

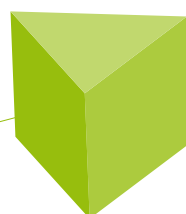
Competenties: kun je dat leren?

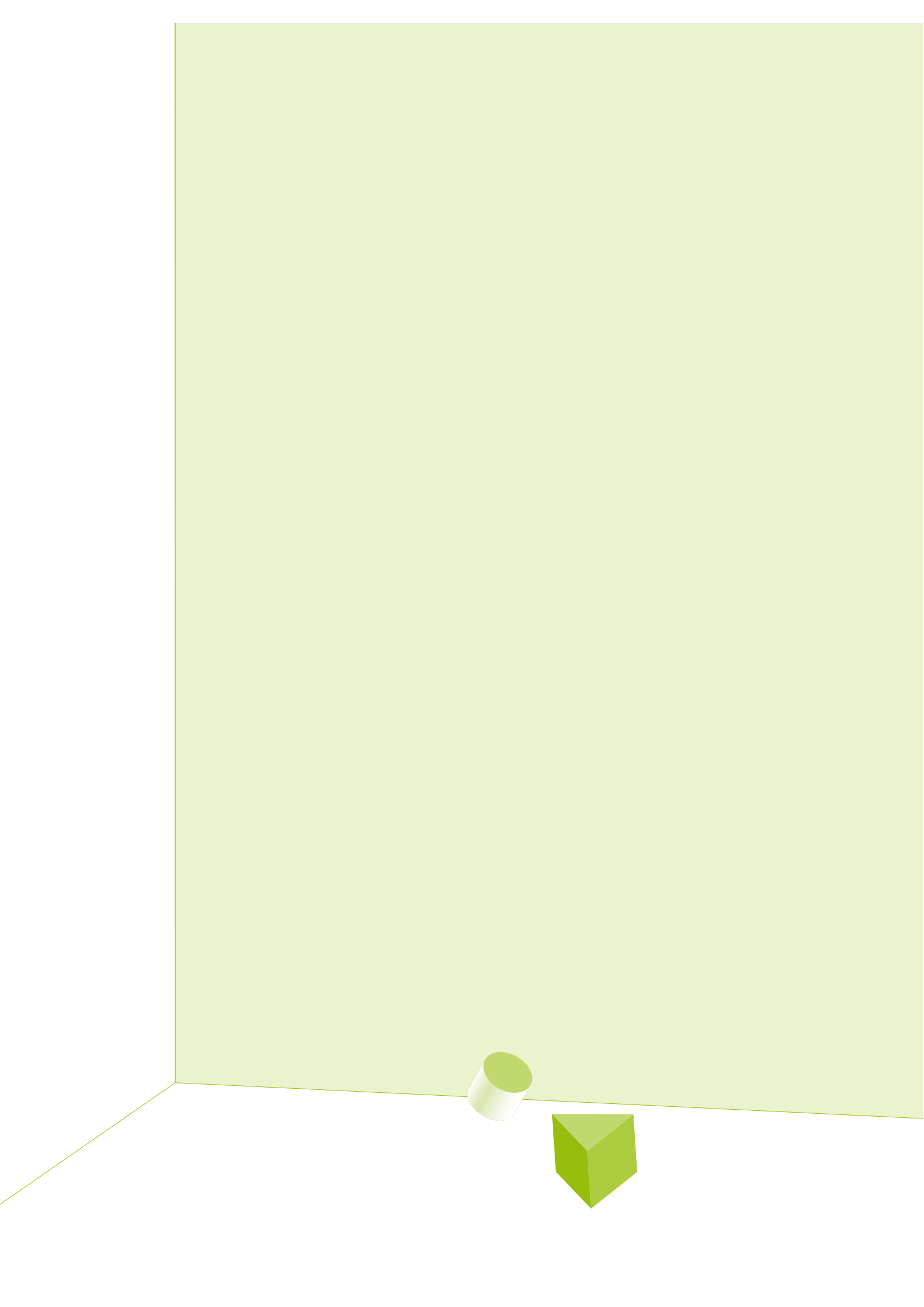
Een inspectieonderzoek naar de
onderwijskundige kwaliteit
van de vernieuwing in het mbo



Competenties: kun je dat leren?

Een inspectieonderzoek naar de onderwijskundige kwaliteit van de vernieuwing in het mbo

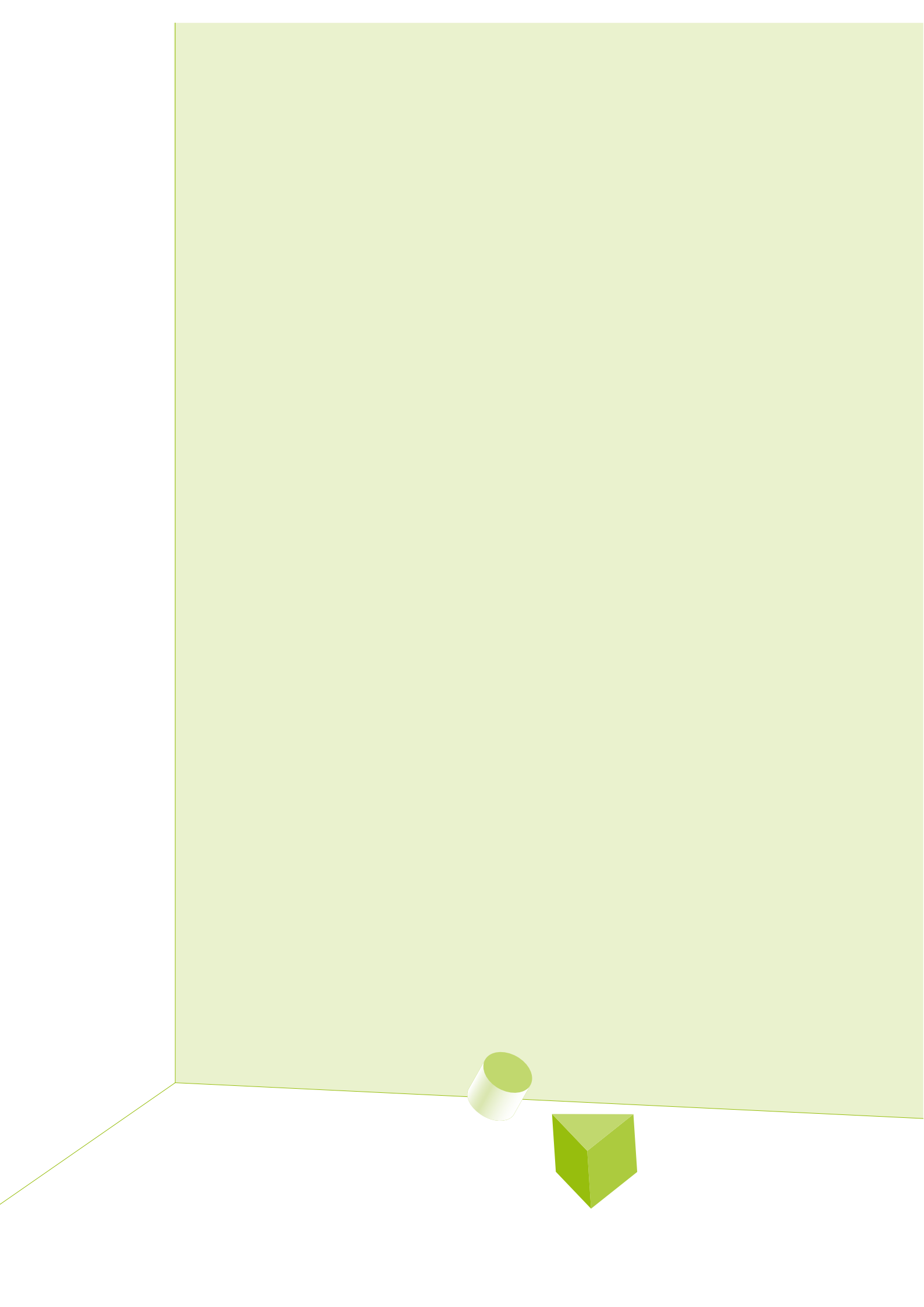




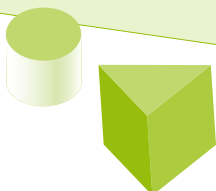
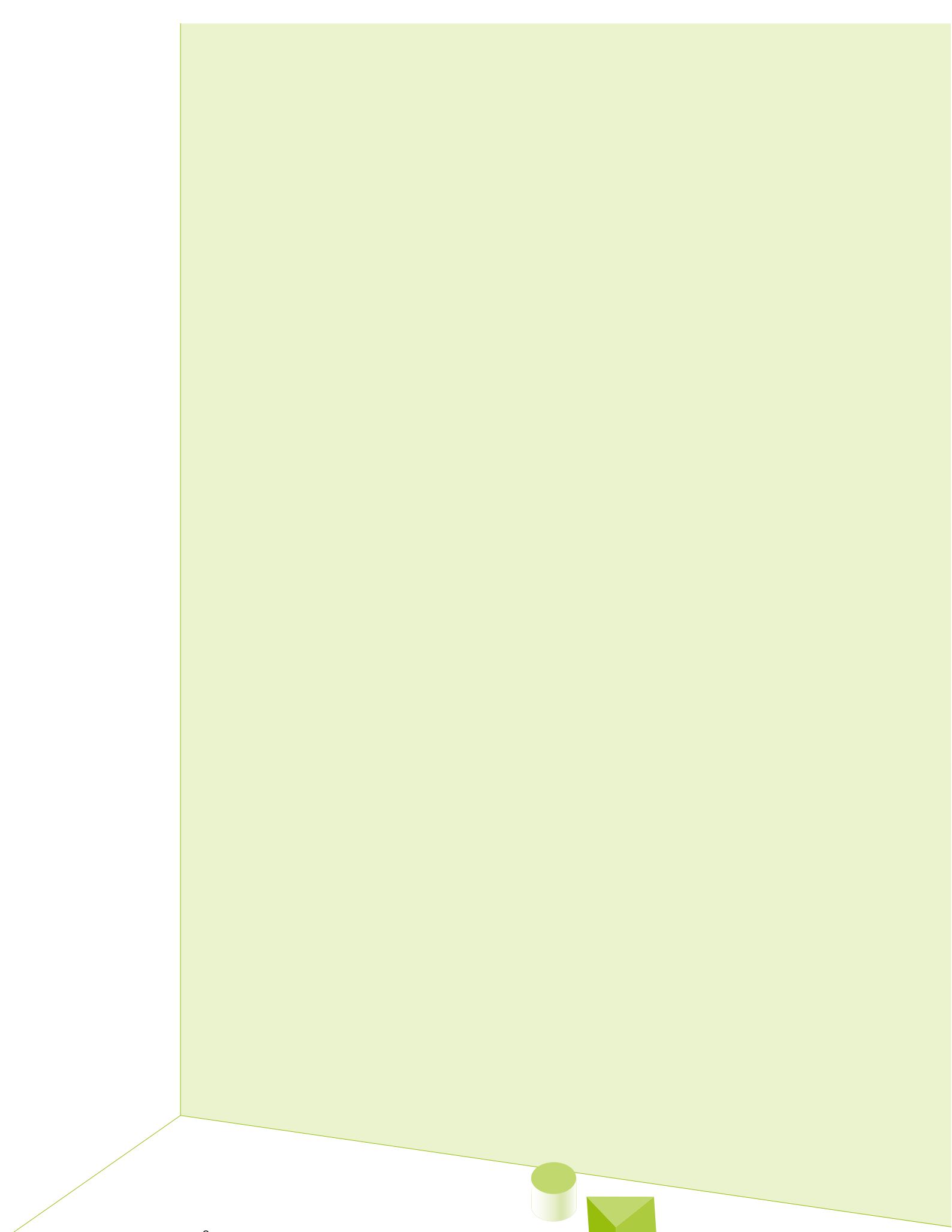
Inhoudsopgave

Samenvatting

1	Aanleiding en doelstelling	11
1.1	Aanleiding	11
1.2	Onderzoeksvragen	12
1.3	Kwantitatief onderzoek: onderzoeksopzet en respons	12
1.4	Kwantitatief onderzoek: betrokken opleidingen en respondenten	14
1.5	Kwalitatief onderzoek: onderzoeksopzet en beschrijving onderzoeksgroep	14
1.6	Leeswijzer	15
2	Kader van het onderzoek	17
2.1	Achtergrond	17
2.2	Begripsbepaling	18
2.3	Het 'wat' en het 'hoe'	19
3	Samenvatting, beantwoording deelvragen en beoordeling van bevindingen	21
3.1	Samenvatting	21
3.2	Het primaire proces	21
3.3	Beantwoording deelvragen	24
3.4	Beoordeling van de bevindingen	27
4	Kwantitatief onderzoek	33
4.1	Vertaalslag kwalificatieprofiel naar de competentiegerichte opleiding, inleiding	33
4.2	Het primaire proces	33
4.3	Randvoorwaarden en ondersteunende processen	40
4.4	De opleiding in relatie met de stakeholders in de regio	46
4.5	Effecten en resultaten van de experimentele opleidingen	48
5	Kwalitatief onderzoek	51
5.1	Vooraf	51
5.2	Het primaire proces	51
5.3	Randvoorwaarden	60
5.4	De opleiding in relatie met stakeholders in de regio	63
5.5	Effecten en verantwoording	64



6	Transitie en ontwikkelingsperspectief: klaar voor invoering?	67
6.1	Belemmerende factoren	67
6.2	Succesfactoren	69
	Bijlage(n)	
	Aandachtspunten voor de staatssecretaris en de instellingen	73



Samenvatting

Ongeveer 30 procent van de opleidingen die experimenteel zijn gestart met de vormgeving van competentiegericht onderwijs, is klaar voor een brede invoering ervan. Nog eens ruim 30 procent is er grotendeels klaar voor, de rest nog lang niet. Van de opleidingen die in 2004 zijn gestart met een experiment, is 40 procent klaar voor invoering op grote schaal - ervaring blijkt een belangrijke factor.

Deze constatering schraagt het vertrouwen dat invoering van competentiegericht opleiden in het hele mbo succesvol en met voldoende draagvlak bij de diverse betrokkenen (deelnemers, docenten bedrijfsleven en andere opleidingen) zal kunnen verlopen.

Dit komt naar voren uit onderzoek dat de inspectie uitgevoerd heeft onder contactpersonen van alle experimentele opleidingen (kwantitatieve gegevens uit een web survey) en vijftien geselecteerde opleidingen (bezoeken en gesprekken met deelnemers, bedrijfsleven, docenten en management).

Opleidingen die klaar zijn voor een brede invoering onderscheiden zich - naast het gebruikmaken van enkele jaren ervaring - door een aantal factoren: systematische en operationele planvorming en evaluatie; evenwichtig onderwijs wat betreft de verhouding theorie en praktijk, met een balans in het aanleren van kennis en vaardigheden. De positie en het niveau van de algemene vakken zijn gewaarborgd en er is een grote variatie in gehanteerde werkvormen. Verder vindt gerichte competentieontwikkeling van docenten plaats en is er concrete samenwerking met andere opleidingen (vmbo en hbo) en het (regionale) bedrijfsleven. Er zijn adequate leervoorzieningen en er wordt maatwerk geboden.

De praktijkgerichtheid ('arbeidsnabijheid') van het competentiegericht onderwijs wordt bij de overgrote meerderheid van de opleidingen gewaarborgd door aansluiting bij de (eerste) kwalificatiedossiers - zowel de inhoud van het onderwijs als de exameneisen - en door samenwerking met het regionale bedrijfsleven. Deze samenwerking concentreert zich overigens nog vooral op (praktijk)onderwijsthemas en -vormen, minder op de noodzakelijke wisselwerking tussen beroeps- en onderwijspraktijk.

Recent gestarte experimentele opleidingen werken iets vaker met een uitgewerkt en geconcretiseerd plan van invoering dan de eerste lichtingen. Dit wijst op een kentering naar een meer gestructureerde en planmatige aanpak dan in de allereerste experimenten. Ook de wijze waarop resultaten en voortgang worden geadministreerd en gecommuniceerd met betrokkenen lijkt door de tijd enigszins verbeterd en biedt perspectieven voor een succesvolle invoering op grote schaal. Het organiseren van een goede communicatie en een regelmatige verantwoording vanuit de opleidingen (met name naar deelnemers en bedrijfsleven) is een belangrijk aandachtspunt. Ook het geconstateerde gebrek aan flexibiliteit en maatwerk (en daarmee het onvoldoende honoreren van de grote diversiteit tussen deelnemers(-groepen)) vraagt om een extra inzet bij de instellingen.

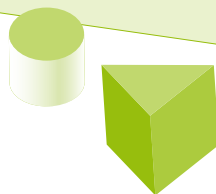
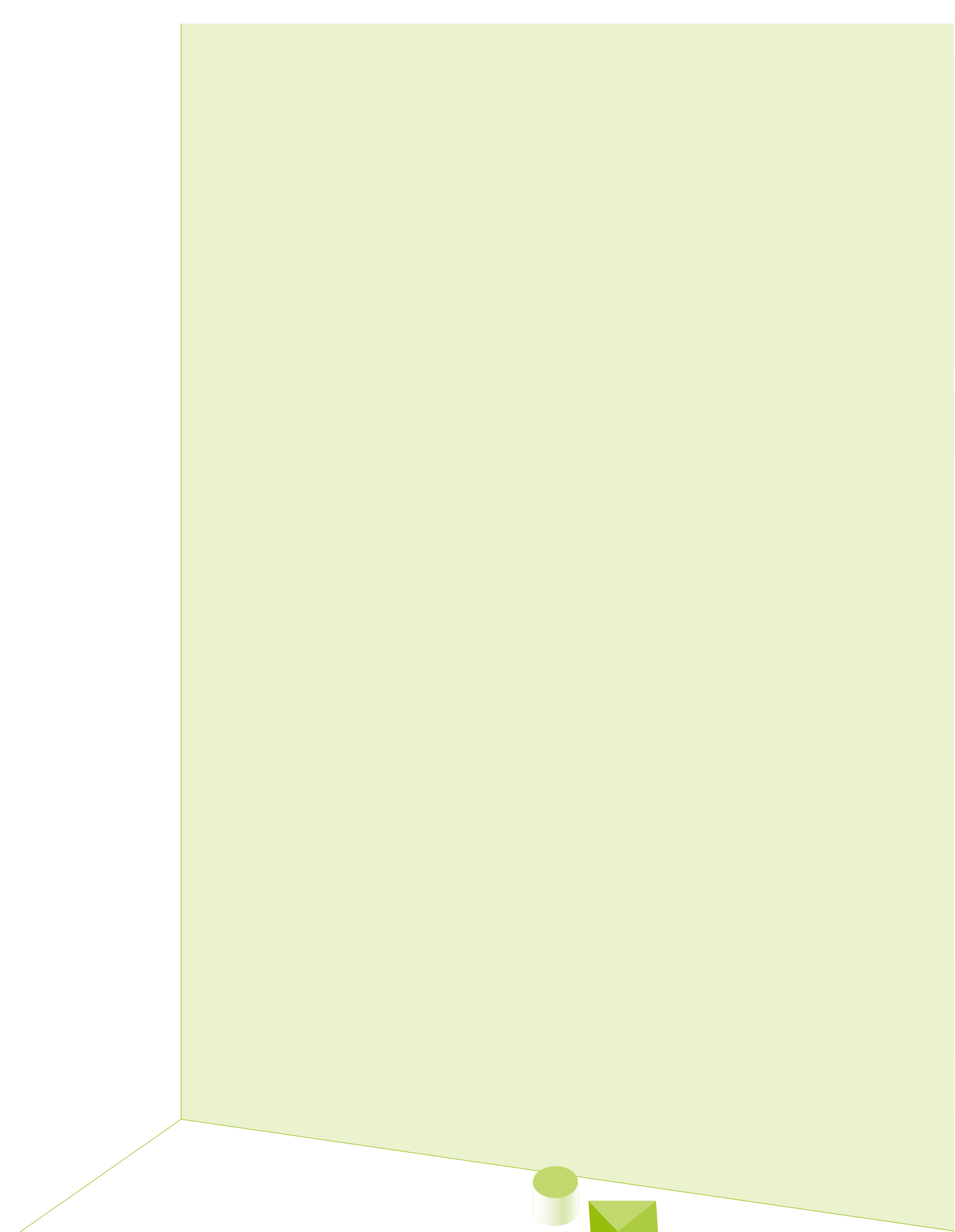
Daarnaast zijn voor de instelling de competentieontwikkelingen van de docenten en de bedrijfsvoering urgente verbeterpunten.

Betrokkenen bij experimentele opleidingen zien vooral mogelijkheden voor kwaliteitsverbetering in drie richtingen:

- meer diepgang in de opleiding, met name door theorie aan te bieden die beter is toegesneden op de toekomstige beroepspraktijk;
- meer evenwicht tussen de verschillende elementen in de opleidingen (kennis, vaardigheden en houding) en een grotere afwisseling in werkvormen;
- meer structuur voor de deelnemers.

Deelnemers (en bedrijven), die betrokken zijn bij het kwalitatieve onderzoek, wensen in grote meerderheid meer structuur, een aaneengesloten rooster en voldoende afwisseling in de werkvormen. Vrijwel geen van hen wil echter terug naar de situatie waarin voornamelijk klassikaal wordt lesgegeven. Grotere zelfstandigheid en grotere arbeidsnabijheid zijn voor hen winstpunten die niet verloren moeten gaan.

In de aanpassingen die de opleidingen inmiddels hebben doorgevoerd onder invloed van gehouden evaluaties, ziet de inspectie aanwijzingen dat competentiegericht op-
leiden zich ontwikkelt in de richting van een nieuw evenwicht. De slinger lijkt weer gedeeltelijk terug te gaan: van veel zelfstandig leren naar een mix van zelfstandig leren, gevarieerde werkvormen en meer structuur. Als nieuwe opleidingen hier bewust mee aan de slag gaan, is er sprake van onderwijs van goede kwaliteit.



1 Aanleiding en doelstelling

1.1 Aanleiding

Onderwijskundige vernieuwing is een belangrijk onderwerp in de bve-sector. Met het competentiegericht onderwijs wordt vanaf 2004 geëxperimenteerd: het herontwerp van het mbo.

De inspectie heeft zich in eerste instantie terughoudend opgesteld, om zo de onderwijsinstellingen de ruimte te geven het competentiegericht onderwijs te ontwikkelen. In het studiejaar 2006/2007 is een groot deel van de opleidingen volgens de nieuwe competentiegerichte kwalificatiestructuur vormgegeven. Het betreft ongeveer een kwart van de deelnemers die in het mbo zitten: een kleine 124.000 deelnemers.

Ook in de politiek en bij het publiek is er veel belangstelling voor de invoering van competentiegerichte opleidingen. Dit wordt mede veroorzaakt door problemen met lesuitval, klachten van deelnemers over te weinig contacttijd of diepgang van het onderwijs en de media-aandacht voor deze klachten. Naar aanleiding van een advies van de Stuurgroep Competentiegericht Opleiden en een aantal signalen uit het veld heeft de staatssecretaris op 6 april 2007 besloten de verplichte invoering van het competentiegericht onderwijs met twee jaar uit te stellen: instellingen krijgen tot 1 augustus 2010 de tijd om de competentiegerichte opleidingen te implementeren. Vanaf die datum kunnen instellingen nieuwe leerlingen alleen nog inschrijven in competentiegericht opleidingen.

Experimentele opleidingen vormen de voorbode én voorhoede van majeure veranderingen in het mbo. De veranderingen raken deelnemers direct; niet alleen de huidige leerlingen, maar - in hun consequenties voor de definitieve invoering van competentiegericht mbo - ook toekomstige leerlingen. Het herontwerp mbo is een complexe operatie met een grote reikwijdte, waarbij nogal wat actoren betrokken zijn en ook de externe omgeving (arbeidsmarkt, hbo en regionale samenleving) grote belangen heeft.

Tegen die achtergrond achtte de inspectie empirisch onderzoek gericht op 'fact-finding' van groot belang. Het ontwikkelingsproces loopt nu enkele jaren en het is tijd om de balans op te maken.

Voorliggend onderzoek is uitgevoerd om zicht te krijgen op de ontwikkeling van het competentiegericht onderwijs in de praktijk. Zowel de inhoud van de opleidingen als de wijze van invoering van de vernieuwingen van de opleiding wordt tegen het licht gehouden, waarbij het perspectief van de verschillende actoren - deelnemer, docent, bedrijven en opleidingsmanagement - nader wordt belicht. In deze praktijk wordt vooral gewerkt met kwalificatiedossiers die zijn vastgesteld volgens het eerste format¹. Dit rapport bevat geen evaluatie van het totale proces van herontwerp.

¹ Op 1-2-2007 zijn de eerste 140 kwalificatiedossiers volgens het nieuwe format ter goedkeuring aangeboden aan de Ministeries van OCW en LNV. Zij worden in cursusjaar 2007/2008 ingevoerd. Volgens het nieuwe format wordt bij het ontwerp van de kwalificatiedossiers gebruik gemaakt van een competentiemodel met 25 competenties. Voorheen was geen standaardset van competenties opgelegd. De hier onderzochte opleidingen zijn nog gebaseerd op de kwalificatiedossiers volgens het eerste format.

1.2 Onderzoeksvragen

De belangrijkste vraag die de inspectie zich heeft gesteld, is:

Krijgen de deelnemers in de experimentele opleidingen onderwijs van kwaliteit en op het juiste niveau en wat doen de onderwijsinstellingen om dat te waarborgen?

Deze hoofdvraagstelling is geoperationaliseerd in een aantal deelvragen:

- Hoe is de vertaalslag gerealiseerd van het nieuwe kwalificatieprofiel naar de competentiegerichte opleiding?
- Hoe is het onderwijs vormgegeven en waar zijn de vernieuwingen zichtbaar (pedagogisch/didactische aanpak, personeelsbeleid, bedrijfsvoering)?
- Hoe staat het met de arbeidsnabijheid en de betrokkenheid van het regionale bedrijfsleven bij het nieuwe onderwijs?
- Hoe wordt verantwoording afgelegd over de onderwijskundige vernieuwing? Wordt door de instelling geëvalueerd of de opleiding doelmatiger is en of de deelnemers de opleiding ook beter en leuker vinden?

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden heeft zowel een kwantitatief als een kwalitatief onderzoek plaatsgevonden. Voor het kwantitatieve gedeelte zijn alle contactpersonen van de experimentele opleidingen aangeschreven. Voor het kwalitatieve onderzoek is per vernieuwingscluster één opleiding uitgekozen die gedurende een dag is onderzocht.

Er is een taakverdeling overeengekomen waarin het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) het kwantitatieve onderdeel van het onderzoek heeft verricht en B&A het kwalitatieve onderdeel alsmede de afstemming van beide onderdelen.

Het onderzoek heeft, naast voorliggend rapport, een aantal werkdocumenten opgeleverd, die desgewenst kunnen worden opgevraagd. Het betreft een notitie waarin de vraagstelling van de inspectie nader is uitgewerkt en waarin het analysekader voor dit onderzoek wordt geoperationaliseerd. Ten tweede gaat het om de integrale opbrengsten van het kwantitatieve onderzoek (een integrale versie van het kwantitatieve deelonderzoek is als werkdocument apart opvraagbaar). Tenslotte heeft de inspectie de bevindingen van het kwalitatieve onderzoek per opleiding samengevat in samenvattingen die naar het College van Bestuur van de verschillende instellingen zijn gestuurd.

1.3 Kwantitatief onderzoek: onderzoeksopzet en respons

Eén geïntegreerde vragenlijst

Het kwantitatieve onderzoeksdeel bestond uit een enquête onder - in principe - alle contactpersonen voor de experimentele opleidingen in de verschillende instellingen. Daarnaast laat het Gemeenschappelijk Proces Management door het Cinop Expertisecentrum dit studiejaar (2006/2007) voor de derde keer het monitoronderzoek onder experimentele opleidingen uitvoeren. Eén van de onderdelen daarvan is eveneens een enquête onder contactpersonen van de experimentele opleidingen.

Om de contactpersonen in de onderwijsinstellingen niet dubbel te belasten, is besloten om in de dataverzameling van de onderzoeken van KBA en van het Cinop Expertisecentrum nauw samen te werken. Daartoe is voor de enquête onder contactpersonen van de experimentele opleidingen, elk vanuit de eigen vraagstelling van beide onderzoeken, één geïntegreerde vragenlijst ontwikkeld.

Veldwerk

Het onderzoek is uitgevoerd onder de competentiegerichte opleidingen die in het schooljaar 2006/2007 onder de experimenteerregeling vallen. Het Gemeenschappelijk Proces Management heeft de e-mailadressen beschikbaar gesteld van de betrokken contactpersonen van experimentele opleidingen. Deze personen zijn door middel van een e-mailenquête benaderd met het verzoek de vragenlijst in te vullen via een zogenaamde web survey. Daarnaast hebben de clustercoördinatoren van de zestien experimenteerclusters de contactpersonen gevraagd aan het onderzoek mee te werken.

In de e-mailenquête was het internetadres van de vragenlijst voor de web survey opgenomen, plus een persoonlijke inlogcode. De web survey is op 18 april 2007 online gegaan en gesloten op 31 mei 2007.

Het kwantitatieve onderzoek is gericht op de stand van zaken in de experimentele opleidingen, zoals die wordt ervaren door de contactpersonen, als slechts één van de direct betrokken actoren. In het kwalitatieve onderdeel van het onderzoek zijn ook andere betrokkenen aan het woord geweest.

Populatie en respons

In het schooljaar 2006/2007 zijn 2.807 experimentele opleidingen aan 78 instellingen, waaronder roc's, aoc's en vakscholen. Het onderzoek is uitgevoerd onder alle contactpersonen van de experimentele opleidingen. In een aantal gevallen zijn zij contactpersoon voor meer dan één opleiding binnen hun instelling. Aan hen is gevraagd de vragenlijst voor één - nader te selecteren - opleiding in te vullen.

In totaal waren er 999 contactpersonen. Daarvan hebben er 566 deelgenomen aan de web survey. 64 respondenten bleken alleen de zogenaamde identificatie- en achtergrondgegevens ingevuld te hebben en dus geen van de overige vragen uit de vragenlijst. Deze respondenten zijn uit het databestand verwijderd. De uiteindelijk bruikbare respons bedraagt 502 contactpersonen of ruim 50 procent.

Er is geen non-respons onderzoek verricht. De omvang van de respons en de verdeling over de verschillende categorieën van experimentele opleidingen naar cluster, niveau en leerweg maken aannemelijk dat de onderzoeksresultaten in hoge mate als representatief kunnen worden beschouwd voor de huidige stand van zaken in de experimentele opleidingen.

1.4 Kwantitatief onderzoek: betrokken opleidingen en respondenten

Meer dan de helft van de contactpersonen is docent of teamleider. De functies van de overige respondenten variëren van manager en opleidingscoördinator tot ontwerper/ontwikkelaar.

Het merendeel van de contactpersonen is minder dan een jaar bij de experimentele opleiding betrokken. Daarbij moet gezegd worden dat een fors deel (ruim 40 procent) van de experimentele opleidingen pas dit cursusjaar van start is gegaan en een bijna even groot deel pas voor het tweede jaar bezig is.

De in het onderzoek betrokken experimentele opleidingen zijn goed gespreid over de zestien clusters van het Procesmanagement.

In ruim 80 procent van de gevallen gaat het om bol-opleidingen, in de andere 20 procent om een bbl-opleiding of een combinatie hiervan. Bijna de helft van de opleidingen is een opleiding op niveau vier, ruim een kwart is een opleiding op niveau twee.

Gemiddeld genomen hebben de opleidingen 83 deelnemers, maar dit aantal varieert sterk.

1.5 Kwalitatief onderzoek: onderzoeksopzet en beschrijving onderzoeksgroep

Het kwalitatieve deel van het onderzoek is bedoeld om het algemene beeld van de onderwijskundige kwaliteit van de vernieuwing te verdiepen. Daartoe is een bezoek gebracht aan vijftien opleidingen die competentiegericht zijn vormgegeven. De opleidingen worden verzorgd aan een roc, aoc of vakinstelling. Bij de keuze van de opleidingen is rekening gehouden met de verschillende vernieuwingsclusters en met de verschillende niveaus en leerwegen binnen de clusters. Tevens is gekeken naar het aantal deelnemers dat de opleiding volgt. Er is voor gekozen opleidingen te bezoeken die een substantieel aantal deelnemers competentiegericht zijn gaan opleiden. Een deel van de opleidingen is vanaf de start van de proeftuinen (2004) aan de slag met competentiegericht leren.

Van de geselecteerde opleidingen is vooraf het kwalificatiedossier en de aan-geleverde informatie bestudeerd. Tijdens de bezoeken zijn onderwijsactiviteiten geobserveerd, is gepraat met deelnemers, docenten, bedrijven die vormen van praktijkleren (gaan) verzorgen en het opleidingsmanagement. Op basis van het onderzoek zijn conceptmanagementletters opgesteld, waarin de belangrijkste bevindingen over de betreffende opleiding worden samengevat. Deze concepten zijn door de opleidingsmanagers gecorrigeerd op feitelijke onjuistheden. Vervolgens is een definitieve versie naar het betreffende College van Bestuur gestuurd.

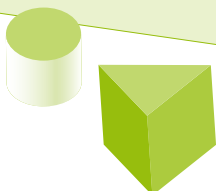
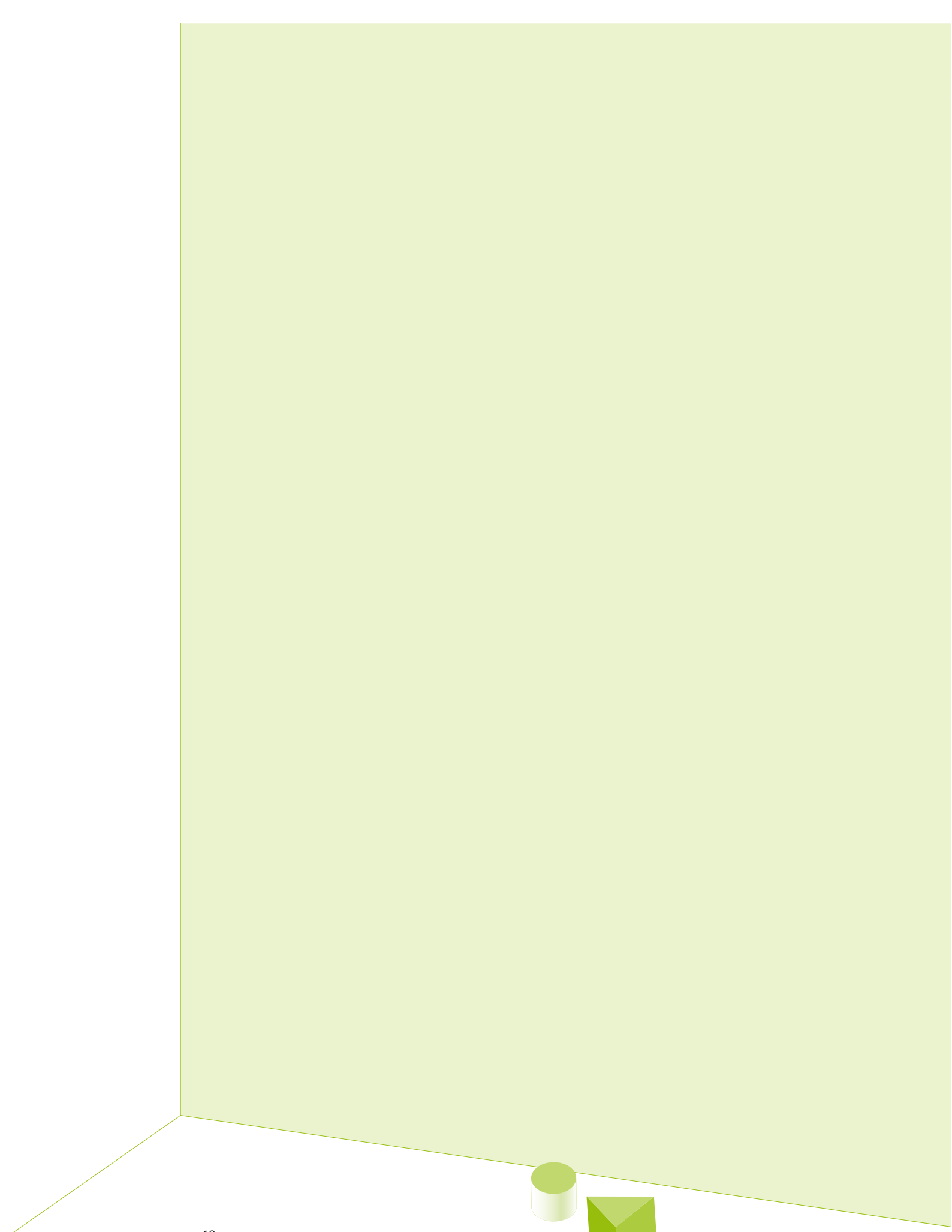
Overzicht van bezochte opleidingen kwalitatief onderzoek

Vernieuwingscluster	Niveau	Leerweg	Naam opleiding (crebonummer)
Administratie en secretariaat	2	bol	Administratief medewerker (90470)
Arbeidsmarkt gekwalificeerd Assistent	1	bol	AKA (90440)
Artiest	4	bol	Artiest (90030)
Handel en zakelijke dienstverlening	2	bol	Verkoper (90390)
Horeca, voeding en toerisme	3	bol	Leisure & Hospitality Host (90670)
ICT	4	bol	ICT beheerder (90220)
Media, techniek en informatie	3	bol	DTP-er Allround (90101)
Techniek; middenkader	4	bol	Technisch middenkader WEI (91140)
Techniek; bouw en infra	2	bbl	Timmerkracht (90370)
Techniek; mobiliteit	2	bbl	Machinist (93180)
Techniek; procestechniek	4	bbl	Allround Operator (90010)
Zorg en maatschappelijke dienstverlening	2	bol	Helpende (91350)
Sport en bewegen	3	bol	Sport- en bewegingsleider (91390)
Voedsel en leefomgeving	4	bol	Vormgever leefomgeving/ Hand and Design (97261)
Transport en logistiek	4	bol	Manager Havenlogistiek (93040)

Het kwalitatieve hoofdstuk is gebaseerd op uitvoerige verslagen van deze vijftien bezoeken. In totaal is gesproken met ongeveer negentig deelnemers, vijftig docenten, vijftig (vertegenwoordigers van) bedrijven en dertig opleidingsmanagers en afdelingsdirecteuren.

1.6 Leeswijzer

Dit rapport is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 2 wordt het kader van het onderzoek geschetst. In hoofdstuk 3 volgt een samenvatting, de beantwoording van de onderzoeksvragen en een aantal aandachtspunten bij de doorontwikkeling van de competentiegerichte opleidingen. In hoofdstuk 4 worden de onderzoeksgegevens van het kwantitatieve deel gepresenteerd. In hoofdstuk 5 volgen de kwalitatieve onderzoeksgegevens. Hoofdstuk 6, tenslotte, geeft een samenvatting van de faal- en succesfactoren bij integrale invoering van de competentiegerichte opleidingen, zoals die door de betrokken geformuleerd zijn.



2 Kader van het onderzoek

Experimentele opleidingen zijn de verschijningsvormen in de onderwijspraktijk van een tweetal nauw met elkaar samenhangende operaties in het mbo: de ontwikkeling van de competentiegerichte kwalificatiestructuur en de ontwikkeling van competentiegericht onderwijs. Het eerste heeft primair betrekking op het 'wat' van het mbo: op de gewenste leeruitkomsten. Wat moet een deelnemer van het mbo kunnen, weten en kennen en hoe moet gehandeld worden in de beroepssituatie als hij of zij het mbo verlaat? Het tweede heeft met name betrekking op het 'hoe': de onderwijskundige en pedagogisch-didactische vormgeving van de opleiding.

2.1 Achtergrond

Aan het eind van de jaren '90 hebben adviezen van de Sociaal Economische Raad (1997) en de Onderwijsraad (1998) de aanzet gegeven tot een herbezinning op de inhoud en vormgeving van het mbo. De belangrijkste achtergrond voor discussies en adviezen was in eerste instantie de vraag vanuit het bedrijfsleven op grond van ontwikkelingen in de arbeid en op de arbeidsmarkt. Geconstateerd werd dat een veranderend vakmanschap aan het ontstaan was, ten gevolge van snelle technologische, arbeidsorganisatorische en commerciële ontwikkelingen in bedrijven en instellingen. Deze hadden onder andere als effect dat er een grotere behoefte werd gesignaleerd aan (meer) servicegerichtheid van werknemers, aan het beter kunnen communiceren met collega's uit andere disciplines en aan de ontwikkeling van branchedoorsnijdende of branche-overstijgende competenties. Ook was er de vraag aan opleidingen bij te dragen aan een grotere wendbaarheid (employability) van de deelnemers op de interne en externe arbeidsmarkt.

De Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt kwam in 1999 met het advies 'Een wending naar kerncompetenties', waarin werd geadviseerd de kwalificatiestructuur in het mbo te baseren op kerncompetenties. Daarbij ging het om het identificeren van gemeenschappelijke kernen binnen een beroep of beroepsdomein. Het uitgangspunt van veranderend vakmanschap stond hierbij centraal. Gepleit werd voor een integratie van de algemene competenties (sociaal-communicatieve competenties, methodische of handelingscompetenties) in competenties van vakbekwaamheid. De consequenties van deze opvattingen richtten zich in eerste instantie op de kwalificatiestructuur van het mbo. Deze werd als te gefragmenteerd, te rigide en te weinig transparant beschouwd. Gewenste leeruitkomsten van het mbo (de eindtermen) zouden moeten worden geformuleerd in termen van competenties van brede vakbekwaamheid. Deze operatie is ter hand genomen door de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (KBB's), die nieuwe kwalificatiedossiers hebben ontwikkeld op basis van competenties.

Vervolgens kwam de vraag hoe de vertaalslag kon worden gemaakt van een competentiegerichte kwalificatiestructuur naar competentiegericht opleiden. Dit proces viel min of meer samen met een groeiend besef van veranderingen in leerlingpopulaties.

Tevens werd duidelijk dat het aantal voortijdig schoolverlaters in het mbo, ook in de context van de ontwikkeling naar een kennisintensieve samenleving, drastisch moest worden teruggedrongen.

Deze vraagstukken plaatsten instellingen voor de uitdaging om hun opleidingen op nieuwe manieren vorm te geven, meer aansluitend bij de belevingswereld van deelnemers, met een toenemende roep om meer variatie in werkvormen en meer maatwerk voor verschillende deelnemers.

De wending naar competentiegericht opleiden is daarmee ook aangegrepen om beter aan de vraag van (potentiële) deelnemers tegemoet te komen. Competentiegericht opleiden betekent dat opleidingen in hun aanbod de match moeten vormgeven tussen de vraag naar veranderend aankomend vakmanschap vanuit bedrijven en instellingen (afnemers) enerzijds en de vraag naar aantrekkelijk onderwijs voor veranderende leerlingenpopulaties (deelnemers) anderzijds.

Voor een goed begrip is het daarbij van belang te benadrukken dat het in het mbo niet alleen gaat om algemene competenties, waarbij vakmatige competenties naar de achtergrond zouden verdwijnen. Vakbekwaamheid is aan verandering onderhevig en dat uit zich in een veranderende verhouding tussen vakmatige en algemene competenties. Daarmee is niet alleen de onderlinge relatie tussen algemene vorming en beroepsvorming als actueel vraagstuk aan de orde bij de herinrichting van het mbo, maar ook het uitgangspunt van veranderend vakmanschap.

2.2 Begripsbepaling

Competentiegericht onderwijs in het mbo veronderstelt een duidelijke verbinding van de opleidingsaanpak met de gewenste leeruitkomsten. Deze zijn gerelateerd aan het toekomstig functioneren in de samenleving, in het bijzonder in bepaalde beroepsdomeinen. Als de vier kernelementen van competentiegericht onderwijs voor het mbo kunnen beschouwd worden:

- de integratie van kennis, houdingen en vaardigheden (geen geïsoleerde vaardigheden of kennis) De drie aspecten zijn even belangrijk; in de integratie zit bovendien meerwaarde;
- handelingsgeoriënteerd (gericht op handelingsbekwaamheid in de praktijk van een beroep of beroepsdomein);
- individugericht (gericht op de authenticiteit van het individu);
- ontwikkelingsgericht (gericht op de (arbeids)loopbaan van deelnemers).

Gezien het initiële karakter van het mbo gaat het niet alleen om beroepscompetenties, maar ook om leer- en burgerschapscompetenties (drievoudige kwalificatie). Een mbo-opleiding moet, met andere woorden, een solide basis leggen voor wendbare en weerbare individuen, zowel op de arbeidsmarkt als in de samenleving. Aankomend vakmanschap biedt het individu de bagage aan competenties waarmee het zichzelf verder kan ontwikkelen en zich kan wenden en weren in een samenleving en op een arbeidsmarkt die gekenmerkt wordt door een hoog tempo van veranderingen. Het is dé leeruitkomst van mbo-opleidingen.

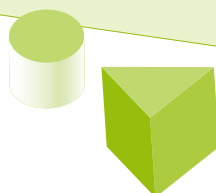
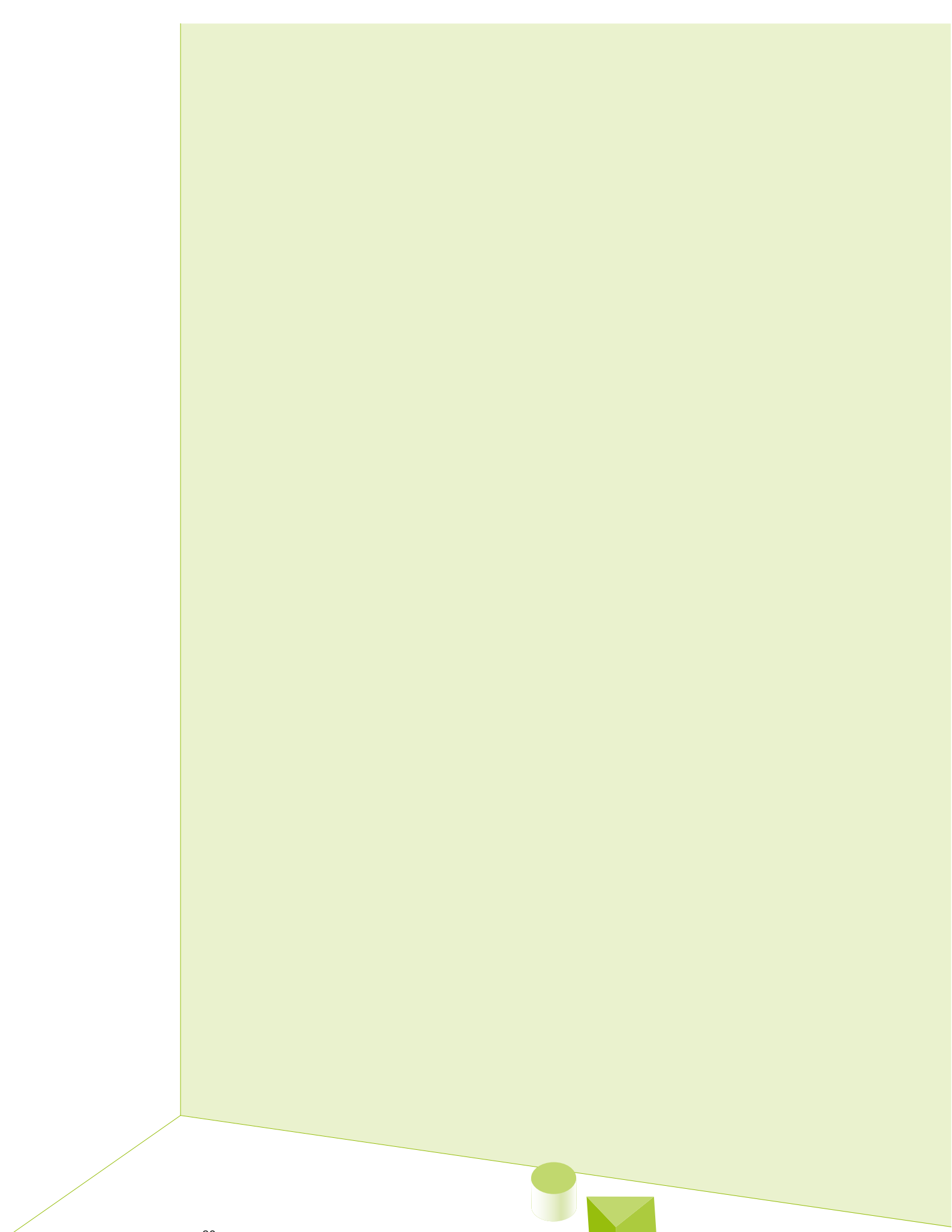
Deze leeruitkomsten worden geformuleerd in termen van competenties. Competenties kunnen gedefinieerd zijn in termen van gedrag of handelingsbekwaamheid of in termen van disposities/vermogens.

Zij krijgen pas betekenis binnen toepassingscontexten van productie- en/of dienstverleningsprocessen in arbeid en beroep. Competenties dienen daartoe voldoende (ook theoretische) 'body' te hebben om zowel een goede start of herstart op de arbeidsmarkt te waarborgen als een verdere ontwikkeling tot en/of van volleerd vakmanschap (mogelijk ook via het hbo).

2.3 Het 'wat' en het 'hoe'

De inhoud van de competenties (het 'wat') is vastgelegd in kwalificatiedossiers. Deze zijn opgesteld door de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven, in dit geval de paritaire commissies daarbinnen. Voor het domein van leer- en burgerschapscompetenties gebruiken de onderwijsinstellingen een brondocument over leren en burgerschap. Dat vertalen zij op eigen wijze in het leerplan. Het is vervolgens de verantwoordelijkheid van de instellingen om op basis van de kwalificatiedossiers het onderwijs te ontwikkelen en uit te voeren. Het proces van opstelling en inhoud van de kwalificatiedossiers en de leer- en burgerschapscompetenties zijn geen onderwerp van dit onderzoek. Die worden als gegeven beschouwd.

In de discussie over de pedagogisch-didactische vorm waarin het onderwijs wordt uitgewerkt, wordt competentiegericht opleiden nogal eens vereenzelvigd met het 'nieuwe leren'. In dit inspectieonderzoek wordt competentiegericht opleiden opgevat als *vormen van opleiden die voldoen aan de kernelementen van competenties: integratie van kennis, houding en vaardigheden; een handelings- en individu gerichte benadering; met bijzondere aandacht voor de ontwikkeling van de persoon en de (arbeids)loopbaan van de deelnemers*. Het gaat dus om 'nieuwe uitkomsten van het leren': leeruitkomsten die meer duurzaam zijn, flexibel, functioneel, betekenisvol, generaliseerbaar en toepassingsgericht. Het is daarbij van belang dat de leerresultaten een algemener (vakoverstijgend) karakter hebben en een bredere reikwijdte hebben.



3 Samenvatting, beantwoording deelvragen en beoordeling van bevindingen

3.1 Samenvatting

De hoofdvraag van dit onderzoek is of deelnemers in de experimentele opleidingen onderwijs van goede kwaliteit krijgen en wat de onderwijsinstellingen doen om dat te waarborgen.

Hiertoe is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd waaraan door meer dan de helft van de bijna duizend contactpersonen van de experimentele opleidingen is meegewerkt. Er heeft een verdiepend kwantitatief onderzoek plaatsgevonden onder vijftien opleidingen, waarbij is gesproken met deelnemers, docenten, bedrijven en het opleidingsmanagement. De resultaten van beide onderzoeken liggen in grote lijnen in elkaars verlengde. De opvattingen van verschillende stakeholders (opleidingen en bedrijven) lopen niet volledig parallel als het gaat over de rol van de opleidingen en de bedrijven en over de begeleiding tijdens het praktijkleren. Waar deze afwijking zich voordoet, wordt dit in de tekst bij de bevindingen verduidelijkt.

3.2 Het primaire proces

De inhoud van de opleidingen wordt voor het grootste gedeelte bepaald door het kwalificatiedossier, dat voor de betreffende opleiding is ontwikkeld. De kwaliteit van de opleiding wordt ook geborgd door in de afsluiting/examinering uit te gaan van de in het dossier beschreven competenties.

Bij de inhoud van de opleidingen geven opleidingen aan dat er naar een beter evenwicht gezocht moet worden tussen theorie en praktijk. De diepgang van de opleidingen moet worden verbeterd en de relatie met de algemene vakken moet worden verhelderd.

In de opleidingen wordt, meer dan voorheen, tijd uitgetrokken voor zelfstandig leren. 50 tot 60 procent van de opleidingen besteedt minstens vijf uur per week aan klassikaal lesgeven, minstens vijf uur aan groepsgewijs werken in projecten en minstens vijf uur aan het uitvoeren van praktijkopdrachten.

De vernieuwing van de opleidingen heeft nog niet geleid tot het vereiste maatwerk en de vereiste flexibiliteit binnen de opleidingen.

De arbeidsnabijheid is in praktisch alle onderzochte opleidingen vergroot, doordat er meer aandacht is voor het werken met opdrachten die gebaseerd zijn op de reële beroepspraktijk. De opleidingen die daarnaast meer concrete samenwerking zijn aangegaan met het bedrijfsleven, zijn nog in de minderheid. De communicatie tussen de opleidingen en het (regionale) bedrijfsleven/werkveld moet worden verbeterd.

Randvoorwaarden

De opleidingen zijn met veel enthousiasme, maar met soms weinig structuur of zonder langetermijnaanpak, gestart met het proces van vernieuwing. Slechts één op de veertien opleidingen werkt vanaf de start met een uitgewerkt, operationeel plan. Dit aandeel is het hoogst bij de meest recent gestarte opleidingen.

De kwalificatiedossiers zijn de belangrijkste inhoudelijke ankerpunten voor de opleidingen. Bij ongeveer een derde van de opleidingen is in sterke mate sprake van een uitgesproken visie binnen de instelling op competentiegericht onderwijs, die wordt uitgedragen én waarmee sturing wordt gegeven aan de innovatieactiviteiten in het herontwerpproces. Een minderheid van de opleidingen is bij de vernieuwingen gestart bij de te realiseren leeruitkomsten en heeft van daaruit 'teruggeredeneerd'.

Als belangrijke verbeterpunten komen het personeelsbeleid en de competentieontwikkeling van docenten naar voren. Het gaat daarbij vooral om deskundigheidsbevordering in de verschillende rollen die docenten hebben tijdens het vernieuwde opleidingsproces en het beter kunnen omgaan met nieuwe voortgangs- en beoordelingssystematieken, zoals portfolio's en proeven van bekwaamheid.

Een ander verbeterpunt is de bedrijfsvoering van de instellingen. Deze is nog niet overal afgestemd op competentiegericht onderwijs. Er lijkt verbetering op te treden in de ontwikkeling van voortgangs- en begeleidingssystemen van deelnemers.

De samenwerking met het regionale bedrijfsleven is nog onvoldoende ontwikkeld. Met het vmbo in de regio is in de meeste gevallen contact, met name om voorlichting te geven en bij de overdracht van deelnemers. De inhoudelijke afstemming met het vmbo en de afstemming met het hbo behoeven verbetering, met het oog op de doorlopende leerlijn voor deelnemers.

Belemmeringen en succesfactoren

Aan alle respondenten is gevraagd wat zij als belangrijkste belemmeringen en succesfactoren beschouwen bij integrale invoering van het competentiegericht leren.

Door alle betrokkenen worden belemmeringen in de financiële en personele sfeer het meest genoemd. Door contactpersonen en opleidingsmanagers wordt ook vaak gewezen op, in hun ogen, rigide systemen van controle en verantwoordingsplicht. Ook blijkt dat zij niet veel vertrouwen hebben in de consistentie van het kaderstellende beleid van de kant van de overheid. Het vertrouwen tussen de opleiding/instellingen en de overheid is daarbij in elk geval niet vergroot door de hoeveelheid (negatieve) publiciteit.

Bedrijven, deelnemers en docenten geven, naast financiële en personele belemmeringen, met name inhoudelijke knelpunten aan bij de ontwikkeling van de opleidingen. Het gaat dan om de relatie met het bedrijfsleven, het niveau en de diepgang van de opleiding en de ongestructureerdheid van het studieprogramma.

Als succesfactoren ziet men vooral acties die door de instelling of opleiding zélf ondernomen worden. Het gaat dan om zowel acties op het gebied van primaire onderwijsprocessen als acties op het vlak van randvoorwaarden (toename praktijkgerichtheid, variatie in werkvormen, docenten met kennis van de praktijk, maatwerk voor deelnemers, gerichte sturing op basis van een gedeelde visie, verbeteren van interne werkprocessen en van de leeromgeving).

Conclusies hoofdvraag

'Krijgen de deelnemers in de experimentele opleidingen onderwijs van kwaliteit en op het juiste niveau en wat doen de onderwijsinstellingen om dat te waarborgen?'

Tussen de experimentele opleidingen bestaat een aanzienlijke variatie. Dat manifesteert zich direct in het antwoord van de contactpersonen op de vraag hoever zij zijn met de ontwikkeling en invoering van de competentiegerichte opleidingen: 30 procent zegt helemaal of grotendeels klaar te zijn, 31 procent is in belangrijke mate klaar en bijna 40 procent is nog lang niet klaar. Van de opleidingen die in 2004 zijn begonnen, zegt 40 procent helemaal of grotendeels klaar te zijn (tegen 23 procent van de opleidingen die in 2006 zijn begonnen).

Deelnemers aan experimentele opleidingen krijgen onderwijs dat in hoge mate is afgeleid van de (eerste) kwalificatiedossiers. Ook voor de waarborg van de kwaliteit en het opleidingsniveau wordt als eerste verwezen naar de in de kwalificatiedossiers verwoorde competenties. Examens en beoordelingsarrangementen zijn hierop gebaseerd.

Ten tweede waarborgen de opleidingen de kwaliteit van de opleidingen door overleg met het regionale bedrijfsleven. Zoals aangegeven staat deze communicatie in de meeste opleidingen nog in de kinderschoenen. Er zijn evenwel geen aanwijzingen dat de borging minder is dan voor de opleidingen die zijn gebaseerd op de 'oude' eindtermendocumenten.

Uit het kwalitatieve onderzoek komt een vergelijkbaar beeld naar voren: vier van de vijftien onderzochte opleidingen hebben het competentiegerichte onderwijs geheel op niveau vormgegeven, inclusief een waarborg voor de kwaliteit. Ook deze opleidingen zijn al een aantal jaren bezig met herontwerp. De overige opleidingen bevinden zich nog middenin het proces van herontwerp.

De opleidingen, waar het competentiegerichte onderwijs helemaal op niveau is vormgegeven en wordt gewaarborgd (circa 30 procent), kenmerken zich door:

- Meerdere jaren ervaring met competentiegerichte opleiden (tenminste twee jaar).
- Systematische en operationele planvorming en evaluatie. Het gaat daarbij niet alleen om plannen die gericht zijn op de concepten van competentiegerichte leren, maar ook om plannen die concreet aangeven welke resultaten moeten worden bereikt en evaluaties die zich hierop concentreren. Er is daarbij aandacht voor de kwaliteit en gebruikswaarde van de kwalificatiedossiers.
- Evenwichtig onderwijs door een heldere visie van de opleidingen op de verhouding theorie en praktijk, kennis en vaardigheden en de positie van de algemene vakken.
- Een grote en voor deelnemers aantrekkelijke variatie in gehanteerde werkvormen (klassikaalles, in groepen werken aan projecten, individueel werken aan opdrachten, veel afwisseling tussen theorie en praktijk, de praktijk wordt in de school gehaald).
- Een gericht programma voor de competentieontwikkeling van docenten, inclusief de tijd voor hen om dat te realiseren.

- Een waarneembare en concrete actie op de versterking van de samenwerking tussen de opleidingen en het (regionale) bedrijfsleven; specifiek gericht op de verwachtingen over en weer in het competentiegerichte onderwijs.
- Een aangepaste bedrijfsvoering van de instellingen, gericht op het realiseren van de randvoorwaarden bij competentiegericht opleiden (onder andere inrichting van gebouwen en roosters, inzet van docenten en onderwijs-ondersteuners en aandacht voor voortgangsregistratie van deelnemers).
- Maatwerk en flexibiliteit in de opleiding.
- Een grotere externe oriëntatie van de opleidingen: te beginnen naar de bedrijven, gevolgd door afstemming met het hbo en vervolgens het vmbo.

3.3 Beantwoording deelvragen

De hoofdvraagstelling is geoperationaliseerd in vier deelvragen:

1. Hoe is de vertaalslag gerealiseerd van het nieuwe kwalificatieprofiel naar de competentiegerichte opleiding?
2. Hoe is het onderwijs vormgegeven en waar zijn de vernieuwingen zichtbaar (pedagogisch/didactische aanpak, personeelsbeleid, bedrijfsvoering?)
3. Hoe staat het met de arbeidsnabijheid en de betrokkenheid van het regionale bedrijfsleven bij het nieuwe onderwijs?
4. Hoe wordt verantwoording afgelegd over de onderwijskundige vernieuwing? Wordt door de instelling geëvalueerd of de opleiding doelmatiger is en of de deelnemers de opleiding ook beter en leuker vinden?

Hier volgt gedetailleerder overzicht van de bevindingen, verdeeld over de vier deelvragen.

Vertaalslag kwalificatieprofiel naar competentiegerichte opleiding

De opleidingen zijn bij de vertaalslag in overgrote meerderheid dicht bij het opgestelde kwalificatieprofiel gebleven². De inhoud van de opleiding wordt hierdoor geheel of in zeer belangrijke mate bepaald. Nog niet alle opleidingen hebben de leerinhoud tot en met het eind van de opleiding duidelijk bepaald. Sommige opleidingen zijn gestart met het formuleren van de leeropbrengst voor het eerste jaar en zijn (nog) niet toe aan het concretiseren van de leeropbrengsten van het examen(jaar).

De toetsing en afsluiting van de opleidingen worden bepaald door de gedefinieerde competenties in de kwalificatiedossiers. In de helft van de opleidingen wordt hierbij gebruik gemaakt van nieuwe instrumenten zoals een proeve van bekwaamheid, een portfolio en assessments. In opleidingen die in 2006 zijn gestart, wordt verhoudingsgewijs meer schriftelijk getoetst dan in de 'oudere' opleidingen.

² Zoals reeds aangegeven betreft het hier de kwalificatiedossiers 'oude stijl'.

Uit het kwalitatieve onderzoek komt een aantal aandachtspunten bij de vertaalslag aan de orde:

- De bruikbaarheid van de kwalificatiedossiers zijn in het kader van dit onderzoek niet onderzocht. De vernieuwde formats voor de opstelling van de kwalificatiedossiers moeten de bruikbaarheid van de dossiers vergroten. De verschillende waarderingen van betrokkenen over de bruikbaarheid van de eerdere dossiers geeft aanleiding om zorgvuldig na te gaan of de nieuwe dossiers aan de doelstelling van een betere bruikbaarheid voldoen.
- De positie van de algemene vakken en de loopbaan- en burgerschaps-competenties; een goede integratie in het curriculum moet zich in een aantal opleidingen nog ontwikkelen.
- De benodigde verdieping van de leerstof en voldoende theoretische bagage; niet alle opleidingen zijn op dit punt uitdagend genoeg voor de deelnemers.

Vormgeving onderwijs en vernieuwingen (pedagogisch/didactische aanpak, personeelsbeleid, bedrijfsvoering)

De meerderheid van de opleidingen heeft onderwijskundige en pedagogisch/didactische vernieuwingen doorgevoerd. Zelfstandig leren is hierbij een sleutelbegrip. In bijna twee derde van de opleidingen neemt dit zelfstandig leren nog geen vijf uur in beslag. In twee derde van de opleidingen wordt tenminste vijf uur klassikaal lesgegeven. Bij een kwart van de opleidingen wordt meer dan tien uur klassikaal lesgegeven.

Driekwart van de opleidingen die evaluaties hebben verricht over de vernieuwingen, hebben inmiddels veranderingen aangebracht. Het gaat daarbij vooral over een grotere variatie in werkvormen, ingevoerd bij de opleidingen die al wat langer competentiegericht werken.

Ook uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat bij de experimentele opleidingen een tendens waarneembaar is waarin naar meer afwisseling in werkvormen wordt gezocht. Het aandeel van zelfstudie en projecten is in een aantal opleidingen na evaluatie onder deelnemers teruggebracht ten gunste van klassikaal werken. Betrokkenen noemen dit de ontwikkeling naar een 'gemengd model': waarin klassikaal lesgeven, aan projecten werken, zelfstudie en buitenschools leren meer afgewisseld worden.

De competentiegerichte opleidingen hebben in het algemeen géén impuls gegeven aan meer maatwerk en flexibiliteit voor de deelnemers; een minderheid van de opleidingen kent verschillende in- en uitstroommomenten per jaar, gecombineerd met individuele leerarrangementen. Met name de opleidingen die in 2006 zijn gestart, zijn hierin ondervertegenwoordigd.

De meeste opleidingen die in het kwalitatieve onderzoek zijn onderzocht, zijn nog steeds volgens een jaarklassensysteem ingericht.

Het competentiegericht opleiden heeft ook nog geen grote vernieuwingen in de bedrijfsvoering of het personeelsbeleid van de instellingen teweeg gebracht. Zowel uit het kwalitatieve als uit het kwantitatieve onderzoek blijkt dat er een toenemend besef van urgentie is voor deze vraagstukken. Opleidingen zijn van mening dat er een forse investering moet worden gepleegd in de deskundigheidsbevordering van het personeel. Ook geven opleidingen aan in toenemende mate problemen te ondervinden bij het verkrijgen van voldoende (gekwalificeerd) personeel. Bij integrale invoering zijn ook niet alle fysieke voorwaarden (geschikte gebouwen, voldoende ICT-voorzieningen) aanwezig.

Arbeidsnabijheid van het onderwijs en betrokkenheid regionale bedrijfsleven

De opleidingen hebben een grotere oriëntatie op de beroepspraktijk gekregen, zo blijkt uit het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek. Dit is om te beginnen gerealiseerd doordat de opdrachten die deelnemers krijgen, gebaseerd zijn op reële praktijksituaties. De contactpersonen, deelnemers en bedrijven waarderen dit positief.

Opvallend is dat deze grotere arbeidsnabijheid volgens de opleidingen en bedrijven in het kwalitatieve onderzoek (nog) geen vertaling heeft gekregen in intensivering van de concrete contacten met het regionale bedrijfsleven. In een minderheid van de gevallen is er sprake van 'co-makership' bij de vormgeving van de opleidingen. In die gevallen zijn alle partijen zeer enthousiast over de intensivering van de contacten tussen de opleiding en de bedrijven.

Het beeld van de beroepspraktijkvorming (bpv) is gemengd. Contactpersonen van de opleidingen geven aan dat bedrijven nog onvoldoende bekend zijn met het competentiegerichte onderwijs. Ook maken zij zich zorgen over de begeleiding van de deelnemers tijdens de bpv door (met name) de bedrijven. De bedrijven gaven in het kwalitatieve onderzoek aan dat zij onvoldoende op de hoogte zijn van het competentiegerichte onderwijs en de eisen die dat aan hen stelt. Zij maken zich vooral zorgen over de vraag of zij het grotere beroep dat op hen wordt gedaan wel waar kunnen maken. Zij zijn bovendien van mening dat de begeleiding vanuit de opleiding tekort schiet. Het gaat daarbij zowel om de begeleiding van de deelnemer als die van het bedrijf bij de voorbereiding en tijdens de beroepspraktijkvorming.

Alle partijen zijn het er over eens dat de communicatie over de verwachtingen rond de bpv en de rol van het bedrijfsleven bij praktijkleren in het competentiegericht onderwijs nog onvoldoende is ontwikkeld.

De opleidingen die in 2006 zijn gestart, scoren beter op organisatorische afstemming over de inhoud van de opleiding en de bpv en op het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in de opleiding dan de opleidingen die in 2004 zijn gestart. Daarentegen worden verschillende vormen van praktijkleren vaker gebruikt bij opleidingen die in 2004 zijn gestart.

Evalueren en verantwoorden

Verantwoording wordt vooral intern afgelegd: alle opleidingsmanagers uit het kwalitatieve onderzoek leggen verantwoording af aan hun College van Bestuur. Ten tweede leggen de opleidingen ook allemaal 'verticaal' verantwoording af: naar KCE voor wat betreft de examinering, naar de accountant (en in het verlengde hiervan de Auditdienst van OCW) en naar de inspectie. Meer dan de helft van de opleidingen zegt gebruik te maken van een kwaliteitszorgsysteem.

De verantwoording van opleidingsmanagers/vernieuwingsteams naar docenten komt op gang. Met opleidingsteams wordt geregeld de stand van zaken rond de experimentele opleidingen geëvalueerd. Van systematische verantwoording naar deelnemers en hun ouders, naar de betrokken bedrijven en naar toeleverende- en vervolgoopleidingen in de regio is nog nauwelijks sprake. Daar waar aan deze partijen een opvatting hierover is gevraagd, bijvoorbeeld in een enquête, worden de resultaten hiervan niet teruggekoppeld. Uit het kwantitatieve onderzoek blijkt evenwel dat de evaluaties bij driekwart van de opleidingen ook daadwerkelijk hebben geleid tot aanpassing van de opleiding. Het ging dan voornamelijk om het aanbrenge van meer variatie in de werkvormen en om een betere afstemming tussen het schooldeel en praktijkdeel van de opleiding. Opleidingen die recent zijn gestart, maken meer werk van het informeren van stakeholders (medewerkers en deelnemers en in mindere mate het regionale bedrijfsleven) dan opleidingen die eerder zijn gestart.

Vernieuwing wordt bij 60 procent van de opleidingen vooral 'werkendeweg' vormgegeven. Slechts één op de veertien opleidingen werkt vanaf de start vanuit een uitgewerkt plan. Daarin zijn meestal wel kwalitatieve, maar geen meetbare doelen opgenomen op basis waarvan kan worden vastgesteld of de opleiding doelmatiger is geworden. In het kwalitatieve onderzoek is slechts één opleiding aangetroffen waarbij een operationeel invoeringsplan concreet was uitgewerkt en regelmatig werd bijgesteld.

Ten aanzien van de uiteindelijke doelstellingen van de opleidingen (een grotere arbeidsnabijheid, meer motivatie en minder uitval onder deelnemers) zijn eerste indicaties aangetroffen die hoopvol stemmen. Dat is vooral te zien bij opleidingen die al langer dan een jaar bezig zijn. De opleidingen in het kwalitatieve onderzoek geven aan dat doelen en uitvoering echter nog meer systematisch moeten worden vastgesteld en geëvalueerd om na te kunnen gaan of het hier gaat om toevalstreffers of om effecten van ingezet beleid.

3.4 Beoordeling van de bevindingen

Op weg naar nieuw evenwicht

Deelnemers aan experimentele opleidingen krijgen onderwijs dat in hoge mate is afgeleid van de (eerste) kwalificatiedossiers. Ook voor de waarborg van de kwaliteit en het opleidingsniveau wordt als eerste verwezen naar de in de kwalificatiedossiers verwoorde competenties. Examens en beoordelingsarrangementen zijn hierop gebaseerd. Ten tweede waarborgen de opleidingen de kwaliteit van de opleidingen door overleg met het regionale bedrijfsleven. Zoals aangegeven staat deze communicatie in de meeste opleidingen nog in de kinderschoenen.

Er zijn evenwel geen aanwijzingen dat de borging minder is dan voor de opleidingen die zijn gebaseerd op de 'oude' eindtermendocumenten.

De begeleiding van de deelnemers en de voortgangsregistratie lijken in de experimentele opleidingen te zijn verbeterd ten opzichte van de opleidingen die zijn gebaseerd op de eindtermendocumenten. Bij een aantal opleidingen zou een hoger rendement te halen zijn door meer structuur aan te brengen in de begeleiding en docenten beter toe te rusten voor de verschillende rollen in de nieuwe opleidingen.

Een ruime meerderheid van de opleidingen (negen van de vijftien) in het kwalitatieve onderzoek geeft aan dat er verbeteringen aan te brengen zijn door:

- meer diepgang in de opleiding, onder andere door meer theorie te geven die is toegesneden op de toekomstige beroepspraktijk;
- meer evenwicht tussen de verschillende elementen in de opleidingen (kennis, vaardigheden en houding) en een grotere afwisseling in werkvormen;
- meer structuur voor de deelnemers.

In het licht van de aanpassingen die de opleidingen inmiddels hebben doorgevoerd onder invloed van de gehouden evaluaties, ziet de inspectie aanwijzingen dat competentiegericht opleiden zich ontwikkelt in de richting van een nieuw evenwicht. Deze uitkomsten zijn ook in lijn met eerder verricht onderzoek³.

De slinger lijkt dus weer terug te gaan: van veel zelfstandig leren naar een mix van zelfstandig leren en meer structuur. Als de nieuwe opleidingen hier bewust mee aan de slag gaan, is er sprake van onderwijs van goede kwaliteit. De deelnemers die betrokken zijn bij het kwalitatieve onderzoek wensen in grote meerderheid meer structuur, een aaneengesloten rooster en voldoende afwisseling in de werkvormen. Vrijwel geen van hen wil echter terug naar de situatie waarin voornamelijk klassikaal wordt lesgegeven. Grotere zelfstandigheid en grotere arbeidsnabijheid zijn voor hen winstpunten die niet verloren moeten gaan.

Aandachtspunten voor de komende tijd

Bij de doorontwikkeling van de competentiegerichte opleidingen is het van belang dat opleidingen die starten met de vernieuwing, leren van de ervaringen van opleidingen die al een paar jaar experimenteerervaring hebben.

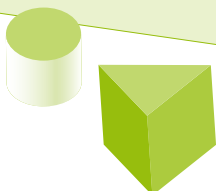
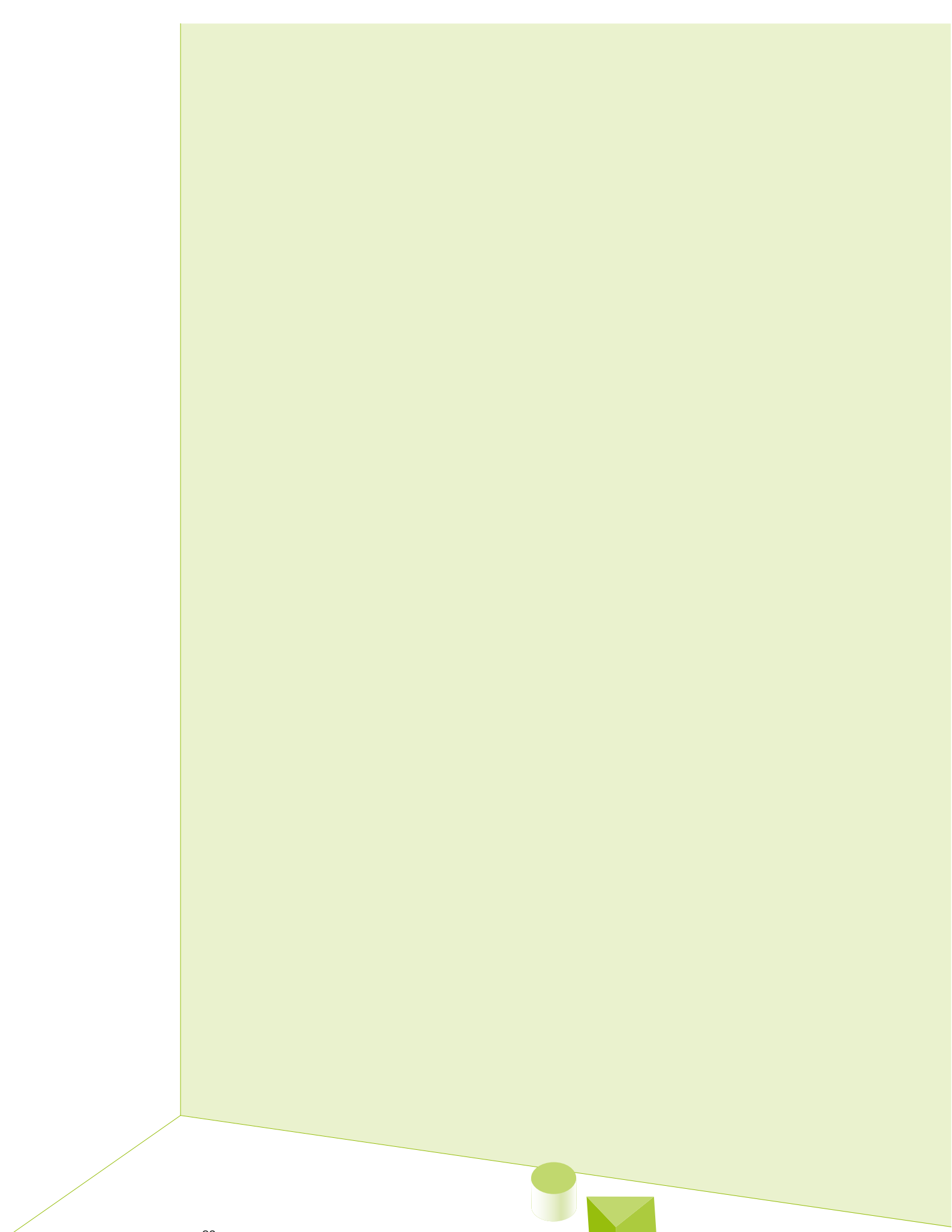
Op grond van de resultaten van dit onderzoek, gaat het daarbij in elk geval om de volgende beoordelingspunten:

- De aanwezigheid van resultaatgerichte en operationele invoeringsplannen bij de invoering van de vernieuwingen. Zoals aangegeven, zijn veel opleidingen 'werkendeweg' van start gegaan.
- Dat heeft in een aantal gevallen tot veel onrust onder deelnemers geleid, en soms ook onder docenten en betrokken bedrijven. Een meer planmatige vernieuwing, met heldere communicatie over tijdstippen en inhoud van de veranderingen, kan deze onrust in elk geval verminderen. Bovendien is dan duidelijk waarover geëvalueerd kan worden en waarover verantwoording moet worden afgelegd. Het instellingsmanagement heeft hierbij een belangrijke sturende en voorwaardenscheppende rol.

³ 'Zie o.a. 'de balansschool' Keesie 2007: 'Een school waarin balans is tussen theorie en praktijk; tussen klassikaal onderwijs en projecten, tussen achter de computer zitten en in het bedrijfsleven bezig, tussen vrijheid en stabiliteit, tussen structuur en flexibiliteit'.

- Aandacht voor de kwaliteit en bruikbaarheid van de kwalificatiedossiers bij het proces van omzetting naar een competentiegerichte opleiding in de situatie waarin met het nieuwe format gewerkt gaat worden.
- De mate waarin vanaf de start van de opleiding een gedeelde visie in de instelling aanwezig is op de plaats van het theorieonderwijs en de algemene vakken. Deze visie dient vertaald te (kunnen) worden in een evenwichtig onderwijsaanbod voor wat betreft de verhouding tussen theoretische bagage en praktijkgerichtheid. Deze visie dient zich te vertalen in gedifferentieerd onderwijs, ook in de gehanteerde werkvormen; waarbij ook voor de snellere deelnemers aantrekkelijk onderwijs wordt geboden.
- De opstelling van een urgentieprogramma voor de competentieontwikkeling van docenten. Docenten geven aan vooral behoefte te hebben aan aandacht voor hun eigen competentieontwikkeling:
 - concreet en doelgericht kunnen omgaan met de verschillende rollen in kennisoverdracht, coaching en begeleiding;
 - het hanteren van nieuwe systematieken van beoordelingen, zoals portfolio's en proeven van bekwaamheid; daarbij inbegrepen dat opleidingsteams niet uit medewerkers hoeven te bestaan die in alles even goed zijn;
 - kennis over het actuele beroepenveld.
- Het organiseren van tijd voor docenten om zich de verschillende competenties eigen te maken, is een belangrijke randvoorwaarde. Naast de wens van docenten om meer te leren van elkaar (ook over de grenzen van de eigen instelling heen) kan ook gericht worden geleerd door intervisie en bezoek van scholen die al iets langer bezig zijn met competentiegericht onderwijs.
- De ontwikkeling van een actieprogramma, gericht op de relaties met het bedrijfsleven. Om te beginnen goede voorlichting over de verwachtingen over competentiegericht onderwijs die leven bij zowel het onderwijs als bij bedrijven. Hierover moeten afspraken worden gemaakt tussen de instellingen en de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Ten tweede is de dialoog met het regionale bedrijfsleven over inhoud en eisen aan praktijkleren essentieel om de, in potentie, positieve ontwikkeling te stimuleren. De mogelijkheden die binnen het bedrijfsleven bestaan en andere vormen van de organisatie van praktijkleren (onder andere door simulatie, gezamenlijk werkgeverschap) moeten hierbij stevig worden verkend en afgewogen.
- Een impuls voor de ontwikkeling van leerlingvolgsystemen. Zoals al is aangegeven, lijkt de voortgangsregistratie en de begeleiding van deelnemers in de competentiegerichte opleidingen verbeterd. Toch dreigen veel opleidingen of docenten op dit vlak het wiel opnieuw uit te vinden. Hierdoor gaat veel tijd en geld verloren. Afspraken en handhaving van deze afspraken op instellingsniveau en/of op het niveau van de vernieuwingsclusters zijn gewenst.

- Afstemming met het vmbo en (met name) het hbo in de regio. Het mbo is een 'linking pin' tussen deze twee onderwijssectoren en met de arbeidsmarkt. Met name de afstemming met het hbo komt nog onvoldoende van de grond, maar ook de inhoudelijke afstemming met het vmbo heeft een impuls. Voor deelnemers is het essentieel dat de vernieuwingen in vmbo, mbo en hbo goed op elkaar worden afgestemd, zodat zij die dat willen en kunnen, zonder veel problemen hun studieloopbaan kunnen starten in het vmbo, voortzetten in het mbo en afronden in het hbo.
- Meer gerichte aandacht voor maatwerk en flexibiliteit in de opleidingen. Dit is nog onvoldoende van de grond gekomen in deze periode van vernieuwing. Om de opleidingen voor alle groepen deelnemers aantrekkelijker te maken, is een concrete impuls hierop noodzakelijk.
- Een stabiel landelijk kader van de kant van de overheid. In dit onderzoek hebben veel respondenten gewezen op de elkaar snel opvolgende veranderingen (bijvoorbeeld in de kwalificatiedossiers), op overregulering op details, ten aanzien van bijvoorbeeld de examinering en op strikte wet- en regelgeving (bijvoorbeeld ten aanzien van crebonummers) die zich niet altijd verhoudt tot competentiegericht onderwijs.



4 Kwantitatief onderzoek

4.1 Vertaalslag kwalificatieprofiel naar de competentiegerichte opleiding, inleiding

Competentiegerichte opleidingen veronderstellen vier kernelementen:

- integratie van kennis, houding en vaardigheden;
- een handelingsgeoriënteerde aanpak (beroep of beroepsdomein centraal);
- individugericht;
- ontwikkelingsgericht (voorbereidend op loopbaan en leer- en burgerschapscompetenties).

Verwacht mag worden dat opleidingen die experimenteren, op een nieuwe manier aan de slag gaan om dergelijke competenties bij deelnemers te ontwikkelen. En dat zij de onderwijsorganisatie en werkvormen daarop inrichten.

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten van het kwantitatieve onderzoek onder de experimentele opleidingen gepresenteerd⁴. Alle tabellen geven de gegeven antwoorden in percentages weer.

Achtereenvolgens komen aan de orde: het primaire proces (paragraaf 4.2), de randvoorwaarden waaronder gewerkt wordt (paragraaf 4.3), de relatie met externe stakeholders (paragraaf 4.4), gestelde doelen en mogelijke resultaten (paragraaf 4.5).

4.2 Het primaire proces

De inhoud van de experimentele opleidingen

Tabel 4.2a geeft een overzicht van de meest bepalende factoren voor de inhoud van de nieuwe opleiding. Bij verreweg de meeste opleidingen is, volgens de contactpersonen, het bestaande kwalificatiedossier sterk bepalend geweest voor de inhoud van de experimentele opleidingen. In iets mindere mate hebben daarnaast de eigen inzichten van de betreffende opleiding en de inhoud van het toekomstige nieuwe format van het kwalificatieprofiel de koers bepaald.

De respondenten gaven aan dat (aansluiting bij) het kwalificatiedossier wordt gezien als een belangrijke waarborg om te verantwoorden dat de inhoud en het niveau van de opleidingen aan de gestelde eisen voldoen.

Minder dan een derde van de opleidingen liet zich ook leiden door de wensen en behoeften van het regionale bedrijfsleven of de aansluiting op het vmbo of het hbo. De wensen en behoeften van individuele deelnemers waren evenmin een centraal ijkpunt: drie van de tien opleidingen vonden dit een belangrijke factor voor het programmeren van de nieuwe opleiding.

⁴ Een integrale weergave van de resultaten van het kwantitatieve onderzoek is opgenomen in een apart werkdocument

Voor de nabije toekomst verwacht men verschuivingen in de oriëntatie, in de vorm van een grotere invloed van het bedrijfsleven en het vmbo en hbo op de inhoud van de aangeboden opleidingen. Bijna twee derde van de contactpersonen geeft aan dat in de nabije toekomst het regionale bedrijfsleven aan belang zal winnen bij de bepaling van de inhoud van de opleidingen en een bijna even groot aandeel verwacht een grotere invloed van de wensen en behoeften van individuele deelnemers.

Tabel 4.2a: Wat was bepalend voor de inhoud van de opleiding? (per kolom drie hoogste percentages gemarkeerd)

De inhoud van de experimentele opleiding wordt tot nu toe in feite bepaald door:	(=niet of nauwelijks)	(= in beperkte mate)	(= in tamelijk of zeer grote mate)	N (=100 procent)
het voor de opleiding bestaande (goedgekeurde) kwalificatiedossier	3	11	86	410
eigen inzichten van de opleiding en/of de instelling	2	22	76	412
het (toekomstige) kwalificatiedossier voor de opleiding volgens het nieuwe format	14	17	68	403
de inhoud van oude, al langer bestaande opleiding(en)	21	37	40	411
de wensen/behoeften van het regionale bedrijfsleven	27	42	32	411
aansluiting op vervolgoopleidingen in de regio, zoals hbo	34	36	30	403
de wensen/behoeften van individuele deelnemers	20	51	29	411
aansluiting op toeleverende scholen in de regio, zoals vmbo	30	47	22	404
Anders	59	15	26	134

Vormgeving van de experimentele opleidingen

Hoe hebben de opleidingen vorm gegeven aan de beoogde integratie van kennis, houdingen en vaardigheden, aan een grotere handelingsoriëntatie, aan een meer individuerichte aanpak? Zes van de tien opleidingen geeft aan dat sinds de start in grote mate onderwijskundige en/of pedagogische didactische vernieuwingen zijn doorgevoerd. Wat is de verhouding tussen aangeboden leerstof enerzijds (lessen, projecten in een groep en opdrachten) en meer zelfwerkzaamheid anderzijds (individueel projectwerk, individueel werken in open leercentrum of computerlokaal, persoonlijke instructie en zelfstandig leren)?

50 tot 60 procent van de scholen besteedt ten minste vijf uur per week aan klassikaal lesgeven, aan groepsgewijs werken aan projecten en aan praktijkopdrachten buiten de beroepspraktijkvorming. Een kwart tot een vijfde van de scholen trekt meer dan tien uur per week uit voor zowel lessen als projecten.

De meerderheid van alle opleidingen roostert daarentegen minder dan vijf uur per week in voor elk van de op zelfwerkzaamheid gerichte opleidingselementen.

Respondenten verwachten geen grote veranderingen wat betreft de inzet aan tijd aan de diversiteit van werkvormen binnen de experimentele opleidingen; wel verwacht ongeveer een derde dat er in de toekomst minder plaats zal zijn voor klassikaal lesgeven.

Tabel 4.2b: Bestede opleidingstijd aan verschillende werkvormen, met uitzondering van bpv (per kolom drie hoogste percentages gemarkeerd)

	meer dan 10 uur	5-10 uur	minder dan 5 uur	weet niet	N (=100 procent)
<i>Aanbod en opdrachten</i>					
klassikaal lesgeven door docenten	27	34	34	4	377
groepsgewijs werken aan projecten	14	43	35	8	369
praktijkopdrachten uitvoeren (buiten het kader van de bpv)	19	37	36	8	363
<i>Meer individuele zelfwerkzaamheid</i>					
individueel werken aan projecten	10	33	51	7	366
werken in een open leercentrum/computerlokaal	9	28	55	8	359
persoonlijke instructie door docenten	7	30	57	7	376
zelfstandig leren, zelfstudie onder schooltijd	4	22	64	10	364

Een meer individugerichte aanpak zou met zich meebrengen dat er voor individuele deelnemers meer flexibiliteit bestaat om de opleiding in kortere of langere tijd af te ronden, gegeven beginqualificatie en prestaties. Van flexibiliteit of maatwerk in het opleidingsaanbod lijkt bij veel opleidingen echter nog geen sprake. Een kwart van de opleidingen biedt (meer dan twee keer per jaar) flexibele instroom- en uitstroommomenten aan. Bij een derde van de opleidingen zijn de leer- en ontwikkelingsvragen van deelnemers niet of nauwelijks uitgangspunt van de opleiding. Wel gebruikt de helft van de opleidingen leervormen die zijn aangepast aan de capaciteiten van de deelnemer. Contactpersonen geven aan dat de vormgeving van het primaire leerproces van de opleidingen sterk afgestemd is op de vereiste leerinhouden (81procent), en nog veel minder op het leveren van individueel maatwerk.

Opleidingen die in 2004 zijn gestart, kennen relatief vaker flexibele in- en uitstroommomenten, zoals tabel 4.2c laat zien.

Tabel 4.2c: Aanbod van opleidingen wat betreft flexibele in- en uitstroom, naar cursusjaar waarin de experimentele opleiding gestart is in percentages

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	totaal
<i>Aspecten:</i>				
de opleiding heeft flexibele instroommomenten meer dan twee keer per jaar	37	35	22	29
de opleiding heeft flexibele uitstroommomenten meer dan twee keer per jaar	32	32	22	27

Bij veruit de meeste opleidingen wordt de contacttijd van onderwijspersoneel met deelnemers in grote mate structureel (in)geregeld met behulp van roosters. Respondenten melden dat de studievoortgang van deelnemers - met behulp van ICT - bij de meeste opleidingen systematisch wordt geregistreerd.

Daarnaast wordt ICT het minste ingezet voor het aanbieden van individuele leertrajecten: een kwart van de opleidingen doet dat in grote mate. Het gebruik van ICT voor communicatie tussen leerlingen en docenten en voor het stimuleren van realistische leeromgevingen verschilt sterk tussen de opleidingen; een deel doet het wel (39 procent, respectievelijk 29 procent), een deel in beperkte mate en een ander deel van de opleidingen nauwelijks of niet.

Een voortgangsrapport van de deelnemers is bij de helft van de opleidingen een waarborg dat voldoende vakinhoudelijke- en basiskennis is opgedaan.

Daarnaast melden veel opleidingen andere instrumenten om te waarborgen dat voldoende kennis is overgedragen: een gedegen voorbereiding op de bpv op de school (79 procent), een proeve van bekwaamheid aan het einde van de opleiding (69 procent), frequente toetsing van vakinhoudelijke kennis (65 procent) en basis kennis (53 procent). De helft van de opleidingen blijkt (ook) beroepsoverstijgende competenties aan te bieden, zoals in de vorm van Nederlandse taal, moderne vreemde talen en burgerschapscompetenties.

Arbeidsnabijheid en praktijkleren

Arbeidsnabijheid en leren in en door de praktijk zijn twee elementen waarmee competentiegericht opleiden zijn doelstellingen dichterbij moet kunnen brengen. De minimale omvang van het leren in de praktijk is wettelijk vastgelegd via bepalingen over de beroepspraktijkvormgeving (bpv). De omvang en organisatie verschilt voor de beroepsopleidende (bol) en de beroepsbegeleidende (bbl) leerweg.

Aan de opleidingen is gevraagd welke vormen van arbeidsnabijheid en (beroeps) praktijk ze naast deze bpv organiseren.

Praktijkleren buiten en naast de bpv

Een groot aantal opleidingen meldt dat het bedrijfsleven bij het praktijkleren wordt betrokken, doordat deelnemers van de experimentele opleidingen werken aan reële opdrachten, hetzij in de school of in een simulatiebedrijf, hetzij - in mindere mate - in de bedrijven.

De vorm die het vaakst voorkomt, is dat de opleiding gebruik maakt van gastlessen door functionarissen uit het bedrijfsleven: dit gebeurt 82 procent van de opleidingen, maar beslaat echter een beperkt deel van de opleidingstijd.

De opdrachten worden het meest aangestuurd vanuit de opleiding (45 procent) of door de opleiding in samenspraak met het bedrijf (38 procent). Sturing alleen vanuit het bedrijf of door de deelnemer zelf komt beduidend minder vaak voor.

De meeste opleidingen zeggen het niveau en de inhoud van deze opdrachten voor bedrijven te bewaken. 60 procent van de opleidingen waarborgt het niveau en inhoud van deze opdrachten door deze meestal te toetsen aan het kwalificatiedossier en aan het onderwijsplan van de opleiding. De helft van de opleidingen toetst de opdrachten ook aan de inhoud en het niveau van bpv-opdrachten. Veruit de minderheid van de opleidingen neemt iedere opdracht aan of toetst opdrachten op 'face value'.

Contactpersonen verwachten dat de komende jaren het aandeel van praktijkleren buiten de reguliere bpv en het belang van de rol die het bedrijfsleven daarin speelt zal toenemen door verhoging van het aantal gastlessen en meer opdrachten vanuit bedrijven.

Praktijkleren via de bpv

Uit tabel 4.2d komt een gemengd beeld naar voren van de kwaliteit van de bpv en van de samenwerking tussen opleiding en bedrijven bij de bpv.

In de opvatting van de contactpersonen zijn bedrijven nog onvoldoende bekend met het competentiegericht onderwijs in het algemeen en met de doelen van hun opleiding in het bijzonder.

Ruim de helft vindt dat hun opleiding de bedrijven voldoende over deze zaken informeert, bij de overige laat dat in meer of mindere mate te wensen over.

De begeleiding in de bpv wordt door veel contactpersonen als problematisch geïdentificeerd. Daarbij hebben zij het meer over de begeleiding vanuit de leerbedrijven en minder vaak over de begeleiding vanuit de opleiding. Slechts een kwart van de contactpersonen meent dat de kwaliteit van de begeleiding en de tijd die door het leerbedrijf in de begeleiding wordt gestoken toereikend genoemd kan worden. Daarbij moet bedacht worden dat de rol van het leerbedrijf bij de beoordeling van de leervorderingen van de deelnemers in de bpv bij de helft van de opleidingen even groot is als die van de opleiding.

De contactpersonen oordelen positiever over de bijdrage van de opleiding aan de kwaliteit van praktijkleren. Ongeveer de helft meent dat de opleiding voldoende presteert op drie terreinen: de kwaliteit van de begeleiding, de tijd die door de opleiding in de bpv-begeleiding wordt gestoken, en als laatste punt de aansluiting tussen het leren op school en het praktijkleren. Ook vinden de contactpersonen dat de wijze waarop over bpv-ervaringen wordt gereflecteerd en gesproken met docenten op de opleiding voldoet.

De beschikbaarheid van bpv-plaatsen is bij een minderheid van de opleidingen problematisch. Bpv-plaatsen zijn in mindere mate toereikend bij de opleidingen in de clusters Mobiliteit (33 procent), Zorg en Welzijn (50 procent), Economie (50 procent) en de AKA-opleidingen (56 procent).

De aansturing van praktijkopdrachten zou bij uitstek een gezamenlijke verantwoordelijkheid van bedrijfsleven en opleidingen moeten zijn, als vorm van arbeidsnabijheid in het onderwijs. Contactpersonen melden niettemin dat de leeropdrachten in de bpv en de opdrachten buiten de bpv grotendeels worden aangestuurd door de opleiding zelf en in iets mindere mate in samenspraak met het bedrijf of de drie betrokken partijen (opleiding, bedrijf en deelnemer). Het gebeurt verhoudingsgewijs weinig dat deelnemers daar zelf invloed op hebben, of dat de aansturing direct vanuit de leerbedrijven plaatsvindt. Men verwacht wel dat het formuleren van de leeropdracht in de toekomst meer dan nu in samenspraak met betrokken partijen zal plaatsvinden. Daarentegen verwacht men niet dat deelnemers een belangrijker rol zullen krijgen bij het formuleren van leeropdrachten, noch buiten, noch binnen de bpv.

Tabel 4.2d: Kwaliteit praktijkleren via bpv (per kolom twee hoogste percentages gemarkeerd)

	is niet toereikend	wisselt sterk	is toereikend	N (=100%)
beschikbaarheid van bpv-plaatsen	13	20	67	369
het reflecteren op en doorspreken van bpv-ervaringen met docenten van school	12	35	53	364
de tijd die door de opleiding in de bpv-begeleiding wordt gestoken	20	28	52	369
de kwaliteit van de begeleiding van de deelnemer in de bpv door de opleiding	6	43	51	369
de aansluiting van het leren op school en in de praktijk	7	44	49	365
de kwaliteit van de begeleiding van de deelnemer door het leerbedrijf	7	65	28	369
de tijd die door het leerbedrijf in begeleiding wordt gestoken	9	68	23	368
de bekendheid van leerbedrijven met de doelen van de experimentele opleiding	28	55	17	370
de bekendheid van leerbedrijven met het competentiegerichte onderwijs in het algemeen	25	62	14	367

Verschillende vormen van praktijkleren worden verhoudingsgewijs vaker gebruikt in opleidingen die in 2004 zijn gestart.

Tabel 4.2e: Vormen van praktijkleren waarvan opleidingen buiten de reguliere bpv gebruik maken, naar cursusjaar waarin de experimentele opleiding gestart is in percentages (per kolom vier hoogste percentages gemarkeerd)

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	totaal
de opleiding maakt gebruik van gastlessen door functionarissen uit bedrijven	87	83	78	82
deelnemers werken m.b.v. simulaties op school of in een simulatiebedrijf	76	66	65	68
deelnemers werken aan opdrachten voor bedrijven en werken daar grotendeels in de school aan	71	60	52	60
deelnemers werken aan opdrachten voor bedrijven en werken daar grotendeels in bedrijven aan	65	59	48	56
deelnemers werken in een bedrijf van de school	51	40	32	39
deelnemers werken in een zogenaamde minionderneming	28	20	16	21
de opleiding maakt gebruik van andere vormen van praktijkleren buiten de reguliere bpv	45	52	39	46

Tabel 4.2f laat zien dat opleidingen die in 2006 zijn gestart beter scoren op organisatorische afstemming over de inhoud van de opleiding en de bpv en op het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in de opleiding dan opleidingen die in 2004 zijn gestart.

Tabel 4.2f: Samenwerking met het regionale bedrijfsleven, naar cursusjaar waarin de experimentele opleiding gestart is in percentages

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	totaal
<i>Samenwerkingsaspecten:</i>				
Bij de zorg voor een goede persoonlijke begeleiding van deelnemers in de bpv	67	66	76	71
Bij de match van vraag naar en aanbod van bpv-plaatsen	60	64	70	66
Bij de zorg voor een goede vakinhoudelijke begeleiding van deelnemers in de bpv	58	60	71	64
Bij de afstemming over de inhoud van de opleiding en de bpv	49	47	56	51
Bij de organisatorische afstemming van het schooldeel en het praktijkdeel van de opleiding	42	44	57	49
Bij het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in de opleiding	28	35	43	37
Bij het ontwerpen van leeropdrachten voor deelnemers	29	28	38	32
Bij het ontwerp en/of de (verdere) ontwikkeling van het opleidingsprogramma	28	21	36	28
Bij het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in het bedrijf	11	18	22	18

Begeleiding van deelnemers

De begeleiding van de deelnemers is een belangrijk aspect in het competentiegericht onderwijs. In het voorgaande is gewezen op de begeleiding in de bpv die door nogal wat contactpersonen als problematisch wordt ervaren, vooral de begeleiding vanuit het bedrijf, maar ook vanuit de opleiding.

Waar het de begeleiding in de totale opleiding betreft, kan het volgende gesteld worden. Bijna twee derde van de contactpersonen van de experimentele opleidingen (63 procent) vindt de begeleiding van deelnemers bij de studie over het algemeen goed. Vooral de contactpersonen van de opleidingen van niveau één vinden deze begeleiding (heel) goed (85 procent).

In het onderzoek is gevraagd hoe vaak bepaalde begeleidingsaspecten in de opleiding aandacht krijgen. Er is volgens de contactpersonen vaak veel structurele aandacht voor de begeleiding van de deelnemers: in 70 procent van de opleidingen wordt er wekelijks dan wel maandelijks zicht gehouden op de ontwikkeling van de individuele deelnemer door structurele vakinhoudelijke begeleiding en/of door persoonlijke begeleiding van deelnemers.

Ongeveer de helft van de opleidingen houdt wekelijks tot maandelijks zicht op de ontwikkeling van de individuele deelnemer door structurele loopbaanbegeleiding en door het voeren van gesprekken met deelnemers waarbij het reflecteren op het eigen leerproces centraal staat.

Beoordelen en examineren

De reacties van de contactpersonen over beoordeling en het bijhouden van de leerresultaten van deelnemers leveren een redelijk positief beeld op. Veelal worden de leerresultaten per opleidingsperiode (45 procent) of maandelijks (20 procent) bijgehouden. Wekelijks wordt door 10 procent genoemd. De helft van de opleidingen maakt bij de beoordeling gebruik van nieuwe vormen van beoordelen: proeven van bekwaamheid, portfolio en assessments.

Tabel 4.2g laat zien dat opleidingen die in 2006 zijn gestart verhoudingsgewijs meer schriftelijk toetsen wordt dan de 'oudere' opleidingen.

Tabel 4.2g: Op welke manier worden de inhoud en het niveau van de leerresultaten vastgesteld?⁵ naar cursusjaar waarin de experimentele opleiding gestart is in percentages (per kolom vier hoogste percentages gemarkeerd)

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	totaal
via proeven van bekwaamheid	61	59	56	57
via portfolio en/of assessments	58	54	41	48
via individuele beoordeling van werkstukken	40	37	37	36
via schriftelijke toetsing	24	26	40	30
via eindgesprekken	25	38	27	30
via groepsbeoordeling van werkstukken	9	11	13	11
via mondelinge tentamens	2	3		4
de deelnemer bepaalt zelf of en aan welke competenties is voldaan en wat hij nog moet leren	4	4	1	3

Bij de beoordeling van leerresultaten baseert men zich hoofdzakelijk op de volgende bronnen:

- de in (de vertaling van) het *kwalificatiedossier* van de opleiding beschreven competenties (87 procent);
- de ervaringen van functionarissen in het *leerbedrijf* met de deelnemer en diens vorderingen (76 procent);
- de ervaringen van *docenten* met de deelnemer en zijn vorderingen (72 procent);
- een schematisch *overzicht van vereiste competenties* dat aan het begin door de opleiding is vastgesteld (73 procent).

Borging van de resultaten wordt vooral georganiseerd door terugkoppeling met het kwalificatiedossier en via de examens waarvan de kwaliteit wordt beoordeeld door KCE. 60 procent van de contactpersonen meldt daarbij dat het kwalificatiedossier ook al bepalend was bij het ontwerpen van de opleiding.

De helft van de opleidingen zegt regelmatig (minimaal jaarlijks) de inhoud en het niveau van leeropdrachten te controleren aan de hand van het kwalificatiedossier.

4.3 Randvoorwaarden en ondersteunende processen

De organisatie van het primaire proces

Uit tabel 4.3a komt het volgende beeld naar voren.

Uitval van lessen wordt vrijwel nergens als een probleem gezien. Bedacht moet worden dat klassikaal gegeven lessen slechts een (beperkt) deel van de tijdsbesteding in de opleidingen beslaat. Uit de antwoorden valt niet af te leiden hoe het staat met uitval binnen de totale opleidingsprogramma's.

Kolom 1 en 2 laten zien dat vooral de voorlichting aan deelnemers tot de zwakkere punten hoort.

⁵ Indien meerdere vormen vóórkomen is contactpersonen gevraagd alléén de drie belangrijkste te noemen.

Dat betreft zowel de voorlichting van deelnemers over het experimentele karakter van de opleiding als het overbrengen van een duidelijk beeld over eisen waaraan deelnemers moeten voldoen om een diploma te halen.

Gematigd tevreden zijn de contactpersonen (zie de relatief hoge scores in kolom 2) met name over de mate waarin deelnemers weten hoe lessen worden ingevuld en hoe het studiejaar er als geheel uitziet. Hetzelfde oordeel geldt voor de wisselwerking tussen docenten en deelnemers: het stellen van duidelijke eisen aan deelnemers vanuit de docenten en eveneens de mate waarin deelnemers worden uitgedaagd te leren. Contactpersonen geven aan dat deelnemers wel problemen ondervinden met het experimentele karakter van de opleidingen.

Nadere analyse op deze punten toont - volgens de antwoorden van de contactpersonen - verschillen tussen opleidingen. In vergelijking met andere clusters:

- beschikken deelnemers van de opleidingen in het cluster Media, Communicatie en Informatie in mindere mate over voldoende studiemateriaal;
- weten deelnemers van de opleidingen uit de clusters Zorg en Welzijn, Mobiliteit, Horeca, Toerisme en Voeding, Sport en Bewegen minder goed wat er in het studiejaar zal gebeuren;
- is het met name deelnemers van niveau één en de opleidingen AKA, Handel en Commerciële dienstverlening en ICT duidelijk aan welke eisen zij moeten voldoen om een diploma te behalen;
- lijken de opleidingen Handel en Commerciële dienstverlening deelnemers het vaakste voorlichting te geven over het experimentele karakter van de opleiding, en doen opleidingen op niveau één dit minder vaak in vergelijking met andere opleidingen.

Het meest positief lijkt het beeld (zie hoogste scores in kolom drie) over:

- een heldere regeling waarin rechten van de deelnemer op een erkend diploma zijn vastgelegd (55 procent, maar dus ook in 45 procent van de gevallen niet als optimaal aangeduid);
- de beschikbaarheid van een rooster dat deelnemers helderheid biedt over wat er per dag van ze verwacht wordt (in precies de helft van alle opleidingen);
- de beschikbaarheid van voldoende studiemateriaal (in bijna een derde van de opleidingen);
- controle op vorderingen en aanwezigheid (22 procent).

Tabel 4.3a: De organisatie van het primaire proces (per kolom vier hoogste percentages gemarkeerd)

	(niet of in beperkte mate)	(in redelijke mate)	(in (zeer) grote mate)	N (=100%)
de opleiding heeft uitval van lessen	98	2	0	482
de rechten van een deelnemer op een erkend diploma zijn vastgelegd	7	37	55	462
deelnemers maken (ook) gebruik van instructies die worden aangeboden	13	60	26	480
deelnemers kunnen beschikken over voldoende studiemateriaal	14	57	29	480
de opleiding heeft voor deelnemers een rooster waaruit blijkt wat er per dag van ze verwacht wordt	16	34	50	483
de invulling van de lessen is voor de deelnemers helder	16	65	19	480
docenten stellen duidelijke eisen aan de deelnemers	18	63	19	477
deelnemers worden uitgedaagd om te leren	18	65	16	478
deelnemers weten wat er dit studiejaar zal gebeuren	19	64	17	478
docenten controleren of deelnemers voldoende basiskennis hebben dan wel deel moeten nemen aan instructies	24	53	22	478
de opleiding werkt volgens een bij aanvang afgesproken werkplan	27	55	17	482
de opleiding heeft voldoende aantrekkelijke faciliteiten om te kunnen leren	31	55	14	478
het is de deelnemers duidelijk aan welke eisen zij moeten voldoen om een diploma te behalen	34	53	14	478
deelnemers hebben een duidelijk beeld wat er van hen verwacht wordt	35	57	8	474
de opleiding beschikt over voldoende faciliteiten op ICT-gebied	37	46	17	476
deelnemers worden voorgelicht over het experimentele karakter van de opleiding	38	43	18	476

Opvallend is voorts dat maar één op de zes opleidingen met competentiegericht opleiden is gestart aan de hand van een werkplan dat bij het begin beschikbaar was. Bij één op de drie opleidingen was zo'n werkplan helemaal niet of maar beperkt beschikbaar toen men met de opleiding begon. Een uitgewerkt plan was maar in één van de veertien opleidingen beschikbaar.

Tabel 4.3b: Planmatige aanpak van de vernieuwing, naar cursusjaar waarin de experimentele opleiding gestart is in percentages

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	totaal
bij aanvang van de vernieuwing was er een uitgewerkt plan dat wordt uitgevoerd	5	4	12	7
bij aanvang van de vernieuwing was er een vastomlijnd plan op hoofdlijnen aan de hand waarvan werkendeweg op de werkvloer uitvoering aan de vernieuwing is gegeven	51	57	57	55
bij aanvang van de vernieuwing was er geen vastomlijnd plan, vernieuwing krijgt werkendeweg vorm	44	40	31	37

Visie binnen de instelling

Eén van de randvoorwaarden voor draagvlak binnen de instelling is het bestaan van een instellingsvisie op competentiegericht opleiden. De contactpersonen melden dat dit in drie van de vier opleidingen het geval is en dat deze visie veelal ook wordt uitgedragen.

Er is echter lang niet altijd sprake van een instellingsbrede, samenhangende en resultaatgerichte aanpak. Dat blijkt vooral uit (het gebrek aan) aansturing.

Nog niet de helft van de contactpersonen ondersteunt de stelling dat de leiding van de instelling de innovatieactiviteiten aanstuurt vanuit een instellingsbrede en integrale visie op het herontwerpproces.

Het komt er op neer dat bij een derde van de opleidingen in sterke mate sprake is van een uitgesproken visie binnen de instelling op competentiegericht onderwijs, die wordt uitgedragen én waarmee sturing wordt gegeven aan de innovatieactiviteiten in het herontwerpproces.

Personeel(-sbeleid)

Een fors deel van de bij de experimentele opleiding betrokken docenten is (nog) niet voldoende competent om goed in competentiegericht opleiding te functioneren, aldus de contactpersonen. In één op de drie opleidingen is in de ogen van de contactpersonen minder dan de helft van de bij de experimentele opleidingen betrokken docenten voldoende competent.

Men verwacht wel (58 procent is daar zeker van, 35 procent heeft twijfels) dat in de nabije toekomst steeds meer docenten voldoende competent zullen zijn.

De opleidingen melden grote problemen te hebben met de kwantitatieve personeelsvoorziening. Meer dan de helft van de opleidingen heeft volgens de contactpersonen niet voldoende onderwijspersoneel of ondersteunend personeel beschikbaar. Daar komt bij dat rollen, taken en vereiste competenties niet voor iedereen duidelijk omschreven zijn. Ook wordt gemeld dat de inhoudelijke eisen die aan personeel gesteld worden in de experimentele opleidingen niet altijd realistisch lijken.

De noodzaak van bijscholing wordt onderstreept. Volgens de contactpersonen ontbreekt het daarbij niet altijd aan mogelijkheden. In de helft van de gevallen wordt gemeld dat het personeel de mogelijkheid heeft om zich bij te scholen.

In zes van de tien opleidingen geeft men aan dat vanuit het management ook wordt gestimuleerd dat er wordt bijgeschoold. Maar het organiseren van systematische uitgebreide scholing en competentieontwikkeling voor al het personeel dat betrokken is bij de experimentele opleiding, is bij een minderheid van de opleidingen (40 procent) aan de orde.

Aan de contactpersonen zijn naast (bij)scholing nog een aantal andere maatregelen voorgesteld, die kunnen bijdragen aan versnelde competentieontwikkeling van het personeel. In tabel 4.3c staan ze in volgorde van belangrijkheid. Vooral uitwisseling (met andere experimentele opleidingen binnen de eigen instellingen en via stages van docenten elders) ziet men als competentieverhogend. Daarnaast wordt gepleit voor meer aandacht voor loopbaanontwikkeling, portfolio's en intervisie voor docenten.

Tabel 4.3c: Maatregelen, anders dan scholing, die competentieontwikkeling van het personeel (zouden) kunnen bevorderen

	%	N
ervaringsuitwisseling met andere experimentele opleidingen binnen de onderwijsinstelling	51	189
(meer) docentenstages	38	161
expliciete aandacht voor loopbaanontwikkeling van docenten	32	150
gaan werken met portfolio's voor docenten	30	132
werken met intervisietrajecten bij de experimentele opleidingen	26	254
andere maatregelen	11	55

Bedrijfsvoering en kwaliteitszorg

De ontwikkeling van experimentele opleidingen is in beperkte mate gepaard gegaan met veranderingen in de bedrijfsvoering. Veranderingen die het meest genoemd worden, zijn: het beschikbaar komen van gegevens over de aanwezigheid van deelnemers bij onderwijsactiviteiten (48 procent), gegevens over verzuim door deelnemers (52 procent) en over ziekteverzuim van personeel (53 procent). Meer dan de helft van de opleidingen zegt gebruik te maken van een kwaliteitszorgsysteem.

Eerder is al gemeld dat slechts één op de zes opleidingen werkt vanuit een uitgewerkt werkplan vanaf de start. De invoering van de vernieuwing gebeurt in de helft van de opleidingen vanuit een 'omlijnd plan op hoofdlijnen'; op basis daarvan wordt dan 'werkendeweg' op de werkvloer uitvoering aan de vernieuwing gegeven. De uitvoering verloopt bij een derde van de opleidingen zoals voorgenomen of gepland. Zes van de tien opleidingen worden de voornemens of plannen 'min of meer' uitgevoerd.

Een meerderheid van de opleidingen heeft in het laatste jaar de beschikking gekregen over extra of speciale financiële middelen (58 procent), personeel (61 procent) en organisatorische condities (66 procent). Toch is volgens de helft van de respondenten (sprekend voor de helft van alle opleidingen) het beschikbare budget niet toereikend.

Evalueren en monitoren van de voortgang

De voortgang van de experimentele opleidingen wordt bij de meeste instellingen gemonitord. De mate waarin en de wijze waarop dit gebeurt, is verschillend. Opleidingen die de vernieuwing van het onderwijs planmatiger hebben opgepakt, lijken ook vaker aandacht te hebben voor het monitoren van de voortgang van die vernieuwing: 39 procent van de opleidingen werkt met een (uitgewerkt of vastomlijnd) plan en zegt de vernieuwing intern veelvuldig te monitoren.

In tabel 4.3d geven we een overzicht van de frequentie waarin verschillende interne en externe stakeholders bij evaluaties betrokken worden.

De evaluaties op korte termijn (maandelijks) beperken zich vrijwel overal tot de interne stakeholders, waarbij betrokken docenten en management de hoofdrol spelen. Deelnemers wordt vaker eens per half jaar om hun opvatting en ervaringen gevraagd. Van de externe stakeholders zijn alleen bedrijven in de regio hier regelmatig betrokkene. De overige externe stakeholders (andere opleidingen en kenniscentra) worden 'wisselend' of helemaal niet geconsulteerd.

In het algemeen lijkt een regelmatige evaluatie en monitoring zich sterk te beperken tot de direct betrokken professionals binnen de opleidingen.

Tabel 4.3d: Betrokkenheid interne en externe stakeholders bij evaluaties (per kolom vier hoogste percentages gemarkeerd)

	maandelijks	halfjaarlijks	jaarlijks	wisselend	niet	N(=100%)
<i>Interne evaluaties bij:</i>						
betrokken docenten	37	25	15	20	1	358
management	31	27	15	24	4	353
deelnemers	19	35	20	24	3	357
ondersteunend personeel	18	18	13	29	22	346
<i>Externe evaluaties bij:</i>						
bedrijven in de regio	5	28	24	28	16	
Kenniscentra	6	19	12	35	27	345
mbo	3	12	13	32	40	339
ander onderwijs in de regio	2	6	6	21	64	294
hbo	1	8	12	20	59	327
anderen	4	8	4	12	73	51

Bij driekwart van de opleidingen hebben evaluaties ook daadwerkelijk geleid tot aanpassing van de experimentele opleiding. Het ging hier voornamelijk om het aanbrenge van meer variatie in werkvormen en om een betere afstemming tussen het schooldeel en praktijkdeel van de opleiding.

De opleidingen informeren vooral intern binnen de opleiding de medewerkers en deelnemers over doelen, vorderingen en resultaten van de experimentele opleiding. De frequentie waarin dat gebeurt, verschilt echter nogal.

Opleidingen die recent zijn gestart, maken meer werk van het informeren van stakeholders (medewerkers en deelnemers en in mindere mate het regionale bedrijfsleven) dan opleidingen die eerder zijn gestart.

Tabel 4.3e: Opleidingen die maandelijks anderen informeren over doelen, vorderingen en resultaten van de experimentele opleiding, naar cursusjaar waarin de experimentele opleiding gestart is in percentages

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	totaal
medewerkers	21	27	44	32
deelnemers	16	15	32	22
regionaal bedrijfsleven	0	4	9	5
vmbo	2	2	6	3
kenniscentra	3	8	6	6
hbo	0	4	1	2
praktijkonderwijs	0	3	2	2
gemeente	2	3	1	2
CWI	2	2	1	1
havo/vwo	0	2	0	1

Ten aanzien van de uiteindelijke doelstellingen van de opleidingen (een grotere arbeidsnabijheid, meer motivatie en minder uitval onder deelnemers) zijn eerste indicaties aangetroffen die hoopvol stemmen. Dat is vooral te zien bij opleidingen die al langer dan een jaar bezig zijn.

4.4 De opleiding in relatie met de stakeholders in de regio

Samenwerking met het regionale bedrijfsleven

In tabel 4.4a geven we een overzicht van de mate van samenwerking met het regionale bedrijfsleven en de daarbij behorende aspecten.

Concrete samenwerking komt het meest voor op het gebied van de praktijk van onderwijsactiviteiten: het zorgen voor een goede persoonlijke begeleiding van deelnemers in de bpv (zeven van de tien opleidingen), bij het beoordelen van de leervorderingen van deelnemers (71 procent), bij de match van vraag naar en aanbod van bpv-plaatsen (66 procent) en het zorgen voor een goede vakinhoudelijk begeleiding van deelnemers in de bpv (64 procent).

Grofweg de helft van de opleidingen heeft een samenwerking georganiseerd waarbij inhoudelijke en organisatorische afstemming tussen opleiding en praktijk (bpv) aan de orde is.

Een derde of minder van de opleidingen werkt samen op een breder terrein: het ontwerpen van leeropdrachten en opleidingsprogramma's, het uitwisselen van informatie op het vlak van voor bedrijven belangwekkende innovatie. Eén op de tien opleidingen werkt samen met het bedrijfsleven bij de uitwisseling van personeel.

Tabel 4.4a: Samenwerking met het regionale bedrijfsleven op verschillende aspecten (per kolom vier hoogste percentages gemarkeerd)

	ja	een beetje	nee	N (=100%)
bij de zorg voor een goede persoonlijke begeleiding van deelnemers in de bpv	71	25	4	357
bij het beoordelen van de leervorderingen van deelnemers	71	22	7	363
bij de match van vraag naar en aanbod van bpv-plaatsen	66	23	12	363
bij de zorg voor een goede vakinhoudelijke begeleiding van deelnemers in de bpv	64	29	7	364
bij de afstemming over de inhoud van de opleiding en de bpv	51	38	11	355
bij de organisatorische afstemming van het schooldeel en het praktijkdeel van de opleiding	49	30	21	358
bij het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in de opleiding	37	41	22	353
bij het ontwerpen van leeropdrachten voor deelnemers	32	39	29	362
bij het ontwerp en/of de (verdere) ontwikkeling van het opleidingsprogramma	28	45	27	360
bij het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in het bedrijf	18	32	50	351
bij het onderling uitwisselen van personeel	10	22	68	356

Samenwerking met andere onderwijsinstellingen

De opleidingen blijken nog niet intensief ingezet te hebben op een sterkere samenwerking met andere onderwijsinstellingen in de regio. Concrete samenwerking met de onderwijsinstelling in de regio is het meest intensief met het vmbo (zie tabel 4.4b).

Met het hbo is de samenwerking op de verschillende terreinen aanzienlijk minder, terwijl 45 procent van de opleidingen uit het onderzoek een niveau vier opleiding betreft. Het lijkt alsof de aandacht meer op de instroom dan op de mogelijke doorstroom/uitstroom is gericht.

De opleidingen die als eerste - in 2004/2005 - zijn gestart, lijken inmiddels meer werk te hebben gemaakt van de samenwerking met het vmbo en het hbo dan de recenter gestarte opleidingen.

De samenwerking met andere onderwijsinstellingen in de regio wordt bij de meeste opleidingen met name ingevuld met voorlichtingsactiviteiten bij vmbo-instellingen en het tegengaan van voortijdig schoolverlaten. Eén op de drie scholen heeft ook contacten met vmbo scholen over de prestaties van vmbo leerlingen die naar het mbo zijn doorgestroomd.

Veel minder aandacht is er nog voor de doorstroming naar het hbo en de resultaten die daarbij behaald worden.

Tabel 4.4b: Samenwerking met vmbo en hbo (per kolom vier hoogste percentages gemarkeerd)

	ja	min of meer	nee	N (= 100%)
<i>Samenwerking met vmbo:</i>				
voorlichtingsactiviteiten bij de vmbo-instellingen	78	11	11	342
het tegengaan van voortijdig schoolverlaten	72	16	13	336
het geven van feedback en informatie over de aangeleverde/aan te leveren deelnemers door de vmbo-instelling aan de experimentele opleiding	37	32	32	339
het vaststellen van het succes in het mbo van de doorgestroomde deelnemers uit het vmbo	33	34	33	338
het geven van feedback en informatie over de aangeleverde deelnemers door de experimentele opleiding aan de vmbo-instelling	31	34	36	340
daadwerkelijk aanpassen van het onderwijsprogramma bij de eigen en de vmbo onderwijsinstelling(en) i.v.m. competentiegericht opleiden	24	28	48	335
de onderlinge uitwisseling van docenten van de experimentele opleiding en docenten van vmbo	14	22	64	344
<i>Samenwerking met hbo:</i>				
voorlichtingsactiviteiten over de hbo instellingen	43	19	38	342
concrete doelen voor de bevordering van de doorstroom van deelnemers	37	18	45	343
het vaststellen van het succes in het hbo van de doorgestroomde deelnemers	28	20	52	338
daadwerkelijk aanpassen van het onderwijsprogramma bij de eigen opleiding en de hbo-onderwijsinstelling(en) i.v.m. competentiegericht opleiden	21	22	57	336
de onderlinge uitwisseling van docenten van de experimentele opleiding en docenten van hbo	7	13	79	342

4.5 Effecten en resultaten van de experimentele opleidingen

Verwachtingen en doelen

Meer dan driekwart van de contactpersonen verwacht dat deelnemers in de competentiegerichte opleidingen:

- competenties ontwikkelen die van belang zijn voor een beginnend beroepsbeoefenaar;
- meer praktijkgericht worden opgeleid;
- beter zicht krijgen op hun beroepsmogelijkheden;
- een betere afstemming tussen theorie en praktijk ervaren.

Ruim twee derde van de opleidingen heeft zich in dit kader concrete doelen gesteld. Specifiek gaat het dan om: deelnemers die meer gemotiveerd zijn, een betere start van deelnemers op de arbeidsmarkt, de reductie van het aantal voortijdig schoolverlaters en het afleveren van deelnemers die meer beantwoorden aan moderne eisen van aankomend vakmanschap.

Over toename in de doorstroom - naar het hbo, tussen verschillende niveaus in het mbo en een betere aansluiting op het vmbo - hebben veel minder opleidingen zich concrete doelen gesteld.

Het zijn met name opleidingen van niveau één en opleidingen in de clusters AKA, Economie en (het kleine cluster) Sport en Bewegen die zich richten op de reductie van het aantal voortijdig schoolverlaters.

Eerste effecten en resultaten

De meeste resultaten die worden gemeld, liggen op het vlak van de dagelijkse onderwijspraktijk en het voorkomen van onnodige uitval. De helft van de experimentele opleidingen constateert een toegenomen motivatie van deelnemers en 40 procent denkt te kunnen laten zien dat docenten meer gemotiveerd zijn. Bij een derde van de opleidingen is volgens de contactpersonen het aantal voortijdig schoolverlaters gereduceerd.

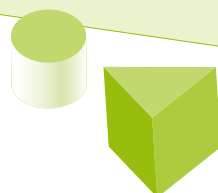
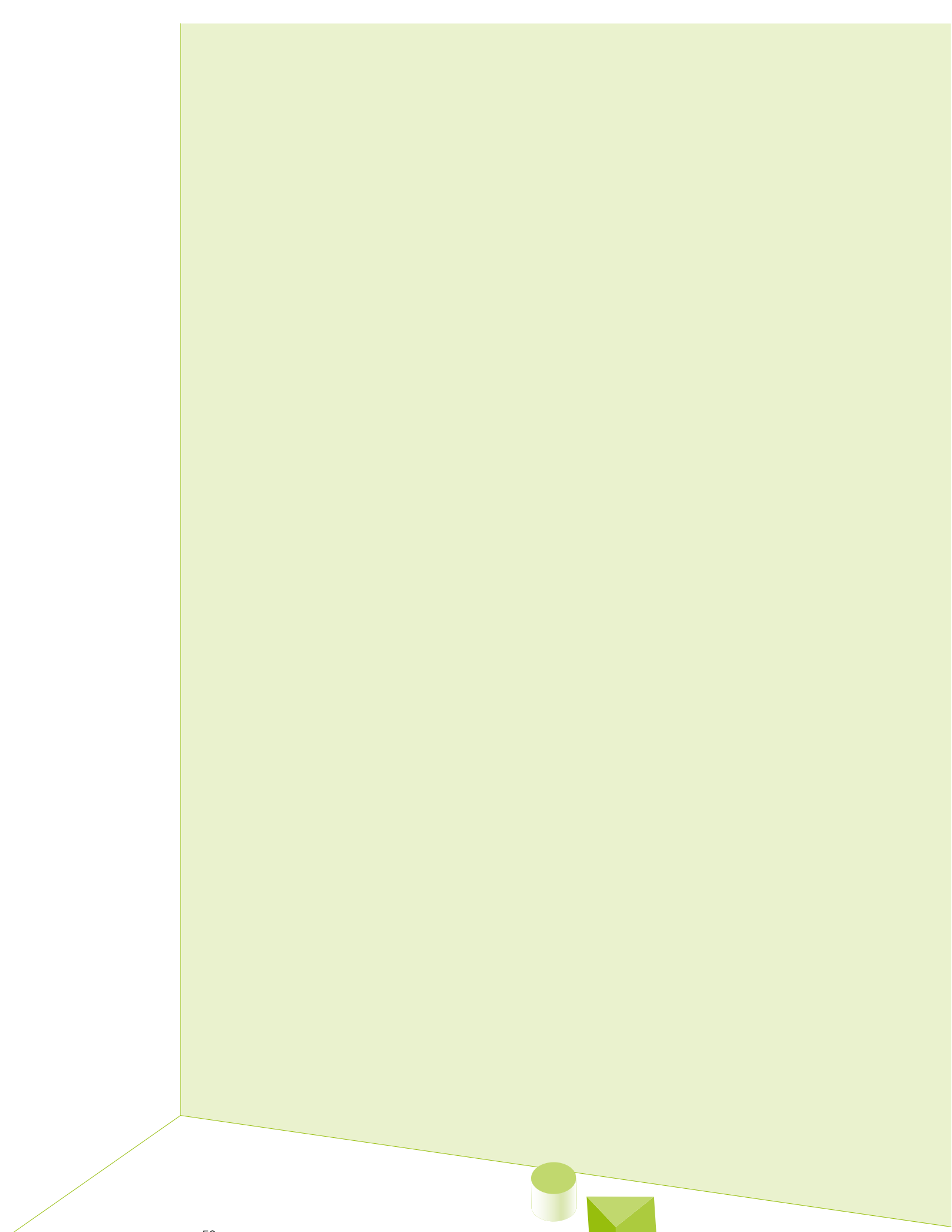
Contactpersonen van de opleidingen op niveau één en de AKA-opleidingen melden resultaten in termen van reductie van het aantal voortijdig schoolverlaters en een grotere doorstroom binnen het mbo. Opleidingen die eerder gestart zijn, denken in vergelijking met de 'jongere' opleidingen op deze punten meer resultaten te kunnen laten zien.

Een betere voorbereiding op de beroepspraktijk als resultaat is op dit moment nog minder aantoonbaar. Drie van de tien opleidingen zijn van mening dergelijke resultaten aantoonbaar te boeken, nog eens drie van de tien andere opleidingen denken dat dit 'min of meer' het geval is.

De minste resultaten lijken nog te worden geboekt in de aansluiting met vmbo en hbo. Eén op de tien opleidingen meldt een betere doorstroming naar het hbo.

Tabel.4.5: Resultaten van competentiegericht opleiden volgens respondenten (per kolom drie hoogste percentages gemarkeerd)

	ja	min of meer	nee	N (=100%)
deelnemers die meer gemotiveerd zijn	52	27	21	343
docenten die meer gemotiveerd zijn	40	31	30	332
de reductie van het aantal voortijdig schoolverlaters	34	20	47	335
het afleveren van deelnemers die meer beantwoorden aan moderne eisen van aankomend vakmanschap	30	27	43	344
een betere start van deelnemers op de arbeidsmarkt	27	26	47	341
een toename van het aantal deelnemers dat doorstroomt tussen verschillende niveaus in het mbo	22	17	61	328
een betere aansluiting op het vmbo	20	21	58	331
een toename van het aantal deelnemers dat doorstroomt naar het hbo	8	12	80	325



5 Kwalitatief onderzoek

5.1 Vooraf

In het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek zijn niet alleen de contactpersonen van de opleidingen bevestigd. Het perspectief is verbreed: er zijn onderwijsactiviteiten geobserveerd, er is gesproken met deelnemers, docenten, bedrijven en opleidingsmanagers. De kwalitatieve aanpak zorgt daardoor enerzijds voor verdieping van de bevindingen uit het kwantitatieve gedeelte. Anderzijds levert dit onderzoek op sommige punten ook een aanscherping of nuancering van bevindingen op, omdat het perspectief van meerdere stakeholders in het onderzoek is betrokken.

Achtereenvolgens komen het primaire proces aan de orde (5.2), vervolgens de randvoorwaarden, de vormgeving van de opleiding (5.3), de effecten en verantwoording (5.4) en tenslotte de transitie en ontwikkeling (5.5).

5.2 Het primaire proces

Voorlichting en onderwijs- en examenregeling

De deelnemers zijn in het algemeen voorgelicht over de aard en inhoud van de nieuwe, competentiegerichte opleiding. Op de vraag of zij konden reproduceren wat de kern van de vernieuwing inhoudt, worden zeer uiteenlopende reacties gegeven. Variërend van zeer inhoudelijk: 'ik leer nu sneller waar het in het vak om gaat', tot sterk gericht op de vormgeving: 'het is vooral zelfstandig leren'. Ook hier en daar met waardeoordelen gemengd: 'het is vooral dat je het zelf uit moet zoeken'.

Docenten zijn voorgelicht, hoewel een aantal van hen aangeeft relatief laat betrokken te zijn bij de vernieuwingen. Ook bij hen worden uiteenlopende antwoorden gegeven op de vraag wat de vernieuwingen inhouden.

De voorlichting aan bedrijven geeft ook in het kwalitatieve onderzoek een zeer gemengd beeld te zien: ongeveer de helft van de betrokkenen is op de één of andere manier voorgelicht over de vernieuwingen in het onderwijs (door de onderwijsinstelling, een KBB of een brancheorganisatie). De andere helft van de bedrijven geeft aan niet te zijn voorgelicht.

De onderwijs- en examenregelingen moeten in veel van de onderzochte opleidingen nog worden aangepast aan de competentiegerichte structuur en/of leesbaarder worden gemaakt.

De bepaling van de inhoud van de competentiegerichte opleidingen

Het proces van omzetting van kwalificatiedossier naar opleiding

Zes van de bezochte opleidingen zijn intensief betrokken geweest bij de opstelling van het kwalificatiedossier door het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Het gaat hier vooral om scholen die al veel relaties met de arbeidspraktijk hebben opgebouwd: vakscholen, het cluster voedsel en leefomgeving en de bbl-opleidingen. Deze opleidingen beoordelen het proces en de formats om te komen tot de opstelling van de kwalificatiedossiers overigens als tamelijk bureaucratisch.

Ook uit het kwalitatieve onderzoek komt naar voren dat bij de bepaling van de inhoud van de competentiegerichte opleiding het kwalificatiedossier een zeer grote rol speelt. Sommige opleidingen geven aan goed uit de voeten te kunnen met het kwalificatiedossier. Anderen hebben daar meer moeite mee; sommigen omdat ze het dossier te abstract en algemeen vinden, anderen juist vanwege de grote hoeveelheid benoemde competenties en de grote gedetailleerdheid. Zoals al is aangegeven, werken de onderzochte opleidingen nog niet met de recent door de staatssecretaris vastgestelde kwalificatiedossiers.

In alle gevallen is aan de omzetting gewerkt met een door het opleidingsmanagement geselecteerd team van docenten, al dan niet gesteund door een opleidingscoördinator of een beleidsmedewerker van de instelling. Een minderheid van de hier onderzochte opleidingen heeft bij dit proces samenwerking gezocht buiten de eigen opleiding: binnen de eigen instelling, bij verwante opleidingen, het KBB of externe bureaus.

Bij zes van de bezochte opleidingen heeft het regionale bedrijfsleven een substantiële rol gespeeld bij het vormgeven van de nieuwe opleiding. Het betreft hier ook een aantal bol-opleidingen van niet-vakscholen. In twee gevallen (beide in de techniek) was het bedrijfsleven een actieve voortrekker bij het vernieuwen van de opleiding. De veranderingen in de beroepspraktijk (meer naar buiten moeten treden, een grotere zelfstandigheid, meer klantencontacten, kunnen werken in multidisciplinaire teams) vormen voor alle opleidingen een belangrijke overweging voor het vernieuwen van de beroepsopleiding. Maar het zijn niet de enige overwegingen. In één geval is het vergroten van de flexibiliteit van de opleiding een belangrijke drijfveer; in twee gevallen het 'upgraden' van de opleiding in relatie met technologische veranderingen.

Een minderheid van de opleidingen is bij het vormgeven van de opleiding gestart bij het te behalen eindniveau en de wijze van afsluiting van de opleiding om van daaruit 'terug' te redeneren. Deze uitkomst ligt in lijn met de conclusie uit het kwantitatieve onderzoek dat zes van de tien opleidingen de vernieuwingen 'werkendeweg' vormgeven.

Inhoud van de opleiding bij ontwikkelen competentiegerichte opleidingen

In alle opleidingen is een vertaling gemaakt van de vereiste beheersingsniveaus van de competenties uit de kwalificatiedossiers naar opdrachten, scripts of leerarrangementen voor de deelnemers in de opleiding. Dat komt overeen met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek: het kwalificatiedossier is de belangrijkste leidraad voor de bepaling van de inhoud van de opleiding.

In de opdrachten voor deelnemers wordt gestreefd naar een integratie van theorie en praktijk en een afstemming op de toekomstige beroepspraktijk. Vooral de inhoud van deze opdrachten zorgt er voor dat de opleiding meer arbeidsnabij is geworden. In een minderheid van de opleidingen wordt gewerkt met reële opdrachten die komen van bedrijven en instellingen.

Er wordt in de experimentele opleidingen verschillend omgegaan met de plaats/aanpak van algemene competenties, burgerschapscompetenties en theoretische vakken. Ze worden in sommige gevallen geheel geïntegreerd in de opdrachten of men werkt eraan dit tot stand te brengen.

In de meerderheid van de opleidingen is er (soms na enige tijd) voor gekozen aparte theorielessen te verzorgen, waarbij wordt gestreefd naar afstemming met de opdrachten, scripts of leerarrangementen. Deze aparte lessen komen voor onder de namen workshops, lintmodules, klassikale vakken.

In een paar gevallen (bij twee onderzochte opleidingen) is de flexibiliteit in een opleiding zo groot dat alle deelnemers een eigen leerarrangement hebben. Dat maakt het dan lastig om 'klassikale' momenten (voor bijvoorbeeld instructie of theorie) te organiseren.

De beroepspraktijkvorming is in een paar opleidingen uitgebreid ten opzichte van het niet-experimentele onderwijs. Zoals ook uit het kwantitatieve gedeelte blijkt, is het praktisch overal de intentie dat het vernieuwen van de opleiding bijdraagt aan een betere voorbereiding op de beroepspraktijk in bedrijven en instellingen.

De leeropbrengsten

Een minderheid van de opleidingen is bij start van de vernieuwing begonnen bij de concrete formulering van de eindopbrengsten van de opleiding. Het kwalificatiedossier vormde hierbij het vertrekpunt. Van hieruit heeft men vervolgens één of meerdere proeven van bekwaamheid ontwikkeld voor het hele opleidingstraject, waarop de programmering van de opleiding gebaseerd kon worden.

Ook is in een minderheid van de opleidingen de te realiseren leeropbrengst (al) per studiejaar vastgelegd in proeven, toetsen en examens. In de meeste opleidingen was een dergelijk overzicht over de hele opleiding en de tussentijds te realiseren leeropbrengsten niet beschikbaar. Dit spoort met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek, dat het voor deelnemers niet altijd helder is waaraan zij moeten voldoen om een diploma te halen (tabel 4.3a).

In de meeste opleidingen is men begonnen met de ontwikkeling van de opleiding bij de start van de opleiding: bij het eerste leerjaar. Men werkt dan maximaal een half jaar vooruit op het cohort deelnemers dat de eerste lichting vormt in de experimentele opleiding. Met formatieve en summatieve toetsen houdt men de vorderingen van de deelnemers op de beheersingsniveaus van de competenties bij. Deze beheersingsniveaus worden dan naast de kwalificatiedossiers gelegd of zijn daar een concretisering van.

In sommige gevallen wordt de theorie apart getoetst, soms worden hiervoor cijfers gegeven. In de meeste gevallen worden competenties met voldoende of onvoldoende beoordeeld. (Digitale) systemen hiervoor zijn nog volop in ontwikkeling. Bij het ontwikkelen en gebruiken hiervan wordt niet veel samengewerkt buiten de eigen opleiding; in een aantal instellingen ontwikkelt men een instellingsbreed systeem.

De theoretische vakken, algemene vakken en diepgang van de opleiding

De nieuwe aanpak leidt tot vragen over diepgang van de opleiding. In negen van de bezochte opleidingen zijn deelnemers, docenten en het opleidingsmanagement het er over eens dat er meer diepgang en meer theoretische bagage in de opleiding moet worden opgenomen. Vooral voor de snellere deelnemers zijn de opleidingen niet altijd uitdagend genoeg. In een aantal van deze opleidingen wordt de verdieping al georganiseerd. Ook wordt geconstateerd dat het theorieonderwijs nog niet altijd goed is afgestemd op de opdrachten die deelnemers krijgen.

De vraag om een betere afstemming op opdrachten, scripts of leerarrangementen speelt ook bij de algemene vakken, zoals Nederlands, maatschappijleer en vreemde talen.

Die kunnen nog beter worden toegesneden op de (toekomstige) beroepspraktijk, zonder dat dit ten koste hoeft te gaan van de diepgang van het vak. Deelnemers geven aan dat de vakken dan voor hen aantrekkelijker zouden zijn.

Met de burgerschapscompetenties wordt verschillend omgegaan; deze krijgen niet in alle opleidingen voldoende aandacht.

De vormgeving van de opleiding

Structuur en rooster

In vijf opleidingen geven de deelnemers aan dat de organisatie van de opleiding hen niet heel duidelijk is; zij beoordelen het rooster als weinig gestructureerd. Bij de meeste opleidingen is in de periode sinds de start van de nieuwe aanpak (één tot drie jaar geleden) meer structuur aangebracht en een duidelijker rooster gemaakt. In de praktijk betekent dit dat het aantal projecturen of uren voor zelfstandig werken of werken in het Open Leercentrum zijn teruggebracht. In plaats hiervan wordt instructie of les gegeven. Dit is veelal gebeurd op verzoek van deelnemers en ouders; vaak gesteund door de docenten en soms bedrijven die betrokken zijn bij het praktijkleren. Deze ontwikkeling lijkt zich ook in de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek te weerspiegelen (tabel 4.2b). Er is in dit opzicht duidelijk sprake van de ontwikkeling naar 'een gemengd model': waarin verschillende vormen van zelfwerkzaamheid, instructie en les meer met elkaar in evenwicht worden gebracht. Dat geldt zeker voor het eerste jaar op het mbo.

Flexibiliteit en maatwerk

Conform de constatering in hoofdstuk 4 heeft de invoering van competentiegerichte opleidingen geen grote impuls gegeven aan de vergroting van de flexibiliteit van de opleidingen. Drie van de vijftien bezochte opleidingen kennen meerdere in- en uitstroommomenten per jaar. Twee opleidingen werken met een heldere EVC-procedure (Erkennen Verworven Competenties), bij een aantal opleidingen is vrijstelling mogelijk voor bepaalde vakken. Wel zijn veel opleidingen - soms instellingsbreed - bezig met het invoeren van een systematiek voor EVC. Een viertal opleidingen kent de mogelijkheid om korter over de opleiding te doen. De mogelijke verkorting is hierbij gefixeerd op een jaar: alle leerlingen doen bijvoorbeeld ófwel twee ófwel drie jaar over hetzelfde programma.

De andere negen opleidingen kennen een jaarklassenstelsel, waarbij alle deelnemers in hetzelfde jaar hetzelfde programma volgen, zij hebben (nog) geen mogelijkheid georganiseerd voor flexibiliteit.

De bbl-opleidingen en één bol-opleiding leveren maatwerk; alle deelnemers krijgen een individueel leerarrangement. Deelnemers geven aan hier vooral in het begin van de opleiding moeite mee te hebben. De betreffende docenten melden dat de grote individualiteit van de leerarrangementen een grote belasting voor hen betekent in de begeleiding en dat het lastig is om momenten van gezamenlijke (theorie) instructie af te stemmen op deze verschillende arrangementen.

Didactische veranderingen en variatie

Deelnemers en docenten geven aan dat de invoering van het competentiegerichte leren voor hen tot grote veranderingen heeft geleid. Van de deelnemers wordt een grotere zelfstandigheid verlangd; van de docenten dat zij zich meer als begeleider opstellen. Er ligt een groter accent op (leren) samenwerken, plannen en organiseren.

Deelnemers geven aan dit prettig te vinden, mits er voldoende begeleiding is om deze vaardigheden aan te leren. In een aantal opleidingen opperen de deelnemers dat er te veel reflectieverslagen moeten worden gemaakt.

Ook geeft de meerderheid van de ondervraagde deelnemers aan dat docenten vaak moeite hebben met hun nieuwe begeleidende rollen. Dat wordt door docenten bevestigd en wordt in het kwantitatieve onderzoek aangestipt (tabel 4.2e). Uit het kwalitatieve onderzoek komt een tendens naar voren van een meer 'gemengd model', waarin docenten zowel coachen, maar ook begeleiden en kennis overdragen.

De variatie in werkvormen kan in een aantal opleidingen beter. In vier opleidingen geven de deelnemers aan dat zij het saai vinden om de hele dag zelfstandig te moeten werken achter een computer. De opleidingen zijn zich hiervan bewust en zoeken met hun docenten naar een grotere didactische variatie.

In andere opleidingen is bewust gewerkt aan een grotere variatie in leervormen. Onder andere door het invoeren van meer bedrijfsbezoeken, het uitnodigen van gastsprekers, het werken met simulatieapparatuur, het uitvoeren van reële prestaties voor instellingen en bedrijven.

Tijdsbeslag opleiding, lesuitval

Praktisch alle deelnemers geven aan dat de opleiding niet meer tijd kost dan er voor staat aangegeven in de studiegids en in de roosters. Met uitzondering van bepaalde proefweken, werken de meeste deelnemers niet thuis aan hun school. In de tijd dat bpv wordt gevolgd, hebben de deelnemers het in het algemeen drukker.

Er vindt weinig lesuitval plaats. Doordat er meer in teams van docenten wordt gewerkt en er meer zelfwerkzaamheid van deelnemers wordt verwacht, is lesuitval ook gemakkelijker op te vangen, zo geven de opleidingen aan. Dit is in lijn met het kwantitatieve onderzoek.

Arbeidsnabijheid en vormen van praktijkleren

Curriculum

In lijn met de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek, geven alle opleidingen aan dat de arbeidsnabijheid is vergroot, vooral doordat deelnemers (ook) op school werken aan opdrachten die uitgaan van realistische situaties in de beroepspraktijk. Alle betrokkenen bij de opleiding waarderen dit positief.

In vier opleidingen is het curriculum een resultaat van een daadwerkelijke coproductie tussen de opleiding en het betrokken regionale bedrijfsleven. Dat betekent dat het bedrijfsleven als partner is betrokken bij de opzet en opbouw van het programma, bij de ontwikkeling van opdrachten voor zowel het binnen- als buitenschoolse leren en bij de bepaling van de inhoud en het niveau van toetsing en afsluiting.

Vier andere opleidingen hebben de arbeidsnabijheid bevorderd doordat zij een voorziening hebben gecreëerd waar externe bedrijven/instellingen hun verzoeken tot het uitvoeren van opdrachten kunnen neerleggen. Deze opdrachten worden vervolgens door de opleiding beoordeeld op hun relevantie en niveau en worden uitgezet onder deelnemers. Met de uitvoering van deze opdrachten kunnen zij studievoortgang boeken.

Praktijkleren buiten de bpv

In acht van de opleidingen voeren deelnemers ook binnen school reële opdrachten uit voor bedrijven of instellingen. Zoals ook in het kwantitatieve onderzoek blijkt, ligt de aansturing hiervan vooral bij de opleiding.

Daarnaast vindt in de onderzochte opleidingen ook praktijkleren plaats binnen de opleiding door praktijklessen op de opleiding. Daarbij wordt onder andere gebruik gemaakt van gastsprekers uit het bedrijven of instellingen.

Opleidingen organiseren, vaker dan voorheen, bedrijfs- of instellingsbezoeken voor hun deelnemers. Dit gebeurt evenwel nog in een minderheid van de onderzochte bol-opleidingen. In twee opleidingen worden docentenstages georganiseerd.

Praktijkleren binnen bpv

De opleidingen en bedrijven zijn zich ervan bewust dat competentiegericht opleiden ook betekent dat in de bpv op een andere manier geleerd en beoordeeld moet worden. Niet alleen kennis en vaardigheden moeten worden geoefend en verder aangeleerd. In de bpv gaat het ook, meer dan voorheen, om houding en gedrag.

In praktisch alle opleidingen is men bezig een praktijkopleidingboek opnieuw samen te stellen. Van de bedrijven wordt verwacht dat zij de in de praktijk uit te voeren opdrachten beoordelen; inclusief de voortgang op de competenties (dus ook op gedrag en houding). Opvallend is dat bij de opstelling van deze praktijkboeken in slechts zeven gevallen (minder dan de helft) het bedrijfsleven wordt betrokken.

Zoals ook uit het kwantitatieve hoofdstuk blijkt, zorgt de nieuwe rol voor het bedrijfsleven bij een grote meerderheid van de opleidingen voor onduidelijkheid en bezorgdheid. In het kwalitatieve deel komt aanvullend naar voren dat deze bezorgdheid niet alleen aan de kant van de opleidingen bestaat, maar evenzeer bij de in dit onderzoek betrokken bedrijven.

Sommige opleidingen vragen zich af of de bedrijven in staat zullen zijn ruimte te creëren in hun bedrijf om de voorgeschreven competenties te kunnen behalen. Ook vragen de opleidingen zich af of bedrijven in staat zullen zijn de competenties te beoordelen.

Bedrijven zijn op hun beurt onzeker over de toekomst. Hoewel zij in hoofdlijnen de bedoelingen van het competentiegericht opleiden onderschrijven, zijn sommigen bang te worden opgezadeld met veel formulieren. Anderen vrezen te worden geconfronteerd met eisen waaraan zij (nog) niet kunnen voldoen. Ook zijn zij van mening dat de opleidingen deelnemers meer structuur moeten bieden. De communicatie tussen de opleidingen en de bedrijven over dergelijke thema's staat nog in de kinderschoenen. Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat vooral bij bol-opleidingen hierop een inhaalslag moet worden gemaakt.

Een kleine minderheid van de bij de opleiding betrokken bedrijven heeft inmiddels via het KBB een training aangeboden gekregen voor competentiegericht opleiden en beoordelen of is - conform KCE-vereisten - opgeleid tot assessor. Door twee opleidingen is aangegeven dat de intensiteit van de contacten met bpv-bedrijven fors is toegenomen. Dit wordt ook van de kant van de bedrijven bevestigd en als zeer positief ervaren.

Bij veertien van de vijftien opleidingen zijn de deelnemers zelf verantwoordelijk voor het vinden van een bpv-plaats. Deelnemers kunnen daarbij onder andere putten uit een lijst met bedrijven die de opleiding beschikbaar heeft. Bij nieuwe bpv-bedrijven en bpv-instellingen bezoekt de opleiding meestal zelf het bedrijf. Wanneer daar voldoende leerpotentieel en begeleidingscompetenties aanwezig zijn, wordt dit gemeld bij het betrokken KBB. Dan volgt in alle gevallen in dit onderzoek een voorlopige accreditatie.

In de huidige conjunctuur levert het vinden van een bpv-plaats, met uitzondering van de deelnemers aan de AKA-opleiding, op dit moment bij de onderzochte opleiding geen problemen (meer) op.

In de bezochte niveau twee opleidingen binnen Zorg & Welzijn en Handel & Economie vinden de deelnemers dit jaar voor het eerst allemaal een bpv-plaats.

In de overige sectoren en opleidingsniveaus zijn er meer bedrijven beschikbaar dan deelnemers.

De deelnemers zijn in het algemeen tevreden met de bpv-plaats en de begeleiding op de werkplek. De voorbereiding op de bpv, en de begeleiding vanuit de opleiding gedurende de bpv-periode van zowel het bedrijf als de deelnemer zijn (evenals in de oude situatie⁶) voor verbetering vatbaar. Bedrijven geven in meerderheid aan dat zij graag meer contact willen met de opleiding en dat zij de begeleiding vanuit de opleiding te minimaal vinden. Daar waar een vaste contactpersoon is aangewezen, zijn zij tevreden dat er een aanspreekpunt is. Een aantal mist echter een vast bezoek van de begeleider van de opleiding. Bovenal mankeert het hun aan een kader waarbinnen zij moeten oordelen bij het aftekenen van competenties.

Daar waar sprake is van coproductie, zijn bedrijven in de regel enthousiast. Zij merken dat de deelnemers van de competentiegerichte opleidingen in het algemeen zelfstandiger zijn, initiatiefrijker en sneller inzetbaar in het bedrijf dan stagiaires uit de traditionele opleidingen.

Voor het kunnen voldoen aan de competenties die in de bpv moeten worden gehaald, moet er in een aantal gevallen samengewerkt worden tussen bedrijven of moet meer simulatie worden ingezet omdat de productie of arbeidswetgeving niet altijd toestaat dat er in de praktijksituatie voldoende kan worden 'geoefend'. Dat speelt met name bij zeer kapitaalintensieve bedrijven. Dit moet door de school bespreekbaar worden gemaakt en worden opgepakt.

Begeleiding van deelnemers

Coaches en mentoren

In alle bezochte opleidingen bestaat een systeem van mentorschap. Vaak is er in het begin van de opleiding een verplicht mentoruur. In de loop van het eerste jaar worden op dat uur individuele voortgangsgesprekken gepland. In een aantal opleidingen is of wordt deze algemene aanspreekfunctie voor deelnemers afgesplitst van de functie van 'coach'. De coach is dan belast met de voortgang die deelnemers boeken op basis van een persoonlijk ontwikkelingsplan dat zij hebben opgesteld; de mentor is er voor meer algemene begeleiding.

Deelnemers geven aan dat de begeleiding goed is. Met name in de niveaus één en twee is waarneembaar dat de functie van de mentor sterk wordt aangezet. Er is hier vaak sprake van een meer intensieve begeleiding dan in de oude situatie.

In een aantal opleidingen geven de deelnemers aan dat de rollen van hun begeleiders sterk docent/persoonsafhankelijk worden ingevuld. Docenten en opleidingsmanagers erkennen dit en geven aan hier meer een beleid van intervisie op te zullen zetten. Ook komt men vaker tot de ontdekking dat niet alle docenten geschikt zijn voor de rol van intensieve coach.

Docenten

Deelnemers, en ook docenten zelf, geven aan dat docenten niet altijd weten wat er van hen wordt verwacht in de nieuwe situatie.

6 Zie: Beroepspraktijkvorming in het mbo, inspectierapport 2006-16

Vooral de begeleiding van zelfwerkzaamheid is voor een aantal docenten een vraagpunt. Sommige docenten vertonen daarin veel initiatief, anderen juist helemaal niet.

In de meeste opleidingen is dit punt opgepakt en wordt de begeleidende en coachende rol van docenten verhelderd, en erkend als probleem waaraan gewerkt moet worden. Daarbij wordt aangegeven dat begeleiden en coachen niet als vanzelf betekent dat docenten initiatiefloos moeten worden.

Praktijkbegeleiders

Deelnemers zijn in het algemeen tevreden over de praktijkbegeleiders. Praktijkbegeleiders hebben, zoals gezegd, behoefte aan meer contact met de opleiding, met name waar het gaat om bol-opleidingen. De opleidingen geven aan dat dit een volgende stap is; zij hebben eerst energie gestoken in het op poten zetten van een goede begeleidingsstructuur voor de deelnemers. Het lijkt er nog niet op dat er op dit vlak drastische verbeteringen zijn opgetreden sinds de nieuwe opleidingen.

Verzuim- en voortgangsregistratie

Verzuimregistratie vindt overal plaats. De acties die vanuit de opleiding worden ondernomen bij ongeoorloofd verzuim verschillen. In praktisch alle gevallen wordt de deelnemer dezelfde dag gebeld. Wanneer deelnemers jonger zijn dan achttien, worden ook de ouders in kennis gesteld. Wanneer deelnemers achttien jaar of ouder zijn, worden ouders soms ook ingelicht, wanneer de deelnemers daar toestemming voor geven. Bij sommige opleidingen is het volgens het opleidingsmanagement heel gebruikelijk dat deelnemers toestemming geven, bij andere opleidingen wordt hier omzichtig mee omgegaan. Bij sommige opleidingen worden ook de bpv-bedrijven in kennis gesteld; met name bij bbl-opleidingen werkt dit effectief. Bij twee opleidingen moeten deelnemers 'klokken'; zij moeten 21 of 25 klokuren aanwezig zijn op de instelling.

In het algemeen geven opleidingen aan dat er meer aandacht is voor het tegengaan van verzuim dan in de oude situatie. Tevens hebben de meeste opleidingen een vastgestelde procedure bij uitschrijving. De opleidingen kijken actief of de deelnemer ergens anders geplaatst kan worden wanneer hij of zij de opleiding wil verlaten. Er volgt ook praktisch altijd een exitgesprek. Dit is mogelijk ook het resultaat van de afspraken die worden gemaakt in het kader van de bestrijding van het voortijdig schoolverlaten.

Voortgangsregistratie: docenten geven aan dat de registratie van de voortgang van deelnemers intensiever plaatsvindt dan in de oude situatie. Veelal wordt de voortgang op de afzonderlijke competenties vastgelegd. Dat kost meer tijd dan voorheen. Deelnemers en docenten geven evenwel allemaal aan dat dit een belangrijke voorwaarde is voor een goede begeleiding van de deelnemer.

De grotere tijdsinvestering geldt zeker voor de opleidingen waar nog geen of nog geen uitgebalanceerd digitaal systeem is ontwikkeld. In acht opleidingen beschikt men nog niet over een dergelijk systeem. Het is van essentieel belang dat er een systeem ontwikkeld wordt dat niet te complex is: één van de bezochte opleidingen heeft een systeem dat zo complex is dat veel deelnemers, en met name de docenten, er (nog) niet mee uit de voeten kunnen.

Structuur van de begeleiding

Bij alle opleidingen is een begeleidingsstructuur ontworpen. Voor deelnemers is deze structuur in de meest gevallen duidelijk. Docenten geven aan dat er in het personeelsbeleid, in intervisie en in praktische scholing meer aandacht moet komen voor de verschillende rollen die de docenten hebben bij competentiegericht opleiden: rollen van mentor, coach, docent, expert. Ook moet er daarbij ruimte zijn voor variëteit: niet alle docenten willen en kunnen alle rollen vervullen.

De begeleiding vanuit de opleiding aan bedrijven tijdens de bpv en de begeleiding van de deelnemers is nog in ontwikkeling. Bedrijven geven in meerderheid aan (meer) inhoudelijk contact met de opleiding tijdens de bpv van belang te vinden en hierbij graag een duidelijk aanspreekpunt op de opleiding te hebben.

Examinering en wijze van beoordeling⁷

In de meeste opleidingen worden deelnemers op verschillende aspecten beoordeeld. Deelnemers moeten een vastgesteld aantal opdrachten met een voldoende resultaat afsluiten; deelnemers moeten hun bpv met succes hebben afgerond, deelnemers moeten een voldoende scoren op een aantal (kennis)toetsen. Voor sommige vakken of workshops geldt een verplichte aanwezigheid van circa 80 procent. In een aantal opleidingen wordt de gehele opleiding afgesloten met een proeve van bekwaamheid. Ook zijn er opleidingen die jaarlijks één of meerdere proeven uitvoeren. De uitwerking hiervan verschilt per sector en per opleidingsniveau. De kwalificatiedossiers zijn hierbij de leidraad.

In een minderheid van de opleidingen is het bedrijfsleven expliciet betrokken bij opzet en uitwerking van de proeve van bekwaamheid. Veel opleidingen geven aan dat zij in de nabije toekomst de bedrijven hier meer bij willen betrekken. Opdrachten en proeven van bekwaamheid worden altijd door meerdere docenten ontwikkeld. Ook worden door hen gezamenlijk beoordelingssystemen ontwikkeld. Docenten geven aan dat zij geregeld onzeker zijn over de beoordelingen en cesuren die kunnen worden toegepast bij de ontwikkeling van competenties en het beoordelen van portfolio's. Op dit punt is meer duidelijkheid, scholing en intervisie gewenst.

In vier opleidingen geven de deelnemers aan dat het hen (nog) niet geheel duidelijk is waarop zij beoordeeld gaan worden. In andere opleidingen speelde dit ook aan het begin van de opleiding, maar deelnemers melden dat hierover in de loop van het eerste jaar meer duidelijkheid is gecreëerd. Deelnemers vinden in meerderheid de beoordelingen die zij krijgen 'fair'.

Sommige opleidingen zijn aan het experiment begonnen met een beoordelingsstelsel waarbij kennis, vaardigheden en houding alleen werden gemeten en afgetoetst door middel van individuele of groepsgewijze opdrachten, die werden afgesloten met een reflectiegesprek of reflectieverslag. Veel opleidingen komen hier gedeeltelijk op terug. Enerzijds omdat de organisatie van veel individuele gesprekken te tijdrovend bleek.

Anderzijds omdat er bij deelnemers, docenten en bedrijven behoefte bleek aan het apart aftoetsen van een aantal belangrijke (kennis)bouwstenen in de opleiding.

⁷ Er wordt hier niet ingegaan op de formele aspecten betreffende procedures en protocollen van examinering, zoals die beoordeeld worden door KCE.

Ook worden de deelnemers in toenemende mate apart beoordeeld. Wanneer in een groepje aan opdrachten wordt gewerkt, vindt in de grote meerderheid van de gevallen individuele beoordeling plaats, waarbij de samenwerking in het groepje één van de beoordelingsthema's is.

Als onderdeel van een wens tot meer structuur en helderheid, geeft ongeveer de helft van de deelnemers te kennen dat zij liever een oordeel krijgen in de vorm van cijfers in plaats van 'goed, voldoende of onvoldoende'. Zij zijn van mening dat cijfers hen meer zouden uitdagen om hogere prestaties te leveren. De andere groep deelnemers geeft aan dat het met goed gevolg afronden van een opleiding of opleidingsonderdeel in het eigen belang is van de deelnemer. Hierop behoeft geen externe cijferprikkel te worden gegeven.

De niveaubewaking van de opleidingen vindt plaats doordat de opleidingen de toetsen, proeven en opleidingen vergelijken met het kwalificatiedossier of met een geconcretiseerde versie die zij hiervan zelf hebben ontwikkeld. Daarnaast geeft de meerderheid van de opleidingen aan dat de niveaubepaling ook wordt gewaarborgd doordat betrokken bedrijven gevraagd wordt naar het niveau van de opleiding en de deelnemers. Dit gebeurt overigens niet altijd op systematische wijze (zie paragraaf 'verantwoording').

5.3 Randvoorwaarden

Visie op de experimentele opleiding

Een gezamenlijke visie op de experimentele opleiding op het niveau van het opleidingsmanagement en op het niveau van de gehele instelling, kan de invoering van de vernieuwing ondersteunen, omdat betrokkenen daarmee op de hoogte zijn van het waarom en waartoe van de vernieuwingen. Bij de onderzochte opleidingen zijn hier aanzienlijke verschillen te constateren. Vier van de betrokken opleidingen geven aan dat zij binnen hun instelling duidelijke voorlopers zijn van de vernieuwingen. Daarvan melden drie dat zij zich in het begin niet gesteund wisten door een gezamenlijke visie vanuit het management en de instelling. Inmiddels zijn er wijzigingen opgetreden in de situatie: de voorlopers brengen nu actief hun beweegredenen en ervaringen in binnen het roc of de instelling en ervaren ook meer steun.

Een meerderheid van de docenten/managers geeft aan zich weliswaar gesteund te weten door een gezamenlijke visie vanuit de instelling, maar geeft tegelijkertijd aan zich onvoldoende gesteund te voelen bij de operationele uitvoering van de vernieuwing. Op deze operationele aspecten wordt in de meeste gevallen niet vanuit de instelling als geheel gestuurd. Dit komt overeen met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek.

Doelstelling experimentele opleiding

Om goed te kunnen sturen op de invoering van de experimentele opleiding en te bewaken of de randvoorwaarden bij invoering in voldoende mate aanwezig zijn, zijn concrete doelstellingen die ten grondslag liggen aan de vernieuwing een belangrijk hulpmiddel. Praktisch alle opleidingen noemen concrete inhoudelijke aanleidingen, die de doorslag hebben gegeven om een experimentele opleiding te starten.

De meest genoemde redenen betreffen het meer arbeidsnabij maken van de opleiding en het verminderen van de uitval. Een aantal opleidingen heeft nog aanvullende redenen om tot de vernieuwing over te gaan:

- het trekken van meer deelnemers (één);
- het werken met een gevarieerder programma voor deelnemers (twee);
- het upgraden en moderniseren van de opleiding op wens van de bedrijven (vier: met name in technische clusters);
- het flexibiliseren van de opleiding (één).

Opvallend is dat de genoemde aanleidingen praktisch nergens hebben geleid tot de formulering van concrete, meetbare doelstellingen die moeten worden gerealiseerd door en bij het vormgeven van de opleiding. Dikwijls wordt verwezen naar bredere doelstellingen van het roc of van de betreffende organieke eenheid. Daar waar meer specifieke doelen zijn gesteld, zijn deze niet gekwantificeerd. Meetbare doelstellingen bij de vernieuwing zijn in overgrote meerderheid vooral procesmatige doelstellingen: deadlines wanneer bepaalde producten of activiteiten gereed moet(s)ten zijn.

Organisatie van het primaire proces

De praktische of feitelijke uitvoering van de vernieuwing is niet systematisch verlopen. De meeste opleidingsteams hebben stilgestaan bij het gewenste concept van de vernieuwing, maar hebben zich van tevoren minder gebogen over de praktische uitwerking en consequenties.

Bij de onderzochte opleidingen is slechts één keer een duidelijk operationeel plan aangetroffen, waarin zowel de inhoud als het proces van de vernieuwing, de taakverdeling tussen docenten, managers en bedrijven, de benodigde communicatie en deadlines op concreet niveau zijn geïntegreerd. Dit plan voorzag in een aantal testfasen en wordt steeds opnieuw bijgesteld.

Bij de overige opleidingen heeft de organisatie van het primaire proces dan ook een hoog 'trial-and-errorkarakter' gekregen. Opleidingen voeren vaak als argument aan dat het een experimenteerfase betreft. Inmiddels hebben veel opleidingen, op basis van geluiden van deelnemers, docenten, ouders en/of bedrijven, verbeteringen aangebracht in de organisatorische aanpak.

Het valt op dat ten minste vier instellingen tegelijkertijd een andere reorganisatie of ingrijpende financiële verdeelsleutel hebben doorgevoerd, waarmee de experimentele opleiding te maken kreeg. Dat heeft de focus op de vernieuwing van de opleiding niet versterkt en hier en daar de onzekerheid onder deelnemers en docenten vergroot. Alle partijen die betrokken zijn bij deze opleidingen, geven aan dat inmiddels weer meer rust is gecreëerd.

Personeelsbeleid

Het personeelsbeleid in de opleidingen is niet pro-actief geweest op de onderwijskundige vernieuwing. Docenten geven aan dat zij in algemene zin goed voorbereid waren op de invoering van het competentiegerichte leren. Zij wisten wat het inhoud en hoe het concept in elkaar stak. Maar ze geven in meerderheid ook aan dat zij bij de start van de opleidingen niet waren voorbereid op de verschillende rollen die hen te wachten stonden.

Met name het invullen van de rol van coach en begeleider bij zelfwerkzaamheid van deelnemers, als beoordelaar van portfolio's en bij opdrachten die de competenties van deelnemers moeten ontwikkelen en meten, heeft veel docenten hoofdbrekens gekost. De meeste docenten geven aan hier inmiddels ervaring mee te hebben opgedaan.

Tijd voor docenten om zich verder te bekwamen (met name in coachende vaardigheden), intervisie (ook ten aanzien van beoordelen van competenties) en de erkenning van noodzakelijke variëteit in een docententeam (niet alle docenten zijn geschikt voor alle rollen) staan hoog op het verlanglijstje van de docenten (zie ook tabel 4.3c).

Deelnemers voegen daar aan toe dat de bekwaamheid van docenten in het hantieren en benutten van digitale voortgangssystemen in een aantal gevallen verbetering behoeft.

Een systematisch scholingsplan van het personeel op hun nieuwe taken en rollen was alleen bij een minderheid van de bezochte opleidingen ontwikkeld; ook dit is gaandeweg opgesteld.

Vijf opleidingen, die veel werken met docenten uit het relevante bedrijfsleven, signaleren ook een - omgekeerd - arbeidsmarktprobleem: zij melden dat de (te verwachten) krapte op de arbeidsmarkt er mogelijk toe zal leiden dat docenten vertrekken (weer naar het bedrijfsleven teruggaan) of dat opleidingen hun vacatures niet meer ingevuld. De opleidingen uit het kwalitatieve onderzoek verwachten op dit vlak vooral een ondersteunend instellings- en overheidsbeleid.

Een aantal opleidingen geeft aan dat er door het competentiegericht leren meer in teamverband wordt gewerkt. De meeste docenten ervaren dit als positief. Docenten die uit het bedrijfsleven komen vinden het 'gewoon'. Bij de verdere personeelsontwikkeling zien zij graag dat meer aandacht besteed wordt aan de teamontwikkeling.

Het management geeft aan gerichte teams ingezet te hebben voor het invoeren van de vernieuwingen. Het (h)erkent de wens om meer in te zetten op teamvorming. Het ziet de behoeften aan scholing enerzijds als stimulans om een gericht aanbod te doen, anderzijds als signaal dat er meer gecommuniceerd moet worden over de reeds bestaande mogelijkheden.

Fysieke faciliteiten

Bij fysieke faciliteiten gaat het om de beschikbaarheid van computers en software die aansluit op de wensen vanuit de opleiding, om de inrichting van gebouwen die is toegesneden op competentiegericht leren en om de geschiktheid van de gebouwen in het algemeen.

Op de vraag over beschikbaarheid van computers en geschikte hardware wordt door alle betrokkenen van tien opleidingen geantwoord dat dit voldoende is. Bij drie van deze opleidingen zijn recent grote investeringen gedaan. Er treedt soms een probleem op tijdens 'spitsuren': in de week voorafgaand aan de afsluiting van een periode en in de ochtend zijn veel computers van Open Leercentra bezet. Op andere tijden zijn veel niet-gebruikte computers te zien. Opleidingen vragen zich wel af of de capaciteit aan computers en Open Leercentra voldoende zal zijn wanneer alle opleidingen in de instelling competentiegericht zijn vormgegeven. (Vergelijk de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek in tabel 4.3a).

Bij drie opleidingen wordt aangegeven dat de computervoorzieningen op zichzelf voldoen, maar dat de software nog veel kinderziektes vertoont. Deze is onvoldoende afgestemd op de leerbehoeften van de deelnemers en/of is er de oorzaak van dat er veel vertragingen optreden in het leerproces.

In twee gevallen is het aantal computers en de beschikbaarheid van software (nog) onder de maat.

De inrichting van de gebouwen is bij zes opleidingen niet afgestemd op het competentiegerichte leren. Zo zijn er te weinig kleine begeleidingsruimten (voor tutor- of mentorgesprekken) en is het gebouw onvoldoende ingericht op begeleide zelfwerkzaamheid van deelnemers. Twee gebouwen zijn niet geschikt te maken, hierbij zijn verhuisplannen. Een andere instelling overweegt hetzelfde vanwege de groei van het aantal deelnemers.

5.4 De opleiding in relatie met stakeholders in de regio

Samenwerking met het regionale bedrijfsleven

Zes van de vijftien onderzochte opleidingen werken intensief samen met het bedrijfsleven bij de invoering van het competentiegerichte leren: hier is sprake van coproductie bij het vormgeven van de opleiding. De contactpersonen in het kwantitatieve onderzoek zijn daarover positiever: zij geven aan dat er in 75 procent van de gevallen wordt samengewerkt.

Alle opleidingen werken samen met bedrijven bij de bpv, bij de begeleiding van de deelnemers, het beoordelen van de vorderingen van de deelnemers, het organiseren van voldoende bpv-plaatsen.

Twee van de onderzochte opleidingen geven aan dat de contacten met de bpv-bedrijven door de invoering van het competentiegerichte leren veel intensiever zijn geworden. Dit wordt zowel door de opleidingen als door de bedrijven als zeer positief beoordeeld.

Samenwerking met vmbo en hbo

De invoering van competentiegerichte opleidingen heeft (nog) niet geleid tot een sterkere samenwerking met de andere onderwijsinstellingen in de beroepskolom: met het vmbo en hbo in de regio. Dit is overeenkomstig de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek.

De samenwerking met het vmbo is met name gericht op het geven van voorlichting over de competentiegerichte opleidingen, als onderdeel van het bredere voorlichtingsbeleid van de onderwijsinstellingen. In twee van de onderzochte opleidingen wordt concreet gewerkt aan het afstemmen van de curricula van het vmbo op de competentiegerichte opleidingen in het mbo. Hier wordt ook het vmbo competentiegericht vormgegeven. In deze opleidingen wordt ook gestart met het uitwisselen van docenten van de experimentele opleidingen van het mbo en docenten van het vmbo. Deze instellingen vallen onder één bestuur.

De samenwerking met het hbo is nog minder ontwikkeld. Een aantal opleidingen (drie) geeft aan te verwachten dat de doorstroming naar het hbo beter zal worden door de invoering van de competentiegerichte opleiding. Dat kan echter nog niet worden gemeten, omdat de opleidingen te recent zijn gestart. In één opleiding maken docenten zich zorgen over het gebrek aan afstemming met het hbo.

Het vmbo of hbo zijn niet concreet betrokken geweest bij de inrichting van de competentie mbo-opleidingen.

5.5 Effecten en verantwoording

Indicatie eerste effecten

De algemene doelstelling van de invoering van competentiegericht onderwijs is: een betere aansluiting op de beroepspraktijk en een uitdagender opleiding voor deelnemers en daardoor het verminderen van de uitval. Zoals aangegeven hebben de meeste opleidingen bij de start deze doelstellingen niet geconcretiseerd tot meetbare doelstellingen. Bovendien zijn veel opleidingen recent gestart. Deze factoren maken het niet eenvoudig om effecten te meten. Gevraagd naar eerste inschattingen, geven alle opleidingen aan dat de opleiding meer arbeidsnabij is geworden. Dat vertaalt zich vooral in het feit dat de opdrachten die deelnemers moeten uitvoeren meer afgestemd zijn op of direct voortkomen uit de reële beroepspraktijk.

Opvallend is dat de opleidingen deze ontwikkeling in de meeste gevallen niet hebben geëvalueerd met betrokken bedrijven.

In twee opleidingen wordt aangegeven dat de voortijdige uitval afgenomen lijkt. In drie andere opleidingen geven deelnemers en/of andere betrokkenen aan dat er meer positieve signalen gegeven worden over terugloop in de uitval dan in de oude opleidingen (zie voor kwantitatieve gegevens hierover ook tabel 4.5).

Bij de overige opleidingen is een gemengd beeld te zien. Men schat hier in dat de uitval ongeveer hetzelfde is. Men is in het algemeen wel van oordeel dat al in het eerste jaar zal blijken of deelnemers goed gekozen hebben, omdat zij eerder worden geconfronteerd met de praktijk van het beroep en omdat de begeleidings-systemen sneller inzicht geven in de voortgang van de deelnemers en mogelijke achtergronden en oorzaken van hapering.

Bij één opleiding geeft men expliciet aan dat de 'oude opleiding er een was voor denkers en de nieuwe voor doeners', zodat er nu een andere groep uitvalt.

Bij de opleidingen op niveau één en twee (bol) wordt gemeld dat een structuur van de begeleiding, een aaneengesloten rooster en gevarieerde werkvormen - ongeacht het pedagogische concept - van doorslaggevend belang zijn bij het bestrijden van voortijdig schoolverlaten.

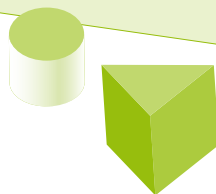
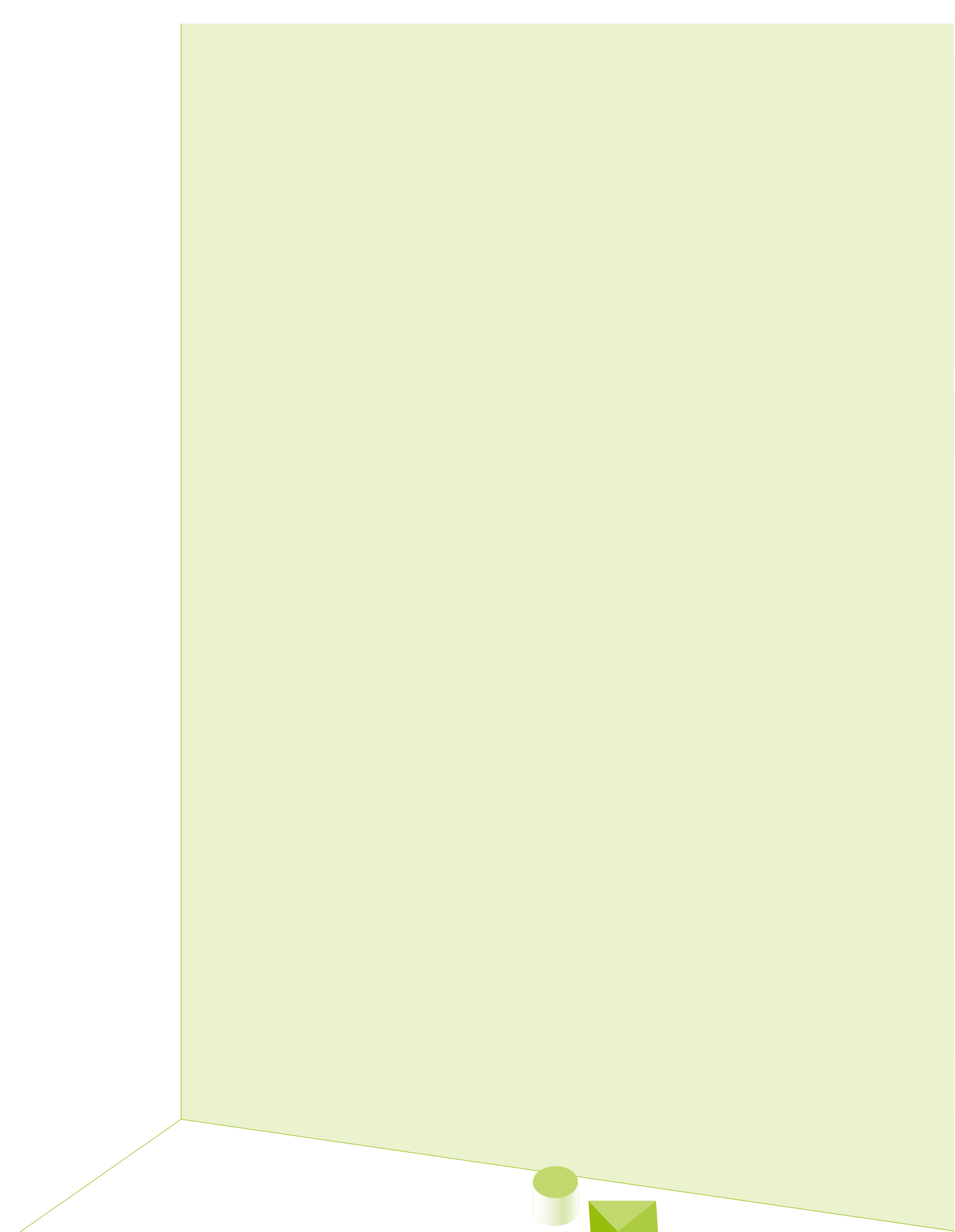
Verantwoording

Docenten is gevraagd naar hun ervaringen met de opleidingen. Ook wordt er geëvalueerd in teambesprekingen. Onder deelnemers wordt, in de meeste opleidingen via enquêtes of leerlingpanels, gevraagd naar hun opvattingen en ervaringen. Terugkoppeling van de resultaten van deze evaluaties vindt echter maar in een minderheid van de gevallen plaats, terwijl er wel geregeld verbeteringen worden doorgevoerd op basis van de gegeven suggesties. Bedrijven worden nog het minst betrokken bij een oordeel over de opleidingen en er wordt nauwelijks teruggekoppeld. Dit komt in hoofdlijn overeen met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek (zie tabel 4.3d).

Intern moeten de opleidingen allemaal verantwoording afleggen aan het opleidingsmanagement en deze, op zijn beurt, aan het College van Bestuur. De communicatie over mogelijke verbeterpunten tussen de verschillende geledingen en lagen kan zeker beter.

Een ander punt is dat de informatie die uit enquêtes te halen is, in de regel nog onvoldoende benut wordt om systematisch te werken aan verbeteringen. De opvattingen van betrokkenen vormen nog onvoldoende input voor nieuwe operationele verbeterplannen. Dit heeft het risico in zich dat mensen 'enquête- moe' worden.

Een vergelijkbare moeheid begint zich bij instellingen mogelijk ook af te tekenen op het vlak van externe verantwoording. Van geïntegreerd toezicht merken de experimentele opleidingen nog weinig. Zij zijn desalniettemin zeer gemotiveerd om te vertellen hoe het toe gaat in de opleidingen en willen graag leren van de bevindingen van andere opleidingen.



6 Transitie en ontwikkelingsperspectief: klaar voor invoering?

In voorgaande hoofdstukken hebben we de stand van zaken volgens contactpersonen, deelnemers, docenten, bedrijven en opleidingsmanagers laten zien op verschillende punten. Het is het beeld van een mbo in transitie, in een overgangsfase van een traditioneel opleidingsmodel naar competentiegericht opleiden. Wat moet er nog gebeuren, wat zijn de belangrijkste knelpunten en wat de belangrijkste succesfactoren?

Klaar voor invoering?

Van de experimentele opleidingen is volgens de betrokkenen bij de opleidingen nog geen derde (grotendeels of helemaal) klaar voor brede, reguliere invoering als competentiegerichte opleiding. Een ongeveer even groot deel is in belangrijke mate klaar en in ruim een derde van de experimentele opleidingen moet nog veel gebeuren of is men nog lang niet klaar. Ook uit het kwalitatieve onderzoek komt een gemengd beeld naar voren: een minderheid van de opleidingen geeft aan helemaal klaar te zijn voor brede en reguliere invoering. Dit wordt mede veroorzaakt doordat veel opleidingen recent zijn begonnen met de vernieuwingen. Ook opleidingen die in 2004 zijn gestart, hebben nog niet allemaal de opleiding tot en met het examen 'gedraaid', systematisch geëvalueerd en bijgesteld. Wat zijn de belangrijkste belemmerende factoren en succesfactoren volgens de mensen in en bij de opleidingen?

6.1 Belemmerende factoren

Middelen en personele voorzieningen

Als belemmerende factoren voor reguliere invoering wordt een palet aan factoren genoemd. Het gebrek aan (financiële) middelen en voorzieningen in de personele sfeer wordt het meest genoemd door contactpersonen, docenten en opleidingsmanagement.

Meer concreet gaat het om:

- *chronisch gebrek aan tijd en geld voor (de ontwikkeling en uitvoering van) competentiegerichte onderwijs.* Het gaat daarbij om een gebrek aan ontwikkelingsfaciliteiten, gebrek aan geschikte fysieke ruimtes, gebrek aan tijd om te komen tot goede en vernieuwende systemen voor beoordeling, alsmede de eisen die in het kader van verantwoording van examinering worden gesteld etc.
- *bekwaamheden/(gedrags-)competenties van betrokken personeel, met name op het gebied van begeleiding, coaching en assessments.* Docenten geven aan dat de veranderingen veel extra tijd en inzet vergen: met name de tijd ontbreekt hen. Opleidingsmanagers en contactpersonen noemen ook de geringe veranderingsbereidheid van sommige docenten en de onzekerheid over wat van hen wordt verwacht als belemmerende factoren. Ook de geringe feeling van onderwijspersoneel met het bedrijfsleven/het werkveld wordt als belemmerende factor genoemd.

- *organisatorische aspecten*: men wijst op intern-organisatorische aspecten. Daarbij wordt opgemerkt dat er nog onvoldoende planmatig wordt gewerkt, dat de organisatiestructuur nog niet is toegerust op competentiegericht onderwijs. Ook zijn er geluiden dat regie en onderwijskundig leiderschap ontbreken, en dat er hiaten zijn in de onderwijslogistiek en de beschikbare fysieke faciliteiten. De onderwijskundige bedrijfsvoering is nog sterk in ontwikkeling
- Anderzijds wijzen personeel en managers, verbonden aan de opleidingen naar *de overheid: wet- en regelgeving* waaraan men zich te houden heeft die nog is gebaseerd op de oude structuur van niet competentiegericht onderwijs. Overregulering op details en ten aanzien van de examinering; de 850-urennorm en de verantwoording daarvan die soms op gespannen voet lijken te staan met de vernieuwing. Onduidelijkheid in regelgeving en elkaar (te) snel opvolgende veranderingen, bijvoorbeeld in de inhoud van de kwalificatiedossiers.

Inhoudelijke belemmeringen

Meer inhoudelijke belemmerende factoren worden relatief weinig genoemd door de contactpersonen in het kwantitatieve onderzoek. Daarentegen melden deelnemers, docenten, bedrijven en opleidingsmanagers vaker inhoudelijke belemmeringen. Het meest genoemd worden:

- *De relatie met het bedrijfsleven*; deze is nog niet sterk genoeg ontwikkeld om de arbeidsnabijheid verder vorm te geven. De communicatie tussen het onderwijs en het bedrijfsleven hierover is nog onvoldoende. Vanuit het onderwijs wordt aangegeven dat men het gevoel heeft dat het bedrijfsleven onvoldoende tijd heeft om competentiegericht op te leiden en op dit moment ook nog niet over de benodigde competenties daarvoor beschikt. Het bedrijfsleven mist het kader van waaruit zij moeten beoordelen en missen begeleiding hierop vanuit de opleiding. Zij vinden dat de deelnemers vanuit de school meer moeten worden begeleid tijdens de bpv. Daarbij moet in aanmerking worden genomen dat niet alle bedrijven even enthousiast zijn over de veranderingen van de beroepspraktijkvorming in het competentiegerichte onderwijs. Met name kleine bedrijven geven aan weinig tijd te hebben om dikke beoordelingsmappen door te werken en in te vullen.
- *Het niveau en de diepgang van de opleiding*; praktijkgerichtheid betekent niet alleen meer vaardigheden, maar betekent competentie: de diepgang van de opleiding en de kennisaspecten mogen niet worden ondergesneeuwd. Ook voor houdingsaspecten moet meer aandacht komen.
- *Onduidelijkheden en ongestructureerdheid in het studieprogramma*; deelnemers en soms ook bedrijven en docenten geven aan dat er behoefte is aan meer structuur in het programma. Deelnemers geven aan dat zij behoefte hebben aan een grotere didactische variatie.

Diversiteit deelnemers

Een apart punt van aandacht dat door nogal wat contactpersonen, opleidingsmanagers en bedrijven naar voren is gebracht betreft de afstemming van de opleiding op de diversiteit van de deelnemerspopulatie. Deze afstemming zou beter en flexibeler moeten kunnen.

Eenzijds wordt wat dit betreft gewezen op de grote variëteit in de deelnemerspopulatie in combinatie met het leveren van maatwerk binnen de opleidingen. Opleidingen moeten hier nog een slag in maken, de bedrijfsvoering van de instellingen is hier nog onvoldoende op ingericht.

Ten tweede geven veel deelnemers aan dat zij in het eerste leerjaar nog niet klaar zijn om zelfstandig te kunnen leren en werken; wat hen betreft wordt de route daarheen zorgvuldiger en gestructureerder opgebouwd.

Anderzijds wordt expliciet aandacht gevraagd voor de complexiteit van de problematiek waarmee met name deelnemers op niveau één en twee te maken hebben. Dit vraagt een zeer intensieve begeleiding en een duidelijke structurering en inkadering van het zelfstandig werken.

Samenvatting van de belemmeringen

Het geheel overziend worden door alle betrokkenen het meest de knelpunten in de financiële en personele sfeer genoemd. Door contactpersonen en opleidingsmanagers wordt ook vaak gewezen op, in hun ogen, rigide systemen van controle en verantwoordingsplicht. Ook blijkt dat zij niet veel vertrouwen hebben in de consistentie van het kaderstellende beleid van de kant van de overheid. Het vertrouwen tussen de opleiding/instellingen en de overheid is daarbij in elk geval niet vergroot door de hoeveelheid (negatieve) publiciteit. Bedrijven, deelnemers en docenten geven, naast financiële en personele belemmeringen, met name inhoudelijke knelpunten aan bij de ontwikkeling van de opleidingen.

6.2 Succesfactoren

Voor een gedeelte leveren de reacties onder 'succesfactoren' het tegenovergestelde beeld op van de belemmerende factoren. Betrokkenen voegen echter ook nieuwe perspectieven toe.

Door contactpersonen en opleidingsmanagers wordt vaak verwezen naar (meer) ruimte in de regelgeving en meer financiële armslag op opleidingsniveau. Deze financiële armslag wordt ook direct in verband gebracht met de noodzakelijke investeringen in voldoende en competent personeel.

Van externe ondersteuning door verbetering van wet- en regelgeving en door facilitering via het gemeenschappelijk procesmanagement wordt door de contactpersonen het minst vaak succes verwacht.

Men ziet als belangrijkste succesfactoren acties die door de instelling of opleiding zelf ondernomen worden. Het gaat dan zowel om acties op het gebied van de primaire onderwijsprocessen als acties op het vlak van randvoorwaarden. Het gaat dan om de volgende zaken:

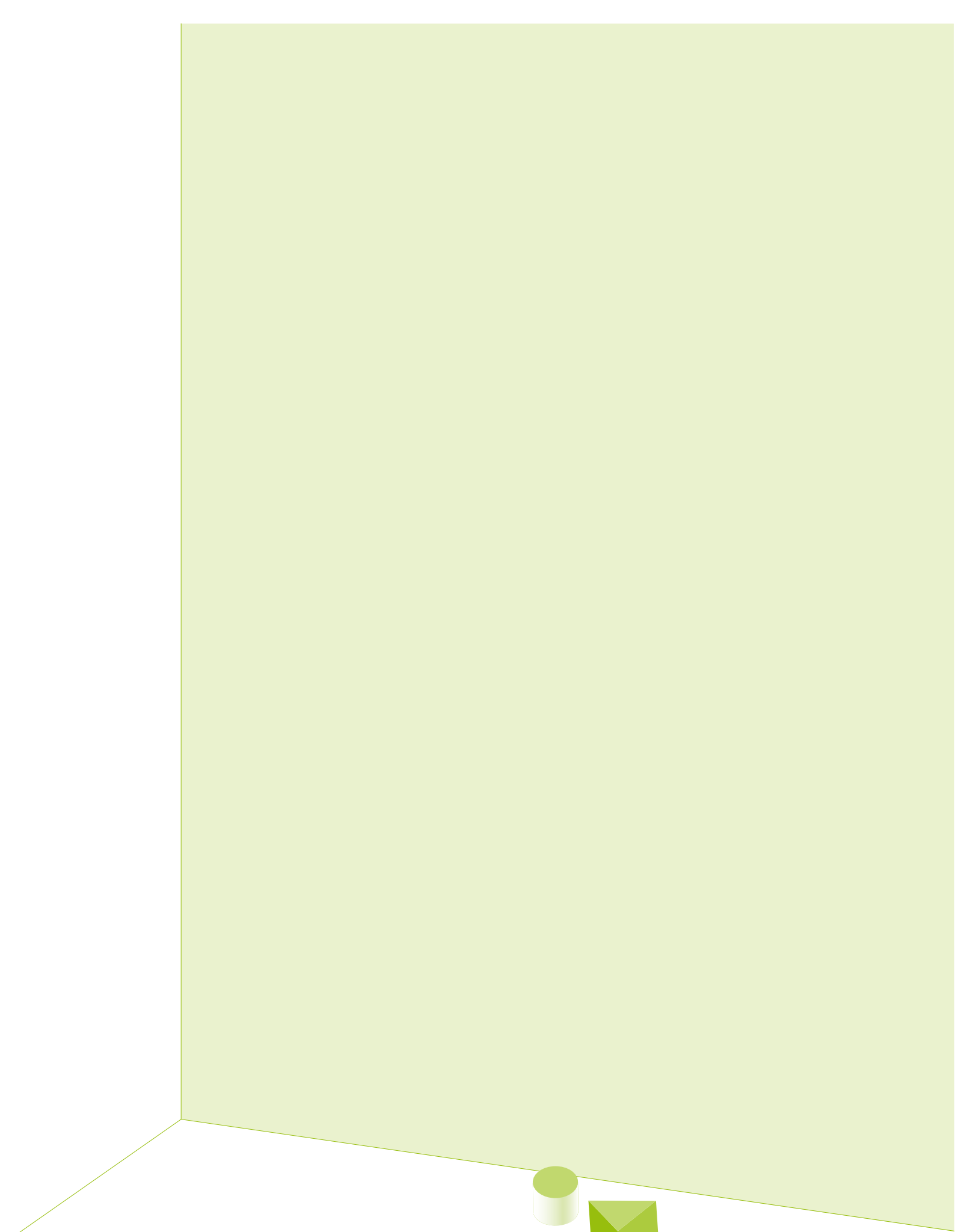
Randvoorwaardelijke succesfactoren:

- het ontwikkelen van en sturen op een gedeelde visie op competentiegericht leren;
- systematisch werken volgens een operationeel invoeringsplan;

- personeelsbeleid dat is afgestemd op competentiegericht leren;
- het verbeteren van de competenties van opleidingsteams;
- het verbeteren van interne werkprocessen en procedures;
- het verbeteren van leeromgevingen (fysiek; ICT, etc);
- het intensiveren van de samenwerking met het regionale bedrijfsleven;
- afstemmen en samenwerken met toeleverend en afnemend onderwijs;
- een stabiel landelijk kader waarbinnen de vernieuwingen plaatsvinden.

Als inhoudelijke succesfactoren worden het meest genoemd:

- (grotere) motivatie van deelnemers door hen serieus te nemen;
- meer (deskundigheid) op de coachende en begeleidende rol van docenten;
- meer maatwerk voor deelnemers;
- een grotere herkenbaarheid van beroepen door meer samenwerking met het regionale bedrijfsleven;
- meer afwisselende werkvormen;
- een toename van de praktijkgerichtheid;
- meer docenten met kennis van de praktijk;
- meer structuur, zonder dat de klok weer teruggezet wordt naar klassikale lessen; geleidelijke opbouw van zelfstandig leren;
- meer diepgang in de opleidingen.



Bijlage I - Aandachtspunten voor de staatssecretaris en de instellingen

Hieronder volgen citaten uit de gesprekken met de verschillende gesprekspartners.

Van deelnemers

// Vooral opleiding zo laten. Meer leraren. Behoud een klassikaal theoretisch gedeelte naast het competentiegerichte onderwijs. Niet elke opleiding is geschikt voor competentiegericht onderwijs, evenmin is elke leerling geschikt om zo zelfstandig te werk te gaan. Met cijfers is het duidelijker; voor werkstukken zijn cijfers beter, bij stages zijn competenties wel goed. Werken met competenties is goed, als je een andere opleiding wil doen dan hoef je de dingen niet meer te doen, zoals Engels en computers. Niet doen dat verplicht invoeren op alle scholen; het is veel te snel doorgesloten - de kennis(overdracht) is weg. Ze zouden moeten zoeken naar een betere balans met meer kennis. Bereid je erop voor als leerling! De opzet op zich is heel goed, maar de staatssecretaris zou er voor moeten zorgen dat er nog veel aan geschaafd wordt en veel geobserveerd hoe het in de praktijk uitpakt. Laat de school nog meer lijken op een bedrijf. Zorg voor docenten met genoeg kennis van de praktijk. Langzaam opbouwen, in het begin meer steun en hulp organiseren, met 'checks' er in voor op de korte termijn. Meng de vormen meer. Denk ook aan overgang van vooropleiding naar mbo. Op de mavo heb je les na les, hier is ineens alles open. De opleiding mag zo blijven. Ik wil graag meer Engels leren en meer variëteit in de werkwijze hebben. Af en toe een klassikale les, die bijvoorbeeld afgewisseld kan worden met groepsopdrachten. Flexibeler opbouw, zodat je de praktijk en de theorie beter op elkaar kan laten aansluiten en ook eventueel sneller de opleiding kan afronden. Laat het zelfstandig werken zo. //

Van docenten

// Houd vakkennis er in en zorg voor goede begeleiding; wij doen het al, maar kan altijd beter. Geen verandering op verandering, dat geeft onrust. Maak er een mix van; gebruik het goede van het oude vaksysteem en het goede van competentiegericht onderwijs, de afwisseling is aantrekkelijk. Is het competentiegericht onderwijs voor niveau-2 eigenlijk wel haalbaar? Stel genoeg middelen beschikbaar en voer geleidelijk in; overval leerlingen niet met van alles. Zorg voor goede randvoorwaarden (voldoende computers), ook moeten er voldoende leraren zijn. Behoud de goede dingen van het oude systeem, leerlingen hebben in hun (persoonlijke) ontwikkeling wel structuur nodig. Onderhoud meer contact met de werkvloer; op papier kan het wel heel gemakkelijk, maar er zijn faciliteiten nodig voor de docenten, evenals goede middenmanagers om het aan te sturen. Zorg voor middelen als computers voor leerlingen. Niet alles in één keer, maar kleine stapjes. Kijk naar kwaliteit van het leermateriaal. Zorg voor voldoende formatie (ook voor begeleiding in open leercentrum, dat kan ook een onderwijsassistent zijn). Nu gaat het goed, maar als alle opleidingen competentiegericht zijn, vormen de randvoorwaarden een probleem. Bijvoorbeeld: computers en internet, fysieke ruimte. De begeleiding van leerlingen moet in kleinere groepen.

Als je te grote groepen krijgt (boven de twintig leerlingen), dan heb je een probleem. Er moet meer personeel komen. Wacht niet twee jaar af. Laat scholen die nog niet begonnen zijn met competentiegericht onderwijs meekijken in de keuken bij andere, die al wel bezig zijn. Dat spaart straks een hoop energie. Wissel docenten uit tussen scholen die niet en wel competentiegericht aan de gang zijn. Laat ze gewoon meehobbelen, dan leren ze uit de praktijk wat het is en hoe het kan gaan. Even geen veranderingen meer aanbrengen. Er is aandacht nodig voor de vormgeving van het onderwijskundig model (ook van onderwijskundigen) hoe laat je studenten los in hun eigen leerroute. Ga door met competentiegericht onderwijs, het past bij deze tijd. Als we gehouden worden aan 850 klokuren-contact moet je de financiële input zo regelen dat het competentiegericht opleiden ook kan. Zet deze lijn door voor een betere aansluiting op het werkveld en een rijker leven, maar zet wel een rem op de grootschaligheid. Haal de scherpe kantjes er af en dan zullen veel docenten er aan gaan trekken (hoe sceptisch ik ook was, nu ik meedoe ben ik enthousiast). Het is de moeite waard: competentiegericht opgeleide tweedejaars hebben veel meer zelfreflectie dan de oude derdejaars! Er is aandacht nodig voor leerlingen die uitvallen. Wat gebeurt er met ze? Er is meer geld nodig voor opvang, uitval en meer geld voor het begeleiden van school van de stage, dat is namelijk intensief. Creëer tijd en ruimte voor het coachen van leerlingen. Ook omdat niveau-2 een kwetsbare doelgroep is. We hebben nu leerlingen die eigenlijk naar de psychiatrie moeten, maar ze zitten wel bij mij in de klas. Ga door met competentiegericht onderwijs. Het is erg leuk om zo les te geven en leerlingen hebben - denk ik - op deze manier een betere opleiding. Werk ook op vmbo-opleidingen met competentiegericht onderwijs, zodat deelnemers al wat zelfstandiger het mbo binnen komen. Neem stelling tegen veel negatieve aandacht. Wij balen ook van dat er in de media zo veel negatieve aandacht is voor deze onderwijsvernieuwing, dat demotiveert wel eens. Geef ons middelen om te zorgen voor de toenemende hoeveelheid probleemleerlingen. We vinden dat de groepen echt niet groter mogen worden dan nu het geval is. Geef een duidelijk signaal af. Scholen: begin! Stel niet langer uit. Geen veranderingen meer de komende jaren. //

Van bedrijven

// Zorg voor meer financiële middelen voor het vergroten van de professionaliteit van de scholen. Evalueer meer: is dit goede kwaliteit? Is dit competentiegericht onderwijs zoals wij dit voorstonden? Betrek bedrijven bij opleiding en beoordeling, zij moeten er ook mee kunnen werken. Zorg voor betrokkenheid van leerlingen bij het competentiegericht opleiden. Het competentiegericht onderwijs lijkt wat door te slaan, de leerling kan weinig concreet maken waar zij mee bezig is. Werk aan een combinatie tussen klassikaal/theoretisch en zelfstandig/projectmatige opleiding. Let goed op of alle leerlingen het kunnen, competentiegericht onderwijs; er wordt veel talige reflectie gevraagd. Zorg voor een betere koppeling met leerbedrijven. Bundel informatie wat stagebedrijven moeten kunnen. Competentiegericht onderwijs is niet voor iedereen geschikt: sommige leerlingen hebben het nodig dat een docent constant over de schouder meekijkt. Ik heb de indruk dat docenten murw zijn. Daarom moeten de wetbedenkers en uitvoerders op één lijn komen. Niet ieder is geschikt voor deze methode; denk aan mensen die moeilijk kunnen lezen, schrijven. Dit kunnen wél waardevolle krachten zijn voor de branche. Gros van ons personeel zijn doeners.

Hoe kan staatssecretaris ervoor zorgen dat wij meer leerlingen krijgen? Kom kijken in de praktijk! Zorg voor betere aansluiting op met name theorie in de vooropleiding. Zoals het nu is, is twee jaar voor ons te kort om het gemis aan een theoretische basis in het vmbo recht te breien. Goed communiceren met het bedrijfsleven. Zorg ervoor dat zoveel mogelijk deelnemers kunnen doorstromen naar niveau-4 en het hbo. Zoek aansluiting zoeken bij de eisen van het hbo. Competentiegericht werken is uitstekend. Maar als leerlingen niet zelfstandig kunnen werken, dan is toch een vangnet nodig. Dan moet je je model maar geweld aan doen en ze soms aan het handje nemen. Iets meer structuur en begeleiding, vooral voor de onderkant. Het voordeel is, dat je met deze opleiding veel dichterbij de beroepspraktijk staat. Je komt meer in het werkveld terecht. Roep de werkplekken bij elkaar, vraag wat die willen. Ga meer met bedrijven praten. Zorg voor een betere voorbereiding op stages. Zorg voor meer contact tussen school en bedrijf (gastdocentschap en docent op stage in bedrijf) Je leidt samen op, er zou veel meer samenwerking moeten zijn tussen school en bedrijf. Deelnemers van nu aan het beroepsonderwijs hebben wel erg veel vrijheid. Het is goed als ze daar mee om leren gaan. In de supermarkt is het belangrijk discipline te hebben, dat moeten deelnemers vaak nog leren op de stage. Houd tijd en geld beschikbaar voor ontwikkelingen in de toekomst. //

Van het opleidingsmanagement

// Rust aan het front. Verantwoording kost veel tijd, geef ook vertrouwen. Vaststelling deel C van de kwalificatiedossiers is fout: zo is het niet bedoeld geweest! Het is nodig om verder de ruimte en creativiteit te organiseren om competentiegericht onderwijs verder te kunnen ontwikkelen. Verantwoording moet kunnen worden afgelegd, maar het moet niet teveel bureaucratie worden, dat kost teveel tijd. Op sommige punten missen we nog wel eens kaders, bijvoorbeeld wat B-2 is bij een nieuwe taalinrichting. Financiële ruimhartigheid en ruimte in tijd om scholen samen te laten werken en zorgen dat de cultuur in de onderwijswereld verandert. Scholen zijn te veel allemaal zelf het wiel uit te vinden. Zorg voor meer openheid en flexibiliteit over en weer. Praat meer met bedrijven om de beroepspraktijkvorming goed te organiseren. Start een landelijke campagne voor bedrijven, wat is competentiegericht onderwijs? Welke tussendoelen stellen we? Datum 2010 betekent voor ons geen uitstel, je moet door als je eenmaal in een experiment zit. Meer geld. Schenk meer vertrouwen, minder controlerende instanties. Effect is zwartgalligheid onder de docenten. Inspiratie moet terugkomen, er is minder bureaucratie nodig. Draai het competentiegericht onderwijs niet terug. Als het wéér anders moet haken enthousiaste leerkrachten af. Laat je niet door deze tegenslag en invoeringsproblematiek weerhouden door te zetten. De Balansschool is daarbij een goed concept. Het onderwijs heeft (te) lang gedacht de wijsheid in pacht te hebben, het bedrijfsleven wilde wel praten over de beroepsopleidingen, maar geen verantwoordelijkheid nemen. Bestuurlijk is dat nu verschoven en daar moeten we zuinig op zijn. Maar voor de vertaling naar alle werkplekken in bedrijven en opleidingsinstituten hebben we nog een weg te gaan. Het Postbus51-plan van Berenschot moet je zeker ook doen, maar is niet de oplossing. Er is echt veel meer nodig voor onderlinge afstemming en overleg. Het gevaar is dat het momentum verloren gaat en dat bedrijven straks gaan zeggen: we willen het wel doen maar willen er geld voor. Zorg voor de docenten die het moeten doen. Ze worden bijkans overbelast met communicatie.

Het water staat sommigen aan de lippen, het scheelt niet veel of ze vallen om. Al die discussies en onzekerheid maakt ze kwetsbaar. Zorg dat ze het vol kunnen houden. Mensen worden zwaar belast in de onderwijsorganisatie. Als ze er een privéprobleem bij krijgen is het draadje dun. Staatssecretaris, geef ons wat meer revenuen in menskracht om het te realiseren. En iets minder onderzoeken, minder controle tussendoor. Het jammere van het verlengen van de experimenteerperiode is dat je het risico loopt dat van uitstel afstel komt. Zie je wel, zeggen docenten dan, het wordt toch wel heel lastig om er vorm aan te geven, anders zouden ze niet tot uitstel hebben besloten. Dat is precies wat we niet moeten hebben. De wereld is echt veranderd. Multi-tasking doen leerlingen echt in hun dagelijks leven! Drie, vier handelingen tegelijk. Geweldig! Als je er geen rekening mee houdt als opleiding dat ze dat doen, kunnen en willen - dan gaat het mis. Stop met schaalvergroting, draai het liever terug. Investeer in de kwaliteit van docenten. Laat de oren niet laten hangen naar de publieke opinie. Het is niet gek dat er indringend wordt gekeken naar competentiegericht onderwijs. Ik wens de politiek wijsheid toe. En ik hoop dat ze voor haar principe blijft staan.

Filter goed de geluiden van mensen die het proces kennen, ten opzichte van degenen die wat roepen. En maak kaders waarin de balansen afgebakend zijn: tussen contacttijd en niet-contacttijd, tussen onzelfstandigheid en zelfstandigheid. Maak meer mogelijkheden om praktijk en theorie nauwer met elkaar te laten samenwerken. Organiseer meer vrijheid met betrekking tot regels in vmbo en mbo. Niet hinken op twee gedachten: sturen op output en sturen op inhoud. Maak één inspectie voor zowel vmbo als mbo. Kom eens kijken hoe het gaat; praktijk is anders dan papier. Even geen nieuwe dingen meer. Differentiatie in beloning docenten. Kijk als een bioloog naar een mierenhoop: een leek ziet een chaos, een bioloog ziet een goed georganiseerde samenleving. //

Colofon

Auteursrecht voorbehouden
Gehele of gedeeltelijke overneming of reproductie van de inhoud van deze uitgave op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteursrechthebbende is verboden, behoudens de beperkingen bij de wet gesteld. Het verbod betreft ook gehele of gedeeltelijke bewerking.

Productie

Afdeling Communicatie, Inspectie van het Onderwijs

Vormgeving

Blik grafisch ontwerp, Utrecht

Drukwerk

Den Haag media groep

Uitgave

Inspectierapport 2007-21

oktober 2007

Verkoopprijs €8,00

Exemplaren van deze publicatie zijn telefonisch te bestellen bij de Postbus 51 Infolijn.

Postbus 51- nummer: 22BR2007B021

ISBN: 978-90-8503-089-8

Telefoonnummer 0800 - 8051 (gratis),

elke werkdag van 9.00-21.00 uur

of via internet op www.postbus51.nl

Deze publicatie staat ook op internet:

www.onderwijsinspectie.nl

