

# **Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004**

Voortgangsrapport tranche 2004

CINOP, 's-Hertogenbosch

Elly de Bruijn, José Hermanussen en Louise van de Venne

## Colofon

**Titel:** Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2004 : Voortgangsrapport tranche 2004  
**Auteurs:** Elly de Bruijn, José Hermanussen en Louise van de Venne  
**Tekstverzorging:** Daphne Doemges  
**Ontwerp omslag:** Theo van Leeuwen BNO  
**Vormgeving:** Evert van de Biezen  
**Bestelnummer:** A00455

**Uitgave:** CINOP, 's-Hertogenbosch  
Februari 2008

© CINOP 2008

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 978-90-5003-527-9



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



**Het Platform  
Beroepsonderwijs**

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

# Voorwoord

---

Het Innovatiearrangement Beroepskolom is in 2003 gestart als subsidieregeling voor de diepte-innovatie van het beroepsonderwijs. Deze regeling die door *Het Platform Beroepsonderwijs* (HPBO) mede namens de Stichting van de Arbeid en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt uitgevoerd, heeft als doel bijzondere experimenten te stimuleren die het beroepsonderwijs als geheel verder helpen. Naast innovatie is samenwerking een belangrijk sleutelwoord. Samenwerking tussen onderwijsinstellingen in de beroepskolom, tussen vmbo, mbo, hbo, maar bovenal samenwerking met het bedrijfsleven sectoraal of regionaal. Inmiddels is de eerste serie vernieuwingsprojecten afgelopen, bevindt de tweede serie vernieuwingsprojecten zich in de eindfase en zijn al weer volgende reeksen vernieuwingsprojecten gestart.

In 2004 ontwikkelden *Het Platform Beroepsonderwijs* en CINOP Expertisecentrum een ambitieus design voor de evaluatie van de eerste twee reeksen vernieuwingsprojecten die in het kader van de Subsidieregeling Innovatiearrangement zijn gestart, tranche 2003 en 2004.

In dit evaluatiedesign wordt een meer klassieke benadering – bestaande uit het op een afstand kijken en rekenschap geven voor de publieke verantwoording – gecombineerd met een experimentele benadering waarin betrokkenen van het project zelf, de HPBO-procesmanagers en onderzoekers van CINOP Expertisecentrum samen actief kennis delen, verder ontwikkelen en transfereren naar andere innovators in het beroepsonderwijs. Zo heeft in het najaar van 2007 op de Beroepskolommanifestatie een groot aantal samenwerkingsverbanden hun projectresultaten met anderen gedeeld. Ook is een viertal boekjes gepresenteerd met voorbeelden en inzichten over de belangrijkste thema's van het Innovatiearrangement Beroepskolom.

Het evaluatieprogramma 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 voortgangsrapportage beschrijft de voortgang van de tweede serie vernieuwingsprojecten halverwege hun projectperiode (voorjaar 2007). Van deze projecten die in 2005 zijn gestart als Innovatiearrangementen 2004, is begin 2007 inmiddels een aantal vorderingen te verwachten ten aanzien van de vormgeving van nieuwe pedagogisch-didactische praktijken, de vertaalslag daarvan in de onderwijsorganisatie en robuuste vormen van partnerschap. Ook op het gebied van effecten is een eerste realisatie van de ambities te verwachten. Het rapport laat zien dat er inderdaad beloftevolle aanzetten zijn ontwikkeld. Maar het rapport laat tegelijkertijd zien dat er in de tweede projectperiode nog een flinke slag gemaakt moet worden om de realisatie van de doelen van het Innovatiearrangement dichterbij te brengen.

Door de goede samenwerking tussen *Het Platform Beroepsonderwijs* en CINOP Expertisecentrum, de deskundige leiding van projectleider Elly de Bruijn en de inspirerende adviezen van Jan Geurts en de begeleidingscommissie, het werk van de onderzoekers en procesmanagers en natuurlijk de bereidheid en inzet van de betrokkenen van de vernieuwingsprojecten van het Innovatiearrangement zelf, wordt zo een bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van een kennisbasis over vernieuwing in het beroepsonderwijs.

Dries van Delft, directeur *Het Platform Beroepsonderwijs*  
Marco Wilke, directeur CINOP Expertisecentrum

# Inhoudsopgave

---

<b>1 Inleiding</b>	<b>1</b>
1.1 Subsidieregeling Innovatiearrangement	1
1.1 Algemene typering projecten	5
1.3 Evaluatieaanpak	6
1.4 Analyse kader	10
1.5 Leeswijzer	16
<b>2 Processen en actoren: een beeld van praktijken</b>	<b>19</b>
2.1 Processen	20
2.1.1 De projecten getypeerd	21
2.1.2 Pedagogisch-didactische processen	23
2.1.3 Samenvatting	27
2.2 Actoren	28
2.2.1 De projecten getypeerd	28
2.2.2 Actoren: naar proactieve samenwerkingsverbanden	30
2.2.3 Samenvatting	34
2.3 Innovatieproces	35
2.3.1 Organisatie-innovatie	35
2.3.2 Projectaanpak	39
2.3.3 Samenvatting	42
2.4 Samenvatting, conclusies en een blik vooruit	43



<b>3 Effecten: een kwantitatief beeld</b>	<b>51</b>
3.1 Schoolloopbaangegevens	51
3.1.1 Deelnemersbestand	52
3.1.2 Doorstroom	55
3.1.3 Uitstroom	56
3.1.2 Deelnemerspopulatie nader bekeken	63
3.2 Uitkomsten Barometer Imago Beroepsonderwijs	66
3.2.1 Aanpak	67
3.2.2 Beelden van betrokkenen	68
3.2.3 Beelden gerelateerd aan de aard van projecten	71
3.3 Samenvatting	75
<b>4 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen</b>	<b>79</b>
4.1 Processen en actoren	79
4.2 Effecten	81
<b>Literatuur</b>	<b>85</b>





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. 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. In deze rapportage wordt de voortgang van de tweede tranche projecten (Innovatiearrangement 2004) in kaart gebracht halverwege hun projectperiode. 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, sloten de Stichting van de Arbeid, *Het Platform Beroepsonderwijs*<sup>1</sup> en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in juni 2003 het convenant 'Samenwerking ten behoeve van innovatie in het beroepsonderwijs' af. Met dit convenant is de intentie geuit om te werken aan een krachtige samenwerking tussen onderwijs

<sup>1</sup> Het platform is een bundeling van krachten van organisaties voor vmbo, mbo en hbo, inclusief de koepelorganisatie van de kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (Colo).

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 ging de eerste tranche van twintig diepteprojecten van start en in 2005 de tweede tranche met zestien 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 and 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 een 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 verschillen<sup>2</sup>. 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. Hierdoor was er meer ruimte om een gedegen plan te ontwikkelen, met ondersteuning van de procesmanagers van *Het Platform Beroepsonderwijs*.

<sup>2</sup> Vanaf de derde tranche is het uitvoeringsregime van het Innovatiearrangement drastisch gewijzigd, zie [www.hetplatformberoepsonderwijs.nl](http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl).

Een tweede verschil is de financiële procedure. De uiteindelijk gehonoreerde projecten van tranche 2004 krijgen 40 procent direct na goedkeuring van het projectplan, 40 procent na de tussenrapportage en 20 procent na afloop van het project. Het Platform Beroepsonderwijs heeft daarmee een sturingsmiddel in handen dat ze niet had 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.

## 1.1 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:

- zes projecten sectoroverstijgend;
- vier richten zich op de sector techniek
- één op de sector zorg en welzijn;
- één project richt zich op twee sectoren (techniek en zorg en welzijn);
- één op de sector economie;
- één op toerisme en horeca;
- twee 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 branchegerichte kolomprojecten.

Twee projecten zijn geïnitieerd vanuit een lerarenopleiding en nemen daardoor een iets andere positie in (*TOP-3C* en *Docent Beroepsonderwijs*). Deze projecten nemen een dubbelslag: een opleidingstraject voor aankomende docenten dat uitgevoerd wordt in de context van het beroepsonderwijs (vmbo-mbo-scholen) en tegelijkertijd het competentie- dan wel praktijkgerichte onderwijs in vmbo-mbo versterken. De aankomende docenten leren in scholen waar nieuwe praktijken centraal staan en geven er ook mee 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) als tweedegraadsdocenten.

### 1.3 Evaluatieaanpak

De evaluatie van het Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 en 2004 wordt uitgevoerd via een samenwerking tussen *Het Platform Beroepsonderwijs* en 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, ontwikkelden CINOP Expertisecentrum en *Het Platform Beroepsonderwijs* een methodiek, waarbij evaluatie/monitoring, iteratieve kennisontwikkeling en transfer nauw aan elkaar zijn gelieerd. Deze methodiek is beschreven in het eerste jaarrapport over tranche 2003 (De Bruijn en 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’<sup>3</sup> worden besproken en geanalyseerd. Na oplevering van de tussentijdse

3 Die evaluatiebril is de concrete vertaling van de ambities en doelen van het Innovatiearrangement, zie volgende paragraaf.

voortgangsrapportage en de eindrapportage door de projecten 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.<sup>4</sup>

- 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, studenten<sup>5</sup> 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*)<sup>6</sup> van de tussen- en eindrapportages van de projecten aan *Het Platform Beroepsonderwijs* door CINOP Expertisecentrum met als centrale vraag: ‘Strookt het gestelde in de rapportages met de waarneming van het onderzoeksteam van CINOP Expertisecentrum?’.

4 Voor de eerste tranche (zie De Bruijn, Hermanussen en Van de Venne, in voorbereiding) dienden deze projectplaatjes tevens als databronnen voor de samenstelling van een achttal projectbiografieën.

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

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

- 4 Bundeling van de ervaringen van de 36 projecten in *Kenniskringen* waarin gewerkt wordt aan projectoverstijgende kennisproducten en daaraan gekoppelde transfer<sup>7</sup>. 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.

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 CINOP Expertisecentrum in het kader van de methodiek van praktijktheorieontwikkeling.

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.

<sup>7</sup> Deze werklijn heeft in de tweede helft van 2007 een viertal publicaties opgeleverd waarin de inzichten vanuit de kenniskringen zijn beschreven (zie literatuurlijst) en een populariserende versie waarin de belangrijkste inzichten zijn samengevat. Op de Beroepskolommanifestatie van november 2007 zijn de leeropbrengsten voor het voetlicht gebracht. Zie ook [www.hetplatformberoepsonderwijs.nl](http://www.hetplatformberoepsonderwijs.nl).



## CONCRETE ACTIVITEITEN IN 2006 EN 2007 TEN AANZIEN VAN TRANCHE 2004

### 1. SCOUWING:

De zestien projecten uit Innovatiearrangement 2004 zijn in de tweede helft van 2005 gestart. Met alle projecten was in 2005 een kennismakingsgesprek gevoerd waarbij zowel de voorbereiding van de verschillende evaluatieactiviteiten onderwerp van gesprek was, als de ambities en beoogde werkwijze van de projecten.

Na oplevering van de voortgangsrapportages door de projecten, zijn schouwingen uitgevoerd door de procesmanagers van *Het Platform Beroepsonderwijs* in samenspraak met onderzoekers van CINOP Expertisecentrum. Vijftien van de in totaal zeventien betrokken projecten (16 uit de tweede tranche en 1 project uit de eerste tranche dat vanwege uitloop in het evaluatieritme van de tweede tranche meeloopt) zijn bezocht in de periode oktober 2006 tot en met juli 2007. De inzichten zijn in schouwingverslagen neergelegd. De overige twee projecten<sup>8</sup> zijn later bezocht en vanwege het ontbreken van gegevens daarom in de analyses in dit rapport niet betrokken.

### 2. RESULTAATMETING:

In het voorjaar van 2006 is de eerste meting bij tranche 2004 gehouden. De resultaten van deze meting zijn in de zomer van 2006 teruggekoppeld naar de projecten. In het voorjaar van 2007 vond de tweede meting onder de projecten plaats. De resultaten van deze meting en de vergelijking met de eerste meting, zijn via zogenaamde projectrapportages eind 2007/begin 2008 teruggekoppeld naar de projecten en na fiatting opgenomen in het brondocument (dat als bijlage bij deze rapportage beschikbaar is).

### 3. ADVISERING:

Eind 2006 is over alle projecten die op dat moment een tussentijdse voortgangsrapportage hadden opgeleverd (9 van de 16 projecten) een second opinion gegeven over de voortgang.

<sup>8</sup> Het project *Study & Work* en het project *Novia*.

#### 4. KENNISKRINGEN:

De projecten uit de tweede tranche hebben in 2006 gezamenlijk met de eerste tranche projecten geparticipeerd in vier kenniskringen. Begin 2007 hebben deze kringen hun werk afgerond. Inzichten en leermomenten zijn verwerkt in de kenniskringproducten (De Bruijn, 2007; Hermanussen en Klarus, 2007; Van den Berg en Geurts, 2007; Westerhuis, 2007; Oosthoek en 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).

### 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 jaarrapport over tranche 2003 (De Bruijn en Hermanussen, 2005).

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. Hierbij zijn pedagogisch-didactische vernieuwing, het creëren van perspectiefrijke leeromgevingen en het ontwikkelen van netwerken en ketens van betrokken actoren belangrijke aandachtspunten. Wat dit laatste betreft moet zowel aan een verticale bundeling van krachten in de regio (samenwerking tussen instellingen binnen de onderwijskolom) worden gedacht, als aan horizontale bundeling (samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven).

Deze ambitie en visie vormen de basis voor het analysekader dat CINOP 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 imago-verbetering) moeten in samenhang met deze processen in ogenschouw worden genomen. In Figuur 1.1 (pagina 13) 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 bekijken 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:

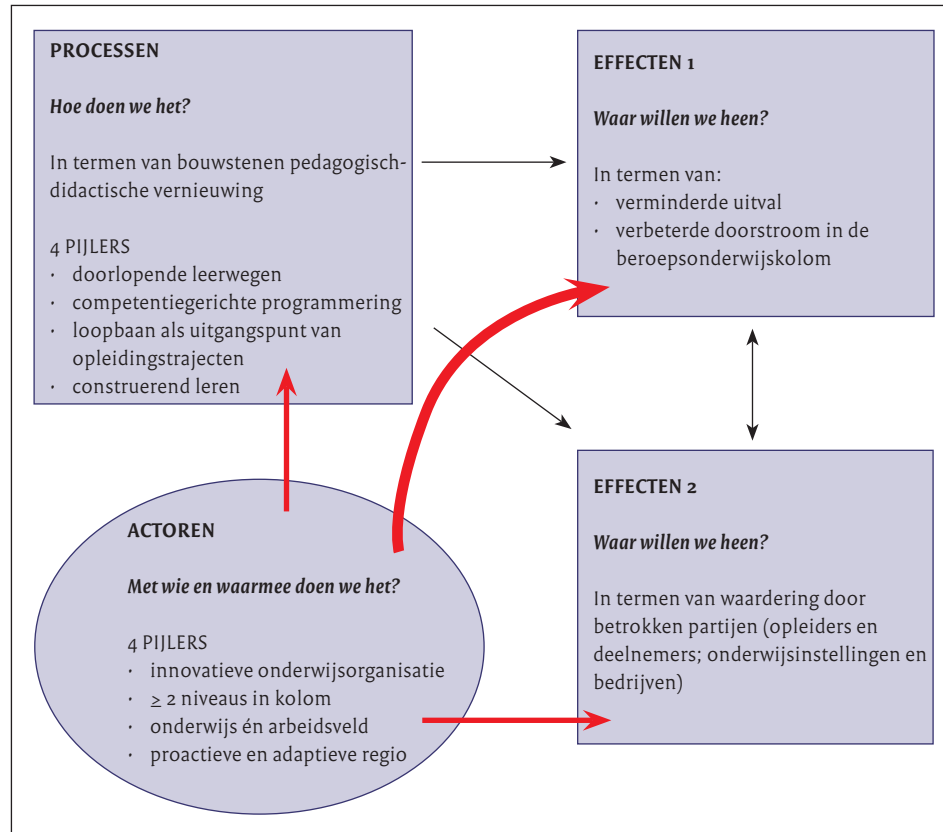
- 5 Binnen onderwijsinstellingen voor beroepsonderwijs is sprake van *congruentie* tussen secundaire en primaire processen. Organisatieprocessen hangen samen met en geven ruimte aan innovatie van primaire processen. Belangrijke kenmerken van de organisatie zijn dan: ‘vraaggerichtheid’, ‘lerend vermogen (hrd-beleid)’, ‘flexibiliteit’ en ‘verankering in de regionale kennisinfrastructuur (inclusief samenwerking binnen de beroepsonderwijskolom)’.
- 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’.

#### **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-makership* tussen bedrijfsleven en het beroepsonderwijs/de beroepsonderwijskolom bij de vormgeving van opleidingstrajecten. Co-makership heeft betrekking op alle niveaus (bestuur, management, opleiders) en kent verschillende vormen (van overleg tot samenwerking binnen concrete opleidingstrajecten).

**Figuur 1.1** De ambitie van het Innovatiearrangement vanuit een evaluatieve invalshoek



- 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 (onder andere 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 vormt het pijlerraamwerk het denkkader voor de kenniskringen die eind 2004 van start zijn gegaan.

#### **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 Beroepsonderwijs*.

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 het 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.

Uit de reeks indicatoren zijn zes innovatiedimensies gedestilleerd<sup>9</sup>:

- 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*;
- 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* of *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-makership* tussen de *onderwijspartners* in de kolom waarbij de ene pool staat voor *structurele samenwerking zichtbaar in leerarrangementen van deelnemers*, terwijl de andere pool staat voor *overleg en contacten*;
- 6 *co-makership onderwijs-bedrijfsleven* met als ene pool *samenwerking binnen klassieke kaders* en als andere pool *samen denken en doen*.

<sup>9</sup> Zie het brondocument voor een verdere toelichting, Hermanussen en De Bruijn, 2008.

De laatste twee dimensies zijn ook bij de analyses voor de tweede jaarrapportage over tranche 2003 gehanteerd (zie De Bruijn en Hermanussen, 2006).

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 (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 voortgangsrapportages 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 halverwege de projectperiode 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. We geven zo een nadere reflectie op de inhoud van de beoogde innovatie, de innovatieaanpak en de resultaatgegevens tot medio 2007. De samenhang tussen de vormgeving van de innovatie (de linkerkant van het pijlerraamwerk) en de beoogde effecten (de rechterkant van het pijlerraamwerk) is daarbij een belangrijk aandachtspunt. Het afsluitende hoofdstuk formuleert een aantal conclusies die ook voor volgende projecten in het kader van het Innovatiearrangement relevant zijn.



Het brondocument dat als aparte bijlagenbundeling<sup>10</sup> wordt uitgebracht, bestaat uit:

- 1 zeventien schetsen van de projecten uit tranche 2004. De projectschets is de presentatie van de verzamelde gegevens in het kader van de effectmeting (in-, door- en uitstroomgegevens en de resultaten van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*). In deze schetsen wordt gerapporteerd over de tweede meting waarbij een vergelijking wordt gemaakt met de resultaten van de eerste meting. De schetsen zijn als afzonderlijke portretten 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 zijn ingedeeld 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 (effecten) waaronder de verschillen in antwoorden per indicator van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*, per respondentengroep en per cluster projecten.

<sup>10</sup> Hermanussen, J. en Bruijn, E. de (2008). *Brondocument. Bijlage bij voortgangsrapportage over Innovatiearrangement 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).



# Processen en actoren: een beeld van praktijken

# 2

Van de projecten die in 2005 zijn gestart als Innovatiearrangementen 2004, is inmiddels een aantal vorderingen te verwachten ten aanzien van de vormgeving van nieuwe pedagogisch-didactische praktijken en de vertaalslag daarvan in de onderwijsorganisatie. Zijn er al concrete uitvoeringspraktijken op het niveau van de deelnemers zichtbaar? Of is de ontwerpfase als voorbereiding op de uitvoering van leerarrangementen nog volop bezig? Kent de externe samenwerking in de onderwijskolom en de samenwerking met bedrijfsleven en andere instellingen al verdergaande invullingen dan kennismaken en overleggen?

Dit hoofdstuk schetst in vervolg op het eerste beeld dat in het jaarrapport 2005 is gegeven van Innovatiearrangement 2004 (De Bruijn en Hermanussen, 2006, hoofdstuk 3), de stand van zaken van innovatiepraktijken ongeveer halverwege de projectperiode. Die schets bestaat uit voorbeelden, een typering van het procesverloop en een aantal voorlopige leermomenten en condities waarvan aangenomen kan worden dat deze aan de vorderingen hebben bijgedragen.

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 een zestal innovatiematrices, die samen de kernambities van de vormgeving van het Innovatiearrangement weergeven. Zo kunnen de ontwikkelingen en voorlopige resultaten van Innovatiearrangement 2004 scherper getypeerd worden. 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 voorlopige vormgevingsresultaten. De toon van het hoofdstuk is daarom tegelijkertijd optimistisch (de potentie laten zien van ontwikkelde praktijken) en kritisch (zijn vormgevingsdoelen al ten dele bereikt?).

Met de innovatiedimensies als kapstok bespreekt paragraaf 2.1 de vormgeving van de primaire processen. Paragraaf 2.2 gaat in op de vormgeving van de samenwerking tussen de onderwijspartners en de samenwerking 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 twee 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 Beroepskolom werken en projecten die dit minder doen, trekt conclusies en kijkt vooruit naar mogelijk te verwachten ontwikkelingen.

## 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, ongeveer halverwege de projectperiode, deze nieuwe praktijken weet vorm te geven 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 competentiegerichte programmering 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 vervolgoopleidingen (De Bruijn, 2006).

### 2.1.1 De projecten getypeerd

Figuur 2.1 (pagina 22) typeert de projecten wat betreft de primaire processen op inhoud en aanpak. De positionering van de projecten op de y-as laat zien, dat het merendeel van de projecten zich ontwikkelt in de richting van construerend leren en opleiden (12 projecten scoren positief tegen 3 negatief). Hoewel de vorderingen daarin – gezien de relatief magere scores – nog niet echt substantieel zijn. In het vertalen van de inhoud en uitgangspunten in een adaptieve aanpak zijn de projecten minder ver gevorderd dan men op grond van hun doelen en uitgangspunten van construerend leren en opleiden zou kunnen verwachten (9 projecten scoren op de x-as positief tegen 6 projecten negatief). De pedagogisch-didactische aanpak is in die zin niet in lijn met de geformuleerde uitgangspunten en leerinhouden. De verwachting is uiteraard dat de projecten zich op beide dimensies in de loop van het innovatieproces sterker zullen profileren.

### 2.1.2 Pedagogisch-didactische processen

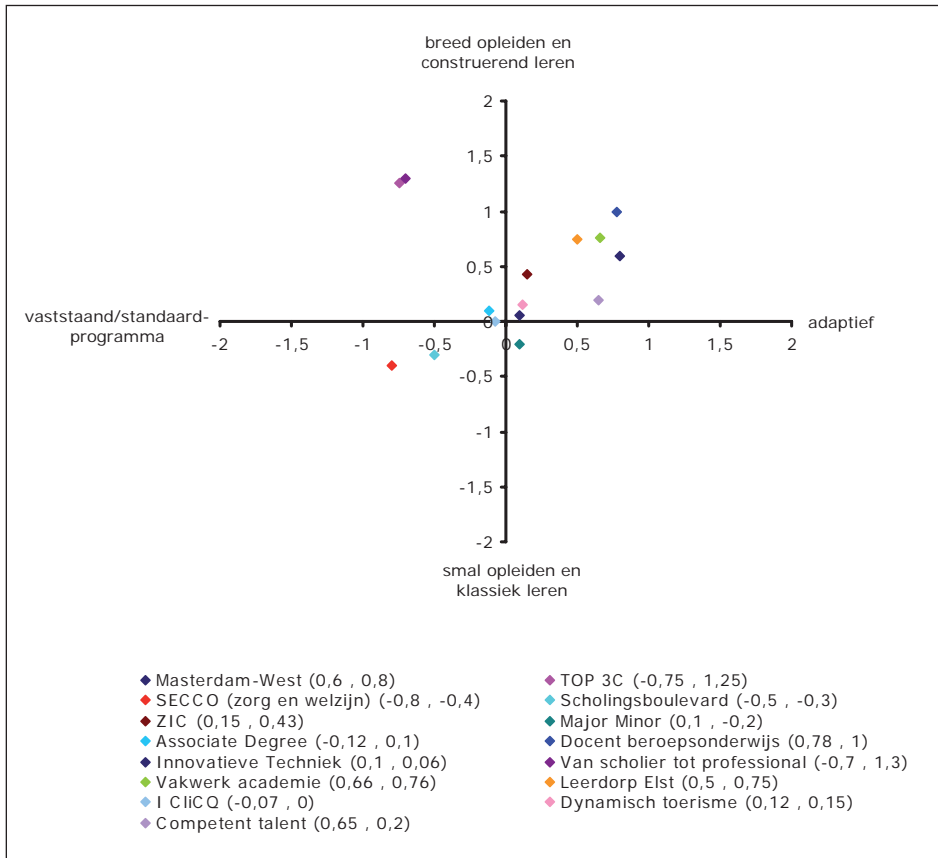
#### INHOUD VAN MAATWERKTRAJECTEN

Het merendeel van de projecten laat halverwege de projectperiode zien dat zij zich in termen van 'breed opleiden en construerend leren' qua onderwijsinhoudelijk concept in de richting van de doelen van het Innovatiearrangement ontwikkelen. De meeste projecten ontwikkelen zich dus op deze inhoudsdimensie, hoewel nog niet in hoge mate in de gewenste richting. De projecten *Docent Beroepsonderwijs*, *Vakwerkacademie*, *Leerdorp Elst*, *TOP-3C*, *Van Scholier tot Professional*, *Masterdam-West* en *ZIC* profileren zich met scores van >0.60 het sterkst.

*Docent Beroepsonderwijs* en *TOP-3C* claimen in hun ontwerp een dubbelslag. Voor het project *Docent Beroepsonderwijs* gaat het om een drieslag, namelijk competentiegericht opleiden van de studenten, intern professionaliseren van het zittende personeel en schoolontwikkeling (Hermanussen, Teurlings en van der Neut, 2007). Studenten treden in dienst bij een van de deelnemende vmbo-scholen. De lerarenopleiding faciliteert de school en de teams waar ze deel van uitmaken zijn grotendeels voor hun begeleiding verantwoordelijk. De studenten werken van meet af aan als volwaardig collega mee in teams van docenten die trachten competentiegericht opleiden voor hun vmbo-leerlingen vorm te geven. Ook in *TOP-3C* gaat het om het opleiden van (avo-)docenten die competentiegericht beroepsonderwijs mede kunnen

vormgeven. Doel is om professionals te ontwikkelen en tevens om dat te doen in een authentieke leersituatie (competentiegericht beroepsonderwijs).

**Figuur 2.1** Innovatiematrix: Mate van maatwerk



Hoewel ook *Leerdorp Elst* zich in redelijke mate volgens de principes van construerend leren en opleiden profileert en tegelijkertijd streeft naar een sterke afstemming met opleidings- en organisatieprocessen, vergt dit meer tijd dan aanvankelijk werd verwacht. Ook *SECCO* en *Scholingsboulevard* lijken meer tijd nodig te hebben en blijven vooralsnog steken in de fase van inhoudelijke conceptontwikkeling.

*SECCO* heeft een wat smalle insteek met een accent op materiaalontwikkeling. *Scholingsboulevard* heeft zichzelf veel tijd gegund voor de ontwikkelfase – wellicht mede in samenhang met het wachten op nieuwbouw – en lijkt zich qua conceptontwikkeling vooralsnog op het vmbo te richten en minder op het mbo.

*Major Minor* laat met de ontwikkeling van minors een interessant nieuw concept zien, dat ontworpen is volgens de principes van construerend leren en opleiden. Cruciaal is de vraag hoe het minor-deel (30%) op basis van deze principes geïntegreerd wordt in de resterende curriculumtijd (major-deel en vrije keuzedeel).

Deze laatste drie projecten positioneren zich nog dichterbij de tegenpool van ‘smal opleiden en klassiek leren’ dan de overige projecten die zich meer positioneren in de richting van ‘construerend leren en opleiden’. *Associate Degree*, *Innovatieve Techniek*, *Dynamisch Toerisme*, *ICliCQ* en *Competent Talent* bevinden zich in termen van construerend leren en opleiden nog wat in een middenpositie. Voor deze projecten – waarin verschillende elementen van deze kenmerken al zichtbaar zijn, maar nog niet geheel uit de verf komen – is de verwachting dat in de resterende projectperiode beweging op dit vlak te zien zal zijn.

Twee voorbeelden van *good practice* illustreren hoe construerend leren en opleiden vorm kan krijgen.

---

#### **Competentiegericht leren en loopbaanleren**

In de deelprojecten van *Masterdam-West* wordt competentiegericht opgeleid en speelt de beroepspraktijk een belangrijke rol. Docenten van de ict-academie die actief zijn binnen één van de projecten van *Masterdam-West* (ict-project *WenS*) geven aan dat de helft van het curriculum op school bestaat uit projecten, waarbinnen leerlingen werken aan het ontwikkelen/behalen van competenties. Het project start met een tweedaagse introductie, waarbij informatie wordt gegeven en de opdracht wordt

verduidelijkt. Daarna gaan groepen leerlingen zelf aan de slag. Hierbij worden ze ondersteund met lessen die inspelen op de voor het project benodigde kennis en vaardigheden. Daarnaast heeft iedere groep een tutor.

Voorbeelden van projecten zijn:

- het opzetten van een bedrijfje (gericht op netwerkbeheer);
- het maken van een helpdesk voor een basisschool;
- het oprichten van een magazijn voor een computerclub.

Elke projectgroep moet aan het eind van het project een presentatie verzorgen in de vorm van een powerpointpresentatie, een boekje of een klantgesprek, waarbij duidelijk wordt wat ze geleerd hebben.

Bij het projectbedrijf *WenS* is de centrale doelstelling onderwijs en bedrijfsleven samen te brengen. Leerlingen moeten solliciteren bij *WenS*, waarbij het belangrijkste criterium motivatie is. Eenmaal aangenomen starten de leerlingen met een theoretische opleiding van twee tot drie maanden om de internationaal erkende certificaten Microsoft en CISCO te behalen. Daarna worden ze geplaatst als trainee bij bedrijven, waar ervaringen opdoen uitgangspunt is. Het bedrijfsleven is erg enthousiast over *WenS* en over de leerlingen die geplaatst worden. Het werkt graag mee aan het verder opleiden van deze leerlingen. De coördinator van *WenS* benadrukt dat het belangrijk is dat competentiegericht leren met beleid en doordacht moet worden ingevoerd, waarbij er blijvend aandacht is voor het aanreiken van kennis en voor de begeleiding van leerlingen.

De leerlingen van de ict-academie/*WenS* zijn zeer te spreken over de ervaringen die zij bij *WenS* hebben opgedaan. Zij vinden dat ze door het project een goede kijk gekregen hebben op het bedrijfsleven. Hun ervaringen met lesgeven aan docenten en leerlingen op een basisschool hebben hen zelfvertrouwen gegeven.

---

### **Driehoek docenten, leerlingen en lerarenopleiding**

In het project *Docent Beroepsonderwijs* speelt de driehoek docenten, leerlingen en lerarenopleiding een cruciale rol. In dit project worden studenten en zij-instromers voorbereid op een loopbaan als docent beroepsonderwijs. Het betreft studenten en zij-instromers aan vijf deelnemende vmbo-scholen die vrijwel volledig in de praktijk van de scholen worden opgeleid. De studenten treden in dienst bij de school. Hun opleiding is zo georganiseerd dat de teams waarvan ze deel uitmaken, grotendeels voor hun begeleiding verantwoordelijk zijn. De betrokken lerarenopleiding faciliteert de school en de docent in opleiding door de wekelijkse aanwezigheid (twee tot drie dagdelen) van een lerarenopleider in de school, door maandelijkse werkconferenties per vak/leergebied en door middel van een elektronische leeromgeving. Deze ondersteuning is volledig maatwerk en sluit aan bij de praktijkervaringen van de studenten. Het bedrijfsleven wordt in dit project gevormd door de vmbo-scholen waar de studenten opgeleid worden. De scholen en de lerarenopleiding zijn coproducent van de opleiding.



Competentiegericht leren krijgt op verschillende manieren vorm: door het competentiegericht opleiden van studenten, door professionalisering van zittende docenten en door de beroepspraktijkcomponent van de leerlingen in de opleidingsscholen. De studenten werken als volwaardig collega mee in een team van docenten die trachten voor hun vmbo-leerlingen vormen van competentiegericht opleiden gestalte te geven. Zij zijn volledig verantwoordelijk voor afgebakende onderwijstaken en ontwikkeltaken. De grens tussen opleiding en praktijk is, volgens twee studenten waarmee tijdens het schouwingsbezoek is gesproken, vrijwel volledig verdwenen.

---

### **MAATWERK OP AANPAK: FACILITERING VAN LEERPROCESSEN**

Uitgangspunt van het Innovatiearrangement is een adaptieve manier van stimuleren en ondersteunen van het leerproces van de deelnemers (De Bruijn, 2006). *Docent Beroepsopleiding, Vakwerkacademie, Masterdam-West en Competent Talent* zijn hiermee, hoewel met nog wat magere scores (tussen 0.65 en 0.80), het verst gevorderd. Deze vorderingen zien we terug in de opzet van begeleidings- en beoordelingsactiviteiten ten aanzien van de leerlingen, maar ook in de organisatie van professionaliseringsactiviteiten van docenten. Hoewel deze projecten elementen hebben van een adaptieve aanpak, is deze aanpak minder ver uitgekristalliseerd dan men qua doelen en uitgangspunten zou kunnen verwachten. Wellicht heeft dit ermee te maken dat het faciliteren van nieuwe primaire processen sterker ingrijpt in bestaande structuren en culturen dan de projecten aanvankelijk voor ogen hebben en dus meer tijd vergt dan verwacht.

Verder zien we dat de projecten *SECCO, Scholingsboulevard, TOP-3C, Associate Degree, I CliCQ en Van Scholier tot Professional* veelal nog de kenmerken van een vaststaande standaardaanpak laten zien en zich nog weinig richting een adaptieve aanpak bewegen. Voor de projecten *TOP-3C* en *Van Scholier tot Professional* is deze relatief lage score opvallend, omdat deze twee projecten qua inhoud relatief hoog scoren. Daarmee wordt voor beide projecten (die zich in het bovenste linkerkwadrant bevinden) een inconsistent beeld zichtbaar. Bij *Scholier tot Professional* is van een ontwikkelingsgerichte aanpak, in de zin van *forward mapping*, nog nauwelijks sprake. Studenten werken in klassenverband, aan de hand van studiewijzers, zelfstandig standaardjaarprogramma's door. Ook *TOP-3C* loopt achter in gerealiseerde praktijk ten opzichte van de inhoudelijke uitgangspunten. Het leren van concepten in betekenisvolle contexten ten behoeve van beroepscompetenties is weliswaar het inhoudelijk principe, maar zowel in de opleidingspraktijk van de studenten in opleiding als in de praktijkscholen van de studenten, worden deze concepten nog

niet overtuigend in een gerealiseerde praktijk zichtbaar gemaakt. Er wordt bijvoorbeeld amper een link gelegd tussen de projectactiviteiten die studenten verrichten en de (individuele) leer- en opleidingsroutes van deze studenten; relaties met persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP) en dergelijke ontbreken.

SECCO is over het geheel gezien een duidelijke achterblijver. In dit project is de discrepantie het grootst tussen de ambities van het Innovatiearrangement met betrekking tot construerend opleiden en leren en een adaptieve aanpak.

De overige projecten nemen met een aantal elementen van een adaptieve aanpak een middenpositie in.

Twee voorbeelden van *good practice* laten zien hoe die adaptiviteit vorm kan krijgen.

---

#### **Opleiden van docenten in een authentieke leeromgeving als voertuig voor het authentieke leren van leerlingen: het concept**

Het project *TOP-3C* werkt aan productontwikkeling en kennisontwikkeling in een docentenwerkplaats. In de docentenwerkplaats ontwikkelen studenten van de lerarenopleiding en avo-docenten (van de proefscholen waar de studenten worden opgeleid) instrumenten voor schoolontwikkeling en modellen voor het werken met leerlingen in een leerwerkplaats. Vanuit die kennis worden programma's, opdrachten en ondersteunende trainingen uitgewerkt.

De volgende thematieken zijn uitgangspunt:

- Centrale activiteiten
  - evalueren;
  - de krachtige leeromgeving;
  - het ontwikkelen.
- Belemmeringen en kansen
  - barrières ervaren en overwinnen;
  - kansen zien en benutten.
- Inspiratie opdoen bij elkaar
  - ontdekken wat kan.

Op basis van bovenstaande thema's is de *TOP-3C*-didactiek ontwikkeld, die toegepast gaat worden bij de leerlingen van de deelnemende proefscholen. Centraal in de *TOP-3C*-didactiek is: 'concepten leren in betekenisvolle contexten van beroepscompetenties'. Deze didactiek bestaat uit een palet aan voorzieningen:

- begeleiding op de (leer)werkplek door avo-docenten;
  - flankerende vaardigheidstrainingen;
  - ondersteunende korte lessen, 'op afroep'.
-

---

### **Begeleiden en beoordelen**

In het project *Masterdam-West* voeren leerlingen van de ict-academie in het kader van hun competentieontwikkeling met hun mentor vier keer per jaar POP-gesprekken over wat ze in de voorliggende periode wel en niet geleerd hebben.

Ter afsluiting van de opleiding worden leerlingen beoordeeld in de vorm van een eindassessment.

Voorwaarden hiervoor zijn dat de leerling:

- de stage heeft voltooid;
- alle opdrachten heeft voldaan, zodat duidelijk is dat alle vereiste competenties beheerst worden;
- de proeve van bekwaamheid (PvB) met succes heeft afgelegd, met andere woorden: dat aangetoond is dat hij/zij als ict-medewerker in een (fictief) bedrijf kan functioneren. Competenties worden getoetst en een panel van docenten uit verschillende projectonderdelen beoordeelt de PvB.

De docenten benadrukken dat het streven is maatwerk te leveren, waarbij er steeds wordt gekeken wat de leerling doet in het bedrijf en hoe de school daarop kan aansluiten. Leidend is dat de leerling zijn/haar competenties behaalt. De leerling bepaalt zelf zijn/haar eigen tempo binnen het traject.

---

### **2.1.3 Samenvatting**

Driekwart van de projecten maakt 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. Een kwart van de projecten blijft nog wat steken in de fase van inhoudelijke conceptontwikkeling. Het faciliteren van het nieuwe onderwijsinhoudelijk concept door het vormgeven van een adaptieve begeleidingsaanpak en een daarop toegesneden begeleidings- en beoordelingssysteem te ontwikkelen, is minder sterk geprofileerd. Ongeveer de helft van de projecten maakt dit voorzichtig zichtbaar en bij de andere helft 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. Halverwege 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 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.

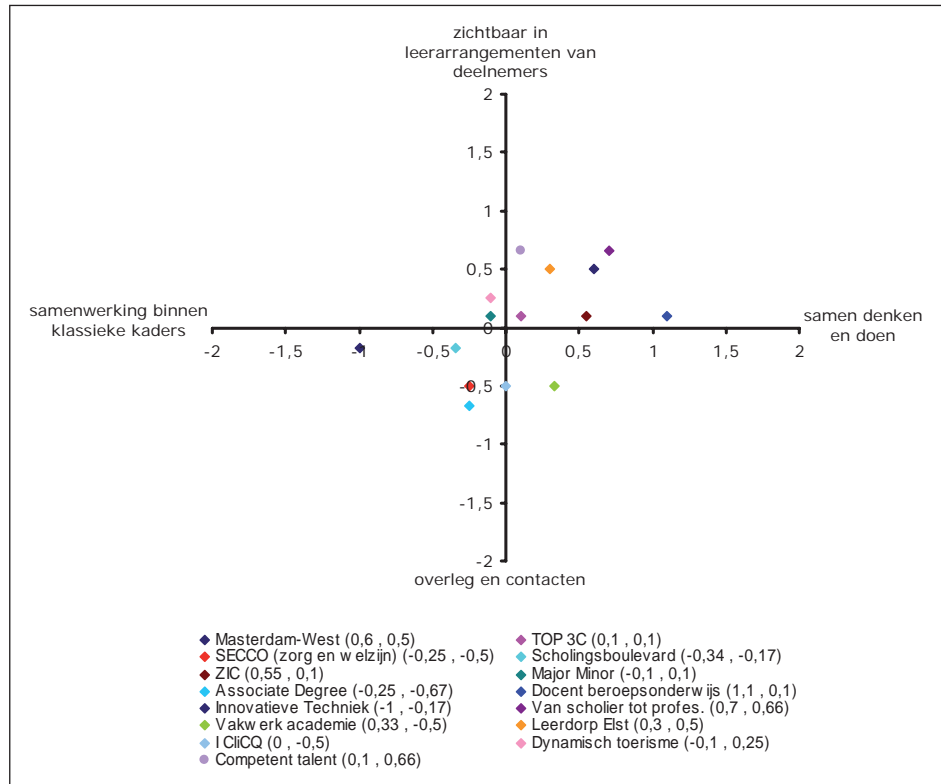
Deze paragraaf schetst een beeld van de mate waarin de projecten de externe samenwerkingsrelaties vormgeven, aangevuld met praktijkvoorbeelden over de wijze waarop men dit doet.

Om de mate van samenwerking zichtbaar te maken is een tweede innovatiematrix toegepast die ook gebruikt is in het jaarrapport 2005 om de aard van de samenwerking zichtbaar te maken (zie De Bruijn en Hermanussen, 2006). In deze matrix zijn twee samenwerkingsvormen onderscheiden: de samenwerking in de onderwijkskolom (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 onderwijkskolom (y-as) en op de externe samenwerking met bedrijven en andere instellingen in de regionale omgeving (x-as).

Figuur 2.2 Innovatiematrix: Mate van externe samenwerking



Circa twee derde van de projecten weet de externe samenwerking met instellingen in de onderwijskolom als ook met bedrijven en andere instellingen in de regio te vertalen naar uitvoeringspraktijken tot op het niveau van de deelnemers. Deze projecten die zich in Figuur 2.2 in de rechterbovenhoek bevinden, scoren zowel op de y-as als de x-as positief. Tegelijkertijd wordt ook duidelijk dat het in de uitvoering toch nog vaak gaat om een try-out in de vorm van

een pilot of experiment. Ook beperkt de uitvoeringspraktijk zich in een aantal van deze projecten nog tot een enkel segment van de beroepskolom. De scores zijn nog aan de lage kant. Twee projecten scoren positief op de samenwerking in de beroepskolom, maar negatief op de samenwerking met het bedrijfsleven, en bij twee andere projecten zien we een tegengesteld beeld (positief in de samenwerking met het bedrijfsleven en negatief in de samenwerking in de onderwijkskolom). Het resterende deel van de projecten (circa een derde) heeft moeite om beide typen van externe samenwerking vlot te trekken. Deze projecten scoren op beide externe samenwerkingsdimensies (met onderwijspartners en bedrijven)  $< 0$ .

### 2.2.2 Actoren: naar proactieve samenwerkingsverbanden

In de jaarrapportage over 2005 (De Bruijn en Hermanussen, 2006, hoofdstuk 3) is de reikwijdte van de tweede tranche projecten geschetst. Er is toen voor de aanvangsfase van de projecten geconcludeerd dat deze reikwijdte, zowel wat betreft de samenwerking met instellingen in de onderwijkskolom als met bedrijven en andere maatschappelijke instellingen, in het algemeen groter leek dan die van de eerste tranche projecten. Er is toen wel opgemerkt dat dit zich uiteraard nog zou moeten bewijzen.

#### EXTERNE SAMENWERKING IN DE ONDERWIJSKOLOM

Met betrekking tot de samenwerking in de onderwijkskolom zien we halverwege de projectuitvoering, vergeleken met tranche 2003 op datzelfde moment, een positiever resultaat. Terwijl bij tranche 2003 halverwege de projectuitvoering circa de helft van de projecten positief scoorde, is dat voor tranche 2004 halverwege de projectuitvoering circa twee derde. Dus de samenwerking in de onderwijkskolom in tranche 2004 is halverwege de projectperiode al in meer gevallen zichtbaar in leerarrangementen dan bij tranche 2003. Daarin zijn *Competent Talent*, *Van scholier tot Professional*, *Masterdam-West* en *Leerdorp Elst* het verst gevorderd, hoewel de scores nog niet sterk kunnen overtuigen. Tegelijkertijd moet worden vastgesteld dat *SECCO*, *Scholingsboulevard*, *Associate Degree*, *Innovatieve Techniek*, *Vakwerkacademie* en *I CliCQ* op het moment van de tussenschouwing (met scores  $< 0$ ) de samenwerking nog geen gestalte hebben gegeven op het niveau van concrete leerarrangementen voor deelnemers. De overige projecten nemen hier een middenpositie in.

Hoewel nu bij alle projecten sprake is van een uitvoeringspraktijk met leerlingen gaat het in het merendeel van de projecten nog om pilots of experimenten en bestrijkt men in sommige projecten ook nog niet alle kolomsegmenten die men beoogt te bereiken. Het project *Leerdorp Elst* is daar een voorbeeld van. Het ontwerp is dusdanig vernieuwend en gefocust op structuurwijzigingen qua organisatie- en opleidingsprocessen dat de tijd die hieraan besteed is, groter is geweest dan men aanvankelijk verwachtte. Dit project beoogt het vmbo-mbo-segment in een doorlopende leerlijn te vernieuwen. In de leerarrangementen zijn op het niveau van de deelnemers echter alleen nog maar vmbo-leerlingen betrokken.

Hierna illustreren twee voorbeelden van *good practice* hoe de partners externe samenwerking in de onderwijskolom vormgeven.

---

#### **De school en het leren midden in de samenleving**

Het project *Masterdam-West* in Amsterdam situeert de school en het leren midden in de samenleving. In de wijk is een onderwijsdienstencentrum en een fijnmazig netwerk van leer-/werkbedrijven en servicedesks verbonden met het dagelijkse leven in de regio. Nauwe samenwerking tussen de school, leerbedrijven en educatieve ondernemingen vormen samen met maatwerktrajecten en begeleiding van cursisten, de sleutels voor het succes. Het project is integraal, omdat het verbonden is met ander beleid en ontwikkelingsactiviteiten ter bevordering van de kenniseconomie, de leefbaarheid van de regio en de samenwerking met de partners: woningbouw, zorg en bedrijven.

De centrale gedachte is om beroepsonderwijs vorm te geven waarbij de levensdomeinen wonen, werken, leren en zorgen aan elkaar verbonden zijn. De (levens)loopbaan van jongeren is uitgangspunt voor het arrangeren van opleidingstrajecten die in netwerkachtige settings plaatsvinden. In die zin wordt de school 'binnenste buiten' gekeerd; dat wil zeggen als het ware 'op straat gezet' en vormt dan het transferpunt in de verbinding tussen de genoemde domeinen. De school voert mede de regie in de buurt.

Partners in dit Innovatiearrangement beperken zich niet alleen tot bedrijven en onderwijsinstellingen in de kolom. Woon- en zorgorganisaties zijn natuurlijke partners, bijvoorbeeld woningbouwvereniging Het Oosten. Ook de samenwerking met de gemeente (stadsdeelraden) is intensief.

---

---

### **‘Leren op de werkplek’ dragend principe in de onderwijskolom (vmbo-mbo-hbo)**

Het Scheepvaart en Transport College (STC) ontwikkelt met het project *Van Scholier tot Professional* vanuit het vmbo en mbo – in samenwerking met de Hogeschool Rotterdam en het bedrijfsleven in de haven – een doorlopende leerlijn van vmbo naar mbo en hbo. Het project is ingebed in een vakschool die zowel het vmbo als het mbo huisvest en kent een opleidingsstructuur waarin gebruik gemaakt wordt van zeer geavanceerde simulatieomgevingen, die specifiek zijn toegerust voor de opleidingen in de scheepvaart- en transportsector. In de vakschool starten leerlingen op vmbo-niveau om naar mbo- en hbo-niveau door te stromen. Daarbij is ‘leren op de werkplek’ in de hele beroepskolom van vmbo tot hbo zo veel mogelijk het dragend principe.

De leeromgeving wordt gevormd door praktijklokalen, trainingscentra en simulatoren waarin de praktijk kan worden nagebootst. Dit leidt tot het creëren van een situatie in een praktijklokaal (zoals in het haventrainingscentrum, praktijklokaal havens en kantoortuin), waarin geen onderscheid is tussen de leeromgeving en het werken in de beroepsomgeving. Opdrachten in deze leeromgevingen worden door de onderwijsinstellingen in gezamenlijke verantwoordelijkheid met het bedrijfsleven opgezet. Ook de uitvoering is een gezamenlijke verantwoordelijkheid met leerlingen (vmbo, mbo, hbo), leerkrachten en mensen uit het bedrijfsleven. De schotten tussen vmbo, mbo en hbo vervallen, sterker nog; de leerlingen/studenten trekken gezamenlijk op. De opdrachten in de leeromgeving kunnen leiden tot vrijstelling van de vmbo-stage, beroepspraktijkvorming (bpv), hbo-stage en van delen uit het mbo- of hbo-programma.

---

### **EXTERNE SAMENWERKING TUSSEN ONDERWIJS EN BEDRIJFSLEVEN**

Bij tweederde van de projecten komt ook de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven langzamerhand tot uiting in concrete uitvoeringspraktijken. Dat is vergeleken met de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in tranche 2003 ten tijde van de tussenstand iets meer. In de projecten *Van Scholier tot Professional*, *ZIC*, *Masterdam-West* en vooral in *Docent Beroepsonderwijs* komt dit het sterkst naar voren. In het project *Van Scholier tot Professional* worden, in gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijs en bedrijfspartners, door leerlingen praktijkopdrachten in een gesimuleerde beroepsomgeving (die zich vrijwel niet onderscheidt van een echte beroepsomgeving) opgezet en uitgevoerd. In *ZIC* staat intensieve samenwerking tussen onderwijs en praktijk in de gezondheidszorg centraal. Het betreft een afdeling in de zorg die als een leer- en werkorganisatieconcept door het beroepsonderwijs in samenwerking met verpleegkundigen en verzorgenden in de ouderenzorg wordt opgezet en uitgevoerd. Het mes snijdt in dit project aan twee kanten: een verbetering van de kwaliteit van het onderwijs en een verbetering van de kwaliteit van de zorg.



Circa een derde van de projecten heeft zich in de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in termen van ‘samen denken en doen’ nog minder sterk geprofileerd dan men zou kunnen verwachten. *SECCO, Major Minor, Associate Degree, Innovatieve Techniek, Scholingsboulevard en Dynamisch Toerisme* scoren op deze dimensie negatief (< 0). De overige projecten bevinden zich ertussenin.

Hierna volgen twee voorbeelden van *good practice*: een voorbeeld van externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven en een voorbeeld waarin sprake is van een duidelijk geformuleerde ambitie over het tot stand brengen van een proactieve kennisinfrastructuur.

---

#### **Het belang van een duurzame relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven**

Het project *Van Scholier tot Professional* is gesitueerd in de haven- en vervoerssector in Rotterdam, waarin voortdurend veranderingen plaatsvinden die direct consequenties hebben voor de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. Voorbeelden van dergelijke veranderingen zijn: de geplande aanleg van de tweede Maasvlakte, meer aandacht voor ‘maintenance’, veranderende ladingpakketten en toenemende veiligheidseisen.

Zoals in het projectplan al is aangegeven, schoot de samenwerking tussen het Scheepvaart en Transport College (STC) met het bedrijfsleven tekort. De samenwerking was te weinig geïntegreerd in de onderwijskundige opzet en de nieuwe pedagogische en didactische benadering rond competentiegericht onderwijs. Het vernieuwende Scheepvaart en Transport College speelt hier de laatste jaren op in door in toenemende mate samenwerking te zoeken met het bedrijfsleven. In dit project gebeurt dit met logistieke branches, zoals bijvoorbeeld de Cargadoors.

Met het project hoopt STC een impuls te geven aan de samenwerking met het bedrijfsleven en deze ook een duurzaam karakter te geven. Daarbij is de gedachte dat meer samenwerking tot meer herkenning bij het bedrijfsleven leidt, wat weer tot meer betrokkenheid leidt. Naast de van oudsher bestuurlijke contacten met het bedrijfsleven zijn nu ook contacten met de werkvloer opgebouwd. De toenemende samenwerking, juist ook bij de vormgeving van het onderwijs en niet alleen bij de uitvoering, wordt door alle partijen als waardevol ervaren, zo bleek uit de gesprekken in de haven. Een impuls tot een duurzame samenwerking is in het project in ieder geval gegeven; in hoeverre van duurzame samenwerking sprake zal zijn, moet nog blijken.

---

---

### **Aansluiting innovatieketen beroepsonderwijs met die van het bedrijfsleven**

Een van de projectdoelen van het project *Competent Talent* is het instellen van een cyclische structurele uitwisseling tussen de projectpartners van ontwikkelingen en innovaties in bedrijfsleven en beroepsonderwijs die leidt tot continue vernieuwing van het beroepsonderwijs. Vernieuwingen in het bedrijfsleven in product, productieprocessen en organisatie kunnen alleen adequaat en snel worden doorgevoerd als de mensen die ermee moeten werken voldoende competent zijn. Innovaties in het beroepsonderwijs moeten 'just in time' op bedrijfsinnovaties kunnen inspelen. Daarnaast is het streven de innovatieketen van het beroepsonderwijs naadloos te laten aansluiten op die van het bedrijfsleven, waarbij ook sprake is van innovatieve uitwisseling tussen bedrijfspartners UMCG, Zorgpalet en Stork. Dit is een tweede originele vernieuwing in het project, met als doel dynamische samenwerking. In 2007 is men aan de slag gegaan met de oprichting van een Platform Duurzame Innovatie. De huidige stuurgroep is een eerste aanzet tot het Platform. Terwijl eind 2006 de focus vooral op praktische zaken is gericht, denken de partners in de volgende fase meer na over projectoverstijgende zaken, waaronder kenniscirculatie.

---

### **2.2.3 Samenvatting**

We kunnen concluderen dat de projecten al een eind op weg zijn in het vormgeven van een goede aansluiting en samenwerking in de onderwijskolom. En dat ze daarin iets verder gevorderd zijn dan de eerste tranche projecten tijdens de tussenstand. 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 bij bijna twee derde van de projecten tot uiting in levende uitvoeringspraktijken. Circa een derde van de projecten heeft zich in de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven in termen van 'samen denken en doen' nog minder sterk geprofileerd dan men zou kunnen verwachten.

Hoewel de vorderingen groter zijn dan bij de eerste tranche, zijn de verwachtingen over deze tweede tranche projecten – zoals die bij aanvang van de projecten werden geformuleerd (De Bruijn en Hermanussen, 2006, hoofdstuk 3) – nog maar ten dele uitgekomen.

## 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 pijlercategorie 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 andere 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'. Een inspirerend concept levert leercontext en leervragen en daagt uit tot leren en tot reflectie op ervaringen. 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 vinden in de werkorganisatie en het hrd-beleid (Van den Berg en Geurts, 2007).

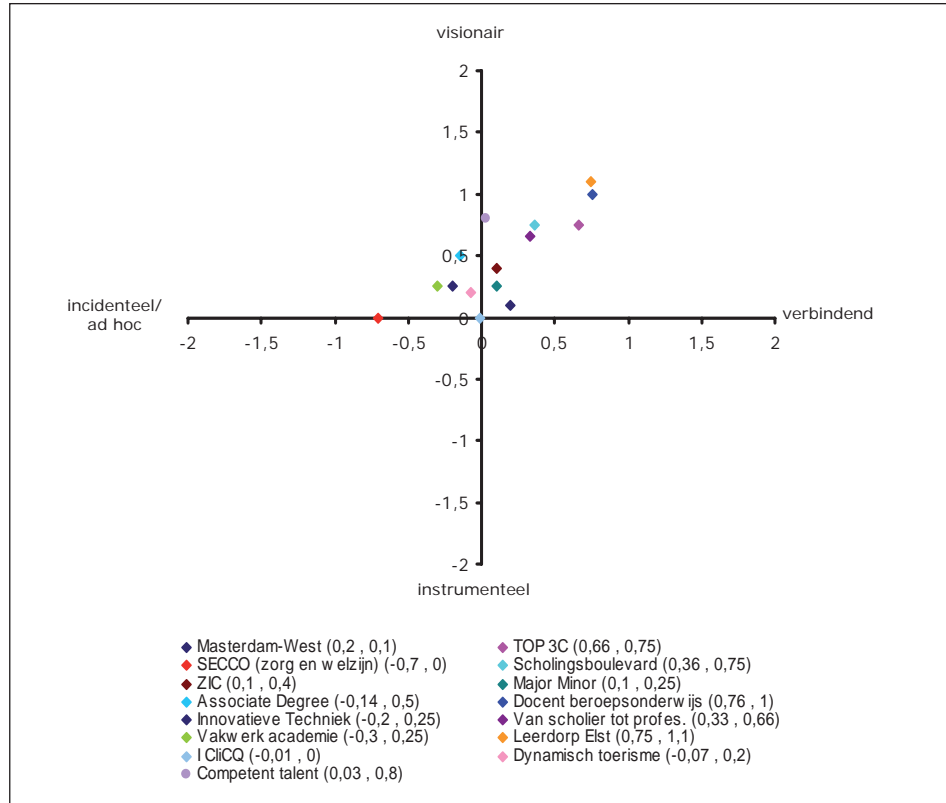
In Figuur 2.3 zijn de projecten gepositioneerd op de inhoudelijke dimensie (y-as) en de faciliterende dimensie (x-as) van organisatie-innovatie. Opvallend is dat alle projecten positief scoren op de inhoudelijke dimensie. Blijkbaar weten alle projecten een concept neer te zetten dat de betrokkenen inspiratie geeft. Hiermee positioneren de projecten zich meer in de richting van een visionair concept dan van een instrumenteel concept. De scores op inbedding en verankering blijven nog wat aan de lage kant. Wellicht is het bij deze tussenstand nog te vroeg om te kunnen spreken van organisatieprocessen die ook duurzaam van karakter zijn.

### **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 deze dimensie – alhoewel nog aan de lage kant – positief scoren. Ze bevinden zich alle aan de positieve zijde. Dit geeft aan dat de basisconcepten van alle projecten in tranche 2004 inspiratie bieden, wat een belangrijke factor kan zijn in een succesvolle projectvoortgang. Bij de projecten *Competent Talent*, *Docent Beroepsonderwijs*, *Van Scholier tot Professional*, *Leerdorp Elst*, *TOP-3C* en *Scholingsboulevard* is dit het sterkst zichtbaar.

**Figuur 2.3** Innovatiematrix: Mate van organisatie-innovatie



Hierna volgt een voorbeeld van *good practice* waarin een visionair concept zichtbaar wordt.

---

#### **Leerdorp Elst als beweging (virtueel concept)**

*Leerdorp Elst* is een middel om een totale kanteling bij de betrokken organisaties te realiseren. Behalve *Leerdorp Elst* zijn er uiteraard nog andere bewegingen/middelen om dat voor elkaar te krijgen. De gedachte is dat *Leerdorp Elst* als bindend concept innovatieversterkend werkt voor alle betrokken partijen. Dat zijn zes vo-scholen in de regio Arnhem, roc Rijn IJssel, de gemeente Over Betuwe en de Stichting Werkgevers Leerdorp Elst en de lokale regio Elst. *Leerdorp Elst* wil als beweging (virtueel) een antwoord zijn op de versnippering van de innovatie in het beroepsonderwijs. Het project heeft tot doel invulling te geven aan een leerweg van zes aaneengesloten jaren (4 vmbo en 2 mbo). Ook plannen voor een zevende en achtste leerjaar (mbo 3/4) worden ontwikkeld en een doorlopende leerlijn naar het hbo.

---

#### **INBEDDING EN VERANKERING (DIMENSIE 2)**

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).

Dat de verwachtingen van de projecten vanuit de tussenstand halverwege de projectperiode op het punt van inbedding en verankering nog niet hooggespannen kunnen zijn, weerspiegelt zich in de cijfers in Figuur 2.3. Circa een derde van de projecten (*SECCO*, *Associate Degree*, *Innovatieve Techniek*, *Vakwerkkademie*, *Dynamisch Toerisme* en *I CliCQ*) scoort op deze dimensie negatief. Het merendeel van de projecten toont nog maar magere resultaten op deze dimensie. Toch zijn er bij sommige projecten zoals in *Leerdorp Elst*, *Docent Beroepsonderwijs* en *TOP-3C* (met scores tussen 0.66 en 0.76) eerste tekenen van inbedding en verankering in de organisatieprocessen zichtbaar geworden. *Docent Beroepsonderwijs* geeft hier inhoud aan door vanaf de start van het project sterk in

te zetten op professionaliseringsactiviteiten. Bijvoorbeeld door het organiseren van studiereizen, het opzetten van integraal personeelsbeleid (IPB)-trajecten, het versterken van docenten in hun rol van coach en ontwikkelaar en door nieuw personeel competentiegericht op te leiden.

### 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 in de aanpak waarvan de projecten al werkend en lerend aangeven dat deze als hefboom fungeren om de gestelde ambities te realiseren.

Een van de voorwaarden om de opbrengsten uit de vernieuwingsprojecten in de organisatieprocessen van de scholen en samenwerkende instellingen te verankeren, is dat het vernieuwingsconcept 'an sich' inspiratie geeft, maar ook dat het concept inspirerend wordt overgedragen naar de betrokkenen. Schoolleiders, projectleiders, College van Bestuur en andere voortrekkers in de projecten kunnen hierin van betekenis zijn. Zo weet een van de schoolleiders van de deelnemende vmbo-scholen in het project *Docent Beroepsonderwijs* met passie en verve een vernieuwend concept (natuurlijk leren) uit te dragen in combinatie met een grote inzet om het natuurlijk leren via professionalisering te verwezenlijken.

Wanneer een initiatief om met elkaar bepaalde ambities te verwezenlijken vanaf de start van een project breed gedragen wordt door meerdere partijen, lijkt dit de kans van slagen te vergroten. Zo is het project *Scholingsboulevard* een breed gedragen initiatief van twee scholen (vmbo en een roc), terwijl ook de gemeente in de persoon van de wethouder een warm pleitbezorger voor het regionale concept is. Zo zet de wethouder zich in om een club van 'Vrienden van de Scholingsboulevard' op te zetten van bedrijven die structureel mee willen werken en ontwikkelen in het project.

Het nut van docentenstages wordt door meerdere projecten als zinvol aangemerkt. Het blijkt dat kennismaken van het onderwijs met het bedrijfsleven en omgekeerd, de weg naar samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven opent. In de projecten *Docent Beroepsonderwijs*, *Competent Talent* en *Scholingsboulevard* zijn docentenstages opgenomen. In *Competent Talent* krijgen stages in het

kader van de professionalisering van docenten een plaats in ieders persoonlijk ontwikkelingsplan. De ervaring in het project *Scholingsboulevard* is dat docentenstages de blik van docenten op het bedrijfsleven vergroot en hen scherp houdt over wat er in een bedrijf allemaal gebeurt. Andersom krijgen de bedrijven een kritische blik van buiten op hun functioneren. De docentenstages moeten volgens de betrokkenen een ‘win-winsituatie’ opleveren. Ook in *Docent Beroepsonderwijs* is men van mening dat de nieuwe docenten beroepsonderwijs ervan doordrongen horen te zijn dat goed beroepsonderwijs niet geïsoleerd kan zijn van het bedrijfsleven.

Terwijl het vormgeven van docentenstages een van de manieren is om co-makship tussen onderwijs en bedrijfsleven te versterken, blijkt dit voor sommige projecten nog steeds een knelpunt te zijn. In het project *Vakwerkacademie* wordt geconstateerd dat er nauwelijks docenten op de leerbedrijven komen (‘die zijn moeilijk de school uit te krijgen’). Ook hier is de ambitie om deze situatie te verbeteren via docentenstages.

In *Masterdam-West* is het inzicht ontstaan dat samenwerking met bedrijven een belangrijke factor blijkt te zijn voor succes. De spanning die soms bestaat tussen het realiseren van de eigen bedrijfsdoelstellingen in de bedrijven en het bieden van een authentieke leeromgeving aan deelnemers, blijkt in enkele gevallen kritisch. Waar het bedrijfsresultaat de voorrang vraagt, moet op het punt van eisen aan de leeromgeving worden ‘toegegeven’. Ook bedrijven moeten leren hoe ze in een situatie van leerbedrijf toch bedrijfsmatig kunnen blijven werken. Leergeld van deze pilots is dat het de voorkeur heeft duurzame relaties na te streven. Docenten/begeleiders zijn niet gewend aan deze rol/taken en zullen dit veelal nog moeten leren. ZIC richt zich al in zijn ambities sterk op het ontwikkelen van duurzame netwerken en samenwerkingsverbanden in de regio die ook buiten de projectkaders en na afloop van het project een functie zullen behouden.

Net zoals bij de eerste tranche projecten blijkt ook in deze evaluatie van de tweede tranche projecten, dat de wijze van aansturing van de projecten strategisch gezien een kritische factor is in de mate waarin het project de ambities weet te realiseren. De projecten richten voor de aansturing en organisatie van de projectactiviteiten – parallel aan de staande organisatie – een projectorganisatie of veranderorganisatie in waarin alle samenwerkende partijen vertegenwoordigd zijn. De projectorganisaties verschillen qua structuur weinig van elkaar.



Meestal gaat het om een stuurgroep met bestuurlijke vertegenwoordigers, projectgroep en/of werkgroepen en is de projectleider de verbindende schakel tussen aansturing en uitvoering. Een zekere spanning tussen de staande organisatie en de projectorganisatie is inherent aan deze wijze van organiseren. Voortschrijdend inzicht leidt in sommige projecten tot wijzigingen in de projectstructuur. Zo startte het project *Scholingsboulevard* met een stuurgroep, een projectgroep, een projectleider en branchegroepen/werkgroepen. De bemensing van de stuurgroep bleek onvoldoende werkbaar te zijn, vanwege de te grote afstand tot de mensen in de werkgroepen. Tussentijds is besloten de samenstelling van de stuurgroep met daarin een afvaardiging van de besturen van de deelnemende partners te wijzigen in directieleden van de deelnemende scholen (voorheen in de projectgroep vertegenwoordigd). De projectgroep is vervolgens uit leden van het managementteam van *Scholingsboulevard* samengesteld. Dit heeft ertoe geleid dat de lijnen korter zijn geworden en de aansturing van de projectleider in het project concreter is geworden en meer is ingebed in de dagelijkse gang van zaken. Ook is vanwege het niet aansluiten van de branchewerkgroepen op de sectorale werkgroepen besloten de vertegenwoordigers uit de diverse bedrijfskolommen 'aan te haken' bij de sectorale werkgroepen.

Het project *Associate Degree* heeft ervaren dat een gezamenlijke aanpak van de roc's moeilijk te realiseren is en heeft dit opgelost door het benoemen van een coördinator. Hiermee kan de expertise vanuit de deelnemende roc's via coördinatie gegarandeerd worden.

Ook de rol van de projectleider is in de verbinding tussen aansturing en uitvoering een cruciale factor en dus een belangrijke hefboom in het realiseren van de gestelde ambities. In het project *Competent Talent* fungeert de projectleider als 'spin in het web' en krijgt daartoe alle ruimte van de stuurgroep. Dat heeft deels te maken met het moment waarop de projectleider werd aangesteld: het project dreigde vast te lopen omdat een aantal essentiële zaken niet waren geregeld, waaronder het te laat werven van leerlingen waardoor de instroom in de nieuwe trajecten spaak zou gaan lopen. De projectleider had als taak 'het schip vlottrekken' en greep in met een aantal interventies gericht op: instroom van leerlingen, het bieden van structuur en duidelijkheid geven aan de werkgroepen en het leggen van verbindingen met de werkgroepen en de stuurgroep.

In *Masterdam-West* is de ervaring dat het voor het aansturen, organiseren en monitoren van de innovatieve pilots – juist omdat die niet meer geheel in de eigen (school)omgeving plaatsvinden – lastig is ‘harde afspraken’ met elkaar te maken. Men heeft geleerd dat het meer gaat om afstemmen en ad hoc profiteren van de mogelijkheden die zich voordoen. Dat vergt wel een ondernemende houding (kansen zien en benutten), die voor deelnemers en begeleidende docenten nog lastig blijkt te zijn.

De ervaring leert verder dat het gereed maken van de gehele onderwijsorganisatie voor de onderwijsomslag, zoals beoogd, veel inspanningen vergen. In het project *Docent Beroepsonderwijs* leidde dat ertoe dat er een voortdurende neiging ontstond zich in het project naar binnen te richten. Men heeft geleerd dat het waardevol is externe contacten te leggen om voortdurend tegendruk te geven. In *ZIC* doet zich het probleem voor dat de eigen onderwijsorganisatie achterloopt bij de ontwikkelingen rondom competentiegericht leren in de beroepspraktijk van de gezondheidszorg. Hierdoor ontstaan verschillen. Voor de docenten van het Arcus College is het nog zoeken naar de juiste vertaalslag.

Ten slotte geven projecten aan dat het realiseren van de voorwaarden voor verandering minstens zoveel aandacht vraagt als de inhoudelijke omslag. Het werken in ontwikkelgroepen heeft een belangrijke functie in het meekrijgen en overtuigen van de verschillende deelnemende partijen voor de nieuwe concepten. Daardoor vragen ontwikkelprocessen relatief veel tijd, waar tegenover staat dat op die wijze draagvlak en eigenaarschap gecreëerd wordt.

### 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 geeft. Met de vertaling van de concepten in opleidings- en organisatieprocessen zijn de projecten nog volop bezig en daar heeft circa een derde van de projecten nog duidelijk moeite mee.

Met betrekking tot de innovatieaanpak hebben de projecten geleerd dat een inspirerend concept, maar vooral ook het op een inspirerende wijze overdragen van het onderwijsconcept

door de direct betrokkenen (College van Bestuur, projectleiders enzovoort) het eigenaarschap en het draagvlak voor de vernieuwingen versterkt. Daarbij helpt het als het concept breed gedragen is, bijvoorbeeld als de gemeente een direct belanghebbende partij is die ook zijn aandeel levert in het overdragen van het concept en daarmee het draagvlak verbreedt. Daarnaast blijken in deze tranche ook flink wat projecten het belang van docentenstages te onderkennen in de verbinding tussen onderwijs en bedrijfsleven en geven daar dan ook uitvoering aan. Tegelijkertijd realiseren sommige projecten zich dat de kloof tussen deze twee werelden nog erg manifest is. Andere projecten zijn sterk gericht op het duurzaam maken van de ingezette vernieuwingen. Daar geeft men vorm aan door de netwerken en samenwerkingsrelaties met diverse partijen in de regio te verstevigen, zodat deze buiten de directe projectkaders en na afloop van het project hun functie zullen behouden. Net zoals bij de eerste tranche projecten blijkt in deze tranche ook weer dat de wijze van aansturing van het project en met name het flexibel opereren daarbinnen, kritisch is voor de mate waarin het project de ambities weet te realiseren. Met name de rol van de projectleider is daarin cruciaal. Bovendien heeft men tevens geleerd dat de voorwaarden voor verandering minstens zo belangrijk zijn en aandacht verdienen als de inhoudelijke omslag.

## 2.4 Samenvatting, conclusies en een blik vooruit

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 weergegeven 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 over de gehele dimensie gezien en over de overige dimensies zichtbaar is geworden.

Het genuanceerde beeld verscherpt zich in dit laatste hoofdstuk door de projecten net zoals bij de eindevaluatie van tranche 2003 (De Bruijn, Hermanussen en Van de Venne, 2008) op twee verder ingedikte matrices te plaatsen. De innovatiematrices '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 zijn beide matrices (matrix I en matrix II) met de onderliggende dimensies kort toegelicht.

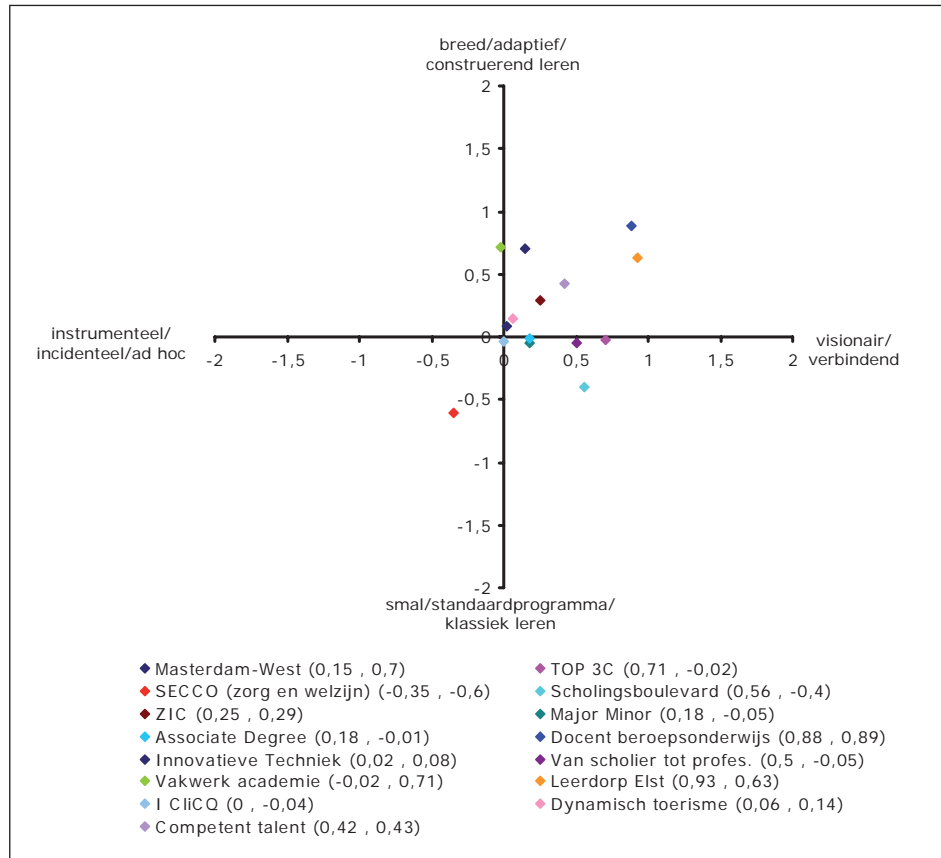
Innovatiematrix I (zie Figuur 2.4) combineert pedagogisch-didactische vernieuwing en organisatie-innovatie. Op de eerste dimensie staat de ene pool voor 'smal opleiden, standaardaanpak en klassiek, extern gestuurd leren' en de tegenpool voor 'breed opleiden, adaptiviteit/maatwerk en construerend leren'. 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 48) combineert externe samenwerking in de onderwijkskolom 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 +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 neergezet. Zo zien we dat een derde van de vijftien projecten die in deze evaluatie zijn meegenomen (*Docent Beroepsonderwijs, Masterdam-West, ZIC, Competent Talent en Leerdorp Elst*), zowel de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken, de afstemming ervan op de organisatie (verankering) en de samenwerking hierin met externe partners, het sterkste weet vorm te geven. Absoluut gezien zijn de scores nog aan de lage kant.

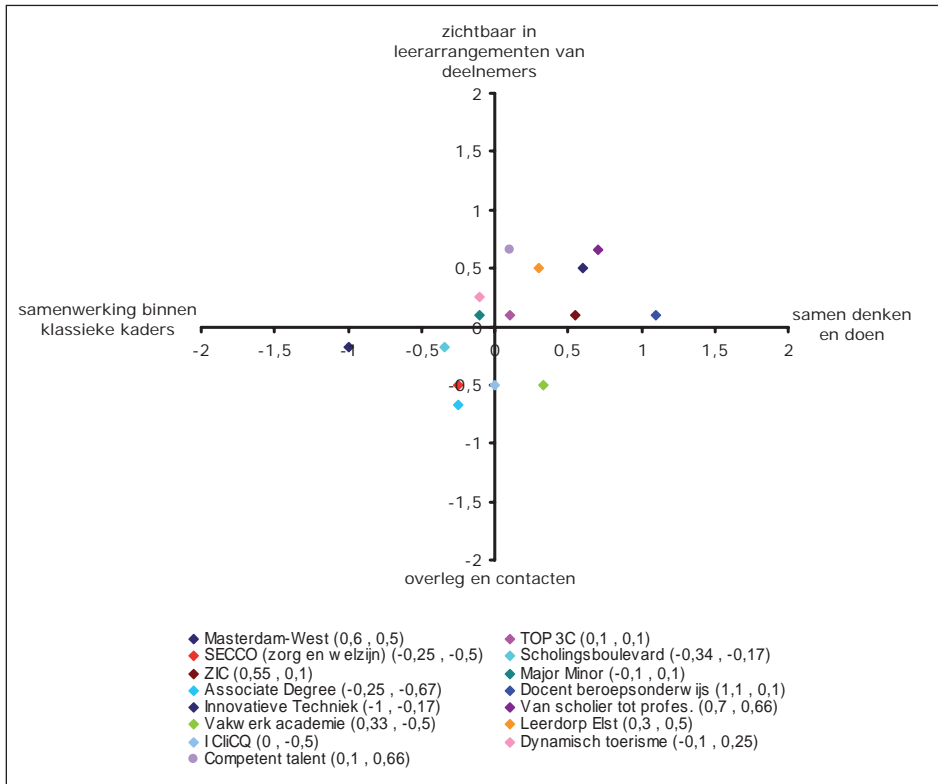
Figuur 2.4 Matrix I 'Mate van maatwerk en organisatie-innovatie'



Dat is ook niet zo verwonderlijk, omdat de projecten nu anderhalf jaar op weg zijn en nog eenzelfde periode voor de boeg hebben.

De tussenstand maakt wel duidelijk dat deze projecten een begin hebben gemaakt met het zichtbaar maken van nieuwe pedagogisch-didactisch praktijken van leren en opleiden die de kenmerken hebben van construerend leren, breed opleiden en een adaptieve aanpak. De

Figuur 2.5 Matrix II 'Mate van externe samenwerking'



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 onderwijskolom die leiden tot concrete leerarrangementen, ook in samenwerking met partners uit de beroepspraktijk (bedrijven en andere maatschappelijke instellingen).

Hoewel het beeld van het overige deel van de projecten minder consistent is, zien we op afzonderlijke dimensies positieve ontwikkelingen. De projecten *Van Scholier tot Professional* en

TOP-3C laten zowel met betrekking tot de externe samenwerking (in onderwijskolom en bedrijfsleven<sup>11</sup>) als in het ontwikkelen en faciliteren van een visionair onderwijsconcept een gewenste ontwikkeling zien. Ook al is er sterk ingezet op het vormgeven van zelfstandig leren en competentiegericht leren, zijn in deze beide projecten met betrekking tot maatwerk nog minder aanwijzingen voorhanden.

De projecten *Innovatieve Techniek*, *Dynamisch Toerisme* en *Vakwerkacademie* weten juist wel al aan te zetten tot construerend leren en opleiden en dit ook om te zetten in maatwerktrajecten. Deze projecten blijven daarentegen wat achter op één of beide dimensies van organisatie-innovatie en externe samenwerking. Ook in de projecten *Scholingsboulevard* en *Major Minor* is het beeld nog niet erg consistent. Deze projecten zijn echter juist wel sterker in het vormgeven van hun secundaire processen. De projecten *Associate Degree*, *SECCO* en *I ClicQ* blijven over het geheel gezien nog wat achter.

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.<sup>12</sup> In Tabel 2.1 (pagina 48) 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 < 0. Ook deze analyse, waarin de stand van zaken van voorjaar 2007 is verwerkt, bevestigt het beeld eerder in dit hoofdstuk. Op basis van deze clustering vallen *Docent Beroepsonderwijs*, *Masterdam-West*, *ZIC*, *Competent Talent* en *Leerdorp Elst* onder cluster B. Deze projecten geven de ambities van het Innovatiearrangement het sterkste vorm.

Het beeld van de cluster A-projecten ligt wat genuanceerder. *TOP-3C*, *Van Scholier tot Professional* en *Dynamisch Toerisme* scoren slechts op één dimensie < 0. Daarbij liggen de min-scores nog heel dicht tegen de 0-score aan. 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. De projecten *Major Minor*, *Innovatieve Techniek*, *Vakwerkacademie* en *I ClicQ* met scores op twee dimensies < 0 en vooral de projecten *Scholingsboulevard*

<sup>11</sup> Voor TOP-3C betreft dit de samenwerking met de beroepspraktijk van de studenten, dat wil zeggen de opleidingsscholen. De samenwerking met bedrijven (met wie men samen in de ateliers onderwijsproducten wil maken) vlot minder. Bij de positionering van TOP-3C in de matrix is uitgegaan van het eerste perspectief.

<sup>12</sup> Zie het brondocument voor een verantwoording van de analyse.

en Associate Degree met scores op drie dimensies  $< 0$ , blijven ten opzichte van de eerder genoemde projecten, nog wat achter. Het project SECCO blijft met scores op alle vier de dimensies  $< 0$  ten opzichte van alle andere projecten duidelijk achter in het waarmaken van de ambities van het Innovatiearrangement.

Tabel 2.1 Schema Clusterindeling

Indeling projecten	Cluster A				Cluster B
	Score op minimaal 0 dimensies $\geq 0$ en maximaal 3 dimensies $\geq 0$				Score op alle 4 dimensies $\geq 0$
	Score op 0 dimensies $\geq 0$	Score op 1 dimensie $\geq 0$	Score op 2 dimensies $\geq 0$	Score op 3 dimensies $\geq 0$	
Masterdam-West					B
NOVIA*					
TOP-3C				A3	
	A0				
SECCO (zorg en welzijn)					
Scholingsboulevard		A1			
ZIC					B
Major Minor			A2		
Associate Degree		A1			
Docent Beroepsonderwijs					B
Innovatieve Techniek			A2		
Van Scholier tot Professional				A3	
Vakwerkademie			A2		
Leerdorp Elst					B
Dynamisch Toerisme				A3	
I CliCQ			A2		
Competent Talent					B
Study and work*					

\* Geen gegevens.



Omdat op het punt van externe samenwerking voor tranche 2003 ten tijde van de tussenmeting eenzelfde analysekader is gehanteerd om de vorderingen in externe samenwerking zichtbaar te maken, kunnen we deze twee tranches op dit moment met elkaar vergelijken (De Bruijn en Hermanussen, 2006, blz 25). Wat opvalt is dat in de tweede tranche projecten relatief meer projecten de samenwerking in de onderwijskolom zichtbaar maken dan in de eerste tranche. In tranche 2004 scoort bijna twee derde van de projecten op de samenwerking in de onderwijskolom positief (9 van de 15 projecten). Terwijl dat in tranche 2003 bij ongeveer de helft van de projecten nog maar het geval was (10 van de 19). De samenwerking met het bedrijfsleven blijft in de tweede tranche projecten ten opzichte van de eerste tranche projecten min of meer stabiel. Zowel in tranche 2004 als tranche 2003 scoort om en nabij twee derde van de projecten positief op de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven (tranche 2004: 9 van de 15 projecten; tranche 2003: 13 van de 19 projecten).

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. Of dat in de uitvoering ook zichtbaar zou worden, zou zich nog moeten bewijzen. Nu kunnen we concluderen dat deze verwachting al ten dele is waargemaakt voor de samenwerking in de onderwijskolom, maar vrijwel niet voor de samenwerking met het bedrijfsleven.

Aan het eind van de projectperiode worden de projecten opnieuw gepositioneerd op de onderscheiden dimensies en clusterindeling. De verwachting is dat de projecten die beginnende positieve resultaten hebben laten zien en zich intern consistent bewegen richting de doelen van het Innovatiearrangement – en dat zichtbaar maken tot op het niveau van de deelnemers – een goede basis hebben gelegd om de komende periode deze praktijken verder op te schalen en te verankeren in de organisaties. Voor de projecten die nog minder consistente ontwikkelingen hebben laten zien, is de verwachting dat met extra inspanningen voor die dimensies die achterblijven de komende periode een extra slag gemaakt kan worden.

De projecten gaan er steeds meer toe over hun voortgang te monitoren en op basis daarvan leermomenten te formuleren en tussentijds te besluiten hun koers te verleggen of te verbeteren (zie paragraaf 2.3.2). De verwachting is dat het voortschrijdend inzicht dat ontstaat op basis van

deze reflectie, de voortgaande ontwikkelingen in de projecten richting de ambities van het Innovatiearrangement positief stimuleert.

# 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 het Innovatiearrangement in kaart te brengen. Een jaar later, in het voorjaar van 2007, is de tweede meting verricht. De uitkomsten van beide metingen worden besproken in dit hoofdstuk. Daarbij wordt specifiek aangegeven welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste meting (nulmeting).

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 wordt de onderwijssloopbaan gedurende de looptijd van het arrangement gevolgd.

Het verzamelen van gegevens gebeurt op twee manieren. Enerzijds worden deelnemers – via de barometer – bij elke meting gevraagd naar hun onderwijspositie en vooropleiding. Daarnaast worden er gegevens verzameld – via de projectcontactpersonen en ex-deelnemers – over de uitstroom naar werk of naar opleidingen buiten het arrangement. In deze sectie presenteren we de beschikbare 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 vijftien<sup>13</sup> van de

<sup>13</sup> Van de projecten *Novia* en *Study & Work* waren op het moment van analyse en rapportage onvoldoende gegevens aanwezig. Ze zijn derhalve niet in de analyse meegenomen.

zeventien projecten van het Innovatiearrangement. In Tabel 3.2 is de doorstroom binnen het arrangement in kaart gebracht. De beschikbare uitstroomgegevens worden gepresenteerd in de Tabellen 3.3 en 3.4.

In hoofdstuk 2 is reeds beschreven dat de vijftien 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 bestand, 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 vallen onder cluster B en de overige in cluster A. De positionering is gebaseerd op de stand van zaken op de helft van de projectperiode van de projecten. In het brondocument is een inhoudelijke beschrijving gegeven van de dimensies en de scoringsmethode. Tevens is een overzicht gegeven van de positie van de projecten op de dimensies, alsmede van de clusterindeling. Ook zijn in het brondocument de gegevens per project opgenomen.

### 3.1.1 Deelnemersbestand

Tabel 3.1 laat zien dat het totaal aantal deelnemers – volgens opgaaf van de projecten – gedurende de eerste helft van de projectperiode van het arrangement sterk is gegroeid: van 412 bij de eerste meting naar 1753 bij de tweede meting. In cluster A is het aantal deelnemers iets sterker gegroeid dan in cluster B: 85 procent tegenover 82 procent.

De groei hangt samen met het feit dat, ten tijde van de tweede meting, de innovatie bij alle projecten gestalte had op het niveau van de deelnemer. Bij de eerste meting was dat pas bij zeven projecten het geval. Uit de tabel is voorts op te maken dat binnen het deelnemersbestand het mbo-segment is oververtegenwoordigd, al is het aandeel vmbo sinds de eerste meting duidelijk toegenomen. Bij de eerste meting lagen de percentages op respectievelijk 19 procent vmbo, 52 procent mbo en 29 procent hbo, terwijl bij de tweede meting de verdeling 40 procent vmbo, 50 procent mbo en 10 procent hbo bedroeg. Het hbo-deel is dus naar verhouding gekrompen en

het vmbo aanzienlijk toegenomen. De groei van het vmbo-deel houdt verband met het feit dat cluster B bij de eerste meting nog geen vmbo-leerlingen had.

**Tabel 3.1** Ontwikkeling in deelnemersbestand en urbanisatiegraad projectenbestand tranche 2004 in de periode voorjaar 2006-voorjaar 2007, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B

Kenmerken deelnemersbestand	Totale groep		Cluster A		Cluster B	
	1e	2e	1e	2e	1e	2e
<b>Meting</b>						
Deelnemersbestand (N)	<b>412</b>	<b>1753</b>	<b>217</b>	<b>1086</b>	<b>195</b>	<b>667</b>
vmbo	78	698	78	407	--	291
mbo-niveau 1/2	48	223	3	129	45	94
mbo-niveau 3/4	166	651	113	478	53	173
hbo	120	181	23	72	97	109
% deelnemersbestand van meting 1 in deelnemersbestand meting 2		<b>16%</b>		<b>15%</b>		<b>18%</b>
% nieuwe instroom in deelnemersbestand		<b>84%</b>		<b>85%</b>		<b>82%</b>
% urbanisatiegraad projectenbestand						
1 = grote steden	57%	<b>27%</b>	<b>50%</b>	<b>20%</b>	<b>67%</b>	<b>40%</b>
2 = Rest van Nederland	43%	<b>73%</b>	<b>50%</b>	<b>80%</b>	<b>33%</b>	<b>60%</b>

Cluster B kent het grootste percentage hbo'ers bij de tweede meting: 16 procent versus 7 procent in cluster A. Bij de eerste meting lagen de percentages op 50 procent hbo in cluster B, en 11 procent in cluster A. Het aandeel hbo is dus het meest gedaald in cluster B.

Cluster B kent op hetzelfde moment ook het grootste aandeel vmbo'ers: 44 procent tegenover 38 procent in cluster A, hetgeen een stijging van 2 procent betekent ten opzichte van de nulmeting. Over de ontwikkeling in cluster B, wat vmbo'ers betreft, kunnen we uiteraard nog niets zeggen.

Cluster A loopt aan kop wat het aandeel mbo betreft: in één jaar tijd groeide dit aandeel van 53 procent naar 56 procent. In cluster B lagen de percentages mbo-deelnemers op respectievelijk 50 procent (bij meting 1) en 40 procent (bij meting 2). Verder geldt dat binnen het mbo-segment, de subgeleding mbo-niveau 3/4 de overhand heeft, al stijgt het aandeel mbo 1/2 wel iets. Zo had cluster A bij de eerste meting nauwelijks mbo 1/2-deelnemers.

De groeiende oververtegenwoordiging van het mbo-segment in cluster A spoort niet met de ambitie van het Innovatiearrangement. Immers, voor het realiseren van doorlopende leerwegen in de onderwijskolom zou je juist een ontwikkeling verwachten die in de richting gaat van meer (én evenwichtigere) spreiding over de verschillende segmenten van de onderwijskolom. Cluster B spoort in die zin ook op dit aspect iets sterker met de doelen van het Innovatiearrangement.

Tabel 3.1 geeft tevens een indruk van de stedelijke omgeving van de projecten van de tweede tranche. Bij de eerste meting bevinden zich vier projecten in een van de vier grote steden (= categorie 1 in de tabel)<sup>14</sup>, wat neer komt op 57 procent van het aantal projecten dat bij de eerste meting deelnemers had. De rest van de projecten (43%) is gelokaliseerd in de rest van 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 procent naar 27 procent. Reden is dat bij de tweede meting ook acht andere projecten deelnamen op deelnemerniveau aan de meting. Al die acht projecten behoren qua locatie tot categorie 2. Al neemt in beide clusters het aandeel categorie 1 af sinds de nulmeting, uit de gegevens blijkt dat cluster A een wat kleiner percentage categorie 1-projecten kent. Bij de tweede meting is het verschil het grootst: 20 procent in cluster A versus 40 procent in cluster B.

Wanneer we specifiek de balans opmaken ten tijde van de tweede meting, dan kunnen we noteren dat van de zeventien projecten<sup>15</sup>:

- er vijf projecten zijn waarbij de innovatie in 2007 feitelijk gestalte krijgt in de opleidingspraktijk voor mbo-deelnemers én vmbo-leerlingen: bij de nulmeting richt zich maar één project op beide categorieën;

<sup>14</sup> 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).

<sup>15</sup> Inclusief de projecten *Study & Work* en *Novia*.

- er net als bij nulmeting één project is dat zich op alle categorieën richt: vmbo, mbo en hbo;
- er drie projecten zijn met mbo- én hbo-studenten. In 2006 was dat er één;
- dat de overige acht projecten (= 48% van de projecten) zich vooralsnog richten op één segment van de beroepsonderwijskolom. Van de acht gevallen bij de tweede meting gaat het daarbij vier maal enkel om vmbo, twee keer alleen om hbo en twee keer alleen om mbo. Bij de nulmeting richtten zich vijf projecten op één segment (= 63% van de betrokken projecten bij meting 1).

Vergeleken met de nulmeting is er dus wel wat meer spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom gekomen. Van een evenwichtige spreiding (in proportionele zin) is echter nog geen sprake, zo blijkt uit de analyse van het deelnemersbestand. Met name cluster A concentreert zich op het mbo en kent daarnaast relatief minder projecten uit de vier grote steden dan cluster B.

### 3.1.2 Doorstroom

Tabel 3.2 (pagina 56) geeft een overzicht van de beschikbare doorstroomgegevens binnen het arrangement. Uit de cijfers is op te maken dat doorstroom vooralsnog alleen vanuit het vmbo heeft plaatsgevonden. Tussen meting 1 en 2 stroomde 12 procent van de vmbo'ers door naar een – bij het project betrokken – mbo-opleiding. Alle doorstromers komen uit cluster A, hetgeen voor zich spreekt. Immers, cluster B kende ten tijde van eerste meting nog geen vmbo'ers. Dat er vanuit de overige geleidingen nog geen doorstroom is geweest, is ook niet zo vreemd. Het overgrote deel van de mbo-deelnemers (ruim 90%) zat bij aanvang van het arrangement in het eerste leerjaar van de opleiding (zie brondocument voor de verdeling over leerjaren).

**Tabel 3.2** Doorstroom binnen het arrangemente tranche 2004 in de periode voorjaar 2006-voorjaar 2007, per geleding, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B

Doorstroom	Totale groep	Cluster A	Cluster B
	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 1 en 2
van vmbo naar mbo 1/2	1	1	--
van vmbo naar mbo 3/4	8	8	--
van mbo 1/2 naar mbo 3/4	--	--	--
van mbo naar hbo	--	--	--
<b>N doorstromers totaal</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>0</b>
% van bestand meting 1 vmbo	12%	12%	0

### 3.1.3 Uitstroom

In Tabel 3.3 hebben we in kaart gebracht hoeveel deelnemers het arrangemente intussen hebben verlaten. We hebben daarbij zowel op totaalniveau, per geleding als per cluster gekeken. Te zien is dat van het totale deelnemersbestand van de eerste meting 33 procent is uitgestroomd (n = 134), tussen de eerste meting en tweede meting. In vergelijking met de doorstroom binnen het arrangemente is de uitstroom dus fors. Het aandeel uitstromers is verhoudingsgewijs het grootst op mbo 1/2-niveau (65%), de vmbo'ers komen op de tweede plaats (42%). Alle uitstromers van mbo niveau 1/2 hebben de opleiding verlaten tijdens of na het eerste leerjaar van de opleiding, zo blijkt uit nadere analyse (zie bronndocument voor gegevens per geleding). De uitgestroomde vmbo'ers, allen logischerwijs afkomstig uit cluster A, zaten in de bovenbouw van het vmbo: 9 procent in het derde leerjaar en 91 procent in het vierde leerjaar. Op het moment van de tweede meting volgde ruim een derde van deze vierdejaars een kwalificatietraject op mbo-niveau 1.<sup>16</sup> Van het totaalbestand mbo 3/4-deelnemers van meting 1, is tussen meting 1 en 2, 27 procent uitgestroomd. Van hen is 89 procent tijdens of na het eerste leerjaar uitgestroomd. Van de

<sup>16</sup> Traject binnen het project Vakwerkacademie.



hbo'ers is reeds 21 procent weg. 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.

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

<b>Uitstroom</b>	<b>Totale groep</b>		<b>Cluster A</b>		<b>Cluster B</b>		
	<i>Aantal en percentage</i>	<i>Uitstroom na meting 1 (n)</i>	<i>% van bestand van meting 1</i>	<i>Uitstroom na meting 1 (n)</i>	<i>% van bestand van meting 1</i>	<i>Uitstroom na meting 1 (n)</i>	<i>% van bestand van meting 1</i>
vmbo		33	42%	33	42%	0	0%
mbo 1/2		31	65%	0	0%	31	69%
mbo 3/4		45	27%	19	17%	26	49%
hbo		25	21%	4	17%	21	22%
<b>Uitstromers totaal</b>		<b>134</b>	<b>33%</b>	<b>56</b>	<b>26%</b>	<b>78</b>	<b>40%</b>

Uit Tabel 3.3 is verder op te maken dat de uitstroom in cluster B het grootst was: 40 procent tegenover 26 procent in cluster A. Binnen cluster B springt de uitstroom mbo-niveau 1/2 eruit: 69 procent. In cluster A was er geen uitstroom op dit niveau, maar het bestand telde ook slechts drie leerlingen. Vergeleken met cluster A is de uitstroom op mbo 3/4-niveau bijna drie keer zo groot. Op hbo-niveau is het verschil tussen de clusters het kleinst: 22 procent uitstroom in cluster B versus 17 procent in cluster A.

Bij de eerste tranche zagen we na de eerste meting 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.

De hoge uitstroom op mbo-niveau is op zich weinig uitzonderlijk. Uit onderzoek is bekend dat het aantal voortijdige uitstromers in de beginfase van de opleiding het grootst is. Veel leerlingen hebben bij aanvang van een opleiding nog geen scherp omlijnd beroepsbeeld en komen er gaandeweg achter dat ze geen geschikte keuze hebben gemaakt. Toch is het verschil tussen cluster A en B hiermee niet te verklaren. Immers, in cluster A zaten alle uitstromers in het eerste

leerjaar, terwijl er in cluster B wat meer spreiding was over de leerjaren: zo'n 20 procent zat in het tweede of derde leerjaar en de rest in het eerste leerjaar (zie brondocument). Wanneer de gegevens op het moment van de derde meting (voorjaar 2008) bekend zullen zijn, kan nagegaan worden of dit verschil terugkomt.

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 is de categorie 'uitstroom met onbekende bestemming' een stuk groter dan in cluster A (43% tegenover 19%). Of er al dan niet een diploma is behaald, hebben de projecten beter in beeld. Het percentage *onbekend*, is in dit geval 'slechts' 11 procent, gemiddeld. Tussen de clusters is er weinig verschil wat dit punt betreft.

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

De aanzienlijke categorie 'onbekend' laat onverlet dat uit de gegeneerde uitstroomgegevens een paar belangrijke punten zijn te halen. Zo is uit Tabel 3.4 op te maken dat ruim de helft van de deelnemers is uitgestroomd naar een andere opleiding (na meting 1 minstens 52%). Uit nadere analyse blijkt (zie brondocument) dat van de uitgestroomde vmbo'ers minimaal 79 procent naar een andere opleiding is gegaan, van de mbo 1/2'ers minstens 48 procent en van de mbo 3/4-deelnemers minstens 62 procent. Op hbo-niveau is het percentage uitstroom naar een andere opleiding gering, slechts minimaal 4 procent, terwijl minimaal 48 procent is gaan werken. Het valt op dat van mbo 1/2-deelnemers en hbo-studenten het minst bekend is wat ze zijn gaan doen na het verlaten van de opleiding. Bij beide geledingen bedraagt de categorie

‘onbekend’ 48 procent. Voor vmbo en mbo 3/4 liggen de percentages op respectievelijk 18 procent en 27 procent.

**Tabel 3.4** Uitstroombestemming en percentage geslaagden tranche 2004 in de periode voorjaar 2005-voorjaar 2006, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B

Uitstroombestemming				% geslaagden			
	Totale groep	Cluster A	Cluster B		Totale groep	Cluster A	Cluster B
Meting (= M)	Na M1	Na M1	Na M1	Meting (= M)	Na M1	Na M1	Na M1
1	52%	77%	35%	1	29%	38%	23%
2	14%	4%	22%	2	60%	50%	67%
3	34%	19%	43%	3	11%	12%	10%
N totaal	<b>143</b>	<b>56</b>	<b>78</b>	N totaal	<b>134</b>	<b>56</b>	<b>78</b>
1 = naar andere opleiding 2 = naar werk 3 = uitgestroomd met onbekende bestemming				1 = diploma behaald 2 = diploma niet behaald 3 = onbekend			

### ONGEDIPLOMEERD

Tabel 3.4 laat zien dat van de deelnemers die na meting 1 uitstroomden, minstens 60 procent geen diploma op zak had. In cluster B is het percentage ongediplomeerde uitstromers, gemiddeld genomen, iets groter dan in cluster A (minimaal 67% tegenover minimaal 60%). Bij tranche 2003 was dat ook het geval, althans bij de uitstroom na de tweede meting.

Uit nadere analyse blijkt (zie brondocument) dat het vooral de mbo-deelnemers zijn die ongediplomeerd overstappen naar een opleiding buiten het arrangement dan wel werk: minimaal 81 procent van de uitgestroomde mbo 1/2-deelnemers (allen van cluster B) en minimaal 89 procent 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 procent (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 procent (15% onbekend) de school ongediplomeerd verlaten.

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 meting 1*. We bekijken tevens hoe de uitvalpercentages zich verhouden ten opzichte van landelijke gemiddelden.

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 meting 1 en 2 minimaal 19 procent van het totale deelnemersbestand van de eerste meting ongediplomeerd is uitgestroomd; hetzij naar een andere opleiding of naar werk, hetzij met onbekende bestemming. Uit de tabel blijkt dat het aandeel ongediplomeerde uitstroom binnen cluster B groter is dan in cluster A (minimaal 13% bij cluster A, versus minimaal 27% bij cluster B). In tranche 2003 van het Innovatiearrangement troffen we na de eerste meting een vergelijkbaar patroon aan, al was de marge ‘onbekend’ bij tranche 2003 beduidend groter (zie De Bruijn, Hermanussen en Van de Venne, 2008). Mogelijk houdt de verklaring voor het verschil tussen cluster A en B ook deels verband met het feit dat cluster B een groter percentage projecten uit de grote steden telt en naar verhouding meer te kampen heeft met ‘grotestedenproblematiek’ dan cluster A. Daarnaast kent cluster B de groep mbo 1/2-deelnemers, een meer kwetsbare groep in dit opzicht. Uit de onderwijspositie een jaar later van het deelnemersbestand van de tweede meting zal moeten blijken of de verschillen tussen cluster A en B op dezelfde wijze terugkeren.

Ook op het niveau van de geleidingen zijn er verschillen. Tabel 3.5 laat zien dat tussen meting 1 en 2 minimaal 10 procent van het totale vmbo bestand van meting 1 het arrangement ongediplomeerd heeft verlaten. Het zijn allemaal derde- of vierdejaars. Uit nadere analyse blijkt dat van dit percentage 6 procent is overstapt naar een andere opleiding, 4 procent heeft dat niet gedaan en heeft het onderwijs verlaten. Mogelijk is het percentage ongediplomeerden dat niet verder leert, hoger omdat van een deel van de onderwijsverlaters (4% van het totaalbestand vmbo) niet bekend is, of men een diploma had bij vertrek. Oftewel: het percentage vmbo-leerlingen dat na meting 1 ongediplomeerd het onderwijs heeft verlaten ligt tussen de 4 en 8 procent. Uit gegevens van het ministerie van OCW

**Tabel 3.5** Percentage geslaagden tranche 2004 in de periode voorjaar 2006-voorjaar 2007, binnen het totale deelnemersbestand van meting 1, uitgesplitst naar cluster A en B

<b>Gediplomeerde en ongediplomeerde uitstroom als % van het totale deelnemersbestand</b>				
		<b>Totale groep</b>	<b>Cluster A</b>	<b>Cluster B</b>
Vmbo	1	26%	26%	--
	2	10%	10%	--
	3	6%	6%	--
<b>Totaal vmbo (n)</b>		<b>78</b>	<b>78</b>	<b>--</b>
mbo 1/2	1	13%	0%	13%
	2	52%	0%	56%
	3	0%	0%	0%
<b>Totaal mbo 1/2 (n)</b>		<b>48</b>	<b>3</b>	<b>45</b>
mbo 3/4	1	2%	0%	6%
	2	24%	17%	40%
	3	1%	0%	4%
<b>Totaal mbo 3/4 (n)</b>		<b>166</b>	<b>113</b>	<b>53</b>
hbo	1	8%	4%	9%
	2	6%	4%	6%
	3	7%	9%	6%
<b>Totaal hbo (n)</b>		<b>120</b>	<b>23</b>	<b>97</b>
Deelnemersbestand totaal	1	9%	10%	9%
	2	19%	13%	27%
	3	4%	3%	4%
<b>Totaal (N)</b>		<b>412</b>	<b>217</b>	<b>195</b>

1 = diploma behaald  
 2 = diploma niet behaald  
 3 = onbekend

blijkt dat in dezelfde periode, 3 procent van de vmbo'ers (derde en vierde leerjaar) het onderwijs ongediplomeerd heeft verlaten (Factsheets OCW. Voortijdig schoolverlaten, februari 2007).<sup>17</sup> Het percentage van het arrangement ligt dus iets boven het landelijk gemiddelde, al moeten we wel in ogenschouw nemen dat de absolute aantallen erg klein zijn.

Van het hbo-bestand is minimaal 6 procent ongediplomeerd uitgestroomd uit het arrangement na meting 1. De 6 procent heeft het onderwijs verlaten. Dat wil zeggen: ze zijn niet overgestapt op een andere opleiding. Mogelijk is dit percentage hoger omdat van een deel van de onderwijsverlaters niet bekend is of ze een diploma hebben behaald, te weten 7 procent van het hbo-bestand van meting 1. Dit maakt dat het percentage ongediplomeerde onderwijsverlaters ergens tussen de 6 en 13 procent ligt. Verschillen tussen de clusters zijn moeilijk aan te geven vanwege de uiteenlopende percentages 'onbekend' in de clusters. Recente landelijke cijfers over de uitval in het hbo zijn niet voorhanden<sup>18</sup>. De laatste cijfers die beschikbaar zijn, dateren uit 2003. Uit deze gegevens blijkt dat de uitval landelijk, gemeten in studiejaar 2002-2003, 16 procent bedraagt in het eerste leerjaar en 7 procent in de hogere leerjaren. Een precieze vergelijking met de uitval in het arrangement is niet mogelijk vanwege het grote percentage 'onbekend' in de leerjaargegevens.

Van het deelnemersbestand mbo-niveau 1/2 van meting 1, is 52 procent zonder diploma vertrokken uit het arrangement. Allen komen uit cluster B. Van die 52 procent is 19 procent overgestapt naar een andere opleiding buiten het arrangement en 33 procent heeft het onderwijs verlaten.

Op mbo niveau 3/4 bedroeg het percentage ongediplomeerde uitstromers minimaal 24 procent (van het bestand van meting 1). Van dit percentage ongediplomeerde uitstromers van mbo 3/4-opleidingen is 16 procent overgestapt naar een andere opleiding, terwijl 8 procent het onderwijs heeft verlaten. Mogelijk is het percentage ongediplomeerden dat niet verder leert, iets hoger. Dit, omdat van een klein deel van de onderwijsverlaters (1,2% van het totaalbestand mbo 3/4) niet bekend is of men een diploma had bij vertrek. Kortom: het percentage mbo

<sup>17</sup> Bron: *Onderwijsnummer (ON)/Onderwijsmatrix*. Tot de categorie 'voortijdig schoolverlaters' worden de leerlingen gerekend die ongediplomeerd uit het onderwijs zijn verdwenen. Leerlingen die overstappen op een andere vorm van onderwijs (bijvoorbeeld een andere vmbo-opleiding of mbo-traject), vallen dus niet onder deze categorie.

<sup>18</sup> Zie [www.hbo-raad.nl](http://www.hbo-raad.nl) (Feiten en cijfers).

3/4-leerlingen dat na meting 1 ongediplomeerd het onderwijs heeft verlaten ligt tussen de 8 en 9,2 procent. Het blijkt dat het percentage onderwijsverlaters op niveau mbo 3/4 in cluster B het grootst is, namelijk 21 procent van het totaalbestand van mbo 3/4 (met een marge onbekend 5,7%) versus 2,7 procent in cluster A. Dit patroon van hogere uitval in cluster B zagen we ook bij de eerste tranche, al was het percentage onbekend toen hoger.

Een vergelijking met landelijke gegevens, bijvoorbeeld uit de *Benchmark MBO 2006* (MBO Raad, 2006) is niet mogelijk vanwege de kleine aantallen. Het merendeel van de ongediplomeerde uitstroom gaat immers verder met een opleiding buiten het arrangement dan wel werk. In totaal gaat het om 33 mbo-deelnemers (16 van niveau 1/2 en 17 van niveau 3/4) van het totale deelnemersbestand die het onderwijs hebben verlaten (dus niet verder gaan met werk of een andere opleiding). Van die 33 onderwijsverlaters heeft 91 procent geen diploma, 3 procent heeft wel een diploma en van 6 procent is dat niet bekend. In de eindrapportage over tranche 2004 kunnen naar verwachting vergelijkingen met landelijke gegevens beter worden gemaakt, omdat het deelnemersbestand op het moment van de tweede meting veel groter was dan dat op het moment van de eerste meting (zie Tabel 3.1, pagina 53).

### 3.1.2 Deelnemerspopulatie nader bekeken

In deze paragraaf zoomen we in op een aantal kenmerken van de deelnemerspopulatie: 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 vorige paragraaf. We beschrijven welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de nulmeting. Hoewel er verschillen waren tussen de clusters en de geledingen, is de respons – gemiddeld genomen – redelijk geweest: bij alle metingen vulde gemiddeld circa driekwart van de deelnemers een vragenlijst in. Voor specifieke informatie over de respons op de barometer verwijzen we naar het bron-document. Dit document bevat tevens in tabelvorm de gegevens die in deze paragraaf aan de orde komen.

#### SECTOR

Bij de nulmeting gold dat het overgrote deel van zowel de vmbo-leerlingen als de mbo-niveau 3/4-deelnemers een opleiding volgde binnen de sector techniek: respectievelijk 90 procent en 78 procent. De deelnemers van mbo-niveau 1/2 waren daarentegen grotendeels afkomstig uit de

sectoren zorg/welzijn/onderwijs, de hbo'ers zelfs voor 100 procent. Binnen het totale deelnemersbestand was de sector economie/handel met slechts 5 procent van de respondenten vertegenwoordigd. Bij de tweede meting is er duidelijk meer spreiding over de sectoren, al is het aandeel techniek – over het geheel genomen – nog steeds het grootst (42%). Het aandeel economie en handel groeide van 5 naar 20 procent.

De toegenomen spreiding hangt samen met het feit dat – ten tijde van de tweede meting – de innovatie bij alle (15 in de analyse betrokken) projecten intussen gestalte had op het niveau van de deelnemer. Bij de eerste meting was dat pas bij zeven van deze projecten het geval. Op het niveau van de geledingen zijn er evenwel verschillen te zien. Zo is de toegenomen spreiding over de sectoren verreweg het sterkst aan de orde op vmbo-niveau. Bij mbo-niveau 1/2 gaat het meer om een verschuiving. Het aandeel techniek groeide namelijk enorm: van 0 procent naar 68 procent, terwijl het percentage zorg en welzijn kelderde van 86 naar 25 procent. De verklaring hiervoor houdt verband met het feit dat projecten die pas vanaf de tweede meting deelnemers kenden, voor een groot deel in de sector techniek zijn gelokaliseerd. Bij mbo 3/4 en hbo is de spreiding ongeveer in gelijke mate toegenomen. Voor beide geledingen geldt dat de extra spreiding te verklaren is door een groei van het aantal deelnemers in de sector economie en handel.

#### **GESLACHT EN ETNICITEIT**

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

In totaal is het aandeel meisjes bij de tweede meting ten opzichte van de eerste meting toegenomen van 32 naar 43 procent. De meisjes nemen vooral deel aan opleidingen in de sector onderwijs/zorg/welzijn (53%), de sector economie/handel komt op de tweede plaats (18%). Bij de eerste meting was het aandeel onderwijs/zorg/welzijn beduidend groter (76%). De jongens zijn vooral te vinden in de sector techniek (73% bij de eerste meting en 61% bij de tweede meting). In de sector economie en handel is het aandeel meisjes en jongens gelijk, zowel bij de eerste als tweede meting. De verschuivingen tussen de sectoren hangen samen met de eerder genoemde ontwikkeling van het deelnemersbestand.

Wat betreft de verdeling naar etniciteit zien we dat bij beide metingen 7 procent van de deelnemers allochtoon is. 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, maar is het aandeel allochtone deelnemers op mbo-niveau 1/2 nog steeds het grootst (11%).

Wat betreft de sectoren zien we dat bij de autochtone deelnemers vooral de sector techniek in trek is (43% bij de tweede meting), terwijl de allochtone deelnemers meer verspreid zitten 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%).

### **VOOROPLEIDING**

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

- 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 (13%). Dit patroon kwam ook naar voren uit de eerste meting, al is het aandeel overstappers van mbo 1/2 wel toegenomen: van 5 naar 13 procent.
- De deelnemers van mbo-niveau 3/4 zijn voor bijna de helft afkomstig van de mavo of de theoretische leerweg en voor een kwart van de kaderberoepsgerichte leerweg. Dit patroon zagen we ongeveer ook bij eerste meting, zij het dat het aandeel overstappers van mbo 3/4 is toegenomen (van 4% naar 10%) en het percentage met een mavo/tl-achtergrond is gedaald. (van 54% naar 46%).
- Ruim de helft van de hbo-deelnemers heeft een havo-/vwo-vooropleiding en de rest een mbo bol 4-opleiding (37%) of een achtergrond in de categorie 'anders' (11%). Het valt op dat vergeleken met de eerste meting het percentage uit de categorie 'anders' voor de helft is geslonken, terwijl het aandeel met een havo-/vwo-vooropleiding met 11 procent is toegenomen. Ook het mbo-aandeel is met 5 procent toegenomen. In vergelijking met het landelijke patroon van vooropleiding in het hbo is in het arrangement het aandeel mbo

groter, zeker bij de tweede meting. Uit de gegevens van de HBO-raad<sup>19</sup> blijkt namelijk dat van de instromers in studiejaar 2006, 50 procent een havo-/vwo-vooropleiding heeft. Een kwart is afkomstig uit het mbo. De afgelopen vijf jaar is het aandeel mbo'ers wel gestegen. In 2001 was nog 24 procent van de studenten afkomstig uit het mbo. In 2006 is dat 27 procent.

### 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. Met dit instrument is gepeild welke beelden de verschillende partijen hebben ten aanzien van – de door het Innovatiearrangement – nagestreefde kenmerken van het beroepsonderwijs (zijnde de pijlers van het Innovatiearrangement Beroepskolom). Deze barometer is gedurende de looptijd van het Innovatiearrangement 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, in het voorjaar van 2007.

De resultaten van deze twee metingen worden gepresenteerd in deze paragraaf. Daarbij bespreken we tevens welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste 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 tweede meting heeft 73 procent de barometer ingevuld. De kenmerken van deze deelnemers zijn in de vorige paragraaf belicht. Naast de deelnemers hebben 514 andere personen de barometer ingevuld<sup>20</sup> bij de tweede meting:

- 231 docenten (167);
- 113 praktijkopleiders (69);
- 94 onderwijsmanagers (109);
- 76 managers van bedrijven (71).

In het overzicht zijn tussen haakjes de responscijfers van de eerste meting gegeven. Bij alle geledingen is dus sprake van een toename van het aantal respondenten, behalve bij de onderwijsmanagers. Voor de achtergrondkenmerken van de geledingen (schooltype, bedrijfsomvang, leeftijd, geslacht, taken/funcities) 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 sinds de nulmeting uit voorjaar 2006?

We gaan daarbij als volgt te werk:

<sup>20</sup> Minus de betrokkenen van de projecten *Navia* en *Study & Work*.

- In Tabel 3.7 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 (zie rode cellen) sinds de nulmeting.
- In Tabel 3.9 (pagina 74) 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 – wat de beelden van de respondenten betreft – aangaande de kenmerken van het beroepsonderwijs. De clusterindeling is tevens gebruikt om ontwikkelingen ten opzichte van de eerste meting te beschrijven (retrospectief). In Tabel 3.8 (pagina 73) 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 3.7 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 tweede meting naar voren komt, is dat in de ogen van de respondenten, de meeste nagestreefde kenmerken in redelijke mate aanwezig zijn in het beroepsonderwijs waarmee zij te maken. Een groot 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. Twee keer is de score lager dan 3: men vindt dat van die kenmerken slechts in geringe mate sprake is. Deze antwoorden worden gegeven door de deelnemers als het gaat om de aansluiting tussen opleidingen in de beroepsonderwijskolom. Dit patroon kwam ook

Tabel 3.7 Gemiddelde scores per kenmerk per categorie per meting en significante verschillen tussen categorieën

Kenmerk	Categorie	N	Gemiddelde eerste meting**	Significante verschillen tussen categorieën*	N	Gemiddelde tweede meting**	Significante verschillen tussen categorieën*
A. Loopbaan- en competentiegericht opleiden	1. deelnemers	303	3,53	1 scoort lager dan 3	1277	3,39	1 scoort lager dan 2 en 3
	2. school	274	3,48	2 scoort lager dan 3	320	3,71	
	3. bedrijf	140	4,00		182	4,03	
B. Constructief leren	1. deelnemers	303	3,62	1 scoort lager dan 3	1275	3,48	1 scoort lager dan 2 en 3
	2. school	273	3,60	2 scoort lager dan 3	320	3,83	
	3. bedrijf	140	4,13		181	4,25	
C. Voorbereiding op de (beroeps)loopbaan	1. deelnemers	302	3,39	1 scoort lager dan 2 en 3	1268	3,37	1 scoort lager dan 2 en 3
	2. school	273	3,71		317	3,86	
	3. bedrijf	133	3,57		169	3,71	
D. Innovatieve en transparante opleidingsorganisatie	1. deelnemers	303	3,37	1 scoort lager dan 2	1272	3,35	1 scoort lager dan 2
	2. school	275	3,54		318	3,64	
	3. bedrijf	134	3,39		174	3,31	3 scoort lager dan 2
E. Adaptief vermogen van de regio	1. deelnemers	--	--		--	--	
	2. school	274	3,22		317	3,41	
	3. bedrijf	138	3,31		182	3,42	
F. Co-makership onderwijs- bedrijfsleven	1. deelnemers	303	3,14	1 scoort lager dan 3	1263	3,03	1 scoort lager dan 2 en 3
	2. school	271	3,19	2 scoort lager dan 3	315	3,35	
	3. bedrijf	137	3,62		177	3,63	
G. 'Zachte' aansluiting	1. deelnemers	281	2,42	1 scoort lager dan 2	612	2,23	1 scoort lager dan 2
	2. school	259	3,00		305	3,25	
	3. bedrijf	--	--	--	--	--	
H. 'Harde' aansluiting	1. deelnemers	263	3,00		978	2,96	1 scoort lager dan 2
	2. school	245	3,06		287	3,22	
	3. bedrijf	--	--		--	--	

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

\*\* Schaal 1-5.

naar voren bij tranche 2003, zij het dat de deelnemers van deze eerste tranche het kenmerk van de aansluiting nog minder herkenden dan de deelnemers van de tweede tranche.

- Voor beide metingen geldt dat de kenmerken met betrekking tot het primaire proces (aantrekkelijkheid opleiding, voorbereiding op de beroepsloopbaan) 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). Een vergelijkbaar patroon werd aangetroffen bij de tranche 2003.
- De deelnemers scoren bij de tweede 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. Bij de eerste meting liggen de beelden van de deelnemers en bedrijfsmensen – als het gaat om de kenmerken van het primaire proces en co-makership onderwijs-bedrijfsleven – het verst uit elkaar. De laatstgenoemden herkennen deze kenmerken aanmerkelijk meer dan de deelnemers. De beelden van de deelnemers liggen dan nog wel, wat deze kenmerken betreft, 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 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 over de metingen heen. 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 was te zien dat de beelden van deelnemers en bedrijfspartijen gaandeweg wat naar elkaar toegroeien, terwijl de beelden van deelnemers en docenten/onderwijsmanagers juist verder uit elkaar komen te liggen.
- Bij de nulmeting wijken de beelden van de opleiders en managers van school en bedrijf niet betekenisvol van elkaar af, behalve als het gaat om co-makership onderwijs-bedrijfsleven. De bedrijfsmensen vinden in sterkere mate dat daar sprake van is dan hun collega's van school.

Opvallend is verder dat de bedrijfspartijen bij de tweede meting – net als de deelnemers – het transparante en innovatieve karakter van de schoolorganisatie minder herkennen dan de docenten en onderwijsmanagers.

- *Samenhang met achtergrondkenmerken:* uit de analyse van de scores van de deelnemers in relatie tot de achtergrondkenmerken *etniciteit* en *geslacht*, komt een aantal verbanden tevoorschijn. 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 eerste tranche is een vergelijkbaar patroon gevonden, alleen scoorden allochtonen al bij de nulmeting op enkele kenmerken hoger (te weten op de kenmerken van het primaire proces).

De samenhangen met geslacht zijn wat grilliger. Bij de eerste meting scoorden meisjes hoger op de kenmerken construerend leren en co-makership 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 meisjes 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-makership onderwijs-bedrijf, ook scoren ze nu hoger op het kenmerk competentiegericht leren en opleiden. Het verschil met construerend leren is nu niet meer aanwezig. Hetzelfde geldt voor de innovatieve en transparante opleidingsorganisatie. Ook dat verschil is weg. Bij de eerste tranche verdween ook het verschil ten aanzien van construerend leren, de andere verschillen (met betrekking tot de aansluiting en opleidingsorganisatie) bleven echter wel in tact tot en met de derde meting.

### 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 3.9 (pagina 74) 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-makership onderwijs-bedrijf (zie lichtgrijze cellen in Tabel 3.9). 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 programmatische ('harde') aansluiting in de onderwijskolom (zie de rode cellen in Tabel 3.9). 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.

Deze uitkomsten stroken echter niet met de ambitie van het Innovatiearrangement. Immers, je zou verwachten dat de projecten van cluster B sterker deze effecten teweeg brengen. Een nadere analyse van de gegevens werpt een ander 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. Op mbo 3/4-niveau is juist het omgekeerde het geval. Daar scoren de deelnemers van cluster B (tijdens meting 2) significant hoger dan de deelnemers van cluster A, met uitzondering van 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. Wel als het gaat om de zachte aansluiting in de kolom. De mbo'ers 3/4 van cluster A scoren hoger op dit kenmerk dan de deelnemers in het B-cluster.

De beelden van hbo'ers gaan in de richting van de mbo 3/4-deelnemers. De studenten van cluster B vinden, 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-makership onderwijs-bedrijfsleven. Als het gaat om de aansluiting in de onderwijskolom, zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de twee clusters.

De beelden van de deelnemers mbo 1/2 zijn in lijn met die van vmbo-leerlingen. Zo scoren de 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. Wat de zachte aansluiting betreft, scoren de deelnemers van cluster A – evenals de mbo'ers niveau 3/4 – hoger dan de cluster B-deelnemers. Op het vlak van de harde aansluiting zijn geen systematische verschillen aangetroffen.

Het beeld dat uit deze gegevens oprijst, is dat de projecten van cluster B volgens de deelnemers voor bepaalde groepen (mbo'ers 3/4 en hbo) praktijken aan het ontwikkelen zijn die duidelijk in



de richting gaan van de ambitie van het Innovatiearrangement (al is het kenmerk van de aansluiting 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. Het zijn juist de deelnemers van vmbo en mbo van cluster A die een groot aantal van de beoogde kenmerken sterker herkennen dan de deelnemers van cluster B. Deze uitkomsten komen in sterke mate overeen met uitkomsten van die van tranche 2003.

**Tabel 3.8** Aantal respondenten per geleding, cluster en meting

		<i>Deelnemers</i>	<i>School</i>	<i>Bedrijf</i>	<i>Totaal</i>
<b>Meting 1</b>	Cluster A	185	205	74	464
	Cluster B	118	71	66	255
	<b>Totaal</b>	<b>303</b>	<b>276</b>	<b>140</b>	<b>719</b>
<b>Meting 2</b>	Cluster A	773	244	86	1103
	Cluster B	511	79	103	693
	<b>Totaal</b>	<b>1284</b>	<b>323</b>	<b>189</b>	<b>1796</b>

NB: 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.

Bij de overige geledingen zien we zowel op school- als bedrijfsniveau verschillen tussen de clusters. Tezamen scoren de onderwijsmanagers en docenten van cluster B op de meeste kenmerken – in elk geval tijdens de tweede meting – hoger dan hun collega's van cluster A, behalve op de kenmerken aansluiting in de kolom en innovatieve en transparante opleidingsorganisatie. In die 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. Vanwege het kleine aantal respondenten op het niveau van de onderwijsmanagers binnen cluster B (n = 17), is het lastig te bepalen hoeveel waarde gehecht moet worden aan de uitkomsten van deze geleding. Het patroon van de schoolgeleding komt overeen met de uitkomsten van de eerste tranche.

**Tabel 3.9** Gemiddelde scores per kenmerk, per categorie en per meting 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	
De aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding (A-B):		cluster A	cluster B	cluster A	cluster B	cluster A	cluster B
A. Loopbaan- en competentiegericht opleiden	2e	3,37	3,41	3,59	4,09	3,86	4,17
	1e	3,43	3,69	3,42	3,64	3,89	4,12
B. Constructief leren	2e	3,49	3,46	3,76	4,06	4,18	4,31
	1e	3,55	3,72	3,56	3,72	4,11	4,16
C. Voorbereiding op de (beroeps)loopbaan	2e	3,42	3,28	3,81	3,99	3,40	3,95
	1e	3,38	3,40	3,67	3,83	3,48	3,65
D. Innovatieve en transparante opleidingsorganisatie	2e	3,44	3,21	3,63	3,64	3,23	3,39
	1e	3,54	3,10	3,54	3,57	3,30	3,48
E. Adaptief vermogen van de regio	2e	--	3,30	3,30	3,75	3,52	3,33
	1e	--	--	3,16	3,38	3,23	3,40
F. Co-makership onderwijs-bedrijfsleven	2e	3,01	3,06	3,20	3,81	3,46	3,78
	1e	2,88	3,53	3,10	3,45	3,49	3,76
Co-makership onderwijsinstellingen in de kolom:	2e	2,37	1,98	3,18	3,45	--	--
G. 'Zachte' aansluiting *	1e	2,67	2,00	2,98	3,08	--	--
H. 'Harde' aansluiting	2e	3,05	2,83	3,17	3,38	--	--
	1e	3,04	2,93	3,09	2,95		

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

Bij de categorie 'bedrijf' (praktijkopleiders en bedrijfsmanagers tezamen) 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. Uit nadere analyse blijkt dat de praktijkopleiders in cluster B op alle kenmerken hoger scoren 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. Het verschil 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 het Innovatiearrangement 2004 in kaart gebracht op basis van twee 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 zal in voorjaar 2008 plaatsvinden.

We kunnen constateren dat de uitkomsten van de eerste en tweede meting de aanname van het Innovatiearrangement Beroepskolom niet eenduidig ondersteunen. Er tekent zich een gedifferentieerd beeld af, hoewel de aantallen en de korte tijdsperiode tussen de eerste en de tweede periode harde conclusies nog niet toelaten.

Om te beginnen illustreren de deelnamecijfers dat het na de eerste meting is gelukt om tot een behoorlijke opschaling van de innovatie te komen. Het aantal deelnemers groeide immers van 412 naar 1753. De cijfers laten ook zien dat er in de achterliggende periode in 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. Er is zelfs sprake van een toenemende concentratie op een deel van de kolom: het mbo-segment. Vooral binnen cluster A zien we deze ontwikkeling. Bij de eerste tranche deed deze beweging van concentratie zich juist voor in cluster B. Voor de tweede tranche kunnen we concluderen dat cluster B op dat aspect meer in overeenstemming is met de doelen van het Innovatiearrangement.

De waarderingsresultaten weerspiegelen dat de samenwerking in de onderwijskolom een nog weinig herkenbare schakel is, wat ook geldt – weliswaar in minder mate – voor het co-makership onderwijs en bedrijfsleven en 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 de perceptie van de betrokkenen nog niet echt aan de orde.

Wat de ambitie van het Innovatiearrangement 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.

Het patroon dat na de eerste meting zichtbaar werd, is dat slechts een handjevol deelnemers binnen het arrangement is doorgestroomd, terwijl wel circa een vijfde van het deelnemersbestand van de eerste meting tussentijds is overgestapt naar opleidingen buiten het arrangement, dan wel ongediplomeerd het onderwijs heeft verlaten. Met name zien we dit bij de mbo-deelnemers uit het eerder genoemde cluster B. Vanwege het nog weinig omvangrijke deelnemersbestand van de eerste meting gaat het nog om kleine aantallen. Vergelijking met landelijke cijfers is daarom nog niet mogelijk. Ook de verschillen tussen de twee clusters projecten kunnen vanwege die kleine aantallen nog niet als hard worden gezien. Toch is de verhoogde ongediplomeerde uitstroom bij de mbo-opleidingen behorend bij cluster B een punt om alert op te zijn.

De waarderingsgegevens over de beoogde kenmerken van het beroepsonderwijs wijzen ook op enkele discrepanties met de doelen van het Innovatiearrangement. 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.

Tekenend is ook dat de vmbo'ers en de deelnemers van niveau 1/2 van cluster A de kenmerken meer herkennen 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 zien. Het lijkt erop dat de vernieuwde praktijken die het meest in de richting gaan van de ambitie van Innovatiearrangementen (cluster B), thans het meest herkenbaar zijn voor de hogere niveaus (hbo, mbo-niveau 3/4) maar nog weinig voor de lagere mbo-niveaus en de jongere leerlingen (vmbo'ers). De relatief hoge uitstroom op de lagere mbo-niveaus is hiervan mogelijk een signaal, al is de voortijdige uitstroom ook op mbo 3/4-niveau aanzienlijk groter in cluster B dan in cluster A. Een interessant punt voor reflectie is welke verklaringen hiervoor aan

te wijzen zijn. Bij de eerste tranche zijn soortgelijke patronen te voorschijn gekomen als hierboven geschetst, hoewel er ook verschillen zijn. Een belangrijk verschil is dat de bedrijfsgeledingen (praktijkopleiders en bedrijfsmanagers) over de gehele linie de beoogde kenmerken nu meer in cluster B herkennen dan in cluster A. Bij de eerste tranche was dat nog niet het geval. Uit de derde en laatste meting van tranche 2004 zal moeten blijken of deze patronen robuust zijn.



# Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

# 4

In deze rapportage zijn de tussentijdse resultaten van Innovatiearrangement 2004 beschreven. Zowel de processen, samenwerking en innovatieaanpak, als de effecten zijn onder de loep genomen. Daarbij is een vergelijking gemaakt met de aannamen en doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Volgens de tussentijdse evaluatiegegevens worden deze vooralsnog niet eenduidig onderschreven. Dit afsluitende hoofdstuk vat de voornaamste bevindingen samen.

79

## 4.1 Processen en actoren

Uit de analyse van de voortgang van tranche 2004 blijkt dat halverwege de projectperiode, een derde van de projecten duidelijk in de richting werkt van de beoogde doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Bij de overige twee derde is die ontwikkeling onvoldoende robuust. In vergelijking tot de voortgang van tranche 2003 op dat moment (dus ook halverwege de projectperiode) heeft tranche 2004 als geheel al wat meer slagen gemaakt. Bij tranche 2003 was pas op het einde van de projectperiode een vergelijkbaar resultaat te zien; namelijk een derde van de projecten laat praktijken zien zoals beoogd.

In tranche 2004 is de samenwerking in de onderwijsskolom al wat verder ontwikkeld dan dat het geval was bij tranche 2003 halverwege de projectperiode. Ook de pedagogisch-didactische processen en de mate van organisatie-innovatie zijn iets verder ontwikkeld. Qua samenwerking onderwijs en bedrijfsleven is er geen verschil tussen de tranches: circa twee derde scoort hier positief op. Over het geheel genomen laat tranche 2004 een positiever beeld zien als het gaat

om realisatie van de vormgevingdoelen van het Innovatiearrangement dan tranche 2003 op hetzelfde moment in tijd.

Als we echter terugkijken naar de verwachtingen ten tijde van de startfase van de projecten (zoals geformuleerd in De Bruijn en Hermanussen, 2006, hoofdstuk 3), dan moeten we concluderen dat die verwachtingen nog niet zijn ingelost. In absolute termen gezien is een score van een derde van de projecten dat zichtbaar stappen zet om de beoogde vormgeving gestalte te geven, nog mager. Bovendien gaat het pas om eerste stappen. In de rapportage over de beginsituatie in 2005 werd gesignaleerd dat de lange voorbereidingstijd die sommige projecten namen, ook twijfel met zich meebracht over het kunnen vormgeven van de beoogde processen met de beoogde actoren gedurende de projectperiode. In deze projecten leek er sprake te zijn van onvoldoende inbedding in reeds lopende ontwikkelingen zoals gewenst is bij diepte-innovatie. Ook werd gewezen op het mogelijke afbreukrisico van de combinatie van grote ambities, lange voorbereidingen en de feitelijke korte doorlooptijd van het project. Deze factoren bieden een verklaring voor het feit dat twee derde van de projecten van tranche 2004 halverwege de projectperiode nog geen krachtige aanzetten laat zien van een nieuwe praktijk.

Bij de projecten die al wel concrete aanzetten hebben gerealiseerd, zijn verschillende voorbeelden van *good practice* te zien die het waard zijn om te delen met anderen. In hoofdstuk 2 hebben we deze uitgebreid geëvalueerd. Zo zien we interessante leerwerkplekken ontstaan waarin het leren heel dicht tegen het werken aan georganiseerd wordt, waarbij momenten gecreëerd worden voor verdieping en reflectie. Ook krijgt de verbondenheid van leren en organiseren in een enkele projectpraktijk handen en voeten. De koppeling van het opleiden van nieuwe docenten, professionaliseren van reeds werkzame docenten en schoolontwikkeling is een aardig voorbeeld van zo'n poging om leren en organiseren te verbinden. Opvallend ook in deze tweede tranche is het aantal projecten dat met een zeer uitdagend en visionair concept aan het werk is gegaan. Een kompas voor innovatie is daarmee ruimschoots aanwezig.



## 4.2 Effecten

In het voorjaar van 2007 bedroeg de totale deelnemerspopulatie van tranche 2004<sup>21</sup> 1751 leerlingen, cursisten en studenten van vmbo, mbo en hbo. In voorjaar 2006 waren dit er nog maar 412. In voorjaar 2006 was dan ook nog maar bij circa de helft van de projecten sprake van een gerealiseerde praktijk op het niveau van de deelnemers. Een jaar later is er dus sprake van een flinke opschaling. Niet alleen hebben alle projecten nu praktijk waar deelnemers bij betrokken zijn, ook zijn de aantallen per project gegroeid.

Van de deelnemers van voorjaar 2007 is de onderwijspositie in kaart gebracht en vergeleken met de deelnemersgroep die in voorjaar 2006 aan de projecten in tranche 2004 deelnam. De grootste groep neemt deel aan het mbo (50%) en slechts een klein deel aan het hbo (10%). Binnen de groep projecten die al meer in de richting van de doelen van het Innovatiearrangement werkt (cluster B), is de verdeling over de segmenten van de kolom een stuk gelijkmatiger dan bij de projecten die dat niet doen (cluster A). In vergelijking tot de eerste meting is die verdeling bij cluster B ook meer gelijkmatig geworden, terwijl bij cluster A ongeveer dezelfde onevenwichtige verdeling is gebleven met nauwelijks hbo-studenten. Ten aanzien van de schoolloopbaangegevens zien we dat er nog weinig sprake is van doorstroom. Alleen een groep vmbo'ers is doorgestroomd naar in het project samenwerkende mbo-opleidingen. Die geringe beweging heeft uiteraard te maken met de korte tijdspanne en het feit dat er vooral eerstejaars deelnemen aan de nieuwe praktijken.

Wel blijkt uit de cijfers dat circa een vijfde van het deelnemersbestand van de eerste meting tussentijds is overstapt naar opleidingen buiten het arrangement, dan wel ongediplomeerd het onderwijs heeft verlaten. Met name zien we dit bij de mbo-deelnemers uit het eerder genoemde cluster B, dat wil zeggen bij de projecten die praktijken hebben gerealiseerd die al enigszins stroken met de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. Vanwege het nog weinig omvangrijke deelnemersbestand van de eerste meting gaat het nog om kleine aantallen. Vergelijking met landelijke cijfers is daarom nog niet mogelijk. Ook de verschillen tussen de twee clusters projecten kunnen vanwege die kleine aantallen nog niet als

21 Van in totaal vijftien projecten, exclusief de projecten *Study & Work* en *Novia*.

hard worden gezien. Toch is de verhoogde ongediplomeerde uitstroom bij de mbo-opleidingen behorend bij cluster B een punt om alert op te zijn.

Circa driekwart van de deelnemers heeft de *Barometer Imago Beroeps onderwijs* ingevuld, zowel bij de eerste als de tweede meting. Bij de eerste meting was de respons bij cluster A hoger, terwijl dat bij de tweede meting het geval was bij cluster B. Naast deze deelnemers hebben 514 docenten, praktijkopleiders, schoolmanagers en managers van bedrijven tijdens de tweede meting de barometer ingevuld. Tijdens de eerste meting waren dat er 416.

Overall genomen vinden alle partijen de nagestreefde kenmerken in redelijke mate aanwezig, zowel bij de eerste als de tweede meting. Wel zien we dat de docenten, praktijkopleiders en managers over de gehele linie de beoogde kenmerken tijdens de tweede meting iets meer herkennen dan tijdens de eerste meting. In die zin is er sprake van een stijgende lijn. De enige uitzondering vormt het kenmerk 'innovatieve en transparante onderwijsorganisatie': de mensen uit het bedrijfsleven herkennen dit tijdens de tweede meting iets minder dan tijdens de eerste meting. De deelnemers daarentegen herkennen over de gehele linie de beoogde kenmerken minder tijdens de tweede meting dan tijdens de eerste meting. Als we tussen de kenmerken vergelijken dan zien we dat de deelnemers met name de aansluiting in de onderwijskolom niet als zodanig ervaren. In het bijzonder de pedagogisch-didactische aansluiting herkennen ze niet. Co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven wordt overigens door beide clusters vmbo'ers minder herkend dan door mbo'ers en hbo'ers.

Het overall patroon van verschil tussen deelnemers en de overige partijen zagen we ook bij tranche 2003, over drie metingen met in de laatste meting een kleine 3500 deelnemers die de barometer hadden ingevuld. Deze patronen blijken daarmee robuust.

Interessant is natuurlijk of er verschillen zijn te ontdekken afhankelijk van de aard van de projecten. Het blijkt dat we, net zoals bij tranche 2003, weer een onderscheid zien tussen deelnemers als het gaat om de perceptie van het onderwijs dat ze volgen. De deelnemers uit cluster A (projecten die zich nog niet kenmerken door de nagestreefde doelen) herkennen een aantal kenmerken beter dan deelnemers uit het cluster projecten die al wel praktijken kennen die de beoogde doelen vormgeven. Bij nader inzien blijken het vooral de vmbo'ers en mbo'ers van niveau 1 en 2 te zijn die dit zo zien. Mbo'ers van niveau 3 en 4 en hbo'ers van opleidingen die

al meer in de richting van wat beoogd wordt werken, herkennen een aantal kenmerken sterker dan de overige deelnemers. Bij de overige geledingen zien we dat de verschillen wel conform de verwachtingen dan wel de aannames van het Innovatiearrangement Beroepskolom zijn.

Aansluiting in de kolom blijft een vreemde eend in de bijt. Alle groepen deelnemers (dus ook hbo en mbo 3/4) uit cluster B herkennen dit niet zo. Ook de deelnemers uit cluster A scoren relatief laag in vergelijking tot andere kenmerken en in vergelijking tot hun docenten en de schoolmanagers. Een element dat daar meespeelt, met name bij de zachte aansluiting, is dat de mate waarin men iets herkent nog niets zegt over of men dat ook wil dan wel goed vindt. Bij het aspect aansluiting op pedagogisch-didactisch vlak wringt dit misschien. Verschil in benadering in de overstap van het ene naar het andere segment/niveau vindt de leerling juist prettig (zolang het beheersbaar blijft). Zo is men bij *Leerdorp Elst* teruggekomen op het idee om de mbo-opleiding onder hetzelfde dak als het vmbo te plaatsen. De leerlingen gaven aan dat zo niet erkend werd dat ze een stap verder waren! Constructieve frictie bevordert het leerproces, zo weten we (De Bruijn, 2007). Daarnaast is het in een aantal projecten feitelijk zo, dat de nieuwe praktijken binnen de segmenten van de kolom in een verschillend tempo worden vormgegeven (ook bij projecten die in cluster B vallen). Dus die aansluiting is er dan wellicht ook objectief minder dan in projecten in cluster A, waar men minder veel op de schop neemt in alle segmenten.

Alles overziend kunnen we constateren dat de uitkomsten van de eerste en tweede meting de aannames van het Innovatiearrangement Beroepskolom niet eenduidig ondersteunen. Er tekent zich een gedifferentieerd beeld af, hoewel de aantallen en de korte tijdsperiode tussen de eerste en de tweede meting harde conclusies nog niet toelaten. Een punt van aandacht is de verhoogde ongediplomeerde uitstroom en/of overstap van mbo'ers uit projecten die praktijken realiseren die gaan in de richting van wat het Innovatiearrangement Beroepskolom beoogt. Temeer daar dit zich nog wat sterker voordoet bij de kwetsbare deelnemers van mbo-opleidingen op niveau 1 en 2. De aantallen zijn nog te klein om echt conclusies te kunnen trekken. Echter, juist die kwetsbare groepen lijken het eerste last te hebben van de onrust die radicale vernieuwingen met zich meebrengen. Ook uit de waarderingsgegevens blijkt dat juist de jongere en lager gekwalificeerde deelnemers de kenmerken die de projecten beogen te

realiseren, minder herkennen dan hun collega's uit het hbo en mbo-opleidingen op niveau 3/4. Deze eerste inzichten stemmen tot nadenken en maken het des te belangrijker juist die kwetsbare groepen serieus te nemen in hun leerbehoeftes en 'tijdens de verbouwing' vooral te proberen transparant voor hen te blijven.

# Literatuur

---

- Berg, J. van den en Geurts, J. (2007). *Leren van innoveren. Vijfsleutels voor succes*. 's-Hertogenbosch/Driebergen/Den Haag: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs/Haagse Hogeschool.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de (2007). *Doorleren in de beroepskolom*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2005*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de, Hermanussen, J. en Venne, L. van de (2008). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003. Eindrapport Tranche 2003*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.
- Hermanussen, J. en Bruijn, E. de (2008). *Brondocument. Bijlage bij voortgangsrapportage over Innovatiearrangement 2004*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).

- Hermanussen, J. en Klarus, R. (2007). *Handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Hermanussen, J., Teurlings, C. en Neut, I. van der (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap. Ervaringen uit 'Samen op Scholen'*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Oosthoek, R. en Radstake, H. (Red.) (2007). *Kennis uit de kringen. Tips, inzichten en adviezen over innovaties in het beroepsonderwijs*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- PricewaterhouseCoopers en Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (2006). *Eerste fase Benchmark MBO afgerond*. De Bilt: MBO Raad.
- Westerhuis, A. (2007). *Samen met het bedrijfsleven werken aan de Innovatie van het beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.