

## Kenniseconomie vraagt om meer regionale interactie betrokken partijen

### Kwalificatiestructuur moet af van koninklijke weg

Jan Geurts, Profiel april 2003

---

**Het ROC zou in de kennismaatschappij als loopbaancentrum moeten fungeren in plaats van als opleidingsfabriek. Daarbij ondersteund door de kwalificatiestructuur, één van de peilers onder de WEB. Maar de evaluatie van de WEB, juni 2000, laat zien dat dit nog veel te weinig het geval is. De kwalificatiestructuur (KSB) lijkt noodzakelijke vernieuwingen eerder te belemmeren dan te bevorderen. De auteur geeft aan hoe het systeem van produceren, overbrengen en vernieuwen van kennis beter georganiseerd kan worden in het beroepsonderwijs.**

Waren in de industriële maatschappij grondstof, kapitaal en arbeid bepalende factoren voor het economische verkeer, nu is de echte motor van de economie kennisproductiviteit. Daaronder verstaat men de mate waarin kennis effectief en efficiënt wordt ingezet om nieuwe kennis te ontwikkelen en bestaande kennis te verspreiden.

De kwalificatiestructuur kan men vanuit dat perspectief zien als een poging om het ontwikkelen en onderhouden van kennis in de bve-sector te managen. Maar dat gebeurt niet op een wijze dat de kwalificatiestructuur bijdraagt aan de verhoging van de kennisproductiviteit en het succes van beroepsbeoefenaren en ondernemingen. Onderstaand schema laat het feilen van de KSB zien.

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

De WEB geeft niet de juiste prikkels voor het ontwikkelen en onderhouden van de kwalificatiestructuur. Een belangrijk knelpunt is de kennisvernieuwende functie die de kwalificatiestructuur zou moeten hebben. Het beroepsonderwijs heeft zich tot nu toe vooral beziggehouden met de overdrachtsfunctie van bestaande kennis, terwijl kennisproductiviteit juist vooral ook gaat over de ontwikkeling van nieuwe kennis. De vormgeving van de huidige kwalificatiestructuur gaat te veel uit van de industriële maatschappij met een relatief stabiele beroepenstructuur. Met als gevolg dat de KSB niet aansluit bij de moderne manier van nieuwe kennisproductie en daarom eerder remmend of belemmerend werkt op de gewenste ontwikkelingen. Volgens Van Aalst (1999) komt dit vooral doordat resultaatgerichtheid in de vorm van eindtermen en diploma's te zeer overheerst. Toetsen en cijfers worden zo het doel van het onderwijs, terwijl de kenniseconomie vraagt om een meer interactieve kijk op de relatie tussen leren op school en effectief gedrag op het werk en in de maatschappij. De maat

voor waardering zou niet langer moeten zijn of leerlingen een diploma halen, maar of ze wat aan hun opleiding hebben.

### **Loopbaanontwikkeling centraal**

De commissie Beroepskolom heeft deze gedachtegang op de eerste plaats gezet van de agenda voor het gehele beroepsonderwijs. Bij verbetering van de aansluiting moet veel meer dan nu het nut en de betekenis van leren voor de loopbaan van de leerling als uitgangspunt worden genomen. Bestaande instituties, afspraken en regels moeten van de voorgrond naar de achtergrond. Volgens voorzitter Boekhoud van de commissie horen dan ook niet langer leerstof en eindtermen centraal te staan, maar iemands ontwikkeling. Waar denk je over vijf jaar te zijn? Waar ben je goed in? Waar zou je goed in willen zijn? enz. Dat soort gesprekken wordt volgens hem niet of nauwelijks gevoerd met leerlingen! Ze kiezen voor een opleiding en pas als het mis gaat, gebeurt er weer wat. Maar dergelijke gesprekken zouden gedurende de hele loopbaan moeten plaatsvinden. En vervolgens is het natuurlijk de vraag wat een leerling moet kennen en kunnen en dus aangeboden zou moeten krijgen om de gewenste loopbaan te kunnen volgen. Hierbij horen zaken als: hoe betrek je een leerling bij de eigen loopbaan, hoe maak je hem zelf verantwoordelijk? En: wat is de verantwoordelijkheid van school en bedrijf?

Het wezenlijke van dit denken in loopbanen is dat tussen scholen - en ook tussen school en bedrijf - weer de inhoud de basis van samenwerking is en niet de structuur of het stelsel. De studie- en beroepsloopbaan van de leerling wordt zo een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid. Ook ontstaat op basis van de inhoud ruimte voor een radicaal nieuwe pedagogisch-didactische aanpak waarin leren plaatsvindt in realistische contexten. De traditionele opvatting: 'eerst leren, daarna toepassen', wordt vervangen door een opvatting waarbij theorie en praktijk veel meer zijn verstrengeld. In plaats van allerlei examenprocedures voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen worden hrm-instrumenten belangrijk, zoals persoonlijke ontwikkelingsplannen, (zelf) assessments en portfolio's. Deze instrumenten brengen de loopbanen van cursisten in kaart en ondersteunen hen in het bereiken van hun doelen.

### **Regionale interactie**

De institutionele kant van dit nieuwe paradigma van beroepsgericht leren werkt Nieuwenhuis (2001) aansprekend uit. Hij constateert dat het middelbaar beroepsonderwijs in de innovatieketen van de regionale economie nauwelijks een rol speelt. Het huidige beroepsonderwijs is te veel als een industriële werkplaats georganiseerd. Kennis en kunde staat vast en is zeker. De kennisoverdracht is autoritair, receptief en weinig participatief. Terwijl leerprocessen binnen innovatieve bedrijven steeds meer worden gekenmerkt door onzekerheid en participatie. Hij pleit dan ook voor een omslag in het management van scholen. De nadruk op beheersing van onderwijsprocessen moet plaatsmaken voor onderwijskundig leiderschap dat leren en werken binnen de school opnieuw organiseert in interactie met het bedrijfsleven in de regio.

Daartoe moeten roc's expliciet in hun doelstelling opnemen dat ze behalve op overdracht van bestaande kennis en kunde, ook gericht zijn op nieuwe kennisontwikkeling. Realisatie van deze doelstelling vraagt om een kanteling van het gehele leersysteem. Door het anders organiseren van interne en externe leer- en werkgemeenschappen moet authentieke participatie van leerlingen en docenten in de wereld van de arbeid met onzekerheden, trial en error en innovatief vakman- en ondernemerschap, bereikt worden. Dit soort werkgemeenschappen zou de kern moeten vormen van een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. De hoofdlijn hierbij is dat het roc zich ontwikkelt van een

opleidingenfabriek naar een loopbaancentrum. Het gaat in de kennismaatschappij niet meer om een school die standaardprogramma's aanbiedt, maar om een school die ieder op maat ondersteunt in zijn of haar school- en beroepsloopbaan. De kwalificatiestructuur zou een reisgids moeten zijn langs interessante vormen van participatie voor leren in plaats van een overzicht van vaste bestemmingen.

### **Rijk leerlandschap**

Ook Kessels en Keursten (2001) komen tot de conclusie dat leren in de kenniseconomie niet geleid moet worden door een leerplan (of kwalificatiestructuur) in de traditionele zin van het woord, met vooraf bepaalde doelen en inhouden die in een vaste volgorde en via vooraf bepaalde werkwijzen aan de orde komen. Een betere aanpak is volgens hen het creëren van een 'corporate curriculum' dat van de dagelijkse werkomgeving een krachtige leeromgeving maakt: een rijk landschap, waarin individuen en teams hun weg zoeken en kennis construeren. Een dergelijke omgeving helpt de organisatie om kennisproductief te zijn: in staat zijn om werkprocessen, producten en diensten stapsgewijs te verbeteren of radicaal te vernieuwen, via het ontwikkelen, delen en toepassen van kennis. Als basisprincipes voor zo'n corporate curriculum formuleren ze:

- het gaat niet om het hebben van kennis op zich, maar om het productief maken van kennis;
- om de kennisproductiviteit te bevorderen is het voor een organisatie van belang kennis te verwerven over de wijze waarop zijzelf leert;
- het kennispotentieel van mensen kan niet ontwikkeld en productief gemaakt worden via een traditioneel managementproces. Leerprocessen worden sterker beïnvloed door in te spelen op persoonlijke drijfveren, affiniteiten en ambities;
- de noodzaak om kennisproductief te zijn en het grote belang van continu leren zijn twee kanten van dezelfde medaille. Het organiseren van leren en werken moet daarom niet gescheiden worden;
- om de kennisproductiviteit te maximaliseren is het van belang de leerfaciliteiten niet te beperken tot een kleine, bevoorrechte groep. Het corporate curriculum moet alle medewerkers de mogelijkheid bieden om hun werk te organiseren als kenniswerk en deel te nemen aan leerprocessen die de kennisproductiviteit bevorderen.

Het nieuwe paradigma van beroepsgericht leren waarin de loopbaan als vertrekpunt wordt genomen in plaats van eindtermen en examens, past goed bij de ideeën over een meer innovatieve, pro-actieve rol van de school om in nauwe interactie met de omgeving de kennisproductie op gang te houden. Wil de omslag van de oude pedagogiek naar de nieuwe slagen, dan moet men - en dit punt komt nog veel te weinig aan de orde in de huidige discussies - afstappen van het bekende en klassieke beheersmodel van leren. Leren op zowel individueel als op institutioneel niveau blijkt niet of nauwelijks af te dwingen, maar dient door een krachtige leeromgeving gestimuleerd en gefaciliteerd te worden.

### **Identiteitsontwikkeling**

Aangrijpingspunt voor leren wordt het vermogen tot zelfsturing of de identiteitsontwikkeling van deelnemers aan beroepsonderwijs. De grote uitdaging is hoe het beroepsonderwijs zo kan worden ingericht dat leerlingen (leren) kiezen wat ze willen worden en zich gaarne inzetten om zich hiervoor te (leren) kwalificeren. Jongeren moeten dan serieus genomen worden als toekomstig vakman of professional, te maken krijgen met kernproblemen van een beroep, en zien hoe ervaren beroepsbeoefenaren die oplossen. Het leren van een adequate beroepsrol gaat verder dan het leren van louter vakkennis en vaardigheden. Ook waarden en normen van de beroepsgroep horen er wezenlijk bij. Je wordt als persoon(lijkheid) aangesproken op en

geconfronteerd met de ontwikkeling van je eigen (arbeids)identiteit: wat voor soort vakarbeid wil ik uitvoeren en wat voor mens wil ik worden?

### **Competentiebegrip**

Maar hoe verhoudt deze nieuwe manier van denken zich tot de ontwikkeling van een nieuwe kwalificatiestructuur die met het plan *Samen werken aan leren*. (COLO, juli 2002) in gang is gezet?

Centraal in de nota staat het competentiebegrip. Dit begrip is in korte tijd populair geworden omdat het een ander licht werpt op het aansluitingsvraagstuk. Het laat zien dat het in de beroepspraktijk niet zozeer gaat om kennis op zich, maar om de toepassing ervan. In plaats van 'weten', treedt 'kunnen' en ook "willen" op de voorgrond. Centraal moet dan ook in het beroepsonderwijs staan: niet het leren van allerlei feitenkennis, maar het leren van handelingsbekwaamheid. Hiervoor geldt dat weten en toepassen niet los van elkaar staan, maar juist geïntegreerd dienen te zijn. Versterking van de kwalificatiestructuur zoekt het COLO dan ook in een meer competentiegerichte invulling.

Tot zover is er niets aan de hand. Maar vervolgens wordt de vertrouwde koninklijke weg weer bewandeld van beroepscompetentieprofielen naar eindtermen.

Wil de inhoudelijke vernieuwing die nu plaatsvindt, geïnspireerd door de nota *Een wending naar kerncompetenties* van de ACOA (1999), werkelijk kunnen slagen, dan is in mijn ogen een aanpak gewenst die belangrijke partijen in ruime mate de experimenteeruimte geeft om zelf op zoek te gaan naar nieuw beroepsonderwijs dat bijdetijdse verbindingen legt tussen interesses en capaciteiten van jongeren en wensen en behoeften van de arbeidsmarkt. Het gaat erom een regionale context te creëren waarin scholen en bedrijven zich gestimuleerd en gefaciliteerd weten tot het ontwikkelen, delen en toepassen van nieuwe kennis om zo de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te bewerkstelligen. Het creëren van een dergelijke context heeft niet alleen het voordeel dat men lange planningsprocedures vermijdt. Ook wordt grote winst behaald doordat op deze manier niet achter de tekentafel nieuwe beroeps(opleidings)profielen met passende eindtermen worden bedacht met alle implementatieperikelen die dit met zich meebrengt. In de experimenteeruimte gaan scholen en bedrijven zelf aan de slag en wordt het bedenken en uitvoeren van nieuwe beroepsgericht leren in één hand gehouden. Vernieuwen en implementeren vallen hierdoor samen.

### **Innovatiebeleid**

De drastische omslag die noodzakelijk is, kan niet worden gemaakt zonder een goed passend innovatiebeleid. Maar helaas kent het beroepsonderwijs geen sterke innovatiecultuur. De afgelopen jaren is van innovatieproject naar innovatieproject gehopt. Ik stel voor als vertrekpunt voor nieuw beleid hetzelfde uitgangspunt te nemen als voor nieuw onderwijs. Wat voor jongeren opgaat, geldt ook voor scholen en bedrijven: nieuw beroepsgericht leren vraagt om een versterking van de zelfsturing. Dit kan niet zonder het aanspreken van de betrokkenheid en het eigenaarschap. Scholen en bedrijven zullen zich opnieuw moeten afvragen wat ze met het beroepsonderwijs willen: welke visie hanteren ze op jongeren en op vakmanschap en hoe kunnen ze deze grootheden het best bij elkaar brengen?

Het innovatiebeleid dient zo in elkaar te zitten dat belangrijke partijen worden 'empowered' op het punt van de eigen regievoering. Het gaat niet om een krachtiger centrale regie, maar om krachtig beleid dat uit is op de versterking van de eigen autonomie. De kunst is de ondernemingslust van lokale en individuele actoren aan te spreken. Leerlingen, docenten, praktijkbegeleiders van aanwijsbare scholen en bedrijven bepalen immers het slagen van de

innovatie. Het beleid moet hiertoe inspireren, de voorwaarden en condities creëren voor realisatie en kritisch (laten) nagaan of gestelde doelen worden bereikt. De experimenteerruimte dient hierbij zodanig te zijn dat niet langer de regelgeving de vernieuwing stuurt, maar dat op basis van afgesproken innovatieruimte bottom up de regelgeving wordt bijgestuurd door uitkomsten van experimenten. Betrokkenheid en eigenaarschap ontstaan niet bij veranderd worden, maar wel bij zelf veranderen.

Een uitgebreide uiteenzetting van bovenstaande problematiek is te vinden is bij:  
Jan Geurts *Van opleidingenfabriek naar loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs* In: Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie. Elsevier, Den Haag, februari 2003

## **Literatuur**

H. van Aalst, 'Belemmert de kwalificatiestructuur kwalificerend beroepsonderwijs?' In: K. Visser en F. Blokhuis 'Jaarboek Kwalificatiestructuur 2000' Cinop/Den Bosch, 2000.

ACOA. (1999). Een wending naar kerncompetenties. 's Hertogenbosch

COLO. (2002). Samen werken aan leren. Naar een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het middelbaar beroepsonderwijs. Zoetermeer

Kessels, J., en P. Keursten. (2001). Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven van een corporate curriculum. In: Kessels, J. en R. Poell (red). Human resource development. Organiseren van het leren. Groningen

Nieuwenhuis, L. (2001). Onderwijskundig leiderschap in de kenniseconomie: het organiseren van interactie met lokale innovatienetwerken. In: C. Doets e.a. (red). Onderwijskundig leiderschap in de bve. 's Hertogenbosch