

# Doorleren in de beroepskolom

Product van de kenniskring 'Doorlopende leerwegen in de beroepskolom'  
in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004

CINOP, 's-Hertogenbosch

Elly de Bruijn

## Colofon

**Titel:** Doorleren in de beroepskolom : Product van de kenniskring 'Doorlopende leerwegen in de beroepskolom' in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004

**Auteur:** Elly de Bruijn

**Tekstredactie:** Hetty van Elferen

**Ontwerp omslag:** Theo van Leeuwen BNO

**Vormgeving:** Evert van de Biezen

**Bestelnummer:** A00434

**Uitgave:** CINOP, 's-Hertogenbosch  
Juli 2007

© CINOP 2007

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

ISBN 978-90-5003-519-4



Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
Tel: 073-6800800  
Fax: 073-6123425  
[www.cinop.nl](http://www.cinop.nl)



**Het Platform  
Beroepsonderwijs**

Breullaan 1d  
3971 NG Driebergen  
Telefoon: 030-6919190  
Fax: 030-6977470  
[www.hpbo.nl](http://www.hpbo.nl)

# Voorwoord

---

Het Innovatiearrangement Beroepskolom beoogt baanbrekende experimenten vorm te geven om het beroepsonderwijs verder te ontwikkelen. De eerste tranche vernieuwingsprojecten is afgerond en de tweede tranche is al een eind op streek. Op verschillende manieren worden de resultaten van deze projecten voor het voetlicht gebracht, door de projecten zelf en door CINOP Expertisecentrum en *Het Platform Beroepsonderwijs* vanuit het overkoepelende evaluatieprogramma.

Voorliggende publicatie is er één uit een serie van vier waarin voorbeelden en inzichten worden gepresenteerd over de belangrijkste thema's van het Innovatiearrangement Beroepskolom, onder de titels:

- *Doorleren in de beroepskolom.*
- *Het handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden.*
- *Leren van innoveren.*
- *Samen met het bedrijfsleven werken aan innovatie van het beroepsonderwijs.*

Deze vier boekjes vormen het gezamenlijk product van de kenniskringen die van eind 2004 tot begin 2007 in een proces van kennisdeling een bijdrage hebben geleverd aan het formuleren van de belangrijkste opbrengsten van de projecten. Ervaringen uit de projecten werden onderling vergeleken, geconfronteerd met bestaande kennis en op waarde beoordeeld. In dit kennisontwikkelingsproces participeerden vertegenwoordigers uit de projecten met deskundigheid en ervaringen op de centraal staande thema's. Onderzoekers van CINOP Expertisecentrum ondersteunden bij het benoemen van ervaringen en inzichten, terwijl de procesmanagers van *Het Platform Beroepsonderwijs* en enkele externe experts het proces faciliteerden.

Met deze aanpak wordt een evaluatiedesign gepraktiseerd waarbij niet alleen vanuit een meer klassieke wijze van een afstand wordt gekeken naar de resultaten van innovatiepogingen, maar ook actief met betrokkenen kennis wordt gedeeld, ontwikkeld en toegankelijk gemaakt voor derden. Deze serie kennisproducten wordt gecomplementeerd door integrale rapportages over de voortgang en resultaten van de eerste en tweede tranche waarin ook aandacht is voor effecten. Het eindrapport over de eerste tranche zal in het najaar van 2007 verschijnen, terwijl de tussentijdse rapportage over de tweede tranche verwacht wordt rond de jaarwisseling 2007-2008.

Op deze plaats willen wij alle deelnemers aan de kenniskringen bedanken voor hun enthousiaste en inspirerende deelname. Deze wijze van kennisontwikkeling was een avontuur voor alle betrokkenen, ook voor de begeleiders. Uit de enquête<sup>1</sup> die na afloop gehouden is onder de leden en begeleiders van de kenniskringen bleek dat het een proces van vallen en opstaan is geweest, met veel leerzame momenten. De opbrengsten van die leerzame momenten geven een eerste antwoord op de vraag: wat werkt en wat niet en hoe kan het beter? En dat antwoord is waardevol genoeg om met anderen te delen.

Cees Doets, directeur CINOP Expertisecentrum

Dries van Delft, directeur *Het Platform Beroepsonderwijs*

<sup>1</sup> Zie: Bruijn, E. de en Huisman, T. (2007). *Kenniskringen als evaluatiemethodiek*. Interne publicatie. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

# Inhoudsopgave

---

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 Inleiding</b>                                                        | <b>1</b>  |
| <b>2 Thematiek</b>                                                        | <b>3</b>  |
| 2.1 Context                                                               | 3         |
| 2.2 Verkenning thematiek                                                  | 10        |
| 2.3 Wat verstaan we onder ‘doorlopende leerweg’?                          | 13        |
| <b>3 Zeven praktijken op weg</b>                                          | <b>17</b> |
| 3.1 Het Eindhovens Model – leren volgens je eigen scenario                | 17        |
| 3.2 FC-X-stream Learning – leren vanuit je eigen vragen                   | 19        |
| 3.3 Beroepskolom Sport Groningen – smal, snel of breed in sport           | 22        |
| 3.4 MTS <sup>plus</sup> – Mens, Techniek en Samenleving van vmbo tot hbo  | 24        |
| 3.5 Xenerix - versneld naar het hbo                                       | 27        |
| 3.6 Flexibele Zorgkolom – werken aan je portfolio                         | 29        |
| 3.7 Masterdam West – onder één dak                                        | 31        |
| 3.8 Samenvatting                                                          | 33        |
| <b>4 Kenmerken en graadmeters van goed aansluiten</b>                     | <b>35</b> |
| 4.1 Lange ontwikkelingslijnen                                             | 35        |
| 4.2 Variatie past bij heterogeniteit                                      | 38        |
| 4.3 Constructieve fricties van belang                                     | 39        |
| 4.4 De deelnemer heeft het onder controle                                 | 40        |
| 4.5 Groeperen over de grenzen van de instituties: samenwerkend leren      | 41        |
| 4.6 Groeperen over de grenzen van de instituties: samenwerkend begeleiden | 43        |



|                |                                                     |           |
|----------------|-----------------------------------------------------|-----------|
| 4.7            | Borgen van individuele prestaties                   | 45        |
| 4.8            | Opleiders en docenten operen in teamverband         | 46        |
| 4.9            | Graadmeters voor realisatie                         | 48        |
| <b>5</b>       | <b>Samenvatting en conclusies</b>                   | <b>55</b> |
|                | <b>Referenties</b>                                  | <b>59</b> |
| <b>Bijlage</b> | <b>Deelnemers kenniskring Doorlopende leerwegen</b> | <b>63</b> |



De kenniskring ‘Doorlopende leerwegen in de beroepskolom’ is één van de kenniskringen die zijn opgericht in het kader van de evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom (tranche 2003 en 2004).<sup>2</sup> Evenals de andere kringen heeft de kenniskring in 2005 en 2006 gewerkt aan een kennisproduct waarin de in de arrangementen ontwikkelde praktijken zijn geanalyseerd op werkzame principes, ook in vergelijking met al bestaande inzichten. Het resultaat is een verhaal waarin de ervaringen vanuit de arrangementen verbonden zijn met reflecties die tijdens de bijeenkomsten zijn geformuleerd en met externe kennis.

De bouwstenen van dit kennisproduct zijn gedestilleerd uit de kenniskringbijeenkomsten waarin deelnemers<sup>3</sup> aan de hand van casussen (projectpresentaties) kritisch reflecteren op de thematiek van kring. Op basis van het werk in 2005 met de projecten uit Innovatiearrangement 2003 (eerste tranche) is een tussenproduct opgeleverd.<sup>4</sup> In het voorliggende eindproduct van de kenniskring is het tussenproduct aangevuld met ervaringen van andere projecten, in het bijzonder die uit Innovatiearrangement 2004 (de tweede tranche). Het is als volgt opgebouwd:

- 1 verkenning van de thematiek;
- 2 beschrijving van zeven praktijken op weg;
- 3 bouwen van een pedagogisch-didactisch raamwerk via het verbinden van theoretische inzichten en praktijkreflecties;
- 4 conclusies en aanbevelingen.

<sup>2</sup> Zie de tweede jaarrapportage over deze evaluatie voor een beschrijving van de werkwijze (De Bruijn en Hermanussen, 2006).

<sup>3</sup> De deelnemers zijn de betrokkenen uit de projecten. Zie bijlage 1.

<sup>4</sup> Zie E. de Bruijn (december 2005). *Basisvariant Good Practice van de kenniskring ‘Doorlopende leerwegen in de beroepskolom’*.  
<http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/kenniskringen>

De kenniskring heeft het product stap voor stap ontwikkeld. Elke bijeenkomst leverde informatie op om het kennisproduct verder in te kleuren. Deze definitieve versie is gebaseerd op informatie uit de acht bijeenkomsten die in 2005 en 2006 gehouden zijn. De eerste bijeenkomst in januari 2005 stond in het teken van kennismaking en het verkennen van de thematiek. In de tweede bijeenkomst zijn twee projectcasussen gepresenteerd en besproken: 'Het Eindhovens Model' en 'Herontwerp Heerenveen (FC-XL)'. Tijdens de derde bijeenkomst stonden de projectcasussen 'Beroepskolom Sport Groningen' en het 'Amsterdamse MTS<sup>plus</sup> project' centraal. In de vierde bijeenkomst is de projectcasus 'Xenerix' gepresenteerd en is de conceptversie van het tussenproduct besproken en aangevuld.

In 2006 is ook een aantal projecten uit de tweede tranche aangeschoven. Deze projecten zijn begin 2006 eerst als aparte groep bij elkaar gekomen om zichzelf kort te presenteren en de werkwijze binnen de kenniskring door te nemen.

Tijdens de daaropvolgende bijeenkomst met de hele groep (bijeenkomst 5) heeft de 'Flexibele Zorgkolom' zich uitgebreid gepresenteerd. Tijdens de zesde bijeenkomst is de projectcasus 'Masterdam' besproken en is een door de deelnemers voorbereid 'debat' gehouden over het portfolio als krachtig instrument bij het vormgeven van doorlopende leerwegen. De zevende bijeenkomst stond in het teken van de presentatie en bespreking van de ideeën en ervaringen uit het arrangement 'Iedereen een startkwalificatie' en tijdens de achtste en laatste bijeenkomst stond 'Leerdorp Elst' centraal. Deze laatste keer is ook de balans opgemaakt van de nieuwe inzichten die in 2006 zijn opgedaan, mede kijkend naar de gegevens en inzichten uit de evaluatie van het Innovatiearrangement zoals CINOP Expertisecentrum deze uitvoert en ander, extern onderzoek.

Eind 2006 ten slotte heeft de onderzoeker van de kenniskring enkele projecten die in 2005 centraal stonden, 'revisited' om na te gaan hoe de praktijk van doorlopende leerwegen er een jaar later uit zag en welke leermomenten en nieuwe inzichten dit heeft opgeleverd. Deze gegevens zijn eveneens verwerkt in het voorliggende product.

Aansluitingsvraagstukken vormen een immer terugkerende thematiek binnen het beroeps- onderwijs. Meestal gaat het dan om de aansluiting tussen onderwijs/het onderwijssysteem en arbeid/het arbeidssysteem. In de kenniskring ‘Doorlopende leerwegen’ gaat het daarentegen om de continuïteit in beroepsopleidende kwalificatietrajecten. Een continuïteit die de lerenden optimaal stimuleert om door te groeien. Zowel het onderwijs zelf als het bedrijfsleven speelt hierin een rol. Binnen de kenniskring is de reikwijdte van het vraagstuk afgebakend tot – de kwalificatieladder van – het initiële beroepsonderwijs. De verkenning van de thematiek en de inkadering daarvan is het onderwerp van dit hoofdstuk.

## 2.1 Context<sup>5</sup>

Loopbanen van mensen verlopen niet altijd rechtlijnig. De onderwijsdeelname stopt voortijdig en wordt soms later in de loopbaan weer opgepakt. Leren en werken zijn vaak parallelle processen en regelmatig wordt de gangbare volgorde omgedraaid: werken leidt tot (verder) leren. In 2002 heeft de Onderwijsraad een Verkenning uitgevoerd naar leren in een kennis-samenleving. In dat verband is ook de leerloopbaan van een aantal personen in kaart gebracht (Onderwijsraad, 2003). Dat leverde een mooi beeld op van de verschillende trajecten die mensen door het onderwijs volgen én van de betekenis die mensen hechten aan opleiden en leren. Enkele citaten illustreren die verscheidenheid en grilligheid in loopbanen. Het eerste citaat is van de ‘niet-willer’ die op het moment van het interview 25 jaar is: “De cijfers waren altijd hopeloos. Ik vond school helemaal niet erg, maar huiswerk maken deed ik nooit...

<sup>5</sup> Deze paragraaf is in licht gewijzigde vorm overgenomen uit De Bruijn, 2006, pp 3-11.

ik kon het niet opbrengen om achter mijn bureau te gaan zitten en domme dingen te doen zoals woordjes leren". Deze persoon is gestart met de havo maar heeft dat niet afgemaakt, heeft het later geprobeerd via het voorbereidend hoger beroepsonderwijs (vhbo) en de volwassenen-educatie (vavo) maar heeft ook daar geen diploma's gehaald, is uiteindelijk terechtgekomen bij de politie, heeft daar de nodige diploma's gehaald, is tegenwoordig agent en zegt nu over leren en opleiden: "Opleidingen gaan me heel makkelijk af, maar ik leer minstens zo veel van collega's".

Dan 'de ondernemer' die op het moment van het interview 29 jaar is: "Ik herinner me nog goed wat mijn hoogleraar zei toen ik een half jaar voor mijn afstuderen vertelde dat ik een café ging overnemen. 'Ga jij de horeca in? Met jouw opleiding? Weet je wel waar je aan begint?' "

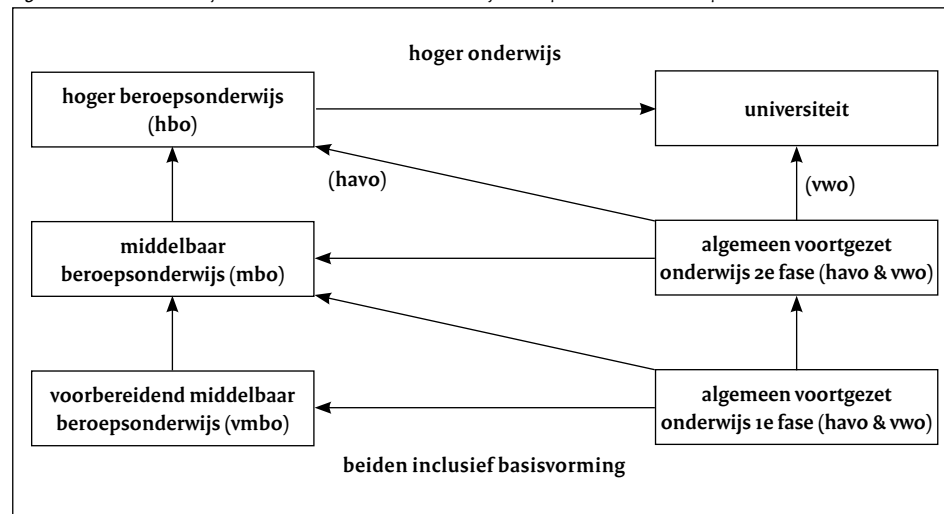
De verteller heeft eerst vwo gedaan, daarna bedrijfskunde maar heeft dat niet afgemaakt. Tijdens de middelbare schooltijd speelde hij in het betaald voetbal, was later barkeeper, is nu eigenaar van een horecagelegenheid en zegt: "Ik blijf honger naar kennis houden. Ik zou bijvoorbeeld meer willen weten over boekhouden. Tijdens mijn studie ben ik daar doorheen gesjeesd. Ik leer snel, maar eigenlijk had ik beter moeten opletten in de schoolbanken. Ik heb er nog wel eens over gedacht een aantal van die vakken alsnog te gaan volgen, maar heb er nu de tijd niet voor." Ten slotte de 'niet-kunner' die ten tijde van het interview 34 jaar is. "Eigenlijk zat het er van jongs af aan al in dat ik iets met mijn handen zou gaan doen. Toen ik zo'n jaar of 10 was, hield ik bijvoorbeeld geen dagboek bij zoals andere kinderen, nee, als ik iets had meegemaakt, bouwde ik het na van Lego. School is nooit mijn grootste hobby geweest. Ik kan me moeilijk concentreren. De mavo of havo bleek voor mij te hoog gegrepen. De lts leek me niets, vooral omdat ik geen idee had welke kant ik op wilde. Het is de middenschool geworden..." Na de middenschool is deze persoon terechtgekomen op een opvang voor voortijdige schoolverlaters. Daarover zegt hij: "Dat was leuk, praktijkgericht, met een eigen dagindeling. Jammer dat je er geen diploma kon halen." Daarna kwamen verschillende baantjes en het behalen van een diploma van een korte cursus van de Stichting Vakopleiding Horeca (SVH). Hij is nu kok en zegt: "Ik wil door middel van die korte opleidingen deelcertificaten halen waardoor ik ooit voor mezelf kan beginnen."

De verhalen van de geïnterviewde personen zijn boeiend door de onvoorspelbaarheid, de grote verschillen en vooral door de wijze waarop mensen meestal toch hun eigen weg vinden.

## STELSEL

Het Nederlandse onderwijsbestel is in haar ontwerp een stuk eenvormiger dan de leerloopbanen die uit deze citaten naar voren komen (zie Figuur 2.1). Het kenmerkt zich door twee op het eerste oog gescheiden subsystemen, namelijk het algemeen voortgezet onderwijs en het beroeps- onderwijs, die aan elkaar verbonden zijn door de mogelijkheid van horizontale overstappen.

*Figuur 2.1* Schets van de hoofdroutes binnen het Nederlandse onderwijsbestel op de tweede en derde trap



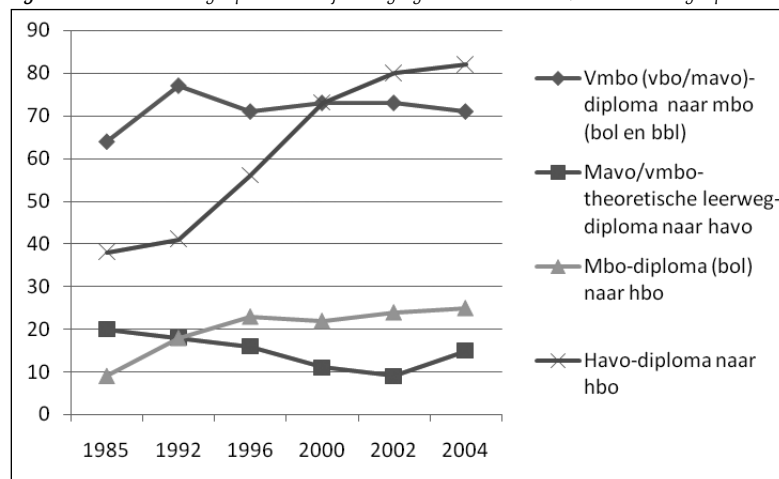
De Wet op het Voortgezet Onderwijs, de zogenaamde Mammoetwet, wilde een onderwijsloopbaan stimuleren die bestond uit een start in het algemeen voortgezet onderwijs en een afsluiting via beroepsonderwijs dan wel universiteit. Een route binnen het beroepsonderwijs naar het hoger onderwijs stond haaks op de uitgangspunten van de Mammoetwet. Ook de invoering van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) in 1996, die het middelbaar beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie regelt, bracht geen verandering in deze grondgedachte van het onderwijsbestel.

De laatste jaren wordt in het kader van nieuw nationaal beleid aan deze grondgedachte getornd door de onderwijsprogramma's op de verschillende niveaus van het beroepsonderwijs als een samenhangende kolom te profileren. In plaats van de onderwijsloopbaan af te ronden op het niveau dat bij instroom in het voortgezet onderwijs aan je is toebedacht, is het uitgangspunt momenteel om vooral door te stromen naar hoger onderwijs. Horizontale paden worden deels vervangen door verticale paden.

### FEITELIJKE TRAJECTEN

Bovengenoemde kolom wordt gedeeltelijk zichtbaar in de grafiek in Figuur 2.2 waarin de overgangen tussen de schoolsoorten worden weergegeven. We zien een traject van vmbo, mbo naar hbo en een van havo naar hbo. We zien echter ook dat niet alle gediplomeerden doorstromen. Neuvel en Van Esch (2006) schatten het feitelijke aantal vmbo'ers dat niet (direct) doorstroomt naar het mbo tussen de 3 en 9 procent, waarbij het overgrote deel afkomstig is van de basisberoepsgerichte leerweg.

**Figuur 2.2** Doorstroom van gediplomeerden bij de overgangen vmbo-mbo-hbo in % van het aantal gediplomeerden per programma



Bron: Onderwijsmatrices CBS, OCW Kerncijfers 2001-2005

Daarnaast moet bedacht worden dat een aantal deelnemers aan deze programma's uitvalt en geen diploma haalt. Recente (voorlopige) cijfers van het CBS laten zien dat in 2005 circa 6 procent van de vmbo-leerlingen uit het derde en vierde leerjaar voortijdig de school verlaat.<sup>6</sup> Volgens deze cijfers verlaat in 2005 34 procent van de deelnemers aan een mbo-opleiding op niveau 1 zonder diploma de opleiding, terwijl dat op niveau 4 6 procent is.

Uit de cijfers blijkt dat de overgrote meerderheid van de vmbo-leerlingen doorstroomt naar de verschillende programma's in het mbo. Er is echter ook een kleine groep die verder gaat met algemeen voortgezet onderwijs. Na een kleine dip rond 2000 stroomt recent weer circa 15 procent van de gediplomeerden van de theoretische leerweg door naar de havo, slechts enkele procenten minder dan in 1990. Degenen die na de havo hun onderwijsloopbaan vervolgen met het hbo kunnen daar overigens een aantal van hun eerdere klasgenoten uit het vmbo weer tegenkomen. Die eerdere klasgenoten hebben de weg naar het hbo via de wat langere route van het mbo afgelegd, met overigens wel weer wat verkorting van de route in het hbo. Doorstromers via de havo-route hebben de toegang tot het hbo dus sneller verworven, maar bij het hbo doen ze er gemiddeld weer langer over dan degenen die van het mbo komen vanwege de nog geringe affiniteit met en kennis van arbeid en beroep (Bve Raad en AOC Raad, 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2006a; 2006b).

Verder moet opgemerkt worden dat 2003 het jaar was waarin de eerste vmbo-examens zijn gehouden. De mindere doorstroom van mavo naar havo rond 2000 zal daarom meer van doen hebben gehad met het verminderde imago van de havo dan met de invoering van het vmbo zoals in de media wel wordt beweerd (vergelijk Blom, 2006; Prick, 2006). Veel ongediplomeerde en ook gediplomeerde havisten (in de jaren tachtig en negentig rond de 25 procent) stroomden door naar het mbo (De Bruijn, 1995). Dus waarom dan eerst van mavo naar havo als de toegang naar het mbo al open staat, zullen veel mavisten gedacht hebben. Te meer omdat de invoering van de tweede fase in havo/vwo in 1998 en 1999, het havo-programma een stuk zwaarder maakte.

<sup>6</sup> Het CBS kijkt naar de directe door- en uitstroom tussen twee opeenvolgende jaren. Voortijdige uitvallers zijn degenen die in het volgende jaar geen onderwijs volgen en geen diploma hebben gehaald ([www.statline.nl](http://www.statline.nl)). Leerlingen die na een jaar of langer toch weer besluiten hun onderwijsloopbaan te vervolgen worden in deze rekensystematiek wel als voortijdige uitvaller geteld.

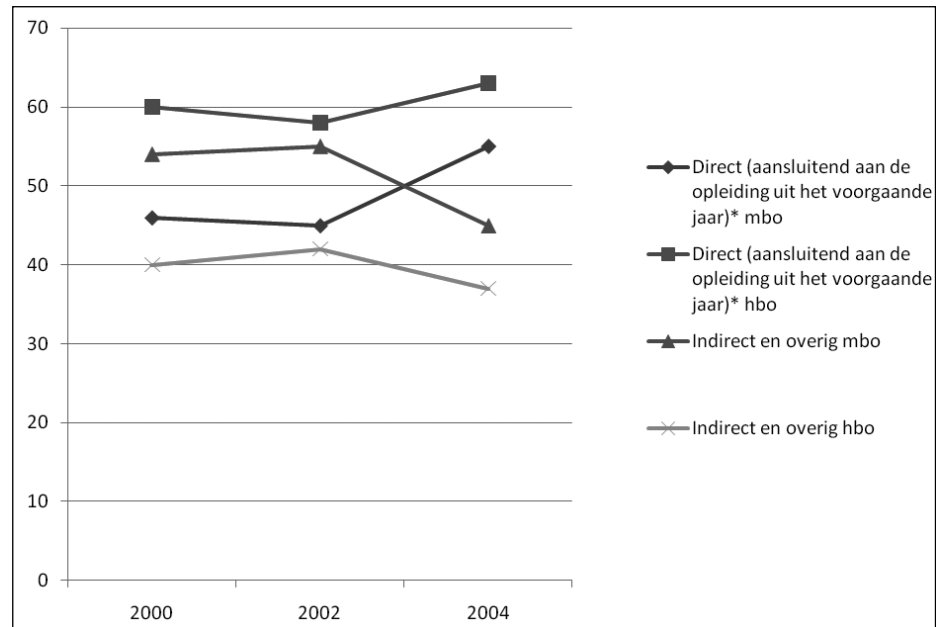
De doorstroom van havo naar hbo is de afgelopen jaren overigens sterk gegroeid. De doorstroom vanuit het mbo naar het hbo is in de jaren negentig eveneens gegroeid en lijkt de laatste jaren wat te stabiliseren. Het mbo is daarmee nog steeds duidelijk dubbelkwalificerend. Het is immers ook eindonderwijs en leidt vakmensen op aan wie het midden- en kleinbedrijf grote behoefte heeft (Vliegenthart, 2006). Wanneer we alleen kijken naar de gediplomeerden op het hoogste kwalificatieniveau van het mbo dan blijkt dat daarnaast maar liefst 50 procent doorstroomt naar het hbo.<sup>7</sup>

### **HETEROGENITEIT**

Ook cijfers maken zo, net als de biografieën, de heterogeniteit van het beroepsonderwijs zichtbaar. Zowel de gebaande paden die in het ontwerp van het bestel vervat zitten zijn te zien, als loopbanen die daarbuiten treden. Bovendien wordt uit dergelijke cijferoverzichten duidelijk dat het beroepsonderwijs (vmbo en mbo) een brede opdracht kent: én jongeren op de laagste trede van de onderwijsladder begeleiden naar een startkwalificatie voor werk en maatschappelijke participatie én jongeren opleiden tot startend werk- en of ondernemerschap op middenkaderniveau én een route naar het hoger onderwijs bieden voor latbloeiers en/of voor jongeren die bij voorkeur leren door een combinatie van doen en denken. Behalve de vele verschillende routes die jongeren door het onderwijsstelsel nemen (Figuur 2.2), treedt 30 tot 50 procent ook buiten de kaders van het ontwerp van het formele onderwijs (Figuur 2.3). Slechts circa de helft van de instromers in een mbo-opleiding komt direct van het vmbo, havo of een andere mbo-opleiding, bijvoorbeeld op een ander niveau. De andere instromers hebben voorafgaand eerst gewerkt, een opleiding of cursus in het volwassenenonderwijs gedaan of anderszins. In de eerdere citaten uit leerloopbanen zijn daarvan enkele voorbeelden gegeven. Voor de instroom in het hbo geldt dat er meer directe instromers zijn, maar ook daar gaat het om circa 40 procent die voor de start met hun hbo-opleiding eerst een time-out hebben gehad. Hoewel de cijfers betrekking hebben op de grove segmenten van het onderwijsstelsel is bekend dat ook opleidingstrajecten die binnen één branche/beroepsdomein blijven, veel minder vaak voorkomen dan wel eens gedacht wordt.

<sup>7</sup> Bve Raad en AOC Raad, 2006; HBO-raad/RWI, 2006. In dit laatste rapport wordt de doorstroom naar het hbo vanuit de twee hoogste mbo-niveaus becijferd op 40 procent in 2004. Den Boer, Geerligs en Tsjenitzer (2005) komen tot een doorstroomkans van 45 procent voor bol-gediplomeerden op niveau 4, zie ook Inspectie van het Onderwijs, 2006a.

**Figuur 2.3** Instroom mbo en hbo naar voorgaande opleidingsactiviteit



\* Direct mbo= vmbo, havo, mbo andere opleiding; Direct hbo = havo, vwo, mbo

Bron: OCW Kerncijfers 2001-2005

De cijfers over de feitelijke leerwegen van de jongeren in Nederland laten dus drie patronen zien:

- 1 Een patroon volgens de grondgedachte van de Mammoetwet waarbij jongeren vanuit het algemeen voortgezet onderwijs overstappen naar mbo/hbo of universiteit.
- 2 Een patroon volgens de gedachte van de beroepsonderwijskolom waarbij jongeren vanuit het vmbo overstappen naar het mbo dan wel binnen het mbo doorstromen van lagere naar hogere kwalificatieniveaus dan wel vanuit het mbo doorgaan met een hbo-opleiding.
- 3 Een grillig patroon dat past in de loopbaangedachte (het individueel perspectief) waarbij 30 tot 50 procent van de jongeren buiten de kaders van het formeel onderwijs stapt door of niet (direct) door te stromen naar een vervolgprogramma, of (tijdelijk) scholing/onderwijs binnen andere voorzieningen volgen.

We hebben het daarmee over een in alle opzichten brede heterogeniteit van de leerlingenpopulatie van het beroepsonderwijs, waarbij bovendien het einddoel van de opleidingstrajecten die deelnemers volgen, uiteenlopend is. De uitdaging aan de organisaties in de beroepskolom (onderwijs en bedrijfsleven) is de ontwikkeling van deze heterogeniteit, bij intrede maar ook bij afsluiting, te optimaliseren.

## 2.2 Verkenning thematiek

De probleemstelling van de kenniskring was geformuleerd als: “Welke maatregelen en activiteiten maken overgangen in de beroepskolom voor de deelnemers meer vloeiend?” Het gaat daarbij zowel om de sterkere programmatische aansluiting als om het verminderen van cultuurverschillen. Verder gaat het om de vraag of, en zo ja hoe, deze ‘harde’ en ‘zachte’ kanten elkaar versterken.

Een meer vloeiende overgang tussen onderdelen van de beroepskolom vraagt om flexibilisering van het (beroeps)onderwijsstelsel. Bij de evaluatie van de WEB in 2001 werd geconcludeerd dat het met de aansluiting tussen de segmenten in de beroepsonderwijskolom nog niet zo geweldig gesteld is (De Bruijn, 2001; De Bruijn en Van Esch, 2001). Tegelijkertijd is er ook het besef dat fricties zullen blijven bestaan en eigen zijn aan het systeem.

Het perspectief is daarom meer en meer verlegd van de instelling (het aanbod) naar de deelnemer en zijn of haar loopbaan. Op dat niveau moet sprake zijn van een vloeiend geheel. Stimuleren van het ontwikkelingsproces van de deelnemers dient mogelijk te zijn ongeacht het subsysteem waarin de deelnemer zich bevindt. Die stimulering bouwt per definitie voort op voorgaande stappen en reikt naar volgende. Dat is het ideaaltypische beeld van afstemming in de beroepskolom sinds Boekhoud in 2001 de leerling centraal stelde. Belangrijk is ook dat die afstemming niet meer alleen aan de orde is in het onderwijssegment van de beroepskolom, maar ook in het arbeidssegment en tussen school en bedrijf. Horizontale en verticale afstemming ten behoeve van het ontwikkelingsproces van de deelnemer dus. Leerlijnen en loopbanen in één concept.

Eerder werd er in het kader van de afstemmingsproblematiek een onderscheid gemaakt tussen:

- intree-eisen, beroepsdomein, timing en fasering als meer **harde**, zichtbare breuken in de kolom die geheel moeten worden;
- leer(werk)plekken, culturen en pedagogische benadering, didactiek, benadering van inhouden (abstractieniveau) als meer **zachte**, moeilijk grijpbare breuken in de kolom die naar elkaar toe moeten groeien.

In de onderwijspraktijk bestaan tal van voorbeelden waarin gewerkt wordt aan het repareren van deze breuken in de beroepskolom. Na de uitsluitende gerichtheid op aandacht voor de harde breuken (denk aan versnelling, matchen van begin- en eindtermen), is er meer en meer aandacht voor de zachte, hardnekkige breuken (denk aan docentuitwisseling, alvast meelopen en kennismaken als deelnemer). Behalve deze aanpak zien we ook meer radicale voorbeelden waarin harde en zachte breuken tegelijk worden aangepakt. Deelnemers vanuit de verschillende segmenten van de kolom werken gezamenlijk en op eigen wijze aan opdrachten, waarbij de geleverde prestaties ingebed zijn in individuele opleidingstrajecten. Kennismaking met de verschillende segmenten van de kolom is automatisch aan de orde doordat deelnemers elkaar aan het werk zien. Dergelijke gezamenlijke optredens kunnen in principe op elke plek in de kolom (school–bedrijf, vmbo-school, roc, hbo-instelling) vorm krijgen.

Het ondersteunen en stimuleren van een loopbaan vraagt om een aanpak op maat. Vanuit organisatieoptiek worden hiervoor ook wel de begrippen procesmanagement en ketenbeheer gebruikt (Van Asselt, 2003; Leenheer, 2005). De nadruk op procesmanagement betekent dat afstemming geen product is dat gerealiseerd kan worden en vervolgens verankerd, maar een dynamisch proces dat onderhouden dient te worden. Het vraagt om condities in primaire, secundaire en tertiaire opleidings- en organisatieprocessen om voor elke deelnemer, op elk moment en op elke plek een vloeiend traject te kunnen realiseren. Op het niveau van de onderwijsinstelling gaat het dan om kwaliteitszorg en het vergroten van het leervermogen (de lerende organisatie). Op het niveau van de regio impliceert het ketenbeheer en duurzaamheid (proactieve regio).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Zie ook de producten van de kenniskringen 'Lerende Organisatie' (Van den Berg en Geurts, 2007) en 'Onderwijs en bedrijfsleven; partners in kennis' (Westerhuis, 2007).

Recent onderzoek (De Bruijn en Hermanussen, 2006; Neuvel en Van Esch, 2006; LICA, 2006) laat zien dat het nog steeds maar moeilijk lukt om de voorwaarden te scheppen voor ononderbroken en vloeiende leerloopbanen van deelnemers in de beroepskolom. Het LICA (Landelijk Informatie- en expertiseCentrum Aansluiting hbo) (2006) trekt de conclusie dat “er landelijk, noch regionaal sprake is van een praktijkvisie op de beroepskolom; de sectoren vmbo, mbo en hbo hebben op stelselniveau de doorstroom en de aansluiting niet geregeld” (LICA, 2006, p. 32). De Bruijn en Hermanussen (2006) constateren naar aanleiding van de voortgang twee jaar na de start van de projecten in Innovatiearrangement 2003 (de eerste tranche), dat co-makership tussen partners in de beroepsonderwijskolom minder sterk is ontwikkeld dan het partnerschap tussen onderwijs en bedrijfsleven. Het realiseren van doorlopende leerwegen voor deelnemers blijkt een weerbarstig vraagstuk.

Neuvels en Van Esch (2006) geven een beeld van de problemen in de overstap van vmbo naar mbo en zoomen daarbij in op het beroepsbeeld van de leerlingen en de invloed die dit heeft op de continuïteit in de schoolloopbaan. Naarmate het beroepsbeeld diffuser is, blijken leerlingen een grotere kans te hebben op een minder vloeiende schoolloopbaan. Met andere woorden: leerlingen lopen dan een groter risico op voortijdige uitval, wisseling van opleiding en vertraging en zij schatten een succesvolle afronding van hun opleiding lager in dan leerlingen met een sterker ontwikkeld beroepsbeeld. Deze conclusie betekent tegelijkertijd dat zowel het vmbo als het mbo nog geen adequate aanpak heeft ontwikkeld om ook deelnemers met een minder sterk ontwikkeld beroepsbeeld, te begeleiden en vooral te prikkelen. Uit het onderzoek blijkt ook dat er in de overstap van het vmbo naar het mbo nog weinig op maat wordt gewerkt en de ondersteuning meer een formeel en instrumenteel dan een intensief en persoonlijk karakter kent. Dat blijkt voor veel leerlingen onvoldoende te zijn.

Deze actuele onderzoeksgegevens onderstrepen het belang van de doorlopende leerweg als een van de centrale doelstellingen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Tegelijkertijd laten de onderzoeksgegevens zien dat men in de praktijk nog sterk zoekende is naar manieren om dat voor elkaar te krijgen. Daarbij ontbreken vaak ook richtinggevende ideeën en beelden over wat de essentiële bouwstenen zijn van een succesvolle aanpak en hoe dat er in de praktijk uitziet. Deze publicatie beoogt een bijdrage te leveren aan het opvullen van deze leemte.

## 2.3 Wat verstaan we onder ‘doorlopende leerweg’?

De kenniskring ‘Doorlopende leerwegen’ richtte zich op de condities in het primaire opleidingsproces. Vanuit het perspectief van de realisatie op de werkvloer kwamen in de kenniskring ook verankeringsvraagstukken op institutioneel en regionaal niveau aan de orde. Analyses van ‘voorbeeldpraktijken’ op de werkvloer (hoe geef je het vorm?) leiden immers vaak tot het formuleren van condities met betrekking tot verankering en duurzaamheid (hoe voer je het door?). Deze verankeringsvraagstukken zijn niet uitgediept in de kenniskring ‘Doorlopende leerwegen’. We verwijzen hiervoor naar de uitkomsten van de kenniskringen ‘Lerende Organisatie’ en ‘Onderwijs en Bedrijfsleven; partners in kennis’.<sup>9</sup>

De beroepskolom is in de kenniskring ‘Doorlopende leerwegen’ opgevat als een verticaal opleidingstraject dat door onderwijs en bedrijfsleven gezamenlijk wordt georganiseerd. Doorlopende leerwegen krijgen daarmee vorm binnen onderwijsvoorzieningen én in de beroepspraktijk.

Praktijken van doorlopende leerwegen zijn in de kenniskring getypeerd vanuit drie invalshoeken:

- 1 Voor wie?
  - verticaal: positionering in de onderwijsloopbaan: vmbo, mbo naar niveau, hbo dan wel leeftijd en kwalificatieniveau.
  - horizontaal: positionering in breedte van sectoren, branches, beroepsvelden.

<sup>9</sup> Zie de in voetnoot 7 genoemde publicaties van Van den Berg en Geurts (2007) en Westerhuis (2007).

## 2 Wat?

- hardere aspecten van afstemming (niveau, beroepsdomein, fasering).
- zachtere aspecten van afstemming (pedagogische benadering, didactiek, abstractieniveau, cultuur).

## 3 Hoe?

- via de **pedagogisch-didactische aanpak**: het onderwijsleerproces op maat als het gaat om werkvormen, leerplekken, begeleidingsvormen, volgordelijkheid van theorie-praktijk; abstract-concreet.
- via het **programma/curriculum**: het programma of curriculum op maat uitgaande van de (beroepsidentiteits)ontwikkeling van cursisten met als na te streven eindpunt een erkende beroepskwalificatie. In plaats van ‘backward mapping’ met de kwalificatievereisten als uitgangspunt, gaat het hier dus om ‘forward mapping’ met de kwalificatievereisten als legitimeringskader en de persoonlijke ontwikkeling als uitgangspunt.
- via de **organisatie van opleidingstrajecten**: verbeterde toegankelijkheid, soepele overgangen, heterogeen en wisselend groeperen van deelnemers (bijvoorbeeld vmbo’ers die samen met mbo’ers een deel van het opleidingstraject volgen, dus naar niveau maar ook naar beroepsdomein), op school maar ook op de werkplek.
- via **ondersteunende schoolorganisatorische processen** (procesmanagement): geen belemmeringen in roosters, inzet van personeel, middelen enzovoort, maar ook creëren van mogelijkheden om leren in en op verschillende settings mogelijk te maken.
- via verticale en horizontale (regionale) **samenwerking**: ketenbeheer.

In de kenniskring lag het accent voor wat betreft categorie 3 (hoe?) op de eerste drie genoemde vormen. De twee laatste vormen bleven buiten beschouwing vanwege de afbakening tot het primaire proces en de overlap met de thematiek van de andere kenniskringen.

Deze drie invalshoeken vormen het stramien waarmee we in hoofdstuk 3 zeven praktijken introduceren waarin men doorlopende leerwegen tracht vorm te geven. De beknopte beschrijving geeft een beeld van waar de projecten staan. Vervolgens gaan we in hoofdstuk 4 een stap verder. Hierin proberen we te komen tot verdiepend inzicht en nadere beeldvorming door de aanpak in deze zeven praktijken te koppelen aan wat de theorie en experts erover zeggen. Zo

komen we tot een aantal kenmerken van 'goed aansluiten' dat het doorleren van deelnemers in de beroepskolom bevordert. Door het perspectief van de ondersteuning (onderwijsinstelling, begeleiders) direct te koppelen aan het perspectief van de lerende, hebben we de zaak omgedraaid: goed aansluiten is het scheppen van voorwaarden voor doorleren. Doorleren is daarmee het sleutelbegrip.

In navolging van Van Asselt (2006, p. 16) nemen we als uitgangspunt daarbij het bevorderen van 'continuïteit in de leerloopbaan' met als criteria:

- voortzetting van de competentieontwikkeling van de deelnemer;
- de deelnemer behoudt het overzicht en de controle over de eigen loopbaanmogelijkheden en stappen daarin;
- de nieuwe leeromgeving stimuleert het leerproces.

Dit uitgangspunt zal via het verbinden van theoretische inzichten en praktijkreflectie in hoofdstuk 4 worden uitgewerkt tot een pedagogisch-didactisch raamwerk.



# Zeven praktijken op weg

# 3

Hierna worden zeven projecten gepresenteerd als praktijkvoorbeelden van het werken aan doorlopende leerwegen. Na een korte schets van de ontwikkelde praktijk worden de casussen getypeerd vanuit de invalshoeken uit de vorige paragraaf: voor wie, wat en hoe?

## 3.1 Het Eindhovens Model – leren volgens je eigen scenario

17

### KERN VAN DE ONTWIKKELDE PRAKTIJK

In het Eindhovens Model (hEM) vormen *scripts* de bouwstenen van kwalificerende opleidings-trajecten en zijn *scenario's* het voertuig voor de ontwikkeling van de student. Op basis van (onder andere) opdrachten uit het bedrijfsleven ontwikkelen groepjes docenten scripts die een (formele) relatie hebben met de kwalificatiestructuur. Een script bestaat uit leerinhouden, beoordelingscriteria en -vormen. Studenten werken een script uit tot een persoonlijk scenario door hun eigen context (opdracht en omgeving) te formuleren waarin ze het script uitvoeren. Docenten zijn gekoppeld aan twee tot vier scripts en doen de begeleiding en de eindbeoordeling. Bij de eindbeoordeling is ook een praktijkvertegenwoordiger betrokken. Studenten voeren scripts in groepjes uit. Verdiepende workshops zijn onderdeel van scripts en zijn ondersteunend aan de realisatie van scenario's. Studenten vullen hun portfolio via het werken aan scenario's met bewijzen dat ze voldoen aan de eisen die geformuleerd zijn in de scripts. Hun portfolio bepaalt of ze gereed zijn voor het afleggen van de meesterproef die gekoppeld is aan de gekozen beroepskwalificatie. De mentor of loopbaanbegeleider begeleidt de student in het afleggen van deze route.

Het Eindhovens Model wordt toegepast op de School voor Handel en Marketing van ROC Eindhoven. Studenten stromen in op basis van hun voorkeur voor deze beroepssector. De meeste studenten kiezen hun route ook binnen deze sector. Door de persoonlijke vormgeving via het werken met scenario's zijn sectoroverstijgende routes mogelijk.

### **VOOR WIE?**

Deze opleidingspraktijk is in eerste instantie ontwikkeld voor de mbo-studenten van de school zelf. In schooljaar 2004/2005 ging het om 120 bol-studenten van niveau 1 en 2. Met ingang van schooljaar 2005/2006 zijn circa 240 bol-studenten van niveau 3 en 4 gestart. Vanaf schooljaar 2006/2007 worden alle studenten van de school opgeleid volgens het Eindhovens Model. Eind 2006 volgen 1100 van de in totaal 1620 studenten Handel en Marketing onderwijs volgens het Eindhovens Model (De Lange en Looijmans, 2007).

### **WAT?**

In principe wordt het kwalificatieniveau binnen het beroepsonderwijs volgens het Eindhovens Model niet meer vooraf bepaald, maar gebeurt dit achteraf. Namelijk op het moment dat een student aangeeft zijn of haar portfolio te willen afronden en zich daarbij te willen richten op een specifieke beroepskwalificatie (die dan met een meesterproef zal worden geformaliseerd).

In samenwerking met Fontys Hogeschool zal in de nabije toekomst het uitstroomniveau verzaard kunnen worden tot en met Associate Degree. Ook wordt gewerkt aan een gezamenlijke propedeuse volgens hetzelfde opleidingsconcept, zodat overstap naar het hbo min of meer ongemerkt plaatsvindt. De gedachte is om het opleidingsconcept via samenwerking tevens vorm te geven in vmbo-scholen in de regio. Sommige vmbo-scholen bieden al enkele scripts aan. Verder wordt gewerkt aan het inrichten van een portfoliosystematiek van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo die recht doet aan de ontwikkelde opleidingspraktijk zodat bij instroom in het mbo en hbo hiermee verder gewerkt kan worden.

Wanneer toegepast binnen de kolom als geheel (vmbo, mbo, hbo) is het ontwikkelde concept te beschouwen als een integrale aanpak waarin het ontwikkelingstraject van de deelnemer vanaf de leeftijd van 14 jaar het uitgangspunt vormt. Voorlopig is dat alleen nog maar het geval binnen het mbo voor wat betreft het onderscheid tussen kwalificatieniveaus. De onderwijsorganisatiegrenzen zijn nu nog bepalend voor de belangrijkste breuken in het ontwikkelingstraject.

## Hoe?

Het accent in de nieuwe opleidingspraktijk ligt op:

- de andere pedagogisch-didactische aanpak en
- de andere definitie en opzet van het programma/curriculum.

De gedachte is dat als dit opleidingsconcept praktijk is in de hele beroepskolom er van een klassiek aansluitingsvraagstuk geen sprake meer is. Vooralsnog ligt het accent op schoolbrede implementatie van het model in het eigen roc.

## 3.2 FC-X-stream Learning – leren vanuit je eigen vragen

### KERN VAN DE ONTWIKKELDE PRAKTIJK

Het eerste uitgangspunt van de op het Friesland College ontwikkelde onderwijspraktijk is dat de *leervraag* van de cursist het opleidingstraject bepaalt: “Waar wil ik naartoe, waar ben ik goed in, waarin zou ik goed willen zijn?”. De keuzes die cursisten maken geven richting aan het traject. Een tweede uitgangspunt is dat het leren in de praktijk het voertuig is voor de ontwikkeling van de deelnemer. Prestaties zijn de bouwstenen van het programma en het leertraject van de deelnemer.

Een prestatie is een realistische opdracht van buiten de school, geformuleerd door het bedrijfsleven of andere maatschappelijke organisaties. Cursisten werken in heterogene groepen aan deze opdracht waarbij theoretische verdieping en praktische training naar behoefte mogelijk is. Naast het werken aan prestaties is het al werkend leren onderdeel van leertrajecten. Gedurende het leertraject verzamelt de cursist in een portfolio alles wat deze belangrijk vindt om te kunnen laten zien wat hij of zij geleerd heeft. Een portfolio is zo dus gevuld met bewijsmateriaal. Bij de beoordeling wordt een onderscheid gemaakt tussen beoordeling om te leren (ontwikkelingsgericht) en beoordeling om te beslissen ten behoeve van kwalificering. In beide gevallen is de cursist verantwoordelijk voor het aandragen en aantonen van de bewijslast. Ook is het bedrijfsleven steeds actief betrokken. In beide gevallen betreft het een intersubjectieve beoordeling. De kwalificerende beoordeling is gebaseerd op het portfolio van de cursist, competent gedrag in een kritische beroepssituatie en toelichting van dat gedrag.

De organisatorische basisstructuur van deze opleidingspraktijk kenmerkt zich door schooljaren die bestaan uit vier keer tien weken. Negen weken lang wordt er gewerkt aan een opdracht van buitenaf of gaan cursisten op stage. De tiende week staat te boek als 'vertraagde tijd'. Die week is bedoeld om de balans op te maken. De geleverde prestaties worden beoordeeld. Cursisten maken dan ook keuzes over het vervolg van hun opleiding. En ze kunnen die week besteden aan extra trainingen in vakken waarvan ze gemerkt hebben dat ze die nodig hebben.

Uitgangspunt bij de rol van de docent in dit concept is dat deze het traject van de cursist volgt. Vanuit dit perspectief is de docent ontwikkelaar van leersituaties, beoordelaar samen met het bedrijfsleven, instructeur van vaardigheden, keuzebegeleider en coach. Hij of zij stelt vragen, stimuleert samenwerking, doet aan 'theorie-overdracht' en confronteert met andere situaties. De docent voegt dus heel duidelijk iets toe want zorgt zo voor versnelling en verdieping. Een groep van vijf tot zeven docenten vormt een team voor een aantal cursisten en voert de rollen uit die nodig zijn.

### **VOOR WIE?**

Het opleidingsconcept is in eerste instantie ontwikkeld voor cursisten binnen de pilot FC-XL. Dat zijn cursisten van niveau 2 tot en met 4. Er is geen inperking qua beroepsrichting. Het doorlopen traject bepaalt voor welke beroepskwalificatie de cursist het geleerde uiteindelijk wil laten verzilveren.

Eind 2005 is een koerswijziging ingezet:

- XL ontwikkelt zich apart verder als loopbaancentrum voor cursisten die nog geen keuze hebben gemaakt of een nieuwe keuze willen maken. Cursisten stromen daarna weer door naar kwalificerende trajecten. Bij de ontwikkeling tot loopbaancentrum worden krachten gebundeld met het project 'werken met de stad' dat gericht is op cursisten op niveau 1, waarmee het vakgerichte ook ingezet wordt in oriënterende trajecten.
- De ervaringen die opgedaan zijn met praktijkgestuurd leren worden benut door andere units van het Friesland College waarmee de aanpak in de volle breedte wordt ingevoerd. In september 2006 is het opleidingsconcept roc-breed ingevoerd.

## WAT?

Er wordt samengewerkt met het vmbo en hbo in de regio. Het streven is om de beroepskolom vorm te geven door overal hetzelfde leerconcept toe te passen (structureel/organisatorisch) én om de prestaties zo veel mogelijk door heterogeen samengestelde groepen cursisten te laten uitvoeren (cultureel/pedagogisch-didactisch). De ontwikkelde (en verder uit te werken) opleidingspraktijk is te beschouwen als een integrale aanpak, waarin het ontwikkelingstraject van de deelnemer vanaf 14 jaar het uitgangspunt vormt.

Structureel/organisatorisch is er niet echt sprake van een beroepskolom. Cultureel/pedagogisch-didactisch zijn er al enkele belangrijke stappen gezet. Zo worden er prestaties uitgevoerd waarin vmbo-leerlingen en/of mbo-cursisten en/of hbo-studenten gezamenlijk werken aan een externe opdracht en daarbij begeleid worden door een team van docenten afkomstig uit de verschillende geledingen. Ook worden grotere trajecten opgepakt. Met het vmbo is daarbij sprake van maatwerk. Met de ene school wordt samengewerkt om integrale trajecten voor leerlingen (zoals een talentklas vmbo-hbo) te realiseren, tussen docenten (pro-mbo-project waarin mbo-docenten ook lesgeven op het vmbo) én in het kader van gezamenlijke prestaties. Met de andere school wordt af en toe samengewerkt in het kader van een prestatie en worden andere mogelijkheden voorzichtig verkend. Met het hbo wordt voor wat betreft een aantal units nauw samengewerkt.

## Hoe?

Het accent in de nieuwe opleidingspraktijk ligt op:

- de andere pedagogisch-didactische aanpak en
- de andere definitie en opzet van het programma/curriculum.

Evenals bij het Eindhovens Model is de gedachte dat als dit opleidingsconcept praktijk is in de hele beroepskolom er van een klassiek aansluitingsvraagstuk geen sprake meer is. Bij FC-XL wordt echter ook tegelijkertijd gewerkt vanuit de andere drie perspectieven: organisatie van opleidingstrajecten, schoolorganisatorisch procesmanagement en regionaal ketenbeheer. Bovendien is het gezamenlijke opleidingsconcept al geconcretiseerd in enkele prestaties en samenwerkingsvormen.

XL functioneert in het geheel als een soort reageerbuis, waarbinnen wordt geëxperimenteerd. Succesvolle uitvindingen worden naar de omgeving verspreid, waarbij de medewerkers als kwaliteitsbewaker en coach functioneren.

Voor de samenwerking die met het vmbo en hbo wordt aangegaan is een structuur ontwikkeld waarbij de medewerkers van XL een spilpositie vervullen.

### 3.3 Beroepskolom Sport Groningen – smal, snel of breed in sport<sup>10</sup>

#### KERN VAN DE ONTWIKKELDE PRAKTIJK

De bedoeling is om een sportkolom te realiseren van vmbo, mbo naar hbo waarbij op de twee scharnierpunten één jaar *versnelling* kan worden gerealiseerd (in totaal twee jaar dus). Het vmbo kent sinds drie jaar het opleidingstraject Sport, Dienstverlening en Veiligheid (SDV). Dit is een brede opleiding waarbij 80 tot 90 procent van de leerlingen instroomt op de noemer ‘sport’. Uiteindelijk gaat echter maar iets meer dan een derde van de leerlingen verder met Sport en de rest kiest voor Dienstverlening of Veiligheid. Het hbo heeft een sportopleiding die in principe ook breed is opgezet. Het mbo biedt sinds 2002 de kwalificatie ‘sport en beweging’ (SB) aan. Dit is een relatief smal opleidingstraject. Met ingang van schooljaar 2006/2007 is de opleiding vanaf het eerste leerjaar verbreed en competentiegericht opgezet, zodat er qua aanpak daadwerkelijk sprake is van een kolom.

De ambitie is een variatie aan doorlopende leerwegen te ontwikkelen waarin smalle trajecten, oriëntatietrajecten en ontwikkeltrajecten (van breed naar smal en andersom) mogelijk zijn. De intentie is dat de deelnemer die nog geen keuze heeft gemaakt intensief wordt gecoacht en de deelnemer die al een helder beeld voor ogen heeft meteen specifiek wordt opgeleid.

De versnelling in de overstap van vmbo naar mbo bestaat uit gelijkstelling van de meesterproef waarmee de proeven van bekwaamheid uit het vierde jaar van het vmbo worden afgesloten, met het beroepsproduct aan het einde van het eerste mbo-jaar. Hierdoor kunnen leerlingen direct instromen in het tweede leerjaar mbo. De versnelling in de overstap van mbo naar hbo wordt gerealiseerd door de meesterproef aan het einde van het vierde mbo-jaar gelijk te stellen aan het beroepsproduct uit het tweede hbo-jaar zodat ingestroomd kan worden in het derde leerjaar hbo.

<sup>10</sup> Zie ook Raket 2005, hoofdstuk 6.

### VOOR WIE?

In 2005 is voor de eerste keer geëxperimenteerd met de proeven van bekwaamheid voor vierdejaars vmbo'ers SDV. In 2006 hebben 400 leerlingen de meesterproef afgelegd en zouden daarmee dus voor versnelling in aanmerking komen. Er is bekeken in hoeverre die versnellingen in de aansluiting naar het mbo SB mogelijk waren. Het portfolio heeft hierbij als ondersteunende bewijsvoering gediend. De mbo-opleiding waar de vmbo'ers instroomden, was op dat moment echter net gestart met het nieuwe opleidingsconcept in het eerste jaar en nog niet in het tweede jaar. Een versnelling in de overgang van vmbo naar mbo was daardoor nog niet mogelijk. In 2006 zijn wel vier leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo doorgestroomd naar de niveau 3/4-opleiding van het Alfa-college SB. In 2007 zullen dat er aanzienlijk meer zijn en ook de versnelling zal in dat jaar voor het eerst mogelijk zijn. In 2006 is de eerste groep van 28 studenten vanuit het mbo in het kader van de verkorte leerweg het hbo ingestroomd. Zestien studenten hebben hun traject met een normale verkorting van één jaar vervolgd door in het tweede leerjaar in te stromen en vier studenten boekten het nagestreefde extra jaar leerwinst doordat ze in het derde jaar konden instromen. De overige acht zijn gewoon met het eerste jaar gestart. Ook hier is de verwachting dat er in 2007 aanzienlijk meer studenten zullen zijn die de extra verkorting kunnen realiseren.

### WAT?

Gedurende de projectperiode is in gezamenlijke werkgroepen gewerkt aan de voorbereiding van de versnellingen en de vormgeving van een gezamenlijke pedagogiek en didactiek. Mbo-docenten zijn mede-beoordelaars bij de proeven van bekwaamheid van vmbo'ers om te weten waar ze op voort moeten bouwen. Mbo-docenten zijn ook medebeoordelaars bij proeven van bekwaamheid in het hbo om te weten waar ze naar toe moeten leiden. Wat betreft de versnelling van mbo naar hbo is er in schooljaar 2004/2005 een begin gemaakt met algemene competenties en in 2005/2006 zijn de sectorspecifieke competenties (ontwerpen, lesgeven, evalueren, managen) verder geconcretiseerd. Daartoe is een uitwisseling (op basis van detachering) opgezet van mbo-docenten en hbo-docenten.

In het eindplaatje van de kolom is er bij de doorstroom naar het mbo in principe geen sprake meer van instroom in een opleidingstraject met een van tevoren bepaald kwalificatieniveau. Het kwalificatieniveau zal achteraf, aan de hand van een zogenaamde 'ontwikkellijn', worden

bepaald. Deze ontwikkellijn eindigt op het moment dat een deelnemer aangeeft ver genoeg te zijn in zijn (sportonderwijs)ontwikkeling en de daarbij behorende specifieke beroepskwalificatie (die dan met een meesterproef zal worden geformaliseerd).

De opleidingspraktijk is daarmee te beschouwen als een integrale aanpak waarin het ontwikkelingstraject van de deelnemer van 14 jaar en ouder die zich focust op de sportsector, het uitgangspunt vormt. Het ontwikkelingstraject voor deze deelnemer is relatief kort, omdat deze deelnemer *weet wat hij wil* en kiest voor een onderwijsloopbaan binnen de beroepskolom sport. Aan de andere kant geeft de onderwijspraktijk ook openingen voor deelnemers die op een later moment in hun onderwijsloopbaan voor sport kiezen of juist na verloop van tijd niet meer geïnteresseerd zijn in sport en dan toch moeiteloos kunnen doorstromen naar een andere opleiding.

### Hoe?

Het accent in de nieuwe opleidingspraktijk ligt op een specifiek beroepsdomein: sport.

Uitgangspunt voor de invulling zijn:

- een andere pedagogisch-didactische aanpak;
- een andere definitie en opzet van het programma/curriculum;
- een andere organisatie van opleidingstrajecten.

De gedachte hierachter is dat een deelnemer eerder zal kiezen voor de sector 'sport' als hij of zij ziet dat voor dit beroepsdomein een opleidingstraject op maat gebouwd is met aansluiting naar andere niveaus binnen of buiten de branche. Het accent ligt in dit project vooralsnog op de flexibilisering van opleidingstrajecten.

## 3.4 MTS<sup>plus</sup> – Mens, Techniek en Samenleving van vmbo tot hbo

### KERN VAN DE ONTWIKKELDE PRAKTIJK

In december 2001 namen zeven roc's in de regio's Noord- en Zuid-Holland en Flevoland het initiatief voor een herontwerp van de bol 3 en 4 mbo-opleidingen. Achterblijvende instroom, grote uitval en verouderde uitstroomprofielen dwongen de scholen hun technisch onderwijs

drastisch te herzien. Voor de vernieuwde opleidingen is de naam MTS<sup>plus</sup> gekozen. De afkorting staat voor *Mens, Techniek en Samenleving*. Voor deze vernieuwde MTS<sup>plus</sup> opleidingen is de bestaande inhoud van het onderwijs opnieuw aan de praktijk getoetst en aangevuld met een leerlinggerichte benadering, meer oriëntatiemogelijkheden, intensieve begeleiding en het denken in loopbanen. Sleutelwoorden bij de aanpak zijn: natuurlijk- en competentiegericht leren, ervaringsleren in de (beroeps)context en het ontwikkelen van zelfgestuurd leren. Binnen MTS<sup>plus</sup> blijven de bestaande techniekopleidingen herkenbaar, maar er zijn ook nieuwe opleidingsmogelijkheden zoals mechatronica en commerciële bouwkunde. Vandaar de ‘plus’ in de naam.

Het nieuwe opleidingsconcept wordt in de deelnemende roc's sinds 2002 (twee roc's) en 2003 (de overige roc's) in praktijk gebracht. In een aanvullend project, het innovatiearrangement Competentiegericht Leren in (partnership met) Bedrijven in het MTS<sup>plus</sup> concept – kortweg CLIB MTS<sup>plus</sup> – is een extra impuls gegeven aan de verdere uitwerking van het opleidingsconcept. Het ging daarbij om het ontwikkelen van prestaties voor toepassing in de nieuwe opleidings-trajecten.

In het kader van ontwikkeling van het nieuwe opleidingsconcept zijn ook activiteiten ontwikkeld samen met het vmbo (Schut, 2004) en hbo in de regio. Onderliggende gedachte is dat ontwikkelde prestaties niet alleen als voertuig voor het leren van de deelnemers in de mbo-opleidingstrajecten dienen, maar dat ze ook een voertuig kunnen zijn voor een betere afstemming binnen de beroepskolom als geheel. Uitvoering van prestaties gebeurt dan in teams waarbij vmbo- en mbo-deelnemers dan wel mbo- en hbo-studenten samenwerken.

### **Voor wie?**

Opleiden via het MTS<sup>plus</sup> concept is in eerste instantie gericht op deelnemers in de beroeps-opleidende trajecten op de hogere niveaus (bol 3 en 4), maar de contacten en invloed van het concept waaieren ook uit naar vmbo en hbo.

Zo is in de Amsterdamse regio het ontwikkelen van een technoroute van vmbo naar mbo een van de speerpunten. Behalve aandacht voor doorstroom vanuit de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo naar het mbo, gaat het ook om het bevorderen van de doorstroom vanuit de gemengde en met name de theoretische leerweg naar het mbo (gehonoreerd als een nieuw innovatiearrangement).

De activiteiten voor doorstroom van MTS<sup>plus</sup> naar hbo zijn onderdeel van een breder project: ‘Herontwerp mbo-hbo-techniek’, een van de projecten van het Deltapunt Bèta Techniek. Binnen dit project is onder meer een intensief traject met derdejaars en vierdejaars MTS<sup>plus</sup>’ers uitgevoerd, om na te gaan hoe de doorstroom binnen dit concept vorm zou kunnen krijgen. Bij dit overkoepelende project zijn de zeven roc’s en twee hogescholen betrokken.

### **Wat?**

Uitgangspunt bij de aansluitingsactiviteiten is een integrale aanpak waarbij door het werken met integrale prestaties (de projectopdrachten) de grenzen van de gehele beroepskolom worden doorbroken. De personele samenwerking zou uiteindelijk zo vergaand kunnen zijn dat er sprake is van heterogene docententeams die de ontwikkelingstrajecten van deelnemers gaan begeleiden.

Bij het ROC van Amsterdam worden docenten gericht opgeleid in het werken met het MTS<sup>plus</sup> concept. In het kader van de ontwikkeling naar een opleidingsschool is hiervoor een uitgebreid werkboek ontwikkeld (Volder, 2006). Voor het MTS<sup>plus</sup> concept is inmiddels ook een keurmerk ontwikkeld.

### **Hoe?**

Het accent in de aansluitingsactiviteiten, die in het bijzonder in de Amsterdamse en Zaanse regio in het kader van MTS<sup>plus</sup> worden ondernomen, ligt op:

- Een andere pedagogisch-didactische aanpak. Op basis van het onderwijsconcept zoals dat ontwikkeld is voor het mbo worden de consequenties voor de aanpak in het vmbo en het vervolgtraject in het hbo nagegaan.
- Een andere definitie en opzet van het programma/curriculum en een andere organisatie van opleidingstrajecten. Gezocht wordt naar de ideale weg om de doorstroom te bevorderen, onder andere op basis van motivaties van de deelnemer, waarbij kwalificatievereisten zich op de achtergrond afspelen.
- Ondersteunende schoolorganisatorische processen: vooral wordt sterk ingestoken op de koppeling van professionalisering en innovatie.

Voorlopig is bij de aansluitingsactiviteiten in het kader van MTS<sup>plus</sup> sprake van flexibilisering van opleidingstrajecten. Voor de nabije toekomst wordt gestreefd naar meer institutionele en pedagogisch-didactische flexibilisering.

### 3.5 Xenerix – versneld naar het hbo

#### KERN VAN DE ONTWIKKELDE PRAKTIJK

Xenerix is een van de projecten van de Hogeschool Zeeland die de steunpilaren vormen van een in ontwikkeling zijnde mbo-hbo-route Informatica van zes jaar. In het project Xenerix is de conceptuele fase van een toolbox ontwikkeld in een gezamenlijk proces tussen mbo'ers, hbo'ers en werkenden. Er is een sterke samenwerking met het bedrijfsleven zowel op het niveau van de studenten als op het niveau van de docenten/ontwerpers. Een voorbeeld daarvan is de maandelijkse architectuurvergadering waaraan mbo-docenten, hbo-docenten én mensen van de werkvloer vanuit het bedrijfsleven deelnemen. Verder bedenken mbo- en hbo-docenten gezamenlijk opdrachten voor studenten.

Xenerix is technisch gezien een nieuw te ontwikkelen *product* voor het bedrijfsleven, het gaat om het ontwikkelen van een contentmanagement systeem. Onderwijskundig, pedagogisch-didactisch is het het *voertuig* voor (authentiek) leren. Het uitgangspunt is dat opleidingsroutes opgebouwd zijn uit dergelijke projecten. Integrale thema's zijn de dragers van deze opleidings-trajecten.

De *versnelling* in het mbo-hbo-Informatica-traject komt bovenop het al bestaande zevenjarig traject dat gebaseerd is op de verwantschap tussen de opleidingen. Voor het zesjarige programma kunnen mbo'ers in hun tweede leerjaar kiezen. Alleen de betere en vooral gemotiveerde studenten komen voor dit traject in aanmerking. Al in het eerste jaar worden deze zogenaamde mbo-4+'ers geïdentificeerd, waarna in het tweede jaar een definitief advies volgt op basis van een toets. Na het derde semester krijgen de deelnemers een extra vak bovenop het al bestaande programma. Deze *verzwaring* kost de studenten vier uur per week. In het zesde en zevende semester komen de deelnemers naar de hogeschool en werken ze met hbo'ers samen in projecten. Dat kost hen acht uur per week extra. Concreet houdt dit in dat 'mbo-toppers' de mogelijkheid krijgen om tijdens hun mbo-opleiding alvast hbo-modules te volgen en zo hun hbo-propedeuse halen. Op die manier wordt hun opleiding verkort.

### **Voor wie?**

Studenten doen opdrachten in het kader van het ontwerpen van de concept-toolbox en het bouwen ervan. Mbo'ers, hbo'ers en werkenden werken daarin met elkaar samen. Bij de mbo'ers gaat het om de bol4'ers die een versneld traject volgen op de Hogeschool Zeeland; hbo'ers zijn de studenten in de reguliere hbo-informatica opleidingen en werkenden zijn degenen die vanuit het bedrijfsleven aan het ontwikkelconcept werken. In schooljaar 2006/2007 zit de eerste lichting 4+ studenten (circa tien) in het vijfde jaar van het zesjarig traject.

### **Wat?**

Met ROC Zeeland is al sprake van vergaande samenwerking. Ook op het niveau van het onderwijsconcept is er veel overeenstemming. De ICT-academie, gestart in 2003, werkt volgens het projectprincipe. Het idee is dat de doorgaande route ook naar 'beneden' verder kan worden vormgegeven, naar het toeleidingstraject in het vmbo, maar ook binnen mbo tussen de verschillende niveaus. Het Xenerix-project (ontwikkelen van concept en tool) functioneerde als een verbindende schakel tussen de twee opleidingen, waardoor management en docenten met elkaar contact konden hebben. Met ROC Westerschelde wordt aanstalten gemaakt een dergelijk traject te realiseren.

Voorlopig ligt het accent sterk op het bewerkstelligen van doorlopende leerwegen via de zachte aspecten van afstemming (pedagogische benadering, didactiek, abstractieniveau, cultuur). Door het werken aan gezamenlijke projecten is er sprake van versnelling in het opleidingstraject. Mbo'ers moeten het versnelde traject echter naast hun reguliere opleidingstraject doen. In die zin is er geen sprake van een integrale benadering en verankering in de opleidingssystematiek en schoolorganisatie.

### **Hoe?**

Het realiseren van doorlopende leerwegen kent een sterk branchegericht accent met een productgerichte werkwijze. In samenwerking met het bedrijfsleven worden beroepspraktijk-gerichte projecten ontwikkeld waaraan technisch gezien behoefte is en die tegelijkertijd als een hefboom voor aansluiting (kunnen) werken. De pedagogisch-didactische aanpak is daarmee de centrale invalshoek.

### 3.6 Flexibele Zorgkolom – werken aan je portfolio

#### KERN VAN DE ONTWIKKELDE PRAKTIJK

Het project Flexibele Zorgkolom beoogt enerzijds samenwerking tussen onderwijs en beroepspraktijk tot stand te brengen en anderzijds tot afstemming in de beroepsonderwijskolom 'zorg' te komen. In het project wordt gesproken van een *horizontale* as, waarin de beroepspraktijk uitgangspunt vormt voor de aan te bieden onderwijsinhoud, en een *verticale* as, waarin afstemming plaatsvindt tussen vmbo, mbo en hbo. Samenwerkingspartners in het project zijn roc's, hbo-instellingen, vmbo's, zorginstellingen en een aantal ondersteunende partijen.

Het Horizon College (roc) is de spil van het project. In het project staat de ontwikkeling naar *competentiegericht* onderwijs centraal, gedeeltelijk gebaseerd op het concept natuurlijk leren. Voor het onderwijs in de zorg zijn ontwikkel- en leerlijnen en prestaties geformuleerd. In dat kader wordt samengewerkt met de toeleverende vmbo's en de ontvangende hbo-instellingen.

De samenwerking met in totaal zes vmbo-scholen kent verschillende vormen die ook variëren per school. Het ontwikkelen en werken met portfolio's is een centrale activiteit. Samen met de uitvoering van de in ontwikkeling zijnde meesterproeven vormt het een belangrijk instrument waarmee vmbo-leerlingen een vloeiende overstap kunnen maken naar het mbo. De vmbo-leerlingen kunnen daarnaast al kennismaken met de aanpak in het mbo doordat ze hun sectorwerkstukken (gemengde/theoretisch leerweg) dan wel de beroepsgerichte vakken (kader- en basisberoepsgerichte leerweg) op het mbo kunnen maken, onder begeleiding van vmbo- en mbo-docenten. Op een enkele vmbo-school wordt het op het mbo ontwikkelde pedagogisch-didactisch concept vertaald naar het vmbo.

Met het hbo is de samenwerking wat minder ver gevorderd, maar ook daar is het de bedoeling dat het portfolio een belangrijke rol gaat spelen en dat men pedagogisch-didactisch naar elkaar toegroeit.

#### VOOR WIE?

Het onderwijsconcept is met ingang van september 2005 van toepassing voor alle instromende eerstejaars op de niveaus 1 t/m 4, bol en bbl van de sector zorg. Daarbij zijn de bbl en bol naar elkaar toegroeid vanwege de omvangrijke praktijkcomponent in de bol. Deelnemers worden

ook uitgedaagd hun opleiding op een hoger niveau te vervolgen. Deelnemers van niveau 3 en 4, bol en bbl, starten gezamenlijk in een groep. Eind 2006 zijn er ongeveer 2500 deelnemers die onderwijs volgen volgens de nieuwe aanpak.

In 2006 is 12,5 procent van de mbo-instroom binnengekomen met een portfolio en het streven is dat dat in 2007 50 procent zal zijn. In 2008 heeft het eerste niveau 4-cohort dat de opleiding volgens het nieuwe model heeft gevolgd, de opleiding afgerond. Het streven is dan dat 10 procent instroomt in de hbo-instellingen waarmee men de samenwerking verder wil vormgeven.

### **Wat?**

De samenwerking met het vmbo binnen de Flexibele Zorgkolom richt zich op een combinatie van harde en zachte aspecten binnen een integrale aanpak. Er wordt veel werk gemaakt van het vloeiend maken van de harde cesuur op de breuklijnen van de kolom. Voor de overstap van het vmbo naar het mbo wordt proefondervindelijk onderzocht of de combinatie van een doorstroomportfolio en het afleggen van een juniorproef (in november van het vierde jaar) en een meesterproef (in april van het vierde jaar), het centraal examen voor het beroepsgerichte deel zou kunnen vervangen. Bij de beoordelingen worden systematisch mbo-docenten betrokken. Verder maken de vmbo-leerlingen op tal van manieren kennis met de aanpak op het mbo, de sfeer op het mbo en de aard van de beroepssector. Twee vmbo-scholen hebben het onderwijsconcept van het roc volledig geadopteerd. Voor de samenwerking tussen mbo en hbo staat een dergelijke integrale aanpak nog in de kinderschoenen.

### **Hoe?**

Het accent van de aanpak binnen de Flexibele Zorgkolom ligt op een combinatie van:

- een pedagogisch-didactische insteek;
- het organiseren van opleidingstrajecten;
- het curriculum.

Er is in het werken aan de doorlopende leerweg duidelijk sprake van 'forward mapping' van het opleidingsprogramma. Dat wil zeggen dat het opleidingsaanbod voortbouwt op datgene wat de deelnemer inbrengt uitgaande van zijn of haar ontwikkelingstraject. Tegelijkertijd worden

echter de andere twee perspectieven expliciet meegenomen: procesmanagement en ketenbeheer staan centraal in de (innovatie)aanpak.

### 3.7 Masterdam West – onder één dak

#### KERN VAN DE ONTWIKKELDE PRAKTIJK

Masterdam staat voor een set waarden die ROC ASA-breed vorm moeten krijgen. Het project wil de school en het leren midden in de samenleving situeren. De centrale gedachte is om beroeps- onderwijs zo vorm te geven dat de levensdomeinen wonen, werken, leren en zorgen aan elkaar verbonden zijn. De (levens)loopbaan van jongeren is uitgangspunt voor het arrangeren van opleidingstrajecten die in een ‘netwerkachtige’ setting plaatsvinden. In die zin wordt de school binnenstebuiten gekeerd, dat wil zeggen als het ware ‘op straat gezet’ en is zij het transferpunt in de verbinding tussen de genoemde domeinen: *De school als regisseur in de buurt*.

Partners in dit innovatiearrangement beperken zich niet alleen tot bedrijven en onderwijs- instellingen in de kolom. Woon- en zorgorganisaties zijn eveneens natuurlijke partners. Ook de samenwerking met de gemeente (stadsdeelraden) is intensief.

Het project bestaat uit een zevental pilots in Amsterdam waarin getracht wordt Masterdam in de praktijk te realiseren. Sommige initiatieven zijn kleinschalig en heel intensief, andere initiatieven zijn gericht op grotere populaties. De variëteit aan activiteiten is groot, van het onderbrengen van vmbo en mbo onder één dak (bijvoorbeeld TeC Amsterdam voor technisch vmbo en mbo) tot domeingerichte projecten waarin verschillende opleidingstrajecten volgens het principe van werkend leren bij elkaar worden gezet, zo mogelijk ook in samenwerking met het vmbo (bijvoorbeeld ‘schoonheid’, ‘watersport en -recreatie’, ‘wellness’). Die variëteit past ook bij de gedachte van Masterdam: steeds wordt er op maat een ‘netwerkvoorziening’ gebouwd. Uitgangspunt is dat een school/locatie niet meer dan 1000 leerlingen heeft.

Een belangrijke stimulans is de fusie in 2007 met de ISA-scholen (circa 25 vmbo-scholen) waarbij de ambitie is om gezamenlijk vanuit het Masterdamconcept te werken. In het kader van de samenwerking en fusie worden zowel ‘beroepscolleges’ ontwikkeld (gericht op vmbo-mbo-niveau 1 en 2), als ‘kaderlycea’ (vmbo-mbo-niveau 3 en 4 met uitdrukkelijke aandacht voor de aansluiting vanuit de theoretische leerweg).

### **VOOR WIE?**

Het project is gepositioneerd op het snijvlak vmbo/mbo. De doorstroomprofielen waarop het project zich richt zijn de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) en de kaderberoepsgerichte leerweg (kbl). Verder heeft dit project te maken met leerweg ondersteunend onderwijs (lwoo). Voor mbo worden alle niveaus (1 t/m 4) aangeboden. De leeftijd van leerlingen varieert van 12 tot 22 jaar. Het project is van start gegaan in de technische domeinen Voertuigentechniek, Werktuigbouw/ Metaal, Installatietechniek, Elektrotechniek, Bouwkunde, AV-productie, ICT en nieuwe media. In de sectoren Zorg en Economie wordt nu gestart met vergelijkbare trajecten. Het accent ligt op de verticale route vmbo-mbo (een stukje van de kolom). De aandacht is vooral gericht op het mbo-deel. Horizontale vervaging van grenzen (tussen branches, sectoren, beroepsvelden) krijgt beperkt aandacht. De horizontale afstemming is wel onderdeel van het concept, maar nog niet volledig uitgewerkt.

### **WAT?**

Masterdam probeert het faciliteren van doorlopende leerwegen vorm te geven via het combineren van een aanbod- en vraaggericht model. Het kwalificatiedossier heeft de functie om het afbakenen van domeinen te legitimeren, maar binnen de domeinen is de loopbaan van de deelnemer leidend. Het onder-één-dakconcept van de beroepscolleges en kaderlycea waar TeC in feite een soort proeftuin voor is, tackelt in eerste instantie de zachte kant van de aansluiting. Vmbo'ers proeven de mbo-cultuur en raken al wat gewend aan de mbo-docenten. Op pedagogisch-didactisch vlak kan makkelijk afstemming plaats vinden. In het schooljaar 2006/2007 is er nog sprake van redelijk gescheiden teams en werkwijzen. Overdracht van dossiers is al wel goed geregeld. Overigens is dat ook het streven in regionaal verband, maar in de vmbo-mbo-voorzieningen wordt doorstroom naar het mbo in dezelfde domeinen gegarandeerd en vindt geen selectie plaats. Zo wordt gewerkt aan de harde kant van de aansluiting. In het streven naar vmbo-mbo-colleges en lycea zit de gedachte vevat dat het vmbo-examen op termijn een minder scherpe cesuur dient te zijn.

### **HOE?**

Het accent in het project ligt op het pedagogisch-didactische vlak, als hefboom om doorgaande leerlijnen te realiseren (doorgaande zorglijnen). Er wordt getracht de nieuwe ervaringen en

verworvenheden een plaats te geven in de programmastructuur en de organisatie van de opleidingstrajecten. Er zijn eind 2006 nog weinig concreet overdraagbare ervaringen.

### 3.8 Samenvatting

De zeven in dit hoofdstuk gepresenteerde praktijken kunnen we ten aanzien van de drie invalshoeken rond de thematiek 'doorlopende leerwegen' als volgt samenvatten:

- 1 *Voor wie:* het accent ligt op verticale routes waarbij het veelal steeds om stukjes van de kolom gaat (vmbo-mbo of mbo-hbo). Bij het Eindhovens Model is de aandacht vooralsnog vooral gericht op het mbo-deel sec. De Flexibele Zorgkolom kent van de zeven projecten de meest intensieve samenwerking met het vmbo, terwijl er tevens aanzetten zijn voor samenwerking met het hbo. Horizontale doorbreking van grenzen (tussen sectoren en beroepsdomeinen) krijgt minder aandacht. Binnen de grenzen van het domein Sport is die horizontale afstemming een aandachtspunt bij het project Beroepskolom Sport Groningen (het breed en smal aspect). Voor het project FC-XL is de horizontale doorbreking van sectorgrenzen integraal onderdeel van het concept. Bij het project Xenerix voeren werkenden en mbo/hbo-studenten gezamenlijk (leer)activiteiten uit, maar binnen de strikte grenzen van de branche. Ook binnen Masterdam en het Eindhovens Model is horizontale doorbreking van domeingrenzen niet aan de orde, hoewel afstemming wel onderdeel is van het onderwijsconcept. Voor MTS<sup>plus</sup> en Flexibele Zorgkolom is afstemming uitdrukkelijk aan de orde binnen de sectorgrenzen.
- 2 *Wat:* de zeven projecten werken op verschillende fronten tegelijk aan het realiseren van doorlopende leerwegen. Zowel de zachte (cultureel-pedagogische) als harde (structureel-organisatorische) aspecten worden aangepakt. Toch is het zo dat bij de meeste projecten de ambitie er wel is om de harde (structurele en organisatorische) kanten van aansluiting te realiseren, maar dat vooralsnog de winst zit aan de zachte kant. Het aantal leerlingen dat profiteert van projectactiviteiten gericht op vormen van versnelling en verbeterde intake, is vooralsnog gering.
- 3 *Hoe:* het accent van de nieuwe opleidingspraktijken in deze projecten ligt op het pedagogisch-didactische vlak. Dit is de belangrijkste hefboom om doorlopende leerwegen te realiseren. Er

wordt getracht de nieuwe ervaringen en verworvenheden een plaats te geven in de programmastructuur en de organisatie van de opleidingstrajecten. Op papier lijkt het project Beroepskolom Sport Groningen hier erg ver mee, maar er zijn nog weinig concrete praktijk-ervaringen. FC-XL, Flexibele Zorgkolom en hEM hebben hiermee de meeste ervaring opgedaan.

Tijdens de bijeenkomsten van de kenniskring en de aanvullende interviews (projecten revisited) is stilgestaan bij deze praktijken waarbij we op zoek waren naar cruciale mechanismen, factoren die belemmerend of bevorderend werken en dilemma's die je steeds terug ziet komen. De bevindingen van deze reflectiefase zijn vervlochten in het volgende hoofdstuk waarin ze verbonden worden met theoretische inzichten om te komen tot een pedagogisch-didactisch raamwerk van goed aansluiten waarin zachte en harde kanten elkaar versterken.

# Kenmerken en graadmeters van goed aansluiten

# 4

Het werken aan een goede aansluiting op de breuken in de beroepskolom wordt gedaan met het oog op doorleren van deelnemers. Zo min mogelijk uitval en zo hoog mogelijk gekwalificeerd is de doelstelling. Aan het einde van hoofdstuk 2 hebben we daarom *doorleren* het sleutelbegrip genoemd en *aansluiten* het proces waarmee de voorwaarden daarvoor worden geschapen. Het gaat daarbij om het realiseren van continuïteit in de leerloopbaan waarin zachte en harde kanten van goed aansluiten elkaar versterken. Vanuit deze gedachte gaan we in dit hoofdstuk op zoek naar principes die er toe doen.<sup>11</sup> Wat zijn vormgevingskenmerken van goed aansluiten opdat doorleren optimaal gestimuleerd wordt? We belichten acht kenmerken die volgens de literatuur/experts en de vertegenwoordigers van de verzamelde projecten, cruciaal zijn. Het hoofdstuk eindigt met een aantal indicatoren waaraan afgemeten kan worden of er inderdaad sprake is van goed aansluiten: de graadmeters.

35

## 4.1 Lange ontwikkelingslijnen

Aansluiten gericht op doorleren gaat uit van de gedachte dat het ontwikkelingsproces van de deelnemer al begonnen is, voordat hij of zij op een specifieke school of opleiding komt en dat het daarna ook doorgaat. Van Asselt (2006) definieert dit als een belangrijke grondgedachte bij een systeem- of faseovergang. Een van de deelnemers van de kenniskring noemt dit *vizierdenken*: “Je biedt maatwerk aan jongeren op het moment dat je ze als onderwijsinstelling in het vizier hebt. En ze komen niet alleen in je vizier op het moment dat ze zich hebben aangemeld, maar

<sup>11</sup> Daarmee hopen we weer een stap verder te zijn dan de inzichten die we enkele jaren geleden formuleerden op basis van een synthese tussen (toenmalige) expertkennis en kennis uit veelbelovende praktijken (vergelijk De Bruijn, 2003).

ook als hun onderwijs- of maatschappelijke positie om een reactie van ons vraagt vanwege onze maatschappelijke taakstelling als onderwijsinstelling.”

Het eerder genoemde principe van ‘forward mapping’ is de basisgedachte bij de vormgeving en organisatie van het aanbod: de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemer is uitgangspunt, je grijpt in op waar de deelnemer is gebleven, formele kwalificatievereisten vormen het legitimeringskader en de potentie van de deelnemer de horizon waarnaar je reikt. Het persoonlijk ontwikkelingsplan en portfolio zijn instrumenten die behulpzaam kunnen zijn.

---

#### **Debat in de kenniskring over de functie van portfolio bij doorlopende leerwegen**

In de kenniskring ‘Doorlopende leerwegen’ is een geanimeerd debat gevoerd over de mate waarin werken met een portfolio een krachtig element is in het realiseren van doorlopende leerwegen. Er waren duidelijke voorstanders, maar ook sceptici. Een fragment uit het gesprek:

Voorstander: “Wij gaan een portfolio gebruiken omdat we bezig zijn met een omslag waarbij gedifferentieerde heterogene groepen gaan ontstaan en na verloop van tijd is geen enkele leerling-route meer hetzelfde. Portfolio is de ruggengraat van het systeem en ook het houvast voor de begeleidingstructuur en het belangrijkste element daarbij is dat de deelnemer daarin een centrale rol speelt. Het is niet zo dat we met z’n allen stickertjes plakken, maar dat de deelnemer zelf leidend wordt en naargelang het proces vordert deelnemers uit elkaar groeien en op een moment niemand meer hetzelfde is. Dan wordt het portfolio de leidraad voor de vervolgspraken en dan is de deelnemer ook verantwoordelijk dat er goede afspraken zijn.”

Scepticus: “Maar hoe gaat dat dan? Ik kom van het vmbo af met een portfolio en ga naar jullie botenopleiding en ik vertel dat ik verkikkerd ben door die mooie folders en vooral omdat mijn vader ook een boot had en ik hou erg veel van boten, ga elke weekend mee varen en daarom kom ik naar jullie toe. Wat gebeurt er dan bij de intake?”

In het gesprek dat volgt blijkt dat er toch minder met het portfolio van die vmbo’er wordt gedaan dan gesuggereerd wordt door de eerste spreker. Na een tijdje zegt hij dan ook: “Ik neem het portfolio waar een vmbo’er mee komt niet helemaal serieus. Ik bouw een eigen portfolio op en dat baseer ik op de informatie van de vmbo’er. Waar we achter proberen te komen is of je gericht bent op het technische of het administratieve of het dienstverlenende binnen de wereld van boten. Dan gaan we vervolgens een keuze maken uit de kwalificatiedossiers die daar mee te maken hebben. En komen we erachter dat de administratieve kant jou heel erg interesseert, zij het dus in de omgeving van boten, dan geven we jou die als onderwijsomgeving voor het ontwikkelen van de competenties die daar voor nodig zijn.”

In feite wordt gezegd dat het portfolio als zodanig niet zo'n krachtig instrument is, maar dat men wel probeert voort te bouwen op wat de deelnemer meeneemt in kennis en vaardigheden en ambitie. Een andere spreker in het debat laat daarbij zien dat er nog wel een worsteling is tussen het ideaal en de praktijk: "Op het moment dat mbo'ers met een doorstroompakket bij ons op de hogeschool komen en ze zien op een gegeven moment waar we mee bezig zijn en ze kunnen aantonen dat ze die kennis al hebben, dan kunnen we zaken doen met elkaar. Dan kunnen ze vrijstellingen krijgen of een ander module gaan volgen, dat zijn allemaal mogelijkheden. We zijn dus al een heel stuk afgestapt van aanbodgestuurd en veel meer naar vraaggestuurd toe gegaan. Maar als ze binnenkomen moeten ze toch allemaal die wiskundetoets maken en als ze daar voldoende voor scoren krijgen ze vrijstelling."

De conclusie uit het debat is dat de potentie van het portfolio nog te weinig benut wordt. Zolang elk instituut weer via de eigen systematiek nagaat hoe ver de instromende deelnemer is, lijkt het portfolio ballast. Pas als de instellingen in de kolom consensus hebben over de portfoliosystematiek en zich committeren aan het gebruik ervan bij intrede, zal een portfolio een bruikbaar instrument zijn bij overstappen in de kolom. Een deelnemer aan de kring zegt daarover: "Je moet zowel leerlingen als docenten in het gebruik daarvan opvoeden. Op een gegeven moment zit het dan tussen de oren en pas dan gaat het werken."

---

## 4.2 Variatie past bij heterogeniteit

Uitgaan van de ontwikkeling van de deelnemer betekent tegelijkertijd het honoreren van verschillen in leren en het afstemmen van de begeleiding op die verschillen. 'One size fits all' is daarmee niet aan de orde. De patstelling tussen zogenaamde 'oude' en 'nieuwe' vormen van begeleiden is daarom weinig vruchtbaar (zie ook De Bruijn, 2006). Zoals we al in hoofdstuk 2 hebben laten zien via de verschillende cijfermatige gegevens, is de heterogeniteit van de deelnemerspopulatie aan het beroepsonderwijs aanzienlijk. Dat maakt de noodzaak van maatwerk in de begeleiding alleen maar groter. Overigens wordt die noodzaak om variëteit in plaats van uniformiteit te praktiseren, al van oudsher onderkend in het beroepsonderwijs op de lagere kwalificatieniveaus (de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo, specifieke voorzieningen voor risicogroepen en mbo-opleidingen op niveau 1 en 2).

In de kenniskring is dit aspect regelmatig aanleiding geweest voor discussie. In enkele projecten wordt een radicale omwenteling van het onderwijsconcept nagestreefd waarbij alleen de geformuleerde leervraag door de leerling startpunt is voor opleiden. Daarbij leken in eerste instantie begeleidingsvormen overboord te worden gezet waarbij sommige deelnemers juist

goed gedijen. De vraag is of je daarmee niet gewoon selecteert, maar dan op een ander criterium dan voorheen in klassiek onderwijs. Dit idee werd bevestigd omdat ter verantwoording van de waarde van het nieuwe concept, in het bijzonder aan de vlotte mbo-cursist wordt gerefereerd: de cursist die kan aangeven wat ze wil leren, redelijk gebekt is en een droom achterna jaagt. Ook de richting waarin oplossingen gezocht worden voor deelnemers die geen leervraag weten te stellen, zaait twijfel. Voor deze leerlingen worden remediërende traject ontworpen om ook hen te leren leervragen te stellen, terwijl niet gezocht wordt naar een ander aangrijpingspunt voor leren bij deze deelnemers. Inmiddels is er ook binnen deze radicale andere opleidingspraktijken ruimte voor variatie, een gevolg van voortschrijdend inzicht en praktijkervaring.

---

#### **De praktijk in Friesland: Extreme Learning**

In FC-XL wordt het opleidingstraject opgebouwd vanuit de droom van de cursist. Praktijkervaringen vormen het aangrijpingspunt voor leren. Een aansprekend voorbeeld daarvan maakten bezoekers van de kenniskring mee in het voorjaar van 2005. Onderweg naar een ander deel van het gebouw liepen ze, wadend door het afval door de kantine, daarbij toch wat twijfelend aan de 'laissez faire' houding van de begeleiders. Die twijfel sloeg om in voorzichtige bewondering voor de consequente aanpak toen de projectleider vertelde dat het personeel er genoeg van had om de boel op te ruimen van cursisten en steeds maar weer te zeggen dat ze hun troep moesten opruimen. Een aantal dagen geleden was de cursisten verteld dat hun troep niet meer werd opgeruimd. Als ze het zelf zouden doen mochten ze in de schone kant van de kantine zitten, zo niet dan dienden ze dag na dag in hun afval te blijven zitten totdat ze er zelf genoeg van kregen. Het schone deel van de kantine werd elke dag groter. Deze benadering met een sterk accent op zelfverantwoordelijkheid en zelfsturing, staat ook centraal in de onderwijsaanpak. Het opvoedingscredo 'wie niet horen wil, moet maar voelen' lijkt hier op een omgekeerde, en positieve, manier gepraktiseerd te worden in een onderwijsconcept. Vanuit voelen/ervaren volgt luisteren/inzicht.

Het verhaal vertelt niet of de kantine op een gegeven moment helemaal schoon werd door toedoen van de cursisten zelf, of dat ingegrepen moest worden vanwege hygiënische wantoestanden omdat het te lang duurde en sommige cursisten ook zo niet tot opruimen kwamen. Het verhaal over de ontwikkeling van de onderwijsaanpak vertelt wel dat in de begeleidingsaanpak meer variatie is gekomen, omdat men niet alle cursisten optimaal kon ondersteunen met een sterk open aanpak, mede doordat het uitgangspunt van XL is cursisten uit te dagen en juist verder te brengen. De manieren om tot verdieping en kennisgroei te komen zijn in de loop der jaren steeds verder gedifferentieerd: via sport, via denk-organisators, via onderzoeksvragen in een natuurlijke context, via 'Willy Wortel' vragen enzovoort. Eind 2006 vertelt de projectleider dat als hij XL nog eens zou ontwerpen hij een flinke dosis corvee zou inbouwen. Wellicht wordt zo tegenwoordig ook de kantine schoongehouden: betrokkenheid en participatie stimuleren (ook) via zachte dwang.

---

### 4.3 Constructieve fricties van belang

Constructieve fricties bij de overgangen op de scharnieren van de beroepskolom bevorderen doorleren, zo stelt het LICA in haar studie naar de doorstroom mbo-hbo (LICA, 2006). Lerenden moeten leren omgaan met veranderingen. Fricties als gevolg van veranderingen houden lerenden alert en gemotiveerd en kunnen leiden tot gewenste gedragsverandering. Dit geldt in het bijzonder voor veranderingen in pedagogisch-didactische werkwijzen. De fricties moeten echter geen onoverkomelijke obstakels worden want dan leiden ze tot uitval en demotivatie. Dan is er sprake van een slechte aansluiting.

We kunnen een vergelijking trekken met inzichten uit de leerpsychologie. In de overgangen is feitelijk sprake van een overdracht van leerfuncties. Van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo worden lerenden immers steeds meer losgelaten. Een succesvolle overdracht van leerfuncties gedurende een leertraject kenmerkt zich door *adaptiviteit* waardoor *constructieve frictie* (Vermunt, 2006) ontstaat en deelnemers zich gestimuleerd en uitgedaagd voelen. Laten docenten plotseling te veel aan deelnemers over dan ontstaat *destructieve frictie* en verliezen deelnemers het overzicht, raken ontmoedigd en verliezen het vertrouwen in de docent. Te veel leerfuncties als docent in de hand houden leidt tot afhankelijkheid van externe hulp.

Het is zaak de juiste balans te vinden door werk- en begeleidingsvormen te kiezen die de deelnemers uitdagen zelf de leerfuncties te vervullen die nodig zijn om de brug te slaan tussen wat ze al geleerd hebben en wat ze in de nieuwe situatie moeten leren (Elshout-Mohr en Moerkamp, 1998).

Ook in de kenniskring komt dit element van omgaan met veranderingen en constructieve fricties ter sprake. Zo geeft een kenniskringlid aan dat juist deelnemers niet altijd zo gecharmeerd zijn van het idee om de mbo-opleiding onder te brengen bij het vmbo. Hij vertelt: “We hebben er nu voor gekozen om de mbo-opleiding naast de vmbo-school in een apart gebouw te gaan huisvesten. Leerlingen hadden het idee dat ze geen echte overstap maakten als het vervolgtraject onder hetzelfde dak zou zijn. Ze voelden zich eigenlijk niet beloond voor hun inspanningen. Ze wilden na het vmbo-diploma anders benaderd worden. De nieuwe leeromgeving was in hun ogen niet nieuw genoeg en daagde daarom te weinig uit.”

Aansluiten staat vanuit dit perspectief niet gelijk aan een wrijvingsloze overgang. Dat is een utopie, maar bovendien onvoldoende uitdagend voor lerenden en daarmee dus belemmerend voor de ontwikkeling. In die zin is het inzicht uit hersenonderzoek dat het brein altijd op zoek is naar nieuwe prikkels, bij kinderen, maar ook bij jongeren en volwassenen, ook hier van toepassing. Met dit beeld van het brein als ‘novelty-machine’ wordt niet alleen gerefereerd aan het cognitieve gedrag, maar juist ook aan het emotionele gedrag en de invloed daarvan op leren.

#### 4.4 De deelnemer heeft het onder controle

Als er sprake is van destructieve frictie is er veelal ook sprake van verlies aan controle en overzicht. Dan raken deelnemers de weg kwijt en worden obstakels niet meer te nemen hindernissen. Voor continuïteit in opleidingstrajecten is het van belang dat deelnemers in staat zijn na te denken over stappen in hun leerloopbaan en dat zij keuzes daarin kunnen onderbouwen (Kuijpers, Meijers en Bakker, 2006). Als deelnemers (gedeeltelijk) de greep op voortgang in het eigen opleidingstraject verliezen zijn zij niet in staat tot reflectie ten aanzien van hun loopbaankeuzes. In eerder onderzoek onder deelnemers in competentiegericht beroeps- onderwijs meldden zij ook dat ze door het ervaren gebrek aan structuur greep op het eigen opleidingstraject kwijtraken (zie De Bruijn en Van Kleef, 2006 en Procesmanagement herontwerp MBO, 2007 en vergelijk ook: De Bruijn e.a., 2005). Vooral onduidelijkheid over toetsing en beoordeling stoort deelnemers: “Hoe krijg ik zicht op wat ik kan en waar werk ik naar toe?”

---

**Flexibele Zorgkolom in de praktijk:**

In *de Volkskrant* van zaterdag 31 maart 2007 is een portret gemaakt van enkele afdelingen van het Horizon College, het roc dat ook de spil is van de 'Flexibele Zorgkolom'. Opvallend is het verschil tussen locaties. Op de ene locatie is er alom tevredenheid met de wijze waarop het competentiegericht beroeps-onderwijs wordt ingevoerd, terwijl op de andere locatie vooral de deelnemers zeer negatief lijken. Uit de verhalen van de deelnemers op de locatie waar ontevredenheid heerst, blijkt flinke frustratie over de organisatie: ze weten niet waar ze aan toe zijn en weten vooral ook niet hoe ze hun opleidingstraject op de rails moeten zetten en houden. De deelnemers lijken onvoldoende instrumenten in handen te hebben om een plaatje voor zichzelf te maken van wat ze moeten doen en hoe ze dat moeten doen. Het beeld dat geschetst wordt van de locatie waar vooral tevredenheid heerst, is wat die organisatie betreft anders. Deelnemers en docenten hebben een manier van werken gevonden die past, uitdagend is en waarbij deelnemers overzicht en controle over hun eigen leerloopbaan behouden. Het nieuwe pedagogisch-didactische concept heeft daar een heldere vertaling gekregen in de organisatie van het leren. De andere locatie is daar blijkens het geschetste beeld nog naar op zoek.

---

## 4.5 Groeperen over de grenzen van de instituties: samenwerkend leren

41

Meerdere kenniskringleden rapporteren goede ervaringen met opdrachten waarbij leerlingen vanuit verschillende segmenten van de beroepskolom, samen leren. Samen leren kan op verschillende manieren. Een al wat oudere vorm is die waarbij de oudere deelnemers als begeleider en rolmodel voor de jongere deelnemers opereren. In sommige projecten krijgen die oudere deelnemers als taak om een lesonderdeel te verzorgen, bijvoorbeeld hbo'ers voor mbo'ers, maar ook wel mbo'ers voor vmbo'ers. De student-begeleiders zijn hier positief over en geven onder meer aan dat hun eigen inzicht en vaardigheid is gegroeid doordat ze, om een en ander uit te leggen of voor te doen, zelf op overstijgend niveau moeten denken en kijken hoe iets in elkaar steekt.

Een andere vorm die meer en meer voorkomt is die waarin deelnemers van verschillend niveau met elkaar aan een opdracht moeten werken. Het project Xenerix is een voorbeeld hiervan, maar in meer projecten komen dergelijke voorbeelden voor, ook soms kolomlang. De onderliggende gedachte is dat door de pedagogisch-didactische aanpak als voertuig te nemen, cursisten van de verschillende instellingen ieder vanuit de eigen rol samenwerken aan prestaties afkomstig van echte opdrachtgevers. Dit zou dan resulteren in een doorlopende leerlijn die door de gehele beroepskolom erkend wordt.

---

**De praktijk van FC-XL: Een prestatie met de hele kolom**

De prestatie 'Bolsward 550 jaar' is een goed voorbeeld van samenwerkend leren in de kolom. De opdracht is om op deze feestdag de evenementen voor de verschillende leeftijdsgroepen te organiseren. Deze opdracht wordt uitgevoerd door:

- Tien studenten afkomstig van het hbo (opleidingen P&A en Leisuremanagement). Zij zijn vooral verantwoordelijk voor het ontwerp en de planning.
- Twintig cursisten uit het mbo XL (meerdere kwalificaties).
- Tweehonderd leerlingen vanuit het vmbo (drie scholen).

Een team van circa twintig docenten doet de begeleiding (twee hbo-docenten, vijf mbo en dertien vmbo). Docenten en coaches leveren zo een bijdrage over de grenzen van de instellingen heen.

De beoogde resultaten zijn:

- Cursisten komen direct in aanraking/werken samen met hun rolmodel.
  - Cursisten kunnen op verschillende complexiteitsniveaus hun competenties ontwikkelen.
  - Het sluit beter aan bij de interesses van de cursisten.
  - Er ontstaat een gezamenlijke visie op portfolio en ontwikkeling.
  - Er komt een betere aansluiting bij de wensen van de bedrijven en instellingen.
- 

---

**Beroepskolom Sport Groningen: ervaringen van deelnemers**

Bij het project Beroepskolom Sport Groningen volgen studenten uit het vierde jaar mbo en het derde en vierde jaar hbo samen een programma binnen het zogenaamde Groninger Sport Model (GSM). Binnen dit model werkt de opleiding samen met scholen, gemeenten, buurt- en sportverenigingen volgens het concept Sporteducatie. De (sportieve) ontwikkeling van kinderen tijdens en buiten schooltijd staat hierbij centraal. In de door de studenten te ontwikkelen onderwijsprogramma's moeten zij aansluiting vinden en de verschillende elementen aan elkaar knopen. De studenten werken 2,5 dag – in tweetallen samen – op een leerwerkplek (op een basisschool). Daarnaast wordt er 2,5 dag op de hogeschool gewerkt waarvan 1 dag aan zelfstudie. Voor 1,5 dag zijn er contacturen.

Eind 2005 is met enkele mbo- en hbo-studenten gesproken. Op het moment van het gesprek hebben ze vijf weken ervaring. Ze vinden het concept van de opleiding "(...) een mooi streven. De lesstof is boeiend en ook de samenwerking met andere studenten is prettig. Wel merk je verschillen in opleidingsniveau. Docenten passen het niveau aan voor de studenten uit het mbo en daardoor lopen we wat achter met de lesstof en het groepsproces." De studenten – ook die uit het mbo – menen echter dat dat niet zou hoeven. De studenten kunnen zich immers aan elkaar optrekken en van elkaar leren. Een mbo'er: "Ze komen toch wel naar ons toe." Een hbo'er: "Houd het niveau vast, de mbo'ers trekken we wel mee." De studenten uit het mbo geven aan dat dat wel betekent dat zij zelf verantwoordelijkheid en initiatief moeten nemen en vragen moeten stellen. De mbo-studenten hebben hier wellicht iets meer moeite mee dan de andere studenten, omdat zij iets anders gewend zijn. "Op het hbo gaat het echt anders, je moet veel meer zelf doen... Maar ook voor een hbo'er uit het derde jaar is nog niet alles duidelijk." De studenten voelen zich overigens geen mbo-studenten meer, ze geven aan dat ze 'gewoon' een hbo-opleiding volgen, maar dat ze nog wel te maken hebben met het roc (ze hebben nog geen mbo-diploma). Ze voelen zich daar wel wat onzeker over en geven aan dat ze op sommige punten onvoldoende weten waar ze aan toe zijn. Het roc zou tevens meer kunnen doen met de ervaringen van de studenten, zo zeggen deze mbo'ers.

---

## 4.6 Groeperen over de grenzen van de instituties: samenwerkend begeleiden

Samen leren over de grenzen van de onderwijsorganisaties in de beroepskolom heen, vraagt om samenwerkende begeleiders uit die verschillende organisaties om de deelnemers te ondersteunen in hun leerproces. Dat is echter geen vanzelfsprekendheid. Ook al is er sprake van samenwerkend leren, dan nog rust de begeleiding vaak bij de docenten van één segment (meestal die van het hogere kwalificatieniveau) of zijn de taken verdeeld zonder dat er veel sprake is van samenwerken. De kenniskringleden zijn van mening dat pas bij het gezamenlijk ontwerpen, begeleiden en beoordelen echt sprake is van het verbinden van perspectieven. Door dit regelmatig te doen ontstaat er een situatie waarin opleiders een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontwikkelen voor beroepsopleidende trajecten die over de breuken in het systeem heen gaan.

---

### **De praktijk van MTS<sup>plus</sup>: samenwerkend begeleiden en innoveren**

In het kader van het 'Herontwerp project mbo-hbo-techniek' is in 2005 een pilot ontwikkeld die het karakter heeft van een open experiment. In een kleinschalige en intensieve setting begeleiden mbo- en hbo-docenten op de hogescholen een aantal derdejaars mbo'ers die werken aan opdrachten uit het eerste leerjaar van het hbo. Het experiment is erop gericht om zowel de contouren van de doorlopende leerweg zichtbaar te maken, als deelnemers ook feitelijk al een stuk van hun doorlopende leerweg te laten volgen.

Voor de deelnemers moet de pilot antwoord geven op de vragen:

- 'Pas ik op het hbo?'
- 'Wat heb ik nodig om straks te kunnen functioneren?'

Bij deze laatste vraag is de onderliggende (ontwerp)vraag: 'Mbo-leerlingen hebben hun talenten en bekwaamheden maar hoe kun je deze de juiste erkenning geven in het curriculum?'

De beoogde opbrengsten voor de ontwerpers zijn:

- inzicht genereren in wat MTS<sup>plus</sup>-leerlingen nodig hebben in het vierde jaar mbo;
- ideeën ontwikkelen over inbouwen van hbo-competenties in prestaties van het vierde leerjaar;
- inzicht krijgen in passende 'vrijstellingen' op het hbo;
- contouren ontwikkelen van een passend begeleidingssysteem.

De mbo'ers werken tien weken lang aan een aangepast project uit het eerste jaar van het hbo. Er wordt gewerkt met tien projectgroepen van vijf deelnemers. Twee docenten uit het mbo en drie uit het hbo begeleiden de groepen deelnemers elke vrijdag volgens een onderlinge taakverdeling. Al werkend met de projectgroepen worden handvatten gezocht voor een doorstroomprogramma dat werkbaar is voor alle betrokken MTS<sup>plus</sup>-partners en hbo-partners. De docenten worden in deze pilot ondersteund door onderwijskundigen en onderzoekers, die tevens bijsturen wanneer afgedreven wordt van de (doorstroom)doelen. Alle activiteiten (ontwerpen, uitvoeren, reflectie, externe ondersteuning, discussie) vinden plaats op dezelfde dag (de vrijdag). De docenten krijgen alle ruimte om initiatieven te nemen en maken daarbij gebruik van ideeën van ondersteuners en van deelnemers. De mbo- en hbo-docenten zijn zo de primaire en gezamenlijk eigenaars van het tegelijkertijd te ontwikkelen en uit te voeren doorstroomtraject.

---

## **4.7 Borgen van individuele prestaties**

Heterogeen groeperen van deelnemers is een belangrijk kenmerk van aansluiten, opgevat als dynamisch proces. Hoewel we in het kader van de thematiek van de kenniskring vooral hebben gekeken naar samenwerkend leren via verticaal-heterogene groepen, is ook samenwerkend leren via horizontaal-heterogene groepen (beroepsdomein doorsnijdend) een impuls voor

doorleren. In het laatste geval ligt het groeiaccent vooral op verbreding, in plaats van alleen verdieping en specialisatie.

In beide vormen van groeperen is een belangrijk vraagstuk hoe individuele ontwikkelings-trajecten vorm krijgen. De dynamiek van samenwerkend leren legt het accent vooral op groepsprocessen en groepsprestaties. Voor de continuïteit in de leerloopbaan, dat per definitie een individueel gegeven is, is borging van individuele prestaties echter essentieel. Individuele voortgang stimuleren en inzichtelijk maken is daarom een belangrijk aandachtspunt. De praktijken van de kenniskringleden laten verschillende oplossingen zien, zoals het accent leggen op coaching van de individuele competentieontwikkeling die plaatsvindt binnen groepswerk. Of het realiseren van een langdurige binding aan een traject of opdracht in een specifieke beroepscontext, waarbij de individuele prestaties geborgd worden in het eigen opleidingstraject (vergelijk het voorbeeld uit paragraaf 4.5 uit de praktijk van Beroepskolom Sport Groningen). Of het formuleren van taken en rollen op het eigen kwalificatieniveau binnen groepsopdrachten, waarbij de individuele prestatie vanuit dat perspectief beoordeeld wordt.

---

### Debat in de kenniskring

In het debat in de kenniskring over de waarde van het portfolio als instrument om goed aansluiten te bevorderen, gaat het ook over het borgen van individuele prestaties bij de uitvoering van groepsoopdrachten. Sommige leden zien een borging daarvan via het portfolio, waarbij zij er van uitgaan dat de deelnemer dan de regie heeft, niet zitten:

Tegenstander: “Ik ben het ermee eens dat het portfolio een instrument is en ook niet meer dan dat, maar het kan niet de ruggengraat zijn van het systeem. Dan kun je als vervolgopleiding alles weer opruimen en achterstanden repareren bij Nederlands, Engels, natuurkunde en wiskunde. Het portfolio is in mijn beleving niets anders dan een doekje voor het bloeden waarin de leerling zelf beschrijft wat hij gaat doen en de opleiding achteraf kan zeggen: ‘Kijk eens je hebt er zelf voor gekozen dan moet je ook niet klagen’.”

In de ogen van dit kenniskringlid kan borging via een portfoliosystematiek nooit afdoende zijn. Hij geeft daarbij ook aan dat in zijn (hbo)perspectief niet de leerling de klant is, maar het bedrijfsleven. De borging moet transparant zijn voor het bedrijfsleven. Interessant is dat een kenniskringlid uit het mbo aangeeft dat dat in principe in het mbo altijd zo was en is, maar dat het mbo ook een andere visie aan het ontwikkelen is: een visie waarin de leerling centraal staat als klant. In die optiek zou borging ook gericht moeten zijn op een veel breder begrip van het kennen en kunnen van de deelnemer.

Uiteraard is het dan de bedoeling dat in de vervolgopleiding daarop wel wordt voortgebouwd. En dat is een probleem, zoals bleek uit het fragment uit het debat in paragraaf 4.1. Zoals een deelnemer aan het debat het formuleert: “Het portfolio kan geen rol van betekenis spelen in een systeem dat gebaseerd is op de visie: we hebben een aanbod en daar moet al die heterogene instroom zich maar in voegen. Dat zou wel kunnen als er een systeem gebouwd wordt vanuit de visie: de heterogeniteit bij binnenkomst is een gegeven, de bal ligt bij ons, wij moeten dus op maat gaan werken om die te kwalificeren.” Binnen het systeem gebaseerd op de eerste visie blijft het samen leren in heterogene groepen voor zover het niet kan worden geborgd via formele individuele assessments en toetsen, een beetje franje.

---

## 4.8 Opleiders en docenten operen in teamverband

De kenniskring beschouwt ‘teamteaching’ als een belangrijk kenmerk voor het ontwerpen en uitvoeren van doorlopende leerwegen. Dit betekent zowel samenwerking tussen collega-docenten in het kader van teamverantwoordelijkheid voor opleidingstrajecten als samenwerking met partners (praktijkopleiders) uit de

beroepspraktijk (vergelijk Van den Berg, 2003; Tjepkema, 2003; Van den Berg, Biessens, De Bruijn en Onstenk, 2004; De Bruijn, Van den Berg en Onstenk, 2004). Vaste teams van docenten zijn verantwoordelijk voor een groep deelnemers dan wel een stuk van de opleiding. In het geval van samenwerkende teams met docenten/opleiders vanuit verschillende instellingen (verschillende segmenten van de onderwijskolom dan wel uit het bedrijfsleven) gaat het om wisselende teams die georganiseerd worden vanuit opdrachten van cursisten dan wel beoordelingssituaties.

Er worden verschillende keuzes gemaakt als het gaat om het principe op basis waarvan de docenten gegroepeerd zijn. Is dat rond het ontwikkelingstraject van cursisten of rond programmatische bouwstenen vanuit inhoudelijke expertise? Waar is de inhoudelijke (vak)expertise gesitueerd? Waar ligt de kerntaak van teams docenten: ‘coaching’, ‘modelling’ of varianten/combinaties daarvan? In de praktijkvoorbeelden is de combinatie het meest aan de orde. Een aandachtspunt daarbij is overigens ook het kunnen omgaan met (en vruchtbaar maken van) confrontaties tussen collega’s daar waar het gaat om de inhoudelijke expertise en het prijsgeven van je ‘autonomie’ als leraar.

Een van de kenniskringdeelnemers vertelt dat in zijn praktijk docenten in principe altijd twee rollen hebben, inhoudsdeskundige en begeleider. Tussen docenten kunnen daarin accentverschillen zijn, maar de coachrol dient bij iedere docent ontwikkeld te zijn. De verschillende accenten leiden tot een grotere begeleidingsscoop van een team, in vergelijking met een situatie waarin sprake is van een individuele docent. Ook andere kenniskringleden geven aan dat teamteaching variatie in begeleiding mogelijk maakt, zodat beter ingesprongen kan worden op uiteenlopende opleidingstrajecten en individuele ondersteuningsbehoeften.

---

### **De praktijk bij Flexibele Zorgkolom: samenwerken in teams is bundeling van sterke punten**

(uit *Innovizier*, 2006, *Het Platform Beroepsonderwijs*)

De onderwijsorganisatie bij de afdeling Zorg is grondig veranderd. Een kernteam van drie tot zes docenten is verantwoordelijk voor het onderwijs van een groep van zestig tot negentig leerlingen. Elk kernteamlid is leermeester en tevens stagebegeleider van ongeveer twintig leerlingen, die hij in principe de hele opleiding volgt, in samenwerking met de opleiders in de zorginstellingen. “Dat is nodig om individualisering mogelijk te maken, want individualisering vraagt om intensieve begeleiding”, aldus de projectleider. De klaslokalen worden afgeschaft. Een grote groep deelnemers zit in één grote ruimte als ze aan prestaties werken. Heterogeniteit is belangrijk bij natuurlijk leren, vanuit de gedachte dat leerlingen elkaar aanvullen en van elkaar kunnen leren. “Voor docenten is het ook goed om elkaar aan het werk te zien en elkaar feedback te geven.”

Volgens de projectleider is het draagvlak voor de onderwijsvernieuwing groot bij zowel management als medewerkers. Een andere succesfactor is de bereidheid onder de zorginstellingen om daadwerkelijk opleidingspartner te zijn. Ook bij de vmbo-scholen is die bereidheid inmiddels goed zichtbaar. Een succesfactor bij de start van het project was het feit dat vijf roc's en één hogeschool van buiten de regio bij het consortium Flexibele Zorgkolom zijn aangesloten wegens een bepaalde expertise op het gebied van onderwijsvernieuwing. De een had ervaring met competentiegericht leren, de ander met individualisering en de derde met het portfolio en een elektronische leeromgeving. Circa tachtig docenten van het Horizon College hebben die instellingen bezocht. De gesprekken zijn gefilmd en daar is een cd van gemaakt. Vervolgens is een dag georganiseerd voor alle medewerkers van Zorg en Welzijn en zijn in workshops de bevindingen gepresenteerd. De docenten hebben zelf aangegeven wat zij van de andere roc's willen overnemen in hun eigen onderwijs.

---

## **4.9 Graadmeters voor realisatie**

In het voorafgaande zijn acht vormgevingskenmerken gepresenteerd van goed aansluiten, opdat doorleren optimaal gestimuleerd wordt. Deze kenmerken komen als relevante factoren uit de literatuur naar voren en zijn door de kenniskringleden nader gespecificeerd en ingekleurd. De onderbouwing van deze kenmerken stoelt niet of in ieder geval niet systematisch, op harde bewijsvoering: als je het zo doet dan werkt dat positiever uit dan als je het anders doet. Op een dergelijke wijze kijken naar de vormgeving is echter wel van belang om na te gaan of je de goede dingen doet en of je die dingen ook goed doet. Daarvoor zijn graadmeters nodig, dat wil zeggen indicatoren waaraan je kunt afmeten of er inderdaad sprake is van goed aansluiten. Dergelijke graadmeters zijn gebaseerd op de doelstellingen die men wil bereiken, in dit geval het

optimaliseren van doorleren door deelnemers. In het onderstaande sluiten we voor de formulering van die graadmeters aan bij een eerder ontwikkeld stelsel van indicatoren. Vervolgens presenteren we op enkele van die indicatoren resultaten vanuit het onderzoek dat we onder de projecten van het Innovatiearrangement uitgevoerd hebben.

In zijn theoretisch kader over ‘aansluitingen in het onderwijsstelsel’ formuleert Van Asselt (2006) zes prestatie-indicatoren die dienen als graadmeters voor de mate waarin er sprake is van goed aansluiten. Uitgangspunt daarbij is het eerder genoemde principe van continuïteit in de leerloopbaan als kader voor de versterking van zachte en harde aspecten in het aansluiten. De indicatoren zijn (Van Asselt, 2006, pp. 40-44):

- 1 ervaringen en verwachtingen van deelnemers: de tevredenheid van deelnemers over het faciliteren van aansluiting;
- 2 loopbaanoriëntaties: het oordeel van de deelnemers over de waarde van de studie- en loopbaanoriëntatieprogramma's die ze hebben gevolgd;
- 3 studieprestaties: hier gaat het om de verhouding tussen feitelijke voortgang en normen (aantal studiepunten en dergelijke);
- 4 omzwaai en uitstroom: de omvang van het aantal tussentijdse overstappers en voortijdige uitval;
- 5 gedifferentieerd onderwijsaanbod: de mate waarin de vorm en inhoud van het aanbod aansluit bij de verschillende startkwalificaties van instromers en het aanbod aan mogelijkheden voor loopbaanoriëntatie;
- 6 externe gerichtheid: de mate waarin bij de ontwikkeling van het aanbod wordt gekeken naar ontwikkelingen in voor- en vervolgopleiding; de mate waarin de deelnemers in keuzes in het traject begeleid worden en het aantal deelnemers dat met succes hun schoolloopbaan vervolgt.

De eerste twee indicatoren vormen de primaire graadmeters (vanuit het perspectief van de deelnemer) en de laatste vier de secundaire (meer geobjectiveerde) graadmeters.

## ENKELE RESULTATEN VAN ONDERZOEK BINNEN DE PROJECTEN

Een van de werklijnen in het evaluatieprogramma van het Innovatiearrangement Beroepskolom (eerste en tweede tranche) bestaat uit het verzamelen van gegevens op tenminste vier van deze zes graadmeters. Via de ‘Barometer Imago Beroepsonderwijs’ krijgen we (onder andere) informatie over:

- de waardering van deelnemers over de aansluiting van hun opleidingen op zachte en harde aspecten (indicator 1);
- de door- en uitstroom gedurende de driejarige looptijd van het project ( indicator 4);
- de waardering van diverse betrokkenen (managers, docenten en deelnemers) over de inhoud en vormgeving van het beroepsonderwijs waar ze mee te maken hebben, zowel op het punt van de aansluiting als op aspecten van de vormgeving en organisatie. Door deze waarderingen te expliciteren en te vergelijken krijgen we informatie over aspecten van het onderwijsaanbod en de externe gerichtheid (indicatoren 5 en 6).

Een systematische rapportage over de resultaten van de jaarlijkse afname van de barometer is te vinden in de jaarrapportages van CINOP Expertisecentrum (De Bruijn en Hermanussen, 2005; 2006), in de komende eindrapportage over de projecten van het Innovatiearrangement 2003 (najaar 2007) en in de tussentijdse rapportage over de projecten van Innovatiearrangement 2004 (januari 2008). In de laatste rapportages is een systematisch onderscheid gemaakt tussen de kenmerken van de onderwijspraktijk in de projecten en de resultaten van de barometer. Daarbij zijn de projecten onder andere gescoord op de kenmerken van goed aansluiten, zoals we die in dit hoofdstuk hebben gepresenteerd.<sup>12</sup>

Als slot van dit hoofdstuk is het daarom interessant inzicht te geven in de eerste resultaten van deze vergelijking. Daartoe zijn op dit moment alleen de resultaten over de projecten van Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 (tranche 1) beschikbaar, en dan alleen ten aanzien van de hierboven geformuleerde graadmeters 1 en deels ten aanzien van de graadmeters 5 en 6. Desalniettemin levert dit al interessante eerste resultaten op.<sup>13</sup>

In Tabel 4.1 wordt een overzicht gegeven van de antwoorden van de verschillende geledingen (deelnemers, docenten en schoolmanagers) over de mate waarin ze vinden dat er sprake is van

<sup>12</sup> Daarnaast zijn ze gescoord op de andere thema's van het Innovatiearrangement Beroepskolom, te weten het vormgeven van competentiegericht leren en opleiden door opleiders, leren van innoveren en co-makship tussen onderwijs en bedrijfsleven (zie voorwoord).

<sup>13</sup> Uitgebreidere analyses en een verantwoording zijn te vinden in De Bruijn, Hermanussen en Van de Venne (in voorbereiding).

aansluiting. De antwoorden die gegeven werden bij de start van het project (2004) en bij de afronding van het project (2006) zijn daarin onder elkaar gezet. Ook zijn de verschillen te zien tussen projecten die op de verschillende onderzochte kenmerken (waaronder ‘aansluiten’) scoren in de richting van hetgeen het Innovatiearrangement beoogt en projecten die dat minder doen.

In algemene zin valt op dat de waardering ten aanzien van de aansluiting negatiever is dan voor andere kenmerken zoals de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding, de mate waarin deze voorbereidt op de loopbaan, de transparantie van de organisatie en de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. In de tabel zijn alleen de waarderingen voor de aansluitingsaspecten weergegeven, maar de scores voor andere kenmerken zitten veelal rond de 3.5 en soms rond de 4. Voor de aansluitingsaspecten is dat, zoals te zien is, lager. Dit betekent dat deelnemers, docenten en schoolmanagers van mening zijn dat het met de aansluiting nog niet zo heel goed gesteld is. Het kan stukken beter.

**Tabel 4.1** Beelden over de aansluiting van drie partijen, IA 2003

| <b>Innovatiearrangement 2003</b><br><b>Perceptie van de aansluiting</b><br>Onderscheiden naar minder (A) en meer (B) innovatieve projecten |      |                   |       |                 |      |                       |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------|-------|-----------------|------|-----------------------|-------|
| schaal 1 (=laag)<br>tot 5 (=hoog)                                                                                                          |      | <i>deelnemers</i> |       | <i>docenten</i> |      | <i>schoolmanagers</i> |       |
|                                                                                                                                            |      | A                 | B     | A               | B    | A                     | B     |
| ‘zachte’ aansluiting                                                                                                                       | 2004 | 2,45*             | 2,17* | 2,80            | 3,00 | 3,24                  | 3,16  |
|                                                                                                                                            | 2006 | 2,25*             | 1,97* | 3,05            | 3,30 | 3,12*                 | 3,71* |
| ‘harde’ aansluiting                                                                                                                        | 2004 | 3,35              | 3,31  | 2,80            | 3,03 | 3,37                  | 3,27  |
|                                                                                                                                            | 2006 | 2,87              | 2,91  | 3,14            | 3,43 | 3,48                  | 3,94  |
| aantal respondenten                                                                                                                        | 2004 | 562               | 509   | 71              | 65   | 45                    | 34    |
|                                                                                                                                            | 2006 | 1362              | 2062  | 104             | 120  | 27                    | 39    |

\* Kans dat de verschillen op toeval berusten is minder dan 5 procent.

Een tweede opvallend gegeven is dat vooral de deelnemers een tamelijk negatief beeld hebben, in het bijzonder van de zachte aansluitingsaspecten. Bij vergelijking van de antwoorden in 2004 en 2006 is te zien dat deelnemers ook sceptischer zijn geworden. Daar waar hun docenten en managers van mening zijn dat er vooruitgang geboekt is ten aanzien van het aansluitingsvraagstuk, vinden deelnemers juist het tegendeel. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat het hier gaat om een onderwijspraktijk die heftig in beweging is en waar stroomlijning en verankering nog niet gerealiseerd zijn. Juist deelnemers raken dan hun ankerpunten kwijt. Toch stemmen de resultaten tot nadenken. In hoeverre dit tamelijk negatieve beeld van deelnemers ook verwijst naar feitelijke obstakels wordt uit de cijfers niet duidelijk. Ook de mate waarin deelnemers vinden dat de gebrekkige aansluiting zoals door hen benoemd, doorleren belemmert is uit de gegevens niet zonder meer afleidbaar. Als het gaat om het optimaliseren van doorleren is echter wel voor de hand liggend dat dergelijke beelden bij veel jongeren een uiting zullen zijn van de problemen die zij zien en ervaren bij het overstappen van de ene naar de andere opleiding.

Uit tabel 4.2 blijkt dat hier overigens ook wel verschillen tussen deelnemers zijn. Alhoewel alle groepen deelnemers sceptischer zijn geworden gedurende de looptijd van het project, zien we dat de vmbo'ers duidelijk minder negatief zijn. Zij baseren hun beeld daarbij op de toekomst, op hun idee hoe het er uit zal gaan zien. Dit, terwijl de mbo'ers en hbo'ers hun beeld baseren op ervaring. De mbo'ers uit opleidingen op niveau 3 en 4 zijn daarbij het minst te spreken over met name de zachte aansluiting.

**Tabel 4.2** Beelden over de aansluiting van deelnemers, IA 2003

| <b>Innovatiearrangement 2003</b><br><b>Perceptie van de aansluiting</b><br>Onderscheiden naar minder (A) en meer (B) innovatieve projecten |      |             |      |                   |       |                   |       |            |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------|------|-------------------|-------|-------------------|-------|------------|-------|
| schaal 1 (=laag)<br>tot 5 (=hoog)                                                                                                          |      | <b>Vmbo</b> |      | <b>Mbo-1 en 2</b> |       | <b>Mbo 3 en 4</b> |       | <b>Hbo</b> |       |
|                                                                                                                                            |      | A           | B    | A                 | B     | A                 | B     | A          | B     |
| ‘zachte’ aansluiting                                                                                                                       | 2004 | 3,28        | 3,31 | 2,60*             | 2,40* | 2,31*             | 2,03* | 2,45       | 2,31  |
|                                                                                                                                            | 2006 | 3,03        | 3,12 | 2,44*             | 2,25* | 2,13*             | 1,85* | 2,29       | 1,96  |
| ‘harde’ aansluiting                                                                                                                        | 2004 | -           | -    | 3,45              | 3,23  | 3,22              | 3,31  | 3,76       | 3,58  |
|                                                                                                                                            | 2006 | -           | -    | 2,78              | 2,83  | 2,82              | 2,92  | 2,76*      | 3,12* |
| aantal respondenten                                                                                                                        | 2004 | 129         | 118  | 199               | 132   | 204               | 226   | 30         | 33    |
|                                                                                                                                            | 2006 | 593         | 113  | 259               | 580   | 434               | 1331  | 76         | 38    |

\* Kans dat de verschillen op toeval berusten is minder dan 5 procent.

Als we ten slotte de antwoorden vergelijken van de twee groepen projecten A en B dan valt het volgende op. Ten eerste zien we dat de docenten en managers uit de projecten die al eerste aanzetten laten zien van een praktijk volgens de kenmerken van goed aansluiten zoals in dit hoofdstuk omschreven (B), vinden dat er sprake is van een betere aansluiting dan de docenten en managers uit de projecten waar dat minder het geval is (A). Bij de deelnemers is in ieder geval wat betreft de ‘zachte’ aansluiting het omgekeerde het geval. In Tabel 4.2 zien we dat het daarbij gaat om de mbo’ers. Mbo’ers uit projecten die al eerste aanzetten laten zien van een praktijk volgens de kenmerken van goed aansluiten, vinden dat er in mindere mate sprake is van zachte aansluiting dan mbo’ers uit de projecten waar dat minder het geval is. Daarbij moet aangetekend worden dat wat betreft de harde aansluitingsaspecten de beelden van beide groepen deelnemers wel stroken met de mate waarin de projecten al kenmerken van goed aansluiten laten zien.

In hoofdstuk 3 hebben we een aantal projecten gepresenteerd die al een eindje op weg zijn in het vormgeven van goed aansluiten. Daarin kwam naar voren dat niet alle segmenten van de kolom in een project al in dezelfde richting en in hetzelfde tempo werken. Vaak zijn wel allerlei regelzaken en programmatische kwesties voor elkaar, maar is er nog geen gelijkgestemdheid in de aanpak met de deelnemers. Juist voor de aansluiting in de pedagogisch-didactische benadering kan dit betekenen dat deelnemers extra grote verschillen ervaren. Dat kan een mogelijke verklaring zijn voor de gevonden resultaten. Het betekent wel dat het juist in die transformatieperiode erg belangrijk is deelnemers in de gaten te houden en vast te houden omdat deelnemers blijken de gegevens soms door de bomen het bos niet meer zien. De cijfers vragen daarmee om een vinger aan de pols te houden. Tegelijkertijd moeten we concluderen dat in deze fase van implementatie de cijfers nog onvoldoende als bewijsvoering kunnen worden gebruikt voor het vergelijken tussen succesvolle en minder succesvolle benaderingen. In ieder geval blijkt wel uit deze eerste gegevens dat Innovatiearrangement 2003 (de eerste tranche) nog niet het ei van Columbus heeft gevonden bij het vormgeven van goed aansluiten. Tegelijkertijd wordt ook duidelijk dat het om een weerbarstige problematiek gaat waarbij er niet één goede aanpak is en die bovendien een lange adem vraagt.

# Samenvatting en conclusies

# 5

In het voorafgaande is een beeld geschetst van de praktijk binnen het Innovatiearrangement Beroepskolom en de thematiek van 'Doorlopende Leerwegen'. De gelijknamige kenniskring, die in 2005 en 2006 gefunctioneerd heeft, vormde de bron voor input en het klankbord voor ontwikkelde inzichten. Reflectie op de praktijken en inzichten uit de discussies in de kenniskring zijn verbonden met inzichten vanuit theorie en onderzoek. Naast doorkijkjes in de praktijk van de deelnemers van de kenniskring, leverde deze confrontatie en synthese ook inzichten op over kenmerken die er toe doen en graadmeters voor succes.

We hopen dat zowel de doorkijkjes van praktijken op weg als de reflecties op die praktijken, anderen inspiratie en voeding geven om verder te werken aan het faciliteren van doorleren van deelnemers in de beroepskolom. De kenmerken en graadmeters kunnen hierbij als kompas en reflectiekader dienen.

Wat dat laatste betreft geeft de kenniskring de lezer graag nog een 'top 3' mee. Van de genoemde acht kenmerken van goed aansluiten uit hoofdstuk 4 vinden de kenniskringleden (zoals zij bijeenzaten tijdens de laatste bijeenkomst eind 2006) de volgende drie het meest relevant:

- 1 De deelnemer behoudt overzicht en controle over mogelijkheden en stappen in de leerloopbaan (zie paragraaf 4.4).
- 2 Uitgaan van lange ontwikkelingslijnen is cruciaal; het ontwikkelingsproces van de lerende is al gestart en gaat door (zie paragraaf 4.1).
- 3 Borging van individuele prestaties binnen samenwerkend leren in individuele opleidings-trajecten is essentieel (zie paragraaf 4.7)

Daarmee is een antwoord gegeven op de vraag naar de maatregelen en activiteiten die overgangen in de kolom voor deelnemers meer vloeiend maken, de eerste vraag die voor het

werk van de kenniskring was geformuleerd (zie 2.2). De tweede vraag was of zachte en harde kanten van aansluiten elkaar kunnen versterken en hoe dat dan moet. Het antwoord daarop hebben we gegeven door op basis van een combinatie van ervarings- en expertkennis de continuïteit in de loopbaan als centraal kader te stellen. Vanuit deze basisgedachte is een raamwerk van acht kenmerken opgezet waarbij het primaat ligt bij het pedagogisch-didactisch perspectief, dat wil zeggen de zachte kant. Door de harde kanten (borging, fasering, variatie) daar doorheen te vervlechten is er sprake van een stevig bouwwerk. Op basis van de reflecties in de kenniskring en onderzoeksgegevens kan gesteld worden dat de harde kanten als zodanig een onvoldoende fundament vormen voor het stimuleren van doorleren. De voorbeelden uit de praktijken van de kenniskringleden, waarin twee segmenten van de kolom zich onder één dak bevinden, laten dit zien. De doorbraak komt dan niet van een programmatische afstemming, maar juist van het samenwerken en -leren vanuit een pedagogisch-didactisch perspectief waarbij het creëren van een zekere, fysieke afstand en breuk uitdagend en bevorderend werkt (constructieve fricties als katalysator).

Tot slot vatten we het denkraam over doorlopende leerwegen zoals dat in dit boekje is uitgewerkt, nog eens in enkele pakkende bewoordingen samen:

- Er is een aanbod aan voorzieningen én er zijn feitelijke leerroutes van jongeren/volwassenen. De voorzieningen faciliteren de routes en niet andersom. Breuken kunnen functioneel zijn vanuit de behoeftes van de lerende, anders worden het hobbels en bergen. Percepties van jongeren en die van hun opleiders verschillen op dit punt.
- In regionale samenwerkingsverbanden of netwerken in de beroepskolom moet optimale facilitering worden gedragen, maar op uitvoeringsniveau gerealiseerd. Een uitdagende vorm is het heterogeen groeperen van deelnemers en opleiders rond opdrachten/taken met borging in eigen opleidingstrajecten. Je vangt zo meerdere vliegen in één klap: authentiek en sociaal leren, rolmodellen volop aanwezig, de docent als teamspeler.
- De inzet is: voortbouwen op wat in gang gezet is en het potentieel helpen realiseren in plaats van slechts voorwaarden stellen. Maatwerk als antwoord op de heterogeniteit in plaats van

selectie door het eisen van uniformiteit. Dan is mbo het vervolg van vmbo en hbo het dak op de kolom. Daarmee wordt tevens het emancipatorische karakter van het beroepsonderwijs versterkt, feitelijk en in de beeldvorming.

- Geen verstarring door kolomdenken maar het stelsel c.q. de voorzieningen openhouden. De grootste groep jongeren en heel veel volwassenen zouden het liefst immers denken en doen combineren. Gecombineerde routes blijven wenselijk. Allianties van algemeen voortgezet onderwijs met beroepsonderwijs zoals in het vmbo vormgegeven via de gemengde leerweg en via samenwerking tussen mbo en havo, zijn in die zin cruciaal.



# Referenties

---

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

Asselt, R. van (2006). *Aansluitingen in het onderwijsstelsel. Kaders voor een praktijktheorie en een praktische handreiking aan betrokkenen*. Enschede: Saxion Hogescholen, Lectoraat Instroommanagement en Aansluiting.

Berg, J. van den (2003). Leermeesters in het onderwijs. *Profiel. Vakblad voor de bve-sector*, 11 (9/10), 12-16.

Berg, J. van den, Biessens, J., Bruijn, E. van den en Onstenk, J. (2004). *De wending naar competentiegericht leren en opleiden. De kracht van de verbinding*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Blom, S. (2006, 9 juli). Van dubbeltjes en kwartjes. Selectie na de basisschool leidt tot onderpresteren en schooluitval. *NRC Handelsblad*.

Boer, P. den, Geerligs, J. en Sjenitzer, T. (2005). *Kwalificatiewinst in de beroepsonderwijskolom. Tweede vervolgmeting: 3 jaar vergeleken*. Wageningen: STOAS Onderzoek.

Bruijn, E. de (1995). *Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.

Bruijn, E. de (2001). *Aansluiting tussen stelsels*. Eindrapport Thema 5. Evaluatie Wet Educatie en Beroepsonderwijs. Wateringen: JB & A.

- Bruijn, E. de (2003). *De pedagogisch-didactische benadering in de beroepsonderwijskolom. Bouwstenen voor een herontwerp*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de (december 2005). *Basisvariant Good Practice van de kenniskring 'Doorlopende Leerwegen in de beroepskolom'*. <http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl/kenniskringen>.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. Oratie*. Utrecht/ 's-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/ CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, Berg, J. van den en Onstenk, J. (2004). De pedagogisch-didactische vormgeving van het middelbaar beroepsonderwijs. In E. de Bruijn (red.), *Beroepsonderwijs in ontwikkeling* (pp.58-88). Onderwijskundig Lexicon Editie III. Actuele thema's in het onderwijs. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Bruijn, E. de en Esch, W. van (2001). Flexibilisering van het middelbaar beroepsonderwijs: mythe of mogelijkheid. *Pedagogische Studiën*, 78/6, 397-412.
- Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2005. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum*.
- Bruijn, E. de en Kleef, A. van (2006). *Van idee naar interactie. Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, Hermanussen, J. en Venne, L. van de (in voorbereiding). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom. Eindrapport tranche 1*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/ CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de, en Huisman, T. (2007). *Kenniskringen als evaluatiemethodiek : Evaluatie van de Kenniskringen zoals gefunctioneerd in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom (tranche 1 & 2)*. Interne publicatie. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

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

Bve Raad en AOC Raad (2006). *Jaarbericht 2005. Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie voor iedereen*. De Bilt: Bve Raad.

Commissie Boekhoud (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs : Advies aan de minister van OCenW*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Elshout-Mohr, M. en Moerkamp, T. (1998). *Een theoretische verkenning van leren leren*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

HBO-Raad en Raad voor Werk en Inkomen (RWI) (2006). *Kennistekort in Nederland. Stagnerend opleidingsniveau belemmering voor arbeidsmarkt*. Den Haag: HBO-raad.

Inspectie van het onderwijs (2006a). *De beroepskolom in de praktijk. Rapportage over een themaonderzoek*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2006b). *De staat van het onderwijs. Onderwijsjaarverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kuijpers, M., Meijers, F. en Bakker, J. (2006). *Krachtige loopbaangerichte leeromgevingen in het (v)mbo : hoe werkt het?* Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.

Lange, T. de en Looijmans, P. (red.) (2007). *Eindrapportage het Eindhovens Model*. Eindhoven: ROC Eindhoven.

- Leenheer, P. (2005). Inleiding op de bijeenkomst in *Verslag Expertmeeting aansluiting vmbo-mbo*. Coördinatiepunt Leerwegen en Netwerken.
- LICA (2006). *Duurzaamheid en versterking doorstroom mbo-hbo in het zich vernieuwende mbo en hbo*. Pontons tussen twee bewegende oevers. Enschede: Saxion Hogescholen.
- Neuvel, J. en Esch, W. van (2006). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Onderwijsraad (2003). *Leven is leren*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Prick, L. (2006, 10 maart). Een zware onvoldoende. *de Volkskrant*.
- Procesmanagement herontwerp MBO (2007). *De balansschool. Generatie Einstein over herontwerp MBO*. Ede.
- Raket, D. (2005). *De doorstroom doorgelicht*. Masterthesis. Universiteit Nijmegen.
- Schut, R. (red.) (2004). *Aansluiting vmbo-mbo in Amsterdam en de Zaanstreek*. Vmbo-reeks nr. 30. Tilburg: MesoConsult B.V.
- Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of self-managing teams*. Dissertatie. Enschede: University Press.
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- Vliegenthart, A.M. (29 mei 2006). *Speech bij de ondertekening van de samenwerkingsovereenkomst tussen Hogeschool Utrecht en het ROC van Amsterdam*. Hilversum: ROC van Amsterdam.
- Volder, R. (2006). Werkboek. *Opleiden in de school MTS<sup>plus</sup>*. Amsterdam: ROC van Amsterdam.

# Deelnemers kenniskring

---

## Doorlopende leerwegen

Bijlage

### LEDEN

- Peter Cox, het Eindhovens Model, ROC Eindhoven
- Ammir Farokhi, Herontwerp Heerenveen/FC-XL, Friesland College
- Bert Feron, het Eindhovens Model, ROC Eindhoven
- Gerard Hazewinkel, Major Minor, ROC van Twente (vanaf 1 januari 2006)
- Gemma Imhann, Flexibele Zorgkolom, Horizon College
- Hans Kaspersen, CLIB MTS<sup>plus</sup>, ROC van Amsterdam
- Willem Kraal, Masterdam, ROC ASA (vanaf 1 januari 2006)
- Lydia Pont, Study & Work, HES Amsterdam
- Paul Scholte, Leerdorp Elst, Het Westeraam (vanaf 1 januari 2006)
- Henk Schunselaar, Iedereen een startkwalificatie, Scholingsboulevard Enschede (vanaf 1 januari 2006)
- Jan Stegeman, Associate Degree, Christelijke Hogeschool Windesheim (vanaf 1 januari 2006)
- Edwin Torn Broers, Xenerix, Hogeschool Zeeland (tot 1 januari 2006)
- Hay Tiggeles, I CliCQ, ROC Nijmegen (vanaf 1 januari 2006)
- Eddy Wildeman, Beroepskolom Sport Groningen, Mondriaan College

### BEGELEIDING

- Voorzitter: Peter Sprinkhuizen (HPBO)
- Onderzoeker: Elly de Bruijn (CINOP Expertisecentrum)
- Communicator: Henk Leijenhorst/Frank Weijers (HPBO)

