

# CAOP

## **Vakmensen en bewust vertrouwen:**

een institutionele beschouwing over de  
arbeidsmarkt in het middelbaar beroepsonderwijs

Prof. dr. M.J.S.M. van der Meer



Het CAOP is hét kennis- en dienstencentrum op het gebied van arbeidszaken in het publieke domein.



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

# **Vakmensen en bewust vertrouwen:**

een institutionele beschouwing over de  
arbeidsmarkt in het middelbaar  
beroepsonderwijs

# INHOUDSOPGAVE

---

1. ONGENOEGEN EN POLITISERING .....	5
2. DRIE PERSPECTIEVEN OP EEN THEORY OF IMPROVEMENT VAN LEERKRACHTEN .....	11
3. DE URGENTIE VAN DIT BETOOG: AFBAKENING EN VERANTWOORDING .....	17
4. KENMERKEN VAN DE ONDERWIJSARBEIDSMARKT: EMPIRISCHE GEGEVENS VOOR HET BEROEPSONDERWIJS .....	25
4.1 Omvang en samenstelling van het personeelsbestand .....	27
4.2 Instroom en vacatures .....	29
4.3 (Toezicht op) professioneel handelen .....	32
4.4 Beloning .....	34
4.5 Intrinsieke motivatie in het werk .....	36
4.6 Samengevat: wat weten we wel en niet over de onderwijsarbeidsmarkt? .....	38
5. DE ORGANISATIE VAN HET MBO - HET HISTORISCH INSIGNE .....	41
5.1 Historische wortels.....	42
5.2 Breed of smal opleiden?.....	44
5.3 Conclusie: de pendule van de schaalaanpassing in het onderwijs.....	49
6. HET ROC ALS PROFESSIONELE ORGANISATIE: ARBEIDSRELATIES EN ARBEIDSDELING .....	53
6.1 Organisatorisch kapitaal.....	55
6.2 De netwerken: het relationele kapitaal van de ROC's .....	57
6.3 Menselijk kapitaal: arbeidsdeling en samenwerking .....	59
6.4 De identiteit van docenten in het mbo .....	63
7. INSTITUTIONELE HERIJKING: TEGENDRAADSE WERKINGEN ROND PROFESSIONEEL HANDELEN .....	69
7.1 Institutionele veranderingen .....	70
7.2 Tegendraadse werkingen .....	73
7.3 De arbeidsorganisatie aan het werk .....	77
8. VOORBEELDEN VAN ORGANISATIE- EN PERSONEELSONTWIKKELING .....	83
8.1 De doorbraakprojecten over professionalisering .....	85
8.2 Academievorming .....	88
8.3 Fundamenteel onderzoek naar beroepsonderwijs: hybride leeromgevingen.....	90
8.4 Sociale innovatie en professionalisering.....	92

---

---

9. ONDERZOEKSAGENDA: DE VRIJBLIJVENDHEID VOORBIJ .....	97
10. CONCLUSIES: OVER VERTROUWEN EN VERANTWOORDELIJKHEID .....	105
DANKWOORD.....	111
LITERATUUR .....	115
CV .....	133
SAMENVATTING .....	137

Rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar onderwijsarbeidsmarkt aan Tilburg University op 6 juni 2014, om 16.15 uur.

# 1. Ongenoegen en politisering<sup>1</sup>

De onlangs overleden schrijver Gabriel García Márquez tekende in het begin van zijn autobiografie *Leven om het te vertellen* (Meulenhoff, 2007) aan dat zijn prille jeugd tragisch werd onderbroken door de dagelijkse gang naar de schoolbanken, waar hij het niet lang uithield. De avonturen in de Colombiaanse buitenwereld waren heel wat meeslepender dan de ronduit vervelende taal- en rekenlessen. Ook in de westerse literatuur is het leven in de klas heel vaak op deze wijze belicht en vooral op een manier die voor de beginnende leerkracht op ontij wijst. Wie herinnert zich niet de tucht die directeur Bint eiste van meester De Bree, in het gelijknamige boek van F. Bordewijk, of de heroïsche tweestrijd tussen schoolhoofd Mrs Bullstronk en de jonge leerkracht Miss Honey in *Matilda* van Roald Dahl.

Op het witte doek zien we deze emoties in het nostalgische optreden van Georges Lopez als leerkracht in *Être et avoir* op het Franse platteland en bij François Bégaudeau die zichzelf speelt als leraar Frans in *Entre les murs*, in een uiterste poging om gewelddadige leerlingen binnen de muren van school in Parijs te houden - in de buitenwereld is het voor kinderen nog erger. Dat nieuwe leerkrachten soms voor nog hetere vuren staan, blijkt bijvoorbeeld uit de existentiële twijfels van de invalkracht Henry Barthes tegenover leerlingen en collega's op een Amerikaanse Highschool in *Detachment* en uit het enigszins klungelige maar

tegelijk innemende optreden van de stagiair Mees Kees in het gelijknamige Nederlandse kassucces. De boodschap is steeds hoe (beginnende) leerkrachten hun persoonlijke grenzen soms tot het uiterste moeten verleggen om kinderen te stimuleren tenminste nog wat te leren en ze voor schooluitval te behoeden. Dat het in deze films om levensechte dilemma's van nabijheid en betrokkenheid in het onderwijs gaat, blijkt wel uit het reallifeprogramma over docenten van leerlingen in havo 4 op de J. Arentsz-school in Alkmaar, waarover onlangs zes afleveringen op televisie zijn uitgezonden.

### *De moderne schoolstrijd*

De mediatisering van het onderwijs, waarvan we momenteel getuige zijn, gaat samen met een sterke politisering ervan.<sup>2</sup> Wie de maatschappelijke discussie over het onderwijs in Nederland volgt, weet dat er geen twijfel over is dat het onderwijs een belangrijke rol speelt in de 'toerusting' van mensen voor de arbeidsmarkt en de samenleving. Maar als we het hebben over de wijze waarop dat moet gebeuren en welke institutionele voorzieningen daarvoor noodzakelijk zijn, zijn enkele grote controverses te ontwaren waarover vele maatschappelijke organisaties en vertegenwoordigende organen zich laten horen voor 'beter onderwijs'.<sup>3</sup> Bijvoorbeeld, op het moment dat de Onderwijsraad *De staat van het onderwijs* (2013) presenteert, worden terstond in het parlement

<sup>1</sup> Met dank aan verschillende collega's met wie ik de afgelopen periode intensief heb samengewerkt, met name Ruud Baarda, Wout Buitelaar, Frank Cörvers, Anton Hemerijck, Ellen Klatter, Tammy Lie, Arjan van der Meijden, Jan Neuvel, John Schobben, Hester Smulders, Jan Peter van den Toren, Judith van der Veer, Ellen Verheijen, Jelle Visser, Anneke Westerhuis, Ton Wilthagen en Jos van Zwieten. Ook ben ik enkele gesprekspartners erkentelijk die mij bij de voorbereiding van deze oratie uitvoerig te woord hebben gestaan. Deze oratie is op 6 juni in Tilburg gepresenteerd en vervolgens uitgewerkt in dit boekje, waarbij gebruik is gemaakt van publicaties die in de zomer van 2014 beschikbaar waren.

<sup>2</sup> In het tijdschrift *Nieuwe Meso* uiten Sietske Waslander en Pieter Leenheer (2014) hun zorgen over de mediatisering in het voortgezet onderwijs. Voor het algemene argument, zie Deuze (2012).

<sup>3</sup> Voor de toerustingagenda, zie Hemerijck (2012); Van der Veer, van der Meer en Hemerijck (2014).



---

Kamervragen gesteld over de centrale opgave van ons onderwijsbestel: het aanleren van taal, rekenen en algemene vaardigheden. De meningen verschillen sterk over de manier waarop de resultaten daarvan moeten worden beoordeeld en al dan niet in landelijke normen uitgedrukt. Schoolleiders hebben zich gebundeld tot actiegroepen en ook ouders, wetenschappers en politici tonen zich bezorgd. Een ander punt van aandacht is de vraag hoe leerkrachten moeten omgaan met relatief kwetsbare leerlingen, die op de een of andere wijze een leerachterstand hebben opgelopen of minder cognitieve vaardigheden bezitten. Moeten zij de doorstroom van leerlingen binnen of buiten de school bevorderen, als de financiële kaders van de verzorgingsstaat steeds krappere worden en de decentralisatie van het sociaal beleid naar de gemeenten wordt doorgezet? Een derde voorbeeld van grote zorg is de toegang tot en de inrichting en het functioneren van de lerarenopleidingen, het voorportaal van de onderwijsarbeidsmarkt. Welke leerlingen mogen toegelaten worden en op basis van welke voorwaarden? En hoe is het geringe opleidingsrendement van die opleidingen te beoordelen in het licht van de sociaaleconomische uitdagingen waar ons land voor staat?

Het is niet zo moeilijk deze voorbeelden voor het beroepsonderwijs - de sector die ik in deze oratie vooral zal bespreken - verder aan te vullen. In deze sector is in de discussie een verschuiving te zien

geweest van eindtermengericht onderwijs naar competentiegericht onderwijs, dat nog voordat het officieel ingevoerd werd, werd omgedoopt tot 'beroepskwalificerend' onderwijs, terwijl vanaf 2014-15 wederom landelijke examens worden ingevoerd voor taal en rekenen (en Engels op mbo-niveau 4). Een vorm van 'institutionele herijking' die grote gevolgen heeft voor de docenten en medewerkers op de werkvloer in de scholen, die aan deze beleidswijzigingen uitvoering moeten geven.

Deze spanning tussen centrale sturing en de professionele ruimte van docenten in het onderwijs, die momenteel zo prominent is in de maatschappelijke discussie, werpt ook nieuw licht op de schoolstrijd die zich al vanaf het begin van de twintigste eeuw afspeelt. Een van de belangrijkste uitkomsten van die geschiedenis is dat het onderwijs een private aangelegenheid is. Iedereen kan een school starten, en dat geeft veel vrijheidsgraden aan de werkwijze van medewerkers. Het 'wat' is aan de politiek, het 'hoe' aan de scholen, een onderscheid dat zoals zal blijken steeds minder houdbaar is. Tegelijkertijd baart het mij zorgen dat het in de sector van het middelbaar beroepsonderwijs, die ik nadrukkelijk op de voorgrond zal plaatsen, moeilijker is de diepte in de discussie te vinden door het relatieve gebrek aan wetenschappelijke aandacht voor deze sector, terwijl het noodzakelijk is morele en onderwijsinhoudelijke

argumenten op diverse niveaus van analyse meer systematisch op elkaar te betrekken.

### *De status en herijking van het leraarsberoep*

Het onderwijs is onderdeel van het publieke domein. Inmiddels tien jaar geleden verschenen er kritische rapporten over de kwaliteit van de publieke dienstverlening in bredere zin, zoals het onderwijs, de gezondheidszorg en de sociale zekerheid.<sup>4</sup> In *Beroepszeer: waarom Nederland niet goed werkt* werden publieke werkorganisaties enigszins overdreven getypeerd als ‘ontmoedigende dwangsystemen’, waar medewerkers zielloos ronddolen als uitvoerders van politieke verbeterprogramma’s, terwijl ze zelf part noch deel hebben aan de inhoud van het werk. Het onderwijs was prominent in deze beeldvorming. Zo was volgens onderwijsjournalist Leo Prick in het onderwijs sprake van *Verelendung*, die de beroepsgroep in het hart trof. In de schaalvergroting die in de jaren zeventig en tachtig in het onderwijs plaatsvond, werden veel leraren ‘afgeschreven’. Passend binnen het toenmalige mantra in de sociale wetenschappen van *welfare without work*, belandden vele docenten eerst in de ziektewet en daarna in de WAO, zonder een nieuwe kans op een andere loopbaan in een andere sector.<sup>5</sup> Onderzoeker Klaas van Veen stelde dat leerkrachten zonder stem waren gebleven in de achtereenvolgende hervormingen die door de politiek over het onderwijs werden uitgestort. Meestal ging het om ver-

anderingen die feitelijk bedrijfskundig van aard waren en niet aansloten bij de belevingswereld of bij de vraagstukken op het werk van docenten zelf. De parlementaire enquête, onder voorzitterschap van Jeroen Dijsselbloem, trok in 2008 dan ook de enigszins voorspelbare conclusie dat ‘de kwaliteit in het onderwijs reden geeft tot zorg’.

In antwoord op dit ongenoegen is ook een stevig politiek antwoord gekomen. Na het advies van de Commissie-Rinnooy Kan uit 2007 zijn er substantiële initiatieven genomen om de status van het leraarschap te verbeteren, denk aan de verkenningen van de Onderwijsraad *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren* (januari 2013) en *Leraar zijn* (maart 2013) en aan de belangrijke ministeriële nota *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil* (oktober 2013). Voor verschillende vakgebieden in het primair en voortgezet onderwijs is een kennisbasis opgesteld.<sup>6</sup> In de verschillende deelsectoren po, vo en mbo zijn bestuursakkoorden afgesloten. Zo is in het mbo in het kielzog van de cao een Professioneel Statuut overeengekomen (2009), waarin het principe is vastgelegd dat docenten geacht worden zich te ontwikkelen. De scholen moeten een plan van aanpak ontwikkelen, de ondernemingsraad ziet toe op de naleving van de professionalisering. In het bestuursakkoord van 2011 tussen het kabinet en de MBO Raad wordt ook aandacht gevraagd voor de volgende vijf ‘stapen’: 1. Professionalisering van het personeel, 2.

<sup>4</sup> Er kunnen verschillende overzichten worden samengesteld van het publieke ongenoegen. In figuur 1 heb ik een selectie van enkele algemene rapporten over het publieke domein, het onderwijs en het beroepsonderwijs samengenomen.

<sup>5</sup> Lees het interview met Leo Prick in *Beroepszeer* van den Brink (2005); de *welfare without work*-discussie is geïnitieerd door Esping Andersen e.a. (2002).

<sup>6</sup> Bijvoorbeeld voor het domein van de talen Nederlands, Engels, Duits, Frans en Spaans en voor de bètavakken wiskunde, biologie, scheikunde en natuurkunde. Ook is er een kennisbasis voor de pabo (2012), een kennisbasis ‘Docent technische beroepen’ (Vereniging Hogescholen, 2012) en een kennisbasis ‘Educatie en kennismanagement groene sector’ (STOAS/Vilentum).

- Commissie-Wagner, Een nieuw industrieel elan, 1981
- Commissie-Rauwenhoff, Naar een werkzaam traject, 1990
- Commissie-Van Es, Het gedroomde koninkrijk, 1993
- Commissie-Van Veen, Recht doen aan verscheidenheid, 1994
- Commissie-Van Veen, Beroepsvorming langs vele wegen, 1994
- Commissie-Van Rijn, Investeren in mensen en kwaliteit, 2001
- Onderwijsraad, Competenties: van complicaties tot compromis, 2002
- WRR, Bewijzen van goede dienstverlening, 2004
- CDA, Beroepszeer, 2005
- Commissie-Rinnooy Kan, Leerkracht!, 2007
- Parlementaire commissie-Dijsselbloem, Tijd voor onderwijs, 2008
- ACOA, Over hamers en vasthouden gesproken, 2009
- WRR, Vertrouwen in de school, 2009
- Beter Onderwijs Nederland, 2010
- Commissie-Oudeman, Naar meer focus op het mbo!, 2010
- McKinsie, Good to Great, 2012
- Commissie-De Graaf, Toekomst onderwijs- en leerwetenschappen, 2012
- Onderwijsraad, Kiezen voor kwalitatief sterke leraren, 2013
- SER, Handmade in Holland, 2013
- Onderwijsraad, Een smalle kijk op onderwijskwaliteit, 2013
- WRR, Naar een lerende economie, 2013
- OECD, Skills beyond School, 2014

**Tabel 1** Publieke ongenoegens over het (beroeps)onderwijs

Bekwaamheid van het management, 3. Kwaliteitsverbetering van het HRM-beleid, 4. Instroomroutes voor het personeel (de verbetering van de lerarenopleiding) en 5. Prestatiebeloning.

Er wordt met andere woorden aandacht gevraagd voor de professie van leerkrachten: zij kunnen zich om- en bijscholen en er zijn loopbaanmogelijkheden gecreëerd. Daarmee is *'De route naar geweldig onderwijs'* geopend, als we de titel van

het Nationale Onderwijsakkoord van september 2013 in herinnering roepen. De vormgeving van dit akkoord is echter zodanig verknoopt met de financiering van het onderwijs, met de (nieuwe) cao, met kwaliteitsafspraken over leerrendement, beroepspraktijkvorming en schooluitval, dat deze route allerlei valkuilen in de bedrijfsvoering moet omzeilen, anders komt er van de professionalisering onvoldoende terecht.



## 2. Drie perspectieven op een *theory of improvement* van leerkrachten

---

Het ligt voor de hand dat kwalitatief hoogwaardig onderwijs het resultaat is van kwalitatief hoogwaardige leerkrachten. In een toegankelijk *state of the art*-overzicht wijzen Van Veen e.a. (2010) op drie significante resultaten in het onderzoek naar leraren (met name die in het algemene onderwijs). Ten eerste leren leerkrachten door samen te werken, ten tweede is de werkomgeving de beste locatie om zich te ontwikkelen en ten derde is een onderzoekende houding bij docenten een belangrijke voorwaarde voor verdere professionalisering. Ook wijzen de auteurs op enkele steeds terugkerende problemen in het onderzoek naar leerkrachten tot nu toe. Ze concluderen dat onderzoek vooral de interventies en de kwaliteit van leraren bespreekt, maar in mindere mate de kwaliteit van het lesgeven en slechts in beperkte mate de relatie tussen leerkrachten en leerlingresultaten (p.21-23). Even verderop schetsen zij dat ‘de schoolorganisatorische randvoorwaarden *geen* centraal aandachtspunt zijn in het onderzoek naar effectieve professionalisering’. Het gaat daarbij om het doordenken van de ‘structurele en culturele mogelijkheden en beperkingen van het leren van leraren. (...) Dit heeft vergaande implicaties en dat lijkt ook te verklaren waarom zoveel initiatieven *niet* slagen’ (p.27; mijn cursivering).

Deze auteurs concluderen dat er sprake is van ‘conceptuele saturatie’ in de gebruikte begrippen, maar tonen zich ook optimistisch. Zij werken

aan een *theory of improvement* van leerkrachten. Zij maken een onderscheid tussen een *theory of change* (hoe het leren van leraren te bevorderen?) en een *theory of instruction* (hoe het leerproces van leerlingen te verbeteren?).<sup>7</sup>

Ik zal vooral aansluiten bij inzichten over de *verandering van de organisatie van de arbeid* in het onderwijs. In dat licht is de titel van de recente afscheidsrede van de Utrechtse hoogleraar Theo Wubbels relevant: *Verbeter het onderwijs, maar begin niet bij de docent*. Wubbels stelt, samen met hoogleraar Jan van Tartwijk, dat (op basis van studie naar docenten in het hoger onderwijs) zeer veel onderling samenhangende factoren de effectiviteit van leerkrachten bepalen. Het gaat er uiteindelijk om de *time on task* van leerlingen te vergroten en een goede, voldoende nabije relatie tussen docent en leerling te ontwikkelen (Wubbels, 2014).

Ik begin in mijn bijdrage ook niet bij de docent, maar beargumenteer via een andere route waar aanknopingspunten kunnen liggen voor de verbetering van de *arbeidsrelatie* van docenten en hun functioneren. Ten behoeve van een *theory of improvement* analyseer ik vervolgens welke factoren en actoren de kwaliteitsstandaarden van docenten in de school en op de arbeidsmarkt beïnvloeden. Het ligt voor de hand dat deze niet zomaar door de overheid of het wettelijk gezag in

---

<sup>7</sup> Dit idee van verandering van docenten is op andere manieren ook aangezet door onder meer Hargreaves (2004), Timperley (2007), en Desimone (2009). In het beroepsonderwijs heeft Geerligts deze gedachte (2013) het meest vergaand uitgewerkt, met name door in te gaan op de verbetering van de taakopvatting, instructievaardigheden en het handelingsrepertoire van leerkrachten gericht op het leerproces van studenten.

de school worden opgelegd, of door het afnemende werkveld, de leerlingen of de cursisten kunnen worden afgedwongen, maar het resultaat zijn van interactie tussen docenten en andere actoren binnen en buiten de school. Ik reik daartoe bouwstenen aan voor een institutionele analyse van de arbeidsmarkt in het onderwijs, die zowel enkele historische wortels van het stelsel toont als de veranderingen in de regulering van het werk benoemt. Daarbij pas ik enkele samenhangende begrippen uit de literatuur over arbeidsmarkt en arbeidsverhoudingen toe op het onderwijs.<sup>8</sup> De regulering van de arbeid in het onderwijs kan ten eerste worden geanalyseerd in termen van economische overeenkomsten, waarmee de verhoudingen tussen werkgevers en werknemers in salariering, arbeidstijden en overige arbeidsvoorwaarden. Ten tweede zijn er sociale normen voor de onderlinge waardering van functies en posities in de school. De arbeidsrelatie betreft ten derde ook het ‘psychologische contract’ van de school met de medewerkers aangaande de carrièreperspectieven, werkinzet en aard van de professionele ontwikkeling op zich. Aan dit palet voeg ik ten vierde de ‘pedagogische overeenkomst’ toe, waarin docenten hun professionele normen over kwaliteit van het werk definiëren op basis van objectieve of subjectieve criteria. Dit geheel aan regels bepaalt daarmee de verhouding van docenten ten opzichte van collega’s en de omstandigheden waarbinnen docenten werken. Vormen

van medezeggenschap en inspraak van docenten in de school horen daarbij om te beoordelen hoe de professionaliseringsagenda ervoor staat. Dat maakt de verdeling van werkzaamheden in het onderwijsteam prominent: wie verricht welke taken, hoe verhouden algemene en vakinhoudelijke vakken zich ten opzichte van elkaar en wat is de verhouding met het afnemende werkveld.

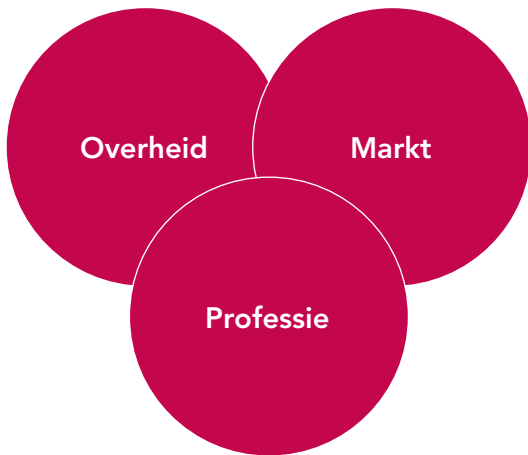
Deze studie gaat over het middelbaar beroepsonderwijs. In *Learning for jobs* (2010) suggereerde de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) al dat het Nederlandse beroepsonderwijs internationaal gezien belangrijke voordelen heeft, omdat het een coördinatie-mechanisme kent dat zowel de valkuilen van te sterke marktwerking ondervangt (en marktfalen veroorzaakt door eigen kortetermijnbelangen van financiële of andere aard) als de risico’s van een te stringente overheidssturing (een te starre, niet adaptieve regelgeving).<sup>9</sup> Ik betoog dat er, naast deze twee vormen van markt- en overheidscoördinatie, sprake is van een derde variant: die van de professionals die in het onderwijs werkzaam zijn (in de woorden van de socioloog Eliot Freidson). Freidson (2001) onderscheidt twee hoofdkenmerken van het werk van professionals.<sup>10</sup> Ten eerste gaat het om geschoold werk met een duidelijke kennisbasis, die gebaseerd is op abstracte begrippen en formele leerervaringen. Ten tweede is er sprake van een discretionaire handelingsvrijheid

<sup>8</sup> Zie Van der Meer (1998); Marsden (2004); Visser en Van der Meer (2007); Nauta (2011).

<sup>9</sup> De OECD heeft dat recent voor Nederland uitgewerkt in *Skills beyond school in the Netherlands* (2014). Zie ook Van der Meer en Smulders (2014) en Nieuwenhuis e.a. (2012).

<sup>10</sup> Professionals in algemene zin, niet alleen in het onderwijs.

(professionele ruimte). Deze twee kenmerken maken ook dat de coördinatie van het handelen van leerkrachten niet alleen is af te leiden uit de arbeidsmarkt of direct te verklaren vanuit organisatie-doelstellingen, maar ook is af te leiden uit het professioneel handelen van docenten.



**Figuur 1** Drie vormen van coördinatie van de onderwijsarbeidsmarkt

De kwalitatieve beschouwing van de onderwijsarbeidsmarkt kan daarom worden geënt op drie inhoudelijke domeinen, die tot op heden onvoldoende op elkaar worden betrokken, terwijl het juist vruchtbaar kan zijn om te verkennen in hoeverre inzichten uit deze domeinen elkaar kunnen versterken.<sup>11</sup> Het eerste domein zijn arbeidsmarktstudies, die in engere en bredere zin

het onderwerp zijn van het werk van economen en sociologen. Het tweede domein bestaat uit de analyse van leraren en de professionalisering van deze beroepsgroep, het traditionele terrein van de onderwijs- en leerwetenschappen. Het derde domein is het terrein van de beleids-, organisatie- en personeelwetenschappen als het gaat om de veranderingen in de werkomgeving van docenten. Samengevat komen in de onderwijsarbeidsmarkt deze marktgebonden, beroepsgebonden en organisatiegebonden dimensies bij elkaar in de mobiliteits- en loopbaanpatronen van leerkrachten op de interne en externe arbeidsmarkt van onderwijsinstellingen. Voor een analyse van de veranderingen op de arbeidsmarkt in het onderwijs, net als in de bouw of de zorg of de techniek, is het derhalve noodzakelijk om vast te stellen welke actoren en instituties op die arbeidsmarkt een rol spelen en hoe deze op elkaar ingrijpen (vergelijk Doeringer en Piore, 1971, Lortie, 1975; Van Hoof 1990, Van der Meer 1998; Visser en Van der Meer, 2007; Nauta, 2011).

Door deze institutionele ontwikkelingen in de tijd te beoordelen, blijkt er sprake te zijn van continue veranderingen in de organisatie en inhoud van het werk, en van een intrigerende relatie tussen actoren en instituties op landelijk, sector- en organisatieniveau. Deze ontwikkelingen kunnen ook worden geëvalueerd naar de aard van hun verandering: de 'erosie' van de professionele stan-

<sup>11</sup> De verhouding tussen deze kennisgebieden en het onderzoek daarnaar heeft de Commissie-De Graaf in het Nationaal Plan Onderwijs/Leerwetenschappen (2011) al besproken. Zo tekent Jochems over de relatie tussen 'onderwijsresearch en onderwijspraktijk - once the twain shall meet?' bij de inleiding op een themanummer van *Pedagogische Studiën* (2012, p.411-416) aan dat de 'term onderzoek' in de context van onderwijsresearch 'vrijwel betekenisloos is geworden, veel van het onderzoek is helemaal geen onderzoek' (2012, p.412). Hij bepleit om de termen 'onderzoek', 'innovatie' en 'professionalisering', die alle de verbetering van het onderwijs ambiëren, los van elkaar te zien en ze ook op deze wijze te benoemen. Dit doet hij onder verwijzing naar de Commissie-De Graaf, die constateerde dat de term 'onderzoek' aan vervaging onderhevig is gebleven (2011, p.29). Voor de volledigheid merk ik op de



---

daarden van leerkrachten en de mate van ‘reconversie’ of institutionele herijking daarvan (Streeck en Thelen, 2005; Van der Veer, Van der Meer en Hemerijck, 2014).

Dit kader helpt om het actuele vraagstuk van de professionalisering van leraren te duiden aan de hand van onderzoeksgegevens en resultaten van innovatieprojecten. In hoofdstuk drie onderbouw ik mijn analyse. In hoofdstuk vier bespreek ik wat we wel en niet weten van de onderwijsarbeidsmarkt. In hoofdstuk vijf ga ik in op de historische ontwikkeling van deze arbeidsmarkt, waarna ik in hoofdstuk zes de schoolorganisatie bespreek. In hoofdstuk zeven volgt dan de omkering van beleid, die ik in hoofdstuk acht illustreer aan de hand van drie voorbeelden. In hoofdstuk negen presenteer ik de onderzoekagenda, die wordt gevolgd door de conclusies in hoofdstuk tien en een dankwoord.

---

Commissie-De Graaf verderop in haar rapport van mening is dat de werkwijze van praktijkonderzoek en kenniscirculatie in het middelbaar beroepsonderwijs, waarop deze oratie sterk is gebaseerd, juist ondersteuning verdient (p.47-48). Ik kan in deze bijdrage niet aan alle drie onderscheiden domeinen evenveel recht doen, maar ambieer wel een treffend beeld te geven van de stand van zaken en de agenda die voorligt.



### **3. De urgentie van dit betoog: afbakening en verantwoording**

Deze tekst over de onderwijsarbeidsmarkt draagt als titel *Vakmensen en bewust vertrouwen*. Ik bakten de analyse af tot de sector van het middelbaar beroepsonderwijs.<sup>12</sup> Dit is organisatorisch gezien een tamelijk complexe vorm van onderwijs met zo'n 52.500 medewerkers en 515.000 leerlingen (zie tabel 2).<sup>13</sup> Het onderwijs wordt aangeboden op vier inhoudelijk sterk verschillende niveaus (mbo 1-2-3-4), in uiteenlopende beroepsgerichte domeinen (economie, groen, techniek en zorg en welzijn), die ook een sterke differentiatie kennen.

MBO-studenten	515.000	
- ROC		459.000
- AOC		29.000
- Vakinstellingen		26.000
Aantal instellingen	69	
Aantal opleidingen	1.092	
Gemiddeld aantal studenten per school	7.450	

**Tabel 2** Kerncijfers MBO-Instellingen (2013-2014)

De probleemstelling van deze tekst luidt: wat zijn de kenmerken van de arbeidsrelatie van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs en op welke wijze veranderen deze, mede in het licht van de eisen die aan het beroepsonderwijs worden gesteld vanuit de arbeidsmarkt en de samenleving?

Aan de hand van deze casus hoop ik meer licht te werpen op de centrale opdracht van mijn universitaire aanstelling: de *kwalitatieve* dimensie van de onderwijsarbeidsmarkt.

De term 'onderwijsarbeidsmarkt' heeft voor het beroepsonderwijs een dubbele betekenis, enerzijds omdat het beroepsonderwijs direct leerlingen voorbereidt op een beroep op de arbeidsmarkt, anderzijds omdat het gaat om de arbeidsmarkt van personen die in het onderwijs werkzaam zijn. In de opdracht van de leerstoel gaat het om de laatste betekenis: de onderwijsarbeidsmarkt - zonder streepje derhalve. De werking van de onderwijsarbeidsmarkt kan niet worden begrepen zonder de maatschappelijke positionering van het onderwijs in de analyse te betrekken.<sup>14</sup>

#### *Een vergeten wereld?*

Ik bakten de analyse dus af tot het middelbaar beroepsonderwijs, een sector die relatief onderbelicht is gebleven in de literatuur in elk van de drie hierboven onderscheiden domeinen. Op het eerste terrein, de onderwijskunde, zijn onlangs enkele publicaties verschenen over professionalisering en de 'binnenkant' en 'buitenkant' van de persoon van de leerkracht, maar daarbij krijgt het beroepsonderwijs zeker niet de grootste aandacht.<sup>15</sup> Tegelijkertijd zijn er heel weinig substantiële analyses over het tweede domein, de

<sup>12</sup> De opvatting van het mbo als een afgebakend *institutional field* (Pauwel en Dimaggio, 1991) vindt haar grond in het feit dat de regelgeving en opstelling van actoren zich overwegend beperkt tot deze sector (Van Schoonhoven, 2013; Bronneman, 2011; Van der Meer en Smulders, 2014). Eenzelfde analyse is te maken van het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs.

<sup>13</sup> Daarnaast volgen nog 37.000 deelnemers onderwijs in de volwasseneducatie (educatieprogramma's en vavo).

<sup>14</sup> In de woorden van Coen Free: 'Het is een systeem ... alles hangt met alles samen, er bestaan geen onafhankelijke delen. Als we slechts delen van het systeem blijven aanpassen of verbeteren, zal ons totale onderwijssysteem zeker niet verbeteren' (2013, p.9).

arbeidsmarkt van leerkrachten in het beroepsonderwijs. Het laatst beschikbare overzicht kreeg de niet mis te verstane titel *Op zoek naar gegevens* (ITS, 2013), terwijl de Onderwijsinspectie in de recente *De staat van het onderwijs* - nota bene in de passages waarin ze de mbo-docenten (dis)kwalificeert - opmerkt dat 'uit onderzoek blijkt dat er nog weinig bekend is over hoe studenten in het beroepsonderwijs leren en hoe het onderwijs voor hen het beste kan worden ingericht' (2014, p.280). Er is wel eens gesproken over 'het vergeten leger'. Op het derde terrein van de beleids-, organisatie- en personeelwetenschappen is met de introductie van het competentiegerichte onderwijs een vrij uitvoerige discussie ontstaan over de (uiteenlopende) betekenis van competenties in het onderwijs en op de arbeidsmarkt, maar die is onvoldoende empirisch verbonden met gegevens over de personeelsinzet in het onderwijs. Mede in dat licht heeft de mbo-sector zijn eigen verbeterprogramma's (*MBO 2010*, *MBO 2015*) geïntroduceerd, gericht op de kwaliteit van het schoolmanagement, en is er een netwerk van instellingen over kwaliteitszorg ontstaan.<sup>16</sup> Ten slotte zijn er de afgelopen tien jaar in het debat over 'publieke dienstverlening' en 'beroepseer' zeker enkele relevante verwijzingen naar de wereld van de ROC's gemaakt, maar hierbij hebben we ironisch genoeg moeten wachten op samenhangende inzichten tot de onthullende analyses over het grootste be-

drijfsongeluk in het onderwijs van de laatste jaren: het faillissement van ROC Amarantis.<sup>17</sup>

### *Het beroepsonderwijs en de toenemende eisen uit het afnemend werkveld*

Het is ook om andere redenen aantrekkelijk om het beroepsonderwijs te bekijken, met name vanwege de verbindingen tussen leren en werken op school en in de beroepspraktijk. Het beroepsonderwijs heeft een directe relatie met de wereld van bedrijven en instellingen, waar een dynamische, door technologie gedreven opwaartse ontwikkeling van beroepen plaatsvindt, waarop het onderwijs moet anticiperen. In het bedrijfsleven is voldoende innovatie en vernieuwing van vakmanschap een cruciale concurrentiefactor. Vakmensen brengen expertise in, zij moeten verstand van zaken hebben, adequaat kunnen handelen, problemen kunnen oplossen en alternatieven kunnen aandragen. In *De Ambachtsman* van Sennett (2008) gaat het om vakmensen voor wie het leveren van kwaliteit vanzelfsprekend is.

Tegelijkertijd verandert de omgeving van werknemers. Organisaties en instellingen zijn tegenwoordig ingebed in een netwerk van samenwerkende bedrijven, waardoor computer-*skills*, databeheer en sociale en communicatieve vaardigheden van medewerkers meer van belang worden. Dat geldt ook voor beroepen aan de onderkant van de op-

<sup>15</sup> De 'binnenkant' en 'buitenkant' van de persoon van de docent is in het tijdschrift *MESO* uitgewerkt en prachtig gevisualiseerd aan de hand van de Ring van Moebius. Om misverstanden te voorkomen wijs ik erop dat in het kader van de ontwikkeling van de lerarenagenda enkele grondige studies over docenten zijn verschenen, maar daarin komt het beroepsonderwijs slechts sporadisch voor. Een uitzondering vormt het onderzoek van Carlos van Kan over kritische lessituaties in het beroepsonderwijs dat de Onderwijsraad heeft gepubliceerd. Daarnaast zijn er ook enkele verwijzingen naar docenten in het beroepsonderwijs in rapporten van onder andere ICLOS, het Kohnstamm Instituut, Look/Open Universiteit, en de Inspectie van het Onderwijs. Uiteraard heeft de Universiteit Wageningen een bijdrage geleverd aan het 'groene' onderwijs en is er vanuit het Max Goote Instituut en de Max Goote Leerstoelen via het landelijke Expertisecentrum Beroepsonderwijs een substantiële impuls gegeven aan het weten-

---

leidingsladder. Ook in de horeca of in de schoonmaak worden eisen gesteld op het terrein van communicatie, veiligheid en milieubeheer.

Deze ontwikkelingen stellen natuurlijk eisen aan opleidingen, waar studenten moet worden geleerd zich blijvend te ontwikkelen in hun loopbaan. Het belang van vakmanschap heeft onlangs een herwaardering gekregen in het SER-rapport over de toekomst van de ambachtseconomie (2013) en in de SCP-studie naar beroepsidentiteitsvorming (2014). In de marktsector worden deze thema's nu ook geagendeerd in het Techniekpact en de *Smart Industry*-agenda, met een specifieke opgave om het docentenbestand te vernieuwen. In de gezondheidszorg hebben commissies gewezen op een te sterke bureaucrativering van opleidingen en beroepen. Daar heet het dat 'leerlingen van vandaag met de kennis van gisteren worden voorbereid op de arbeidsmarkt van morgen' (Commissie-Kaljouw, 2012). Daartoe is adaptief beroepsonderwijs nodig, dat gericht is op de toekomst en tegelijkertijd voldoende reflexief is in de verbetering van zijn werkwijzen.<sup>18</sup> Tevens is het noodzakelijk om de verbinding in het beleid tussen het onderwijs, de arbeidsmarkt en de innovatie te leggen.<sup>19</sup>

Tegelijkertijd is vrijwel geen actuele studie beschikbaar over de precieze ontwikkeling van beroepen op het middenniveau in Nederland.

Volgens Oesch (2013) is er in diverse buurlanden (Denemarken, Duitsland, Engeland, Spanje en Zwitserland) sprake van een sterke technologische upgradering van taken en functies. Hij concludeert tegelijkertijd dat er *geen* sprake is van een algemene erosie van de middenberoepen, zoals Amerikaans onderzoek ons wel eens wil doen geloven.<sup>20</sup> Wel is er sprake van een sterkere mate van flexibilisering van de arbeid, die zich vooral voordoet bij nieuwe cohorten op de arbeidsmarkt.<sup>21</sup> Veel leerlingen die uitvallen in het vmbo of de onderkant van het mbo en geen startkwalificatie behalen, ondervinden problemen om werk te vinden.<sup>22</sup> Voor leerlingen die opgeleid worden als vakman of in middenkaderberoepen zijn de arbeidsmarktkansen veel gunstiger, maar ook hier is door de hogere eisen van het bedrijfsleven versterking van de leerdoelen noodzakelijk. Het is om deze reden dat naast algemene vakken (taal en rekenen) en vakinhoudelijke vaardigheden, ook veel aandacht wordt gevraagd voor 21<sup>e</sup>-eeuwse vaardigheden, zoals creativiteit en ondernemerschap (Allen en Van der Velden, 2012; Zhao, 2013).

Inzicht in deze veranderingen in de vraag naar vakkrachten is relevant om te voorkomen dat te generieke uitspraken worden gedaan over de vormgeving en inrichting van het beroepsonderwijs en de inzetbaarheid van mbo'ers op de arbeidsmarkt. In continentaal-Europese landen wordt immers een competentiebeprijp gehanteerd

---

schappelijk onderzoek naar het beroepsonderwijs. Ik geef deze studies in deze oratie een plaats. Geerligts (2013) wijst er echter in een stevig essay op dat de veranderingen in de verhouding tussen theoretische of academische kennis enerzijds en praktijkgebonden en ervaringskennis anderzijds, en de vraag hoe je deze moet beoordelen, volledig ontbreekt in het (beroeps)onderwijs alsook bij de lerarenopleidingen.

<sup>16</sup> Voor de stand van zaken van het functieontwerp, de rolopvattingen en taalinvullingen van deze gebieden, zie de studies van Klarus en Weijzen (2012) en Douma e.a. (2012).

<sup>17</sup> Zie de rapporten van Chin-A-Fat e.a. (2013), de Commissie-Vermeulen (2013) en de dissertatie van Lenssen (2011).

dat inhoudelijk gezien veel breder is dan in Angelsaksische landen. *Skills* in de Anglo-Amerikaanse context verwijzen naar een 'specific ability of an individual, typically involving manual and/or coordinative features, which is geared to a task, or more precisely, a task type, itself quite a narrow action category, involving the application of a technique' (Winch, 2011, p.89). De begrippen *Fähigkeit* in het Duits, *aptitude* in het Frans en 'competentie' in het Nederlands zijn echter breder gedefinieerd: ze omvatten ook de integratie van kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen (Brockman e.a., 2008; Salverda e.a., 2008; Winch, 2011). De leerplannen en leerdoelen om in het beroepsonderwijs breed vakmanschap te realiseren, zijn in deze integrale termen gedefinieerd.

### Ambivalentie in de oordeelsvorming

Ten slotte is de casus van het beroepsonderwijs relevant omdat de opinievorming over de kwaliteit ervan zo ambivalent is. Dat komt eerst en vooral omdat we alleen indirecte succesmaten kennen voor deze sector, die zeer onderscheiden niveaus van opleiding heeft.<sup>23</sup> De Onderwijsinspectie hanteert daartoe verschillende indicatoren.<sup>24</sup> In algemene zin rendeert onderwijs doordat het leerlingen niet alleen kwalificeert voor een bepaald niveau, maar hen ook ontwikkelt en vormt, en daarmee voorbereidt op volwaardige deelname aan de samenleving (Nussbaum, 2011; Biesta, 2012). Er bestaat empirische samenhang tussen

een hogere opleiding en meer welvaart, een betere gezondheid en meer levensgeluk (Heckman 2006, Hartog en Maassen van den Brink, 2009). Tegelijkertijd is voor leerlingen met minder cognitieve vaardigheden een langere onderwijstroute lang niet altijd geschikt. Kenmerkend voor het Nederlandse onderwijsbestel is tevens de vroeg-selectie, waardoor al op twaalfjarige leeftijd verschillen ontstaan tussen groepen (zie Onderwijsraad, 2013c; OESO, 2014). Het beroepsonderwijs is voor meer praktisch georiënteerde leerlingen in principe een heel geschikt opleidingskanaal, maar dan moeten ze wel voldoende doorstromen naar hogere niveaus op de arbeidsmarkt en voldoende flexibiliteit hebben als ze hun werk dreigen te verliezen (Dronkers, 2007; Van der Veer e.a., 2014).

De laatste jaren stijgen de diplomarendementen. Ook is aangetoond dat leerlingen uit achterstandsgroepen met succes diploma's stapelen. Maar ook dan zijn de diplomarendementen nog meervoudig te interpreteren; gaat het nu om de studieduur, de mate van af- en opstroom, of om de kwaliteit van het bereikte eindniveau (Crul e.a., 2012; Neuvel en Van der Meer, 2014; Petit e.a., 2013)?<sup>25</sup> Uit de recente PIAAC-studie naar de kernvaardigheden van volwassenen komt naar voren dat Nederland op het terrein van taalvaardigheid en rekenvaardigheid zeker niet slecht scoort, al moet het de topositie laten aan Finland en Japan. Ook wordt in het publieke discours veel waarde gehecht aan

<sup>18</sup> Zie bijvoorbeeld de inaugurele redes van degenen die eerder de Max Goote-leerstoelen hebben bezet (De Bruijn, 2006; Karsten, 2006; Nieuwenhuis, 2013). Voor een analyse van het adaptief en reflexief bestuur dat daarvoor voorwaardelijk is, zie Van der Meer e.a. (2003).

<sup>19</sup> Kalshoven (2014); Van der Meijden en van der Meer (2013); Van der Veer e.a. (2014); Van den Toren e.a. (in druk).

<sup>20</sup> De generaliseerbaarheid van de betekenis van technologische ontwikkelingen voor de arbeidsmarkt is een kernvraagstuk dat ik hier niet verder kan uitwerken. Zeker is dat technologische ontwikkelingen en ook de mondialisering van handelsstromen de aard en omvang van de werkgelegenheid beïnvloeden, maar minder zeker is in welke mate precies. Onomstreden is dat technologische ontwikkelingen leiden tot een teruggang van directe productiegebonden arbeid, terwijl hoogwaardig werk in omvang

---

het positieve probleemoplossend vermogen van volwassenen (Buisman e.a., 2013), een kenmerk van hoogwaardig vakmanschap.

Er is al met al sprake van een groot verschil in oordeelvorming. Waar buitenlandse waarnemers, zoals de Europese Commissie en Nancy Hoffman in haar internationale boek over *Workplace learning*, spreken van een ‘stelsel van wereldklasse’ (2012)<sup>26</sup> en de OECD in de studie *Skills beyond school* (2014) de sterke kanten van het Nederlandse beroepsonderwijs benoemt, valt men in Nederland over elkaar heen om de kwaliteit van het beroepsonderwijs ernstig te bekritisieren. De maatschappelijke discussie concentreert zich vaak op een voor of tegen-, goed of fout- of zwart of wit-argumentatie. Onze maatschappelijke waardering voor het mbo is volgens opiniestudies de laagste in heel Europa.<sup>27</sup> Onlangs nog meende de WRR (2013), als belangrijkste adviesorgaan van de regering, dat ‘het (v)mbo steeds meer wegzakt’ (p.286). Deze raad bepleitte dan ook een radicale koerswijziging op de visie op en inhoud van het onderwijs in algemene zin. Het kabinet stelde in zijn antwoord daarentegen dat de belangrijkste beleidswijzigingen reeds genomen zijn, onder verwijzing naar het landelijke actieplan mbo *Focus op Vakmanschap* en de *Lerarenagenda 2013-2020*.<sup>28</sup> De grootste

criticasters uit de onderwijssector zelf zeggen dat als er enige resultaten worden geboekt, dit gebeurt dankzij ‘de nog bevlogen docenten, schoolleiders en bestuurders, die tegen alle verdrukking in, hun idealisme niet hebben verloren’ (Free, 2013, p.13). Als we dit geheel aan opinies overzien, kunnen we best Alexander Rinnooy Kan citeren, onder wiens leiding in 2007 het thema van de leerkrachten definitief op de landelijke agenda kwam. Hij stelde dat het beroepsonderwijs ‘geen rustig bezit’ is.<sup>29</sup>

---

verandert met verschillen tussen beroepen en sectoren (Kern en Schumann, 1984; Steijn en De Witte, 1992; Visser en Van der Meer, 2007). De laatste jaren is op basis van Amerikaans onderzoek hieraan toegevoegd dat vooral de middengroepen op de arbeidsmarkt kwetsbaar zouden zijn. Computerisering zou leiden tot een sterke erosie van de omvang van dit segment, waardoor polarisatie tussen hoger en lager opgeleiden op de arbeidsmarkt zou kunnen optreden (Autor en Dorn, 2013; Frey en Osborne 2013; vergelijk Goos e.a. 2013; De Lange e.a. 2013). Voor Nederland stijgt wel de loonongelijkheid (Ter Weel, 2012), maar is nog onduidelijk hoe taken en functies samenkomen in nieuwe beroepen (zie De Beer, 2013; Ter Weel en Kok, 2013).

<sup>21</sup> Het is ook om deze reden dat in Tilburg het manifest *A new Dutch Design: naar een nieuwe balans voor zeker én flexibel werk* (Wilthagen e.a., 2012) is samengesteld.



- 22 De schoolverlatersenquête van het ROA laten zien dat het werkloosheidspercentage onder de bol 1-schoolverlaters anderhalf jaar na hun opleiding 46% bedraagt en 23% bij bol 2-niveau, tegenover 10% van de gediplomeerden met een techniekdiploma op niveau mbo 4 (ROA, 2014).
- 23 Het kabinet maakt jaarlijks een 'foto' waarop de ontwikkeling van de landelijke Kennis en innovatie-agenda wordt gevisualiseerd. Het mbo heeft daarin als enige onderwijssector driemaal een 'voldoende' gescoord, vooral door de goede aansluiting op de arbeidsmarkt en de teruggang in de schooluitval (2014: 14). Overigens zijn de resultaten 'matig' voor de 'kwaliteit van leraren' en 'onvoldoende' voor 'deelname aan post-initiële scholing van leraren' (KIA, 2014).
- 24 De vijf belangrijkste indicatoren van de inspectie van het mbo zijn: rendement, voortijdig schoolverlaten en de tevredenheid van deelnemers, personeel en bedrijfsleven. Hierop kom ik nog in detail terug in paragraaf 7.2.
- 25 Dat maakt ook duidelijk dat de onderwijsroute van leerlingen niet gelijk is: niet alle leerroutes zijn even lang en niet op alle momenten leren ze evenveel. Ik merk dit op om eraan te herinneren dat in de evaluatie van de leerroutes van leerlingen, afgezien van hun motivatie en capaciteiten, ook het functioneren van docenten die het onderwijs verzorgen cruciaal is (Marzano e.a., 2009).
- 26 Mededeling van de Europese Commissie, *Een andere kijk op onderwijs: investeren in vaardigheden voor betere sociaaleconomische resultaten*, Com (2012, 669 final, 20/11/2012.2).
- 27 Cijfers van de Eurobarometer 'Houding tegenover het beroepsonderwijs en -opleiding' (2011).
- 28 Het WRR-rapport werd gepubliceerd in november 2013, de kabinetsreactie is van maart 2014.
- 29 Bij de startbijeenkomst van Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs-Bedrijfsleven ter gelegenheid van de start van het schooljaar in het mbo op 5 september 2011.



## **4. Kenmerken van de onderwijsarbeidsmarkt: empirische gegevens voor het beroeps- onderwijs**

---

Deze veelzijdige ontwikkelingen raken de kern van mijn vraagstelling, die betrekking heeft op de onderwijsarbeidsmarkt, de arbeidsmarkt van leerkrachten in het beroepsonderwijs. Wie werken er in het onderwijs? Hoe zit deze markt in elkaar en wie is er verantwoordelijk voor de vormgeving ervan? Zijn er verschillen aan te geven tussen de verschillende sectoren in het onderwijs en hoe moeten we die interpreteren? En ook: moeten de eisen voor docenten in het middelbaar beroepsonderwijs onderscheiden worden van die van de leerkracht in het algemeen voortgezet onderwijs, en op welke wijze kunnen deze het beste ontwikkeld worden in operationele, tactische en strategische zin? Vanuit de docenten gezien is het de vraag onder welke condities zij kunnen werken, hoeveel tijd er beschikbaar is voor de lessen, aan hoeveel leerlingen zij tegelijkertijd onderwijs geven en met wie zij moeten, kunnen en mogen samenwerken?

Deze verschillende aspecten maken de kwalitatieve arbeidsmarktanalyse van het onderwijs ook gecompliceerd. De aansluiting van de lerarenopleiding verloopt lang niet altijd vloeiend. De ene school is de andere niet, docententeams in verschillende opleidingsdomeinen hebben andere posities, en met welke leerlingen hebben de docenten ieder dag te maken? Allemaal factoren die de kwaliteit van het werk en het functioneren op de werkplek mede bepalen. Ondanks deze verschillen is er ook sprake van standaardisering van de arbeidsrelatie. In de cao zijn het loongebouw en het functiehuis van het onderwijs opgenomen, waardoor de verschillende docentenfuncties onderling ten opzichte van elkaar zijn genormeerd. Dit werk ik kort uit.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Dit bondige overzicht is samengesteld op basis van diverse sectorale arbeidsmarktanalyses en van de POMO-enquête 2012, waarvan ik de resultaten heb geanalyseerd. Voor het middelbaar beroepsonderwijs zijn met name van belang: de SBO-analyse *Arbeidsmarktanalyse MBO* (2011), het ITS-rapport *Vraag en aanbod van mbo-personeel: een onderzoek naar de beschikbaarheid van informatie* (2013) en de nulmeting van Regioplan *Onderwijs werkt - meting 2013: rapportage van een enquête onder docenten en management uit het po, vo, mbo en hbo* (januari 2014). Deze bronnen heb ik aangevuld met andere gegevens, zoals ik in de tekst vermeld.

## 4.1 OMVANG EN SAMEN- STELLING VAN HET PERSONEELSBESTAND

In het onderwijs werken zo'n 475.000 personen, zes procent van de beroepsbevolking. De meeste van hen werken in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs. Zo'n tien procent werkt in het mbo (inclusief de AOC's en vakscholen), 41.700 fte verdeeld over 52.500 personen. De gemiddelde leeftijd in het onderwijs is relatief hoog. Het middelbaar en hoger beroepsonderwijs zijn sterk vergrijsd, de gemiddelde leeftijd in het mbo is ongeveer 50 jaar. In totaal is twee-derde boven de 45 jaar en een-derde boven de 55 jaar. Dat betekent dus dat scholen de komende tien jaar een-derde van hun personeelsbestand moeten vervangen.

In het beroepsonderwijs werken ongeveer even veel mannen als vrouwen, met uiteraard verschillen tussen techniek en zorg en welzijn. In de hele twintigste eeuw is sprake geweest van een zekere sexe-segregatie in het onderwijs. Vrouwen mochten niet altijd werken en namen mindere posities in, al waren er ook meisjesscholen.<sup>31</sup> In het be-

Aantal medewerkers (FTE)	41.720	Personen jonger dan 45 jaar	17.458 (33,3%)
Aantal medewerkers (personen)	52.456	Personen ouder of gelijk aan 45 jaar	34.998 (66,7%)

**Tabel 3** Kerncijfers onderwijsarbeidsmarkt in het beroepsonderwijs (oktober 2012)  
Bron: MBO Raad

<sup>31</sup> Zo werd in de Schoolwet van 1878 vastgelegd dat vrouwen bij voorkeur aan lagere klassen les moesten geven, vanwege hun innemende 'speel- en vertelpedagogiek'. Mannen op hun beurt konden beter aan de hogere klassen lesgeven, omdat ze beter konden bijdragen aan de 'verstandelijke ontwikkeling van de leerlingen' (Pott-Buter en Tijdens, 1998, p.307-308).

roepsonderwijs is het aantal mannen in management posities hoger dan het aantal vrouwen (67 versus 33 procent, cijfers 2010). In onderwijzende functies is de verhouding ongeveer 50-50, in ondersteunende functies is het aantal vrouwen hoger dan het aantal mannen (60-40). Voor een goed begrip van het aanbod van arbeid is het daarom noodzakelijk te kijken naar de leefwereld van deze leerkrachten, die vaak parttime-aanstellingen hebben. Het ligt voor de hand dat de instroom, de inzet van arbeid en het verloop niet alleen te maken hebben met de economische ontwikkelingen in andere sectoren (CPB, 2013), maar ook met de verdeling van werk- en gezinstaken.<sup>32</sup>

De etnische afkomst van docenten is een minder besproken kenmerk van de onderwijsarbeidsmarkt. Het aantal etnische minderheden is relatief gering, ook in vergelijking met andere publieke sectoren zoals de gemeenten en het rijk. In het mbo is het aandeel etnische minderheden met ongeveer 6 procent naar verhouding goed vertegenwoordigd, maar niet in het management en ook niet onder docentfuncties. In een studie in opdracht van het SOM-fonds, bleek dat sommige scholen aan dit thema meer aandacht schenken dan wel eens wordt verondersteld, hetgeen ook voor de hand ligt gezien het feit dat veel opleidingen inmiddels 'zwart' zijn gekleurd (Reiziger en Khoebal, 2011; zie ook Meerman e.a., 2009; Petit e.a., 2013).<sup>33</sup>

De meeste werkzame personen hebben een vaste aanstelling. Onderwijsorganisaties kennen een flexibele schil, waarvan de omvang sterk varieert.<sup>34</sup> Afgezien van tijdelijke contracten heeft ongeveer 5 procent van de werkenden een aanstelling die niet onder de cao valt (bijvoorbeeld via een *payroll*-constructie). Het ligt voor de hand dat het aantal flexibele contracten niet zonder meer stijgt, omdat de transactiekosten dan stijgen en de tijd die nodig is voor afstemming en overdracht van het werk te ruim zou worden, terwijl het werk in de klas vraagt om voldoende continuïteit in de bezetting om uitleg, herhaling en oefening te geven aan studenten.<sup>35</sup> Tegelijkertijd is het voorspelbaar dat werkgevers in het onderwijs onderlinge arbeidspools en van-werk-naar-werk-trajecten organiseren om in hun personeelsbehoefte te voorzien, zeker als er sprake is van tijdelijke fluctuaties in de personeelsbehoefte.

<sup>32</sup> Over het verschil in het aanbod van vrouwen en mannen zijn veel algemene studies beschikbaar, maar naar mijn weten niet met betrekking tot het beroepsonderwijs. Voor het algemene argument, zie Pott-Buter en Tijdens (1998), Rubery e.a. (1999).

<sup>33</sup> Dit thema kan ik hier niet verder uitwerken, maar bij een LOB-bijeenkomst in 2013 over dit thema stelden allochtone docenten dat hun attitude en gedrag de motivatie van allochtone leerlingen direct beïnvloedt.

<sup>34</sup> Hierover zijn geen systematische gegevens beschikbaar, zo blijkt ook uit de Ecorys-studie over flexibilisering van docenten (De Wit e.a., 2014). Er is bovendien binnen één ROC vaak variatie in het aantal tijdelijke contracten tussen locaties en tussen afdelingen. In één van de vijf cases, die ik later behandel, bedroeg het aantal tijdelijke contracten 34%. Overigens blijkt uit een studie in het hbo, dat daar de flexi-

## 4.2 INSTROOM EN VACATURES

Bij de totstandkoming van de Wet educatie beroepsonderwijs in 1996 is geen uitgewerkte visie op het docentschap in het mbo ontwikkeld. De standaarden werden gebaseerd op de gangbare uitgangspunten in het algemeen onderwijs. De toetreding tot de onderwijsarbeidsmarkt is daarmee wettelijk afgebakend conform de bevoegdheidseisen en vakbekwaamheidscriteria in de Wet beroepen in het onderwijs (Wet BIO). Het is echter de vraag of deze eisen wel adequaat zijn voor het mbo. Tot nu toe is daar allesbehalve overeenstemming over bereikt. Er zijn diverse pogingen gedaan om aan de hand van de internationale Dublin-descriptoren een specifiek addendum met toegepaste standaarden te formuleren, maar daarover is geen draagvlak bereikt bij alle partijen.<sup>36</sup> Een specifiek punt van zorg is hoe de bevoegdheden en bekwaamheden van de zij-instromers en praktijkdocenten te waarderen. Het kabinet ambieert alle docenten in 2017 in een lerarenregister op te nemen, waarbij de vakbekwaamheidseisen dan kunnen dienen als referentiekader voor om- en bijscholing.

Docenten kunnen een diploma hebben van de (voltijd of deeltijd) tweedegraadsopleidingen voor algemene vakken, de tweedegraadsopleiding voor beroepsgerichte vakken, een korte opleiding voor zij-instromers, een zij-instromer met een getuigschrift, de hbo-kopopleiding, de pabo of de eerstegraads lerarenopleiding. Volgens de enquête

bele schil (inclusief een- en tweejarige contracten) gemiddeld maar liefst 30% bedraagt. Dit gebeurt om de organisatorische flexibiliteit te versterken en om financiële risico's tegen te gaan. Het aantal *payrollers* is daar laag, al hebben sommige hbo-instellingen wel een aparte B.V. voor dit soort van dienstverbanden opgericht (Zestor, 2014).

<sup>35</sup> Als globale norm voor deze zogenoemde flexschil wordt naar schatting gemiddeld 10% van het totale personeelsbestand aangehouden. Bij vormen van mbo-onderwijs die meer van externe factoren afhankelijk zijn, zoals inburgering en VAVO, is deze vuistregel ongeveer 20%.

<sup>36</sup> Zie Bruin en Münstermann (2012); Aalsma e.a. (2013).

van Regioplan (2014) is het onderwijzend personeel in het mbo voor 70 procent hbo-geschoold en voor 13 procent universitair geschoold (2014, p.5). In deze nulmeting heeft 90 procent een onderwijsbevoegdheid en is 85 procent voor alle vakken bevoegd.<sup>37</sup>

Door de grote zij-instroom naar het beroepsonderwijs, die niet via de lerarenopleiding verloopt, is er in het mbo dus sprake van een bijzondere situatie. Veel docenten hebben een achtergrond in het werkveld. Zij kunnen als het ware goed een auto demonteren of patiënten verzorgen, maar zijn misschien minder goed op de hoogte van de laatste didactische concepten en wetenschappelijke inzichten. In 2011 is daarom in het Bestuursakkoord voor de mbo-sector afgesproken de instroom vanuit de lerarenopleiding te verbeteren. Daartoe wordt een profiel beroepsonderwijs geïntroduceerd in de lerarenopleiding, is een pilot gestart om een educatieve minor voor het mbo en pedagogische aantekening in de bachelor van het hbo te ontwikkelen, en wordt de zij-instroom geharmoniseerd. Van belang is ook dat sommige scholen de afgelopen periode het predicaat 'opleidingsschool' hebben verkregen, waardoor de interne opleidingskwaliteit en de communicatie met de lerarenopleiding beter is gewaarborgd.<sup>38</sup> Tevens is er nog een actueel onderwerp met betrekking tot de instroom in de lerarenopleiding. In het licht van de matige beheersing van enkele

basisvakken is de Vereniging Hoger Onderwijs van mening dat de entree-eisen voor mbo'ers in de lerarenopleiding verhoogd moeten worden. Men veronderstelt bij mbo-instromers kennis van aardrijkskunde, geschiedenis en natuur en techniek en men wil nu ook eisen stellen aan taal en rekenen (brief van 10 maart 2014).<sup>39</sup>

Ten slotte is de laatste jaren verschillende malen gewaarschuwd dat de vergrijzing van het docentencorps zal leiden tot kwantitatieve tekorten aan docenten, maar het aantal openstaande vacatures is tot op heden gering gebleven.<sup>40</sup> In tegenstelling tot andere onderwijssectoren, waarvoor duidelijke prognoses bestaan, is het onzeker hoe vraag en aanbod in de open arbeidsmarkt van het mbo zich ten opzichte van elkaar zullen gaan verhouden (SBO, 2011, p.19-21).<sup>41</sup> Onduidelijk is of de eerste verkenningen van het verloop van jonge leerkrachten uit het voortgezet onderwijs, ook van belang zijn voor het mbo.<sup>42</sup> In dit verband is nog te memoreren dat de onderwijsarbeidsmarkt in algemene zin een gesloten sector is. Het is onduidelijk hoeveel mobiliteit er bestaat tussen de diverse onderwijssectoren. Ook de internationalisering van de onderwijsarbeidsmarkt is relatief beperkt gebleven. Mogelijk is er in de grensgebieden enige mobiliteit van docenten tussen Nederland en Vlaanderen. Daarnaast is er een toename van het Engelstalige onderwijs en misschien straks Chinees of Spaans, hetgeen mogelijkheden geeft

<sup>37</sup> Deze bevoegdheden zijn als volgt verdeeld: 52% heeft een akte MO A en 11% MO B; 13% komt van de kweekschool, pedagogische academie of pabo. Zo'n 25% heeft een pedagogisch-didactische aantekening, slechts 8% heeft een universitaire lerarenopleiding of een universitaire opleiding met een leraren-aantekening in de tas. De categorie overige diploma's (14% een derde graad of N-acte) is gering, en nog eens 2% heeft een educatieve minor of een AD-aantekening als lerarenondersteuner. Deze verdeling komt sterk overeen met die in het voortgezet onderwijs, maar is anders dan in het primair onderwijs, waar 95% een kweekschool, pedagogische academie of pabo heeft gevolgd.

<sup>38</sup> Saskia Weijzen en Fred Slaghekke (2012) geven hiervan een interessante illustratie bij het Groenhorst College. Zij stellen dat het thema 'personeelsbeleid' meer aandacht verdient om om- en bijscholing en doorlopende leerlijnen mogelijk te maken.



---

voor buitenlandse docenten.<sup>43</sup> Ook is er een uitwisseling van onderwijsconcepten met ontwikkelingslanden, en met China is in maart 2014 een intergouvernementeel akkoord getekend.

<sup>39</sup> Deze positie roept de vraag op of aan mbo-studenten andere ingangseisen zijn te stellen dan aan hactivisten. Op zichzelf zijn beide posities te verdedigen: een bredere culturele bagage helpt leerlingen zich beter voor te bereiden op het leraarsberoep. Tegelijkertijd is er de norm van gelijke monniken gelijke kappen. Ik neem het voorbeeld hier op, omdat er nog een institutioneel addertje onder het gras zit. Welke mbo'ers stromen immers door naar de pabo? Dat gaat om zo'n 2000 leerlingen, allemaal (onderwijs)assistenten. De meesten van hen komen uit de richting zorg en welzijn, weer anderen komen uit economie of techniek. Deze laatstgenoemden zouden een specifieke deskundigheid kunnen inbrengen, die de onderwijsarbeidsmarkt voor het primair onderwijs vooruit kan helpen. Vanuit het standpunt dat er alleen maar academisch geschoolde docenten voor de klas zouden moeten staan, is dit een achterhoedediscussie. Vanuit het perspectief van de onderwijsarbeidsmarkt kan dit worden gezien als een potentieel reservoir van nieuwe intreders.

<sup>40</sup> Het ROA verwacht tot 2018 geen groei van de werkgelegenheid, wel is er een grote vervangingsvraag. Zie ook Cörvers (2014).

<sup>41</sup> Het CentER in Tilburg, dat een goede reputatie geniet op het terrein van de prognoses over de arbeidsmarkt in het algemene onderwijs, heeft tot op heden geen betrouwbare voorspellingen kunnen publiceren over de arbeidsmarkt in het middelbaar beroepsonderwijs, terwijl ook de prognoses over het vmbo met veel onzekerheden zijn omgeven.

<sup>42</sup> Helms-Lorens (2013) stelt hierover dat vooral *niet-gekwalificeerde* docenten het onderwijs snel na in-trede verlaten.

<sup>43</sup> Ministerie van OCW, *De wereld in: Visiebrief internationale dimensie van hbo en mbo*, 15 juli 2014.

## 4.3 (TOEZICHT OP) PROFESSIELE HANDELEN

Onderwijsinstellingen hebben rekening te houden met de noden en wensen van diverse belanghebbers, die om verantwoording vragen: de wetgever, het afnemend werkveld en de leerlingen en hun ouders. In het onderwijs is sprake van diverse vormen van horizontaal en verticaal toezicht, met name door de Raden van Toezicht en de ondernemingsraden (Douma e.a, 2012; Hooge, 2013). De minister ziet toe op de kwaliteit van het onderwijs door de ogen van de Onderwijsinspectie.

Volgens de Onderwijsinspectie zijn bij mbo-docenten meestal wel de basisvaardigheden op orde, maar niet complexere vaardigheden, zoals het inspelen op cognitieve verschillen in de klas. Van de docenten beheerst 50 procent alle didactische vaardigheden, maar niet alle differentiatievaardigheden; slechts 30 procent beheerst alle didactische en differentiatievaardigheden (2014, p.179).<sup>44</sup> Een ander significant gegeven betreft het productief gebruik van de lestijd. Volgens de inspectie begint 89 procent van de lessen op tijd en wordt geen tijd vermorst. In 84 procent van de lessen wordt de tijd voor leeractiviteiten zinvol benut. Slechts bij 36 procent is het lesprogramma en de werking ervan afgestemd op de verschillen tussen studenten.<sup>45</sup>

De Amsterdamse onderwijskundige en consultant Olaf McDaniel benadert dit vraagstuk op een andere wijze. Op basis van een operationalisering van de zeven dimensies van de Wet BIO en een

<sup>44</sup> Op basis van observatie bij 57 opleidingen in 23 instellingen.

<sup>45</sup> Wat dat precies betekent wordt niet uitgewerkt en de gegevens zijn niet openbaar toegankelijk. Opvallend is dat de Inspectie in dezelfde passage het volgende citaat publiceert: 'Uit onderzoek blijkt dat er nog *weinig bekend* is over hoe studenten in het beroepsonderwijs leren en hoe het onderwijs voor hen het beste kan worden ingericht (opmerking: met een verwijzing naar een artikel in het tijdschrift *Profiel*, geschreven door Claessens, 2013 mvdm). Het actieplan mbo *Focus op vakmanschap* (OCW 2011) richt zich op de versterking van professionele docenten, specifiek binnen het beroepsonderwijs, met de *nadruk op de rol van coach*. De inspectie bezint zich op manieren om beter zicht te krijgen op *die versmelting van school en praktijk*' (mijn cursivering, Onderwijsinspectie, 2014, p.280). Deze passage

uitvoerig survey heeft McDaniel een portret van de vaardigheden van docenten en management opgesteld.<sup>46</sup> Hieruit blijkt dat docenten in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs (N=9500) de eigen 'vakinhoudelijke en didactische competenties' als 'zwak' beoordelen, net als 'reflectie en ontwikkeling' en het 'samenwerken met de omgeving'. 'Pedagogische competenties',

'organisatorische competenties', en 'samenwerken met collega's' zijn volgens de docenten 'matig ontwikkeld'. 'Interpersoonlijke competenties' zijn 'goed'. Volgens McDaniel is de ontwikkelings- of leercurve van docenten ook vlak, zij leren alleen in het begin van de aanstelling, maar leren daarna niet bij.<sup>47</sup>

roept de vraag op welke criteria de Inspectie toepast om docenten te beoordelen, vooral omdat docenten in het beroepsonderwijs veel meer rollen vervullen dan die van coach (zie verder hoofdstuk 6).

<sup>46</sup> Deze passage is gebaseerd op diverse voortgangsrapportages van en correspondentie met McDaniel. Hij heeft items uit de Wet BIO geoperationaliseerd in vier dimensies. Bijvoorbeeld het item 'leerstijlen' is onderscheiden in de volgende vragen, kortgenomen: 1. weet je als docent wat leerstijlen zijn?, 2. kun je ze benoemen?, 3. kun je ze in de klas herkennen?, en 4. kun je als docent interveniëren (dus maatwerk leveren voor verschillende groepen leerlingen)? De zelfscores van docenten zijn vertaald in rapportcijfers, wat hem op de ORD in Wageningen (2012) op enige conceptuele kritiek kwam te staan. Niettemin is het beeld consistent en de bijdrage aan de discussie zo substantieel, dat het verantwoord is de resultaten hier weer te geven. Overigens blijkt uit hetzelfde onderzoek het zelfbeeld van het management ook laag te zijn. Managers kennen enkele duidelijke deficiënties, niet alleen op het terrein van omgevingsgerichtheid en HRM, maar ook bij onderwijskundige en pedagogische vraagstukken (bron: online verslag ORD, 2012).

<sup>47</sup> In de cao is voor docenten in schaal 7 en hoger het recht op 59 uur scholing vastgelegd, daarnaast is er per 1 fte ook 107 uur scholing beschikbaar. Teams hebben bovendien een eigen opleidingsbudget. Van de arbeidstijd die is gereserveerd voor professionalisering, wordt echter maar een deel benut, terwijl de noden hoog zijn (McDaniel e.a., 2010).

## 4.4 BELONING

De salariering van docenten is gereguleerd in de cao, die sinds de introductie van het sectorenmodel in de publieke sector in 2003 wordt overeengekomen door de MBO Raad en diverse vakorganisaties.<sup>48</sup> In de cao is ook het functiehuis FUWASYS opgenomen, dat voortbouwt op het Buitengewoon Besluit Arbeidsverhoudingen in de publieke sector, waarbij docentenniveaus ten opzichte van elkaar zijn gewogen. Docenten zijn ingedeeld in vijf niveaus (LA-LB-LC-LD-LE). Per niveau is een salarisschaal ontwikkeld met een carrièrepatroon van periodieke loonstijgingen. Deze schalen zijn ten opzichte van elkaar getrapd. Dit betekent dat het loongebouw tamelijk genivelleerd is en dat extra individuele prestaties van docenten zich niet zonder meer laten vertalen in salarisstijgingen. Bovendien is de beloning sterk achtergebleven bij die in de marktsector. Zo is in juni 2014 voor het eerst in vijf jaar weer een kleine loonstijging toegekend (van 1,2 procent voor een jaar).<sup>49</sup> Daarvoor hebben de vakorganisaties eerst werkonderbrekingen uitgeroepen om hun looneisen kracht bij te zetten.

<sup>48</sup> Zie Moll (2002) voor de ontwikkeling van het sectorenmodel.

<sup>49</sup> Op de beloningsverschillen tussen de markt- en de publieke sector, zie met name het rapport-Van Rijn (2001). Voor de loonontwikkelingen in het onderwijs, zie Cörvers (2014).

<sup>50</sup> De POMO-enquête is geïnitieerd door het Ministerie BZK. In totaal hebben 289 onderwijsgeevenden, 72 managers en 129 leden van het ondersteunend personeel de enquête ingevuld.

---

De tevredenheid over de beloning is ongelijk verdeeld: in het mbo is volgens de POMO-enquête 50 procent tevreden over de beloning, 25 procent neutraal, en 25 procent zeer ontevreden.<sup>50</sup> Over het carrièreperspectief is een derde (zeer) tevreden, een derde neutraal en een derde (zeer) ontevreden. Loopbaanpatronen zijn zowel horizontaal als verticaal van karakter, de laatste drie jaar is 80 procent van de medewerkers niet in een andere schaal benoemd (Regioplan, 2014, p.29-30). In 2011 is onder de noemer van de 'salarismix' extra geld vrijgemaakt voor de salarissen van medewerkers in de Randstad. Van de extra middelen is 75 procent beschikbaar voor promoties tot LC-, LD- en LE- functies en nog eens 25 procent voor de functie van instructeur.

---

## 4.5 INTRINSIEKE MOTIVATIE IN HET WERK

In het gehele onderwijs is de intrinsieke motivatie van docenten, management en het ondersteunend personeel hoog, zo blijkt uit de POMO-enquête (2012) onder instromers, de werkende populatie en uitstromers.<sup>51</sup> Ruim 80 procent van al het onderwijzend personeel in alle sectoren toont zich (zeer) tevreden met de inhoud van het werk en ongeveer twee derde is positief over de relatie met collega's. Deze tevredenheid uit zich ook in aspecten als de mate van uitdaging in het werk, het takenpakket, het niveau waarop werkzaamheden worden uitgevoerd, de sfeer op het werk, de wijze van omgang op de werkvloer en de mate van zelfstandigheid bij de uitvoering van werkzaamheden.

Het minst tevreden zijn mensen met de organisatie, de randvoorwaarden in het werk en de werkomstandigheden. Hier onderscheidt het mbo zich enigszins negatief van de andere onderwijssectoren. Zo is 57 procent van de mbo-respondenten van alle factoren op het werk het minst tevreden over de werkorganisatie, tegen 46 procent in het vo en 31 procent in het po. Daarbij zijn volgens de enquête vooral aspecten als de mate van bureaucratie in de organisatie, de hiërarchie in de organisatie en de mate van sturing in de organisatie relevant. Op al deze punten zijn de mbo-

---

<sup>51</sup> Helaas is het door een verschuiving in de vraagstelling niet mogelijk een historisch beeld te geven van de verandering in de resultaten. Overigens blijkt uit de internationale TALIS 2013-enquête van de OESO dat docenten in de onderste jaren van het voortgezet onderwijs in Nederland erg tevreden zijn over hun werk, maar zich matig gewaardeerd weten en ook niet al hun ambities realiseren (Boom en Stuivenberg, 2014).

respondenten (zowel onderwijzend personeel als management en ondersteunend personeel) minder vaak tevreden dan in andere onderwijssectoren.<sup>52</sup>

Dat blijkt ook uit de gegevens over de uitstroom.<sup>53</sup> Veel uitstromers geven te kennen dat ze de sector hebben verlaten vanwege de organisatie waar het werk zich afspeelde. Overigens kent de cao enkele bovenwettelijke regelingen voor de sociale zekerheid en een relatief gunstige ontslagbescherming voor ouderen (BAPO). Er is niet alleen sprake van een bovenwettelijke uitkering bij ontslag, ouderen kunnen ook minder uren werken. Werkgevers staan op het standpunt dat van deze verkregen rechten afstand gedaan moet worden, het thema is dan ook een onderhandelingspunt in het Nationaal Onderwijsakkoord (2013) en in de cao (2014).

Een ander heikel punt is het thema 'werkdruk', dat inzet was van dispuut in de cao-onderhandelingen van voorjaar 2014. Hierover zijn nauwelijks gegevens beschikbaar, maar het vermoeden is dat dit een belangrijk resultaat is in de onderzoeken naar werktevredenheid die momenteel worden gehouden.<sup>54</sup> Dit thema heeft zowel een sociaal als fysiek aspect in zich (de belasting) en wat kun je als persoon aan (de belastbaarheid)? De leerlingenpopulatie is immers gevarieerd en veeleisend, het aantal 'overbelaste jongeren' naar verhouding groot. De werkdruk zou versterkt kunnen worden door de onzekerheid die samengaat met de permanente organisatiewijzigingen waarvan in veel scholen sprake is. Daarnaast gaat het ook om de veiligheid op de werkplek op school en in het bedrijf, waar zich ongelukken kunnen voordoen.<sup>55</sup> Al deze factoren vallen onder het begrip 'werkdruk', zeker als werkroosters voor medewerkers onvoldoende ruimte bieden voor 'hersteltijd' en de administratieve lasten voor de verantwoording van taken toenemen.<sup>56</sup>

<sup>52</sup> Helaas is het niet mogelijk de resultaten verder te differentiëren naar de oorzaken van de ontevredenheid.

<sup>53</sup> Van twee derde van de respondenten werd de arbeidsovereenkomst beëindigd, een derde nam zelf ontslag.

<sup>54</sup> Zo concluderen Runhaar en Van de Venne dat over 'werkdruk' en 'commitment' in het beroepsonderwijs nauwelijks Nederlands onderzoek beschikbaar is (2014, p.18). TNO heeft over dit thema een 'bottom-up' participatief meerjarenproject in voorbereiding, waarvan alleen de methodologische opzet is gepubliceerd (Schelvis e.a., 2013).

<sup>55</sup> In het project 'De gezonde school' bestaat voor al deze aspecten aandacht.

<sup>56</sup> Over de administratieve lasten, zie ook paragraaf 6.1.

---

## 4.6 SAMENGEVAT: WAT WETEN WE WEL EN NIET OVER DE ONDERWIJS- ARBEIDSMARKT?

We kunnen nu vaststellen dat de arbeidsmarkt in het beroepsonderwijs zowel sterk gereguleerd is aan de entreezijde, in de arbeidsorganisatie, als bij de uitgang. Medewerkers hebben relatief vaak vaste, langdurige aanstellingen in de interne arbeidsmarkt van de school, maar er is ook een flexibel segment dat in omvang varieert. We moeten ook concluderen dat er momenteel geen precieze gegevens beschikbaar zijn over de mobiliteit en de loopbanen van leraren in het mbo, in aantallen, functieniveau en hun ontwikkeling. Ook weten we nog niet over hoeveel docenten in bijvoorbeeld de domeinen economie, techniek of zorg ingezet worden, en hoe inzetbaar ze zijn in andere functies. Er zijn ook geen precieze gegevens beschikbaar over de werktevredenheid en hun taakbelasting naar functieniveau of werkterrein, een onderwerp dat wel op de landelijke agenda staat. Belemmerend in de landelijke gegevensverzameling is dat de instellingen verschillende informatiesystemen hebben, waardoor onbekend is met welke in- en doorstroomprofielen de scholen te maken hebben. Zeker is dat sommige ROC's voor de uitdaging staan in de komende tien jaar bijna de helft van hun bestand te vervangen, een kwantitatief en kwalitatief vraagstuk van de grootste orde, met voor de scholen kansen om desgewenst nieuwe leerkrachten aan te trekken, maar ook risico's om de bestaande kennis en ervaring niet te verliezen.







## **5. De organisatie van het mbo - het historisch insigne**

---

## 5.1 HISTORISCHE WORTELS

Het beroepsonderwijs in Nederland heeft historische wortels die teruggaan tot het meestergezelmodel van de gildestructuur van de late Middeleeuwen. Daarin treffen we de eerste noties aan van hoogwaardig vakmanschap, leren op de werkvloer en ook van normen over gelijke behandeling in de beloning.<sup>57</sup> Na de afschaffing van de gilden in 1798 duurde het tot het begin van de twintigste eeuw voordat het ambachtsonderwijs een wettelijke positie kreeg in de Nijverheidswet van 1919, ruim nadat de leerplichtwet in 1901 was ingesteld. De geschiedenis laat zich vervolgens in enkele perioden karakteriseren. Als we het historisch-institutionele analysekader van Busemeijer en Trampusch (2012, p.8) toepassen op Nederland, zien we in de naoorlogse periode de vorming van het stelsel naar enkele neo-corporatistische beginselen. Denk aan de ontwikkeling van de Landelijke organen voor het beroepsonderwijs (de latere Kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven) vanaf 1954 en de belangrijke wetgevende kaders van de Mammoetwet in 1968 en de Wet educatie en beroepsonderwijs uit 1996, waarin de rol van de sociale partners in het beroepsonderwijs is vastgelegd.

---

<sup>57</sup> Dat geldt zeker voor ambachtslui in de bouwnijverheid. Daar waren de belonings*verhoudingen* aan het einde van de Middeleeuwen gedurende vele decennia steeds gelijk aan elkaar (zie Van der Meer, 1998).

---

De huidige periode, vanaf *Focus op vakmanschap* (2011), kenmerkt zich door een nieuwe oriëntatie van actoren (met name geïnitieerd door de minister van OCW) op de mondialisering van de politiek-economische orde, de neergang van de industriële productie en de opkomst van een meer flexibele arbeidsmarkt. Uitgangspunt voor het beleid is dat het onderwijs efficiënter en aantrekkelijker moet worden, met intensivering van het onderwijs en kortere leerwegen, een toename van het aantal instellingsgebonden uren, een nieuw bekostigingsmodel, een volledige herziening van de kwalificatiestructuur en de ontwikkeling van een macro-doelmatig onderwijsaanbod.

---

## 5.2 BREED OF SMAL OPLEIDEN?

Na de Tweede Wereldoorlog was er in alle fasen van ontwikkeling in het parlement een onderliggende discussie over hoe breed het stelsel van beroepsonderwijs moest worden opgezet en welke rol het bedrijfsleven daarin moest spelen.<sup>58</sup> Meteen na de oorlog koos een commissie onder leiding van *Max Goote* in 1948 voor een brede opvatting, vaklieden werden niet opgeleid voor een functie bij een bedrijf, maar om op de arbeidsmarkt vooruit te kunnen. Toen in de economische crisis van de jaren zeventig en tachtig veel grote bedrijven hun eigen opleidingsstructuren gingen afstoten, bestonden in het beroepsonderwijs vele grotere en kleinere onderwijssoorten naast elkaar. Het leren op school (de beroepsopleidende leerweg, kortweg BOL) is sindsdien van groter gewicht geworden dan het duale stelsel van het oude leerlingwezen (de beroepsbegeleidende leerweg, kortweg BBL) (Anderson en Oude Nijhuis, 2012). In de periode 2009-2014 is het aantal BBL-plaatsen sterk gedaald tot 100.000 (ongeveer een vijfde van het totaal).

Achter de verdeling van de leerlingenstromen gaat een inhoudelijke strijd schuil over wie verantwoordelijk is om de inhoud van het onderwijs vast te stellen: de overheid, de kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven of de scholen? De discussie over de inhoudelijke vernieuwing van het onderwijs kwam in de jaren tachtig en negentig uit de landelijke gremia van de overlecono-

---

<sup>58</sup> Deze zorgen zijn nog immer actueel. Denk aan *Over hamers en vasthouden gesproken* van Hövels e.a. (2006). Of lees het werkgeversblad *Forum*: 'Help ik heb een stagiair' (2014).

mie. De commissie Wagner pleitte in 1981 voor een ‘nieuw industrieel elan’. Na het akkoord van Wassenaar uit november 1982 sloten de sociale partners zich in 1983 aan bij de landelijke vereniging van kenniscentra (COLO). Het idee over dualisering van het mbo en het hbo, dat door Wagner werd gelanceerd, kreeg echter geen steun.<sup>59</sup> Wel kwam er in het ‘open overleg Wagner’ inhoudelijke samenwerking tot stand in de Bedrijfstakgewijze Overlegorganen Onderwijs-Bedrijfsleven (BOOB’s). Dit werd gevolgd door het invloedrijke advies van de Commissie-Rauwenhoff (1990) om te komen tot schaalvergroting in het beroepsonderwijs; tevens werd de gedachte gelanceerd om jongeren ten minste een startkwalificatie te laten behalen op niveau mbo 2.<sup>60</sup> Begin jaren negentig bracht de Commissie-Van Veen (1994) twee rapporten uit. Het eerste advies *Recht doen aan verscheidenheid* (Van Veen 1) bepleitte een dualisering van het onderwijs, die nooit is gerealiseerd. Het tweede, *Beroepsvorming langs vele wegen* (Van Veen 2), gaf onderbouwing aan de fusie van het lager beroepsonderwijs en de mavo tot het vmbo. Dit was ook de basis voor de zelfregulering, waarin de mbo-instellingen, sociale partners en COLO besloten de ontwikkeling van de kwalificatiestructuur en de verantwoordelijkheid voor de infrastructuur van leerbedrijven bij de landelijke organen te leggen.

Deze ideeën zijn uitgewerkt in de Wet educatie en beroepsonderwijs (WEB, 1996), de wettelijke basis voor de ROC-vorming die zich vanaf de late jaren negentig heeft voltrokken. In de WEB stonden meer ambities, zoals het realiseren van onderwijskundige vernieuwing in de scholen en in de beroepspraktijkvorming. De wetgever formuleerde drie doelstellingen: uitstroom naar de arbeidsmarkt, voorbereiden op doorstroom en ontwikkeling van persoonlijk maatschappelijke vorming. Daarmee was de ‘drievoudige kwalificatie’ het belangrijkste wettelijke referentiepunt geworden om de leerdoelen te bepalen.

Hoe verhouden deze doelstellingen zich tot elkaar? Vooral de Onderwijsraad en de Sociaal-Economische Raad waren in de jaren negentig leidend in het denken over ‘competenties’ op de arbeidsmarkt, die sindsdien worden onderscheiden in kennis, vaardigheden en attitudes. Leerlingen moeten niet worden opgeleid om taken uit te voeren in een beroep, het gaat er juist dat zij brede kwalificaties ontwikkelen met een algemeen toepasbaar karakter. In 1998 presenteerde de Onderwijsraad een studie over ‘sleutelkwalificaties’, een term die later al weer gauw verlaten werd. In 1999 publiceerde de Adviescommissie Onderwijs en Arbeidsmarkt het rapport *De wending naar competenties*, waarmee de koerswijziging naar competentiegericht onderwijs steunt kreeg. Sindsdien wordt van een breed competentiebe-

<sup>59</sup> Het idee was te werken volgens het model van het leerlingwezen: de basis aanleren op school, de opleiding afronden in de praktijk.

<sup>60</sup> Dit onderwerp is nog immer actueel gezien het grote aantal jongeren dat geen startkwalificatie behaalt en de problematiek van de jeugdwerkloosheid (Harchaoui e.a., 2013).

grip uitgegaan, dat is geënt op het begrip ‘kerncompetentie’: dat ‘wat waarde toevoegt aan een organisatie, uniek of zeldzaam is, niet of moeilijk te imiteren is en niet vervangbaar is door andere resources’.<sup>61</sup> Begrippen als ‘kwalificatie’ en ‘competentie’ zijn in deze opvatting inwisselbaar. Volgens de Onderwijsraad moeten competenties erop gericht zijn dat een beroep goed kan worden uitgeoefend (beroepscompetenties), dat mensen kunnen blijven in hun vakgebied (leercompetenties) en zich kunnen aanpassen op de arbeidsmarkt (loopbaancompetenties) (Merriënboer e.a., 2002).

In 2004 werd het eerste van drie generaties kwalificatiedossiers opgeleverd. Vanaf 2008 wordt het competentiegerichte onderwijs ingericht, waardoor het beroepsonderwijs geleidelijk van eindtermengericht overgaat in competentiegericht onderwijs, een term die de minister in 2012 verving door ‘beroepsgericht onderwijs’ (zie Van der Meijden e.a., 2013). Bij *Focus op Vakmanschap* wordt de kwalificatiestructuur, die de eindtermen van opleidingen beschrijft, heroverwogen. Binnen een opleiding wordt vanaf 2015-16 niet alleen een verplicht basisprogramma geboden, maar is ook ruimte voor profilering van de opleiding met enkele keuzedelen.<sup>62</sup>

De inhoudsbepaling van het beroepsonderwijs en de rol van docenten daarbij is steeds omstre-

den gebleken. In een eerste reviewstudie werd geconstateerd dat er in het onderzoek naar op beroepsbekwaamheid gericht onderwijs geen tot zeer weinig aandacht is voor de inhoudsbepaling van het beroepsonderwijs (Van den Berg & De Bruijn, 2009). Er bestaan met andere woorden nauwelijks studies die de ‘breedte’ en ‘diepte’ van het curriculum evalueren, en ook niet over wat er van docenten wordt verwacht. Sindsdien zijn over de inhoudsbepaling zeker vijf onderzoeksbenaderingen tot stand gekomen, die elk verdere uitwerking behoeven.

Ten eerste wordt in sommige sectoren - maar zeker niet in alle - de inhoudelijke vormgeving van de opleidingen nieuw ontworpen, geëvalueerd en verder verbeterd. Soms is er sprake van systematisch ontwerpgericht onderzoek, zoals in de doorlopende leerlijn in de techniek op vmbo en mbo-niveau (zie Klatter 2014)<sup>63</sup> en de studie van hybride leeromgevingen (Zitter en Hoeve, 2012). Ook in de agrarische sector (Wesselink, 2010) en bij de politie (Geerlings e.a., 2012) is op deze wijze de inzet van docenten in een leerplan doordacht. De aard en reikwijdte van deze studies zijn nogal verschillend en voor veel beroepen en sectoren bestaat een dergelijke analyse niet.

Ten tweede is er enige aandacht voor zowel de inhoudelijke als organisatorische flexibiliteit in het onderwijs. Zo kan een curriculum op verschillen-

<sup>61</sup> Gebaseerd op de internationale bestseller van Prahalad en Hamel (1990) over kerncompetenties van organisaties.

<sup>62</sup> Ook werd besloten tot een centralisatie van de wettelijke taken van alle kenniscentra in de nieuwe Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB).

<sup>63</sup> Vmbo- en mbo-scholen hebben een Consortium Beroepsonderwijs opgericht met de taak een curriculum met integrale beroepstaken te ontwerpen voor een doorlopende leerlijn in dit domein. Dit programma ‘Het Metalen Scharnierpunt’ vormt een belangrijk ingrediënt voor de Kennisbasis Techniek, die sinds 2012 in opdracht van de Verenging van Hogescholen is ontwikkeld.



de manieren worden vormgegeven, aan de hand van blok- of lintmodules, docenten kunnen meer door de praktijk dan wel meer door de theorie geleid onderwijs aanbieden (Huisman, 2009; Van Kuijk e.a., 2010). Dat is een actueel thema, omdat bedrijven zouden kunnen besluiten een deel van de opleidingen zelf ter hand te nemen, waardoor meer modulaire of gestapelde onderwijsprogramma's tot stand zouden kunnen komen. Relevant is dat de wetgever alleen aan volledige onderwijsprogramma's een civiel effect verleent.

Ten derde hebben Coenen e.a. (2012) de uitstroomprofielen van opleidingen geëvalueerd voor de arbeidsmarkt. In deze argumentatie zijn technische opleidingen 'breed' van inhoud, omdat leerlingen met een diploma in de techniek overal kunnen werken, terwijl diploma's op het economisch terrein eerder als 'smal' te typeren zijn, omdat leerlingen zich alleen kwalificeren voor een baan in economisch-administratieve functies. Ook dit is een uiterst actueel vraagstuk, omdat het de vraag oproept hoe een curriculum moet worden opgebouwd: breed of gespecialiseerd, als de eisen aan beroepsbeoefenaren op de arbeidsmarkt steeds verschuiven.

Ten vierde schetsen Verheijen, Visser en Hermans (2012) op welke wijze het 'wat' van het beroepsonderwijs wordt vertaald in het 'hoe' van het onderwijs. Deze studie gaat in op de mate

waarin leerplannen meer gedetailleerd of juist meer algemeen worden omschreven (dus meer of minder precies voorschrijven aan docenten hoe het onderwijs moet vorm krijgen). Op basis van een uitvoerige enquête stellen de auteurs dat de exameneisen voor de docenten niet erg belemmerend zijn, maar ook weinig houvast geven. Bovendien is er ontevredenheid over de examinering. Dit verklaart mogelijk ook dat de Onderwijsinspectie (2014) voortdurend ontevreden is over de kwaliteit van de examens.<sup>64</sup>

Een vijfde benadering betreft de verhouding tussen algemene vaardigheden en vakinhoudelijke vaardigheden, die echter niet inhoudelijk wordt uitgewerkt en geëvalueerd. De algemene zorg is dat het niveau van taal en rekenen te laag is, maar hoe dit zich verhoudt tot het aanleren van vakinhoudelijke vraagstukken is onbekend.<sup>65</sup> De Commissie-Meijerink heeft in opdracht van het kabinet de gewenste eindtermen vastgesteld: 2F voor mbo 2 en 3; en 3F voor mbo 4 en voor havo. In de praktijk zijn echter de slaagpercentages te laag. Leerlingen kampen soms met achterstanden die stammen uit de vooropleiding, die de mbo-instellingen kennelijk niet zomaar weg kunnen werken. Kenmerkend is verder dat mbo-instellingen het taal en rekenonderwijs verschillend aanpakken. In een overzichtsstudie 'Over rekenen gesproken' van januari 2014 blijkt niet zozeer het taalonderwijs, maar vooral het rekenonder-

<sup>64</sup> Dit is een omvangrijk vraagstuk, al sinds het rapport-Wagner. Dit leidt ertoe dat momenteel een vorm van standaardisering van examens wordt bepleit om de eindnormen te halen. Die standaardisering kan vorm krijgen door de uniformering van de eindtermen (om te beginnen met taal, rekenen en Engels). Ten tweede kan standaardisering van de procesarchitectuur van de examens plaatsvinden. Daarbij kopen onderwijsinstellingen bijvoorbeeld de examens in bij een organisatie als CITO of de Stichting Praktijkleren. Ten derde kan gedacht worden aan professionalisering van de examinatoren, weer een andere beroeps categorie die deel uitmaakt van de onderwijsarbeidsmarkt.

<sup>65</sup> Zie ook Geerligts (2013).

---

wijs problematisch te zijn. De introductie van de Meijerink-normering is voor veel docenten een ‘cultuurschok’. Er zijn niet voldoende vakdocenten beschikbaar die dit onderwijs kunnen verzorgen en het ontbreekt aan goede lesmethoden.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Het vraagstuk van het rekenonderwijs in het (v)mbo is een leerstuk op zichzelf. De gang van zaken is dat het kabinet de invoeringsdatum voor landelijke eisen voor taal en rekenen al diverse malen heeft uitgesteld en een beroep doet op commissies voor advisering, momenteel de Commissie-Bosker. Daarbij is steeds de vraag inzet van bespreking, welke normen gehanteerd moeten worden om leerlingen door te laten stromen naar vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt. Het onderzoek naar de rol van docenten die dit onderwijs verzorgen is klein van schaal en lijkt de bestuurlijke discussie te volgen.

## 5.3 CONCLUSIE: DE PENDULE VAN DE SCHAALANPASSING IN HET ONDERWIJS

Deze permanente inhoudelijke veranderingen zijn niet los te zien van de schaalvergroting die zich de afgelopen dertig jaar in het onderwijs heeft voorgedaan. Tot in de jaren tachtig van de vorige eeuw was het beroepsonderwijs immers sterk versnipperd.<sup>67</sup> In 1986 startte in het middelbaar beroepsonderwijs (in navolging van het hbo) de Sectorvorming en Vernieuwing van het Middelbaar beroepsonderwijs (SVM-operatie), waarin mbo-instellingen en kort-mbo-instellingen eerst samengevoegd moesten worden tot sectorscholen voor Techniek, Gezondheidszorg, Dienstverlening en welzijn, Economie en Agrarisch onderwijs van enige omvang. Daarna werd de schaalvergroting doorzet in de vorming van het Regionale Opleidingscentrum (ROC) en de Agrarische Opleidingscentra (AOC). Het uitgangspunt was: ‘alles onder één dak’ met zelfstandige ontwikkelingsmogelijkheden voor de instellingen. Zo is bijvoorbeeld ROC Midden-Nederland uit zo’n 150 rechtsvoorgangers ontstaan (Hendrikx, 2013).

Met de WEB van 1996 was er sprake van decentralisatie van verantwoordelijkheden en werd de scheiding tussen beleid en uitvoering verder ingezet. De overheid stuurde met regelgeving en met financiële kaders.<sup>68</sup> Het ROC was in zijn eerste opzet beoogd partner van de gemeente, de arbeidsvoorziening en de sociale dienst. Op deze wijze zouden verschillende doelgroepen van alle leeftijden bediend kunnen worden, zowel

<sup>67</sup> Dat had ook antecedenten. In de jaren vijftig was het gekomen tot een herstructurering van het technisch onderwijs met de invoering van het onderscheid tussen de lts, mts en hts. Met de invoering van de Wet op het leerlingwezen in 1968 werden de regionaal georganiseerde leerlingstelsels gebundeld in 35 landelijke organen, die per bedrijfstak het onderwijs begeleiden, leerbedrijven accrediteren en toezien op de examinering. Bij de Mammoetwet van 1968 ontstond er naast het technisch en het landbouwonderwijs, ook ruimte voor het middenstands- en administratief onderwijs op middelbaar niveau.

<sup>68</sup> Vergelijk Van Wieringen (1996); Van Schoonhoven (2013); De Vijlder (2004); Hooge (2013); Onderwijsraad (2013c).

voor initieel als postinitieel onderwijs. Daarnaast kwamen educatieprogramma's tot ontwikkeling, die waren gericht op de volwasseneneducatie, opleidingen voor Nederlands als tweede taal en programma's gericht op socialisatie en inburgering, die in 2009 toch te duur bleken en weer werden gestopt (zie Van Schoonhoven, 2013; Van Gestel e.a., 2010).

Na het advies *Koers BVE: de regio aan zet* (2004) bood de politiek verder ruimte voor de zelfstandige ontwikkelingsmogelijkheden van de school. Dat leidde ertoe dat de competitie om leerlingen en de groei van de instelling de norm werd, zowel in het middelbaar als in het hoger beroepsonderwijs.<sup>69</sup> En dat ging lang niet altijd goed: de aankoop van gebouwen bleek soms een loden last, de financiële huishouding was niet altijd op orde. En het toezicht schoot, net zoals bij woningbouwcorporaties of in de gezondheidszorg, soms ernstig tekort. ROC Amarantis ging zelfs failliet

(zie Chin-A-Fat, 2013; Hooge 2013; Commissie-Vermeulen, 2013).<sup>70</sup>

In deze omgeving moeten scholen steeds hun werkprocessen aanpassen en hun onderwijs verbeteren. De positie en ontwikkeling van docenten is daarbij zeker niet het belangrijkste onderwerp gebleken. Het is in dit licht interessant om de verzuchting van de Onderwijsraad over docenten in het rapport over sleutelcompetenties uit 2002 te memoreren:

‘In de bve-sector (...) is de laatste jaren zoveel aandacht besteed aan het telkens vaststellen van de kwalificaties en eindtermen, dat er te weinig energie resteerde om vervolgens op basis hiervan aantrekkelijk, bij de doelgroep passend onderwijs te realiseren’ (p.77). En even verderop: ‘Van de onderwijsinstellingen die competentiegericht onderwijs aanbieden mag verwacht worden dat zij bekwaamheidsontwikkeling van het eigen personeel zeer serieus nemen door middel van het voeren van een proactief en geïntegreerd HRM-beleid. (...) Om deze innovatie te doen slagen, is van belang ruim aandacht te besteden aan de didactische vernieuwing van het onderwijs, via ontwikkelings- en onderzoeksprojecten’ (Merrienboer e.a., 2002, p.78).

<sup>69</sup> De bekendste voorbeelden waar dit niet goed verlopen is, zijn ROC Amarantis en Hogeschool InHolland. Voor een nauwgezette illustratie van de afwegingen van onderwijsbestuurders in deze periode, zie de dissertatie met het levensverhaal van Lenssen (2011). Onlangs formuleerde Doekle Terpstra dit als volgt: “InHolland bevond zich toen in een omgeving waarin groei de norm was. Er was vanuit de leiding van de organisaties geen verbinding met de werkvloer. Dat maakte de sturing van de organisatie heel moeizaam” (inleiding bij practoraat sociale media, voorjaar 2014).

<sup>70</sup> Vandaar dat tot op heden zorgen bestaan over de liquiditeit van ROC's, mede gezien hun omvangrijke huisvestingsverplichtingen.

---

Tien jaar later schrijft een ROC-bestuurder over de opstelling van de overheid:

‘In twintig jaar tijd is het hele opleidingsbestel tot drie keer toe drastisch gewijzigd. (...) Het lijkt ROC’s daarbij telkens niet gegund, zaken goed voor te bereiden en weloverwogen te implementeren. (...) De opvatting over regulering (en formattering) wordt in de politiek ingrijpend bijgesteld. Ofschoon formeel de instellingen hun autonomie behouden, trekt de overheid het afgelopen decennium de verantwoordelijkheid voor kwaliteit, programmering en examinering steeds verder naar zich toe. Gedetailleerde toetsingskaders, controle en verantwoording horen daarbij. (...) ROC’s besteden een substantieel deel van hun tijd aan deze zaken, wat onhoudbaar is en voortdurend afleidt, van waar het echt om gaat: focus op de kwaliteit van het onderwijsproces, beginnend bij de docent.’ (Hendrikx, 2013: 17).



## **6. Het ROC als professionele organisatie: arbeidsrelaties en arbeidsdeling**

---

Onderwijsorganisaties worden doorgaans getypeerd als een professionele bureaucratie; een organisatie waar professionals werkzaam zijn.<sup>71</sup> In het ROC komen verschillende sturingsprincipes samen: de wettelijke kaders, de vertaling daarvan in organisatiedoelstellingen en de kennis en ervaring van de medewerkers. In de woorden van Mark Moore (1997) draagt de overheid *organisational capacities* over aan de scholen, die daarmee kunnen werken aan hun organisatie- en personeelsontwikkeling.<sup>72</sup> Het ligt voor de hand dat de uitkomsten voor de medewerkers ook niet overal hetzelfde zijn. De ene opleiding wordt naar verhouding centraal aangestuurd, de andere geeft juist ruimte voor beleidsontwikkeling vanuit de werkorganisatie. En dat maakt wat uit voor de sfeer en omgang van collega's op het werk. Docenten hebben het naar eigen zeggen soms 'ontzettend naar hun zin op school', maar denken lang niet altijd met genoegen terug aan 'het team waar ze eerder werkzaam waren', en omgekeerd.

Het is daarom zinvol deze organisaties te typen naar hun 'intellectuele kapitaal' (Kang en Snell, 2009) of 'professionele kapitaal' (Fullan en Hargreaves, 2013). Deze begrippen kunnen verder worden ingedeeld in het organisatorisch kapitaal, relationeel kapitaal en menselijk kapitaal.<sup>73</sup> Dat

maakt beter duidelijk welke aanknopingspunten er zijn voor beleidsveranderingen, in het licht van de problemen waar deze organisaties mee te kampen hebben: hun schaalvergroting, de veranderingen in het afnemend werkveld en hun personeelsinzet door de vrijwel permanente verandering van het curriculum.

---

<sup>71</sup> Een hoofdthema in de organisatieliteratuur (Mintzberg, 1979).

<sup>72</sup> Zie ook Nieuwenhuis e.a. (2012).

<sup>73</sup> Ik volg hier het onderscheid dat ik met Wout Buitelaar (2012) heb ontwikkeld voor de analyse van chipfabrikant ASML.



---

## 6.1 ORGANISATORISCH KAPITAAL

Het organisatorische kapitaal van onderwijsinstellingen kan worden uitgedrukt op een schaal van meer mechanische en meer organische organisatieontwikkeling. Fullan en Hargreaves spreken over de mate waarin individuele docenten zelf complexe beslissingen kunnen nemen. Hoewel het onderzoek op dit terrein schaars is, ligt het voor de hand op te merken dat 43 ROC's, twaalf vakscholen en twaalf AOC's anders geëquipeerd zijn. De spanning tussen de drie eerder genoemde sturingsmechanismen (overheid, markt en professie) maken ook dat er geen optimale organisatievorm is; de cultuur van de organisaties is vaak een afspiegeling van hun rechtsvoorgangers die zich vermengd heeft met andere besturingsmodellen. Mbo-instellingen zijn wat betreft hun financiering heel vaak hybride organisaties, ze ontwikkelen zich op basis van publieke bekostiging en private inkomsten (Honigh, 2008).

In een professionele bureaucratie zijn uiteraard regels en procedures noodzakelijk. Deze moeten het werk niet belemmeren, maar juist mogelijk maken (Trommel en van der Veen, 1999). Deze vraagstukken van besturing en beheersing doen zich ook in onderwijsorganisaties voor. De ROC's zijn de laatste decennia sterk in omvang gegroeid en alleen daarom al complexer van structuur geworden. In de eenvoudigste vorm zijn er drie niveaus van leiding: het college van bestuur, daaronder de opleidingsdirecteuren, die leiding geven

---

aan teamhoofden, die teams leiden. Daarnaast zijn er nog hoofden van dienst: bedrijfsvoering, ICT, huisvesting, kwaliteitszorg, personeelszaken. De Commissie-Oudeman (2010) heeft zich over dit thema gebogen en geconcludeerd dat kleinschalig onderwijs ook in grootschalige organisaties kan plaatsvinden. Dat lijkt de ambitie te zijn van het huidige kabinet, dat de scholen aanspoort kleinschalige, sectorale verbindingen met het bedrijfsleven te maken.<sup>74</sup> Een andere dimensie betreft het aantal leden van directie en management. De laatste jaren schommelt het aantal leidinggevers rond de 2 procent van het personeelsbestand, tegen 57,5 procent docenten en 39,9 procent ondersteunend personeel (Stamos, cijfers 2013).<sup>75</sup> Ook neemt het aantal protocollen en voorschriften hoe in een bepaalde situatie te handelen toe. Volgens Hendrikx (2013) hebben ROC's in vergelijking met tien jaar geleden vaker te maken met overbelaste jongeren die een meervoudige problemlast mee de klas in nemen. Om problemen van gokverslaving, schuldenproblematiek en tienerzwangerschappen het hoofd te bieden, kennen de ROC's professionele zorgstructuren. Deze verschillen in de mate waarin de zorgtaak al dan niet dichtbij of verderaf van de docent in tweede of derde lijn is georganiseerd. Hoe dan ook zullen docenten zich in toenemende mate moeten bewamen in leerstoornissen en gedragsproblemen. Een andere recente verkennende studie stelt dat mbo-docenten last hebben van instellingsre-

gels (regels over het verkrijgen van ondersteuning, toekenning van werkplekken, vergaderingen, opstelling en verantwoording van brancheplannen), van overheidsregels (urennorm, onderwijsvernieuwingen, regels uit Wet BIO) en - minder vaak - van administratie (aanwezigheidsregistratie).<sup>76</sup> Ook het vraagstuk van de vervroegde schooluitval vraagt om veel administratieve lasten. De Algemene Rekenkamer (2013) ten slotte meldt dat de 'administratieve lasten van het toezicht op de onderwijstijd fors zijn en weinig verband houden met de onderwijskwaliteit.'

<sup>74</sup> Zie de visiebrief van de Minister van OCW, *Ruim baan voor vakmanschap: een toekomstgericht mbo* van 2 juni 2014.

<sup>75</sup> Benchmarkcijfers van de MBO Raad geven een iets ander beeld: op basis van de salarisgegevens blijken de indirecte personeelskosten de laatste jaren te zijn gedaald.

<sup>76</sup> In enkele focusgesprekken schetsen docenten tegelijkertijd een 'extremer' beeld. Zo zeggen leraren dat er veel afstand is tussen leiding en werkvloer. Ook merken zij op dat het overheidsbeleid vaak verandert, waardoor de normstelling onduidelijk is, bijvoorbeeld met betrekking tot de Referentieniveaus Taal en Rekenen, maar ook VSV-beleid. De leraren in de focusgroepen geven ten slotte aan veel tijd aan registratie en administratie te besteden en deze taken als belemmerend voor de uitoefening van hun vak te ervaren (B&A, *Beleefde bureaucratie en professionaliteit onder leraren*, 2012).

---

## 6.2 DE NETWERKEN: HET RELATIONELE KAPITAAL VAN DE ROC'S

ROC's zijn als regionale opleidingscentra ingebed in een lokale bestuurlijke en productieve omgeving. Het bestuur van ROC's neemt op gemeentelijk en regionaal niveau deel aan besprekingen over de arbeidsmarkt en sociaal beleid.<sup>77</sup> Daarnaast zijn alle scholen aangesloten bij de landelijke branchevereniging, terwijl afdelingen zich georganiseerd hebben in landelijk opererende bedrijfstakgroepen en beleidsnetwerken over kwaliteitszorg, personeelszaken, bekostiging et cetera. De scholen onderhouden ook een landelijk dekkend netwerk met ruim 200.000 bedrijven. Vooral het mkb is grootaandeelhouder, 90 procent van de leerlingen doet werkervaring op bij een mkb-bedrijf, in de vorm van een BBL-aanstelling of BPV-stage (gegevens SBB). Dat betekent dat school en bedrijfsleven in theorie voortdurende uitwisseling kunnen hebben over de inhoudelijke ontwikkeling van het onderwijs en de ontwikkeling van de productie in het bedrijf. De realiteit is echter dat deze uitwisseling meestal niet op deze wijze tot stand komt, maar veeleer op incidentele wijze plaatsvindt als docenten van het ROC de leerling in het kader van de begeleiding bezoeken.

In een gezamenlijk opstel met Régina Petit heb ik het idee van een 'verbindende leerarchitectuur' van beroepsonderwijs en bedrijfsleven uitgewerkt. Docenten in de school en praktijkopleiders in het bedrijf zouden actief van elkaar kunnen leren, bijvoorbeeld door elkaar regelmatig en

---

<sup>77</sup> In een aankomend hoofdstuk met Anneke Westerhuis, beargumenteren we dat deze netwerken, zoals door de overheid beoogd in *Koers BVE*, inhoudelijk gezien een nogal gevarieerd bereik hebben, hetgeen ook logisch volgt uit de grote variatie in de regionale productiestructuur in Nederland.

---

systematisch te bevragen over wat er over en weer gebeurt in het onderwijs en op de werkvloer. Het is mijn indruk dat hier veel te winnen is, vooral als beroepsonderwijs en bedrijfsleven een model van open innovatie en gezamenlijke ontwikkeling kunnen vormgeven en de bereidheid hebben kennis niet onder de pet te houden, maar te delen.<sup>78</sup> Daarvoor is voldoende stabiliteit in de samenwerking voorwaardelijk.<sup>79</sup> Dergelijke vormen van *co-makership* zijn ook tot stand gekomen in gezamenlijke innovatietrajecten, waarbij het onderwijs de ene keer in de school en dan weer meer in het bedrijf wordt georganiseerd.<sup>80</sup> Ook de Centra voor Innovatief Vakmanschap zijn op deze gedachte gestoeld, al zijn de condities van samenwerking bij deze projecten erg verschillend.<sup>81</sup> Daarmee zijn we aangekomen bij het belangrijkste kapitaal van het ROC: de medewerkers.

---

<sup>78</sup> Dit is tevens een kernopgave in de samenwerking, immers hoe maak je kennisdeling productief? Zie Chesbrough (2003); Visser en Van der Meer (2007); Sfard (2008); WRR (2008); Delies (2009); Van der Meer en Pétit (2010); Van der Meer (2013b).

<sup>79</sup> Zie OECD (2010b).

<sup>80</sup> We hebben vijf vormen van organisatorische samenwerking onderscheiden, zie Smulders e.a., 2012.

<sup>81</sup> Zie Van den Toren, Van der Meer en Lie, in voorbereiding.

---

## 6.3 MENSELIJK KAPITAAL: ARBEIDSDELING EN SAMENWERKING

Voorheen werden scholen, en daarmee ook de docenten in het middelbaar beroepsonderwijs, ingedeeld in dag- en avondonderwijs, gesplitst naar niveau en richting. Sinds 2009 schrijft het Professioneel Statuut voor dat in het middelbaar beroepsonderwijs sprake moet zijn van de organisatie van het werk in onderwijsteams. Het team is letterlijk de ‘basis organisatorische eenheid’. Dat wil zeggen dat iedere docent in een teamverband werkt, maar ook dat ieder team een leidinggevende heeft.<sup>82</sup> Daarmee is de gezagsverhouding vastgelegd. In een team zijn medewerkers van elkaar afhankelijk. Ieder van hen brengt expertise of deskundigheid in. Daarmee bepalen de werkomstandigheden en de zeggenschapsverhoudingen in het team ook de ontwikkelingsmogelijkheden van het team.<sup>83</sup>

Binnen dit geheel aan sturingsvormen is het belangrijkste organisatieprincipe van het onderwijs dat docenten de vrijheid hebben om hun werkzaamheden (dat wil zeggen de voorbereiding en de verzorging van de lessen) in te delen naar eigen inzicht. De arbeidsrelatie is in de kern dan ook niet uitgewerkt, ook niet in de arbeidsaanstelling of in de voorschriften van de werkgever. Binnen de arbeidsaanstelling accepteert de medewerker binnen bepaalde grenzen (zoals expliciet en impliciet omschreven in de arbeidsovereenkomst) gedragsmaatregelen en instructies die worden opgelegd door de organisatie.<sup>84</sup> Freidson vergelijkt het werk

---

<sup>82</sup> Er is dus formeel gezien geen sprake van zelfsturende teams, deze teams kunnen afhankelijk van hun samenstelling wel zelforganiserend en zelfontwikkelend zijn.

<sup>83</sup> Volgens het Professioneel Statuut (2009: 5) vindt bij een goede uitoefening van de zeggenschap ‘binnen ieder onderwijsteam in collegiaal verband besluitvorming plaats over de uitvoering van het onderwijs. Het onderwijsteam is in eerste instantie verantwoordelijk voor het onderwijsproces en bepaalt de didactisch-pedagogische aanpak en lesmethoden binnen de wettelijke eisen en binnen de door de instelling in overleg met de OR vastgestelde kaders.’

<sup>84</sup> Volgens de definitie van March en Simon, 1958.

van professionals met de industriële arbeid. In de industrie is er, zeker in Engeland met zijn afgebakende smalle functie, sprake van een mechanische vorm van specialisatie voor werkenden: taken zijn *narrow, minute, detailed range* en *performance is specifically organized to minimize individual discretion*. De Britse socioloog Alan Fox typeert deze relaties dan ook als van 'laag vertrouwen'. Tegenover deze mechanische vorm van specialisatie, plaatst Freidson het begrip *discretionary specialisation*. Ook voor professionals (in de zorg of het onderwijs) kunnen taken smal zijn, onbeduidend en gedetailleerd voorgeschreven (dat zijn ze in Nederland meestal niet overigens), maar er is altijd individuele handelingsruimte, docenten kunnen hun werk zelf vormgeven: er is 'professionele ruimte' (Freidson, 2001). Deze handelingsruimte is ook noodzakelijk om bij te dragen aan het algemeen belang van het verzorgen van goed onderwijs, met andere woorden: de professionals vertegenwoordigen een waarde die niet te herleiden is tot eigen belang.<sup>85</sup>

Deze handelingsvrijheid veronderstelt dat er een zekere mate van vertrouwen moet zijn van de leiding van een organisatie in de medewerker om het werk uit te voeren. Als dit vertrouwen op een of andere wijze beschaamd wordt, dan wordt het uitvoeren van het werk belemmerd. Hoe het vertrouwen zich ontwikkelt is niet zomaar te veronderstellen, vertrouwen in arbeidsrelaties is

sociologisch gezien een zogenoemde 'emergente' eigenschap, dat wil zeggen dat het vertrouwen kan groeien als werkgever en werknemer het goed met elkaar kunnen vinden, en omgekeerd.<sup>86</sup> In de Angelsakische literatuur wijzen auteurs als Giddens (1990), Hargreaves (1994) en Troman (2000) erop dat docenten moeten functioneren in een maatschappelijke omgeving waarin in algemene zin het vertrouwen in vertegenwoordigende instituties, en daarmee ook in de school, is gedaald. De werkdruk van docenten weerspiegelt de omgang met maatschappelijke problemen die kinderen van buiten mee de klas in nemen.

De Wet educatie en beroepsonderwijs (1996) in Nederland veronderstelt impliciet een model van 'hoog vertrouwen'. Scholen hebben de vrijheid het onderwijs naar eigen inzicht in te vullen. Ook in Nederland is dit vertrouwen ingeperkt. Dit is het meest vergaand uitgewerkt door de WRR in *Vertrouwen in de school*. Leerlingen zijn soms 'overbelast' door uiteenlopende maatschappelijk problemen, leerkrachten moeten daaraan extra aandacht geven (WRR, 2009). Hartman en Tops (2005) spreken van professionals als 'frontlijnwerkers', docenten moeten zich net als politieagenten, rechters en ambulancebroeders verantwoorden tegenover velerlei belanghebbenden: de leerlingen, maar ook hun ouders, het werkveld en de inspectie. Douma e.a. (2012) wijzen erop dat de overheid door nieuwe regelgeving bijzonder

<sup>85</sup> Vergelijk Moore (1997); McDaniel e.a. (2010). Overigens wordt in het Professioneel Statuut van 2009, professionele ruimte gelijkgesteld met 'zeggschap'.

<sup>86</sup> Er bestaat bevestigend empirisch onderzoek over deze stelling, zie Bohnet e.a. (2001); Nauta (2011).

vaak intervenueert in het onderwijs en de Onderwijsinspectie een frequent en intensief toezicht met een sterk normstellend kader laat hanteren. De combinatie van factoren resulteert maar al te gemakkelijk in een *low trust*-evenwicht.<sup>87</sup>

Het is ten slotte een publiek geheim dat er in sommige afdelingen een minder coöperatieve werkcultuur bestaat dan in andere.<sup>88</sup> Dat zou te maken kunnen hebben met de vele wisselingen in het onderwijskundig leiderschap, dankzij de voortdurende reorganisaties waarvan in veel organisaties sprake is. Ook doet de cultuur van verantwoording afleggen steeds meer opgang in de publieke sector (*accountability*).<sup>89</sup> Medewerkers moeten zich steeds vaker verantwoorden voor hun geleverde prestaties en de mate waarin ze hun professionele standaarden realiseren. Bij veel organisaties bestaan administratieve ‘nevenafdelingen’ om de inspectie adequaat te woord te kunnen staan, en dat kost tijd en geld. Bovendien toont echo-onderzoek aan dat er naast de expliciete ‘harde’ toetscriteria ook ‘zachte’ criteria gehanteerd zouden kunnen worden. Sterker nog, deze studie wijst erop dat er niet altijd samenhang is tussen deze twee, waardoor wat wel en wat niet goed gaat ten onrechte wordt uitvergroot (Van de Venne e.a., 2014).

De centrale vraag in de externe verantwoording is uiteindelijk of de organisatie ‘in control’ is wat betreft de bedrijfsvoering en kwaliteitszorg? (Douma e.a., 2012). De Onderwijsinspectie bezint zich daarbij steeds meer op de ontwikkeling van een proportioneel toetsingskader.<sup>90</sup> In haar werkwijze hanteert de Onderwijsinspectie daartoe het begrip ‘verdiend vertrouwen’, vertrouwen dat je krijgt toegekend als je aantoonst dat je goed functioneert. Dat is echter nog steeds tegen het zere been van veel leerkrachten. Douma spreekt van een ‘vicieuze cirkel van wantrouwen’, die kan ontstaan als geconstateerde gebreken leiden tot intensivering van het toezicht en hogere administratieve lasten. Het grootste risico daarvan is de ‘vervreemding van de professional, van de docent. Veel docenten hebben na verloop van tijd volstrekt geen binding meer met de kwaliteitseisen van de inspectie’ (Douma e.a., 2012, p.93). De schrijver en kinderboekenambassadeur Jacques Vriens formuleert dit als volgt: ‘Leerkracht moet zich ontworstelen aan afrekencultuur overheid’ (*de Volkskrant*, 24 september 2013).

<sup>87</sup> Relevant is te noteren dat Douma voorzitter is van het netwerk van scholen op het terrein van kwaliteitszorg. De auteurs merken op dat een nieuw toetsingskader wordt ontwikkeld met meer kenmerken van ‘proportioneel vertrouwen’, al valt nog te bezien hoe dit zal worden toegepast (Douma e.a., 2012, p.80).

<sup>88</sup> Lees bijvoorbeeld de verslaglegging van MBO 2010 - ‘De docenten gehoord’. Daarin is een oprecht overzicht gegeven van zowel positieve als negatieve beoordelingen door docenten.

<sup>89</sup> Tonkens (2003) werkt dit onderwerp als een dilemma uit onder de noemer ‘geïnstitutionaliseerd wantrouwen of eindelijk waar voor je geld?’ Zij onderscheidt drie vormen van *accountability*: het kwantitatieve resultaat, de kwaliteit van de voorzieningen en het proces van dienstverlening. Deze varianten uit de wereld van de zorg en welzijn zijn niet zomaar te transponeren naar het onderwijs, maar ook daar

### *De organisatie van het werk in teams*

De werkorganisatie wordt niet alleen door de relatie tussen werkgever en werknemer bepaald, maar ook door de samenwerking van docenten in het onderwijsteam. De sociale arbeidsverdeling tussen verschillende categorieën docenten is zelfs voorwaardelijk om het onderwijsproces vorm te geven. Niet iedereen kan alle taken zelf uitvoeren, specialisering én samenwerking is het devies (Thompson, 1967; De Sitter, 1981; Van Amelsvoort en Scholtes, 2007; Aalsma e.a. 2014).

De primaire taak in het onderwijs is uiteraard het verzorgen van onderwijs en het begeleiden van leerlingen op een bepaald niveau.<sup>91</sup> In het middelbaar beroepsonderwijs is er daarbij sprake van de bijzondere combinatie van het leren op school en het leren in de werkomgeving. Karel Visser en Ria Groenenberg (2012) telden niet minder dan 39 functietitels van docenten in het beroeps-onderwijs, die deze dubbele verantwoordelijkheid weerspiegelt voor het schoolse leren en het leren op de werkplek. Zij maken op basis van een Cedefop-studie voor leidinggevenden, docenten en praktijkbegeleiders onderscheid tussen vier taakgebieden:

1. beheertaken: organisatie en planning; projectmanagement;
2. onderwijstaken: planning, facilitering van het leren door instructie en begeleiding, beoordeling en examinering;
3. persoonlijke ontwikkeling: persoonlijke ontwikkeling, organisatieontwikkeling en kwaliteitszorg;
4. netwerk: onderhoud van interne en externe relaties (naar het werkveld).

Dit helpt om na te denken over het functieontwerp van docenten. Kunnen docenten zelf alle taken uitvoeren of is het misschien beter (vanwege de leerresultaten) of efficiënter (goedkoper) om functies te splitsen? Ook worden daarbij de grenzen van de school gedefinieerd: komen sterkere of zwakkere leerlingen bij elkaar in de klas of geef je andere vormen van begeleiding buiten de klas of zelfs buiten de school? Visser en Groenendaal wijzen op de mogelijkheid van het anders afbakenen van de taakbreedte en functiesplitsing binnen teams. Taken kunnen bijvoorbeeld worden uitbesteed, door lesmateriaal en examens in te kopen of bepaalde vormen van instructie extern aan te trekken. Ten slotte is er een vorm waarbij een andere wijze van samenwerking wordt overeengekomen met het afnemend werkveld.

gaat het om het leerrendement in termen van aantal gediplomeerden, de breedte van het studieaanbod en de wijze van lesgeven.

<sup>90</sup> Volgens Inspecteur-Generaal van het onderwijs, Annette Roeters, blijft de inspectie 'leraren lastigvallen', maar is er expliciet geen sprake van een 'afrekencultuur in Nederland' (NRC, 16 april 2014).

<sup>91</sup> Scheerens (2010) maakt een onderscheid tussen a. het primaire proces van lesgeven (dus optimalisering van het didactisch handelen gericht op maximalisering van de leeropbrengsten van leerlingen) en b. de ontwikkeling van de uitvoering van secundaire 'rollen' in de school: onderwijs ontwerpen, (beginnende) collega's coachen, 'managementtaken' uitvoeren en praktijkgericht onderzoek doen. Deze rollen kunnen geïntegreerd of gesplitst zijn.



---

## 6.4 DE IDENTITEIT VAN DOCENTEN IN HET MBO

Het beroepsonderwijs is de laatste jaren inhoudelijk gewijzigd naar competentiegericht onderwijs (Van den Berg & De Bruijn, 2009; Van der Meijden e.a., 2013). Daarbinnen moeten docenten in het beroepsonderwijs de kennis van het vak combineren met de toepassing van de pedagogiek en didactiek en het begrip van de cognitieve en praktische vaardigheden van leerlingen. Ellen Klatter heeft voor de Vereniging Hogescholen een analytisch model ontwikkeld in de vorm van een bloem, waarin het in de kern draait om de identiteit van de docent (Vereniging Hogescholen, 2012). In een opvolgende studie hebben Aalsma, Van den Berg en De Bruijn (2014) dit bloemmodel uitgewerkt rondom de pedagogische kenmerken van de docent. Zij problematiseren aldus het leren in de school met het leren in de beroepspraktijk. Deze beroepsinhoud wordt anders ingevuld door ‘leermeesters’, die de theoretische kant van het vak belichten, en de ‘praktijkmeester’, die de praktische kant aanreikt (Aalsma, 2011; Aalsma e.a., 2014).

### *Identiteitsvorming*

Als we de ingrediënten van dit model nalopen, blijkt dat de identiteit van docenten wordt gevormd door vier dimensies die met elkaar samenhangen. Het gaat ten eerste om de inhoud van het vakdomein: wat zijn de werkprocessen en welke kennis is er nodig in het werk in de zorg, in de techniek et cetera. Ten tweede gaat het om de be-

roepssituatie: hoe gaan beroepsbeoefenaren met elkaar om, wat zijn gewoonten, gebruiken, de mores van de beroepscontext als je daarin wilt kunnen functioneren? Het is om deze reden dat stages en werkervaring van belang zijn. Ten derde moet de docent kunnen inspelen op diverse categorieën leerlingen; sommige leerlingen zijn meer cognitief begaafd, anderen hebben een meer praktische belangstelling. Hun sociaal-culturele achtergrond varieert vaak, net als hun kennis van begrippen, hun ontwikkelingsniveau en de leerstijlen die ze toepassen. Daarover is weinig bekend, al wijzen ontwikkelingspedagogen als Frans Meijers en Tom Luken er in *Loopbaanvisie* van april 2014 op dat het cognitieve vermogens van jonge adolescenten niet moeten worden overschat en dat van docenten sterke reflexieve vaardigheden worden vereist om studenten adequaat te begeleiden.<sup>92</sup> De vierde dimensie betreft de didactische methoden: de didactiek of werkvormen die worden ingezet. Het gaat in het competentiegerichte onderwijs niet om een vorm van op afstand leren of coaching, maar juist om een intensieve vorm van onderwijs, waarin aan de hand van verschillende werkvormen, frontaal onderwijs, werkgroepen en praktijkopdrachten leerlingen door het curriculum worden begeleid.

De beroepsidentiteit van docenten waarover Klatter spreekt, is dus variabel. Docenten zijn in hun opleiding en in hun werkveld verschillend

geschoold en hebben uiteenlopende beroepsopvattingen. Onderzoek van Hermanussen, Groenberg en Moerkamp richt zich met name op de onderkant van het mbo, waar docenten met 'geduld en aandacht werken'. Zij wijzen op een duidelijke rolverdeling, die in het functieontwerp van het middelbaar beroepsonderwijs past. Er zijn drie professionele identiteiten voor docenten: sommigen zijn leermeester, anderen zijn meer pedagoog, weer anderen vooral didacticus. Daarnaast legt dit onderzoeksmateriaal nog een andere conclusie bloot: in de portretten van deze docenten komt een beeld naar voren van grote verantwoordelijkheid én bescheidenheid bij de uitvoering van het werk.<sup>93</sup>

In de literatuur zijn ook andere kanttelingen geplaatst bij de invoering van het competentiegerichte onderwijs voor de identiteit van docenten. Onderwijskundigen als Korthagen spreken van een verarming of erosie van de professionele identiteit van leerkrachten, als het handelingsrepertoire en het beeld van het beroep van docenten wordt gereduceerd tot een lijst met competenties. Het werk richt zich dan op het 'afvinken' van de leerdoelen. Korthagen (2004) ziet de 'kwaliteit van binnenuit' (uit de persoon zelf) 'als sleutel voor professionele ontwikkeling'. Daarbij zijn de eigen identiteit en persoonlijkheid van de leerkracht van belang, die mede invulling geven aan het professionele handelen. Hij wijst erop dat

<sup>92</sup> Er is niet veel onderzoek naar de betekenis van leerstijlen in het vmbo, het mbo of het hbo. Een van de verzuchtingen van leidinggevend in de sector techniek is dat leerlingen met een praktische belangstelling "beter eerst in de praktijk kunnen werken om werkenderwijze het vak te leren, om ze pas daarna gaandeweg bijvoorbeeld de Wet van Ohm uit te leggen".

<sup>93</sup> Opmerkelijk was dat de docenten geen toestemming gaven zichzelf te laten portretteren. Voor een zorgvuldige bespreking van hun werk, zie Groenberg en Hermanussen (2012) en Groenberg (2013).

---

leerkrachten in hun kracht staan als ze voldoende autonoom kunnen werken en positieve relaties kunnen onderhouden met anderen (collega's en leerlingen).

De Vlaamse hoogleraar Kelchtermans (2012) noemt deze vorm van eigenwaarde, het 'professioneel zelfverstaan', dat nog verder reikt dan de identiteit van leerkrachten: het gaat om 'het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf' (2012, p.8). In de wijze waarop docenten zichzelf zien, zijn niet alleen hun motivatie en taakopvatting van belang, maar ook hun zelfbeeld en gevoel van zelfwaarde, zowel nu als in de toekomst. Onderwijs verzorgen is ook een relationele aangelegenheid: het gaat om een relatie tussen een docent en een leerling, die gebaseerd is op gerichte kennisoverdracht en morele oordeelsvorming (Kelchtermans, 2012; Biesta 2012). Piet Boekhoud (2011), lector beroeps pedagogiek, heeft het in dit verband over de *moral enterprise*, waarbij de docent zichzelf als instrument inzet in de pedagogisch-didactische relatie met de student.

### *Boven de stof staan*

Als leerlingen een bepaald opleidingsniveau willen bereiken, moeten de docenten toegerust zijn om die vaardigheden op een hoger niveau van abstractie dan dat eindniveau aan te reiken. In het beroepsonderwijs worden leerlingen en beroepsbeoefenaren (geïnspireerd door de studie

van Dreyfus en Dreyfus) vaak geëvalueerd op een ontwikkelingsladder van 'novice' tot 'expert'.<sup>94</sup> Het is van belang om in te zien dat leerlingen die uitstromen met een diploma op vmbo-, mbo 2-, mbo 4- of hbo-niveau niet alleen zeer verschillende niveaus van expertise aanleren, maar ook in alle gevallen nog te typeren zijn als een beginnend beroepsbeoefenaar, een novice dus. De nieuwkomer moet zich nog ontwikkelen tot een vakvolwassen beroepsbeoefenaar, die zich in de praktijk de kneepjes van het vak, de routines van de dagelijkse werkzaamheden nog eigen moet maken. Uiteraard is het mogelijk dat leerlingen door het opdoen van kennis en ervaring stapje voor stapje opstromen en een hoger niveau van bekwaamheid bereiken.

Waar het hier om gaat is dat deze ontwikkelingsladder van leerlingen ook eisen stelt aan docenten. Het docentschap moet een dynamisch, lerend en zich ontwikkelend beroep zijn. Van docenten kan immers worden verwacht dat ze leerlingen op verschillende niveaus kunnen begeleiden en een toenemende complexiteit in de theorie en praktische oefening kunnen aanreiken. Dat veronderstelt dat ze niet op basis van aangeleerde routines min of meer stationair hun lessen draaien, maar juist kunnen inspelen op het onverwachte, kunnen improviseren, nieuwe problemen het hoofd bieden en leerlingen in een klas op het goede niveau kunnen begeleiden in het leerproces. Daarbij gelden diverse uitdagingen. De leerlingenpopu-

---

<sup>94</sup> Zie Dreyfus & Dreyfus (1986); Flyvbjerg (2001); Nieuwenhuis (2013); Geerlings (2013).

---

latie is heel vaak tamelijk heterogeen van samenstelling. Dat impliceert dat de onderwijsgegenden voldoende boven de stof moeten staan om met verschillende handelingsrepertoires in te kunnen spelen op cognitieve verschillen in de klas. Daarnaast moeten docenten de ontwikkelingen in het werkveld vertalen in hun onderwijsprogramma.

Deze vaardigheden zullen nieuwe docenten moeten ontwikkelen. De professionaliteit van de docent wordt op deze wijze een variabele op een ontwikkelingsladder. Die begint in de lerarenopleiding als leraar in opleiding. Daarna is er een ontwikkelingspatroon van 1. de beginnende leraar (novice), 2. de gevorderde leraar en 3. de bekwame leraar, naar 4. de ervaren leraar en 5. de expert. Flyvbjerg (2001) herinnert eraan dat dit ontwikkelingspatroon geen rechtlijnig karakter heeft. Er is sprake van een kwalitatieve sprong van niveau drie, dat nog 'regel-geleid' is, naar niveau vier en vijf, waarbij sprake is van intuïtief handelen. Een ervaren docent oordeelt op basis van analytische overwegingen die zijn opgedaan bij eerdere ervaringen, en kan aldus gedragsafwijkingen herkennen en (in het onderwijs) inspelen op cognitieve verschillen tussen leerlingen. Bij het vijfde niveau van excellentie of van virtuositeit, 'the level of true expertise', gaat het om een onafgebroken, vanzelfsprekende manier van doen, waarbij het handelen automatisch plaatsvindt (Flyvbjerg, 2001). Een docent is vervolgens een expert als hij

de stof volledig beheerst, lessituaties kan voorzien en de materie aan leerlingen op verschillende niveaus van deskundigheid kan toelichten en van een oordeelvorming kan voorzien waarom hij of zij zo handelt.





## **7. Institutionele herijking: tegendraadse werkingen rond professioneel handelen**

---

## 7.1 INSTITUTIONELE VERANDERINGEN

Onderwijskrachten hebben zich historisch gezien altijd goed georganiseerd om hun vak en de beroepsgroep als geheel te versterken. Dat gebeurde in religieuze verbanden en in beroepsgebonden, lokale of politieke verenigingen om de inhoud van het werk te verbeteren en de prijs van hun vakmanschap te verhogen.<sup>95</sup> De kwaliteitsstandaarden van docenten zijn wettelijk vastgelegd en de loonvorming vindt plaats in de collectieve onderhandelingen tussen werkgeversorganisaties en vakbonden. Dat heeft geleid tot een uitvoerige omschrijving van de rechtsposities van leerkrachten, maar minder tot een directe binding voor de verbetering van professionele standaarden.<sup>96</sup>

Daarbij ligt ook een dilemma voor. In het wetenschappelijk discours wordt onderscheid gemaakt tussen professioneel handelen en professionalisering. Professioneel handelen gaat over het zo goed mogelijk uitoefenen van een vak, professionalisering gaat over het verhogen van de kwaliteitsstandaarden die daarbij horen (Freidson, 2001; Hargreaves, 2000). In de praktijk kunnen dit tegengestelde begrippen zijn. Het sterker definiëren van het handelen in termen van kennis en vaardigheden kan ertoe leiden dat het relationele en persoonlijke aspect van de band tussen docent en leerling erodeert of minder belangrijk wordt: *stronger professionalization does not always mean greater professionalism* (Hargreaves 2000: 152).

---

<sup>95</sup> Zie Visser (2000).

<sup>96</sup> Zie bijvoorbeeld de interviews met vakbondsvoorzitters, W. Drescher (FNV) en M. Rog (CNV) in Breij (2008).



In het eerste decennium van de 21<sup>e</sup> eeuw is bovendien het beeld ontstaan dat de overheid niet zo zorgvuldig omgaat met de kwaliteit van de mensen die in de publieke dienst werken: niet alleen leerkrachten, maar ook politieagenten, rechters, verpleegkundigen, ambulancebroeders en medewerkers in de sociale zekerheid of arbeidsvoorziening. In het WRR-rapport *Bewijzen van goede dienstverlening* werd gewaarschuwd voor 'geïnstitutionaliseerd wantrouwen' als de overheid een te grote greep doet op werkprocessen en geen ruimte geeft aan actieve kennisontwikkeling op de werkvloer.<sup>97</sup>

Ria Bronneman (2011) heeft in haar vuistdikke dissertatie de voortdurende beleidswijzigingen van de overheid in de laatste twintig jaar geanalyseerd. Zij concludeert dat de overheid eerst richting gaf en ruimte bood, maar de laatste jaren steeds meer afspraken maakt over de te leveren resultaten. Daartoe wordt het toezicht uitgebreid. In het mbo werd als belangrijkste methodische wijziging het competentiegerichte onderwijs verplicht ingevoerd. Het actieplan *Focus op Vakmanschap* uit 2011 luidt een volgende fase in, waarin de overheid de organisatie van het onderwijs steeds verder stuurt.

Deze beleidsveranderingen kunnen ook theoretisch worden geordend aan de hand van het analysekader van *gradual institutional change* van

Wolfgang Streeck en Kathleen Thelen (2005). Zij onderscheiden vijf vormen van institutionele verandering, die ik hier samen neem met oog op de arbeidsmarktpositie van docenten.<sup>98</sup> Uiteraard verandert hun arbeidsmarktsituatie bij aanstelling of uittrede, hier gaat het erom hoe de beleidsomstandigheden doorwerken in de arbeidsmarkt. Zo worden sommige thema's uit de WEB, zoals de volwasseneneducatie, eerst wel en later niet meer als volledige overheidstaak gezien en aan de markt overgelaten (*exhaustion*). Gebouwen komen dan leeg te staan en docenten verliezen de zekerheid van hun werk. Omgekeerd worden soms nieuwe onderdelen aan het onderwijspalet toegevoegd, waarvoor nieuwe lesprogramma's moeten worden ontwikkeld, zoals het VM2-programma, de vakmanschaps- en techniekroute die de verbinding aanbrengt tussen het vmbo en mbo, en de introductie van de *associate degrees* tussen het mbo en het hbo. Er is dan sprake van *layering*. Een derde vorm van verandering is *displacement*: aloude vraagstukken, zoals het meester-gezelprincipe, worden herontdekt en ingezet in de nu actuele discussie over excellentie en vakmanschap.<sup>99</sup>

Bij institutionele verandering gaat het meestal om 'erosie' van standaarden (*drift*) en om bestuurlijke 'herijking' (*conversion*), om oude beleidsprioriteiten een nieuw leven in te blazen. Zo is bij de totstandkoming van de WEB een scala aan doelstellingen vastgelegd, die toch niet

<sup>97</sup> Zie ook de conclusies in het hoofdstuk over de arbeidsvoorziening, waarin de condities voor decentralisatie van beleid zijn uitgewerkt (Van der Meer en Visser, 2004).

<sup>98</sup> In een andere studie hebben we dit kader toegepast op de toerustingagenda van het beroepsonderwijs (zie Van der Veer e.a., 2014)

<sup>99</sup> Zie Van der Meer en Van Zwieten (2013).

---

goed uit de verf zijn gekomen en nu langs andere wegen bereikt moeten worden. Een belangrijke vorm van herijking is de herwaardering van het technisch (beroeps)onderwijs door middel van het topsectorenbeleid en het daaraan verbonden Techniekpact.<sup>100</sup> Ook op het terrein van de *Lera-  
renagenda* is sprake van institutionele herijking in antwoord op de erosie van kwaliteitsstandaarden. De dreigende lerarentekorten door de vergrijzing van de beroepsgroep, het verlies aan status en de achterblijvende salariëring hebben een impuls gegeven aan een landelijk gedragen verbeteringsagenda. Met het rapport-Rinnooy Kan (2007) is de professionalisering als thema op de landelijke onderwijsagenda gekomen. Sindsdien zijn er gelden beschikbaar gesteld voor de verbetering van de beloningsverhoudingen (de functie-/salarismix in de Randstad) en voor om- en bijscholing (de lerarenbeurzen). Ook verschijnen nieuwe loten aan de stam van de lerarenopleiding en komt er vanaf 2017 een lerarenregister.

De ministeriële beleidsdoorlichting *Actieplan Leerkracht* (2007-2012) geeft van deze vernieuwingen een eerste positieve beoordeling. Marc Vermeulen (2013) heeft bij deze beleidsevaluatie terecht enkele kanttekeningen geplaatst, waarbij hij uitnodigt het onderliggende beleidsmodel beter te contextualiseren en de premissen te toetsen. Dat heb ik hierboven reeds gedaan door te wijzen op het belang van een integrale benadering van dit vraagstuk vanuit drie perspectieven (niet alleen de markt, maar ook overheid en professionalisering). Hieronder bespreek ik voor het middelbaar beroepsonderwijs nog enkele andere spanningsvelden.

---

<sup>100</sup> Zie Van den Toren e.a. (in druk).

---

## 7.2 TEGENDRAADSE WERKINGEN

De overheid heeft de laatste jaren door middel van *Focus op Vakmanschap* haar greep op het onderwijsbestel verder vergroot om de kosten te verlagen en het rendement te verbeteren. Volgens het laatste bestuursakkoord van 2014 ambieert het kabinet de prestaties van onderwijsinstellingen op het terrein van de schooluitval, de beroepspraktijkvorming en het studierendement te bevorderen. Deze op zichzelf nobele doelstellingen worden tot nu toe verpakt in een regime, waarin de discussie vooral gaat over hoe de kwaliteit per onderwerp kan worden uitgedrukt in prestatie-indicatoren, op basis waarvan de additionele bekostiging kan worden toegekend.<sup>101</sup>

Het is van belang in te zien dat de schooluitval, het studierendement en de beroepspraktijkvorming inhoudelijk worden bepaald door verschillende mechanismen, die uiteindelijk het resultaat zijn van de inspanningen van docenten. Ten eerste de aanval op de schooluitval, die is gestart in 2003. Daartoe zijn gegevens in kaart gebracht en verantwoordelijkheden van gemeenten en onderwijsinstellingen benoemd om kwetsbare en soms ‘overbelaste’ jongeren (WRR, 2009) te begeleiden. De schooluitval is sindsdien gehalveerd, een groot succes. Schooluitval heeft echter ook te maken met het feit dat jongeren hun beroepsidentiteit nog moeten ontwikkelen en soms ongemotiveerd een studie kiezen en dan switchen (van Wijk e.a., 2013). De OESO (2014) raadt daarom aan doorlo-

---

<sup>101</sup> Uit het bestuursakkoord 2014 volgt tevens dat BVE-instellingen in 2015 een kwaliteitsplan moeten opstellen voor hun personeelsbeleid, innovatiebeleid en kwaliteitszorg over de jaren 2016-2018.

---

pende leerwegen te ontwikkelen om selectie aan de poort te voorkomen.

Op het terrein van het tweede onderwerp, het schoolresultaat, stelt de inspectie vast dat het aantal (zeer) matige opleidingen is gedaald. Ook dat is een positieve ontwikkeling. Maar de beoordeling van de studierendementen vraagt nog enige doordenking. Met Jan Neuvel berekende ik de studierendementen van het Albeda College, het ROC van Amsterdam, ROC Midden Nederland, ROC Mondriaan en ROC Zadkine, in vergelijking met het gemiddelde van de 'niet-G4-scholen'. Op basis van cohortgegevens over vijf resultaatindicatoren (het cohortresultaat, het bereiken van een startkwalificatie, het opleidingsrendement, het opstroomsucces en de studieduur) blijkt dat de resultaten van deze scholen (die in de landelijke benchmarks relatief matig scoren) veel gunstiger zijn als we corrigeren voor de samenstelling van de studentenpopulatie. In Rotterdam-Zuid is er een andere leerlingenpopulatie dan in Amersfoort of Alkmaar (Neuvel en Van der Meer, 2014). Dit is een relevant inzicht. Immers op het moment dat in de bekostiging een onderscheid wordt gemaakt naar de onderwijsprestaties van leerlingen op verschillend niveau (concreet: dat leerlingen op niveau mbo 2 anders (en lager) worden bekostigd dan leerlingen op niveau mbo 4), definieert de overheid direct de randvoorwaarden van het personeelsbeleid in de school, terwijl het waar-

schijnlijk meer moeite kost deze leerlingen aan de onderkant naar een diploma te begeleiden.

Ten derde is er het gevarieerde terrein van de beroepspraktijkvorming (stages en leerwerkovereenkomsten). Dit is gegeven de dynamiek en flexibilisering op de arbeidsmarkt een van de belangrijkste onderzoeksterreinen van de toekomst, dat vraagt om verdere normstelling. Het gevaar van het leren in de beroepspraktijk is dat leerlingen onvoldoende leren of slechts ervaren leren zonder dat er echte reflectie op het leerproces plaatsvindt. In 2009 is er daarom een BPV-protocol opgesteld om deze praktijk te verbeteren. Er is niet veel onderzoek beschikbaar over de beroepspraktijkvorming om dit goed te kunnen beoordelen, afgezien van een vrij oppervlakkige landelijke enquête.<sup>102</sup> Er zijn wel enkele cases die suggereren dat de kwaliteit van de BPV nog sterk kan worden verbeterd, vooral met betrekking tot de vraag wie er nu precies verantwoordelijk is voor de begeleiding van de leerling.<sup>103</sup>

Samengevat heeft de zich wijzigende opstelling van de overheid vergaande gevolgen voor scholen en voor docenten. In dit organisatie-model van het beroepsonderwijs is er sprake van een vorm van politieke sturing waarbij de overheid steeds verder de doelen en middelen definieert. Dit impliceert dat de juridische, bedrijfsmatige en normatieve oriëntatie van het landelijke beleid doorwerken in

---

<sup>102</sup> In het bestuursakkoord van juli 2014 is opgenomen dit instrumentarium te verbeteren.

<sup>103</sup> Rob Swager, Monique Gelinck en Jan Wagenaar, *De BPV-praktijk versterken? Zo doe je dat!*, Ecabo/Friesche Poort, zd.

de decentrale werkorganisatie van de onderwijsinstelling. Weliswaar zijn ROC's juridisch gezien zelfstandige eenheden die zelf hun middelen kunnen aanwenden, de instellingen zijn door de macrobudgetfinanciering en de onderlinge waarborgsystematiek wel van elkaar afhankelijk geworden.<sup>104</sup> Er kunnen dan tegendraadse werkingen (de term is van Kees Schuyt, 1995) optreden in de besturing van het onderwijs, die het professioneel handelen van docenten niet ten goede komen. Indien de prestatieafspraken van instellingen meer leidend worden in de bekostiging, worden instellingen ook op andere deelgebieden meer van elkaar afhankelijk, terwijl onduidelijk is of er niet averechtse effecten zullen optreden. Dit is waarom de vooraanstaande rechtssocioloog Sabel (2004) waarschuwt tegen een enkelvoudige toepassing van 'principaal-agent'-denken in beleidsprocessen. Er is juist een beleidsstrategie van diagnostisch leren (*learning by monitoring*) noodzakelijk om te voorkomen dat benchmarkgegevens leiden tot pervers gedrag. Deze moet juist helpen te analyseren waar verbeteringen mogelijk zijn. Door op een dergelijke wijze met gegevens om te gaan, kan er een betere analyse worden gesteld over welke mechanismen bepaalde uitkomsten tot stand brengen. Precies het antwoord op die vraag is nodig om vervolgens het onderwijs te kunnen verbeteren.<sup>105</sup>

In de internationale literatuur, het eerst in Angelsaksische landen, is de ontwikkeling van stringente overheidssturing in negatieve zin aangeduid met de these van de 'de-professionalisering', die versterkt wordt door krappere publieke begrotingen en toenemend toezicht. Dat uit zich ook in andere thema's. De verworven positie van professionals staat onder druk, zij moeten zich aanpassen aan nieuwe omstandigheden. Door de nullijn zijn de lonen de afgelopen jaren niet meer gestegen (met in 2014 een kleine loonstijging) en bij cao-onderhandelingen zijn de verworven rechten van de oudere leerkrachten (BAPO) ter discussie gesteld. De vakorganisaties zijn verdeeld in hun analyse of ze deze wijzigingen, die vaak in *package deals* worden overeengekomen, al dan niet moeten steunen.<sup>106</sup> Bij sommige docenten ontstaat er dan een soort moedeloosheid ('het zal mijn tijd wel duren', 'ik doe wat ik altijd heb gedaan'), die ook het resultaat is van nalatigheid en verwaarlozing van de leiding van de organisatie (*drift* of erosie in de bovengenoemde literatuur over institutionele verandering). Het gevolg is dat door de landelijk opgelegde leermethoden en eisen die aan de hand van 'afvinklijstjes' in het toezicht worden gesteld, de werkdruk wel, maar de salariering niet stijgt (zie van den Brink e.a., 2005; Van Houten, 2006; Tonkens, 2003). De vele protocollen, regels en voorschriften, het intensieve interne en externe toezicht daarop en de daarmee samenhangende tijd voor registratie

<sup>104</sup> Nog een faillissement zou dan ook desastreuze gevolgen voor de sector hebben, zowel in financiële zin als voor het imago.

<sup>105</sup> Dit gaat terug naar het werk over *social inquiry* van Dewey (uitg. 2005); zie Sabel (1994, 2004); Flyvbjerg (2001); Biesta (2007); Van der Meer en Roes (2009); Neuvel en van der Meer (2014); Onderwijsraad (2014).

<sup>106</sup> De Algemene Onderwijsbond FNV heeft bijvoorbeeld het tripartite Nationale Onderwijsakkoord uit 2013 niet ondertekend, maar was vervolgens ook geen partij bij het bestuursakkoord tussen overheid en werkgeversverenigingen.

---

en verantwoording, leiden tot wat Vermeulen e.a. (2012) de ‘verlammende greep’ tussen bestuurders en docenten noemen. Dat betekent dat de professionele ruimte in het onderwijs substantieel is ingekaderd. Hooge (2013) spreekt zelfs van een ‘dociel en uitvoerend beroep’. Anderzijds menen Van den Berg e.a. (2012) op basis van een enquête onder docenten dat de ‘beroepseer’ toch niet substantieel is ingeperkt. Ik formuleer deze conclusie daarom liever in termen van de sociotechniek<sup>107</sup>: leerkrachten hebben wel regelcapaciteit in de vorm van een professionele ruimte, maar de sturingscapaciteit van de school (en de overheid) is sterk toegenomen en botst met de discretionaire vrijheid van de docenten.

---

<sup>107</sup> De Sitter (1981); Christis (2009).

---

## 7.3 DE ARBEIDSORGANISATIE AAN HET WERK

De *Lerarenagenda 2013-2020* is het belangrijkste inhoudelijke beleidsdocument dat ambieert deze impasse te doorbreken. Zou dit goed kunnen werken? Als we teruggaan naar de conclusies van de overzichtsstudie van het ICLON, dan weten we dat de professionele ontwikkeling van docenten nauw moet aansluiten bij hun werkpraktijk.<sup>108</sup> Het werk zelf is bij uitstek een omgeving voor docenten om gezamenlijk te leren en te ontwikkelen. Dat leren wordt bevorderd als er in de arbeidsorganisatie van de school en goed leerklimaat heerst waarin men samen kan reflecteren.

In het beroepsonderwijs ontbrak het tot op heden vaak aan tijd, geld en ook aan een onderzoekende cultuur. Tien jaar geleden werd al betoogd dat in het beroepsonderwijs de ‘dialogoog’ tussen alle partijen centraal moet staan: tussen de leiding van de organisatie en de werkvloer. In de woorden van Jan Geurts, die ik hier parafrazeer: De taak van de leiding is hiervoor voortdurend ruimte maken. Deze professionalisering kan niet ‘top-down’ gepland worden. Het ligt daarom voor de hand om deze professionaliseringsprocessen door de werkvloer (‘bottom-up’) te laten aansturen. Een dergelijke strategische en tactische insteek vanuit de professionals vraagt om uitwisseling, om dialoog, om communicatie tussen betrokkenen op verschillende niveaus in de organisatie. Alleen is de feitelijk geboden handelingsruimte heel vaak niet groot genoeg. Het ontbreekt aan tijd voor ideeont-

---

<sup>108</sup> Van Veen e.a. (2010), zie ook Verbiest (2008); Castelijns, Koster, Vermeulen (2009); Diepstraten en Evers (2012).

wikkeling, creativiteit en niet-direct functionele communicatie. En er is onvoldoende commitment op de werkvloer (Geurts, 2006, p.51-55).

In de *Lerarenagenda* wordt een tot 2017 oplopend bedrag van bijna één miljard euro op jaarbasis geïnvesteerd in opleidingen, professionalisering en loopbanen van docenten. Maar beschikken we zo ook over het instrumentarium om deze status quo aan te pakken? De aandacht in het Professioneel Statuut voor teamontwikkeling kan het isolement van leerkrachten doorbreken en maakt collegiale uitwisseling van inzicht en ervaring mogelijk. Leerkrachten moeten vooral leren samenwerken aan zaken als de vakinhoud, de vraag hoe zij het vak moeten overbrengen (de vakdidactiek) en de wijze waarop leerlingen de informatie tot zich nemen (hun leerproces).<sup>109</sup> Praktisch kan dat door het maken van duo's, maar ook door *peer review* en goede begeleiding van jongeren door meer ervaren docenten. Om deze reden zijn feedbackgesprekken met collega's, met leerlingen en met andere teams van belang. Ook leidinggevendens spelen daarin een belangrijke rol. Zij moeten toezien op de kwaliteit van de werkomgeving en ook voortgangsgesprekken organiseren om knelpunten te destilleren.

Het gaat hier dus om de factoren die actoren aanzetten tot veranderingen, of die dat juist beletten. Anders geformuleerd: in het onderwijs

zijn routines nodig en je hebt mensen nodig die met routines kunnen werken.<sup>110</sup> Maar er is ook behoefte aan personen - leidinggevendens, veranderingsmanagers, docenten - die de routines kunnen doorbreken ten behoeve van de kennisontwikkeling in de organisatie en de medewerkers. We moeten daarbij nagaan of de kennis en expertise in de professionele bureaucratie van de school productief kan worden gemaakt en ten goede komt aan het leerplan en de leerling.

Deze factoren zijn van belang te begrijpen hoe de school een daadwerkelijk lerende en zich ontwikkelende organisatie kan worden.<sup>111</sup> De grondlegger van het bureaucratie-model, Max Weber, hanteerde in dit verband het onderscheid tussen de technische expertise (*Fachwissen*) en de aan processen en ervaring gebonden kennis (*Dienstwissen*) (Weber, ed. 1956, 1085). De Japanse bedrijfskundigen Nonaka en Takeuchi hebben deze vormen van kennisbeheer uitgewerkt in het onderscheid tussen de begrippen 'expliciete kennis' en 'impliciete kennis': opgebouwde ervaringen, vaardigheden, waarden en gewoontes (1995, p.73-74). Combinaties van deze vormen van expertise leiden tot verschillende ontwikkelingsstrategieën, waarbij nieuwe kennis verwerkt en geïntegreerd wordt gericht op organisatieontwikkeling en de bevordering van leergedrag.

<sup>109</sup> Zie Bergen en Van Veen (2004); Van Veen e.a. (2010).

<sup>110</sup> Vergelijk met Billet (2004) en Hoeve en Nieuwenhuis (2006), die spreken over de ontwikkeling van routines in het kader van werkplekleren. Voor veranderingsgerichte routines, zie de sociotechniek bij De Sitter (1981); Sabel (2006); Christis (2009).

<sup>111</sup> Geïnspireerd op Buitelaar en Van der Meer (2008;2010).

<sup>112</sup> Vergelijk De Bruijn en Nieuwenhuis (2014).



Waar het nu *empirisch* om gaat is de vraag of in onderwijsinstellingen de impliciete kennis van docenten in het onderwijsteam kan interacteren met die van andere docenten en met die van praktijkopleiders, instructeurs, specialisten en professionals uit het werkveld. In deze opvatting van *boundary crossing* is iedere actor in de organisatie een leerarchitect, kennisingenieur en innovatiefactor geworden.<sup>112</sup> Het gaat om het samenbrengen en accumuleren van de expertise van vakdocenten en praktijkopleiders. Daartoe is dialoog en uitwisseling noodzakelijk. Men moet elkaar leren begrijpen en vragen stellen: niet alleen naar het 'wat' en 'hoe' van het onderwijs, maar ook naar het 'waarom'. Waarom doe je wat je doet? En zou het ook anders kunnen?<sup>113</sup> Zoals Oosterhof en Streefland op basis van workshops met ROC's over de begeleiding van onderwijsteams beargumenteren: 'De vraagstukken zijn complexer dan gedacht. (...) Teams moeten het werk *inhoudelijk* efficiënter organiseren, maar moeten *met elkaar* efficiënter organiseren' (oorspronkelijke cursivering, 2010, p.17).<sup>114</sup>

Reflexiviteit in het handelen veronderstelt dat docenten een zelfstandig beoordelingsvermogen bezitten. Dit kan worden versterkt door gerichte methoden van uitwisseling, dialoog en feedback te hanteren (Schön, 1983). Tegenwoordig kunnen daarbij ook sociale media worden ingezet.<sup>115</sup> Soms is scholing van medewerkers nodig om hun

vermogen te versterken informatie te selecteren en een onderzoekende attitude te ontwikkelen.<sup>116</sup> Onderzoekend leren vraagt in ieder geval tijd en veronderstelt ook dat de leerwensen van docenten (hun kennisvragen en ervaringsontwikkeling) aansluiten bij het lokale schoolbeleid. Dan is het mogelijk om dit geheel aan individuele deskundigheid om te zetten in collectieve kennis ten behoeve van het curriculum en de onderwijsinzet.<sup>117</sup>

Het aldus vormgeven van onderwijs stelt vervolgens eisen aan het management van de organisatie (CvB, afdelingsdirecteuren), aan de teamleiders en aan de hoofden van dienst (HRM, financiën, huisvesting). Zij moeten niet alleen op operationeel niveau de arbeidsrelaties begeleiden, maar ook proactief optreden.<sup>118</sup> Er is met andere woorden werk aan de winkel op vele fronten tegelijkertijd: de leiding moet de temperatuur opmeten, de cultuur beïnvloeden, een balans vinden tussen eenheid en variëteit, de goede mensen in huis hebben en ook bij elkaar zetten, zonder dat dit procedureel belastend is. Duurzaam personeelsbeleid (De Lange en Koppen, 2007) is er dan op gericht te zorgen voor voldoende personeel in kwantitatieve zin (op korte en op lange termijn), dat voldoende gekwalificeerd is (dus voldoende boven de stof staat en leerlingen bij de hand kan nemen), voldoende gemotiveerd is (ieder kind telt) en voldoende 'vitaal' is (de werkdruk aan kan, gezond en energiek aan het werk is). In termen van vitaliteitsbeleid van

<sup>113</sup> Dit is een van de resultaten uit de studie *Kennis uit de kringen* (Oosthoek & Radstake, 2007). Het gaat hier om het verschil tussen het aanreiken van praktische oplossingen voor veelvoorkomende problemen en het begrijpen en verklaren waarom deze problemen ontstaan.

<sup>114</sup> In de werkorganisatie van het ROC is het dus nodig hulpmiddelen te ontwikkelen om de werelden van het personeelsbeleid en competentiegericht onderwijs bij elkaar te brengen. Een van de ontwikkelde vormen is een infographic om het gesprek te faciliteren. Oosterhof A., en F. Streefland, (2010), *Competentiegericht onderwijs en de rol van HRM in het mbo*, Infographic, echo.

<sup>115</sup> Voor de interessante resultaten van het Practoraat sociale media van het Mediacollege in Amsterdam verwijst ik naar mediawijshheid.nl en naar hetnieuweberoepsoponderwijs.nl.

---

Van Vuuren (2011): Word je niet teveel belast? Ben je een fysiek en ook mentaal fitte medewerker? Kun je je verhaal kwijt als het nodig is? Kun je je werk goed spreiden, waardoor er een goede balans is tussen werk en vrije tijd? Kun je goed omgaan met de goede en minder goede taken die je hebt of zijn er andere vormen van taakbelasting en functieontwerp wenselijk?

De empirische vraag is tevens welke positie werknemersvertegenwoordigers kunnen innemen. In het Professioneel Statuut heeft de medezeggenschap positie gekregen. De vraag is of de personeelsvertegenwoordiging in de gelaagde werkorganisatie van het ROC vervolgens (niet als 'eiland' in de organisatie, maar als 'bruggenhoofd') gebruik kan maken van allerlei vormen van werkoverleg, zoals het benutten van de uitkomsten van vergaderingen, besprekingen, verbeterkringen, brainstormsessies, scenariobijeenkomsten, ronde tafels et cetera, om te bezien hoe het staat met de professionalisering en de verdeling van de middelen. Indirecte en directe participatie in diverse schakeringen vormt met andere woorden een vitale kennisinfrastructuur van organisaties (Buitelaar en Van der Meer, 2008; 2010).

Er zijn geen systematische gegevens en onafhankelijke evaluatiestudies beschikbaar om te beoordelen of dit allemaal slaagt. Volgens de rapportages van de Procesaanpak mbo 2015, waarbij consultants spreken met de leiding van de ROC's, is de ontwikkelingstendens in de ROC's op het terrein van HRM als positief te duiden: 'de basis is gelegd, nu de lat omhoog'. En er zijn ook andere vormen van vernieuwing aan te wijzen. Docenten zijn zichzelf - hoewel op kleine schaal - gaan organiseren, bijvoorbeeld in de Beroepsvereniging Docenten MBO. En de landelijke onderwijsbonden zijn in 2014 actief opgekomen voor een betere cao. Met andere woorden, de docenten eisen hun beroepseer op!

---

<sup>116</sup> Van Veen e.a. (2010) wijzen vooral op het belang van informeel leren; Nauta (2011) stelt echter dat je in een formele scholing andere zaken leert dan op de werkplek. Waar het uiteindelijk om gaat is dat een betrokkene de extern verkregen kennis praktisch kan toepassen.

<sup>117</sup> Voor deze horizontale vormen van kennisontwikkeling, zie Gibbons e.a. (1994) en Martens (2010).

<sup>118</sup> Klarus en De Wit (2012); Runhaar en Sanders (2013).





## **8. Voorbeelden van organisatie- en personeelsontwikkeling**

De ambitie van de Wet educatie en beroepsonderwijs was de regionale ROC's te laten functioneren als educatieve opleidingscentra met een leidende positie in de regionale arbeidsmarkt. Daartoe moet de kennisontwikkeling en de professionalisering in school en bedrijf samen opgaan. In het begin van de nieuwe eeuw bleek dat dit niet als vanzelf tot stand kwam. Daarom is in het verlengde van het Lissabon-akkoord in de Stichting van de Arbeid in Den Haag een initiatief tot stand te komen voor een innovatiestrategie in het beroepsonderwijs. Daartoe is in 2003-2004 *Het Platform Beroepsonderwijs (HPBO)* opgericht om te werken aan basisinnovatie, breedte-innovatie en diepte-innovatie. De opbrengsten van de in totaal vijf rondes van vernieuwingen variëren nogal, sommige projecten waren maar een kort leven beschoren, andere projecten zijn duurzaam verankerd. Ik geef drie voorbeelden van vernieuwing die inzicht geven in de condities waardoor professionaliseringsvraagstukken in het beroepsonderwijs worden belemmerd of kunnen slagen. Zie figuur 2, die ik heb gebaseerd op de tekening van Jochems (2012).



**Figuur 2** Verbetering van de onderwijsarbeidsmarkt door wisselwerking van onderzoek, innovatie en professionalisering

---

## 8.1 DE DOORBRAAKPROJECTEN OVER PROFESSIONALISERING

Omdat er in de HPBO-projecten serieuze stagnatie in de innovatie optrad, zijn er enkele doorbraak-projecten geïnitieerd, gebaseerd op de filosofie die we kennen uit de geneeskunde.<sup>119</sup> In het doorbraakprogramma over professionalisering hebben vijf ROC's gewerkt aan de bevordering van het professioneel handelen van docenten bij de ontwikkeling van 'krachtige leeromgevingen' waarin competentiegericht onderwijs wordt aangeboden. Bij het Arcus College, Friesland College, Koning Willem I - College, ROC Amarantis en ROC Midden Nederland wordt volgens de eindpublicatie *Profiteren van professionaliseren* (november 2012) steeds de koppeling gelegd tussen individueel leren van de docenten en collectief leren in het team. De professionalisering van onderwijsteams vindt derhalve plaats in de werkomgeving, waarbij een ontwikkelingsgerichte benadering is gekozen. In sommige projecten is er tevens systematisch (promotie)onderzoek uitgevoerd, in andere gevallen gaat het om projecten die niet helemaal uit de verf zijn gekomen. Hoewel de projecten ongelijksoortig waren van aanpak, is in het doorbraakproject gepoogd ze onder één noemer te brengen. Dat betekende dat er een gezamenlijke vraagstelling kwam en een overkoepelend theoretisch kader, wat impliceerde dat er tussen de projecten regie nodig was en onderzoek moest worden gedaan. Dat alleen al leidde tot de vraag wie verantwoordelijk is voor

---

<sup>119</sup> Het gaat om de volgende hoofdthema's: professionalisering van docenten, effectief leren en effectief opleiden en werkplekleren. Ik heb me beperkt tot het verzamelen van alle documenten over het thema 'professionalisering', waarvan ik de resultaten hier kort weergeef.

---

de professionalisering op school: de leiding of de medewerkers?

De resultaten zijn, hoewel verschillend, toch interessant, omdat ze aangeven waar de scholen actief mee bezig zijn bij de professionalisering van medewerkers en tegen welke problemen ze aanlopen. Er is achteraf gezien ook meer bereikt dan twee of drie jaar geleden misschien werd gedacht. Het gaat niet alleen om de docenten, maar juist ook om de condities van samenwerking tussen medewerkers en leidinggevenden in teams. En die worden door de schoolleiding bepaald, over de hele linie van de afdeling en de school.

Uit de projecten blijken derhalve enkele randvoorwaarden voor professionalisering. Er is in alle scholen een zichtbare pragmatische bereidheid tot verandering, bereidheid tot kritische reflectie, bereidheid tot samenwerking en aandacht voor zaken als samenwerking, betrokkenheid en flexibiliteit. Deze overwegingen kunnen we ook uit de POMO-enquêtes afleiden, ze zijn typerend voor mbo-docenten.<sup>120</sup>

Maar dat geldt niet voor alle medewerkers en ook niet voor alle teams. Op basis van de uitvoerige rapportages, diverse interviews en enkele teamplannen die ik heb bestudeerd, blijkt ook dat niet iedereen kan of wil meekomen. Uit deze gegevens kunnen we derhalve ook factoren afleiden die als

belemmerend worden ervaren voor de professionalisering. De volgende factoren kunnen daarbij in meer of mindere mate een rol spelen: er kan een te grote kloof zijn tussen de leiding van de school en de teams, veel afdelingen zijn ontstaan op basis van ad-hocfactoren; teams zijn wel eens gescheiden op verschillende locaties, als docenten op meerdere locaties werken ontstaat er meer uitwisseling; de samenstelling van teams verandert; jonge of pas gestarte medewerkers moeten worden ingewerkt, dat vraagt om extra inspanningen om de samenwerking en de kwaliteit op peil te houden; als mensen vertrekken, lekt er specifieke kennis weg; als teamcoördinatoren weggaan, vraagt dat aandacht van het hele team. Ook hebben teams soms moeite zich naar buiten te oriënteren, dat wil zeggen: in onderlinge verdeling handelingsspeelruimte te geven aan mensen, zowel ten aanzien van de vakdidactiek als de algemene vakken en het leren in de praktijk.

Dit leidt ertoe dat teams ook tactische en operationele verbeterpunten benoemen, zoals de verbetering van het klassenmanagement, van de pedagogisch-didactische vaardigheden, van de voorbereiding van de beroepspraktijkvorming, van de verscheidenheid in werkvormen, en verbeteringen in de examinering. Strategische doelstellingen die de teams noemen, zijn factoren als: de pedagogisch-didactische doelstellingen in algemene zin, meer contact met het werkveld, de

---

<sup>120</sup> Zie hoofdstuk 4.



---

gezamenlijke ontwikkeling van opleidingen, versterking van de leerling-oriëntatie en begeleiding de ontwikkeling van een langetermijnvisie en het resultaatgericht werken in een professionele cultuur. Er is met andere woorden veel te doen, en het vergt onderzoek deze taken preciezer te ordenen. Uit dit beeld volgt tevens dat docenten en hun teams de ambitie hebben naar buiten te treden en hun ‘professioneel bureaucratische’ cultuur van het onderwijs of de ‘familiecultuur van de afdeling’ te verruilen voor een meer ‘ad-hocratische’ of netwerkcultuur, om een leerverbinding te starten met het bedrijfsleven.

---

## 8.2 ACADEMIEVORMING

De laatste jaren is gebleken dat ondanks de ruimhartige voorzieningen voor om- en bijscholing op individueel en op teamniveau in de sectorale cao voor het mbo, veel medewerkers de rechten daartoe niet of nauwelijks gebruiken. De organisatiecultuur van de scholen was er niet naar en docenten hadden geen tijd of onvoldoende motivatie om zich bij te scholen. Om dit probleem op te lossen, hebben de onderwijsinstellingen in het verleden heel vaak externe advies- en scholingsbureaus te hulp gevraagd, maar dat bleek lang niet overal goed te werken. Onder meer bij het NOVA College in Haarlem is met deze praktijk radicaal gebroken (Daansen en Geveke, 2013; Hoogendijk, 2010). Kerngedachte is dat alle medewerkers op alle niveaus zichzelf onvoldoende ontwikkelen. Daarom is besloten tot een volledig andere aanpak: alle medewerkers *moeten* zich intern scholen, zowel leidinggevend en docenten als ondersteunende krachten. De keuze is gemaakt om de kennis die in de school aanwezig is, gericht in te zetten: een interne academie.

---

Voor docenten LC en LD is bovendien gekozen voor een gezamenlijk ontwikkelingsgerichte aanpak. Samen met andere ROC's volgt een aantal docenten *in combinatie met* hun leidinggevende collega's een masterprogramma bij een universiteit. Aangezien het hier niet gaat om individuele scholingsprogramma's, maar om een door verschillende scholen gezamenlijk gedragen collectieve onderwijsaanpak met een eigen curriculum, is er tegelijkertijd sprake van organisatievernieuwing. De aanpak is zo gekozen dat de zo geschoolde docenten voldoende draagvlak hebben om zich in hun werkorganisatie verder te kunnen ontwikkelen. Marco Snoek (2014) concludeert in zijn dissertatie over deze vernieuwingen dat aldus nieuw onderwijskundig leiderschap gevormd wordt, dat gespreid is en gedeeld wordt in een team van docenten. Een interessante bijvangst van dit project is dat docenten van de masteropleiding met nieuwe online tools hun onderwijservaringen met anderen willen delen.<sup>121</sup> Of dit initiatief zal beklijven is niet zeker, het geeft wel aan welke ambities docenten hebben.

---

<sup>121</sup> Op [delenisvermenigvuldigen.nl](http://delenisvermenigvuldigen.nl) worden deze ervaringen gepresenteerd en gekoppeld aan de Canon beroepsonderwijs, die online door ecbo wordt ontwikkeld.

---

## 8.3 FUNDAMENTEEL

### ONDERZOEK NAAR

### BEROEPSONDERWIJS:

### HYBRIDE LEEROMGEVINGEN

Het onderzoeksprogramma naar het mbo, dat is gefinancierd door de SLOA-regeling, heeft zich de laatste jaren langs verschillende lijnen ontwikkeld. Er zijn verschillende projecten geweest waarbinnen gewerkt is aan curriculumontwikkeling en geïntegreerde leerplannen, denk bijvoorbeeld aan ‘Het Metalen Scharnierpunt’, dat een rol speelt in de curriculumovergang van vmbo naar mbo. Een van de meest fundamentele vormen van onderzoek daarbinnen vindt zijn wortels in het HPBO- en ecbo-programma. Gedurende vijf jaar is gewerkt aan ‘hybride leeromgevingen’, een onderwijsomgeving waarin leerlingen op één locatie tegelijkertijd zowel werken als leren (Zitter en Hoeve, 2012). Dit project betreft een kernvraagstuk van het beroepsonderwijs, zeker omdat in het beroepsonderwijs de volgorde van het aanleren van theoretische als praktische vaardigheden verschillend kan worden georganiseerd. De opbrengst van dit project kent vele dimensies, maar het heeft ook iets opgeleverd over de wijze waarop docenten in het beroepsonderwijs hun werk doen en hoe vakdocenten en praktijkdocenten al dan niet samenwerken. Een van de meest interessante kernproblemen voor de arbeidsmarkt is de vraag wie in kritische lessituaties het meest toegerust is de stof uit te leggen als het erop aankomt. Bijvoorbeeld in het horecaonderwijs kan zowel de theorie docent als de praktijkmeester (bijvoorbeeld de meesterkok) interveniëren en bij een vraag van leerlingen een toelichting geven. Op basis van hun

---

beroepsopvatting hebben theoreticus en practicus een ander handelingsrepertoire en referentiekader. Voor de toekomst van het beroepsonderwijs is de kunst de combinatie van theoretische en ervaringskennis, vaardigheden en houdingen productief te maken en in onderwijsprogramma's te vertalen. Het project over de hybride leeromgeving heeft mede een stimulans gegeven tot een diepere discussie over wat docenten in het beroepsonderwijs moet kunnen en kennen (Aalsma e.a., 2014). Tevens heeft deze manier van werken het inzicht bevorderd dat 'leren op de werkplek' allesbehalve vanzelf tot stand komt.<sup>122</sup>

---

<sup>122</sup> Een vergelijkbare conclusie is overigens ook getrokken in het HPBO-project voor werkpleklere (Nieuwenhuizen e.a., 2009).

## 8.4 SOCIALE INNOVATIE EN PROFESSIONALISERING

Deze voorbeelden van sociaal-innovatieve projecten helpen in te zien wat voor factoren een rol spelen in de kwalitatieve verbetering van docenten in het beroepsonderwijs. Ook is duidelijk geworden dat dit niet vanzelf gaat. Bij mijn rondgang in mei 2014 langs de vijf bovengenoemde instellingen bleek dat ze allemaal vereenvoudiging noodzakelijk vinden.<sup>123</sup> Tegelijkertijd worden nieuwe indicatoren ontwikkeld en interventies beproefd. Voor de verbetering van de onderwijskwaliteit worden soms gerichte lesobservaties ingezet, eventueel ondersteund door *coaching on the job* en/of (team)training. Zo wordt voorzichtig gewerkt met kwaliteitsindicatoren, die betrekking hebben op de ontwikkeling van het onderwijsproces. De vraag is bijvoorbeeld of het voor het leerresultaat wat uitmaakt of lessen op maandagochtend of op vrijdagmiddag worden verzorgd. Instrumenten voor kwaliteitszorg (zoals jobenquêtes, rendementsgegevens, bedrijventevredenheidsonderzoek) kunnen daarbij richtinggevend zijn.<sup>124</sup> Ook kunnen gegevens uit het werkveld worden geordend en ingebracht in het onderwijscurriculum. En docenten kunnen hun persoonlijke werkervaringen in de vorm van een elektronisch portfolio bundelen ten behoeve van hun duurzame inzetbaarheid. Met behulp van dergelijke *learning analytics* (die verder reiken dan een leerlingvolgsysteem) kan het onderwijsproces systematisch worden gevolgd en verbeterd. Voorwaardelijk daarvoor is dat de leiding de gegevens

<sup>123</sup> MBO Utrecht - een van de erven van Amarantis - heeft een boek gepubliceerd met precies deze boodschap om 'excellent onderwijs' te kunnen realiseren (Doeleman e.a., 2014).

<sup>124</sup> Ik beargumenteer dus niet dat analyse van de onderwijsresultaten en kwaliteitszorgsystemen overbodig zijn. Ik stel wel dat deze door docenten ingezet moeten worden om hun eigen werk te verbeteren. In paragraaf 7.2 heb ik gewaarschuwd voor verkeerd werkende prikkels.

---

deelt met de medewerkers en aan hen de ruimte geeft een diagnose te stellen en oplossingsrichtingen te bedenken.<sup>125</sup> We zijn dan aangekomen in het hart van de sociale innovatie agenda van organisaties: ‘het participatief en in onderlinge samenhang vernieuwen van arbeid, organisatie en personeelsbeleid om het functioneren van mensen te verbeteren teneinde zowel de organisatieprestaties, de kwaliteit van de arbeid als de arbeidsrelaties op een hoger niveau te brengen. Dit zal uiteraard bijna altijd ook in samenhang met technologische innovatie gebeuren’ (Pot, 2012).

Als we dit geheel van ontwikkelingen overzien, wordt beter duidelijk hoe de kwaliteit van de interne arbeidsmarkt van scholen van binnen-uit ontwikkeld kan worden. De kunst voor het algemene management, de onderwijsdirecties en de personeelsafdelingen is om binnen een sterk gestandaardiseerd en geschakeld onderwijsprogramma voldoende maatwerk aan te brengen: een vorm van ‘flexibele standaardisatie’ (Buitelaar en van der Meer, 2008). Deze flexibele standaardisatie moet vervolgens ruimte bieden voor de professionalisering van de docent en het team, en voor flexibele leerroutes, waarbij studenten zich gaandeweg kunnen specialiseren.

Daarbij doen zich problemen voor, die vragen om oplossingen. De opdracht voor het personeelsbeleid is aldus om bij de werving en selectie, belo-

ning en ontwikkeling van medewerkers veranderingen uit te zetten en tegelijkertijd de voortgang te monitoren. Ook de personeelsafdeling moet nieuwe routines ontwikkelen, bijvoorbeeld als de resultaten van lesobservaties niet op een goede manier worden vertaald in functioneringsgesprekken in het team. Iemand stelde dat ‘competentiemanagement soms eerder inhoudt *dat* er gesprekken gevoerd worden dan *hoe en waarover* die gesprekken gevoerd worden en wat ze opleveren’. Ook rijzen er wel eens vragen over de toekenning van scholingsplannen, bijvoorbeeld ‘in hoeverre ingekochte scholing zich verhoudt tot de interne ROC Academie en ook merkbaar bijdraagt aan kwaliteitsverbetering’. Een van de belemmeringen is ook hoe om te gaan met personen ‘die minder goed functioneren dan wenselijk wordt gevonden’. Dan is er werk aan de winkel. Sommige van de genoemde scholen hebben onlangs de verandering doorgevoerd dat ze alleen nog maar periodieken toekennen bij positief functioneren en zijn loopbaanpaden direct gekoppeld aan scholing. Andere scholen verbeteren de condities voor personen met een academische masteropleiding, zodat zij beter tot hun recht kunnen komen in een omgeving die daartoe tot nu toe niet toegepast is.

Als we de ontwikkelingen op de werkvloer willen begrijpen, moeten we in dus kaart brengen hoe actoren zich opstellen en wat ze weten te realiseren. Ik vat dit geheel samen in de woorden van een

---

<sup>125</sup> Het is niet vruchtbaar om dit type managementinformatie alleen in te zetten voor de externe verantwoording door het college van bestuur achteraf. Naar de analogie van Sabel (2006), moet een onderwijsteam dus zo probleemoplossend werken als gebruikelijk is bij een ‘kwaliteitscirkel’ in de Japanse auto-industrie.

---

ervaren onderwijsdirecteur, die feitelijk stelt dat door het HPBO-innovatiearrangement de basis op orde is gebracht en de normen voor ontwikkeling van medewerkers langzaam maar zeker zijn herijkt in de richting van de samenwerking met anderen:

‘Scholen zijn altijd geënt op een paar pijlers, de docenten moeten van goede kwaliteit zijn, de financiën moet op orde zijn, de teamvorming moet goed verlopen. Dat moet allemaal kloppen. (...) Een innovatieprogramma als dat van HPBO heeft de sector jaarlijks twintig miljoen gekost. Het heeft ons geleerd dat er samengewerkt moet worden. Als mensen dat niet kunnen opbrengen, is er voor hen bij ons geen plaats. Dat heeft onze school gered. Het is het geld meer dan waard geweest.’







## 9. Onderzoeksagenda: de vrijblijvendheid voorbij

---

In het beroepsonderwijs zijn oplossingen gevonden om van het onderwijs meer een gezamenlijke verantwoordelijkheid te maken (Professioneel Statuut). Tevens heeft men geleerd dat er een einde moet komen aan de vrijblijvendheid bij het definiëren van professionele standaarden. Dat is niet alleen een vraagstuk in het beroepsonderwijs, dat geldt ook voor het primair en voortgezet onderwijs, die eigen loopbaanpaden van medewerkers kennen, met eigen vormen van regelgeving en patronen van flexibilisering van organisaties. Het is van belang in het onderzoek naar de onderwijsarbeidsmarkt, de schoolorganisatorische context in algemene zin veel meer te problematiseren. De kleine en grote veranderingen in beleid, organisatie en arbeidsverhoudingen moeten voor een *theory of improvement* uiteindelijk leiden naar nieuwe en meer effectieve vormen van instructie van leerlingen.

Ik ambieer in mijn Tilburgse aanstelling de komende jaren samen met collega's de actuele vraag naar de veranderingen in deze 'nieuwe rechtsorde van de arbeid' (Van der Heijden e.a., 2001) in het onderwijs verder uit te werken. De vormen van economische, psychologische en juridische binding verschuiven als we kijken naar het effect van de *Lerarenagenda* op het personeelsbeleid, de flexibele arbeidsinzet en de modernisering van de arbeidsverhoudingen in het onderwijs. Dat geldt voor alle deelsectoren in het onderwijs. De

mogelijkheden van decentralisatie van de besluitvorming of van uitwerking van bepalingen in de cao op werkvloerniveau zijn daarbij relevant, omdat ze verantwoordelijkheden delegeren die de professionele ruimte versterken. De *Lerarenagenda* leidt immers per saldo tot een herdefiniëring van het psychologisch en pedagogisch contract als medewerkers investeren in opleiding en ontwikkeling en andere loopbaanpaden gaan kiezen. Het gaat hier dus om de spanning tussen de professionele normen van de kwaliteit van het werk op basis van objectieve (landelijke, sectorale) of subjectieve (door docententeams zelf geformuleerde) criteria. Dit is actueel geworden, nu de minister het thema 'excellentie en vakmanschap' heeft geagendeerd.<sup>126</sup>

Op die manier kunnen de onderliggende mechanismen bij duurzame beleidsvraagstukken met betrekking tot de kwaliteit van docenten - zoals hun bijdrage aan de verhouding tussen algemene en vakspecifieke vaardigheden in het beroepsonderwijs, de omgang met overbelaste jongeren, de begeleiding en ontwikkeling van nieuwe docenten in het onderwijs en de innovatieve samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven - beter in beeld worden gebracht. Uiteraard zijn daarvoor verschillende onderzoekstechnieken in combinatie noodzakelijk, afhankelijk van de vraagstelling en het niveau van analyse. Door een dergelijke ver-

---

<sup>126</sup> Het is relevant te analyseren welke criteria en werkwijze de Onderwijsinspectie zal hanteren bij het predicaat 'excellent'.

gelijkende analyse kunnen de onderliggende mechanismen van sociaal-innovatieve vraagstukken op de arbeidsmarkt in het onderwijs beter worden blootgelegd en kunnen onderzoek en professionalisering en innovatie nauwer samengaan.

In het klimaat van de publieke arbeidsverhoudingen in Europese landen is dat geen sinecure. In Denemarken vond er in 2013 onvoorzien een massale *lockout* plaats van docenten. In het voorjaar van 2014 staakten niet alleen in Nederland, maar ook in Engeland docenten vanwege de kwaliteit van het onderwijs. In Australië, Finland en Zwitserland is sprake van specifieke, lang volgehouden investeringen in docenten, die ook voor het beroepsonderwijs geëvalueerd zouden kunnen worden. Dat Zwitserland zo hoog staat op de internationale innovatieranglijst, heeft ook te maken met de doorlopende leerlijnen van lager naar hoger onderwijs, het hoge niveau van professionaliteit en de betrokkenheid van het bedrijfsleven in de onderlinge uitwisseling en ontwikkeling.<sup>127</sup>

Ik teken daarbij nog het volgende aan. Met het expireren van de SLOA-regeling en het beëindigen van Het Platform Beroepsonderwijs - en het daarmee verdwijnen van de Max Goote Leerstoelen voor Beroepsonderwijs en het tegelijkertijd centraliseren van de zeventien Kenniscentra Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven in één

organisatie (SBB), - wordt de toch al kwetsbare kennisinfrastructuur in het beroepsonderwijs momenteel volledig geherdefinieerd. De ROC's bezitten anders dan de instellingen in het hoger beroepsonderwijs (met hun lectoraten) vrijwel geen enkele onderzoekscapaciteit en zijn, anders dan het funderend onderwijs, onvoldoende het onderwerp van serieuze bespreking in de universitaire onderwijskundige wereld. Door de komst van het (zeker in vergelijking met ZonMW en de RIVM) relatief onder-gefinancierde Nationaal Regieorgaan Onderwijswetenschap enerzijds en de op zich ruime investeringen in regionale samenwerkingsprogramma's voor onderwijs en bedrijfsleven anderzijds, worden ook de geldstromen anders gestuurd. Het is bemoedigend dat er tenminste voor het middelbaar beroepsonderwijs de bereidheid bestaat om de kenniscirculatie, die de afgelopen vijf jaren vanuit echo is ontwikkeld, te laten voortbestaan. De forse bezuinigingen en de introductie van marktwerking in een omgeving waar de condities voor marktwerking volstrekt ongelijk zijn, brengen het gevaar met zich mee dat de inzet van publieke middelen niet leidt tot door het werkveld van het beroepsonderwijs geambieerde en systematisch opgebouwde projecten en landelijke kennisbenutting. De verbinding tussen onderzoek, innovatie en professionalisering op de arbeidsmarkt van het mbo vraagt om nieuwe sociaal-innovatieve vormen van uitwisseling tussen docenten onderling en tussen docenten en

<sup>127</sup> Het echo heeft diverse essays in voorbereiding over de kennisinfrastructuur in deze landen. Actuele informatie is ook te vinden in de 'Skills beyond School'-studies van de OECD en in Busemeijer en Trampusch (2012).

---

het werkveld, zoals de Adviesraad Wetenschap en Technologie (2014) die - zij het impliciet - ook definieert. Dat vraagt om voldoende behoedzaamheid bij de leiding van het nieuwe NRO en de universitaire commissie voor de toekomst van de onderwijswetenschappen, bij de onderzoeksprogrammering voor de komende reeks van jaren.

Op basis van mijn oratie kom ik voorts tot de conclusie dat de onderzoeksagenda voor het mbo voor de komende jaren (die de sector in 2013 zelf heeft benoemd) met de hoofdthema's 1. doorstroming in de beroepskolom, 2. de personele organisatie van het mbo en 3. de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt, op zich goed in elkaar zit. Afgezien van het reguliere onderzoek naar deze thema's, kan ik op basis van mijn analyse nog zeven hiaten in de *Lerarenagenda* voor het beroepsonderwijs aanwijzen:

1. Het eerste vraagstuk betreft de instroom in de sector. Door het grote aantal zij-instromers in de sector is de relatie van de lerarenopleidingen en het beroepsonderwijs onvoldoende ontwikkeld. De ministeriële initiatieven om per 2016 een uitstroomrichting beroepsonderwijs te ontwikkelen, zijn een eerste stap. Deze stok achter de deur zal helpen om tot programmaontwikkeling te komen. Maar er zijn ook nieuwe verbindingen nodig, bijvoorbeeld coalities op regionaal niveau tussen universiteiten, lectoraten, de lerarenopleidingen en enkele ROC's, zodat de beschikbare publieke infrastructuur veel beter wordt benut om nieuwe docenten voor te bereiden op hun werk.
2. We weten onvoldoende over de loopbaangegevens van instroom, doorstroom en uitstroom van docenten in verschillende onderwijsdomeinen en op welke wijze deze door personeelsbeleid (CvB, personeelszaken, medezeggenschap) en het landelijke arbeidsmarktbeleid worden beïnvloed. Het is in het licht van de verdergaande flexibilisering van de arbeid met name relevant om in kaart te brengen welke verantwoordelijkheden nieuw inkomende docenten krijgen en hoe ze in teams begeleid worden (zodat een goede beslissing genomen kan worden over de continuering van hun aanstelling). Meer in algemene zin is van belang te weten in welke richting en vakgebieden docenten zich ontwikkelen, welke opleidingen en cursussen ze volgen en wanneer ze weer uitstromen.
3. Het is nodig om vast te stellen welke factoren enerzijds de werkdruk en anderzijds de prestaties van medewerkers veroorzaken. Veel metingen op dit terrein zijn indirect: het studierendement, de schooluitval en de beroepspraktijkvorming zeggen onvoldoende over de bijdrage van docenten, terwijl werknemerstevredenheidsstudies niet specifiek ingaan op de belasting en belastbaarheid van medewerkers. De paradox van hoge satisfactie, omvangrijke

- werkdruk en geringe eigen effectiviteit moet verder ontrafeld worden. Mogelijk biedt de nieuwe regelgeving over onderwijstijden hiervoor een goede impuls.
4. De verhouding tussen algemene vaardigheden en vakinhoudelijke vaardigheden in het curriculum van het beroepsonderwijs verdient meer systematische aandacht. Dat is niet alleen op korte termijn relevant gezien de grote achterstand van veel leerlingen ten opzichte van de landelijke normstellingen, met name op het terrein van het rekenonderwijs en de blijvende ontevredenheid met de examinering. Ook op langere termijn is dat relevant gegeven de vraag naar hoogwaardig en innovatief vakmanschap en de creativiteit en het ondernemerschap die daarvoor noodzakelijk zijn. Het ligt voor de hand de lerarenopleidingen bij deze thematiek te betrekken.
  5. Een beroepssociologische analyse van de continuïteit en verandering van taken, functies en beroepen op de arbeidsmarkt is urgent voor het beroepsonderwijs, om niet opnieuw zonder enige ex ante evaluatie het kwalificatiemodel en het curriculum van het beroepsonderwijs te moeten herzien. Daar komt bij dat met de gelijktijdige, maar volstrekt niet gecoördineerde herziening van het vmbo en mbo-curriculum, die allebei toerusten voor de arbeidsmarkt, meer doorlopende leerlijnen moeten worden ontwikkeld, ter voorbereiding op het uitoefenen van volwaardig vakmanschap in het werkveld.
  6. Het ontbreekt te veel aan *fundamenteel* onderzoek naar *work-place learning* in praktijkomgevingen. Dit thema wordt nog relevanter als een meer modulair onderwijsaanbod tot stand komt, als gevolg van de verdergaande versobering in de openbare financiën en de doorzetten-de flexibilisering van de arbeidsmarkt. Hierbij kunnen met name de ervaringen van nieuw ontwikkelde standaarden, zoals in de ‘hybride leeromgeving’ en het project voor werkplekklaren, als inspiratie dienen, waarbij voldoende systematische aandacht moet worden besteed aan de variatie in productieprocessen en vormen van personeelsinzet.
  7. Een laatste specifiek punt van aandacht in het beroepsonderwijs betreft de positionering van praktijkinstructeurs en praktijkopleiders. Hoe zijn deze feitelijk ingeschaald en wat is hun loopbaanperspectief? Is het mogelijk duale aanstellingen vorm te geven? De positie van de praktijkopleider kan worden versterkt door beter gebruik te maken van de bestaande publieke scholingsvormen en nieuwe instroom te rekruteren uit nieuwe doelgroepen, bijvoorbeeld door meer verbinding te leggen met het hoger gekwalificeerde personeelsbestand in bedrijven en instellingen. Het beroepsonderwijs in de zorg of de techniek zou misschien veel meer geënt kunnen worden op de hoogste profes-

---

sionele standaarden in die sectoren, vandaar dat de meesterschap-gedachte in het SER-advies van 2013 is opgenomen. Het techniekpact slaagt alleen als het weet te bewerkstelligen dat er morgen ook voldoende docenten zijn die het onderwijs (en niet alleen in de topsectoren) op een hoog niveau kunnen verzorgen. Dan kunnen we misschien ook enige gradatie aanbrenge in de mate van bereikte expertise: van praktijkopleider als basisniveau tot assessor van het praktijkdeel en het daaropvolgende niveau van praktijkdocent in verschillende hoedanigheden.







# 10. Conclusies: over vertrouwen en verantwoordelijkheid

---

De arbeidsmarkt in het onderwijs kan het beste vanuit drie perspectieven worden bestudeerd: die van de markt, de overheid en de professional. De verbeteringsagenda die op dit terrein is gestart, houdt in dat we de periode van vrijblijvendheid en verwaarlozing van de personeelsinzet achter ons kunnen laten. Door de bestuurlijke herijking van de *Lerarenagenda* is de ‘erosie’ van professionele standaarden van docenten een eerste halt toegebracht. De al eerder gestarte innovatieprojecten, de lerarenbeurzen en toekomstverkenningen hebben in het middelbaar beroepsonderwijs geholpen om de goede richting te vinden. Dat is niet onvoorwaardelijk. Er zijn in het mbo veel gaten in de gegevensverzameling en er zijn soms tegendraadse werkingen in het beleid. De bestuurlijke herijking van de *Lerarenagenda* vraagt hoe dan ook om een organisatorische vertaling en prioriteitsstelling van het personeelsbeleid van instellingen om te komen tot een verdere persoonlijke en professionele ontwikkeling van docenten en versterking van de professionele cultuur op de werkvloer. De nieuw instromende generatie jonge docenten, die vaak een flexibele aanstelling heeft, verdient daarbij net zo veel aandacht als de leerkrachten die halverwege of aan het einde van hun loopbaan zijn.

Bij aanvang van dit betoog heb ik gesteld dat er in Nederland sprake is van een ‘moderne schoolstrijd’, waarin vele partijen zich mengen. De strijd

gaat niet om een op religieuze gronden geïnspireerde ordening, maar om de inhoudsbepaling en organisatie van het onderwijs. Dit manifesteert zich in de schoolorganisatie van het mbo ten eerste in de verhouding tussen de landelijke beleidskaders en de professionele autonomie op de werkvloer. Ten tweede is er toenemende spanning tussen de van oudsher gegroeide sectorale ordening van het beroepsonderwijs en de uiteenlopende behoeftes van de regionale arbeidsmarkt, waar onderwijsteams in het kader van de macrodoelmatigheid passende oplossingen moeten vinden voor de verwachtingen van het lokale bedrijfsleven. Ten derde hebben het publieke en het private deel van het onderwijs een andere visie op de financiering van het (open) bestel, een vraagstuk dat op instellingsniveau meer urgent wordt bij een verdere modularisering van het onderwijs. Ten vierde is er spanning tussen het vakonderwijs en de aandacht voor generieke competenties, met de bijkomende vraag welke type docenten voor verschillende onderwerpen inzetbaar moet zijn. Het gaat daarbij per saldo steeds om de verdeling van schaarse middelen ten behoeve van de inrichting van opleidingen, de roosters en klassengrootte, en hulpmiddelen voor digitalisering, onderzoek en vernieuwing. Dit zijn in de kern de hulpmiddelen van docenten.

Uit mijn analyse blijkt hoe weinig empirische gegevens beschikbaar zijn over thema’s als de

---

rendementen van het onderwijs, de loopbanen van docenten en de inzet van personeelsinstrumenten daarbij. Vaak is slechts een enkele studie beschikbaar, zodat het teveel aan fundamentele, methodologische, *evidence-informed* en morele afwegingen ontbreekt bij beleidsafwegingen over de vormgeving van de kennis en vaardigheden van de toekomst. Bovendien heeft de politiek, ondanks de aanbevelingen van de Commissie-Dijsselbloem, de ROC's geen tijd gegund om op basis van pilotstudies en experimenten zorgvuldig begeleide inhoudelijke wijzigingen door te voeren. Sterker nog, in het licht van de ombuigingen in de rijksbegroting is er de laatste jaren een centraal opgelegde verbeteragenda ontstaan. We zouden terugkijkend eerder moeten concluderen dat de gestolde consensus van de Wet educatie en beroepsonderwijs van de jaren nul, na het Amaranthis-debacle, tot een gerichte politieke interventie heeft geleid. Onder de noemer 'Focus op vakmanschap' is *eerst* de bedrijfsvoering geagendeerd en pas *daarna* het vakmanschap. Het onderwijs moet in deze visie efficiënter en attractiever worden. Dit is op zichzelf ook legitiem. Het is noodzakelijk de standaarden van het beroepsonderwijs te verhogen, in het licht van de eisen die de samenleving aan het onderwijs stelt. Echter, intensivering en herziening van het curriculum leidt niet automatisch tot beter onderwijs. Van docenten kan niet als vanzelf meer inzet, betere prestaties en meer

vertrouwen in de arbeidsverhoudingen worden verwacht. Kwaliteit heeft een prijs.

Het is daarom de vraag hoe daar te komen? En dan blijkt het onderwijs zich onvermijdelijk ook van binnenuit te ontwikkelen. Er zijn in het beroeps- onderwijs juist enkele heel relevante vernieuwingen aan te wijzen. Er is sprake van nieuwe vormen van flexibele personeelsinzet, van versterking van de teamorganisatie en van vormen van uitwisseling en kenniscirculatie tussen school en bedrijf, die misschien in andere sectoren navolging zullen krijgen. De regionale en gemeentelijke investeringsfondsen die nu worden ingezet, zullen een dergelijke vernieuwing kunnen versterken, zeker als het lukt om de succes- en faalfactoren goed te evalueren en de resultaten te verspreiden.

Het zou ook vanuit dit perspectief van reductionisme getuigen om de analyse van de Lerarenagenda alleen vanuit een arbeidsmarkt-perspectief te definiëren, zonder daarbij de arbeidsorganisatie en de professionele ontwikkeling te betrekken. Er is juist een integrale benadering van onderzoek, innovatie en professionalisering noodzakelijk, die recht doet aan de unieke situationele gegevens van een school of zelfs een opleidingscluster. Daar speelt nog een per school uiteenlopende complicerende factor een rol: als scholen hun personeelsinzet vandaag afhankelijk laten zijn van de flexibele schil, hebben ze morgen

---

- ook gezien de sterke vergrijzing - geen adequate *human capital*-planning gerealiseerd en zijn er straks onvoldoende hoogwaardige docenten in de techniek of de zorg.

Er zijn dus sterke wederzijdse afhankelijkheden en fluctuerende variabelen tussen het landelijke beleid en de decentrale uitvoering van het onderwijs in de klas. Om deze reden is de scheiding tussen het 'wat' en het 'hoe' van het onderwijs ook kunstmatig. Het gaat erom te weten 'waarom' je kiest voor de samenstelling van een onderwijsteam en voor de verhouding tussen de pedagogische en didactische aanpak van het taal- en rekenonderwijs en de vernieuwing van de vakinhoud bij de begeleiding van leerlingen in opleidingen.

Verstandige beleidsvoering vraagt juist om voortdurende reflectie op leidinggevend en docenten op de werkvloer en om sluitende feedbackmechanismen om landelijk te kunnen beoordelen wat lokaal gebeurt. Onderwijsinstellingen op hun beurt kunnen het heft meer in eigen handen nemen en werken aan eigen kwaliteitscriteria en intensieve oplossingen. Naarmate dat 'samen leren' beter lukt, is er minder overheidsinterventie noodzakelijk. Het is niet voor niets dat de scholen eigen netwerken van kwaliteitszorg en innovatie hebben opgezet. In de *learning society* van de nieuwe eeuw zal de beschikbare informatie

hoe dan ook geordend moet worden en betekenis moeten krijgen ten behoeve van combinaties van leren en werken tijdens de levensloop van mensen.

### *Zelfbewuste vakmensen*

Deze rede heeft als titel 'Vakmensen en bewust vertrouwen', een kwinkslag door de verwijzing naar mijn dissertatie 'Vaklieden en werkzekerheid' uit 1998. Aan de titel van mijn oratie heb ik een adjectief toegevoegd, 'bewust', dat mijns inziens goed past bij de pragmatische cultuur in het beroepsonderwijs en mogelijk behulpzaam is bij de modernisering van de arbeidsverhoudingen en de organisatievorming van docenten in een periode van sterke flexibilisering en onzekerheid op de arbeidsmarkt, waarin de samenleving vraagt om publieke verantwoording van de besteding van publieke middelen. In de woorden van Hargreaves: *The forces of de-professionalization in teaching have cut deep. But the objective prospects for a re-invigorated postmodern professionalism, and the creation of a broad social movement that support it, are strong. If teachers want to become professionally stronger, they must open themselves up and become more publicly vulnerable and accessible. That is the paradoxical challenge in the postmodern age* (Hargreaves, 2000: 176).

Wat ik daarbij ook wil problematiseren is dat het toezicht van overheidswege, dat achteraf (of ex

---

post) ‘verdiend vertrouwen’ toekent aan scholen waar het goed gaat, juist meer systematisch vooraf (ex ante) de ruimte zou moeten bieden aan professionals bij het vorm geven aan onderwijsvernieuwingen. Alleen door actief te reflecteren op en bij te dragen aan maatschappelijke en technologische veranderingen kunnen docenten hun onderwijs verbeteren. Dit wordt beter mogelijk als de schoolorganisatie heldere kaders stelt, waardoor docenten (teams) hun professionalisering zelf kunnen vormgeven.

‘Bewust vertrouwen’ is te lezen als een vrije vertaling van *deliberate trust*, dat volgens de vooraanstaande rechtssocioloog Charles Sabel (1994) noodzakelijk is verbonden aan een strategie van *learning by monitoring*. Deze strategie van diagnostisch leren gaat expliciet voorbij aan het enkelvoudig claimen van professionele ruimte voor docenten, maar verbindt juist het politieke met het professionele en met de markt. Zoals blijkt uit de in hoofdstuk 8 genoemde voorbeelden, is er handelingsruimte én experimenteeruimte nodig voor docenten en praktijkopleiders, zonder dat ze door leidinggevenden bij voorbaat worden teruggefloten. Dan kunnen docenten zich achteraf verantwoorden voor wat ze voor elkaar hebben gekregen. En is er op instellingsniveau en op nationaal niveau behoefte aan systematische feedback op de bereikte directe en indirecte resultaten. Het wettelijke gezag op school moet daarbij voldoende

rugdekking geven, terwijl de overheid voor samenhang in de eindtermen moet zorgdragen en als *multiplier* kan optreden om nieuwe kennis en inzichten te ontwikkelen en te verspreiden.

Ik had dit vertrouwen ook ‘weloverwogen’ kunnen noemen, vertrouwen dat je van jongs af aan opdoet en ontwikkelt, thuis, op school en in het werk. Maar in deze periode van grote maatschappelijke veranderingen is er juist behoefte aan zelfbewust vakmanschap. Zoals Geert Mak tien jaar geleden zei (op 31 maart 2004): ‘Wie durft te vertrouwen, verwerft gezag. Wie gezag heeft krijgt vertrouwen.’





# Dankwoord

---

Deze rede bouwt voort op een aantal studies waaraan ik tot de dag van vandaag met enkele collega's heb gewerkt. Deze heb ik bewerkt in wat naar ik hoop een handzame en werkbaar agenda is geworden van een landelijk onderzoeks- en beleidsprogramma voor de arbeidsmarkt van leerkrachten in het mbo. Ik dank al mijn collega's en vrienden bij het AIAS en de ASSR van de Universiteit van Amsterdam, het CAOP in Den Haag, het landelijk Expertisecentrum Beroepsonderwijs, MBO Diensten en de MBO Raad, de Nederlandse Vereniging voor Arbeidsverhoudingen, de OECD in Parijs, het Platform Bètatechniek, het Platform Beroepsonderwijs, SBB, de Tilburg Law School en de Vereniging voor Onderwijsresearch voor de onderlinge uitwisseling van nieuwe inzichten, en in de persoon van Wies Stael, Diane Rakers, en Annet van Huijkelom tevens het management van deze organisaties, voor de bijzondere samenwerking die steeds mogelijk was.

Ik dank de leiding en mijn nieuwe collega's van de toporganen in het middelbaar beroepsonderwijs voor het vertrouwen dat ze de afgelopen periode in mij hebben uitgesproken. Het is een groot genoegen om met jullie vanuit deze organisaties de toekomst van het beroepsonderwijs verder te verkennen en in (en ook naar) goede banen te leiden.

Ik ben het Ministerie van OCW, het Curatorium van de leerstoel en het CAOP zeer erkentelijk voor het vertrouwen in mijn persoon bij mijn benoeming op deze nieuw ingestelde leerstoel. Loes Spaans en haar collega's bedank ik zeer voor de organisatie van allerlei activiteiten. Zo kan ook in Den Haag gewerkt worden aan vraagstukken van vakmanschap en professionaliteit in de (semi-)publieke dienst, van docent tot diender, van ambtenaar tot ambulancebroeder. Dat is een beloftevolle agenda.

Waarde collega's van Reflect en de Tilburg Law School. Het is een bijzondere verantwoordelijkheid om terug te zijn in de omgeving waar ik lang geleden economie mocht studeren. Jullie zullen met verwondering mijn professionele loopbaan gade hebben geslagen. Ik had een jaar geleden ook niet gedacht dat ik de balans van vast naar flexibel werk zo snel zou verleggen, net zoals zovele jonge collega's hier ben ik nu volledig *flexicurity proof* in jullie midden.

Waarde Frank, jij hebt gezien je dubbele aanstelling in Tilburg en Maastricht een grote expertise ontwikkeld in het onderwijs én in de verscheidenheid van regionale arbeidsmarkten. Het is een voorrecht met je te kunnen samenwerken bij de verdere bestudering van de Lerarenagenda.

---

Waarde Ton, ik ben bijzonder ingenomen met je uitnodiging om verder te gaan waaraan we tien jaar geleden bij het AIAS al zijn begonnen. We verbinden met onze collega's de 'institutionele velden' van de arbeidsmarkt, de arbeidsverhoudingen, het onderwijs en de sociale zekerheid in ons werk. De aandacht voor arbeid en voor sociale innovatie aan deze universiteit brengt dan ook verplichtingen met zich mee. Bijna veertig jaar geleden zei professor Reynaerts in zijn oratie al 'dat de veerkracht van de samenleving nog vaak tot het uiterste zal worden beproefd'.

Ten slotte mijn prachtige thuisfront en mijn lieve ouders. Dat jullie hier zijn is fantastisch. In onze moderne tijd lopen school en werk en vrije tijd onvermijdelijk vaak door elkaar heen. Dat vraagt erom dat we rekening moeten houden met elkaar en dat is soms lastig. Onze kinderen zitten ook nog eens op een school met signatuur, waar binnen het reguliere curriculum waarden als persoonlijke vorming, creativiteit en duurzame landbouw van grote betekenis zijn. Dat deze (middelbare) school relatief hoge ogen gooit in sommige ranglijsten, is - zo blijkt hopelijk ook uit mijn rede - echt niet zo veelzeggend als we niet de moeite nemen verder te kijken naar de bijzondere leeromgeving waarin jullie vertoeven en de uitzonderlijke docenten die jullie begeleiden daarvoor te bedanken. Samen is er in ieder geval geen

enkele reden om het avontuur van de toekomst niet met 'bewust vertrouwen' tegemoet te zien.

Rest mij nog een laatste opmerking. Het ministerie dat deze leerstoelen mogelijk maakt is niet alleen het Ministerie van Onderwijs én van vrijwel alle leerstoelen in de Wetenschap, maar is ook het Ministerie van Cultuur. De docenten in het kunstzinnige onderwijs op alle niveaus hebben van alle docenten de meest kwetsbare positie, aan hen draag ik deze rede met name op.

Ik heb gezegd.



# Literatuur

---

Aalsma, E. (2011). *De omgekeerde leerweg, een nieuw perspectief voor het beroepsonderwijs*. Delft: Eburon.

Aalsma, E., K. van Can, E. de Buijn, J. van den Berg (2013). *Addendum generieke kennisbasis tweede graads lerarenopleiding: focus op beroepsgericht onderwijs*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Aalsma, E., J. van den Berg, & E. de Bruijn (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Algemene Rekenkamer (2013). *Algemene lasten van onderwijstijd in het MBO*, Den Haag: Algemene Rekenkamer.

Amelsvoort, P. van & G. Scholtes (1993). *Zelfsturende teams. Ontwerpen, invoeren, begeleiden*, Vlijmen: STZ-groep.

Adviesraad voor Wetenschap en Technologie (2014). *De kracht van sociale innovatie*, rapport nr.84. Den Haag: AWT.

Allen, J., & R. Van der Velden (2012). 'Skills for the 21st century, Implications for education', *Research memorandum ROA*, 2012/11.

Anderson, K, & D. Oude Nijhuis (2012). The long road to collective skill formation in The Netherlands. In:

Busemeyer M., & C. Trampusch (2012). *The political economy of collective skill formation*. Oxford: Oxford University Press, pp. 101-125.

Autor, D., & D.Dorn (2013). The growth of low-skilled service-jobs and the US labor market. *American economic review*, 103(5), p. 1553-1597.

Beer, P. de (2013). Nieuwe ongelijkheid in een 'winner take all'-samenleving'. *S&D*, 70(3), p. 34-45.

Berg, J. van den, A. Glebbeek & R. Bosman (2012). Een empirische verkenning van de 'geschonden' beroepseer van leraren. *Mens en Maatschappij*, 87: 1, pp.44-65.

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

Bergen, Th. van, & K. van Veen (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is dat zo moeilijk? *Velon*, 25, nr 4., p.29-39.

---

Biesta, G. (2007). Why 'what works won't work': evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In: *Educational Theory*, volume 57, nr.1., pp.1-22.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.

Billet, S. (2004). Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, Vol. 16, nr.6., pp. 312-324.

Boekhoud, P. (2011). *Pedagogiek als tweede natuur*. Openbare les, Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Bohnet, I, B.S. Frey, & S. Huck (2001). More order with less law: on contract enforcement, trust and crowding. *American political science review*, Vol. 95-No.1, pp.131-144.

Boom, E., van der, & M.Stuivenberg (2014). *Teaching and learning international survey (Talis)*. Nationaal Rapport Nederland. Den Haag: Ministerie OCW.

Breij, B. (2008). *Twee miljoen leden*. Amsterdam. Uitgave Vakbondshistorische Vereniging.

Brink, G. van den, T. Jansen & D. Pessers (2005). *Beroepszeer: waarom Nederland niet goed werkt*. Meppel: Boom.

Brockmann M., L. Clarke, & C. Winch (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in Vocational Education and Training - The English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34(5), pp.547-67.

Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstel (1990-2010)*. Den Haag: SCP (dissertatie).

Bruijn E. de, & A.F.M. Nieuwenhuis (2014). Over grenzen: pedagogische-didactische aspecten van het opleiden voor beroepsuitoefening. Themanummer *Pedagogische Studiën*, nr 1.

Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs: Leren en opleiden in transitie*. Oratie, Universiteit Utrecht.

Bruin, M., & H. Münstermann (2012). Specifieke beroepscompetenties van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. *LOOK-rapport 34*. Heerlen: Open Universiteit.

Buisman M., J. Allen, D. Fouarge, W. Houtkoop & R. van der Velden (2013). *PIAAC: kernvaardigheden voor werk en leven*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Buitelaar, W, & M. van der Meer (2008). Over de nieuwe rol van HRM en medezeggenschap in de Nederlandse kenniseconomie. *Tijdschrift voor HRM*, nr. 3, p.79-89.

---

Buitelaar, W., & M. van der Meer (2010). De tredmodel van participatie en kennisontwikkeling, in: M. van der Meer, & E.Smit (red.). *Medezeggenschap en organisatieontwikkeling, vier scenario's in de praktijk*. Assen: Van Gorcum.

Buitelaar W., & M. van der Meer (2012). Kennisontwikkeling en HRM: de casus werktijdverkorting bij ASML. *Tijdschrift voor HRM*, nr.1, pp.71-88.

Busemeyer, M.R., & C. Trampusch (ed.) (2012). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, New York: Oxford University Press.

Castelijns, J., B.Koster, M.Vermeulen (2009). *Vitaliteit in processen van collectief leren. Samen kennis creëren in basisscholen en lerarenopleidingen*. Antwerpen: Garant.

Centraal Planbureau (2013). *Arbeidsmarkt leraren: aanpassingsmechanismen en aangrijpingspunten voor beleid*. CPB-notitie. Den Haag: CPB.

Chesbrough (2003). *Open innovation. The new imperative for creating and profiting from technology*. Boston Ma.: Harvard Business School Press.

Chin-A-Fat, N., J. Scherpenisse, M. van der Steen, M. van Twist, & M. Schulz (2013). *Amarantis. Het verhaal achter een vertraagde val*. Den Haag: NSOB.

Christis, J., (2009). *Wat is slim organiseren?* Groningen: Kenniscentrum Arbeid, Hanzehogeschool.

Coenen, J., Heijke, H., & Meng, C. (2013). *Smal versus breed beroepsonderwijs. Arbeidsmarktpositie en curriculumkenmerken van smalle versus brede mbo-opleidingen*. 's-Hertogenbosch: ecoo.

Commissie-Bosker (2014). *Advies over de uitwerking van de referentieniveaus 2F en 3F voor rekenen in toetsen en examens*. Enschede: SLO.

Commissie-Dijsselbloem (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Tweede Kamer.

Commissie-Van Es (1993). *Het gedroomde koninkrijk-Commissie toekomst leraarschap*. Den Haag: Ministerie O&W.

Commissie-De Graaf (2011). *Nationaal plan toekomst van de onderwijs- en leerwetenschappen*. Den Haag.

Commissie-Kaljouw (2013). *Adviescommissie innovatie zorgberoepen en opleidingen*. Den Haag.

Commissie-Van Rijn, (2001). *Investeren in mensen en kwaliteit*. Den Haag: Ministerie van BZK.

Commissie-Oudeman (2010). *Naar meer focus op het mbo! Advies van de Commissie onderwijs en besturing BVE*. Den Haag: Ministerie van OCW.



---

Commissie Rauwenhoff (1990). *Tijdelijke commissie onderwijs-arbeidsmarkt*. Den Haag

Commissie-Rinnooy Kan (2007). *Leerkracht!- Tijdelijke commissie leraren*. Den Haag: Min OCW.

Commissie-Vermeulen (2013). *Commissie Macrodoelmatigheid Amarantis, 'Slimmer samen'*. Utrecht, 19 juni.

Cörvers, F. (2014). *De arbeidsmarkt voor leraren: Theorie, beleid en werkelijkheid*. Oratie. Tilburg University.

Crul, M., J. Schneider, & F. Lelie (2012). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Daansen, C., & O. Geveke (2013). Return on learning, De lerende organisatie meet veel meer dan leertraject alleen. In *TvOO*, september, nr.3., pp.27-33.

Delies, I. (2009). *Verbindingskracht & Combinatievermogen. Een empirisch onderzoek naar kennisallianties tussen beroepsonderwijs (ROC) en bedrijfsleven*. Groningen: Rijksuniversiteit.

Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: towards better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, Vol. 38, nr. 3. pp.181-199.

Deuze, M. (2012). *Media Life*. Cambridge: Polity Press.

Dewey, J. (2005). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Cosimo, Inc.

Dreyfus H. & Dreyfus S. (1988/ oorsp. 1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of computer*. New York : Free Press.

Diepstraten, I., & A. Evers (2012). Leraren leren: een overzichtsstudie naar professionele ontwikkeling van leraren. *Look-rapport 40*. Heerlen: Open Universiteit.

Doeringer P. & M. Piore (1971). *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington Mass.: D.C.Heath & Co.

Doeleman H., J. Haandriksman, I. Israel, & B. Visser (2014). *Van goed naar excellent onderwijs*. Deventer: Kluwer.

Douma, Th., R. Stevens, & R.in 't Veld (2012). *Naar (h) erkende kwaliteit in het mbo: Zelfdiagnose, kwaliteitszorg, analyse, en implementatie*. Audit Akademia.

Dronkers, J. (2007). *Ruggengraat van ongelijkheid, Beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen*. Amsterdam: Mets en Schilt.

Esping-Andersen, G., D. Gallie, A. Hemerijck, & J. Myles (2002). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.

---

Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter, why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fox, A. (1974). *Beyond contract: work, power and trust relations*. London: Farber & Farber.

Free, C. (2013). *Het Onderwijs-schandaal*. 's-Hertogenbosch: Koning Willem I College.

Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press.

Frey, C., & M. Osborne M (2013). *The future of employment: how susceptible are jobs to computerization?* Oxford: Oxford University.

Gestel, N. van, P. de Beer, & M. van der Meer (2010). *Het hervormingsmoeras van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Geerligs, J.W.G. (2012), L. Nieuwenhuis en J. Prins, (2012). *Analyse van blauw vakmanschap, studie bij het pamflet bijdragen aan blauw vakmanschap*, Politieonderwijsraad.

Geerligs, J.W.G. (2013). *Leren omgaan met onzekerheid: Een theory of improvement voor het professional development van de leraar*. Niet gepubliceerd essay.

Geurts, J. (2006). *Het ROC als loopbaancentrum. Een beroeps pedagogisch perspectief*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Gibbons C., Limoges, M., H.Nowothny, S.Schwartzman, P.Scott & M.Trow (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*, Stanford: Stanford university Press.

Goos, M., A. Manning, & A. Solomons (2014). Explaining job polarization: routine-biased technological change and offshoring. *American economic review*, 104 (8): 2509-2526.

Groenberg, R. (2013). *Mensgericht leiderschap - portretten van teamleiders in mbo niveau 1 of 2*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Groenberg, R., & J. Hermanussen (2012). *Met geduld, inzet en maatwerk: lesgeven aan deelnemers mbo 1-2*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Harchaoui, S., R. Janssens, & J. van der Meer (2013). *Klaar voor de start. Overwegingen bij de startkwalificatie*. Den Haag: Raad voor de Maatschappelijke Ondersteuning (RMO).

---

Hargreaves, A. (2000). Four ages of Professionalism and Professional Learning. In: *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6, No. 2.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. In: *School leadership & management*, Vol. 24, nr. 3.

Hargreaves A., & M. Fullan (2012). *Professional capital, transforming teaching in every school*, London: Routledge.

Hartman C. & P.Tops (2005). *Frontlijnsturing, uitvoering op de publieke werkvloer van de stad*. Den Haag: NICIS.

Hartog, J., & H. Maassen van den Brink (2009). *Human capital. Advances in theory and evidence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heckman, J. (2006). Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy. Paper gepresenteerd voor de *Committee for Economic Development*. New York, 10 januari.

Heijden, P.F van der, R. van 't Kaar, & T. Wilthagen (red.) (2001). *Naar een nieuwe rechtsorde van de arbeid*. Den Haag: SDU.

Helms-Lorenz, M. (2013). *Why do beginning teachers leave their job?* Gepresenteerd bij de Vereniging voor Onderwijsresearch in Utrecht, op 5 november 2013.

Hemerijck, A. (2012). *De toerustingsimperatief en de eurocrisis*. Amsterdam: Vrije Universiteit (inaugurele rede).

Hendriks, H. (2013). Pleidooi voor een toekomstbestendig mbo/ ROC: Hoe complexiteit en politieke grilligheid het mbo in zijn greep heeft. In: *THEMA*, nr.2, pp.14-18.

Hermanussen, J., E.Verheijen, & K.Visser (2013). *Leerplanontwikkeling in het middelbaar beroepsonderwijs: de bruikbaarheid van kwalificatiedossiers onderzocht*. 's-Hertogenbosch: echo.

Hoeve A, & L.Nieuwenhuis, (2006). Learning routines in innovation processes, *Journal of workplace learning*, pp. 171-185.

Hoffman, N. (2011). *Schooling in the workplace: how six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*. Harvard education press.

Hoof, J.J. van (1990). *De arbeidsmarkt als arena- de arbeidsmarkt in sociologisch perspectief*. Amsterdam: Socialistische Uitgeverij Amsterdam.

---

Honigh, M. (2008). *Beroepsonderwijs tussen publiek en privaat: Een studie naar opvattingen en gedrag van docenten en middenmanagers in bekostigde en niet-bekostigde onderwijsinstellingen voor middelbaar beroepsonderwijs*. Dissertatie. Amsterdam, Universiteit van Amsterdam.

Hooge, E. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Tilburg: Tilburg University.

Hooge, E., T. Burns, & H. Wilkoszewski, (2012). *Looking beyond the numbers: stakeholders and multiple school accountability*. OECD Education working papers, nr.85. Parijs: OECD.

Hoogendijk, C. (2010). *Krachtbron van een lerende organisatie*. Huisacademies.

Houten, D.J. van (2006). Professionalisering en arbeidsdeling. In: *Sociale interventie*, nr.2, pp.17-25.

Hövels, B.; Visser, K., & Schuit, H. (2006). Over 'hamers en 'vasthouden' gesproken. *Vijftiendertig jaar beroepsonderwijs in Nederland: Terug- en vooruitblik*. Nijmegen: KBA.

Huisman, J. (2010), *Configuraties MBO-opleidingen*, 's-Hertogenbosch: ecbo. ITS (2013). *Vraag en aanbod van MBO-personeel- een onderzoek naar de beschikbaarheid van informatie*. Nijmegen.

ITS (2013). *Vraag en aanbod van MBO-personeel- een onderzoek naar de beschikbaarheid van informatie*. Nijmegen.

Jochems, W. (2012). *Onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk - once the twain shall meet*. Themanummer van *Pedagogische Studiën*, p.411-416.

Kalshoven, F. (2014). *Groeiland: Helder denken over economische bloei in Nederland*, Amsterdam: De Argumentenfabriek.

Kan, C. van, P.Brouwer, & I.Zitter (2012). 'Bumpy moments' in de dagelijkse onderwijspraktijk. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Kang, S.C., & S.A. Snell (2009). Intellectual Capital Architectures and Ambidextrous Learning: A Framework for Human Resource Management. In: *Journal of Management Studies*, 46/1, pp.65-92.

Karsten, S. (2006). *De publieke waarde van het beroepsonderwijs*. Oratie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional: reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Notitie in opdracht van de Onderwijsraad.

Kern H., & M. Schumann (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Production*. München: Beck.

---

**KIA (2014).** *Kennis en Innovatie Foto 2014. Derde voortgangsrapportage over de kennis- en innovatieagenda 2011-2020*, Den Haag.

**Klarus, R., & S. Weijzen (red.) (2012).** *Mensen maken beroepsonderwijs- HRM en onderwijskwaliteit in vmbo en mbo*. Den Haag: Boom/Lemma.

**Klatter, E. (2014).** *Visiedocument: Opleiden, leren en examineren in het beroepsonderwijs. In ontwikkeling, versie VII*. Amersfoort: Stichting Consortium beroepsonderwijs.

**Korthagen, F. (2004).** Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon*, 25, nr 1., pp.13-23.

**Kuijk, J. van, G. Vrieze, S. Peek, & F. Smit, (2010).** *Flexibiliteit in het mbo- remmers en trekkers*. 's-Hertogenbosch: ecbo, nr.12.

**Lange, de M., M. Gesthuizen, M. Wolbers, (2013).** De arbeidsmarktintegratie van jongeren in Europa verklaard, *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, nr. 2.

**Lange, W. de., & J. Koppen (2007).** *De duurzame arbeidsorganisatie*. Amsterdam: Uitgeverij Weka.

**Lensen, L. (2011).** *Hoe sterk is de eenzame Fietser? Een onderzoek naar de relatie tussen individuele ontwikkeling en de toegankelijkheid van het onderwijsbestel in Nederland*. Diss. Antwerpen-Amersfoort: Garant.

**Lortie, D.C. (1975).** *School teacher, a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

**March, J., & H. Simon (1958).** *Organizations*. New York: Wiley.

**Mak, G., (2005).** Over eenzaamheid, moed en vertrouwen. In: G. van den Brink e.a., *Beroepszeer, waarom Nederland niet goed werkt*, Amsterdam: Boom. Pp.86-100.

**Marsden, D. (2004).** The 'network' economy and models of the employment contract. *British Journal of Industrial Relations*, 42: 4.

**Martens, R.L. (2010).** *Zin in onderzoek: docentprofessionalisering*. Oratie, Heerlen: Open Universiteit.

**Marzano, R., D. Pickering, & J. Pollock (2009).** *Wat werkt in de klas? Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.

**MBO 2010 (2010).** *Dossiers getoetst, docenten gehoord*. Ede: MBO 2010.

**MBO 2015 (2014).** *De basis is gelegd, nu de lat omhoog*. Ede: MBO 2015.

---

McDaniel, O., R. Immers, A. Neeleman, & G. Schmidt, (2010). *Op de grens van individuele verantwoordelijkheid en bestuurlijk verlangen. Onderzoek bij 12 mbo-instellingen naar de professionaliteit van de docent*. Amsterdam: CBE Nederland.

Meer, M. van der (1998). *Vaklieden en werkzekerheid*. Amsterdam: Thela Thesis.

Meer, M. van der (2013a). Zonder gefundeerde pilaren wankele bruggen tussen (beroeps)onderwijs en arbeidsmarkt. In: *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, nr. 2.

Meer, M. van der (2013b). Jongeren en sociale innovatie: werk en netwerk in en na het beroepsonderwijs, in: S. Dhondt, & P. Oeij, 'Sociale innovatie doe je zelf', Hoofddorp: TNO, pp. 75-86.

Meer, M. van der, J. Visser, T. Wilthagen, & P.F. van de Heijden, (2003). *Weg van het overleg*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Meer, M. van der, & J. Visser (2004). Arbeidsvoorziening. In: H. Dijstelbloem, P.L. Meurs, & E.K. Schrijvers (red.). *Maatschappelijke dienstverlening: een onderzoek naar vijf sectoren*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Meer, M. van der, & B. Roes (2009). *Parallele innovatie als een vorm van beleidsleren. Het voorbeeld van de keten van werk en inkomen*. Working Paper 09-70. Amsterdam: AIAS/ UvA.

Meer, M. van der, & R. Pétit (2010). *Naar een verbindende leerarchitectuur*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Meer, M. van der, & H. Smulders (2014). *Skills beyond school in the Netherlands, background report for the OECD*. Den Bosch/ Parijs.

Meer, M. van der, & J. van Zwieten (2013). Vakmanschap is geld waard. In: *Zeggenschap*, nr.4.

Meerman, M.G.M., J. Spierings, N. Bay, & J. Segers (2009). *Een ontwikkeling in kleur. Docenten leren op de werkplek omgaan met het multiculturele beroepsonderwijs*. Hogeschool van Amsterdam.

Meijden, A. van der, A. Westerhuis, J. Huisman, J. Neuvel, & R. Groenberg (2009). *Beroepsonderwijs in verandering: op weg naar competentiegericht onderwijs. De vierde meting van de CGO Monitor*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Meijden, A. van der, & M. van der Meer (2013). *Vierde monitor O&O-fondsen: van pepernoten naar spekkoeck*, 's-Hertogenbosch: ecbo.

---

Merrienboer, J., M.R. van der Klink, & M. Hendriks (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.

Meso Focus (2011). *De ring van Moebius: over leren en professionaliseren van leraren*. Deventer: Kluwer.

Ministerie van O&W (2005). *Koers BVE. Het regionale netwerk aan zet*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2007). *Actieplan leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2013). *Lerarenagenda 2013-2020*. Den Haag: Ministerie OCW.

Moll, C. (2002). Veranderende arbeidsverhoudingen bij de overheid. Langs de weg der geleidelijkheid. In A.G. Nagelkerke, & T.Wilthagen, *Arbeidsverhoudingen in ontwikkeling*. Deventer: Kluwer, pp.104-124.

Moerkamp, T., & J. Hermanussen (2011). Professionele identiteit van docenten. *Meso Focus, Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Bouwstenen voor bezinning en beleid*, 80, Deventer: Kluwer, pp.21-37.

Moore, M. (1997). *Creating public value: strategic management in government*. Cambridge: Harvard University Press.

Nagelkerke, & T.Wilthagen, *Arbeidsverhoudingen in ontwikkeling*. Deventer: Kluwer, pp.104-124.

Nationaal onderwijsakkoord (2013). *De route naar geweldig onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.

Nauta, A. (2011). *Tango op de werkvloer. Een andere kijk op arbeidsrelaties*. Assen: Van Gorcum.

Neuvel, J., & M. van der Meer (2014). *Studiesucces in de G4 en de overige ROC's*. 's-Hertogenbosch: echo.

Nieuwenhuis, L, K. de Ries, M. Kat, D.J Nijman, & M. van Vijfeijken, (2009). *Een doorbraak forceren voor werkplekleren*. Tilburg: IVA.

Nieuwenhuis, L, J. Coenen, D. Fouarge, T. Harms, & M. Oosterling, (2012). *De creatie van publieke waarde in het middelbaar beroepsonderwijs*. PROO Review Studie.

Nieuwenhuis, L. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs*. Entreerede. Nijmegen: HAN

Noordegraaf, M (2004). *Management in het publieke domein: issues, instituties, instrumenten*. Bussum: Coutinho.

---

Nonaka, I., & H. Takeuchi (1997). *De kenniscreërende onderneming: Hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam: Scriptum.

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Oesch, D. (2013). *Occupational change in Europe: How education and technology transform the job structure*. Oxford: Oxford University Press.

OESO (2010a). *Learning for jobs*. Paris: OECD.

OESO (2010b). *The OECD-innovation strategy. Getting a head-start on tomorrow*, Parijs: OECD.

OESO (2014). *Skills beyond school- the case of the Netherlands*. Paris: OECD.

Onderwijsinspectie (2013). *Professionalisering als gerichte opgave: verkennend onderzoek naar het leren van leraren*, Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Onderwijsinspectie (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012-2013*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.

Onderwijsraad (2000). *Advies Koers BVE*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013a). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013b). *Leraar zijn*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013c). *De stand van educatief Nederland 2013. Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2014). *Toegevoegde waarde: een instrument voor onderwijsverbetering- niet voor beoordeling*. Den Haag: Onderwijsraad 2014.

Oosterhof, A., & F. Streefland, (2010). *Competentiegericht onderwijs en de rol van HRM: beeld van veranderingen*. Groningen: Artefaction.

Oosthoek, R., & H. Radstake (2007). *Kennis uit de kringen*. Ede: Platform Beroepsonderwijs.

Petit, R., W. van Esch, M. van der Meer, & H. Smulders (2013). *Kansen en keuzes voor de toekomst. Routes in het onderwijs en naar de arbeidsmarkt van niet-westerse allochtonen*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Pot, F. (2012). *Sociale innovatie: historie en toekomstperspectieven*. In: *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, nr 1.



---

Pott-Buter H. & K. Tijdens (1998). *Vrouwen leven en werk in de twintigste eeuw*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

Powell, W.W., & P.J. Dimaggio (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.

Prahalad C.K., & G. Hamel (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, mei-juni.

Regioplan (2014). *Onderwijs werkt: rapportage van een enquête onder docenten en management uit het po, vo, mbo en hbo*. Amsterdam: Regioplan.

Reiziger M., & S. Khoebal (2011). *Anders kijken in 2011, ROC kiest diverse wegen*. Den Haag: SOM-fonds.

Rijst, R.M. van der, en K. van Veen (2013). *Professionaliteitsbeleving van leraren: meervoudige inventarisatie in het po, vo en mbo*, rapport 219, Leiden: ICLON.

ROA (2014). *Schoolverlaters tussen onderwijs en arbeidsmarkt*. Rapport R-2014/5, Maastricht: ROA.

Rousseau, D. (1995). *I-deals: Idiosyncratic deals employees bargain for themselves*. New York/London: Sharp.

Rubery J, M. Smith, & C. Fagan (1999). *Women's employment in Europe, trends and prospects*. London: Routledge.

Runhaar, P., & K. Sanders (2013). Implementing Human resources management (HRM) within Dutch VET institutions: examining the fostering and hindering factors. *Journal of vocational education and training*, pp. 236-255.

Runhaar, P., & L. van de Venne (2014). *Literatuurscan medewerkerstevredenheid in het mbo*. Wageningen University/'s-Hertogenbosch: ebo.

Sabel, Ch.F. (1993). Studied trust: building new forms of cooperation in a volatile economy. *Human relations*, vol.46, no.9. pp. 1133-1171.

Sabel, Ch.F. (1994). Learning by monitoring: the institutions of economic development. In: Neil J. Smelser, and Richard Swedberg, *The handbook of economic sociology*. Princeton: Princeton University Press & New York: Russell Sage Foundation.

Sabel, Ch.F. (2004). Beyond principal-agent governance: experimentalist organizations, learning and accountability. In: E. Engelen, & M. Sie (ed). *De staat van de democratie, de democratie voorbij de staat*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp.173-196.

---

Sabel, Ch.F. (2006). 'A real time revolution in routines', In C.Herckscher & P.Adler (eds.), *The firm as collaborative community*, Oxford: Oxford university press, pp.106-156.

Salverda, W., M. van Klaveren, & M. van der Meer (red). (2008). *Low wage work in the Netherlands*. New York: Russell Sage Foundation.

Sanden, J. van der (1997). *Duurzame ontwikkeling van leervermogen: leren leren in het technische domein*. Oratie. Eindhoven.

SBO (2011). *Arbeidsmarktanalyse MBO*. Den Haag: CAOP.

SCP, (2014), *Kansen voor vakmanschap in het mbo, een verkenning*. Den Haag: SCP.

Schelvis R., K.Oude Hengel, N.Wiezer, B.Blatter, J.van Genabeek. E. Bohlmeijer & A.van der Beek, (2013). Design of the bottom-up innovation process - a participatory, primary preventive, organizational level intervention on work-related stress and well-being for workers in Dutch vocational education, in: *BMC Public Health*, 13.

Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison*. Parijs: OECD.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.

Schoonhoven, R. van (2013). *Ruimte, regels en beroeps- onderwijs: Een verkenning van onderwijsrechtelijke vraagstukken in het beroepsonderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Schuyt, K. (1995). *Tegendraadse werkingen, sociologische opstellen over de onvoorziene gevolgen van verzorging en verzekering*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Sennett, R. (2008). *De ambachtsman: de mens als maker*. Amsterdam: Meulenhoff.

SER (2013). *Handmade in Holland. Vakmanschap en ondernemerschap in de ambachtseconomie*. Advies 13/03. Den Haag: SER.

Sitter, L.U. de, (1981). *Op weg naar nieuwe fabrieken en kantoren*. Deventer: Kluwer.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, vol.27, nr.2. 4-13.

Shavit Y. en W.Müller (1998). *From school to work, a comparative study of educational qualifications and occupational destination*. Oxford: Clarendon Press.

- Smulders, H., A. Hoeve, & M. van der Meer (2012). *Krachten bundelen voor vakmanschap: over co-makership tussen onderwijs en bedrijfsleven*. 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact on schools*, dissertatie, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Steijn B., & M. De Witte (1992). *De januskop van de industriële samenleving*. Alphen aan de Rijn: Samson.
- Streeck, W., & K. Thelen (2005). *Beyond continuity: institutional change in advanced political economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Tartwijk, J. van, M. Brekelmans, P de Brok, & T. Mainhard (2014). *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. Uitgeverij SWP.
- Teurlings, C., L. Woudstra, I. van der Neut, & D. Uerz (2009). *Professionalisering onderwijsprofessionals MBO: op zoek naar strategie*. Tilburg: IVA.
- Thompson, J.D. (2003, oorspr. 1967). *Organizations in action, social sciences basis of administrative theory*. New York, Mc Graw-Hill.
- Timperley, H. (2007). Teacher professional learning and development. In: *Educational practices series*, nr.18.
- Tonkens, E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals: marktwerking, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*. Utrecht: NIZW.
- Toren, J.P, M. van der Meer, & T. Lie (in voorbereiding). *Innovatie, beroepsonderwijs en arbeidsmarkt, een position paper*, 's-Hertogenbosch: ecbo.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low trust society, *British journal of sociology of education*. 21: 3, pp.331-353.
- Trommel, W., & R. van der Veen, (1999). *De herverdeelde samenleving: ontwikkeling en herziening van de Nederlandse verzorgingsstaat*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Veen, K. van, R. Zwart, J. Meirink, & N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.
- Veer, J. van der, M. van der Meer, & A.Hemerijck (2014). *De toerusting over de levensloop: een*

---

*beschouwing over institutionele herijking in het beroepsonderwijs*, 's-Hertogenbosch: ecbo.

Venne, L., J. Hermanussen, M. Honigh, & M. van Genugten (2014). *De dagelijks zorg voor onderwijskwaliteit in het mbo*. 's-Hertogenbosch: ecbo.

Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen: bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

Vereniging Hogescholen (2012). *Kennisbasis techniek*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

Vermeulen, Marc, R. Vink, & B. Roman (2012). *Ruimte voor vertrouwen - essay over de professionele ruimte*. Den Haag: Zestor.

Vermeulen, Marc, (2013). *Reactie op beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht 2007-2012*. Den Haag: Ministerie OCW.

Vermeulen, Marjan, A. Klaijisen & R. Martens (2011). *De lerende leraar: docentprofessionalisering in de praktijk*. Ruud de Moorcentrum, rapport 13, Open Universiteit,

Vijlder, F.J. de (2004). Onderwijs. In: H. Dijkstra, P.L. Meurs, & E.K. Schrijvers (red.) *Maatschappelijke dienstverlening: een onderzoek naar vijf sectoren* (pp. 245-308). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Visser J., & M. van der Meer, (2007). Mobiliteit, interne arbeidsmarkten en arbeidsverhoudingen - naar een

nieuwe dynamiek? In D. Scheele, J. Theeuwes, & G. de Vries, *Arbeidsflexibilisering en ontslagrecht*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Visser, J. (2000). The Netherlands. In: Visser, J., & B. Ebbinghaus, *Trade unions in Western Europe since 1945*. London: Palgrave MacMillan.

Visser K., & R. Groenberg (2012). De breedte van de docentfunctie. In: *Meso Focus*, pp. 39-50.

Vuuren, T. van (2011). *Vitaliteitsmanagement: je hoeft niet ziek te zijn om beter te worden*. Oratie, Heerlen: Open Universiteit.

Waslander, S., & P. Leenheer, (2014). Media, mediatisering en onderwijs. In: *De Nieuwe Meso*, nr.1.

Weber, M. (ed. 1956). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehende Soziologie*. Keulen/Berlijn: Kiepenheuer, & Witsch.

Weel, B. ter, & S. Kok (2013). *De Nederlandse arbeidsmarkt in taken - eerste bevindingen uit de Nederlandse skills survey*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Weel, B. ter, (2012). *De loonongelijkheid stijgt*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Weijzen, S., & F. Slaghekke, (2012). Competentieontwikkeling in de opleidingsschool, in R. Klarus & S. Weijzen,

---

Mensen maken beroepsonderwijs- HRM en onderwijs- kwaliteit in vmbo en mbo. Amsterdam: Boom/Lemma.

Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education*. Dissertatie, Wageningen University.

Wieringen, A.M.L. van (1996). *Onderwijsbeleid in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.

Wijk, van B., m.m.v. S. van den Dungen, A. Westerhuis & P. Brouwer (2013). *Kansrijk toelatingsbeleid. Een kader om toelatingsbeleid tegen het licht te houden*. 's-Hertogenbosch: echo.

Wilthagen, T., E. Verhulp, R. Dekker, I. Gonggrijp, & M. van der Meer (2012). *Naar een New Dutch Design voor flexibel én zeker werk*. Tilburg: Celsus juridische uitgeverij.

Winch, C. (2011). Skill - a concept manufactured in England? In: M. Brockmann, L. Clarke and C. Winch, *Knowledge, skills and competence in the European labour market- what's in a vocational education?* Abingdon: Routledge.

Wit, J. de, M. Stuivenberg & S. van der Ploeg (2014). *Flexibele arbeid in primair en voortgezet onderwijs*, Rotterdam: Ecorys.

WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

WRR (2008). *Innovatie in viervoud*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

WRR (2009). *Vertrouwen in de school*. Amsterdam: Amsterdam University Press

WRR (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wubbels, Th. (2014). *Verbeter het onderwijs- begin niet bij de docent*. Afscheidsrede. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Zhao, Y. (2012). *World class learners- educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks: Corwin/Sage.

Zestor, (2014), *Van baan naar loopbaan: Arbeidsmarktmonitor voor personeel in het hbo 2014*. Den Haag: Zestor.

Zitter, I., & A. Hoeve (2012). Hybrid learning environment: merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD education working papers*, No.81. Parijs: OECD.



**CV**

---

Marc van der Meer is sinds maart 2013 bijzonder hoogleraar onderwijsarbeidsmarkt bij ReflecT, Tilburg Law School en het Centrum Arbeidsverhoudingen (CAOP) in Den Haag. Hij is sinds maart 2014 tevens als onafhankelijk wetenschappelijk adviseur voor het beroepsonderwijs verbonden aan de Samenwerkingsorganisatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Marc van der Meer studeerde economie in Tilburg en Madrid. Van februari 2009 tot februari 2014 was hij directeur van het Expertisecentrum Beroepsonderwijs. Daarvoor was hij hoofd opleiding en universitair (hoofd)docent bij het Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies van de Universiteit van Amsterdam (1998-2009) en projectleider kennisverspreiding bij het Nederlands Centrum voor Sociale Innovatie (2006-2009). Hij promoveerde op het proefschrift 'Vaklieden en werkzekerheid' bij de Amsterdamse School voor Sociaal-wetenschappelijk Onderzoek (1998).







# Samenvatting

---

Op 6 juni 2014 heeft Marc van der Meer deze oratie uitgesproken in Tilburg over de arbeidsmarkt in het onderwijs. In dit boekje dat ter gelegenheid van de oratie wordt uitgegeven, komen diverse onderwerpen aan bod. Eerst gaat Van der Meer in op de politisering en het ongenoegen dat het onderwijs in Nederland kenmerkt. Vervolgens bakent hij de analyse af tot die van het middelbaar beroepsonderwijs, een onderwijssector met een half miljoen studenten. Van de arbeidsmarkt van de docenten, die werkzaam zijn in deze sector, zijn maar enkele gegevens bekend. Zo is er sprake van flexibilisering aan de randen van de organisatie, maar ook van innovatieve vormen van samenwerking van scholen met bedrijven. Voor een volledig beeld wordt ingezoomd op drie deeldomeinen: het onderwijsbeleid, de arbeids-

organisaties van de ROC's en de vraagstukken van professionalisering van docenten. Op basis van diverse casestudies betreft Van de Meer de stelling dat de periode van 'verwaarlozing' van docenten voorbij is en dat momenteel onder invloed van de *Lerarenagenda* wordt gewerkt aan 'herijking' van professionele standaarden. Dat is geen vanzelfsprekendheid. Er zijn tegengestelde werkingen in het beleid en het ontbreekt aan veel gegevens om de stand van zaken te beoordelen. De uitweg uit deze situatie kan gevonden worden door ontwikkelingsgerichte verbeteringen aan te brengen en die goed te evalueren. Voorwaarde om resultaten te bereiken is tevens het versterken van het bewust vertrouwen van de vakmensen in het onderwijs.

---

**ISBN 978-94-90171-11-7**

Coördinatie: Loes Spaans

Eindredactie: CAOP

Fotografie: Maurice van den Bosch Fotografie, Tilburg

Vormgeving: Paul Pleijs

Opmaak: G3M

© 2015 CAOP, Den Haag

---

# CAOP

**BEZOEKADRES** Lange Voorhout 13, 2514 EA Den Haag

**POSTADRES** Postbus 556, 2501 CN Den Haag

**TELEFOON** 070 - 376 57 65

**FAX** 070 - 345 75 28

**INTERNET** [www.caop.nl](http://www.caop.nl)

**E-MAIL** [info@caop.nl](mailto:info@caop.nl)

## INFORMATIE

Voor meer informatie over deze publicatie kunt u contact opnemen met Loes Spaans, telefoon: 070 - 376 57 11, e-mail: [l.spaans@caop.nl](mailto:l.spaans@caop.nl)

# vertrouwd met arbeidszaken

ISBN 978-94-90171-11-7



9 789490 171117 >