

Beroepspedagogiek als maatschappelijke opdracht

Prof. dr. Loek Nieuwenhuis en Dr. Wietske Kuijer-Siebelink

Samenvatting Het beroepsonderwijs, zowel middelbaar als hoger, staat voor de taak om jongeren uit te rusten met beroepsvaardigheden, waarmee zij de onzekerheden van de toekomstige arbeidsmarkt te lijf kunnen. In dit artikel betogen wij, dat het klassieke lineaire model voor curriculumontwikkeling niet meer voldoet, om tenminste drie redenen: door de functionele inslag ontbreekt aandacht voor de vormende component; met de beroepstructuur als uitvalsbasis, worden ambities en interesses van studenten uit het oog verloren; de arbeidsmarkt van (over)morgen wordt benaderd met kennis van (eer)gisteren.

Aan de hand van onder meer John Dewey en Hannah Arendt zoeken wij naar meer adequate ontwerpregels voor toekomstgericht beroepsonderwijs. Drie debatlijnen leiden tot een voorstel voor integraal herontwerp, waarin meer ruimte is voor onzekerheid en betrokken handelen van studenten en professionals. Een proeve van dit voorstel menen wij gevonden te hebben in “open-eind” onderwijsvormen, die we zien ontstaan op diverse plekken in het mbo en ho. Aan de hand van één praktijkvoorbeeld, de labs en werkplaatsen bij de HAN, wordt de waarde van onze ontwerpregels ingeschat in het laatste deel van deze bijdrage.

Trefwoorden beroepsonderwijs, responsief curriculumontwerp, open-eind onderwijsvormen, pedagogische opdracht, Bildung

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 11 november 2021

Geaccepteerd: 24 maart 2022

Online: 13 december 2022

Contactpersoon

Prof. dr. Loek Nieuwenhuis,
loek.nieuwenhuis@han.nl

Over de Auteur(s)

Prof. dr. Loek Nieuwenhuis is emeritus hoogleraar aan de ou, Faculteit Onderwijswetenschappen en projectleider bij de HAN, Academie Educatie; Dr. Wietske Kuijer-Siebelink is lector bij de HAN, Academie Educatie en UHD bij de Radboud Health Academy

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Inleiding

Het curriculum is het plan van een opleiding. In het publieke stelsel voor beroepsonderwijs in Nederland, zowel hbo als mbo, wordt dit plan opgesteld in gesprek tussen opleiding, overheid en werkveld. Het plan vormt de basis voor afspraken tussen studenten en onderwijsinstelling over het voorgenomen leertraject. De ontwikkeling van beroepsgerichte curricula vindt van oudsher plaats in een lineair model: van een beroepsprofiel worden leerdoelen afgeleid, die vertaald worden in een gedetailleerd opleidingsontwerp met weinig vrijheidsgraden. Dit model ondervindt al langer kritiek (zie bv. Onstenk & Westerhuis, 2021) op een aantal fronten. De lineaire aanpak veronderstelt een stabiele arbeidsmarkt, die in veel domeinen niet meer bestaat; de beroepstructuur is ‘volatiel’: beroepen verschijnen, verdwijnen en veranderen. Beroepen zijn geen technocratische vertaling van een logische arbeidsdeling; professies hebben een publieke opdracht zich te verhouden tot ecologische, sociaaleconomische en politieke vraagstukken. Ook studenten verhouden zich tot die vraagstukken en ervaren de structuur van de opleidingen steeds meer als een knellend regime in plaats van een hulpmiddel om zich te ontwikkelen tot ambitieuze professionals.

In dit artikel zoeken we naar een heroverweging van de grondslag van het beroeps- onderwijs. Wij laten ons hierbij onder meer leiden door het gedachtengoed van twee op een aantal aspecten zeer uiteenlopende denkers: Dewey en Arendt. Dewey stelt in *Democracy and Education* (2009, oorspronkelijk uit 1916; zie ook Pouwels & Biesta, 2017) dat beroep (*vocation*) een essentieel onderdeel is van het menselijk bestaan; een actieve bijdrage via de uitoefening van een beroep vormt de grondslag van onze democratische samenleving. Beroepsonderwijs heeft een emancipatoire opdracht en is niet (alleen) bedoeld als functionalistische socialisatie (zie ook het werk van Lempert, 1984, geciteerd door Kraayvanger, 1998). Arendt maakt in *The Human Condition* (1999, oorspronkelijk 1958) onderscheid tussen ‘arbeiden’ (noodzakelijke activiteiten voor het in stand houden van de biologische cyclus), ‘werken’ (de homo faber, die gebruiksgoederen en diensten produceert) en ‘handelen’ (het politieke gesprek over nieuwe instituties en relaties). ‘Beroep’ bij Dewey en Lempert en ‘handelen’ bij Arendt refereren allebei aan politiek handelen, dat ten grondslag ligt aan het werk van vaklieden en professionals. In dit artikel werken wij dit verder uit in drie redenerlijnen: versterking van het beroepspedagogische debat om het onderscheid tussen cultuur en productie op te heffen; faciliteren van ontwikkelingsgericht beroepsonderwijs, zodat studenten meer ruimte krijgen voor eigen keuzes en ambities; en omarming van onzekerheid in het curriculum om studenten voor te bereiden op een toekomst van vernieuwing en verandering. Een integratie van deze drie lijnen leidt ons inziens tot een beweging in het beroepsonderwijs van functiegerichte trainingen naar *Berufsbildung* en burgerschap.

In het eerste deel van dit artikel werken we de drie debatlijnen wat verder uit, op basis waarvan we in het tweede deel op zoek gaan naar een integraal model voor (her)ontwerp van beroepsonderwijs, dat we toetsen aan een casus van “open-eind” beroepsonderwijs, waarmee door veel opleidingen in mbo en hbo wordt geëxperimenteerd. Met behulp van deze casus kunnen we de zeggingskracht van de ontwerpregels uit het integraal model beproeven. We sluiten het artikel af met enkele voorzichtige conclusies.

Drie debatlijnen

De ontwikkeling van het curriculum voor beroepsopleidingen in mbo en hbo vindt klassiek plaats volgens een lineair model: vanuit een min of meer welomschreven beroepsprofiel worden kwalificatiedoelen afgeleid, die vertaald worden in een opleidingsontwerp (inhouden, leerplaatsen, toetsprogramma en wat dies mee zij), dat uitgangspunt is voor het didactisch handelen van het opleidingsteam. Het lineaire model van curriculumontwikkeling voor beroepsonderwijs heeft echter zijn langste tijd gehad (Nieuwenhuis & Smulders, 2021): het model veronderstelt een eenduidige relatie tussen (stabiele) beroepen enerzijds en heldere leeruitkomsten anderzijds, die via een van te voren uitgelijnd leerplan gerealiseerd kunnen worden. Die basisveronderstelling is niet meer houdbaar, waarvoor tenminste drie clusters van redenen zijn aan te wijzen.

Ten eerste fungeren beroepen en professies niet in een technocratisch vacuüm, maar zijn zij onderdeel van politiek-maatschappelijk debat (Sheppard et al., 2009; Benner et al., 2010). Ecologische en sociale vraagstukken vragen om transitioneel beleid, waarbij niet alleen feiten ter discussie staan, maar ook een waardendebat woedt. Beroepsonderwijs heeft zich te verhouden tot dat moreel-ethische debat (Benner, 2015; Nieuwenhuis, 2016).

Ten tweede zijn studenten geen makke schapen, of ruwe grondstof, die eenvoudig door de mal van beroepsprofielen te leiden zijn. Studenten brengen geregeld een eigen stem in en hebben uitgesproken ideeën over welke bijdrage zij aan de samenleving willen leveren. Om die te realiseren, hebben zij een eigen pad nodig door het beroepsonderwijs (Akkerman, 2017). De logica van het lineaire curriculummodel (terugredeneren vanuit het beroepsprofiel), zal aangevuld moeten worden met een *forward* logica, waarin de zich ontwikkelende vraag van de student centraal staat (Klatter et al., 2021).

Ten derde zijn beroepen geen stabiele grootheden. Ontwikkelingen in technologie en wetenschap, in het wereldwijde economische systeem en in het sociaal-politieke debat leiden ertoe dat de toekomst van beroepen en professies onvoorspelbaar wordt (Süsskind & Süsskind, 2014). Bestaande beroepen verdwijnen of veranderen en nieuwe beroepen ontwikkelen zich (vaak gerelateerd aan nieuwe, digitale technologie). Beroepsonderwijs zal dus steeds meer moeten functioneren onder een grote mate van onzekerheid (Nieuwenhuis & Smulders, 2021).

Deze drie debatlijnen, moreel appel, individuele keuzes en omgaan met onzekerheid, komen in het beroepsonderwijs samen in het curriculumdebat. Opleidingsteams baseren hun handelen op het curriculum, het plan van de opleiding. Nieuwenhuis en Smulders (2021) vragen zich af wat de aard is van dat plan: een bouwplan, gebaseerd op welomschreven doelen en bekende middelen, een behandelplan (doel bekend, maar het traject ontwikkelt zich gaandeweg) of een aanvalsplan (onzekerheid op zowel doelen als middelen; afhankelijk van het gedrag van 'de tegenstander'). De metafoor van het bouwplan past het beste op de huidige praktijk in het beroepsonderwijs (zie Vreuls et al., 2019; 2022): de beroepsopleidingen lijken in (juridisch) beton gegoten, als waren de doelen welomschreven en de inzet van middelen (modulen, praktijk eenheden en assessments) onomstreden. Er is veel voor te zeggen, om het curriculum op te vatten als een behandelplan, waarbij opleiders professionele vuistregels hanteren, gebaseerd op ervaringskennis; de interactie tussen student, opleiders en (werk)omgeving is dan leidend. Er is echter ook veel voor te zeggen om het curriculum als aanvalsplan op te vatten. De grote veranderlijkheid veroorzaakt bewegende doelen. Dit vraagt een grote mate van flexibiliteit van het curriculum en responsiviteit van het opleidingsteam. Een interactief model voor curriculumontwikkeling is hiervoor meer geschikt, zeker als dit gecombineerd wordt met een permeabel curriculum (de Vries, 2016), waarin productsturing wordt vervangen door processturing.

Hoewel de instellingen voor beroepsonderwijs volgens de wetgever grote handelingsvrijheid hebben, wordt in het mbo, en in wat mindere mate in het hbo, het curriculum als strikt bouwplan opgevat. Interne regelzucht in het hbo (zie Joosten, 2011; Kuijer et al.,

2020; Vreuls et al. 2019) en externe regeldwang in het mbo (zie Onstenk & Westerhuis, 2021), leiden tot een paradoxale situatie, waarin de instellingen zichzelf en hun opleidingsteams de ruimte ontnemen om het curriculum meer interactief en innovatief in te richten, terwijl het beleid en de arbeidsmarkt vraagt om grotere responsiviteit (zie bv. Bussemaker, 2015). Er is dus ruimte voor een goed gesprek over de pedagogische en onderwijskundige grondslagen van het beroepsgerichte curriculum.

1 Het moreel-ethische debat; beroep en burgerschap

In deze paragraaf dragen we argumenten aan om naast een cognitief en praktisch deel, ook een ethische component toe te voegen aan het beroepsgerichte curriculum. Startend vanuit de Bildungsdiscussie in Duitsland, hanteren we argumenten van Arendt en Dewey om tot een brede curriculumopvatting te komen.

De Duitse Bildungsdiscussie: Is goed vakmanschap goed burgerschap?

Het Duitse taalgebied kent een lange traditie van discussie rondom *Bildung* in het beroepsonderwijs. De centrale vraag is of 'goed vakmanschap' gelijk kan worden gesteld aan 'goed burgerschap'. Kraayvangers en Hövels (1998) beschrijven de Duitse beroeps-pedagogiek als het strijdtoneel tussen normatieven en technocraten. Auteurs op de technocratische pool zien beroepsonderwijs vooral vanuit functionaliteit en doelgerichtheid, terwijl auteurs op de normatieve pool meer nadruk leggen op de emancipatie van individu en beroep. Met de introductie van het vak 'burgerschap' in het mbo en ethiek in het hbo lijken we in Nederland meer het normatieve perspectief te volgen, maar het label van algemene vorming maakt integratie met beroepsgerichte vakken ingewikkeld. In Nederland staat de pedagogische discussie nog in de kinderschoenen, maar bijvoorbeeld Leeman en Volman (2015) doen een interessante poging om beroepstrots als basis voor burgerschapsvorming te poneren.

Arnold en Lipsmeier (1995, geciteerd in Kraayvanger & Hövels, 1998, p. 49) beschrijven het kernobject van de beroeps-pedagogiek: het gaat volgens hen om een alomvattende visie op zowel het initiële beroepsonderwijs als de postinitiële beroepsvorming. Het gaat in deze discussie om de verhouding tussen de pedagogische dimensie (met trefwoorden als *Bildung*, *Ganzheitlichkeit*, verantwoordelijkheid) en de arbeidsdimensie (beroep, bedrijf, arbeid). De verschillende stromingen in het debat behandelen in grote lijn telkens dezelfde vragen: wat is een beroep, hoe stabiel is het, hoe leer je het en wat is de persoonlijke en maatschappelijke betekenis ervan?

Arendt: vita activa

Al sinds Plato krijgt het denken een hogere waardering dan het doen. Hannah Arendt (1999) stelt in *Vita Activa* dat handelen de ultieme menselijke conditie is. Zij ontvouwt een politieke theorie over het menselijk bestaan, waarin het reflexief oordelen een brug

slaats tussen het denken en het handelen (zie ook Berding, 2018). Om het actieve leven te duiden gebruikt zij het onderscheid tussen arbeiden (*labour*), werken en handelen. Arendt beschouwt arbeiden als een organische activiteit, die alle levende wezens gemeen hebben om hun biologische cyclus in stand te houden. Het verbruik van allerlei (consumptie)goederen, is hiervoor noodzakelijk, waarbij van vrije keuze weinig sprake is. Werken is in de ogen van Arendt gericht op het maken van gebruiksgoederen en op het inrichten van de wereld om ons heen, zodat deze meer stabiel en voorspelbaar wordt. De *homo faber* (de mens als maker) plant en vormt de wereld in redelijke vrijheid (en breekt haar soms ook weer af). Handelen is volgens Arendt de meest humane vorm van activiteit: het in gemeenschap met elkaar ontwikkelen van instituties en omgangsvormen in politieke, democratische processen. Arendts denken is sterk beïnvloed door de terreur van totalitaire regimes die in de twintigste eeuw hebben gewoed. Zij breekt een lans voor het kwetsbare handelen, het politieke samenspel waarmee de mens uitstijgt boven de dagelijkse beslommeringen van arbeid en werk (Arendt, 1999). Door actief te handelen geeft het individu mede vorm aan de gemeenschap.

Dewey: cultuur en productie

Het onderscheid tussen werken en handelen heeft consequenties voor opvattingen over beroep, en dus over beroepsonderwijs, waar Dewey zich al in het interbellum over heeft uitgesproken (2009; zie ook Pouwels & Biesta, 2017). Dewey (2009) bekritiseert al voor 1920 het onderscheid dat wordt gemaakt tussen cultuur en productie. In plaats van tegenstellingen zoekt Dewey de verbinding en samensmelting van het culturele en het vakmanschap. In het onderwijs is een onterecht onderscheid ontstaan tussen *vocational* en *cultural education*. In zijn pragmatisme stelt hij dat de kern van het menselijk handelen bestaat uit het leveren van een bijdrage aan de gemeenschap. Dewey stelt dat *vocation* een integraal onderdeel is van menselijke ontwikkeling en vorming. Een bijdrage leveren aan de maatschappij is de kern van ons lidmaatschap van de gemeenschap; vakmanschap en burgerschap zijn direct met elkaar verbonden. De industriële ontwikkeling in Deweys tijd, met de ontwikkeling van de lopende band als industrieel ontwerp, roept bij hem pedagogische twijfel op over de grondslag van het menselijk handelen in een dergelijk productieproces. Als de mens wordt teruggebracht tot een vervangbaar productiemiddel, dan komt de kern van de democratische samenleving onder druk te staan.

Professioneel handelen: cognitief, praktisch en ethisch vakmanschap

Arendt en Dewey wijzen er beiden op dat beroepsmatig handelen zich niet beperkt tot het aflopen van protocollen en afvinklijstjes, maar tot het continu heroverwegen van de onderliggende bedoeling. Vakmanschap is ethisch geladen; beroepsonderwijs heeft daarmee een moreel-ethische opdracht. Benner (2015) stelt dat er drie leerlingposities (*apprenticeships*) zijn te onderscheiden, die jongeren voorbereiden op het beroep: *cognitive apprenticeship* (intellectuele training gericht op de nodige academische en theoretische kennis; kritisch denkvermogen), *practical apprenticeship* (klinisch redeneren

en handelen; lange termijn inzicht in patiënt ontwikkeling) én *ethical apprenticeship* (gericht op de ethische standaarden, sociale rollen en verantwoordelijkheden, gebaseerd op beroepstrots). Deze drie metaforische leerlingposities horen bij elk beroep, niet alleen verpleegkunde (waarover Benner schrijft). De opdracht voor het beroepsonderwijs is om naast cognitief en praktisch vakmanschap ook ethisch vakmanschap te ontwikkelen: een moreel kompas, zoals Sluijsmans (2013) dat noemt. Beroepsonderwijs staat voor de taak om “handelende” professionals op te leiden en op te voeden. *Bildung* en burgerschap betreffen dus geen toevoeging van algemene vormingsaspecten aan het curriculum of extra collegereksen over filosofische onderwerpen, maar vraagt om een integraal herontwerp waarin de beroepsethiek, naast cognitie en praxis, als één van de constituerende bestanddelen van de beroepsopleiding wordt behandeld.

2 Zich ontwikkelende studenten en beroepsonderwijs zonder beroepen

In deze paragraaf beargumenteren we dat studenten meer ruimte nodig hebben om hun eigen ambities vorm te geven in hun beroepsopleiding.

De noodzaak van ontwikkelingsgericht beroepsonderwijs

De praktijk van curriculumontwikkeling in het Nederlandse beroepsonderwijs past het best in de metafoer van het curriculum als bouwplan. Beroepsprofielen zijn gedetailleerd beschreven en de interne kwaliteitszorgregels op ROC's en hogescholen laten weinig tot geen ruimte voor variatie (Vreuls, et al., 2019, 2022). De discussie hierover is al zo oud als de WEB (wet educatie en beroepsonderwijs; 1996), maar bijvoorbeeld het dossier van keuzemodulen in het mbo laat zien dat regelzucht het wint van de roep om regionale en individuele variatie (vergelijk ook de discussie over de afnemende ruimte voor de leerkracht als professional in Van den Brink et al., 2005). Den Boer en Nieuwenhuis (2002) betogen dat die regelzucht leidt tot behoudend beroepsonderwijs, waarbij van de deelnemer wordt verwacht dat deze zich aanpast aan een beroepsbeeld vanuit het verleden. In zijn betoog “Beroepsonderwijs zonder Beroepen” pleit Mertens (1998) voor ontwikkelingsgericht beroepsonderwijs, waarbij deelnemers instrumenten in handen krijgen om hun eigen ontwikkeling te sturen, in het licht van de veranderingen in de beroepen die zich om ons heen voltrekken. Dat leidt tot meer onzekerheid over de toekomst, maar indien dat gebeurt in nauwe samenwerking met het lokale bedrijfsleven, dan laat het Deense voorbeeld zien dat dit tot goed functionerend beroepsonderwijs kan leiden (zie Nieuwenhuis & Smulders, 2005).

Object- en subjectbenadering; ruimte voor studenten

In haar Leidse oratie laat Akkerman (2017) treffend zien dat de voorschrijvende inrichting van ons onderwijsaanbod niet helpt om geïnteresseerde studenten te motiveren. Van studenten wordt verwacht, dat zij zich interesseren in het aangeboden curriculum

(objectbenadering), zonder oog te hebben voor persoonlijke en verschuivende interesses van de studenten zelf (subjectbenadering). Hier tekent zich een dilemma af tussen de autoriteit van het onderwijs (het gezag van de docent) enerzijds en de verbeeldingskracht van de – jonge – professional anderzijds; beide waarden waar Arendt aan hecht (cf. Berding & Pols, 2018). Studenten die niet geïnteresseerd zijn in het onderwijsaanbod, worden ten onrechte vaak ongemotiveerd genoemd. De motivatie, zelfs van geïnteresseerde studenten neemt af, ook in de ogen van docenten. Motivatie is echter geen éénzijdig proces, maar vraagt van zowel docenten als studenten gerichte inspanning, zo betogen ook Martens en Boekaerts (2008). De vraag is hoe het onderwijs kan aansluiten bij de ‘grenzeloze interesses’ van de studenten. Het pleidooi van Akkerman is daarbij niet om de pendule door te laten slaan richting subjectbenadering, maar wel om ruimte te creëren om tijdens de rit het gesprek te kunnen voeren over verschuivende ambities van studenten, en dat ook te verdisconteren in keuzemogelijkheden en bijstellingen. Het “bouwplan” moet deels losgelaten worden ten faveure het “behandelplan” of het “aanvalsplan”, zodat de student mede het curriculum kan inrichten en bepalen. Onstenk en Westerhuis (2017) benoemen dit als de dubbele uitdaging voor responsiviteit: naast ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, zijn ook ontwikkelingen van de deelnemers aanleiding tot variatie en flexibilisering.

3 Opleiden voor een onzekere toekomst; tussen sferen en taken

Het curriculum van beroepsopleidingen kent een logistiek probleem: we leiden op voor beroepen van overmorgen, op basis van kennis over de beroepen van gisteren of zelfs eergisteren. Bij een snel veranderende arbeidsmarkt, zoals we die nu kennen, is het risico van achterhaald beroepsonderwijs groot. In deze paragraaf proberen we een uitweg uit dit dilemma te formuleren.

Dilemma

Onderwijs is een toekomstgerichte activiteit: we leiden op voor toekomstig gebruik. Maar we kunnen de toekomst niet goed kennen (Miller, 2013). De arbeidsmarkt is slechts voor de korte termijn enigszins voorspelbaar (Psacharopoulos, 2004). De Nederlandse arbeidsmarkt fungeert als een *occupational space* (Müller & Shavit, 1998; Nelen et al., 2010), waar de toeleiding naar werk is georganiseerd rondom beroepen. Het Nederlandse beroepsonderwijs baseert zich op die ordening en verschaft toegang tot die beroepen. Dit veronderstelt een redelijk stabiele arbeidsmarkt, met een robuuste relatie tussen opleidingen en beroepen. We zien echter de beroepenstructuur steeds meer ‘volatiel’ worden: beroepen veranderen, verdwijnen en verschijnen. Dit leidt tot een continu zoeken naar zinvolle opleidingsberoepen, ruimte voor leren aan innovatieve contexten en *comakership* met het bedrijfsleven om startbekwame afgestudeerden zich verder te laten ontwikkelen tot vakbekwaamheid. Er ontstaat een dilemma tussen generiek en

specifiek opleiden dat uitmondt in een afruil tussen productiviteit en flexibiliteit: alleen breed opleiden geeft te weinig uitvalsbasis voor duurzame arbeidsparticipatie, te sterke focus op specifieke taken vergroot de kans op veroudering van kennis. We moeten onze studenten enerzijds vaardigheden meegeven die de kern van een beroep vormen, en anderzijds voorbereiden op een onvoorspelbare toekomst: anticipatie en ‘leren leren’ zijn daarbij sleutelwoorden.

Sferen van werk en taken

Gessler en Höwe (2014) reiken een behulpzaam onderscheid aan, tussen ‘sferen van werk’ en ‘taken’. Met ‘sferen van werk’ duiden zij op maatschappelijke waarden die gekoppeld zijn aan beroepen: artsen en verpleegkundigen leveren gezondheidszorg; installateurs en bouwvakkers leveren een comfortabel huis; rechters en politie leveren veiligheid en orde. Die maatschappelijke waarden zijn gekoppeld aan ‘beroepseer’ (Van den Brink, Jansen & Pessers, 2005) en aan de ambities en interesses van studenten. Over die maatschappelijke waarden vinden (onder)handelingen plaats, die de institutionele omgeving rondom beroepen en professies vormen in de loop der jaren. Professionals en vaklieden realiseren waarde door taken uit te voeren, die meer gesitueerd zijn op het niveau van ‘werken’, zoals Arendt dat verwoordt. Taken zijn op te vatten als methoden en technieken, die zijn beschreven in handboeken en protocollen. Wat Gessler en Höwe constateren, is dat ‘sferen van werk’ veel minder veranderlijk zijn dan taken. Op waardenniveau veranderen beroepen minder snel dan op het niveau van taken en technieken. Het onderscheid tussen ‘sferen van werk’ en ‘taken’ biedt een oplossingsrichting voor de onzekerheid op de arbeidsmarkt, door te zoeken naar de robuuste (waarden) kern van een beroep. Zo’n robuuste kern vormt dan de ruggengraat van het curriculum, waaromheen volatiele taken (methoden en technieken) aangeboden kunnen worden. Een beroepsgericht curriculum dat rekening houdt met robuuste sferen en volatiele taken, kan een uitweg bieden voor het probleem van een onbekende toekomstige arbeidsmarkt. Dit vraagt om een rode draad in het curriculum rondom de ‘sferen van werk’ waaraan veranderende methoden en technieken gerelateerd kunnen worden; daarnaast vraagt het om vrije ruimte om in te spelen op nieuwe ontwikkelingen, bijvoorbeeld in de vorm van labs en werkplaatsen, regio-leren of durf- en experimenteerplekken; én het vraagt om aandacht voor de ontwikkeling van zelfregulerend vermogen om te leren bij te blijven en mee te vernieuwen.

Een integrerend herontwerp

In figuur 1 zijn de drie debatlijnen uit de vorige paragrafen in één model bijeen gebracht. De redenering hierachter is dat het vanuit ontwerpoverwegingen weinig effectief is om vanuit een enkelvoudige redeneerlijn het beroepsonderwijs te herontwerpen. De dimensie “*apprenticeship*” verwijst naar een positionering ten aanzien van het moreel appèl, wat

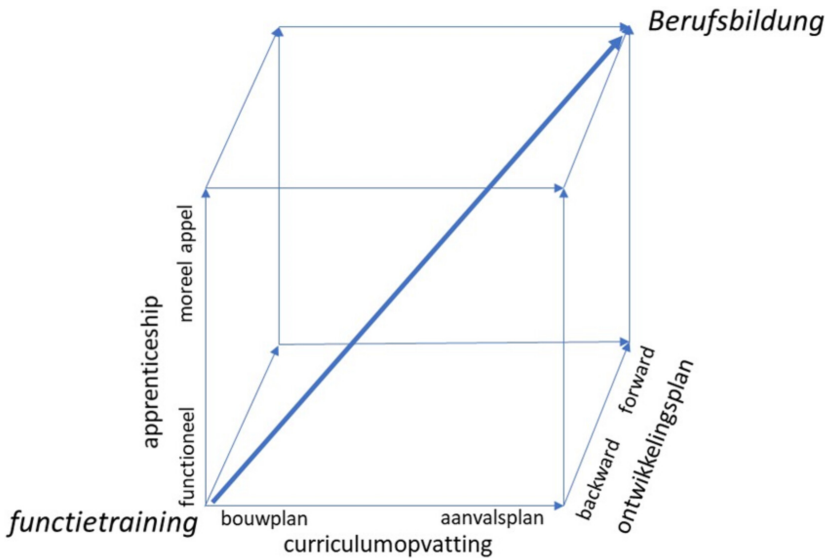


Figure 1 Drie redenerlijnen: integrale ontwerpoverwegingen

een afweging vraagt tussen ethische en functionele aspecten van de beroepsopleiding. De dimensie “ontwikkelingsplan” verwijst naar het evenwicht tussen individuele leerwensen en ambities (subject gedreven, *forward mapping*) en kwalificerende eisen vanuit het beroep (object gedreven, *backward mapping*). De dimensie “curriculumopvatting” verwijst naar keuzes rondom kwaliteitsregulering vanuit een onzekerheidsperspectief: hoe open (permeabel) en responsief kan het curriculum worden ingericht, met behoud van de kwalificatiefunctie van het beroepsonderwijs? Minimalistische keuzes op alle drie de dimensies leiden tot een beperkte invulling van beroepsopleidingen (functietraining; zie de linkerhoekpunt onder in de kubus), waarmee de oorlog niet gewonnen gaat worden (om in de metafoor van het aanvalsplan te blijven). Een maximale keuze op alle drie dimensies geven we aan met ‘*Berufsbildung*’ (zie rechterhoekpunt boven in de kubus).

Het (her)ontwerpen van beroepsgerichte curricula is een taak die niet (meer) bij aparte ontwikkelteams ligt, maar door het permanente karakter ervan steeds vaker bij opleidingsteams is gelokaliseerd. Het vergt nieuw vakmanschap van opleidingsteams om die ontwerpoverwegingen te maken, een taak waarvoor zij zich niet altijd toegerust voelen (cf. Vreuls, et al., 2022). Hiervoor is het model van het *extended team* het meest geschikt (Nieuwenhuis, 2013; Mazereeuw et al., 2016; Van Vlokhoven & Aalsma, 2021): goed beroepsonderwijs vraagt om samenwerking tussen verschillende professionals, zowel op het opleidingsinstituut als binnen het omringend bedrijfsleven. Het *extended opleidingsteam* is een regionale netwerkorganisatie, die zich gezamenlijk verantwoordelijk stelt voor de initiële beroepsopleiding en vakmanschapontwikkeling tijdens het werk. Opleiden voor maatschappelijk verantwoord handelen vraagt niet alleen een debat

tussen opleiding en werkveld: waardendiscussies met overheden en burgergroeperingen zijn aan de orde van de dag. Het is nog een open vraag, wat de maximale ontwerpruimte is voor diverse beroepsopleidingen. De ontwerpruimte is mede afhankelijk van kenmerken van beroepsdomein, wet- en regelgeving en regelruimte in de eigen onderwijsorganisatie (voor dit laatste: zie bijvoorbeeld Kuijer et al., 2020): de ervaren professionele ruimte is ongelijk verdeeld over beroepen en sectoren.

Een proeve van open-eind onderwijs

Een casus uit zorg en welzijn

Veel beroepsopleidingen zoeken naar mogelijkheden om zogenaamde “open-eind” leeromgevingen in hun leerplannen op te nemen, waar studenten worden uitgedaagd om samen met professionals in het veld te zoeken naar oplossingen voor complexe, “ongetemde” problemen in het beroepsdomein. Zo ook de HAN, de hogeschool van Arnhem en Nijmegen, waar voor het domein Gezondheid en Welzijn zo’n 30 “labs en werkplaatsen” zijn ingericht in wijken, buurten en zorg- en welzijnsorganisaties. Buurtwerkers en medisch en zorgpersoneel worden in hun beroepspraktijk geconfronteerd met meervoudige problematiek in een beleidscontext die langzamerhand verschuift van ‘curatief’ naar ‘preventief’. In het technische domein zijn soortgelijke leeromgevingen in ontwikkeling, bijvoorbeeld rondom een probleem als het gasvrij maken van een woonwijk, in het kader van de energietransitie.

De HAN heeft in 2012 initiatief genomen om interprofessionele labs en werkplaatsen in te richten. In de fysieke leeromgevingen van de labs en werkplaatsen nemen 20 tot 25 studenten (leerjaar 2–4) uit verschillende disciplines (ergotherapie, logopedie, voeding en diëtetiek, verpleging, sociaal werk, fysiotherapie) gedurende 20 weken deel als onderdeel van hun bachelor curriculum. Steeds vaker sluiten ook geneeskunde-studenten, huisartsen in opleiding en studenten vanuit het mbo aan. De doelstellingen van deze labs en werkplaatsen zijn:

1. Studenten betrekken in een beroepspraktijkomgeving met veelzijdige authentieke problemen.
2. Het bevorderen van interprofessioneel leren en samenwerken op de werkplek om zowel studenten als professionals op te leiden in een continuüm van een leven lang leren.
3. Maatschappelijke impact creëren middels langdurige samenwerking tussen (hoger) onderwijs, professionals (en hun organisaties) en de lokale gemeenschap.

De labs en werkplaatsen binnen Gezondheid en Welzijn bieden innovatieve leerwerkomgevingen rondom vraagstukken waarvoor (nog) geen eenduidige oplossingen voorhanden zijn (cf. Hoeve, Kuijer-Siebelink & Nieuwenhuis, 2019). Studenten, professionals in het werkveld en medewerkers van de hogeschool worden in een interprofessionele con-

text uitgedaagd om al lerend en ontwikkelend werkbare oplossingen uit te proberen voor complexe maatschappelijke problemen die verschillende perspectieven nodig hebben. Zij worden hiermee uitgenodigd om de ruimte te zoeken om te handelen, in de zin van Hannah Arendt: in brede gezamenlijkheid, zowel met burgers en overheden, maar ook in interprofessionele contacten nieuwe maatschappelijke ‘contracten’ uitvinden, bijvoorbeeld voor het ondervangen van eenzaamheid van langer thuiswonende bejaarden of het ondersteunen van huishoudens bij de transitie naar gasloos wonen. Het gaat om professioneel “buiten de methode” te leren denken (cf. Leijgraaf, 2018), zonder meteen de professionele waarden en kwaliteitseisen overboord te gooien. Het doel is om toekomstige én huidige professionals toe te rusten met de kennis, vaardigheden en het vertrouwen om zich in een veranderende werkomgeving te begeven en vorm te geven aan innovatie. Complexe problemen vragen niet alleen om technische oplossingsrichtingen, maar vaak ook om heroverweging van maatschappelijke waardenconflicten. Uitkomsten van zo'n leerproces zijn principieel onzeker, terwijl de kwaliteitslat wel hoog ligt; studenten krijgen ruim baan om eigen oplossingen en inzichten in te brengen, en kunnen zo hun eigen ambities toetsen aan de maatschappelijke praktijk.

Eerste ontwerpregels

De ontwikkeling en inrichting van de labs en werkplaatsen op de HAN is gevolgd met praktijkgericht onderzoek. Er is een literatuurstudie uitgevoerd (Hoeve & Nieuwenhuis, 2015) en is kleinschalig ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd (Kuijer, Hoeve & Hendriks, 2016, 2017). De verkregen inzichten zijn onder meer vertaald in de volgende ontwerpprincipes (voor een volledig overzicht, zie Kuijer et al. 2021):

- Bespreek met studenten en professionals uit de praktijk, scenario's voor toekomstige ontwikkelingen van het beroep, de impact van deze ontwikkelingen op de werkprocessen en benodigde beroepscompetenties.
- Werk samen aan de ontwikkeling van onderwijs. Onderwijsteams moeten worden opgezet als uitgebreide (interprofessionele) teams, waarin beroepsbeoefenaren en docenten samen werken aan curricula voor initieel opleiden en levenslang leren binnen en over professionele domeinen heen.
- Faciliteer grensgangers. Bestuurders van onderwijsinstellingen moeten de docenten koesteren die zowel in de onderwijssetting (HBO en universitair) werken als in de Labs en werkplaatsen. Zij zijn grensgangers, (*'boundary crossers'*; zie Barry et al., 2021) die meerdere werelden met elkaar verbinden. Deze ‘makelaarsrol’ is intensief, doch zeer waardevol, en verdient meer erkenning.
- Wees je bewust van de wisselwerking tussen verschillende manieren van leren: bijvoorbeeld formeel en informeel leren. Leren en werken in een lab of werkplaats kan worden voorafgegaan door een periode waarin studenten getraind worden op specifieke vaardigheden waarbij studenten fouten mogen maken zonder de patiëntveiligheid in gevaar te brengen.

- Naast begeleiding van het werkplekleren hebben docenten een belangrijke rol in het creëren van een interprofessionele leercultuur in labs en werkplaatsen, ook tussen de verschillende organisaties. Dit vraagt om specifieke docentprofessionalisering.
- Studenten pakken niet vanzelf de rol van veranderaar en makelaar tussen de werelden van onderwijs, opleiding en onderzoek. Studenten moeten gesteund worden in deze innovatorsrol.

Met dergelijke ontwerpregels worden docenten en opleidingsteams in staat gesteld om het integraal herontwerp van functionele trainingen naar *Berufsbildung* in te zetten. Er ontstaat pedagogische ruimte om met studenten, werkveld en burgers in gemeenschappelijkheid nieuwe handelingsperspectieven te ontwikkelen. Studenten krijgen hiermee zicht op de morele en ethische dilemma's in hun (toekomstige) beroepsdomein en krijgen de kans om vroeg in de opleiding hun eigen ambities mee in te brengen in hun ontwikkelingstraject. Arendt en Dewey wijzen zo de weg naar *future's literacy* (Miller, 2013) voor een handelingsbewuste nieuwe generatie beroepsbeoefenaars. Tegelijkertijd worden ook 'zittende' professionals (zowel docenten als practici) uitgedaagd om te reflecteren op hun eigen professioneel handelen en gebaand routines te heroverwegen, in het licht van betekenisvolle gesprekken met de lokale gemeenschappen.

Voorlopige conclusies

Het voorbeeld van de labs en werkplaatsen laat zien dat een nieuw pedagogisch ontwerp voor beroepsonderwijs geen 'mission impossible' is. Werken aan complexe, ongetemde maatschappelijke problemen in een multi-professionele omgeving geeft bewegingsruimte op alle drie de dimensies van het integrerend herontwerp dat we hebben uitgetekend in figuur 1. Dat heeft niet alleen consequenties voor het leren van studenten, maar leidt (vaak) ook tot leerprocessen bij professionals, docenten, bewoners en cliënten én bij beleidsmakers. Complexe problemen, die bij grote transitievraagstukken opkomen, vragen niet alleen om slimme, functioneel-technische oplossingen, maar ook om continue heroverweging van maatschappelijke waardenposities en -dilemma's die 'in de wereld' bestaan. Dit biedt studenten, en de andere partners, de mogelijkheid om de morele grondslagen van hun professie in de context van de maatschappij te beproeven, en om het gesprek aan te gaan over een eigen maatschappelijke standpuntbepaling: handelen zoals Arendt dat voor ogen heeft. *A call for radical transformation while designing for the future of the field*, zo luidt de gezamenlijke ondertitel van twee eindrapportages van het programma *Educating the Professions* van het Carnegie Institute (Benner et al, 2010; Sheppard et al., 2009). Dit vraagt naast morele heroverweging ook het omgaan met onzekerheid over de toekomst van professionele domeinen in relatie tot de maatschappij én het biedt studenten de gelegenheid om eigen interesses en ambities te ontwikkelen.

Dat brengt ons terug bij Dewey en Arendt. De “open-eind” leeromgevingen van de labs en werkplaatsen bieden de ruimte om te ervaren welke bijdrage je als (toekomstig) professional wilt leveren aan de gemeenschap, door het ontwerpen van nieuwe duurzame relaties, waarden en instituties. Dewey (2009) legt een directe verbinding naar de ontwikkeling en verdediging van de democratische samenleving; daarvoor zijn vrije en verantwoordelijke werknemers nodig. De democratische samenleving komt onder druk te staan, als werknemers als vervangbare productiemiddelen worden behandeld. Dit is de democratie van het pragmatisme, gebaseerd op de capaciteiten van mensen om vaardigheden te ontwikkelen, en de waardigheid van mensen om een maatschappelijke bijdrage te kunnen leveren. Onderwijs gericht op maatschappelijke participatie; participatie als oefening in herhalingen en langzame vernieuwing. Dewey zoekt de oplossing in een zoektocht naar de beroepstrots voor alle werknemers, en geeft daarmee een opdracht aan het (beroeps)onderwijs om de dichotomie tussen ‘cultuur’ en ‘productie’, tussen ‘het verhevene’ en ‘het ambachtelijke’ op te heffen. Voor Arendt (1999; zie ook Berding, 2018) is het menselijk handelen, als hoogste vorm van het *vita activa*, intrinsiek politiek. Het in gezamenlijkheid en debat inrichten van de gemeenschap beschouwt zij als het belangrijkste strijdtoneel, waar de mensen hun menselijkheid kunnen tonen. Professionaliteit is een publieke opdracht om vanuit vakmanschap mede vorm te geven aan die gemeenschap. Van professionals wordt verwacht dat zij zich mengen in de politieke strijd over de toekomst van de gemeenschap. Akkerman (2017) laat zien dat veel jongeren met die ambitie beginnen aan een beroepsgerichte opleiding. Aan het onderwijs de taak om die ambities de ruimte te geven door een goede balans aan te bieden van bewezen vakmanschap en open-eind avontuur. De inzichten van Arendt en Dewey bieden vruchtbare inspiratie voor de Bildungsopdracht van het beroepsoponderwijs.

Literatuur

- Akkerman, S. (2017). *Grenzeloze InterEsse*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.
- Arendt, H. (1999) *Vita activa. De mens: bestaan en bestemming*. (Nederlandse vertaling van *The Human Condition*, 1959). Amsterdam: Boom.
- Barry, M., Kuijer-Siebelink, W., Nieuwenhuis, A.F.M. (2020) Professional development arising from multiple-site workplace learning: boundary crossing between the education and clinical contexts. *BMC Med Educ* 20, 327. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02225-y>
- Benner, P. (2015). Curricular and pedagogical implications for the Carnegie study ‘Educating Nurses, a call for radical transformation’. In: *Asian Nursing Research*, 9, 1–6.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating nurses. A call for a radical transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berding, J. (2018). Hannah Arendt en professionaliteit. Een verkenning. In: J. Berding (red.), *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in zorg, onderwijs en sociaal werk*. (pp. 11–38). Leusden: ISVW Uitgevers.

- Berding, J. & Pols, W. (2018). 'Wie denk jij wel dat je bent?!' Arendt en het verdwijnen van het gezag van leraren. In: J. Berding (red.), *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in zorg, onderwijs en sociaal werk*. (pp. 49–66). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Bussemaker, J. (2015). Een responsief mbo voor hoogwaardig vakmanschap [Kamerbrief] Geraadpleegd van <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=7fde73cb-b162-4c52-a535-6e1e17a0c862&title=Een%20responsief%20mbo%20voor%20hoogwaardig%20vakmanschap.pdf>
- De Vries, B. (2016). *Een permeabel curriculum*. Geraadpleegd 15-3-2022 op <http://wijmakenhetonderwijs.nl/actueel/een-permeabel-curriculum-door-bregje-devries>
- Dewey, J. (2009) *Democracy and education. An introduction into the philosophy of education*. GRIN Verlag (heruitgave; oorspronkelijke uitgave: 1916).
- Gessler, M. & Howe, F. (2015). From the Reality of Work to Grounded Work-Based Learning in German vocational education and training: Background, concept and tools. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 214–238.
- Hoeve, A. & Nieuwenhuis, L. (2015). *De academische leerwerkplaats: op zoek naar ontwerpprincipes*. Nijmegen: HAN University of Applied Sciences.
- Joosten, H. (2011) Studenten opleiden tot kritische professionals. Maar hoeveel 'ja, maar' kan het hbo aan? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29(2), 108–124.
- Klatzer, E., Den Boer, P., Magereij, L. & Harbers, J. (2021). (Her)ontwerpen van beroepsonderwijs. In: A. Hoeve, H. van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis, & P. Den Boer, P. (eds.). *Handboek beroepsgerichte didactiek* (pp. 93–116). Huizen: PICA.
- Kraayvanger, G. & Hövels, B. (1998). Naar een pedagogiek van het beroepsonderwijs in Nederland? In: G. Kraayvanger, B. Hövels, & F. Meijers (red.), *De WEB: van regelgeving naar pedagogische praktijk* (pp. 23–60). Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum BVE.
- Kuijer, W., Hoeve, A. & Hendriks, I. (2016). *Ontwikkeling en evaluatie Leerwerkplaats Herstelhotel*. Nijmegen: HAN University of Applied Sciences.
- Kuijer, W., Hoeve, A. & Hendriks, I. (2017). *Ontwikkeling en evaluatie Leerwerkplaats Academisch Gezondheidscentrum Thermion*. Nijmegen: HAN University of Applied Sciences.
- Kuijer, W., Tankink, T., De Vries, E. & Nieuwenhuis, L. (2020) *Strategisch organiseren van werken in de driehoek*. Managementrapportage. HAN. <https://www.han.nl/projecten/2020/strategisch-organiseren-werken-in-driehoek-onderwijs-onderzoek-beroepspraktijk/index.xml>
- Leeman, Y. & Volman M. (2015). Beroepstrots als bron voor burgerschap: burgerschapsvorming in het vmbo. In: *Pedagogiek*, 35, 85–104.
- Leijgraaf, M. (2018). Opleidingsonderwijs dat tot denken uitdaagt. De inspiratie van Hannah Arendt. In: J. Berding (red.), *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in zorg, onderwijs en sociaal werk* (pp. 67–84). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Martens, R. & Boekaerts, M. (2008). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs. Theorie en interventies*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Mazereeuw, M., Wopereis, I. & McKenney, S. (2016). Extended teams in vocational education: collaboration on the border. *Educational Research and Education*. 22(3–4), 1–19.

- Miller, R. (2013). *Uncertainty, learning and worth: Imagining non-industrial futures*. [Keynote, 9 september 2013] European Conference on Educational Research, Istanboel, Turkije.
- Müller, W. & Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In Y. Shavit, & W. Müller (Eds.), *From school to work: A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2012) *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Oratie. Heerlen: Open Universiteit.
- Nieuwenhuis, L.F.M. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs*. Lectorale rede. Nijmegen: HAN.
- Nieuwenhuis, L., Smulders, H., & Sessink, R. (2021). Responsiviteit als opdracht. In A. Hoeve, H. van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis, & P. Den Boer (eds.), *Handboek beroepsgerichte didactiek* (pp. 73–92). Huizen: PICA.
- Onstenk, J. & Westerhuis, A. (2017). Responsieve onderwijsinstellingen in het mbo: de dubbele uitdaging van de arbeidsmarkt en de studentenstromen. In: M. van der Meer (ed.), *Naar een lerend bestel in het mbo; over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit*. Den Haag: NRO.
- Onstenk, J., Westerhuis, A., & Van den Berg, J. (2021). 25 jaar WEB en Kwalificatiestructuur. *De Nieuwe Meso*. Geraadpleegd op 01-03-2022 op site <https://www.denieuwemeso.nl/nieuws/25-jaar-web-en-kwalificatiestructuur>
- Pouwels, J. & Biesta, G. (2017). With Socrates on Your Heels and Descartes in Your Hand: On the Notion of Conflict in John Dewey's Democracy and Education. In: *Educ. Sci.* 2017, 7(1), 7; <https://doi.org/10.3390/educsci7010007>
- Psacharopoulos, G. (2004). Linking research, policy and practice. In S.L. Schmidt, O. Strietska-llina, M. Tessaring, & B. Dworschak B. (eds), *Identifying skills needs for the future*, Cedefop Reference Series 52. Office for Official Publications of the European Communities.
- Sheppard, S.D., Macatangay, K., Colby, A. & Sullivan, W.M. (2009). *Educating engineers. Designing the future of the field*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sluijsmans D. (2013) *Verankerd in leren. Vijf bouwstenen voor het professioneel beoordelen in het hoger beroepsonderwijs*. Lectorale rede. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Van den Brink, G., Jansen, T., & Pessers, D. (2005). Renaissance beroepseer noodzakelijk. In G. van den Brink, T. Jansen, & D. Pessers (red.), *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt* (pp. 16–33). Christendemocratische verkenningen, zomer 2005. Amsterdam: Boom.
- Van Vlokhoven, H. & Aalsma, E. (2021). Het extended opleidingsteam. In A. Hoeve, H. van Vlokhoven, L. Nieuwenhuis, & P. Den Boer (eds.), *Handboek beroepsgerichte didactiek* (pp. 174–188). Huizen: PICA.
- Vreuls, J., Van der Klink, M., Boshuizen, H., & Nieuwenhuis, L. (2019). *Responsieve Curriculum Ontwikkeling door Teams in het Hoger Onderwijs*. Paper voor de Onderwijsresearchdagen (ORD, Heerlen). Hogeschool Zuyd.
- Vreuls, J., Koeslag-Kreunen, M., Van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., & Boshuizen, H. (2022). Responsive curriculum development for professional education: Different teams, different tales. *Curriculum Journal*. DOI: 10.1002/curj.155