

# Van competentiegericht leren naar integrale beroepsvorming

Gemaakt ter afsluiting van de Leergang BVE 2007,  
georganiseerd door het Max Goote Kenniscentrum

Wilfred Rubens  
Versie: 2.0  
12 mei 2007

# Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	ii
1. Integrale beroepsvorming.....	vi
2. Naar een meer open benadering.....	ix
2.1. Rol community of practice binnen het MBO.....	ix
2.2. Hoe leren binnen een beroepsgemeenschap?.....	x
2.3. Beroepsgemeenschap versterkt samenwerking ROC-regionaal bedrijfsleven.....	xiii
3. Gevolgen voor het beleid.....	xiv
3.1. Naar andere vormen van standaardisering en controle .....	xiv
3.2. Naar een andere kijk op onderwijs en leren.....	xv
3.3. Herijking publieke beeld van onderwijs.....	xvi
Referenties.....	xvii

Wilfred Rubens (1964) is werkzaam als beleidsmedewerker van het College van Bestuur van Gilde Opleidingen. Dit paper heeft hij geschreven ter afsluiting van de Leergang BVE 2007, georganiseerd door het Max Goote Kenniscentrum.

Adresgegevens: Gilde Opleidingen, Postbus 1094, 6040 KB Roermond, tel. 0475-349318, e-mail: g.rubens@rocgilde.nl of wilfred@wilfredrubens.com.  
<http://www.wilfredrubens.com>



De Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 2.5 Nederland Licentie is van toepassing op dit werk. Ga naar <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/nl/> of stuur een brief naar Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, Californië 94305, VS om deze licentie te bekijken.

## Samenvatting

Eind 2005 is besloten om per 1 augustus 2008 competentiegericht beroepsonderwijs integraal in te voeren: een onderwijsinnovatie die betrekking heeft op de inhoud van het leren, de wijze waarop leren plaatsvindt en op de organisatie van het leren. Aanvankelijk was er brede consensus over nut en noodzaak van competentiegericht leren. Op dit moment is het beeld dat geschetst wordt van competentiegericht onderwijs echter overwegend negatief. Mede daarom is het besluit van de nieuwe staatssecretaris Van Bijsterveldt-Vliegenthart om de verplichte invoering van competentiegericht onderwijs *uit te stellen* tot 1 augustus 2010 in brede kring omarmd.

In deze notitie pleiten we ervoor om de twee jaar uitstel te gebruiken voor een herbezinning op competentiegericht onderwijs. Kern van de kritiek is dat competentiegericht onderwijs 'te smal' wordt ingevuld. In plaats daarvan zou het middelbaar beroepsonderwijs moeten werken aan integrale beroepsvorming.

Daar waar competentiegericht leren vooral de nadruk lijkt te leggen op vakbekwaamheid, besteedt integrale beroepsvorming ook aandacht aan de beroepscultuur (binding met de toekomstige beroepsgroep en het verwerven van een duidelijke beroepsidentiteit) en aan beroepsethiek (voorbereid zijn op beroepsethische dilemma's). Integrale beroepsvorming biedt ROC's een kans om een geheel eigen invulling te geven aan eigentijds beroepsonderwijs.

Wat betreft de manier van leren, pleiten we voor een meer open benadering: het huidige middelbare beroepsonderwijs is momenteel te gesloten, te zeer naar binnen gericht. Het is aan te bevelen om het (regionale) bedrijfsleven meer te betrekken bij de vormgeving van het MBO. Dit kan via zogenaamde beroepsgemeenschappen. In deze notitie wordt gepleit om deze beroepsgemeenschappen het hart te laten zijn van het middelbaar beroepsonderwijs. Als onderliggend concept kan hiervoor de theorie over communities of practices dienen. Een community of practice kan worden omschreven als een groep mensen die een bepaalde zorg, een aantal problemen of een passie over een bepaald onderwerp met elkaar delen. Indien aan een aantal voorwaarden is voldoen, werkt een dergelijke gemeenschap als een krachtige leeromgeving voor MBO-deelnemers, docenten en vakmensen uit de beroepspraktijk. Informatie- en communicatietechnologie helpt het leren binnen deze gemeenschappen vorm te geven.

De ontwikkeling van integrale beroepsvorming via beroepsgemeenschappen vraagt wel om aanpassingen van wet- en regelgeving. De huidige procesgerichte controlemechanismen verhouden zich zeer moeizaam tot het leren in beroepsgemeenschappen. Er zal steeds meer gewerkt moeten worden aan standaardisering van bekwaamheden en output. Verder zullen ROC's hun strategisch beleid moeten aanpassen. Zij zullen in hun visie op onderwijs (en in de concretisering hiervan) meer ruimte moeten geven aan informele kenmerken van het leren. Tot slot zullen betrokkenen als bedrijven, vakbonden, ouders en deelnemers hun opvattingen over leren moeten herijken.

In wezen is de overgang van competentiegericht leren naar integrale beroepsvorming via beroepsgemeenschappen niet de zoveelste onderwijsinnovatie, maar een logische volgende fase in de evolutie van het middelbaar beroepsonderwijs.

## Inleiding

In december 2005 heeft de toenmalige staatssecretaris van onderwijs, Mark Rutte, op basis van een advies van de Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs besloten om per 1 augustus 2008 competentiegericht beroepsonderwijs integraal in te voeren. Een aantal factoren was hier aanleiding voor (OC&W, 2005, p. 3):

- Betere aansluiting van onderwijs en arbeidsmarkt.
- Vermindering van uitval door het onderwijs aantrekkelijker te maken voor deelnemers.
- Verbetering van de doorstroom van VMBO naar MBO, en van MBO naar HBO.
- Verbetering van de doorstroom naar hogere kwalificatieniveaus binnen het MBO.

Verder zou het nieuwe MBO ook aantrekkelijker worden voor werkenden, doordat competentiegericht leren en erkenning van elders verworven competenties gecombineerd kunnen worden. Een overall doelstelling van deze onderwijsinnovatie is de ambitie om de kenniseconomie te versterken (OC&W, 2005, p. 1).

Voorafgaand aan dit besluit zijn gedurende enkele jaren experimenten uitgevoerd. De opgedane ervaringen hebben geleid tot dit besluit.

De invoering van competentiegericht onderwijs heeft gevolgen voor een aantal aspecten van het MBO. In de eerste plaats verandert de inhoud van datgene wat er geleerd gaat worden. Opleidingen krijgen onder meer te maken met nieuwe kwalificatieprofielen. Ook is het de bedoeling dat er meer 'maatwerk' gerealiseerd wordt zodat deelnemers van één opleiding niet meer exact hetzelfde leren. Op de tweede plaats verandert ook de manier waarop geleerd gaat worden. Kernwoorden hierbij zijn: meer praktijkgericht, actief, meer zelfsturend en flexibel. Tenslotte –op de derde plaats- heeft de invoering van competentiegericht onderwijs ook gevolgen voor de organisatie van het onderwijs zoals de wijze van planning, het aantal instroom- en uitstroommomenten en de benodigde faciliteiten.

Aanvankelijk was er brede consensus over nut en noodzaak van competentiegericht leren. Op dit moment is het beeld dat geschetst wordt van competentiegericht onderwijs echter overwegend negatief. De kritiek richt zich op inhoud van leren (bij competentiegericht leren zou kennis niet meer belangrijk zijn), op de didactiek van het leren (er zou vooral sprake zijn van zelfgestuurd leren) en op de organisatie van het leren (veel lesuitval, deelnemers die aan hun lot worden overgelaten, enzovoorts). Illustratief is dat een ogenschijnlijk onschuldige gebeurtenis zoals een gastles van een politicus aan een school een storm van kritiek op competentiegericht onderwijs kan veroorzaken (Wiercx, 2007).

Mede daarom is het besluit van de nieuwe staatssecretaris Van Bijsterveldt-Vliegthart om de verplichte invoering van competentiegericht onderwijs *uit te stellen* tot 1 augustus 2010 in brede kring omarmd. Van Bijsterveldt-Vliegthart (2007) omschrijft de invoering van competentiegericht beroepsonderwijs nog

steeds als een “noodzakelijke vernieuwing”, maar stelt tevens dat er meer tijd nodig is voor de implementatie ervan. Als redenen geeft zij aan:

- De vernieuwingsoperatie is ingrijpender en complexer dan verwacht.
- De innovatie vergt noodzakelijke –ingrijpende- aanpassingen in de bedrijfsvoering.
- De examens zullen er anders uit komen te zien. De kwaliteit hiervan is een belangrijk issue.
- Er is volgens de staatssecretaris ook bij de nieuwe opleidingen te vaak sprake van te weinig begeleide onderwijstijd.
- Deelnemers klagen over de invoering van competentiegericht onderwijs. Zij pleiten voor een zorgvuldige implementatie van deze onderwijsinnovatie. De staatssecretaris laat de Inspectie onderzoek doen naar de klachten.
- Er is opdracht gegeven een onafhankelijke risicoanalyse van competentiegericht beroepsonderwijs uit te voeren.

In deze notitie pleiten we ervoor om de twee jaar uitstel te gebruiken voor een herbezinning op competentiegericht onderwijs. Kern van de kritiek is dat competentiegericht onderwijs ‘te smal’ wordt ingevuld. In plaats daarvan zou het middelbaar beroepsonderwijs moeten werken aan integrale beroepsvorming (1)<sup>1</sup>. Wat betreft de manier van leren, pleiten we voor een meer open benadering: het huidige middelbare beroepsonderwijs is momenteel te gesloten, te zeer naar binnen gericht. Het is aan te bevelen om het (regionale) bedrijfsleven meer te betrekken bij de vormgeving van het MBO. Informatie- en communicatietechnologie kan hierbij een rol spelen (2). Wel zal het beleid van de rijksoverheid en de betrokken organisaties aangepast moeten worden (3).

---

<sup>1</sup> Met dank aan mijn collega Toon Berkers die mij op dit spoor heeft gezet.

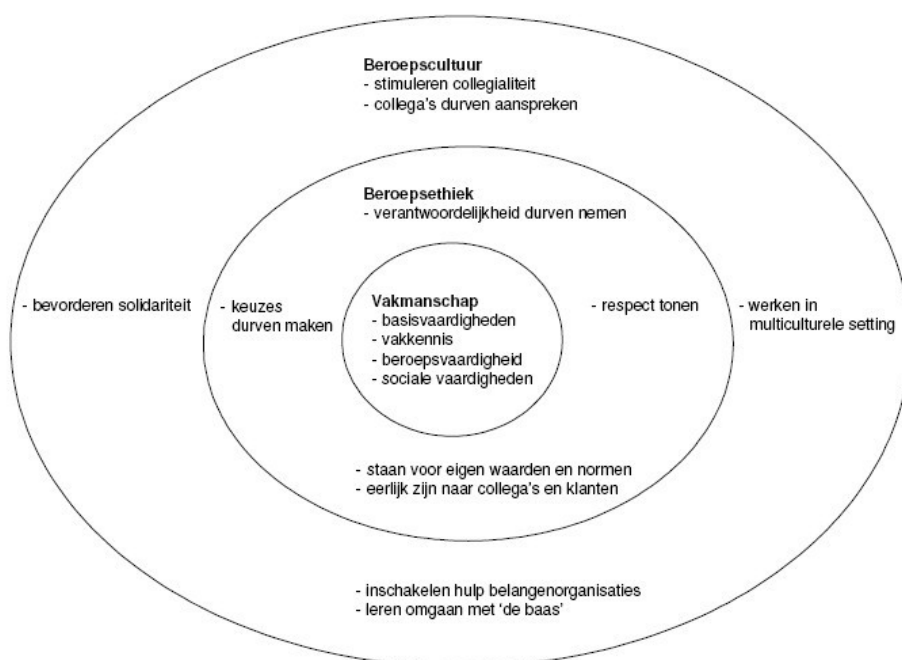
# 1. Integrale beroepsvorming

In dit hoofdstuk wordt vanuit een aantal invalshoeken kritiek geleverd op competentiegericht leren. Verder betogen we dat integrale beroepsvorming een alternatief kan vormen voor het bekritiseerde competentiebegrip.

Centraal binnen competentiegericht leren staat het begrip 'competentie'. De koepelorganisatie van landelijke Kenniscentra, COLO, omschrijft dit begrip als volgt (COLO, 2007):

*Een competentie is het vermogen om in een specifieke situatie en context de adequate prestatie te kunnen leveren. De prestaties die iemand levert in de beroepsuitoefening, als maatschappijdeelnemer of als deelnemer aan het onderwijs, worden altijd bepaald door de combinatie van meer met de inhoud of het vak verbonden competenties (bijvoorbeeld wiskundig inzicht om een computerprogramma te kunnen schrijven), meer met de persoon verbonden competenties (bijvoorbeeld kunnen luisteren naar de klacht over een fout in het programma) en de wil/bereidheid om de prestatie te leveren.*

Ogenschijnlijk gaat het hierbij om een brede opvatting. De beperktheid blijkt echter als je deze omschrijving afzet tegen het concept van 'integrale beroepsvorming' van Vrieze, Mok en Smit (2004). In feite gaat het bij de 'COLO-definitie' van competenties om datgene wat Vrieze cs 'vakbekwaamheid' noemen. Vrieze cs vinden het echter van groot belang dat er in het beroepsonderwijs ook aan twee andere elementen van beroepsinwijding aandacht wordt geschonken: aan de beroepscultuur (binding met de toekomstige beroepsgroep en het verwerven van een duidelijke beroepsidentiteit) en aan beroepsethiek (voorbereid zijn op beroepsethische dilemma's).



Figuur 1: Integrale beroepsvorming (Vrieze cs, 2004)

Door competenties binnen het MBO centraal te stellen, ontstaat het risico dat er binnen competentiegericht onderwijs onvoldoende aandacht is voor pedagogiek, en er eenzijdig wordt gekeken naar het toepassen van kennis en kunde (de vakbekwaamheid). Vrieze cs (2004) stellen dat -onder druk van het bedrijfsleven- het beroepsonderwijs steeds meer nadruk lijkt te leggen op het toepassen van kennis en kunde, terwijl de aandacht voor beroepscultuur en beroepsethiek lijkt te verslappen. Geurts (2003) verwoordt in feite in deze kritiek op het competentiebegrif ook als hij schrijft dat het leren van een adequate beroepsrol verder gaat dan het leren van louter vakkennis en vaardigheden. Volgens Geurts maken waarden en normen van de beroepsgroep ook een wezenlijk deel uit van (arbeids)identiteit van een lerende.

Vrieze cs constateren verder dat -ondanks dat er verschillen zijn tussen sectoren- het "binnenschoolse deel van de opleiding" niet optimaal voorbereid op de beroepspraktijk. De onderzoekers concluderen dat ethische dilemma's op de stageplek niet bespreekbaar zijn, "vanwege het ontbreken van een beroepscultuur waarbinnen gemeenschappelijke overlegstructuren bestaan" (Vrieze cs, 2004, p. 8). Ook opleidingen bereiden deelnemers hier vaak onvoldoende op voor. Vrieze cs vinden het van belang dat de opleiding tijd en ruimte inruimt voor reflectie op beroepsethische en beroepsculturele aspecten. De onderzoekers doen aanbevelingen, onder meer rond verbetering van stages en het verbinden van lesstof aan dilemma's.

In dit kader is ook de visie van de Duitse hoogleraar Erpenbeck relevant. Hij stelde tijdens een congres in Salzburg (Rubens, 2006a) dat iemand competent is als hij of zij zich bepaalde waarden, regels en normen heeft eigen gemaakt. Volgens Erpenbeck komt dat vooral tot uiting in kritische beroepssituaties. In complexe, open, betekenisvolle situaties waarin een professional moet handelen en moet laten zien dat h/zij deze waarden, regels en normen heeft geïnternaliseerd. Erpenbeck gebruikt hierbij het begrip "Wertlernen". Je probeert in problematische situaties al doende, 'waardevol' te handelen. Vervolgens reflecteer je daar op en internaliseer je de betreffende waarde. Volgens Erpenbeck moet dat de kern van competentieontwikkeling zijn. Deze visie op competentiegericht leren komt heel dicht in de buurt van de opvattingen van Vrieze, Mok en Smit over integrale beroepsvorming.

Een andere relevante invalshoek ten aanzien van de beperkte scope van het begrip 'competentie' biedt de kritiek op het 'liberale' karakter van competentiegericht onderwijs. De voorzitter van het College van Bestuur van het Alfa College, Berend Kamphuis, stelde enkele maanden geleden dat met competentiegericht onderwijs vaak een 'liberaal mensbeeld' geïntroduceerd wordt dat leidt tot te grote nadruk op zelfverantwoordelijkheid (succes is een keuze, mislukking dus ook) en onverschilligheid (Rubens, 2006b). Kamphuis gaf daarom aan dat competentiegericht onderwijs zonder pedagogiek is als de staart die de hond doet kwispelen. Werkgevers –aldus Kamphuis- zouden het MBO daarbij vooral een beperkte pedagogische opdracht toekennen en verwachten dat leerlingen "wekkervast en hufteerproof" zijn. Erpenbeck (2004, 2) geeft ook aan de 'competentietrend' 'liberale uitbuiting' wordt verweten en vanuit confessionele hoek wordt in dit verband gewaarschuwd voor instrumentele vervlakking van het beroepsonderwijs (Van Duyvenbode, 2005).

Integrale beroepsvorming biedt ROC's daarom een kans om een geheel eigen invulling te geven aan eigentijds beroepsonderwijs. Een invulling die veel verder gaat dan de smalle invulling van competentiegericht onderwijs die momenteel sterk in de belangstelling staat. Het is van belang dat het beroepsonderwijs er

voor zorgt dat op een integrale manier aandacht wordt besteed aan vakmanschap, de beroepscultuur en beroepsethiek. Daarom kan ook binnen het toekomstige Bve-bestel beter gesproken worden over integrale beroepsvorming in plaats van competentiegericht leren.



## 2. Naar een meer open benadering

Om op een goede manier invulling te geven aan integrale beroepsvorming is een meer open benadering van het beroepsonderwijs wenselijk. Vrieze, Mok en Smit (2003, p. 7) geven bijvoorbeeld aan: "Juist op het gebied van cultuur en ethiek is het belangrijk dat de onderwijsorganisatie het van elkaar leren mogelijk maakt, dat zij niet gesegmenteerd is en open is naar de buitenwereld." Zij pleiten er voor de school te beschouwen als een "open beroepsgemeenschap". Vrieze cs zien hierbij een rol weggelegd voor het betrekken van –onder meer- vakbeweging en beroepsverenigingen bij de ontwikkeling in de school. Ook pleiten zij voor participatie van docenten in interne als externe netwerken op het terrein van beroepsethische vorming.

Tot dusver krijgt de relatie tussen het beroepsonderwijs en het (regionale) bedrijfsleven vooral vorm via de beroepspraktijkvorming, participatie van het bedrijfsleven in adviesraden en –op beperkte schaal- door middel van gastlessen, examinering en docentenstages. Van den Berg en Doets (2005, p. 19) signaleren echter dat als het gaat om samenwerking tussen onderwijs en (regionaal) bedrijfsleven het accent vooral ligt op overleg en het maken van afspraken. Met andere woorden: als het gaat om de concrete vormgeving van het onderwijs zijn ROC's waarschijnlijk nog steeds behoorlijk naar binnen gekeerd. Ondanks dat de publicatie van Van den Berg en Doets al twee jaar oud is, zal de praktijk inmiddels niet radicaal anders zijn.

De relatie tussen het MBO en het regionale bedrijfsleven kan daarom verder versterkt worden door beroepsgemeenschappen vorm te geven waarbinnen MBO-deelnemers, docenten en professionals uit het bedrijfsleven gezamenlijk werken aan integrale beroepsvorming. De ideeën van Etienne Wenger en anderen over communities of practices (CoP) kunnen hiervoor een didactische basis bieden. In de eerste paragraaf wordt ingegaan op het concept van een CoP en de rol binnen het MBO. Paragraaf 2.2. illustreert hoe er binnen een beroepsgemeenschap geleerd kan worden. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk beschrijven we de rol van beroepsgemeenschappen bij de versterking van de relatie tussen ROC en bedrijfsleven.

### **2.1. Rol community of practice binnen het MBO**

Volgens Wenger, McDermott en Snyder (2002) kan een community of practice worden gedefinieerd als een groep mensen die een bepaalde zorg, een aantal problemen of een passie over een bepaald onderwerp met elkaar delen. Deze groep mensen verdiept kennis en expertise op dit gebied door middel van voortdurende interactie met elkaar. Binnen een CoP is sprake van wederzijdse betrokkenheid, gezamenlijke doelen en een gedeelde cultuur (routines, begrippen, symbolen, en dergelijke). Belangrijk zijn een gedeelde identiteit en onderling vertrouwen. Ook heeft de CoP betekenis voor de praktijk van de deelnemers. Belangrijke voorwaarden voor succes zijn:

- De deelnemers zijn gemotiveerd. Deze motivatie komt bijvoorbeeld voort uit een gevoel van urgentie of uit een gevoel (mede-)eigenaar te zijn van de CoP.
- Enkele leden van de community zijn bereid om meer te investeren in de ontwikkeling ervan ('nurturing'). Binnen het MBO kunnen docenten deze rol vervullen.

- Er is ondersteuning nodig van het management ('sponsorship').
- De community kan beschikken over voldoende ondersteuning als het gaat om zaken als techniek, faciliteiten en coaching).
- Deelname aan een CoP vindt plaats op basis van vrijwilligheid. Het is geen 'top-down' proces. Binnen een onderwijssetting kan dit spanningen opleveren, aangezien MBO-deelnemers maar tot op zekeren hoogte 'vrijwillig' participeren.

Beroepscultuur en -ethiek (denk aan dilemma's) kunnen onderwerp van gesprek zijn van een CoP binnen het MBO. Daarnaast kunnen leden van de beroepsgemeenschap binnen hun CoP ook werken aan het vakmanschap. Sessums (2006) beschrijft dat communities of practices ook een rol kunnen spelen bij de professionele ontwikkeling van docenten. Helaas heeft hij alleen oog voor docenten als lid van deze gemeenschappen. Het is immers ook mogelijk om MBO-deelnemers en professionals uit de beroepspraktijk te laten participeren in CoPs. Bovendien kunnen ook andere betrokkenen uit de beroepskolom (VMBO, HBO) bij de ontwikkeling van CoPs worden betrokken. Een MBO-deelnemer kan op deze manier leren van ervaren professionals. Vakmensen uit bedrijven kunnen een CoP gebruiken om een leven lang te leren. Voor de acceptatie van deze benadering is het overigens aan te bevelen om te spreken van een beroepsgemeenschap, in plaats van een community of practice (hetgeen we ook de in de rest van dit paper zullen doen).

In feite speelt een beroepsgemeenschap een belangrijke rol bij drie fases die MBO-deelnemers doorlopen; beroepsoriëntatie, beroepsvorming en beroepsrealisatie (Geurts & Meijers, 2006, p. 194). In de eerste fase gebruiken de MBO-deelnemers de beroepsgemeenschappen om zich te oriënteren op een beroepsloopbaan. In de woorden van Geurts en Meijers (2006): zij moeten de kans krijgen om 'verliefd' te worden op een beroepsveld. Binnen de beroepsgemeenschap gaan zij met ervaren beroepsbeoefenaars een dialoog aan gaan over kernproblemen en beroepsdilemma's. In de fase van beroepsvorming vindt een optimale wisselwerking plaats tussen praktijk en theorie. De lerende verricht beroepswerkzaamheden in een realistische, contextrijke omgeving. Daarbij ontwikkelt h/zij leervragen, waarover hij binnen een beroepsgemeenschap in dialoog kan gaan met collega-deelnemers, docenten en professionals uit het vak. Door gebruik te maken van ICT kan dit 'just in time' plaatsvinden. Daarnaast reflecteert de lerende op deze leervragen. In de fase van beroepsrealisatie betreedt de MBO-deelnemer als beginnend vakman/vrouw de arbeidsmarkt. De beroepsgemeenschap wordt dan gebruikt als krachtige leeromgeving in het kader van een leven lang leren.

## **2.2. Hoe leren binnen een beroepsgemeenschap?**

De leden van een beroepsgemeenschap bepalen zelf welke onderwerpen worden uitgediept. Het ligt voor de hand dat deze problemen authentiek zijn aangezien vertegenwoordigers uit de beroepspraktijk participeren in de beroepsgemeenschap en MBO-deelnemers vooral ook van hen willen leren. Docenten bewaken samen met de MBO-deelnemers of de vereiste leerdoelen worden bereikt.

Een beroepsgemeenschap vormt op deze manier het hart van het middelbaar beroepsonderwijs. Binnen deze beroepsgemeenschap vindt interactie plaats,

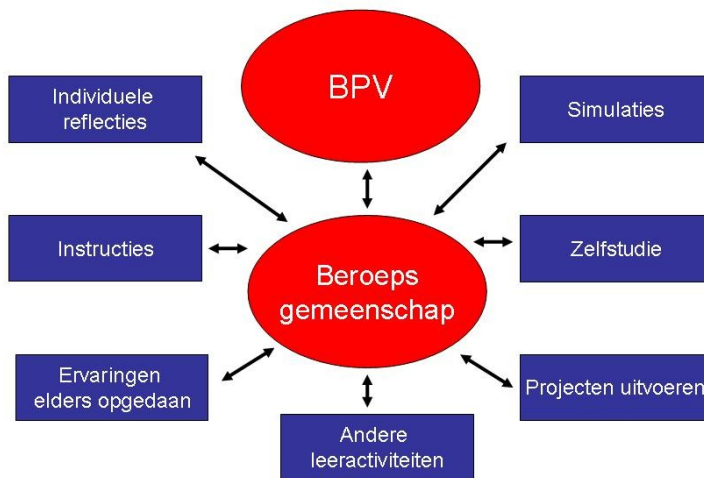
bijvoorbeeld aan de hand van het progressive inquiry-model (Hakkarainen, Järvelä, Lipponen, & Lehtinen, 1998). In dit model van samenwerkend leren worden lerenden gestimuleerd op onderzoek uit te gaan. Zij worden bijvoorbeeld geconfronteerd met een bepaalde gebeurtenis. Dat kan een dilemma zijn dat een lerende binnen de beroepspraktijkvorming is tegen gekomen. Bij de volgende stap formuleren lerenden relevante vragen rond het onderwerp, waar zij een antwoord op willen hebben. Vervolgens formuleren zij antwoorden op deze vragen, op basis van datgene wat ze al weten. Een derde stap is het stellen van kritische vragen aan elkaar, op basis van de gegeven antwoorden. Professionals uit de beroepspraktijk kunnen ook kritische vragen stellen. Daarna gaan de lerenden informatie zoeken om die vragen te beantwoorden (via websites, boeken, CD ROM's, interviews met experts, enzovoorts). Deze informatie verwerken zij waarna zij de resultaten delen met de andere leden van de beroepsgemeenschap. Vervolgens kunnen leden van de beroepsgemeenschap (vooral ook de MBO-deelnemers onderling) weer kritische vragen stellen en uiteindelijk conclusies trekken.



Figuur 2: progressive inquiry model

De ontwikkeling van deze beroepsgemeenschappen impliceert overigens niet dat het leren uitsluitend via sociale interactie binnen de beroepsgemeenschap plaats vindt. De beroepsgemeenschap vormt samen met de beroepspraktijkvorming het hart van leren. Daarnaast blijven instructie, zelfstudie, individuele reflectie, simulaties, het uitvoeren van projecten, en dergelijke van groot belang. De uitkomsten van deze leeractiviteiten kunnen wel input vormen voor de integrale beroepsvorming die binnen de beroepsgemeenschap plaats vindt. Daarnaast kan de sociale interactie binnen de beroepsgemeenschap leiden tot leeractiviteiten buiten die gemeenschap. Bovendien worden MBO-deelnemers ook beoordeeld op hun individuele bijdragen in het leerproces en niet alleen op het gezamenlijke product of op het proces van sociale interactie.

Beoordeling: individueel, gezamenlijk, proces en resultaat



Figuur 3: Leren binnen een beroepsgemeenschap

Beroepsgemeenschappen komen zowel fysiek als virtueel bij elkaar. Fysiek betekent niet dat beroepsgemeenschappen persé bij het ROC bij elkaar hoeven te komen. Leden van deze gemeenschappen kunnen elkaar ook bij een bedrijf ontmoeten.

Dankbaar (2005, p. 18) stelt dat Nederlanders, met de beperkte reistijden, vaak de voorkeur geven aan fysieke ontmoetingen boven virtuele uitwisseling. Zij pleit voor een "gepast gebruik van virtuele communicatie". Bovendien stelt zij dat het in de beginfase van een beroepsgemeenschap essentieel is om persoonlijke contacten op te bouwen en een goede sfeer te creëren. Hoewel veel jongeren –de zogenaamde 'net-generatie'- wel degelijk in staat zijn om online persoonlijke contacten op te bouwen, blijken ook leden van deze 'generatie' wel degelijk vaak liever bij elkaar te komen om te leren. Bovendien participeert niet alleen de 'net-generatie' in de beroepsgemeenschappen.

Desalniettemin is het wenselijk om ook Internettechnologie in te zetten voor deze beroepsgemeenschappen. Het is namelijk niet eenvoudig om leden van een beroepsgemeenschap fysiek bij elkaar te brengen. Vooral voor professionals uit het bedrijfsleven is het niet eenvoudig de werkplek te verlaten om te participeren in een beroepsgemeenschap. Om die reden dicht de Utrechtse hoogleraar Simons (2003) ICT een grote meerwaarde toe. Informatie- en communicatietechnologie kan volgens Simons namelijk muren tussen onderwijsinstelling en buitenwereld helpen slechten. Met name zogenaamde 'social network services' lijken hiervoor erg geschikt. Dit zijn virtuele omgevingen die bedoeld zijn om te netwerken, met elkaar samen te werken en samen te leren. Deze omgevingen werken vaak met persoonlijke profielen en bevatten vaak meerdere tools zoals weblogs, fora of applicaties die laten zien wie er van de gemeenschap 'online' is. Verder kan een elektronisch portfolio worden gebruikt voor individuele reflectie op –bijvoorbeeld- beroepsethische en beroepsculturele aspecten en als instrument om de ontwikkeling van de MBO-deelnemer te kunnen volgen en beoordelen. In het kader van deze notitie werken we dit niet verder uit.

### **2.3. Beroepsgemeenschap versterkt samenwerking ROC-regionaal bedrijfsleven**

Niet alleen MBO-deelnemers, maar ook docenten en vakmensen uit het bedrijfsleven leren zoals gezegd in een beroepsgemeenschap. Een voorwaarde is wel dat docenten en vakmensen er ook wat moeten kunnen 'halen'. De ruime ervaring met communities of practices biedt ook hiervoor trouwens handreikingen.

Door het faciliteren van beroepsgemeenschappen kan een ROC zich ook een steviger positie verwerven in de innovatie van regionale kenniseconomie. Dit zou vooral ten goede komen aan MKB-bedrijven aangezien zij voor hun kenniscreatie vooral afhankelijk zijn van hun omgeving (Nieuwenhuis, 2001). De ontwikkeling van beroepsgemeenschappen sluit bovendien goed aan bij onderzoek dat onder meer concludeert dat meer informele vormen van leren beter aansluiten bij de leer- en werkprocessen binnen het MKB dan formele vormen van leren (Rubens, Lockhorst & Admiraal, 2006). Uit andere onderzoeken blijkt bovendien dat niet alleen veel meer tijd wordt geïnvesteerd in informele vormen van leren, maar dat informeel leren bovendien een grotere impact heeft op het werk van professionals dan de formele cursussen en trainingen (Weistra, 2005a). Door middel van beroepsgemeenschappen kan de beroepspraktijk nauwer worden betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs. De samenwerking met het regionale bedrijfsleven kan hiermee 'getild' worden naar het niveau van gezamenlijke uitvoering en co-makership (Van den Berg & Doets, 2005, p. 20). Bovendien kan de kwaliteit van het werkplekleren hiermee een nieuwe impuls krijgen en kunnen veranderingen binnen het bedrijfsleven op een snellere manier binnen het MBO worden geïncorporeerd. Hierdoor kan het innovatieve karakter van het beroepsonderwijs worden versterkt terwijl dat nu als 'laag' wordt bestempeld (McDaniel, 2005). Goed functionerende beroepsgemeenschappen kenmerken zich bovendien door de vijf zwaartepunten die De Bruijn en Hermanussen (2006, p. 82) onderscheiden:

- Accent op zelfsturing.
- Authenticiteit.
- Adaptiviteit in begeleiding en vormgeving aan leersituaties.
- Sociaal leren.
- De opleider als teamspeler (in samenwerking met externe partners).

Samenvattend kan worden gesteld dat beroepsgemeenschappen -mits goed georganiseerd- kunnen fungeren als het centrum van een krachtige leeromgeving voor MBO-deelnemers, docenten en professionals uit de beroepspraktijk.

### **3. Gevolgen voor het beleid**

In dit hoofdstuk verkennen we in welke mate bovenstaande benadering van integrale beroepsvorming via beroepsgemeenschappen gevolgen zou moeten hebben voor het beleid van de rijksoverheid en voor het beleid van de betrokken organisaties.

#### ***3.1. Naar andere vormen van standaardisering en controle***

Ten behoeve van de inhoud van het toekomstige MBO-onderwijs (werken aan integrale beroepsvorming) hoeft de wet- en regelgeving niet persé aangepast te worden, al ligt het voor de hand om het jargon van een nieuwe Wet Educatie en Beroepsonderwijs hier wel op aan te passen. Ook zullen de kwalificatiedossiers herzien moeten worden indien de reikwijdte ervan zich beperkt tot vakmanschap.

De grootste beleidsveranderingen, echter, vloeien voort uit de manier waarop binnen beroepsgemeenschappen wordt geleerd. Het mag duidelijk zijn dat deze manier van leren niet past bij de bestaande, veelal procesgerichte, controlemechanismen van ministerie, onderwijsinspectie en KCE. Aangezien er binnen een beroepsgemeenschap veel geleerd wordt, maar het niet altijd duidelijk is wáár en wanneer geleerd wordt, verhouden de bestaande elementen van de "controletoeren in de BVE-sector" (McDaniel & Immers, 2006, p. 2) zoals de '850 urennorm' zich zachts gezegd maar moeizaam tot deze manier van leren. In de risicoanalyse van het herontwerp van het MBO heeft Berenschot al geconstateerd dat instellingen het toezicht door de Inspectie van het Onderwijs op de naleving van deze norm als te star ervaren, "omdat zij in toenemende mate contacttijd zouden steken in nieuwe begeleidingsvormen in plaats van traditionele lessen" (Basoski, Wiegiers & Overmeer, 2007, p. 25). Controle op geplande uren en registratie van aanwezigheid passen eerder bij een 'machineorganisatie' van de vorige eeuw, dan bij een professionele organisatie die ROC's in onze kennissamenleving willen en moeten zijn. Daar waar eigentijdse arbeidsorganisaties al geruime tijd afscheid hebben genomen van de prikklok, lijkt deze binnen het MBO als gevolg van externe druk juist geïntroduceerd te worden. Een 'machineorganisatie' past bij een overzichtelijke en stabiele omgeving, waarbij standaardisering van werkprocessen het belangrijkste coördinatiemechanisme is. De complexe en dynamische omgeving van vandaag vereist echter een ander type organisatie. Deze moderne professionele organisaties zijn meer gebaat bij standaardisatie van bekwaamheden en output (Mintzberg, 1998).

Wat betreft standaardisatie van bekwaamheden betekent dit dat ROC's er voor moeten zorgen dat zij ook op de lange termijn kunnen beschikken over voldoende deskundig en gemotiveerd personeel. Dat kan onder meer door het aantrekkelijk te maken voor zittende, kwalitatief goede, medewerkers om door te werken na de pensioengerechtigde leeftijd. Dit vergt een gepersonaliseerde aanpak waarbij gedacht kan worden aan het geven van taken op het gebied van coaching van collega's, werken in deeltijd, extra belonen en goede secundaire arbeidsvoorwaarden. Een andere maatregel is het stimuleren van vakmensen uit het bedrijfsleven om in deeltijd in het MBO te gaan werken (bijvoorbeeld twee dagen per week). Verder kunnen jongeren geprikkeld worden om in het MBO te

gaan werken, bijvoorbeeld door hen goede salariering, aantrekkelijke arbeidsvoorwaarden en loopbaanmogelijkheden te bieden. Uiteraard is ook het investeren in professionalisering van medewerkers, onder meer door hen te laten participeren in de genoemde beroepsgemeenschappen, van groot belang. Tenslotte kan zogenaamde 'persoonscertificering' (McDaniel & Immers, 2006, p. 25-26) een rol spelen bij standaardisering van bekwaamheden. Hierbij wordt gekeken of een medewerker voldoet aan bepaalde eisen die aan hem of haar worden gesteld. Denk daarbij aan actuele didactische kennis en vaardigheden of aan kennis van de ontwikkelingen in het werkveld.

Standaardisering van output heeft te maken met het maken van afspraken over te bereiken resultaten en daaraan gekoppelde financiële gevolgen. Hierbij kunnen de tien kernissues die McDaniel en Immers voor een accreditatieproces formuleren, een rol spelen (McDaniel & Immers, 2006, p. 23-24). Dat betekent dat ROC's onder meer worden afgerekend op de relatie met externe stakeholders, oordelen van deelnemers, onderwijsprestatiegegevens en het innovatieve vermogen van de organisatie. De onderwijsinspectie is binnen dit proces "de meest voor de hand liggende" (maar ook de enige!) accreditatieinstantie (McDaniel & Immers, 2006, p. 27).

### **3.2. Naar een andere kijk op onderwijs en leren**

Behalve impact op bve-bestel, zal integrale beroepsvorming via beroepsgemeenschappen ook invloed hebben op het strategisch beleid van ROC's, en dan met name op hun visie op onderwijs en leren en op hun rol binnen de regio. ROC's zullen zich mogelijk ongemakkelijk voelen bij een rol als 'facilitator' van beroepsgemeenschappen. Dit gevoel wordt deels veroorzaakt doordat men momenteel 'afgerekend' wordt op de reeds besproken organisatie van de werkprocessen. Maar de weerstand tegen beroepsgemeenschappen zal waarschijnlijk ook voortkomen uit het nog steeds dominante 'paradigma' van de school als 'opleidingsfabriek' (Geurts, 2003). Met andere woorden: de school is vooral 'op aarde' om (delen van) opleidingen, cursussen en/of workshops te verzorgen (soms op verzoek van een andere organisatie zoals een bedrijf). Als echter op een andere manier tegen het onderscheid tussen formeel en 'informeel' -spontaan, zelfgestuurd- leren wordt aangekeken, dan is de nieuwe rol waarschijnlijk beter acceptabel voor een ROC. Weistra (2005) illustreert bijvoorbeeld dat leeractiviteiten vaak zowel formele als informele kenmerken hebben. In navolging van Colley cs (2003) stelt hij voor om uit te gaan van de volgende aspecten van formaliteit:

- proces
- plaats en setting
- doelen
- leerinhoud (Weistra, 2005b, p. 19).

Weistra onderscheidt daarbij twee sturingsmechanismen: plannen/organiseren enerzijds en faciliteren anderzijds. Het eerste mechanisme past bij overwegend formeel leren, het tweede vooral bij informele vormen van leren. Wat betreft proces en plaats en setting stelt het ROC zich vooral faciliterend op. De onderwijsinstelling stelt faciliteiten ter beschikking (ICT-omgeving, ruimtes, middelen), maar de beroepsgemeenschappen bepalen of ze hiervan gebruik maken. Daarnaast bepalen de beroepsgemeenschappen in hoge mate ook hoe geleerd wordt. Wel hebben docenten hierbij een nadrukkelijke rol als expert op

het gebied van didactiek. Zij kunnen leden van de beroepsgemeenschappen er bijvoorbeeld op wijzen dat je van uitsluitend lezingen weinig leert. Wat betreft de leerinhoud en vooral de doelen zal het ROC een grotere plannende rol vervullen. Deelnemende docenten zullen ook moeten bewaken dat MBO-deelnemers ook werken aan de bekwaamheden uit de kwalificatiedossiers. Wat betreft de leerinhoud zullen docenten er ook op moeten letten dat MBO-deelnemers gebruik maken van leerinhouden waarmee zij werken aan de leerdoelen. Daarnaast spelen docenten en vakmensen uit de beroepspraktijk ook een rol bij het systematisch opbouwen van kennis, bij het uitbouwen van ervaringen en intuïtieve kennis tot een intern consistent, systematisch kennisbestand. Verder valideren docenten en vakmensen het geleerde via kwalitatief goede beoordelingen en spelen docenten een speciale rol in het bewaken van een brede basis. Bedrijven hebben immers vooral oog voor vakmanschap en minder voor integrale beroepsvorming in de brede zin van het woord (Vrieze cs, 2004). Het onderscheid formeel-informeel leren is dus bepaald niet 'zwart-wit'. Beroepsgemeenschappen kunnen nadrukkelijk formele kanten hebben en daarmee een vertrouwd concept zijn voor ROC's.

In wezen is de overgang van competentiegericht leren naar integrale beroepsvorming via beroepsgemeenschappen dan ook niet de zoveelste onderwijsinnovatie, maar een logische volgende fase in de evolutie van het middelbaar beroepsonderwijs.

### ***3.3. Herijking publieke beeld van onderwijs***

Overigens zijn het niet alleen ROC's die hun visie op onderwijs en leren moeten herijken. Hetzelfde geldt voor arbeidsorganisaties, vakbonden, vakmensen, deelnemers en hun ouders. Het overheersende beeld van leren in de publieke opinie is nog steeds dat van schoolse kennisoverdracht, de vele publicaties over onderwijsinnovaties ten spijt<sup>2</sup>. Als gesproken en geschreven wordt over leren, dan betreft het voornamelijk alleen de opleidingen, cursussen en trainingen.

Daarom is het aan te bevelen om nauw met het regionale bedrijfsleven samen te werken als het gaat om de vormgeving van het leren binnen beroepsgemeenschappen, onderwijskundig jargon te vermijden en te communiceren dat er nog steeds 'gewoon les wordt gegeven'. Daarnaast is samenwerking met brancheorganisaties van belang, plus een dialoog met deelnemers en hun ouders over deze onderwijsontwikkeling. Het feit dat geen sprake is van een nieuwe onderwijsinnovatie, zal de acceptatie van deze ontwikkeling vermoedelijk ten goede komen.

---

<sup>2</sup> Illustratief hiervoor is de recente klacht van de onderwijsvakbond Aob over dalende scholingsuitgaven binnen het onderwijs.



## Referenties

- Basoski, I., Wieggers, M. en Overveer, V. (2007). De kracht van het herontwerp. Onderzoek naar de succesfactoren en risico's van het herontwerp MBO. Utrecht: Berenschot
- Berg, J. van den en Doets, C. (red.) (2005). Een dag zonder leren, is een verloren dag. 's Hertogenbosch: CINOP
- Bijsterveldt-Vliegenthart, M. van (2007). Competentiegericht onderwijs en examens in mbo. Den Haag: OC&W. (brief aan de Tweede kamer der Staten-Generaal, d.d. 5 april 2007, kenmerk: BVE\Stelsel\2007\1035)
- Colley, H., P. Hodkinson, et al. (2003). Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. Leeds: Life Long Learning Institute: University of Leeds
- COLO (2007). Wat is een Competentie en wat zijn Kwalificatiedossiers?. Op 1 mei 2007 gehaald van: <http://www.colo.nl/?328>
- Dankbaar, M. (2005). Van platform naar kenniskring. 's Hertogenbosch: CINOP
- Duyvenbode, P. van (2005). Tweede versie handboekje identiteit en competentieren (concept). Voorburg: Het expertisecentrum confessioneel beroepsonderwijs
- Erpenbeck, J. (2004). Gedanken nach Innsbruck. *QUEM-Bulletin*, 6/2004, 1-7.
- Geurts, J. (2003). Van Opleidingsfabriek naar Loopbaancentrum. Pleidooi voor een integraal herontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs. *Gids Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie*, Den Haag: Elsevier
- Geurts, J. & Meijers, F. (2006). Burgerschap en beroepsvorming: beter balanceren tussen individuele en sociale vorming. B. Hoetjes & C. van der Meule (red.), *Wereldstedelingen. Bijdragen over burgerschap uit de lectoraten van De Haagse Hogeschool/TH Rijswijk*. 's-Gravenhage: De Haagse Hogeschool, 189-218
- Hakkarainen, K., Järvelä, S., Lipponen, L., & Lehtinen, E. (1998). Culture of collaboration in computer-supported learning: Finnish perspectives. *Journal of Interactive Learning Research*, 9, 271-288
- McDaniel, O.C. (2005). Voorzet voor een nieuwe Web. *Profiel*, maart 2005.
- McDaniel, O. & Immers, R. (2006). Innovatie, kwaliteit en toezicht. Accreditatie als een alternatief systeem voor de BVE-sector. Amsterdam: CBE Consultants Nederland BV
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). Ruimte voor ambitie en innovatie in het mbo. Bestuurlijke agenda 2005 – 2010. Bve raad – aoc raad – ocv – Inv. Den Haag: OC&W

- Mintzberg, H. (1998). *Mintzberg over Management. De Wereld van onze Organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff BusinessPockets
- Nieuwenhuis, L. (2001). *Onderwijskundig leiderschap in de kenniseconomie: het organiseren van interactie met lokale innovatienetwerken*. C. Doets e.a. (red). *Onderwijskundig leiderschap in de bve*. 's Hertogenbosch: CINOP
- Rubens, W. (2006a). De pedagogische opdracht van het beroepsonderwijs. Op 1 mei 2007 gehaald van:  
[http://wilfredrubens.typepad.com/wilfred\\_rubens\\_weblog/2006/11/de\\_pedagogische.html](http://wilfredrubens.typepad.com/wilfred_rubens_weblog/2006/11/de_pedagogische.html)
- Rubens, W. (2006b). E-learning: van monoloog naar dialoog. Op 1 mei 2007 gehaald van:  
[http://wilfredrubens.typepad.com/wilfred\\_rubens\\_weblog/2006/05/elearning\\_van\\_m.html](http://wilfredrubens.typepad.com/wilfred_rubens_weblog/2006/05/elearning_van_m.html)
- Rubens, W., Lockhorst, D. en Admiraal, W. (2006). Kansen en belemmeringen voor e-learning in het MKB. *Opleiding & Ontwikkeling*, 7, 19, 21-24
- Sessums, C.D. (2006). Teacher Professional Development and the Learning Organization: How can the notion of communities of practice support an inquiry stance by teachers? Op 1 mei 2007 gehaald van  
<http://elgg.net/csessums/weblog/124446.html>
- Simons, P. R. J. (2003). Eindelijk aandacht voor didactiek van e-learning. Rubens, W., Tjepkema, S., Poell, R., Wagenaar, S. & Dekker, H. (Eds) (2003). *E-learning: meerwaarde of meer van hetzelfde?* *HRD Thema* 4(3), 18-26
- Vrieze, G., Mok, A.L. en Smit, F. (2003). *Beroepscultuur en beroepsethiek in ROC's*. Nijmegen: ITS
- Vrieze, G., Mok, A.L. en Smit, F. (2004). *Beroepsonderwijs als integrale beroepsvorming*. Nijmegen: ITS
- Weistra, H. (2005a). *Leren in werktijd. Een literatuuronderzoek naar formele en informele kenmerken van het leren (niet gepubliceerd)*.
- Weistra, H. (2005b). *Leerenergie en de voorwaarden voor (in)formeel leren*. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10, 18, 17-21
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press
- Wiercx, P. (2007). ). Bezoek SP-leider ontaardt in revolte. Op 1 mei 2007 gehaald van:  
<http://www.eindhovenendagblad.nl/helmondregio/article1311069.ece>