

Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004

Eindrapport tranche 2004

CINOP, 's-Hertogenbosch

José Hermanussen, Hester Smulders en Elly de Bruijn

Colofon

Titel: Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004 : Eindrapport tranche 2004

Auteurs: José Hermanussen, Hester Smulders en Elly de Bruijn

Tekstverzorging: Daphne Doemges

Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO

Vormgeving: Evert van de Biezen

Bestelnummer: A00540

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
September 2009

© CINOP 2009

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 978-90-5003-547-7



Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
Tel: 073-6800800
Fax: 073-6123425
www.cinop.nl



**Het Platform
Beroepsonderwijs**

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

Voorwoord

In 2008 zijn alle projecten uit de tweede tranche van de Regeling Innovatiearrangement afgerond. Tijd om opnieuw de balans op te maken en de resultaten van de innovatie-inspanningen zichtbaar te maken. De voorliggende rapportage past in een traditie die in 2005 is ingezet met de publicatie 'Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer' (CINOP Expertisecentrum, april 2005).

In 2004 hebben *Het Platform Beroepsonderwijs* (HPBO) en CINOP Expertisecentrum – inmiddels opgegaan in Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ecbo) – een model ontwikkeld voor het evalueren van de projecten die plaatsvinden in het kader van de subsidieregeling Innovatiearrangement. Doel van de evaluatie is enerzijds de resultaten van de projecten op generiek niveau weer te geven en anderzijds te volgen of de doelen van de regeling behaald worden. De regeling, die HPBO mede namens de Stichting van de Arbeid en het Ministerie van OCW uitvoert, heeft als doel het beroepsonderwijs te vernieuwen door te experimenteren met vernieuwende concepten. De experimenten vinden plaats in nauwe samenwerking tussen enerzijds de onderwijsinstellingen in de beroepskolom (vmbo, mbo, hbo), en anderzijds tussen onderwijs en bedrijfsleven, sectoraal of regionaal.

Het evaluatiemodel brengt vanuit meervoudige perspectieven de resultaten van het innovatieproces integraal in kaart. Er wordt gekeken naar het innovatieve vermogen van de onderwijsinstellingen, naar de samenwerking tussen onderwijsinstellingen met hun omgeving, en last but not least naar het primaire proces: de pedagogisch-didactische praktijk. Naast deze processen worden ook de effecten van het Innovatiearrangement in kaart gebracht en wordt gekeken naar de bij de start geformuleerde ambities rond rendement en imago.

Deze afsluitende rapportage laat zien dat de vernieuwingsprojecten die in 2004 zijn gestart en in 2008 zijn afgerond, al meer in de richting komen van wat de regeling Innovatiearrangement beoogt, maar dat nog geen sprake is van een herontwerp van het beroepsonderwijs. Net als bij de eerste rapportage over de resultaten, is het nog te vroeg om op basis van de huidige rapportage harde uitspraken te doen over de vernieuwingen, de wijze waarop die worden opgepakt, en de effecten die worden bewerkstelligd, maar wel is duidelijk dat vele varianten op bepaalde thema's mogelijk zijn, evenals de wegen die worden bewandeld om de beoogde resultaten en effecten te bereiken. Daarnaast is helder dat experimenteren vraagt om meer ruimte, meer tijd en meer professionalisering. Het zijn belangrijke signalen voor het versterken van de innovatiekracht van de onderwijsinstellingen en de bedrijven die *Het Platform Beroeps- onderwijs* ter harte neemt voor de verdere uitvoering van de regeling.

Dries van Delft, directeur *Het Platform Beroepsonderwijs*
Henny Morshuis, Directeur a.i. CINOP Expertisecentrum

Inhoudsopgave

1 Inleiding	1
1.1 Subsidieregeling Innovatiearrangement	1
1.2 Algemene typering projecten	5
1.3 Evaluatieaanpak	6
1.4 Analyse kader	9
1.5 Leeswijzer	15
2 Processen en actoren: een beeld van praktijken	19
2.1 Processen	20
2.1.1 De projecten getypeerd	21
2.1.2 Pedagogisch-didactische processen	22
2.1.3 Samenvatting processen	26
2.2 Actoren	27
2.2.1 De projecten getypeerd	27
2.2.2 Actoren: naar proactieve samenwerkingsverbanden	29
2.2.3 Samenvatting actoren	32
2.3 Innovatieproces	33
2.3.1 Organisatie-innovatie	33
2.3.2 Projectaanpak	37
2.3.3 Samenvatting	41
2.4 Op weg naar nieuwe praktijken	42

3 Effecten: een kwantitatief beeld	51
3.1 Schoolloopbaangegevens	51
3.1.1 Deelnemersbestand	52
3.1.2 Doorstroom	57
3.1.3 Uitstroom	58
3.1.4 Deelnemerspopulatie nader bekeken	72
3.2 Uitkomsten Barometer Imago Beroepsonderwijs	75
3.2.1 Aanpak	75
3.2.2 Beelden van betrokkenen	77
3.2.3 Beelden gerelateerd aan de aard van projecten	81
3.3 Samenvatting	87
4 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	91
4.1 Processen en actoren	91
4.2 Effecten	94
4.3 Voor de toekomst	99
5 Literatuur	101

Het Innovatiearrangement Beroepskolom wordt gedragen door de samenwerkende organisaties in het beroepsonderwijs en de sociale partners. De ambitie is het feitelijk verbeteren van de perspectieven van deelnemers en het vergroten van de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs. De projecten die gezamenlijk invulling geven aan het Innovatiearrangement moeten dit streven via baanbrekende experimenten realiseren.

Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (voorheen CINOP Expertisecentrum) verzorgt in opdracht van *Het Platform Beroepsonderwijs* de evaluatie van de werkwijze en resultaten die in deze projectpraktijken worden gerealiseerd. Voor de evaluatie van de eerste twee tranches projecten is een samenhangend evaluatieprogramma ontwikkeld. Deze afsluitende rapportage over de tweede tranche vernieuwingsprojecten (Innovatiearrangement Beroepskolom 2004) presenteert de integrale resultaten van drie jaar experimenteren en sluit daarmee tevens de reeks publicaties over de evaluatie van de eerste twee tranches af.¹

Het inleidende hoofdstuk gaat kort in op de Subsidieregeling Innovatiearrangement 2004 en geeft een eerste typering van tranche 2004. Vervolgens wordt de aanpak en het kader van de evaluatie geschetst en een introductie gegeven op de rest van de rapportage.

1.1 Subsidieregeling Innovatiearrangement

Om het beroepsonderwijs te versterken hebben de Stichting van de Arbeid, *Het Platform Beroepsonderwijs*² en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in juni 2003 het convenant ‘samenwerking ten behoeve van innovatie in het beroepsonderwijs’ afgesloten.

¹ Zie het publicatieoverzicht achterin voor nadere gegevens over deze publicaties.

² Het platform is een bundeling van krachten van organisaties voor vmbo, mbo en hbo, inclusief de koepelorganisatie van de kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (COLO).

Met dit convenant is de intentie geuit om te werken aan een krachtige samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven en het vergroten van de onderlinge samenhang binnen de regionale en sectorale kennisinfrastructuur teneinde het innovatief vermogen van het beroepsonderwijs te versterken.

Een van de belangrijkste instrumenten die partijen hierbij inzetten is het entameren van innovatiearrangementen, waarbij door verschillende actoren in de praktijk vorm en inhoud wordt gegeven aan de beoogde versterking. De ontwikkeling en de kennisvorming in de praktijk staan daarbij centraal. De verwachting is dat door deze benadering de innovatiearrangementen een krachtige stimulans zullen zijn voor de innovatie van het beroepsonderwijs. Het uitvoeringsregime van de innovatiearrangementen is in handen van *Het Platform Beroepsonderwijs*. In 2004 is de eerste tranche van 20 diepteprojecten van start gegaan en in 2005 de tweede tranche met 16 projecten, respectievelijk *Innovatiearrangement 2003 en 2004*. Het *Innovatiearrangement Beroepskolom* als verzamelnaam van de opeenvolgende tranches van innovatiearrangementen, is de concrete uitvoering van de *diepte-innovatie(strategie)*. De dieptestrategie is bedoeld om te kunnen experimenteren met innovaties die binnen reguliere kaders geen gestalte kunnen krijgen. Daarnaast bestaat er sinds 2001 de *breedtestrategie* die bedoeld is voor het verspreiden van ontwikkelde innovaties en in de afgelopen jaren gefaciliteerd werd door de *Impulsregeling*. Vanaf 2006 zijn de middelen voor de breedte-innovatie beschikbaar via de zogenaamde innovatiebox, eerst voor de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie en later ook voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en hoger beroepsonderwijs (hbo) (zie *Regeling innovatiearrangement 2006 tot en met 2009*, september 2006).

Naast de breedte- en dieptestrategie onderscheidt het Ministerie van OCW de *basisstrategie*. Hier gaat het om vernieuwing als reguliere taak om het primaire proces te laten functioneren, onderhouden en optimaliseren. Dit om ‘veroudering’ van het onderwijs te voorkomen.

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

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

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

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

- Bij de eerste eis over de thematiek waaraan de projecten dienen te werken, zijn de eerste twee thema's samengenomen (verbetering van het rendement en de doorstroom) en is een thema toegevoegd, namelijk: verhoging van de professionaliteit van degene die het beroeps-onderwijs heeft afgerond.
- De tweede eis is nader omschreven door aan te geven dat projecten origineel dienen te zijn in die zin dat het moet gaan om een geheel nieuw idee of nieuwe combinaties van bestaande en/of nieuwe ideeën waarbij de combinatie een extra waarde toevoegt dan wel een versnelling aanbrengt in de realisatie van een innovatie.
- Bij de derde eis is toegevoegd dat deelname van vmbo-scholen gewenst is.
- Eisen 3 en 6 zijn verscherpt door waarborgen te vragen voor de daadwerkelijke betrokkenheid van het bedrijfsleven.

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

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

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

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

Het uitvoeringsregime van beide tranches kent grote verschillen³. Daar waar Innovatiearrangement 2003 onder het regime van Senter viel en projecten bij de start veel tijd hebben moeten steken in onderhandelingen met dit agentschap, wordt het Innovatiearrangement 2004 volledig uitgevoerd door *Het Platform Beroepsonderwijs*. Voor de projectaanvraag betekende dit voor tranche 2004 dat deze niet voorafgaande aan de beoordeling volledig hoefde te worden uitgewerkt zoals bij tranche 2003. De uitwerking van het plan gebeurde bij tranche 2004 na voorlopige selectie door de beoordelingscommissie waardoor er meer ruimte was om een

³ Vanaf de derde tranche is het uitvoeringsregime van het Innovatiearrangement drastisch gewijzigd, zie www.hetplatformberoepsonderwijs.nl.

gedegen plan te ontwikkelen, met ondersteuning van de procesmanagers van *Het Platform Beroepsonderwijs*.

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

1.2 Algemene typering projecten

Innovatiearrangement 2004 bestaat uit zestien projecten. Daarnaast loopt één van de projecten (Study & Work) uit Innovatiearrangement 2003 vanwege uitloop en een doorstart, mee in het evaluatieritme van de tweede tranche.

Van de in totaal zeventien projecten zijn (in aanvang):

- 6 projecten sectoroverstijgend
- 4 richten zich op de sector Techniek
- 1 op de sector Zorg & Welzijn
- 1 project richt zich op twee sectoren (Techniek en Zorg & Welzijn)
- 1 op de sector Economie
- 1 op Toerisme & Horeca
- 2 projecten richten zich op de lerarenopleiding in combinatie met (sectoroverstijgend) vmbo en mbo.

Zeven van deze projecten worden aangestuurd door een roc, vier door vmbo-scholen, vijf door een hbo-instelling en één door een intermediaire besturenorganisatie.

Qua segmenten van de (beroeps)onderwijskolom richten acht projecten zich vooral op de aansluiting vmbo-mbo. Daarbij hebben enkele van deze projecten de ambitie de doorlopende leerlijnen uiteindelijk door te trekken naar het hbo. Drie projecten richten zich op de

aansluiting mbo-hbo en vier projecten richten zich op de hele kolom. Van die vier zijn er drie sterk branchegericht kolomprojecten.

Twee projecten zijn geïnitieerd vanuit een lerarenopleiding en nemen daardoor een iets andere positie in (*Top3C* en *Docent Beroepsonderwijs*). Deze projecten nemen een dubbelslag: een opleidings-traject voor aankomende docenten dat uitgevoerd wordt in de context van het beroepsonderwijs (vmbo-mbo scholen) en tegelijkertijd het versterken van competentie- dan wel praktijkgerichte onderwijs in vmbo en mbo. De aankomende docenten leren in scholen waar nieuwe praktijken centraal staan en geven er ook mede vorm aan. In één van deze twee docentprojecten (*Docent Beroepsonderwijs*) is een aanvullend aandachtspunt ook de onderwijskolom: de ambitie is om de beoogde innovatie te richten op de opleidingstrajecten van zowel onderwijsassistenten (mbo-niveau) als tweedegraadsdocenten (hbo-niveau).

1.3 Evaluatieaanpak

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

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

- 1 Om zicht te krijgen op het innovatieproces op lokaal niveau wordt bij alle 36 projecten drie maal een **schouwing** georganiseerd. Bij de start van de projecten bestaat de schouwing uit een

kennismakingsbezoek waarin de projectambities aan de hand van de ontwikkelde ‘evaluatiebril’⁴ worden besproken en geanalyseerd. Na oplevering door de projecten van de voortgangs- en eindrapportage worden twee uitgebreidere schouwingen uitgevoerd. Deze schouwingen bestaan uit een samen met de projectleider georganiseerde dag of dagdeel waarin het project ‘aan het werk’ onder de loep wordt genomen. Product is een schouwingsverslag of projectplaatje dat voor de projecten zelf als spiegel dient en voor andere/nieuwe projecten een voorbeeldfunctie kan hebben. Deze verslagen dienen tevens als basis om de projecten te kunnen typeren ten behoeve van verdere analyse van de verzamelde resultaatgegevens.⁵

- 2 Begeleidend onderzoek naar ‘wat werkt’ (wanneer, hoe, waarom en voor wie) is eveneens van belang voor de verdere vormgeving van innovatieprocessen. In deze werklijn is een systematische gegevensverzameling opgezet naar de beoogde resultaten van het Innovatiearrangement. Het gaat daarbij om objectieve resultaten in termen van *in-, door-, uitstroom*. Bij elk van de 36 projecten wordt de onderwijspositie van de bij de innovatie betrokken leerlingen, cursisten, studenten⁶ in kaart gebracht en gedurende de looptijd van het arrangement gevolgd. Daarnaast worden resultaten in termen van waardering van de betrokken partners via de *barometer imago beroepsonderwijs* verzameld. Het gaat dan zowel om de betrokken onderwijsinstellingen als om participerende bedrijven. Bij beide partners worden het management en de docenten/praktijkopleiders bevraagd en daarnaast de leerlingen, cursisten, studenten die in beide settings hun opleidingstraject volgen. Gedurende de looptijd van het arrangement worden veranderingen in de waardering gepeild. Het uitgangspunt is een jaarlijkse meting zolang het project loopt (twee tot drie jaar).
- 3 Validering (*advisering*)⁷ van de tussen- en eindrapportages van de projecten aan Het Platform Beroepsonderwijs door het Expertisecentrum met als centrale vraag: ‘Strookt het gestelde in de rapportages met de waarneming van het onderzoeksteam van het Expertisecentrum?’

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

5 Voor de eerste tranche (zie De Bruijn, Hermanussen & Van de Venne, 2008a) dienden deze projectplaatjes tevens als databronnen voor de samenstelling van een achttal projectbiografieën, zie www.hetplatformberoepsonderwijs.nl onder projecten, zie het publicatieoverzicht achter in deze rapportage voor de namen van de desbetreffende acht projecten.

6 In dit rapport gebruiken we cursisten, leerlingen, studenten en deelnemers als synoniemen.

7 Deze werklijn is met ingang van 1 januari 2007 vanwege budgettaire redenen, vervallen.

- 4 Bundeling van de ervaringen van de 36 projecten in **Kenniskringen** waarin gewerkt wordt aan projectoverstijgende kennisproducten en daaraan gekoppelde transfer. De kenniskringen dienen als voertuig voor verdere, meer generieke kennisontwikkeling ten dienste van de sector. Deelnemers uit de projecten participeren in deze kringen en hebben een actieve bijdrage in het proces van kennisontwikkeling. Het delen van kennis en reflectie daarop biedt tevens ondersteuning aan het ontwikkelingsproces binnen de deelnemende projecten. Begin 2007 hebben deze kringen hun werk afgerond. Inzichten en leermomenten zijn verwerkt in de kenniskringproducten (De Bruijn, 2007; Hermanussen & Klarus, 2007; Van den Berg & Geurts, 2007; Westerhuis, 2007; Oosthoek & Radstake, 2007). De opbrengsten vanuit de kenniskringen zijn tevens benut om het analysekader aan te scherpen om zo uitspraken te kunnen doen over de voortgang en opbrengsten van projecten (zie paragraaf 1.4).

In deze vier activiteiten zijn monitor en transfer geïntegreerd. Dat geldt vooral voor de werklijnen 1 en 4 waar monitor (gericht op ontwikkeling van een kennisproduct) en transfer (naar de rest van de beroepskolom) volledig aan elkaar gekoppeld zijn. De transfer wint daardoor aan kwaliteit. De monitor kent daarmee direct een efficiënt verspreidingskanaal. In werklijnen 2 en 3 ligt het accent sterker op de monitorfunctie. In alle werklijnen is het ondersteunend effect naar de projecten zelf, namelijk via spiegeling, een belangrijk bestanddeel. Daarmee wordt aangesloten bij de werkwijze van zowel *Het Platform Beroepsonderwijs* in de rol van procesmanagement, als van het Expertisecentrum in het kader van de methodiek van praktijktheorieontwikkeling (vergelijk De Bruijn & Westerhuis, 2004; De Bruijn, 2008; Van den Berg, Doets & Westerhuis, 2008).

Samengevat is kenmerkend voor de ontwikkelde werkwijze dat onderzoek, het meten van effecten (door middel van het systematisch verzamelen van gegevens), de ondersteuning van het vernieuwingsproces (door het geven van feedback en het identificeren en beschrijven van goede voorbeelden) en kennisdeling (door de verspreiding van goede voorbeelden) nauw aan elkaar zijn gekoppeld. De evaluatie draagt op deze wijze niet alleen bij aan het transparant maken van de resultaten van een innovatie, maar ook aan de optimalisering van het innovatieproces als zodanig.

CONCRETE ACTIVITEITEN IN 2008 EN 2009 TEN AANZIEN VAN TRANCHE 2004

1 SCHOUWING

Na oplevering van de eindrapportages van de projecten hebben de procesmanagers van Het Platform Beroepsonderwijs in samenspraak met onderzoekers van het Expertisecentrum, eindschouwingen uitgevoerd. Veertien van de zeventien projecten zijn bezocht in de periode januari 2008 tot januari 2009. De inzichten zijn in schouwingsverslagen neergelegd. Bij drie van de zeventien projecten kon in de aangegeven termijn om uiteenlopende redenen geen eindschouwing plaatsvinden. Deze drie projecten (*Study & Work*, *I Clicq* en *Secco*) zijn vanwege het ontbreken van gegevens niet meegenomen in de analyses ten behoeve van dit rapport. Dit eindrapport rapporteert daarom over veertien projecten als zijnde Innovatiearrangement 2004.

2 RESULTAATMETING

In het voorjaar van 2008 is gestart met de derde en laatste meting bij tranche 2004 bij in totaal vijftien projecten.⁸ Aan het eind van de zomer van 2008 is de dataverzameling afgerond. De resultaten van deze meting en de vergelijking met de voorgaande metingen zijn begin 2009 via zogenaamde projectrapportages teruggekoppeld naar de projecten. Na fiatting zijn deze projectrapportages opgenomen in het brondocument dat als bijlage bij deze rapportage beschikbaar is (Hermanussen, Groenenberg & De Bruijn, 2009; zie paragraaf 1.5).

1.4 Analyse kader

De evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004 kent een inhoudelijk kader dat is opgebouwd vanuit de ambitie en visie van de partijen die het convenant 'Samenwerking ten behoeve van innovatie in het beroepsonderwijs' afsloten (zie paragraaf 1.1). We vatten dit analysekader hier kort samen en verwijzen voor een uitgebreide argumentatie naar het eerste voortgangsrapport over tranche 2003 (De Bruijn & Hermanussen, 2005).

⁸ De projecten Secco en Study & Work waren al afgerond ten tijde van de derde meting en er is daarom besloten om geen derde meting meer te organiseren bij deze projecten.

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

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

PROCESSEN: NIEUWE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE PRAKTIJKEN

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

- 1 Er is sprake van een vergaande *afstemming* van opleidingsprocessen in de beroepsonderwijskolom. Die afstemming betreft harde aansluitingsaspecten zoals de cesuur naar

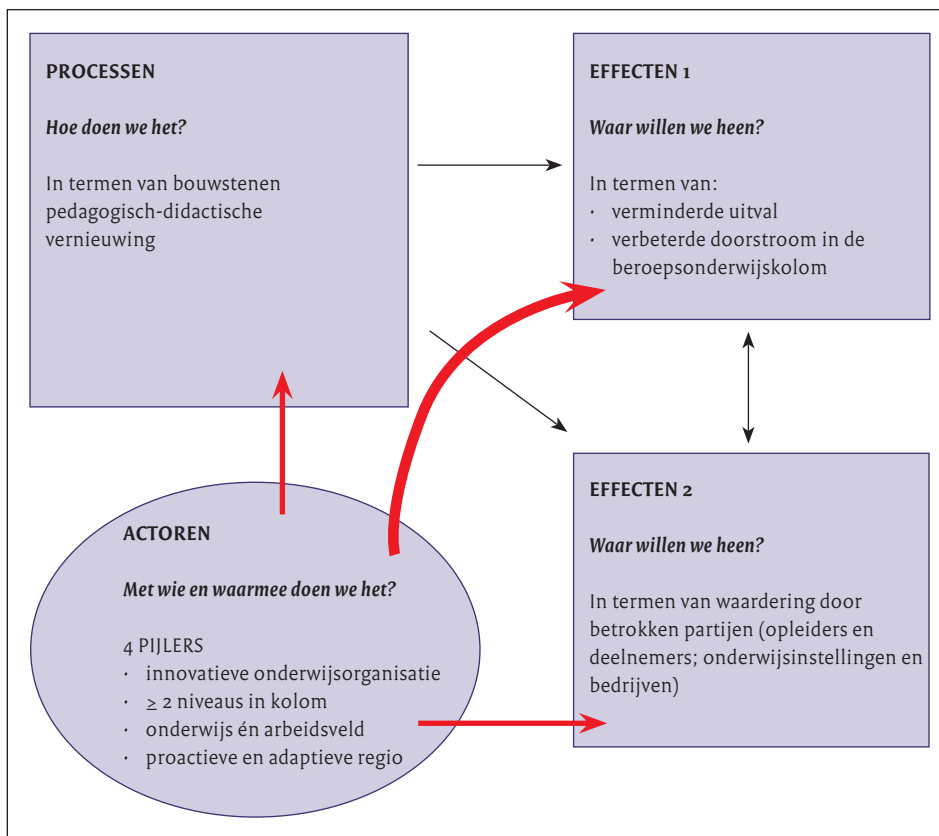
- niveau, beroepsdomein en fasering, en zachte aansluitingsaspecten zoals leerweg (dual, op de werkplek, in de onderwijsinstelling), didactiek, inhouden en pedagogische benadering.
- 2 De programma's zijn *competentiegericht*. Centrale kenmerken zijn: 'integrale programmering van inhouden', 'werkplekleren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

ACTOREN: A) INNOVATIEF VERMOGEN VAN ONDERWIJSINSTELLINGEN

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

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

Figuur 1.1 De ambitie van het Innovatiearrangement vanuit een evaluatieve invalshoek



ACTOREN: B) INNOVATIEF VERMOGEN VAN DE REGIO

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

van partijen en de aard van de co-creatie en pijler 8 zich richt op de verankering van de regionale samenwerking.

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

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

EFFECTEN

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

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

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

- 1 de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding, in het bijzonder de flexibiliteit van de programmering, het competentiegerichte karakter van programma's en de pedagogisch-didactische aanpak en de variëteit en kracht van gehanteerde leeromgevingen (pijlers 1, 2 en 3);

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

In het brondocument (bijlage bij dit rapport, zie paragraaf 1.5) is een verantwoording gegeven van de uitwerking van deze waarderingscategorieën in indicatoren en vragen. Ook is in het brondocument een overzicht van antwoorden opgenomen waarbij tevens een indruk wordt gegeven van de concrete vragen die gesteld zijn aan de verschillende partijen.

EEN VERSCHERPT ANALYSEKADER

In de jaren 2005 en 2006 hebben de kenniskringen systematisch gereflecteerd op de proces- en actorkant van de innovaties in de projecten. Lokale ervaringen en inzichten zijn daarbij vergeleken en gewaardeerd in het perspectief van de *state of the art* (onderzoeksresultaten, aanwezige theorievorming). Als opbrengst hebben de kenniskringen niet alleen inhoudelijke inzichten en voorbeelden van *good practice* opgeleverd, maar ook een set indicatoren waarmee de linkerkant van het pijlerraamwerk in figuur 1.1 verder kan worden ingekleurd (vergelijk De Bruijn, Hermanussen & Van de Venne, 2008a; 2008b).

Uit de reeks indicatoren zijn zes innovatiedimensies gedestilleerd⁹:

- 1 *inhoudelijke* kant van maatwerk van leerarrangementen waarbij de ene pool staat voor *breed opleiden* en *construerend leren* en de andere pool voor *smal opleiden* en *klassiek leren*.

⁹ Zie het brondocument voor een verdere toelichting.

- 2 *facilitering* van de leer- en ontwikkelprocessen waarbij de ene pool staat voor *vaststaand/standaardaanpak* en de andere pool voor *adaptiviteit*.
- 3 *aansturing* van de innovatieprocessen waarbij de ene pool staat voor *visionair* en de andere pool voor *instrumenteel*.
- 4 *inbedding* c.q. *borging* van de innovatie in de organisatie waarbij de ene pool van deze dimensie staat voor *incidenteel/adhoc* en de andere pool voor *verbindend*.
- 5 *co-makship* tussen de *onderwijspartners* in de kolom waarbij ene pool staat voor structurele samenwerking *zichtbaar in leerarrangementen van deelnemers*, terwijl de andere pool staat voor *overleg en contacten*.
- 6 *co-makship* *onderwijs-bedrijfsleven* met als ene pool *samenwerking binnen klassieke kaders* en als andere pool *samen denken en doen*.

Op basis van de beschikbare informatie over de projecten (projectplan, kennismakingsgesprek, schouwingsverslagen, voortgangs- en eindrapportage, gegevens uit de kenniskringen en projectmaterialen) zijn de projecten gepositioneerd op de dimensies. Op deze wijze konden clusters van projecten worden onderscheiden die van elkaar verschillen in de aard van gerealiseerde praktijken (c.q. de linkerkant van het pijlerraamwerk), zie verder hoofdstuk 2. Voor deze clusters van projecten is vervolgens nagegaan of er ook systematische verschillen waren op de effectmaten, zie verder hoofdstuk 3.

1.5 Leeswijzer

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

Het algemene deel bestaat uit vier hoofdstukken. Na dit inleidende hoofdstuk over het kader en de aanpak van de evaluatie, wordt in twee hoofdstukken een beeld geschetst van

Innovatiearrangement 2004 op een aantal kerngegevens uit het analysekader waarna in hoofdstuk 4 de bevindingen worden samengevat en gewaardeerd.

In het rapport wordt zo een antwoord geformuleerd op zeven vragen. Ten aanzien van de vormgeving zijn de vragen:

- 1 Welke veelbelovende pedagogisch-didactische processen zijn door de tweede tranche ontwikkeld?
- 2 Welke voorbeelden van (krachtig) partnerschap in de beroepskolom laat de tweede tranche zien?
- 3 Welke knelpunten en succesfactoren zijn daarbij te onderkennen?
- 4 Hoe verliepen de innovatieprocessen binnen de tweede tranche (kwaliteitszorg/monitoring, leren, opschaling, verankering)?

Als het gaat om de effecten zijn drie vragen van belang:

- 5 Zijn er verschillen in uitval en doorstroom van deelnemers tussen de projecten en is er sprake van een samenhang met de aard van de innovaties/projecten?
- 6 Is er sprake van verschuivingen in de waardering voor beroepsonderwijs bij de betrokken actoren en is er een samenhang met de aard van de innovaties/projecten?
- 7 Wat is de reikwijdte van de veranderingen die in de projectperiode zijn gerealiseerd (bereik, verankering, ontwikkelingspotentie)?

In hoofdstuk 2 worden de bouwstenen geleverd voor beantwoording van de vragen over de vormgeving. Het hoofdstuk heeft daarbij een tweeledig doel, namelijk voorbeelden van *good practice* te laten zien uit het werk van tranche 2004 én een analyse te maken van de vormgevingsresultaten. De toon van dit hoofdstuk is daarom tegelijkertijd optimistisch (de potentie laten zien van ontwikkelde praktijken) en kritisch (zijn vormgevingsdoelen bereikt?). Hoofdstuk 3 richt zich op beantwoording van effectvraag 5 en 6 en geeft een opmaat voor beantwoording van de laatste vraag. Hoofdstuk 4 gebruikt de bouwstenen om een systematisch antwoord te formuleren op dit zevental vragen.

Het brondocument dat als aparte bijlagenbundeling¹⁰ wordt uitgebracht, bestaat uit:

- 1 Afzonderlijke projectrapportages van 15 projecten uit tranche 2004. De projectrapportage is de presentatie van de verzamelde gegevens in het kader van de effectmeting (in-, door- en uitstroomgegevens en resultaten van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*). In de rapportages worden de resultaten over de derde meting gepresenteerd, waarbij een vergelijking wordt gemaakt met de resultaten van de eerste en tweede meting. Deze schetsen zijn als afzonderlijke rapportages teruggekoppeld naar de projecten.
- 2 Verantwoording van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* voor wat betreft de uitwerking van waarderingscategorieën in indicatoren en vragen en de homogeniteit van de gehanteerde schalen per indicator.
- 3 Inhoudelijke beschrijving van de innovatiedimensies op basis waarvan de projecten van tranche 2004 ingedeeld zijn in clusters, een verantwoording van de gehanteerde scoringsmethode en een overzicht van de positionering van de projecten in de clusters.
- 4 Een overzicht van de onderzoekspopulatie voor de effectmeting, de gerealiseerde respons en de redenen voor non-respons.
- 5 Een overzicht van de antwoorden van alle partijen per indicator van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* voor alle projecten gezamenlijk. Per kenmerk (indicator) zijn steeds ter illustratie enkele vragen uit de vragenlijsten opgenomen.
- 6 Gedetailleerde tabellen behorend bij hoofdstuk 3 van voorliggend eindrapport waaronder de verschillen in antwoorden per indicator van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*, per respondentengroep en per cluster projecten.

¹⁰ Hermanussen, J., Groenenberg, R. & Bruijn, E. de. (2009). *Brondocument. Bijlage bij de eindrapportage over Innovatiearrangement 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).

Processen en actoren: een beeld van praktijken

2

De projecten die in 2005 zijn gestart als Innovatiearrangement 2004, zijn inmiddels afgerond. Het moment om te bekijken wat de vorderingen zijn ten aanzien van de vormgeving van nieuwe pedagogisch-didactische praktijken en de vertaalslag daarvan in de onderwijsorganisatie en de omgeving. Dit hoofdstuk schetst het vervolg op het beeld uit de voortgangsrapportage (De Bruijn, Hermanussen & Van de Venne, 2008b) toen projecten ongeveer halverwege de projectperiode waren.

19

De praktijken worden beschouwd door de bril van het in het vorige hoofdstuk gepresenteerde pijlerraamwerk. Zoals beschreven in hoofdstuk 1 is die bril ingedikt tot zes innovatiematrices, die samen de kernambities van de vormgeving van het Innovatiearrangement weergeven. Zo kunnen de ontwikkelingen en resultaten van het Innovatiearrangement 2004 scherper worden getypeerd. Dit hoofdstuk heeft daarbij een tweeledig doel, namelijk voorbeelden van *good practice* laten zien uit het werk van tranche 2004 én een analyse maken van de vormgevingsresultaten. De toon van het hoofdstuk is daarom tegelijkertijd optimistisch (de potentie laten zien van ontwikkelde praktijken) en kritisch (zijn vormgevingsdoelen al bereikt?).

Met de innovatiedimensies als kapstok wordt in paragraaf 2.1 de vormgeving van de primaire processen besproken. Paragraaf 2.2 gaat in op de vormgeving van de samenwerking tussen onderwijspartners in de onderwijskolom en tussen onderwijspartners en bedrijfsleven (tertiaire processen). Paragraaf 2.3 betreft de vormgeving van het innovatieproces in termen van organisatie-innovatie en projectaanpak (secundaire processen). Deze paragrafen worden elk afgesloten met voorbeelden van *good practice* die een enkel aspect van de besproken dimensie in de desbetreffende paragraaf illustreren. Paragraaf 2.4 ten slotte vat de bevindingen samen aan

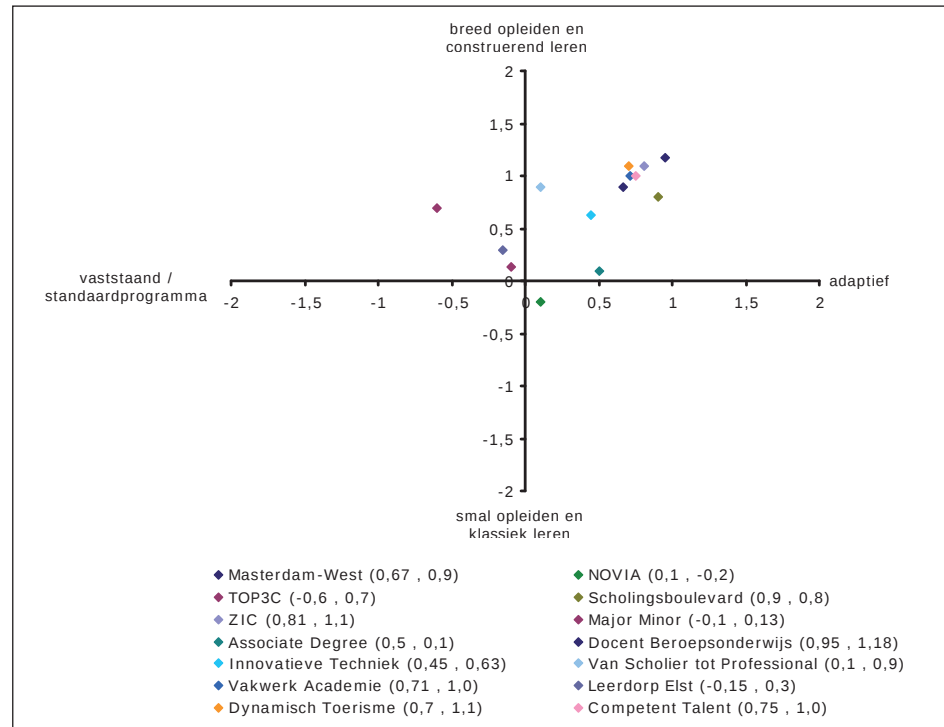
de hand van een indeling in projecten die al meer in de richting van de doelen van het Innovatiearrangement werken en projecten die dat minder doen, en trekt conclusies.

2.1 Processen

De ambitie van het Innovatiearrangement is om nieuwe pedagogisch-didactische praktijken te realiseren via regionale samenwerking in de beroepsonderwijskolom en het bedrijfsleven. Deze paragraaf schetst een beeld van de mate waarin tranche 2004 deze nieuwe praktijken heeft vorm gegeven en illustreert dit met praktijkvoorbeelden.

Maatwerk van primaire processen kent twee dimensies (vergelijk De Bruijn, 2007; Hermanussen en Klarus, 2007). De eerste dimensie betreft de inhoud van de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken met uitgangspunten en doelen van construerend leren en opleiden. Kenmerken van deze inhoudsdimensie zijn onder meer competentiegericht programmeren en ontwikkelingsgerichte trajecten op maat. De tweede dimensie betreft de aanpak die staat voor de facilitering van deze inhoudelijke doelen en uitgangspunten via leer- en ontwikkelprocessen bij de deelnemers. Op de inhoud zijn twee polen onderscheiden. De ene pool staat voor breed opleiden en construerend leren en de tegenpool voor smal opleiden en klassiek leren. Op de aanpak is het onderscheid gemaakt tussen een vaststaande/standaardaanpak aan de ene kant en een adaptieve aanpak aan de andere kant. Kenmerkend voor de adaptieve aanpak is een ontwikkelingsgerichte benadering die nauw aansluit bij de specifieke vragen en kenmerken van deelnemers en andere afnemers, zoals bedrijven en vervolgopleidingen (De Bruijn, 2006).

Figuur 2.1 Innovatiematrix: Mate van maatwerk



2.1.1 De projecten getypeerd

Figuur 2.1 typeert de inhoud en aanpak van de projecten op het primaire proces. De meerderheid van de projecten positioneert zich positief op beide assen: zij hebben zich zowel in de richting van breed opleiden en construerend leren ontwikkeld, als in de richting van adaptiviteit. De positionering van de projecten op de y-as laat zien dat alle projecten op een na (*Novia*) zich aan de positieve kant bevinden. Dat wil zeggen dat zij breed opleiden en construerend leren in meer of mindere mate hebben vormgegeven. Bij de tussentijdse meting waren er nog 3 projecten die zich op deze as aan de negatieve kant bevonden. Op de x-as, waar de projecten op mate van adaptiviteit van de leer- en ontwikkelprocessen zijn gepositioneerd, blijken 4 van de 14

projecten nog een redelijk vaststaand programma te hebben, de overige 10 ontwikkelen zich in de richting van adaptiviteit. Ook hier is een positieve ontwikkeling te zien. Bij de voortgangsmeting waren er 9 projecten die zich ontwikkelden in de richting van adaptiviteit tegenover 6 projecten die dat niet waren.

Bij de voortgangsmeting werd geconcludeerd dat er op dat moment een onevenwichtige verhouding was tussen de x-as en de y-as. Projecten hadden zich meer op de y-as ontwikkeld, richting breed opleiden en construerend leren, dan op adaptiviteit. Ook aan het eind van de projectperiode is deze onevenwichtige verhouding tussen de pedagogisch-didactische aanpak en de geformuleerde uitgangspunten en leerinhouden blijven bestaan.

2.1.2 Pedagogisch-didactische processen

INHOUD VAN MAATWERKTRAJECTEN

Het merendeel van de projecten laat aan het eind van de projectperiode zien dat zij zich in termen van breed opleiden en construerend leren ontwikkelen in de richting die het innovatiearrangement beoogt. Zes projecten hebben deze dimensie tamelijk goed ontwikkeld, zij scoren meer dan of gelijk aan 1 op een score van maximaal 2, dat zijn *Van scholier tot professional*, *Docent Beroepsonderwijs*, *Dynamisch Toerisme*, *ZIC*, *Vakwerk Academie* en *Competent Talent*. De projecten die op deze dimensie het laagste scoren zijn *NOVIA*, *Leerdorp Elst*, *Major Minor* en *Associate Degree*. Deze projecten laat (nog) een smallere en klassiekere vorm van leren zien. Daartussen bevindt zich nog een cluster van projecten dat op weg is deze dimensie vorm te geven.

De projecten die het hoogste scoren op breed opleiden en construerend leren hebben dat op verschillende wijzen vorm gegeven. Het gaat bij deze dimensie om meerdere aspecten als beroepsidentiteitsontwikkeling, verbindend leren, sociaal leren, zelfsturing. Wat de projecten gemeen hebben is dat een groot deel van de opleiding plaatsvindt in authentieke situaties: leerinhouden hebben betrekking op relevante kerntaken waarvoor de reële beroepsuitoefening leidraad is. Op andere aspecten van deze dimensie zien we een wisselend beeld bij deze projecten. Zo is er bij *Competent Talent* oog voor samenwerking tussen leerlingen uit vmbo, mbo en hbo. Doordat ze op eenzelfde werkplek elkaar ontmoeten en samenwerken krijgen ze een beeld bij toekomstige opleidings- en beroepsmogelijkheden. Zo hebben de hbo'ers een beeld gekregen wat het betekent om leiding te geven door hiermee eerste ervaringen op te doen bij

vmbo'ers en mbo'ers. Bij *Docent Beroepsonderwijs* zijn de werkervaringen van de docent in opleiding basis voor verdere reflectie en ontwikkeling. De lespraktijk en de leerlingbegeleiding op school leveren de docent in opleiding ervaringen op, waaruit hij of zij samen met zijn of haar begeleiders leerpunten distilleert. Vervolgens wordt ook de aangeboden theorie zo veel mogelijk afgestemd op die leervragen. Bij *Van Scholier tot Professional* vindt het leren veelal in een gesimuleerde werkomgeving plaats. De deelnemers werken aan de hand van nieuw ontwikkelde studiewijzers, die een variatie kennen in opdrachten die meer of minder zelfsturing vereisen, en in samenwerking of individueel zijn uit te voeren.

Een aantal projecten is het niet gelukt om het onderwijs volgens de principes van breed opleiden en construerend leren vorm te geven. Zo profileerde *Leerdorp Elst* zich aanvankelijk op de principes van construerend leren en opleiden, maar heeft dit binnen de projectperiode niet waar kunnen maken. Er zijn leerarrangementen ontwikkeld, leermodules rondom een thema, maar is het nog maar beperkt gelukt vakken te integreren.

In *Major minor* zijn bijvoorbeeld minoren ontwikkeld om het onderwijs flexibeler te kunnen laten inspelen op ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Om deelnemers een goede keuze te kunnen laten maken voor een minor is studie en loopbaanbegeleiding van belang. Dat onderdeel is echter nog nauwelijks vormgegeven.

Competentiegericht leren en zelfsturing

In ZIC staat het leren in de praktijk centraal. De veranderende praktijk, individualisering van de zorg, omslag van aanbod naar vraaggericht werken, vraagt van leerlingen andere vaardigheden. In het Zorg en Innovatiecentrum lopen leerlingen van niveau 2 tot en met 5 stage. Studenten wordt geleerd om in een multidisciplinaire omgeving ouderen te verzorgen en te begeleiden. De complexiteit van de zorg vraagt om leren van professionals en studenten. Uitgangspunt van ZIC is de uitwisseling van kennis, ideeën en ervaringen tussen studenten, docenten en medewerkers onderling bij het neerzetten van vraaggestuurde zorg. Studenten worden bij de aanvang van een dienst uitgedaagd zelf aan te geven welke leerdoelen zij die dag centraal willen stellen. Op basis daarvan krijgen ze bepaalde werkzaamheden toebedeeld. De student maakt een zorgplan voor de zorgvrager onder begeleiding van zijn werkbegeleider. In zogenaamde 'klikmomenten' wordt met de werkbegeleider gereflecteerd op de activiteiten en worden leervragen verhelderd. 'Wat ging er goed, wat kan er beter en waarom?' Docenten op hun beurt coachen de werkbegeleiders om studenten te helpen met het reflecteren. Leervragen die de studenten in de praktijk tegenkomen nemen ze mee naar school om daar verder uit te diepen, of ze krijgen de mogelijkheid om die in het leerkenniscentrum verder uit te diepen. Studenten geven aan veel meer te leren dan in de reguliere stage. 'In de traditionele stage was het stageboek leidraad, hier is de praktijk uitgangspunt'. Doordat mbo- en hbo studenten elkaar op de werkplek ontmoeten doen hbo-studenten ervaring op met leidinggeven, wat ook later in hun loopbaan wordt verwacht. Mbo-studenten krijgen een beeld van toekomstige beroepsmogelijkheden.

MAATWERK OP AANPAK: FACILITERING VAN DE LEERPROCESSEN

Uitgangspunt van het Innovatiearrangement is een adaptieve manier van stimuleren en ondersteunen van het leerproces van de deelnemers (De Bruijn, 2006). Het merendeel van de projecten ontwikkelt zich in de richting van adaptiviteit, zei het in iets mindere mate dan op de andere dimensie van de innovatiematrix (c.q. de inhoudelijke kant van de maatwerktrajecten). Innovatiearrangementen die het meest ver zijn met een maatwerk aanpak zijn *Docent Beroeps-onderwijs* en *Scholingsboulevard*. Deze projecten zijn het meest vergevorderd in het ontwikkelings- en vraaggericht vormgeven van het leerproces. Bij *Docent Beroeps-onderwijs* gebeurt dit vooral vanuit de praktijk waar de student werkzaam is, dat wil zeggen de vmbo-school waar hij/zij tot docent wordt opgeleid. Bij *Scholingsboulevard* wordt maatwerk op aanpak vooral ingevuld binnen de onderwijsinstelling: door modulering van het onderwijs, door loopbaanbegeleiding en door het aanbieden van verschillende leervormen.

Een adaptieve aanpak krijgt in ZIC, *Competent Talent*, *Vakwerkadademie*, *Dynamisch Toerisme* en *Masterdam-West* ook vorm, maar in mindere mate. Het laagst op deze dimensie scoren *Leerdorp Elst*, *Major Minor* en *Top3C*. Deze projecten hebben nog een vaststaand programma waarin opleidingsprocessen

nauwelijks zijn vormgegeven vanuit de behoefte van de deelnemers dan wel vanuit de eisen, behoeftes, aard van afnemers (vervolgonderwijs en bedrijfsleven).

Keuzemogelijkheden voor deelnemers

Scholingsboulevard is een samenwerkingsverband van vmbo's en mbo dat de leerwegen van vmbo 3 en 4 en mbo 1 en 1 integreert, ook in fysieke zin; de leerwegen worden aangeboden in één gebouw. Terugredenerend vanuit de beroepsbeelden van niveau 2 zijn leerjaar 3 en 4 in het vmbo vormgegeven. Zo ontstaat een logische en geordende programmastructuur.

Doordat het onderwijs modulair is opgebouwd heeft de deelnemer steeds meer keuzemogelijkheden. Het keuzeproces voor die modules loopt van gestructureerd, met nauwelijks keuzevrijheid aan het begin van de opleiding naar veel keuzevrijheid aan het einde van het opleidingstraject. De traditionele klassensituatie is doorbroken. Deelnemers hebben een stamgroep (15 leerlingen) van waaruit zij activiteiten ondernemen zoals het in kleine groepjes aan een opdracht werken of het individueel werken aan modules. De begeleiding van de leerlingen bij hun studieloopbaan is de verantwoordelijkheid van de stamgroepleider. Hiervoor zijn wekelijks 3 klokuren ingepland, zodat leerling en docent een relatie kunnen opbouwen en onderhouden.

Om de docent zijn/haar rol goed te kunnen laten vervullen zijn docentenstages ingevoerd. Docenten kijken in de keuken van bedrijven om te zien wat er van hun leerlingen in de praktijk wordt verwacht. Op hun beurt geven docenten adviezen over verbeteringen van opvang en begeleiding van leerlingen in de praktijk.

Aan het einde van de projectperiode is een volgende stap gezet. Bedrijven denken mee welke onderdelen van modules beter in de praktijk en welke beter in de school kunnen worden uitgevoerd.

Werkervaringen als vertrekpunt

In het project *Docent Beroepsonderwijs* worden studenten die hebben gekozen voor de lerarenopleiding volledig in het vmbo opgeleid. De collega's in opleiding, zoals de studenten worden genoemd, worden begeleid door de school waar ze werkzaam zijn en door de lerarenopleiding. Er is geen standaard-programma dat de collega's in opleiding doorlopen. Het leren vindt plaats aan de hand van de ervaringen die de studenten opdoen in de praktijk. Datgene wat goed gaat hoeft niet meer geleerd. Datgene wat ontbreekt of onvoldoende is moet aangeleerd of verbeterd. Vakinhoudelijke onderdelen die in de praktijk onvoldoende aan bod komen kunnen op de hogeschool worden geleerd. Ook wanneer de docenten in opleiding het prettiger vinden om zich een bepaald onderdeel op een aanbodgerichte manier eigen te maken wordt deze mogelijkheid geboden.

Het leerproces wordt vanuit de opleidingsschool begeleid door de schoolopleider en een collega-docent en vanuit de lerarenopleiding door een instituutcoach en een vakexpert. Wekelijks is er een opleidingsdag op de opleidingsschool. Schoolopleider en instituutcoach organiseren deze gezamenlijk, waarbij er voor de collega's in opleiding tijd is voor reflectie en intervisie, voor trainingen, en voor individuele studieloopbaanbegeleiding. De vakexpert van de lerarenopleiding biedt vakinhoudelijke ondersteuning via mail, via 'leergebieddagen' en door middel van schoolbezoeken. De collega-docent coacht de docent-in-opleiding.

2.1.3 Samenvatting processen

Alle projecten, op één na, maken zichtbaar dat zij in termen van 'breed opleiden en construerend leren' qua onderwijsinhoudelijk concept een positieve ontwikkeling hebben ingezet in de richting van de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Projecten hebben een begin gemaakt met die ontwikkeling en laten op onderdelen van deze dimensie verbeteringen zien.

Het faciliteren van het nieuwe onderwijsinhoudelijk concept door het vormgeven van een adaptieve begeleidingsaanpak en een daarop toegesneden begeleidings- en beoordelings-systeem te ontwikkelen, is iets minder sterk geprofileerd. Ongeveer driekwart van de projecten maakt dit voorzichtig zichtbaar en bij een kwart van de projecten kost dit nog moeite.

In het jaarrapport over 2005 (De Bruijn en Hermanussen, 2006) schreven we dat tranche 2004 bij aanvang getypeerd kon worden als een reeks projecten die van plan was het pedagogisch-didactisch proces anders in te richten, met hier en daar ook een project dat een radicaal ander opleidingsconcept wilde vormgeven.

Aan het eind van de projectperiode is er bij alle projecten sprake van een gerealiseerde praktijk op het niveau van het leren en begeleiden. Vooralsnog komt die pedagogisch-didactische

praktijk wel in de gewenste richting, maar er is van een radicaal herontwerp, een score richting 2 op beide dimensies, nog geen sprake.

2.2 Actoren

De onderliggende ambitie van het Innovatiearrangement is dat de beoogde primaire processen tot stand komen via samenwerking tussen partijen in de beroepskolom en via regionale verankering in de vorm van samenwerking tussen onderwijspartners en andere partijen in de regio (bedrijfsleven/instellingen). Daarmee vormt de regio het handelingskader voor de vormgeving van de primaire processen.

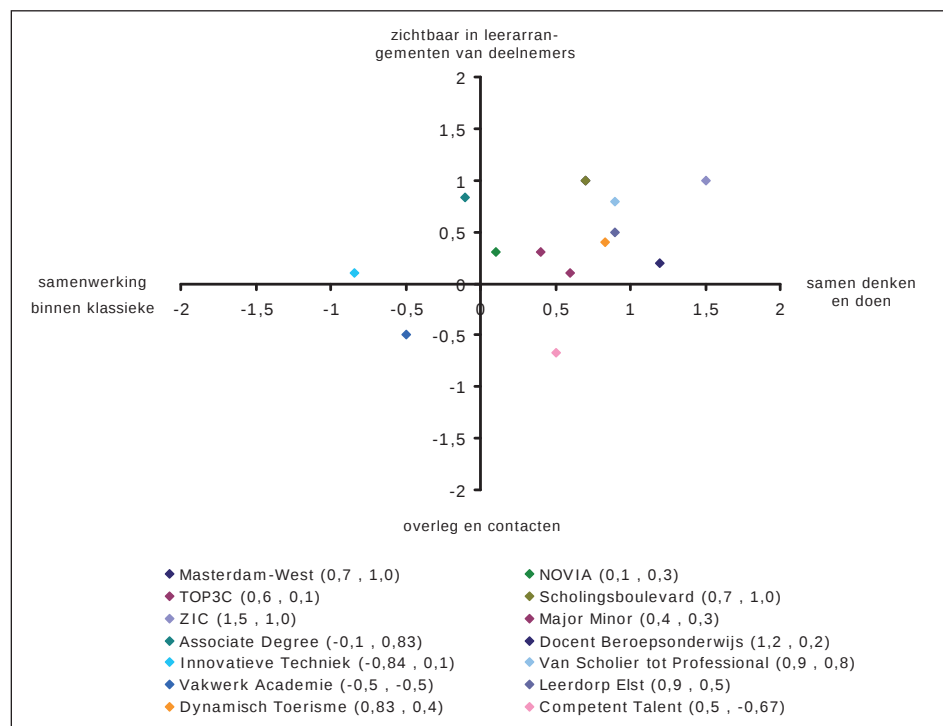
Deze paragraaf schetst een beeld van de mate waarin de projecten de externe samenwerkingsrelaties vormgeven, aangevuld met praktijkvoorbeelden over de wijze waarop men dit doet. Om de mate van samenwerking zichtbaar te maken is een tweede innovatiematrix toegepast (vergelijk De Bruijn & Hermanussen, 2006). In deze matrix zijn twee samenwerkingsvormen onderscheiden: de samenwerking in de onderwijskolom (y-as) en de samenwerking tussen onderwijs en andere partners in de regio (bedrijven/instellingen) (x-as). Bij de externe samenwerking tussen de onderwijspartners in de kolom staat de hoge pool voor ‘structurele samenwerking die zichtbaar wordt in leerarrangementen van deelnemers’, terwijl de lage pool staat voor ‘overleg en contacten’. Bij de externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven staat de linkerpool voor ‘samenwerking binnen klassieke kaders’ en de rechterpool voor ‘samen denken en doen’. Binnen de klassieke kaders ligt het primaat van het opleidingstraject bij de onderwijsinstelling en levert het bedrijfsleven een bijdrage. Bij ‘samen denken en doen’ zijn de opleidingstrajecten een coproductie tussen onderwijs en bedrijfsleven, waarbij partijen uiteraard hun eigen verantwoordelijkheid en rationale kennen.

2.2.1 De projecten getypeerd

Figuur 2.2 positioneert de projecten op de mate van externe samenwerking tussen de instellingen in de onderwijskolom (y-as) en op de externe samenwerking met bedrijven en andere instellingen in de regionale omgeving (x-as). Een ruime meerderheid, 10 van de 14 projecten, weet de externe samenwerking met instellingen in de onderwijskolom als ook met de

bedrijven te vertalen naar uitvoeringspraktijken tot op het niveau van de deelnemers. Eén project, *Vakwerk Academie*, heeft moeite om beide typen van samenwerking, onderwijs en bedrijfsleven, vlot te trekken. Drie projecten scoren op één van beide dimensies negatief. Zij weten ofwel de samenwerking met het bedrijfsleven, *Innovatieve Techniek* en *Associate Degree*, ofwel de samenwerking in de onderwijskolom, *Competent Talent*, onvoldoende te realiseren. Ten opzichte van de situatie halverwege de projectperiode (zie De Bruijn, e.a. 2008b) is voor bijna alle projecten, op twee na, een toename zichtbaar. De samenwerking tussen de projectpartners is gedurende de looptijd van de projecten verbeterd.

Figuur 2.2 Innovatiematrix: Mate van externe samenwerking



2.2.2 Actoren: naar proactieve samenwerkingsverbanden

EXTERNE SAMENWERKING IN DE ONDERWIJSKOLON

Samenwerking in de onderwijsskolom is bij een aantal projecten redelijk tot stand gekomen, *Masterdam-West*, *Scholingsboulevard* en *ZIC* scoren hier het hoogste op. De score ligt rond de 1, hetgeen betekent dat projecten halverwege zijn in het zichtbaar maken van de samenwerking in de onderwijsskolom in leerarrangementen voor de deelnemers. In *Scholingsboulevard* zitten de leerlingen van diverse vmbo's in leerjaar 3 en 4 in hetzelfde gebouw als leerlingen van leerjaar 1 en 2 in het mbo, waar ze middels eenzelfde onderwijsconcept worden opgeleid, waardoor de overstap als vanzelfsprekend wordt. In *Masterdam-West*, is door vmbo's en ROC samengewerkt om 7 doorlopende leerlijnen vorm te geven. Deze samenwerking is geïntensiveerd door de fusie tussen beide partners in 2007. Op dit moment is er sprake van 7 scholencombinaties waarbij vmbo en mbo samen op één locatie zitten en een doorlopende leerlijn aanbieden waaraan de principes van *Masterdam-West*, contextrijk en loopbaangericht leren, gekoppeld zijn. In het project *ZIC* ontmoeten de deelnemers van het mbo en hbo elkaar op de werkplek. Het leren in de praktijk staat centraal: onderwijsbijeenkomsten en reflecties vinden gezamenlijk plaats en worden zowel door mbo als hbo docenten begeleid.

De projecten *Vakwerk Academie* en *Competent Talent* is het niet gelukt om samenwerking in de kolom zichtbaar te maken in de leertrajecten voor de deelnemers. *Competent Talent* leek halverwege de projectperiode nog perspectiefvol op het realiseren van samenwerking in de onderwijsskolom. Het project heeft dat niet waar weten te maken. Doel van het project was om een gezamenlijk digitaal portfolio te ontwikkelen voor de zorgopleidingen in het vmbo en mbo. Dit is niet van de grond gekomen: door technische problemen, door relatief grote autonomie van locaties en opleidingen, en door een onvoldoende concreet onderwijsconcept. Bij de *Vakwerk Academie* werd het vormgeven van een doorlopende leerlijn bemoeilijkt door fusies. Het vmbo waarmee beoogt was samen te werken, fuseerde met een concurrerend ROC.

Integratie van vmbo en mbo

In Enschede wordt gebouwd aan de Scholingsboulevard, waar leerjaar 3 en 4 van het vmbo en opleidingen op mbo-niveau 1 en 2 geïntegreerd worden aangeboden. Om de overstap van vmbo naar mbo die door veel leerlingen als groot wordt ervaren, te verkleinen, wordt door drie onderwijsinstellingen (vmbo en mbo) onderwijs aangeboden in één schoolgebouw. Binnen *Scholingsboulevard* is het onmogelijk dat vmbo en mbo onafhankelijk van elkaar functioneren. De drie deelnemende onderwijsinstellingen hebben vanaf het begin samengewerkt in ontwikkelgroepen, waarbinnen het onderwijs is ontwikkeld. Ook werkt men in de nieuwbouw van *Scholingsboulevard* met volledig geïntegreerde docententeams van vmbo en mbo die samen verantwoordelijk zijn voor een stamgroep leerlingen. Door deze samenwerking is het mogelijk om in goede samenspraak te komen tot sluitende maatwerktrajecten waarin dubbele leerstof kan worden voorkomen en leerstofinhouden zo effectief mogelijk aangeboden.

Het programma is opgezet vanuit de beroepsbeelden die voor mbo niveau 2 gelden, van waaruit teruggeredeneerd is naar leerjaren 3 en 4 van het vmbo om een logische en geordende programma-structuur te ontwikkelen. Ook in de onderbouw van het vmbo worden leerlingen voorbereid op het werken in *Scholingsboulevard*. Het streven is om de opleiding met een jaar te kunnen bekorten. De directie laat via hogeschool Saxion onderzoek doen naar doorstroom, uitval, opschaling en ervaringen met het *Scholingsboulevard* concept.

Op bestuurlijk niveau functioneert een stuurgroep waarin van ieder van de drie participerende scholen één directielid zitting heeft. Daarnaast is er een projectgroep van sectordirecteuren afkomstig uit de drie scholen. Een van de sectordirecteuren treedt op als projectleider. Er is een onafhankelijke directeur benoemd, die daardoor in staat is de belangen van *Scholingsboulevard* behartigen.

EXTERNE SAMENWERKING TUSSEN ONDERWIJS EN BEDRIJFSLEVEN

Ten aanzien van de externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven scoren de projecten in grote lijnen wat hoger dan op de samenwerking in de onderwijskolom. *ZIC* en *Docent Beroeps-onderwijs* zijn hierin het meest ver (score boven 1). In deze projecten vindt een groot deel van de opleiding plaats op de werkplek. De deelnemers zijn het grootste deel van hun opleiding al werkzaam in de praktijk, in de organisaties waarvoor zij worden opgeleid. Daarna volgen *Van scholier tot professional*, *Leerdorp Elst*, *Dynamisch Toerisme*, *Masterdam-West*, *Scholingsboulevard* en *Top3C*. Deze projecten kenmerken zich als projecten waar samenwerking is vormgegeven maar nog maar beperkt vertaald is naar het niveau van leerarrangementen voor deelnemers. Zo is in *Leerdorp Elst* een structureel samenwerkingsverband ontstaan tussen onderwijs, bedrijfsleven en instellingen in de regio. In de uitwerking naar opleidingsprocessen voor deelnemers beperkt deze samenwerking zich echter nog tot de mogelijkheid van oriëntaties en stages, vooralsnog vooral in het vmbo.

Novia, *Major Minor* en *Competent Talent* bevinden zich nog boven o. In de projecten *Associate Degree*, *Vakwerk Academie* en *Innovatieve Techniek* is samen denken en doen met het werkveld niet gerealiseerd. Opvallend is dat de *Vakwerk Academie* nu negatief scoort op samenwerking met het werkveld, waar ze halverwege de projectperiode nog positief scoorde. De ambitie van *Vakwerk Academie* is om leerlingen op te leiden in leerbedrijven waar zij op commerciële basis opdrachten verrichten. In de praktijk bleek het lastig om leerlingen als werknemers declarabele werkzaamheden te kunnen laten verrichten. De bedrijven die het wel gelukt is, hebben te weinig invloed/omvang om een noodzakelijke omslag in de schoolorganisatie tot stand te brengen. In trajecten waar de samenwerking vertaald is in leerarrangementen voor de deelnemer beperkt de samenwerking zich (begrijpelijkerwijs) tot enkele bedrijven. Wanneer zoals bij *Competent Talent* een van de grotere partners afhaakt heeft dit een negatieve invloed op voortgang van het project. Reden dat één van de bedrijven is afgehaakt is de arbeidsintensiviteit van de opleidingstrajecten voor de bedrijven en de beperkte meerwaarde die wordt gevoeld ten opzichte van de reguliere stagiaires. Bij *Associate Degree* lopen de studenten stages in bedrijven, maar is vooral de vraag van de bedrijven leidend, en dan pas de competenties die de studenten dienen te behalen. Ook het leren op school en in de praktijk vinden de studenten nog onvoldoende op elkaar afgestemd.

Bedrijfsleven en onderwijs ontwikkelen gezamenlijk studiewijzers

In het project *Van Scholier tot Professional* wordt door de STC-group (het Scheepvaart en Transport College) in samenwerking met het bedrijfsleven in de haven en de Hogeschool Rotterdam een doorlopende leerweg van vmbo naar hbo vormgegeven. De STC Group heeft de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in de ontwikkeling van simulatoren. Binnen het innovatiearrangement is de slag gemaakt om de didactiek en pedagogiek geschikter te maken voor de verschillende leeromgevingen en de betrokkenheid van het bedrijfsleven hierbij te vergroten. Vanuit kenmerkende beroepssituaties, zijn door STC, Hogeschool Rotterdam en het bedrijfsleven studiewijzers ontwikkeld. Deze studiewijzers beschrijven een bedrijfssituatie en bijbehorende opdrachten. In de studiewijzers zijn verschillende opdrachten opgenomen die het mogelijk maken leeractiviteiten te variëren. Bij het werken aan deze opdrachten in de simulatie-omgeving zijn steeds leerlingen uit vmbo, mbo en hbo betrokken en hun docenten en begeleiders uit het bedrijfsleven.

Een coachende rol voor werkbegeleiders

ZIC is een samenwerkingsverband (Innovatief Zorg- en Educatiecentrum) tussen Hogeschool Zuyd, Arcuscollege (mbo), en een zorginstelling. De opdracht van het samenwerkingsverband is het realiseren van een verpleegafdeling voor ouderen waarin de vragen en behoeften van cliënten centraal staan. De onderliggende gedachte is dat de intensieve samenwerking tussen zorginstelling en een mbo- en hbo instelling het mogelijk maakt om op innovatieve wijze hoogwaardige zorg aan te bieden. Deze context biedt voor studenten, die als verzorgende of verpleegkundige worden opgeleid, een krachtige leeromgeving waarin het opleidingsproces net als het zorgproces vraaggestuurd wordt vormgegeven. De grote vraag bij dit Innovatiearrangement was hoe een leerarrangement in de praktijk vorm te geven zonder kant en klare opdrachten vanuit de school mee te nemen. Mbo- en hbo studenten worden uitgedaagd opdrachten en taken uit te voeren die tegen de grens van hun kunnen aanliggen. Ze mogen aan alle werkprocessen en zorggerelateerde overlegmomenten, onder begeleiding, deelnemen. Binnen ZIC vindt structureel overleg plaats tussen opleiders van de scholen en van de zorginstelling. De onderwijsinstellingen hebben gezamenlijk gekeken naar leeromgeving, begeleiding en beoordeling van deelnemers om een aansluiting te vinden tussen de eisen die het onderwijs stelt en de eisen op de afdeling. Omdat de werkbegeleiders een belangrijke rol hebben in de coaching van de studenten, hebben de onderwijspartners gezamenlijk scholing georganiseerd, op coachingsvaardigheden. Ondersteuning van de werkbegeleiders blijft ook in de toekomst nodig. De begeleidings- en beoordelingsgesprekken vinden plaats onder leiding van docent en praktijkopleider van de instelling. Studenten geven aan dat zij op de werkplek meer vrijheid en zelfstandigheid krijgen, wel is opvallend dat zij vinden dat het leren op de werkplek nog onvoldoende aansluit op het leren op school. Er moet op docentenniveau meer terugkoppeling plaatsvinden van het externe leren naar de school om echt samen onderwijs te maken.

2.2.3 Samenvatting actoren

We kunnen concluderen dat de projecten al een eind op weg zijn in het vormgeven van een goede aansluiting en samenwerking in de onderwijskolom. Ze zijn daarin iets verder gevorderd dan de eerste tranche projecten tijdens de eindstand (vergelijk De Bruijn, e.a. 2008a). Dit manifesteert zich in nieuwe uitvoeringspraktijken. Tegelijkertijd wordt ook duidelijk dat niet alle segmenten van de kolom in een project in dezelfde richting en hetzelfde tempo werken. Ook de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven komt, op 3 projecten na, tot uiting in levende uitvoeringspraktijken. Deze samenwerking is beter ontwikkeld dan de samenwerking in de onderwijskolom.

2.3 Innovatieproces

Een belangrijke voorwaarde voor het beklijven van innovaties is de verankering van de nieuwe primaire processen in de organisatieprocessen van de instelling. Deze paragraaf, die uit twee delen is opgebouwd, schetst hiervan een beeld. Paragraaf 2.3.1 laat zien in welke mate de primaire processen zijn verankerd in de organisatieprocessen in de instelling. In een derde innovatiematrix worden de projecten gepositioneerd. Enerzijds op de mate van inhoudelijke aansturing en anderzijds op de mate van inbedding van de primaire processen in de organisatie. Voorbeelden uit de projecten laten zien hoe men daar in de praktijk handen en voeten aan geeft. Paragraaf 2.3.2 geeft een beeld van de gehanteerde projectaanpak. Daarbij komen hefboomen en leermomenten in beeld.

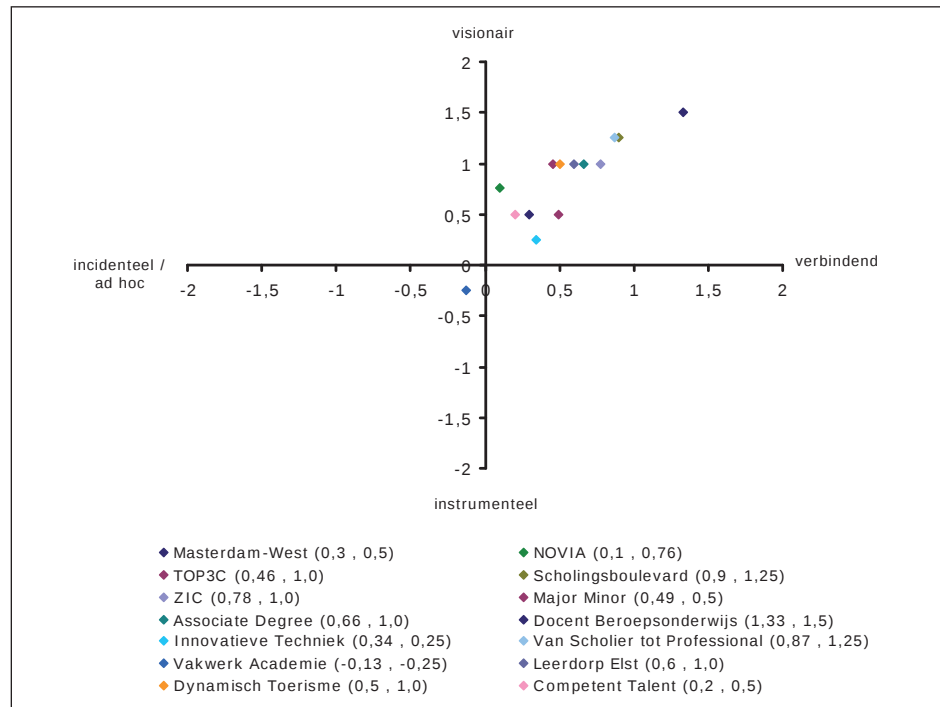
2.3.1 Organisatie-innovatie

Het innovatief vermogen van de onderwijsinstelling is in het raamwerk in hoofdstuk 1 als pijlencategorie gebruikt om de verankering van de nieuwe primaire processen in de organisatieprocessen van de instelling te benoemen. Om de projecten te typeren is een derde innovatiematrix ontwikkeld die twee dimensies omvat. De eerste dimensie staat voor de inhoudelijke aansturing van de innovaties en de tweede voor inbedding en verankering. Bij de inhoudelijke (verticale) dimensie staat de hoge pool voor 'visionair' en de lage pool voor 'instrumenteel'. Kenmerkend voor de inhoudelijke sturing is het al dan niet hebben van een 'inspirerend concept'. Het gaat er hierbij om in hoeverre sprake is van een richtinggevende visie. En zo ja, of deze in lijn is met de instellingsbrede visie op leren en organiseren. Daarbij is de vraag relevant of deze visie inspireert en uitdaagt tot het in praktijk brengen van de visie. Bij de faciliterende (horizontale) dimensie gaat het om de inbedding/verankering van de innovatie in de organisatie. Daarmee wordt antwoord gegeven op de vraag hoe een inspirerend concept, eigenaarschap/draagvlak, een professionele aanpak, prestaties en leren in de werkorganisatie een zichtbare vertaling vindt in de werkorganisatie en het hrd-beleid (Van den Berg en Geurts, 2007).

In Figuur 2.3 zijn de projecten gepositioneerd op de inhoudelijke dimensie (y-as) en de faciliterende dimensie (x-as) van organisatie-innovatie. Alle projecten op één na, scoren positief

op de inhoudelijke dimensie. Blijkbaar weten bijna alle projecten een concept neer te zetten dat de betrokkenen inspiratie geeft. Er zijn acht projecten die hier een score laten zien van 1 of meer, hetgeen betekent dat ze tamelijk goed op deze dimensie scoren. Hiermee positioneren de projecten zich, net als bij de tussentijdse meting, meer in de richting van een visionair concept dan van een instrumenteel concept. De scores op de x-as, waarop de mate van inbedding en verankering wordt weergegeven, zijn ook positief op één na. De scores zijn hier wel iets lager dan op de andere as. Er is maar één project dat hoger dan 1 scoort. Ook dit is een beeld dat al uit de voortgangsrapportage (De Bruijn, e.a. 2008b) naar voren kwam. Wel is er ten opzichte van de situatie halverwege de projectperiode sprake van een toename op beide assen. Voor enkele projecten is een daling zichtbaar maar deze zijn minimaal; er zijn meer projecten die een redelijke stijging laten zien.

Figuur 2.3 Innovatiematrix: Mate van organisatie-innovatie



INHOUDELIJKE AANSTURING

Cruciaal in de ontwikkeling naar lerende organisaties is dat een inspirerend concept sturing geeft aan leren op alle organisatieniveaus. Daarmee levert een inspirerend concept leercontext, stelt leervragen en daagt uit tot leren en tot reflectie op ervaringen (Van den Berg en Geurts, 2007). De tweede tranche projecten werkt vaak vanuit een nieuw onderwijsconcept, waaraan een onderwijsvisie ten grondslag ligt, of ze geven verder vorm aan een al eerder ontwikkeld onderwijsconcept dat de partijen in de organisatie (maar ook daarbuiten) bindt, inspireert en uitdaagt tot samen leren en innoveren.

De analyse van de tweede tranche projecten op de dimensie inhoudelijke aansturing vanuit een inspirerend concept, laat zien dat alle projecten op *VakwerkAcademie* na, positief scoren. Bij de projecten *Docent Beroepsonderwijs*, *Van Scholier tot Professional* en *Scholingsboulevard* is dit het sterkst zichtbaar. Betrokkenen blijken aangesproken door het innovatieconcept: bij *Docent Beroepsonderwijs* zien we dat alle betrokken instellingen de visie om studenten in de praktijk op te leiden, ondersteunen. Het project is opgezet vanuit een gemeenschappelijk belang. Hetzelfde geldt voor *Scholingsboulevard*, waar de leerjaren 3 en 4 van betrokken vmbo's en de leerjaren 1 en 1 van het mbo één gebouw betrekken en gezamenlijk een nieuw onderwijsconcept neerzetten. Om optimaal eigenaarschap te creëren zijn directeurs van de betrokken vmbo's aangesteld als projectleiders van de nieuwe school. Bij *Van Scholier tot Professional* zijn de belangen van de branche gediend: de school haalt het bedrijfsleven binnen in plaats van dat het de leerlingen probeert te plaatsen in het bedrijfsleven. Dat heeft in deze context tot succes geleid.

Iets minder volgens een inspirerend concept werkend, maar nog altijd wel in de richting van, zijn de projecten *TOP3C*, *Dynamisch Toerisme*, *Leerdorp Elst*, *Associate Degree* en *ZIC* allen met een score 1. Daaronder bevinden zich *Novia*, *Competent Talent*, *Masterdam-West* en *Major Minor*. Deze projecten scoren matig op 'visionaire aansturing', maar kenmerken zich nog altijd door een meer visionaire dan instrumentele aansturing. Alleen *VakwerkAcademie* scoort op deze dimensie negatief. Vanaf het begin heeft dit project geworsteld om het opleidingsconcept bij betrokken partners en CvB voor het voetlicht te brengen. Op beslisniveau op de onderwijsinstelling bleef men betrokken leerbedrijven zien als stagebedrijven in plaats van leerbedrijven. Dit heeft ook een negatief effect gehad op de mate waarin projectdoelstellingen zijn behaald.

Een gedeelde visie van projectpartners

Docent Beroepsonderwijs is tot stand gekomen doordat de lerarenopleiding en het vmbo op basis van een gezamenlijke visie docenten willen opleiden die in de moderne lespraktijk van een aantal vooroplopende vmbo scholen, beter zouden functioneren. De betrokken partijen delen het belang om van het project een succes te maken. Voor de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht is dit project een speerpunt om het intensieve partnerschap met het werkveld vorm te geven. Voor de vmbo scholen is het project een motor voor schoolontwikkeling, professionalisering van medewerkers. Gezamenlijk met de lerarenopleiding wordt verantwoordelijkheid genomen voor het opleiden en professionaliseren van de eigen medewerkers.

INBEDDING EN VERANKERING

Een inspirerende onderwijsvisie dient vertaald te worden in professionaliseringsactiviteiten, een passende werkorganisatie en het handelen van opleiders. In dat kader vormen eigenaarschap, een professionele aanpak, prestatiegerichtheid en gerichtheid op leren belangrijke indicaties voor inbedding en verankering. Wanneer sprake is van eigenaarschap (zoals draagvlak en afspraken over plaats en rol van het vernieuwingstraject in het innovatiebeleid), een professionele aanpak (een schoolinterne *body of knowledge* over de thematiek, actief opzoeken en toepassen van actuele expertkennis), prestaties (op niveau van studenten en organisatie) en daarnaast van leren en reflecteren op leren (borging van kennis en kunde, afspraken over transfer van kennis en kunde) kunnen we aldus spreken van een innovatieve onderwijsorganisatie (Van den Berg en Geurts, 2007).

Halverwege de projectperiode waren de scores op inbedding en verankering nog niet hoog. Circa een derde van de projecten scoorde op deze dimensie negatief. Nu laten alle projecten, op één na (*Vakwerk Academie*), tekenen van inbedding en verankering in de organisatieprocessen zien. *Docent Beroepsonderwijs* scoort hierop hoog, de al hoge score halverwege de projectperiode is verder toegenomen tot bijna 1,5. Dat betekent dat projectactiviteiten inmiddels al redelijk goed verankerd zijn in de onderwijsorganisatie.

Daarna volgt een cluster van projecten dat wel al eerste kenmerken heeft van verankering en inbedding. Het zijn *Scholingsboulevard*, *Van scholier tot professional*, *ZIC*, *Associate Degree*, *Leerdorp Elst*, *Major Minor* en *Dynamisch Toerisme*.

Professionalisering van docenten

Docent Beroepsonderwijs is tot stand gekomen doordat de lerarenopleiding en het vmbo op basis van een gezamenlijke visie docenten willen opleiden die in de moderne onderwijspraktijk van een aantal vooroplopende vmbo scholen beter zouden functioneren. Gedurende het project is die visie op leren en opleiden verder uitgewerkt door een denktank, de zogenaamde programmagroep. De programmagroep gaf input, op basis van evaluaties, aan de noodzakelijk geachte professionalisering van de coaches in de opleidingsscholen. In de eerste jaren was daar te weinig op ingezet. Ook de samenwerking tussen de coaches en de vakexperts vanuit de lerarenopleiding bleek gedurende de looptijd van het project nog onvoldoende. Daarom zijn basistrainingen en verdiepingscursussen voor coaches ontwikkeld en uitgevoerd. Ook is een pilot gestart om de samenwerking tussen coaches en experts te verbeteren. Het project Docent Beroepsonderwijs heeft een structurele positie gekregen naast de reguliere lerarenopleidingen.

2.3.2 Projectaanpak

Wat hebben de projecten tot nu toe geleerd over hun aanpak? Welke factoren dragen bij aan het realiseren van de gestelde ambities en welke werken belemmerend? Deze paragraaf schetst de factoren waarvan de projecten al werkend en lerend aangeven dat deze als hefboom fungeren om de gestelde ambities te realiseren.

Een belangrijke succesfactor om de gestelde ambities te realiseren is een inspirerend concept dat richting geeft aan het handelen van alle betrokkenen. Om uiteindelijk resultaten te kunnen verankeren en de projectperiode succesvol af te sluiten is het noodzaak dat het concept de betrokken partijen blijvend inspireert en zich uit in resultaten die een meerwaarde vormen voor alle betrokken partijen. Bij *Docent Beroepsonderwijs* heeft het project duidelijk een meerwaarde opgeleverd voor de betrokken partijen: de lerarenopleiding en de deelnemende vmbo-scholen. De lerarenopleiding heeft belang bij een goede relatie met de scholen, tevreden partners en tevreden collega's. De vmbo-scholen hebben alle belang bij nieuw personeel dat in de praktijk is opgeleid. De docenten in opleiding, die in de opleidingsscholen worden opgeleid, helpen daarnaast in die school een professionaliseringsslag tot stand te brengen. Doordat de docenten in opleiding met een frisse blik kijken, en omdat zij worden begeleid door de hogeschool, wordt het professionele klimaat in de vmbo-school verbeterd. Ook de vmbo-docenten die de docenten in opleiding begeleiden worden door hun coachende rol gedwongen tot reflecteren op hun eigen handelen: wie een ander coacht gaat ook weer naar zichzelf kijken. Dat positieve effect is

volgens de directeuren van de vmbo's groter dan een externe studiedag of training. Deze positieve (bij)effecten maken dat de opleidingsscholen door willen gaan op de ingeslagen weg.

Een duidelijke meerwaarde creëren voor alle betrokken partijen is niet eenvoudig gebleken. Dit komt tot uiting bij projecten waar een groter beroep wordt gedaan op bedrijven dan in de oorspronkelijke stage of beroepspraktijkvorming. Een keuze voor leren in de praktijk, met als kenmerk een meer ontwikkelingsgerichte benadering van het opleidingsproces, vraagt om andere rol van de bedrijven en hun begeleiders. Soms, bijvoorbeeld bij *Competent Talent*, vinden bedrijven dat er een te zwaar beroep gedaan wordt op hun inzet. Deze bedrijven hebben het gevoel leerlingen intensief te moeten begeleiden en daar onvoldoende meerwaarde van te ervaren ten opzichte van de reguliere beroepspraktijkvorming.

Bij andere instellingen ziet men wel de meerwaarde; leerlingen worden beter voorbereid op het werk in de praktijk en men ziet net als bij *Docent beroepsonderwijs* dat er een professionaliserings-slag optreedt door de deskundigheid die docenten inbrengen. Wel vraagt de grotere betrokkenheid van bedrijfsleven en instellingen andere vaardigheden van werkbegeleiders. Veel projecten, onder andere *ZIC*, *Competent Talent* en *Docent Beroepsonderwijs* voelen zich genoodzaakt zwaar in te zetten op het verbeteren van de coachende rol van werkbegeleiders. Zij zijn vaak niet gewend om te gaan met jongeren en hun leerprocessen te structureren. Dit vraagt om training, maar ook vaak om blijvende begeleiding door de docenten. Om de bereikte resultaten niet verloren te laten gaan worden bijvoorbeeld bij *ZIC*, de werkbegeleiders blijvend intensief ondersteund door docenten vanuit de school.

Alle projecten kennen gedurende de looptijd van het project een stuurgroep. Deze stuurgroep, waarin vertegenwoordigers van de verschillende partners zitting hebben, speelt een belangrijke rol in het richting geven van het project en het faciliteren van de uitvoering. De stuurgroep dient goed in verbinding te staan met de uitvoeringsprocessen. Bij het project *Vakwerk Academie* is die verbinding onvoldoende geweest. Tijdens het project, aldus een stuurgroeplid, zijn weleens oplossingen bedacht voor problemen die niet echte oplossingen waren. Een interessant probleem waar de stuurgroep voor stond was de afstemming tussen onderwijstijd in school en onderwijstijd in bedrijven. Wanneer een deel van de leerlingen in bedrijven werkzaam is, is er dubbele onderwijstijd nodig aldus de stuurgroep, voor zowel de begeleiding van de leerlingen

die op school zitten als de leerlingen die in de leerbedrijven functioneren. De oplossing die werd gekozen was om alle leerlingen op eenzelfde moment in de leerbedrijven te plaatsen. Door een tekort aan leerbedrijven werd de druk op de leerbedrijven te groot en ontstonden ongewenste groepsprocessen tussen leerlingen die voor de begeleiders lastig te hanteren waren.

Communicatie en korte lijnen tussen de verschillende lagen in een onderwijsinstelling blijkt essentieel. Een voorbeeld daarvan is *Scholingsboulevard*. Directeuren sturen hier de vernieuwing aan. Bij *Innovatieve Techniek* uit (actie)onderzoek naar voren dat docenten en directie weliswaar werken vanuit eenzelfde concept, maar dat ieder aan die concepten een verschillende betekenis gaf. Dit heeft het ontwikkelproces gehinderd. Continue afstemming of beelden overeenkomen blijft noodzakelijk.

Bij *Novia* was de start van het project niet succesvol. De stuurgroep bleek onvoldoende in staat richting te geven aan het project. Het komen tot een hecht samenwerkingsverband heeft bij aanvang langer geduurd dan verwacht. Halverwege de projectperiode is er – mede door de inzet van een nieuwe projectleider – een omslag gemaakt en zijn beslissingen en bindende afspraken vastgelegd. Ook is er een focus aangebracht in het aantal projecten dat men binnen dit innovatiearrangement wilde aanpakken. Er is veel geleerd van de eerste periode. Bestuurders hebben in de stuurgroep duidelijke afspraken gemaakt over de inhoudelijke speerpunten, over de projectorganisatie, over de gewenste resultaten en over de implementatie van die resultaten.

Op de werkvloer blijkt er vaak behoefte aan duidelijkheid en structuur over de richting van het project. De stuurgroep heeft hier een belangrijke rol in. Bij *Scholingsboulevard* is men zich bewust geworden dat ook wanneer die structuur en duidelijkheid (nog) niet geboden kan worden, vanwege de innovatieve en daarmee onvoorspelbare aard van de veranderingsprocessen, het belangrijk is ook dat te communiceren. Ook bij *Masterdam West* is de behoefte aan structuur en duidelijkheid gevoeld. Aanvankelijk was er te weinig sturing op het proces; op de vraag vanuit de werkvloer naar meer regie en afstemming is het CvB meer gaan functioneren als regisseur.

Om resultaten van de innovatiearrangementen te borgen is het van belang dat betrokken partijen al in een vroeg stadium nadenken over gevolgen voor de organisatie en inbedding. Een vertaling naar het opleidingsproces kan niet tot stand komen wanneer een project als project is gedefinieerd, en niet tevoren is nagedacht welke gevolgen het, bij succes, voor de school-

organisatie zou hebben. Bij de *Vakwerk Academie* was een krachtige leeromgeving voor competentiegericht onderwijs een belangrijk speerpunt voor betrokken scholen. Activiteiten zijn uiteindelijk niet vertaald naar de organisatie en naar curricula. Dat dit niet gelukt is, is onder andere te wijten aan het feit dat deze verandering van het onderwijs niet in de doelen van het project was opgenomen. Als een project een onderwijsverandering te weeg moet brengen moet van tevoren vastgelegd worden welke veranderingen men wil bereiken en wat de indicatoren voor succes zijn, is een van de leerpunten van dit project.

Ook bij *Leerdorp Elst* is vertaling naar de organisatiestructuur een belemmerende factor gebleken. De complexe verandering vraagt om integraal innoveren, dat wil zeggen op verschillende terreinen tegelijkertijd vernieuwen. Gelijktijdig is ingezet op vernieuwingen in onderwijsvorm, onderwijsprogramma, professionalisering, buitenschools leren, teamvorming, planning en roostering. Dit legt een zware last op de organisatie en bleek uiterst lastig te managen. Het achterblijven op een van de deelprocessen remt de ontwikkeling van andere processen. Verankering in de organisatie is daardoor nog niet optimaal.

Bij *Docent Beroepsonderwijs* krijgt de borging van de vernieuwing vorm door verdergaande professionaliseringsprocessen. De professionalisering vindt plaats onder regie van een programmagroep. Deze programmagroep, een denktank, geeft onder verantwoordelijkheid van de projectleiding, inhoudelijke input voor de visie op leren en opleiden en op professionalisering van leergebiedopleiders, schoolopleiders en instituutcoaches. Er zijn studiedagen georganiseerd en er wordt ingezet op het ontwikkelen van werkgemeenschappen voor de opleiders in de scholen.

Om leerprocessen te faciliteren is in het project *Docent Beroepsonderwijs* een keurmerk ontwikkeld waaraan opleidingsscholen en lerarenopleiding moet voldoen. De keurmerkprocedure bestaat uit een zelfonderzoek en een audit. De school waardeert zichzelf op vijf onderdelen: de lerende medewerker, leren op de werkplek, praktijken op mesoniveau, leren op de werkplek in het schoolbeleid, waardering en evaluatie. De auditcommissie bestaat uit een schoolopleider van een van de scholen en twee medewerkers van de lerarenopleiding. De auditoren maken een ontwikkelingsgericht verslag van het auditgesprek. Uiteindelijk moet deze procedure opleidingsscholen in staat stellen van elkaar te leren en verbeteringen door te voeren.

Om niet terug te vallen in oude routines moet de vernieuwing voldoende breed gedragen en geborgd worden op alle lagen in de organisatie. In sommige projecten is in de projectperiode een beperkt aantal docenten betrokken geweest met als argument om zo de reguliere onderwijsprocessen zo min mogelijk te verstoren. Voor de verbreding blijkt dan veel tijd noodzakelijk omdat docenten die niet direct bij het ontwikkelproces zijn betrokken zich het gedachtegoed en de bijbehorende nieuwe routines eigen dienen te maken. Ook wanneer docenten wel betrokken zijn geweest bij de vernieuwing is het terugvallen in oude routines een valkuil. Binnen *Innovatieve Techniek* ervaart men dat het te vroeg terugbrengen van de projectorganisatie, een terugval tot gevolg heeft omdat werkprocessen nog onvoldoende verankerd zijn in het dagelijks handelen van docenten en management. De kans dat men weer vervalt in een meer klassieke manier van begeleiden wordt hier nog vergroot doordat systeemeisen zoals centrale examinering, docenten geen zekerheid geven of de ingeslagen weg wel de juiste is.

Ondanks dat veel projecten nog niet dusdanig succesvol zijn dat resultaten kunnen worden geborgd, vindt de meerderheid wel op een of andere wijze doorgang. Men zoekt naar aanvullende financieringsmogelijkheden, om de ingezette vernieuwingen verder uit te ontwikkelen.

2.3.3 Samenvatting

Op de dimensie 'inhoudelijke aansturing vanuit een inspirerend concept' maken alle projecten een positieve ontwikkeling zichtbaar. Op deze dimensie positioneren de projecten zich, in verhouding tot de andere dimensies, het sterkst. Dit maakt duidelijk dat de concepten die aan de basis van de projecten liggen de betrokkenen inspiratie en stuurkracht geven. De concepten worden in bijna alle projecten vertaald in opleidings- en organisatieprocessen. Wel is dit nog in mindere mate ontwikkeld dan de inhoudelijke aansturing vanuit het concept.

Om de vernieuwingen te verankeren in het dagelijks handelen is het van belang dat betrokkenen een duidelijke meerwaarde ervaren, dat er een juiste balans is tussen de inspanningen die worden geleverd en de opbrengsten. De ingezette vernieuwingen vragen om nieuwe rollen van docenten, management en andere partners. Inzetten op professionalisering van docenten werd in eerdere rapportages al genoemd als een belangrijke factor, hier blijkt dat dit ook geldt voor de professionalisering van begeleiders op de werkplek.

Ook de rol van de stuurgroep is essentieel in het boeken van voortgang. De stuurgroep geeft richting aan het project en onderhoudt nauwe contacten met de uitvoering om adequaat bij te kunnen sturen. Succes wordt versterkt wanneer al in een vroeg stadium wordt nagedacht over verankering van de ingezette vernieuwingen en consequenties voor de organisatie.

2.4 Op weg naar nieuwe praktijken

Het beeld dat in voorafgaande paragrafen is neergezet, is tweeledig. Aan de ene kant is aan de hand van een objectieve beoordeling van de projecten op basis van een secundaire analyse op het onderliggende projectmateriaal, een genuanceerd en kritisch beeld gegeven van deze projecten. Aan de andere kant is aan de hand van voorbeelden van good practice uit een aantal projecten, op aspecten van de verschillende onderliggende dimensies zichtbaar gemaakt welke positieve bewegingen zich voltrekken. Hiermee is overigens nog niet aangetoond dat in die projecten een positieve beweging ten aanzien van de gehele dimensie gezien en ook de overige dimensies, zichtbaar is geworden.

Het genuanceerde beeld verscherpt zich in deze laatste paragraaf door de projecten net zoals bij de voortgangsrapportage (De Bruijn, e.a., 2008b) op twee verder ingedikte matrices te plaatsen. De innovatiematrixes 'maatwerk primair proces' (zie Figuur 2.1) en 'organisatie-innovatie' (zie Figuur 2.3) zijn samengevoegd tot een nieuwe innovatiematrix: maatwerk van organisatie-innovatie. De innovatiematrix externe samenwerking blijft ongewijzigd. Hieronder worden beide matrices (matrix I en matrix II) met de onderliggende dimensies kort toegelicht. Innovatiematrix I (zie Figuur 2.4) combineert pedagogisch-didactische vernieuwing en organisatie-innovatie. Op de eerste dimensie staat de ene pool voor 'smal opleiden, standaardaanpak en klassiek, extern gestuurd leren' en de tegenpool voor 'breed opleiden, adaptiviteit/maatwerk en construerend leren'. Op de tweede dimensie staat een pool voor 'instrumenteel en incidenteel/ad hoc' en de tegenpool voor 'visionair en verbindend'. Innovatiematrix II (zie Figuur 2.5, pagina 45) combineert externe samenwerking in de onderwijskolom en externe samenwerking tussen onderwijspartners en bedrijfsleven. Op de eerste dimensie staat de ene pool voor 'overleg en contacten' en de tegenpool voor 'structurele samenwerking zichtbaar in leerarrangementen van deelnemers'. De tweede dimensie

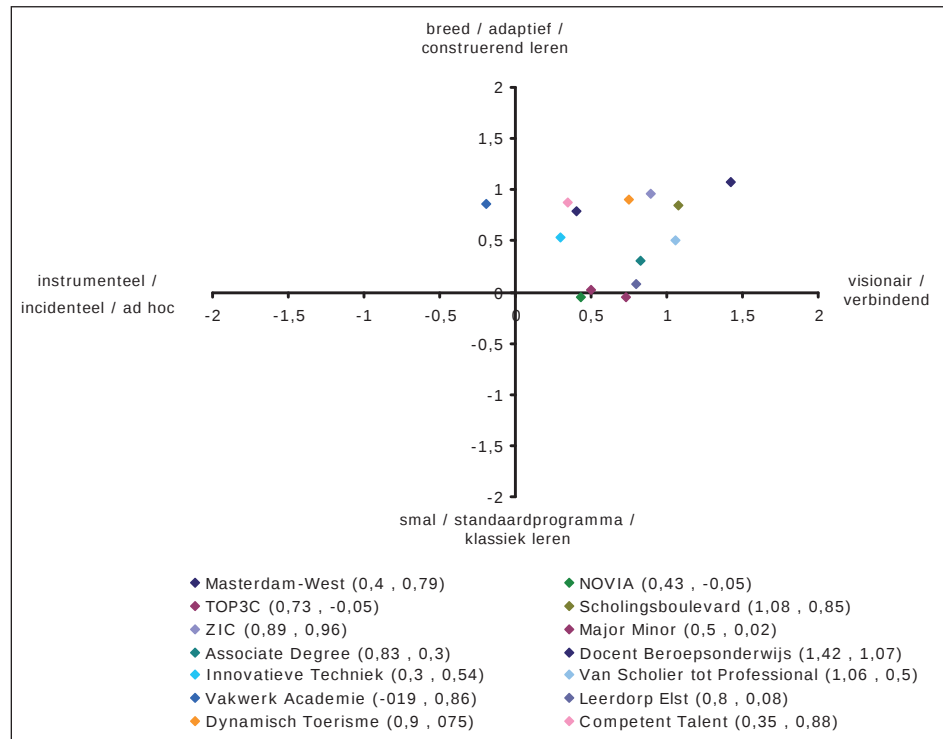
onderscheidt een pool voor 'samenwerking binnen klassieke kaders' en een tegenpool voor 'samen denken en doen'.

De innovatiedimensies verwijzen naar de ambities van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Met andere woorden: wanneer projecten meer richting de positieve pool gepositioneerd zijn ('breed opleiden, adaptiviteit/maatwerk en construerend leren', 'visionair en verbindend', 'structurele samenwerking zichtbaar in leerarrangementen van deelnemers' en 'samen denken en doen'), staat de vormgeving van de nieuwe praktijken in lijn met deze ambities.

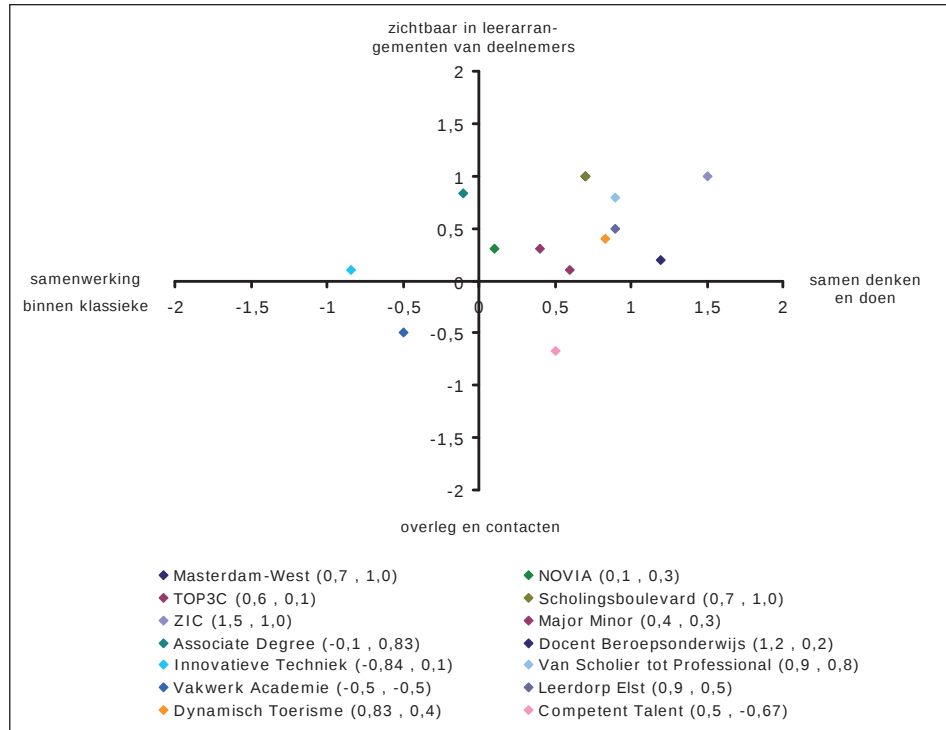
De positionering van de projecten aan de hand van de 'ingedikte' innovatiematrices bevestigt het beeld dat in de voorgaande paragrafen is geschetst. Zo zien we dat iets meer dan de helft van de projecten (*Docent Beroepsonderwijs, Masterdam-West, ZIC, Leerdorp Elst, Scholingsboulevard, Van scholier tot professional, Dynamisch Toerisme* en *Major Minor*) zowel de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken, de afstemming ervan op de organisatie (verankering) en de samenwerking hierin met externe partners weet vorm te geven. De scores zijn nog niet hoog, maar wel hoger dan bij de voortgangsmeting halverwege de projectperiode (vergelijk De Bruijn, e.a., 2008b, paragraaf 2.4). Toen zagen we bij nog maar een derde van de projecten op alle dimensies een positieve score. Dat waren toen *Docent Beroepsonderwijs, Masterdam-West, ZIC, Competent Talent* en *Leerdorp Elst*. *Competent Talent* staat er nu niet meer bij vanwege het uitblijven van samenwerking in de onderwijsskolom. De andere projecten die zich in de richting van de ambities van het innovatiearrangement ontwikkelen, *Scholingsboulevard, Van Scholier tot Professional, Dynamisch Toerisme* en *Major Minor* hebben zich op een of meerdere van de dimensies in positieve zin ontwikkeld. De eindstand maakt duidelijk dat de projecten een begin hebben gemaakt met het zichtbaar maken van nieuwe pedagogisch-didactische praktijken van leren en opleiden die de kenmerken hebben van construerend leren, breed opleiden en een adaptieve aanpak. De onderliggende concepten zijn visionair en worden inspirerend uitgedragen en gefaciliteerd in afstemming met de organisatieprocessen binnen de instellingen. Er zijn daarnaast goede aanzetten tot samenwerking in de onderwijsskolom die leiden tot concrete leerarrangementen, ook in samenwerking met partners uit de beroepspraktijk (bedrijven en andere maatschappelijke instellingen). Drie projecten, *Van scholier tot professional, Scholingsboulevard* en *ZIC*, hebben zich het

meest ver ontwikkeld op alle dimensies. Een ander project dat zich op bijna alle dimensies positioneert ten opzichte van de andere projecten, is *Docent Beroepsonderwijs*. Dit project toont zich van alle projecten het meest innovatief op het primaire en secundaire proces. Op de externe samenwerking blijft het project achter op de samenwerking in de onderwijskolom. Wel is de samenwerking met onderwijspartners, als opleiders van nieuwe docenten, sterk ontwikkeld.

Figuur 2.4 Innovatiematrix: Mate van maatwerk en organisatie-innovatie



Figuur 2.5 Innovatiematrix: Mate van externe samenwerking



Het beeld van het overige deel van de projecten is minder consistent. Er is een groepje projecten dat nauwelijks vernieuwende praktijken laat zien op het primaire proces, maar zich wel enigszins heeft ontwikkeld op het secundaire proces. Dit zijn *Leerdorp Elst*, *Associate Degree*, *Major Minor*, *Novia* en *TOP3C*. Ook in de mate van externe samenwerking hebben deze projecten nog werk te verrichten. Enkele projecten laten eerste resultaten zien op de samenwerking in de onderwijskolom, enkelen juist weer met het werkveld.

Er is ook een groepje van projecten dat zich juist in sterkere mate ontwikkeld heeft op het primaire proces, maar dit niet weet te borgen in het secundaire proces. Dit zijn *Innovatieve Techniek*, *Masterdam-West*, *Competent Talent* en *Vakwerk Academie*. Met uitzondering van *Masterdam-West* blijven deze projecten ook achter op de mate van externe samenwerking.

Met de scores op de vier dimensies (matrix I en II in Figuur 2.4 en 2.5) is een indeling gemaakt van projecten in twee clusters. In Tabel 2.1 (pagina 47) is hiervan een overzicht gegeven. In Cluster B vallen de projecten die op alle vier de dimensies in de richting van de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom scoren (score van 0 of meer). In Cluster A vallen de projecten die op minimaal één dimensie en maximaal drie dimensies een score hebben groter dan 0.

In Tabel 2.1 is de indeling te zien van tranche 2004. Ook deze positionering, waarin de stand van zaken aan het eind van de projectperiode is verwerkt, bevestigt het beeld eerder in dit hoofdstuk. Op basis van deze clustering vallen *Docent Beroepsonderwijs*, *Masterdam-West*, *ZIC*, *Leerdorp Elst*, *Scholingsboulevard*, *Van scholier tot professional*, *Dynamisch Toerisme* en *Major Minor* in cluster B. Deze projecten geven de ambities van het Innovatiearrangement het sterkste vorm. Het beeld van de cluster A-projecten ligt wat genuanceerder. *Novia*, *TOP3C*, *Associate Degree*, *Innovatieve Techniek* en *Competent Talent* scoren slechts op één dimensie lager dan 0. Dit betekent dat deze projecten op drie dimensies positief scoren en daarmee de cluster B-projecten – die zich het sterkst richting de doelen van het Innovatiearrangement manifesteren – het meest naderen. Alleen het project *Vakwerk Academie* blijft met scores op drie dimensies kleiner dan 0, ten opzichte van de eerder genoemde projecten, nog achter.

Ten opzichte van de voortgangsmeting halverwege de projectperiode is dit een forse verbetering. Het aantal projecten dat aan het einde van de projectperiode op alle dimensies positief scoort is verdubbeld van 4 naar 8. Er zijn nog drie projecten die net als bij de voortgangsmeting in categorie A terecht komen. Pluspunt is wel dat al deze drie projecten (*TOP3C*, *Innovatieve Techniek* en *Vakwerk Academie*) maar op één dimensie lager dan 0 scoren. Het project *Competent Talent* is van Cluster B naar Cluster A gegaan. Ten opzichte van de voortgangsmeting scoort dit project op één van de vier dimensies nu lager dan 0. Het project *NOVIA* valt ook in cluster A, omdat het op één van de dimensies lager dan 0 scoort. Voor dit laatste project is echter geen vergelijking te maken

met de voortgangsmeting omdat dit project niet betrokken was in de analyse halverwege de projectperiode vanwege het ontbreken van gegevens.

Tabel 2.1 Schema Clusterindeling

Indeling projecten	Cluster A				Cluster B
	Score op minimaal 0 dimensies ≥ 0 en maximaal 3 dimensies ≥ 0				Score op alle 4 dimensies ≥ 0
	Score op 0 dimensies ≥ 0	Score op 1 dimensies ≥ 0	Score op 2 dimensies ≥ 0	Score op 3 dimensies ≥ 0	
Masterdam-West					B
NOVIA				A3	
TOP3C				A3	
Scholingsboulevard					B
ZIC					B
Major Minor					B
Associate Degree				A3	
Docent beroeps- onderwijs					B
Innovatieve techniek				A3	
Van scholier tot professional					B
Vakwerk academie		A1			
Leerdorp Elst					B
Dynamisch toerisme					B
Competent talent				A3	

In de jaarrapportage 2005 werd geconcludeerd dat de reikwijdte van de tweede tranche projecten in het algemeen groter leek dan die van de eerste tranche projecten. De vraag is of de tweede tranche deze belofte aan het eind van de projectperiode ook heeft ingelost. Daarvoor maken we een vergelijking tussen de eerste en tweede tranche.

In de eindrapportage van tranche 2003 is eenzelfde analysekader gehanteerd om de vorderingen op vier dimensies zichtbaar te maken (zie De Bruijn, e.a. 2008a, p. 44). Wat opvalt is dat in de eerste en in de tweede tranche projecten respectievelijk zeven en acht projecten in Cluster B vallen. Bij de eerste tranche gaat het in totaal om 19 projecten en de tweede tranche om 14 projecten. Percentueel doet de tweede tranche het dus beter.

De projecten die in de Cluster A terecht komen scoren in de eerste tranche ook slechter dan die in de tweede tranche. In de tweede tranche projecten heeft de meerderheid van de projecten in Cluster A maar op één dimensie een score lager dan 0. In de eerste tranche scoorde echter de meerderheid van de projecten in Cluster A op meerdere dimensies lager dan 0.

Wanneer we gaan kijken naar de verschillende dimensies zien we een volgend patroon. Op de dimensies van het primaire en secundaire proces scoren de tweede tranche projecten een stuk positiever dan de eerste tranche. Maar ook op het tertiaire proces, samenwerking met het werkveld en in de onderwijskolom is de tweede tranche aan het einde van de projectperiode een stuk verder gevorderd. We kunnen concluderen dat de projecten van de tweede tranche de verwachting van een grotere reikwijdte in vergelijking tot de eerste tranche, hebben waargemaakt.

De projecten in deze tweede tranche blijken aan het eind van de projectperiode succesvoller dan tranche 2003. Een aantal projecten dat halverwege de projectperiode in positieve richting bewoog heeft zich verder op die lijn ontwikkeld, andere projecten die op dimensies achterbleven hebben zich weliswaar verbeterd, maar laten nog steeds een inconsistent profiel zien. Ondanks dat er meer projecten in Cluster B vallen dan bij de vorige tranche en voortgang hebben geboekt in vergelijking tot de situatie halverwege de projectperiode, kunnen we niet concluderen dat de projecten nu een radicale beweging hebben gemaakt.

Cluster B is tamelijk voorzichtig gedefinieerd. Een project hoeft op alle dimensies maar net boven het midden van de dimensie te scoren en het valt in deze groep. Ook voor deze projecten is werk aan de winkel om ingezette vernieuwingen daadwerkelijk te verankeren.

Wat maakt nu dat sommige projecten het beter lukt eerste stappen te zetten richting die verankering? In eerdere rapportages is al geconcludeerd dat de verandering in de primaire processen wellicht minder succesvol is, wanneer het innovatieconcept onvoldoende

richtinggevend is voor de verschillende betrokken partners of de verschillende lagen in de organisatie onvoldoende weet te binden.

Andere verklaringen voor het achterblijven van enkele projecten zijn wellicht indirect af te leiden uit de factoren die juist bij de voorlopers tot succes geleid hebben. Verankering komt tot stand wanneer de onderwijsinnovatie gedurende de projectperiode steeds beter meerwaarde zichtbaar maakt voor alle partijen die erbij betrokken zijn. De onderwijsvisie moet uiteindelijk in de uitvoering zijn realiteitswaarde tonen. Daarbij is afstemming tussen inspanning en opbrengsten voor partijen van belang. Ook een sterke interne en externe communicatie en betrokkenheid van management, medewerkers en samenwerkingspartners kunnen ervoor zorgen dat de ambities worden waargemaakt. Het opzetten van professionaliseringstrajecten van betrokkenen zowel bij interne als externe partners blijkt eveneens een belangrijke succesfactor te zijn.

Een sterke en alerte stuurgroep, waarin de betrokken partners verenigd zijn, geeft richting aan het project. Door continu oog te hebben voor de voortgang in het project, goede contacten te onderhouden met uitvoerende partijen en te weten wat er daadwerkelijk speelt, maakt dat een stuurgroep in staat is het project op het juiste moment bij te sturen.

Effecten: een kwantitatief beeld

3

In het voorjaar van 2006 is via een eerste systematische meting zowel de onderwijspositie van de deelnemers in de projecten uit tranche 2004 in kaart gebracht, als het beeld dat partijen hebben van het beroepsonderwijs. De meting diende als uitgangssituatie ('nulpunt') om de veranderingen gedurende de looptijd van Innovatiearrangement 2004 in kaart te brengen. Een jaar later, in het voorjaar van 2007 is de tweede meting verricht. De resultaten van beide metingen zijn gepresenteerd in de voortgangsrapportage over tranche 2004 (De Bruijn, Hermanussen, Van de Venne, 2008b). In het voorjaar van 2008 vond de derde en laatste meting plaats. De uitkomsten van deze meting worden besproken in dit hoofdstuk. Daarbij wordt tevens aangegeven welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste meting (nulmeting) en tweede meting.

51

3.1 Schoolloopbaangegevens

In hoofdstuk 1 is aangegeven dat de 'in-, door- en uitstroom' van deelnemers als indicator geldt voor de objectieve resultaten van het innovatiearrangement. Om hier zicht op te krijgen is de onderwijloopbaan, gedurende de looptijd van het arrangement gevolgd. Het verzamelen van gegevens is op twee manieren gebeurd. Enerzijds zijn deelnemers, gelijktijdig met de jaarlijkse afname van de *barometer imago beroepsonderwijs*, gevraagd naar hun onderwijspositie en vooropleiding. Daarnaast zijn er gegevens verzameld – via de project-contactpersonen en ex-deelnemers – over de uitstroom naar werk of naar opleidingen buiten het arrangement. In deze paragraaf presenteren we de verzamelde gegevens.

In tabel 3.1 geven we eerst een overzicht van de ontwikkeling van het deelnemersbestand van tranche 2004. Het gaat hier om de deelnemers die betrokken waren bij 14 van de 17 projecten¹ van Innovatiearrangement 2004. In tabel 3.2 is de doorstroom binnen het arrangement in kaart gebracht. De verzamelde uitstroomgegevens worden gepresenteerd in de tabellen 3.3, 3.4, 3.5 en 3.6. In het brondocument zijn gegevens per project opgenomen.

In hoofdstuk twee is al beschreven dat de 14 projecten, afhankelijk van de resultaten van hun innovatieaanpak, ingedeeld zijn in respectievelijk een A en een B cluster. In deze paragraaf geven we, naast een overzicht van ontwikkelingen in het totale deelnemersbestand, ook steeds een overzicht van de ontwikkelingen in deze twee clusters. De clusterindeling is gebaseerd op de positie die de projecten innemen op een viertal innovatiedimensies: pedagogisch-didactische vernieuwing, mate van organisatie-innovatie, *co-makership* tussen de onderwijspartners in de kolom en *co-makership* tussen onderwijs en bedrijfsleven. De projecten die op alle dimensies scoren in de richting van de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom vallen onder cluster B en de overige in cluster A. De positionering is gebaseerd op de stand van zaken aan het eind van de projectperiode van de projecten.

Bij de beschouwing van de doorstroom- en uitstroomgegevens kijken we eveneens op clusterniveau. In dit geval hanteren we echter de clusterindeling van de tweede meting omdat het aannemelijk is dat op het moment dat de leerlingen door- of uitstroomden hun leeromgeving meer de kenmerken had van de clusters van de tweede meting dan van de derde meting. Immers de tweede meting is in het voorjaar 2007 gehouden en door- of uitstroom komt vooral na afloop van een schooljaar voor.

3.1.1 Deelnemersbestand

Tabel 3.1 (pagina 55) laat zien dat het totaal aantal deelnemers, volgens opgaaf van de projecten, gedurende de looptijd van het arrangement sterk is gegroeid: van 412 bij de eerste meting naar 2229 bij de derde meting, al vlakt na de tweede meting de groei wel zichtbaar af. De afname van de groei doet zich het sterkst voor in cluster A. De sterke groei die te zien is halverwege de

¹ Van het project I-Clicq waren op het moment van analyse en rapportage onvoldoende gegevens aanwezig. Het project is daarom niet in de analyse meegenomen. De projecten Secco en Study & Work waren al afgerond ten tijde van de 3e meting en daarom eveneens niet meegenomen in de presentatie van gegevens in dit hoofdstuk.

projectperiode (84%), hangt samen met het feit dat de innovatie bij de eerste meting pas bij zeven projecten gestalte had op het niveau van de deelnemer. Bij de tweede meting was dat bij alle projecten het geval.

Bij de eerste tranche was het aantal deelnemers bij de derde meting ruim twee maal zo groot als bij de tweede tranche. Dit verschil houdt mogelijk verband met het feit dat de projecten van de tweede tranche gemiddeld genomen voor een langer voorbereidings/ontwikkeltraject hebben gekozen (tezamen met de partners in de beroepsonderwijskolom) dan de projecten van de eerste tranche (zie ook verderop in dit hoofdstuk). Overigens nam de groei in de eerste tranche verhoudingsgewijs na de tweede meting ook beduidend af en lag het percentage nieuwe instroom bij de derde meting, betrekkelijk dicht bij het percentage van de tweede tranche: 58% tegenover 52% in de tweede tranche. Ook bij de eerste tranche deed de afname van de groei zich het sterkst voor in cluster A.

Uit de tabel is af te leiden dat de projecten, zowel binnen cluster A als B, zich het meest gericht hebben op mbo-deelnemers, in het bijzonder op mbo'ers van opleidingsniveau 3-4. Wel is het aandeel mbo tijdens de rit iets geslonken: voor de totale groep van 52% bij de eerste meting naar 46% bij de derde meting. Het percentage vmbo-leerlingen is sterk toegenomen: van 19% bij de eerste meting naar 44% bij de eindmeting. Cluster B telt bij de derde meting, absoluut en verhoudingsgewijs, de meeste vmbo-leerlingen: 48% tegenover 32% in cluster A.

Het percentage hbo'ers was van begin af aan bescheiden en is bovendien erg gekrompen gedurende looptijd van het arrangement: van 29% bij de eerste meting naar 10% bij de derde meting. Tussen de twee clusters zijn er evenwel grote verschillen. Bij de eerste meting bestond de helft van het deelnemersbestand van cluster B uit hbo'ers, terwijl cluster A slechts 11% hbo'ers telde. Bij de eindmeting is binnen cluster B het aandeel hbo gereduceerd tot 6%, in cluster A is juist sprake van een verdubbeling (20%).

De verschillen tussen de clusters houden ook verband met de gewijzigde samenstelling van de clusters. Zoals in hoofdstuk 2 reeds uitvoerig is beschreven, hebben bepaalde projecten die op basis van hun praktijk tijdens de eerste meting tot cluster A behoorden, een innovatieve ontwikkeling doorgemaakt zodat ze bij de eindmeting gepositioneerd zijn in cluster B. Deze

verschuivingen hebben uiteraard ook invloed op de proportionele verdeling van de onderwijssoorten (segmenten) binnen de clusters.

Ofschoon het aandeel mbo wel wat is afgenomen in de achterliggende periode, is er bij de derde meting nog steeds sprake van een sterke oververtegenwoordiging van het mbo-segment, welke niet in lijn is met de ambitie van het innovatiearrangement. Immers voor het realiseren van doorlopende leerwegen in de onderwijskolom zou je meer en (én evenwichtiger) spreiding over de verschillende segmenten van de onderwijskolom verwachten.

Tabel 3.1. geeft tevens een indruk van de verdeling naar urbanisatiegraad van de verzameling projecten van de tweede tranche. Bij de eerste meting bevinden zich vier projecten in één van de vier *grote steden* (= categorie 1 in de tabel) ², wat neer komt op 57% van het aantal projecten dat bij de eerste meting deelnemers had. De rest van de projecten (43%) is gelokaliseerd in de rest van de Nederland: in provinciesteden en landelijk gebied (= categorie 2 in tabel). Bij de tweede meting is het percentage projecten dat onder categorie 1 valt, relatief sterk afgenomen: van 57% naar 27%. Reden is dat bij de tweede meting ook zeven andere projecten deelnemers hadden.. Al die zeven projecten behoren qua locatie tot categorie 2. Bij de derde meting is het percentage categorie 1 projecten licht gestegen (naar 29%), wat verband houdt met een uitbreiding van het deelnemersaantal op bepaalde locaties.

Al is tussen de nulmeting en de eindmeting in beide clusters het aandeel categorie 1 afgenomen, uit de gegevens blijkt dat cluster A een duidelijk kleiner percentage categorie 1 projecten kent dan cluster B. Bij de eindmeting gaat het nog om een verschil van 14% (categorie 1 projecten in cluster A) versus 43% (categorie 1 cluster B). Ten tijde van de voortgangsmeting (tweede meting) was het verschil ook wat minder groot. We kunnen daarom aannemen dat de cluster B projecten verhoudingsgewijs een deelnemerspopulatie kennen met een meer complexe achtergrond dan de cluster A projecten. Bij de eerste tranche was van een dergelijk verschil tussen het A- en B-cluster geen sprake (zie De Bruijn, e.a., 2008a, p. 49).

² Projecten die meerdere locaties kennen en zowel in categorie 1 als 2 vallen, zijn op basis van deelnemersaantallen ingedeeld in een bepaalde categorie (norm: minimaal 70% van de deelnemers)

Tabel 3.1 Kenmerken deelnemersbestand tranche 2004 in de periode voorjaar 2006-voorjaar 2008, totaal en uitgesplitst naar clusters

A en B

Deelnemersbestand en urbanisatiegraad projectenbestand	Totale groep			Cluster A			Cluster B		
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	1 ^e	2 ^e	3	1 ^e	2 ^e	3 ^e
Meting									
Deelnemersbestand (N)	412	1725	2229	217	1043	552	195	682	1677
vmbo	78	673	987	78	379	177	--	294	810
Mbo niveau 1-2	48	211	266	3	113	32	45	98	234
Mbo niveau 3-4	166	658	763	113	477	235	53	181	528
Hbo	120	183	213	23	74	108	97	109	105
% deelnemersbestand van meting 1 in deelnemersbestand meting 2		16%			15%			18%	
% deelnemersbestand van meting 2 in deelnemersbestand meting 3			48%			50%			47%
% nieuwe instroom in deelnemersbestand		84%	52%		85%	50%		82%	53%
% urbanisatiegraad projectenbestand									
1 = Grote Steden	57%	27%	29%	50%	20%	14%	67%	40%	43%
2 = Rest van Nederland	43%	73%	71%	50%	80%	86%	33%	60%	57%

Wanneer we de balans opmaken ten tijde van de derde meting dan kunnen we noteren dat van de 14 projecten:

- er 3 projecten zijn waarbij de innovatie in 2008 feitelijk gestalte krijgt in de opleidingspraktijk voor mbo-deelnemers én vmbo-leerlingen: een project meer dus dan in 2006 en 2007. Bij de nulmeting richtte zich maar 1 project op beide categorieën.
- er 2 projecten zijn die zich richten op alle categorieën: vmbo, mbo en hbo. Bij de nulmeting en de tweede meting gold dat slechts voor 1 project.
- Er 2 projecten zijn die zich richten op mbo- en hbo studenten: één meer dan in 2007 en 2006.
- 1 project zich richt op twee mbo-segmenten: mbo niveau 1-2 en mbo 3-4. Dat was bij vorige metingen ook het geval.

- dat de overige 6 projecten (= 43% van de projecten) zich vooralsnog richten op één segment van de beroepsonderwijskolom. Van de 6 gevallen bij de derde meting gaat het daarbij 3 maal enkel om vmbo, en 2 keer alleen hbo. Bij de tweede meting en meting lagen de percentage op respectievelijk 50% en 43%.

Vergeleken met de nulmeting is er dus wat meer spreiding ontstaan over de segmenten van de beroepsonderwijskolom. Van een evenwichtige spreiding (in proportionele zin) is echter nog geen sprake, zo blijkt uit de analyse van het deelnemersbestand. Daarbij moeten we wel aantekenen dat verschillende projecten ten tijde van de derde meting bezig waren de innovatie te verbreden naar meerdere segmenten, welke met ingang van studiejaar 2008/2009 beslag diende te krijgen op het niveau van de deelnemer.

Bij de eerste tranche was de spreiding over de segmenten bij de derde meting verhoudingsgewijs iets verder gevorderd dan bij de tweede tranche. Echter niet in proportionele zin. Er was juist sprake van een toenemende concentratie mbo-leerlingen in het totale deelnemers bestand, in het bijzonder in cluster B, terwijl we bij de tweede tranche een enigszins afnemende concentratie zien.

Het lijkt er op dat de tweede tranche projecten gemiddeld gezien, een langer ontwikkeltraject hebben genomen (tezamen met de partners in de beroepskolom) dan de projecten van de eerste tranche. Daarentegen hebben we in hoofdstuk 2 kunnen lezen dat de tweede tranche ten aanzien van de realisatie van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom op het moment van de eindmeting een stuk verder is gekomen dan de eerste tranche projecten. Eigenlijk alleen op de samenwerking in de beroepsonderwijskolom waren de vorderingen nog tamelijk mager. Gezien het geringere aantal betrokken deelnemers/leerlingen, de geringere spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom en het feit dat men ten tijde van de eindmeting nog bezig was de innovatie te verbreden, mogen we aannemen dat er nog een flink ontwikkelingspotentieel aanwezig is bij de tweede tranche.

3.1.2 Doorstroom

Tabel 3.2 geeft een overzicht van de verzamelde doorstroomgegevens binnen Innovatiearrangement 2004.

Uit de cijfers is op te maken dat doorstroom vooralsnog slechts op bescheiden schaal heeft plaatsgevonden. Tussen meting 1 en 2 stroomde 12% van de vmbo'ers door naar een -bij het project betrokken- mbo-opleiding. Alle doorstromers kwamen uit cluster A, hetgeen voor zich spreekt. Immers, cluster B kende ten tijde van eerste meting nog geen vmbo'ers.

Tussen de tweede en derde meting is 5% van het vmbo-bestand van de tweede meting doorgestroomd naar een mbo-opleiding en 4% van de mbo 1-2 deelnemers naar een mbo 3-4-opleiding. Verder is één mbo 3-4 deelnemer door gestroomd naar het hbo. Het gaat hier wederom om doorstroom naar opleidingen die bij het project betrokken zijn. Vergeleken met het jaar ervoor (tussen het moment van de eerste en tweede meting) is de doorstroom vanuit het vmbo dus aanzienlijk gedaald, terwijl de doorstroom vanuit mbo 1-2 op gang is gekomen. Opvallend is dat in deze periode ook afstroom heeft plaatsgevonden. Dat wil zeggen: 1,5% van de mbo 3-4 deelnemers is naar lager opleidingsniveau overgestapt.

De tabel laat zien dat verhoudingswijs iets meer doorstroom heeft plaatsgevonden in cluster A dan in cluster B. Na de eerste meting kende enkel cluster A doorstroom. Na de tweede meting stroomde in cluster A 6% van de vmbo'ers door tegenover 3% in cluster B. Bij mbo1-2 lagen de percentages op respectievelijk 2% cluster A en 6% cluster B. De doorstroom naar het hbo komt voor rekening van cluster A, maar dat geldt ook voor de afstroom binnen het mbo: deze zijn allemaal afkomstig uit cluster A.

Al met al is de doorstroom binnen het arrangement bescheiden gebleven. Over doorstroom naar het hbo zijn eigenlijk geen resultaten te melden (n=1). Op zich is dat niet vreemd. Veel betrokken mbo-deelnemers zaten bij aanvang van het arrangement in het eerste leerjaar van een vierjarige opleiding. Dit betekent dat zij pas in augustus 2008 een eventuele overstap maakten naar het hbo terwijl de eindmeting plaatsvond in voorjaar 2008. Mogelijk is de tijdsperiode van de evaluatie van het Innovatiearrangement te kort om grote bewegingen op het vlak van de doorstroom te kunnen zien.

Tabel 3.2 Door- en terugstroom binnen het arrangement tranche 2004 per geleding, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B.

Door- en terugstroom	Totale groep		Cluster A		Cluster B	
	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 2 en 3	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 2 en 3	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 2 en 3
van vmbo naar mbo 1-2	1	12	1	10	--	2
van vmbo naar mbo 3-4	8	17	8	13	--	4
van mbo 1-2 naar mbo 3-4	--	8	--	2	--	6
van mbo naar hbo	--	1	--	1	---	
N doorstromers totaal	9	38	9	26	--	12
% van totaal deelnemerbestand	2%	2%	4%	3%	--	2%
% van bestand meting 1						
Vmbo	12%	--	12%	--	--	--
Mbo 1-2	--	--		--	--	--
Mbo 3-4	--	--		--	--	--
% van bestand meting 2						
Vmbo		5%	--	6%	--	3%
Mbo 1-2		4%	--	2%	--	6%
Mbo 3-4		1,5%	--	2,1%	--	--
			--			--
Afstroom						
van mbo 3-4 naar mbo 1-2		10	--	10	--	--
% van meting 2 mbo 3-4		1,5%	--	2%	--	--

3.1.3 Uitstroom

In tabel 3.3 hebben we in kaart gebracht hoeveel deelnemers de opleidingen van het Innovatiearrangement 2004 intussen hebben verlaten. We hebben daarbij zowel op totaalniveau, per geleding als per cluster gekeken.

Tabel 3.3 Uitstroom tranche 2004 tussen meting 1 en 2 en tussen meting 2 en 3. Totaal, per geleding en uitgesplitst naar cluster A en B

Uitstroom		Totale groep				Cluster A				Cluster B			
Aantal en percentage	uit-stroom na meting 1	% van bestand meting 1	uit-stroom na meting 2	% van bestand meting 2		uit-stroom na meting 1	% van bestand meting 1	uit-stroom na meting 2	% van bestand meting 2	uit-stroom na meting 1	% van bestand meting 1	uit-stroom na meting 2	% van bestand meting 2
Vmbo	33	42%	170	25%		33	42%	127	34%	0	0%	43	15%
Mbo 1-2	31	65%	91	43%		0	0%	37	33%	31	69%	54	55%
Mbo 3-4	45	27%	168	26%		19	17%	71	15%	26	49%	97	55%
hbo	25	21%	55	30%		4	17%	9	12%	21	22%	46	42%
Uitstromers totaal	134	33%	484	28%		56	26%	244	23%	78	40%	240	35%

Te zien is dat van het totale deelnemersbestand van de eerste meting 33% is uitgestroomd (n=134) op het moment van de tweede meting. Van het bestand van de tweede meting is 28% tussen de tweede en derde meting uitgestroomd. In vergelijking met de doorstroom binnen het arrangement is de uitstroom dus fors, hoewel de uitstroom wel iets is gedaald (5%). Zowel na de eerste meting als na de tweede meting is het aandeel uitstromers verhoudingsgewijs het grootst op mbo 1-2 niveau (65% en 43%); de vmbo'ers komen op de tweede plaats (42%) als het gaat om de uitstroom na de eerste meting; de hbo'ers nemen de tweede plaats in als het gaat om de uitstroom na de tweede meting (30%).

De deelnemers van mbo niveau 1-2 die na de eerste meting uitstroomden hebben de opleiding allemaal verlaten tijdens of na het eerste leerjaar van de opleiding. Van de uitstromers na de tweede meting verliet ruim 90% de opleiding tijdens of na het eerste leerjaar, zo blijkt uit nadere analyse (zie brondocument voor gegevens per geleding). Dat betekent dat vrijwel alle deelnemers de opleiding voortijdig hebben verlaten. De hoge uitstroom vanuit het vmbo is begrijpelijk. Immers nagenoeg alle vmbo'ers die uitstroomden na de eerste meting zaten in het laatste jaar van het vmbo toen het arrangement aanving (91%³). Ook van de vmbo'ers die na de tweede meting uitstroomden zat het gros in de

3 Ruim een derde deel van deze vierde jaars vmbo'ers volgde ten tijde van de eerste meting een combinatietraject vmbo 4e leerjaar/mbo niveau 1 (zie brondocument).

bovenbouw, hoewel het percentage uitstromers vanuit het 3^e leerjaar wel is verdubbeld (van 9% naar 18%), in vergelijking met de uitstroom na de eerste meting. Daarnaast is het opvallend dat zo'n 11% van de eerste jaars vmbo'ers al na meting 1 is overgestapt op een andere vmbo-opleiding buiten het arrangement.⁴

Van het totaalbestand mbo 3-4 deelnemers van de eerste meting, is tussen de eerste en tweede meting 27% uitgestroomd; 89% van hen is tijdens of na het eerste leerjaar uitgestroomd. Na de tweede meting stroomde 26% uit. Hoe de uitstroom verdeeld is over de leerjaren is moeilijk te zeggen omdat van 35% van de deelnemers de leerjaargegevens ontbreken.

Van de hbo'ers stroomde 21% uit na de eerste meting, en na de tweede meting 30%. Van bijna de helft van de uitgestroomde hbo-studenten is onbekend in welk leerjaar ze zaten. Dit maakt het lastig te bepalen hoe de uitstroom verdeeld was over de leerjaren.

Uit tabel 3.3 is verder op te maken dat cluster B, tijdens de looptijd van het arrangement, het grootste percentage uitstromers kende. Immers, na de eerste meting stroomde 40% van de deelnemers van cluster B uit, terwijl in cluster A maar 26% uitstroomde. Na de tweede meting lagen de uitstroompercentages respectievelijk op 23% in cluster A en 35% in cluster B.

Na de 1^e meting springt binnen cluster B de uitstroom op mbo niveau 1-2 er uit: 67%. Cluster A had in diezelfde periode geen uitstromers op dit niveau, maar het bestand telde ook pas 3 leerlingen. Vergeleken met cluster A is de uitstroom op mbo 3-4 niveau bijna 3 keer zo groot in cluster B, zowel na eerste als tweede meting.

Op hbo-niveau was het verschil tussen de clusters aanvankelijk het kleinst: 22% uitstroom in cluster B versus 17% in cluster A. Maar na de tweede meting lopen ook de uitstroompercentages op dit niveau ver uiteen (12% cluster A tegenover 42% cluster B). Alleen op vmbo-niveau is de uitstroom in cluster A groter: 34% tegenover 15%.

Bij de eerste tranche zagen we een vergelijkbaar patroon, zij het dat het verschil tussen cluster A en B minder groot (overall en op mbo niveau) was dan bij de tweede tranche.

⁴ Het gaat hier om leerlingen van het project leerdorp Elst die na een jaar voor de reguliere opleiding op de eigen school dan wel een andere school hebben gekozen.

Tabel 3.4 Uitstroomrichting en slaagpercentage tranche 2004 in de periode voorjaar 2005- voorjaar 2007, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B

Uitstroombestemming							Slaagpercentage						
Totale groep		Cluster A		Cluster B		Meting (=M)	Totale groep		Cluster A		Cluster B		
Na M1	Na M2	Na M1	Na M2	Na M1	Na M2		Na M1	Na M2	Na M1	Na M2	Na M1	Na M2	
1	52%	35%	77%	39%	35%	32%	1	29%	36%	38%	43%	23%	30%
2	14%	19%	4%	14%	22%	24%	2	60%	41%	50%	20%	67%	61%
3	34%	46%	19%	48%	43%	44%	3	11%	23%	12%	37%	10%	9%
N totaal	143	484	56	244	78	240	N totaal	134	484	56	244	78	240
1 = naar andere opleiding 2 = naar arbeidsmarkt 3 = uitgestroomd met onbekende bestemming							1 = diploma behaald 2 = diploma niet behaald 3 = onbekend						

We zijn nagegaan wat de deelnemers zijn gaan doen na het verlaten van de opleiding en in welke mate er sprake is van ongediplomeerde uitstroom. In tabel 3.4 zijn de uitkomsten gegeven. Allereerst valt op dat de categorie ‘onbekend’ (rij 3) tamelijk groot is, vooral als het gaat om de uitstroomrichting, al is er wel een duidelijk verschil tussen de clusters. In cluster B was aanvankelijk de categorie ‘uitstroom met onbekende bestemming’ een stuk groter dan in cluster A (43% tegenover 19% na de eerste meting), maar na de tweede meting is dit verschil verdwenen en is percentage ‘onbekend’ in beide clusters erg hoog (48% cluster A versus 44% cluster B). Of er al dan niet een diploma is behaald, hadden de projecten in eerste instantie beter in beeld. Na de eerste meting bedroeg het percentage *onbekend*, ‘slechts’ 11%, gemiddeld. Na de eerste meting verschillen de clusters weinig op dit punt, maar na de tweede meting wel en bedraagt de categorie onbekend in cluster A 37% tegenover 9% in cluster B. Kortom: uit de cijfers is af te leiden dat in het bijzonder cluster A gaandeweg steeds minder zicht heeft gekregen op de uitstroom van de deelnemers en dat men dat in de cluster B juist iets scherper in het vizier hield.

Het achterhalen van uitstroomgegevens op individueel niveau was geen gemakkelijke opgave. Voor nogal wat projecten bleek het behoorlijk lastig te zijn uitstroomgegevens aan te leveren, zeker bij uitstroom naar andere scholen of andere opleidingssectoren binnen de onderwijsinstelling. Verschillen in respectievelijk registratiecategorieën, datasystemen en bureaucratische regels worden als voornaamste obstakels genoemd. Wellicht dat met de invoer van het

zogenoemde *onderwijsnummer* de schoolloopbanen in de kolom makkelijker en vollediger in kaart te brengen zijn.

De aanzienlijke categorie ‘onbekend’ laat onverlet dat uit de gegenereerde uitstroomgegevens een paar belangrijk punten zijn te halen. Zo is uit tabel 3.4 op te maken dat na de eerste meting ruim de helft van de deelnemers is uitgestroomd naar een andere opleiding, en na de tweede meting minstens 35%. Of er sprake is van een daling ten opzichte van de eerste meting en of er verschillen zijn tussen de clusters is moeilijk te zeggen vanwege de categorie ‘onbekend’. Uit nadere analyse blijkt (zie brondocument) dat na de eerste meting van de uitgestroomde vmbo’ers minimaal 79% naar een andere opleiding is gegaan, van de mbo 1-2 ers minstens 48% en van de mbo 3-4 deelnemers minstens 62%. Op hbo-niveau is het percentage uitstroom naar een andere opleidingen gering, slechts minimaal 4%, terwijl minimaal 48% is uitgestroomd naar de arbeidsmarkt. Of dit patroon bij de tweede meting is veranderd is lastig te bepalen vanwege de categorie *onbekend*.

ONGEDIPLOMEERD

Tabel 3.4 laat ook zien dat van de deelnemers die na de eerste meting uitstroomden minimaal 60 procent geen diploma op zak had, en – wanneer we de categorie ‘onbekend’ meerekenen – maximaal 71%. Na de tweede meting bedroeg de bandbreedte voor ongediplomeerde uitstroom minimaal 41% en maximaal 64%. Op grond van deze cijfers is dus moeilijk te zeggen of de ongediplomeerde uitstroom is afgenomen of toegenomen. Maar de tendens lijkt richting een toename van het percentage gediplomeerden te gaan.

Let wel: het gaat hier om het aandeel (on)gediplomeerden binnen de categorie *uitstromers* uit het arrangement. Verderop in deze paragraaf bespreken we – aan hand van tabel 3.5 – wat deze cijfers betekenen op het niveau van het totale deelnemersbestand van de eerste en tweede meting.

Uit de cijfers van tabel 3.4 blijkt wel dat in cluster B het percentage ongediplomeerde uitstromers, gemiddeld genomen, iets groter is dan in cluster A, zowel na de eerste als na de tweede meting. Immers na de eerste meting lag de ongediplomeerde uitstroom in cluster B tussen minimaal 67% en maximaal 77% tegenover minimaal 50% en maximaal 62% in cluster A

en na de tweede meting lagen de uitvalpercentages in cluster B tussen 61% en 70% en in cluster A tussen 20% en 57%.

Bij tranche 2003 zagen we een vergelijkbaar patroon, in de zin dat het percentage ongediplomeerde uitstroom ook hoger was in cluster B, althans bij de uitstroom na de tweede meting.

Uit nadere analyse blijkt (zie brondocument) dat het bij de eerste meting vooral de mbo-deelnemers zijn die ongediplomeerd overstappen naar een opleiding buiten het arrangement dan wel naar de arbeidsmarkt.: minimaal 81% van de uitgestroomde mbo 1-2 deelnemers (allen van cluster B) en minimaal 89% van de mbo'ers niveau 3-4. De voortijdige uitstroom van mbo 3-4 deelnemers is het grootst in cluster A (100%) tegenover minimaal 81% (8% onbekend) in cluster B.

Een vergelijking op hbo-niveau is moeilijk te trekken door het grote percentage 'onbekend' in cluster A op dit niveau (50%). Van de uitgestroomde vmbo'ers (allen uit cluster A) heeft minimaal 24% (15% onbekend) de het arrangement ongediplomeerd verlaten.

Bij de tweede meting is wederom de ongediplomeerde uitstroom bij de mbo'ers het hoogst. Het gaat om tenminste 60% (24% onbekend) van de mbo 1-2 deelnemers en 48% (14% onbekend) van de uitstroom van mbo 3-4 deelnemers. De voortijdig uitstromers van mbo 3-4 deelnemers is het hoogst in cluster B: minimaal 61% (7% onbekend) versus minimaal 30% (24%) in cluster A. Vergeleken met de vorige meting is dat dus een verandering, want toen was de ongediplomeerde uitstroom van mbo 3-4'ers het grootst, in cluster A. Of de uitval van mbo 1-2 deelnemers verschillend is in de clusters is niet duidelijk vanwege de categorie 'onbekend'.

Bij de tweede meting bedraagt de gemiddelde ongediplomeerde uitstroom op vmbo-niveau minimaal 26% van de uitgestroomde vmbo'ers. Vanwege de categorie 'onbekend' (31%) weten we niet of de uitval is toe- of aangenomen. Wat we wel kunnen zien is dat het aandeel ongediplomeerden op vmbo-niveau in cluster B fors groter is dan in cluster A: 80% (2% onbekend) tegenover 8% (41% onbekend) in cluster B.

De gemiddelde uitstroom op hbo-niveau ligt tussen de 31% en 53%. Of dit een toe- of afname betekent is niet te zeggen. Immers, bij de vorige meting lag de uitval tussen 28% en 60%. Op

hbo- niveau is er verder geen verschil gevonden tussen de clusters. In beide clusters ligt de ongediplomeerde uitstroom rond 30% (22% onbekend).

Bij de voorgaande analyses is steeds het *uitstroombestand* als uitgangspunt genomen. Tot slot staan we specifiek stil bij de vraag wat de cijfers over de voortijdige uitstroom nu betekenen op het niveau van *het totale deelnemersbestand* van de eerste en tweede meting. We bekijken tevens hoe de uitvalpercentages zich verhouden ten opzichte van landelijke gemiddelden.

In landelijke cijfers over de uitval worden doorgaans alleen ongediplomeerde *onderwijsverlaters* meegerekend. Anders gezegd: deelnemers die geen diploma hebben behaald maar wel doorgaan met een andere opleiding worden in de uitvalcijfers niet meegerekend. In onze beschouwing over de uitval in het arrangement gaan we uit van een vergelijkbare aanpak.

Tabel 3.5 toont de gegevens van de ongediplomeerde uitstroom binnen het arrangement. In de onderste rijen van de tabel is te zien dat tussen de eerste en tweede meting minimaal 19% en maximaal 23% (= 19% plus 4% onbekend) van het totale deelnemersbestand van de eerste meting ongediplomeerd is uitgestroomd. Van deze deelnemers is minimaal 10% overgestapt op een andere opleiding, zo blijkt uit nadere analyse (zie brondocument). De rest is uitgestroomd of naar werk of een andere onbekende bestemming. Dit betekent dat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters tussen 9% en 13% ligt (oftewel: $19\% - 10\% = 9\%$ en $23\% - 10\% = 13\%$).

Tussen de tweede en derde meting is de ongediplomeerde uitstroom iets geringer, een vergelijkbaar patroon zagen we bij de eerste tranche. Bij de tweede tranche gaat het om minimaal 10% en maximaal 17% van het totale deelnemersbestand van de tweede meting. Hiervan is minimaal 5% gaan verder leren (zie brondocument). Dit betekent dat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters tussen de 5% en 12% ligt. Vanwege de categorie 'onbekend' is niet met zekerheid te zeggen, of dit percentage kleiner is dan bij de eerste meting.

Uit tabel 3.5 blijkt dat het aandeel ongediplomeerde uitstroom binnen cluster B groter is dan in cluster A, zowel bij de eerste als de tweede meting. Bij de eerste meting lagen de cijfers in cluster

A tussen 13% en 16% en in cluster B tussen 27% en 31%. Bij de tweede meting ging het om 5%-14% in cluster A versus 22%-25% in cluster B. De eerste tranche kende een vergelijkbaar patroon, zij het dat verschil tussen cluster B pas zichtbaar werd vanaf de tweede meting.

Tabel 3.5 Percentage geslaagden tranche 2004 in de periode voorjaar 2005- eind 2007, als percentage van het totale deelnemersbestand van meting 1 en meting 2, uitgesplitst naar cluster A en B

Gediplomeerde en ongediplomeerde uitstroom als % van het totale deelnemersbestand							
		Totale groep		Cluster A		Cluster B	
Meting (=M)		Na m1	Na m2	Na m1	Na m2	Na m1	Na m2
Vmbo	1	26%	11%	26%	17%	--	3%
	2	10%	7%	10%	3%	--	12%
	3	6%	8%	6%	14%	--	0%
Totaal vmbo (n)		78	673	78	379	--	294
mbo 1-2	1	13%	6%	0%	2%	13%	10%
	2	52%	26%	0%	13%	56%	41%
	3	0%	11%	0%	18%	0%	4%
Totaal mbo 1-2 (n)		48	211	3	113	45	98
mbo 3-4	1	2%	10%	0%	7%	6%	17%
	2	24%	12%	17%	4%	40%	33%
	3	1%	4%	0%	4%	4%	4%
Totaal mbo 3-4 (n)		166	658	113	477	53	181
hbo	1	8%	14%	4%	5%	9%	20%
	2	6%	9%	4%	4%	6%	13%
	3	7%	7%	9%	3%	6%	9%
Totaal hbo (n)		120	183	23	74	97	109
Deelnemerbestand totaal	1	9%	10%	10%	10%	9%	10%
	2	19%	10%	13%	5%	27%	22%
	3	4%	7%	3%	9%	4%	3%
Totaal (N)		412	1725	217	1043	195	682
1 = uitstroom, diploma behaald / 2 = uitstroom, diploma niet behaald / 3 = uitstroom, onbekend							

Bij de eerste meting stapte 10% van cluster A over op een andere opleiding, wat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters op 3%-6% brengt, terwijl in cluster B het percentage onderwijsverlaters, na aftrek van de doorleerders (12%) tussen 15% en 19% lag (zie brondocument).

Na de tweede meting ging van cluster A, 2% van de ondiplomeerden door met een andere opleiding, waardoor het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters tussen 3% en 12% kwam te liggen. Van cluster B ging 9% door met leren. Dit bracht het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters op 13%-15%. Het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters is in cluster B dus (wat) groter dan in cluster A.

Ook op het niveau van de onderwijssoorten zijn er verschillen. Tabel 3.5 laat zien dat na de eerste meting minimaal 10% (plus 6% onbekend) van het totale vmbo-bestand het arrangement ongediplomeerd heeft verlaten. Het zijn allemaal derde- of vierdejaars uit cluster A (cluster B kent geen vmbo-leerlingen op het moment van de eerste meting). Uit nadere analyse (zie brondocument) blijkt dat dit percentage verdeeld is in 6% die is overgestapt naar een opleiding buiten het arrangement en 4% die dat niet heeft gedaan en het onderwijs verlaten heeft. Mogelijk is het percentage ongediplomeerden dat niet verder leert, hoger omdat van een deel van de onderwijsverlaters (6% van het totaalbestand vmbo) de uitstroombestemming niet bekend was en of men een diploma had bij vertrek. Oftewel: het percentage vmbo leerlingen dat na de eerste meting ongediplomeerd het onderwijs heeft verlaten ligt tussen de 4% en 10%. Bij de tweede meting bedraagt het percentage ongediplomeerde vmbo'ers minimaal 7 procent (plus 8% onbekend). Deze 7% is verdeeld in 4% die verder is gaan leren en 3% heeft dat niet gedaan. Mogelijk is dat laatste percentage hoger vanwege de categorie 'onbekend'. Dit maakt dat het percentage ongediplomeerde vmbo-schoolverlaters na de tweede meting ergens tussen 3% en 11% ligt. In cluster A bedroeg het percentage ongediplomeerden op 3%, waarvan 1% is overgestapt op een andere opleiding. Het percentage 'onbekend' was 14%. Dit betekent dat het percentage uitval tussen de 2% en 13% ligt. In cluster B stroomde 12% ongediplomeerd uit. Van deze uitstromers ging 9% verder met een andere opleiding. Het percentage 'onbekend' was binnen dit cluster 0%. Hieruit kunnen we afleiden dat het percentage uitval in cluster B minimaal 3% bedraagt. Hoewel we het niet zekerheid kunnen vaststellen- in cluster A is de uitval immers minimaal 2% en in cluster B minimaal 3% – lijkt het erop – gelet op het grote percentage

onbekend in cluster A- dat het percentage uitval in cluster A groter is dan in cluster B. Bij de eerste tranche zagen we een vergelijkbaar patroon.

Uit gegevens van het ministerie van OC en W blijkt dat in dezelfde periode, 3% van de vmbo'ers (derde en vierdejaars) het onderwijs ongediplomeerd heeft verlaten. (Factsheets OC en W. Voortijdig schoolverlaten, februari 2007).⁵

Het percentage voortijdige onderwijsverlaters van Innovatiearrangement 2004 ligt bij de eerste meting dus iets boven het landelijk gemiddelde, terwijl het bij de tweede meting op totaal vmbo-niveau minimaal gelijk is, al moeten we wel in ogenschouw nemen dat de absolute aantallen erg klein zijn en er bovendien een grote marge van onzekerheid is vanwege de categorie 'onbekend'.

Van het hbo-bestand is minimaal 6% (plus 7% onbekend) ongediplomeerd uitgestroomd uit het arrangement na de eerste meting. Voor zover bekend zijn er geen studenten overgestapt naar een andere opleiding, maar we weten dat uiteraard niet zeker vanwege de categorie onbekend. Dit betekent dat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters ergens tussen de 6% en 13% ligt. Verschillen tussen de clusters zijn moeilijk aan te geven vanwege de uiteenlopende percentages 'onbekend' in de clusters.

Bij de tweede meting is tussen 9% en 16% ongediplomeerd uitgestroomd uit het arrangement. Van deze studenten is minimaal 3% verder gaan leren. Hieruit kunnen we afleiden dat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters ergens tussen de 6% en 13% ligt en dus gemiddeld genomen gelijk is aan dat van de eerste meting. Tussen de clusters is er echter wel verschil.

In cluster A is tussen 4% en 7% procent ongediplomeerd uitgestroomd, waarvan 1% is overgestapt op een andere opleiding. Dit betekent dat de bandbreedte van het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters minimaal 3% en maximaal 6% is. In cluster B ligt de ongediplomeerde uitstroom een stuk hoger, namelijk tussen 13% en 21%. Hiervan is minimaal

⁵ Bron: Onderwijsnummer (ON)/Onderwijsmatrix. Tot de categorie 'voortijdig schoolverlaters' worden de leerlingen gerekend die ongediplomeerd uit het onderwijs zijn verdwenen. Leerling die overstappen op een andere vorm van onderwijs (bijvoorbeeld een andere vmbo opleiding, of mbo traject) vallen dus niet onder deze categorie.

5% doorgegaan met een andere opleiding. Dit maakt dat het percentage onderwijsverlaters tussen 8% en 16% ligt.

Uit recente landelijke cijfers⁶ over de uitval uit het hbo blijkt dat de uitval in het eerste leerjaar gemiddeld 20,9% bedraagt en 25,1% in de hogere leerjaren. Een precieze vergelijking met de uitval in het arrangement is niet mogelijk vanwege het grote percentage onbekend in de leerjaargegevens. Wel lijkt het er op dat de uitval in beide clusters onder het landelijk gemiddelde ligt, al moeten we voorzichtig zijn met harde uitspraken vanwege de kleine absolute aantallen uitvallers (N=25).

Van het deelnemersbestand mbo niveau 1-2 van de eerste meting, is 52% zonder diploma vertrokken uit het arrangement. Allen komen uit cluster B. Die 52% bestaat uit 19% die is overgestapt naar een andere opleiding buiten het arrangement en 33% die het onderwijs ongediplomeerd heeft verlaten (zie brondocument).

Op mbo niveau 3-4 lag het percentage ongediplomeerde uitstromers na de eerste meting tussen 24% en 25%. Dat percentage bestaat uit 16% overstappers naar een andere opleiding en tussen de 8% en 9% dat na de eerste meting ongediplomeerd het onderwijs heeft verlaten ($24\% - 16\% = 8\%$ en $25\% - 16\% = 9\%$).

Tussen de twee clusters zijn duidelijke verschillen op mbo 3-4 niveau. In cluster A bedroeg het percentage ongediplomeerden 17% verdeeld in 14% doorleerders en 3% onderwijsverlaters. In cluster B lag het percentage gediplomeerden op 40% (plus 4% onbekend). Hiervan is minimaal 19% verder gegaan met een andere opleiding. Dit houdt in dat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters tussen de 21% en 25% ligt en beduidend hoger is dan in cluster A. Dit patroon van hogere uitval in cluster B, zagen we ook bij de eerste tranche, al was het percentage onbekend toen groter.

Na de tweede meting lag op mbo1-2 niveau het percentage ongediplomeerde uitstroom tussen 26% en 37%. Deze deelnemers zijn verdeeld in 6% doorleerders en 20% tot 31% voortijdige onderwijsverlaters. Tussen de clusters zijn er verschillen. In cluster A ligt het percentage ongediplomeerde uitstroom tussen de 13% en 31%, en in cluster B tussen 41%-45%. In cluster A ging 4% door met een andere opleiding en in cluster B 8%. Dit brengt het percentage

6 Bron: HBO-Raad. Betreft cijfers over cohort 2007-2008.

ongediplomeerde onderwijsverlaters in cluster A op 9%- 27% en in cluster B op 33%-38%. Het percentage voortijdige onderwijsverlaters binnen de groep mbo-1-2-deelnemers ligt dus hoger in cluster B. Bij de eerste tranche was dat ook het geval.

Op mbo 3-4 niveau vonden we na de tweede meting de volgende uitkomsten. Van het totale deelnemersbestand stroomde tussen 12% en 16% ongediplomeerd uit. Hiervan ging minimaal 5% door met een andere opleiding. Kortom: het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters ligt ergens tussen 7% en 11%. Op clusterniveau zijn er duidelijke verschillen. In cluster A verliet 4 tot 8% ongediplomeerd het arrangement met een aandeel doorleeders van 3%. Het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters ligt derhalve tussen 1% en 5%. In cluster B stroomde tussen 33% en 37% ongediplomeerd uit met een aandeel doorleeders van 11%. Hieruit kunnen we afleiden dat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters tussen 22% en 26% ligt en dus een stuk hoger is dan in cluster A. Bij de eerste tranche zagen we een vergelijkbaar patroon.

We hebben de uitvalcijfers op mbo niveau vergeleken met landelijke gegevens, i.c. met de *Benchmark MBO 2007* (MBO-Raad, 2007)⁷. Uit de Benchmark gegevens over *deelnemerssucces* is af te leiden dat de uitval in studiejaar 2005-2006 als volgt was verdeeld : 58% (niveau 1), 51%, (niveau 2), 31% (niveau 3) en 23% (niveau 4).

Wanneer we deze landelijke uitvalcijfers vergelijken met de uitvalpercentages binnen Innovatie-arrangement 2004 dan lijkt het er op dat de uitval na de eerste meting voor de mbo 1-2 en mbo 3-4-opleidingen wat lager ligt dan het landelijk gemiddelde, zowel binnen cluster A als B, al kunnen we dat niet precies zeggen omdat wij bij de dataverzameling een grofmaziger indeling hebben gehanteerd. Oftewel: niveau 1 en niveau 2 zijn samengenomen en niet apart onderscheiden, zoals bij de *Benchmark*. Dat geldt ook voor niveau 3 en niveau 4. Bij de eerste tranche was de uitval op totaal mbo wat groter dan het landelijk gemiddelde.

⁷ De Benchmark MBO wordt sinds 2006 jaarlijks uitgevoerd door PricewaterhouseCoopers in samenwerking met het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, in opdracht van de MBO Raad. Voor de analyses wordt o.m. gebruik gemaakt van de CFI gegevens, de zogenoemde BRON-bestanden(Basisregistratie Onderwijs). Zie: www.mboraad.nl

Daarbij moeten we wel aantekenen dat het aantal uitvallers in absolute termen bij de tweede tranche erg klein was na de eerste meting en dat we in die zin voorzichtig moeten zijn met harde conclusies. (N=16 op mbo 1-2 niveau, en N=minimaal 16 op mbo 3-4 niveau.)

Bij de tweede meting zijn de aantallen uitvallers een stuk groter, maar ook nu is een vergelijking met landelijke gegevens lastig. De *Benchmark MBO* geeft in haar de laatste editie (over studiejaar 2006-2007) een gemiddeld percentage *deelnemerssucces* op mbo-niveau (70,4%)* en maakt niet langer een onderscheid naar opleidingsniveau. Uit dit *Benchmark*gegeven is af te leiden dat de gemiddelde uitval in het mbo 29,6% bedraagt. Vergeleken met dit percentage ligt binnen het Innovatiearrangement 2004 alleen in cluster B voor de mbo 1-2-opleidingen het uitval percentage (tussen 33% -38%) hoger dan dit landelijke gemiddelde. In cluster A op mbo 1-2 niveau en op mbo 3-4 niveau (cluster A en B) liggen de percentages lager dan het landelijk gemiddelde. Toch is deze vergelijking weinig betekenisvol omdat de *Benchmark* helaas geen onderscheid meer maakt naar opleidingsniveau. Wanneer we de uitvalgegevens van het Innovatiearrangement na de tweede meting vergelijken met de gegevens van Benchmark 2006 (over studiejaar 2005-2006).

dan lijkt het er op dat de uitval voor de mbo 1-2-opleidingen in Innovatiearrangement 2004 lager ligt dan het landelijk gemiddelde, zowel binnen cluster A als B, al geldt ook hier dat dit niet precies kunnen zeggen vanwege onze grofmaziger indeling bij de dataverzameling. Voor de mbo 3-4-opleidingen lijkt de uitval binnen cluster A beduidend lager te liggen dan het landelijk gemiddelde (tussen 1%-5% in cluster A versus tussen 23%-31% landelijk). Of dat bij cluster B ook het geval is, is moeilijk te zeggen: immers de uitval lag tussen 22% en 26%, terwijl het landelijke percentage tussen 23% en 31% ligt.

Een belangrijk verschil met de eerste tranche is dat de uitval bij de mbo-opleidingen (zowel op mbo 1-2 als mbo 3-4) in beide clusters (A en B) toen wel wat hoger lag dan het landelijk gemiddelde.

8 Deelnemerssucces is in de Benchmark MBO geoperationaliseerd als het percentage deelnemers dat in de meetperiode het mbo heeft verlaten met een diploma, ongeacht hun verblijfsduur en ongeacht een eventuele overstap naar een andere opleiding. Het aantal gediplomeerden is dus gedeeld door het aantal uitstromers in een bepaalde periode. Omwille van de leesbaarheid van het rapport is ervan afgezien de doorsneden (naar niveau enzovoorts) voor het deelnemerssucces te maken.

Het feit dat de uitval binnen de tweede tranche niet ongunstig afsteekt bij landelijke gemiddelden laat onverlet dat we verschillen hebben gevonden tussen cluster A en B – zo zagen we in deze paragraaf – in de zin dat de uitval op mbo en hbo niveau in cluster B wat hoger is dan gemiddeld in cluster A, terwijl op vmbo- niveau na de tweede meting juist het omgekeerde patroon is te zien. Op dat niveau is de uitval in cluster A groter. Daarbij moeten we ons wel realiseren dat het om erg geringe aantallen gaat, althans bij de uitval na de eerste meting en bij het hbo. Bij de eerste tranche waren de absolute aantallen aanzienlijk groter en de uitvalgegevens derhalve robuuster.

De verschillen tussen cluster A en B op mbo en hbo niveau kunnen verschillende oorzaken hebben.

Mogelijk wijkt het bestand van cluster B (qua achtergrondkenmerken van de deelnemers) af van het gemiddelde in cluster A. Uit tabel 3.1 blijkt bijvoorbeeld dat cluster B een aanzienlijk groter percentage grote steden projecten kent, waardoor het aannemelijk is dat deze projecten te maken hebben met een meer complexe leerlingproblematiek dan cluster A.

Maar het kan ook te maken hebben met het feit dat binnen cluster B de vernieuwingen complexer van aard zijn dan in cluster A. Uit onderzoek is bekend dat vernieuwingen, zeker in de beginfase, vaak de nodige onrust teweeg brengen bij leerlingen, met als gevolg een verhoogd percentage afhakers in die fase.

In de gepresenteerde uitvalgegevens in deze paragraaf komt deels het patroon terug dat we ook zagen bij de eerste tranche, met name bij de tweede meting. In die zin dat het uitvalpatroon omgekeerd is aan de verwachting van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Bij de tweede tranche is echter het onderscheid tussen laag niveau/jong (vmbo, mbo1-2) en hoger niveau (mbo 3-4, hbo) minder scherp dan bij de eerste tranche.

3.1.4 Deelnemerspopulatie nader bekeken

In deze paragraaf zoomen we in op een aantal kenmerken van de deelnemerspopulatie⁹: sector, geslacht en vooropleiding. Het gaat hier om de kenmerken van de deelnemers die de barometer invulden en niet om de totale populatie zoals in de voorgaande paragraaf. We beschrijven welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de nulmeting. Hoewel er verschillen

⁹ Het bronboek bevat specifieke informatie over etniciteit, de verdeling over leerjaren en over de leerwegen van de geleding vmbo.

waren tussen de clusters en de geledingen, is de respons, gemiddeld genomen, redelijk geweest: bij alle metingen vulde gemiddeld ruim 70% van de deelnemers een vragenlijst in. Voor specifieke informatie over de respons op de barometer verwijzen we naar het brondocument. Dit document bevat tevens in tabelvorm de gegevens die in deze paragraaf aan de orde komen.

SECTOR

Bij de nulmeting waren de deelnemers hoofdzakelijk afkomstig uit twee sectoren: techniek (56%) en Zorg&Welzijn& onderwijs (40%). Slechts 4% kwam uit de sector economie & handel. In de looptijd van het arrangement is er duidelijk meer spreiding over de sectoren gekomen (zie brondocument), al is het aandeel techniekdeelnemers ook bij de eindmeting nog steeds het grootst (bijna 40%). Het aandeel economie en handel groeide van 4% bij de nulmeting naar 26% bij de eindmeting. Het percentage deelnemers uit de sector Zorg&Welzijn& onderwijs nam daarentegen af van 40% bij de nulmeting naar 19% bij de eindmeting. Bij de laatste meting is ook de sector landbouw en visserij (groen) met 3% vertegenwoordigd. Uit de cijfers van de eindmeting blijkt ook dat 12% van de leerlingen nog geen sectorkeuze heeft gemaakt (het gaat hier om leerlingen uit de onderbouw van het vmbo).

De toegenomen sectorspreiding, die vooral te zien is op vmbo- en mbo niveau, hangt samen met het feit dat ten tijde van de eerste meting de innovatie pas bij 7 projecten gestalte had op het niveau van de deelnemer, en dat deze projecten voornamelijk gelokaliseerd waren in de sector techniek en zorg/welzijn en onderwijs. Bij de tweede en derde meting hebben alle – in de analyse betrokken projecten – gestalte op het niveau van de deelnemer en is de spreiding van de projecten over de sectoren groter geworden.

GESLACHT EN ETNICITEIT

De seksesegregatie naar sector en de trend van meer spreiding over de sectoren zijn beiden te zien in het gegevensbestand (zie tabellen brondocument).

In totaal is het aandeel meisjes bij de derde meting ten opzichte van nulmeting toegenomen van 32% naar 42%. De meisjes nemen bij de eindmeting vooral deel aan opleidingen in de sector onderwijs/zorg/welzijn (35%), de sector economie/handel komt op de tweede plaats (28%). Bij de nulmeting was het percentage meisjes in de sectoronderwijs/zorg/welzijn beduidend groter (76%). Gaandeweg is er dus meer spreiding over de sectoren gekomen.

De jongens zitten vooral in de sector techniek, al is het percentage jongens binnen de sector techniek wel geleidelijk aan afgenomen: van 73% bij de eerste meting naar 61% bij de tweede meting, tot 56% bij de derde meting. Dit ten gunste van de sector Economie & Handel waarin het percentage jongens is gestegen van 4% bij eerste meting naar 24% bij de derde meting. In laatstgenoemde sector is het aandeel meisjes en jongens overigens ongeveer gelijk bij alle metingen. En in de sector Landbouw en visserij is verhouding m/v exact gelijk (50%-50%) bij alle metingen. De verschuivingen tussen de percentages jongens en meisjes per sector hangen samen met de eerder genoemde ontwikkelingen in de sectorverdeling.

Wat betreft de verdeling naar etniciteit zien we dat het percentage allochtonen gedurende de looptijd van het Innovatiearrangement 2004 gelijk is gebleven; bij alle metingen 7%. Bij de eerste meting is het aandeel allochtonen op mbo-niveau 1-2 het hoogst (29%) en in het vmbo het laagst (3%). Bij de tweede meting zijn de verschillen naar schooltype minder groot, hoewel het aandeel allochtone deelnemers op mbo-niveau 1-2 nog steeds het grootst is (11%). Bij de eindmeting telt het vmbo wederom verhoudingsgewijs de minste allochtonen (5%), terwijl we het hoogste percentage allochtonen nu vinden bij mbo 3-4 en hbo (9%).

De autochtone deelnemers zijn naar verhouding het sterkst vertegenwoordigd in de sector techniek. (respectievelijk 41% bij meting 1, 59% bij meting 2 en 41% bij de derde meting). De allochtone deelnemers zitten meer verspreid over de verschillende sectoren, althans bij de tweede meting. Bij de nulmeting bevonden de allochtonen zich overwegend in de sector Zorg, Welzijn en onderwijs (71%) en bij de eindmeting neemt ongeveer de helft van de allochtonen deel aan een opleiding in de sector Economie & Handel.

VOOROPLEIDING

Uit de gegevens die verzameld zijn over de vooropleiding van de mbo- en hbo-deelnemers (zie brondocument) komen, bij de derde meting, de volgende patronen te voorschijn.

- De meeste deelnemers van mbo niveau 1-2 hebben de basisberoepsgerichte leerweg binnen het vmbo als vooropleiding. Een kleiner deel heeft de kaderberoepsgerichte leerweg gedaan of is overgestapt van een andere opleiding op niveau 1-2 (15%). Dit patroon kwam ook naar

voren uit de eerste en tweede meting, al is het aandeel overstappers van mbo 1-2 wel toegenomen: van 5% naar 15%. Tussen de clusters A en B zijn geen opvallende verschillen aangetroffen. Dit patroon kwam ook naar voren bij eerste tranche.

- De deelnemers van mbo-niveau 3-4 zijn voor ruim de helft (52%) afkomstig van de mavo of theoretische leerweg (TL) en voor ongeveer een kwart van de kaderberoepsgerichte leerweg. Dit patroon zagen we in grote lijn ook bij eerste en tweede meting, zij het dat het aandeel deelnemers met een mavo/TL achtergrond bij de tweede meting wat lager was (van 56% naar 46%). Tussen de cluster A en B zijn geen opvallende verschillen gevonden. Dit patroon zagen we in grote lijn ook bij de eerste tranche.
- Ruim de helft van de hbo-deelnemers heeft een havo/vwo vooropleiding en de rest een mbo-niveau 4 opleiding (36%) of een achtergrond in de categorie “anders” (7%). Het valt op dat vergeleken met de eerste meting het percentage uit de categorie “anders” voor tweederde deel is geslonken, terwijl het aandeel met een havo/vwo vooropleiding met 11% is toegenomen. In vergelijking met het landelijke patroon van vooropleiding in het hbo is in het arrangement het aandeel studenten met een mbo-vooropleiding bij de eerste meting kleiner dan landelijk (33% versus 37%) en bij de tweede en derde meting even groot als het de landelijke percentage (respectievelijk 36% en 37%). (zie brondocument). Verschil met de eerste tranche is dat aandeel studenten met een mbo-opleiding groter was dan het landelijk gemiddelde, ook bij de derde meting nog.

Verder is er bij de tweede tranche een verschil te zien tussen cluster A en B. Aanvankelijk was het aandeel hbo-studenten met een mbo-vooropleiding in cluster B groter dan in cluster A. (bij de eerste meting 13% in cluster A, versus 38% in cluster B). Dat was ook het geval bij de tweede meting (29% in cluster A, versus 41% in cluster B). Bij de derde meting is het patroon omgekeerd en heeft cluster A het grootste aandeel studenten met een mbo-vooropleiding: 43% tegenover 30% in cluster B.

3.2 Uitkomsten Barometer Imago Beroepsonderwijs

Zoals omschreven in hoofdstuk 1 is de waardering van de betrokken partners voor het beroepsonderwijs gehanteerd als subjectieve effectmaat. Daartoe is een *Barometer Imago Beroepsonderwijs* ontwikkeld (vergelijk de Bruijn & Hermanussen, 2005). Met dit instrument is gepeild welke beelden de verschillende partijen hebben ten aanzien van -de door het Innovatiearrangement Beroepskolom- nagestreefde kenmerken van het beroepsonderwijs (zijnde de pijlers van het Innovatiearrangement Beroepskolom, zie hoofdstuk 1).

Deze barometer is gedurende de looptijd van Innovatiearrangement 2004 enkele malen afgenomen. Zo kunnen verschuivingen in tijd in kaart worden gebracht en mogelijk gekoppeld worden aan kenmerken van (clusters) projecten. Daarnaast bieden overeenkomsten en verschillen in perceptie tussen partijen interessante aanknopingspunten voor reflectie binnen projecten. Ook verschillen in scores tussen kenmerken als het gaat om de mate waarin volgens de perceptie van betrokkenen sprake is van *gerealiseerde praktijk*, zijn aangrijpingspunten voor nadere reflectie. Wanneer er bijvoorbeeld volgens de perceptie van partijen sprake is van een sterk accent op construerend leren, toepassing van krachtige leeromgevingen, *forward mapping*, enzovoort, maar veel minder van een lerende organisatie(cultuur) of regionale samenwerking, dan is dat een mogelijk aangrijpingspunt voor een project om actie te ondernemen. Waarom vindt men dat? Is het een kwestie van enkel beeldvorming? Of is er ook sprake van feitelijke knelpunten in secundaire processen en de verankering van innovaties in het primaire proces?

3.2.1 Aanpak

In het voorjaar van 2006 is een eerste peiling gehouden. Deze diende als uitgangssituatie ('nulpunt') om de veranderingen gedurende de looptijd van Innovatiearrangement 2004 in kaart te brengen. De tweede meting is een jaar later verricht (zie De Bruijn, Hermanussen en Van de Venne, 2008b). In het voorjaar van 2008 is de derde meting uitgevoerd. De resultaten van deze meting worden gepresenteerd in deze paragraaf. Daarbij bespreken we tevens welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste en tweede meting. In het brondocument zijn de gegevens per project gegeven. Daarbij is ook ingegaan op de verschillen en overeenkomsten in perceptie tussen geledingen ten aanzien van de onderscheiden kenmerken.

Van het totale deelnemersbestand ten tijde van de derde meting heeft 72 procent de barometer ingevuld. De kenmerken van deze deelnemers zijn in de vorige paragraaf belicht.

Naast de deelnemers hebben 427 andere personen de barometer ingevuld (respons 61 procent) bij de derde meting, te weten:

- 173 docenten; (167, 231)
- 100 praktijkopleiders; (69, 113)
- 91 onderwijsmanagers; (109, 94)
- 63 managers van bedrijven. (71, 76)

In het overzicht zijn tussen haakjes de responscijfers van respectievelijk de eerste en tweede meting gegeven. Vergeleken met de tweede meting is er dus bij alle geledingen sprake van een afname van het aantal respondenten, vooral bij de geleding docenten is het verschil groot. Voor de achtergrondkenmerken van de geledingen (schooltype, bedrijfsomvang, leeftijd, geslacht, taken/functionies) verwijzen we naar het brondocument.

Hierna bespreken we, aan de hand van de barometergegevens, de beelden die de betrokken partijen hebben van de nagestreefde kenmerken van het beroepsonderwijs. Is er sprake van toenemende overeenstemming tussen de partijen of lopen de waarderingen juist sterk uiteen? Welke ontwikkelingen zien we in de looptijd van Innovatiearrangement 2004? We gaan daarbij als volgt te werk.

- In tabel 3.6 geven we eerst een totaaloverzicht van de beelden van de partijen: de *deelnemers*, de betrokkenen van *school* (docenten en onderwijsmanagers) en de betrokkenen van *bedrijven* (praktijkopleiders en bedrijfsmanagers). In de tabel is tevens aangegeven welke systematische verschillen zijn aangetroffen tussen de scores van deze drie categorieën respondenten per meting (zie rode cellen). In de bespreking besteden we op deelnemersniveau tevens aandacht aan de samenhangen die gevonden zijn tussen de scores en bepaalde achtergrondkenmerken van de deelnemers, te weten etniciteit en geslacht. De onderliggende gegevens zijn opgenomen in het brondocument.
- In tabel 3.7 zijn de beelden van de partijen *per cluster van projecten* weergegeven. We zijn nagegaan of er systematische verschillen zijn tussen cluster A en cluster B met betrekking tot

de beelden van de respondenten van de kenmerken van het beroepsonderwijs. De cluster-indeling is gebaseerd op de positie die de projecten innamen op de innovatiedimensies ten tijde van de derde meting (voorjaar 2008). In tabel 3.8 zijn de aantallen respondenten per cluster, geleding en meting gegeven.

- Zoals blijkt uit de tabellen zijn, ten behoeve van de vergelijking, de verschillende geledingen samengevoegd tot meer grofmazige categorieën. In het brondocument zijn de uitkomsten per geleding opgenomen. De categorie *deelnemers* is daarbij gesplitst in de geleding vmbo, mbo 1-2, mbo 3-4 en hbo; de categorie *school* in docenten en onderwijsmanagers en de categorie *bedrijf* in praktijkopleiders en bedrijfsmanagers.

3.2.2 Beelden van betrokkenen

In tabel 3.6 wordt een overzicht gegeven van de beelden die partijen hebben over het beroepsonderwijs waarmee ze te maken hebben. Uit de tabel is het volgende af te lezen:

- Het overall beeld dat uit de derde meting naar voren komt, is dat in de ogen van respondenten de meeste nagestreefde kenmerken in redelijke mate aanwezig zijn in het beroepsonderwijs waarmee zij te maken hebben. Een behoorlijk aantal scores bevindt zich immers tussen de 3 en 4. Enkele scores liggen zelfs boven de 4: men vindt dat er in grote mate sprake is van dat kenmerk. Drie keer is de score lager dan 3, waarvan één maal net boven de 2: men vindt dat van die kenmerken slechts in geringe mate sprake is. Deze antwoorden worden gegeven door de deelnemers, als het gaat om het co-makenschap onderwijs-bedrijfsleven en de aansluiting tussen opleidingen in de beroepsonderwijskolom. Dit patroon kwam ook naar voren bij tranche 2003, zij het dat de deelnemers van de tweede tranche ook het kenmerk co-makenschap onderwijsbedrijfsleven beduidend minder herkenbaar vinden dan de overige geledingen.

Tabel 3.6 Gemiddelde scores per kenmerk per categorie per geleding en significante verschillen tussen categorieën

Kenmerk	categorie	N	Gemiddelde 1 ^e meting**	Significante verschillen tussen categorieën*	N	Gemiddelde 2 ^e meting**	Significante verschillen tussen categorieën*	N	Gemiddelde 3 ^e meting**	Significante verschillen tussen categorieën*
A. Loopbaan- en competentiegericht opleiden	1. deelnemers	303	3,53	1 lager dan 3	1277	3,39	1 lager dan 2 en 3	1578	3,29	1 lager dan 2 en 3
	2. school	274	3,48	2 lager dan 3	320	3,71		261	3,73	2 hoger dan 1 en lager dan 3
	3. bedrijf	140	4,00		182	4,03		159	4,04	
B. Constructief leren	1. deelnemers	303	3,62	1 lager dan 3	1275	3,48	1 lager dan 2 en 3	1576	3,43	1 lager dan 2 en 3
	2. school	273	3,60	2 lager dan 3	320	3,83		261	3,82	2 hoger dan 1 en lager dan 3
	3. bedrijf	140	4,13		181	4,25		160	4,26	
C. Voorbereiding op de (beroeps) loop baan	1. deelnemers	302	3,39	1 lager dan 2 en 3	1268	3,37	1 lager dan 2 en 3	1572	3,30	1 lager dan 2 en 3
	2. school	273	3,71		317	3,86		261	3,83	
	3. bedrijf	133	3,57		169	3,71		158	3,71	
D. Innovatieve en transparante opleidingsorgan.	1. deelnemers	303	3,37	1 lager dan 2	1272	3,35	1 lager dan 2	1575	3,27	1 lager dan 2
	2. school	275	3,54		318	3,64		261	3,63	
	3. bedrijf	134	3,39		174	3,31	3 lager dan 2	157	3,37	3 lager dan 2
E. Adaptief vermogen van de regio	1. deelnemers	---	---		---	---		---	---	
	2. school	274	3,22		317	3,41		260	3,40	
	3. bedrijf	138	3,31		182	3,42		157	3,24	3 lager dan 2
F. Co makership onderwijs-bedrijfsleven	1. deelnemers	303	3,14	1 lager dan 3	1263	3,03	1 lager dan 2 en 3	1563	2,83	1 lager dan 2 en 3
	2. school	271	3,19	2 lager dan 3	315	3,35		258	3,35	2 hoger dan 1 en lager dan 3
	3. bedrijf	137	3,62		177	3,63		154	3,61	
G. 'Zachte' aansluiting	1. deelnemers	281	2,42	1 lager dan 2	612	2,23	1 lager dan 2	759	2,26	1 lager dan 2
	2. school	259	3,00		305	3,25		243	3,37	
	3. bedrijf	---	---		---	---		---	---	
H. 'Harde' aansluiting	1. deelnemers	263	3,00		978	2,96	1 lager dan 2	1225	2,75	1 lager dan 2
	2. school	245	3,06		287	3,22		236	3,19	
	3. bedrijf	---	---		---	---		---	---	

* 1 = deelnemers, 2 = school, 3 = bedrijf (oneway anova, significant $p < .05$)

** Schaal 1-5

- Voor alle metingen geldt dat de kenmerken met betrekking tot het primaire proces (aantrekkelijkheid opleiding, voorbereiding op de beroepsloopbaan) wat sterker van toepassing worden gevonden dan kenmerken die met secundaire en tertiaire processen te maken hebben (innovatieve en transparante onderwijsorganisatie, adaptief vermogen regio, *co-makership* tussen de onderwijspartners, *co-makership* tussen onderwijs en bedrijfsleven). Gemiddeld genomen is het verschil tussen de primaire en tertiaire processen het grootst. Een vergelijkbaar patroon werd aangetroffen bij tranche 2003.
- De deelnemers scoren bij de eerste meting op verschillende kenmerken, en bij de tweede en derde meting op *alle* kenmerken systematisch lager dan de betrokkenen van school en/of bedrijf. Zij vinden dus minder dan hun opleiders en managers dat er sprake is van de beoogde kenmerken. Vooral bij de thematiek van de doorlopende leerwegen en *co-makership* onderwijs-bedrijfsleven is dat goed zichtbaar.
 Bij alle metingen liggen de beelden van de deelnemers en bedrijfsmensen het verst uit elkaar, behalve als het gaat om het innovatieve en transparante karakter van de onderwijsorganisatie. In dat geval is er geen significant verschil tussen de scores van beide geledingen. Bij de eerste meting liggen de beelden van de deelnemers, ten aanzien van de meeste kenmerken nog tamelijk dicht bij die van de docenten en onderwijsmanagers. Dat geldt ook voor de programmatische aansluiting in de kolom. Bij de tweede meting is dat niet meer het geval. Deelnemers zijn over de gehele linie (wat) lager gaan scoren dan bij de nulmeting, terwijl we bij de docenten en onderwijsmanagers juist een opgaande lijn zien. De beelden van de bedrijfsmensen zijn minder veranderd bij de tweede meting.
 Bij de derde meting blijkt dat de beelden van de drie partijen sinds de tweede meting in grote lijn nauwelijks zijn veranderd.
 Bij de eerste tranche was het patroon min of meer vergelijkbaar, al scoorden de deelnemers al vanaf de nulmeting systematisch op alle kenmerken lager dan de andere partijen. Bij de tweede tranche doet zich dat pas voor tijdens de tweede meting. Ook bij de eerste tranche lagen de beelden van deelnemers en bedrijfspartijen het verst uit elkaar, althans bij de eerste en derde meting, en groeiden de beelden van deelnemers en die van docenten en onderwijsmanagers geleidelijk aan uiteen.

- Bij de nulmeting wijken de beelden van de opleiders en managers van school versus bedrijf ten aanzien van drie van de zes kenmerken, betekenisvol van elkaar af: loopbaan- en competentiegericht opleiden, construerend leren, en *co-makship* onderwijs- bedrijfsleven. Op al deze kenmerken scoren de bedrijfsmensen significant hoger dan de betrokkenen van school. Bij de tweede meting liggen de beelden dichter bij elkaar. Slechts ten aanzien van één kenmerk is er een significant verschil gevonden: innovatieve en transparante opleidingsorganisatie. In dit geval is scoren de bedrijfsmensen lager dan hun collega's van school. Opvallend is dat bij de derde meting het patroon weer de trekken vertoont van dat van de nulmeting. De bedrijfsmensen scoren nu ook hoger op het kenmerk C (voorbereiding op de beroepsloopbaan), terwijl ze het adaptief vermogen van de regio juist lager zijn gaan waarderen. Ook het significante verschil met betrekking tot het karakter van de opleidingsorganisatie is intact gebleven. Al met al liggen de beelden van de bedrijfsmensen en docenten/managers van school bij de derde meting nog wat verder uit elkaar dan ten tijde van de nulmeting. Bij de eerste tranche werd nagenoeg hetzelfde patroon zichtbaar.

SAMENHANG MET ACHTERGRONDKENMERKEN

- Uit de analyse van de scores van de deelnemers in relatie tot achtergrondkenmerken *etniciteit* en *geslacht*, komt een aantal verbanden te voorschijn. Zo scoren allochtone deelnemers bij de tweede meting op alle kenmerken significant hoger dan autochtone deelnemers, behalve als het gaat om de aansluiting in de beroepskolom. In dat geval is er geen verschil. Bij de derde meting is het patroon ongeveer gelijk aan dat van de tweede meting, ofschoon het significante verschil op het vlak van de opleidingsorganisatie niet meer aanwezig is, en allochtonen nu betekenisvol lager scoren op de harde aansluiting in de kolom. Bij de eerste tranche is een vergelijkbaar patroon gevonden, alleen scoorden allochtonen al bij de nulmeting op enkele kenmerken hoger (i.c. op de kenmerken van het primaire proces), bij de tweede tranche werden de verschillen pas zichtbaar bij de tweede meting.
- De samenhangen met geslacht zijn wat grilliger: Bij de eerste meting scoorden meisjes hoger op de kenmerken construerend leren, co-makship onderwijs-bedrijfsleven, terwijl jongens op hun beurt hoger scoorden op de kenmerken innovatieve en transparante onderwijsorganisatie. Een vergelijkbaar patroon zagen we bij de tweede meting eerste tranche, alleen

scoorden de meisje toen ook hoger op competentiegericht leren en opleiden, en de jongens op zachte aansluiting.

Bij de tweede meting tweede tranche scoren de meisjes wederom hoger op het kenmerk co-makenschap onderwijs-bedrijf. Ook scoren ze nu hoger op het kenmerk competentiegericht leren en opleiden. Het verschil met construerend leren is niet langer aanwezig. Hetzelfde geldt voor de innovatieve en transparante opleidingsorganisatie. Ook dat verschil is weg. Bij de eindmeting zien we dat meisjes de aantrekkelijkheid van de leeromgeving (kenmerk A en B) opnieuw hoger waarderen dan de jongens, ook scoren ze hoger op de kenmerken, co-makenschap onderwijs-bedrijfsleven en de harde aansluiting in de beroepsonderwijskolom. In tegenstelling tot de eerste tranche zijn er geen verschillen gevonden met betrekking tot de innovatieve en transparante karakter van de opleidingsorganisatie en de zachte aansluiting in de onderwijskolom. Bij de eerste tranche waardeerden de jongens deze kenmerken hoger dan de meisjes.

Uit bovenstaande beschouwing blijkt dat het scorepatroon van de tweede tranche op verschillende punten opvallende overeenkomsten vertoont met dat van de eerste tranche. Belangrijke verschil met de eerste tranche is dat de verschillen tussen de geledingen en de verschillen in samenhang met achtergrondkenmerken bij de tweede tranche vaak pas zichtbaar worden bij de tweede meting. Wellicht hangt samen met het feit dat de tweede tranche projecten – gemiddeld gezien – een langer ontwikkeltraject hebben genomen dan de eerste tranche, en dat er dus pas later sprake was van gerealiseerde praktijk.

3.2.3 Beelden gerelateerd aan de aard van projecten

Het bovengeschetste overall-beeld krijgt meer nuance wanneer we inzoomen op de beelden per cluster van projecten. Zo laat tabel 3.7 (pagina 85) zien dat de deelnemers van cluster B bij de eerste meting hoger scoren dan de deelnemers van cluster A op de kenmerken loopbaan- en competentiegericht opleiden, constructief leren en co-makenschap onderwijs-bedrijf (zie lichtgrijze cellen in tabel 3.7). Bij de tweede meting zijn deze verschillen echter weer verdwenen. De deelnemers van cluster A scoren daarentegen significant hoger op de kenmerken voorbereiding op de beroepsloopbaan, innovatieve en transparante onderwijsorganisatie en pedagogisch-didactische ('zachte') en programmatistische ('harde') aansluiting in de

onderwijskolom (zie de rode cellen in tabel 3.7). De kenmerken op het vlak van de onderwijsorganisatie en de zachte aansluiting worden al tijdens de eerste meting beter herkend, de andere genoemde kenmerken tijdens de tweede meting. Bij derde meting waarderen de deelnemers van cluster A ook de aantrekkelijkheid van de opleiding (loopbaan- en competentiegericht opleiden en construerend leren) meer dan de deelnemers van cluster B. Het verschil tussen de clusters op het vlak van de aansluiting is echter verdwenen.

Deze uitkomsten stroken echter niet met de ambitie van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Immers, je zou verwachten dat de projecten van cluster B sterker deze effecten te weeg brengen. Een nadere analyse van de gegevens werpt meer licht op de verschillen (zie brondocument voor de onderliggende gegevens).

Tijdens de tweede meting scoren de vmbo'ers in cluster A systematisch hoger op alle kenmerken dan de vmbo'ers in cluster B. De beelden van de deelnemers mbo1-2 zijn in de lijn met die vmbo-leerlingen. Zo scoren de mbo 1-2 deelnemers van cluster A bij de tweede meting significant hoger op de voorbereiding op de beroepsloopbaan. Ook scoren zij net als de vmbo'ers hoger op het kenmerk innovatieve en transparante onderwijsorganisatie. Ook wat de zachte aansluiting betreft scoren de deelnemers van cluster A hoger dan de cluster B deelnemers. Op het vlak van de harde aansluiting zijn geen systematische verschillen aangetroffen.

Bij de derde meting lijkt het scorepatroon van de vmbo'ers en mbo 1-2 deelnemers op dat van de tweede meting maar er zijn wel enkele veranderingen. Zo zijn op vmbo-niveau de significante verschillen op het vlak van de aantrekkelijkheid van de opleiding (kenmerk A en B) verdwenen, terwijl ze op mbo1-2 juist zichtbaar zijn geworden (deelnemers van cluster A scoren hoger op deze kenmerken). Verder is op vmbo-niveau ook het verschil bij co-makship onderwijs-bedrijfsleven niet langer aanwezig.

Op mbo 3-4 niveau is- vergeleken met vmbo en mbo-1-2- aanvankelijk sprake van een omgekeerde ontwikkeling. Tijdens de tweede meting scoren de deelnemers van cluster B significant hoger dan de deelnemers van cluster A, behalve op de kenmerken innovatieve onderwijsorganisatie en zachte en harde (programmatische) aansluiting. Wat het tweede kenmerk betreft is er geen verschil tussen de clusters en de niveaus. Er is wel verschil als het gaat

om de zachte aansluiting in de kolom. De mbo'ers 3-4 van cluster A scoren hoger op dit kenmerk hoger dan de deelnemers in het B-cluster.

Bij de derde meting is het patroon opvallend gewijzigd: De kenmerken van op het vlak van de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding worden nu sterker herkend door de deelnemers van cluster A, hetzelfde geldt voor de kenmerken voorbereiding op de beroepsloopbaan en innovatieve en transparante opleidingsorganisatie. Het verschil met betrekking tot de zachte aansluiting is niet gewijzigd: de deelnemers van cluster A scoren net als bij de vorige meting, nog steeds hoger op dit punt. Al met al lijkt het scorepatroon van mbo 3-4 tijdens de derde meting dus op het scorepatroon van de mbo 1-2 deelnemers en de vmbo'ers.

De beelden van hbo'ers vertonen in eerste instantie duidelijke overeenkomst met de beelden van mbo 3-4 deelnemers. Zo vinden de studenten van cluster B, ten tijde van de tweede meting, sterker dan de studenten van cluster A dat er sprake is van loopbaan- en competentiegericht opleiden, construerend leren en co-makship onderwijs-bedrijfsleven. Als het gaat om de aansluiting in onderwijsskolom, zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de beide clusters. In tegenstelling tot mbo 3-4 is het patroon op hbo-niveau niet gekanteld bij de derde meting, eerder versterkt. De studenten van cluster B scoren nu, buiten de bovengenoemde kenmerken, ook hoger op kenmerk C (voorbereiding op de beroepsloopbaan) en op de harde aansluiting in de beroepsonderwijsskolom.

Het beeld dat uit deze gegevens oprijst, is dat de projecten van cluster B, in de ogen van hbo studenten en aanvankelijk ook van mbo 3-4 deelnemers, praktijken aan het ontwikkelen zijn die duidelijk in de richting gaan van de ambitie van het Innovatiearrangement Beroepsskolom. Dit, met uitzondering van de zachte aansluiting, deze is nog weinig herkenbaar volgens de deelnemers.

De deelnemers van de lagere mbo-niveaus en de jongere leerlingen (vmbo'ers) uit de projecten van het B-cluster zien dit echter anders, en de mbo 3-4 deelnemers na verloop van tijd dus ook. Het zijn juist de deelnemers van vmbo en mbo van cluster A die een heel aantal van de beoogde kenmerken sterker herkennen dan de deelnemers van cluster B.

Deze uitkomsten komen in sterke mate overeen met uitkomsten van tranche 2003, tenminste voor zover het de beelden van de vmbo'ers, mbo 1-2 deelnemers en hbo studenten betreft. Een belangrijk verschil met de eerste tranche is de kanteling van de beelden van de mbo 3-4 deelnemers. Bij de eerste tranche heeft die ontwikkeling zich niet voorgedaan: de beelden van de mbo 3-4 lagen ook bij de derde meting nog dicht bij die van de hbo-studenten.

Bij de overige geledingen zien we zowel op school- als bedrijfsniveau verschillen tussen de clusters gedurende de looptijd van Innovatiearrangement 2004. Zo scoren bij de tweede meting de onderwijsmanagers en docenten van cluster B – op de meeste kenmerken – hoger dan hun collega's van cluster A, behalve op de kenmerken aansluiting in kolom en innovatieve en transparante opleidingsorganisatie. In die laatste twee gevallen is er geen significant verschil tussen de clusters. Wanneer we enkel naar de scores van de docenten kijken, dan zien we dat ook de harde aansluiting een hogere waardering krijgt binnen cluster B.

Bij de derde meting is het patroon, net als bij de mbo 3-4 deelnemers, belangrijk gewijzigd. Uit nadere analyse blijkt (zie brondocument) dat de docenten uit cluster A significant hoger scoren op de kenmerken van het primaire proces (loopbaan- en competentiegericht opleiden, construerend leren en voorbereiding op de beroepsloopbaan) dan de collega's uit cluster B. Ook de zachte aansluiting in de beroepskolom wordt sterker herkend door cluster A. Bij de geleding onderwijsmanagers zijn er geen verschillen aangetroffen bij tussen de clusters, behalve bij de kenmerken innovatieve en transparante onderwijsorganisatie en adaptief vermogen van de regio. In beide gevallen scoren de onderwijsmanagers van cluster B hoger dan de managers van cluster A.

De patroonontwikkeling bij de schoolgeleding komt tot en met de tweede meting overeen met de uitkomsten van de 1^e tranche. Bij de 1^e tranche zet het patroon van de tweede meting zich door bij de derde meting, terwijl bij de 2^e tranche de beelden van met name de docenten, zich ombuigen in een andere richting, die meer in het verlengde ligt van de vmbo-leerlingen, en mbo'ers.

Tabel 3.7 Gemiddelde scores per kenmerk per categorie per geleding en significante verschillen tussen cluster A en B (t-toets, significant $p < .05$)

Gemiddelde scores per kenmerk (Significante verschillen zijn met kleur aangemerkt)	Antwoordschaal: 1 = helemaal niet mee eens/2 = grotendeels niet mee eens/ 3 = deels niet mee eens, deels wel/4 = grotendeels mee eens/5 = helemaal mee eens					
	Meting	deelnemers		school		bedrijf
		cluster A	cluster B	cluster A	cluster B	cluster A cluster B
De aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding (A-B):	3 ^e	3,44	3,24	3,85	3,66	3,93 4,10
A. Loopbaan- en competentiegericht opleiden	2 ^e	3,37	3,41	3,59	4,09	3,86 4,17
	1 ^e	3,43	3,69	3,42	3,64	3,89 4,12
	3 ^e	3,63	3,37	3,94	3,74	4,19 4,03
B. Constructief leren	2 ^e	3,49	3,46	3,76	4,06	4,18 4,31
	1 ^e	3,55	3,72	3,56	3,72	4,11 4,16
	3 ^e	3,53	3,24	3,97	3,76	3,63 3,76
C. Voorbereiding op de (beroeps)loop baan	2 ^e	3,42	3,28	3,81	3,99	3,40 3,95
	1 ^e	3,38	3,40	3,67	3,83	3,48 3,65
	3 ^e	3,36	3,24	3,69	3,59	3,26 3,43
D. Innovatieve en transparante opleidingsorganisatie	2 ^e	3,44	3,21	3,63	3,64	3,23 3,39
	1 ^e	3,54	3,10	3,54	3,57	3,30 3,48
	3 ^e	---	---	3,37	3,42	3,12 3,31
E. Adaptief vermogen van de regio	2 ^e	---	3,30	3,30	3,75	3,52 3,33
	1 ^e	---	---	3,16	3,38	3,23 3,40
	3 ^e	3,04	2,78	3,38	3,33	3,41 3,74
F. Co makership onderwijs- bedrijfsleven	2 ^e	3,01	3,06	3,20	3,81	3,46 3,78
	1 ^e	2,88	3,53	3,10	3,45	3,49 3,76
Co makership onderwijsinstellingen in de kolom (G en H):	3 ^e	2,23	2,27	3,53	3,26	
	2 ^e	2,37	1,98	3,18	3,45	---
G. 'Zachte' aansluiting *	1 ^e	2,67	2,00	2,98	3,08	---
	3 ^e	2,76	2,75	3,26	3,15	
H. 'Harde' aansluiting	2 ^e	3,05	2,83	3,17	3,38	---
	1 ^e	3,04	2,93	3,09	2,95	

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

Tabel 3.8 Aantal respondenten per geleding, cluster en meting

Aantal respondenten per cluster*		Meting 1			Meting 2			Meting 3		
Cluster		A	B	Totaal	A	B	Totaal	A	B	Totaal
Respondent-geleding	Deelnemers	185	118	303	773	511	1284	341	1253	1594
	School	205	71	276	244	79	323	99	165	264
	Bedrijf	74	66	140	86	103	189	63	100	163
Totaal		464	255	719	1103	693	1796	503	1518	2021

* Betreft het maximale aantal respondenten dat in de analyse is meegenomen. Op schaalniveau kunnen zich verschillen voordoen. Half ingevulde schalen zijn sowieso buiten de analyse gelaten.

Ook bij de geleding *bedrijf* (praktijkopleiders en bedrijfsmanager tezamen) zijn er verschillen te melden tussen de clusters. Bij de tweede meting spitsen de verschillen tussen het A en B cluster zich toe op de kenmerken loopbaan- en competentiegericht opleiden, voorbereiding op de beroepsloopbaan en co-makership onderwijs-bedrijfsleven. Als het gaat om deze kenmerken wordt er binnen cluster B significant hoger gescoord dan in cluster A. Uit nadere analyse blijkt dat de praktijkopleiders in cluster B op alle kenmerken hogere scores dan hun collega's in cluster A, behalve als het gaat om het adaptief vermogen van de regio. Dan is er geen verschil tussen de clusters. De bedrijfsmanagers in cluster B scoren enkel hoger op het kenmerk voorbereiding op de beroepsloopbaan. Echter, ook op bedrijfsmanagerniveau is het aantal respondenten klein (n=23 binnen cluster B). Dus enige reserve is, wat de uitkomsten betreft, geboden.

Bij de derde meting is het scorepatroon nagenoeg hetzelfde als bij de tweede meting. De praktijkopleiders uit clusters B scoren wederom hoger dan de collega's uit cluster A. Verschil met de tweede meting is dat de praktijkopleiders uit cluster B nu op alle kenmerken hoger scoren, dus ook op het adaptieve vermogen van de regio. Het patroon van de onderwijsmanagers is niet veranderd sinds de tweede meting.

Het onderscheid met de eerste tranche 2003 is dat de praktijkopleiders binnen cluster B de beoogde kenmerken nu meer herkennen. Bij tranche 2003 waren er buiten het kenmerk loopbaan- en competentiegericht leren geen significante verschillen tussen de clusters.

3.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we de objectieve (in-, door- en uitstroom) en subjectieve resultaten (waardering voor het beroepsonderwijs) van Innovatiearrangement 2004 in kaart gebracht op basis van drie metingen. De eerste meting die de nulsituatie in kaart bracht is aan het begin van de projectperiode gehouden, namelijk voorjaar 2006. De tweede meting een jaar later en de derde en laatste meting vond in het voorjaar van 2008 plaats.

We kunnen constateren dat de uitkomsten van de drie metingen de aanname van het Innovatiearrangement Beroepskolom niet eenduidig ondersteunen. Er tekent zich een gedifferentieerd beeld af, hoewel de aantallen en de korte tijdsspanne van het arrangement harde conclusies nog niet toelaten.

Om te beginnen illustreren de deelnamecijfers dat het lastig is om tot een opschaling van de innovatie te komen, in de zin van deelnemersaantallen. Immers, de groei die tot de tweede meting duidelijk zichtbaar was, vlakt na de tweede meting beduidend af. De afname van de groei doet zich het sterkst voor in cluster A.

De cijfers laten ook zien dat er gedurende de looptijd van het arrangement wat meer spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom is gekomen. Van een evenwichtige spreiding (in proportionele zin) is echter nog geen sprake is. Bij de derde meting is er nog steeds sprake van een oververtegenwoordiging van het mbo-segment, hoewel het mbo-aandeel in het totale deelnemersbestand wel wat is afgenomen.

Niettemin is het sterke accent op één segment niet in lijn met de ambities van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Immers, voor het realiseren van doorlopende leerwegen in de onderwijskolom zou je meer en evenwichtiger spreiding (in proportionele zin) over de verschillende segmenten van de onderwijskolom verwachten. Het is echter zeer de vraag of een dergelijke omvattende ambitie wel haalbaar is binnen het driejarige tijdsbestek van het arrangement. Uit de kwalitatieve analyses bleek bijvoorbeeld dat verschillende projecten ten tijde van de derde meting druk bezig waren de innovatie te verbreden naar meerdere segmenten, maar dat de daadwerkelijke realisatie op het niveau van de deelnemer nog zijn beslag moest krijgen.

Bij de eerste tranche was de spreiding over de segmenten op het niveau van de deelnemer bij de derde meting verhoudingsgewijs iets verder gevorderd dan bij de tweede tranche, echter niet in proportionele zin. Er was juist sprake van een toenemende concentratie mbo-leerlingen in het totale deelnemers bestand, in het bijzonder in cluster B, terwijl we bij de tweede tranche een enigszins afnemende concentratie zien.

Het lijkt er op dat de tweede tranche projecten gemiddeld gezien, een langer voorbereidings-/ontwikkeltraject hebben genomen (tezamen met de partners in de beroepsonderwijskolom) dan de projecten van de eerste tranche (zie hoofdstuk 2 van dit rapport).

De waarderingresultaten weerspiegelen dat de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven en vooral die in de beroepsonderwijskolom nog onvoldoende is uitgekristalliseerd in de dagelijkse opleidingspraktijk. En dat geldt – weliswaar in minder mate – ook het voor het beoogde innovatieve en transparante karakter van de onderwijsorganisatie. Immers alle geledingen, de deelnemers voorop, scoren lager op deze kenmerken dan op de kenmerken van het primaire proces. Verankering is dus in perceptie van de betrokkenen nog niet echt aan de orde.

Wat de ambitie van het Innovatiearrangement Beroepskolom betreft ten aanzien van uitval en doorstroom binnen de kolom (door middel van doorlopende efficiënte leerroutes) zeggen de cijfers ons dat er nog een weg is te gaan, ofschoon er (voorzichtig) ook positieve resultaten te melden zijn.

Het patroon dat na de eerste meting zichtbaar werd, is dat slechts een handjevol deelnemers binnen het arrangement is doorgestroomd, terwijl wel circa een derde van het deelnemersbestand van de eerste meting tussentijds is overgestapt naar opleidingen buiten het arrangement dan wel ongediplomeerd het onderwijs heeft verlaten. Ook bij de tweede meting is de uitstroom fors (28%), vergeleken met de doorstroom binnen het arrangement, maar wel iets lager dan bij de eerste meting. Verhoudingsgewijs is de uitstroom het grootst in cluster B, met name op mbo-niveau. Overigens betekent deze hoge uitstroom niet automatisch dat al deze deelnemers het onderwijs definitief voortijdig hebben verlaten (uitval). Een groot aantal van de uitstromers stapt immers over een andere opleiding. De hoge uitstroom kan juist ook een indicatie zijn, dat leerlingen door de sterke praktijkgerichtheid van de opleiding, eerder

ontdekken dat zij niet op hun plaats zitten, en derhalve overstappen. Dat laatste wordt ook gerapporteerd vanuit ander onderzoek.

Niettemin stemt het grote percentage overstappers, in het bijzonder in cluster B, zeker tot nadenken. Temeer als we in ogenschouw nemen dat het percentage uitvallers (onderwijsverlaters) in cluster B op alle mbo niveaus aanzienlijk hoger is dan een cluster A. Ook op hbo-niveau was het percentage uitvallers een stuk groter in cluster B, althans na de tweede meting, ofschoon het al bij al op hbo niveau om kleine aantallen gaat. Daarbij is relevant om op te merken dat de projecten uit cluster B relatief meer leerlingen uit de grote steden kennen, wat waarschijnlijk betekent dat deze projecten met een complexe leerling problematiek te maken hebben.

Tegelijkertijd zijn er ook positieve indicaties. Een vergelijking met landelijke uitvalcijfers laat namelijk zien dat de uitval op mbo 1-2 niveau, na de tweede meting, zowel in cluster A als B lager ligt dan het landelijk gemiddelde. Dat geldt ook voor de uitval in cluster A op mbo 3-4, bij cluster B is het onduidelijk. Ook op hbo niveau ligt de uitval – gemiddeld genomen – lager dan het landelijk gemiddelde, zowel bij de eerste als tweede meting. Bij de tweede meting gold dat voor beide clusters, bij de uitval na de eerste meting is dat niet duidelijk. Op het vmbo was de uitval na de eerste meting iets hoger dan het landelijk gemiddelde en bij de uitval na de tweede meting minimaal gelijk. Na de tweede meting lijkt de uitval in cluster B kleiner te zijn dan in cluster A. Een belangrijk verschil met de eerste tranche is dat de uitval, althans uit het mbo (zowel op mbo 1-2 en mbo 3-4) in beide clusters (A en B) toen wel hoger lag dan het landelijk gemiddelde.

De waarderingsgegevens over de beoogde kenmerken van het beroepsonderwijs wijzen ook op enkele discrepanties met de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Uit de waarderingsgegevens blijkt bijvoorbeeld dat deelnemers gedurende alle metingen systematisch lager scoren dan hun opleiders en de managers. Zij vinden dus dat er in mindere mate sprake is van de beoogde kenmerken. De beelden van de partijen liggen nog tamelijk ver uit elkaar. Een vergelijkbare ontwikkeling zagen we bij de eerste tranche.

Tekenend is ook dat aanvankelijk (ten tijde van tweede meting) de vmbo'ers en de deelnemers van niveau 1-2 van cluster A de kenmerken meer herkenden dan de deelnemers van cluster B,

terwijl we bij de andere geledingen (mbo 3-4 deelnemers, hbo'ers en de opleiders en managers van school en bedrijf) juist het omgekeerde zagen. Het leek er op dat de vernieuwde praktijken die het meest in de richting gaan van de ambitie van Innovatiearrangementen (cluster B), het meest herkenbaar waren voor de hogere niveaus (hbo, mbo niveau 3-4) maar nog weinig voor de lagere mbo niveaus en de jongere leerlingen (vmbo'ers). We opperden in het voortgangsrapport (De Bruijn, e.a., 2008b) dat de relatief hoge uitstroom op de lagere mbo niveaus hiervan mogelijk een signaal was, al merkten we tevens op dat ook op mbo 3-4 niveau de voortijdige uitstroom aanzienlijk groter was in cluster B dan in cluster A.

Een opmerkelijke ontwikkeling is dat bij de derde meting naast de vmbo'ers en mbo 1-2 deelnemers, ook de mbo 3-4 deelnemers en docenten – anders dan de bedrijfspartijen – de beoogde kenmerken meer herkennen in cluster A dan B. Een interessant punt voor reflectie is welke verklaringen hiervoor aan te wijzen zijn. Is er een samenhang met de sterk toegenomen uitval op mbo 3-4 niveau in cluster B, kleurt die mogelijk de percepties? Of hangt het eerder samen met de complexere innovaties in cluster B die mogelijk meer onrust te weeg brengen, of met de complexere leerling-problematiek waarmee men te maken heeft? Of is er sprake van een discrepantie tussen de representatie van de werkelijkheid op papier via officiële eindrapporten en schouwingsverslagen en daadwerkelijk realiteit zoals ervaren door de direct betrokkenen: de deelnemers en docenten?

Tot aan de tweede meting vertoonde het waarderingspatroon in de tweede tranche duidelijke overeenkomsten met dat van de eerste tranche. Een belangrijk verschil was dat de bedrijfsgeledingen (praktijkopleiders en bedrijfsmanagers) bij de tweede tranche over de gehele linie de beoogde kenmerken bij de tweede meting meer in cluster B herkenden dan in cluster A. Bij de eerste tranche was dat nog niet het geval. Het patroon dat bij de derde meting zichtbaar werd, dat docenten en mbo niveau 3-4 deelnemers van cluster A de kenmerken hoger waardeerden dan in cluster B, is bij de eerste tranche niet aangetroffen.

Het is interessant om na te gaan of dit een uniek verschijnsel is voor de tweede tranche of dat dergelijke patronen zich ook voordoen bij vervolgtanches van het innovatiearrangement Beroepskolom.

Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

4

In de voorgaande twee hoofdstukken is uitgebreid ingegaan op de prestaties van tranche 2004 in relatie tot de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. In dit afsluitende hoofdstuk vatten we de bevindingen samen door antwoord te geven op de set evaluatievragen over de vormgeving en effecten van Innovatiearrangement 2004 zoals we die aan het einde van hoofdstuk 1 formuleerden. Wat kunnen we hieruit nu leren voor de toekomst van het Innovatiearrangement Beroepskolom? Met het antwoord op die vraag sluiten we deze eindrapportage over de tweede lichting projecten af.

91

4.1 Processen en actoren

Voor de evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom is een analysekader gemaakt waarin de gewenste processen en rollen van actoren en de beoogde resultaten zijn geëxpliciteerd. Deze concretisering is gevisualiseerd in figuur 1.1. in hoofdstuk 1. Via kenniskringen waarin projectbetrokkenen, onderzoekers, procesmanagers en externe experts een proces van kennisdeling en -ontwikkeling hebben vormgegeven, is dit analysekader aangescherpt. Deze aanscherping betrof de vormgeving van de innovaties, in termen van het analysekader: de processen en actoren. Een viertal innovatiedimensies kwam als onderscheidend naar voren:

- ¹ *Pedagogisch-didactische vernieuwing* met een pool die staat voor ‘smal opleiden, standaardaanpak en klassiek, extern gestuurd leren’, en de andere voor ‘breed opleiden, adaptiviteit/maatwerk en construerend leren’.

- 2 *Organisatie-innovatie* met een pool die staat voor ‘instrumenteel en incidenteel/adhoc’ en de andere voor ‘visionair en verbindend’.
- 3 *Co-makership tussen de onderwijspartners in de kolom* met een pool die staat voor ‘overleg en contacten’, en de andere voor ‘structurele samenwerking zichtbaar in leerarrangementen van deelnemers’.
- 4 *Co-makership onderwijs-bedrijfsleven* met een pool die staat voor ‘samenwerking binnen klassieke kaders’ en de andere voor ‘samen denken en doen’.

De laatstgenoemde pool van de dimensies is steeds de typering van de praktijken die volgens de uitgangspunten van het Innovatiearrangement Beroepskolom gewenst zijn.

De projecten van tranche 2004 zijn op deze vier innovatiedimensies gepositioneerd. Er bleek dat acht van de veertien projecten praktijken hebben gerealiseerd die op alle onderscheiden dimensies in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Vijf projecten laten die ontwikkeling zien op drie van de vier dimensies en slechts één project gaat een andere kant op. Ten opzichte van de stand van zaken halverwege de projectperiode (zie De Bruijn, e.a. 2008b) hebben de projecten gedurende de tweede helft van de projectperiode een verdere ontwikkeling doorgemaakt in de richting van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Er is nog een flinke slag gemaakt. Dat is ook te zien wanneer de ontwikkelingen bij deze tweede tranche projecten vergeleken worden met die bij de eerste tranche projecten (Innovatiearrangement 2003). Bij de eerste tranche waren er slechts zeven van de negentien projecten die aan het eind van de projectperiode een duidelijke ontwikkeling hebben laten zien in de richting van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom (De Bruijn, e.a. 2008a).

In vergelijkende zin is er daarmee sprake van een positief beeld van de projectresultaten van Innovatiearrangement 2004. In absolute zin zijn de vorderingen ten aanzien van de ambities echter minder groot. De plaatjes in hoofdstuk twee laten immers zien dat er maar enkele projecten zijn die op alle dimensies hoog scoren. Toch gaat het bij deze enkele projecten nog niet om de hoogste score, dat wil zeggen dat hun praktijken in de buurt komen van het vormgevingsdoel maar nog niet volledig samenvallen daarmee. Het merendeel van de projecten laat vooral eerste stappen zien richting de gewenste vormgeving. Als we kijken naar de

onderliggende indicatoren dan zien we op de volgende drie vormgevingsdoelen de minste vooruitgang:

- het vormgeven van adaptiviteit in begeleiding en structurering van het opleidingsproces;
- de samenwerking met de onderwijspartners in de beroepsonderwijskolom;
- de inbedding en verankering van veranderingen in de organisatie.

Op de andere drie indicatoren (verbreding van leerinhouden, inspirerend innovatieconcept, samenwerking onderwijs – bedrijfsleven) is meer vooruitgang geboekt.

Gezien het voorgaande moeten we concluderen dat van een radicaal herontwerp ook bij de tweede tranche nog geen sprake is. Wel hebben we geconstateerd dat er bij de tweede tranche op het einde van de projectperiode nog een flink ontwikkelingspotentieel aanwezig is. Veel projecten blijken aan het einde van de projectperiode nog bezig de innovatie te verbreden.

Pakken we nu de evaluatievragen op die we aan het begin van deze rapportage over de vormgeving hebben geformuleerd, dan kunnen we een aantal conclusies trekken:

- *Veelbelovende pedagogisch-didactische processen en krachtig partnerschap*: De vraag was welke voorbeelden de tweede tranche heeft laten zien. In hoofdstuk twee hebben we de pareltjes uit tranche 2004 in kaders ten toon gesteld. Die pareltjes komen uit verschillende projecten, dat wil zeggen dat het zo kan zijn dat 'n project slechts ten aanzien van één innovatiedimensie een interessante praktijk heeft ontwikkeld. Hoewel dat inderdaad voorkomt, zien we als grote lijn echter dat pareltjes uiteindelijk bestaan uit *good practice* ten aanzien van meerdere innovatiedimensies. Dat betekent dat we een samenhang zien tussen de aard van de gerealiseerde pedagogisch-didactische praktijken, de mate van organisatie-innovaties en de aard van het *co-makership* in de regio. Hetzelfde patroon zagen we bij de eerste tranche projecten.
- *Aard van de innovatieprocessen, knelpunten en succesfactoren*: De tweede tranche heeft over de gehele linie gezien een flinke voorbereidingstijd genomen om samen met de partners veranderingen vorm te geven. Projecten kenden daardoor na één jaar nog weinig gerealiseerde praktijk maar zijn op het einde van de projectperiode nog flink bezig veranderingen op te schalen. Belangrijke procesfactoren in het innovatieproces die uit de

tweede tranche naar voren komen zijn: structuur en richting geven aan de werkvloer, duidelijkheid over de richting van het project, communicatie en korte lijnen. Een stuurgroep heeft daarbij een cruciale rol in de aansturing. Van belang is ook om voor alle betrokken partijen meerwaarde te expliciteren en genereren. Veel werk maken van professionalisering van betrokkenen is eveneens een belangrijke succesfactor. Net als bij de eerste tranche blijft de beklijving van de veranderingen een kernprobleem en in die zin kunnen we de reflectie uit het eindrapport over tranche 2003 herhalen. Projecten die zich niet verbinden met de staande organisatie en niet ingebed zijn in regionaal partnerschap blijven geïsoleerde en op termijn marginale verschijnselen. Leren is een cruciale factor in het succesvolle verloop van innovatieprocessen en is tevens gerelateerd aan de kwaliteit van het resultaat. Leren betekent in dat verband doelen expliciteren en systematisch voor- en terugkijken naar de voorlopige resultaten van de aanpak en conclusies trekken voor het vervolg. In dat verband is het een teken aan de wand dat ook bij de tweede tranche veel instellingen hun informatie-huishouding onvoldoende op orde hadden en alleen met veel moeite specifieke gegevens konden leveren over in-, door-, uitstroom van de deelnemers aan de ontwikkelde pedagogisch-didactische praktijken.

4.2 Effecten

In het analysekader dat gebruikt is om de inspanningen van Innovatiearrangement 2004 te waarderen zijn de beoogde resultaten geconcretiseerd in een tweetal effectmaten. De eerste is een objectieve maat, namelijk de in-, door- en uitstroomgegevens van de deelnemers aan de ontwikkelde pedagogisch-didactische praktijken. Deze gegevens zijn gedurende de looptijd van het project jaarlijks verzameld. De tweede is een subjectieve maat en betreft de mate waarin betrokken partijen de door het Innovatiearrangement Beroepskolom nagestreefde vormgevingsdoelen herkennen in het beroepsonderwijs waarbij ze betrokken zijn. Daartoe is gedurende de looptijd van het project jaarlijks de ontwikkelde *Barometer Imago Beroepsonderwijs* afgenomen bij de deelnemers aan de ontwikkelde pedagogisch-didactische praktijken en de betrokken docenten, praktijkopleiders en managers van scholen en bedrijven.

Uit de reeks van drie metingen, aan het begin, halverwege en het eind van de looptijd van tranche 2004, blijkt dat de uitkomsten op een aantal punten discrepanties vertonen met het streven van het Innovatiearrangement Beroepskolom.

Ten eerste laten de kale deelnamecijfers zien dat het lastig is om tot een opschaling van de innovatie te komen. Immers, de groei die tot de tweede meting duidelijk zichtbaar was, vlak na de tweede meting beduidend af. De afname van de groei doet zich overigens het sterkst voor bij projecten die praktijken laten zien die niet in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom.

De cijfers laten wel zien dat er gedurende de looptijd van het arrangement wat meer spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom is gekomen. Van een evenwichtige spreiding (in proportionele zin) is echter nog geen sprake is. Bij de derde meting is er nog steeds sprake van een oververtegenwoordiging van het mbo-segment, hoewel het mbo-aandeel in het totale deelnemersbestand wel wat is afgenomen.

Voor het realiseren van doorlopende leerwegen in de onderwijskolom zou je echter juist een meer evenwichtige spreiding (in proportionele zin) verwachten over de verschillende segmenten van de onderwijskolom verwachten. Het is echter zeer de vraag of een dergelijke omvattende ambitie wel haalbaar is binnen de driejarige looptijd van het arrangement. Uit de kwalitatieve analyses bleek bijvoorbeeld dat verschillende projecten ten tijde van de derde meting druk bezig waren de innovatie te verbreden naar meerdere segmenten, maar dat de daadwerkelijke realisatie op het niveau van de deelnemer nog zijn beslag moest krijgen. De waarderingresultaten weerspiegelen dat de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven en vooral die in de beroepsonderwijskolom nog onvoldoende is uitgekristalliseerd in de dagelijkse opleidingspraktijk. Dat geldt – weliswaar in minder mate – ook het voor het beoogde innovatieve en transparante karakter van de onderwijsorganisatie. Alle geledingen, de deelnemers voorop, scoren lager op deze kenmerken dan op de kenmerken van het primaire proces. Verankering is dus in perceptie van de betrokkenen nog niet echt aan de orde.

Ten tweede zeggen de cijfers over uitval en doorstroom binnen de beroepsonderwijskolom ons dat er nog een weg te gaan is als het gaat om doorlopende efficiënte leerroutes. Er is sprake van een flinke voortijdige uitstroom uit de opleidingen. Verhoudingsgewijs is de uitstroom het grootst bij projecten die praktijken kennen die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen

van het Innovatiearrangement Beroepskolom, vooral op mbo-niveau. Overigens betekent deze hoge uitstroom niet automatisch dat al deze deelnemers het onderwijs definitief voortijdig hebben verlaten (uitval). Een groot aantal van de uitstromers stapt immers over naar een andere opleiding, buiten het arrangement. De hoge uitstroom kan ook een indicatie zijn, dat leerlingen door de sterke praktijkgerichtheid van de opleiding, eerder ontdekken dat zij niet op hun plaats zitten, en derhalve overstappen. Dat laatste wordt ook gerapporteerd vanuit ander onderzoek. Niettemin stemt het grote percentage overstappers, in het bijzonder bij projecten die praktijken kennen die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement, tot nadenken. Temeer als we in ogenschouw nemen dat het percentage uitvallers (onderwijsverlaters) in tegenstelling tot de verwachting, bij diezelfde projecten op alle mbo-niveaus aanzienlijk hoger is dan bij de overige projecten. Wel moet bedacht worden dat de projecten die praktijken kennen die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement, een aanzienlijk groter aandeel leerlingen uit de grote steden hebben. In die zin worden deze projecten gekenmerkt door een complexe leerling-problematiek wat ook een zelfstandige verklaring kan zijn voor de hogere uitval.

Naast deze kritische opmerkingen over de door- en uitstroom zijn er ook positieve indicaties. Een vergelijking met landelijke uitvalcijfers laat namelijk zien dat de uitval op mbo 1-2 niveau (na de tweede meting) voor alle projecten lager ligt dan het landelijke gemiddelde. Voor de uitval op mbo-niveau 3 en 4 is het beeld niet helemaal duidelijk. Een belangrijk verschil met de eerste tranche is dat de uitval uit het mbo (zowel op mbo 1-2 en mbo 3-4) voor alle projecten toen wel hoger lag dan het landelijk gemiddelde. Op hbo-niveau ligt de uitval, gemiddeld genomen, eveneens lager dan het landelijke gemiddelde. Op het vmbo was de uitval na de eerste meting iets hoger dan het landelijk gemiddelde en na de tweede meting ongeveer gelijk aan het landelijk gemiddelde. Na de tweede meting lijkt de uitval uit het vmbo, bij projecten die praktijken kennen die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement, kleiner te zijn dan bij de andere projecten.

Ten derde wijzen de waarderingsgegevens over de beoogde kenmerken van het beroeps-onderwijs op enkele discrepanties met de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Uit de waarderingsgegevens blijkt bijvoorbeeld dat deelnemers gedurende alle metingen systematisch lager scoren dan hun opleiders en de managers. Zij vinden dus dat er in mindere

mate sprake is van de beoogde kenmerken. De beelden van de partijen liggen nog tamelijk ver uit elkaar. Een vergelijkbaar beeld zagen we bij de eerste tranche. Tekenend is ook dat aanvankelijk (ten tijde van tweede meting) de vmbo'ers en de deelnemers van niveau 1-2 van projecten die praktijken kennen die niet stroken met de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement, de kenmerken meer herkennen dan de deelnemers van de projecten die wel die praktijken realiseren. Dit, terwijl bij de andere geledingen (mbo 3-4 deelnemers, hbo'ers en de opleiders en managers van school en bedrijf) juist het omgekeerde te zien was. Het leek er op dat de vernieuwde praktijken die het meest in de richting gaan van de ambitie van Innovatiearrangementen, het meest herkenbaar waren voor de hogere niveaus (hbo, mbo niveau 3-4) maar nog weinig voor de lagere mbo-niveaus en de jongere leerlingen (vmbo'ers). We opperden in het voortgangsrapport (De Bruijn, e.a., 2008b) dat de relatief hoge uitstroom op de lagere mbo-niveaus hiervan mogelijk een signaal was, al merkten we tevens op dat ook op mbo 3-4 niveau de voortijdige uitstroom aanzienlijk groter was bij projecten die praktijken kenden in de richting van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement. Een opmerkelijke ontwikkeling is dat bij de derde meting naast de vmbo'ers en mbo 1-2 deelnemers, ook de mbo 3-4 deelnemers en docenten (anders dan de bedrijfspartijen) vergelijkbare antwoordpatronen laten zien als de vmbo'ers en de mbo-deelnemers op niveau 1-2. De resultaatmetingen bij de tweede tranche versterken in die zin de kanttekeningen die we op basis van de gegevens bij de eerste tranche plaatsten bij de ambities van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Niet alleen voor de kwetsbare groepen brengt de aanvankelijke dynamiek van de veranderingen onrust met zich mee, ook andere groepen blijken daar last van te hebben.

Het antwoord op de evaluatievragen die we aan het begin van deze rapportage over effecten hebben geformuleerd, is daarmee niet kristalhelder en vraagt om verdere bezinning bij de aannames van het Innovatiearrangement Beroepskolom:

- *Verschillen in uit- en doorstroom in samenhang met de aard van de innovatie:* Vanwege de relatief korte looptijd van de projecten kan er over de doorstroom in de beroepsonderwijskolom nog weinig worden gezegd. De meeste deelnemers hebben in de driejarige looptijd nog niet een volledig opleidingstraject binnen een segment kunnen doorlopen. Over uitval hebben we meer gegevens. Harde conclusies zijn ook hier onmogelijk, daarvoor zijn reeksen van

waarnemingen nodig met meer zicht op de complexiteit van invloeden. Toch zijn er eerste indicaties die de uitgangspunten van het Innovatiearrangement minder vanzelfsprekend doen zijn. De cijfers wijzen er op dat de projecten die praktijken realiseren die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom, niet zonder meer potentiële uitvallers binnenboord houden. Op mbo-niveau zien we bij deze projecten meer overstappers naar opleidingen die ‘meer rust kennen’ c.q. buiten het arrangement. Bij deze projecten zien we ook meer ongediplomeerde onderwijsverlaters vanuit het mbo, dat wil zeggen uitstromers die niet – direct – verder gaan met een opleiding. Hoewel het niet met zekerheid is te zeggen dat deze jongeren niet later weer een opleiding gaan doen, is veel overstappen en (tijdelijk) afhaken wel een risicovergroten factor op weg naar een bevredigende en uitdagende beroepsloopbaan. Dat deze resultaten ook bij de tweede tranche, dus herhaald, geconstateerd worden betekent dat er sprake is van een serieus signaal.

- *Verschillen in herkenning van de door het Innovatiearrangement beoogde kenmerken van het beroepsonderwijs in samenhang met de aard van de innovatie:* Ook uit de resultaten van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* blijken net als bij de eerste tranche, discrepanties met de aannames van het Innovatiearrangement Beroepskolom. De deelnemers scoren in alle metingen op alle kenmerken lager dan hun opleiders en managers. De beelden liggen nog tamelijk ver uit elkaar. Vooral de aansluiting in de beroepsonderwijskolom zien de leerlingen als een nog niet gerealiseerde zaak. Hier kan uiteraard sprake zijn van een fase in het innovatieproces. Gezien resultaten uit ook andere deelnemersonderzoeken is het wel een factor om rekening mee te houden en die beelden van deelnemers serieus te nemen. Zij zien de zaken dus echt anders dan hun docent of de directeur van die docent. Tekenend is ook dat de discrepantie (in aanvang) het grootst is bij de vmbo’ers en mbo’ers op niveau 1 en 2 uit de projecten die gerealiseerde praktijken kennen die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement. Bij de laatste meting blijkt de discrepantie zich ook voor te doen bij de mbo’ers van niveau 3 en 4.
- *Reikwijdte, verankering en ontwikkelingspotentie:* Tranche 2004 heeft gemiddeld gezien, een langer ontwikkeltraject genomen dan de projecten van de eerste tranche. Na drie jaar is er veelal nog sprake van kleinschaligheid van de innovatie. Wat betreft de realisatie van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom aan het einde van de projectperiode, is

deze tranche echter een stuk verder gekomen dan de eerste tranche projecten. Gezien het geringere aantal betrokken deelnemers/leerlingen, de geringere spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom en het feit dat men ten tijde van de eindmeting nog bezig was de innovatie te verbreden, mogen we aannemen dat er nog een flink ontwikkelingspotentieel aanwezig is bij de tweede tranche. Het subsidie-instrument Innovatiearrangement lijkt in die zin nog niet uitgewerkt.

4.3 Voor de toekomst

In het voorgaande zijn de belangrijkste leerpunten uit de evaluatie van tranche 2004 de revue gepasseerd, samengevat in de antwoorden op het zevental evaluatievragen. Tot slot herhalen we hier de eindpassage uit het eindrapport over de eerste tranche projecten. Daarin benoemden we twee belangrijke thema's voor de toekomst die na beschouwing van de resultaten van de tweede tranche, nog steeds geldig blijken.

Het eerste is dat van differentiatie en variatie. Uit zowel de eerste als tweede tranche projecten kunnen we leren dat er niet één aanpak voor allen mogelijk is. De belangrijkste indicatie daarvoor is dat uit de resultaatmeting een gedifferentieerd beeld naar voren komt. Op een van de harde effectmaten, namelijk uitval, lijken de projecten die praktijken realiseren conform de uitgangspunten van het Innovatiearrangement niet voor alle deelnemers zo goed uit te pakken. Deze uitkomsten plaatsen vraagtekens bij de doelen en uitgangspunten c.q. het kompas van het Innovatiearrangement Beroepskolom. In plaats van een doelenkader dat een specifieke vormgeving benadrukt, lijkt het ten aanzien van de processen meer op zijn plaats het accent te leggen op maatwerk waarin de leerbehoeftes van de leerlingen centraal staan met als resultaat uiteenlopende praktijken. Diagnose, variatie en uitdaging vormen daarin een onlosmakelijke drie-eenheid. Deze conclusie wordt ondersteund door de resultaten van een *review* naar bestaande kennis over de vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs (vergelijking hoofdstuk 3 uit Van den Berg & De Bruijn, 2009). Overigens moet in dit verband ook bedacht worden dat de politiek-maatschappelijke context anno 2009 een geheel andere is dan op het moment van formulering van de ambities van het

Innovatiearrangement Beroepskolom in 2003. Na de heftige discussies over competentiegericht beroepsonderwijs en over de vernieuwingen in het (beroeps)onderwijs lijkt het tijd voor een klimaat waarin aan balans, het vinden van een goede mix, aan differentiatie en variatie meer aandacht en ruimte wordt gegeven.

Het tweede thema is leren, leren van innoveren maar ook leren experimenteren als zodanig. Experimenteren betekent ruimte, tijd en professionalisering. Experimenteren betekent een open oog en altijd weer ruimte voor onorthodoxe ideeën. Te snel wordt soms de inhoudelijke koers bepaald waardoor andere mogelijkheden buiten zicht blijven. Innoveren betekent ook vooral goed kijken: vooraf, tijdens en achteraf. Het betekent ook expliciteren, oog voor onverwachte effecten, bijstellen en prestaties durven meten (vergelijk ook hier Van den Berg & De Bruijn, 2009).

Leren op het niveau van het Innovatiearrangement betekent ook langer lopend onderzoek naar effecten. In drie jaar zijn andere praktijken nog niet gerealiseerd. Wat je meet is dan vaak het effect van vóór de beoogde verandering of tussentijdse en voorlopige resultaten (om van te leren). In die zin zou het aardig zijn deze eerste twee lichtingen diepteprojecten over een jaar of vijf nog eens onder de loep te nemen om te zien waar men dan is.

Overzicht publicaties evaluatieprogramma Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004.

Berg, J. van den & Geurts, J. (2007). *Leren van innoveren. Vijfsleutels voor succes*. 's-Hertogenbosch/Driebergen/Den Haag: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs/Haagse Hogeschool.

Bruijn, E. de (2004). *Monitor en transfer Innovatiearrangement Beroepskolom. Tranche 2003*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.

Bruijn, E. de (2007). *Doorleren in de beroepskolom*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.

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

Bruijn, E. de & Hermanussen, J. (2005). *Brondocument. Bijlage Jaarrapportage 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).

Bruijn, E. de & Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2005*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.

- Bruijn, E. de, Hermanussen, J., Jager, A., Daal, M., Semeijn, J. & Smulders, H. (2006). *Brondocument. Bijlage bij jaarrapport 2005*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).
- Bruijn, E. de (samenstelling) (2006). *Brondocument Kenniskringen. Producten 2005*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).
- Bruijn, E. de & Huisman, T. (2007). *Kenniskringen als evaluatiemethodiek. Evaluatie van de Kenniskringen zoals gefunctioneerd in het kader van de Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom (tranche 1 & 2)*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).
- Bruijn, E. de, Hermanussen, J. & Venne, L. van de (2008a). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003. Eindrapport tranche 2003*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, Hermanussen, J. & Venne, L. van de (2008b). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004. Voortgangsrapport tranche 2004*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Hermanussen, J. & Klarus, R. (2007). *Handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Hermanussen, J. & Bruijn, E. de (2008). *Brondocument. Bijlage bij het voortgangsrapport Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).
- Hermanussen, J., Semeijn, J. & Bruijn, E. de (2008). *Brondocument. Bijlage eindrapportage Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).

Jager, A. & Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografieën Flexibele Zorgkolom; Herontwerp Heerenveen FC-XL; Knowhowsharing; het Eindhovens Model*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie, te vinden op www.hetplatformberoepsonderwijs.nl [zie onder innovatiearrangement, naam project]).

Oosthoek, R. & Radstake, H. (redactie) (2007). *Kennis uit de kringen. Tips, inzichten en adviezen over innovaties in het beroepsonderwijs*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.

Venne, L. van de & Hermanussen, J. (2007). *Project biografieën ICT Continuë; Co-innovators; Competent Bouwen. Stad en Esch; Beroepskolom Sport Groningen*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie, te vinden op www.hetplatformberoepsonderwijs.nl [zie onder innovatiearrangement, naam project]).

Westerhuis, A. (2007). *Samen met het bedrijfsleven werken aan de Innovatie van het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.

Overige referenties

Berg, J. van den, Doets, C. & Westerhuis, A. (2008). *De praktijk als kennisbasis. Monitoring ter ondersteuning van de innovatie van het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Berg, N. van den & Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.

Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. Oratie*. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP Expertisecentrum.

Bruijn, E. de (2008). *Leren en opleiden in transitie. Naar adaptief beroepsonderwijs*. Openbare les. Utrecht: Hogeschool Utrecht/Faculteit Educatie.

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

PricewaterhouseCoopers & Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (2008). *Benchmark middelbaar beroepsonderwijs 2007. Mijlpalen in sturing en transparantie*. De Bilt: MBO-Raad.

PricewaterhouseCoopers & Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (2009). *Derde benchmark middelbaar beroepsonderwijs*. De Bilt: MBO-Raad.