer, 2010), wat de kracht van de teamcultuur kan aantasten. Als we naar de rapportages van docenten zelf kijken, is daar nog een wereld te winnen.

We hebben de verschillende dimensies die Senge onderscheidt uitgewerkt aan de hand van het begrip van het professioneel kapitaal (Hargreaves & Fullan, 2012); het menselijk kapitaal, sociaal kapitaal en besluitvormingskapitaal. We benadrukken dat dit geen lineaire begrippen zijn; er is sprake van onderlinge wisselwerking en er zijn ook storingsbronnen. Een meer gerichte gegevensanalyse is gewenst om de dragende succesfactoren van een stijgend rendement van het (middelbaar) beroepsonderwijs inzichtelijk te maken.

Studenten en docenten ervaren soms door de verkorting van de opleiding keuzeconflicten, een verstoord LOB-traject en verminderde doorstroom. Daarbij pleiten we te kijken naar een breder scala aan factoren dan alleen de meetbare outputresultaten, zoals die nu veelal door de Onderwijsinspectie worden betrokken. Ook de minder goed meetbare resultaten zijn van belang, waarbij we denken aan de onderwijscultuur, de pedagogische visie, de ervaren professionele ruimte of het lerend vermogen van een team. Daarbij gaat het ook om de winst *tijdens* het leerproces, de formatieve resultaten, naast de summatieve leerwinst achteraf. Het onderwijssysteem kan mogelijk efficiënter, maar de ontwikkelingscurve van docenten en studenten kan niet *on demand* worden gevormd. Het gras groeit nu eenmaal niet harder wanneer men er aan trekt. Onderwijspsychologisch gezien vraagt de kwaliteitsslag van het onderwijs derhalve om groeitijd, zowel voor de student als de docent!

We pleiten daarom in navolging van Dewey, voor nadere inquiry. Er is voor professionals onderzoeks- en experimenteerruimte nodig om nieuwe wegen in te kunnen slaan. Zo'n ontwikkelingsgerichte samenwerking vraagt om gerichte en duurzame verkenning, verbetering en evaluatie van onderwijsleerprocessen. Dit veronderstelt tevens een expliciete analyse van factoren die in de wisselwerking tussen mensen en hun omgeving mogelijk problemen veroorzaken en het identificeren van mogelijke oplossingsrichtingen. Diverse

vormen van feedback, feedforward en kennisontwikkeling veronderstellen ook systematische kennisdeling, zodat anderen van de resultaten kunnen profiteren.¹³

De schoolleiding moet daarbij rugdekking geven, zodat eventueel fouten gemaakt kunnen worden en ook verborgen falen van het leerproces aan het licht komen. Het ligt voor de hand dat instellingen voor het beroepsonderwijs voor het vaststellen van vernieuwingen in het curriculum en verbetering van de beroepspraktijkvorming systematisch optrekken met enkele vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven. Dit, om tot een gedeelde analyse te komen van de technologische en inhoudelijke uitdagingen die voorliggen, en om vast te stellen aan welke definitie van onderwijskwaliteit men uiteindelijk wil werken.

Het is om de reden van ‘inquiry’ dat we elders ook hebben gepleit voor het benoemen van inhoudelijke aanvoerders, bijvoorbeeld in de vorm van een meer theoretisch ingestoken lectoraat of eventueel meer praktijk-ingericht practoraat, dat in een bepaald onderwijsdomein (bouw, creatieve industrie, horeca, ict, zorg, et cetera) inhoudelijke prioriteiten kan stellen en gericht kan werken aan het realiseren van onderwijsambities op diverse gebieden, zoals de verduurzaming van de economie, veranderingen in de gezondheidszorg of de opkomst van nieuwe digitale communicatiemiddelen. Bij sommige instellingen (bijvoorbeeld Alfacollege, ROC van Twente, West-Brabant, Mediacollege, Mondriaan College, Noorderpoort) zijn op deze wijze al productieve verbindingen gemaakt tussen het mbo en het werkveld, die al dan niet in combinatie met praktoraten (mbo) en lectoraten (hbo) goed lijken te werken.¹⁴

Hiermee verrijken we het centrale thema van dit essay: het mbo als lerende onderwijsinstelling kan niet zonder een gerichte visie op het leerproces. Als centraal thema in de literatuur noemden wij de onderlinge uitwisseling door te participeren en communiceren, om te komen tot een gezamenlijke ‘community’ waarin leren centraal staat. In dit slot keren we daarom terug naar het werk van Dewey: het gaat niet om het veilig overdragen van losse ‘stukjes informatie’ of objecten, maar om het communiceren tussen subjecten in de onderwijs-

13 Denk aan de PDCA-cycli van Toyota, waarvan iedereen profiteert (vergelijk Sabel, 2005). Overigens worden ook andere vocabulaires ontwikkeld om collectief kennis te ontwikkelen, zonder een beroep te doen op het jargon uit de managementliteratuur, bijvoorbeeld: ambitie ontwikkelen, informatie verzamelen, informatie interpreteren, consequenties verbinden, actie uitvoeren, product en proces evalueren, et cetera (zie Kees Meijlink (2015)). Sommige MBO-instellingen ontwikkelen ook andere benaderingen voor hetzelfde doel, zie bijvoorbeeld de bijdragen over creativiteit en onderwijsinnovatie bij KW1C (Van der Schans, 2015; Free, 2016).

14 Zie het verslag van de preconferentie over onderzoek in het mbo van de CVI, april 2016 (Ritzen et al., 2016). Zie ook www.practoraten.nl.

instellingen in combinatie met de buitenwereld, waarbij nieuwe beelden en betekenissen ontstaan over het *waartoe* van veranderingen van werkprocessen en de betekenis daarvan voor docenten (leermeesters en werkmeesters) in de beroepsopleidingen van het vmbo, het mbo en het hbo.

De tijd lijkt rijp voor een nieuwe mind-set, die meer gericht is op het leren en ontwikkelen vanuit de pedagogische en didactische waarde van de school. De samenleving raakt meer en meer doordrongen van het feit dat de pedagogische opdracht het hart van het onderwijs vormt. Onderwijs en opvoeding zijn innig met elkaar vervlochten, nodig voor het begeleiden van jongeren bij hun ontwikkeling tot participerende burgers en medewerkers van de toekomst. Deze trend biedt het (beroeps)onderwijs de kans de pedagogische opdracht versterkt in te zetten. Juist voor de doelgroep van het beroepsonderwijs, zowel de relatief kwetsbare jongeren als de nieuwe ondernemers die in een flexibele economische orde moeten doorgroeien naar leidende middenkaderfuncties, kan dat leiden tot meer binding en tot een sterkere ontwikkeling van een beroepsidentiteit waar de student in zijn loopbaan mee vooruit kan en waar het maatschappelijk belang mee wordt versterkt.

Het gaat hier om een wijzigende mind-set die niet langer alleen gericht is op effectief en efficiënt onderwijs, maar die ook geënt moet zijn op onderwijs dat betekenisvol en ontwikkelingsgericht is. Het paradigma van 'meten is weten' is slechts randvoorwaardelijk voor goed onderwijs, en moet worden aangevuld met morele en ethische aspecten, *de* elementen waarmee onderwijs weer zinvol en de moeite waard wordt. Organisatiewetenschapper Ed Schein (2013) pleitte eerder voor 'humble inquiry', hetgeen ook hier van toepassing is: 'the fine art of drawing someone out, of asking questions to which you do not know the answer, of building a relationship based on curiosity and interest in the other person'.

Op basis van voorgaande literatuurverkenning zijn factoren te benoemen die de onderwijskwaliteit, toegankelijkheid en doorstroom beïnvloeden; dit vanuit het onderwijsperspectief van de *lerende instelling*. Zo wordt onderwijskwaliteit niet alleen beïnvloed door het handelen van de docent in de klas, maar eveneens door het lerend vermogen van het team van docenten, alsmede de opstelling van de leiding van de school en de eisen en daadwerkelijke betrokkenheid van het afnemend werkveld en overheidsorganisaties. We doen hieronder enkele voorstellen voor experimenteerruimte in de school en onderzoek naar de kwaliteitsverhoging die kunnen bijdragen aan het versterken van het professioneel kapitaal. We denken dat deze voorstellen niet alleen voor het mbo, maar ook voor hbo instellingen het verkennen waard zijn.

Menselijk kapitaal in relatie tot teams

- Leren is een proces van kennisverwerking op basis van betekenisverlening aan nieuw te ontdekken domeinen, evenals het experimenteren en kritisch bevragen van eigen bevindingen. Daarin staan vormen van participatie en communicatie centraal, die het beste verlopen via de uitwisseling en interactie tussen docenten en lerenden, met voldoende mogelijkheden voor reflectie. Of, zoals Dewey het noemt, het samen beelden ontwikkelen door studenten en docenten. Docenten hebben elkaar daarbij nodig om verder te komen, zowel theoretisch als praktisch gezien. Zij kunnen niet enkel opereren binnen de eigen scope, het klaslokaal, het eigen vak. Van Merriënboer (2010) stelde dit 'atomisme' binnen het onderwijs al eerder aan de kaak. Door solistisch te opereren blijft *bewuste onbekwaamheid* achter, en wordt de docent niet verleid tot verdere ontwikkeling. Tegelijkertijd leidt het uitsluitend individueel faciliteren van docentprofessionalisering tot een ontbreken van kennismanagement, wat contraproductief is om een lerende instelling tot stand te brengen. Inzicht in de kwaliteiten, kenmerken en routines van lerende teams vereist de analyse van team- en organisatieontwikkeling, en biedt een onderzoekcontext om de effecten daarvan te doorgronden.
- In dit paper hebben we en passant geïllustreerd dat de laatste jaren in het beroepsonderwijs tenminste zes verschillende benaderingen zijn geïntroduceerd om teams te ontwikkelen, zoals de A3-methode, Stichting Leerkracht, de verjongingsvoorstellen van de Nationale Denktank, de insteek van pedagogical empowerment (pedagogische moed), de projecten

met een regelvrije zone in Amsterdam, en de vele vormen van publiek-private partnerschap in mbo en hbo in de regio. Het zou helpen deze perspectieven met elkaar te vergelijken en na te gaan in welke omgeving en met welke vormen van gespreid leiderschap de opbrengst van het ervaringsgerichte gesprek over de kwaliteit van onderwijs het meest tot zijn recht komt.

Sociaal kapitaal

- Beroepsonderwijs is onderwijs dat plaatsvindt binnen en buiten de school, altijd in verbinding met het afnemende werkveld. Onderzoek naar dergelijke vormen van hybride leeromgevingen betreft een voor het beroepsonderwijs essentieel vraagstuk. Daarin behoort ook systematische aandacht uit te gaan naar de integratie en participatie van zij-instroom en loopbanen van docenten. Tevens dienen de inhoudelijke resultaten van de lopende publiek-private samenwerkingen tussen onderwijs en bedrijfsleven veel beter worden verspreid. Zoals Chesbrough (2003) schrijft, moet het intellectuele eigendom van de 'open innovatie' ten goede komen aan alle deelnemende partijen. Dit verdient strategische prioritering.
- Het mbo, maar ook het hbo heeft 'last' van het traditionele, vakgerichte, methode- en diploma-gestuurde onderwijs in het vo en het vervolgonderwijs. Het stimuleren en toepassen van intersectorale samenwerking in het onderwijs is daarom legitiem. Daarbij vereisen aansluitingspunten voor werkelijk doorlopende leerlijnen en ontwikkeling van onze jongeren een onderlinge samenwerking binnen het stelsel (ook binnen het ministerie OCW en tussen de sectorraden). Door de doorstroom van studenten te beschouwen als een gezamenlijk belang, worden de tot nu toe afzonderlijke partijen in de beroepskolom onderling meer afhankelijk en verantwoordelijk. Het centrale uitgangspunt daarbij is: hoe kan het belang van de lerende het beste worden gediend?
- Het ligt voor de hand om een zekere diversiteit in leerwegen mogelijk te maken, en al dan niet met verwante vervolgopleidingen. De voorkeur van jongeren om werken en leren (praktijkgericht opleiden) dual uit te voeren legitimeert onderzoek naar de krachtige elementen van goede stage, praktijkoriëntatie, en de inbreng van kennis en kunde van competente praktijkopleiders. Dit kan tevens bijdragen aan de versterking van de 'sense of belonging' tussen medewerkers van onderwijs en bedrijfsleven.

Besluitvormingskapitaal

49

- De herinrichting van de Nederlandse opleidingsstructuur dient niet (enkel) te worden gestuurd door financiële argumenten en economische overwegingen, maar vooral door de overtuiging dat docenten, het team en lerenden een stem verdienen, en dat er tijd en ruimte moet zijn voor alle betrokkenen voor een weloverwogen ontwikkel- en keuzeproces. Daarbij is bottom-up inquiry nodig; onderzoek naar de optimale schaal van de schoolorganisatie, waarbij de verhouding tussen het centrale management, de opleidingsdomeinen, en de opleidingsteams bij het tot stand brengen van innovatief en lerend vermogen zichtbaar wordt, evenals ieders aandeel in het werken aan een expliciet en betekenisvol onderwijs. Ook kan in dit onderzoek worden nagegaan op welke wijze de leiding onderwijsteams ondersteunt en stimuleert door in gesprek te gaan en zowel teams, als individuele docenten richting biedt in de uitvoering van betekenisvol onderwijs. Daarbij kan de leiding ook ondersteunen in het leren omgaan met fouten en teleurstellingen.
- Een specifiek punt van aandacht betreffen de burgerschapsvorming en socialisatieprocessen. Deze vormingsdoelen omvatten een even belangrijke doelstelling van het beroepsonderwijs als de kwalificatietaak. De recent verschenen Burgerschapsagenda MBO (2017) verleidt tot een instrumentele benadering van instructie geven en kennisoverdracht, waarna toetsing en examinering plaatsvindt. Burgerschap gaat evenwel ook om een volwaardig burger te worden, een permanente, waarden-gedreven ontwikkeling van personen die niet te vatten is in enkelvoudige eindtermen. Deze thema's en verbonden normen komen in het pedagogische handelen van de docent in verwevenheid met het vakonderwijs aan bod. Het ligt daarom in de rede de verhouding tussen deze vormingsdoelen en kwalificatiedoelen nader te problematiseren. In dat licht zouden deze waarde-gebonden elementen, ook wel de soft-controls, een vanzelfsprekend onderdeel moeten zijn in het evaluatiemethodiek van de Onderwijsinspectie.
- Bewust vertrouwen van professionals is voor al deze vraagstukken een noodzakelijke voorwaarde en moet worden georganiseerd. Leiding en docenten kunnen zich daarbij richten op de vraag hoe de onderlinge verhoudingen in organisationele besluitvorming verbeterd kunnen worden; hoe men tot visieontwikkeling komt, en op welke wijze het team of de onderwijseenheid verantwoording aflegt over de bereikte resultaten. In hoeverre de waartoe-vraag daarin leidend is, vormt een van de basisvragen voor een lerende instelling.

Auteurs

Ellen Klatter is lector Versterking Beroepsonderwijs en lector Studiesucces, bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling van Hogeschool Rotterdam. Zij is in opdracht van min OCW voorzitter van de SVC Techniek, Nieuwvmbo.nl

Marc van der Meer is bijzonder hoogleraar Onderwijsarbeidsmarkt bij ReflecT/ aan de Tilburg Law School van Tilburg University, en bij CAOP in Den Haag. Hij is tevens als onafhankelijk wetenschappelijk adviseur verbonden aan de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs-Bedrijfsleven (SBB).

- Aalsma, E., J. van den Berg, & E. de Bruijn (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Argyris, C. & D. Schön (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berding, J. & Pols, W. (2014). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Noordhoff Uitgevers, Groningen, Houten.
- Biesta, G.J.J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G.J.J. (2017). Back to the basics: On good education, teacher judgement, and educational professionalism, in J. Heijmans en J.Christians, *The Dutch way in education*. Helmond. pp.47-68.
- Boekhoud, P. (2011). *Pedagogiek als tweede natuur*. Openbare les, Hogeschool Rotterdam. Rotterdam.
- Boer, P. den, (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing. Can it be done?* ROC West-Brabant.
- Bormans, R. (2018). 'Naast de ik staat een wij – wanneer zien politici dat?' In: NRC Handelsblad, 3 april.
- Bormans, R., Bajwa, M., Van Braam, E., & Dekker, I. (2015). *Kwaliteit in de klas*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Bormans, R. & Dekker, I. (2016). *Samen Leven in de moderne samenleving*. Hogeschool Rotterdam.
- Brink, G. van den, T. Jansen, D. Pessers (2005). *Beroepszeer: waarom Nederland niet goed werkt*. Meppel: Boom.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W. & R. van der Velden (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Buitelaar, W.L. & M. van der Meer (2012). Kennisontwikkeling en HRM: de casus werktijdverkorting bij ASML. *Tijdschrift voor HRM*, 15 (1), 71-88.
- Bussemaker, J. (2014). *Competente rebellen. De toekomst volgens minister Jet Bussemaker*. Actuele onderwerpen. Stichting IVIO.
- Chesbrough (2003). *Open innovation. The new imperative for creating and profiting from technology*. Boston Ma: Harvard Business School Press.
- Christensen, C.M. (1997). *The innovators dilemma*. Harvard: Harvard business school press.
- Commissie-Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Tweede Kamer.
- Commissie- Rinnooy Kan (Commissie leraren) (2007). *Leerkracht!* Den Haag: Ministerie OCW.

- Dewey, J. (1936). *Logic, the theory of inquiry*. Carbondale Il.: Southern Illinois university.
- Dewey, J. (1997, oorsp. 1916). *Democracy and education- an introduction to the philosophy of education*, New York: Free Press.
- Dewey, J. (2002- oorsp. 1922). *Human nature and conduct*, New York: Prometheus books.
- Dweck, C.S (2006). *Mindset. The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Doeleman, H., Haandriksman, J., Israel, I. & Visser, B. (2014). *Van goed naar excellent onderwijs*. Deventer: Kluwer.
- Dijstelbloem, H. (2004). *De democratie anders. Politieke vernieuwing volgens Dewey en Latour*. Dissertatie. Enschede: Ipskamp.
- Elffers, L. (2011). *The transition to post-secondary vocational education. Students' entrance experience and attainment*. Enschede: Ipskamp.
- El Hadioui, I., (2011). *Hoe de straat de school binnen dringt*. Amsterdam: Van Gennep.
- Ex, C. (2007). *Opvoeden, wat kun je? Over de ontwikkeling van ouders en kinderen*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Free, C. (2016), *Crea Lucion: Handreiking voor gedroomd onderwijs en duurzame talentontwikkeling*, Den Bosch: Jheronimus Bosch Art Centrum i.s.m. Consortium voor Innovatie.
- Geerdink G. & Pauw, I. (2016). *Lerarenopleiders doen ertoe*. (pag. 7-14). Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 1: De Lerarenopleider. VELON, Vereniging Lerarenopleiders Nederland.
- Geerlig, J.W.G. (2013). *Leren omgaan met onzekerheid: Een theory of improvement voor het professional development van de leraar*. Niet gepubliceerd essay.
- Geurts, J. (2006). *Het ROC als loopbaancentrum. Een beroepspedagogisch perspectief*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Goetheer, G.J.J. & van der Vlugt, J. (2008). *Tijd voor Onderwijs. Eindrapport van de Commissie Dijsselbloem in vogelvlucht*. SDU Uitgevers.
- Hargreaves A., & M. Fullan (2012). *Professional capital, transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Hendrikx, H. (2013). Pleidooi voor een toekomstbestendig mbo/ ROC: Hoe complexiteit en politieke grilligheid het mbo in zijn greep heeft. In: *THEMA*, nr.2, pp.14-18.
- Hoffman, N. (2011). *Schooling in the workplace: how six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*. Harvard education press.
- Hogewind, J.H. (2014). *Doorlopend succes. Notitie over doorlopende leerlijn VMBO-MBO*. Calvijn College, Amsterdam.
- Hogewind, J.H. (2016) *Input voor VMR*. Calvijn College/ROC van Amsterdam.

- Honingh, M. (2008). *Beroepsonderwijs tussen publiek en privaat: Een studie naar opvattingen en gedrag van docenten en middenmanagers in bekostigde en niet-bekostigde onderwijsinstellingen voor middelbaar beroepsonderwijs*. Dissertatie. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.
- Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Tilburg: Tilburg University.
- HPBO (2016). *Twaalf jaar vernieuwen in het beroepsonderwijs*. Innovizier, juli 2016, magazine van Het Platform Beroepsonderwijs.
- Kan, C. van, Zitter, I., Brouwer, P & Wijk, van B. (2014). *Onderwijspedagogische visies van mbo-docenten: wat dient het belang van studenten?* Experticeentrum Beroepsonderwijs, Den Bosch.
- Kappe, F.R., Molenkamp, M.J.D., Wijsbroek, D.H.J., Wiegert, O., Hendriks, G., van Ingen, J.A. & van Zandwijk, J. (2015). *Studiesucces in de G5. Opbrengsten studiesucces onderzoek door zes Randstad hogescholen*. G5-onderzoeksteam.
- Kaufmann, F. (1959), John Dewey's Theory of Inquiry. In: *The Journal of Philosophy*, vol. 56, No. 21 (Oct. 8, 1959), pp. 826-836.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Onderwijsraad.
- Kennisnet (2016). *Technologiekompas voor het onderwijs*. Trendrapport 2016-2017. Zoetermeer: Kennisnet.
- Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Oratie, Open
- Keulen, van H, Voogt, J., van Wessum L., Cornelissen, F. Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4). pp. 143-160.
- Klatter, E. (2014). *Visiedocument - Opleiden, leren en examineren in het beroepsonderwijs*. In *ontwikkeling*. versie VII. Amersfoort: Stichting Consortium beroepsonderwijs.
- Klatter, E. (2015). *Professionele identiteit in perspectief. Intensieve relaties voor ijzersterk beroepsonderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Koster, B. (2013). *Andere perspectieven. Een blik op het opleiden van aanstaande leraren op de werkplek*. Lectorale rede, FLOT. Fontys Hogescholen, Tilburg.
- Kotter, J. (2012). *Accelerate: Building Strategic Agility for a Faster-Moving World*. Harvard Business School Press.
- Kuipers, B. (2006). *Team development and team performance*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen.
- Laloux, F. (2015) *Reinventing organisations*. Haarzuilens: Lannoo campus & Het eerste Huis.
- Liefwaard, M. W., & Wessels, M. (2015). *Pedtalks. Over pedagogische moed in het beroepsonderwijs*. Rotterdam: ROC Albeda.

- Marx, E.C.H. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: Tjeenk Willink.
- MBO in Bedrijf (2016). *MBO dat werkt. Voortgangsrapportage kwaliteitsafspraken MBO*. Augustus 2016.
- MBO Raad (2016), *Lees, herken en Ontdek! Professionalisering in het mbo*. Woerden: MBO Raad.
- Meer, van der M. (2014). *Vakmensen en bewust vertrouwen: een institutionele beschouwing over de arbeidsmarkt in het middelbaar beroepsonderwijs*. Oratie. Tilburg University.
- Meer, van der M. (red), E. Klatter, M. van der Klink, L. Nieuwenhuis, A. Westerhuis, R. van Schoonhoven (2017). *Naar een lerend bestel in het mbo*. Den Haag: NRO.
- Meer, van der M. (2015). *Het MBO naar 2025, achtergrondstudie*, Woerden: MBO Raad.
- Meijlink, K. (2015). *Denken over onderwijs*. Uitgeverij Damon.
- Meijers, F., Kuijpers, M., Mittendorff, K., Wijers, G. (2014). *Het onzekere voor het zekere*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn.
- Merriënboer, J.J.G. van (2010). *Het ontwerpen van leertaken binnen de wetenschappen: 'Four-Components Instructional Design' als generatief ontwerpmodel*. Inaugurele rede. Open Universiteit Nederland.
- Ministerie Algemene Zaken (2012). *Bruggen slaan*. Regeerakkoord VVD-PvdA, Den Haag.
- Ministerie OCW (1996). *Wet Educatie en beroepsonderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Ministerie OCW (2011). *Focus op Vakmanschap*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Ministerie OCW (2014). *Bestuursakkoord MBO*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Moerman P., & M. Korstanje (2015). *Handboek publiek-private samenwerking*, Den Haag: PBT.
- Moore, M. (1997). *Creating public value: strategic management in government*. Cambridge: Harvard University Press.
- Muffels, R., M. van der Meer & S. Bekker (2016), *Regional governance of youth unemployment: A comparison of three innovative practices of multi-level cooperation in the Netherlands*, ongepubliceerd paper, Tilburg University: ReflecT.
- Muhammed, A. (2009), *Transforming School Culture: How to Overcome Staff Division*, Solution Tree.
- Nationaal onderwijsakkoord (2013). *De route naar geweldig onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Neuvel, J., & M. van der Meer (2014). *Studiesucces in de G4 en de overige ROC's*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Nova College. (2014). *School durf te leren*. Bouwen aan de betekenis van een MBO Academie. Haarlem: Nova College.
- Nowothy, H. (2011). Dare to know, dare to tell, dare to play. *Approaching Religion*, Vol. 1/2. Aboagora Conference (nov. 2011): Between Arts and Sciences.

- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- OECD (2010a). *Learning for jobs*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *Skills beyond school- the case of the Netherlands*. Paris: OECD.
- Onderwijscoöperatie. (2016). *De staat van de leraar*. Utrecht.
- Onderwijsraad (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013b). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013c). *De stand van educatief Nederland 2013. Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011a). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peters, J. & J.Pouw (2004). *Intensieve menshouderij: hoe kwaliteit oplost in rationaliteit*. Schiedam: Scriptum.
- Post, T. & Velthorst, G. (2011). Kennisgroepen als innovatieve bruggenbouwers. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Velon*, 32 (3), pp.12-16.
- Ritzen, H., E. de Bruijn, E. Klatter, M. van der Meer, e.a. (2016). *Help(t) onderzoek in het mbo?! Onderzoek(end werken) brug tussen veranderende beroeps- en onderwijspraktijk*. Visuele notulen. Preconferentie CVI. Groningen.
- Rosenmüller, P. (2015). *Van massaproductie naar maatwerk*. Speech op het VO-congres 26 maart 2015.
- Rother, M. (2010). *Toyota Kata- Managing people for improvement, adaptiveness and superior results*. New York: Mc Graw Hill.
- Ruijters, M.C.P, (2017). *Leren in verandering, over lerende organisaties, professionele teams en goed werk*. Oratie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 55, (p. 68-78).
- Sabel, Ch.F. (2004). Beyond principal-agent governance: experimentalist organizations, learning and accountability. In: E. Engelen, & M. Sie (ed). *De staat van de democratie, de democratie voorbij de staat*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p.173-196.
- Sabel, Ch.F. (2005). *What developing countries can learn from production at Toyota- why the comparison matters and makes sense*. Online paper.
- Schans van der, H. (2015), *IDNA: duurzaam leren innoveren*, Zaltbommel: Uitgeverij Thema.
- Schein, E. (2013). *Humble Inquiry: The Gentle Art of Asking Instead of Telling*. Oakland: Berrett-Koehler.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Schouwenburg, F. (red). (2016). *Dat kan bij ons wél- MBO-scholen om van te leren*. Zoetermeer: Kennisnet.

- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Sennett, R. (2008). *De ambachtsman: de mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Sinek, S. (2012). *Start with why*. Retrieved September 26, 2016. <http://sumo.ly/pp5E>
- Sitter, L.U. de (1981). *Op weg naar nieuwe fabrieken en kantoren*. Deventer: Kluwer.
- Smart Industry (2014). *Actie-agenda Smart Industry. Dutch industry fit for the future*. Drukkerij Snep.
- Smulders, H., A. Hoeve, & M. van der Meer (2012). *Krachten bundelen voor vakmanschap: over co-makship tussen onderwijs en bedrijfsleven*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact on schools*. Dissertatie, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Snoek, M., Swennen, A. & Valk, J. van der (2006). *Teachers and their Educators. Standards for development*. Proceedings of the 30th Annual Conference ATEE. Publisher: Amsterdam Institute of Education.
- Teurlings, C., Woudstra, L., van der Neut, I. & D. Uerz (2009). *Professionalisering onderwijsprofessionals MBO: op zoek naar strategie*. Tilburg: IVA.
- Thomsen, M. (2018). *Teacher's trust: Measurement, sources and consequences of teacher's interpersonal trust within schools for vocational education and training*, Amsterdam: UvA. Dissertatie.
- Toren, J.P., Van der Meer, M. & T. Lie (2015). *Innovatie, beroepsonderwijs en arbeidsmarkt*. Een position paper, 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Veen, K. van (2014). *De beste manier van lesgeven bestaat niet*. *Didactief 10*, p.9 - 10.
- Veer, J. van der, M. van der Meer, & A. Hemerijck (2014). *De toerusting over de levensloop: een beschouwing over institutionele herijking in het beroepsonderwijs*, 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Venne, L., J. Hermanussen, M. Honingh, & M. van Genugten (2014). *De dagelijks zorg voor onderwijskwaliteit in het mbo*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren. Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. Heerlen: Open Universiteit (Oratie).
- Vijlder, F. de, e.a. (2015). *Slimmer werken in het MBO*. 's-Hertogenbosch: Ecbo.
- Visser, K.H. (2015). Hoe krijg je gemotiveerde studenten in huis? Experimenteren met selectie aan de poort. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 22 (2).
- Vrieze, G., Daalen, M. van & Wester, M. (2009). *Ruimte van de leraar. Helpt LINC om de ruimte van de leraar vorm te geven?* Nijmegen: ITS.
- Waslander, S. (2015). *Bermuda-driehoek van onderwijsleiderschap*. Lezing tijdens congres 'Het Leiderschap van de Toekomst'. Januari.
- Weggeman, M. (2010). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Scriptum.

- Weijzen, S., & F. Slaghekke. (2012). Competentieontwikkeling in de opleidingsschool. In: R. Klarus & S. Weijzen. *Mensen maken beroepsonderwijs- HRM en onderwijskwaliteit in vmbo en mbo*. Amsterdam: Boom/ Lemma.
- Wenger, E. (1978). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Westerhuis A. & J. Neuvel (2013). *Doorstroomatlas*. Den Haag: Ministerie OCW.
- Wierdsma A., en J. Swieringa, (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Wildeman, E. & Klatter E.B. (2016). Taalgericht Vakonderwijs. In: *Tekenend Techniek. Didactiek van het Techniekonderwijs*. Fontys, PTH. Eindhoven.
- Winter, M. de (2005). *Democratieopvoeding versus de code van de straat*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- WRR (2004). *Maatschappelijke dienstverlening*, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Zhao, Y. (2012). *World class learners- educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks: Corwin/ Sage.
- Zitter, I., & A. Hoeve (2012). *Hybrid learning environment: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions*. OECD education working papers, No.81. Parijs: OECD.

<http://www.mbo2025.nl/>

<http://www.doorstroomatlas-vmbo.nl/profielen/>

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm/>

http://www.cvieb.nl/91_1520_leder_MBO_een_practoraat.aspx

<http://smartindustry.nl>

EEN LERENDE INSTELLING: *INQUIRY* NAAR HET PROFESSIONEEL KAPITAAL IN HET BEROEPSONDERWIJS



Het beroepsonderwijs in Nederland is een grote, veelomvattende wereld die verschillende maatschappelijke functies vervult. Enerzijds kwalificeert het jonge mensen om een maatschappelijke positie te kunnen verwerven. Anderzijds biedt het via stapeling van studieprogramma's, nu of later in de loopbaan, jongeren kans om de overstap te maken naar hogere niveaus van beroeps- en/of universitair onderwijs. Naast de emanciperende functie, werkt het beroepsonderwijs ook aan socialisering en persoonsvorming, hetgeen de individuele attitude van studenten ten aanzien van beroep en maatschappij mede bepaalt.

Dat vraagt van het mbo en hbo om handen en voeten te geven aan de instroom, doorstroom en uitstroom van studenten en in te spelen op de sterke veranderingen in het afnemend werkveld. De lerarenopleidingen hebben nog een extra verantwoordelijkheid. Zij staan voor de uitdaging voldoende studenten op te leiden die als docent in het v/middelbaar beroepsonderwijs kunnen functioneren als 'change agents' voor een duurzame samenleving, en vanuit een sterk pedagogisch kompas tegemoet kunnen komen aan diverse behoeften van een zeer brede doelgroep.

Al deze ontwikkelingen voltrekken zich in tamelijk gelaagde organisaties, waarin de ontwikkelde kennis niet gemakkelijk wordt verspreid of automatisch wordt gedeeld. Vandaar ons pleidooi voor nadere inquiry naar de versterking van het professioneel kapitaal in de school, zowel op mbo- als op hbo-niveau.

