Onweerstaanbare verleidingen

Eindrapport

Ben Hövels

Nijmegen, 6 augustus 2002

projectnummer: 2001019

Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt

Inhoudsopgave

1. Inleiding 1

2. Arbeid en leren: veranderende paradigma's 1
   2.1 Naar een accentverschuiving in de richting van integratieve en netwerkbenaderingen 4
   2.2 Naar nieuwe inhouden voor leren 6
   2.3 Naar competenties als insteek voor het hoe èn het wat van leren 9
   2.4 Naar veranderingen in de bestuurlijk-politieke omgeving 11

3. Vmbo en het bedrijfsleven: signalen uit de praktijk 12
   3.1 Leerlingen over leren in bedrijven 14
   3.2 Branches over leer-arbeidsplaatsen in bedrijven 15
   3.3 Kritische vaardigheden voor laagopgeleid personeel volgens werkgevers 16
   3.4 Blokkades in de praktijk van vmbo-scholen en bedrijven 19

4. Gebalanceerde versterking van de relatie tussen bedrijfsleven en vmbo 21
   4.1 Competenties als centrale schakel 22
   4.2 Institutionele kaders en competentieontwikkeling 22
   4.3 Onontkoombare verleiding 23
   4.4 Verleiding onontkoombaar 24
   4.5 Naar een groeimodel 25

Geciteerde literatuur 29

1. Inleiding

Versterking van het vmbo heeft momenteel grote prioriteit, niet alleen vanwege de start met nieuwe opleidingsprogramma's sèc in augustus jl. maar ook vanwege de bredere betekenis van het vmbo bijvoorbeeld in relatie met beleidsinitiatieven in het kader van de versterking van de beroepsonderwijskolom, verdere uitwerking van de doorstroom-agenda, de implementatie van de employability-agenda, etc. Via het Impulsprogramma wordt daarmee een stevig begin gemaakt.
Eén van de kernvragen waarvoor we staan heeft te maken met de structurele betekenis *van het vmbo voor de arbeidsmarkt, en als afgeleide daarvan de vraag naar niet-vrijblijvende co-makerships door het bedrijfsleven.

Deze nota bevat een beschouwing over deze laatste vraag en spitst zich toe op de wenselijkheid en haalbaarheid om het vmbo structureel te versterken via het aanbod van praktijkleerplaatsen in het bedrijfsleven zelf. Uitgangspunt daarbij is het belang van authentieke leer-werkomgevingen voor de competentieontwikkeling van vmbo-ers, gericht op zowel doorstroming, arbeidsmarkt als persoonlijke ontplooiing.

Daartoe wordt eerst een schets gegeven van veranderende paradigma's met betrekking tot de verhouding tussen arbeid en leren in onze samenleving, en de betekenis daarvan voor de positie van het vmbo (hoofdstuk 2). Vervolgens worden signalen uit de praktijk verkend van scholen, leerlingen en het bedrijfsleven zelf, waarbij nadrukkelijk ook ingezoomd wordt op wenselijkheden en barrières die ervaren worden (hoofdstuk 3). In het laatste hoofdstuk worden de consequenties getrokken voor de (verdere) beleidsontwikkeling (hoofdstuk 4).

2. Arbeid en leren: veranderende paradigma's[1]

Onlangs heeft Schnabel - directeur van het Sociaal en Cultureel Planbureau - in een inleiding ter gelegenheid van het vijftigjarig jubileum van de SER gewezen op kernontwikkelingen die het gezicht van de 21e eeuw zullen bepalen. Hij vat deze samen als de vijf grote i's: internationalisering, informatisering, individualisering, informalisering en intensivering (Schnabel, 2000; vgl. ook SCP/CBS, 2000).
Genoemde ontwikkelingen zijn volgens Schnabel in enkele gevallen al lang aan de gang (individualisering, maar ook internationalisering en intensivering) of zullen met zekerheid bepalend zijn voor de 21e eeuw (informatisering). Het gaat in alle gevallen om lange termijn processen, die zich op een breed vlak van de samenleving manifesteren en

1 Deze paragraaf is een geredigeerde versie van gedeelten uit Hövels en Verhoef, 2001.

ook vaak weer hun eigen tegenbewegingen oproepen. Voor een korte omschrijving van de vijf i's volgen we Schnabel.

Hij omschrijft *individualisering* als het nog altijd voortgaande proces van verminderende afhankelijkheid van het individu van een of enkele personen in zijn directe omgeving en van toenemende vrijheid van keuze met betrekking tot de inrichting van het eigen leven. Individualisering betekent niet dat er geen behoefte zou zijn aan gemeenschappelijke belevingen of zelfs regelingen. In tegendeel, de collectieve beleving wordt juist als zodanig gezocht, zoals ook een collectieve regeling gewaardeerd wordt wanneer deze zich in dienst van het individu stelt. Aan het onderwijs worden daardoor meer uitgesproken vragen in termen van kwaliteit en differentiatie gesteld. *Informalisering* wordt maatschappelijk vooral zichtbaar in de vorm van de-institutionalisering van organisaties en organisatievormen, zoals die zich vooral in de 19e en de eerste helft van de 20e eeuw hebben ontwikkeld. Organisaties krijgen in de 21e eeuw het karakter van netwerken, die in veel opzichten virtueel van aard zullen zijn. Dit geldt voor arbeidsorganisaties, voor onderwijsorganisaties, èn voor hun onderlinge relaties. Individualisering en informalisering passen bij en worden versterkt door het proces van *informatisering*. Technologische ontwikkelingen leiden als motor van economische groei tot de overgang naar een kenniseconomie. De technologische ontwikkeling zal voor een belangrijk deel een geïnformatiseerd karakter hebben. De betekenis van informatie zal veranderen: het gaat niet meer om de beschikbaarheid op zich, maar om de selectie. Daarmee verandert ook de rol van leren en de maatschappelijke waarde van kennis en eruditie.
De versnelling van de verwerkingsmogelijkheden op informaticagebied zullen zich vooral manifesteren in de vorm van een toenemende integratie van functies (onzichtbaar voor de gebruiker dus): communicatie, mediapresentatie en informatie zullen geïntegreerd en overal beschikbaar zijn. Voor het onderwijs is dit een belangrijk gegeven op zich. Bovendien is ICT voor onderwijs niet alleen een belangrijk nieuw hulpmiddel, maar het verandert ook het proces van het onderwijs zelf waardoor onderwijs op maat beter mogelijk wordt.
Internationalisering wordt fysiek gesymboliseerd in processen van toerisme en migratie. Beide zullen het beeld van de samenleving in de komende jaren in hoge mate bepalen. De achtergrond is uiteraard heel verschillend: toerisme is mogelijk op basis van welvaart, terwijl migratie juist plaats vindt in reactie op een gebrek aan welvaart. Tezamen met demografische veranderingen - waardoor langer geleerd en gewerkt zal gaan worden - leidt de ontwikkeling in de richting van een multiculturele samenleving tot een meer gedifferentieerde instroom in en gedifferentieerdere eisen aan onderwijs. Bij internationalisering past economische liberalisering en globalisering, kennis zal daardoor als concurrentiefactor sterk aan belang winnen.

Intensivering verwijst naar de veranderende dynamiek en de toenemende betekenis van de belevingscomponent in het moderne leven. De beleving van werk, relaties, het eigen

leven en het eigen lichaam, vrije tijd, sport etc. staat steeds sterker in het teken van het verlangen naar een intense en intensieve beleving en ervaring. Dit geldt evenzeer voor betekenisgeving aan onderwijs en leren. Bij intensivering van beleving en ervaringen hoort ook een sterkere oriëntatie op het eigen gevoel. Het eigen gevoel wordt zo de toetssteen voor wat het leven biedt ('is het nog leuk?'), maar ook voor de kwaliteit van de omgang met anderen. Bij intensivering past ook collectivisering van ervaring: het gezamenlijk deel hebben aan een collectief evenement, juist uit het verlangen naar gemeenschappelijke beleving.

In de recent door het kabinet uitgebrachte toekomstverkenningen worden vergelijkbare trends gesignaleerd. In 'Grenzeloos leren' wordt gesteld dat de Europese ambities van Lissabon om van Europa de meest dynamische en concurrerende regio in de wereld te maken, de extra-Nederlandse ambities om tot de kopgroep van Europa te willen behoren, mèt de geschetste veranderingen in onze samenleving samen forse uitdagingen voor onderwijs en onderzoek vormen. 'Nog sterker dan nu zullen de leerlingen, de studenten, de onderzoekers, en de lerende werknemers centraal moeten staan. ... De hoofdopdracht is om - bij veranderende maatschappelijke omstandigheden - de kenniseconomie te versterken en sociale cohesie te bevorderen - ... De wijze waarop de overheid kan bijdragen aan het vervullen van deze hoofdopdracht is aan te duiden in termen van kwaliteit, toegankelijkheid en doelmatigheid', aldus Grenzeloos leren (Min.v. OCW, 2001, pag. 18-19).
Ook in 'Naar een hoogwaardige en duurzame kenniseconomie' neemt de kennisinfrastructuur een centrale plaats in. In de kenniseconomie fungeert kennis als de belangrijkste productiefactor, waarbij de beleidsopgaven met betrekking tot onderwijs en scholing zowel de 'bovenkant' als de 'onderkant' van de arbeidsmarkt betreffen. Schnabel citerend moet er volgens deze toekomstverkenning een omslag gemaakt worden van 'kwantitatief individualisme' naar 'kwalitatief individualisme'. Het gaat vooral om institutionele wijzigingen waarmee de onderwijsdeelnemers centraal komen te staan op de onderwijsmarkt. 'Meer in het algemeen moeten de capaciteiten, wensen en ambities van de onderwijsdeelnemer de uitgangspunten vormen voor de inhoud en de organisatie van de onderwijsinfrastructuur' (Min.v. EZ, 2001, p. 31).

Tegen de achtergrond van de vijf grote i's schetsen we in het onderstaande een drietal lijnen waarlangs zich ook in de verhouding tussen arbeid en leren nogal drastische verschuivingen voltrekken (vgl. Hövels e.a. 2000). Ook de verhouding tussen bedrijfsleven en het vmbo kan niet goed begrepen worden zonder rekening te houden met deze verschuivingen. Van daaruit dient onzes inziens dan ook gezocht te worden naar impulsen voor nieuwe probleemdefinities en nieuwe oplossingsvarianten.

2.1 Naar een accentverschuiving in de richting van integratieve en netwerkbenaderingen

Tot een aantal jaren geleden was de zogenaamde *directe planningsbenadering* dominant in denken en beleid over arbeid en leren. Arbeid wordt overwegend opgevat in termen van duidelijk omschreven beroepen en functies, en leren overwegend in termen van opleidingen en scholing via vormen van formeel leren i.c. cursussen. Een belangrijke assumptie achter de planningsbenadering is dat het aanbod aan opleidingen en de inhoud van curricula direct afgeleid kunnen worden van kwantitatieve en kwalitatieve ontwikkelingen (op de arbeidsmarkt en in het werk zelf), en als zodanig vrij nauwkeurig gepland kunnen worden. Er is sprake van een 'één op één-relatie' tussen beroep/functie en cursusaanbod; ook toegang en deelname aan opleidingen kunnen in principe vrij goed 'gestuurd' worden.
Dit beeld paste bij dat van een relatief statisch arbeidsbestel waarin principes van industriële en ambachtelijke productie dominant waren, met een hoge mate van standaardisatie, segmentatie en voorspelbaarheid.

De directe planningsbenadering wordt al enige tijd en toenemend bekritiseerd (vgl. o.a. van Hoof en Dronkers, 1980, Hövels, 1993 e.a.). Enerzijds vanwege het gegeven dat te weinig rekening wordt gehouden met specifieke karakteristieken en de eigen werking van de arbeidsmarkt; anderzijds vanwege de rol die verschillende actoren in het krachtenveld van arbeid en leren spelen. Op de achtergrond speelt de verschuiving een rol in de richting van een arbeidsbestel waarin kennis, vaardigheden en attitudes de belangrijkste productiemiddelen lijken te gaan vormen: de 'kennismaatschappij'.
Arbeidsmarkt en actoren worden beschouwd als belangrijke intermediairs in de verhouding tussen arbeid en leren. De *arbeidsmarkt* wordt in de planningsbenadering als homogeen en uniform verondersteld, terwijl er in de praktijk sprake is van deelarbeidsmarkten met sterk onderscheiden eigen kenmerken en er bovendien allerlei mobiliteits- en substitutieprocessen een rol spelen. Institutionele *actoren* (onderwijsinstellingen, overheid, het bedrijfsleven, intermediairs) kunnen barrières opwerpen dan wel juist perspectieven bieden, en zo mede bepalen hoe arbeid en leren zich tot elkaar verhouden. En ook op individueel niveau hebben direct betrokken actoren (i.c. - potentiële - leerlingen, werkenden, werkzoekenden) eigen actietheorieën ten aanzien van arbeid en leren, en hanteren zij hun eigen strategieën.
Directe planningsbenaderingen worden met andere woorden als minder realistisch beschouwd, en toenemend ook als obsoleet. Arbeid en arbeidsmarkt zijn, mede onder invloed van ontwikkelingen in hun interne en externe omgeving, aan grote veranderingen onderhevig. Verhoudingen op de arbeidsmarkt worden flexibeler en zowel de vraag naar (bepaalde categorieën) opgeleiden als ook de eisen die aan beroepsbeoefenaren worden gesteld lijken diffuser te worden. Employability en competentie(management) zijn sleutelwoorden. Wat het leren betreft breekt in toenemende mate het inzicht door dat dit

niet alleen in schoolse of formele opleidingssituaties plaats vindt, maar ook in andere situaties zoals op de werkplek. De slogan is meer en meer 'van opleiden naar levend leren'. In dit verband is er toenemend aandacht voor het belang van zogenaamde 'tacit knowledge', integratie van theorie en praktijk, en meer subjectgeoriënteerde of constructivistische opvattingen over leren door en voor werk (vgl. o.a. Bolhuis en Simons, 1999). Ook in recente beschouwingen over onderwijskundige uitgangspunten voor het vmbo komen deze elementen steeds nadrukkelijker naar voren (vgl. o.a. v/der Sanden e.a., 2001).

Als consequentie van maatschappelijke ontwikkelingen en de kritiek op het planningsmodel is er in het denken over de verhouding tussen arbeid en leren de laatste jaren een accentverschuiving waarneembaar naar andersoortige benaderingen. Uitwerkingen daarvan zien we terug in wat we *integratieve benaderingen* zouden willen noemen en in *netwerkbenaderingen*.
In *integratieve* benaderingen staat het idee centraal van een grotere integratie van werk en leren via (allerlei) varianten van werkend leren. Illustraties hiervan zijn de (hernieuwde) populariteit van duale opleidingen in het initieel beroepsonderwijs (vgl. recent ROA, 1999; Frietman, 1999) en - ook voor werkenden en werkzoekenden - het belang dat wordt gehecht aan leren op de werkplek, leren door samen te werken met collega's en in teams, boven en/of in combinatie met formele cursussen i.c. min of meer schoolse situaties (Den Boer en Hövels, 1999). In de praktijk lijken zich overigens verschillende tendensen af te tekenen. Deels gaat het om een 'echte' integratie van leren in het werk zelf, waarbij de creatie van leermogelijkheden nauwelijks meer los gezien kan worden van veranderingen in de organisatie van de arbeid (vgl. Sauter, 1999). Deels wordt geconstateerd dat het gaat om arbeid en daarvan afgezonderde leertrajecten binnen bedrijven en instellingen (vgl. o.a. Poell en v/der Krogt, 2000).
In *netwerk*benaderingen gaat het om de betekenis van netwerken van opleidings-, werk- en ook andersoortige situaties waarin mensen competenties ontwikkelen. In dit verband wordt soms ook wel gesproken van (jonge) 'reizigers in kennis' (vgl. van Ravens, 2000). Een aantal jaren geleden reeds heeft de - inmiddels opgeheven - Adviesraad voor het onderwijs zelfs een stevige lans gebroken voor het stimuleren van 'netwerkleren' (ARO, 19..) en schrijft Van Aalst over leren in de netwerkmaatschappij (Van Aalst, 1999). Op het niveau van individuele arbeidsorganisaties is er steeds meer aandacht voor leernetwerken. Bijzonder interessant daarin zijn conceptualiseringen waarin organisatievormen van de arbeid verbonden worden met organisatievormen van het leren, bijvoorbeeld gekarakteriseerd naar de dimensies horizontaal, verticaal, liberaal en extern (vgl. Van der Krogt, 1995). Daarnaast zijn sinds enige jaren interessante gedachten in ontwikkeling rondom concepten als 'communities of practice' en 'learning communities' (Wenger, 1998). Basisidee hier is dat betrokkenheid in de sociale (werk- en leef-)omgeving het fundamentele proces is waardoor we leren en worden wie we zijn. Op grond daarvan wordt een interessant theoretisch kader uitgewerkt over leren als een proces van sociale

participaties. De primaire analyse-eenheid daarin is niet het individu en zijn ook niet de maatschappelijke instituties, maar de informele 'communities of practice' waar zij gedurende enige tijd samen dingen doen en nastreven, die mensen vormen.

In beide soorten (integratieve èn netwerk-) benaderingen gaat het niet alleen om concepten op individueel niveau, maar speelt ook het institutionele niveau uitdrukkelijk een rol. Relevante institutionele actoren (onderwijsinstellingen, bedrijfsleven, publieke en private arbeidsvoorzieningsorganisaties, overheden) vormen al dan niet in geformaliseerde arrangementen, bi - dan wel multilaterale - comakerships en samenwerkingsvormen die gericht zijn op het creëren van toegevoegde waarde, 'win-winsituaties'. Nu eens wordt gesproken over de organisatie van netwerken, dan weer over netwerkorganisaties (vgl. Hövels, 2000). Ook in beleid en praktijk worden genoemde benaderingen steeds meer als beloftevol en effectief beschouwd voor verbetering van de aansluiting tussen arbeid en leren. Sleutelbegrippen zijn 'lerende regio's', 'comakerships', 'lerende netwerken', 'ketenvorming'.
Het zal duidelijk zijn dat de accentverschuiving in de richting van integratieve en netwerkbenaderingen ook belangrijke consequenties heeft voor de (her-)positionering van de relevante actoren in het krachtenveld van arbeid en leren, onder meer waar het de verhouding tussen private en publieke actoren betreft (vgl. o.a. Van Oosterom, 2000).

Het is vooral de ontwikkeling van het denken in termen van opleiden naar leren en daarmee gepaard gaande veranderingen naar meer geïntegreerde en netwerkbenaderingen, die ook voor het vmbo van grote betekenis zijn. Op individueel niveau verwijzen deze naar constructivistische benaderingswijzen van het leren, met als kernidee dat leren overal en ten alle tijde plaats vindt en in het bijzonder voor voorbereidend beroepsonderwijs authentieke arbeidsplaatsen daarbij een cruciale betekenis toegedicht moet worden. Op institutioneel niveau verwijzen nieuwe benaderingen vooral naar de betekenis van effectieve samenwerkingsarrangementen tussen relevante actoren in de regio: vmbo-scholen, bedrijfsleven, ROC's, etc. Het al oude adagium 'Alléén is erger' (Van Wieringen, 1984) lijkt méér dan ooit ook van toepassing op het vmbo.

2.2 Naar nieuwe inhouden voor leren

Een en ander heeft belangrijke consequenties voor *hoe* mensen leren. Ontwikkelingen op de arbeidsmarkt laten echter zien dat ook inhouden van leren, het *wàt,* aan drastische veranderingen blootstaan. Naar onze stellige indruk worden nieuwe, constructivistische, benaderingswijzen tot nog toe te veel alléén gedomineerd door antwoorden op de vraag naar het hoe van pedagogische-didactische modellen. De vraag naar de inhouden, is behoorlijk ondergesneeuwd (cfr. ook Hövels en den Boer, 2001).

Het lijkt er op dat externe oriëntatiepunten voor de inhoud van leren diffuser zijn geworden, met als gevolg een overaccentuering van het hoe. Beschouwingen over het mbo, maar zeker ook over het vmbo laten dit nogal eens zien. Deels wordt deze overaccentuering gevoed door de dominantie van onderwijskundige modellen, deels door ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in de arbeid zelf.

In de eerste plaats wijzen we op ontwikkelingen die voor de arbeidsmarkt gangbare traditionele branche- en beroepsindelingen doorsnijden en deze deels doen vervagen. ICT èn veranderingen op afzetmarkten van producten en diensten zijn belangrijke krachten daarachter. Toegespitst op techniek wijzen Geurts en Van Oosterom (2000) er bijvoorbeeld op dat met het uitsluitend inzoomen op industrie en ambacht en de nieuwe ICT-beroepen een te beperkte of enge definitie van techniek wordt gehanteerd. 'In alle hoeken en gaten van de maatschappij speelt traditionele en moderne techniek een grote rol, bijvoorbeeld in de handel, administratie, landbouw en gezondheidszorg'. Zij attenderen op een publicatie van Berendsen en Stal (1999), die zelfs zo ver gaan dat de aanduiding van technische beroepen of sectoren misleidend wordt gevonden, en laten zien dat techniek niet alleen staat voor het maken of onderhouden van een technisch product, maar ook voor het sturen van technische processen en verlaten van technische producten en processen naar niet-technische toepassingen. Recent onderzoek heeft bijvoorbeeld laten zien hoe het branchedoorsnijdende en -overstijgende competentieclusters een uitdaging vormen voor vrij rigide afschottingen binnen de bestaande landelijke kwalificatiestructuur voor het mbo (Hövels e.a., 1999).

Een tweede tendens waarop we in dit verband attenderen betreft een verbredingstendens, die met name naar voren komt in het gegeven dat werkgevers bij hun werknemers enerzijds veel vakkennis veronderstellen en anderzijds hoge eisen stellen aan zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en probleemoplossend vermogen. In discussies hierover wordt nogal eens alléén het accent gelegd op de verbredingstendens, maar empirisch onderzoek laat zien dat dit geen recht doet aan de realiteit. Met andere woorden, niet verbreding òf specialisatie, maar beide ineen: bijvoorbeeld de technicus die met behoud van zijn technische insteek zowel in horizontale als in verticale zin breder wordt ingezet (vgl. ook Den Boer en Hövels, 1999).

Het lijkt erop dat in wetenschappelijke en beleidsmatige discussies over inhouden, traditionele externe oriëntatiepunten verloren gaan door diffuse ontwikkelingen in de arbeid en accenten eenzijdig gelegd worden op verbredings- en algemeniseringstendensen. Een en ander wordt versterkt door de dominante neiging van onderwijskundigen om zich te beperken tot de vraag hoe mensen (moeten) leren.

Dat neemt niet weg dat genoemde tendensen cruciaal zijn voor de vraag wat precies de inhoudelijke referentiekaders zijn waarop opleiding, scholing, leren zich richten, met andere woorden *wat* mensen in verband met hun (huidige of toekomstige) positie in het arbeidsbestel leren. Vooralsnog kunnen we stellen dat op dit punt weliswaar begrippen als 'kerncompetenties' en 'employability' hoogtij dagen doormaken, maar ook dat de invulling van deze begrippen veelal nog een hoogst multi-interpretabel karakter heeft en

sterk positioneel bepaald is. In de context van decentraliserings- en dereguleringstendensen in zowel het arbeids- als in het opleidingsbestel, lijken vooral inhoudelijke structureringsprincipes die betrokken institutionele en individuele actoren zelf hanteren bepalend. Voorzover externe referentiekaders arbeid betreffen, kan globaal een onderscheid gemaakt worden tussen bedrijfsinterne en bedrijfsoverstijgende referentiekaders (vgl. Hövels, 1999).In het ene geval worden oriëntatiepunten voor inhoud van het leren primair ontleend aan competentiebehoeften op interne arbeidsmarkten, in het andere vooral aan competentiebehoeften op de externe arbeidsmarkt. Daarnaast lijkt een derde soort referentiekader sterk in opkomst, namelijk dat van het individu zelf i.c. zijn/haar individueel bepaalde behoeften en competenties, al dan niet aansluitend op genoemde bedrijfsinterne dan wel bedrijfsexterne referentiekaders.

Toenemend is de vraag aan de orde naar de structureringscriteria voor invulling van inhouden. Met andere woorden: met welke inhoud van het leren i.c. competentieontwikkeling, zijn belangen van betrokken partijen het meest gediend? Moeten de criteria hiervoor nog langer ontleend worden aan traditionele *beroepen*, zijn die nog een lang bestaan beschoren, verdwijnen ze, of moeten we meer gaan denken in termen van een dynamisch beroepsbegrip waarin zich belangrijke veranderingen in bestaande beroepen alsmede geheel nieuwe beroepen laten vangen? Moet vooral *sector-/ branchegewijs* gedacht worden, en hoe dient dan omgegaan te worden met branchedoorsnijdende en -overstijgende ontwikkelingen en met de opkomst van nieuw ontstane werkvelden die niet lijken te passen in traditionele verhoudingen? Of dient wellicht het *individu* zelf met zijn/haar eigen competentiepotentieel het ultieme criterium te zijn, en wat betekent dat dan voor het bestaande scholings- en opleidingsaanbod, voor de 'fit' met organisatievormen van de arbeid die daarop minder zijn toegesneden, en - last but not least - voor evenredige toegangsmogelijkheden tot leren en arbeid in de praktijk?

Het is vooral de constatering dat inhoudelijke referentiekaders steeds meer neigen in de richting van de competentieontwikkeling van individuen, die in dit verband relevant is: het individu zelf als subject en zijn/haar talenten en ontwikkelingsmogelijkheden als primair criterium, niet alleen voor de wijze waarop geleerd wordt maar ook voor de inhouden van wàt geleerd wordt. In dit verband zijn recente analyses op empirisch onderzoeksmateriaal van belang die attenderen enerzijds op het (blijvende) belang van beroepen, zij het uitdrukkelijk niet beschouwd vanuit een traditioneel ambachtelijk maar vanuit een dynamisch beroepsconcept, anderzijds attenderen deze analyses op de invloed van bedrijfsspecifieke ontwikkelingen in de organisatie van de arbeid (Hövels en Den Boer, 2001).

In dit verband lijkt ons de uitdaging om het individu als subject te verbinden met een dynamisch beroepsconcept als inhoudelijke richtsnoer voor eigentijdse leerprocessen. Met name voor het vmbo lijkt de expliciete introductie van een dynamisch beroeps-

concept niet alleen van grote betekenis voor identiteitsontwikkeling en identificatiemogelijkheden van haar deelnemers, maar ook als didactisch hulpmiddel belangrijke aanknopingspunten te kunnen bieden. Bovendien biedt een dynamisch beroepsconcept een interessante insteek voor effectieve gede-institutionaliseerde doorstroommogelijkheden van vmbo naar mbo (vgl. de discussies in het kader van de beroepsonderwijskolom en de doorstroomagenda). De beroepspedagogiek zoals die zich met name in Duitsland ontwikkeld heeft, levert daarvoor interessante signalen (Kraayvanger en Hövels, 1999), die ook voor de Nederlandse situatie verder op hun merites bekeken zouden moeten worden.

2.3 Naar competenties als insteek voor het hoe èn het wat van leren

De geschetste ontwikkelingen in (het denken over) de verhouding tussen arbeid en leren lopen grotendeels parallel met de 'transformatie' van een voornamelijk op industriële productie gebaseerd arbeidsbestel, naar een arbeidsbestel waarin kennis de beslissende factor lijkt te gaan worden. Even afgezien van een definitief antwoord op de vraag in hoeverre en hoe snel deze 'transformatie' zich in de realiteit al breed doorgezet heeft (vgl. van Hootegem e.a., 2000) dan wel grotendeels nog gebaseerd is op 'beelden' en beeldvorming (empirisch onderzoek is daarover niet eensluidend), is in elk geval de tendens niet te negeren naar een groter accent op de dienstensector en een verdienstelijking van het arbeidsbestel over de hele linie. Ontwikkelingen op ICT-gebied vormen daarin een stuwende kracht.

De snel toenemende populariteit van het competentiebegrip is daarvoor symptomatisch, min of meer ten koste van het begrip kwalificatie. Bij uitstek de verandering van het denken in de richting van competenties is illustratief voor de overgang naar de zogenoemde kennismaatschappij, maar wat zijn competenties?
Over competenties is de afgelopen jaren een vracht aan literatuur verschenen, overigens niet altijd met even eenzinnige en duidelijke omschrijvingen van wat onder dit begrip moet worden verstaan en vaak met een veelsoortigheid aan indelingen (vgl. bijv. Hövels, 1993; Onstenk, 1997; Buskermolen, e.a., 2000). In zijn oratie wijst Mulder er op dat hij in de literatuur terzake meer dan veertig verschillende definities van het begrip competentie heeft aangetroffen (Mulder, 2000). We hebben met andere woorden te maken met een nogal multi-interpretabel begrip. Als werkdefinitie kunnen wij ons voorlopig goed vinden in de generieke definitie die Thijssen c.s. recentelijk hebben gegeven: competentie als een cluster van kennis-, vaardigheids- en attitude-elementen geschikt om een geheel van als kritisch beschouwde probleemsituaties in de praktijk adequaat te hanteren (Thijssen, 1998).
Wat is precies het verschil met kwalificaties? Afgezien van de wat sterkere beklemtoning van het probleemgerichte karakter ervan, wijkt de gegeven definitie van competenties

nauwelijks af van de definitie die al eerder door van Hoof en Dronkers is gegeven van het begrip kwalificatie: kwalificatie als het geheel van kennis, houdingen en vaardigheden dat individuen in staat stelt om bepaalde arbeidsprestaties te leveren (Van Hoof en Dronkers, 1980). In de loop van de afgelopen jaren heeft dit begrip echter uitdrukkelijk nog een andere connotatie gekregen, die - althans in Nederland - onder meer verband houdt met de introductie van de landelijke kwalificatiestructuur voor het mbo. Dit is kwalificatie als een begrip dat uitdrukkelijk verwijst naar een maatschappelijk erkend geheel van (bij elkaar horende) kennis, houdingen en vaardigheden, nodig om bepaalde beroepen of clusters van beroepen adequaat uit te oefenen dan wel zich daarin verder te bekwamen. Kwalificatie met andere woorden als een op collectief niveau gedefinieerd geheel van kennis, houdingen en vaardigheden waaraan civiel effect wordt toegekend.

Voorlopig beschouwen we kwalificaties als maatschappelijk erkende competenties, dat wil zeggen competenties met civiel effect. Maar wat zijn dan de typische kenmerken van competenties die de laatste jaren zo bijgedragen hebben aan de populariteit van dit begrip? Met andere woorden, hoe valt het competentiebegrip terug te brengen tot haar 'ware' proporties? Onzes inziens is dat vooral door drie wezenskenmerken van competenties, meer specifiek gedefinieerd:

. Hun *handelingsgeoriënteerde* karakter: de handelingsbekwaamheid i.c. vaardigheid in brede zin staat centraal, in tegenstelling tot een disciplinair en/of vakgerichte indeling naar kennis, houdingen en vaardigheden.
. Hun *holistisch-individu-gerichte* karakter: de individuele lerende zelf als subject komt meer centraal te staan, met al zijn/haar individuele aanleg, talenten en authenticiteit; scholing/opleiding i.c. leren dient 'het beste uit mensen te halen'.
. Hun *ontwikkelingsgerichte* karakter: het ontwikkelings- en ontplooiingspotentieel van individuen staat centraal, en via leren - waar en hoe dan ook - worden competenties (verder) ontwikkeld.

Het specifieke van competentie vinden we kernachtig omschreven ook terug bij Kwakman (1999), die stelt dat het competentiebegrip verwijst naar de speelruimte die werknemers hebben om binnen hun arbeidshandelen vaardigheden te ontwikkelen, en naar mogelijkheden van werknemers om hun eigen ontwikkeling actief te sturen.

Tegelijkertijd met deze specifieke karakteristieken van het competentiebegrip, constateren we dat de accentuering van het competentiebegrip niet zonder consequenties is voor bestaande institutionele arrangementen. Ten eerste lijkt er sprake van een verminderde waardetoekenning aan formele opleidingskwalificaties en een sterkere nadruk op leren waar en hoe dan ook - de populariteit van EVC-erkenning van verworven competenties is hiervan de uitdrukking bij uitstek (vgl. o.a. Frietman en Thomas, 1999; Klarus, 1998). Bovendien lijkt er meer en meer sprake van een grotere betrokkenheid op elkaar (of zelfs integratie) van arbeids-/beroepsgerichte en algemeen vormende/educatieve elementen. Discussies over sleutelvaardigheden zijn daarvan een voorbeeld (vgl. van Zolingen,

1995), maar ook het recent door de ACOA geïntroduceerde begrip kerncompetenties is daarvoor illustratief. Competenties als insteek voor doorgroei naar en in de arbeidsmarkt en voor doorloop naar middelbaar beroepsonderwijs (ACOA, 1999).

Voor het vmbo biedt het competentiebegrip zoals boven gedefinieerd een interessante ingang, met name omdat het een brug lijkt te kunnen slaan tussen persoonlijke en maatschappelijke leerdoelen en de (voorbereidend) arbeids- en beroepsgerichtheid. Het competentiebegrip verwijst bovendien naar een geïntegreerde kijk op het hoe èn het wat van leren in het vmbo. Vanuit het competentiedenken staat het belang van niet vrijblijvende praktijkleerplaatsen in authentieke bedrijfsomgevingen ook voor het vmbo centraal, evenzeer als bpv-plaatsen dat staan in het mbo.

2.4 Naar veranderingen in de bestuurlijk-politieke omgeving

Het is niet alleen het hoe en het wat van leren die aan veranderingen onderhevig zijn. Ook bestuurlijk-politieke contexten waarbinnen leren plaatsvindt en - in meer of mindere mate direct of indirect - 'aangestuurd' wordt, veranderen drastisch. Het institutionele landschap en het krachtenveld van relevante actoren daarin bepaalt in belangrijk mate de effectiviteit van beleid. Wat veranderingen in de bestuurlijk-politieke omgeving betreft kan globaal onderscheid gemaakt worden tussen a) een herwaardering van verschillende beleidsniveaus en b) een herpositionering van de rol van verschillende actoren.

ad a. *Een herwaardering van verschillende beleidsniveaus: glocalisering*. Het niveau van de nationale staat verliest steeds meer aan betekenis ten faveure van het internationale en het regionale/lokale niveau. De arbeidsmarkt globaliseert, waardoor werkgevers en werknemers in toenemende mate te maken krijgen met internationale arbeidsmobiliteit. Onderwijs wordt steeds internationaler van karakter, hetgeen onder meer naar voren komt in verschillende samenwerkingsverbanden (o.m. gezamenlijke graden oftewel bidiplomering), franchising, ICT-ondersteund en virtueel onderwijs. Regionaliseringstendensen komen onder meer tot uitdrukking in een toenemend accent op regionaal en/of euregionaal specifieke constellaties, niet alleen qua wensen en behoeften maar ook qua samenwerkingsvormen. De gelijktijdige schaalvergroting èn schaalverkleining van problemen, risico's en kansen wordt wel eens samengenomen in het woord 'glocalisering'[1]. Zowel internationaal als regionaal zijn het bij uitstek competenties van individuen die als belangrijkste raakvlak voor de fit tussen vraag en aanbod fungeren.

1 Vgl. o.a. P. Rademaker (2000), Globalisering en arbeid. Een werkenderwijze beschouwing, in: R. Weehuizen (red.), oc.

ad b. *Een herpositionering van de rol van verschillende actoren.*
Er is niet alleen sprake van een glocaliseringstendens. Een - met name ook beleidsmatig - belangrijk gegeven in de verhouding tussen werk en leren is de verschuivende rol van publieke vis à vis private actoren. De overheid als exponent van een verzorgingsstaat verplaatst zich toenemend in de richting van een exponent van een investeringsstaat, waarin zij competenties en competentieverwerving faciliteert, ruimte schept voor zelfstandige, ondernemende burgers en voor de maatschappelijke verbanden waarin hij/zij is georganiseerd. Dit betekent tevens een grotere nadruk op arrangementen waarin op verschillende niveaus naar nieuwe verhoudingen gezocht wordt tussen publieke actoren onderling en met actoren in de private sfeer, zowel aan de aanbod- als aan de vraagzijde van de leer- en arbeidsmarkt. Illustratief zijn de toenemende betrokkenheid van sociale partners bij de vormgeving van het opleidings- en leerbeleid, alsmede allerhande comakerships tussen het bedrijfsleven, publieke onderwijsinstellingen en private aanbieders/faciliteerders van competentieontwikkeling.

3. Vmbo en het bedrijfsleven: signalen uit de praktijk

In het voorgaande is een aantal centrale ontwikkelingen geschetst in de omgeving van het vmbo en in het denken over de verhouding tussen arbeid en leren. Hoe is het nu *in de praktijk* gesteld met de positionering van het vmbo ten opzichte van de geschetste ontwikkelingen, in het bijzonder voorzover dit haar relatie met het bedrijfsleven en praktijkleerplaatsen in bedrijven zelf betreft?
Bekend is de stage in het (v)mbo, en ook dat van oudsher werkgevers uit de regio nogal eens zitting hebben in besturen van (v(m)bo-scholen (vgl. ook Meyers, 1983). Stages in het v(m)bo hebben over het algemeen echter een nogal vrijblijvend karakter en de vraag is wat de vertegenwoordiging van werkgevers in schoolbesturen inhoudelijk voorstelt.
De recent gestarte Impulsprojecten vmbo zijn voornamelijk binnenschools gericht, zij het vaak wel met sterke - ook - materiële impulsen vanuit het (landelijke en/of regionale) bedrijfsleven (Ministerie van OCW, 2000); bovendien lijkt de ontwikkeling van leer-werktrajecten nog in de kinderschoenen te staan.
Opvallend is een recente publicatie met de veelbelovende titel ‘Bouwstenen voor een vernieuwend Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs’ die sterk de geur ademt van binnen- en interschoolse vernieuwingsactiviteiten, van een twaalftal scholen in het kader van het pilot-project Integratie Praktijk Theorie (V/der Sanden e.a., 2001). Illustratief daarvoor is het ‘model voor een geïntegreerde leeromgeving in de basisberoepsgerichte leerweg’ dat op grond van de ervaringen in de pilots gepresenteerd wordt. Terecht is daarin volop aandacht voor brede vakbekwaamheid, competentie-ontwikkeling en de authenticiteit van leeromgevingen, en wordt ook geattendeerd op de betekenis van buitenschoolse situaties. Het model gaat op dit punt echter niet verder dan het binnenhalen van de praktijk(simulaties) in de school en de incorporatie van voornamelijk door

schoolinterne referentiekaders aangestuurde vormen van stages in bedrijven. De ‘slag’ naar authentieke leeromgevingen in het bedrijfsleven zèlf wordt noch in de pilotscholen noch in het voorgestelde model gemaakt. Kennelijk is dat voor scholen en curriculum-ontwerpers een brug te ver en gaat het in de praktijk steeds om allerlei varianten van meer of minder praktijkmatige simulaties en/of internschoolse betrokkenheid van het bedrijfsleven.

Ondanks ‘de theorie’ over competenties en authentieke leeromgevingen lijkt in het vmbo de stap van de leer in het leven (nog) niet echt gezet te worden, en lijkt ten hoogste sprake van quasi-competentie-ontwikkeling en quasi-authenticiteit. Wellicht dat de - al dan niet vermeend maatschappelijke - behoefte aan stuurbaarheid via pedagogische interventies door de school hieraan debet is, en voelt men zich gesterkt door de centrale stelling bij het proefschrift van De Vries: ‘De wijd verbreide gedachte dat theoretisch leren in schoolverband en praktisch leren in de beroepspraktijk binnen één curriculum geïntegreerd kunnen worden, is onjuist en moet als één van de mythen van de onderwijs-vernieuwingen van de laatste jaren worden beschouwd’ (De Vries, 1988). Onze eigen indruk - en ook niet meer dan dat - is dat op de achtergrond de gedachte diep geworteld is dat buitenschoolse leeromgevingen zeker voor het vmbo met haar funderende karakter een zeer terughoudende opstelling impliceert en/òf legitimeert (1) ten opzichte van buitenschoolse leeromgevingen, zeker waar deze in de ‘harde’ praktijk van bedrijven zelf gesitueerd zijn. Het lijkt interessant om deze indruk nader empirisch te staven aan de hand van de percepties van direct betrokken actoren, vooral docenten en schoolleiders, maar ook bedrijfs- en vakbondsfunctionarissen, en onderwijskundige experts op het gebied van vmbo. Kernvraag is in hoeverre een niet vrijblijvend en kwaliteitsrijk aanbod aan praktijkleerplaatsen in het bedrijfsleven ook in de huidige postindustriële samenleving door betrokkenen zelf gezien wordt als een bedreiging voor de positie van het vmbo als funderend onderwijs, en wat de betekenis daarvan is voor verdere versterking van het vmbo.

De vraag is met andere woorden in hoeverre in de hoofden van betrokkenen de ‘ideologie’ nog strookt met de praktijk en wat dit betekent voor de inzet van het bedrijfsleven als coproducent van vmbo-ers. Anders gezegd: in hoeverre is competentieontwikkeling via de authentiteit van het arbeidsproces zelf niet ook - en misschien wel juist - voor het vmbo een essentiële optie onder het geschetste gesternte van ontwikkelingen in de samenleving en verschuivingen in het denken over de verhouding tussen arbeid en leren. Wat vinden leerlingen daar zelf van en hoe staat het bedrijfsleven er tegenover?

3.1 Leerlingen over leren in bedrijven

De auteurs zèlf van 'Bouwstenen ...' merken op dat de stageplaats of het leerwerktraject kan fungeren als een authentieke leeromgeving die door leerlingen zelf als leerzaam wordt ervaren. Zij wijzen op de resultaten van onderzoek onder vmbo-leerlingen dat in het kader van het project 'Integratie Praktijk en Theorie' is uitgevoerd. Daaruit blijkt dat van alle door de leerlingen genoemde factoren, de praktijk buiten school het meest wordt genoemd als leerzame factor en als aangrijpingspunt voor verdere verbetering. Het blijkt dat leerlingen vooral het leren in authentieke praktijksituaties als leerzaam ervaren (Van der Sanden e.a., 2001, pag. 233). Van der Sanden wijst er op dat dit geldt voor de ontwikkeling van competenties van in principe alle vmbo-leerlingen (Van der Sanden, 2000). In de huidige discussies over de functie en de ontwikkeling van leerwerktrajecten in het vmbo worden deze trajecten echter vaak in verband gebracht met leerlingen die niet in staat worden geacht het diploma van de basisberoepsgerichte leerweg te halen, aldus de auteurs van 'Bouwstenen...' (Van der Sanden e.a., pag. 236). Zij lijken op grond van de confrontatie van hun onderwijskundige uitgangspunten met hetgeen zij in de praktijk van de - toch relatief geavanceerde pilot-scholen - aantreffen impliciet te pleiten voor een minder vrijblijvende betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de 'co-productie' van competentie-ontwikkeling van vmbo-leerlingen, en dat over de hele linie. Overigens laat recent onderzoek zien dat ook mbo-ers zeer positief zijn over wat zij in de beroeps-praktijkvorming (bpv) leren ter voorbereiding op hun toekomstige beroepsuitoefening (Job, 2001).
Leerlingen/deelnemers zijn kennelijk overwegend positief over de betekenis van leren in authentieke praktijksituaties. Hoe kijkt het bedrijfsleven zelf aan tegen de wenselijkheid en mogelijkheid van hun betrokkenheid bij het vmbo via het aanbod van minder vrijblijvende praktijkleermogelijkheden?

Direct via systematisch wetenschappelijk onderzoek verzamelde gegevens over hoe het bedrijfsleven aankijkt tegen het aanbod van minder vrijblijvende praktijkleermogelijkheden zijn momenteel niet voorhanden. Om het zicht daarop toch enigszins verder te scherpen hebben we onze toevlucht genomen tot indicaties die ontleend kunnen worden aan een tweetal niet rechtstreeks daarop toegespitste onderzoeken: a) al wat ouder onderzoek onder het georganiseerde bedrijfsleven i.c. werkgevers- en werknemersorganisaties over dualisering van het (toenmalige) kort-mbo, lang-mbo en hbo, en b) onderzoek onder individuele werkgevers over vaardigheidseisen die zij stellen aan laagopgeleid personeel in hun bedrijven. We vatten de voor deze nota belangrijkste bevindingen uit beide onderzoeken kort samen.

3.2 Branches over leer-arbeidsplaatsen in bedrijven

Het onderzoek *'Branches over dualisering'* is al weer bijna 10 jaar geleden verricht, maar geeft een aardig zicht op overwegingen en argumenten van het georganiseerde bedrijfsleven bij de wenselijkheid en haalbaarheid van dualisering, zij het dat de vraagstelling niet expliciet gericht was op het v(m)bo. Tegen de achtergrond van eerder geschetste ontwikkelingen in het denken over de verhouding tussen leren en werken, kan echter verondersteld worden dat 'dualiserings'-argumenten op zich in elk geval niet afgezwakt zijn, ten hoogste dat er wat anders tegenaan gekeken zou kunnen als dat het vmbo betreft.
Onder dualisering is in het onderzoek verstaan 'dat in het beroepsonderwijs - met name in het (kort-)mbo - combinaties van werkend-lerend of lerend-werken worden ingevoerd, waarbij sprake is van een leerovereenkomst tussen leerling, bedrijf/instelling en landelijk orgaan, indien mogelijk gekoppeld aan een arbeidsovereenkomst' (Hövels, 1992, pag. 9). Het ging met andere woorden uitdrukkelijk om niet-vrijblijvende praktijkleermogelijkheden in bedrijven. De belangrijkste conclusie uit het onderzoek was dat dualisering van het beroepsonderwijs op brancheniveau een topic is dat wel degelijk 'leeft' en waarover men aan het nadenken is. In sommige branches bleek het standpunt over dualisering vrij duidelijk uitgekristalliseerd, in andere was dat veel minder het geval.

Van de 65 in het onderzoek betrokken branches - samen goed voor een werkzame beroepsbevolking van bijna 3 miljoen, bleken er 40 met meer of minder grote stelligheid een positief dualiseringsstandpunt te verwoorden: alles overziend bleken zij dualisering zowel wenselijk als haalbaar te achten. 4 branches bleken apert tegen, en de resterende 21 namen een tussenpositie in. De meest genoemde problemen waarvoor dualisering volgens de branches zeer zeker een oplossing zou kunnen bieden waren (pag. 4):
'- de onvoldoende werkervaring waarover nieuwe werknemers beschikken;
- het feit dat nieuwe werknemers onvoldoende geschoold zijn voor hun werk, en
- een kwantitatief tekort aan arbeidskrachten met voldoende werkervaring'.
Vastgesteld kon worden dat verder onvoldoende communicatieve en sociale vaardigheden bij nieuwe werknemers een punt is waarvoor dualisering volgens veel branches zeer zeker een oplossing zou bieden. Opvallend is dat mede door alle branches die op zich onzeker zijn over dualisering, dit als een belangrijk argument vóór dualisering wordt genoemd'. Andere voordelen van dualisering die door branches worden genoemd waren onder meer: vergroting van de aantrekkings- en bindingskracht van de branche, kwaliteitsaspecten van de opleiding en opleidingsmotivatie.

Een positief standpunt ten opzichte van dualisering betekent niet dat er geen *belemmeringen of beperkingen* werden gezien. Barrières die genomen móeten worden voor het geval dualisering doorgang zou vinden, liggen volgens de branches vooral op de volgende terreinen (pag. 4):

‘- begeleidingsmogelijkheden van bedrijven;
- financiële barrières;
- de conjunctuurafhankelijkheid;
- een voldoende aantal leer-arbeidsplaatsen;
- leer-arbeidsplaatsen van voldoende kwaliteit’.

De vier branches met een uitgesproken negatief standpunt over dualisering leggen behalve op bovengenoemde punten ook veel nadruk op onderwijsinhoudelijke barrières. De door branches meest genoemde voorwaarden waaraan dualisering van het beroepsonderwijs noodzakelijkerwijze zou dienen te voldoen lagen in de financiële sfeer, in de werkgelegenheidssfeer, in de sfeer van (handhaving van) de autonomie van bedrijven bij selectie van leerling-werknemers voor hun bedrijf, en in de sfeer van een flexibele verhouding tussen de school- en praktijkcomponent van het duale opleidingstraject.
Tussen werkgevers- en werknemersorganisaties bleek redelijk grote eenstemmigheid te bestaan over dualisering sèc. Wel kwamen duidelijke verschillen tussen beide partijen naar voren in de overwegingen die zij hebben bij hun dualiseringsstandpunt en ten aanzien van de voorwaarden die huns inziens vanuit de branche aan dualisering gesteld zouden dienen te worden. Deze worden in de onderzoekspublicatie verder uitgewerkt. Grofweg gezegd convergeerden de doelen van beide partijen redelijk, maar liepen beider uitgangspunten nogal eens uiteen.

Naar aanleiding van de onderzoeksuitkomsten concluderen de onderzoekers tot vier speciale aandachtspunten voor beleid en praktijk:

. Het *branche-specifieke karakter* van de dualiseringsproblematiek vereist grote zorgvuldigheid naar de branche toe.
. De nadruk die van verschillende kanten gelegd wordt op de *begeleidingsmogelijkheden van bedrijven, werkgelegenheidsaspecten (onder meer in verband met de conjunctuurafhankelijkheid) en financiële aspecten*, verdient met name speciale aandacht in relatie met de mogelijkheden van een stabiele, robuuste dualiseringsinfrastructuur.
. De nadruk die door branches wordt gelegd op de *selectie van leerling-werknemers* door bedrijven zelf, verdient speciale aandacht in verband met de toegankelijkheid van het beroepsonderwijs, de opleidingsgarantie door scholen, en het risico van segmentatietendensen op de arbeidsmarkt.
. Het belang dat vooral door branches met een positief dualiseringsstandpunt wordt gehecht aan *integratie van de verschillende opleidingswegen* (kort-mbo, lang-mbo en bbo) tot één opleidingsaanbod, verdient speciale aandacht.

3.3 Kritische vaardigheden voor laagopgeleid personeel

In 1997 is onder individuele werkgevers uit verschillende branches onderzoek verricht naar de vraag welke vaardigheden volgens hen nu precies van belang zijn voor de

arbeidsmarktpositie van laagopgeleid personeel (Den Boer e.a., 1998). Laagopgeleiden zijn in dit onderzoek gedefinieerd als degenen met ten hoogste een opleiding op vbo-/mavo-niveau. Onderzoek tot dan toe was niet verder gekomen dan de constatering dat voor laagopgeleiden zogenoemde 'sociaal-normatieve' vaardigheden - dat wil zeggen socialisatie-aspecten - van belang zijn. In dit onderzoek is daar verder op in-gezoomd, waarbij in het bijzonder ook de verhouding met andersoortige vaardigheden aan de orde kwam. Daarbij is telkens onderscheid gemaakt tussen onder meer vaardigheden die volgens werkgevers van belang zijn om in een functie te kunnen intreden, en om zich in het arbeidsproces te kunnen handhaven.

Vaardigheden die volgens werkgevers kritisch zijn voor de *intredekans* van laagopgeleiden blijken met name te liggen in de sociaal-normatieve sfeer. Tekenend voor het grote belang dat werkgevers hechten aan sociaal-normatieve vaardigheden is de samenstelling van de 'top-vijf' van concrete vaardigheidsaspecten (uit een lijst van veertig) die bij intrede van laagopgeleide werknemers prioriteit hebben: de bereidheid om zich in te zetten voor het werk, betrouwbaarheid, loyaliteit, werkdiscipline en het werk aantrekkelijk vinden. Het gaat hier met andere woorden steeds om 'de sociale disciplinering'. Dit blijkt voor werkgevers het meest kritisch, op enige afstand gevolgd door vaardigheden die meer verwijzen naar het sociaal-communicatieve. De 'subtop-vijf' wordt dan ook uitgemaakt door vaardigheidsaspecten die betrekking hebben op sociale en communicatieve vaardigheden, fysieke vaardigheden en schoolbaarheid, waarbij schoolbaarheid zowel verwijst naar de bereidheid als het vermogen om te leren en/of bij te scholen. Opvallend is dat vaardigheidsaspecten die verwijzen naar vaktechnische vaardigheden en vakkennis het laagst scoren. Zowel uit het enquêtedeel van het onderzoek als de verrichte casestudies blijkt dat werkgevers bij de selectie van laagopgeleid personeel in vaktechnisch opzicht weinig eisen stellen. Het gaat hen er vooral om dat duidelijk is 'wat voor vlees zij in de kuip hebben'.
Het onderzoek laat geen grote verschillen zien tussen werkgevers uit onderscheiden branches; wel komen er duidelijk verschillen naar voren tussen het kleinbedrijf (2-4 werknemers) enerzijds en het middenbedrijf (5-99 werknemers) en grootbedrijf (meer dan 100 werknemers) anderzijds. Kleine bedrijven stellen over het hele palet van vaardigheden gemiddeld hogere eisen dan het midden- en grootbedrijf, en leggen bij intredeeisen met name meer accent op zaken als klantgerichtheid, brede inzetbaarheid, het werk kunnen plannen en eigen initiatief. Het lijkt aannemelijk dat een verklaring daarvoor gezocht moet worden in het feit dat in kleine bedrijven functies - ook die van laagopgeleiden - een relatief breed takenpakket omvatten, er een groter beroep wordt gedaan op het zelfstandig kunnen functioneren, er vaak minder mogelijkheden gezien worden voor coaching en begeleiding, en de afbreukrisico's relatief groot geacht worden.

Dat vakkennis en vaktechnische vaardigheden voor werkgevers als intrede-eis laag scoren, betekent niet dat ze voor de beroepspraktijk van laagopgeleiden onbelangrijk

zijn. Voor de *handhavingskans* in het arbeidsproces blijken ze des te belangrijker. Vakkennis en vaktechnische vaardigheden die van laagopgeleiden gevraagd worden zijn vaak dermate functie- of bedrijfsspecifiek dat ze pas in het bedrijf zelf kunnen worden geleerd, aldus de werkgevers uit het onderzoek. Zij worden dan ook belangrijker geacht naarmate betrokkenen langer in het bedrijf werkzaam zijn. Laagopgeleiden dienen volgens werkgevers bereid en in staat te zijn vakkennis en vaktechnische vaardigheden tijdens de functie-uitoefening te leren, ook al gaat het daarbij veelal om vaardigheden van relatief eenvoudige aard. Opleidingsactiviteiten die door werkgevers het meest van belang geacht worden, hebben betrekking op een combinatie van inwerken, begeleiden in de functie en het 'zelf al doende leren'. Men is vrij stellig in de overtuiging dat voor het adequaat vervullen van een functie het leren op de werkplek het belangrijkste is. Aan andere - meer formele - vormen van scholing/leren wordt een minder prominente rol toegekend, ten hoogste in flankerende, ondersteunende zin.
Naast vakkennis en vaktechnische vaardigheden blijkt voor de handhavingskans in het arbeidsproces ook een grotere zelfstandigheid in de functie-uitoefening na enige tijd sterk aan belang te winnen. Met name de casestudies laten zien dat ook voor laagopgeleiden er sprake is van een toenemende complexiteit van het werk, een grotere nadruk op kwaliteitsaspecten en verbreding van functies. Ook op de relatief lagere niveaus in ons arbeidsbestel lijkt met andere woorden 'veranderend vakmanschap' aan de orde.

In het algemeen doen vakkennis, vaktechnische vaardigheden en zelfstandigheid er als intrede-eis dus voor werkgevers minder toe, maar des te meer als handhavingseis. Op deze hoofdtendens blijken zich variaties voor te doen. We hebben al gewezen op verschillen tussen het kleinbedrijf en het midden- en grootbedrijf. Daarnaast zijn in het onderzoek ook intredefuncties voor laagopgeleiden aangetroffen (meestal functies van ongeschoold niveau, met name in de horeca en agrarische sector) waar vakkennis en vaktechnische vaardigheden in het geheel niet van belang zijn en alléén sociaal-normatieve vaardigheden ook vanuit handhavingsperspectief doorslaggevend blijven. Een andere uitzondering op de hoofdtendens betreft functies voor laagopgeleiden waar vakkennis en vaktechnische vaardigheden ook bij intrede tot op zekere hoogte wel degelijk van belang zijn, met name waar het Om doorgroeifuncties naar volwaardig vakmanschap blijkt te gaan (vooral de bouw levert hiervan voorbeelden).

De onderzoeksuitkomsten geven de onderzoekers onder meer aanleiding tot het formuleren van de volgende speciale aandachtspunten voor beleid en praktijk (vgl. Hövels e.a., 1999).

. Een verdere toespitsing van het opleidingsaanbod op *sociaal normatieve en communicatieve vaardigheden*, gericht op toegang tot de arbeidsmarkt verdient hoge prioriteit en dient parallel te lopen met een open en *tolerant recruteringsgedrag* van bedrijven.
. Voor initieel onderwijs - zeker aan de onderkant van het opleidingengebouw - lijkt cruciaal om het onderscheid tussen het leren van technisch-instrumentele en sociaal-

normatieve vaardigheden niet te sterk aan te zetten, maar *beide meer met elkaar te integreren*. In verband daarmee wordt het tijd om echt werk te maken van *een eigen arbeids- en beroepspedagogiek*, waardoor krachtige en zinvolle leeromgevingen worden gestimuleerd (vgl. ook Kraayvanger e.a., 1999). Zo is niet alleen leerpsychologische winst te boeken, maar kan - juist ook aan jongeren in de onderste regionen van het opleidingengebouw (denk aan het vmbo en het mbo) een strategisch voordeel verschaft worden in de maatschappij van morgen (vgl. ook Geurts, 1998).

. *Combinaties van leren en werken* - zowel in het kader van initieel onderwijs als in het kader van leren tijdens de loopbaan - dienen de schakel te vormen tussen toegang tot en handhaving in het arbeidsproces. Leren op de werkplek - al dan niet ondersteund of geflankeerd door meer schoolse i.c. formele vormen van leren - blijkt het instrument bij uitstek om nauwe koppelingen tussen werken en leren te realiseren.
. *CAO-partijen en O&O-fondsen* kunnen in principe een belangrijke stimulerende rol spelen bij de creatie van krachtige leeromgevingen op de werkplek zelf. Er zou naar mogelijkheden gezocht kunnen worden om ook vormen van (de kwaliteit van) het leren op de werkplek te (co-)financieren, met name voor het mkb als belangrijke toekomstige werkgelegenheidssector voor laagopgeleiden.
. Al dan niet in combinatie daarmee, zou een ander speerpunt voor beleid gericht op het bevorderen van leren op de werkplek gezocht kunnen worden in versterking van *regionale arrangementen* tussen voor competentieontwikkeling relevante actoren in de regio. Steekwoorden: ‘de lerende regio’, ‘effectieve competentienetwerken’, en ‘comakership’.

3.4 Blokkades in de praktijk van vmbo-scholen èn bedrijven

Vmbo-leerlingen zelf zijn kennelijk positief over het leren in de echte praktijk. Het georganiseerde bedrijfsleven is in het algemeen positief, hoewel zij voorzien dat inspanningen nodig zijn om bestaande barrières weg te nemen. En individuele werkgevers zelf lijken zelfs uitdrukkelijk het belang van leren op de werkplek sterk te benadrukken als leerweg voor relatief laag opgeleiden, zij het onder de nadrukkelijke conditie van een met name in sociaal-normatief opzicht acceptabele basisbagage.
Vanwaar dan toch de terughoudendheid in de concrete praktijk van vmbo scholen en bedrijven om metterdaad werk te maken aan authentieke leeromgevingen in bedrijven?

Eerste - sporadische - signalen uit specifieke werkvelden wijzen op een gebrek aan kennis bij scholen èn arbeidsorganisaties van elkaars potentieel. Er lijkt sprake van een negatieve spiraal, die versterkt wordt door slechte wederzijdse informatie-uitwisseling en door de conjunctuurgevoeligheid van het aanbod van stageplaatsen (Van Broekhoven e.a., 2001, intern werkdocument).

Een aantal factoren zowel aan de kant van scholen als aan de kant van arbeidsorganisaties lijkt het doorbreken van deze negatieve spiraal in de weg te staan. Vanuit arbeidsorganisaties bezien spelen - min of meer praktische - belemmeringen zoals: onvoldoende menskracht om contacten met vmbo-scholen te intensiveren, onvoldoende prioriteit bij het vmbo en vmbo-stagiaires, en onvoldoende inzicht in de mogelijkheden van het vmbo. Arbeidsorganisaties lijken mbo-stagiaires te prefereren: als 'meewerkend leerling' biedt de vmbo-er minder mogelijkheden; de korte blokstages in het vmbo en de nogal diverse manieren waarop vmbo-scholen met stages omgaan versterken het beeld van 'onbruikbaarheid'. Opmerkelijk is dat ook de scholen zèlf de voorliggende uitdaging niet positief tegemoet treden: 'arbeidsorganisaties hebben nu eenmaal liever mbo-stagiaires'. De kern van het probleem aan de kant van de scholen lijkt het gedrag van individuele docenten vaak te overstijgen en dieper te liggen: het ontbreken van extern, innovatiegericht onderwijskundig leiderschap (vgl. voor een uitwerking Geurts, 2001). Eerste signalen wijzen op twee soorten problemen aan de kant van de vmbo-scholen: a) intern controleerbare zaken hebben prioriteit boven samenwerking met het regionale/lokale bedrijfsleven, en b) een gebrekkig zicht op de praktijkleermogelijkheden die arbeidsorganisaties te bieden hebben. Op de achtergrond lijken - zoals eerder gesteld - overwegingen te spelen die te maken hebben met de vraag hoe competentiegericht leren in authentieke leeromgevingen binnen bedrijven zelf zich verhoudt tot beginselen van funderend onderwijs en het risico overgeleverd te zijn aan de rationales van bedrijven.

Eén van de consequenties lijkt dat arbeidsorganisaties onvoldoende bekend zijn met het vmbo en met vmbo-ers om tot een gefundeerd eigen oordeel te komen. In de praktijk worden daardoor stages en leerlingen soms overschat, soms te kort gedaan. Interessant is de suggestie uit een recent ITS-onderzoek in het kader van het landelijk impulsproject vmbo naar de samenwerking tussen vmbo-zorg en welzijn en arbeidsmarkt dat het mbo daarin wellicht ook een rol kan spelen. 'Het mbo immers heeft in veel regio's inmiddels waardevolle relaties met arbeidsorganisatie opgebouwd, waarbij wellicht ook vmbo-scholen zich kunnen aansluiten. Ook andere regionale structuren, zoals op het gebied van beroepspraktijkvorming, en de landelijk gespreide OVDB-consulenten kunnen via de campagne gestimuleerd en ondersteund worden om de samenwerking tussen vmbo en arbeidsorganisaties in Zorg en Welzijn te stimuleren' (Nieuwsbrief, sept. 2001).
Deze suggestie lijkt ook voor andere sectoren/branches van betekenis te kunnen zijn. In het concept van de Vernieuwingsmonitor BVE-1999/2000 wordt geconstateerd dat de regionale afstemming vo/vmbo-mbo inmiddels behoorlijk handen en voeten gekregen heeft (Vrieze e.a., 2001). De relatie vo/vmbo met mbo is overal actueel, in elke regio. Welhaast overal zijn samenwerkingsstructuren vo-mbo ontstaan, waarbij het concrete afstemmingswerk gebeurt in werkgroepen. Er wordt niet alleen plichtmatig en vrijblijvend gepraat. In veel gevallen is men gekomen tot concrete werkafspraken. In veel gevallen is men gekomen tot allerlei concrete werkafspraken. Soms zijn er gezamenlijke activiteiten die voor toekomstige mbo-deelnemers de overgang vergemakkelijken.

Kennelijk is er dus steeds meer een voedingsbodem aanwezig, ook om gezamenlijk de relatie met het bedrijfsleven te versterken.

Zoals gezegd betreft het bovenstaande slechts een schets naar aanleiding van eerste signalen uit specifieke werkvelden. Zij mogen zeker niet zonder meer gegeneraliseerd worden, maar lijken niettemin een aardig vertrekpunt voor systematische toetsing aan de praktijk op bredere schaal. Het lijkt ons dan ook serieus het overwegen waard om systematisch onderzoek te laten verrichten naar het beeld dat individuele arbeidsorganisaties èn ook het georganiseerde bedrijfsleven hebben over de wenselijkheid en haalbaarheid van (minder vrijblijvende) stage-/bpv-plaatsen voor vmbo-ers, waarbij - in verband met het funderend karakter van het vmbo - wellicht meer dan in het geval van het mbo - eigen pedagogisch-didactische kwaliteitscriteria aandacht behoeven. Een eigen beroepspedagogiek/-didactiek zou voor dat laatste richtlijnen aan dienen te leveren. Zo'n onderzoek zou vergelijkbaar kunnen zijn met het eerder genoemde uit 1992. Daarnaast zou overwogen kunnen worden om - eventueel sectoraal - 'regioportretten' op te stellen met betrekking tot de stand van zaken op regionaal niveau met betrekking tot de samenwerking tussen vmbo, bedrijfsleven en andere relevante actoren (zoals ROC's), inclusief bestaande knelpunten en perspectieven. Dergelijk onderzoek zou de empirische basis kunnen bieden voor gerichte verdere beleidsontwikkeling.

4. Gebalanceerde versterking van de relatie tussen bedrijfsleven en vmbo

Welnu, wat betekent een en ander nu voor de positie van het vmbo vis à vis het bedrijfsleven, en met name voor de betekenis die authentiek praktijkplaatsen in bedrijven kan hebben voor vmbo-ers?
Onze stelling is dat die positie geherdefinieerd zal moeten worden in het perspectief van de bovengeschetste veranderingstendensen in de verhouding tussen arbeid en leren. De institutionele kaders en het krachtenveld van relevante actoren zijn onderhevig aan een drastische herpositionering, de inhoudelijke structureringsprincipes van arbeid en leren zijn zich aan het wijzigen, en competentiegerichte benaderingen winnen - zowel aan de vraag- als aan de aanbodkant van de arbeidsmarkt - sterk aan populariteit. Gegevens uit empirisch onderzoek geven signalen dat ook in de praktijk het belang onderkend wordt van nieuwe oplossingsvarianten met een duidelijk accent op minder vrijblijvende combinaties van leren en werken in de beroepspraktijk zelf.

Wat zijn perspectieven om daadwerkelijk vorm en inhoud te geven aan een herpositionering van het vmbo en het bedrijfsleven ten opzichte van elkaar. In dit hoofdstuk gaan we daar op in.

4.1 Competenties als centrale schakel

Het is met name de wending in de richting van de eerder aangeduide wezenskenmerken van competenties die onzes inziens een belangrijke aanzet kan geven voor nieuwe varianten in de verhouding tussen vmbo en bedrijfsleven. Het betreden van nieuwe paden zou zich niet alleen dienen te richten op het zoeken naar talent, maar óók en - nauw verbonden daarmee - op het creëren en benutten daarvan.

Optimalisering van de verhouding tussen individu en samenleving i.c. arbeid vanuit competentieontwikkeling staat voorop. Dit impliceert een benaderingswijze waardoor ook nu niet benut arbeidspotentieel aangetrokken zal worden, van voor hen attractieve leerwegen voorzien zal worden, en perspectiefvolle toekomstperspectieven geboden. Competentiegericht leren èn competentiegerichte arbeid zijn immers per definitie op zoek naar optimalisering van de fit tussen individuele behoeften en talenten enerzijds, en wat arbeid de komende jaren vraagt anderzijds. Competentiegericht leren waardoor in de verschillende gremia van het reguliere onderwijs tegemoet gekomen wordt aan en ingesprongen wordt op individuele leerstijlen, behoeften en affiniteiten. Competentiegericht leren ook waartoe leerwegen gecreëerd worden in nieuwe, minder orthodoxe combinaties van leren en werk, en waarin voor individuen attractieve leerloopbanen gecreëerd worden, niet alleen binnen het reguliere onderwijs maar ook daarbuiten, binnen en tussen arbeidsorganisaties. Competentiegerichte arbeid waarin arbeidsplaatsen en arbeidsloopbanen zo ingericht worden dat ze optimaal inspelen op talenten en het ontwikkelingspotentieel van mensen. Een dynamisch beroepsconcept zou interessante ingangen kunnen bieden voor de vormgeving daarvan in de praktijk.

Een kwaliteitsslag met andere woorden waarin de primaire insteek is optimalisering van de relatie tussen individu en samenleving vanuit de specifiek eigen betekenis van competenties. ‘Kennis komt van mensen, kennis zit in mensen’, aldus het adagium van de minister van EZ (Technology lecture, 2000). We zijn het met haar eens, mits verdiept en verbreed naar competenties. En, niet eenzijdig gedefinieerd vanuit een economisch belang maar uitdrukkelijk (ook) vanuit het arbeids- of beroepspedagogische ontwikkelingspotentieel van mensen zelf.

4.2 Institutionele kaders en competentieontwikkeling

Waar het dus in de kern om gaat is optimalisering van de verhouding tussen individu en samenleving. Institutionele kaders kunnen productief zijn in optimalisering van die verhouding, maar óók niet en zelfs contraproductief. Een competentiegerichte benadering kan beschouwd worden als het vehikel bij uitstek om een productieve bijdrage te leveren aan optimalisering van die verhouding.

Waar competenties toenemend een essentiële schakel vormen tussen individu en samenleving, bestaat dè uitdaging voor bestaande institutionele kaders erin om qua positionering, structuur, werkwijzen èn te leveren 'producten' een zodanige flexibiliteit te betrachten dat voldoende recht gedaan wordt aan de immanente eisen van een competentiebenadering zoals eerder omschreven: handelingsgeoriënteerd, ontwikkelingsgericht en holistisch-individu gericht.

Bepalend daarvoor is de mate waarin deze kaders - inhoudelijk en qua structuur - in staat blijken 'mee te ademen' met behoeften aan en mogelijkheden van competentieontwikkeling van van vmbo'ers. Dit stelt eisen aan organisatorische en onderwijskundige kaders van waaruit bijvoorbeeld onderwijsinstellingen opereren, aan arrangementen tussen publieke èn private actoren, en aan de inrichting, vormgeving èn inhouden van primaire leerprocessen. Dat zelfde geldt voor de instituties aan de vraagkant van de arbeidsmarkt. Ook aan het bedrijfsleven kunnen eisen worden gesteld, die betrekking hebben op het creëren van mogelijkheden om als co-maker te fungeren in leerprocessen van vmbo's, niet alleen gericht op het aanbod van authentieke praktijkleerplaatsen in kwantitatief opzicht maar ook kwalitatief: krachtige leeromgevingen die van betekenis zijn voor de competentieontwikkeling en doorgroeimogelijkheden van vmbo's. Kern van de uitdaging is flexibilisering van de verhouding tussen institutionele kaders van scholen en het bedrijfsleven vanuit het gezichtspunt van competentieontwikkeling van individuen. Voor beleid en praktijk ter oplossing van knelpunten op weg naar een competentiegericht vmbo bieden veranderende paradigma's het perspectief op beloftevolle trajecten. Concreet ligt hier een uitdaging die vmbo-scholen op moeten pakken. Daar lijken nogal wat barrières overwonnen te moeten worden. Bovendien - en voor deze nota essentiëler - vmbo-scholen kunnen het niet alléén, maar hebben vanuit competentieoptiek haast per definitie het bedrijfsleven nodig. In de kern lijkt de paradox juist voor het vmbo te bestaan uit de noodzaak om de aanbodskant te versterken en wel door expliciet de (toekomstige) vraagkant i.c. het bedrijfsleven uitdrukkelijk daarbij als co-makers te betrekken. Van beide kanten wordt daarvoor verwacht vrijblijvende (op)-stellingen te verlaten.

4.3 Onontkoombare verleiding

Dàt het vmbo ook voor het bedrijfsleven en de ontwikkeling in de richting van een kenniseconomie betekenisvol is hoeft nauwelijks verder betoog. Wij durven de stelling aan dat, gezien bestaande ambities niet vrijblijvende betrokkenheid van het bedrijfsleven bij het vmbo onontkoombaar is en de verleidingen van het vmbo dus groot zijn. Enerzijds gaat het daarbij om opties vanuit de kwantitatieve ontwikkelingen met betrekking tot het toekomstige aanbod aan gekwalificeerde arbeidskrachten. Anderzijds gaat het om opties

vanuit kwalitatieve ontwikkelingen in ons arbeidsbestel, waarbij competenties de schakel bij uitstek lijken om bestaande en te verwachten discrepanties tussen de kwaliteit van de toekomstige beroepsbevolking en wat nodig zal zijn met succes te overbruggen.
Ook vanuit diverse economische theorieën wordt steeds weer gehamerd op het grote belang van investeringen in human capital over de hele linie, al was het maar omdat: 'the gains, not just in terms of more efficient work organization but also in terms of 'freeing up' higher-level technicians and graduates for more productive and rewarding work, would be immense' (Steedman, 1993, p. 292). Recent kan daarvoor verwezen worden naar bijvoorbeeld Oosterbeek (2001), de Grip (2000) en Vermeulen (2000). Het antwoord op de vraag naar de wijze waarop en de mechanismen waarlangs geïnvesteerd zal dienen te worden is sterk afhankelijk van kwalitatieve ontwikkelingen in onze samenleving en het arbeidsbestel in het bijzonder. Met de in het voorgaande geschetste verandering in paradigma's met betrekking tot de verhouding tussen arbeid en leren, hebben we in deze nota de cruciale betekenis beklemtoond van de competentie-ingang. Dit vormt de lijn waarlangs de versterking van het vmbo èn van vmbo-ers serieus ter hand genomen zal kunnen worden, en wel vanuit de kaders die van het perspectief van een dynamisch beroepsconcept biedt. Kortom, de verleiding kan niet anders dan groot zijn om nu metterdaad serieus werk te maken van authentieke, kwaliteitsrijke, praktijkleerplaatsen in bedrijven.

4.4. Verleiding onontkoombaar

Arbeidsorganisaties, bedrijven en instellingen, vormen een cruciale actor, niet alleen voor het aanbod van praktijkleerplaatsen maar ook voor de kwaliteit ervan. Zij vormen echter tegelijk een grote diversiteit, die niet alleen tot uitdrukking kom in de sector/branche en omvang maar ook in de verschillende modaliteiten waarin ze het arbeidsproces georganiseerd hebben, de - meer of minder - leerlingvriendelijke inrichting daarvan, en de bereidheid om daaraan wat te doen. De mogelijkheid tot optimalisering van het aanbod en de kwaliteit van praktijkleerplaatsen is uiteindelijk afhankelijk van individuele arbeidsorganisaties, primair van het belang dat zij daar zelf bij hebben en/of in zien en secundair van het algemeen maatschappelijke of sectorale belang dat ze daarmee willen dienen. Essentieel voor beleidsstrategieën van buitenaf is dan ook het verleiden of de 'seductie' van individuele arbeidsorganisaties tot het aanbod van praktijkleerplaatsen en het creëren van zinvol contact met actoren die samen met hen kunnen bijdragen aan optimalisering van competentieontwikkeling van betrokkenen i.c. vmbo-ers. Het aanbod van praktijkleerplaatsen binnen arbeidsorganisaties en optimalisering van leercondities is met andere woorden niet afdwingbaar, maar slechts verleidbaar.

In paragraaf 3 is op grond van signalen uit de praktijk een aantal barrières en voorwaarden naar voren gekomen die ook voor de mogelijkheden voor een echte versterking

van de relatie tussen vmbo en bedrijfsleven wel eens van essentiële betekenis zouden kunnen zijn. Het lijkt aan te bevelen daarvoor extra aandacht te hebben bij de (verdere) ontwikkeling en implementatie van verleidingsstrategieën. Daarnaast behoeft ook het funderend karakter van het vmbo speciale aandacht, enerzijds in termen van specifieke aspecten die (bijv. vanuit bestaande wet- en regelgeving) van belang zijn voor de inzetbaarheid van vmbo-ers in het arbeidsproces en anderzijds in termen van beroepspedagogisch en -didactische opties.

4.5 Naar een groeimodel: speerpunten ter versterking van het vmbo

Tegen de achtergrond van het bovenstaande lijkt ons voor de verdere versterking van de relatie tussen vmbo en bedrijfsleven een groeimodel voor de hand liggend. In zo'n groeimodel zou een drietal componenten centraal kunnen staan.
In de eerste plaats een implementatiestrategie waarin *verleiding* voorop staat, en het vertrekpunt gezocht wordt in door het bedrijfsleven als belangrijk ervaren aspecten, zoals bijvoorbeeld de selectie van leerlingen, fiscale ondersteuning voor investeringen in de praktijkbegeleiding e.d. Van daaruit - mede gevoed door ervaringen en good practices - kan verder gewerkt worden aan verbreding en verdieping van het versterkingstraject.
In de tweede plaats zou in zo'n groeimodel expliciet plaats ingeruimd dienen te worden voor strategieën gericht op *vmbo-scholen zelf, en hun vermogen/bereidheid om de blik 'serieus naar buiten te keren*', al dan niet via coalitievorming met ROC's.
In de derde plaats past in zo'n groeimodel expliciet aandacht voor het gericht (verder) ontwikkelen van een *empirische en theoretische kennisbasis* over de verhouding tussen vmbo en bedrijfsleven. Wat de empirische kant betreft zijn met name in hoofdstuk 3 enkele suggesties gedaan. Wat de theoretische kant betreft lijkt hoogste prioriteit nodig voor het leggen van een 'beroepspedagogisch/-didactische fundament'.

Binnen de kaders van zo'n groeimodel zijn in het navolgende meer concreet een zestal speerpunten geformuleerd die richtinggevend zouden kunnen zijn in beleidsdiscussies over versterking van het vmbo.

1. *Onder veranderende maatschappelijke condities dient het vmbo een nieuwe identiteit te krijgen en als fundament van de beroepskolom geherwaardeerd te worden op haar eigen merites.*
   In een beroepskolom waar het individu en zijn/haar loopbaan vóórop staat, en instituties - met name scholen - dienend zijn, vormen competenties en competentieontwikkeling van individuen de dominante ankerpunten.
   In de kern zijn de eigen merites van het vmbo te ontlenen aan de bijdrage die het vmbo levert aan competentieontwikkeling. Vanuit dat perspectief zijn kernelementen van de vmbo-identiteit:

. Het belang van modus 2-kennis staat vóórop, met toepassingsleren in het hart van de beroepskolom.
. Het denken in termen van 'enkelvoudige' dan wel 'dubbelvoudige kwalificering' wordt verlaten. In plaats van kwalificering wordt veel meer gedacht in termen van assessments/portfolio's e.d., gepaard gaande met adequate vormen van loopbaanbegeleiding en coaching. Uitstroommomenten en ook inhoudelijke uitstroombagages zijn flexibel.
. Het begrip 'kwalificatiewinst' uit de nieuwe doorstroomagenda is dan ook een achterhaald begrip, stammend uit het oude 'controle- en institutionele' rendements denken. In plaats daarvan dient gesproken te worden van 'leerwinst' of 'leerrendement'.
. Bij het vmbo past een breed en - ook in termen van algemeen vormend en beroepsvoorbereidend - een hybride assortiment, wànt aansluitend bij de diversiteit van leerlingpopulaties, hun behoeften en leerstijlen.
. Op basis van adequate intake wordt - in elk geval nà doorlopen van de onderbouw - onderscheid gemaakt tussen a) leerlingstromen die een redelijk helder en stabiel beroepsbeeld hebben en 'weten wat ze willen', en b) leerlingstromen waarvoor dat niet geldt. Bij de eerste categorie past (verdere) competentieontwikkeling binnen de kaders van een breed en dynamisch beroepsconcept. Bij de tweede categorie past een beroepsoverstijgend en algemeen traject, dat zich in een later stadium - doet er niet toe of dat is binnen een vmbo dan wel mbo-institutie - filtert via een (brede en dynamische) beroepskaders.
. Er dient een eigen pedagogiek voor het vmbo ontwikkeld te worden, op basis van de genoemde elementen verder te ontwikkelen, waarin een adequaat, eigen antwoord gegeven wordt op het omgaan met de spanning tussen pedagogische en arbeidsmarkteisen.

2. Vanuit genoemd uitgangspunt dienen binnen de kaders van het huidige stelsel competentiegerichte trajecten vorm te krijgen door *versterking van de externe oriëntatie vanuit het vmbo zelf*. Vóórop staat het arrangeren van een leeraanbod waarin authentieke leeromgevingen nadrukkelijk een centrale plaats innemen en ingezet worden in competentieontwikkelingstrajecten. Authentieke leeromgevingen kunnen van velerlei aard zijn - in principe wordt waar dan ook geleerd - waaronder regionale/lokale bedrijven (incl. non-profit-organisaties) geacht mogen worden prominent aanwezig te zijn. Vanuit de onderwijsinstellingen zal vorm gegeven dienen te worden aan min of meer robuuste regionale/lokale samenwerkingsarrangementen met andere relevante stakeholders voor competentieontwikkeling.
   Verleiding en niet afdwingen zal daarbij het motto dienen te zijn, verleiding tot coparticipatie in competentieontwikkeling van eigen toekomstige arbeidskrachten en/of versterking van de regio, bijvoorbeeld door daarvan afgeleide positionering van het vmbo als Kenniscentrum voor het mkb.

Wellicht dat van het nieuwe denken ook voldoende stimuli uitgaan naar docenten en schoolmanagers om een nieuwe, aantrekkelijke invulling te geven aan de kwaliteit van hun eigen arbeid. Versterking van het extern gerichte innovatiepotentieel zou zo een zich zelfversterkende spiraalwerking kunnen krijgen.

De externe oriëntatie van binnenuit zal dus versterkt dienen te worden door sterk in te zetten op (verdere) ontwikkeling van een *innovatiepotentieel van vmbo-scholen,* gericht op versterking van het leeraanbod door expliciet de vraag- en gebruikerskant als comakers te betrekken.

3. Vmbo-scholen zullen de impresariorol op zich dienen te nemen. De inhoud van het leeraanbod dient binnen door de overheid gestelde *minimumkaders* - ontleend aan principes van funderend onderwijs èn aan brede, dynamische beroepsbeelden - divers te zijn, en in belangrijke mate mee bepaald te worden door de *regionale/lokale behoeften* in afstemming met behoeften en noden van *betrokken leerlingen zelf*. Het SCP heeft onlangs gewezen op veranderende waarde- en leefpatronen onder nieuwe generaties jongeren, gecombineerd met vroegtijdiger volwassenheid en grootschaliger werkervaring (in uitzend-, weekend- en/of andersoortige nevenbaantjes). Afhankelijk van betrokken leerlingstromen (zie sub 1) zouden vorm en inhoud van leertrajecten mee bepaald kunnen worden binnen de kaders van brede, dynamische beroepsconcepten dan wel overstijgend en algemener. Hier heeft de onderwijsinstelling met nadruk de impresariorol.

4. De vanuit competentie-optiek bezien *kunstmatige knip tussen vmbo en mbo dient doorbroken te worden*. Discussies over de positie van het assistent-niveau in het mbo laten zien dat op dit punt in de praktijk grenzen al aan het vervangen zijn. Echter ook in veel bredere zin zou in de praktijk recht gedaan moeten worden aan de belangrijkste principes van de 'doorstroomagenda': de leerloopbaan van de leerling in het middelpunt en instituties in dienst dáárvan. Met zachte regie zou 'gestuurd' moeten worden op regionale/lokale samenwerking tussen vmbo en ROC. Extra-aandachtspunt voor beleid om zo'n doorbraak te versoepelen en versnellen is het stimuleren/mogelijk maken van *'doorlopende leerlijnen in het bedrijfsleven': via doorlopende leerwerktrajecten - bpv-plaatsen ook hbo-stages van dezelfde leerlingen bij één arbeidsorganisatie*. Voor arbeidsorganisaties is dit een aantrekkelijk perspectief (verleiding als instrument!), voor leerlingen/studenten biedt het behalve uitzicht op een echte leerloopbaan ook uitzicht op een arbeidsloopbaan, en betrokken onderwijsinstellingen worden extern gepusht om onder druk van 'doorlopende leerlijnen in het bedrijfsleven' te de-institutionaliseren.
   Risico's van te bedrijfsspecifieke competentieontwikkeling zouden gecompenseerd kunnen worden vanuit intern-schoolse trajecten, terwijl bovendien de mogelijkheden

nagegaan zouden kunnen worden van ‘egalisatie’ door landelijke en/of regionale O&O-fondsen.

5. Op *landelijk niveau zou het vmbo ook institutioneel versterkt* dienen te worden, door ‘het vmbo’ nadrukkelijk als gelijkwaardige partner te positioneren naast het mbo, het hbo, het particulier onderwijs en de landelijke organen. Daarmee zou de inbreng vanuit het onderwijsveld zelf krachtig gebundeld en neergezet kunnen worden. Naast de bve-raad, de hbo-raad, paepon en colo kan wat dit betreft gedacht worden aan een *vmbo-raad*. Vanuit de bestaande - relatief vrijblijvende - vmbo-platforms zou gericht toegewerkt kunnen worden naar een dergelijke vmbo-raad.

6. Hoewel strikt genomen niet behorend tot het vmbo, dient de *positie van het praktijkonderwijs* (met haar 20.000 leerlingen) niet ondergesneeuwd te raken. We houden wel iedereen er bij! Juist tendensen op de arbeidsmarkt en in de arbeid in de richting van functiedifferentiatie/taaksplitsing bieden realistische mogelijkheden tot arbeidsintegratie en eventueel geëigende (leer-)loopbaanmogelijkheden in de richting van bijvoorbeeld het assistentniveau.

Geciteerde literatuur

Aalst, H. van (1999), *Leren in de netwerkmaatschappij*, 's Hertogenbosch, KPC.

ACOA (1999), *Een wending naar kerncompetenties*, Adviescie Onderwijs Arbeidsmarkt, Den Bosch.

Boer, den, P., J. Frietman en B. Hövels (1998), *Vaardigheden met perspectief?* Een onderzoek naar vaardigheden die van belang zijn voor de arbeidsmarktpositie van laagopgeleiden, OSA, Den Haag.

Boer, P. den en B. Hövels (1999), *Contextontwikkelingen en competenties*, OSA-publicatie A 171, Servicecentrum Uitgevers, Den Haag.

Bolhuis, S. en P.R.J. Simons (1999), *Leren en werken*, Kluwer, Deventer

Broekhoven, S. van e.a. (2001), *Intern werkdocument*, ITS, Nijmegen.

Buskermolen, F., Bd. de la Parra, en R. Slotman (2000), *Het belang van competenties in organisaties*, Lemma, Utrecht.

Frietman, J. (1999), *Het matchen van vraag en aanbod in de bbl,* MGK, Amsterdam.

Frietman, J. en E. Thomas (1999), *(H)erkennen van elders verworven competenties*, ITS, Nijmegen.

Geurts, J. (1998), Praktijkscholen niet gebaat bij slappe thee, in: de Volkskrant, 28 januari.

Geurts, J. en W. van Oosterom (2000), *Transformatie van het technisch beroepsonderwijs,* in: R. Weehuizen (red.), Toekomst@werk.nl. Reflecties op Economie, Technologie en arbeid, Stichting Toekomstbeeld der Techniek, Den Haag.

Geurts, J. (2001), Innovatiegericht onderwijskundig leiderschap, in: *Profiel*, juni.

Grip, de, A. (2000), *Van tweede kansonderwijs naar een leven lang leren*, RUL, Maastricht.

Hoof, J. van en J. Dronkers (1980), *Onderwijs en arbeidsmarkt,* van Sloghum Laterus, Deventer.

Hootegem, van, G. (2000), *De draaglijke traagheid van het management. Tendensen in het productie- en personeelsbeleid,* Acco, Leuven.

Hövels, B. m.m.v. J. Frietman en F. van Geest (1992), *Branches over dualisering. Uitkomsten van een enquête onder werkgevers- en werknemersorganisaties over dualisering van het beroepsonderwijs*, Nijmegen, ITS.

Hövels (1993), Terug naar de inhoud op het snijvlak van onderwijs en arbeidsmarkt, in: *Hövels, B. en L. Römkens, Notities over kwalificaties*, CIBB, Den Bosch.

Hövels, B., J. Frietman, L. Rutten, H. vd Tillaart en J. Warmerdam (2000), *Hoe leerzaam zijn collectieve afspraken over opleiding en scholing,* Elsevier bedrijfsinformatie, Den Haag.

Hövels, B., E. Thomas, T. Eimers en J. Frietman (1999), *Branchesdoorsnijdende en - overstijgende competentieclusters: op zoek naar nieuwe kwalificaties*, COLO/ITS, Zoetermeer.

Hövels, B. (2000), Het perspectief van de lerende regio: een verkenning in de zorg, in: *Max Goote Jaarboek 1999-00, Nieuwe aansluitingen tussen onderwijs en arbeid*, MGK, Amsterdam.

Hövels, B., P. den Boer en J. Frietman (1999), *Formele opleidingskwalificaties en competenties: wat telt voor laagopgeleiden?*, in: Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken, nr. 1.

Hövels, B. en Verhoef, M. (2001), Competenties en flexibilisering van de instituties, in: J. Geurts (red.), *De menselijke kant van bèta/techniek*, Delft, Axis.

Hövels, B. en den Boer (2001), *De dynamiek van beroepen onder het gesternte van postindustriële betrekkingen tussen beroepsonderwijs én arbeid, in:* Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken, nr. 3.

Hövels, B. en P. den Boer (2001), *Competencies in a post-industrial society: the imperative of bringing professions back in by integrating work and learning*, in: A. Nieuwenhuis en W. Nijhof (eds.), The dynamics of VET and HRD systems. Twente University Press, Enschede.

Job, (2001), *De nieuwe job-norm. Rapport ODIN Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs*, Amsterdam.

Klarus, R. (1998), *Competenties erkennen*, CINOP, ‘s Hertogenbosch (diss.)

Kraayvanger, G. en B. Hövels (1999), *Naar een beroepspedagogiek in Nederland?,* in: G. Kraayvanger e.a. (red.), De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk, Max Goote Kenniscentrum, Amsterdam.

Krogt, F. van der (1995), *Leren in netwerken*, Lemma, Utrecht.

Kwakman, K. (1999), *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs, KUN, Nijmegen.

Meijers, F. (1983), Van ambachtsschool tot LTS: Onderwijsbeleid en kapitalisme, Nijmegen (diss.).

Ministerie OC&W (2000), *Impulsprojecten. Vmbo in bedrijf-bedrijven in het vmbo*, Zoetermeer.

Ministerie van OC&W (2001), Grenzeloos leren. Een verkenning naar onderzoek en onderwijs in 2010, Zoetermeer.

Ministerie van EZ (2001), Naar een hoogwaardige en duurzame kenniseconomie. Verkenning economische structuur, Den Haag.

Mulder, M. (2000), *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*, Wageningen Universiteit, Wageningen (oratie).

Nieuwsbrief (2001), *Werken aan zorg en welzijn*, september 2001.

Onstenk, J. (1997), *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*, Eburon, Delft (diss.).
Oosterbeek, H. (2001), *Voortschrijdend inzicht, UvA*, Amsterdam (oratie).
Oosterom, W. van (2000), Meer ruimte voor andere leerstijlen door publiek-private samenwerking, in: *Bve-Radius, nr. 3.*

Poell, R. en F. van der Krogt (2000), Werk en leertrajecten in arbeidsorganisaties, in The J.H.G.I. Giesbers Reports on Education, nr. 17, KUN, Nijmegen.

Ravens, J. van (2000). Dualisering in de kenniseconomie, in : *Opleiding en Ontwikkeling, nr. 3*
ROA (1999), *Leren en werken in het Nederlandse beroepsonderwijs*, ROA, Maastricht.

Sanden, J. van der (2000), De theoretische leerweg, in: *VMBO-Journaal*, 13 september, pag. 16.
Sanden, J. van der, Streumer, J., Doornekamp, B. en Teurlings (2001), *Bouwstenen voor vernieuwend Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs*, APS, Utrecht.
Sauter, E. (1999), *Neuwe Formen arbeitsintegriertes Lernens: Perspektiven und Grenzen,* Manuscript, BIBB, Bonn/Berlijn
Schnabel, P. (2000), Maatschappij in beweging, Inleiding op het jubileumcongres. *Herijken achter de Dijken, 11-10-2000*, SER, Den Haag.
SCP/CPS (2000), Trends, dilemma's en beleid; Essays over ontwikkelingen op lange termijn, SDU, Den Haag.
Steedman, H. (1993), *Do work-force skills matter?* in: British Journal of Industrial relations, 31: 2 June.

Technology lecture (11 mei 2000), *Innovatie en kapitaal. Knelpunten op de arbeidsmarkt*, Ministerie van EZ, Den Haag.
Thijssen, J. (1998), Hindernissen voor competentiemanagement, in: *Opleiding en ontwikkeling, nr 11.*

Vermeulen, M. (2000).
Vries, de, E. (1988), *Het leven en de leer. Een studie naar de verbinding van leren en werken in de stage*, ITS, Nijmegen (diss.)
Vrieze, G. M. Laemers en T. Pelkmans (2001), *Vernieuwingsmonitor BVE 1999/2000, Zevende meting*, ITS, Nijmegen (concept).

Wenger, E. (1998), *Communities of practice.* Learning meaning and identity, Cambridge University Press, Cambridge.

Wieringen, van, A. (1984), *Alléén is erger; over de dynamiek van de betrekkingen tussen onderwijs en arbeid, in:* J. Branger e.a. (red.), Onderwijsbeleid in Nederland, Leven/Amersfoort.

Zolingen, S. van (1995), *Gevraagd: sleutelkwalificaties,* KUN, Nijmegen (diss.).