

VMBO of VHBO?

Naar een voorzieningengeheel waarin leerlingen ruimte en mogelijkheden krijgen hun (leer)loopbaan te realiseren vanuit zelforiëntatie en persoonlijkheidsvorming

Inhoud

- 1. Vmbo: ontstaan, ambities en de stand van zaken**
- 2. De beroepskolom: metafoor voor het gebrek aan aansluiting**
- 3. Het havo: 'vleesch noch visch'**
- 4. Keuzevraagstuk**
- 5. Opvattingen over kennis en arbeidsmarkt**
- 6. Opvattingen over vakmanschap en beroep**
- 7. Bestelkenmerken en de gevolgen voor de leerling**
- 8. Voorbij het bestel en het bestel voorbij**

Vooraf

In het vmbo zijn bij uitstek de kiemen aanwezig van de noodzakelijke veranderingen in het onderwijs die moeten leiden tot beter burgerschap en betere beroepsbeoefenaren in de toekomst. Drie majeure randvoorwaarden hiervoor zijn in deze onderwijssector aanwezig: grote en expliciete maatschappelijke druk, een bijzondere aard en samenstelling van de leerling-/studentpopulatie en een overwegend juiste mentaliteit bij de werkers in deze tak van het onderwijs.

De auteurs gaan uit van een perspectief waarin het vmbo niet langer als geïsoleerd fenomeen wordt onderscheiden van het 'echte' beroepsonderwijs (mbo) en het 'echte' voortgezet onderwijs (havo/vwo). Integendeel: het vmbo wordt de kansrijke voedingsbodem en onmisbare toeleverancier voor een zich breed ontwikkelende onderwijsvoorziening voor het opleiden en vormen van burgers als beroepsbeoefenaren, die in moderne zin vakmensen zijn en die we terug gaan vinden op cruciale plekken op de arbeidsmarkt: van gerijpte handwerkslieden tot vakspecialisten en werkers in de hoogste sectoren van het beroepenspectrum.

Vanuit dit perspectief zal het vmbo als onderwijs- en schooltype in engere zin verdwijnen en op termijn opgaan in een onderwijsvorm die gekenmerkt wordt door het aansluiten bij de oriëntatie en vermogens van de leerling en door de aanwezigheid van ruimte en tijd om leerlingen in staat te stellen hun zoekproces te verbinden aan hun persoonlijke ontwikkeling. Het scholenstelsel is hierbij een afgeleide van de wijze waarop in concrete situaties gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden om te voorzien in regionale en lokale behoeften.

¹ Dr. Leo Lenssen is lector Maatschappelijk Ondernemerschap aan de Hogeschool Inholland en partner bij CBE; Drs. Annemarie Neeleman is adviseur bij CBE. Dit artikel is gepubliceerd in de bundel *Het Nederlandse Beroepsonderwijs: valt daar iets aan te doen?* Van der Wolf, K. & P. Huizinga (2011). Garant: Apeldoorn/Amersfoort.

Deze bijdrage is globaal als volgt opgebouwd. Wij schetsen allereerst zeer beknopt de ambities die ten grondslag liggen aan de totstandkoming van het vmbo. Vervolgens geven wij een schets van de werkelijkheid. Wij verbinden deze waarnemingen aan de stand van zaken in het havo en maken duidelijk dat een groot deel van de fricties in het vmbo niet fundamenteel anders van aard is dan die in het havo en dat het gewenst is de vraagstukken in deze twee schooltypen met elkaar in verband te brengen. Het is vervolgens onvermijdelijk om in te gaan op de kenmerken van het vigerend bestel en de organisatievormen die we daar nu in tegenkomen.² Op welke wijze kunnen we doorontwikkeling van het beroepsonderwijs realiseren, niet dankzij, maar ondanks het bestel? Het onderwijsbestel als sleutelmacht of hindermacht?³ Wij schetsen een benadering die vooral een andere manier van denken impliceert en die, waar nodig, het bestaande bestel negeert.

Wij laten zien welke nieuwe (en minder nieuwe) opvattingen over kennis en arbeidsmarkt opgeld doen en van welke betekenis deze zijn voor het onderwijs dat voorbereidt op een beroep. Op welke wijze kan worden aangekeken tegen de notie van vakmanschap en de rol van het beroep in de toekomst? Wij schetsen de (door)ontwikkeling van onderwijs dat inhoudelijk gekenmerkt wordt door een overwegende oriëntatie op kennis en kunde die samenhangt met het functioneren in een arbeidsomgeving. Uit deze formulering moge duidelijk zijn dat wij het verschil tussen beroepsonderwijs en algemeen voortgezet onderwijs vooral beschouwen als een gradueel verschil. Een kwestie van 'meer of minder', samenhangend met de overwegende oriëntatie van het curriculum en niet samenhangend met een bepaald schooltype. Bovendien beschouwen wij de voorbereiding op de uitoefening van een beroep als een aspect van algemene burgerschapsvorming en zien wij de beroepsuitoefening dan ook als een meer specifieke vorm van burgerschapspraxis. In deze zin bestaat er onzes inziens geen wezenlijk onderscheid tussen beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs.

1. Vmbo: ontstaan, ambities en de stand van zaken

Ontstaan en ambities

De tekortkomingen van de schooltypen waaruit het vmbo is ontstaan, waren beknopt geformuleerd de volgende. Het lbo kende vier programmaniveaus (a, b, c, d), waarbij per vak op verschillend niveau schoolexamens konden worden afgelegd. Het mavo kende twee examenniveaus per vak. De status van het diploma van beide schooltypen was derhalve onhelder. Wat betreft de voorbereiding op het mbo, het schooltype waar het overgrote deel van de abiturienten terecht kwam, schoten beide opleidingswegen ernstig tekort. Het nieuwe vmbo moest dan ook voorzien in een heldere diplomastructuur, gebaseerd op centrale examens. Daarnaast werden in het vmbo de zgn. leerwegen ingevoerd. Deze zouden moeten zorgen voor een betere aansluiting op de nieuwe, door de WEB geïntroduceerde, mbo-programma's en de capaciteiten van de leerlingen. Ook voor leerlingen met

² Onder 'bestel' verstaan wij het binnen de samenleving verzelfstandigde geheel van wet- en regelgeving, instituties en instellingen die samen een eigen bestel vormen: het onderwijs. Zie: Kemenade, J.A. van (red.) (1981). *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen.

³ Ph. Idenburg introduceerde het begrip 'sleutelmacht' in relatie tot de rol van de school in de emancipatorische ontwikkeling van de samenleving. Zie: Idenburg, PH. (1958). *De sleutelmacht der school*. Groningen.

een extra zorgbehoefte moest voortaan plaats zijn in het nieuwe vmbo. Dit overwegend vanuit de heersende ideologie om minderheidsgroepen te integreren in de samenleving.

De invoering van de basisvorming (1993), voorafgaande aan die van het vmbo, had tot doel een breder fundament te leggen voor de verdere onderwijs carrière van leerlingen. Daartoe werd een omvangrijk, meer theoretisch georiënteerd vakkenpakket geïntroduceerd in de eerste twee leerjaren van het (toen nog) voorbereidend beroepsonderwijs. In 1998 werd het wetsvoorstel 'Regeling leerwegen mavo en vbo' aangenomen. De voorstellen in deze wet voorzagen in de komst van leerwegen die afgestemd waren op diverse doorstromingstrajecten en onderscheiden behoeften van leerlingen. Ook voor leerlingen met leer- en opvoedingsmogelijkheden of met leerproblemen, die voorheen in het voortgezet speciaal onderwijs terecht kwamen, was een zorgstructuur voorzien: het leerwegondersteunend onderwijs en het praktijkonderwijs. Voor de goede orde: het vbo en mavo bleven in termen van wetgeving gewoon voortbestaan. De aanduiding vmbo komt alleen in de Memorie van toelichting voor. De politiek had, na de invoering van de basisvorming, geen behoefte meer aan een structuurdiscussie. In 2001 stromen de eerste leerlingen het 'vmbo' binnen.

De invoering van het vmbo leidde mede vanwege exogene factoren, naast een reorganisatie van scholen en scholengemeenschappen en het ontstaan van scholengemeenschappen voor vmbo, voor vmbo-t (vaak mavo genoemd), voor havo en vwo en, in mindere mate, tot brede scholengemeenschappen met bijvoorbeeld een volledig aanbod van vmbo-praktijk tot gymnasium. Daarnaast bleef een enkele zelfstandige mavo voortbestaan.

Niet de onderwijsinhoudelijke, maar deze bestuurlijke en organisatorische effecten legden in essentie de bijl aan de wortel van zowel de doelstellingen van de basisvorming als die van het vmbo. De kenmerken van de basisvorming waren in de scholengemeenschappen en zelfstandige scholen voor vmbo al gauw niet meer terug te vinden. Het niet integraal opnemen van de leerweg vmbo-t (mavo) in veel vmbo-scholengemeenschappen leidde tot een ernstige versmalling van het onderwijsaanbod en tot een substantiële afname van de aantrekkelijkheid van dit schooltype voor zowel leerlingen als hun ouders. De enorme groei van het aantal zorgleerlingen in juist deze vmbo-scholen, in combinatie met de theoretische oriëntatie van de basisvorming⁴, bracht veel scholen vervolgens in grote problemen. Het vmbo-t bleek daarnaast ook een verzamelplaats voor gestrande havo- en vwo-leerlingen.

De stand van zaken

De vraag is of het huidige construct vmbo voldoet aan de ooit geformuleerde ambities dan wel de potentie heeft om dat op termijn te doen. Het toenmalige kabinet heeft in 2007⁵ de opdracht van het vmbo nog eens geformuleerd: het onderwijs moet beter inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen zoals het wegvallen van de Europese grenzen, de toenemende globalisering en de ontwikkelingen op het terrein van informatie- en communicatietechnologie. Kort gezegd, de 'baan voor het leven'-mentaliteit moet plaats maken voor een houding ingesteld op flexibiliteit en brede inzetbaarheid.' Maar in hoeverre zijn deze ambities gerealiseerd? Allereerst moet worden opgemerkt

⁴ Na 2003 raakte het begrip basisvorming langzamerhand in onbruik. De Wet regeling onderbouw van 2006 zorgde voor de definitieve teraardebestelling van de basisvorming.

⁵ Brief van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer (2007), 21 december 2007.

dat de werkelijkheid van het vmbo mijlen ver af staat van de beeldvorming⁶. Dit is niet de plaats om hier verder op in te gaan, maar er is in sterke mate sprake van een buitengewoon onfrisse rol van de media bij de beeldvorming over het vmbo. Hierbij zijn de problemen in de grote steden, de integratievraagstukken en enkele heftige incidenten zodanig uitgegroot dat deze het generieke beeld van het vmbo zijn gaan bepalen en er voor nuancering geen ruimte meer is.

In het rapport 'Voortvarend vmbo'⁷ werd reeds in mei 2006 vastgesteld wat de functie van het vmbo zou moeten zijn: voorbereiden en oriënteren. Het ontwikkelen van nieuwe programma's moet in functie staan van de aansluiting bij het middelbaar beroepsonderwijs. De Adviesgroep adviseert dan ook nieuwe programma's te ontwikkelen in samenspraak met het mbo. Met partners in de regio, inclusief het bedrijfsleven, kunnen daartoe strekkende afspraken worden gemaakt. Voor de langere termijn doet de Adviesgroep aanbevelingen die vooral neerkomen op het afschaffen van veel voorschriften met betrekking tot verplichte vakken, het aanbod van sectoren en het examen. Zo blijken in de huidige situatie de beroepsgerichte vakken voor doorstroming naar het mbo maar zeer beperkte relevantie te hebben, maar zijn ze wel dominant in de samenstelling van de programma's. Volgens de Adviesgroep zouden nieuwe programma's op langere termijn teruggebracht moeten worden tot een beperkt aantal beroepsgerichte programma's die globaal geformuleerd zijn. Daarmee kunnen scholen een eigen invulling geven aan hun onderwijsprogrammering, in samenspraak met mbo en bedrijfsleven. Scholen zouden geen last meer moeten hebben van voorschriften m.b.t. vakken, sectoren en leerwegen. In de regionale context worden daarover afspraken gemaakt. Tenslotte wordt er nadrukkelijk voor gepleit om het programma in lijn te brengen met de nieuwe kwalificatiestructuur van het mbo en het competentiegericht onderwijs. In 2008 komt de Adviesgroep met zijn laatste advies, in welke een intensivering van loopbaanoriëntatie en -begeleiding wordt bepleit. Die moet volgens de Adviesgroep 'uit de periferie van het vmbo' worden gehaald. De leerloopbaan moet uitgangspunt worden, waarbij volgens de adviesgroep schooloverstijgende samenwerking belangrijk is. De programmering zou eenvoudiger moeten worden 'door een combinatie van een beperkt aantal kernprogramma's met ruimte voor keuzeprogramma's'. Er zou een landelijke examinering van kernprogramma's moeten komen en keuzeprogramma's zouden regionaal geëxamineerd moeten worden. Tenslotte moet de schakelfunctie van de theoretische leerweg worden versterkt en de doorstroommogelijkheden naar mbo en havo worden verbeterd. De verplichtingen in dit kader zouden moeten worden teruggebracht tot 'essenties', zodat er meer ruimte ontstaat om leertrajecten te laten aansluiten op vervolgopleidingen⁸. Deze aanbevelingen raken de kern van de problemen, maar worden geformuleerd binnen de kaders van het bestaande bestel. Het oplossend vermogen ervan is onzes inziens dan ook beperkt.

In het rapport Dijsselbloem wordt ingegaan op de effecten van de invoering van het vmbo⁹. Het citeert een IBO-rapport uit 2005 dat redelijk positief is over de prestaties van het vmbo en veel problemen verklaart vanuit de enorme veranderingen van de leerlingenpopulatie, de invoering van

⁶ Zie ook: R. van Daalen (2010). Het VMBO als stigma. Lessen, leerlingen en gestrande idealen. Amsterdam.

⁷ Adviesgroep VMBO (2006). Voortvarend VMBO: samen koersen op bewegingsruimte. Den Haag.

⁸ Adviesgroep VMBO (2008). Vensters op de toekomst van het VMBO.

⁹ Commissie Dijsselbloem (2008). Tijd voor onderwijs. Eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Den Haag. p. 80

de basisvorming en de integratie van het zorgonderwijs. De Rekenkamer meldt in 2005¹⁰ dat de probleemleerlingen tekort komen in dit schooltype. De onderzoekers van het ROA beoordelen de prestaties van het vmbo als redelijk succesvol: minder leerlingen blijven zitten, meer leerlingen stromen door. Opmerkelijk is dat de leerlingen het meest positief zijn over hun school. Leidinggevend zijn dat ook, maar docenten zijn ontevreden, evenals de ouders.¹¹

De kwaliteit van het onderwijs op het vmbo en de resultaten van dit schooltype zijn generiek gesproken niet slechter dan die in het havo of vwo. Ondanks het feit dat het vwo in de gelegenheid is streng te selecteren, zowel aan het begin van de opleiding als tijdens de rit, stromen veel leerlingen af van gymnasium naar atheneum en van atheneum naar havo. Vervolgens blijkt desondanks altijd nog ruim 30 % van de afgestudeerden te stranden in het eerste jaar van het hoger onderwijs. Voor het havo gelden overeenkomstige cijfers. Het vmbo kent de luxe van afstroom niet, kan niet selecteren en desondanks zijn de uitvalpercentages in mbo 2/3 en 4 niet dramatisch hoger. In het vmbo gold tot voor zeer kort een verblijfsduurbepanking van vijf jaar voor de vierjarige opleiding. Een havist of vwo'er mag in de eerste drie jaar twee maal blijven zitten en daarna is er ook geen verdere verblijfsduurbepanking. Inmiddels is wel duidelijk dat niet het vmbo het echte zorgenkind van het voortgezet onderwijs is, maar het havo. Dit zullen wij later adstrueren. Toch blijft het vmbo in de beleving van velen het zwarte schaap van het onderwijs.

De toestand is dus niet zo dramatisch als velen graag doen geloven. Desondanks zijn de doelstellingen bij lange na niet gerealiseerd. In de vele artikelen die verschenen in diverse media bij het tienjarig bestaan van het vmbo wordt gewezen op het 'gat na het vmbo', de 'desastreuze knip', het mislukken van veel stapelaars, het zwakke imago en de merkwaardige positionering, naamgeving en rol van de tl-afdeling. De aansluiting met het vervolgonderwijs is dus een groot zorgpunt en zorgleerlingen komen niet altijd uit de verf. In het algemeen geldt dat er onvoldoende recht wordt gedaan aan de individuele mogelijkheden en tekortkomingen van leerlingen. Er gaat talent verloren. Van de leerling wordt vooral de competentie gevraagd responsief en adaptief om te gaan met de eigenaardigheden van de verschillende onderwijstypen waar hij in zijn onderwijsloopbaan mee te maken krijgt. In ieder geval is duidelijk dat het vmbo eigenlijk geen schooltype is, maar een verzameling leerwegen die onderdak biedt aan een zeer grote groep leerlingen met zeer grote verschillen en ambities. Het havo en vwo zijn daarmee niet te vergelijken. Dit zijn schooltypen gekenmerkt door een homogene groep leerlingen en een duidelijk omljnd programma met bijbehorend eenduidig diploma. (Bovendien kennen deze schooltypes de mogelijkheid van het 'dumpen' van hun probleemleerlingen.) De geschiedenis van het voortgezet onderwijs illustreert vooral het falen van het overheidsbeleid vanaf de komst van de Mammoetwet ten aanzien van de grote groep leerlingen die noch toe zijn aan het directe arbeidsmarktgerichte onderwijs noch behoefte hebben aan een onderwijscurriculum dat een aftreksel is van het vwo-programma.

2. De beroepskolom: metafoor voor het gebrek aan aansluiting

Het is goed om op deze plek kort in te gaan op de inconsistenties van overheidsbeleid als het gaat om het denken in leerwegen. In de jaren tachtig van de vorige eeuw was het lager beroepsonderwijs in

¹⁰ Algemene Rekenkamer (2005). Zorgleerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Den Haag.

¹¹ Dijsselbloem (2008). p. 81

heel veel gevallen nog gekoppeld aan instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs. In de praktijk betekende dat veelal doorstroming binnen de instelling. Die situatie werd met de invoering van de WEB (1996) radicaal onmogelijk gemaakt. Lbo en mbo werden uit elkaar gehaald en het mbo kreeg een geheel eigen structuur die op geen enkele manier meer in relatie stond tot het lbo. Ook het lbo werd geherstructureerd en hiermee werden twee geheel gescheiden educatieve werelden gecreëerd. De ontwikkeling van het hbo kende een vergelijkbaar patroon. Er ontstonden nieuwe instellingen met een geheel eigen assortiment dat op geen enkele manier verband hield met de inrichting en doelstellingen van het mbo. Kortom: in de jaren tachtig werd beleidsmatig sterk ingezet op het creëren van stelsels binnen het bestel. Die onderscheiden stelsels waren sterk naar binnen gericht en hadden een autistisch karakter. Dat karakter werd versterkt door het principe van eindonderwijs: wie een mbo-diploma haalde, werd geacht te gaan werken.

De ontwikkelingen in de samenleving vroegen echter om geheel andere oplossingen en al spoedig werd duidelijk dat het gebrek aan aansluiting tussen de stelsels tot dramatische effecten leidde. Er ontstond een subsysteem aan wet- en regelgeving om de verbindingen tussen de stelsels te herstellen. Een van de elementen van dat subsysteem was het principe van de 'beroepskolom' als structuurmetafoor voor het denken in leerwegen. Gezien de noodzaak om het opleidingsniveau van de samenleving structureel en substantieel te verhogen (Lissabon-afspraken) werd scholing steeds meer in het perspectief geplaatst van de individuele leerloopbaan van jongeren, waarbij doorstroming naar hogere opleidingen centraal kwam te staan. Inmiddels wordt allerwegen zichtbaar dat het gegroeide bestel niet in staat is om zonder meer aan deze vraag te voldoen. Het is immers gebaseerd op geheel andere principes¹².

Het fenomeen van de beroepskolom¹³ is een aardig voorbeeld van de wijze waarop het bestel functioneert. De beroepskolom is de aanduiding voor de aansluiting tussen de drie onderdelen van het onderwijsbestel die zich bezig houden met de voorbereiding op een beroep: vmbo, mbo en hbo. Ooit bestond er in het Nederlandse onderwijs de situatie waarin lager, middelbaar en hoger beroepsonderwijs hun eigen onderscheiden en kwalificerende opleidingsfunctie hadden binnen het bestel. Zorgen voor onderlinge aansluiting was geen doelstelling. In een aantal gevallen kwamen lbo en mbo onder een dak voor en in die situatie was er sprake van optimale doorstroming, de *core business* van dit type van scholengemeenschappen. Door de komst van de WEB en het ombouwen van het lbo naar vmbo verdween de eigenstandige beroepsopleidende functie van dit type onderwijs en werd het succes ervan in hoge mate bepaald door het succes van de aansluiting met het vervolgonderwijs: mbo en havo. Dit succes bleek, zoals we hebben gezien, beperkt. Vanwege de noodzaak om het aantal hoger opgeleiden te vergroten werd ook het mbo, en met name de mbo-4 opleidingen, steeds minder eindonderwijs en stroomden steeds meer leerlingen door. Ook die doorstroming bleek te lijden onder een te laag rendement. Uit pure noodzaak tot (en metafoor van) onderlinge samenhang werd vervolgens de beroepskolom geïntroduceerd. In wezen is er echter sprake van de nieuwe kleren van de keizer: alle maatregelen om de verschillende onderdelen met elkaar te verbinden leveren weer een nieuw systeem op zichzelf op, wat uit zou monden in het vierde bestelonderdeel in het beroepsonderwijs: het geheel aan maatregelen en activiteiten en inzet

¹² Ook de Onderwijsraad constateert in zijn verkenning dat scholen beperkte mogelijkheden hebben binnen het stelsel om alternatieve leertrajecten in het onderwijs te realiseren. Onderwijsraad (2002). *Leren in een kennissamenleving. Verkenning*. Den Haag. p. 75.

¹³ Commissie Boekhoud (2001). *Doorstroomagenda beroepsonderwijs*. Den Haag. Ook in dit advies wordt overigens expliciet aangegeven dat het bestel niet ter discussie staat.

en middelen om de beroepskolom te realiseren. Dit tegendeel van samenhang en integratie is de paradox van de beroepskolom.

De publicatie van Cinop 'De doorstroom van vmbo naar mbo, jaarrapportage 2005¹⁴' (en de hierop volgende monitoringsrapportages) illustreert bovenstaande op ontluisterende wijze. Het evalueert de werking van de regeling die de doorstroomrechten van de vmbo-leerlingen moet borgen. De regeling beschrijft de opleidingsniveaus waar leerlingen op grond van hun vooropleiding in geplaatst kunnen worden. Alleen de noodzaak van het in het leven roepen van een dergelijke regeling geeft al aan dat er kennelijk sprake is van twee gescheiden werelden: we hebben een regeling nodig om niet sluitende wetsystemen te corrigeren. Doorstroom en aansluiting zijn kennelijk geen integrale eigenschappen van de inrichting van het onderwijs. Dit leidt, gezien het aantal voortijdig schoolverlaters en de algemene bevindingen die in het rapport worden geformuleerd, tot omvangrijke procedures voor intake en begeleiding in scholen met een relatief laag rendement.

Alhoewel de meest recente cijfers¹⁵ een lichte verbetering laten zien, laat ook het succes van de aansluiting tussen vmbo-t en havo te wensen over: uiteindelijk haalt 76,1% van de vmbo-t'ers die de overstap maken naar het havo ook daadwerkelijk het havo-diploma. Dit tegenover 89,1% aan havo 3-doorstromers¹⁶. Als verklarende factoren voor het mindere studiesucces dan hun havo-collega's worden aangedragen dat de havo-leerstof en -cultuur nieuw is (wat extra aanpassing vraagt) en dat veel havo's vmbo'ers niet toestaan te doubleren in het vierde leerjaar. Daarbij is er sprake van een tweetal persoonsgebonden risicofactoren voor studiesucces, te weten: ze zijn gemiddeld een jaar ouder en zijn vaker jongen dan meisje.¹⁷

Hoewel havo-scholen extra eisen stellen aan instromende vmbo-leerlingen, zoals een gemiddeld eindcijfer van een 7 op het vmbo-diploma en/of een positief advies van een decaan of mentor¹⁸, leidt dit nog steeds tot een uitval van bijna 25%. Van de vmbo'ers die het havo diploma wel behalen, stroomt 72,5% door naar het hbo (tegenover 83% oorspronkelijke havisten)¹⁹. Voor 2007 hebben we het dan over ruim 4600 leerlingen (vmbo-t en -g).

Aansluitingsproblemen zijn per definitie niet op te lossen. Dit vindt zijn oorzaken in de volgende omstandigheden. Elk onderdeel van het onderwijsbestel heeft zijn eigen raison d'être, zijn eigen logica en zijn eigen identiteit. Er is sprake van een voortdurend streven naar het expliciteren van die eigenheid en het zich onderscheiden van andere fenomenen. Dit is een existentiële besteigenschap en daarom niet alleen een psychologische noodzaak, maar ook een juridische. Wet- en regelgeving genereren de structurele en bestendige legitimatie voor de werkers in een bestelonderdeel (een onderwijstype of op kleiner schaal: een school) om zich te specialiseren en zijn boundaries te bewaken en te versterken. Dit is als het ware een levensvoorwaarde van het functioneren van het bestel: (be)heers door te verdelen. (Het

¹⁴ Neuvel J. en W. van Esch (2006). De doorstroom van vmbo naar mbo. Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo. 's-Hertogenbosch.

¹⁵ Esch W. van en J. Neuvel (2010). Van vmbo naar havo: tweestrijd of tweesprong? 's-Hertogenbosch/Amsterdam. p. 14

¹⁶ Hierbij dient opgemerkt te worden dat er hier over het algemeen geen sprake is van uitval, omdat deze leerlingen hun opleiding voortzetten in het mbo.

¹⁷ Esch W. van en J. Neuvel (2010). p.13-14

¹⁸ Deze eisen zijn per havo-school verschillend. Uit onderzoek is echter gebleken dat verreweg de meeste havo's bovenop de formele eis van een vmbo-g- of vmbo-t-diploma extra toelatingseisen stellen "ter waarborging van het studiesucces" van vmbo'ers op het havo. Esch, W. van en Neuvel, J. (2009). Een stukje van de Nederlandse droom. Doorstroom van vmbo naar havo. 's Hertogenbosch/Amsterdam.

¹⁹ Esch W. van en J. Neuvel (2010). p.14

symbool van die autonome eigenheid is het diploma. Dat is ook de werkelijke reden waarom het examen en het diploma als fenomenen welhaast onbespreekbaar zijn in het Nederlandse onderwijs.) Anders gezegd: het Nederlandse onderwijsbestel is in zijn wezen een arena van botsende belangen, waarbij het bestel zelve permanent zorgt voor het voeden van die tegenstellingen. Wie streeft naar inhoudelijke aansluiting tussen onderdelen van het bestel, tussen onderwijstypen of zelfs tussen scholen, tast daarmee derhalve het wezen van die onderdelen aan. Dit genereert logischerwijs vooral problemen en deze problemen kunnen vervolgens alleen worden opgelost door het inzetten van bestuursmacht: wetgeving, regelgeving, subsidiëring, powerplay of anderszins.

3. Het havo: 'vleesch noch visch'

Het ontstaan van het havo als minvariant van het vwo hangt samen met de inrichting van het scholenveld van voor de invoering van de Mammoetwet in 1968. Er bestonden toen schooltypen als de Mms en het Lyceum en voor het type leerlingen dat deze schoolsoorten bezocht, was het nieuwe vwo minder geschikt. Het havo lijkt dus niet vanuit zijn eigen legitimiteit en kracht ontstaan en is dan ook al sinds zijn oprichting een zorgenkind. Voor een deel kon het dat verbloemen door de aanwezigheid van het vmbo (en voorheen lbo en vbo) als afstroommogelijkheid. Om deze reden bestaat er geen havo-uitvalvraagstuk in het publieke debat. De productiviteit van het havo als gevolg van de combinatie van afstroom, zittenblijven, ongediplomeerd schoolverlaten en de uitval van instromende vmbo'ers is echter zorgwekkend. Enkele havoscholen proberen inmiddels zowel programmatisch als didactisch het onderwijs af te stemmen op de specifieke eigenschappen van de havo-leerlingen²⁰. Tot op grote hoogte is er sprake van een overeenkomstige populatie in de onderwijstypen vmbo-t en havo. Beide hebben te maken met leerlingen die geen uitgesproken cognitieve of praktische oriëntatie hebben en in de regel ontbreekt bij hen een duidelijk zelfbeeld. Daarbij blijkt uit recent onderzoek dat havisten (en atheneumleerlingen), in tegenstelling tot de gangbare aanname, zelfs nog sterker op praktisch leren gericht zijn dan vmbo'ers en mbo'ers. De huidige havist (en atheneumleerling) houdt niet van theorie. 70% van deze groep geeft aan geen relatie te zien tussen wat op school geleerd wordt en de latere beroepspraktijk.²¹ Samen met hun vmbo-collega's betreft dit de groep leerlingen die overwegend geschikt is voor een hogere functie op de arbeidsmarkt, te verwerven via mbo-4 en/of hbo. Door het ontbreken van een duidelijk beroepsperspectief zijn deze leerlingen gebaat bij een intensieve oriëntatie op en confrontatie met beroepsleven en -praktijk alsmede met een intensieve begeleiding bij het verwerven van een zelfbeeld, zonder dat dit 'ontaardt' in beroepstraining of -opleiding. Juist deze groep leerlingen is gediend met uitstel van beroepskeuze ten faveure van een intensieve kennismaking met de 'wereld van het werken' in brede zin. Het curriculum zou daarom een stevige modificatie moeten ondergaan.

Ook de Onderwijsraad onderkent de behoefte aan een gemengde vorm van onderwijs voor havisten²². Het combineren van havo-vakken met op het functioneren in de beroepspraktijk gerichte vakken - ook als eindexamenpakket - zou een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan zowel de versterking van de motivatie van de leerlingen als aan de voorbereiding op het hbo.

Een constante in het debat over de vormgeving van het voortgezet onderwijs is sinds het begin van de

²⁰ Trouw, 3 juni 2010, 'Dit is echt iets voor havisten'.

²¹ Hiteq (2010). Kenmerkend havo en vwo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van havo-, vwo-, vmbo-, en mbo-leerlingen en de generatie Einstein. Hilversum.

²² Onderwijsraad (2009). Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs. Den Haag.

vorige eeuw geweest de discussie over de gewenste samenhang in deze sector van het onderwijs. Al in 1903 stelde het kabinet Kuyper een staatscommissie in die met voorstellen moest komen om meer eenheid in het onderwijsbestel te brengen. Deze zogenaamde 'Ineenschakelingscommissie' kwam pas in 1910 met haar bevindingen. De aard van de voorstellen, waarvan de principes door Cals pas in 1968 in wetgeving werden omgezet, typeert het denken over voortgezet onderwijs in Nederland in de 19^e en 20^e eeuw. Dit denken onderscheidt zich door het aanbrengen van twee dimensies: het verticaliseren van het bestel (de hiërarchische opbouw) door onderscheid tussen lager, middelbaar en hoger te introduceren en de horizontalisering (de nevenschiktelijke opbouw) door het naast elkaar plaatsen van twee gescheiden onderwijstypen: algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs. (Deze dimensionering van het voortgezet onderwijs kan niet los gezien worden van de sociale stratificatie in het begin van de 20^e eeuw; een stratificatie die in sterke mate die van een standenmaatschappij was.) De tweedeling 'hoofd of handen' is vanaf dat moment definitief geïncorporeerd in het Nederlandse onderwijs. Dit systeemkenmerk is een van de belangrijkste oorzaken van de tweedeling in het onderwijs, maar vooral ook van de tweedeling in de samenleving. De meest ingrijpende onderwijswetgeving in het voortgezet onderwijs na die van Thorbecke in 1863, de Mammoetwet, is gebaseerd op gedachtegoed uit het begin van de 20 eeuw en kreeg zijn volle uitwerking pas tegen het eind van diezelfde eeuw. Voorwaar een rijpingsproces dat zijn gelijke waarschijnlijk niet kent. Al met al betekende dit wel dat de Mammoetwet zo'n 50 jaar te laat werd ingevoerd en dat daarmee het overgrote deel van het Nederlandse onderwijsbestel op anachronistische leest werd geschoeid. Dit verklaart tevens waarom in de periode na de invoering van de Mammoetwet er zoveel onderwijsvernieuwing door wetgeving werd geïntroduceerd. Dit hing niet alleen samen met de politieke kleur van de bewindslieden, maar vooral met het feit dat het Nederlandse onderwijsbeleid 50 jaar heeft stilgestaan.

4. Keuzevraagstuk

Een belangrijk struikelblok voor een succesvolle leerloopbaan van de hierboven geschetste categorie leerlingen blijkt het ontbreken van een (helder) beroepsbeeld. Bijna een op de vijf leerlingen kan aan het eind van het vmbo niet aangeven naar welk soort werk hun interesse uitgaat²³; een optimale voedingsbodem voor een studiekeuzeprobleem. Overigens is dit een sectorbrede tendens. In het mbo, zeker in de lagere niveaus, weten ook steeds minder leerlingen wat ze willen. Het ongelooflijk grote aantal opleidingen, gebaseerd op klassieke statische, functionalistische analyses van de arbeidsmarkt, sluit niet aan bij de dynamiek van de moderne arbeidsmarkt en stelt leerlingen dus voor grote problemen. Al enkele jaren wordt gesproken over het clusteren van opleidingen in grotere domeinen waarin leerlingen zich wat makkelijker kunnen bewegen. Ook de grote uitval in hbo en wo hangt hier mee samen. De commissie Dijsselbloem wijst hier expliciet op²⁴.

In de beroepgerichte leerwegen in het vmbo is er geen of weinig reflectie op dit aspect van de opleiding, in de theoretische leerweg geen of te weinig praktijkervaring. Is hier dan geen sprake van een fundamenteel onderliggend probleem? Beschikken de leerlingen wel over een duidelijk zelfbeeld? Als je geen zicht hebt op eigen talenten, eigen ambities, eigen mogelijkheden en tekorten dan is het niet eenvoudig om te bepalen in welke richting je beroepsvoorkeur uit moet gaan²⁵. Het vmbo-onderwijs is echter niet gericht op deze vorm van reflectie. Het vmbo, en daarna het mbo, is

²³ Neuvel J. en W. van Esch (2010). Van vmbo naar mbo: doorstroom en loopbaankeuzes. Monitor doorstroom vmbo-mbo, cohort 4 en cohort 5. 's Hertogenbosch/Amsterdam. p. 140

²⁴ Rapport Cie. Dijsselbloem, p. 149.

²⁵ Zoals gezegd, is dit geen exclusief probleem voor vmbo'ers. In NRC Handelsblad pleit Prof. Dr. P. Michiel Westenberg voor het inrichten van een flexibel studiejaar, zodat studenten beter kunnen nadenken over hun latere beroep. Dit proces bevordert zijns inziens de identiteitsontwikkeling. (NRC Handelsblad, 28 april 2008, p. 6.)

ingericht conform een functionele opvatting over het arbeidsveld en wat daarvoor wellicht aan kennis relevant is. Ook in het havo wordt dit vraagstuk onderkend, zo blijkt uit het onderwijsexperiment 'Havisten competent', dat tot doel heeft onderwijs in te richten dat aansluit bij het profiel van de havo-leerling. Voor een geslaagde onderwijsloopbaan zijn in eerste instantie de eigenschappen en capaciteiten van het kind doorslaggevend en pas in een later stadium de kenmerken van de arbeidsmarkt. Het moment waarop kinderen zich oriënteren op die kenmerken varieert en is afhankelijk van milieu, kennis, capaciteiten en ambities. Het vmbo is echter geen onderwijstype in welke die variabiliteit tot zijn recht komt. Het vmbo als construct en als systeem is een erfenis van een samenleving die niet meer bestaat en daarmee een anachronisme.

Het vmbo-systeem vraagt dus feitelijk iets onmogelijks van leerlingen (en van scholen); het dwingt jonge mensen op hun 13^e of 14^e jaar tot keuzes die slimmere vwo-leerlingen pas op hun 16^e of 17^e levensjaar behoeven te maken. Tegelijkertijd kun je juist vmbo-leerlingen niet in een positie manoeuvreren waarin ze te lang worden bezig gehouden met zaken die ze niet interesseren en waarin ze niet in staat worden gesteld achter hun kwaliteiten en mogelijkheden te komen. Dit betekent dat onderwijs moet voorzien in een proces van het accommoderen van voorlopige keuzes, het opnieuw oppakken van eerder verlaten paden, kortom in ruimte om juist deze groep leerlingen in hun zoektocht te begeleiden.

Daarbij is er nog een andere factor die een belangrijke oorzaak is van het ontbreken van een beroepsbeeld: het gegeven dat de werkelijkheid van de beroepspraktijk niet wordt gedekt door de wereld (van de inrichting) van het onderwijs. De wijze waarop het vmbo is ingericht, met onderscheiden sectoren, leerwegen, verplichte- en keuzevakken, leidt tot een waaier van 136 verschillende diploma's. De relatie tussen de bijbehorende opleidingsprogramma's en de praktijk van de werkvloer is voor leerlingen nauwelijks te duiden. Dit blijkt eens te meer uit de recente herinrichting van de opleidingen in het mbo. Tot voor kort was daar sprake van een aantal van bijna 700 honderd opleidingsmogelijkheden. Inmiddels zijn die teruggebracht tot enkele honderden, maar het principe is ongewijzigd gebleven. Er is een uiterst complexe kwalificatiestructuur die voor leerlingen niet te doorgronden is en die leidt tot keuzes op grond van allerlei voor het toekomstige arbeidsperspectief minder ter zake doende overwegingen. Zicht op de werkelijkheid van arbeid en beroep krijgen leerlingen niet in het vmbo, ook niet op het moment van keuze voor een opleiding in het mbo. Ook de bijbaantjes, waar veelvuldig sprake van is, lijken niet wezenlijk bij te dragen aan de reflectie op de latere beroepskeuze.

Het keuzeprocess begint echter al eerder in de loopbaan van leerlingen, en wel op het moment waarop überhaupt nog niet of nauwelijks sprake is van een oriëntatie op een later beroep. De overstap van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs is in Nederland niet gebaseerd op keuzevoorkeuren van leerlingen of hun talenten, maar op een toets die hoofdzakelijk selecteert op de cognitieve capaciteiten van jongeren en hun geschiktheid voor een havo-/vwo-opleiding. Vmbo-leerlingen weten daarom zeer goed wat ze niet kunnen, namelijk een havo-/vwo-opleiding volgen, maar meestal niet wat ze wel kunnen. De wijze waarop vervolgens het onderwijs in de onderbouw van het vmbo is ingericht, stelt leerlingen slechts in zeer beperkte mate in staat om te ontdekken waar ze goed in zijn en geeft ze weinig gelegenheid om zich te oriënteren op hun mogelijkheden en ambities. Leerlingen komen veelal direct terecht in programma's die zijn afgestemd op de leerwegen in het derde en vierde leerjaar. Vervolgens moeten ze na twee jaar kiezen voor een sector en daarmee is hun toekomstige onderwijs- (en arbeids)loopbaan bepaald. Er zijn maar beperkte

mogelijkheden om in het derde of vierde leerjaar nog van programma te wisselen, terwijl uit recente cijfers blijkt dat een relatief groot aantal leerlingen (25%) in de doorstroom van vmbo naar mbo naar een andere, niet verwante sector switcht.²⁶ Met de ontwikkeling van een beroepsbeeld, in samenhang met persoonlijke ontwikkeling, heeft dit allemaal weinig te maken. Juist voor deze groep kinderen is die situatie funest; zij hebben immers nauwelijks uitwijkmogelijkheden. Afstroom is in hun geval veelal uitval. In zijn Hofstadlezing²⁷ wijst SER-voorzitter Rinnooy Kan o.a. op dit kenmerk van het Nederlandse onderwijs, dat niet zuinig is op zijn talenten en een flink deel ervan verkwist. Hij wijt dit voor een groot deel aan het gegeven dat 'wie voor een dubbeltje geboren wordt, niet de kans krijgt om een kwartje te worden'. Sociale herkomst is een goede voorspeller van de waarschijnlijkste route door het onderwijssysteem.

5. Opvattingen over kennis en arbeidsmarkt

De vraag is aan welke principes het (beroeps)onderwijs moet voldoen om leerlingen in staat te stellen adequaat keuzes te maken en zich te ontwikkelen tot moderne vakmensen: gerijpte handwerkslieden, vakspecialisten en werkers in de hogere sectoren van het beroepenspectrum. Twee invalshoeken zijn wat ons betreft daarbij richtinggevend: nieuwe opvattingen over kennis en de kennissamenleving en de gevolgen daarvan voor de werking van de arbeidsmarkt.

Kennis

De Verkenning van de Onderwijsraad over de kennissamenleving²⁸ uit 2002 heeft wat betreft analyse nog niets aan actualiteit ingeboet²⁹. Het stuk schetst op beknopte wijze de belangrijkste ontwikkelingen in opvattingen over kennis en de gevolgen daarvan voor het leren van leerlingen. Wie wil weten waar de ideeën vandaan komen over het nieuwe leren, competentieonderwijs en de discussie over de vraag welke kennis voor de toekomst relevant is, vindt de bouwstenen daarvoor in deze verkenning. Enkele voor deze bijdrage belangrijke noties lichten wij er uit³⁰. Het klassieke kennisbegrip zal zich volgens de Raad verbreden: schools weten en kennen is niet meer genoeg. Kennis moet ook worden geïnterpreteerd in termen van integratieve bekwaamheid: competentie. Kennisontwikkeling vindt in nieuwe en gevarieerde contexten plaats. Ze is gekoppeld aan concrete probleemsituaties en kennis verwerven is daarmee vooral een interactief proces geworden. Individuen vergroten hun kennis door zelf deel te nemen aan het proces van kennisontwikkeling. In de kennissamenleving krijgt de economie ook steeds meer het karakter van kenniseconomie.

Arbeidsmarkt

Het hierboven geschetste proces leidt niet alleen tot meer innovatie en globalisering van activiteiten, maar heeft ook gevolgen voor arbeidsorganisaties en arbeidsmarkt. Organisaties verplatten en arbeidsdeling hangt samen met brede inzetbaarheid. De arbeidsmarkt kent een toenemende mobiliteit van werknemers binnen en tussen arbeidsmarktsegmenten en functies veranderen snel. Deze ontwikkelingen hebben gevolgen voor het leren en het onderwijs. Leren is een permanent

²⁶ Neuvel J. en W. van Esch (2010). p. 143

²⁷ Gehouden op 26 maart 2008.

²⁸ Onderwijsraad (2002). Leren in een kennissamenleving. Verkenning. Den Haag.

²⁹ Ook het rapport van de Cie. Dijsselbloem getuigt hiervan. Op p. 93 wordt een overzicht gegeven van de maatschappelijke achtergronden van de invoering van 'het nieuwe leren'.

³⁰ Onderwijsraad (2002), p. 9 e.v.

proces dat niet meer gekoppeld is aan een bepaalde levensfase; een levensloop is hiermee ook een leertraject geworden. Onderwijs zal steeds meer moeten gaan voorzien in leerarrangementen die verband houden met de capaciteiten van de leerling en in de mogelijkheden van de arbeidsmarkt. Deze combinatie van schools en buitenschools leren leidt tot hogere leerefficiëntie. De verkenning maakt duidelijk dat leren meer kans krijgt als leervoorzieningen, zoals onderwijs, en leertrajecten op een bepaalde manier worden ingericht. De traditionele schoolse kennisoverdracht voldoet niet aan de eisen die het verwerven van kennis als integratieve bekwaamheid stelt.

Op de arbeidsmarkt doen zich volgens de Raad drie majeure veranderingen voor. Er is sprake van snelle functieverandering en -veroudering, er is een transitie van baanzekerheid naar werkzekerheid en er zijn blijvende tekorten op de arbeidsmarkt³¹. Voor het leren en het onderwijs heeft deze transitie ingrijpende gevolgen. Kennis en competenties zullen continu moeten worden vernieuwd. Jongeren zullen ook metacompetenties moeten verwerven, waarmee ze in staat zijn adequaat te leren, te werken, hun loopbaan vorm te geven en ondernemend te opereren. (Opmerkelijk genoeg zijn het juist de zwakkere leerlingen die de grootste behoeften hebben op dit vlak.) Al deze verschijnselen vinden we terug in de nieuwe 'werker': de zzp'er. De zelfstandige die zich flexibel voegt naar de vraag van de markt en zijn diensten aanpast aan de vraag van de klant of cliënt. Dit vraagt om specifieke onderwijsstrategieën. Je kunt de *core-business* van het (beroeps)onderwijs daarom ook als volgt formuleren: zorg dragen voor een curriculum waar een toekomstig zzp'er wat aan heeft.

De studie 'Kenmerkend vmbo'³² gaat in op de discrepantie tussen gevraagde competenties en feitelijke gedragsverschijnselen en voorkeuren van vmbo-leerlingen. Vmbo-leerlingen blijken niet per definitie te voldoen aan het beeld van de Einsteingeneratie³³; ze voelen zich nog sterk afhankelijk van de schoolstructuur en de leraar. Ze zoeken niet al *multi-taskend* zelfstandig hun weg, maar worden graag gestructureerd 'aan de hand' meegenomen. Juist daarom heeft het onderwijs voor deze leerlingen een extra opdracht. Ze zullen het zelfvertrouwen moeten verwerven - dat andere leerlingen wellicht al van nature bezitten - om uiteindelijk ook zelf keuzes te maken. Juist voor de toekomst van het beroepsonderwijs zijn bovenstaande noties essentieel³⁴.

6. Opvattingen over vakmanschap en beroep

Zoals hierboven aangegeven, krijgen jonge mensen te maken met een arbeidsmarkt die fundamenteel verschilt van de arbeidsmarkt en functiefenomenen waarop het traditionele beroepsonderwijs zijn aanbod baseert. De vraag is dan ook hoe je dat verschil accommodeert in het beroepsonderwijs van de toekomst. Allereerst is hiervoor een nieuwe kijk op vakmanschap en beroep nodig. Anders gezegd: wat is een vakman en wat is de inhoud van het begrip beroep? Met deze vraag zijn we dus weer terug bij de thematiek van de aansluiting tijdens de leerloopbaan. Die

³¹ Onderwijsraad (2002). p. 29.

³² Hiteq (2008). Kenmerkend vmbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van vmbo-leerlingen en de generatie Einstein. Hilversum.

³³ Groen, I. en J. Boschma (2007). Generatie Einstein. Slimmer, sneller en socialer. Amsterdam.

³⁴ Ze vormen ook de basis voor het vernieuwingstraject in het middelbaar beroepsonderwijs dat moet leiden tot integrale toepassing van het competentiegericht onderwijs. Uiteraard participeert het vmbo, geheel volgens de karakteristieken van het bestel zoals wij dat eerder hebben geschetst, niet in dat proces.

mislukt immers vaak vanwege het ontbreken van een beroepsbeeld. Wellicht moeten we af van de klassieke opvatting van het beroep en toe naar een nieuw paradigma dat niet gebaseerd is op kenmerken van functies en beroepen in termen van een beperkte, tijdgebonden, set aan karakteristieke handelingen en kennisvereisten. Vrij recent zijn over dit thema nieuwe inzichten uitgekristalliseerd³⁵. Essentieel kenmerk daarvan is dat de eigen talenten en het individu de belangrijkste bijdrage leveren aan de aard van de arbeidsprestatie. Hiermee zijn die talenten uitgangspunt van scholing en vorming. Dit is een vrij fundamentele notie gegeven de omstandigheid dat het onderwijs is ingericht op grond van opvattingen over arbeidsmarkt en functies daarbinnen. Kortom: het gaat om de verschuiving van het functionalistische, materialistische principe naar het personalistische³⁶.

Vakmanschap krijgt vorm en inhoud door de wijze waarop externe eisen worden verbonden aan interne talenten en ambities. Het leren van dit vakmanschap stelt andere eisen aan het onderwijs dan de huidige praktijk doet, zeker in het vmbo. Leerlingen zullen moeten leren hun kennisproductiviteit in bedrijven en instellingen toe te passen. Dit stelt nieuwe eisen aan de inrichting van het beroepsonderwijs. Het gaat er dan vooral om verbindingen te leggen tussen de talenten en ambities van de leerling en de eisen van de moderne arbeidspraktijk. Zoals Volberda zegt: "Als we ons land naar een kenniseconomie willen transformeren dan betekent dat dat je niet alleen investeert in gepromoveerde procestechnologen, maar ook in de vmbo'er die *multiskilled* is."³⁷ Aan de gelijktijdigheid van leren en werken wordt dan prioriteit gegeven. Paradoxaal geformuleerd: praktijkleren is een kenmerk van leren in de kennismaatschappij.

Vanuit het personalistisch mensbeeld is het belang van de koppeling tussen persoon en vakmanschap cruciaal. Vakmanschap wordt dan niet gedefinieerd vanuit een functionele opvatting over taken en arbeidsdeling, maar bepaald door de mate waarin het individu zich weet te verbinden aan kennis en vaardigheden die voor hem betekenis hebben en waaraan hij betekenis weet toe te voegen door de wijze waarop hij zijn vakmanschap beoefent. Vakmanschap is zo gedefinieerd een persoonlijke bekwaamheid en niet louter het gevolg van het behalen van een diploma of certificaat. Zoals Geurts het formuleert: " Het beroepsbegrip daagt actoren in het mbo uit om werk en banen te zien als activiteiten die voor een aanzienlijk deel worden gevormd door de talenten en inzet van beroepsbeoefenaren in plaats van het omgekeerde."

Als je op deze manier naar de behoeften van leerlingen kijkt, kom je tot een volstrekt andere inrichting van het beroepsonderwijs. Dan is er geen sprake van drie klassieke sectoren (techniek, economie, zorg), maar van bijvoorbeeld een clustering van onderwijsopleidingen die te maken hebben met 'schoonheid' of 'natuur': thematisch geordend onderwijs dat zorg draagt voor oriëntatie voordat sprake is van specifiek beroepsgericht onderwijs. Er zijn immers leerlingen die graag iets 'mooi maken, die ook 'met mensen' bezig willen zijn, creatief willen zijn en die iets willen doen met hun handen. Maar die nog geen idee hebben van wat dat concreet betekent als het gaat om de keuze van een beroepsrichting. Die vraag accommodeert de school bijvoorbeeld door leerlingen in een onderwijssetting onder te dompelen die voorziet in een schoonheidssalon, in de mogelijkheid om te decoreren en te schilderen, in de mogelijkheid om op de computer typografisch bezig te zijn. Wellicht wordt een leerling

³⁵ Met name Jan Geurts, lector aan de Haagse Hogeschool, heeft hier baanbrekend werk verricht. Geurts, J. (2006). Roc als loopbaancentrum. Een beroeps pedagogisch perspectief. 's-Hertogenbosch.

³⁶ Het westerse denken is er steeds op uit om dat wat anders is te reduceren tot iets beheersbaars. Deze tendens gaat volgens Lévinas terug tot op het antieke Griekse denken.

³⁷ Onderwijsinnovatie (2007). p. 9.

uiteindelijk kapster, maar zij of hij kan ook schilder worden of in een drukkerij gaan werken. De bestaande kwalificatiestructuur en de daaraan opgehangen opleidingsstructuur komt momenteel niet tegemoet aan de rijkdom aan ervaringen die de leerling nodig heeft om zichzelf en de wereld van de arbeid te leren kennen. In dit type van keuzeprocessen en loopbaanontwikkeling moet het beroepsonderwijs gaan voorzien.

Deze opvatting sluit aan bij het besef dat in een kenniseconomie - en nogmaals, kennis is hier veel meer dan cognitief weten - individualiteit en heterogeniteit *drivers* zijn van maatschappelijke ontwikkeling. Leren en werken zijn niet alleen plicht, maar ook een wijze van zelfverwerkelijking. Mensen zullen hun bestaan steeds meer (moeten) zien als een persoonlijke 'onderneming', waarbij steeds minder sprake is van het volgen van het reeds bestaande.

De analyse van de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt leert ons dat vakmanschap niet meer louter gekoppeld kan worden aan arbeidsdeling en specialisatie. Vakmanschap moet antwoord geven op veranderingen in werkprocessen en wordt niet langer louter bepaald door beroepsspecifieke deskundigheid, maar door interdisciplinair denken en handelen. Dat geldt ook voor de lagere niveaus van arbeid en beroep. Uiteraard laat dat onverlet dat inhoudelijke expertise, kennis van materie en primaire vaardigheden onmisbaar zijn. Vakmensen weten en kunnen wat en zij beschikken over een noodzakelijke kennisbasis. Maar dat weten en kunnen krijgt de noodzakelijke verdiepende dimensie door hun persoonlijke affiniteit ermee. Een essentieel element in de ontwikkeling van een beroepsbeeld is het grote belang van de 'loopbaandialoog', een gesprek tussen leerling en volwassene over de betekenis van de ervaringen van de leerling in relatie tot het zich ontwikkelende zelfbeeld en de arbeidsidentiteit³⁸. In een dergelijke dialoog staan de persoonlijke zingeving en de maatschappelijke betekenis van arbeid centraal. Leerlingen die in staat worden gesteld zo'n dialoog te voeren, blijken significant meer tevreden over hun keuzemogelijkheden. Dit betekent dat docenten in staat moeten zijn een dergelijk gesprek over de persoonlijke zin en de maatschappelijke betekenis van de opleiding met leerlingen te voeren. Zoals de Hiteqstudie³⁹ aangeeft: vooral vmbo'ers hebben begeleiding en instructie nodig, een 'aardige en toegankelijke leermeester' die hen stapsgewijs op weg helpt.

Het kan geen kwaad deze theoretische bespiegelingen te confronteren met de praktijk van de levens en loopbanen van individuen. Hiervoor leent zich voortreffelijk de interviewbundel 'Leven = Leren' die in januari 2003 werd gepubliceerd door de Onderwijsraad als aanvullende informatie op de verkenning Leren in de kennissamenleving'. Zoals de Raad zelf formuleert in zijn voorwoord: "Het gaat om zeer verschillende mensen met zeer verschillende achtergronden, leerervaringen en -wensen; een boeiend gezelschap dat duidelijk maakt hoeveel meer 'leren' inhoudt dan enkel de tijd op school doorgebracht."⁴⁰ Wat opvalt in de interviews is de beperkte relatie tussen de functionele inrichting van ons bestel en de werkelijkheid van leerloopbanen en levenslopen. Dit geldt vooral voor die categorie mensen die niet direct na het primair onderwijs hun loopbaan voortzetten in het vwo, en dat is het merendeel. De sleutelmomenten in hun levens bestaan niet uit de gedwongen keuzemomenten in het onderwijsbestel, maar zijn het gevolg van toevalligheden en vooral persoonlijke omstandigheden en ambities. Gemeenschappelijk hebben ze de ervaring dat het bepalende moment in hun scholingsloopbaan het moment was waarop externe omstandigheid en persoonlijk geraakt worden (commitment) elkaar

³⁸ Meijers, F. en M. Kuijpers. Studieloopbaanbegeleiding in het beroepsonderwijs. Volgen, achtervolgen of praten? In: Meso Magazine 159, april 2008, p. 17- 21.

³⁹ Hiteq (2008). p. 19.

⁴⁰ Onderwijsraad (2003). p. 9.

kruisten. Er is sprake van soms omslachtige omwegen en onverwachte loopbaanveranderingen. Hieruit leren we dat onderwijs er niet in slaagt jongeren zichzelf te leren ontdekken en hen in staat te stellen op basis daarvan keuzes te maken. 'Nu wij gemerkt heb dat wij kan leren, wil wij verder,' merkt een 34 jarige mevrouw op die haar carrière begon in de supermarkt.⁴¹

Te vaak zijn het incidentele omstandigheden - de toevallige goede leraar die iets in de leerling ziet en daar aandacht voor heeft - die leerlingen op het goede spoor zetten of houden. Minstens zo belangrijk is echter het besef dat 'banen voor het leven' niet meer bestaan en dat jongeren moeten leren zich hierop in te stellen. Ook bevestigen de interviews in grote lijnen de waarneming van Dronkers⁴² dat het onderwijssysteem nog steeds de sociale afkomst bevestigt en honoreert. In de publicatie van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (november 2010) over recente ontwikkelingen in sociale stijging en daling in Nederland wordt geconcludeerd dat voor mannen het ouderlijk milieu (in deze studie gemeten als het opleidingsniveau van de ouders) in afnemende mate bepalend is voor het uiteindelijk bereikte opleidingsniveau. Hoewel de onderlinge relatie nog immer significant is, duidt de gesignaleerde trend op een voortschrijdende meritocratisering van het onderwijs. Echter, voor vrouwen is dit nog niet het geval. De Raad suggereert dat het ouderlijk milieu voor vrouwen pas aan belang in zal boeten als de onderwijsachterstanden (volledig) tot het verleden behoren.⁴³

7. Bestelkenmerken en de gevolgen voor de leerling

De paradox van de Mammoetwet - en het huidige bestel kan worden gezien als een enigszins gemodificeerde versie daarvan - kan als volgt worden geformuleerd: in zijn conceptuele vormgeving worden schooltypen in één samenhangend verband gebracht, echter door zijn uitwerking (categoraal⁴⁴, multidimensionaal) is er sprake van expliciete, geregelde, georganiseerde segregatie tussen onderwijstypen en daarmee tussen leerling(stromen). De Mammoetwet beoogde nadrukkelijk horizontale en verticale doorstromingsmogelijkheden te creëren tussen verschillende deelsystemen en schooltypen. Van Kemenade beoordeelde dat als volgt: de Mammoetwet voorzag eerst in een systeem van delen en trachtte die vervolgens weer met elkaar te verbinden⁴⁵. Hij kwam vervolgens met zijn voorstellen voor de middenschool als geïntegreerde school met verschillende programmatypen. Het Nederlandse voortgezet en hoger onderwijs worden trouwens ook in meer generieke zin gekenmerkt door categoraliteit, onderscheid, verkokering en segregatie als functies van regulering en organisatie⁴⁶. Dit geldt niet alleen op het niveau van schooltypen en leerlingstromen,

⁴¹ Onderwijsraad (2003). p. 77.

⁴² Dronkers, J. (2007). Ruggengraat van ongelijkheid: beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen. Amsterdam.

⁴³ Tolsma, J. en M. Wolbers (2010). Naar een open samenleving? Recente ontwikkelingen in sociale stijging en daling in Nederland. Den Haag. p. 26

⁴⁴ Hier niet bedoeld als aanduiding voor een zelfstandig schooltype, maar als aanduiding voor een categorie van onderwijs met een bepaald curriculum.

⁴⁵ Dit is ook de oorzaak van het fenomeen 'stapelen' in het onderwijs. Een wat onhandige manier om van schooltype naar schooltype over te stappen. Lange tijd bestreden door de overheid vanwege de kosten, maar inmiddels weer opgenomen in de beleidsvoornemens.

⁴⁶ Ook Elly de Bruijn gaat in op dit verschijnsel. Bruijn, E. de (2006). Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch. p. 5.

maar ook op het niveau van vakken(inhoud) en diplomering. In overdrachtelijke zin heeft het aloude autonomieprincipe zich getransformeerd in een atomistisch bestel.

Er zijn twee primaire, constituerende elementen voor het onderwijsbestel: de scholen en het diploma (en daarvan afgeleid: het examen). Het bestel als abstract construct van wet- en regelgeving, machtsverhoudingen en politieke agenda's vindt zijn concrete neerslag in scholen. Scholen zijn organisaties die belangen hebben, overlevingsvragen en continuïteitsambities. Ze zijn bronnen van inkomen, loopbaanontwikkeling en zingeving. Scholen zijn vooral de fysieke opbrengsten van belangenbehartiging en materialisaties van de schoolstrijd en daardoor vooral ook object van distributie van middelen en aangrijpingspunt van investeren en bezuinigen. Elke discussie over het bestel betreft uiteindelijk (het voortbestaan van) scholen. De geschiedenis leert dat die omstandigheid buitengewoon veel invloed heeft op de inzet en uitkomsten van beleid, op de realisatie van doelstellingen en de implementatie van gewenst beleid. Scholen vormen met grote regelmaat een collectieve hindermacht, niet alleen ideologisch, maar vooral ook praktisch. Die observatie is van wezenlijk belang bij het nadenken over de inrichting van het onderwijs in de toekomst. Binnen het Nederlandse bestel heeft het reguliere, van overheidswege geborgde en afgegeven, diploma een welhaast sacrosancte status. In samenhang daarmee geldt dat ook voor het fenomeen examen⁴⁷. Het diploma is de ratio en de bevestiging van het bestel. Elk autonoom onderdeel van het bestel heeft zijn eigen diploma, dat verworpen is tot het symbool van het zgn. civiel effect.

Wie zes jaar gymnasium heeft gevolgd, maar geen diploma heeft behaald, is maatschappelijk gezien waardeloos. Het Nederlandse onderwijs is niet in staat om de opbrengsten en de toegevoegde waarde van zes jaar onderwijs anders te bepalen en te waarderen dan door een examen en een diploma. In de discussies over de waarde van het vmbo-diploma, in combinatie met het gegeven dat het examen voor veel leerlingen een barrière vormt om ooit een diploma te behalen, is de weerstand tegen het relativeren van het diploma even massief als emotioneel. Op zich is er uiteraard niets tegen het behalen van een diploma, ook niet tegen het doen van examens, tenzij deze verschijnselen niet een logisch en integraal onderdeel van het onderwijsproces vormen. In het Nederlandse bestel is het doen van examens echter een zelfstandige competentie geworden waarvoor leerlingen een jaar lang worden getraind en opgeleid. Dit begint al met de Cito-toets. Leerlingen die daarvoor goed scoren, bewijzen vooral dat ze goed zijn in het maken van Cito-toetsen. Dat is ongetwijfeld een belangrijke competentie voor een Nederlands staatsburger, maar het perverse zit in het effect op de levens van leerlingen die niet zo goed zijn in het maken van Cito-toetsen. Zij worden hiervoor voor de rest van hun leven gestraft. Het examen lijkt dan ook vooral een initiatierite met geheel eigen tradities en voorschriften. Zuid-Amerikaanse stammen sturen hun jonge mannen (en soms ook meisjes) op zekere leeftijd het oerwoud in waarbij deze kunnen laten zien dat ze in staat zijn te overleven. Als dat het geval is, worden ze als man beschouwd en krijgen ze de bijbehorende tatoeages. In Nederland kennen we een vergelijkbaar ritueel. Elk jaar mogen duizenden jonge mensen laten zien dat ze in staat zijn om wekenlang in stinkende gymnastiekzalen moeilijke opdrachten uit te voeren. Als dat succesvol verloopt, hangen we een schooltas in de vlaggenmast en krijgen ze een diploma.

Aan de meeste diploma's hebben we de codering 'startkwalificatie' toegekend. (Dat geldt voor mbo-2, havo- en vwo-diploma's.) Wie over een van deze diploma's beschikt, is geschikt voor de arbeidsmarkt. Naast het zwemdiploma ontbeert echter ook het vmbo-diploma deze kwalificatie. Met andere woorden: het vmbo is geen eindonderwijs en het diploma heeft dan ook geen andere feitelijke waarde dan die van toegangsbewijs naar het mbo of het havo. Dat alleen voor deze functie

⁴⁷ Een recente uiting daaraan gaf de Cie. Dijsselbloem in haar rapport. p. 146.

een reusachtig circus van centrale examens wordt opgetuigd, bewijst dat het diploma in het bestel andere impliciete, maar uiterst wezenlijke functies heeft. Veel van de praktische ellende waar vmbo-scholen mee te kampen hebben, vloeit voort uit die dominante functie van het examen, het examenprogramma en de exameneisen. Veranderingen van de externe vraag of van opvattingen over onderwijsinhoud leidden in het verleden per definitie tot nieuwe examenprogramma's. Daardoor is er in het vmbo een woud van examens ontstaan, die vervolgens ook weer een beperkte houdbaarheidsdatum hebben. Het ad-hoc-karakter van die examenstructuur haalt in feite de bodem weg onder de hoofdfunctie van het examen: borging van een duurzaam civiel effect. Toch blijven we volhouden dat het examen van groot belang is, richten we de leerlingen daarop af en verschaffen we ze een diploma dat in wezen *fake* is.

Het vmbo bestaat vanwege het vmbo-diploma. Schaf de verplichting tot dat diploma af en het vmbo bestaat niet meer. Deze omstandigheid biedt veel perspectieven. In dit geval: als vmbo en mbo-instellingen aangeven een vmbo-diploma niet zo erg belangrijk te vinden, maar wel waarde te hechten aan bewijzen van echte competenties zijn we op de goede weg. (Te denken valt aan de praktijk van een persoonlijk portfolio en een inhoudelijk betekenisvol assesmenttraject.) Daarmee wordt namelijk een tweede functie van het diploma als cement voor het bestel geëlimineerd: dat van verplicht toegangsbewijs tot verdere studie en ontplooiing. Uiteraard kunnen we uit pedagogische overwegingen vmbo-leerlingen die doorstromen best een vmbo-diploma overhandigen. Niet als eis tot toegang, maar als bewijs van de prestatie die ze hebben geleverd. Anderzijds kan ook worden overwogen om elke Nederlander bij zijn of haar geboorte in het bezit te stellen van een vmbo-diploma als aanmoedigingspremie. Opmerkelijk genoeg ontleent het diploma in algemene zin nauwelijks zijn status aan de voorspellende waarde ervan. Zelfs vwo-abituriënten die het beste vormen dat de selectiemachine onderwijs produceert, hebben een beperkte succeskans op de universiteit⁴⁸. Havo-gediplomeerden doen het in het hbo niet veel beter dan hun vwo-collega's in het WO: na vijf jaar heeft slechts 52% een hbo-bachelor-diploma op zak en heeft 17% het hbo zonder diploma verlaten.⁴⁹ Het moge duidelijk zijn dat het weinig zin heeft om het bestel als uitgangspunt te nemen voor het denken over de vraag hoe we jonge mensen optimaal voor kunnen bereiden op hun toekomst. Evenals de Mammoetwet is ook het bestel een historisch relict dat we moeten koesteren, maar dan vooral in museale zin.

Interessant is de visie die spreekt uit het rapport van de werkgroep Bruikbare Rechtsorde voortgezet onderwijs⁵⁰. In deze werkgroep hadden ambtenaren zitting van Justitie, OCW en VWS. Zijn opdracht was te verkennen hoe de gedetailleerde regelgeving van het vmbo kon worden vereenvoudigd. In het rapport dat begin 2007 verscheen, analyseert de werkgroep voortreffelijk de perverse dubbele helix die de genetische structuur van het onderwijsbestel bepaalt: wet- en regelgeving (de ene spiraal) leiden tot de noodzaak nieuwe ruimte te scheppen, dat gebeurt door ad-hocregelgeving (de tweede spiraal) die bestaat uit uitzonderingsmaatregelen. Dat maakt het wetgevingsstelsel uiterst ingewikkeld, waardoor gevolgen van nieuwe regels niet meer zijn te overzien, hetgeen weer leidt tot meer en steeds meer onbruikbare wetgeving.

⁴⁸ Van de ruim 21.000 vwo'ers die in 2002 als eerste cohort aan een WO-opleiding in de bachelor-masterstructuur (voltijd) zijn begonnen had na zeven jaar slechts ruim de helft (53%) het masterdiploma behaald. 7% van de vwo'ers heeft het WO binnen die zeven jaar voortijdig verlaten. Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). Jaarboek Onderwijs in Cijfers. Den Haag/Heerlen. p. 123

⁴⁹ Ibid. p. 122

⁵⁰ Werkgroep Bruikbare rechtsorde (2006). Minimumvoorschriften voor de inrichting van het vmbo. Den Haag

De aanbevelingen die de werkgroep doet zijn in dit licht bezien consistent. Men heeft een alternatief juridisch kader ontworpen dat zich beperkt tot kerndoelen en eindtermen, examinering, opleidingsduur en verblijfsduur. Uiteraard gingen deze opvattingen veel te ver, zowel in de ogen van de Adviesgroep als die van de staatssecretaris. Toch zijn de inzichten van de werkgroep buitengewoon vruchtbaar in het licht van de opdracht van het beroepsonderwijs. Het bijzondere er aan is dat niet meer wordt gestuurd op een bestel en een scholenbestand, maar op een bescheiden aantal proces- en productindicatoren. Daarmee ontkoppel je overheidsbemoeienis van de voorzieningenstructuur. Uiteraard is er dan nog wel wat regelgeving nodig inzake facilitering, maar dat is een ander vraagstuk. Deze benadering is zo interessant daar zij voorziet in een juridisch aangrijpingspunt om vanuit een nieuw paradigma naar het bestel te kijken. Je zou met Elly de Bruijn⁵¹ kunnen spreken van een bestel dat enerzijds 'gebaande paden' biedt en waarin anderzijds 'feitelijke leerloopbanen' zichtbaar zijn. Loopbanen van jonge mensen die geen, onvoldoende of verkeerd gebruik (wensen te) maken van de prachtige voorziening die de overheid voor ze heeft gebouwd. Zoals we al eerder hebben aangegeven, gaat het om de paradox van een bestel dat er op gericht is een 'totaalpakket' te bieden, dat 'geheid' in elkaar zit, waaraan je nauwelijks kunt ontsnappen en dat desondanks niet voorziet in datgene wat jongeren en samenleving uiteindelijk nodig hebben. Integendeel: het bestel vormt dus eerder een hindermacht dan een sleutelmacht naar een voorspoedige loopbaan. Dit geldt in zeer bijzondere mate voor het beroepsonderwijs. Uit de biografieën die wij eerder aanhaalden⁵² was reeds op te maken hoe groot de diversiteit is van jongeren in het beroepsonderwijs. Uit de cijfers blijkt verder dat de bandbreedte van de opdracht van het vmbo en mbo zeer groot is. Deze heeft betrekking op (zorg)jongeren met zeer beperkte mogelijkheden die een niveau-1-kwalificatie met moeite aankunnen tot jongeren die een voorspoedige carrière in het hbo tegemoet kunnen zien. Daarmee vergeleken is de homogeniteit in de samenstelling van de leerlingpopulaties in het havo en vwo verbijsterend hoog.

55% van de 15-jarigen, het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs, was in 2009/'10 vmbo-leerling, 45% zat op het havo/vwo. Van de vmbo'ers zat iets minder dan de helft in de theoretische en gemengde leerweg.⁵³ (Dat wil niet zeggen dat deze ook op een vmbo-school zaten. Zoals hierboven aangegeven, vind je het grootste deel van deze leerlingen terug in mavo-scholen en scholengemeenschappen met mavo of vmbo-tl.) Vervolgens bevindt ruim 50 % van de 17-jarigen zich in het middelbaar beroepsonderwijs. Nog enkele cijfers: in 2009/'10 telde het vmbo 207.500 leerlingen, de bol-opleidingen van het mbo 351.800 deelnemers en de bbl-opleidingen 171.900 deelnemers. Opgeteld zaten er in 2009/'10 in het beroepsonderwijs meer dan 731.200 leerlingen en deelnemers. Het havo en vwo werden in datzelfde jaar door 'slechts' 313.300 leerlingen bevolkt⁵⁴.

We hebben het dus over een geweldige hoeveelheid leerlingen - van een overweldigende heterogeniteit in capaciteit, talent en ambities - die kennelijk, gezien de uitval en omwegen, niet helemaal passen in het confectiepak van het bestel. Minstens zo interessant is het gegeven dat ongeveer de helft van de mbo-leerlingen niet rechtstreeks uit het onderwijs komt, maar eerst iets anders heeft gedaan, bijvoorbeeld gewerkt. Dit vergroot de heterogeniteit en complexiteit van de populatie nog meer, wat vraagt om een nog grotere heterogeniteit van opleidingsmodaliteiten. Met

⁵¹ De Bruijn (2006). p. 3.

⁵² Onderwijsraad (2003).

⁵³ Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). p. 57

⁵⁴ Ibid. p. 77, 79

als extra complicerende factor: de grote rol die de beroepspraktijk en werkgevers spelen bij de uitvoering en inrichting van dit type van onderwijs.

De vraag is of het bestel anno nu dat kan accommoderen. De vraag stellen is hem beantwoorden. Op bestelniveau kun je de noodzakelijke aanpassingen niet organiseren, hoe verre gaand je ook differentieert. Je creëert daarmee slechts een ondoorzichtige structuur zonder toegevoegde waarde. Dit komt door de overige inherente taken van het bestel: verdelende rechtvaardigheid spelen, zichzelf in stand houden, uniformiteit van bedrijfsvoering mogelijk maken, curriculum voorschrijven, toetsing en afsluiting regelen.

In haar oratie gaat Elly de Bruijn in op de eisen in termen van maatwerk die de mbo-populatie aan het onderwijs en de school stelt. Wij sluiten ons daar geheel bij aan. Wij stellen echter ook vast dat de inrichting van het bestel het de scholen onmogelijk maakt om op adequate manier aan die eisen tegemoet te komen, dan wel dat het bestel de scholen vooral prikkelt dat zo weinig mogelijk te doen. Terecht wijst De Bruijn er op dat het zeer gedifferentieerde onderwijsstelsel improductief is en dat dit zou kunnen leiden tot een stelsel discussie.⁵⁵ Ze is daar enigszins beducht voor (sic), omdat naar haar bevinden zo'n discussie altijd heeft geleid tot een negatieve beeldvorming van het beroepsonderwijs. Immers, het ging de voorstanders van een nieuw stelsel (i.c. de middenschooladepten en hun navolgers) er vooral om uitstel van keuze te realiseren en daarmee voorkoming van een gedwongen keuze voor het beroepsonderwijs. Inderdaad is deze verborgen agenda in het verleden prominent geweest. Een gesprek over modern beroepsgeoriënteerd onderwijs moet dan ook niet worden gevoerd vanuit dit calimero-perspectief, maar vanuit de kracht van dit type van onderwijs zelf.

8. Voorbij het bestel en het bestel voorbij

Op grond van bovenstaande analyses laten zich principes formuleren die ten grondslag zouden kunnen liggen aan het denken over en het 'vormgeven' van onderwijs. Hierbij gaat het om twee hoofdprincipes.

- 1) De elementen bestel, onderwijsprogramma en organisatorische vormgeving worden op uitvoeringsniveau van elkaar losgekoppeld. Het bestel is de *back-office*: het systeem van wet- en regelgeving dat de publieke belangen en eisen borgt en zorg draagt voor de faciliteiten. Het onderwijsprogramma als *front-office* is het geheel van inhouden en werkvormen dat wordt samengesteld door de onderwijsorganisatie (de school) en dat is afgestemd op de mogelijkheden van de leerling in relatie tot de vragen van de arbeidsmarkt. Het bestel regelt dat dus niet. De organisatorische vorm- en naamgeving is vrij en wordt niet voorgeschreven door het bestel en wordt ook niet bepaald door het onderwijsprogramma. Het onderscheid beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs is geen bestelprincipe meer.
- 2) De leerloopbaan – met inbegrip van overstapmomenten, overgangperiodes en keuzes voor een vervolgtrajec – wordt niet (uitsluitend) bepaald door eenmalige en eendimensionale toetsen of examens, maar ontwikkelt zich op grond van een langere periode van observatie,

⁵⁵ De Bruijn (2006). p. 27. Ook de Cie. Dijsselbloem stelt voor te onderzoeken wat de invloed is van de differentiatie binnen het vmbo op de schoolkansen van leerlingen. Zie: Dijsselbloem (2008). p. 149. Bestel differentiatie levert kennelijk geen maatwerk op.

assessment en overleg tussen school, leerling en - waar aan de orde - leermeester of bedrijf. Kwalificerende, afsluitende examens vinden plaats op het moment dat een leerling daar aan toe is.

Doordenkend in de hierboven geschetste lijn ontstaat een curriculumpatroon dat voor de gehele doelgroep vmbo-t en havo wordt gekenmerkt door een intensieve confrontatie met de wereld van het werken, zonder direct specifiek beroepgericht te zijn, maar met een sterk accent op zelforiëntatie en persoonlijkheidsvorming. Dit geheel leidt uiteindelijk tot de mogelijkheid van een eerdere keuze voor een specifieke beroepsopleiding - via mbo-4 - dan wel tot de optie om langer door te gaan met theoretische verdieping verbonden aan arbeidsoriëntatie - via het havo - met het oog op verdere studie in het hbo. Deze laatste is een optie die uiteraard ook open blijft voor diegenen die eerder de beroepsopleidende weg hebben gekozen. Op deze wijze ontstaat een type onderwijs dat niet meer wordt gekenmerkt door een eenzijdige oriëntatie op grond van bestelprincipes en de dominantie van de arbeidsmarktallocatiefunctie van het onderwijs, maar dat een grote groep leerlingen ruimte en tijd geeft om zowel zichzelf als de wereld te ontdekken. Hierbij bepalen leerling en school tezamen welke accenten en oriëntaties voor hen van belang zijn en in welke fase welke oriëntatie domineert. Scholengemeenschappen of samenwerkende scholen voor vmbo, havo en mbo zouden kunnen voorzien in dit nieuwe Voorbereidend Hoger Beroepsonderwijs. Wij schatten dat voor ruim de helft van de huidige vmbo-populatie, hetgeen gelijk staat aan 35% van de totale leeftijdscategorie, bovenstaande denkrichting bij zou kunnen dragen aan een meer succesvolle leerloopbaan. Het gaat om leerlingen in de vmbo-t-, vmbo-g- en (deels) kaderafdelingen. Voor nog eens 20 % van deze leeftijdscategorie, de havo-leerling die nu marginaal succes heeft en met de hakken over de streep examen doet, geldt hetzelfde. Het vbo als onderwijstype zou volgens deze redenering aan ruim de helft van de leerlingen in het voortgezet onderwijs meer recht doen.

In de huidige vmbo-populatie bevinden zich echter ook leerlingen die de kaderberoepsgerichte- en basisberoepsgerichte opleidingen, lwoo en praktijkonderwijs volgen. Deze groep leerlingen is overwegend niet of nauwelijks gediend met het bestaande curriculum en heeft behoefte aan meer praktisch ingericht onderwijs, dan wel een duidelijke op de arbeidspraktijk gebaseerde vakopleiding. De AKA-opleidingen en de Vakscholen (als voorbeeld) voorzien hier reeds in; dit beleid moet met kracht worden ondersteund en bevorderd.

Wat bereiken we met deze benadering? In de eerste plaats voeren we geen besteldiscussie, maar ontkoppelen we ongewenste neveneffecten van het bestel van de uitvoeringspraktijk waarmee leerlingen rechtstreeks te maken hebben. We ontwerpen concrete schoolorganisaties rondom leerlingprofielen, onderwijsprogramma's en opleidingen. Aan het eind van de leerloopbaan binnen het reguliere bestel krijgt elke leerling een diploma met arbeidsmarkt- en/of doorstroomwaarde. De status van de school wordt niet langer bepaald door de status van het onderwijstype (het vmbo), maar door de school zelf. Het publiek belang wordt geborgd door de afronding van de opleiding (op welke wijze dan ook vormgegeven) met een diploma waarmee de arbeidsmarkt kan worden betreden of naar het algemeen of hoger onderwijs kan worden doorgestroomd.

De fuik van de beruchte tweedeling in het onderwijs - hoofd of handen - wordt geëlimineerd doordat niet de Cito-toets carrières bepaalt, maar een inhoudelijk traject van observatie en assessment. Leerlingen in het primair onderwijs met onmiskenbare aanleg en capaciteiten voor havo/vwo maken die keuze (al of niet gescreend via een Cito-toets) direct. Er is echter een groep leerlingen voor wie

die optie niet aan de orde is en ook nooit zal zijn en er is een grote groep leerlingen die pas in een veel later stadium alsnog via havo of mbo naar het hoger onderwijs doorstroomt. Deze laatste groep krijgt in het voorzieningengeheel zoals hierboven geschetst alle ruimte en mogelijkheden om die loopbaan te realiseren. Hiertoe is nodig dat niet de kaders van het bestel leidend zijn voor de onderwijspraxis, maar de behoeften en ambities van de leerlingen. Hiertoe is ook nodig dat ervaringen en analyses worden gedeeld en benut. Gestreefd moet worden naar verscheidenheid en het op eigen wijze vormgeven van onderwijs door scholen. Dit gebeurt steeds meer, wat wijst op een groeiend zelfbewustzijn van scholen als het gaat om hun primaire verantwoordelijkheid: goede diensten bewijzen aan leerling en samenleving.

Literatuur

- Adviesgroep VMBO (2006). Voortvarend VMBO: samen koersen op bewegingsruimte. Den Haag.
- Adviesgroep VMBO (2008). Vensters op de toekomst van het VMBO. Den Haag.
- Algemene Rekenkamer (2005). Zorgleerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Den Haag.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). Jaarboek onderwijs in cijfers 2010. Den Haag/Heerlen.
- Bruijn, E. de (2006). Adaptief beroepsonderwijs. Leren en opleiden in transitie. Oratie. Utrecht/'s-Hertogenbosch.
- Commissie Boekhoud (2001). Doorstroomagenda beroepsonderwijs. Den Haag.
- Commissie Dijsselbloem (2008). Tijd voor onderwijs. Eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Den Haag.
- Daalen, R. van (2010). Het VMBO als stigma. Lessen, leerlingen en gestrande idealen. Amsterdam.
- Didactief, oktober 2009, no. 8, Tien jaar Vmbo. Gestraald of geslaagd?
- Dronkers, J. (2007). Ruggengraat van ongelijkheid: beperkingen en mogelijkheden om ongelijke onderwijskansen te veranderen. Amsterdam.
- Esch, W. van en Neuvel, J. (2009). Een stukje van de Nederlandse droom. Doorstroom van vmbo naar havo. 's-Hertogenbosch/Amsterdam.
- Esch W. van en J. Neuvel (2010). Van vmbo naar havo: tweestrijd of tweesprong? 's-Hertogenbosch/Amsterdam.
- Geurts, J. (2006). Roc als loopbaancentrum. Een beroepspedagogisch perspectief. 's-Hertogenbosch.
- Groen, I. en J. Boschma (2007). Generatie Einstein. Slimmer, sneller en socialer. Amsterdam.
- Het Onderwijsblad, 13 juni 2009, Angstdromen over een cultuurshock.
- Hiteq (2008). Kenmerkend vmbo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van vmbo-leerlingen en de generatie Einstein. Hilversum.
- Hiteq (2010). Kenmerkend havo en vwo. Een vergelijkend onderzoek naar de kenmerken van havo-, vwo-, vmbo-, en mbo-leerlingen en de generatie Einstein. Hilversum.
- Idenburg, PH. (1958). De sleutelmacht der school. Groningen.
- Kemenade, J.A. van (red.) (1981). Onderwijs: Bestel en beleid. Groningen.
- Meijers, F. en M. Kuijpers. Studieloopbaanbegeleiding in het beroepsonderwijs. Volgen, achtervolgen of praten? In: Mesomagazine 159, april 2008.
- Ministerie van OCW, 2007, Brief van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer, 21 december 2007. Den Haag.
- Neuvel J. en W. van Esch (2006). De doorstroom van vmbo naar mbo. Het effect van het beroepsbeeld en de toepassing van de doorstroomregeling op de schoolloopbaan in het mbo. 's-Hertogenbosch.
- Neuvel J. en W. van Esch (2010). Van vmbo naar mbo: doorstroom en loopbaankeuzes. Monitor doorstroom vmbo-mbo, cohort 4 en cohort 5. 's-Hertogenbosch/Amsterdam.
- NRC Handelsblad, 28 april 2008.
- Onderwijsraad (2002). Leren in een kennissamenleving. Verkenning. Den Haag.
- Onderwijsraad (2003). Leven = leren. Den Haag.

Onderwijsraad (2009). Ontwikkelingsrichtingen voor het middelbaar beroepsonderwijs. Den Haag

Tolsma, J. en M. Wolbers (2010). Naar een open samenleving? Recente ontwikkelingen in sociale stijging en daling in Nederland. Den Haag.

Trouw, 15 oktober 2009, 'Havo-drempel lager voor vmbo'.

Trouw, 3 juni 2010, 'Dit is echt iets voor havisten'. Volberda, H. Onze kenniseconomie langs de meetlat. In: Onderwijsinnovatie, nr. 4, december 2007.

Werkgroep Bruikbare rechtsorde (2006). Minimumvoorschriften voor de inrichting van het vmbo. Den Haag