

Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003

Eindrapport tranche 2003

CINOP, 's-Hertogenbosch

Elly de Bruijn, José Hermanussen en Louise van de Venne

Colofon

Titel: Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom 2003 : Eindrapport tranche 2003

Auteurs: Elly de Bruijn, José Hermanussen en Louise van de Venne

Tekstverzorging: Daphne Doemges

Ontwerp omslag: Theo van Leeuwen BNO

Vormgeving: Evert van de Biezen

Bestelnummer: A00453

Uitgave: CINOP, 's-Hertogenbosch
Februari 2008

© CINOP 2008

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

ISBN 978-90-5003-526-2



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



**Het Platform
Beroepsonderwijs**

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

EvdB-08002/080404

Voorwoord

De eerste serie vernieuwingsprojecten van het Innovatiearrangement is afgerond. De resultaten worden op verschillende manieren zichtbaar gemaakt, door de projecten zelf en door CINOP Expertisecentrum en *Het Platform Beroepsonderwijs* (HPBO) vanuit het overkoepelende evaluatieprogramma.

In 2004 ontwikkelden *Het Platform Beroepsonderwijs* en CINOP Expertisecentrum een ambitieus design voor de evaluatie van de projecten die in het kader van de subsidieregeling Innovatiearrangement zijn gestart. De regeling die door HPBO mede namens de Stichting van de Arbeid en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt uitgevoerd, heeft als doel bijzondere experimenten in het kader van de dieptestrategie te stimuleren die het beroepsonderwijs als geheel verder helpen. Naast innovatie is samenwerking een belangrijk sleutelwoord; samenwerking tussen onderwijsinstellingen in de beroepskolom tussen vmbo, mbo, hbo, maar bovenal samenwerking met het bedrijfsleven sectoraal of regionaal.

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

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

Deze afsluitende rapportage over de eerste tranche vernieuwingsprojecten (Innovatiearrangement Beroepskolom 2003) presenteert de integrale resultaten van drie jaar experimenteren. De eerste contouren van veelbelovende pedagogisch-didactische processen worden zichtbaar gemaakt, evenals aanzetten tot krachtig partnerschap. We nemen een kijkje in de keuken van de innovatieaanpak van deze eerste serie vernieuwingsprojecten. Hoewel na drie jaar experimenteren geen eenduidige uitspraken over effecten mogelijk zijn, geven de evaluatiegegevens wel zicht op eerste indicaties. In de turbulentie van vernieuwingen zijn vooral jongeren aan de onderkant van de onderwijsladder kwetsbaar. Als ze niet stevig worden vastgehouden en betrokken, stappen ze over naar opleidingen die minder in beweging zijn. Jongeren herkennen over het algemeen de nagestreefde kenmerken van de opleidingen minder dan hun opleiders en de managers van die opleiders. Deze eerste inzichten stemmen tot nadenken en maken het des te belangrijker juist die kwetsbare groepen serieus te nemen in hun leerbehoeftes en tijdens de verbouwing vooral te proberen transparant voor hen te blijven.

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

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

Inhoudsopgave

1 Inleiding	1
1.1 Subsidieregeling Innovatiearrangement	1
1.2 Algemene typering projecten	4
1.3 Evaluatieaanpak	5
1.4 Analyse kader	8
1.5 Leeswijzer	14
2 Processen en actoren: een beeld van praktijken	17
2.1 Processen	18
2.1.1 De projecten getypeerd	18
2.1.2 Pedagogisch-didactische processen	19
2.1.3 Samenvatting	22
2.2 Actoren	23
2.2.1 De projecten getypeerd	24
2.2.2 Actoren: naar proactieve samenwerkingsverbanden	26
2.2.3 Samenvatting	30
2.3 Innovatieproces	31
2.3.1 Organisatie-innovatie	31
2.3.2 Projectaanpak	35
2.3.3 Samenvatting	39
2.4 Op weg naar nieuwe praktijken?	39

3 Effecten: een kwantitatief beeld	47
3.1 Schoolloopbaangegevens	47
3.1.1 Deelnemersbestand	48
3.1.2 Doorstroom	51
3.1.3 Uitstroom	53
3.1.4 Deelnemerspopulatie nader bekeken	62
3.2 Barometer Imago Beroepsonderwijs	64
3.2.1 Aanpak	65
3.2.2 Beelden van betrokkenen	67
3.2.3 Beelden gerelateerd aan de aard van projecten	70
3.3 Samenvatting	74
4 Samenvatting, conclusies en aanbevelingen	77
4.1 Processen en actoren	77
4.2 Effecten	80
4.3 Voor de toekomst	84
Literatuur	87

Het Innovatiearrangement Beroepskolom wordt gedragen door de samenwerkende organisaties in het beroepsonderwijs en de sociale partners. De ambitie is het feitelijk verbeteren van de perspectieven van deelnemers en het vergroten van de aantrekkelijkheid van het beroepsonderwijs. De projecten die gezamenlijk invulling geven aan het Innovatiearrangement, moeten dit streven via baanbrekende experimenten realiseren. CINOP Expertisecentrum verzorgt in opdracht van *Het Platform Beroepsonderwijs* de evaluatie van de werkwijze en resultaten die in deze projectpraktijken worden gerealiseerd. Voor de evaluatie van de eerste twee tranches projecten is een samenhangend evaluatieprogramma ontwikkeld. Deze afsluitende rapportage over de eerste tranche vernieuwingsprojecten (Innovatiearrangement Beroepskolom 2003) presenteert de integrale resultaten van drie jaar experimenteren. Het inleidende hoofdstuk gaat kort in op de Subsidieregeling Innovatiearrangement 2003 en geeft een eerste typering van de projecten. Vervolgens wordt de aanpak en het kader van de evaluatie geschetst en een introductie gegeven op de rest van de rapportage.

1.1 Subsidieregeling Innovatiearrangement

Om het beroepsonderwijs te versterken sloten de Stichting van de Arbeid, *Het Platform Beroepsonderwijs*¹ en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in juni 2003 het convenant 'Samenwerking ten behoeve van innovatie in het beroepsonderwijs' af. Met dit

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

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

Een van de belangrijkste instrumenten die partijen hierbij inzetten, is het entameren van innovatiearrangementen waarin door verschillende actoren in de praktijk vorm en inhoud wordt gegeven aan de beoogde versterking. De ontwikkeling en de kennisvorming in de praktijk staan daarbij centraal. De verwachting is dat door deze benadering de innovatiearrangementen een krachtige stimulans zullen zijn voor de innovatie van het beroepsonderwijs. Het uitvoeringsregime van de innovatiearrangementen is in handen van *Het Platform Beroepsonderwijs*. In 2004 ging de eerste tranche van twintig diepteprojecten van start.

Het Innovatiearrangement Beroepskolom als verzamelnaam van de opeenvolgende tranches van innovatiearrangementen, is de concrete uitvoering van de *diepte-innovatie(strategie)*. De dieptestrategie is bedoeld om te kunnen experimenteren met innovaties die binnen reguliere kaders geen gestalte kunnen krijgen. Daarnaast bestaat er sinds 2001 de *breedtestrategie* die bedoeld is voor het verspreiden van ontwikkelde innovaties en in de afgelopen jaren gefaciliteerd werd door de Impulsregeling. Vanaf 2006 zijn de middelen voor de breedte-innovatie beschikbaar via de zogenaamde innovatiebox, eerst voor de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie en later ook voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en hoger beroepsonderwijs (hbo) (zie Regeling Innovatiearrangement 2006 tot en met 2009, september 2006). Naast de breedte- en dieptestrategie onderscheidt het ministerie van OCW de *basisstrategie*. Hier gaat het om vernieuwing als reguliere taak om het primaire proces te laten functioneren, onderhouden en optimaliseren. Dit om ‘veroudering’ van het onderwijs te voorkomen.

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

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

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

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

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

Daar waar latere tranches volledig uitgevoerd worden door *Het Platform Beroepsonderwijs*, viel Innovatiearrangement 2003 nog onder het regime van Senter. Projecten hebben bij de start in 2004 veel tijd moeten steken in onderhandelingen met dit agentschap over de financiering van

hun plannen. De financiële sturing lag verder bij Senter en het verloop van een project binnen tranche 2003 is niet of nauwelijks van invloed geweest op de toekenning van gelden.

1.2 Algemene typering projecten

In 2004 gingen de projecten van start die samen tranche 2003 vormen. Van de negentien diepte-projecten² richten er zich tien op het technisch beroepsonderwijs, twee op ict-onderwijs, drie op de sector zorg en welzijn, één op het economisch onderwijs, één op taalonderwijs, één op de agrarische sector en één project is sectoroverstijgend. Het beeld van tranche 2003 wordt daarmee sterk ingekleurd door projecten binnen de technische sector.

Wat betreft de onderwijssector zijn er twee projecten die getrokken worden vanuit het vmbo, twee projecten die met name vanuit het hbo worden aangejaagd, twee zijn (mede) opgezet door een intermediaire organisatie en de overige dertien projecten zijn geïnitieerd door een roc. Over het algemeen is de betrokkenheid van het vmbo in deze eerste tranche gering.

De formele looptijd van de projecten varieert enigszins. Van de negentien projecten hebben dertien projecten een looptijd van drie jaar (tot einde 2006), één project (*CLIB MTS^{plus}*) had een looptijd van circa één jaar en is per 1 januari 2005 afgerond³, en vijf projecten kennen een doorlooptijd van twee jaar en zijn einde 2005 dan wel begin 2006 afgerond. Een aantal projecten liep langer door vanwege vertraging in de uitvoering en heeft daarom uitstel verkregen van de opleverdatum van de eindrapportage. In het voorjaar van 2007 zijn alle negentien projecten afgesloten.

² Van de in totaal twintig projecten van tranche 2003 die gestart zijn in 2004 is één project (*Study & Work*, voorheen *Onderwijsarena*) vanwege een doorstart in 2005 in de evaluatie van tranche 2004 meegenomen. In deze eindrapportage is dit project daarom buiten beschouwing gebleven.

³ Omdat dit project al bijna was afgerond voordat de evaluatieactiviteiten van start gingen én het project binnen andere kaders doorging, is in overleg afgesproken dat het project meegenomen wordt in het evaluatieritme van tranche 2003.

1.3 Evaluatieaanpak

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

De evaluatie van de projecten binnen Innovatiearrangement 2003 (19 projecten) en Innovatiearrangement 2004 (17 projecten) kent de volgende werklijnen:

- 1 Om zicht te krijgen op het innovatieproces op lokaal niveau wordt bij alle 36 projecten driemaal een *schouwing* georganiseerd. Bij de start van de projecten bestaat de schouwing uit een kennismakingsbezoek waarin de projectambities aan de hand van de ontwikkelde ‘evaluatiebril’⁴ worden besproken en geanalyseerd. Na oplevering van de tussentijdse voortgangsrapportage en de eindrapportage door de projecten worden twee uitgebreidere schouwingen uitgevoerd. Deze schouwingen bestaan uit een samen met de projectleider georganiseerde dag of dagdeel waarin het project ‘aan het werk’ onder de loep wordt genomen. Het product is een schouwingsverslag of projectplaatje dat voor de projecten zelf als spiegel dient en voor andere/nieuwe projecten een voorbeeldfunctie kan hebben. Deze verslagen dienen tevens als basis om de projecten te kunnen typeren voor verdere analyse van de verzamelde resultaatgegevens. Voor tranche 2003 dienen de jaarlijkse projectplaatjes bovendien als databronnen voor de samenstelling van een achttal projectbiografieën. De biografieën gezamenlijk leveren input voor generieke inzichten rond het verloop van innovatieprocessen binnen de kaders van de dieptestrategie.

⁴ De evaluatiebril is de concrete vertaling van de ambities en doelen van het Innovatiearrangement, zie volgende paragraaf.

- 2 Begeleidend onderzoek naar ‘wat werkt’ (wanneer, hoe, waarom en voor wie) is eveneens van belang voor de verdere vormgeving van innovatieprocessen. In deze werklijn is een systematische gegevensverzameling opgezet naar de beoogde resultaten van het Innovatiearrangement. Het gaat daarbij om objectieve resultaten in termen van *in-, door-, uitstroom*. Bij elk van de 36 projecten wordt de onderwijspositie van de bij de innovatie betrokken leerlingen, cursisten, studenten⁵ in kaart gebracht en gedurende de looptijd van het arrangement gevolgd. Daarnaast worden resultaten in termen van waardering van de betrokken partners via de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* verzameld. Het gaat dan zowel om de betrokken onderwijsinstellingen als om participerende bedrijven. Bij beide partners worden het management en de docenten/praktijkopleiders bevraagd en daarnaast de leerlingen, cursisten, studenten die in beide settings hun opleidingstraject volgen. Gedurende de looptijd van het arrangement worden veranderingen in de waardering gepeild. Het uitgangspunt is een jaarlijkse meting zolang het project loopt (twee tot drie jaar).
- 3 Validering (*advisering*)⁶ van de tussen- en eindrapportages van de projecten aan Het Platform Beroepsonderwijs door CINOP Expertisecentrum met als centrale vraag: ‘Strookt het gestelde in de rapportages met de waarneming van het onderzoeksteam van CINOP Expertisecentrum?’
- 4 Bundeling van de ervaringen van de 36 projecten in *Kenniskringen* waarin gewerkt wordt aan projectoverstijgende kennisproducten en daaraan gekoppelde transfer⁷. De kenniskringen dienen als voertuig voor verdere, meer generieke kennisontwikkeling ten dienste van de sector. Deelnemers uit de projecten participeren in deze kringen en hebben een actieve bijdrage in het proces van kennisontwikkeling. Het delen van kennis en reflectie daarop biedt tevens ondersteuning aan het ontwikkelingsproces binnen de deelnemende projecten.

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

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

⁷ Deze werklijn heeft in de tweede helft van 2007 een viertal publicaties opgeleverd waarin de inzichten vanuit de kenniskringen zijn beschreven (zie literatuurlijst) en een populariserende versie waarin de belangrijkste inzichten zijn samengevat. Op de Beroepskolom-manifestatie van november 2007 zijn de leeropbrengsten voor het voetlicht gebracht. Zie ook www.hetplatformberoepsonderwijs.nl

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

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

CONCRETE ACTIVITEITEN IN DE TWEEDE HELFT VAN 2006 EN 2007 TEN AANZIEN VAN TRANCHE 2003

1. SCHOUWING:

Na oplevering van de eindrapportages van de projecten hebben de procesmanagers van Het Platform Beroepsonderwijs in samenspraak met onderzoekers van CINOP Expertisecentrum, eindschouwingen uitgevoerd. Ze hebben achttien⁸ projecten bezocht in de periode oktober 2006 tot september 2007. De inzichten zijn in schouwingsverslagen neergelegd. Op basis van alle beschikbare bronnen over projectverloop en -resultaat is vervolgens een achttal projectbiografieën⁹ gemaakt. Daarbij is gekozen voor projecten die naar de mening van onderzoekers en procesmanagers de meest rijke leergeschiedenis hadden.

⁸ Vanwege late oplevering van de eindrapportage van één project heeft de eindschouwing bij dit project niet in 2007 kunnen plaatsvinden.

⁹ Deze biografieën zijn beschikbaar via www.hetplatformberoepsonderwijs.nl onder de desbetreffende projecten, zie ook literatuurlijst.

2. RESULTAATMETING:

Eind 2006 is gestart met de derde en laatste meting bij tranche 2003, bij in totaal achttien projecten¹⁰. In maart 2007 is de dataverzameling afgerond. De resultaten van deze meting zijn in de zomer van 2007 teruggekoppeld naar de projecten en na fiatting opgenomen in het brondocument (Hermanussen, Semeijn en De Bruijn, 2007) dat als bijlage bij deze eindrapportage beschikbaar is.

3. ADVISERING:

Eind 2006 is over alle projecten die op dat moment een eindrapportage hadden opgeleverd (negen van de achttien projecten die nog een eindrapport moesten opleveren) een second opinion gegeven over de eindresultaten.

4. KENNISKRINGEN:

De projecten uit de eerste tranche hebben in 2006, gezamenlijk met de tweede tranche projecten, geparticipeerd in vier kenniskringen. Begin 2007 hebben deze kringen hun werk afgerond. Inzichten en leermomenten zijn verwerkt in de kenniskringproducten (De Bruijn, 2007; Hermanussen en Klarus, 2007; Van den Berg en Geurts, 2007; Westerhuis, 2007; Oosthoek en Radstake, 2007). De opbrengsten vanuit de kenniskringen zijn tevens benut om het analysekader aan te scherpen om zo uitspraken te kunnen doen over de voortgang en opbrengsten van projecten (zie paragraaf 1.4).

1.4 Analyse kader

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

¹⁰ Eén project is ondergebracht bij het evaluatieprogramma van tranche 2004 (zie voetnoot 2) en bij een tweede project heeft in overleg geen resultaatmeting plaatsgevonden vanwege de afwijkende aard van het project.

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

Deze ambitie en visie vormen de basis voor het analysekader dat CINOP Expertisecentrum hanteert bij de evaluatie van de processen en opbrengsten van de innovatiearrangementen. Het analysekader gaat uit van een integrale benadering van innovatie. Innovatie raakt zowel het primaire proces (het pedagogisch-didactisch perspectief) als de secundaire/organisatorische processen (het innovatief vermogen). De beoogde resultaten (kwalificatiewinst en imago-verbetering) moeten in samenhang met deze processen in ogenschouw worden genomen. In Figuur 1.1 (pagina 11) wordt deze ‘bril’ gevisualiseerd. Het Innovatiearrangement Beroepskolom is erop gericht om nieuwe pedagogisch-didactische praktijken te realiseren via regionale samenwerking van partners in de beroepsonderwijskolom en bedrijfsleven teneinde voortijdige uitval te verminderen, doorstroom te verhogen en het imago van het beroepsonderwijs te verbeteren.

De processen en actoren zijn daarbij uitgewerkt in een achttal pijlers.

PROCESSEN: NIEUWE PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE PRAKTIJKEN

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

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

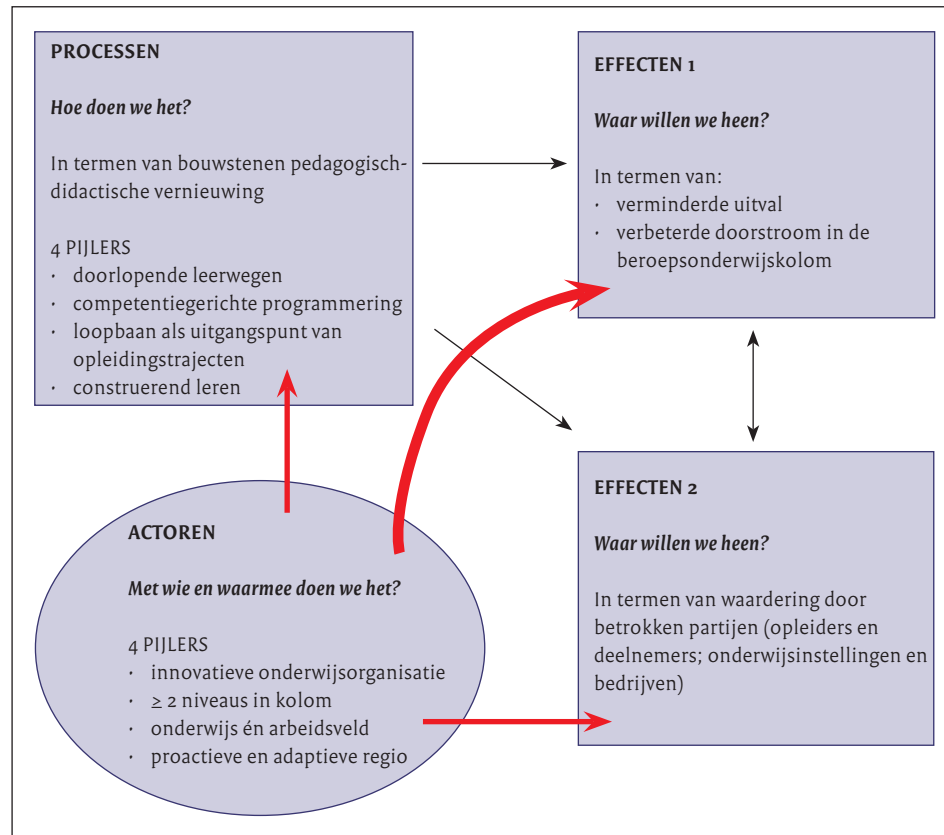
- beroepsdomein en fasering, en zachte aansluitingsaspecten zoals leerweg (dual, op de werkplek, in de onderwijsinstelling), didactiek, inhouden en pedagogische benadering.
- 2 De programma's zijn *competentiegericht*. Centrale kenmerken zijn: 'integrale programmering van inhouden', 'werkplekleren als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

ACTOREN: A) INNOVATIEF VERMOGEN VAN ONDERWIJSINSTELLINGEN

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

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

Figuur 1.1 De ambitie van het Innovatiearrangement vanuit een evaluatieve invalshoek



ACTOREN: B) INNOVATIEF VERMOGEN VAN DE REGIO

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

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

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

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

EFFECTEN

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

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

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

- 1 de aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding, in het bijzonder de flexibiliteit van de programmering, het competentiegerichte karakter van programma’s en de pedagogisch-

- didactische aanpak en de variëteit en kracht van gehanteerde leeromgevingen (pijlers 1, 2 en 3);
- 2 de competenties van de (afgestudeerde) deelnemer, onderscheiden naar drie schillen die om elkaar heen liggen met als kern beroepsidentiteit (internalisering habitus van de beroepspraktijk), daaromheen responsief, breed vakmanschap en daaromheen life skills. Deze waarderingscategorie is toegevoegd als concretisering van kwalificatiewinst in kwalitatieve zin op individueel niveau;
 - 3 het innovatief vermogen en de transparantie van de onderwijsinstelling (pijler 5 en 6);
 - 4 het adaptief vermogen van de regio (pijler 8) met een toegevoegde indicator 'nieuwe werkgelegenheid' als concretisering van kwalificatiewinst in termen van het kwalitatieve resultaat op regionaal niveau;
 - 5 co-makenschap tussen onderwijs en bedrijfsleven (pijler 7);
 - 6 educatief partnerschap tussen onderwijsinstellingen in de beroepsonderwijskolom (pijler 1).
- In het brondocument (bijlage bij dit rapport, zie paragraaf 1.5) is een verantwoording gegeven van de uitwerking van deze waarderingscategorieën in indicatoren en vragen. Ook is in het brondocument een overzicht van antwoorden opgenomen, waarbij tevens een indruk wordt gegeven van de concrete vragen die gesteld zijn aan de verschillende partijen.

EEN VERSCHERPT ANALYSEKADER

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

Uit de reeks indicatoren zijn zes innovatiedimensies gedestilleerd¹¹:

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

¹¹ Zie het brondocument voor een verdere toelichting, Hermanussen, Semeijn en De Bruijn, 2007.

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

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

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

1.5 Leeswijzer

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

Het algemene deel bestaat uit vier hoofdstukken. Na dit inleidende hoofdstuk over het kader en de aanpak van de evaluatie, wordt in twee hoofdstukken een beeld geschetst van Innovatiearrangement 2003 op een aantal kerngegevens uit het analysekader. In hoofdstuk 4 worden de bevindingen samengevat en gewaardeerd.

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

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

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

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

In hoofdstuk 2 worden de bouwstenen geleverd voor beantwoording van de vragen over de vormgeving. Het hoofdstuk heeft daarbij een tweeledig doel, namelijk voorbeelden van *good practice* te laten zien uit het werk van tranche 2003 én een analyse te maken van de vormgevingsresultaten. De toon van dit hoofdstuk is daarom tegelijkertijd optimistisch (de potentie laten zien van ontwikkelde praktijken) en kritisch (zijn vormgevingsdoelen bereikt?). Hoofdstuk 3 richt zich op beantwoording van effectvraag 5 en 6 en geeft een opmaat voor beantwoording van de laatste vraag. Hoofdstuk 4 gebruikt de bouwstenen om een systematisch antwoord te formuleren op dit zevental vragen.

Het brondocument dat als aparte bijlagenbundeling¹² wordt uitgebracht, bestaat uit:

- 1 Afzonderlijke projectschetsen van achttien projecten uit tranche 2003. De projectschets is de presentatie van de verzamelde gegevens in het kader van de effectmeting (in-, door- en uitstroomgegevens en de resultaten van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*). In de schetsen wordt gerapporteerd over de derde meting waarbij een vergelijking wordt gemaakt met de resultaten van de eerste en tweede meting. De schetsen zijn als afzonderlijke rapportages teruggekoppeld naar de projecten.
- 2 Verantwoording van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* voor wat betreft de uitwerking van waarderingscategorieën in indicatoren en vragen en de homogeniteit van de gehanteerde schalen per indicator.
- 3 Inhoudelijke beschrijving van de innovatiedimensies op basis waarvan de projecten van tranche 2003 ingedeeld zijn in clusters, een verantwoording van de gehanteerde scoringsmethode en een overzicht van de positionering van de projecten in de clusters.
- 4 Een overzicht van de onderzoekspopulatie voor de effectmeting, de gerealiseerde respons en de redenen voor non-respons.
- 5 Een overzicht van de antwoorden van alle partijen per indicator van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* voor alle projecten gezamenlijk. Per kenmerk (indicator) zijn steeds ter illustratie enkele vragen uit de vragenlijsten opgenomen.
- 6 Gedetailleerde tabellen behorend bij hoofdstuk 3 van voorliggend eindrapport waaronder de verschillen in antwoorden per indicator van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*, per respondentengroep en per cluster projecten.

¹² Hermanussen, J., Semeijn, J. en Bruijn, E. de (2007). *Brondocument. Bijlage bij de eindrapportage over Innovatiearrangement 2003*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).

Processen en actoren: een beeld van praktijken

2

Nu de eerste tranche projecten uit het Innovatiearrangement Beroepskolom is afgerond, kijken we in dit hoofdstuk terug op een aantal voorbeelden en leeropbrengsten. De ambities van het Innovatiearrangement bij de start in 2003 werpen de vraag op of er inderdaad nieuwe pedagogisch-didactische praktijken zichtbaar zijn geworden en of deze vertaling vinden in organisatorische veranderingen. Krijgt de samenwerking in de onderwijsskolom en met het bedrijfsleven vorm? En vindt die eventuele versterkte samenwerking zijn weerslag in gezamenlijke leerarrangementen? Dit hoofdstuk beantwoordt deze vragen door een beeld te schetsen van praktijken in de vorm van typeringen, voorbeelden, procesverloop en meer analytisch van factoren die aan de innovaties hebben bijgedragen.

De praktijken worden beschouwd door de bril van het in het vorige hoofdstuk gepresenteerde analysekader. Zoals beschreven in paragraaf 1.4 is die bril ingedikt tot een zestal innovatiedimensies, die samen de kernambities van de vormgeving van het Innovatiearrangement Beroepskolom weergeven. Zo kunnen de resultaten van Innovatiearrangement 2003 scherper getypeerd worden.

Met de innovatiedimensies als kapstok bespreekt paragraaf 2.1 de vormgeving van de primaire processen, paragraaf 2.2 de vormgeving van de samenwerking tussen de onderwijspartners en de samenwerking tussen onderwijspartners en bedrijfsleven (tertiaire processen) en paragraaf 2.3 de vormgeving van het innovatieproces, in termen van organisatie-innovatie en project-aanpak (secundaire processen). Paragraaf 2.4 ten slotte vat de bevindingen samen. Uit de slotanalyse van de praktijken blijkt dat slechts circa een derde van de projecten de vormgevingsambities heeft waargemaakt.

2.1 Processen

De ambitie van het Innovatiearrangement is om nieuwe pedagogisch-didactische praktijken te realiseren via regionale samenwerking in de beroepsonderwijskolom en met het bedrijfsleven. Deze paragraaf schetst een beeld van de mate waarin de projecten deze nieuwe praktijken hebben vormgegeven en illustreert dit met praktijkvoorbeelden.¹³

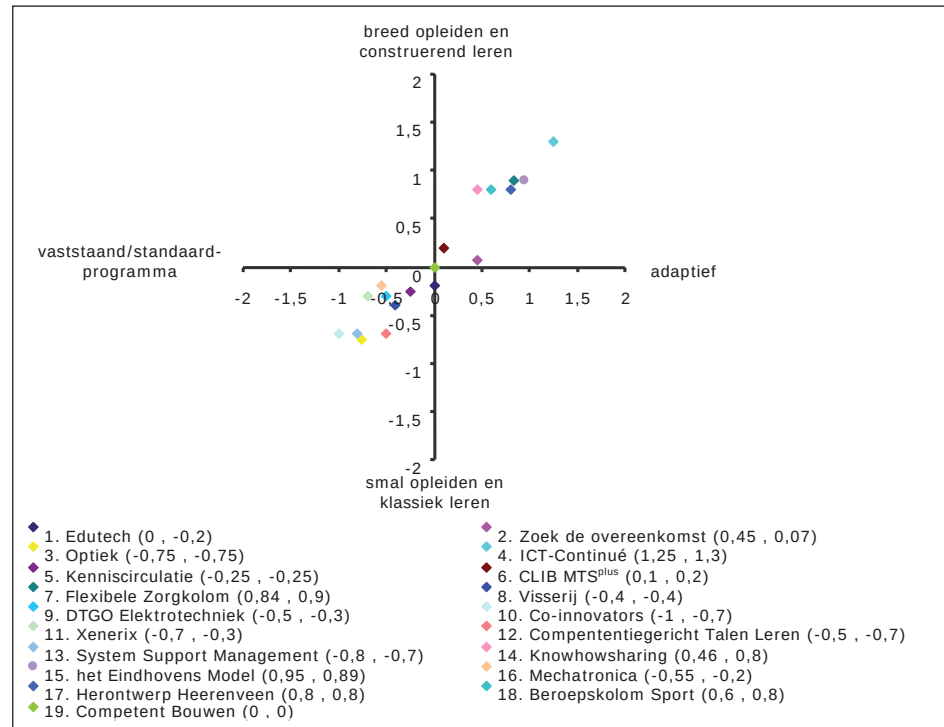
Maatwerk van primaire processen kent twee dimensies (vergelijk De Bruijn, 2007; Hermanussen en Klarus, 2007). De eerste dimensie betreft de inhoud van de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken met uitgangspunten en doelen van construerend leren en opleiden. Kenmerken van deze inhoudsdimensie zijn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

2.1.1 De projecten getypeerd

Figuur 2.1 typeert de projecten wat betreft de primaire processen op inhoud (verticale ofwel y-as) en aanpak (horizontale ofwel x-as). Wat opvalt is dat de projecten die zich ontwikkelen in de richting van breed opleiden en construerend leren (hoge score op de y-as) dat ook in hun aanpak zichtbaar maken (hoge score op de x-as). Met andere woorden projecten die qua doelen en uitgangspunten breed opleiden en construerend leren voorstaan, maken dit ook consequent zichtbaar in hun aanpak. Meestal is de aanpak echter minder ver uitgekristalliseerd dan men qua doelen en uitgangspunten zou kunnen verwachten.

¹³ Op basis van het werk uit twee kenniskringen (zie De Bruijn, 2007; Hermanussen en Klarus, 2007) en de biografieën van een aantal projecten uit deze eerste tranche (zie literatuurlijst).

Figuur 2.1: Innovatiematrix: Mate van maatwerk



2.1.2 Pedagogisch-didactische processen

INHOUD VAN MAATWERKTRAJECTEN

Hoewel alle projecten elementen bevatten van de ideaaltypische vorm van maatwerk op inhoud in de zin van 'breed opleiden en construerend leren', is er tussen de projecten sprake van verschillen in de mate waarin dat vorm krijgt. De analyse van de projecten laat zien dat ongeveer de helft (acht van de negentien projecten) een positief resultaat kent op deze inhoudsdimensie. De projecten *ICT-Continu *, *Flexibele Zorgkolom*, *het Eindhovens Model*, *Knowhowsharing*, *Herontwerp Heerenveen* (FC-XL) en *Beroepskolom Sport Groningen* scoren het hoogst op deze pool, terwijl *Optiek*,

Co-innovators, System Support Management en Competentiegericht Talen Leren het hoogst scoren op de tegenpool ‘smal opleiden en klassiek leren’. De andere projecten bevinden zich ertussenin.

Twee voorbeelden van *good practice* illustreren hieronder hoe projecten de primaire processen in de betekenis van construerend leren en opleiden vormgeven (*Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* en *ICT-Continuë*).

Leren in de praktijk als voertuig voor de ontwikkeling van de deelnemer

In het project *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* is het leren in de praktijk als voertuig voor de ontwikkeling van de deelnemer tot uitgangspunt van de ontwikkelde onderwijspraktijk genomen. Prestaties zijn de bouwstenen van het programma en het leertraject van de deelnemer. Een prestatie is een realistische opdracht van buiten de school, geformuleerd door het bedrijfsleven of andere maatschappelijke organisaties. Hiermee wordt invulling gegeven aan *competentiegerichte opleidingstrajecten*.

Een tweede uitgangspunt van de ontwikkelde onderwijspraktijk is dat de leervraag van de cursist het opleidingstraject bepaalt: “Waar wil ik naartoe, waar ben ik goed in, waarin zou ik goed willen zijn?”.

De keuzes die cursisten maken, geven richting aan het traject. Dit uitgangspunt geeft vorm aan *zelfsturing van de deelnemer*.

Uitgangspunt bij de *rol van de docent* is dat deze het *traject van de cursist volgt*. Vanuit dit perspectief is de docent ontwikkelaar van leersituaties, beoordelaar samen met het bedrijfsleven, instructeur van vaardigheden, keuzebegeleider en coach. Hij of zij stelt vragen, stimuleert samenwerking, doet aan ‘theorie-overdracht’ en confronteert met andere situaties. De docent voegt dus heel duidelijk iets toe, dat zorgt voor versnelling en verdieping.

Het arrangement werkt ten slotte vanuit het principe van *construerend leren*: het werken en leren in de praktijk en de reflectie daarop biedt de cursist de ruimte om te ontdekken waar zijn of haar kwaliteiten en ambities liggen. Daarbij wordt de leercyclus ‘actie-reflectie-verdieping-verankering’ gevolgd.

‘Producerend leren’ is leidend voor competentieontwikkeling van studenten

Ook in het project *ICT-Continuë* is competentiegericht leren uitgangspunt voor de ontwikkelde nieuwe onderwijspraktijk. Er is een set van 21 competenties vastgesteld die door de deelnemende partijen als leidraad wordt gebruikt voor het opstellen van het onderwijsprogramma voor vmbo, mbo en hbo. Voor de ontwikkeling van deze competentieset is aansluiting gevonden bij het ict-beroepenveld. Het onderwijsconcept ‘producerend leren’ is leidend voor de competentieontwikkeling van de studenten. In de opleidingen waar gewerkt wordt volgens dit concept, voeren studenten opdrachten/projecten uit in een reële ict-context. Studenten kiezen (in overleg met de docenten) een reële opdracht die is aangemeld door een van de aangesloten bedrijven. Bij deze opdrachten waakt de school over de leeraspecten. De opdracht moet twee richtingen hebben: product voor het bedrijf, leermomenten voor de studenten. Deze manier van werken vereist een nauwere samenwerking dan voorheen met het regionale bedrijfsleven. Pedagogisch-didactisch ligt de nadruk op het vertalen van de pragmatische mbo-aanpak naar de analytische hbo-aanpak. Studenten en coaches blijken veel van elkaars aanpak te leren. Het aanbod aan projecten is in drie jaar tijd flink uitgebreid. Het bedrijfsleven wordt steeds intensiever betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering. Eerder gebruikte reële projecten zijn aangepast tot simulatieprojecten. Studenten werken zowel binnen de opleiding als binnen bedrijven zelfstandig aan het verwerven van de benodigde competenties.

In de vmbo-scholen is geen aparte ict-richting geprogrammeerd. Toch is er binnen het vmbo een stap gemaakt in de ontwikkeling van een leerlijn gericht op vier competenties. In deze leerlijn werkt het bedrijfsleven actief mee aan het vormgeven van de onderwijsinhoud. De studenten werken aan hun competentieontwikkeling middels realistische en reële projecten, waarbij bedrijven opdrachtgever zijn.

MAATWERK OP AANPAK: FACILITERING VAN DE LEER- EN ONTWIKKELINGSPROCESSEN

Uitgangspunt van het Innovatiearrangement is een adaptieve manier van stimuleren en ondersteunen van het leerproces van de deelnemers (De Bruijn, 2006). De negen projecten die positief scoren op de inhoud van de primaire processen in de zin van breed opleiden en construerend leren, laten ook een positieve uitkomst zien op een adaptieve aanpak. De projecten *ICT-Continuë*, *het Eindhovens Model*, *Flexibele Zorgkolom* en *Herontwerp Heerenveen(FC-XL)* scoren het hoogst op deze aanpak. *Beroepskolom Sport Groningen* en *Knowhowsharing* scoren op de aanpak iets lager dan op de inhoud. Hoewel in deze projecten al veel praktijk zichtbaar is in de uitwerking van de doelen en uitgangspunten rondom de primaire processen, is de vernieuwing van de pedagogisch-didactische aanpak nog wat beperkter. Verder zien we dat de projecten *Optiek*, *Co-innovators*, *System Support Management* en *Xenerix* nog relatief meer werken volgens een vaststaande standaardaanpak dan een adaptieve aanpak.

Het voorbeeld hieronder laat zien hoe die adaptiviteit qua aanpak er uit kan zien.

Loopbaanbegeleiding bij het werken met scripts

De deelnemers in *het Eindhovens Model* zijn ingedeeld in stromen van 75 deelnemers. Voor elke stroom zijn vier tot zes coaches beschikbaar die de deelnemers inhoudelijk begeleiden bij het werken aan de scripts. Docenten zijn gekoppeld aan twee tot vier scripts. Een van de praktijkopleiders in het project typeert de coaching als volgt: *“’s Ochtends bespreek ik met de leerlingen de werkzaamheden voor die dag door en tegen sluitingstijd van de winkel evalueren we hoe het gegaan is. Tussendoor laat ik regelmatig mijn gezicht zien, om te kijken hoe het gaat, om te polsen of er dingen zijn waar ze tegen aanlopen. Is dat het geval, dan laat ik ze eerst zelf nadenken over een oplossing. Natuurlijk geef ik aanwijzingen zodra ik merk dat ze er zelf niet uitkomen. Hoe vaak ik langs loop, hangt helemaal af van de situatie en de leerling. Bij niveau 2-leerlingen loop ik doorgaans vaker langs dan bij leerlingen van niveau 4. Maar ook op dat niveau zie je verschillen tussen leerlingen. De ene persoon heeft duidelijk meer begeleiding nodig dan de andere.”*

De loopbaan van de deelnemer krijgt vorm in zogenaamde loopbaangroepen. Elke groep (maximaal acht deelnemers) heeft een eigen loopbaanbegeleider die met hen een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) opstelt voor een half jaar en de algehele voortgang doorspreekt. De groep komt wekelijks op een vast moment bij elkaar.

Studenten vullen hun portfolio, via het werken aan scenario's, met bewijzen dat ze voldoen aan de eisen die geformuleerd zijn in de scripts. Hun portfolio bepaalt of ze gereed zijn voor het afleggen van de meesterproef die gekoppeld is aan de gekozen beroepskwalificatie. De mentor of loopbaanbegeleider begeleidt de student in het afleggen van deze route. Docenten doen de eindbeoordeling. Hierbij is ook een praktijkvertegenwoordiger betrokken.

2.1.3 Samenvatting

De secundaire analyse van de primaire processen op de inhoudsdimensie toont geen overwegend positief beeld van de projecten aan het einde van hun projectperiode. Slechts acht van de negentien projecten scoren positief hierop. Daaruit kunnen we concluderen dat minder dan de helft van de projecten de inhoud van opleidingstrajecten expliciet richt op de ontwikkeling van breed vakmanschap en loopbaanzelfsturing gekoppeld aan ontwikkeling van de beroepsidentiteit. Deze projecten gaan uit van doorlopende leer- en ontwikkelingslijnen, waarbij individuele trajecten worden ingebed in groepstrajecten en die competentiegericht geprogrammeerd zijn. Wel zien we bij meerdere projecten gerichte aanzetten in positieve richting om alsnog de omslag van smal opleiden en klassiek leren naar breed leren en opleiden te maken. Maar een aantal projecten blijft steken in het concreet vormgeven van de ambities ten aanzien van de inhoud van opleidingstrajecten.

Ook op de aanpakdimensie is bij minder dan de helft van de projecten sprake van een ontwikkelings- en vraaggerichte aanpak waarin sprake is van actief, uitdagend en authentiek leren en opleiden. Bij deze projecten geldt tot op zekere hoogte dat de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen als uitgangspunt wordt genomen en dat de aanpak toegesneden is op de individuele ontwikkelbehoeften en kenmerken van die leerlingen. Ook worden in deze projecten individuele trajecten in een levensechte context ingebed in groepstrajecten die tot interactief sociaal leren uitnodigen. Verder is sprake van geïntegreerde programmering die ontwikkelingsgericht zijn opgebouwd.

De acht projecten die positief scoren op de eerste dimensie (maatwerk op inhoud), scoren in de regel ook positief op de tweede dimensie (maatwerk op aanpak). Ruim de helft van de projecten laat echter weinig beweging zien in de pedagogisch-didactische processen, terwijl ze dat bij aanvang van de projectperiode wel ambieerden. Dit zijn voor het merendeel die projecten die ook in 2004 en 2005 niet sterk vorderden op dit vlak. Wellicht komt de verandering in de primaire processen ook niet echt van de grond, omdat er onvoldoende inbedding is in een al lopend en fundamenteel innovatieproces in de organisatie.

2.2 Actoren

De onderliggende ambitie van het Innovatiearrangement is dat de beoogde primaire processen tot stand komen via samenwerking tussen partijen in de beroepskolom en via regionale verankering in de vorm van samenwerking tussen onderwijspartners en andere partijen in de regio (bedrijfsleven/instellingen). Daarmee vormt het regionale perspectief een centraal handelingskader voor de vormgeving van de primaire processen. In het analysekader in hoofdstuk 1 is dit aangeduid als het innovatief vermogen van de regio.

Deze paragraaf schetst een beeld van de mate waarin de projecten de externe samenwerkingsrelaties vormgeven, aangevuld met praktijkvoorbeelden over de wijze waarop men dit doet.¹⁴

¹⁴ Op basis van het werk van twee kenniskringen (De Bruijn, 2007; Westerhuis, 2007) en de biografieën van een aantal projecten uit deze eerste tranche (zie literatuurlijst).

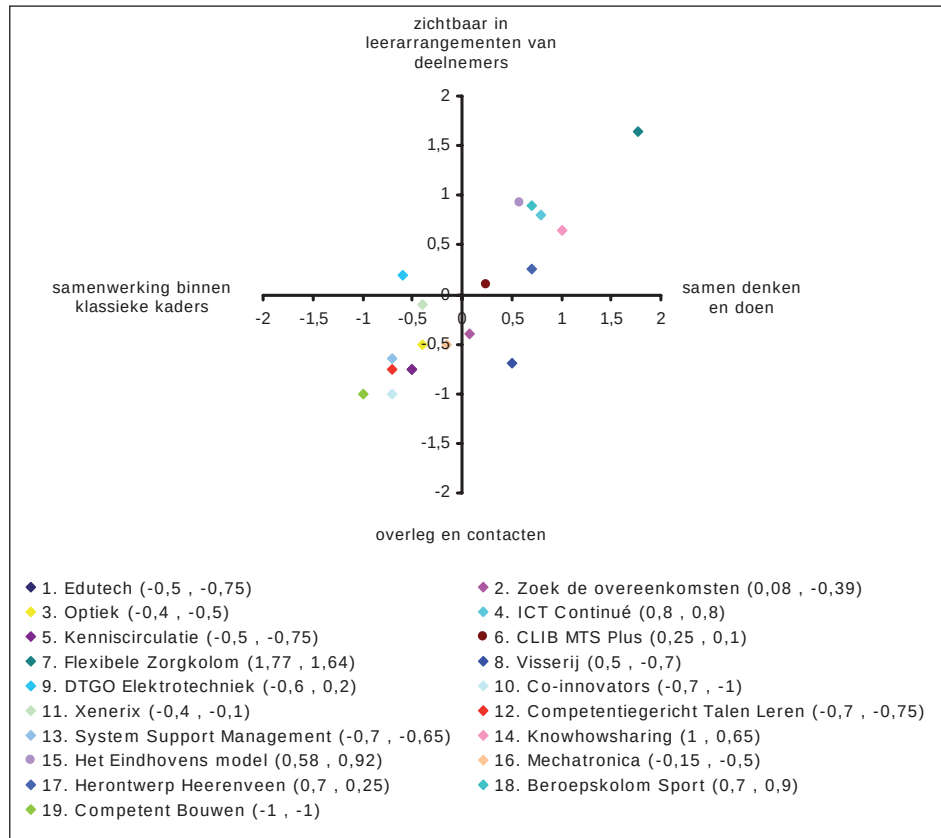
Om de mate van samenwerking zichtbaar te maken is een tweede innovatiematrix toegepast die ook gebruikt is in het jaarrapport 2005 om de aard van de samenwerking zichtbaar te maken (zie De Bruijn en Hermanussen, 2006). In deze matrix zijn twee samenwerkingsvormen onderscheiden: de samenwerking in de onderwijskolom (verticale ofwel y-as) en de samenwerking tussen onderwijs en andere partners in de regio (bedrijven/instellingen) (horizontale ofwel x-as). Bij de *externe samenwerking tussen de onderwijspartners in de kolom* staat de hoge pool voor 'structurele samenwerking die zichtbaar wordt in leerarrangementen van deelnemers', terwijl de lage pool staat voor 'overleg en contacten'. Bij de *externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven* staat de linkerpool voor 'samenwerking binnen klassieke kaders' en de rechterpool voor 'samen denken en doen'. Binnen de klassieke kaders ligt het primaat van het opleidingstraject bij de onderwijsinstelling en levert het bedrijfsleven een bijdrage. Bij 'samen denken en doen' zijn de opleidingstrajecten een coproductie tussen onderwijs en bedrijfsleven, waarbij partijen uiteraard hun eigen verantwoordelijkheid en rationale kennen.

2.2.1 De projecten getypeerd

Figuur 2.2 positioneert de projecten op de mate van externe samenwerking tussen de instellingen in de onderwijskolom (y-as) en op de externe samenwerking met bedrijven en andere instellingen in de regionale omgeving (x-as).

Opmerkelijk is dat samenwerking in de beroepskolom bijna in alle gevallen samengaat met samenwerking tussen onderwijs en andere regionale instellingen. Wel blijkt de samenwerking met het bedrijfsleven in de zin van samen denken en doen met bedrijfspartners wederom (ook het geval in 2005) iets sterker te zijn dan de samenwerking tussen de onderwijsinstellingen in de onderwijskolom. Uit Figuur 2.2 is af te leiden dat de projecten van tranche 2003 verdeeld kunnen worden in projecten die op beide aspecten meer of minder samenwerken en dat er projecten zijn die op beide aspecten niet of nauwelijks samenwerken. Er zijn slechts drie projecten (*DTGO Elektrotechniek*, *Zoek de overeenkomsten* en *Visserij*) die slechts met één soort partner samenwerken.

Figuur 2.2 Innovatiematrix: Mate van externe samenwerking



2.2.2 Actoren: naar proactieve samenwerkingsverbanden

In de Jaarrapportage 2005 (De Bruijn en Hermanussen, 2006) werd duidelijk dat de samenwerking tussen de onderwijspartners vergeleken met de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven op dat moment, halverwege de projectperiode, nog weinig tastbaar was op het niveau van de leerarrangementen van de deelnemers. Circa de helft van de projecten scoort dan nog negatief op de ‘samenwerking in de kolom’.

EXTERNE SAMENWERKING IN DE ONDERWIJSKOLOM

Net als halverwege de projectperiode blijkt ook na afloop van de projecten dat *Flexibele Zorgkolom* het hoogste scoort op de samenwerking in de kolom. Hoewel in mindere mate, is ook bij *Beroepskolom Sport Groningen*, *ICT-Continuë* en *Knowhowsharing* sprake van samenwerking in de kolom, zowel halverwege als aan het eind van de projectperiode. Bij *Optiek* lijkt de positieve trend te stagneren. Dit project scoorde halverwege de projectperiode nog positief op deze dimensie (De Bruijn en Hermanussen, 2006), maar in 2006 bevindt het zich aan de negatieve zijde. *Het Eindhovens Model en Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* hebben de samenwerking juist verder ontwikkeld.

Wat opvalt is dat ook aan het einde van de projectperiode nog steeds een aanzienlijk deel van de projecten er niet in geslaagd is om de samenwerking in de onderwijskolom tot op het niveau van de leerarrangementen van de deelnemer vorm te geven. Bovendien zijn de aantallen deelnemers die aan de leerarrangementen deelnemen in het laatste jaar van de projectperiode nauwelijks gestegen, wat betekent dat van opschaling weinig sprake is.

Hierna illustreren twee voorbeelden van *good practice* (*Flexibele Zorgkolom* en *Herontwerp Heerenveen [FC-XL]*), hoe de partners de externe samenwerking in de onderwijskolom vormgeven.

Structurele samenwerking in de beroepsonderwijskolom

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

De samenwerking met het vmbo richt zich op een combinatie van harde en zachte aspecten binnen een integrale aanpak. Er wordt veel werk gemaakt van het vloeiend maken van de harde cesuur op de breuklijnen van de kolom. Voor de overstap van het vmbo naar het mbo wordt proefondervindelijk onderzocht of de combinatie van een doorstroomportfolio en het afleggen van een juniorproef (in november van het vierde jaar) en een meesterproef (in april van het vierde jaar) een goede werkwijze is. De prestaties op de junior- en de meesterproef worden gebruikt om het competentieprofiel op de doorstroomlijnen compleet te maken. De presentatie van het portfolio eind vierde jaar aan de mbo-docent vervangt de intake. Met de juniorproef wordt tussentijds aangegeven waar de leerling staat, de meesterproef (proeve van bekwaamheid) betreft de voorlopige eindsituatie (vanuit het vmbo gezien) respectievelijk de beginsituatie (vanuit het mbo gezien). Bij de beoordelingen worden systematisch mbo-docenten betrokken.

Verder maken de vmbo-leerlingen op tal van manieren kennis met de aanpak op het mbo, de sfeer op het mbo en de aard van de beroepssector. Twee vmbo-scholen hebben het onderwijsconcept van het roc volledig geadopteerd. Voor de samenwerking tussen mbo en hbo staat een dergelijke integrale aanpak nog in de kinderschoenen.

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

Samen leren in de beroepsonderwijskolom

In het project *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* wordt samengewerkt met het vmbo en hbo in de regio. Het streven is om de beroepsonderwijskolom vorm te geven door overall hetzelfde leerconcept toe te passen én om de prestaties zo veel mogelijk door heteroogeen samengestelde groepen cursisten te laten uitvoeren. De ontwikkelde (en verder uit te werken) opleidingspraktijk is te beschouwen als een integrale aanpak waarin het ontwikkelingstraject van de deelnemer vanaf 14 jaar het uitgangspunt vormt.

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

Zoals de voorbeelden laten zien, werken enkele projecten uit tranche 2003 op verschillende fronten tegelijk aan het realiseren van doorlopende leerwegen. De meeste projecten hebben wel de ambitie om de harde (structurele en organisatorische) kanten van aansluiting te realiseren, maar de winst zit vooralsnog aan de zachte (culturele en pedagogische) kant. Wel worden pogingen ondernomen om nieuwe ervaringen en verworvenheden een plaats te geven in de programmastructuur en de organisatie van de opleidingstrajecten (De Bruijn, 2007).

We kunnen uit het voorafgaande concluderen dat enkele projecten al een eindje op weg zijn in het vormgeven van goed aansluiten. Maar tegelijkertijd wordt duidelijk dat niet alle segmenten van de kolom in een project in dezelfde richting en hetzelfde tempo werken. Vaak zijn wel allerlei regelzaken en programmatische kwesties voor elkaar, maar nog niet een gelijk-gestemdheid in de aanpak met de deelnemers.

EXTERNE SAMENWERKING TUSSEN ONDERWIJS EN BEDRIJFSLEVEN

Het Jaarrapport 2005 (De Bruijn en Hermanussen, 2006) concludeert, dat in tegenstelling tot de stand van zaken een jaar daarvoor, alle projecten op een enkele uitzondering na (*Edutech*) de externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven vlot trekken.

Aan het einde van de projectperiode scoort bijna de helft van de projecten positief op de externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. Met name *Flexibele Zorgkolom*, *Knowhowsharing*, *ICT-Continuë*, *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* en *Beroepskolom Sport Groningen* springen er na een jaar doorontwikkeling bovenuit. Deze projecten geven invulling aan een onderwijsconcept dat de klassieke kaders van beroepspraktijkvorming overstijgt.

Intensieve samenwerking met zorginstellingen

In het project *Flexibele Zorgkolom* zijn de regionale zorginstellingen betrokken geweest bij het opstellen van de leer- en ontwikkellijnen in het mbo. Docenten en vertegenwoordigers uit de instellingen hebben op ontwerpdagen gezamenlijk deze leer- en ontwikkellijnen bepaald en vervolgens van gedrags-indicatoren voorzien. Verder hebben de zorginstellingen via werkgroepen een inbreng gehad bij de uitwerking van competenties en gedragsindicatoren alsmede de beoordeling daarvan, bij de concretisering van de EVC-procedure en de ontwikkeling van het Portfolio en bij de ontwikkeling van een digitaal bpv-werkboek. Ook praten vertegenwoordigers van de zorg- en welzijnsinstellingen mee in een zogenoemde regiegroep, waarin plannen, rapportages en knelpunten besproken worden. De begeleiding van de deelnemers is in de zorginstellingen op een intensieve wijze aangepakt. Verder is er op verzoek van de zorginstellingen een scholingstraject voor de praktijkopleiders ontwikkeld en een leertraject met voorlichting, training en aandacht voor de implementatie. De voorlichting en trainingen zijn verzorgd door het Horizon College. De training had als thema ‘coach de coach’. Praktijkopleiders werden onderricht in het geven van coaching aan de praktijkbegeleiders.

NAAR EEN PROACTIEVE KENNISINFRASTRUCTUUR

Een proactieve kennisinfrastructuur veronderstelt een lerende regio waarin regionale kenniscirculatie vanzelfsprekend, dynamisch en systematisch is en waarbij sprake is van een hoog adaptief vermogen bij partijen als het gaat om veranderingen (Westerhuis, 2007). Er is dan per definitie sprake van een twee- of meerzijdige relatie die meerdere partijen iets oplevert. Een aantal projecten (*Co-innovators*, *Kenniscirculatie*, *ICT-Continuë* en – meer impliciet – *Knowhowsharing*, *Optiek*, *Flexibele Zorgkolom* en *Beroepskolom Sport Groningen*) heeft dit streven als doel genoemd, maar erkent halverwege de projectperiode dat dit een langere termijn streven is (De Bruijn en Hermanussen, 2006). Zij willen de samenwerking duurzaam maken en verankeren. Niet alleen door het in stand houden van de huidige opbrengsten van het project (samenwerken in het uitvoeren van opleidingen), maar ook door het verbreden van de samenwerking. Voor de

overige projecten was het concept van een proactieve kennisinfrastructuur meer een inspirerend concept dan een doel.

Aan het eind van de projectperiode is bij nagenoeg alle projecten een concrete praktijk van een proactieve kennisinfrastructuur nog niet veel dichterbij gekomen. De conclusie halverwege de projectperiode dat “(...) de slag naar het inrichten van een relatienetwerk waarin de randen van de innovaties worden opgezocht en waarin onderwijsinstellingen niet alleen kennis ontwikkelen bij de deelnemers, maar ook nieuwe kennis ontwikkelen en dus ‘kennisleverancier van het bedrijfsleven worden’ nog gemaakt moet worden” (De Bruijn en Hermanussen, p. 20), blijft daarmee gehandhaafd.

Een derde belanghebbende partij werkt positief op de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven

Het project *ICT-Continuë* is een voorbeeld waarin door tussenkomst van een derde partij, in dit geval de gemeente die er belang bij heeft een gemeentelijk ict-profiel neer te zetten, de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven positief beïnvloed heeft. Dan is een netwerk geen doel maar een middel. Dit project is een voorbeeld van een basis voor langdurige zichtbaarheid. De samenwerking heeft erin geresulteerd dat het onderwijs en de lokale ict-bedrijven samen een aantal voorzieningen hebben ingericht. Alle partijen gaan ervan uit dat het samen gebruiken van die voorzieningen de samenwerking verankert, voor alle betrokkenen meerwaarde oplevert, maar ook nieuwe dynamiek geeft. In de feitelijke samenwerking worden nieuwe ideeën geboren en gemeenschappelijk gebruik van voorzieningen leidt tot verdere integratie van – of een andere taakverdeling tussen – organisaties.

2.2.3 Samenvatting

Net als halverwege de projectperiode, is aan het einde van de projectperiode de externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven sterker ontwikkeld dan de externe samenwerking in de onderwijskolom. Wanneer we de externe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven sec bekijken, kunnen we concluderen dat bijna de helft van de projecten de samenwerking verder heeft gebracht dan de klassieke kaders van de beroepspraktijkvorming. De andere helft van de projecten weet aan het einde van de projectperiode de ambities in de samenwerkingspraktijken nog niet te realiseren. Ook concrete praktijken van een proactieve kennisinfrastructuur tekenen zich nog niet helder af.

Opvallend is dat de projecten die hun ambities ten aanzien van de primaire processen in zekere mate weten te realiseren, dat ook meestal doen als het gaat om de externe samenwerking in de onderwijskolom en tussen onderwijspartners en bedrijfsleven. Deze processen lijken elkaar daarmee in positieve zin te versterken, maar ook in negatieve zin.

2.3 Innovatieproces

Een belangrijke voorwaarde voor het beklijven van innovaties is de verankering van de nieuwe primaire processen in de organisatieprocessen van de instelling (Den Boer, Geerligs en Nieuwenhuis, 2004). Deze paragraaf, die uit twee delen is opgebouwd, schetst hiervan een beeld. Paragraaf 2.3.1 laat zien in welke mate de primaire processen zijn verankerd in de organisatieprocessen in de instelling. In een derde innovatiematrix worden de projecten gepositioneerd, enerzijds op de mate van inhoudelijke aansturing en anderzijds op de mate van inbedding van de primaire processen in de organisatie. Voorbeelden uit de projecten laten zien hoe men daar in de praktijk handen en voeten aan geeft.¹⁵ Paragraaf 2.3.2 geeft een beeld van de gehanteerde projectaanpak. Daarbij komen hefbomen en leermomenten in beeld.

2.3.1 Organisatie-innovatie

Het innovatief vermogen van de onderwijsinstelling is in het raamwerk in hoofdstuk 1 als pijlercategorie gebruikt om de verankering van de nieuwe primaire processen in de organisatieprocessen van de instelling te benoemen. Om de projecten te typeren is een derde innovatiematrix ontwikkeld die twee dimensies omvat. De eerste dimensie staat voor de inhoudelijke aansturing van de innovaties en de andere voor inbedding en verankering. Bij de *inhoudelijke (verticale) dimensie* staat de hoge pool voor ‘visionair’ en de lage pool voor ‘instrumenteel’. Kenmerkend voor de inhoudelijke sturing is het al dan niet hebben van een ‘inspirerend concept’. Een inspirerend concept levert leercontext en leervragen en daagt uit tot leren en tot reflectie op ervaringen. Het gaat er hierbij om in hoeverre sprake is van een richtinggevende visie en zo ja, of deze in lijn is met de instellingsbrede visie op leren en organiseren. Daarbij is de

¹⁵ Op basis van het werk van de kenniskring *Leren van Innoveren* (Van den Berg en Geurts, 2007) en de biografieën van een aantal projecten uit deze eerste tranche (zie literatuurlijst).

vraag relevant of deze visie inspireert en uitdaagt tot het in praktijk brengen van de visie. Bij de *faciliterende (horizontale) dimensie* gaat het om de inbedding/verankering van de innovatie in de organisatie. Daarmee wordt antwoord gegeven op de vraag hoe een inspirerend concept, eigenaarschap/draagvlak, een professionele aanpak, prestaties en leren in de werkorganisatie een zichtbare vertaling vindt in de werkorganisatie en het hrd-beleid (Van den Berg en Geurts, 2007).

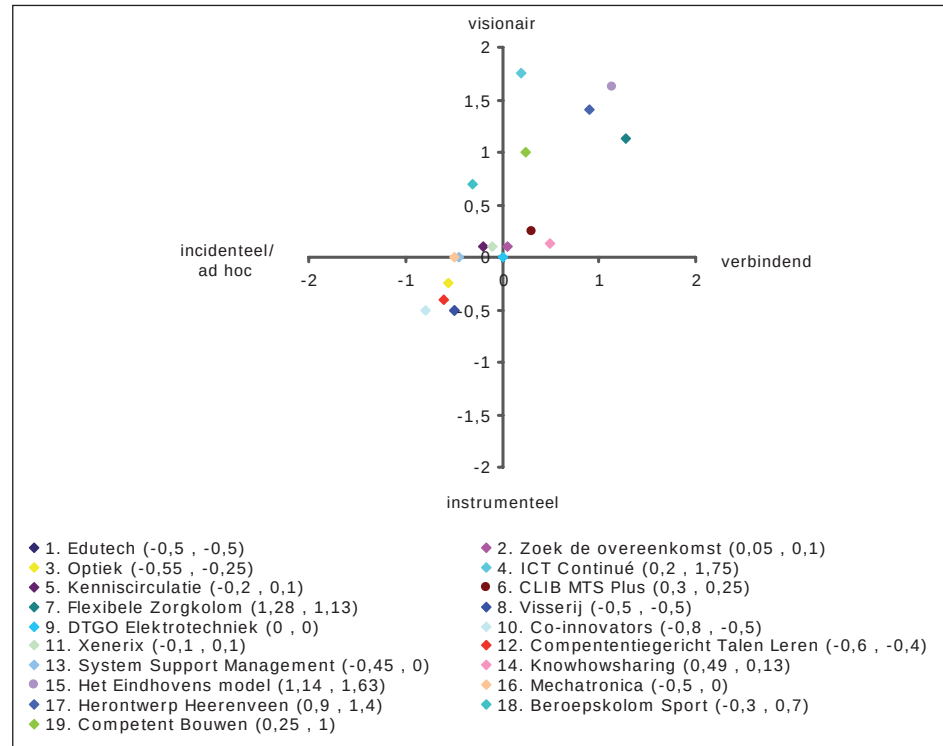
In de rapportage over de stand van zaken halverwege de projectperiode (De Bruijn en Hermanussen, 2006) werd geconstateerd dat robuustheid van de verandering in de primaire processen samenhangt met de mate waarin de organisatie kantelt van aanbodgericht naar vragend en lerend. Dat is een langlopend proces, zo gaven de projecten aan. Er was bij sommige projecten te zien dat de verandering in de primaire processen niet echt van de grond kwam zonder inbedding in een al lopend en fundamenteel innovatieproces in de organisatie.

In Figuur 2.3 zijn de projecten gepositioneerd op de inhoudelijke dimensie (verticale of y-as) en de faciliterende dimensie (horizontale of x-as) van organisatie-innovatie. Opvallend is dat een aantal projecten vorderingen heeft gemaakt wat betreft het inbedden en verankeren van de innovaties in de organisatie, maar dat daar regelmatig geen inhoudelijke sturing aan ten grondslag ligt. Daarbij zijn de scores op inbedding en verankering overigens ook nog wat aan de magere kant. Blijkbaar gaat het nog om 'ad hoc' organisatieprocessen die nog niet altijd duurzaam van karakter zijn. In die zin heeft tranche 2003 als geheel geen grote voortgang gemaakt ten opzichte van de situatie halverwege de projectperiode.

INHOUDELIJKE AANSTURING

Cruciaal in de ontwikkeling naar lerende organisaties is dat een *inspirerend concept* sturing geeft aan leren op alle organisatieniveaus. Daarmee levert een inspirerend concept leercontext, stelt leervragen en daagt uit tot leren en tot reflectie op ervaringen (Van den Berg en Geurts, 2007). De (secundaire) analyse van de ontwikkeling en aanpak van de projecten uit tranche 2003 laat zien dat elf projecten de vernieuwingstrajecten inhoudelijk in meer of mindere mate aansturen vanuit een inspirerend concept. Deze projecten werken vanuit een nieuw onderwijsconcept,

Figuur 2.3 Innovatiematrix: Mate van organisatie-innovatie



waaraan een onderwijsvisie ten grondslag ligt, of geven verder vorm aan een reeds eerder ontwikkeld onderwijsconcept dat de partijen in de organisatie (maar ook daarbuiten) bindt, inspireert en uitdaagt tot samen leren en innoveren. Bij *Flexibele Zorgkolom*, *het Eindhovens Model*, *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* en *ICT-Continu * is dat het sterkst zichtbaar. De acht projecten die negatief scoren (o of minder) hebben ook aan het eind van de projectperiode nog moeite om de organisatie-innovatie aan te sturen vanuit een inspirerend concept.

Hierna volgen twee voorbeelden van *good practice* met betrekking tot de inhoudelijke aansturing van organisatie-innovatie.

Een inspirerende visie die richting geeft

Het Eindhovens Model vindt zijn inspiratie in een richtinggevende visie op leren die zich kenmerkt in het centraal stellen van de loopbaan van de deelnemer met nadruk op het bevorderen van ondernemend leren en het expliciet bevorderen van actieve, integrerende en reconstructieve leerprocessen. De deelnemers nemen vanuit deze richtinggevende visie meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces en hebben keuzevrijheid in het bepalen van de context waarin het leerproces plaatsvindt. Hierbij wordt gewerkt vanuit het onderwijsconcept van een competentiegericht curriculum dat staat voor een verzameling van scripts en opdrachten, met bijbehorende product- en processpecificaties, die de leerling tijdens de opleiding moet afronden alvorens hij of zij gekwalificeerd wordt.

De richtinggevende visie op leren is mede geïnspireerd op een van oudsher sterke vernieuwingsdrang in de opleidingen Handel en Marketing en een lange ervaring met miniondernemingen en praktijkprojecten. Van daaruit is men gaan nadenken over een breder onderwijsconcept om onder deze vernieuwingen te leggen. Er is een enthousiaste directie die goed op de hoogte is van ontwikkelingen in het onderwijs en een belangrijke rol speelt in de aansturing van het project. De veranderingsgezindheid bij een aantal docenten wordt als een van de succesfactoren gezien. Vanuit hun passie willen ze onderwijs veranderen, aldus de projectleider. Vanuit de onderwijsvisie is een vertaalslag gemaakt naar een passend hrd-beleid.

Schoolbrede visie op leren en organiseren

Het project *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* hanteert een integraal concept van individueel, team- en organisatie-leren dat in lijn is met de schoolbrede visie op leren en organiseren. Zo is in het project het relatiecontract tussen cursist, docent en praktijk het hart van de visie op praktijkgestuurd leren.

De fysieke inrichting van de leerwerkruimte weerspiegelt deze visie op leren van het Friesland College, waarin het vooral gaat om het ontwikkelen van talenten. Het leertraject van cursisten bestaat uit het boven tafel krijgen van de talenten van de cursist en van zijn of haar toekomstdroom. Coaches gaan dan met de cursist aan de slag en er wordt bekeken welke stappen gezet kunnen worden om in de richting van die droom te werken. Coaches hebben middels gesprekken, interviews en opdrachten een werkwijze ontwikkeld om het ideaalbeeld op gang te brengen. De droom is richtsnoer voor het kiezen van bepaalde prestaties. FC-XL gaat uit van de veronderstelling dat vanuit leren en werken in de praktijk intrinsieke motivatie bij de cursist ontstaat, evenals inzichten waarmee de cursist – onder begeleiding – zijn eigen leerproces stuurt. Als docenten aan de slag gaan binnen FC-XL, worden ze actief ondersteund in hun ontwikkeling van beginnend naar senior coach. Naast de professionaliseringstrajecten voor de coaches zijn er werkplaatsen voor de vakspecialisten (vakdocenten) en voor leidinggevendenden, waar zij zelf het proces van praktijkgestuurd leren ondergaan. Zij maken zich kennis eigen, worden vaardiger en ontwikkelen hun persoonlijke kwaliteiten met als doel om competent te worden om het onderwijsconcept van het Friesland College te kunnen realiseren.

INBEDDING EN VERANKERING

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

Halverwege de projectperiode was slechts bij een enkel project sprake van aanzetten tot een dergelijke inbedding en verankering (De Bruijn en Hermanussen, 2006). Het beeld aan het einde van de projectperiode is dat steeds meer projecten zich daarin verder ontwikkelen. Op dat moment scoren acht projecten positief op deze dimensie. Hiermee wordt tevens duidelijk dat meer dan de helft van de projecten hierin nog niet sterk vordert. Hoewel een aantal projecten (*Kenniscirculatie*, *System Support Management*, *Beroepskolom Sport Groningen*, *Mechatronica* en *Xenerix*) zich licht positief ontwikkelt in de inhoudelijke aansturing van de beoogde innovaties, is er van verankering in de organisatieprocessen hoegenaamd geen sprake.

2.3.2 Projectaanpak

De ervaring is dat inbedding in het beleid van de schoolorganisatie wordt bevorderd als projecten er bewust voor kiezen de innovaties van meet af aan schoolbreed te trekken en niet als geïsoleerde projecten zien (*Herontwerp Heerenveen (FC-XL)*, *Sportkolom Groningen*, *Competent Bouwen*). Projecten doen dit op velerlei manieren. Bijvoorbeeld door de projectactiviteiten zo te organiseren dat er veel docenten actief betrokken zijn in de projectuitvoering en door mensen in de projectuitvoering te wisselen (*Sportkolom Groningen*). Of door een professionaliseringstraject doelbewust in de gehele organisatie neer te zetten voor meerdere groepen docenten (ook van andere opleidingen en sectoren) en voor meerdere geledingen (teamleiders en management) (*Competent Bouwen*).

Inbedding in het beleid van de schoolorganisatie wordt ook bevorderd door een innovatiestrategie te kiezen waarin sprake is van gedeeld eigenaarschap. Het gedeeld eigenaarschap is met name in het project *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* een hefboom geweest in het strategisch proces. In dit project zit het managementteam, respectievelijk het College van Bestuur, aan het roer van het project (Van den Berg en Geurts, 2007). Het feit dat het College van Bestuur niet alleen opdrachtgever is, maar ook voortdurend meedenkt en meedoet en niet nalaat aan te geven dat de ontwikkelingen in het project model staan voor de ontwikkelingen waar het gehele Friesland College voor staat, is van positieve invloed geweest op de verankering van het opleidingsconcept in de gehele organisatie. De betrokkenheid en inzet van de betrokkenen in de positie van mede-eigenaar heeft dit proces mede versterkt. Cruciaal daarbij is dat de onderwijsvisie inspiratie en richting geeft aan alle niveaus in de organisatie.

Gezamenlijk eigenaarschap is ook in het project *Flexibele Zorgkolom* een succesfactor geweest. Een gezamenlijke probleemdefinitie in termen van beoogde productuitkomsten (betere personeelsvoorziening) en procesuitkomsten (betere samenwerking) door alle betrokkenen en waarop het samenwerkingsproces vervolgens is ingericht, heeft aan dit gezamenlijk eigenaarschap bijgedragen.

Het is waardevol gebleken, mede vanuit het oogpunt van samenwerking, de tijd te nemen voor de ontwerpfase van een project. Van belang daarin is te komen tot een gemeenschappelijke visie op bijvoorbeeld competentiegericht leren, om van daaruit een doorlopende leerlijn in de onderwijskolom te kunnen ontwikkelen die ook door alle partners gedragen wordt (*Sportkolom Groningen*). Het bleek van essentieel belang omdat zo de visies en de culturen van de instellingen en de betrokkenen op één lijn kwamen. Dat ook de tijd genomen moet worden voor het bekendmaken van het project op tactisch en uitvoerend niveau en voor het creëren van draagvlak voor de veranderingen, is de leerervaring van de betrokkenen in het project *Co-innovators*. Er is in het project veel tijd genomen om 'elkaars taal te leren spreken' en kennis te nemen van de actuele ontwikkelingen bij de partners.

Ook in het project *Knowhowsharing* is de ervaring dat juist de beginfase aangewend moet worden om een gestructureerde aanpak te creëren. In het project is van het begin af aan gestructureerd gewerkt met de systematiek van methodisch ontwerpen. Deze systematiek is uitgewerkt in

samenwerking met bedrijven en neergelegd in een handboek methodisch innoveren. In *het Eindhovens Model* bleek in de beginfase van ‘samen leren’, structureel overleg en intervisie van belang om direct aansluiting te vinden bij de ervaringen en knelpunten van betrokkenen. Er is een uitgebreid ondersteuningstraject geweest voor docenten in de vorm van loopbaan-gesprekken, coaching en studiedagen.

De projecten hebben in alle gevallen vanuit een veranderorganisatie de projecten aangestuurd. Meestal gebeurde dat in de vorm van een stuurgroep met een bestuurlijke vertegenwoordiging van alle samenwerkende instellingen met daaronder werk- en ontwikkelgroepen. Een veranderorganisatie of projectorganisatie is in principe flexibel en heeft er in een aantal projecten toe geleid dat op basis van vorderingen en voortschrijdend inzicht, veranderingen in de projectorganisatie en in de focus van het project zijn doorgevoerd. Zo is in *het Eindhovens Model* de samenstelling van de projectorganisatie steeds aangepast aan de actuele situatie van het project. Als een werkgroep klaar was, werd deze opgeheven. In het project *Flexibele Zorgkolom* is meer en meer gewerkt in cycli: na een ronde van opbrengsten werden nieuwe doelen geformuleerd die als basis dienden voor een nieuwe samenstelling van werkgroepen, waarin men opnieuw positie kon kiezen op een plenaire bijeenkomst. Deze open werkwijze heeft er ook toe geleid dat er een extra werkgroep in het leven is geroepen die zich bezig heeft gehouden met het trainen van de coaches in de bedrijven. In *het Eindhovens Model* zijn de project-vergaderingen langzamerhand geïntegreerd in de schoolorganisatie door ze te koppelen aan de vergaderingen van het managementteam.

Persoonlijke netwerken hebben op het niveau van ‘de werkvloer’ een positieve invloed op de samenwerking tussen onderwijsinstellingen onderling en tussen onderwijsinstellingen en bedrijfsleven (*Sportkolom Groningen*). Aan de andere kant is het ook een valkuil dat een project teveel afhangt van een kleine groep voortrekkers die zich eigenaar voelen, hetgeen niet gedeeld wordt met grotere groepen en meerdere geledingen. Persoonsafhankelijkheid maakt duidelijk dat er nog onvoldoende draagkracht in de organisatie is om het project te verbreden en te verankeren in de structuren en processen van de betreffende organisaties. Een tekort aan verbreding zien we in de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. De samenwerking beperkt zich soms nog tot enkele partners.

Een succesfactor in de verankering en verbreding van nieuwe (onderwijs)concepten zoals bedrijfsprojectgericht leren (BPGL), praktijkgestuurd leren (PGL), producerend leren (PL) en competentiegericht leren (CGL), is het organisatorisch onderbrengen van projectzaken rondom deze nieuwe concepten in de instelling. Zo zijn in het project *Sportkolom Groningen* een Sportservicebureau, kadercursussen en leerwerkplekken opgezet. Verder is in het project *Co-innovators* een digitale Bedrijfsprojectenbank ingericht en in het project *Herontwerp Heerenveen (FC-XL)* een Service Praktijk Bureau. Deze constructies hebben een functie in de organisatorische verankering van de verworvenheden van het project in de organisatie. Ze zijn tegelijkertijd van betekenis in het kader van de kennistransfer van de verworvenheden van het project binnen het grotere geheel van de instellingen en in het vergroten van de betrokkenheid van de partners daarbuiten.

In het *Eindhovens Model* zijn organisatieveranderingen, zichtbaar geworden in een veranderende aansturing, expliciet onderdeel van de verankering geweest. Het project is katalysator geweest voor de omslag van een meer beheersmatige aansturing naar een meer onderwijskundige aansturing. Drie adjunct-directeuren binnen Handel en Marketing zijn zich meer gaan bezighouden met onderwijszaken vanuit een begeleidende en coachende rol. Ook de ondersteunde processen als planning en control, kwaliteitszorg, beroepspraktijkvorming, administratie en examinering – die eerst vooral ten dienste waren van het beheerssysteem en van bovenaf aangestuurd werden – zijn daarnaast in de nieuwe vraaggestuurde organisatie steeds meer vanuit vragen van onderwijsteams en werkgroepen aangestuurd. Daarmee heeft het project laten zien dat de ontwikkeling naar meer vraagsturing in het primaire onderwijsproces leidt tot vraagsturing in de secundaire en ondersteunende processen.

Flexibele Zorgkolom is een voorbeeld van een project waarin de procesbenadering een belangrijke succesfactor is geweest. Er is samen met het werkveld en anderen in de beroepsonderwijskolom een integrale vernieuwingsoperatie opgepakt. Door de procesmatige inrichting kon het project het voortschrijdend inzicht in de impact van de innovatie op de onderwijsorganisatie opvangen en incorporeren. In die procesaanpak zijn het samen ontwerpen, inrichten en doormaken van het werkproces als succes benoemd. De sterke interne en externe communicatie en het

commitment van management, medewerkers en veldwerkpartners hebben aan dat succes bijgedragen.

2.3.3 Samenvatting

De secundaire analyse van de ontwikkelingen bij tranche 2003 laat zien dat in ruim de helft van de projecten (in totaal 11) de synchronisatie tussen primaire en secundaire processen vanuit een inspirerend concept wordt aangestuurd. Daarbij is overigens bij zeker de helft van die elf pas sprake van een eerste aanzet (magere scores). De overige projecten die negatief scoren op deze dimensie hebben moeite om de inhoudelijke aansturing van het nieuwe opleiden en leren vanuit een inspirerend concept op te pakken. Hoewel de projecten ook aanzetten leveren om de vernieuwingen in te bedden in de organisatieprocessen, valt op dat hier vergeleken met de inhoudelijke aansturing minder aandacht op gericht is. Blijkbaar is voor werkelijke inbedding en verankering van de innovaties in de organisaties nog een langere weg te gaan.

2.4 Op weg naar nieuwe praktijken?

Om een scherper beeld van de vormgeving van de praktijken mogelijk te maken, is het aantal innovatiedimensies waarop de projecten zijn te positioneren, met handhaving van de onderliggende indicatoren, van zes naar vier teruggebracht. De innovatiematrix 'Mate van maatwerk' (zie Figuur 2.1, pagina 19) en de matrix 'Mate van organisatie-innovatie' (Figuur 2.3, pagina 33) zijn samengevoegd in een nieuwe innovatiematrix (zie Figuur 2.4). De innovatiematrix 'Mate van externe samenwerking' (Figuur 2.2, pagina 25) is niet gewijzigd (zie Figuur 2.5, pagina 42). De nieuwe innovatiematrix I in Figuur 2.4 combineert *pedagogisch-didactische vernieuwing* (dimensie 1) en organisatie-innovatie (dimensie 2). Op de eerste dimensie staat de ene pool voor 'smal opleiden, standaardaanpak en klassiek, extern gestuurd leren' en de tegengestelde pool voor 'breed opleiden, adaptiviteit/maatwerk en construerend leren'. Op de tweede dimensie staat een pool voor 'instrumenteel en incidenteel/ad hoc' en de tegenpool voor 'visionair en verbindend'. Innovatiematrix II in Figuur 2.5 combineert zoals gezegd in paragraaf 2.2 externe samenwerking in de onderwijskolom en externe samenwerking tussen onderwijspartners en bedrijfsleven. Op de eerste dimensie staat de ene pool voor 'overleg en contacten' en de tegenpool voor

‘structurele samenwerking zichtbaar in leerarrangementen van deelnemers’. De tweede dimensie onderscheidt een pool voor ‘samenwerking binnen klassieke kaders’ en een tegenpool voor ‘samen denken en doen’.

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

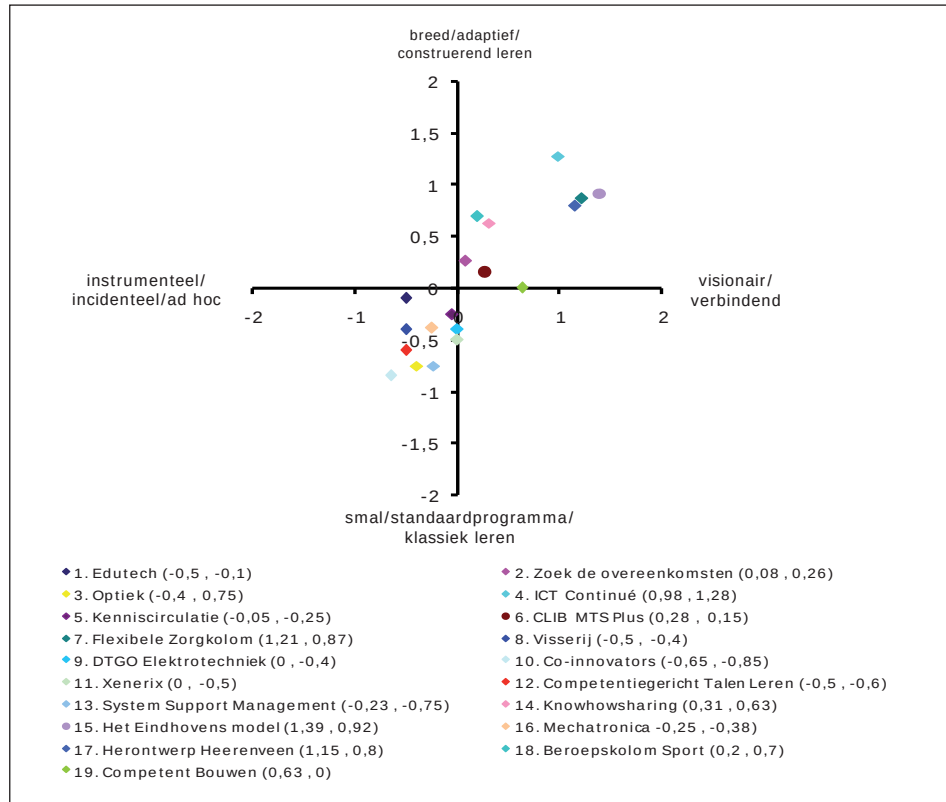
Aan de hand van een aanvullende analyse van de projecten op deze twee matrices vat deze paragraaf de belangrijkste inzichten uit dit hoofdstuk samen.

De positionering van de projecten aan de hand van de ‘ingedikte’ innovatiematrices bevestigt het beeld dat in de voorgaande paragrafen is neergezet. Zichtbaar wordt dat de projecten

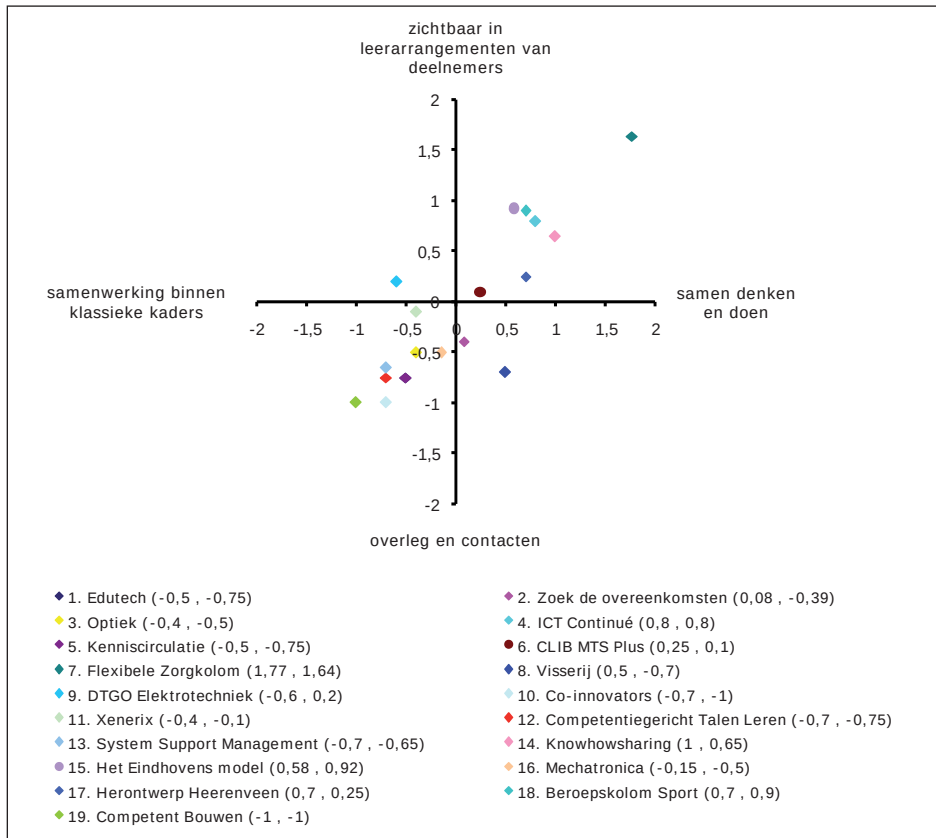
Herontwerp Heerenveen (FC-XL), het Eindhovens Model, Beroepskolom Groningen, ICT-Continuë, Flexibele Zorgkolom, Knowhowsharing en *Clib MTS^{plus}* van alle projecten van Innovatiearrangement 2003 de nieuwe pedagogisch-didactische praktijken, de afstemming ervan op de organisatie (verankering) en de samenwerking hierin met externe partners het sterkst vormgeven.

Deze projecten maken de ambities in pedagogisch-didactische zin zichtbaar door nieuwe praktijken van leren en opleiden neer te zetten die de kenmerken hebben van construerend leren, breed opleiden en adaptiviteit. Deze projecten zijn in verbinding met deze processen ook in hun aansturing en verankering en in hun externe samenwerking succesvol. Omgekeerd geldt dat circa twee derde van de projecten de primaire processen nog merendeels klassiek aanstuurt en dat de nieuwe praktijken nog niet substantieel vernieuwend zijn. In deze projecten zien we logischerwijs ook nog weinig verankering van elementen van nieuwe praktijken en weet men de externe samenwerking naar de ambities van het Innovatiearrangement niet ten volle te benutten.

Figuur 2.4 Innovatiematrix I: Mate van maatwerk en organisatie-innovatie



Figuur 2.5 Innovatiematrix II: Mate van externe samenwerking



In vergelijking tot de situatie halverwege de projectperiode zoals geschetst in het jaarrapport over 2005 (De Bruijn en Hermanussen, 2006) heeft deze laatste groep projecten weinig voortgang geboekt. Daarnaast geldt voor de hele tranche dat er vanaf dat moment weinig sprake is geweest van opschaling van de innovatie (zie ook het volgende hoofdstuk).

Met de scores op de vier dimensies (matrix I en II in Figuur 2.4 en 2.5) is een indeling gemaakt van projecten in twee clusters.¹⁶ In Tabel 2.1 (pagina 45) is hiervan een overzicht gegeven. In *cluster B* vallen de projecten die op alle vier dimensies in de richting van het doel van het Innovatiearrangement scoren (score van 0 of meer). In totaal zijn dat zeven projecten. In *cluster A* vallen de projecten die op minder dan vier dimensies in de richting van dat doel scoren. Daarbij is een onderverdeling gemaakt in projecten die dat op drie dimensies doen (1 project), projecten die dat op twee dimensies doen (2 projecten), projecten die dat op één dimensie doen (3 projecten) en projecten die op geen enkele dimensie in de richting van de ambitie van het Innovatiearrangement scoren (6 projecten). Ook deze analyse bevestigt het beeld eerder in dit hoofdstuk.

Naar verwachting zouden alle projecten in principe onder cluster B dienen te vallen. Immers, cluster B is tamelijk voorzichtig gedefinieerd: een project hoeft op alle dimensies maar net boven het midden van de dimensies te scoren en het valt in deze groep. Uit het overzicht blijkt dat dit slechts voor circa een derde¹⁷ van de negentien projecten geldt. Deze eindconclusie komt niet onverwachts, maar stemt toch tot nadenken. Als we kijken naar de onderliggende dimensies dan valt op dat a) feitelijk co-makenschap nog het minst is gerealiseerd over alle projecten gezien, maar dat er wel variatie is tussen projecten. En dat b) voor de pedagogisch-didactische vernieuwing en de mate van organisatie-innovatie geldt dat de meeste projecten wat samenklonteren rond het midden (vlees noch vis), met enkele projecten die er positief uitspringen. Overigens blijkt ook hier dat het beeld over de verschillende jaren redelijk consistent is. Het merendeel van de projecten die er al in 2004 uitsprongen, doet dat op enkele uitzonderingen na aan het einde van de rit nog.

¹⁶ Zie het brondocument voor een verantwoording van de analyse.

¹⁷ Van zes projecten uit cluster B is een projectbiografie gemaakt en van twee uit cluster A, zie literatuurlijst.

Tabel 2.1 Clusterindeling op basis van de scores op de vier innovatiedimensies

Indeling projecten	Cluster A				Cluster B
	Score op minimaal 0 dimensies ≥ 0 en maximaal 3 dimensies ≥ 0				Score op alle 4 dimensies ≥ 0
	Score op 0 dimensies ≥ 0	Score op 1 dimensie ≥ 0	Score op 2 dimensies ≥ 0	Score op 3 dimensies ≥ 0	
1. Eductech*	A0				
2. Zoek de overeenkomst				A3	
3. Optiek		A1			
4. ICT-Continué					B
5. Kenniscirculatie	A0				
6. CLIB MTS ^{plus*}					B
7. Flexibele zorgkolom					B
8. Visserij		A1			
9. DTGO Electro			A2		
10. Co-innovators	A0				
11. Xenerix		A1			
12. Competentieverricht Talen Leren	A0				
13. System Support Management	A0				
14. Knowhowsharing					B
15. het Eindhovens model					B
16. Mechatronica	A0				
17. Herontwerp Heerenveen					B
18. Beroepskolom Sport					B
19. Competent Bouwen			A2		

* Afgeleid van scores ten tijde van tweede meting.

Het voorafgaande roept de vraag op waarom sommige projecten moeite hebben de ambities van het Innovatiearrangement waar te maken, terwijl andere juist successen boeken. Eerder is aangegeven dat verandering in de primaire processen wellicht moeilijker van de grond komt, als er onvoldoende inbedding is in een al lopend en fundamenteel innovatieproces in de organisatie.

Andere verklaringen voor het achterblijven zijn wellicht indirect af te leiden uit de factoren die juist bij de voorlopers tot succes geleid hebben. Zo wordt bijvoorbeeld inbedding van de innovaties in het beleid van de schoolorganisatie bevorderd, als projecten er bewust voor kiezen de innovaties van meet af aan schoolbreed te trekken en een lerende organisatie op te bouwen, in plaats van innovatie als een geïsoleerd project te zien. Inbedding in het beleid van de schoolorganisatie wordt ook bevorderd door een innovatiestrategie te kiezen waarin sprake is van gedeeld eigenaarschap. Daarbij versterkt de betrokkenheid en inzet van de betrokkenen vanuit een positie van mede-eigenaar van het vernieuwingsproces. Cruciaal daarbij is dat het nieuwe onderwijsconcept en de onderliggende onderwijsvisie inspiratie en richting geeft aan alle niveaus in de organisatie.

Het lijkt bovendien van essentieel belang de tijd te nemen in de eerste fase van het project om tot een gemeenschappelijke visie te komen die door alle partners wordt gedragen, om aldus draagvlak te creëren en het project inhoudelijk goed op de rails te krijgen. Ook een sterke interne en externe communicatie en *commitment* van management, medewerkers en veldwerkpartners kunnen ervoor zorgen dat de ambities waargemaakt worden.

Effecten: een kwantitatief beeld

3

Eind 2004 is via een eerste systematische meting zowel de onderwijspositie van de deelnemers in de projecten uit tranche 2003 in kaart gebracht, als het beeld dat partijen hebben van het beroepsonderwijs. De resultaten daarvan zijn beschreven in de jaarrapportage over 2004 (De Bruijn en Hermanussen, 2005). De gegevens uit deze meting dienden als uitgangssituatie ('nulpunt') om de veranderingen gedurende de looptijd van Innovatiearrangement 2003 in kaart te brengen.

Een jaar later, eind 2005, is de tweede meting verricht. De resultaten van deze meting zijn gepresenteerd in de jaarrapportage over 2005 (De Bruijn en Hermanussen, 2006). Eind 2006 vond de derde en laatste meting plaats. De uitkomsten van deze meting worden besproken in dit hoofdstuk. Daarbij wordt tevens aangegeven welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste meting (nulmeting) en tweede meting.

47

3.1 Schoolloopbaangegevens

In hoofdstuk 1 is aangegeven dat de 'in-, door- en uitstroom' van deelnemers als indicator geldt voor de objectieve resultaten van het Innovatiearrangement. Om hier zicht op te krijgen is de onderwijsloopbaan gedurende de looptijd van het arrangement gevolgd.

Het verzamelen van gegevens is op twee manieren gebeurd. Enerzijds zijn deelnemers, gelijktijdig met de jaarlijkse afname van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs*, gevraagd naar hun onderwijspositie en vooropleiding. Daarnaast zijn er gegevens verzameld – via de project-contactpersonen en ex-deelnemers – over de uitstroom naar werk of naar opleidingen buiten het arrangement. In deze paragraaf presenteren we de verzamelde gegevens.

In Tabel 3.1 geven we eerst een overzicht van de ontwikkeling van het deelnemersbestand van tranche 2003. Het gaat hier om de deelnemers die betrokken waren bij achttien van de twintig projecten¹⁸ van Innovatiearrangement 2003. In Tabel 3.2 is de doorstroom binnen het arrangement in kaart gebracht. De verzamelde uitstroomgegevens worden gepresenteerd in de Tabellen 3.3, 3.4, 3.5 en 3.6. In het brondocument zijn gegevens per project opgenomen.

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

3.1.1 Deelnemersbestand

Tabel 3.1 laat zien dat het totaal aantal deelnemers, volgens opgaaf van de projecten, gedurende de looptijd van het arrangement sterk is gegroeid. Van 1714 bij de eerste meting naar 4831 bij de derde meting, al vlakt na de tweede meting de groei wel zichtbaar af. De afname van de groei doet zich het sterkst voor in cluster A.

Uit de tabel is voorts op te maken dat de projecten zich bij de derde meting, nog sterker dan bij de eerste meting en tweede meting, concentreren op mbo-deelnemers. Gedurende de looptijd van het arrangement is het aandeel mbo, binnen het totale deelnemersbestand, gestegen van 74 procent naar 78 procent, terwijl het aandeel vmbo geslonken is van 20 procent naar 17 procent. Ook het percentage hbo'ers is gaandeweg de rit gezakt: van 7 procent naar 5 procent.

¹⁸ Twee projecten zijn niet in de metingen betrokken: het project *Optiek* is buiten beschouwing gelaten omdat het qua karakter wat afwijkt van de andere projecten. Het project *Onderwijswijsarena/Study & Work* is in 2004 geparkeerd en heeft in de zomer van 2005 een doorstart gemaakt. Het project loopt nu mee in het evaluatieritme van de tweede tranche.

Tabel 3.1 Kenmerken deelnemersbestand tranche 2003 in de periode eind 2004 – eind 2006, totaal en uitgesplitst naar clusters A en B

Kenmerken deelnemersbestand	Totale groep			Cluster A			Cluster B		
Meting	eerste	tweede	derde	eerste	tweede	derde	eerste	tweede	derde
Deelnemersbestand (N)	1714	3459	4831	860	1661	2034	854	1798	2797
vmbo	338	631	805	165	481	651	173	150	154
mbo 1/2	586	1056	1380	375	508	564	211	548	816
mbo 3/4	675	1604	2394	240	571	662	435	1033	1732
hbo	115	168	252	80	101	157	35	67	95
% deelnemersbestand van meting 1 in deelnemersbestand meting 2	26%			30%			23%		
% deelnemersbestand van meting 2 in deelnemersbestand meting 3	42%			46%			36%		
% nieuwe instroom in deelnemers- bestand	74%		58%	70%		44%	72%		64%
% urbanisatiegraad projectenbestand									
1 = Vier grote steden Randstad	24%	22%	22%	18%	18%	18%	33%	29%	29%
2 = Rest van Nederland	76%	78%	78%	82%	82%	82%	67%	71%	71%

Uit nadere analyse blijkt dat de toegenomen concentratie vooral voor rekening komt van cluster B. Binnen dit cluster groeide het percentage mbo’ers van 76 procent naar 91 procent terwijl het percentage vmbo daarentegen van 20 procent naar 6 procent kromp. Ook het aandeel hbo leverde wat in, namelijk van 4 procent naar 3 procent. Verder geldt dat binnen het mbo-segment, de subgeleding mbo-niveau 3/4 de overhand heeft: ongeveer 70 procent mbo-niveau 3-4 versus 30 procent mbo niveau 1/2. Gedurende de looptijd van het arrangement is dit patroon nauwelijks gewijzigd.

Bij cluster A is juist een ontwikkeling in omgekeerde richting te zien. Het percentage vmbo’ers steeg van 19 procent naar 32 procent, terwijl het aandeel mbo afnam (van 72% bij meting 1 naar 61% bij meting 3). Het hbo-aandeel kromp iets in: van 9 procent naar 8 procent. De verdeling van

de subgeledingen mbo is gaandeweg meer in evenwicht gekomen. Bij de eerste meting was de verhouding ongeveer 60 procent mbo 1/2 en 40 procent mbo 3/4 en bij de derde meting 46 procent mbo 1/2 en 54 procent mbo 3/4.

De groeiende oververtegenwoordiging van het mbo-segment binnen cluster B spoort niet met de ambitie van het Innovatiearrangement. Immers, voor het realiseren van doorlopende leerwegen in de onderwijskolom zou je juist een ontwikkeling verwachten die in de richting gaat van meer (én evenwichtiger) spreiding over de verschillende segmenten van de onderwijskolom. De ontwikkeling binnen cluster B is opvallend, omdat de projecten die tot dit cluster behoren – gemiddeld genomen in hun innovatieaanpak wat sterker dan de projecten van cluster A – hebben ingezet op co-makership tussen de onderwijsinstellingen in de kolom. We kunnen concluderen dat deze inspanningen zich nog niet hebben vertaald in zichtbare spreidingsresultaten op deelnemersniveau.

Tabel 3.1 geeft tevens een indruk van de stedelijke omgeving van de projecten van tranche 2003. Van de totale groep projecten bevinden zich bij de eerste meting vier projecten in de vier grote steden¹⁹, wat neer komt op 24 procent van het aantal projecten. Het grootste deel van de projecten (76%) is gelokaliseerd in de rest van de Nederland: in provinciesteden en landelijk gebied. Bij de tweede meting is het percentage projecten dat in de eerste categorie valt, relatief wat afgenomen. Reden is dat bij de tweede meting ook het project *Flexibele Zorgkolom* op deelnemersniveau deelnam aan de meting. Dit project behoort tot de tweede categorie, dat wil zeggen de rest van Nederland. Uit de gegevens blijkt dat cluster A een wat kleiner percentage deelnemers uit de eerste categorie kent. Bij de eerste meting is het verschil het grootst: 18 procent in cluster A versus 33 procent in cluster B. Vanaf de tweede meting is het verschil wat kleiner: 18 procent tegenover 29 procent. Die vermindering van het verschil in grotstedendprojecten in beide clusters zal ook grotendeels weer worden veroorzaakt doordat *Flexibele Zorgkolom*, behorend tot cluster B, vanaf de tweede meting deelnemers kent.

Wanneer we de balans opmaken ten tijde van de derde meting, kunnen we noteren dat van de achttien projecten:

¹⁹ Projecten die meerdere locaties kennen en zowel in categorie 1 als 2 vallen, zijn op basis van deelnemersaantallen ingedeeld in een bepaalde categorie (norm: minimaal 70% van de deelnemers).

- er zes projecten zijn waarbij de innovatie in 2006 feitelijk gestalte krijgt in de opleidingspraktijk voor mbo-deelnemers én vmbo-leerlingen: één project minder dus dan in 2005. Bij de nulmeting richtten zich maar drie projecten op beide categorieën;
 - er net als tijdens de tweede meting één project is dat zich op alle categorieën richt: vmbo, mbo en hbo. In de eerste meting kwam dat nog niet voor;
 - er zes projecten zijn met mbo- én hbo-studenten. In 2005 waren dat er vier en bij nulmeting drie;
 - dat de overige vijf projecten zich vooralsnog op één segment van de beroepsonderwijskolom richten. Dit was ook het geval bij de tweede meting. Bij de nulmeting waren dat er nog tien.
- Van de vijf gevallen gaat het daarbij vier keer enkel om mbo en één keer alleen om hbo.

Vergeleken met de nulmeting is er dus wel wat meer spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom gekomen. Van een evenwichtig spreiding (in proportionele zin) is echter nog lang geen sprake, zo blijkt uit de analyse van het deelnemersbestand.

3.1.2 Doorstroom

Tabel 3.2 (pagina 52) geeft een overzicht van de verzamelde doorstroomgegevens binnen Innovatiearrangement 2003. Uit de cijfers is op te maken dat doorstroom vooralsnog slechts op bescheiden schaal heeft plaatsgevonden. Tussen meting 1 en 2 stroomde 4 procent van de vmbo'ers door naar een – bij het project betrokken – mbo-opleiding en 3 procent van de mbo 1/2-deelnemers. Tussen de tweede en derde meting lagen de percentages op respectievelijk 2 en 8 procent. Wat mbo 1/2 betreft is er dus een toename van het aantal doorstromers, vanuit het vmbo is daarentegen een lichte daling te bespeuren (1%).

Verschil tussen cluster A en B is dat het laatstgenoemde cluster (nog) geen doorstroom heeft gerealiseerd vanuit het vmbo naar mbo niveau 1/2. Bij cluster A zien we dat de doorstroom vanuit mbo 1/2 vanaf de tweede meting op gang is gekomen.

Over de doorstroom naar het hbo zijn nog geen resultaten te melden. Op zich is dat niet zo vreemd. Veel betrokken mbo-leerlingen zaten bij aanvang van het arrangement in het eerste leerjaar van een vierjarige opleiding. Dat betekent dat zij pas in augustus 2007 een eventuele overstap maken naar het hbo.

Mogelijk is de tijdspanne van de evaluatie van het Innovatiearrangement te kort om grote bewegingen op het vlak van de doorstroom te kunnen zien.

Tabel 3.2 Doorstroom binnen het arrangement tranche 2003 in de periode eind 2004-eind 2006, per geleding, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B

Doorstroom	Totale groep		Cluster A		Cluster B	
	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 2 en 3	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 2 en 3	Tussen meting 1 en 2	Tussen meting 2 en 3
Van vmbo naar mbo 1/2	6	6	6	6	--	--
Van vmbo naar mbo 3/4	7	3	--	--	7	3
Van mbo 1/2 naar mbo 3/4	16	86	--	47	16	39
Van mbo naar hbo	--	--	--	--	--	--
N doorstromers totaal	29	95	6	53	23	42
% van bestand meting 1:						
vmbo	4%		4%		4%	
mbo 1/2	3%				12%	
% van bestand meting 2:						
vmbo		2%		1%		2%
mbo 1/2		8%		9%		7%

3.1.3 Uitstroom

In Tabel 3.3 hebben we in kaart gebracht hoeveel deelnemers Innovatiearrangement 2003 intussen hebben verlaten. We hebben daarbij zowel op totaalniveau, per geleding als per cluster gekeken.

Tabel 3.3 Uitstroom tranche 2003 tussen meting 1 en 2 en tussen meting 2 en 3. Totaal, per geleding en uitgesplitst naar cluster A en B.

Uitstroom	Totale groep				Cluster A				Cluster B			
Aantal en percentage	uit- stroom na meting 1	% van bestand meting 1	uit- stroom na meting 2	% van bestand meting 2	uit- stroom na meting 1	% van bestand meting 1	uit- stroom na meting 2	% van bestand meting 2	uit- stroom na meting 1	% van bestand meting 1	uit- stroom na meting 2	% van bestand meting 2
Vmbo	174	51%	109	17%	76	46%	96	20%	98	57%	13	9%
Mbo 1/2	277	48%	349	33%	183	49%	156	31%	94	45%	193	35%
Mbo 3/4	278	41%	464	29%	56	23%	113	20%	222	51%	351	34%
hbo	64	55%	76	45%	42	53%	28	28%	22	63%	48	72%
Niveau onbekend	5	0,6%							5	1%		
Uitstromers totaal	798	47%	998	29%	357	42%	393	35%	441	52%	605	34%

Te zien is dat van het totale deelnemersbestand van de eerste meting 47 procent is uitgestroomd tussen de eerste meting en tweede meting. Van het bestand van de tweede meting is 29 procent tussen meting 2 en 3 uitgestroomd. In vergelijking met de doorstroom binnen het arrangement is de uitstroom dus fors. Zowel na de eerste meting als de tweede meting is het aandeel uitstromers verhoudingsgewijs het grootst op hbo-niveau. De vmbo'ers komen op de tweede plaats, althans wat de uitstroom na de eerste meting betreft. Op zich is dat begrijpelijk, immers het gros van deze deelnemers zat in het laatste jaar van hun opleiding toen het arrangement aanving.

Maar ook op mbo-niveau is de uitstroom groot: na meting 1: 48 procent mbo 1/2 en 41 procent mbo 3/4. Na meting 2 neemt de uitstroom, net als op vmbo-niveau, echter beduidend af.

Op clusterniveau zien we in grote lijn een vergelijkbaar patroon, ofschoon het opvalt dat de uitstroom bij cluster B op totaal niveau wat hoger is dan bij cluster A. Bij cluster A springt de uitstroom op mbo 3/4 eruit (een stuk lager dan gemiddeld bij meting 1). Ook hier houdt de verklaring deels verband met de bestandopbouw. Dat wil zeggen: bij cluster A zijn de mbo'ers niveau 3/4, ten tijde van de eerste meting, verdeeld over de eerste drie leerjaren van de

opleiding. Bijna de helft van de deelnemers zit in het derde leerjaar. Cluster B daarentegen kent in die periode relatief veel meer jongerejaars: alle mbo'ers zitten in het eerste (30%) of tweede leerjaar (70%) (zie brondocument voor de verdeling over leerjaren). Het is algemeen bekend dat het aantal voortijdige uitstromers in de beginfase van de opleiding het grootst is: veel leerlingen hebben bij aanvang van een opleiding nog geen scherp omlijnd beroepsbeeld en komen er gaandeweg achter dat ze geen geschikte keuze hebben gemaakt. Juist scholen of instellingen die hun opleidingen meer praktijkgericht invullen, met een groter aandeel leren op de werkplek, rapporteren een verschuiving van de uitval naar het begin van de opleiding (vergelijk De Bruijn en Van den Berg, 2007).

We zijn nagegaan wat de deelnemers zijn gaan doen na het verlaten van de opleiding en in welke mate er sprake is van voortijdige uitstroom. In Tabel 3.4 zijn de uitkomsten gegeven. Allereerst valt op dat de categorie 'onbekend' (rij 3) tamelijk groot is, zowel als het gaat om de uitstroom-richting als om het gegeven of er al dan niet een diploma is behaald.

Het achterhalen van uitstroom- en diplomagegevens op individueel niveau was geen gemakkelijke opgave. Voor nogal wat projecten bleek het behoorlijk lastig dergelijk soort gegevens aan te leveren, zeker bij uitstroom naar andere scholen of andere opleidingssectoren binnen de onderwijsinstelling. Verschillen in respectievelijk registratiecategorieën, datasystemen en bureaucratische regels worden als voornaamste obstakels genoemd. De percentages in Tabel 3.4 weerspiegelen dat. Naarmate de spreiding over de segmenten van de onderwijskolom toeneemt, hetgeen het geval is in cluster A, neemt ook de categorie 'onbekend' toe. Bij cluster B, waar sprake is van een toenemende concentratie, slinkt de categorie 'onbekend' in de loop der tijd beduidend.

Wellicht dat met de invoer van het zogeheten *onderwijsnummer* de schoolloopbanen in de kolom sneller en vollediger in kaart te brengen zijn.

Tabel 3.4 Uitstroomrichting en slaagpercentage tranche 2003 in de periode eind 2004-eind 2006, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B

Uitstroombestemming							Slaagpercentage						
Totale groep		Cluster A		Cluster B		Meting (= M)	Totale groep		Cluster A		Cluster B		
Na M1	Na M2	Na M1	Na M2	Na M1	Na M2		Na M1	Na M2	Na M1	Na M2	Na M1	Na M2	
1	49%	48%	49%	42%	50%	53%	1	29%	14%	36%	22%	23%	9%
2	13%	14%	19%	11%	8%	16%	2	42%	62%	40%	42%	44%	75%
3	38%	38%	32%	47%	42%	31%	3	29%	24%	24%	36%	33%	16%
N totaal	798	998	357	393	441	605	N totaal	798	998	357	393	441	605
1 = naar andere opleiding 2 = naar werk 3 = uitgestroomd met onbekende bestemming							1 = diploma behaald 2 = diploma niet behaald 3 = onbekend						

De aanzienlijke categorie ‘onbekend’ laat onverlet dat uit de gegenereerde uitstroomgegevens een paar belangrijke punten zijn te halen. Zo is uit Tabel 3.4 op te maken dat minimaal de helft van de deelnemers is uitgestroomd naar een andere opleiding (na meting 1 minstens 49% en na meting 2 minstens 48%). Uit nadere analyse (zie brondocument) blijkt dat van de uitgestroomde vmbo’ers na meting 1 minimaal 79 procent naar een andere opleiding is gegaan, van de mbo’ers 1/2 minstens 49 procent en van de mbo 3/4-deelnemers ook minstens de helft. De meeste hbo’ers (minimaal 53%) zijn gaan werken. Of deze verhouding na de tweede meting is veranderd, is moeilijk te zeggen vanwege de categorie ‘onbekend’. Bij de geleiding vmbo bijvoorbeeld, bedroeg de categorie onbekend na de eerste meting 19 procent en na de tweede meting 46 procent.

ONGEDIPLOMEERD

Tabel 3.4 laat ook zien dat van de deelnemers die na meting 1 uitstroomden, minstens 42 procent geen diploma op zak had, bij de uitstroom na de tweede meting is het percentage ongediplomeerden opgelopen naar ruim 60 procent. Het lijkt er op dat cluster B het grootste percentage ongediplomeerde uitstromers telt, althans bij de uitstroom na meting 2 (minimaal

75%). Over de ongediplomeerde uitstroom op vmbo- en hbo-niveau is weinig specifiek te melden vanwege het grote percentage 'onbekend'.

Uit nadere analyse (zie brondocument) blijkt dat binnen het mbo vooral de deelnemers van niveau 1/2 ongediplomeerd overstappen naar een opleiding buiten het arrangement dan wel werk. Minimaal 60 procent bij meting 1 en minimaal 81 procent bij meting 2, al verlaten ook veel deelnemers van mbo 3/4 voortijdig de opleiding (minimaal 48% bij meting 1 en minstens 63% bij meting 2). De voortijdige uitstroom van mbo 1/2-deelnemers is het grootst in cluster B, tenminste wat de uitstroom na meting 2 betreft: minimaal 92 procent (4% onbekend) tegenover minimaal 67 procent (18% onbekend) in cluster A. Een vergelijking op mbo 3/4-niveau is moeilijk te trekken door het grote percentage 'onbekend' in cluster A.

Bij de voorgaande analyses is steeds het uitstroombestand als uitgangspunt genomen. Tot slot staan we specifiek stil bij de vraag wat de cijfers over de voortijdige uitstroom nu betekenen op het niveau van het totale deelnemersbestand van meting 1 en 2. We bekijken tevens hoe de uitvalpercentages zich verhouden ten opzichte van landelijke gemiddelden.

Tabel 3.5 toont de gegevens van de ongediplomeerde uitstroom binnen het arrangement. In de onderste rijen van de tabel is te zien dat tussen meting 1 en 2 minimaal 20 procent van het totale deelnemersbestand van meting 1 ongediplomeerd is uitgestroomd, hetzij naar een andere opleiding of naar werk, hetzij met onbekende bestemming. Tussen de tweede en derde meting is de ongediplomeerde uitstroom iets geringer, namelijk minimaal 18 procent van het totale deelnemersbestand van meting 2. Uit de tabel blijkt dat het aandeel ongediplomeerde uitstroom binnen cluster B groter is dan in cluster A, zeker tussen meting 2 en 3 (minimaal 10% bij cluster A, versus minimaal 25% bij cluster B). De verklaring hiervoor hangt deels samen met de eerder genoemde bestandsopbouw (relatief meer jongerejaars die overstappen als gevolg van een heroriëntatie op de beroeps- of opleidingskeuze). Mogelijk houdt de verklaring ook deels verband met het feit dat cluster B een groter percentage grotestedenprojecten telt en naar verhouding meer te kampen heeft met 'grotestedenproblematiek' dan cluster A.

Tabel 3.5 Percentage geslaagden tranche 2003 in de periode eind 2004-eind 2006, als percentage van het totale deelnemersbestand van meting 1 en meting 2, uitgesplitst naar cluster A en B

Gediplomeerde en ongediplomeerde uitstroom als % van het totale deelnemersbestand							
		Totale groep		Cluster A		Cluster B	
Meting (= M)		Na m1	Na m2	Na m1	Na m2	Na m1	Na m2
vmbo	1	21%	6%	26%	8%	17%	2%
	2	7%	4%	7%	4%	6%	2%
	3	22%	7%	13%	8%	34%	5%
Totaal vmbo (n)		338	631	165	481	173	150
mbo 1/2	1	13%	3%	16%	5%	7%	1%
	2	28%	27%	28%	21%	28%	32%
	3	7%	3%	5%	6%	10%	1%
Totaal mbo 1/2 (n)		584	1055	375	508	209	547
mbo 3/4	1	11%	4%	10%	5%	12%	4%
	2	20%	18%	4%	5%	28%	25%
	3	10%	7%	10%	10%	11%	5%
Totaal mbo 3/4 (n)		672	1603	240	571	432	1032
hbo	1	5%	3%	5%	0	6%	7%
	2	12%	11%	18%	8%	0%	16%
	3	38%	31%	30%	20%	57%	48%
Totaal hbo (n)		115	168	80	101	35	67
niveau onbekend	1						
	2	80%				80%	
	3	20%	100%			20%	100%
Totaal niveau onbekend (n)		5	2			5	2
Deelnemersbestand totaal	1	14%	4%	15%	5%	12%	3%
	2	20%	18%	17%	10%	23%	25%
	3	14%	7%	10%	9%	17%	5%
Totaal (N)		1714	3459	860	1661	854	1798
1 = uitstroom, diploma behaald / 2 = uitstroom, diploma niet behaald / 3 = uitstroom, onbekend							

Ook op het niveau van de geledingen zijn er verschillen. Uit Tabel 3.5 blijkt dat met name op vmbo- en hbo-niveau het percentage 'onbekend' groot is. Dit maakt het lastig om uitspraken te doen over het aandeel voortijdige uitstroom op deze niveaus. Te zien is dat tussen de eerste meting en tweede meting, 51 procent van het totaal aantal vmbo'ers van de eerste meting, is uitgestroomd. Van 22 procent is niet bekend of ze de opleiding al dan niet met een diploma hebben afgesloten. Op hbo-niveau bedraagt het percentage 'onbekend' 38 procent. Het valt op dat op vmbo-niveau het percentage 'onbekend' na de tweede meting aanzienlijk is gedaald (naar 7%), terwijl het aandeel 'onbekend' op hbo-niveau nog steeds 31 procent bedraagt.

Tabel 3.5 laat verder zien dat tussen de tweede en derde meting minimaal 4 procent van het vmbo-bestand van de tweede meting, dat volledig uit derde- en vierdejaars bestond, het arrangement ongediplomeerd heeft verlaten. Cluster A kent meer ongediplomeerde uitstroom dan cluster B.

Uit nadere analyse blijkt dat van het totale percentage ongediplomeerde uitstromers 2,7 procent is overgestapt naar een andere opleiding, terwijl 1,3 procent het onderwijs heeft verlaten. Mogelijk is het percentage dat niet verder is gaan leren, hoger omdat van een deel van de *onderwijsverlaters* (5% van het totale vmbo-bestand) niet bekend is of men een diploma had bij vertrek. Het percentage vmbo-leerlingen dat na de tweede meting het onderwijs ongediplomeerd heeft verlaten, ligt daarom tussen minimaal 1,3 procent en maximaal 6,3 procent.

Wat betreft de verschillen tussen clusters blijkt uit de nadere analyse dat de hiervoor genoemde onderwijsverlaters onder de ongediplomeerde uitstromers allemaal uit cluster A komen, wat neerkomt op 1,7 procent van het vmbo-bestand van cluster A van de tweede meting. Het percentage onderwijsverlaters van de categorie 'diploma onbekend' is ook het grootst in cluster A, namelijk 6,2 procent tegenover 1,3 procent in cluster B. Dit betekent dat cluster B over het geheel aanzienlijk minder onderwijsverlaters kent onder de vmbo-uitstroom dan cluster A. Uit gegevens van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) blijkt dat in dezelfde periode, 3 procent van de vmbo'ers (derde en vierde leerjaar) het onderwijs

ongediplomeerd heeft verlaten. (Factsheets OCW. Voortijdig schoolverlaten, februari 2007)²⁰. Binnen het arrangement ligt het minimumpercentage vmbo-onderwijsverlaters dus iets onder het landelijke gemiddelde, ook op clusterniveau. Wel moeten we in ogenschouw nemen dat de absolute aantallen klein zijn en er bovendien een behoorlijke marge van onzekerheid is, vanwege het percentage onbekend.

Van het deelnemersbestand mbo niveau 1/2 van meting 1 is tussen meting 1 en 2 minimaal 28 procent zonder diploma vertrokken uit het arrangement en tussen meting 2 en 3 minimaal 27 procent van het deelnemersbestand van meting 2. Op clusterniveau is te zien dat het percentage ongediplomeerde uitstroom tussen meting 1 en 2 overeenkomt met het percentage in de totale groep. Tussen meting 2 en 3 lopen de percentages wel uiteen. Bij cluster A doet zich een afname voor naar minimaal 21 procent terwijl bij cluster B het aandeel ongediplomeerde uitstroom stijgt naar minimaal 32 procent.

Op mbo-niveau 3/4 lag het percentage ongediplomeerde uitstromers tussen meting 1 en 2 op minimaal 20 procent van het bestand van meting 1 en op 18 procent (van het bestand van meting 2) tussen meting 2 en 3. Op clusterniveau zien we dat het percentage ongediplomeerde uitstroom het grootst is binnen cluster B, zowel tussen meting 1 en 2 als tussen meting 2 en 3 (respectievelijk minimaal 23% en minimaal 25%). Om een indruk te krijgen van hoe deze percentages zich verhouden tot de landelijk gemiddelde ongediplomeerde uitstroom, hebben we de cijfers vergeleken met de Benchmark MBO²¹, die in 2006 voor de eerste maal is uitgevoerd.

De *benchmark* onderscheidt meerdere indicatoren om *kwalificatiesucces* in kaart te brengen. De indicator *deelnemerssucces* bood de meeste aanknopingspunten om de data te vergelijken die in kader van het Evaluatieprogramma Innovatiearrangement Beroepskolom zijn verzameld. In de *benchmark* is 'deelnemerssucces' geoperationaliseerd als het percentage deelnemers dat in de meetperiode van 1-10-2004 tot 1-10-2005 het mbo heeft verlaten met een diploma, ongeacht hun verblijfsduur en ongeacht een eventuele overstap naar een andere opleiding. Het aantal gediplomeerden is dus gedeeld door het aantal uitstromers in een bepaalde periode.

²⁰ Bron: Onderwijsnummer (ON)/Onderwijsmatrix.

²¹ De Benchmark MBO is in 2006 voor de eerste maal uitgevoerd door PricewaterhouseCoopers in samenwerking met het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt, in opdracht van de MBO Raad. Voor de analyses is gebruik gemaakt van de zogenoemde BRON-bestanden (Basisregistratie Onderwijs) 2004-2005.

Uit de *benchmark*-gegevens is af te leiden dat de ongediplomeerde uitstroom landelijk gezien gemiddeld 39 procent bedraagt en sterk verschilt per niveau. Op de niveaus 4 en 3 bedraagt de uitval respectievelijk 30 procent en 32 procent; voor de niveaus 2 en 1 is dat 53 procent en 63 procent.

In Tabel 3.6 is een beeld gegeven van de ongediplomeerde uitstroom binnen het arrangement, op totaalniveau en uitgesplitst naar cluster en geleding. Ditmaal zijn – evenals in de *benchmark* – de uitstromers die (ongediplomeerd) zijn overgestapt naar een andere mbo-opleiding niet meegerekend. Een exacte vergelijking met de *benchmark* is niet mogelijk omdat wij bij de dataverzameling een meer grofmazige niveau-indeling hebben gehanteerd. Oftewel: niveau 1 en niveau 2 zijn samengenomen en niet apart onderscheiden, zoals bij de *benchmark*. Dat geldt ook voor niveau 3 en niveau 4. Ook de grote categorie ‘onbekend’ maakt dat we voorzichtig moeten zijn met het trekken van harde conclusies. Niettemin zijn er uit de gegevens wel enige indicaties af te leiden. Het lijkt er op dat de ongediplomeerde uitstroom op totaalniveau bij de eerste meting (minimaal 46%) wat hoger ligt dan het landelijk gemiddelde. Dat geldt ook voor de uitstroom op het niveau van de geleding mbo 3/4. Verschillen tussen de clusters zijn moeilijk te benoemen vanwege de uiteenlopende omvang van de categorie ‘onbekend’. Toch wijzen de cijfers erop dat cluster B een groter aantal ongediplomeerde onderwijsverlaters (die dus niet – direct – doorgaan met een andere opleiding) kent dan cluster A. Dit geldt voor alle mbo-niveaus en in het bijzonder voor het bestand van de tweede meting. Immers, zelfs indien de hele categorie ‘onbekend’ van het bestand van de tweede meting van cluster B een diploma zou hebben gehaald, is het totaal gediplomeerden bij cluster B een fractie kleiner dan het aantal bij cluster A, waarvan we met zekerheid kunnen zeggen dat ze gediplomeerd zijn (de categorie ja). Het lijkt onwaarschijnlijk dat de hele categorie onbekend bij cluster A helemaal bestaat uit niet gediplomeerden.

Uit Tabel 3.6 blijkt verder dat het percentage ongediplomeerde uitstroom binnen het totale deelnemersbestand na de tweede meting minimaal 67 procent en maximaal 89 procent (= 67% plus 22% onbekend) bedraagt. In theorie is het namelijk mogelijk dat de gehele categorie ‘onbekend’ uit ongediplomeerden bestaat. Of het percentage ongediplomeerden is toegenomen, is lastig te zeggen, vanwege die categorie ‘onbekend’. Na de eerste meting is de

bandbreedte van het aandeel ongediplomeerden immers minimaal 46 procent en maximaal 80 procent. Ook de eventuele verschillen tussen de clusters zijn moeilijk te bepalen vanwege de categorie ‘onbekend’. Al valt het op dat de categorie ‘onbekend’ binnen cluster B sterk is geslonken na de tweede meting.

Uit de gegevens is wel op te maken dat de ongediplomeerde uitstroom binnen cluster B bij mbo 3/4 groter is dan cluster A, gelet op de maximale en minimale grens van de bandbreedte. In cluster A liggen de uitvalpercentages tussen 12 procent en 71 procent en in cluster B tussen 74 procent en 91 procent.

Tabel 3.6 Percentage ongediplomeerden binnen uitstroom tranche 2003 in de periode eind 2004 – eind 2006, totaal en uitgesplitst naar cluster A en B.

Diploma		Na meting 1				Na meting 2			
		Ja	Nee	Onbekend	Totaal	Ja	Nee	Onbekend	n Totaal
Totale groep	mbo 1/2	24%	54%	22%	170	8%	77%	15%	162
	mbo 3/4	14%	36%	50%	137	14%	57%	29%	182
	totaal	20%	46%	34%	307	11%	67%	22%	344
Cluster A	mbo 1/2	34%	50%	16%	103	10%	63%	27%	75
	mbo 3/4	28%	6%	66%	32	29%	12%	59%	49
	totaal	33%	40%	27%	135	17%	43%	40%	124
Cluster B	mbo 1/2	9%	60%	31%	67	5%	90%	5%	87
	mbo 3/4	9%	46%	45%	105	9%	74%	17%	133
	totaal	9%	51%	40%	172	7%	80%	13%	220

De ongediplomeerde uitstroom na de tweede meting kan nog niet vergeleken worden met *benchmark*gegevens uit dezelfde periode, want de gegevens over het tijdvak 1-10-2005 tot 1-10-2006 zijn nog niet beschikbaar. Wanneer we het percentage ongediplomeerden vergelijken met de *benchmark* 2006, kunnen we wel al concluderen dat het percentage ongediplomeerde

uitstroom ook na de tweede meting boven het landelijk gemiddelde ligt, zowel op totaal niveau als op het niveau van de geledingen mbo 1/2 en mbo 3/4.

Dat de ongediplomeerde uitstroom op mbo-niveau binnen het arrangement wat hoger ligt dan gemiddeld, kan verschillende oorzaken hebben. Mogelijk wijkt het bestand (qua achtergrondkenmerken van de deelnemers) van het arrangement af van het gemiddelde in het mbo. Maar het kan ook te maken hebben met het feit dat binnen de arrangementen complexe vernieuwingen (meer dan gemiddeld) plaatsvinden. Uit onderzoek is bekend dat vernieuwingen, zeker in de beginfase, vaak de nodige onrust teweeg brengen bij leerlingen, met als gevolg een verhoogd percentage afhakers in die fase.

3.1.4 Deelnemerspopulatie nader bekeken

In deze paragraaf zoomen we in op een aantal kenmerken van de deelnemerspopulatie²²: sector, geslacht en vooropleiding. Het gaat hier om de kenmerken van de deelnemers die de barometer invulden en niet om de totale populatie, zoals in de voorgaande paragraaf. We beschrijven welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de nulmeting. Hoewel er verschillen waren tussen de clusters en de geledingen, is de respons – gemiddeld genomen – redelijk geweest. Bij alle metingen vulde gemiddeld rond de 70 procent van de deelnemers een vragenlijst in. Voor specifieke informatie over de respons op de barometer verwijzen we naar het brondocument. Dit document bevat tevens in tabelvorm de gegevens die in deze paragraaf aan de orde komen.

SECTOR

Bij de nulmeting gold zowel voor de vmbo-leerlingen als voor de mbo-deelnemers en hbo-studenten dat het overgrote deel een opleiding volgde binnen de sector techniek. Bij de opleidingen op niveau 1 of 2 was er wat meer spreiding over de sectoren, hoewel het aandeel techniek nog steeds groot was.

Bij de tweede meting is het aandeel techniek nog steeds groot, zeker bij het vmbo. Maar in vergelijking met de eerste meting is bij alle opleidingsniveaus duidelijk sprake van meer spreiding over de sectoren. Mbo-niveau 1/2 spant wat spreiding betreft de kroon. Verder valt op

²² Het bronboek bevat specifieke informatie over etniciteit, de verdeling over leerjaren en over de leerwegen van de geleding vmbo.

dat het aandeel van de sector zorg/welzijn/onderwijs flink is gegroeid. Dit hangt samen met het feit dat bij de tweede meting ook de geleding deelnemers van het project *Flexibele Zorgkolom* is bevraagd. In de eerste meting was dat nog niet het geval omdat de innovatie toen nog geen gestalte had op het niveau van het primaire proces, waarbij deelnemers waren betrokken. Bij de derde meting is te zien dat de spreiding over de sectoren zich verder heeft doorgezet. Het aandeel van de sector economie en handel is daarbij het sterkst gegroeid.

GESLACHT

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

In totaal is het aandeel meisjes bij de derde meting ten opzichte van de eerste meting toegenomen van 14 procent naar 35 procent. De meisjes nemen vooral deel aan opleidingen in de sector onderwijs/zorg/welzijn (62%) en economie/handel (34%). Bij de eerste en tweede meting was dat ook het geval, al is het aandeel meisjes bij economie/handel het laatste jaar wel toegenomen (bij de tweede meting bedroeg het percentage 26%).

Wat de populariteit van techniek betreft, is er in de looptijd van het arrangement weinig veranderd: nog steeds nauwelijks in trek bij de meisjes. Net als bij de eerste en tweede meting kent de sector techniek slechts 2 procent meisjes bij de derde meting. In de opleiding ict waar het aandeel meisjes bij de eerste meting ook zeer gering was (2%), zagen we bij tweede meting een verdubbeling. Bij de derde meting is het percentage meisjes echter weer gezakt naar 1 procent.

VOOROPLEIDING

Uit de gegevens die verzameld zijn over de vooropleiding van de mbo- en hbo-deelnemers komen bij de derde meting de volgende patronen tevoorschijn.

- De meeste deelnemers van mbo-niveau 1/2 hebben de basisberoepsgerichte leerweg binnen het vmbo als vooropleiding. Een kleiner deel heeft de kaderberoepsgerichte leerweg gedaan of is overgestapt van een andere opleiding op niveau 1/2. Dit patroon kwam al naar voren uit de eerdere metingen, maar is nu nog sterker zichtbaar geworden. Vergeleken met de nulmeting is het aandeel deelnemers met een basisberoepsgerichte leerweg als

vooropleiding met 15 procent toegenomen. Het percentage overstappers van een vergelijkbaar of hoger mbo-niveau is gaandeweg de metingen steeds kleiner geworden.

- De deelnemers van mbo-niveau 3/4 zijn, net als bij de tweede meting, voor bijna de helft afkomstig van de mavo of theoretische leerweg en voor ruim een kwart van de kaderberoeps-gerichte leerweg. Dit patroon zagen we ook al bij de eerste meting, zij het iets minder sterk. Verder is te zien dat het aandeel doorstromers van mbo 1/2 wat is toegenomen: van 2 procent bij de eerste meting naar 7 procent bij de derde meting.
- Ruim de helft van de hbo-deelnemers heeft een havo-/vwo-vooropleiding en de rest vooral een bol 4-opleiding. Het valt op dat vanaf de tweede meting het aandeel mbo slinkt, namelijk van 47 naar 42 procent bij de derde meting en het percentage deelnemers met een havo-/vwo-vooropleiding toeneemt. Bij de derde meting is het aandeel havo/vwo al opgelopen tot 54 procent. In vergelijking met het landelijke patroon van vooropleiding in het hbo, is het aandeel mbo groot in het arrangement, ook bij de derde meting nog. Uit de gegevens van de HBO-raad²³ blijkt namelijk dat van de instromers in studiejaar 2006, 50 procent een havo-/vwo-vooropleiding heeft. Een kwart is afkomstig uit het mbo. De afgelopen vijf jaar is het aandeel studenten dat afkomstig is uit het mbo wel gestegen. In 2001 was nog 24 procent van de studenten afkomstig uit het mbo. In 2006 is dat 27 procent.

3.2 Barometer Imago Beroepsonderwijs

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

Deze barometer is gedurende de looptijd van het Innovatiearrangement enkele malen afgenomen. Zo kunnen verschuivingen in tijd in kaart worden gebracht en mogelijk gekoppeld

²³ Zie www.hbo-raad.nl (feiten en cijfers).

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

3.2.1 Aanpak

Eind 2004 is een eerste peiling gehouden (De Bruijn en Hermanussen, 2005). Deze dient als uitgangssituatie ('nulpunt') om de veranderingen gedurende de looptijd van het Innovatie-arrangement in kaart te brengen. De tweede meting is een jaar later verricht (zie De Bruijn en Hermanussen, 2006). Eind 2006 is de derde meting uitgevoerd. De resultaten van deze meting worden gepresenteerd in deze paragraaf. Daarbij bespreken we tevens welke veranderingen zich hebben voorgedaan ten opzichte van de eerste en tweede meting.

In het brondocument zijn de gegevens per project gegeven. Daarbij is ook ingegaan op de verschillen en overeenkomsten in perceptie tussen geledingen ten aanzien van de onderscheiden kenmerken.

Naast de 3460 deelnemers die al beschreven zijn in de vorige paragraaf, hebben 478 andere personen de barometer ingevuld bij de derde meting:

- 245 docenten (147, 188);
- 97 praktijkopleiders (37, 67);
- 73 onderwijsmanagers (84, 93);
- 63 managers van bedrijven (42, 44).

In het overzicht zijn tussen haakjes de responscijfers van respectievelijk de eerste meting en tweede meting gegeven. Bij alle geledingen is dus sprake van een toename van het aantal

respondenten, behalve bij de onderwijsmanagers. Voor de achtergrondkenmerken van de geledingen (schooltype, bedrijfsomvang, leeftijd, geslacht, taken/functies) verwijzen we naar het bronboek.

Hierna bespreken we, aan de hand van de barometergegevens, de beelden die de betrokken partijen hebben van de nagestreefde kenmerken van het beroepsonderwijs. Is er sprake van toenemende overeenstemming tussen de partijen of lopen de waarderingen juist sterk uiteen? Welke ontwikkelingen zien we in de looptijd van Innovatiearrangement 2003? We gaan daarbij als volgt te werk.

- In Tabel 3.7 geven we eerst een totaaloverzicht van de beelden van de partijen: de *deelnemers*, de betrokkenen van *school* (docenten en onderwijsmanagers) en de betrokkenen van *bedrijven* (praktijkopleiders en bedrijfsmanagers). In de tabel is tevens aangegeven welke systematische verschillen zijn aangetroffen tussen de scores van deze drie categorieën respondenten per meting (zie de rode cellen).
In de bespreking besteden we op deelnemersniveau tevens aandacht aan de samenhangen die gevonden zijn tussen de scores en bepaalde achtergrondkenmerken van de deelnemers, te weten etniciteit en geslacht. De onderliggende gegevens zijn opgenomen in het brondocument.
- In Tabel 3.8 zijn de beelden van de partijen *per cluster van projecten* weergegeven. We zijn nagegaan of er systematische verschillen zijn tussen cluster A en cluster B, wat de beelden van de respondenten betreft aangaande de kenmerken van het beroepsonderwijs. De cluster-indeling is tevens gebruikt om ontwikkelingen ten opzichte van de eerst en tweede meting te beschrijven (retrospectief). In Tabel 3.9 zijn de aantallen respondenten per cluster, geleding en meting gegeven.
- Zoals blijkt uit de tabellen zijn, ten behoeve van de vergelijking, de verschillende geledingen samengevoegd tot meer grofmazige categorieën. In het brondocument zijn de uitkomsten per geleding opgenomen. De categorie *deelnemers* is daarbij gesplitst in de geleding vmbo,

mbo 1/2, mbo 3/4 en hbo; de categorie *school* in docenten en onderwijsmanagers en de categorie *bedrijf* in praktijkopleiders en bedrijfsmanagers.

3.2.2 Beelden van betrokkenen

In Tabel 3.7 (pagina 68) wordt een overzicht gegeven van de beelden die partijen hebben over het beroepsonderwijs waarmee ze te maken hebben. Uit de tabel is het volgende af te lezen:

- Het overall-beeld dat uit de derde meting naar voren komt, is dat in de ogen van respondenten de meeste nagestreefde kenmerken in redelijke mate aanwezig zijn in het beroepsonderwijs waarmee zij te maken hebben. Een groot aantal scores bevindt zich immers tussen de 3 en 4. Enkele scores liggen zelfs boven de 4: men vindt dat er in grote mate sprake is van dat kenmerk. Twee keer is de score lager dan 3, waarvan één maal net boven de 2: men vindt dat van die kenmerken slechts in geringe mate sprake is. Deze antwoorden worden gegeven door de deelnemers, met name als het gaat om de aansluiting tussen opleidingen in de beroepsonderwijskolom.
- Voor alle metingen geldt dat de kenmerken met betrekking tot het primaire proces (aantrekkelijkheid opleiding, voorbereiding op de beroepsloopbaan) wat sterker van toepassing worden gevonden dan kenmerken die met secundaire en tertiaire processen te maken hebben (innovatieve en transparante onderwijsorganisatie, adaptief vermogen regio, *co-makership* tussen de onderwijspartners, *co-makership* tussen onderwijs en bedrijfsleven).
- De deelnemers scoren bij alle metingen op alle kenmerken systematisch lager dan de betrokkenen van school en/of bedrijf. Zij vinden dus minder dan hun opleiders en managers dat er sprake is van de beoogde kenmerken. Met name bij de thematiek van de doorlopende leerwegen is dat heel goed zichtbaar.
Bij de eerste en derde meting liggen de beelden van de deelnemers en bedrijfsmensen – als het gaat om de aantrekkelijkheid van de opleiding (kenmerk A en B) en *co-makership* onderwijs bedrijfsleven – het verst uit elkaar. De laatstgenoemden herkennen deze kenmerken aanmerkelijk meer dan de deelnemers. Wat het innovatieve en transparante karakter van de

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

Kenmerk	Categorie	N	Gemiddelde 1e meting**	Significante scoreverschillen tussen categorieën*	N	Gemiddelde 2e meting**	Significante scoreverschillen tussen categorieën*	N	Gemiddelde 3e meting**	Significante scoreverschillen tussen categorieën*
A. Loopbaan- en competentiegericht opleiden	1. deelnemers	1020	3,53	1 lager dan 2 en 3	2333	3,51	1 lager dan 2 en 3	3424	3,55	1 lager dan 2 en 3
	2. school	204	3,74		237	3,88		290	3,81	2 lager dan 3
	3. bedrijf	76	3,90		110	3,84		140	4,14	
B. Constructief leren	1. deelnemers	1061	3,28	1 lager dan 2 en 3	2331	3,59	1 lager dan 2 en 3	3400	3,59	1 lager dan 2 en 3
	2. school	207	3,80	2 lager dan 3	237	3,91	2 lager dan 3	281	3,83	2 lager dan 3
	3. bedrijf	77	4,09		110	4,14		140	4,23	
C. Voorbereiding op de (beroeps)loopbaan	1. deelnemers	1007	3,30	1 lager dan 2	2316	3,40	1 lager dan 2 en 3	3364	3,43	1 lager dan 2 en 3
	2. school	214	3,68		237	3,85		272	3,77	
	3. bedrijf	76	3,45		109	3,61	3 lager dan 2	135	3,69	
D. Innovatieve en transparante opleidingsorganisatie	1. deelnemers	1071	2,98	1 lager dan 2 en 3	2325	3,31	1 lager dan 2	3384	3,33	1 lager dan 2
	2. school	206	3,58		237	3,52		275	3,47	
	3. bedrijf	74	3,26	3 lager dan 2	107	3,35		135	3,23	3 lager dan 2
E. Adaptief vermogen van de regio	1. deelnemers	--	--		--	--		--	--	
	2. school	191	3,19	2 lager dan 3	236	3,18		272	3,30	
	3. bedrijf	69	3,46		110	3,11		132	3,19	
F. Co-makership onderwijs-bedrijfsleven	1. deelnemers	985	3,01	1 lager dan 3	2309	3,10	1 lager dan 2 en 3	3340	3,14	1 lager dan 2 en 3
	2. school	192	3,15	2 lager dan 3	236	3,30		271	3,38	2 lager dan 3
	3. bedrijf	76	3,67		108	3,52		132	3,62	
G. 'Zachte' aansluiting	1. deelnemers	870	2,32	1 lager 2	1709	1,96	1 lager 2	2566	2,05	1 lager 2
	2. school	219	3,0		217	3,29		247	3,25	
	3. bedrijf	--	--		--	--		--	--	
H. 'Harde' aansluiting	1. deelnemers	1015	3,33	1 lager dan 2	1963	2,91	1 lager dan 2	2913	2,89	1 lager dan 2
	2. school	223	3,08		202	3,29		235	3,40	
	3. bedrijf	--	--		--	--		--	--	

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

** Schaal 1-5.

onderwijsorganisatie betreft, zijn de beelden van deelnemers en bedrijfsmensen wel naar elkaar toegegroeid. De deelnemers zijn vanaf de nulmeting een stuk hoger gaan scoren op dit kenmerk, terwijl we bij de bedrijfsmensen juist een neergaande lijn zien. Bij de derde meting scoren beide geledingen significant lager dan de docenten en onderwijsmanagers, maar niet meer van elkaar.

De deelnemers zijn in de looptijd van het arrangement ook zichtbaar hoger gaan scoren op het kenmerk construerend leren. Zij vinden dus dat er in toenemende mate sprake is van dat kenmerk. Als het gaat om de aansluiting in de kolom, zien we dat de scores van de deelnemers na de nulmeting flink kelderen en vervolgens min of meer stabiel blijven. Tussen meting 2 en 3 is er nauwelijks verschil. De scores van docenten en onderwijsmanagers vertonen daarentegen een stijgende lijn over de metingen heen. Kortom: de beelden van deelnemers en docenten/onderwijsmanagers zijn verder uit elkaar komen te liggen. Verder valt op dat het beeld van deelnemers – als het gaat om het kenmerk loopbaan- en competentiegericht leren en opleiden – gedurende de looptijd van het arrangement niet is veranderd. Op het kenmerk voorbereiding op de beroepsloopbaan is men wel iets hoger gaan scoren.

- Bij de nulmeting wijken de beelden van de opleiders en managers van school versus bedrijven aanzienlijk van vier van de zes bij bedrijven bevroegde kenmerken betekenisvol van elkaar af: construerend leren, adaptief vermogen van de regio, *co-makership* onderwijs-bedrijfsleven en innovatieve en transparante opleidingsorganisatie. Alleen als het gaat om het laatste kenmerk scoren bedrijfsmensen significant lager dan de betrokkenen van school. Wat de eerste drie genoemde kenmerken betreft scoren de bedrijfsmensen hoger. Bij de tweede meting liggen de beelden dicht bij elkaar. Slechts ten aanzien van één kenmerk is er een significant verschil gevonden: construerend leren. Bedrijfsmensen scoren wederom hoger dan hun collega's van school. Opvallend is dat bij de derde meting het patroon weer de trekken vertoont van dat van de nulmeting, al zijn er ook wat verschillen. De bedrijfsmensen scoren nu ook hoger op het kenmerk loopbaan- en competentiegericht opleiden, het significante verschil met betrekking tot het adaptief vermogen van de regio is echter verdwenen. Al met al liggen de beelden van de bedrijfsmensen en docenten/managers van school bij de derde meting niet veel dicht bij elkaar dan ten tijde van de nulmeting.

SAMENHANG MET ACHTERGRONDKENMERKEN

Uit de analyse van de scores van de deelnemers in relatie tot hun achtergrondkenmerken *etniciteit* en *geslacht*, komt een aantal verbanden tevoorschijn. Zo scoren allochtone deelnemers in veel gevallen significant hoger dan autochtone deelnemers. Bij de nulmeting beperkten de verschillen zich nog tot de kenmerken van het primaire proces. Maar bij de tweede meting was er ook verschil, wat betreft de kenmerken innovatieve en transparante onderwijsorganisatie en zachte aansluiting. Bij de derde meting scoorden de allochtone deelnemers op alle kenmerken hoger, behalve op het kenmerk harde aansluiting: in dat geval is er geen systematisch verschil tussen beide groepen.

De samenhangen met geslacht zijn minder eenduidig: bij de eerste meting zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de scores van jongens en meisjes. Bij de tweede meting wel. Meisjes scoorden hoger op de kenmerken loopbaan- en competentiegericht leren en opleiden, construerend leren en *co-makship* onderwijs-bedrijfsleven, terwijl jongens op hun beurt hoger scoorden op de kenmerken innovatieve en transparante onderwijsorganisatie en zachte aansluiting. Bij de derde meting is het patroon gelijk aan dat van de tweede meting, behalve als het gaat om construerend leren: het verschil is nu niet meer aanwezig.

3.2.3 Beelden gerelateerd aan de aard van projecten

Het bovengeschetste overall-beeld krijgt meer nuance wanneer we inzoomen op de beelden per cluster van projecten. Zo laat Tabel 3.8 zien dat de deelnemers van cluster B ietwat hoger scoren dan de deelnemers van cluster A op de kenmerken van aantrekkelijk beroepsonderwijs. Bij de tweede meting is dat verschil significant (af te lezen aan de paarse cellen in Tabel 3.8). Verder scoren de deelnemers van cluster B systematisch hoger op het kenmerk *co-makship* onderwijs-bedrijf, althans bij de derde en tweede meting.

De deelnemers van cluster A scoren daarentegen, bij alle metingen, significant hoger op de kenmerken voorbereiding op de beroepsloopbaan, innovatieve en transparante onderwijs-organisatie en pedagogisch-didactische aansluiting ('zachte') aansluiting in de onderwijskolom (zie de rode cellen in Tabel 3.8). De uitkomsten stroken niet met de ambitie van het Innovatie-arrangement. Immers, je zou verwachten dat de projecten van cluster B ook sterker deze effecten teweeg brengen.

Een nadere analyse van de gegevens werpt een ander licht op de verschillen (zie bronboek voor de onderliggende gegevens). Al bij de eerste meting tekent zich een patroon af dat gaandeweg de metingen steeds sterker wordt. Namelijk dat de vmbo'ers van cluster A systematisch hoger scoren op nagenoeg alle kenmerken dan de vmbo'ers in cluster B. Op mbo 3/4 en hbo-niveau is juist het omgekeerde het geval. Daar scoren de deelnemers van cluster B (vanaf meting 2) significant hoger dan de deelnemers van cluster A, met uitzondering van de kenmerken innovatieve onderwijsorganisatie en zachte en harde (programmatische) aansluiting. Wat het eerstgenoemde kenmerk betreft is er geen verschil tussen de clusters en de niveaus. Wel als het gaat om de aansluiting in de kolom. De mbo'ers 3/4 van cluster A scoren hoger op zachte aansluiting, terwijl de mbo'ers van cluster B (bij meting 2) hoger scoren op het kenmerk harde aansluiting. Bij de derde meting is dat effect echter weer weg. De hbo'ers van cluster B scoren zowel bij de tweede als derde meting duidelijk hoger op het kenmerk harde aansluiting. Met betrekking tot de zachte aansluiting is er nagenoeg geen verschil gevonden tussen de clusters.

De beelden van de deelnemers mbo 1/2 liggen in de lijn van de beelden van vmbo-leerlingen. Zo scoren de deelnemers van cluster A significant hoger op de voorbereiding op de beroepsloopbaan. Ook springt het kenmerk innovatieve onderwijsorganisatie er uit. Zowel bij tweede als derde meting scoren de deelnemers mbo 1/2 van cluster A, net als de vmbo'ers, hoger op dit kenmerk. Wel scoren deze deelnemers van cluster B, evenals de mbo'ers 3/4, bij de tweede meting significant hoger op het kenmerk harde aansluiting, terwijl het verschil bij de derde meting weer haast verdwenen is.

Het beeld dat uit deze gegevens oprijst, is dat de projecten van cluster B volgens de deelnemers voor bepaalde groepen (mbo'ers 3/4 en hbo) praktijken aan het ontwikkelen zijn die duidelijk in de richting gaan van de ambitie van het Innovatiearrangement. Al is het kenmerk van de zachte aansluiting nog afwezig en de harde aansluiting weinig robuust. De deelnemers van de lagere mbo-niveaus en de jongere leerlingen (vmbo'ers) uit de projecten van het B-cluster zien dit echter anders. Het zijn juist de deelnemers van vmbo en mbo-niveau 1/2 van cluster A die een groot aantal van de beoogde kenmerken sterker herkennen dan de deelnemers van cluster B.

Tabel 3.8 Gemiddelde scores per kenmerk, per categorie en per meting en significante verschillen tussen cluster A en B(t-toets, significant $p < .05$)

Gemiddelde scores per kenmerk (Significante verschillen zijn met kleur aangemerkt)		Antwoordschaal: 1= helemaal niet mee eens/2= grotendeels niet mee eens/ 3= deels niet mee eens, deels wel/4= grotendeels mee eens/5= helemaal mee eens						
		Meting	Deelnemers		School (docenten en onderwijsmanagers)		Bedrijf (praktijkopleider en bedrijfsmanagers)	
			cluster A	cluster B	cluster A	cluster B	cluster A	cluster B
De aantrekkelijkheid van de beroepsopleiding (A-B):		3e	3,52	3,57	3,63	3,95	4,01	4,25
A. Loopbaan- en competentiegericht opleiden		2e	3,46	3,56	3,68	4,09	3,81	3,86
		1e	3,54	3,52	3,52	3,99	3,86	3,86
B. Constructief leren		3e	3,58	3,59	3,74	3,90	4,21	4,24
		2e	3,55	3,62	3,84	3,98	4,20	4,09
		1e	3,30	3,25	3,70	3,93	4,09	4,06
C. Voorbereiding op de (beroeps)loopbaan		3e	3,51	3,39	3,69	3,83	3,75	3,65
		2e	3,47	3,34	3,82	3,88	3,72	3,54
		1e	3,38	3,22	3,63	3,71	3,37	3,43
D. Innovatieve en transparante opleidingsorganisatie		3e	3,50	3,21	3,49	3,45	3,15	3,30
		2e	3,40	3,24	3,49	3,54	3,47	3,27
		1e	3,04	2,91	3,61	3,51	3,15	3,29
E. Adaptief vermogen van de regio		3e	--	--	3,20	3,39	3,20	3,19
		2e	--	---	3,14	3,21	3,17	3,07
		1e	--	---	3,09	3,25	3,35	3,52
F. Co-makership onderwijs- bedrijfsleven		3e	3,02	3,22	3,25	3,49	3,64	3,61
		2e	3,01	3,18	3,11	3,48	3,65	3,43
		1e	3,11	2,90	3,21	3,06	3,49	3,79
Co-makership onderwijsinstellingen in de kolom:		3e	2,25	1,97	3,07	3,41	--	--
		2e	2,16	1,83	3,19	3,39	--	--
G. 'Zachte' aansluiting *		1e	2,45	2,17	2,97	3,05	--	--
		3e	2,87	2,91	3,22	3,57	--	--
H. 'Harde' aansluiting		2e	2,87	2,95	3,10	3,47	--	--
		1e	3,35	3,31	3,02	3,11	--	--

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

Dit beeld sluit aan bij de uitkomsten in paragraaf 3.1 (schoolloopbaangegevens), waarin we binnen cluster A een groeiende spreiding zagen, terwijl cluster B zich juist in toenemende mate concentreert op mbo 3/4-deelnemers en te maken heeft met een relatief hogere uitstroom op mbo niveau 1/2. Hoewel we daar ook zagen dat de ongediplomeerde uitval van de vmbo’ers zich juist weer voordeed bij de projecten uit het A-cluster.

Tabel 3.9 Aantal respondenten per geleding, cluster en meting

n*		Deelnemers		School		Bedrijf		Docenten		School-managers	
	cluster	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Totale groep	meting										
	derde	1362	2062	131	159	61	79	104	120	27	39
	tweede	1125	1208	118	119	45	65	97	89	21	30
	eerste	562	509	116	99	35	39	71	65	45	34
2M groep	tweede en derde	490	575								

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

Bij de overige geledingen zien we vooral op schoolniveau – te weten op docentenniveau – verschillen tussen de clusters (zie brondocument). Tezamen scoren de onderwijsmanagers en docenten van cluster B, op de meeste kenmerken – in elk geval vanaf de tweede meting – hoger dan hun collega’s van cluster A. Behalve op de kenmerken innovatieve en transparante onderwijsorganisatie en voorbereiding op de beroepsloopbaan, dan zijn de verschillen niet significant. Vanwege de kleine aantallen respondenten op het niveau van de managers, is het lastig te bepalen hoeveel waarde gehecht moet worden aan de uitkomsten op deze geleding. Bij de derde meting was bij de managers slechts één verschil significant zichtbaar en dat betrof de pedagogisch-didactische aansluiting in de kolom. Bij de docenten komt het kenmerk loopbaan- en competentiegericht leren en opleiden, gedurende drie metingen bij cluster B, significant uit

de bus. Opmerkelijk is dat de waardering van de docenten bij de derde meting ten aanzien van de kenmerken constructief leren, *co-makship* en harde aansluiting in de kolom wat is gezakt, waarmee de significante verschillen die bij de eerste, dan wel tweede meting zichtbaar waren, zijn verdwenen. Bij de deelnemers zagen we wat de harde aansluiting betreft een vergelijkbaar patroon. Al met al zijn de beelden van de docenten meer in lijn met die van de mbo'ers 3/4 en hbo-studenten – ook al scoren de docenten hoger – dan met die van de vmbo'ers en mbo 1/2-deelnemers.

Opvallend is dat bedrijfsmensen (te weten de bedrijfsmanagers) bij de derde meting wel ten aanzien van het kenmerk loopbaan- en competentiegericht leren en opleiden een significant verschil laten zien. De respondenten vanuit het bedrijfsleven van projecten uit het B-cluster herkennen dit kenmerk sterker dan die uit het A-cluster. Maar wat de overige kenmerken betreft bemerken zij geen verschillen tussen beide clusters, ook niet bij de eerste en tweede meting. Een interessant punt voor nadere verkenning en reflectie.

3.3 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben we de objectieve (in-, door- en uitstroom) en subjectieve resultaten (waardering van het beroepsonderwijs) van de eerste tranche van het Innovatiearrangement Beroepskolom in kaart gebracht.

In de jaarrapporten 2004 en 2005 werd geconstateerd dat de uitkomsten van de metingen nog niet strookten met het streven en de visie van het Innovatiearrangement. In deze eindevaluatie zien we wederom op een aantal punten discrepanties.

Zo illustreren de kwantitatieve resultaten dat het lastig is om tot een opschaling van de innovatie te komen. Immers, de groei die tot de tweede meting zichtbaar was, vlakt na de tweede meting beduidend af.

De cijfers laten ook zien dat er gedurende de looptijd van het arrangement wel wat meer spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom is gekomen, maar dat er van een evenwichtig spreiding (in proportionele zin) nog lang geen sprake is. Er is zelfs sprake van een toenemende concentratie op één segment van de kolom: mbo 3/4. Vooral binnen cluster B zien

we deze ontwikkeling. Deze trend is opmerkelijk omdat de projecten die tot dit cluster behoren – gemiddeld genomen – in hun innovatieaanpak sterker dan de projecten van cluster A, hebben ingezet op *co-makership* tussen de onderwijsinstellingen in de kolom. We kunnen concluderen dat deze inspanningen zich nog niet hebben vertaald in zichtbare spreidingsresultaten op deelnemersniveau.

In de waarderingsresultaten weerspiegelt zich dat: de scores op de tertiaire kenmerken zijn aanmerkelijk lager dan de scores op de kenmerken van het primaire proces. Verankering is dus ook in perceptie van de betrokkenen nog nauwelijks aan de orde.

Verder zien we in plaats van minder uitval en meer doorstroom binnen de kolom (door middel van doorlopende efficiënte leerroutes), zich juist een tegenovergestelde ontwikkeling aftekenen. Een groot aantal mbo-deelnemers stapt, deels vroeg in de opleiding, tussentijds over naar opleidingen buiten het arrangement, met name in cluster B. Dat laatste wordt overigens ook gerapporteerd vanuit ander onderzoek. Door de sterkere praktijkgerichtheid van de opleidingen ontdekken leerlingen eerder dat ze niet op hun plek zitten. Overigens is het dan vooral een verschuiving van de uitval naar het begin van de opleiding, niet een vergroting van de uitval. In die zin stemt het grote aantal overstappers wel tot nadenken.

Uit de gegevens is af te leiden dat het percentage afhakers vergeleken met het landelijk gemiddelde hoger is, althans in het mbo. Die verhoogde voortijdige uitval geldt sterker voor cluster B dan voor cluster A. Daarbij is relevant om op te merken dat de projecten uit cluster B relatief meer leerlingen uit de grote steden kennen, wat mogelijk betekent dat deze projecten met een complexe leerlingproblematiek te maken hebben. Voor het vmbo lijkt de uitval juist wat minder dan het landelijke gemiddelde. Tevens zien we daar dat de uitvallers met name in cluster A zitten, dat overigens ook relatief meer vmbo'ers telt. Die trend is echter minder sterk dan bij het mbo. Ook hier dus een indicatie dat er nog geen eenduidige, positieve resultaten zijn te melden na drie jaar experimenteren.

Bij deze uitspraken moet wel de kanttekening geplaatst worden dat we weinig met zekerheid kunnen zeggen omdat het voor veel projecten lastig bleek actuele gegevens over de in-, door- en (ongediplomeerde) uitstroom aan te leveren, zeker bij uitstroom naar andere scholen of andere opleidingssectoren binnen de onderwijsinstelling. In die zin is ook duidelijk geworden dat het

monitoren van schoolloopbanen nog geen vanzelfsprekendheid is in de informatiehuishouding en cultuur van de gemiddelde instelling.

In de toekomst zal moeten blijken of de verhoogde uitstroom een tijdelijk bijeffect is van de innovatie; het gevolg van een zekere onrust die bijna onvermijdelijk is, wanneer zaken grondig op de schop gaan of dat er meer aan de hand is.

De kwalitatieve resultaten (waarderingsgegevens met betrekking tot de beoogde kenmerken van het beroepsonderwijs) wijzen in de richting van dat laatste. Uit de waarderingsgegevens blijkt bijvoorbeeld dat deelnemers gedurende alle metingen systematisch lager scoren dan hun opleiders en de managers. Zij vinden dus dat er in mindere mate sprake is van de beoogde kenmerken. De beelden van de partijen liggen nog tamelijk ver uit elkaar.

Tekenend is ook dat de vmbo'ers en de deelnemers van niveau 1/2 van cluster A de kenmerken meer herkennen dan de deelnemers van cluster B, terwijl we met name bij de docenten en mbo 3/4-deelnemers en hbo'ers een omgekeerde beweging zien. Het lijkt er op dat de vernieuwde praktijken die het meest in de richting gaan van de ambitie van het Innovatiearrangement (cluster B), thans het meest herkenbaar zijn voor de hogere niveaus (hbo, mbo-niveau 3/4), maar nog weinig herkenbaar zijn voor de lagere mbo-niveaus en de jongere leerlingen (vmbo'ers). De relatief hoge uitstroom op vooral de lagere mbo-niveaus is hiervan mogelijk een signaal.

Samenvatting, conclusies en aanbevelingen

4

In de voorgaande twee hoofdstukken is uitgebreid ingegaan op de prestaties van tranche 2003 in relatie tot de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. In dit afsluitende hoofdstuk vatten we de bevindingen samen door antwoord te geven op de set evaluatievragen over de vormgeving en effecten van Innovatiearrangement 2003 zoals we die aan het einde van hoofdstuk 1 formuleerden. Wat kunnen we hieruit nu leren voor de toekomst van het Innovatiearrangement Beroepskolom? Met het antwoord op die vraag sluiten we deze eindrapportage over de eerste lichting projecten af.

77

4.1 Processen en actoren

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

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

- 2 *organisatie-innovatie* met een pool die staat voor ‘instrumenteel en incidenteel/ad hoc’ en de andere voor ‘visionair en verbindend’;
- 3 *co-makship tussen de onderwijspartners in de kolom* met een pool die staat voor ‘overleg en contacten’ en de andere voor ‘structurele samenwerking zichtbaar in leerarrangementen van deelnemers’;
- 4 *co-makship onderwijs-bedrijfsleven* met een pool die staat voor ‘samenwerking binnen klassieke kaders’ en de andere voor ‘samen denken en doen’.

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

De projecten van tranche 2003 zijn op deze vier innovatiedimensies gepositioneerd. Er bleek dat slechts zeven van de negentien projecten, praktijken hebben gerealiseerd die in de richting gaan van de doelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom. De overige twaalf laten praktijken zien die meer in de tegenovergestelde richting gaan. In vergelijking tot de situatie halverwege de projectperiode heeft deze laatste groep projecten weinig voortgang geboekt.

Deze eindconclusie komt niet onverwachts, maar stemt toch tot nadenken. Als we kijken naar de onderliggende indicatoren dan valt op dat a) feitelijk *co-makship* nog het minst is gerealiseerd over alle projecten gezien, hoewel er wel variatie is tussen projecten en dat b) voor de pedagogisch-didactische vernieuwing en de mate van organisatie-innovatie geldt dat de meeste projecten wat samenklonteren rond het midden (vlees noch vis), met enkele projecten die er positief uitspringen. Overigens blijkt ook hier dat het beeld over de verschillende jaren redelijk consistent is. Het merendeel van de projecten dat er al in 2004 uitsprong, doet dat op enkele uitzonderingen na aan het einde van de rit nog.

Het voorafgaande roept de vraag op waarom sommige projecten moeite hebben de ambities van het Innovatiearrangement waar te maken, terwijl andere juist successen boeken. Eerder is aangegeven dat verandering in de primaire processen wellicht moeilijker van de grond komt, als er onvoldoende inbedding is in een al lopend en fundamenteel innovatieproces in de organisatie. Andere verklaringen voor het achterblijven zijn wellicht indirect af te leiden uit de factoren die juist bij de voorlopers tot succes geleid hebben. Zo wordt bijvoorbeeld inbedding

van de innovaties in het beleid van de schoolorganisatie bevordert, als projecten er bewust voor kiezen de innovaties van meet af aan schoolbreed te trekken en een lerende organisatie op te bouwen, in plaats van innovatie als een geïsoleerd project zien. Inbedding in het beleid van de schoolorganisatie wordt ook bevordert door een innovatiestrategie te kiezen waarin sprake is van gedeeld eigenaarschap. Daarbij versterkt de betrokkenheid en inzet van de betrokkenen vanuit een positie van mede-eigenaar van het vernieuwingsproces. Cruciaal daarbij is dat het nieuwe onderwijsconcept en de onderliggende onderwijsvisie inspiratie en richting geeft aan alle niveaus in de organisatie. Het lijkt bovendien van essentieel belang de tijd te nemen in de eerste fase van het project om tot een gemeenschappelijke visie te komen die door alle partners gedragen wordt, om aldus draagvlak te creëren en het project inhoudelijk goed op de rails te krijgen. Ook een sterke interne en externe communicatie en *commitment* van management, medewerkers en veldwerkpartners kunnen ervoor zorgen dat de ambities waargemaakt worden. Wat voor inbedding en verankering in de schoolorganisatie geldt, geldt ook voor samenwerking tussen regionale partners. Gedeeld eigenaarschap is van belang en een agenda die verder reikt dan de projectperiode.

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

- *Veelbelovende pedagogisch-didactische processen en krachtig partnerschap*: de vraag was welke voorbeelden de eerste tranche heeft laten zien. In hoofdstuk 2 hebben we de pareltjes uit tranche 2003 in kaders ten toongesteld. Die pareltjes komen uit verschillende projecten. Dat wil zeggen dat het zo kan zijn dat 'n project slechts ten aanzien van één innovatiedimensie een interessante praktijk heeft ontwikkeld. Hoewel dat inderdaad voorkomt, zien we als grote lijn echter dat pareltjes uiteindelijk bestaan uit *good practice* ten aanzien van meerdere innovatiedimensies. Dat betekent dat we een samenhang zien tussen de aard van de gerealiseerde pedagogisch-didactische praktijken, de mate van organisatie-innovaties en de aard van het *co-makingship* in de regio.
- *Aard van de innovatieprocessen, knelpunten en succesfactoren*: projecten die zich niet verbinden met de staande organisatie en niet ingebed zijn in regionaal partnerschap blijven geïsoleerde en op termijn marginale verschijnselen. Leren is een cruciale factor in het succesvol verloop van innovatieprocessen en is tevens gerelateerd aan de kwaliteit van het resultaat. Leren betekent

in dat verband doelen expliciteren en systematisch vooruit- en terugkijken naar de voorlopige resultaten van de aanpak en conclusies trekken voor het vervolg. In dat verband is het een teken aan de wand dat veel instellingen hun informatiehuishouding onvoldoende op orde hadden om specifieke gegevens te kunnen leveren over in-, door-, uitstroom van de deelnemers aan de ontwikkelde pedagogisch-didactische praktijken.

4.2 Effecten

In het analysekader dat gebruikt is om de inspanningen van Innovatiearrangement 2003 te waarderen, zijn de beoogde resultaten geconcretiseerd in een tweetal effectmaten. De eerste is een objectieve maat, namelijk de in-, door- en uitstroomgegevens van de deelnemers aan de ontwikkelde pedagogisch-didactische praktijken. Deze gegevens zijn gedurende de looptijd van het project jaarlijks verzameld. De tweede is een subjectieve maat en betreft de mate waarin betrokken partijen de door het Innovatiearrangement Beroepskolom nagestreefde vormgevingsdoelen herkennen in het beroepsonderwijs waarbij ze betrokken zijn. Daartoe is gedurende de looptijd van het project jaarlijks de ontwikkelde *Barometer Imago Beroepsonderwijs* afgenomen bij de deelnemers aan de ontwikkelde pedagogisch-didactische praktijken en de betrokken docenten, praktijkopleiders en managers van scholen en bedrijven.

Uit de reeks van drie metingen, aan het begin, halverwege en het eind van de looptijd van tranche 2003, blijkt dat de uitkomsten op een aantal punten discrepanties vertonen met het streven van het Innovatiearrangement Beroepskolom.

Zo illustreren de resultaten van de eindmeting dat het lastig is om tot een opschaling van de innovatie te komen. Tot de tweede meting – dat wil zeggen tot halverwege de projectperiode – is er een groei zichtbaar, maar deze vlakt na de tweede meting beduidend af.

De cijfers laten ook zien dat er gedurende de looptijd van het arrangement wel wat meer spreiding over de segmenten van de beroepsonderwijskolom is gekomen, maar dat er van een evenwichtig spreiding (in proportionele zin) nog lang geen sprake is. Er is zelfs sprake van een toenemende concentratie op één segment van de kolom: mbo-opleidingen op niveau 3 en 4. Vooral bij projecten die praktijken hebben gerealiseerd die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement, zien we deze ontwikkeling. Deze trend is

opmerkelijk, omdat de projecten die tot dit cluster behoren – gemiddeld genomen – in hun innovatieaanpak sterker hebben ingezet op *co-makership* tussen de onderwijsinstellingen in de kolom dan de projecten met gerealiseerde praktijken die niet beantwoorden aan de doelen van het Innovatiearrangement. We kunnen concluderen dat deze inspanningen zich nog niet hebben vertaald in zichtbare spreidingsresultaten op deelnemersniveau.

In de waarderingsresultaten weerspiegelt zich dat: de scores op de kenmerken van samenwerking zijn aanmerkelijk lager dan de scores op de kenmerken van het pedagogisch-didactisch proces. Verankering is dus ook in perceptie van de betrokkenen nog nauwelijks aan de orde.

Verder zien we in plaats van minder uitval en meer doorstroom binnen de kolom (door middel van doorlopende efficiënte leerroutes), zich juist een tegenovergestelde ontwikkeling aftekenen. Een groot aantal, vooral mbo-deelnemers stapt – deels vroeg in de opleiding – tussentijds over naar opleidingen buiten het arrangement. Dit komt vooral voor bij projecten die gerealiseerde praktijken kennen die in de richting komen van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement. Dat laatste wordt overigens ook gerapporteerd vanuit ander onderzoek: door de sterkere praktijkgerichtheid van de opleidingen ontdekken leerlingen eerder dat ze niet op hun plek zitten. Overigens is het dan vooral een verschuiving van de uitval naar het begin van de opleiding, niet een vergroting van de uitval. In die zin stemt het grote aantal overstappers wel tot nadenken.

Uit de gegevens is af te leiden dat het percentage afhakers, dat wil zeggen degenen die niet – direct – doorgaan met een andere opleiding, vergeleken met het landelijk gemiddelde hoger is, althans in het mbo. Die verhoogde voortijdige uitval doet zich sterker voor bij de projecten die gerealiseerde praktijken kennen in de richting van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement dan de andere projecten. Daarbij is relevant om op te merken dat deze meer innovatieve projecten (volgens de uitgangspunten van het Innovatiearrangement) relatief meer leerlingen uit de grote steden kennen, wat mogelijk betekent dat deze projecten met een complexe leerlingproblematiek te maken hebben.

Voor het vmbo lijkt de uitval juist wat minder dan het landelijke gemiddelde. Tevens zien we daar dat de uitvallers met name in het cluster projecten zit dat praktijken kent die niet stroken met de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement (dat overigens ook relatief meer

vmbo'ers telt). Die trend is echter minder sterk dan bij het mbo. Ook hier dus een indicatie dat er nog geen eenduidige, positieve resultaten zijn te melden na drie jaar experimenteren. Bij deze uitspraken moet wel de kanttekening geplaatst worden dat we weinig met zekerheid kunnen zeggen, omdat het voor veel projecten lastig bleek actuele gegevens over de in-, door- en (ongediplomeerde) uitstroom aan te leveren; zeker bij uitstroom naar andere scholen of andere opleidingssectoren binnen de onderwijsinstelling.

In de toekomst zal moeten blijken of de verhoogde uitstroom een tijdelijk bijeffect is van de innovatie; het gevolg van een zekere onrust die bijna onvermijdelijk is wanneer zaken grondig op de schop gaan, of dat er meer aan de hand is.

De waarderingsgegevens met betrekking tot de beoogde kenmerken van het beroepsonderwijs wijzen in de richting van dat laatste. Uit de waarderingsgegevens blijkt bijvoorbeeld dat deelnemers gedurende alle metingen systematisch lager scoren dan hun opleiders en de managers. Zij vinden dus dat er in mindere mate sprake is van de beoogde kenmerken. De beelden van de partijen liggen nog tamelijk ver uit elkaar.

Tekenend is ook dat de vmbo'ers en de deelnemers van mbo-niveau 1/2 van projecten die praktijken kennen die niet stroken met de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement, de kenmerken meer herkennen dan de deelnemers van de projecten die wel die praktijken realiseren. Dit, terwijl we met name bij de docenten en mbo-niveau 3/4-deelnemers en hbo'ers een omgekeerde beweging zien. Het lijkt erop dat de vernieuwde praktijken die het meest in de richting gaan van de ambitie van het Innovatiearrangement, thans het meest herkenbaar zijn voor de hogere niveaus (hbo, mbo-niveau 3/4), maar nog weinig herkenbaar zijn voor de lagere mbo-niveaus en de jongere leerlingen (vmbo'ers). De relatief hoge uitstroom op de lagere mbo-niveaus is hiervan mogelijk een signaal.

Het antwoord op de evaluatievragen die we aan het begin van deze rapportage over effecten hebben geformuleerd, is niet kristalhelder maar plaatst wel kanttekeningen bij de aanname van het Innovatiearrangement Beroepskolom:

- *Verschillen in uit- en doorstroom in samenhang met de aard van de innovatie:* vanwege de relatief korte looptijd van de projecten kan er over de doorstroom in de beroepsonderwijskolom nog weinig worden gezegd. De meeste deelnemers hebben in de driejarige looptijd nog niet een

volledig opleidingstraject binnen een segment kunnen doorlopen. Over uitval hebben we meer gegevens. Harde conclusies zijn ook hier onmogelijk, daarvoor zijn reeksen van waarnemingen nodig met meer zicht op de complexiteit van invloeden. Toch zijn er eerste indicaties die de uitgangspunten van het Innovatiearrangement minder vanzelfsprekend doen zijn. De cijfers wijzen er op dat de projecten die praktijken realiseren die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement Beroepskolom, niet zonder meer potentiële uitvallers binnenboord houden. Op mbo-niveau zien we bij deze projecten meer overstappers naar opleidingen die ‘meer rust kennen’, namelijk buiten het arrangement, vooral op de lagere mbo-niveaus. Bij deze projecten zien we ook meer ongediplomeerde onderwijsverlaters vanuit het mbo, dat wil zeggen uitstromers die niet – direct – verder gaan met een opleiding. Hoewel het niet met zekerheid is te zeggen dat deze jongeren niet later weer een opleiding gaan doen, is veel overstappen en (tijdelijk) afhaken wel een risicovergroterende factor op weg naar een bevredigende en uitdagende beroepsloopbaan.

- *Verschillen in herkenning van de door het Innovatiearrangement beoogde kenmerken van het beroepsonderwijs in samenhang met de aard van de innovatie:* ook uit de resultaten van de *Barometer Imago Beroepsonderwijs* blijken discrepanties met de aannames van het Innovatiearrangement Beroepskolom. De deelnemers scoren in alle metingen op alle kenmerken lager dan hun opleiders en managers. De beelden liggen nog tamelijk ver uit elkaar. Vooral de aansluiting in de beroepsonderwijskolom zien de leerlingen als een nog niet gerealiseerde zaak. Hier kan uiteraard sprake zijn van een fase in het innovatieproces. Gezien resultaten uit ook andere deelnemersonderzoeken is het wel een factor om rekening mee te houden en die beelden van deelnemers serieus te nemen. Zij zien de zaken dus echt anders dan hun docent of de directeur van die docent. Tekenend is ook dat de discrepantie het grootst is bij de vmbo’ers en mbo’ers op niveau 1 en 2 uit de projecten die gerealiseerde praktijken kennen die in de richting gaan van de vormgevingsdoelen van het Innovatiearrangement. De mbo’ers van niveau 3 en 4 herkennen dit ook zo, maar de leerlingen op de lagere kwalificatieniveaus en de jongere leerlingen niet. Juist dit zijn de kwetsbare groepen die in een al te dynamische omgeving wellicht eerder de weg kwijt raken.
- *Reikwijdte, verankering en ontwikkelingspotentie:* tranche 2003 wordt gekenmerkt door enkele pareltjes, maar laat zich over de gehele linie typeren als een serie projectpraktijken die er in

ieder geval tot nu toe niet in geslaagd zijn een verdergaande innovatie te realiseren. De reikwijdte van de innovatie is daarmee gering en van een echte opschaling van de gerealiseerde praktijken is veelal geen sprake. Ook buiten de pareltjes is hier en daar wel sprake van een aanwezige ontwikkelingspotentie, maar of dat leidt tot verdergaande stappen is moeilijk in te schatten, omdat het ook in de driejarige periode niet tot wasdom is gekomen. Als we een relatie leggen met de tot voorzichtigheid stemmende effectindicaties is de aanbeveling om deze mee te wegen in het verdere ontwikkelingstraject, dat zeker in een aantal gevallen ook doorloopt na de formele projectperiode.

4.3 Voor de toekomst

Wat kunnen we nu leren uit de ervaringen en opbrengsten van de eerste tranche vernieuwingsprojecten in het kader van het Innovatiearrangement Beroepskolom? In het voorgaande zijn de belangrijkste leerpunten al de revue gepasseerd, samengevat in de antwoorden op het zevental evaluatievragen. Tot slot noemen we hier twee belangrijke thema's die steeds weer terugkeren.

Het eerste is dat van differentiatie en variatie. Uit deze eerste tranche projecten kunnen we leren dat er niet één aanpak voor allen mogelijk is. De belangrijkste indicatie daarvoor is dat uit de resultaatmeting een gedifferentieerd beeld naar voren komt. Op één van de harde effectmaten, namelijk uitval, lijken de projecten die praktijken realiseren conform de uitgangspunten van het Innovatiearrangement voor de mbo'ers niet zo goed uit te pakken. Vooral voor de mbo'ers op niveau 1 en 2 lijkt dat redelijk helder. Voor de vmbo'ers is die indicatie op deze effectmaat er niet. Uit de subjectieve effectmaat, namelijk herkenning van de gewenste kenmerken, komt naar voren dat mbo'ers op niveau 3 en 4 en hbo'ers de praktijken die hier al een eind mee op weg zijn als zodanig herkennen, maar de vmbo'ers en mbo'ers op niveau 1 en 2 doen dat niet. Deze uitkomsten plaatsen vraagtekens bij de doelen en uitgangspunten ofwel het kompas van het Innovatiearrangement Beroepskolom. In plaats van een doelenkader dat een specifieke vormgeving benadrukt, lijkt het ten aanzien van de processen meer op zijn plaats het accent te leggen op maatwerk waarin de leerbehoeftes van de leerlingen centraal staan met als resultaat

uiteenlopende praktijken. Diagnose, variatie en uitdaging vormen daarin een onlosmakelijke drie-eenheid.

Het tweede thema is leren, leren van innoveren maar ook leren experimenteren als zodanig. Experimenteren betekent ruimte, tijd en professionalisering. Opvallend blijft toch ook weer bij deze eerste lichting diepteprojecten, dat het vaak allemaal op een koopje moest. Dat er ook inhoudelijk soms sprake was van een keurslijf en dat er erg weinig sprake was van professionalisering. Experimenteren betekent een open oog en altijd weer ruimte voor onorthodoxe ideeën. Te snel wordt soms de inhoudelijke koers bepaald waardoor andere mogelijkheden buiten zicht blijven. Innoveren betekent ook vooral goed kijken: vooraf, tijdens en achteraf. Het betekent ook expliciteren, oog voor onverwachte effecten, bijstellen en prestaties durven meten.

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

Literatuur

- Berg, J. van den en Geurts, J. (2007). *Leren van innoveren. Vijfsleutels voor succes*. 's-Hertogenbosch/Driebergen/Den Haag: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs/De Haagse Hogeschool.
- Boer, P. den, Geerligs, J. en Nieuwenhuis, L. (2004). In E. de Bruijn (Ed.). *Beroepsonderwijs in ontwikkeling* (pp. 88-106). Onderwijskundig Lexicon Editie III. Actuele thema's in het onderwijs. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch: Universiteit Utrecht/CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de (2007). *Doorleren in de beroepskolom*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Bruijn, E. de en Berg, N. van den (2007). *Review competentiegericht opleiden. Eerste resultaten*. Masterclass Beroepskolommanifestatie. www.onderwijsradio.nl.
- Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2005). *Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2004 Monitor en Transfer*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- Bruijn, E. de en Hermanussen, J. (2006). *Evaluatie Innovatiearrangement Beroepskolom. Jaarrapportage 2005*. Driebergen/'s-Hertogenbosch: Het Platform Beroepsonderwijs/CINOP Expertisecentrum.

- Hermanussen, J. en Klarus, R. (2007). *Handelen van opleiders in competentiegericht leren en opleiden*. 's-Hertogenbosch/Driebergen: CINOP Expertisecentrum/Het Platform Beroepsonderwijs.
- Hermanussen, J., Semeijn, J. en Bruijn, E. de (2007). *Brondocument. Bijlage bij de eindrapportage over Innovatiearrangement 2003*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum (interne publicatie).
- Jager, A. en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie Flexibele Zorgkolom*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).
- Jager, A. en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie Herontwerp Heerenveen FC-XL*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).
- Jager, A. en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie Knowhowsharing*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).
- Jager, A. en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie het Eindhovens Model*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).
- Oosthoek, R. en Radstake, H. (Red.) (2007). *Kennis uit de kringen. Tips, inzichten en adviezen over innovaties in het beroepsonderwijs*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- PricewaterhouseCoopers en Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (2006). *Eerste fase Benchmark MBO afgerond*. De Bilt: MBO Raad.
- Venne, L. van de en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie ICT-Continuë*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).

Venne, L. van de en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie Co-innovators*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).

Venne, L. van de en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie Competent BouwenStad en Esch*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).

Venne, L. van de en Hermanussen, J. (2007). *Projectbiografie Beroepskolom Sport Groningen*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum. Interne publicatie, www.hetplatformberoepsonderwijs.nl (zie onder innovatiearrangement, projecten).

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

