

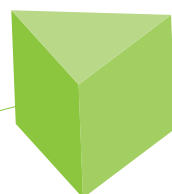
Competentiegericht mbo: kansen en risico's

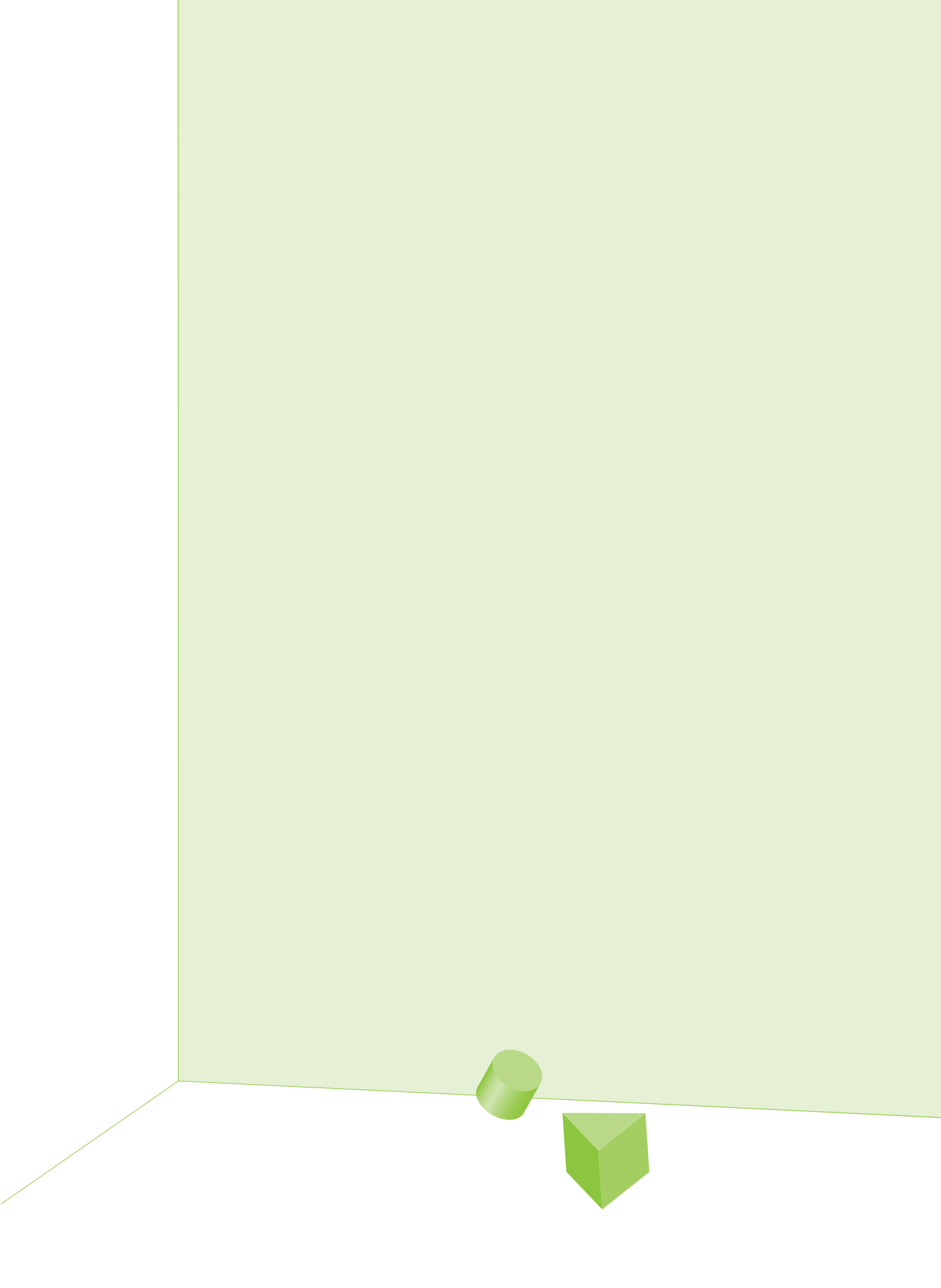
Vervolgonderzoek naar de implementatie van competentiegericht
onderwijs in het mbo



Competentiegericht mbo: kansen en risico's

Vervolgonderzoek naar de implementatie van competentiegericht onderwijs in het mbo





Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| Samenvatting | 5 |
| 1 Aanleiding onderzoek | 9 |
| 1.1 Begripsbepaling | 10 |
| 1.2 Leeswijzer | 11 |
| 2 Context van het onderzoek | 13 |
| 2.1 Aanleiding experimenten competentiegericht onderwijs | 13 |
| 2.2 MBO 2010, rapportage gespreksronde voortgangsrapportage | 14 |
| 2.3 Parlementair onderzoek invoering nieuwe kwalificatiedossiers | 15 |
| 3 De opzet van het onderzoek | 19 |
| 3.1 Onderzoeksvragen | 19 |
| 3.2 Onderzoeksactiviteiten | 19 |
| 4 Bevindingen, beantwoording onderzoeksvragen, succes- en faalfactoren | 27 |
| 4.1 Bevindingen | 27 |
| 4.2 Beantwoording hoofdvraag en beoordeling uitkomsten | 31 |
| 4.3 Beantwoording deelvragen | 33 |
| 5 Transitie en ontwikkelingsperspectief: klaar voor invoering? | 39 |
| 5.1 Belemmerende factoren | 39 |
| 5.2 Succesfactoren | 41 |
| 6 Kwantitatief onderzoek | 45 |
| 6.1 Het primaire proces | 45 |
| 6.2 Randvoorwaarden en ondersteunende processen | 59 |
| 6.3 De opleiding in relatie met de stakeholders in de regio | 67 |
| 6.4 Effecten en resultaten van de experimentele opleidingen | 70 |
| 6.5 Transitie en ontwikkelingsperspectief: klaar voor invoering? | 74 |
| 6.6 Waar nog aan gewerkt moet worden | 76 |
| 7 Kwalitatief onderzoek | 79 |
| 7.1 Vooraf | 79 |
| 7.2 Het primaire proces | 79 |
| 7.3 Randvoorwaarden | 89 |
| 7.4 Relatie stakeholders | 91 |
| 7.5 Effecten en verantwoording | 91 |
| Literatuur | 95 |



Samenvatting

Sinds 2007 zijn duidelijk stappen vooruit gezet binnen de competentiegerichte opleidingen. Het evenwicht tussen kennis, vaardigheden en houding in het aanbod is toegenomen, de afwisseling in werkvormen eveneens. Voor deelnemers leidt dat tot meer structuur in het onderwijsproces. Er kwam meer variatie in werkvormen, een toename van klassikaal onderwijs, een verbeterde aanpak van beoordelingen, meer deskundigheidsbevordering van docenten resulterend in competentere docenten.

Veel experimentele opleidingen hebben hun formele beoordelings- en borgingstrajecten beter op orde dan twee jaar geleden. Een deel van de competenties wordt getoetst in de praktijk, maar over de inhoud en organisatie hiervan zijn nog veel onzekerheden gemeld door docenten en bedrijven.

Er is geen toename van maatwerk voor individuele deelnemers, noch van nauwere samenwerking en afstemming met leerbedrijven en het vmbo en hbo. Bij bedrijven en ook bij docenten bestaat de vrees dat de vernieuwing ten koste gaat van de diepgang en van algemene en theoretische bagage van de deelnemers. Ook deelnemers zijn kritisch over de diepgang van hun opleiding.

Dat constateert de inspectie in een vervolgonderzoek naar kwaliteit, niveau en borging van competentiegericht mbo-onderwijs. Contactpersonen en deelnemers van alle experimentele opleidingen werden benaderd voor een websurvey. Daarnaast werden zeventien opleidingen bezocht (gesprekken met deelnemers, bedrijfsleven, docenten en management). De opzet van het onderzoek was in grote lijnen identiek aan die van 2007, waardoor vergelijking en beoordeling van de voortgang mogelijk is.

Nog sterker dan in 2007 staan de kwalificatiedossiers aan de basis van programma's, toetsing en examinering bij de 5.643 experimentele competentiegerichte opleidingen in het mbo. Met die experimentele opleidingen worden inmiddels bijna 295.000 deelnemers bereikt, bijna 60 procent van alle deelnemers (in 2007 waren dat er 124.000, een kwart van het totaal).

Intensivering van contacten met andere stakeholders, met name bedrijven en opleidingen in de beroepskolom, noodzakelijk om vooral arbeidsnabijheid, praktijkleren en goede doorstroming te realiseren, is echter niet tot stand gekomen. Het beeld steekt op deze punten ongunstig af ten opzichte van twee jaar terug.

Instellingen hebben vooral geïnvesteerd in interne ontwikkeling en kwaliteitsverbetering. De contactpersonen maken zich in meerderheid zorgen over de kwaliteit van de praktijkbegeleiding op de werkplek. Omgekeerd vindt men in het bedrijfsleven dat vaak de communicatie stopt en de inzet voor de beroepspraktijkvorming (bpv) vanuit de onderwijsinstellingen te wensen overlaat.

Deelnemers zijn het meer en vaker eens met de visie en aanpak van de begeleiding in bedrijven dan met die van de contactpersonen voor hun opleidingen. Zij pleiten voor meer klassikale lessen en voor meer persoonlijke instructie. Slechts weinigen vinden de competentiegerichte opleiding moeilijk. Een aanzienlijke minderheid (bijna een derde) vindt de opleiding juist te makkelijk en te weinig uitdagend, en

mist diepgang in de theoretische vakken. Daarbij moet bedacht worden dat het vooral om leerlingen uit de niveaus 3 en 4 gaat – er waren minder respondenten bij de vragenlijsten uit de lagere niveaus – voor wie doorstromingscondities van aanmerkelijk belang zijn.

Ook vanuit veel van de betrokken bedrijven wordt eraan getwijfeld of het niveau van de opleiding voldoende is voor een goede voorbereiding op de beroepspraktijk.

De vernieuwing heeft zich niet echt doorgezet in de richting van flexibeler en meer op het individu afgestemde leertrajecten (maatwerk). Het aantal opleidingen dat meer dan twee in- en uitstroommomenten per jaar organiseert is niet gestegen, van maatwerk in het aanbod merken deelnemers buiten hun stage ook niet veel. Daarmee blijft het antwoord op de grote diversiteit in de deelnemersgroepen, en het bieden van kansen aan die verschillende groepen, een aandachtspunt voor de komende tijd.

Bijna de helft van de experimentele opleidingen is volgens hun contactpersoon (helemaal) klaar voor de brede invoering ervan op de eigen instelling. Dat is een flinke stijging ten opzichte van twee jaar geleden, toen 30 procent tot zo'n oordeel kwam. Nog eens 28 procent van de contactpersonen (2007: 30 procent) zegt dat hun opleiding er grotendeels klaar voor is. Bij een kwart van de experimentele opleidingen menen de contactpersonen dat men nog niet gereed is voor brede invoering. Bij opleidingen die in 2008 voor het eerst een experiment zijn gestart ligt dat percentage hoger (43 procent). Deze bevindingen illustreren dat een meerjarige experimenteerveraring een goede basis vormt.

Deelnemers op competentiegerichte opleidingen denken hier minder positief over dan de contactpersonen van de opleidingen, zoals ze over de hele breedte negatiever oordelen over kwaliteit en niveau van de aangeboden opleiding. Een derde meent dat hun opleiding helemaal klaar is voor brede, reguliere invoering.

Opleidingen die verder zijn met de ontwikkeling van het competentiegerichte onderwijs onderscheiden zich door een integrale aanpak: een focus op het kwalificatiedossier en eigen inzichten bij de bepaling van de inhoud van de opleiding, het in grote mate doorvoeren van onderwijskundige en/of pedagogisch-didactische vernieuwingen, een planmatige aanpak van de vernieuwing waaronder die van examinering, meer samenwerking met bedrijven bij de examinering, een duidelijk begin van maatwerk in het aanbod, een betere positie van de bpv, een betere organisatie van het primaire proces, het bijhouden van leerresultaten, een uitgesproken en uitgedragen visie, een planmatige aanpak, scholing en competentieontwikkeling van docenten, voldoende – competent - personeel, draagvlak en betrokkenheid van personeel en deelnemers, veranderingen in de bedrijfsvoering waaronder het beschikbaar komen van sturingsinformatie.

In 2007 stelde de inspectie vast dat betrokkenen vooral de noodzaak van kwaliteitsverbetering zagen in drie richtingen:

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

Op de laatste twee gebieden is een zekere vooruitgang geboekt. Dat stemt zeker gezien het grote aantal opleidingen waar competentiegericht onderwijs is ingevoerd tot tevredenheid. Niettemin komt bij veel deelnemers de wens naar voren naar meer klassikaal lesgeven en meer persoonlijke instructie door docenten. Meer duidelijkheid, meer structuur, een grotere uitdaging en een betere organisatie van het onderwijs worden door deelnemers vaak genoemd als verbeterpunten.

Op het eerste punt is minder voortgang zichtbaar. De afnemers, deelnemers en bedrijven, stellen vragen bij het niveau van de nieuwe opleidingen. Ze verwachten meer theoretische bagage van hun opleiding in de brede context van de toekomstige beroepspraktijk.

Anderzijds hebben deelnemers en bedrijven, net als in 2007, benadrukt dat grotere zelfstandigheid van deelnemers en arbeidsnabijheid voor hen winstpunten van een competentiegerichte aanpak zijn die niet verloren mogen gaan.

Gelet op deze bevindingen kan worden aangenomen in navolging van de conclusie in 2007 dat het mbo volgens de betrokkenen voldoende draagvlak heeft om competentiegericht onderwijs in te voeren met de eisen die daaraan gesteld worden. In 2008 zijn er meer opleidingen die volgens de contactpersonen klaar zijn voor algehele invoering (± 50 procent en in 2007 ± 30 procent). Ook het bedrijfsleven waar mee gesproken is toont in meerderheid draagvlak voor invoering van het competentiegerichte onderwijs. Er zijn stappen vooruit gemaakt, maar dat neemt niet weg dat er nog veel te doen is om de ontwikkeling verder te brengen. Dan gaat het om uitbalanceren van variatie in werkvormen, meer verstevigen van structuur en diepgang, op orde brengen van de bedrijfsvoering en het vormgeven van een adequate relatie met het bedrijfsleven.

De meest kritische punten betreffen volgens de inspectie het niveau en de diepgang van de opleiding naast de externe oriëntatie die zich vertaalt in de arbeidsnabijheid van de opleidingen.



1 Aanleiding onderzoek

Onderwijskundige vernieuwing is een belangrijk thema in het mbo. Met het competentiegericht onderwijs wordt vanaf 2004 geëxperimenteerd op basis van nieuwe kwalificatiedossiers, onder de noemer herontwerp van het mbo. In 2007, toen ongeveer een kwart van de deelnemers (een kleine 124.000) een competentiegerichte opleiding volgde, heeft de inspectie een eerste onderzoek uitgevoerd om zicht te krijgen op de ontwikkeling van het competentiegericht onderwijs in de praktijk (Inspectie van het Onderwijs, 2007). In 2008 waren er 5.643 experimenten. Dat betekent dat inmiddels circa 60 procent van de deelnemers in het mbo een competentiegerichte opleiding volgt (294.629 deelnemers¹).

In de politiek en bij het publiek is veel belangstelling voor de invoering van het competentiegericht onderwijs. In 2007 besloot de staatssecretaris de verplichte invoering van competentiegericht onderwijs met twee jaar uit te stellen: instellingen krijgen tot 1 augustus 2010 de tijd om het competentiegericht onderwijs op basis van de nieuwe kwalificatiedossiers in te voeren.

De rapportage *Tijd voor Onderwijs* van de Commissie Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) heeft een nieuwe impuls gegeven aan de publieke discussie over de ontwikkeling van de onderwijskundige vernieuwing, ook in het mbo-veld.

Om te komen tot een weloverwogen beslissing over de invoering van de kwalificatiedossiers heeft de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van de Tweede Kamer, ondersteund door het Bureau Onderzoek en Rijksuitgaven (BOR), een onderzoek laten verrichten naar de vraag of de invoering van deze nieuwe kwalificatiedossiers voldoet aan de eisen die worden gesteld in het rapport *Tijd voor Onderwijs*. De resultaten van dit onderzoek zijn in februari 2009 gepresenteerd (zie hoofdstuk twee).

Naar aanleiding van het concept jaarwerkplan 2009 van de Inspectie van het Onderwijs zijn in de Tweede Kamer vragen gesteld over een mogelijk vervolg op het inspectieonderzoek van 2007.

Dit heeft geresulteerd in voorliggend vervolgonderzoek, dat is uitgevoerd om zicht te krijgen op de voortgang van de invoering van het competentiegericht onderwijs in de praktijk. In de vraagstelling en uitwerking van het onderzoek is zoveel mogelijk aangesloten bij het onderzoek uit 2007. Daarmee is het mogelijk een vergelijking te maken en op een aantal punten een meer trendmatige ontwikkeling te schetsen. Zowel de inhoud van de opleidingen als de wijze van invoering van de vernieuwingen van de opleidingen worden tegen het licht gehouden. Het perspectief van de verschillende actoren: de deelnemers, docenten, bedrijven en het opleidingsmanagement wordt daarbij nader belicht.

1 CFI, bekostigingstelling 1-10-2008

1.1 Begripsbepaling

Competentiegericht onderwijs in het mbo veronderstelt een duidelijke verbinding van de opleidingsaanpak met de gewenste leeruitkomsten. Deze uitkomsten zijn gericht op en gerelateerd aan het toekomstig functioneren in de samenleving, in het bijzonder in bepaalde beroepsdomeinen.

Competenties kunnen worden gedefinieerd als *'bewezen vermogens om kennis, vaardigheden en persoonlijke, sociale en/of methodologische capaciteiten te gebruiken bij werk of studie en voor professionele en/of persoonlijke ontwikkeling'*.

Als vier kernelementen van competentiegericht onderwijs voor het mbo kunnen beschouwd worden:

- integratie van kennis, houdingen en vaardigheden. Elk van de drie aspecten is 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, Nederlands en moderne vreemde talen. Een opleiding moet 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. Een dergelijk wend- en weerbaar (aankomend) vakmanschap is de beoogde leeruitkomst van herontworpen mbo-opleidingen.

De inhoud van de competenties (het 'wat') is vastgelegd in kwalificatiedossiers. Deze zijn opgesteld door de paritaire commissies van de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven en vastgesteld door de staatssecretaris van OCW. Het proces van opstelling en (inhoudelijke) samenstelling van de kwalificatiedossiers is geen onderwerp in dit onderzoek.

De instellingen ontwikkelen onder eigen verantwoordelijkheid het onderwijs (het 'hoe') op basis van de voor hun opleidingen opgestelde kwalificatiedossiers.

In de discussies over de pedagogisch-didactische vorm waarin het onderwijs wordt uitgewerkt, wordt competentiegericht onderwijs nogal eens vereenzelvigd met (aspecten van) 'het nieuwe leren'.

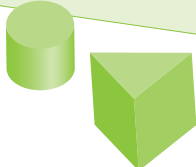
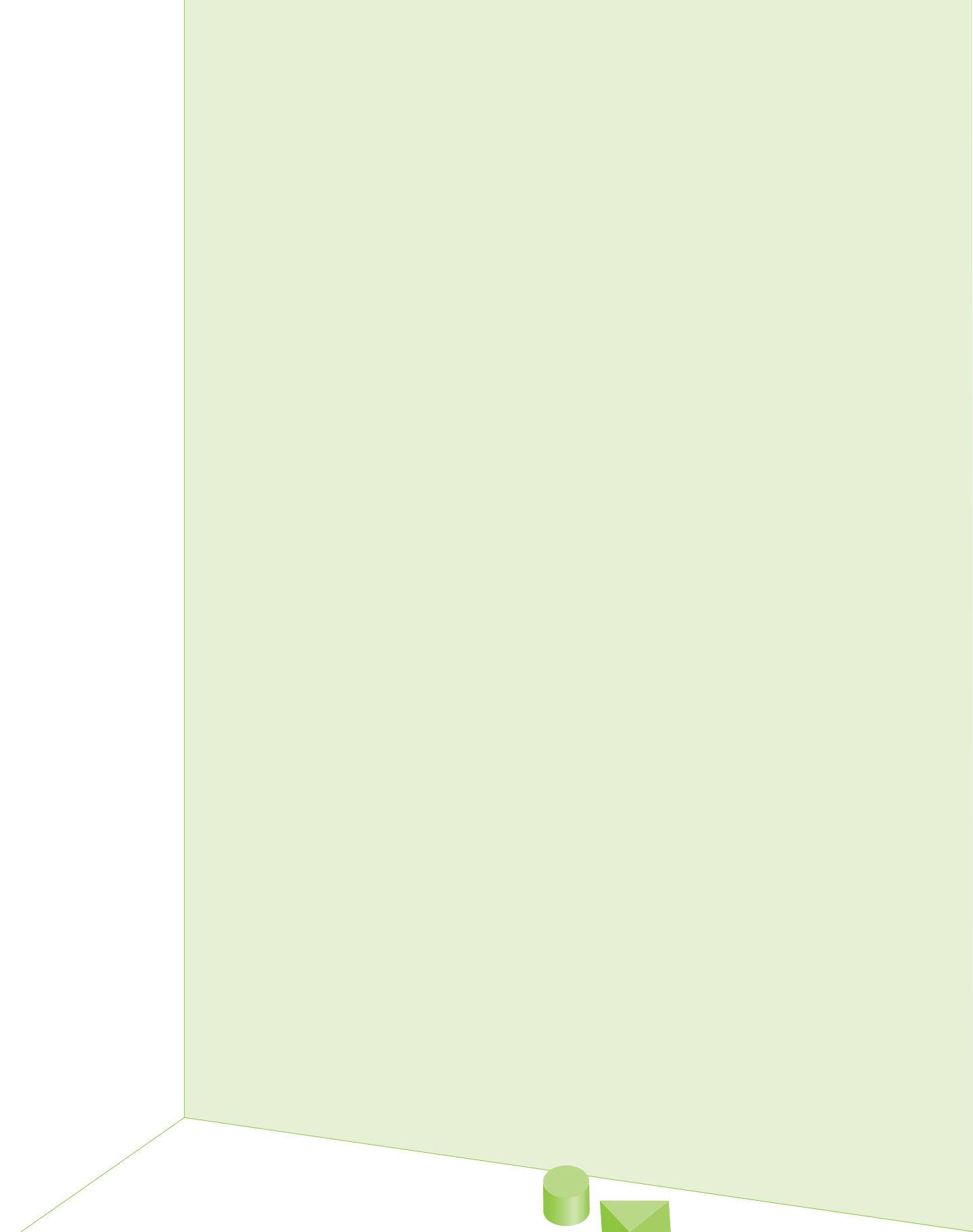
In dit onderzoek wordt competentiegericht leren met nadruk veel specifiek gedefinieerd en sterk verbonden met de toekomstige beroepspraktijk van leerlingen: *die vormen van opleiden die voldoen aan de kernelementen van competenties. Het gaat om een integratie van kennis, houding en vaardigheden in een handelings- en individu gerichte benadering met bijzondere aandacht voor de ontwikkeling van de persoon en de (arbeids)loopbaan van de deelnemers.*

De uitstroomeisen zijn hierbij vastgelegd in de kwalificatiedossiers en alle deelnemers zullen hier in voldoende mate aan moeten voldoen.

1.2 Leeswijzer

Dit rapport bestaat uit twee delen. Het **eerste deel** beschrijft de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek. Het start met de achtergrond van het onderzoek (hoofdstuk twee). Hoofdstuk drie schetst de onderzoeksopzet, een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzameling en -analyses. Hoofdstuk vier presenteert de belangrijkste bevindingen en beantwoordt de onderzoeksvragen. Hoofdstuk vijf begint met een aantal faal- en succesfactoren, zoals die door betrokkenen zijn geformuleerd en benoemd een aantal aandachtspunten bij de verdere ontwikkeling van de competentiegerichte opleidingen.

Het **tweede deel** van dit rapport volgt de onderbouwing van de bevindingen. In hoofdstuk zes worden de onderzoeksgegevens van de kwantitatieve onderzoeken gepresenteerd. Waar mogelijk en relevant worden de resultaten afgezet tegen de resultaten in 2007 en worden de bevindingen onder contactpersonen gerelateerd aan die onder deelnemers. Hoofdstuk zeven geeft tenslotte de resultaten van het kwalitatieve onderzoek weer. Waar mogelijk wordt een relatie gelegd met de bevindingen uit 2007 en met het kwantitatieve onderzoeksgedeelte.



2 Context van het onderzoek

2.1 Aanleiding experimenten competentiegericht onderwijs

Experimentele opleidingen zijn een vernieuwing in het mbo: de ontwikkeling van de competentiegerichte kwalificatiestructuur op basis waarvan scholen de het competentiegericht onderwijs inrichten.

De competentiegerichte kwalificatiestructuur heeft primair betrekking op het 'wat' van het mbo: de gewenste leeruitkomsten. Wat moet een deelnemer van het mbo kennen, weten en kunnen en hoe moet gehandeld worden in de beroepssituatie als hij of zij het mbo verlaat?

De ontwikkeling van competentiegericht onderwijs heeft met name betrekking op het 'hoe': de onderwijskundige en pedagogisch-didactische vormgeving van de opleiding(en). In 2004 is gestart met het 'herontwerp mbo', ter voorbereiding van een grootschalige vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs. Op basis van de resultaten van de experimenten is het kabinet voornemens om op 1 augustus 2010 over te gaan tot landelijke invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers in het mbo.

Daarbij gaat het in de eerste plaats om de invoering van nieuwe, competentiegerichte kwalificatiedossiers. Aanleiding voor deze vernieuwing was een (hernieuwde) impuls voor een betere inhoudelijke aansluiting tussen het onderwijs en het bedrijfsleven eind jaren negentig. Geconstateerd werd dat een veranderend vakmanschap aan het ontstaan was, ten gevolge van snelle technologische, arbeidsorganisatorische en commerciële ontwikkelingen in bedrijven en instellingen. Een betere en meer flexibele aansluiting op de vereisten van de arbeidsmarkt zou kunnen worden bewerkstelligd door de leeruitkomsten van het mbo te formuleren in termen van competenties voor brede vakbekwaamheid. De bestaande, eindtermgerichte kwalificatiestructuur in het mbo werd hiertoe als te gefragmenteerd, te rigide en te weinig transparant beschouwd.

De Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven hebben nieuwe kwalificatiedossiers ontwikkeld. Deze kwalificatiedossiers gaan uit van een integratie van kennis, houding en vaardigheden (competenties) en zijn gericht op het kunnen handelen in de praktijk van een beroep of beroepsdomein.

In de tweede plaats moest de vraag worden gesteld naar de vertaalslag van de competentiegerichte kwalificatiestructuur naar competentiegericht opleiden. Belangrijke overwegingen voor deze vernieuwing waren de sterk toegenomen diversiteit in de deelnemerspopulatie in het mbo en de groeiende noodzaak van het bestrijden van het aantal voortijdig schoolverlaters.

Daarmee hebben veel onderwijsinstellingen de vertaalslag van de nieuwe kwalificatiedossiers naar de vormgeving van concrete opleidingen aangegrepen om te werken aan aantrekkelijker onderwijs voor verschillende groepen deelnemers.

Competentiegericht opleiden betekent dat opleidingen in hun aanbod de match moeten vormgeven tussen de vraag naar veranderend aankomend vakmanschap enerzijds en de vraag naar aantrekkelijk onderwijs voor veranderende leerlingpopulaties (deelnemers) anderzijds.

Inspectieonderzoek in 2007

In 2007 verrichtte de Inspectie van het Onderwijs een eerste onderzoek naar de onderwijskundige kwaliteit van de vernieuwing in het mbo (Inspectie van het Onderwijs, 2007), zoals die experimenteel vorm had gekregen bij een aantal instellingen. In dit onderzoek stelde de inspectie vast dat toen ongeveer 30 procent van de opleidingen, die experimenteel waren gestart met competentiegericht onderwijs, klaar was voor brede invoering ervan. Nog eens ruim 30 procent was er grotendeels klaar voor, de rest nog lang niet. Van de opleidingen die in 2004 gestart waren met een experiment, was 40 procent klaar voor invoering op grote schaal. Meerjarige ervaring bleek een factor van belang om als opleiding beter voorbereid te zijn op de definitieve invoering over de hele breedte van de instelling.

Opleidingen die klaar waren voor een brede invoering onderscheidden zich door een aantal factoren. Er was, méér dan bij de andere opleidingen, gezorgd voor systematische en operationele planvorming en evaluatie. Het aangeboden onderwijs was evenwichtig wat betreft de verhouding theorie en praktijk, met een verantwoorde balans tussen het aanleren van kennis en vaardigheden. In de betreffende opleidingen waren de positie en het niveau van de algemene vakken gewaarborgd. Ze kenmerkten zich door een grote(re) variatie in gehanteerde werkvormen. Er werd gezorgd voor een gerichte competentieontwikkeling van docenten en er werd concreet samen gewerkt met andere opleidingen (vmbo en hbo) en het (regionale) bedrijfsleven. Er waren bovendien adequate leervoorzieningen en er werd maatwerk geboden.

Betrokkenen bij de diverse experimentele opleidingen zagen, volgens het onderzoek, met name 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.

2.2 MBO 2010, rapportage gespreksronde voortgangsrapportage

Het procesmanagement MBO 2010 heeft eind 2008 met alle instellingen gesprekken gevoerd over hun voortgangsrapportages.

Op grond van de gesprekken is MBO 2010 optimistisch over de voortgang tot nu toe. Het procesmanagement concludeert dat *'met nog twee startmomenten te gaan (2009/2010 en 2010/2011) de doelstelling dat alle eerstejaars leerlingen starten met een opleiding geënt op de nieuwe kwalificatiestructuur op 1 augustus 2010 binnen handbereik ligt. Uitzonderingen in incidentele gevallen daargelaten. De ambities en doelstellingen van de scholen zijn dus realistisch'* (MBO 2010, 2009).

2.3 Parlementair onderzoek invoering nieuwe kwalificatiedossiers

De experimenten met competentiegericht opleiden moeten op 1 augustus 2010 uitmonden in landelijke invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers in het mbo. Om tot een weloverwogen beslissing over de invoering van de kwalificatiedossiers te komen heeft de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voorgesteld om na te gaan of het vernieuwingsproces voldoet aan de eisen zoals verwoord in het toetsingskader en de uitvoeringstoets van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen in haar eindrapport *Tijd voor Onderwijs*. Ter voorbereiding van deze toetsing zijn vier deelonderzoeken uitgevoerd (De Vries, 2009; Schuit, Kennis & Hövels, 2009; Berdowski & Eshuis, 2009; Rigter, Idema & Leenen, 2009). De resultaten van het onderzoek zijn in februari 2009 gepresenteerd.

Uit het draagvlakonderzoek van Regioplan komt naar voren dat de invoering van competentiegericht onderwijs kan rekenen op steun van de meeste betrokkenen. Wel moet worden vastgesteld dat het draagvlak op het uitvoerende niveau kleiner is dan op het bestuurlijke en managementniveau binnen de mbo-instellingen. Veelgenoemde knelpunten bij de implementatie zijn: ontoereikende financiële middelen, gebrek aan ICT-toepassingen en gebrek aan kennis, informatie en/of ondersteuning.

De voornaamste kritiek van docenten op competentie gericht opleiden is dat het ten koste zou (kunnen) gaan van vakinhoudelijke kennis. Bestuursleden en managers zijn hier minder negatief over dan docenten. Bedrijven zijn verdeeld over het effect van het competentiegericht leren voor wat betreft de vakkennis van deelnemers en toekomstige instromers op de arbeidsmarkt. Zij hebben weinig ervaring met deelnemers die via competentiegericht onderwijs (cgo) hun diploma hebben behaald. Deelnemers blijken niet helemaal op de hoogte te zijn van wat competentiegericht onderwijs is. Zij hebben onder meer een oordeel gegeven over het theoretische en praktische deel van hun opleiding en over de hoeveelheid individuele en groepsopdrachten. Op alle punten gaven ze een matig positieve score.

Uit de reconstructie van het beleidsproces door het Bureau Onderzoek Rijksuitgaven blijkt dat er steun bestond en bestaat voor invoering van cgo. Maar het implementatieproces verliep vanaf het begin stroef. De afstemming binnen het zogenoemde gemeenschappelijk procesmanagement kwam moeizaam tot stand. Vanuit de begeleidende stuurgroep werd het proces onvoldoende geregisseerd en niet bijgestuurd. Het ministerie van OCW hield zich volgens de onderzoekers ook goeddeels afzijdig.

In 2007 greep de staatssecretaris in en ging een actieve rol spelen in het proces. De landelijke invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur werd opgeschoven van 2008 naar 2010.

In het onderzoek van het Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven (IOO) (Berdowski & Eshuis, 2009) naar de randvoorwaarden tijd, geld en expertise wordt de conclusie getrokken dat de geraamde financiële middelen voor de exploitatie op zich voldoen. Er is ruimte ontstaan voor investeringen uit de eigen reserves en voorzieningen. Dit landelijke macrobeeld vertaalt zich evenwel niet naar het niveau van een aantal individuele instellingen. Vooral instellingen met veel kleinschalige

opleidingen, met een groot aantal beroepsbegeleidende leerweg (bbl)-leerlingen en met een sterke toe- of afname van het aantal leerlingen in het recente verleden, verwachten een tekort aan financiële middelen. Een derde deel van de instellingen zal naar verwachting niet genoeg hebben aan de huidige en toekomstige innovatiebudgetten.

Het IOO concludeert: *'bezien vanuit het macroniveau is de datum van 1 augustus 2010 haalbaar voor 75 procent van de instellingen. De overige 25 procent heeft tot nu toe nog zo weinig opleidingen getransformeerd dat de beoogde einddatum discutabel is. Op het microniveau van de veertien onderzochte instellingen lijkt 2010 wel haalbaar te zijn voor de start van de laatste groep opleidingen, maar ze zijn dan nog niet helemaal uitgerold.'*

Het onderzoek van het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA) naar de kwalificatiedossiers laat zien dat deze dossiers voldoende ruimte laten voor de didactische vormgeving binnen de onderwijsinstellingen (het 'hoe'). Maar het 'wat' (de inhoud) is in de kwalificatiedossiers soms zo omvangrijk en gedetailleerd geformuleerd, dat het beeld kan ontstaan dat deze wel degelijk de didactische invulling (gedeeltelijk) vastleggen.

Ook in een internationale vergelijking valt vooral de omvang van het deel C (uitwerking van de kwalificatie-eisen) op. Kenmerkend is daarnaast dat de uitstroombrofielen voor niveau 4 in vergelijking tot omringende landen weinig gericht zijn op doorstroming naar het hoger onderwijs en vooral zijn geformuleerd in arbeidsmarktgerichte termen.

Internationaal is een ontwikkeling gaande in de richting van (meer) competentiegerichte kwalificering. Afstemming met Europese ontwikkelingen is evenwel nog moeizaam.

Samenvattend

Uit de sinds 2007 verschenen analyses over de voortgang van het competentiegericht mbo komt het beeld naar voren dat een grote meerderheid van de opleidingen in staat is om vanaf 2010 een onderwijsaanbod van voldoende kwaliteit te leveren dat gebaseerd is op de competentiegerichte kwalificatiestructuur. Vanuit een macrostandpunt lijken de randvoorwaarden voldoende, voor individuele opleidingen kunnen zich daarbij problemen voordoen.

Bestuurders en managers zijn in het algemeen optimistischer dan docenten, maar in algemene zin is er voldoende draagvlak. De kwalificatiedossiers bieden weliswaar voldoende ruimte voor didactisch verantwoorde inpassing/vertaling, maar de omvang van deze dossiers kan daar in sommige gevallen druk op leggen. Internationaal gezien past de ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs in de algemene trend, maar het ontbreekt op hoofdpunten aan afstemming met Europese ontwikkelingen.

In dit rapport zal waar de thema's aan de orde zijn worden gerefereerd aan deze constatering bij het interpreteren van de uitkomsten van kwantitatief en kwalitatief onderzoek.

Politieke actualiteit

In reactie op het Kameronderzoek competentiegericht onderwijs en de rapportage van MBO 2010 schrijft de staatssecretaris op 24 maart 2009 aan de Tweede Kamer dat zij koerst op de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur per augustus 2010 (OCW, 2009).

Twee redenen zijn daarbij relevant:

1. De kwalificatiedossiers worden jaarlijks verbeterd; de eindtermdocumenten zijn eind jaren 90 voor het laatst aangepast. Met de komst van cgo zijn de meeste besturen gestopt met investeren in eindtermgericht onderwijs. Vanwege het belang van een eenduidig waardevol mbo-diploma moeten deelnemers zo snel als de zorgvuldigheid dat toestaat competentiegericht worden opgeleid.
2. Scholen geven aan dat het in de lucht houden van twee kwalificatiestructuren veel vraagt van administratieve lasten en personeel. Met het oog op de administratieve lasten wil de staatssecretaris de periode waarin eindtermgericht naast competentiegericht onderwijs bestaat beperkt houden.



3 De opzet van het onderzoek

3.1 Onderzoeksvragen

De centrale vraag in dit onderzoek is:

*Krijgen de deelnemers in de experimentele opleidingen volgens betrokkenen een aanbod van kwalitatief onderwijs en examinering aangeboden op het juiste niveau en wat doen de onderwijsinstellingen om die kwaliteit te waarborgen?*²

Deze hoofdvraag is nader geoperationaliseerd in de volgende deelvragen:

- Op welke wijze is de vertaalslag gerealiseerd om van competentiegericht kwalificatieprofiel naar competentiegericht onderwijs en examinering te kunnen komen?
- Op welke wijze hebben instellingen het onderwijs vormgegeven en welke veranderingen zijn daarmee gepaard gegaan (de 'hoe'-vraag)? Betreffen dit veranderingen in de pedagogisch-didactische aanpak, andere vormen van examineren, expliciete veranderingen in het personeelsbeleid, verbeteringen in de bedrijfsvoering, etc?
- Hoe arbeidsnabij is het onderwijs, de vormgeving van het leren in de praktijk en de betrokkenheid van het regionale bedrijfsleven?
- Wat vinden we daarvan terug in het onderwijsprogramma, het onderwijsproces, de invulling van de onderwijstijd en de wijze van examineren?
- Legt de instelling verantwoording af over de onderwijskundige vernieuwing? Heeft de instelling geëvalueerd of de opleiding doelmatiger is en of de deelnemers de opleiding ook beter en leuker vinden?

3.2 Onderzoeksactiviteiten

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. Tevens is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd onder de deelnemers van deze opleidingen. Voor het kwalitatieve onderzoek is per vernieuwingscluster één opleiding uitgekozen die gedurende een dag is onderzocht; in totaal werden zeventien opleidingen bezocht.

De inspectie heeft zich laten bijstaan door twee externe bureaus: het KBA heeft het kwantitatieve onderdeel van het onderzoek uitgevoerd en B&A heeft samen met de inspectie het kwalitatieve onderzoek verricht, alsmede de afstemming van beide onderdelen.

Het onderzoek heeft, naast dit rapport een tweetal werkdocumenten opgeleverd. Ze kunnen desgewenst apart worden opgevraagd.

² Er zijn in het onderzoek vragen over examinering toegevoegd omdat de Inspectie van het Onderwijs sinds eind 2007 verantwoordelijk is voor het toezicht op de examinering in het mbo. In dit onderzoek is de invoering van competentiegericht examineren onderzocht door aan betrokkenen te vragen naar hun oordeel over de mate waarin het competentiegericht examineren is ingevoerd in de experimentele opleidingen. De examenproducten en examenprocessen op zichzelf zijn in dit onderzoek niet beoordeeld.

Er zijn deelrapporten beschikbaar met gegevens uit het kwantitatieve onderzoek: een overzicht van de resultaten van het kwantitatieve onderzoek bij deelnemers ('Stand van zaken 2009: een kwantitatief onderzoek bij deelnemers van experimentele opleidingen') en het integrale rapport van de enquête onder contactpersonen ('Stand van zaken 2009: een kwantitatief onderzoek onder contactpersonen van experimentele opleidingen'). Deze beide werkdocumenten zijn in vergelijkende zin samengevat in hoofdstuk vijf van dit rapport.

De inspectie heeft de bevindingen van het kwalitatief onderzoek per opleiding samengevat en deze samenvatting naar het College van Bestuur van elk van de betrokken instellingen gestuurd.

3.2.1 Kwantitatief onderzoek: onderzoeksopzet en respons

Het kwantitatieve onderzoeksdeel richtte zich op contactpersonen en deelnemers van alle experimentele opleidingen.

Aan de contactpersonen heeft de inspectie gevraagd hoe de instellingen hun mbo-opleidingen competentiegericht vormgeven en wat daarbij volgens hen goed gaat en wat niet. Deze benadering van contactpersonen is in de zomer van 2007 voor het eerst gehanteerd en in januari van 2009 herhaald. Dit biedt de mogelijkheid de uitkomsten van 2007 en 2009 op een aantal aspecten met elkaar te vergelijken.

Om zicht te krijgen op de ervaringen van de mbo-deelnemers met het competentiegerichte onderwijs is daarnaast in 2009 een onderzoek onder deelnemers van deze opleidingen uitgevoerd. Dit is in 2007 niet gebeurd. De opvattingen en ervaringen van deelnemers kunnen daarom kwantitatief niet vergeleken worden met die uit 2007.

A. Onderzoek onder contactpersonen

Een geïntegreerde vragenlijst vanuit inspectie en ministerie

Het eerste deel van het kwantitatieve onderzoek bestond uit een enquête onder de contactpersonen van in principe alle experimentele opleidingen in de onderwijsinstellingen. Parallel aan dit onderzoek heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen voor de derde keer door ECBO (voorheen CINOP expertisecentrum) een monitoronderzoek onder experimentele opleidingen laten uitvoeren; één van de onderdelen daarvan is eveneens een enquête onder contactpersonen van de experimentele opleidingen.

Om de contactpersonen niet onnodig dubbel te belasten is in gezamenlijk overleg tussen de inspectie en het ministerie besloten om, net als in 2007, in de dataverzameling van de onderzoeken van KBA en ECBO nauw samen te werken. Daartoe is voor de contactpersonen één geïntegreerde vragenlijst ontwikkeld, vanuit de eigen vraagstelling van beide onderzoeken.

Met het oog op de vergelijkbaarheid ten opzichte van 2007 zijn de relevante vragen zoveel mogelijk in 2009 opnieuw gesteld. Daarnaast is een aantal vragen toegevoegd over de examinering.

Veldwerk

Voor het onderzoek zijn alle opleidingen benaderd die in het schooljaar 2008-2009 onder de experimenteerregeling vallen. Het procesmanagement MBO 2010 heeft de e-mailadressen ter beschikking gesteld van de bij haar bekende contactpersonen

van de experimentele opleidingen. Deze personen zijn per e-mail benaderd met het verzoek de vragenlijst in te vullen van een websurvey. Om de respons te verhogen hebben clustercoördinatoren van de experimenteelclusters die MBO 2010 onderscheidt de contactpersonen aangespoord aan het onderzoek mee te werken.

De websurvey is op 20 januari 2009 online gegaan en gesloten op 23 februari 2009. Er is twee maal een rappel verstuurd aan degenen die na een bepaalde periode nog niet gereageerd hadden of de vragenlijst niet volledig ingevuld hadden.

Populatie en respons

In het schooljaar 2008-2009 hebben 95 instellingen de toekenning gekregen om te werken met experimentele opleidingen. Bij de bekostigde roc's, aoc's en vakopleidingen waren in totaal 5.643 actieve experimenten gaande. Alle contactpersonen van de opleidingen die deze experimenten organiseerden zijn benaderd.

In totaal is aan 1.345 contactpersonen een e-mail verstuurd met het verzoek aan het onderzoek deel te nemen.³

Als betrokkenen voor meer dan één experimentele opleiding contactpersoon zijn, is hun gevraagd om de vragenlijst slechts voor één van die opleidingen in te vullen, te weten voor de opleiding die het langst in uitvoering is. Als er meerdere opleidingen even lang in uitvoering zijn, is de contactpersonen gevraagd de experimentele opleiding te kiezen waarvan zij zelf het best op de hoogte zijn.

Uiteindelijk hebben 670 contactpersonen deelgenomen aan de websurvey.

129 van hen bleken alleen de identificatie- en achtergrondgegevens ingevuld te hebben en geen van de overige vragen uit de vragenlijst. Daarnaast zijn twintig respondenten uit het responsbestand verwijderd omdat zij:

- een crebonummer hadden ingevuld dat niet van een experimentele opleiding is;
- niet wisten tot welk cluster van MBO 2010 hun opleiding behoort.

Daarmee bedroeg de bruikbare respons 521, 39 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 het aannemelijk dat de onderzoeksresultaten als representatief kunnen worden beschouwd voor de huidige stand van zaken in de experimentele opleidingen.

Wel moet er bij de interpretatie van de onderzoeksgegevens rekening mee worden gehouden dat het hier de perceptie en kennis van de betrokken contactpersonen betreft, en niet die van alle uitvoerders per opleiding.

Opleidingen en kenmerken respondenten

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

De in het onderzoek betrokken experimentele opleidingen zijn goed verspreid over de verschillende vernieuwingsclusters van MBO 2010. Evenals in 2007 is bijna de helft contactpersoon van een niveau 4 opleiding en een kwart van een opleiding op niveau 2.

³ Contactpersonen hadden soms meer dan één experimentele opleiding op hun instelling.

In 59 procent van de opleidingen gaat het om een beroepsopleidende leerweg (bol) opleiding, in 11 procent om een beroepsbegeleidende leerweg (bbl) opleiding en in de overige gevallen om een combinatie daarvan.

29 procent van de experimentele opleidingen wordt reeds sinds 2004 aangeboden.

Gemiddeld zijn de contactpersonen 6.4 jaren werkzaam in hun huidige functie en 15.9 jaren werkzaam binnen het mbo.

B. De deelnemers

Vragenlijst via websurvey

Ook voor mbo-deelnemers die ervaring hebben met het competentiegerichte onderwijs is een vragenlijst ontwikkeld. Deze is eveneens via een websurvey aan hen voorgelegd.

Er is naar gestreefd de uitkomsten van de deelnemers survey te kunnen vergelijken met die van de websurvey onder de contactpersonen. Daarom komen de topics uit de vragenlijst inhoudelijk voor een belangrijk deel overeen met de vragen uit de enquête onder contactpersonen.

Veldwerk

Voor de uitvoering van het veldwerk is contact gezocht met de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB). Deze organisatie heeft medewerking aan het onderzoek verleend en mbo-deelnemers door middel van een e-mail gevraagd de vragenlijst in te vullen. De e-mailadressen waarover het JOB beschikt zijn die van mbo-deelnemers die bij de zogenaamde onderzoeken ODIN 4 en ODIN 5 hebben aangegeven in de toekomst meerdere vragen te willen beantwoorden over hun onderwijs. Daarnaast heeft JOB gebruik gemaakt van het eigen ledenbestand en ontvangers van de JOB nieuwsbrief.

In totaal zijn door het JOB 38.167 e-mails verstuurd met het verzoek om aan het onderzoek deel te nemen.

De geadresseerden werd als eerste gevraagd of zij een competentiegerichte experimentele opleiding volgden. Ook werd een aantal controlevragen gesteld om te bepalen of de respondent op het moment van het onderzoek een van de experimentele opleidingen volgde en daarmee tot de onderzoeksgroep behoorde.

De websurvey is op 23 december 2008 online gegaan en gesloten op 15 januari 2009. Daarmee is de enquête ruim drie weken online geweest.

Populatie en respons

Bij de mailing was onbekend of de betreffende deelnemers op het moment van het onderzoek een experimentele opleiding volgden en tot de onderzoeksgroep behoorden. Uiteindelijk bedroeg de bruikbare responsgroep 769 deelnemers.

Hiervan volgde 82 procent een experimentele opleiding. De overige wisten niet of dat het geval was, maar wel dat hun opleiding volgens het nieuwe competentiegerichte onderwijs wordt vorm gegeven. 89 procent van de respondenten volgt een opleiding aan een roc, de overige bij een aov of een vakinstelling. 84 procent deed een bol-opleiding, de rest een bbl-opleiding. Niveau 4 was het meest vertegenwoordigd (74 procent), dan niveau 3 (21 procent).

Globaal was de verdeling over sectoren als volgt: Economie en Dienstverlening 35 procent, Techniek & Vormgeving 25 procent, Zorg & Welzijn 37 procent, Voedsel en Leefomgeving (AOC) 3 procent. Het merendeel was met de opleiding gestart

in 2006 (36 procent) of 2007 (34 procent). Driekwart had een vmbo-vooropleiding. Meisjes (58 procent van de respondenten) reageerden meer dan jongens.

Hoewel op grond van beschikbare populatie gegevens niet kan worden vastgesteld of deze steekproef een representatief beeld oplevert, kan gezien de omvang en de beschreven spreiding over achtergrondkenmerken worden aangenomen dat dit in redelijke mate het geval is.

Bij de beoordeling van de uitspraken moet wel worden bedacht dat er praktisch geen deelnemers uit AKA-opleidingen de vragenlijst hebben ingevuld. Deelnemers uit de hoogste niveaus zijn oververtegenwoordigd, die uit de lagere niveaus (waar specifiek de vraag speelt of competentiegericht opleiden ook voor deze groep leerlingen een stap vooruit kan zijn) juist minder. Voor deze groepen kan het kwalitatieve deel van het onderzoek het beeld verfijnen, omdat daar ook met deelnemers uit de lagere niveaus is gesproken.

Tenslotte zijn meisjes meer vertegenwoordigd dan jongens, en zeggen de uitslagen derhalve iets minder over wat jongens op competentiegerichte opleidingen vinden.

3.2.2 Kwalitatief onderzoek

Betrokken opleidingen en respondenten

Het kwalitatieve deel van het onderzoek was bedoeld om het algemene beeld van de onderwijskundige kwaliteit van de vernieuwing te verdiepen. Daartoe is een bezoek gebracht aan zeventien opleidingen die competentiegericht zijn vormgegeven. De opleidingen worden verzorgd aan een roc, aoc of een vakinstelling. Bij de keuze van de opleidingen is rekening gehouden met de verschillende vernieuwingsclusters en met de verschillende niveaus en leerwegen van de opleidingen.

Tevens is gekeken naar het aantal deelnemers dat de opleiding volgt. Er is voor gekozen opleidingen te bezoeken die door een substantieel aantal deelnemers worden bezocht.

Van elk van de geselecteerde opleidingen zijn bij de start van het onderzoek het betreffende kwalificatiedossier⁴ en opleidingsspecifieke informatie bestudeerd. Tijdens de bezoeken zijn onderwijsactiviteiten geobserveerd, is gesproken met deelnemers, docenten en bedrijven en met het opleidingsmanagement.

Met het oog op een goede vergelijkbaarheid met de situatie van twee jaar terug, is bij de gesprekken dezelfde gespreksagenda gebruikt als in 2007, met als aanvulling vragen over de examinering.

De belangrijkste bevindingen zijn per opleiding samengevat in een managementrapportage die naar het betreffende College van Bestuur is verzonden met een afschrift naar het opleidingsmanagement.

4 Afhankelijk van de bezochte opleidingen betrof het zogenaamde 'eerste' of 'tweede' generatie kwalificatiedossiers.

Overzicht van bezochte opleidingen in het kwalitatieve onderzoek

| Vernieuwingscluster | Niveau | Leerweg | Naam opleiding (crebo-nummer) |
|--|--------|---------|---|
| Arbeidsmarkt gekwalificeerd assistent | 1 | Bol | AKA (90440) |
| Artiest | 4 | Bol | Artiest (90030) |
| Bouw en Infra | 4 | Bol | Middenkader bouw (90261) |
| Economie | 3 | Bol | Commercieel medewerker (90110) |
| Handel | 4 | bol | Opleidingen mode 91260 / 91240 / 91250 / 93780/ 94470 |
| Horeca, voeding, toerisme | 2 | Bbl | Kok (90760) |
| ICT | 3,4 | Bol | Medewerker beheer ICT (90230), ICT beheer (93190) |
| Laboratorium/procestechniek | 2,3 | Bbl | Operator A (90311), Allround operator B (90012) |
| Media, techniek en informatie | 4 | Bol | Mediavormgever (90400) |
| Middenkader techniek | 4 | Bol | Middenkader bouw (90260) |
| Mobiliteit | 2 | Bol/bbl | Autotechniek (93410) |
| Sport en bewegen | 4 | Bol | Sport en bewegen (91400) |
| Transport en logistiek | 2 | Bbl | Logistiek medewerker (90250) |
| Voedsel en leefomgeving | 4 | Bol | Medewerker natuur/leefomgeving (97180) |
| Welzijn en onderwijs | 4 | Bol/bbl | Onderwijsassistent (93500) |
| Werktuigbouw, electro en installatietechniek | 2 | Bbl | Monteur elektronische installaties (94271) |
| Zorg | 4 | Bol | Doktersassistent (91310) |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Van de zeventien bezoeken zijn uitvoerige verslagen gemaakt. In totaal is gesproken met ongeveer 90 deelnemers, 70 docenten, 70 (vertegenwoordigers van) bedrijven en 40 opleidingsmanagers en afdelingsdirecteuren.



4 Bevindingen, beantwoording onderzoeksvragen, succes- en faalfactoren

In dit hoofdstuk worden eerst de samenvattende bevindingen uit het kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek in samenhang gepresenteerd op basis van de volgende thema's: primair proces, randvoorwaarden en belemmeringen en succesfactoren. In de tweede paragraaf worden de onderzoeksvragen beantwoord. Het hoofdstuk eindigt met de succes- en faalfactoren, zoals die door betrokkenen zijn aangegeven in beide deelonderzoeken.

4.1 Bevindingen

4.1.1 Het primaire proces

De inhoud van de opleidingen

De inhoud van de opleidingen werd in 2007 voor het grootste gedeelte bepaald door het kwalificatiedossier dat voor de betreffende opleiding was ontwikkeld. Die tendens is in 2009 alleen maar versterkt. De 'eigen inzichten van de opleiders' zijn in 2009 het tweede oriëntatiepunt. Minder dan twee jaar geleden wordt nu gebruik gemaakt van de inhoud van oude, al langer bestaande opleidingen. De behoefte aansluiting te zoeken in de onderwijskolom, bij vmbo en hbo, is een minder belangrijke factor geworden voor het vaststellen van de inhoud van competentiegerichte opleidingen dan in 2007. Het lijkt erop dat met de verbreding van de experimenten de oriëntatie 'naar binnen toe' is vergroot.

Meer samenwerking met het bedrijfsleven en meer inspelen op individuele behoeften van deelnemers wordt door de contactpersonen wel als wenselijk gezien (en als verwachte tendens voor de komende jaren geschetst), maar de praktijk wijst op dit moment de andere richting op. Dat komt ook naar voren uit de schoolbezoeken en de reacties vanuit de gesproken bedrijven.

Opleidingen geven aan rust en tijd nodig te hebben om het competentiegerichte onderwijs te implementeren en te willen werken aan meer maatwerk voor deelnemers als de opleiding een fase verder is in de vernieuwing.

Deelnemers betreuren de geringe mate waarin opleidingen tegemoet komen aan hun wensen en individuele behoeften bij de programmering van de opleiding.

Het aantal experimentele opleidingen dat tenminste tien uur per week klassikale lessen organiseert is aanmerkelijk gestegen sinds 2007 (van 27 naar 37 procent). In 2007 werd vastgesteld dat de diepgang van de opleiding moest worden verbeterd en de relatie tussen de beroepsgerichte vakken en de algemene vakken moest worden verhelderd.

Vooraf uit schoolbezoeken en de reacties van deelnemers valt af te leiden dat de diepgang van de theoretische vakken nog steeds een punt van zorg is. Deze zorgen worden door bedrijven en ook door groepen docenten⁵ gedeeld.

5 Ook Regioplan (Rigter, Idema & Leenen, 2009) stelt vast dat vooral onder docenten twijfels bestaan over de diepgang van theoretische vakken binnen competentiegerichte opleidingen: 62 % van de docenten meent dat cgo ten koste gaat van vakinhoudelijke kennis, tegen 18 procent bij besturen en 27 procent bij managers. 60 procent van de deelnemers was in het Regioplan-onderzoek daarentegen (heel) tevreden met het theoriedeel van hun opleiding, hoewel minder tevreden dan met het praktijkdeel (70 procent).

In vergelijking met 2007 staan er meer algemene vakken geprogrammeerd in de opleidingen. Het aanbod kan kwalitatief versterkt worden en beter afgestemd op het beroepsgerichte gedeelte; daarover zijn alle betrokkenen het eens.

In vergelijking met 2007 hebben de meeste opleidingen, onder andere op basis van klachten van deelnemers, meer structuur en een duidelijker rooster in de opleidingen aangebracht.

Voor een gedeelte van de experimentele opleidingen is het ook in 2009 een aandachtspunt. Deelnemers geven in meerderheid aan behoefte te hebben aan meer klassikale les en persoonlijke instructie door docenten.

Over (de gerichtheid van opleidingen op) arbeidsnabijheid en praktijkleren zijn contactpersonen in 2009 positief, hoewel kritischer dan in 2007.

Het curriculum is arbeidsnabij, er wordt ook binnen de instelling gewerkt met reële opdrachten vanuit bedrijven, er zijn geregeld gastdocenten uit bedrijven. Dit type activiteiten lijkt niet toegenomen tussen 2007 en 2009.

Een minderheid van de contactpersonen is tevreden met de kwaliteit van de (praktijk)begeleiding en -beoordeling binnen bedrijven. Deelnemers waarderen die begeleiding in de praktijk juist hoger dan die vanuit de eigen opleiding, dat signaal komt zowel uit het kwantitatieve als uit het kwalitatieve onderzoek. Ook vanuit de bedrijven die betrokken zijn bij sommige opleidingen wordt de begeleiding vanuit de opleidingen (te) minimaal gevonden.

Nog steeds is het aantal opleidingen dat meer concrete samenwerking is aangegaan met het bedrijfsleven (buiten de beroepspraktijkvorming –bpv-) een minderheid. Het aantal is ten opzichte van 2007 niet toegenomen. De vaststelling in het rapport van 2007 dat de communicatie tussen de opleidingen en het (regionale) bedrijfsleven/werkveld moet worden verbeterd is onverminderd van kracht.

In 2007 werd geconstateerd dat de vernieuwing van de opleidingen (nog) niet had geleid tot het vereiste maatwerk en de vereiste flexibiliteit binnen die opleidingen. Dat beeld is in 2009 onveranderd. Geen van de zeventien bezochte opleidingen werkt met een evc-procedure in de intake, het aantal in – en uitstroommomenten is beperkt gebleven.

Beoordeling en examinering

Volgens de meerderheid van de contactpersonen houdt hun opleiding in 2009 de leerresultaten over de hele opleidingsperiode bij. Volgens een kwart van de deelnemers gebeurt dat onregelmatig, de contactpersonen melden dat vrijwel nooit. Met name via werkstukken en individuele toetsing wordt volgens de deelnemers hun voortgang beoordeeld. Contactpersonen melden dat voor de examinering door opleidingen vooral proeven van bekwaamheid worden gehanteerd, vaak in combinatie met portfolio-assessment en een criteriumgericht interview na afloop van de proeven; dat werd bevestigd tijdens bezoeken van de inspectie. Borging wordt vooral gerealiseerd door terugkoppeling naar het kwalificatiedossier. Bij de examinering is er in ruim de helft van de gevallen sprake van (nauwe) samenwerking met het regionale bedrijfsleven.

Dat de invoering van nieuwe vormen van examinering ook nog voor veel vragen zorgt, blijkt uit het feit dat de contactpersonen bij de open vragen aangeven dat vooral nog gewerkt moet worden aan de beoordeling, toetsing en examinering. 47 procent van de contactpersonen verwacht in tamelijk tot zeer sterke mate dat de examinering in de toekomst tot 2010 aan verandering onderhevig is.

Het beeld uit het kwalitatieve onderzoek ten aanzien van de invoering van competentiegerichte examinering is eveneens gemengd. Formeel zijn er inmiddels in veel opleidingen beoordelings- en examenreglementen opgesteld. Alle bezochte opleidingen werken met portfolio's en een deel ook met jaarlijkse of frequentere proeven van bekwaamheid. Deelnemers die een proeve van bekwaamheid hebben afgelegd zijn hier tevreden over, de betrokken bpv-bedrijven eveneens.

Maar in een meerderheid van de bezochte instellingen zijn vooral de docenten nog onzeker over de examinering. Kan er in een bedrijf getoetst worden en levert dit voldoende betrouwbare examinering op? Hoe kan eenduidigheid in de beoordeling gewaarborgd worden zonder dat het bedrijven afschrikt?

Omgekeerd meldden bedrijven bij vijf van de zeventien bezochte opleidingen dat criteria waarop ze een deelnemer zouden moeten beoordelen ontbreken, en zij uitten zorgen over de validiteit en betrouwbaarheid van de proeven.

4.1.2 Randvoorwaarden

Driekwart van de experimentele opleidingen heeft volgens de contactpersonen een visie ontwikkeld die wordt uitgedragen én waarmee sturing wordt gegeven aan de innovatieactiviteiten in het herontwerpproces, net als twee jaar eerder.

In vergelijking met 2007 geven de contactpersonen aan dat de organisatie van het primaire proces op een aantal punten is verslechterd. Zij geven onder ander aan dat er relatief minder gewerkt wordt met een operationeel invoeringsplan. Zij geven meer knelpunten aan op het gebied van ICT en de beschikbaarheid van studiemateriaal. Ook geven zij aan dat het in hun ogen minder vaak gebeurt dat docenten controleren of deelnemers voldoende basiskennis hebben dan wel deel moeten nemen aan instructies en vinden zij minder vaak dat deelnemers worden uitgedaagd om te leren.

Contactpersonen is niet gevraagd naar een verklaring voor deze lagere scores. Deze achteruitgang kan mogelijk worden verklaard doordat er veel meer experimenten lopen dan in 2007, waardoor ook de variatie groter is geworden. Het kan ook betekenen dat de contactpersonen ten opzichte van 2007 kritischer zijn geworden over het invoeringsproces in hun opleidingen.

Het grootste draagvlak voor de vernieuwing is te vinden bij het management, docenten vormen de middengroep, deelnemers en onderwijs ondersteunend personeel zijn de minst gemotiveerden.

Uit het kwalitatieve onderzoek komt naar voren dat er draagvlak is bij de meerderheid van de bedrijven waarmee gesproken is voor het competentiegerichte onderwijs. Zij plaatsen echter kanttekeningen bij de wijze van invoering. Positief zijn zij over de vergroting van de arbeidsnabijheid van de opleidingen en een groter accent op vaardigheden en houding als onderdeel van te behalen competenties. Kritisch zijn zij over het niveau en de diepgang en het gebrek aan structuur in een aantal opleidingen⁶.

Als belangrijke verbeterpunten dienden zich in 2007 het personeelsbeleid en de competentieontwikkeling van docenten aan: deskundigheidsbevordering in de verschillende rollen, omgaan met nieuwe voortgangs- en beoordelingssystematieken, zoals portfolio's en proeven van bekwaamheid.

6 Deze uitkomsten zijn in lijn met de bevindingen uit het draagvlakonderzoek van Regioplan (Rigter, Idema & Leenen, 2009)

In 2009 is de situatie met betrekking tot de deskundigheidsbevordering van het personeel verbeterd, dat bleek ook uit de gesprekken tijdens bezoeken. Ook de deelnemers in het onderzoek onderschrijven in meerderheid dat de meeste docenten voldoende in staat zijn te functioneren binnen het competentiegerichte onderwijs en zij zijn tevreden over de kwaliteit van de begeleiding. Toch vindt nog bijna 40 procent van de deelnemers dat nog niet de helft van hun docenten deskundig genoeg is om goed competentiegericht te kunnen opleiden.

Een ander verbeterpunt is de bedrijfsvoering van de instellingen. Deze is nog niet overall afgestemd op competentiegericht onderwijs. In het kwantitatieve onderzoek geven de contactpersonen in 2009 een vergelijkbaar beeld als in 2007.

Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat de bedrijfsvoering in de opleidingen die al een paar jaar ervaring hebben met cgo verbetert.

Er lijkt verbetering op te treden in de ontwikkeling van voortgangs- en begeleidingssystemen van deelnemers. Toch geeft 44 procent van de deelnemers geeft aan dat er in de opleiding die zij volgen niet of nauwelijks een digitaal registratiesysteem is.

De samenwerking met het regionale bedrijfsleven was in 2007 nog onvoldoende ontwikkeld. Dat is twee jaar later volgens de contactpersonen alleen verbeterd voor zaken die direct te maken hebben met stage/bpv, van grotere afstemming en uitwisseling is het nog niet gekomen. Een uitzondering vormen, zo liet het kwalitatieve onderzoek zien, sectoren waar een traditie bestond in samenwerking (horeca, techniek, bouw, groen).

Net als in 2007 worden met het vmbo in de regio de meeste contacten onderhouden. Maar de spaarzame initiatieven voor inhoudelijke afstemming met het vmbo zijn volgens de contactpersonen afgenomen (van 24 naar 18 procent). Het pleidooi in het rapport van 2007 voor meer afstemming met het hbo, ter verbetering van de doorlopende leerlijn voor deelnemers, blijft in 2009 staan. Van de tien bezochte niveau 4-opleidingen hadden drie opleidingen een doorlopende leerlijn naar het hbo ontwikkeld en twee waren bezig deze te ontwikkelen.

4.1.3 Belemmeringen en succesfactoren

Belemmeringen in de financiële sfeer worden het meest genoemd, sterker nog dan twee jaar eerder. Een tweede belangrijke factor zijn organisatorische belemmeringen, eveneens meer dan in 2007. Het feit dat inmiddels veel meer opleidingen betrokken zijn in de experimenten kan hiervoor een verklaring bieden.

Als succesfactoren zagen contactpersonen in 2007 vooral acties die door de instelling of opleiding zelf ondernomen worden. Dat beeld is onveranderd. Belangrijkste factoren voor succes zijn in 2009 ook nog intern van aard: het verbeteren van de competenties van docenten, van de werkprocessen en procedures in de onderwijsinstelling, een gedeelde visie op competentiegericht leren. Gevolgd door verbetering leeromgeving en samenwerking met het regionale bedrijfsleven, betere bpv-plaatsen en uitwisseling met andere instellingen.

4.2 Beantwoording hoofdvraag en beoordeling uitkomsten

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

'Krijgen de deelnemers in de experimentele opleidingen volgens betrokkenen een aanbod van kwalitatief onderwijs en examinering aangeboden op het juiste niveau en wat doen de onderwijsinstellingen om die kwaliteit te waarborgen?'

Deelnemers aan de experimentele opleidingen kregen (2007) en krijgen (2009), nog sterker dan twee jaar geleden onderwijs dat in hoge mate is afgeleid van de kwalificatiedossiers. Ook voor de waarborg van de kwaliteit en het opleidingsniveau werd en wordt als eerste verwezen naar de in de kwalificatiedossiers verwoorde competenties.

Deelnemers zijn kritisch over het niveau en de diepgang van hun opleiding. Bijna een derde vindt de opleiding te gemakkelijk en te weinig uitdagend en mist diepgang in de theoretische vakken. Bedrijven en groepen docenten onderschrijven deze kritiek.

Examens en beoordelingsarrangementen zijn hierop gebaseerd. Veel instellingen hebben hun formele beoordelings- en borgingstrajecten beter op orde dan twee jaar geleden.

Voor het praktijkdeel waarborgen de opleidingen de kwaliteit van de opleidingen ook door contacten en samenwerking met het regionale bedrijfsleven.

Het beoordelen en borgen van praktijkactiviteiten is cruciaal voor opleidingen die zich kenmerken door arbeidsnabijheid en praktijkleren. Het vereist intensieve communicatie. Die communicatie staat in de meeste opleidingen nog in de kinderschoenen, constateerde de inspectie in 2007.

In 2009 is dat niet beter geworden, mede door de sterkere interne oriëntatie van instellingen. Contactpersonen, maar ook docenten en opleidingsmanagers geven aan duidelijke twijfels te hebben over begeleidings- en beoordelingscompetenties binnen bedrijven. Daar tegenover staan bedrijven die aangeven meer betrokken te willen worden bij de opleidingen, de begeleiding van deelnemers tijdens de bpv vanuit de school te minimaal te vinden en onvoldoende referentiekaders te hebben om opdrachten in de praktijk goed te kunnen beoordelen

Nog steeds bestaan aanzienlijke verschillen tussen de experimentele opleidingen, maar de grote lijn tekent zich in 2009 helderder af. In 2007 meldde 30 procent van de contactpersonen dat hun opleiding helemaal of grotendeels klaar was voor reguliere invoering van het cgo, 31 procent in belangrijke mate klaar en bijna 40 procent was nog lang niet klaar. Van de opleidingen die drie jaar eerder waren begonnen was 40 procent helemaal of grotendeels klaar, tegen 23 procent van de opleidingen die pas kort (in 2006) waren begonnen.

In 2009 is het beeld vergelijkbaar. Het jongste cohort van de experimentele opleidingen (gestart in 2008-2009) is het minst klaar voor reguliere invoering. 27 procent van de contactpersonen van deze opleidingen geeft aan dat de opleiding hier helemaal of grotendeels klaar voor is.

Dat tijd en ervaring onverminderd belangrijke voorwaarden zijn voor een verantwoorde implementatie wordt hiermee bevestigd.

Deelnemers van de experimentele opleidingen zijn minder positief. Slechts een derde oordeelt dat hun opleiding helemaal klaar is voor brede, reguliere invoering.

Meer duidelijkheid, meer structuur, een grotere uitdaging en een betere organisatie van het onderwijs worden vaak genoemd als verbeterpunten. Vanwege het ontbreken van kwantitatieve gegevens over 2007 kan hierbij geen vergelijking gemaakt worden met dat jaar.

4.2.1 Beoordeling uitkomsten

Drie van de tien opleidingen hadden volgens de contactpersonen in 2007 het competentiegericht onderwijs helemaal op niveau vormgegeven en gewaarborgd. Zij kenmerkten zich door:

1. Meerdere jaren ervaring met competentiegericht opleiden (tenminste twee jaar).
2. Systematische en operationele planvorming en evaluatie, ook over te behalen resultaten
3. 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.
4. Variatie in gehanteerde werkvormen (klassikaal les, in groepen werken aan projecten, individueel werken aan opdrachten, veel afwisseling tussen theorie en praktijk, de praktijk wordt in de school gehaald).
5. Competentieontwikkeling van docenten, inclusief de tijd voor hen om dat te realiseren.
6. Versterking van de samenwerking tussen de opleidingen en het (regionale) bedrijfsleven; specifiek gericht op de verwachtingen over en weer in het competentiegerichte onderwijs.
7. Een aangepaste bedrijfsvoering gericht op het realiseren van de randvoorwaarden (o.a. inrichting van gebouwen en roosters, inzet van docenten en onderwijsondersteuners, aandacht voor voortgangsregistratie van deelnemers).
8. Maatwerk en flexibiliteit in de opleiding.
9. Een grotere externe oriëntatie van de opleidingen: te beginnen naar de bedrijven, gevolgd door afstemming met het hbo en vervolgens het vmbo.

In 2009 is duidelijk voortgang geboekt op de punten 1 (veel meer instellingen met langere ervaring), 2 (hoewel uitgewerkte invoeringsplannen nog steeds niet dominant zijn, wel zijn formeel de examen- en beoordelingsregelingen duidelijker vastgelegd, maar duidelijkheid over inhoud en organisatie van belangrijke aspecten van het examen (zoals de proeve van bekwaamheid) blijft voor veel betrokkenen een probleem), 4 (meer klassikale lessen, minder zelfwerkzaamheid, meer variatie in werkvormen), 5 (meer competente docenten, meer bijscholing) en 7 (betere voortgangsregistratie).

Minder voortgang lijkt geboekt bij de punten 3 (evenwichtig onderwijs), 6 (alleen meer samenwerking met het bedrijfsleven rondom bpv, juist minder over de volle breedte), 8 (geen voortgang in maatwerk en flexibiliteit, hoewel deelnemers daar veel behoefte aan zeggen te hebben) en 9 (vooral afstemming met het hbo niet verbeterd).

Op grond hiervan zijn de vooruitzichten voor competentiegericht beroepsonderwijs van voldoende kwaliteit en niveau - inclusief borging en examinering – sinds 2007 toegenomen.

De diepgang van de opleidingen, de examinering, het maatwerk en de externe oriëntatie van opleidingen (naar bedrijfsleven en vmbo/hbo) zijn blijvende kritische punten.

4.3 Beantwoording deelvragen

De hoofdvraagstelling is geoperationaliseerd in een aantal deelvragen.

1. Hoe is de vertaalslag gerealiseerd van het nieuwe kwalificatieprofiel naar competentiegericht(e) en examinering?
2. Hoe is het onderwijs vormgegeven en welke veranderingen zijn daarmee gepaard gegaan (pedagogisch/didactische aanpak, andere vormen van examineren, personeelsbeleid, bedrijfsvoering?)
3. Hoe staat het met de arbeidsnabijheid en de betrokkenheid van het regionale bedrijfsleven bij het nieuwe onderwijs?
4. Hoe zijn de veranderingen vertaald in het onderwijsprogramma, het onderwijsproces, de invulling van de onderwijstijd en de wijze van examineren?
5. 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 volgen enkele specifieke bevindingen op deze deelvragen.

4.3.1 Vertaalslag kwalificatieprofiel naar competentiegerichte opleiding en examinering

'De opleidingen zijn bij de vertaalslag in overgrote meerderheid dichtbij het opgestelde kwalificatieprofiel gebleven.' Deze constatering uit 2007 wordt twee jaar later alleen maar bevestigd. Naast de inhoud van de opleiding worden ook de borgings- en de exameneisen grotendeels afgeleid van (gedefinieerde competenties in) de kwalificatiedossiers.

In 2007 werd gewezen op de uiteenlopende waarderingen van betrokkenen over de bruikbaarheid van de (eerdere) dossiers en op de vraag of de nieuwe dossiers aan de doelstelling van een betere bruikbaarheid voldoen. De kwalificatiedossiers lijken nu, door invoeging van de werkprocessen, concreter en daarmee bruikbaar. Toch is de vraag nog actueel, gezien de reacties vanuit docenten en bedrijven.⁷

Daarbij speelt ook een rol hoe groot de betrokkenheid is geweest bij het opstellen van kwalificatiedossiers en de vertaling binnen de opleiding.⁸

Net als twee jaar geleden zijn de positie en inhoud van de algemene vakken en de loopbaan- en burgerschapscompetenties punten van extra aandacht. Deze vakken/competenties worden vaker aangeboden dan in 2007. Deelnemers vinden deze vakken belangrijk.

7 Dit beeld is in lijn met het onderzoek van KBA (Schuit, Kennis & Hövels, 2009) waaruit blijkt dat kwalificatiedossiers door hun omvang en gedetailleerdheid soms een zeer complex karakter hebben. De staatssecretaris heeft hierop gereageerd in haar brief van 24 maart 2009 BVE/stelsel/108451.

8 Regioplan (Rigter, Idema & Leenen, 2009) geeft aan dat van het management 24 procent niet op enige wijze betrokken is geweest bij de totstandkoming van kwalificatiedossiers, van de docenten 64 procent. Ook bij de vertaling in onderwijsprogramma's waren managers meer betrokken dan hun docenten, maar het verschil is kleiner (82 tegen 59 procent)

Zowel de contactpersonen als deelnemers geven aan dat een goede afstemming met het beroepsgerichte deel van het curriculum zich nog moet ontwikkelen. In het kwalitatieve onderzoek is dit ook bevestigd door docenten en opleidingsmanagers.

Wat betreft het niveau van de aangeboden leerstof vragen vooral deelnemers om verdieping van de leerstof en voldoende theoretische bagage. Dat was ook in 2007 het geval. Niet alle opleidingen zijn op dit punt uitdagend genoeg voor de deelnemers. Deelnemers pleiten vooral voor meer persoonlijke instructie en klassikaal onderwijs. Dat komt ook naar voren bij de vraag of de opleiding (voldoende) zwaar gevonden wordt. Contactpersonen menen in meerderheid (73 procent) van wel, deelnemers veel minder (43 procent). 30 procent van de deelnemers vindt hun opleiding gemakkelijk en maar 4 procent moeilijk. Bedacht moet worden dat jongens, deelnemers uit niveaus 1 en 2 hierbij zijn ondervertegenwoordigd.

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

De tendens naar meer afwisseling in werkvormen (rapport 2007) heeft zich verder doorgezet. Datzelfde geldt voor de ontwikkeling naar een 'gemengd model', waarin klassikaal lesgeven, aan projecten werken, zelfstudie en buitenschools leren meer afgewisseld worden. Deelnemers stellen echter in meerderheid hogere eisen aan kwaliteit en niveau van de theoretische lessen en de vakinhoudelijke diepgang.

De competentiegerichte opleidingen hebben géén impuls gegeven aan meer maatwerk en flexibiliteit voor de deelnemers in (vooral de bol-) opleidingen. Dat was zo in 2007 en is in 2009 zo. Nog steeds kent slechts een minderheid van de opleidingen verschillende in- en uitstroommomenten per jaar. Datzelfde beeld geeft het maatwerk te zien: er is slechts beperkt sprake van individuele leerarrangementen.

Opleidingen lieten in 2007 weten dat voor geslaagd competentiegericht onderwijs een forse investering gedaan zou moeten worden in de deskundigheidsbevordering van het personeel. Ze gaven tevens aan in toenemende mate problemen te ondervinden bij het verkrijgen van voldoende (gekwaliceerd) personeel. Die investering in deskundigheidsbevordering is redelijk van de grond gekomen. De vacatureproblemen zijn echter volgens de contactpersonen en discussies op scholen alleen maar toegenomen.

De bedrijfsvoering wordt door veel contactpersonen (evenals in 2007) opgevoerd als een belemmerende factor bij reguliere invoering van het cgo. In het kwalitatieve onderzoek bleek dat opleidingen die vanaf 2004 werken met de nieuwe kwalificatiedossiers aangaven de bedrijfsvoering inmiddels duidelijk verbeterd te hebben.

4.3.3 Arbeidsnabijheid van het onderwijs en betrokkenheid regionale bedrijfsleven

De tendens van 2007 zet zich deels verder voort: opleidingen hebben een grotere oriëntatie op de beroepspraktijk gekregen. Met name via meer op de praktijk georiënteerde opdrachten en via nauwere samenwerking in de bpv.

Maar het integreren van arbeidsnabijheid in een competentiegericht opleidingsprogramma blijkt nog steeds een weerbarstige taak. Contactpersonen van de opleidingen gaven in 2007 aan dat bedrijven nog onvoldoende bekend waren met het competentiegerichte onderwijs. Ook maakten zij zich zorgen over de begeleiding van de deelnemers tijdens de bpv door (met name) de bedrijven. De bedrijven gaven op hun beurt tijdens de bezoeken aan dat zij onvoldoende op de hoogte waren (gesteld) van het competentiegerichte onderwijs en de eisen die dat aan hen stelt. Zij maakten zich zorgen over de vraag of zij het grotere beroep dat op hen wordt gedaan wel konden waarmaken. Zij waren bovendien van mening dat de begeleiding vanuit de opleiding tekort schoot.

Dit beeld is identiek met dat van 2009. Opvallend is dat waar contactpersonen vaak wijzen op een gebrekkige begeleiding vanuit de leerbedrijven, veel deelnemers daar juist tevreden over zijn en de begeleiding vanuit de opleiding tijdens de bpv te beperkt vinden.

In 2007 zijn geen vragen over de examinering opgenomen. In 2009 valt op dat bij beoordeling en examinering een zware, en voorlopig nog niet opgeloste, wissel wordt getrokken op samenwerking, afstemming en het hanteren van gezamenlijke uitgangspunten en referentiekaders tussen opleidingen en bedrijfsleven.

De betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de examinering is nog volop in ontwikkeling. Zowel bij bedrijven, deelnemers en bij groepen docenten is de toekomst op dit terrein nog niet uitgekristalliseerd.

Er is duidelijk behoefte aan nauwere samenwerking, juist ook op het gebied van aansluiting tussen praktijk en theorie, en de borging van beide onderdelen. Maar bij de instellingen lijken tijd, middelen en energie tekort te schieten om de meer externe ambities waar te maken.

Voor het vervolg zijn met name de examinering en de betrokkenheid van het bedrijfsleven een urgent vraagstuk.

4.3.4 Vertaling naar onderwijsprogramma's, het onderwijsproces, de invulling van de onderwijstijd en de wijze van examineren

De competenties uit de kwalificatiedossiers zijn vertaald in onderwijsprogramma's.

Ten opzichte van 2007 is er sprake van een verdere ontwikkeling, waarin meer aandacht voor afwisseling tussen theorie en praktijk en afwisseling in didactische werkvormen.

Het onderwijsproces kristalliseert zich verder uit: er is sprake van een meer gestructureerd aanbod voor de deelnemers. De invulling van de onderwijstijd is derhalve in de meeste opleidingen ook veelvormiger geworden. Het sterke accent op zelfstandig werken wordt meer ingekaderd en afgewisseld met klassikale en instructie momenten en praktijk. Deelnemers geven aan meer behoefte te hebben aan klassikale les en persoonlijke instructie door docenten.

Het tijdsbeslag is voor verre weg de meeste deelnemers niet groter dan de studie-gids of het rooster van de opleiding aangeeft.

De examinering vindt in meerderheid plaats via (een of meerdere) proeven van bekwaamheid, al dan niet in combinatie met een portfolio-assessment en een afsluitend criteriumgericht interview over de proeven. De toelating tot de examens heeft nog verduidelijking. 30 procent van de deelnemers uit het kwantitatieve onderzoek geeft aan niet te weten aan welke eisen ze moeten voldoen om toegelaten te worden tot het examen.

In 25 procent van de opleidingen wordt met aparte theorie examens gewerkt. Praktische vaardigheden worden in ruim de helft van de opleidingen in de beroepspraktijk getoetst.

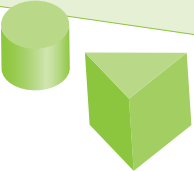
Vooraf de beoordeling in de praktijk en de inhoud en organisatievorm van de proeve van bekwaamheid behoeven doorontwikkeling en concretisering. Over de invoering hiervan leven veel vragen bij docenten, deelnemers en bedrijven.

4.3.5 Afleggen verantwoording

Verantwoording over gerealiseerde resultaten werd in 2007 vooral intern afgelegd. In bijna alle gevallen aan het College van Bestuur. Ook kwam de verantwoording van opleidingsmanagers/vernieuwingsteams naar docenten op gang. Met opleidingsteams werd geregeld de stand van zaken rond de experimentele opleidingen geëvalueerd. Van een systematische verantwoording naar deelnemers en hun ouders, naar de betrokken bedrijven, naar toeleverende- en vervolgoopleidingen in de regio was nog nauwelijks sprake.

Voor 2009 is daarin geen verandering zichtbaar. Evaluatie met management en docenten zijn op hetzelfde peil gebleven (tenminste een keer per half jaar in zes van elke tien instellingen). Deelnemers worden iets minder betrokken (minder dan de helft eens per half jaar). De betrokkenheid van bedrijven bleef gelijk, die van kenniscentra steeg licht. De evaluaties met het vmbo zijn iets minder frequent geworden (van 15 naar 10 procent eens per half jaar).

De terugkoppeling van de resultaten van evaluaties is een onverminderd aandachtspunt.



5 Transitie en ontwikkelingsperspectief: klaar voor invoering?

In de voorgaande hoofdstukken en in deel B is de stand van zaken volgens contactpersonen, deelnemers, docenten, bedrijven en opleidingsmanagers in beeld gebracht. Het is een beeld van het mbo in transitie, in een overgangsfase van een eindtermgericht opleidingsmodel naar competentiegericht opleiden.

Wat moet er nog gebeuren, wat zijn de belangrijkste knelpunten en wat zijn de belangrijkste succesfactoren? Wat zijn hierin de ontwikkelingen ten opzichte van 2007?

Klaar voor invoering?

In 2007 waren er 2807 experimentele opleidingen met 124.000 deelnemers, in 2009 zijn dat er 5643 met 294.627 deelnemers. Dat betekent een verdubbeling van het aantal experimentele opleidingen en een toename van het aantal deelnemers met een factor 2,3.

Van de experimentele opleidingen is volgens de contactpersonen in 2009 78 procent van de opleidingen (in belangrijke mate) klaar voor brede, reguliere invoering in 2010.

Volgens de contactpersonen hebben veel opleidingen in vergelijking met 2007 dus een belangrijke slag gemaakt. De deelnemers, in 2009 voor het eerst betrokken in het kwantitatieve onderzoek, zijn minder positief: bijna tweederde vindt dat er nog veel moet gebeuren voordat er brede invoering kan plaatsvinden; een kwart vindt dat zijn/haar opleiding nog lang niet klaar is voor brede invoering.

Uit het kwalitatieve onderzoek komt een zelfde beeld naar voren als uit het kwantitatieve onderzoek onder de contactpersonen. Ook hier is de trend ten opzichte van 2007 positief: een grote meerderheid geeft aan klaar te zijn voor brede en reguliere invoering. Tijd en ervaring zijn belangrijke voorwaarden voor een verantwoorde implementatie vinden zij. In dit onderzoek zijn ook de deelnemers van de bezochte opleidingen deze mening in meerderheid toegeedaan. Zij zijn, samen met de bedrijven, echter wel het meest kritisch op wat er nog moet gebeuren om de cgo-opleidingen regulier in te voeren.

Evenals in 2007 is gevraagd naar de belangrijkste belemmerende factoren en succesfactoren voor reguliere invoering.

5.1 Belemmerende factoren

5.1.1 Middelen en voorzieningen

Net als in 2007 wordt een palet aan factoren genoemd. Het gebrek aan tijd, (financiële) middelen en organisatorische en personele aspecten worden daarbij door de contactpersonen, docenten en het opleidingsmanagement het meest genoemd.

In vergelijking met 2007 geven relatief meer contactpersonen aan dat zij grote knelpunten in de financiële sfeer zien (78 procent in 2009 ten opzichte van 56 procent in 2007) Het feit dat er inmiddels veel meer opleidingen en deelnemers betrokken zijn bij de experimentele opleidingen kan hiervoor een verklaring zijn.

Ruim tweederde wijst op organisatorische aspecten (vergelijkbaar met 2007) en bijna 60 procent op personele aspecten (lichte toename ten opzichte van 2007).

In het kwalitatieve onderzoek worden in lijn hiermee concreet benoemd:

- Tijd en geld voor ontwikkelfaciliteiten. In vergelijking met 2007 worden hierbij minder vaak fysieke faciliteiten genoemd, maar vaker gebrek aan tijd om te komen tot goede systemen voor examinering en beoordeling.
- Bekwaamheden van het betrokken personeel. In vergelijking met 2007 worden minder vaak aspecten benoemd die betrekking hebben op begeleiding, coaching, assessments. Vaker komt nu de onbekendheid met betrekking tot competentiegerichte examinering als knelpunt naar boven. Ook de geringe feeling van een gedeelte van het onderwijspersoneel met het bedrijfsleven/het werkveld wordt als belemmerende factor genoemd.
- Organisatie. Hierbij gaat het zowel om intern-organisatorische aspecten als om het relatiebeheer met externe stakeholders als bedrijven. Bij de interne organisatie wordt vaak aangegeven dat de organisatiestructuur van het onderwijs nog niet is toegepast op competentiegericht onderwijs. (Planning, logistiek, etc). Docenten en managers geven wel aan dat op dit terrein vorderingen worden gemaakt, zeker bij opleidingen die vanaf 2004 experimenteren. Deelnemers geven in grote meerderheid aan dat er weliswaar vooruitgang is geboekt, maar dat er op het gebied van organisatie van de opleiding en duidelijkheid hierover nog veel te verbeteren valt. Dat geldt zeker voor de externe oriëntatie van de onderwijsorganisatie. Veel bedrijven die de inspectie sprak gaven aan dat de organisatie van de opleidingen sterk (instellings)intern is gericht.
- Overheidsbeleid: alle betrokken managers en docenten geven aan dat de snelle opeenvolging van de verschillende versies van de kwalificatiedossiers niet bevorderend heeft gewerkt voor een transparante invoering van cgo. Zij geven voorts aan verdere duidelijkheid te willen over de minimumniveaus van Nederlands, moderne vreemde talen, rekenen/wiskunde.
- Tenslotte geven zij in meerderheid aan dat snelle besluitvorming over reguliere invoering van cgo bevorderend zal werken. Uitstel van reguliere invoering leidt tot meer onduidelijkheid bij de instellingen, neemt het gevoel van urgentie weg en leidt tot een langere periode van onvoldoende aandacht voor de eindtermgerichte opleidingen.

5.1.2 Inhoudelijke belemmeringen

Meer inhoudelijke belemmeringen worden, net als in 2007, relatief weinig genoemd door de contactpersonen in het kwantitatieve onderzoek. Daarentegen melden deelnemers, docenten en bedrijven vaker inhoudelijke knelpunten. Het meest genoemd worden:

- Het niveau en de diepgang van de opleiding. Ten opzichte van 2007 viel vooral in het kwantitatieve onderzoek in 2009 op dat deelnemers kritisch zijn. In de gesprekken gold dat ook voor de bedrijven, evenals voor een aantal docenten. Inhoudelijke diepgang en kennis mag niet ondersneeuwen; het ambitieniveau mag op dit punt wel omhoog. Het signaal van deelnemers uit het kwantitatieve onderzoek is op dat punt eveneens duidelijk: 91 procent van de deelnemers geeft aan theorieonderwijs van voldoende niveau belangrijk te vinden, 26 procent van deze deelnemers vindt het feitelijk theorieonderwijs van voldoende niveau terug in de opleiding.

- De examinering. Veel deelnemers, bedrijven en docenten geven aan dat er (nog) onvoldoende helder is hoe de examinering precies zijn beslag gaat krijgen. Wat wordt verwacht van de verschillende partijen en hoe kan de validiteit en betrouwbaarheid van de examinering worden geborgd?
- De relatie met het bedrijfsleven. De communicatie met het bedrijfsleven lijkt niet veel verbeterd ten opzichte van 2007. Vanuit het onderwijs wordt aangegeven dat het bedrijfsleven- op een aantal uitzonderingen na- onvoldoende gehoor geeft aan oproepen vanuit het onderwijs om te participeren in de ontwikkeling van het cgo. Omgekeerd vinden bedrijven dat de onderwijsinstellingen de deelnemers meer moeten begeleiden tijdens de bpv (dat vinden deelnemers zelf ook). Een aantal van hen geeft aan graag meer betrokken te worden bij de inhoud van het onderwijs, maar te worden afgeschrikt door het onderwijskundige jargon van het cgo. Zij geven bovendien aan het kader te missen van waaruit ze moeten beoordelen en zijn bezorgd over de (te geringe) hoeveelheid theoretische bagage en vakkennis die deelnemers meekrijgen vanuit de opleiding.
- Onduidelijkheden en ongestructureerdheid in het studieprogramma. Deelnemers en bedrijven, en soms ook docenten, geven aan dat er behoefte is aan meer structuur in het programma. Deelnemers en docenten die werden bevraagd in het kwalitatieve onderzoek constateren dat er per cohort verbeteringen op dit punt zijn aangebracht. Uit het kwantitatieve deel blijkt dat deelnemers vinden dat er op dit punt nog veel moet gebeuren.

5.1.3 Diversiteit deelnemers

Een apart punt van aandacht dat door nogal wat contactpersonen, opleidingsmanagers en ook 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. Enerzijds 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 (vooral) in het eerste jaar en niet op alle niveaus in het mbo klaar zijn om zelfstandig te kunnen leren en werken. Wat hen betreft wordt de route daarheen zorgvuldiger en gestructureerder opgebouwd. Ten opzichte van 2007 lijken opleidingen hierin een slag te hebben gemaakt, het blijft een aandachtspunt.

Tenslotte wordt door docenten, bedrijven en opleidingsmanagers expliciet aandacht gevraagd voor de complexiteit van de problematiek waarmee vooral deelnemers op niveau één en twee, en daarmee ook de instellingen, te maken hebben. Dit vraagt een zeer intensieve begeleiding en een duidelijke structurering en inkadering van het zelfstandig werken.

5.2 Succesfactoren

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

Contactpersonen geven vooral succesfactoren aan die op het vlak van de randvoorwaarden liggen.

Meer dan driekwart van de contactpersonen meent dat de volgende factoren in grote tot zeer grote mate bijdragen aan de succes van de invoering:

- gedeelde visie op competentiegericht leren;
- verbeteren competenties opleidingsteam;
- verbetering werkprocessen en procedures;
- verbetering leeromgeving (fysieke infrastructuur en gebouwen)
- samenwerking met het regionaal bedrijfsleven.

Een gedeelde visie op competentiegericht leren wordt door de meeste contactpersonen (45 procent) als de belangrijkste succesfactor aangewezen.

Deze factoren stonden ook in 2007 bovenaan. Uit deze top 5 is in 2009 'het systematisch werken volgens een operationeel invoeringsplan' verdwenen. Uit het huidige inspectieonderzoek blijkt overigens niet dat aan deze succesfactor op grotere schaal dan in 2007 wordt voldaan.

Evenals in 2007 wordt van externe ondersteuning door verbetering van wet- en regelgeving en door faciliteren via het gezamenlijk procesmanagement het minst vaak succes verwacht.

Als inhoudelijke succesfactoren zijn in dit onderzoek het meest genoemd:

- meer diepgang in de opleidingen;
- meer structuur, zonder dat de klok weer teruggezet wordt naar klassikale lessen; geleidelijke opbouw van zelfstandig leren;
- duidelijke examinering;
- 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.

In het voorgaande hoofdstuk is de stand van zaken volgens contactpersonen, deelnemers, docenten, bedrijven en opleidingsmanagers in beeld gebracht. Een beeld van het mbo in transitie, in een overgangsfase van een eindtermgericht opleidingsmodel naar competentiegericht opleiden.

Wat moet er nog gebeuren, wat zijn de belangrijkste kansen en risico's bij de invoering van competentiegericht onderwijs?

Gestructureerde invoering van cgo kent een aantal prioriteiten die hierna benoemd worden. De belangrijkste betreffen de arbeidsnabijheid, het niveau en de diepgang van de opleidingen.

5.2.1 Sturing binnen de instelling: op niveau en invoering

- Een beter niveau en meer diepgang in de opleiding. Dat betekent een (meer) evenwichtige relatie tussen theoretische bagage en praktijk; tussen kennis en vaardigheden. Het vraagt een heldere positionering van de algemene vakken en een herkenbare plaats voor vaktheoretische aspecten. Maar ook aantrekkelijk onderwijs voor snellere deelnemers. Dit kan worden bevorderd door een eenduidige en gedeelde visie in de opleiding op het cgo, op de beoogde opbrengsten en borgingsmechanismen.

- Resultaatgerichte en operationele invoeringsplannen bij de implementatie van de vernieuwingen. Volgens een ruime meerderheid van de contactpersonen (51 procent) werken de opleidingen met zulke plannen. Dit beeld is bevestigd tijdens de bezoeken. Operationele plannen, met daarin ook concrete doelstellingen op de te behalen resultaten kunnen de organisatie van de opleiding inzichtelijker maken. Daarmee wordt ook duidelijk waarop bijgesteld, gecommuniceerd en geëvalueerd moet worden. Een dergelijk plan is tevens de agenda van de punten waarover verantwoording moet worden afgelegd.

5.2.2 De vormgeving en afsluiting van de opleidingen

- Het ontwikkelen van een programma gericht op organisatie en vormgeving van de examinering in competentiegerichte opleidingen.
- Meer gerichte aandacht voor maatwerk en flexibiliteit in de opleidingen. Om de opleidingen voor alle groepen deelnemers aantrekkelijker te maken, is een concrete impuls hierop noodzakelijk. Vooral deelnemers geven aan meer behoefte aan maatwerk te hebben.

5.2.3 Externe oriëntatie

- De ontwikkeling van een actieprogramma, gericht op (het intensiveren en verbeteren van) de relaties met het bedrijfsleven. Om te beginnen voorlichting over en uitwisseling van de verwachtingen die er over en weer leven tussen onderwijs en bedrijven bij competentiegericht onderwijs. Een tweede speerpunt is de dialoog met het regionale bedrijfsleven over inhoud, eisen aan en beoordeling van praktijkleren en de examinering, essentieel om de ontwikkeling niet te laten stagneren en de arbeidsnabijheid waar te kunnen maken.
- 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. De samenwerking is ten opzichte van 2007 niet verbeterd. 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.



6 Kwantitatief onderzoek

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de surveys onder contactpersonen en deelnemers 2009 globaal weergegeven en vergeleken. Tevens wordt - waar mogelijk - bij de antwoorden van de contactpersonen teruggekeken naar dezelfde vraagstellingen uit het kwantitatieve onderzoek van 2007, om na te gaan of de beeldvorming bij contactpersonen is gewijzigd dan wel vergelijkbaar blijkt.

In algemene zin lijken contactpersonen 'positiever' te oordelen over de praktijk van competentiegericht onderwijs dan hun deelnemers. Daarbij moet bedacht worden dat de contactpersonen zich uitspreken over een opleiding als geheel, terwijl door de deelnemer voornamelijk de eigen ervaring wordt weergegeven. Dat kan ertoe leiden dat individuele deelnemers niet allemaal meemaken wat de contactpersonen voor de hele opleiding waarnemen.⁹

Achtereenvolgens wordt in dit hoofdstuk stil gestaan bij:

- het primaire proces;
- het begeleiden, beoordelen en examineren van deelnemers;
- de randvoorwaarden en ondersteunende processen;
- de opleiding in relatie met de stakeholders in de regio;
- effecten en resultaten;
- transitie en ontwikkelingsperspectieven.

Voor een goed begrip: waar in navolgende de overzichten liggende streepjes (-) staan, geven deze aan dat het betreffende item in betreffend jaar niet aan betrokkenen is voorgelegd.

De vetgedrukte scores in de tabellen markeren steeds de hoogste scores.

6.1 Het primaire proces

6.1.1 De inhoud van het onderwijs

Bepaling van de inhoud van de opleiding

Overzicht 6.1 geeft een beeld van de meest bepalende factoren voor de inhoud van de experimentele opleidingen volgens de contactpersonen. Bij verreweg de meeste opleidingen is volgens deze respondenten in 2009 het kwalificatiedossier het meest bepalend voor de inhoud van de opleidingen. Het kwalificatiedossier wordt gezien als een belangrijke waarborg om vast te stellen of de inhoud en het niveau van de opleidingen aan de gestelde eisen voldoen.

De inhoud van de opleidingen wordt eveneens, maar in minder sterke mate, bepaald door de eisen die worden gesteld vanuit de examinering en de eigen inzichten van de opleiding en of instelling.

⁹ Vergelijk ook de conclusie uit het Regioplan onderzoek voor de Tweede kamer, dat het oordeel van docenten over de praktijk van competentiegericht onderwijs soms achterblijft bij dat van bestuurders en managers, die ook binnen de groep contactpersonen vertegenwoordigd zijn.

Minder dan een derde van de opleidingen in 2009 laat zich in grote mate leiden door de wensen en behoeften van externe stakeholders: het regionale bedrijfsleven of de aansluiting op het vmbo of het hbo. De wensen en behoeften van individuele deelnemers zijn evenmin een centraal ijkpunt: twee van de tien opleidingen vinden dit een belangrijke factor voor het programmeren van de nieuwe opleiding.

Overzicht 6.1 – Factoren die in grote mate de inhoud van de opleiding bepalen volgens contactpersonen: percentages

| De inhoud van de opleiding wordt in feite bepaald door: | 2007 | | 2009 | |
|---|---------------|---------|---------------|---------|
| | in grote mate | N= 100% | in grote mate | N= 100% |
| het voor de opleiding bestaande (goedgekeurde) kwalificatiedossier | 86 | 410 | 81 | 387 |
| het (toekomstige) kwalificatiedossier volgens het nieuwe format | 68 | 403 | - | - |
| de eisen die vanuit de examinering aan de inhoud worden gesteld ¹⁰ | - | - | 70 | 387 |
| eigen inzichten van de opleiding en/of de instelling | 76 | 412 | 63 | 386 |
| de wensen/behoeften van het regionale bedrijfsleven | 32 | 411 | 33 | 388 |
| de inhoud van oude, al langer bestaande opleiding(en) | 40 | 411 | 29 | 382 |
| de wensen/behoeften van individuele deelnemers | 29 | 411 | 21 | 388 |
| de behoefte aan aansluiting op vervolgoopleidingen in de regio, zoals hbo | 30 | 403 | 15 | 383 |
| de behoefte aan aansluiting op toeleverende scholen in de regio, zoals vmbo | 22 | 404 | 13 | 386 |
| andere 'bepalers' van de opleidingsinhoud | 26 | 134 | 14 | 230 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

De kwalificatiedossiers en de eigen inzichten speelden ook al in 2007 een dominerende rol bij het bepalen van de inhoud en het niveau van de opleiding.

In vergelijking met 2007 geven de contactpersonen in 2009 minder vaak aan dat de inhoud van de opleiding (mede) wordt bepaald door de inhoud van oude, al langer bestaande opleiding(en) en de behoefte aan aansluiting op vmbo en hbo. In 2007 werd volgens de contactpersonen voor het bepalen van de inhoud van de opleiding iets meer dan nu uitgegaan van de wensen/behoeften van individuele deelnemers. Van de *deelnemers* zelf ziet maar één op de tien de eigen wensen en behoeften als een belangrijke factor voor het bepalen van de inhoud van hun opleiding (zie overzicht 6.2).

Voor de nabije toekomst – 2010 verwacht de helft van de contactpersonen verschuivingen in de richting van een grotere invloed van het vmbo en de wensen/behoeften van individuele deelnemers.

In 2007 verwachtte bijna twee derde van de contactpersonen dat de inhoud van de opleiding in de toekomst meer door het bedrijfsleven en de wensen/behoeften van individuele deelnemers zou worden bepaald. In 2009 is dit in de praktijk maar voor een derde (bedrijfsleven) en een vijfde (deelnemers) het geval. Het aantal respondenten dat verwacht dat de inhoud van de opleiding meer zal worden beïnvloed vanuit bedrijfsleven en deelnemers is overigens gedaald naar ongeveer de helft.

10 In 2007 is niet gevraagd naar de eisen die vanuit de examinering aan de inhoud worden gesteld.

Theorie, vakinhoud en algemene vakken

Twee derde van de *contactpersonen* zegt dat opleidingen beroepsoverstijgende competenties als Nederlandse taal en burgerschapscompetenties aanbieden. De helft van de opleidingen biedt moderne vreemde talen aan. In 2007 werden zowel beroepsoverstijgende competenties als Nederlandse taal, burgerschapscompetenties en moderne vreemde talen bij ongeveer de helft van de opleidingen aangeboden.

Overzicht 6.2 geeft aan in hoeverre de *deelnemers* inhoudelijke aspecten van hun opleiding ook feitelijk voor hun opleiding vinden gelden en hoe belangrijk ze deze aspecten zelf vinden.

Alle inhoudelijke aspecten in het overzicht worden door de deelnemers belangrijk gevonden. Dit geldt voor 80 tot 90 procent van de deelnemers. Niet meer dan een kwart van de deelnemers vindt over het algemeen dat de genoemde inhoudelijke zaken in grote mate ook feitelijk voor hun opleiding gelden.

Het grootst is het verschil tussen waargenomen praktijk en de eigen wensen voor de afstemming van de algemene vakken op de opdrachten die de deelnemers krijgen, het kunnen aanvragen van extra theorielessen of workshops en voor de vraag of de inhoud van de opleiding tot nu toe bepaald is door de eigen individuele wensen en behoeften (10 tot 16 procent).

Overzicht 6.2 – Oordeel deelnemers over de (kwaliteit van de) inhoud van hun opleiding: percentages

| | Dat geldt feitelijk voor mijn opleiding | | Wat ik daar zelf van vind | |
|--|---|--------|---------------------------|--------|
| | in grote mate | N=100% | belangrijk | N=100% |
| De opleiding biedt voldoende theorie/theoretische lessen/ workshops | 28 | 602 | 85 | 550 |
| Het niveau van de theorie die ik op school leer, is voldoende | 26 | 600 | 91 | 546 |
| Het theorieonderwijs (de theorievakken) is goed afgestemd op de opdrachten die ik krijg | 23 | 597 | 85 | 542 |
| De opleiding heeft vakinhoudelijk voldoende diepgang | 23 | 599 | 90 | 549 |
| De algemene vakken (zoals Nederlands, maatschappijleer en vreemde talen) zijn goed afgestemd op de opdrachten die ik krijg | 16 | 589 | 67 | 541 |
| Wanneer ik dat nodig vind kan ik extra theorielessen of workshops aanvragen | 11 | 599 | 81 | 547 |
| In feite is de inhoud van mijn opleiding tot nu toe bepaald door mijn eigen individuele wensen/ behoeften | 10 | 597 | 67 | 548 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.1.2 Vormgeving van de opleidingen

Hoe veel verandert er in de vormgeving van de opleiding door een experiment met competentiegericht opleiden?

Zeven van de tien *contactpersonen* geven aan dat er in de experimentele opleidingen in tamelijk tot zeer grote mate onderwijskundige en/of didactische vernieuwingen zijn doorgevoerd. Dat is meer dan in 2007, toen het voor zes van de tien opleidingen/contactpersonen het geval was.

Werkvormen

Hoe staat het met de verhouding tussen klassikale lessen, individueel en groeps-
werk in projecten, zelfstandig werken van deelnemers, tijd besteden in een open
leercentrum?

Overzicht 6.3 – Werkvormen in de opleiding waaraan gemiddeld meer dan tien uur van opleidingstijd wordt
bestede (met uitzondering van de bpv); volgens contactpersonen en deelnemers: percentages

| | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers | |
|---|-------------------------|------------|-------------------------|------------|-----------------------|------------|
| | meer dan 10 uur | N= 100% | meer dan 10 uur | N= 100% | meer dan 10 uur | N= 100% |
| klassikaal lesgeven door docenten | 27 | 377 | 37 | 372 | 28 | 678 |
| individueel werken aan projecten | 10 | 366 | 14 | 372 | 16 | 686 |
| groepsgewijs werken aan projecten | 14 | 369 | 13 | 373 | 15 | 683 |
| persoonlijke instructie door docenten | 7 | 376 | 13 | 372 | 5 | 675 |
| werken in een open leercentrum/computerlokaal | 9 | 359 | 11 | 370 | 18 | 679 |
| zelfstandig leren, zelfstudie onder schooltijd | 4 | 364 | 8 | 372 | 14 | 675 |
| praktijkopdrachten uitvoeren (buiten het kader van de bpv) | 19 | 363 | - | - | - | - |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

De meeste contactpersonen verwachten geen grote veranderingen wat betreft de
inzet aan tijd aan de diversiteit van werkvormen binnen de experimentele opleidin-
gen. Een kwart denkt dat de tijd die wordt besteed aan klassikaal lesgeven door
docenten in de nabije toekomst minder zal zijn dan nu het geval is.

In het algemeen is dit beeld redelijk vergelijkbaar met dat van 2007. Een derde
van de contactpersonen verwachtte toen dat er meer tijd zou worden besteed
aan groepsgewijs werken aan projecten. Nu is dat gezakt naar een kwart van de
contactpersonen.

Twintig procent van de *deelnemers* geeft aan dat er bij hun opleiding in grote mate af-
wisseling is in werkvormen. Deelnemers pleiten vooral voor meer persoonlijke instructie
door docenten (63 procent) en meer klassikaal lesgeven door docenten (51 procent).

Maatwerk

Hoeveel maatwerk wordt er bij de experimentele opleidingen geboden? In welke
mate is het opleidingsaanbod afgestemd op de individuele capaciteiten van de
deelnemers?

Over de hele linie lijken deelnemers hierover iets negatiever te oordelen dan de
contactpersonen. Bij drie van de tien opleidingen zijn volgens de contactpersonen
de leervormen in grote mate aangepast aan de *capaciteit van de deelnemer*. Vier op
de tien deelnemers geeft aan dat dit in grote mate feitelijk geldt voor de opleiding
die zij volgen.

Contactpersonen en deelnemers oordelen gelijker over de aansluiting bij de *leer-
en ontwikkelingsvragen* van deelnemers. Op dit punt stemmen contactpersonen
en deelnemers aardig overeen. Dat geldt ook voor de vraag of deelnemers een

eigen leertraject kunnen samenstellen, los van leerjaar en niveau (één op de tien contactpersonen en deelnemers denkt dat dit gebeurt).

Een opmerkelijk verschil tussen de contactpersonen en de deelnemers is dat 59 procent van de contactpersonen aangeeft dat de opleiding in grote mate leervormen gebruikt die zijn aangepast aan de leerinhoud, terwijl niet meer dan 26 procent van de deelnemers dat feitelijk voor hun opleiding vindt gelden.

Meer dan twee derde van de *deelnemers* vindt het belangrijk dat de eigen wensen, capaciteiten en ontwikkelingsvragen in hun eigen opleiding centraal staan. Ook vindt twee derde van de deelnemers het belangrijk dat zij invloed hebben op de vormgeving van de opleiding die zij volgen.

In vergelijking met 2007 valt op dat de *contactpersonen* toen vaker aangaven dat de in overzicht 6.4 genoemde aspecten in grote mate bij hun opleiding aan de orde waren. Destijds was volgens de contactpersonen de vormgeving van het primaire proces van de opleidingen sterk afgestemd op de leerinhoud van de opleidingen (81 procent). Dat is in 2009 nog bij zes van de tien opleidingen het geval (59 procent), ook al is dit nog steeds één van de hoogste scores. Ook voor de 'deelnemersgerichtheid' (zoals leervormen die zijn aangepast aan de capaciteiten van de deelnemers, etc.) geldt dat die in 2009 minder sterk aanwezig is dan in 2007. Mogelijk leidt de grotere schaal waarop anno 2009 wordt geëxperimenteerd er toe dat de inhoud van opleidingen meer gestandaardiseerd wordt opgezet.

Maatwerk kan ook georganiseerd worden door accenten te leggen binnen het aanbod, zodat deelnemers taken krijgen waarbij zij moeten reflecteren en oordelen over het eigen leerproces. 61 procent van de *contactpersonen* geeft aan dat dit in grote mate bij de opleiding van toepassing is – dat is tegelijk de hoogste score. Dat beamen ook de *deelnemers* (45 procent).

Overzicht 6.4 – In hoeverre sluit de opleiding aan bij (verschillen tussen) individuele leerlingen, stage ervaringen, is er sprake van maatwerk in het primaire proces?; volgens contactpersonen en deelnemers: percentages

| Maatwerkaspecten: | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers | |
|--|-------------------------|--------|-------------------------|--------|------------------|--------|
| | in grote mate | N=100% | in grote mate | N=100% | in grote mate | N=100% |
| de leervormen die gebruikt worden zijn aangepast aan de leerinhoud van de opleiding | 81 | 385 | 59 | 376 | 26 | 598 |
| wat op school wordt geleerd sluit naadloos aan bij wat in het bedrijf wordt geleerd | 68 | 384 | 57 | 374 | - | - |
| deelnemers krijgen taken waarbij ze moeten reflecteren en oordelen over hun eigen leerproces | 68 | 386 | 61 | 373 | 45 | 604 |
| de leervormen zijn aangepast aan de capaciteit van de deelnemer | 51 | 387 | 38 | 377 | 24 | 603 |
| leer- en ontwikkelingsvragen van deelnemers zijn uitgangspunt van de opleiding | 31 | 390 | 20 | 376 | 19 | 600 |
| deelnemers kunnen hun eigen leertraject samenstellen los van leerjaar en niveau | 15 | 390 | 11 | 377 | 9 | 606 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Flexibele in- en uitstroom

Rond de 30 procent van de opleidingen biedt (meer dan twee keer per jaar) volgens de *contactpersonen* flexibele instroom- en uitstroommomenten aan. Dat was in 2007 ook het geval (zie overzicht 6.5).

Deelnemers ervaren minder dat er flexibele instroom- en uitstroommomenten zijn, respectievelijk (13 procent en 18 procent). Zij vinden dit echter minder belangrijk dan de eerder genoemde maatwerkaspecten.

Overzicht 6.5 – Aanbod van uitstroombdifferentiaties, flexibele in- en uitstroommomenten; volgens contactpersonen en deelnemers: percentages

| Aspecten | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers | |
|---|----------------------|--------|----------------------|--------|---------------|--------|
| | ja | N=100% | ja | N=100% | in grote mate | N=100% |
| de opleiding biedt meerdere uitstroombdifferentiaties aan | 48 | 239 | 35 | 183 | - | - |
| de opleiding heeft flexibele instroommomenten meer dan 2 keer per jaar | 29 | 147 | 31 | 162 | 13 | 594 |
| de opleiding heeft flexibele uitstroommomenten meer dan 2 keer per jaar | 27 | 136 | 31 | 160 | 18 | 594 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Waarborgen voor voldoende basis- en vakinhoudelijke kennis

Een voortgangsrapport van de deelnemers is volgens meer dan helft van de *contactpersonen* in grote mate een waarborg dat voldoende basis- en vakinhoudelijke kennis is opgedaan. Bijna driekwart van de opleidingen zorgt ervoor dat voldoende basiskennis en vakinhoudelijke kennis wordt geleerd door het hanteren van voldoende de gewaarborgde beoordelingsinstrumenten aan het einde van de opleiding.

Dit komt sterk overeen met het beeld van 2007. Een opvallend verschil is dat in 2007 nog 43 procent van de opleidingen vakinhoudelijke kennis van deelnemers afleidde uit het zelfstandig kunnen werken, nu is dat gedaald naar 27 procent¹¹. Dit zou kunnen wijzen op wat minder vertrouwen in zelfstandig werken als waarborg voor voldoende vakinhoudelijke kennis.

6.1.3 Arbeidsnabijheid en praktijkleren

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

Aan de contactpersonen en deelnemers is eerst gevraagd welke vormen van arbeidsnabijheid en (beroeps)praktijk er naast deze bpv worden georganiseerd. Daarna is over de bpv zelf gevraagd.

11 In het onderzoek van 2007 werd er gebruik gemaakt van een zogenaamde 5-puntsschaal en betrof de antwoordcategorieën hier 'in tamelijk grote mate' en 'in zeer grote mate'. In 2009 is gebruikt van een 3-puntsschaal en was de categorie 'in grote mate'.

Praktijkleren buiten de reguliere bpv

De meest voorkomende vorm van praktijkleren buiten de bpv of stage is volgens *contactpersonen en deelnemers* het gebruik van gastlessen door functionarissen uit bedrijven. Volgens 79 procent van de contactpersonen en volgens 45 procent van de deelnemers komt dat bij hun opleiding voor.

Een derde tot twee derde van de *contactpersonen* geeft aan dat (ook) de andere vormen van praktijkleren regelmatig voorkomen; een kwart tot de helft van de *deelnemers* geeft aan dat dit het geval is.

In vergelijking met 2007 lijkt het beeld van *contactpersonen* overeen te komen met dat in 2009. Wel geven nu minder *contactpersonen* aan dat deelnemers werken aan opdrachten voor bedrijven waar ze grotendeels in de school aan werken (41 procent in 2009 ten opzichte van 60 procent in 2007).

Overigens scoren *deelnemers* over de hele linie van genoemde vormen negatiever dan *contactpersonen*.

Overzicht 6.6 – Vormen van praktijkleren bij de experimentele opleiding buiten de bpv; volgens contactpersonen en deelnemers: percentages

| Aspecten | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers | |
|---|-------------------------|--------|-------------------------|--------|------------|--------|
| | % | N=100% | % | N=100% | % | N=100% |
| de opleiding maakt gebruik van gastlessen door functionarissen uit bedrijven | 82 | 360 | 79 | 281 | 45 | 443 |
| deelnemers werken m.b.v. simulaties op school of in een simulatiebedrijf | 68 | 357 | 66 | 279 | 34 | 441 |
| deelnemers werken aan opdrachten voor bedrijven en werken daar grotendeels in de school aan | 60 | 360 | 41 | 297 | 26 | 442 |
| deelnemers werken aan opdrachten voor bedrijven en werken daar grotendeels in bedrijven aan | 56 | 350 | 56 | 297 | 30 | 443 |
| deelnemers werken in een bedrijf van de school | 39 | 358 | 36 | 277 | 29 | 443 |
| deelnemers werken in een zogenaamde minionderneming | 21 | 347 | 20 | 277 | 25 | 442 |
| de opleiding maakt gebruik van andere vormen van praktijkleren buiten de reguliere bpv | 46 | 122 | 50 | 160 | 34 | 204 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Het niveau en de inhoud van de opdrachten buiten de bpv wordt volgens *contactpersonen* in de meeste gevallen gewaarborgd door toetsing aan de exameneisen uit het kwalificatiedossier (69 procent) en of de opdrachten voldoen aan het onderwijsplan van de opleiding (65 procent). Ruim de helft (55 procent) van de opleidingen toetst de opdrachten ook aan de inhoud en het niveau van de bpv-opdrachten. Veruit de minderheid van de opleidingen neemt iedere opdracht aan of toetst opdrachten op 'face value'. Dit is een vergelijkbaar beeld als in 2007 naar voren gekomen kwam.

Voor wat betreft het praktijkleren buiten de bpv in 2010 geven contactpersonen aan geen grote veranderingen te verwachten (41 procent). Wel verwacht een derde dat er meer samenspraak tussen bedrijf, school en deelnemers zal ontstaan.

Vormen van praktijkleren buiten de bpv die volgens de *contactpersonen* in aandeel zullen toenemen zijn gastlessen door functionarissen uit het bedrijfsleven (57 procent) en opdrachten voor bedrijven waar deelnemers in bedrijven aan werken (41 procent).

Praktijkleren in de reguliere bpv

Overzicht 6.7 laat zien dat in de opvatting van de *contactpersonen* de bekendheid van de bedrijven met het competentiegericht onderwijs in het algemeen, en met de doelen van hun opleiding in het bijzonder, sterk wisselend en niet toereikend is. Niet meer dan een kwart (24 procent) van de contactpersonen geeft aan dat dit toereikend is.

De begeleiding in de bpv wordt door veel contactpersonen als problematisch geïnd. Daarbij hebben zij het meer over de begeleiding vanuit de leerbedrijven en minder vaak over de begeleiding vanuit de opleiding.

Slechts een op de drie 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* zijn positiever in hun oordeel over de bijdrage van de opleiding aan de kwaliteit van praktijkleren dan de *deelnemers*. De helft tot twee derde 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 vindt twee derde van de contactpersonen dat de wijze waarop over bpv-ervaringen wordt gereflecteerd en gesproken met docenten op de opleiding voldoet.

Wat deze laatste twee punten betreft (de aansluiting tussen het leren op school en het praktijkleren en de wijze waarop over bpv-ervaringen wordt gereflecteerd) zijn de contactpersonen vaker positief dan in 2007.

Overzicht 6.7 – Stand van zaken in de bpv; volgens contactpersonen en deelnemers: percentages

| Aspecten | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers Bol | | Deelnemers Bbl | |
|---|-------------------------|----------|-------------------------|----------|-------------------|----------|-------------------|----------|
| | toereikend | N = 100% | toereikend | N = 100% | vol-doende | N = 100% | vol-doende | N = 100% |
| de beschikbaarheid van bpv-plaatsen ¹² | 67 | 369 | 72 | 364 | 48 | 396 | 67 | 82 |
| het reflecteren op en doorspreken van bpv-ervaringen met docenten van school | 53 | 364 | 65 | 362 | 40 | 396 | 45 | 83 |
| de aansluiting van het leren op school en in de praktijk | 49 | 365 | 64 | 362 | 31 | 398 | 31 | 83 |
| de tijd die door de opleiding in de bpv-begeleiding wordt gestoken | 52 | 369 | 61 | 361 | 36 | 398 | 34 | 83 |
| de kwaliteit van de begeleiding van de deelnemer in de bpv door de opleiding | 51 | 369 | 52 | 362 | 46 | 398 | 51 | 83 |
| de kwaliteit van de begeleiding van de deelnemer door het leerbedrijf | 28 | 369 | 33 | 362 | 63 | 396 | 64 | 83 |
| de tijd die door het leerbedrijf in begeleiding wordt gestoken | 23 | 368 | 29 | 362 | 59 | 397 | 50 | 82 |
| de bekendheid van leerbedrijven met de doelen van de experimentele opleiding | 17 | 370 | 24 | 362 | - | - | - | - |
| de bekendheid van leerbedrijven met het competentiegerichte onderwijs in het algemeen | 14 | 367 | 22 | 365 | - | - | - | - |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Heel opvallend zijn de verschillen in het oordeel van contactpersonen en deelnemers over de bpv: *contactpersonen* zijn vaak kritisch over de rol van leerbedrijven in de bpv, *deelnemers* vinden die in orde, maar zijn juist vaak kritisch over de rol van de opleiding: zes van de tien *deelnemers* geven aan over het algemeen tevreden te zijn over de kwaliteit en begeleidingstijd vanuit het leerbedrijf.

Over de tijd die door de opleiding in de begeleiding wordt gestoken oordelen de deelnemers duidelijk minder positief; een derde vindt dat dit voldoende is. Ook over de aansluiting van het leren op school en in de praktijk zijn de deelnemers minder vaak positief dan de contactpersonen. Een derde van de *deelnemers* meent dat wat ze op school leren en wat er tijdens de bpv/stage in het bedrijf wordt geleerd voldoende op elkaar aansluit. Daar staat tegenover dat ongeveer twee derde van de contactpersonen van mening is dat er voldoende contact is tussen hun leer/stagebedrijf en de opleiding.

12 Aan deelnemers is gevraagd: de mogelijkheid om een bpv/stage plaats te vinden.

Volgens 40 tot 45 procent van de *deelnemers* kunnen ze voldoende reflecteren over de bpv-ervaringen met docenten.

De beschikbaarheid van bpv-plaatsen is in 2008-2009 bij een minderheid van de opleidingen, volgens zowel de contactpersonen als de deelnemers, problematisch. De helft van de bol-deelnemers was in grote mate zelf verantwoordelijk voor het vinden van een stageplaats

Formuleren van opdrachten in en buiten de bpv

De aansturing van praktijkopdrachten zou bij uitstek een gezamenlijke verantwoordelijkheid van bedrijfsleven en opleidingen kunnen zijn, als vorm van arbeidsnabijheid in het onderwijs.

Contactpersonen melden – net als in 2007 - dat de opdrachten buiten de bpv en de leeropdrachten in 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 leeropdrachten in de bpv 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 de leeropdrachten.

6.1.4 Begeleiden van deelnemers

De begeleiding van deelnemers is een belangrijk aspect in het competentiegerichte onderwijs. In het voorgaande is er op gewezen dat zowel door de contactpersonen als de deelnemers - al liggen de accenten verschillend - problemen worden ervaren bij begeleiding in de bpv.

In het onderzoek is meer specifiek gevraagd hoe vaak bepaalde begeleidingsaspecten in de opleiding structureel aandacht krijgen om zicht te houden op de ontwikkeling van de individuele deelnemer. De contactpersonen van 2009 schetsen een vergelijkbaar beeld als in 2007.

Wel zijn de *contactpersonen* over het algemeen vaker van mening dat de – onderzochte vormen van – begeleiding frequent voorkomen dan dat de *deelnemers* dat vinden.

Wekelijks tot maandelijks is er bij de opleiding aandacht voor:

- vakinhoudelijke begeleiding, volgens 68 procent van de *contactpersonen* en 56 procent van de *deelnemers*;
- persoonlijke begeleiding; volgens 68 procent van de *contactpersonen* en 39 procent van de *deelnemers*;
- studie- en loopbaanbegeleiding; volgens 52 procent van de *contactpersonen* en 40 procent van *deelnemers*;
- voeren van gesprekken met deelnemers waarbij het reflecteren op het eigen leerproces centraal staat; volgens 52 procent van de *contactpersonen* en 31 procent van de *deelnemers*.

Overzicht 6.8 – Begeleidingsaspecten; contactpersonen en deelnemers: percentages

| Begeleidingsaspecten | Contactpersonen 2009 | | | Deelnemers | | |
|--|----------------------|-------------|----------|------------|-------------|----------|
| | wekelijks | maandelijks | N = 100% | wekelijks | maandelijks | N = 100% |
| de opleiding houdt zicht op de ontwikkeling van de individuele deelnemer door structurele vakinhoudelijke begeleiding van deelnemers | 49 | 19 | 354 | 40 | 16 | 548 |
| de opleiding houdt zicht op de ontwikkeling van de individuele deelnemer door structurele persoonlijke begeleiding van deelnemers | 40 | 28 | 359 | 20 | 19 | 546 |
| de opleiding houdt zicht op de ontwikkeling van de individuele deelnemer door structurele loopbaanbegeleiding van deelnemers | 28 | 26 | 360 | 26 | 14 | 549 |
| er worden gesprekken gevoerd met deelnemers waarbij het reflecteren op het eigen leerproces centraal staat | 20 | 32 | 355 | 13 | 18 | 549 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Wat betreft de studievoortgang en begeleiding is aan de *deelnemers* specifiek naar een aantal aspecten gevraagd.

Overzicht 6.9 geeft aan in hoeverre zij deze feitelijk voor hun opleiding vinden gelden.

- Volgens een kwart (25 procent) van de deelnemers vindt het bepalen van de kennis bij aanvang van de opleiding in grote mate plaats;
- Ongeveer een kwart van de deelnemers geeft aan dat er in grote mate toetsing van algemene (21 procent) en vakinhoudelijke kennis (26 procent) plaats vindt. Volgens meer dan een derde van de deelnemers gebeurt dat bij hun opleiding echter nauwelijks of niet;
- Voorts geeft een derde van de deelnemers (32 procent) aan dat de studievoortgang in grote mate systematisch wordt bijgehouden en geregistreerd;
- Tenslotte geeft 39 procent aan dat zij zelf goed zicht hebben op de eigen leerresultaten. In ongeveer een kwart (26 procent) van de opleidingen is dit volgens de deelnemers echter niet of nauwelijks het geval.

De helft van de deelnemers heeft weinig moeite met het gebruik van het registratiesysteem dat in de opleiding gebruikt wordt. Volgens een kwart van de deelnemers hebben de docenten daar veel moeite mee. 44 procent van de deelnemers geeft aan dat er in de opleiding die zij volgen niet of nauwelijks een digitaal registratiesysteem is.

Overzicht 6.9 – Deelnemers over de studievoortgang en begeleiding in hun opleiding: percentages

| | Dat geldt feitelijk voor mijn opleiding | | | |
|---|---|-------------------|-------------------|------------|
| | in grote mate | in redelijke mate | nauwelijks - niet | N (= 100%) |
| ik heb zelf zicht op mijn eigen leerresultaten en studievoortgang | 39 | 38 | 23 | 557 |
| mijn studievoortgang wordt door de opleiding systematisch bijgehouden en geregistreerd | 32 | 42 | 26 | 557 |
| er is een digitaal systeem voor de registratie van mijn studievoortgang | 28 | 28 | 44 | 553 |
| mijn vakinhoudelijke kennis wordt regelmatig getoetst en vastgesteld in een voortgangsrapport | 26 | 41 | 33 | 555 |
| bij de start van mijn opleiding heeft de school eerst onderzocht of ik voldoende kennis had om aan de opleiding te beginnen | 25 | 34 | 41 | 557 |
| docenten hebben moeite met gebruik van het registratie systeem dat bij mijn opleiding gebruikt wordt | 23 | 38 | 39 | 548 |
| ik heb moeite met het gebruik van het registratie systeem dat bij mijn opleiding gebruikt wordt | 22 | 26 | 52 | 549 |
| mijn algemene (basis)kennis wordt regelmatig getoetst en vastgesteld in een voortgangsrapport | 21 | 33 | 46 | 556 |
| <i>Docenten zijn in staat om mij te begeleiden:</i> | | | | |
| inhoudelijk, bij de kennis opdrachten | 39 | 48 | 13 | 558 |
| inhoudelijk, bij de ontwikkeling van beroepsvaardigheden | 35 | 49 | 16 | 558 |
| als ik persoonlijke problemen heb | 35 | 41 | 24 | 557 |
| als ik leerproblemen heb | 33 | 46 | 21 | 559 |
| bij het mij de weg wijzen als het me zelf niet lukt | 33 | 42 | 25 | 559 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Ruim een derde van de deelnemers vindt dat docenten in grote mate in staat zijn hen te begeleiden op de diverse begeleidingsaspecten, 40 tot 50 procent van de deelnemers meent dat docenten dit in redelijke mate kunnen.

6.1.5 Beoordelen en examineren

Beoordelen

Veelal worden leerresultaten zowel volgens veel contactpersonen als veel deelnemers per opleidingsperiode bijgehouden (volgens 57 procent van de *contactpersonen* en 42 procent van de *deelnemers*).

23 procent van de *deelnemers* geeft aan dat de leerresultaten onregelmatig worden bijgehouden, *contactpersonen* geven vrijwel nooit aan dat leerresultaten onregelmatig worden bijgehouden (4 procent).

De deelnemers is gevraagd hoe in de opleiding hun voortgang wordt beoordeeld. Dat blijkt vooral plaats te vinden op basis van werkstukken (66 procent) en *individuele toetsing* (64 procent). Vaak gaat het ook om een combinatie van verschillende vormen van beoordeling.

Overzicht 6.10 – Hoe wordt de voortgang beoordeeld?, volgens deelnemers: percentages¹³

| Deelnemers worden beoordeeld | % | N=100% |
|---|----|--------|
| via werkstukken | 66 | 559 |
| via individuele toetsen | 64 | 559 |
| via gesprekken | 45 | 559 |
| via aparte toetsen voor algemene vakken | 42 | 559 |
| via groepsbeoordelingen | 38 | 559 |
| via observaties | 31 | 559 |
| via 360 graden feedback | 16 | 559 |
| Anders | 14 | 559 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Bij de beoordeling van leerresultaten baseert de opleiding zich volgens de *contactpersonen* hoofdzakelijk op de volgende bronnen:

- de in (de vertaling van) het *kwalificatiedossier* van de opleiding beschreven competenties (86 procent);
- een schematisch *overzicht van vereiste competenties* dat aan het begin door de opleiding is vastgesteld (68 procent);
- de ervaringen van functionarissen in het *leerbedrijf* met de deelnemer en diens vorderingen (65 procent in 2009, in 2007 was dit nog 76 procent);
- de ervaringen van *docenten* met de deelnemer en zijn vorderingen (57 procent in 2009, in 2007 was dit nog 72 procent).

Borging van de resultaten wordt vooral georganiseerd door terugkoppeling met het kwalificatiedossier. 60 procent van de contactpersonen meldt daarbij dat het kwalificatiedossier ook al bepalend was bij het ontwerpen van de opleiding. De helft van de contactpersonen geeft aan regelmatig (minimaal jaarlijks) de inhoud en het niveau van leeropdrachten te controleren aan de hand van het kwalificatiedossier.

Een verschil met het onderzoek in 2007 is dat toen door 52 procent van de contactpersonen nog de beoordeling van de examens door (het toenmalige) KCE werd genoemd, nu noemt 32 procent de beoordeling door de inspectie van het onderwijs.

De *deelnemers* is gevraagd welke meer specifieke aspecten van toetsing en beoordeling feitelijk gelden voor de opleiding die zij volgen en hoe belangrijk zij deze voor hun opleiding vinden.

In overzicht 6.11 is te zien dat een grote meerderheid van de deelnemers aangeeft alle genoemde aspecten van beoordeling belangrijk voor hun opleiding te vinden.

13 Meer dan één antwoord mogelijk

Ongeveer een derde van de deelnemers geeft aan dat ze niet of nauwelijks:

- helder hebben wie de beoordelingen bijhoudt;
- duidelijk weten aan welke eisen er voldaan moet worden om toegelaten te worden tot een examen;
- individueel beoordeeld worden als ze in een groepje werken;
- aparte kennistoetsen krijgen waarin de vakinhoudelijke kennis wordt beoordeeld.

Overzicht 6.11 – Deelnemers over beoordelen bij hun opleiding: percentages

| | Dat geldt feitelijk voor mijn opleiding | | | | Ik vind dit voor mijn opleiding | | | |
|---|---|-------------------|-------------------|---------|---------------------------------|-----------------------------------|--------------|---------|
| | in grote mate | in redelijke mate | nauwelijks - niet | N= 100% | belangrijk | niet belangrijk/niet onbelangrijk | onbelangrijk | N= 100% |
| ik word eerlijk beoordeeld | 45 | 44 | 11 | 537 | 94 | 5 | 1 | 455 |
| de toetsen gaan ook werkelijk over de stof die ik moet leren | 40 | 42 | 18 | 533 | 92 | 7 | 1 | 453 |
| het is mij duidelijk aan welke eisen ik moet voldoen om toegelaten te worden tot het examen | 36 | 34 | 30 | 538 | 93 | 6 | 0 | 456 |
| het is voor mij helder wie mijn beoordelingen bijhoudt | 34 | 35 | 30 | 539 | 78 | 19 | 3 | 456 |
| er zijn aparte kennistoetsen waarin mijn vakinhoudelijke kennis wordt beoordeeld | 32 | 35 | 34 | 533 | 77 | 21 | 1 | 449 |
| het is voor mij helder waarop ik beoordeeld word | 29 | 50 | 20 | 540 | 92 | 7 | 1 | 455 |
| wanneer ik in een groepje aan opdrachten werk, word ik ook individueel beoordeeld | 27 | 42 | 31 | 537 | 80 | 18 | 2 | 453 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Examineren

In het onderzoek in 2009 is contactpersonen gevraagd om een beeld te geven van kwalificerende examinering. Kwalificerende examinering is opgevat als summatieve examinering. Daarin wordt een oordeel uitgesproken over de beheersing van de deelnemer van de eisen uit het kwalificatiedossier en de resultaten die meetellen voor diplomeren.

Bij de meeste opleidingen is examinering onderdeel van de planvorming (87 procent) en wordt volgens een bij aanvang afgesproken werkplan uitgevoerd (77 procent). Bij twee derde van de opleidingen wordt in grote mate geëxperimenteerd met nieuwe vormen van kwalificerende examinering, en wordt ook de betrouwbaarheid en validiteit van deze nieuwe vormen onderzocht. Volgens slechts een derde van de contactpersonen komen gegevens over dit laatste (in grote mate) beschikbaar.

Kwalificerende examinering wordt op verschillende manieren vormgegeven, zoals blijkt uit overzicht 6.12

Overzicht 6.12 – Vormgeving van de kwalificerende examinering¹⁴ : percentages

| | abs. | % |
|---|------|----|
| er zijn meerdere proeven van bekwaamheid gedurende de opleiding bijvoorbeeld gekoppeld aan kerntaken (beoordeling deels geïntegreerd in het leerproces) | 171 | 33 |
| er is een combinatie van portfolio-assesment en de proeve van bekwaamheid | 154 | 30 |
| beoordeling van de competenties vindt in de in de praktijk plaats | 154 | 30 |
| na de proeve(n) van bekwaamheid vindt een criterium gericht interview over de proeve(n) plaats. | 139 | 27 |
| er zijn aparte theorie examens | 126 | 26 |
| er is één proeve van bekwaamheid aan het einde van de opleiding (er is een scheiding tussen leerproces en beoordeling) | 80 | 15 |
| de opleiding hanteert (nog) een andere methode(n) | 47 | 9 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Volgens meer dan een derde van de contactpersonen worden er eisen aan de toelating tot de proeve(n) van bekwaamheid gesteld. Bij 42 procent van de opleidingen moet de portfolio op orde zijn.

In de proeven van bekwaamheid worden overwegend geïntegreerde (combinaties van) kennis, houdingen en vaardigheden getoetst en beoordeeld.

Praktische vaardigheden worden in ruim de helft van de opleidingen in de beroepspraktijk getoetst.

Volgens ruim de helft van de contactpersonen is er samenwerking met het regionale bedrijfsleven bij de beoordeling van een kwalificerend examen en vindt de beoordeling plaats door examinatoren uit de beroepspraktijk. Bij bijna de helft van de opleidingen worden leerbedrijven bij kwalificerende examens in grote mate geraadpleegd en wordt er samengewerkt met het regionale bedrijfsleven bij het afnemen van nieuwe vormen van examinering.

Twee derde van de contactpersonen is van mening dat de competenties van beoordelaars in leerbedrijven om kwalificerend te beoordelen sterk wisselen. Overigens meent bijna de helft van de contactpersonen dat dit ook geldt voor de beoordelingscompetenties van beoordelaars op school.

Iets meer dan de helft van de contactpersonen meent dat de betrouwbaarheid van de kwalificerende beoordelingen toereikend is.

47 procent van de contactpersonen verwacht in tamelijk tot zeer sterke mate dat de examinering in de toekomst tot 2010 aan verandering onderhevig is.

6.2 Randvoorwaarden en ondersteunende processen

6.2.1 De organisatie van het primaire proces

De meeste opleidingen kennen een rooster waaruit blijkt wat er per dag van de deelnemers wordt verwacht. Ook vraagt de inhoud van het onderwijsprogramma

14 Meer dan één antwoord mogelijk

in de meeste opleidingen volgens de contactpersonen voldoende inspanning van de deelnemers en stellen docenten duidelijk eisen aan de deelnemers.

Ruim twee derde van de contactpersonen meent bovendien dat deelnemers gebruik maken van instructies die worden aangeboden, de invulling van de lessen voor hen helder is en het voor deelnemers duidelijk is aan welke eisen zij moeten voldoen om een diploma te behalen.

Volgens de *contactpersonen* in bijna alle experimentele opleidingen zijn de rechten van een deelnemer op een erkend diploma vastgelegd.

Bovenstaand beeld wordt echter niet in die mate door de *deelnemers* bevestigd. Meest opvallend is dat slechts 21 procent van de deelnemers aangeeft dat de opleiding in grote mate uitdaagt om te leren, en dat slechts 15 procent van de deelnemers aangeeft dat de opleiding in grote mate een heldere structuur heeft. 28 procent geeft ook aan dat er in grote mate sprake is van een rooster waaruit blijkt wat er per dag verwacht wordt.

Daarnaast geeft 39 procent van de deelnemers aan in grote mate problemen te ondervinden door het experimentele karakter van de opleiding die zij volgen.

Slechts een derde van de deelnemers geeft aan dat de opleiding in grote mate de nodige inspanning van hen vraagt.

Deelnemers vinden de opleidingen die zij volgen niet moeilijk, 30 procent geeft zelfs aan de opleiding in grote mate gemakkelijk te vinden.

Een groot deel (43 procent) van de *deelnemers* geeft ook aan dat ze gebruik maken van de instructies die worden gegeven, maar in mindere mate dan *contactpersonen* dat aangeven (86 procent in 2007, 69 procent in 2009).

Overzicht 6.13 – De organisatie van het primaire proces; volgens contactpersonen en deelnemers: percentages

| Organisatorische aspecten: | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers ¹⁵ | |
|---|-------------------------|---------|-------------------------|---------|--------------------------|---------|
| | in grote mate | N =100% | in grote mate | N =100% | in grote mate | N =100% |
| de opleiding werkt volgens een bij aanvang afgesproken werkplan | 73 | 482 | 54 | 406 | - | - |
| docenten controleren of deelnemers voldoende basiskennis hebben dan wel deel moeten nemen aan instructies ¹⁶ | 75 | 478 | 52 | 401 | 25 | 557 |
| deelnemers weten wat er dit studiejaar zal gebeuren | 81 | 478 | 64 | 402 | 25 | 732 |
| de opleiding heeft voor deelnemers een heldere structuur | - | - | - | - | 15 | 731 |
| de opleiding heeft voor deelnemers een rooster waaruit blijkt wat er per dag van ze verwacht wordt | 84 | 483 | 83 | 406 | 28 | 725 |
| er zijn regelmatig aanpassingen aan het rooster nodig | - | - | 28 | 403 | - | - |
| de opleiding heeft uitval van lessen | 2 | 482 | 2 | 404 | | |
| deelnemers maken (ook) gebruik van instructies die worden aangeboden | 86 | 480 | 69 | 404 | 43 | 730 |
| de invulling van de lessen is voor de deelnemers helder | 84 | 480 | 67 | 404 | 20 | 732 |

| Organisatorische aspecten: | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers ¹⁵ | |
|--|-------------------------|---------|-------------------------|---------|--------------------------|---------|
| | in grote mate | N =100% | in grote mate | N =100% | in grote mate | N =100% |
| de inhoud van het onderwijsprogramma vraagt voldoende inspanning van de deelnemers ¹⁷ | | - | 73 | 402 | 35 | 731 |
| docenten stellen duidelijke eisen aan de deelnemers | 82 | 477 | 70 | 404 | 21 | 732 |
| deelnemers worden uitgedaagd om te leren | 81 | 478 | 60 | 403 | 21 | 731 |
| de opleiding is voor deelnemers gemakkelijk | | - | - | - | 30 | 730 |
| de opleiding is voor deelnemers moeilijk | | - | - | - | 4 | 728 |
| de opleiding kost deelnemers meer tijd dan in de studiegids/rooster is opgenomen | | - | - | - | 20 | 729 |
| deelnemers kunnen beschikken over voldoende studiemateriaal | 86 | 480 | 64 | 404 | - | - |
| de opleiding heeft voldoende aantrekkelijke faciliteiten om te kunnen leren | 69 | 478 | 37 | 405 | - | - |
| de opleiding beschikt over voldoende faciliteiten op ICT-gebied | 63 | 476 | 36 | 406 | 27 | 732 |
| deelnemers worden voorgelicht over het experimentele karakter van de opleiding | 62 | 476 | 47 | 402 | - | - |
| deelnemers ondervinden problemen door het experimentele karakter van de opleiding | - | - | 5 | 402 | 39 | 727 |
| het is de deelnemers duidelijk aan welke eisen zij moeten voldoen om een diploma te behalen | 66 | 478 | 65 | 401 | 33 | 730 |
| de rechten van een deelnemer op een erkend diploma zijn vastgelegd | 92 | 462 | 83 | 397 | - | - |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

In vergelijking met het onderzoek uit 2007 zijn contactpersonen nu minder positief over een aantal organisatorische aspecten. Nu wordt door de contactpersonen 10 tot 30 procent minder aangegeven dat deze aspecten in grote mate van op hun opleiding van toepassing zijn¹⁸. Het gaat om de volgende aspecten:

- de opleiding werkt volgens een bij aanvang afgesproken werkplan (-19 procent);
- de opleiding beschikt over voldoende faciliteiten op ICT-gebied (-27 procent);
- de opleiding heeft voldoende aantrekkelijke faciliteiten om te kunnen leren (-32 procent);

15 Aan de deelnemers zijn vergelijkbare zaken gevraagd. De precieze vraagstelling wijkt gezien de onderzoeksgroep af. Voor een precieze vraagstelling wordt verwezen naar het rapport over het onderzoek onder de deelnemers.

16 Deelnemers is gevraagd: 'bij de start van de opleiding heeft de school eerst onderzocht of ik voldoende kennis had om aan de opleiding te beginnen

17 Aan deelnemers is gevraagd: 'deze opleiding vraagt de nodige inspanning van mij'

18 In het onderzoek van 2007 werd er gebruik gemaakt van een zogenaamde 5-puntsschaal en betrof de antwoordcategorieën hier 'in tamelijk grote mate' en 'in zeer grote mate'. In 2009 is gebruikt van een 3-puntsschaal en was de categorie 'in grote mate'

- deelnemers kunnen beschikken over voldoende studiemateriaal (-21 procent);
- docenten controleren of deelnemers voldoende basiskennis hebben dan wel deel moeten nemen aan instructies (-23 procent);
- deelnemers maken (ook) gebruik van instructies die worden aangeboden (-17 procent);
- de invulling van de lessen is voor de deelnemers helder (-17 procent);
- deelnemers worden uitgedaagd om te leren (-21 procent);
- docenten stellen duidelijke eisen aan de deelnemers (-12 procent);
- deelnemers weten wat er dit studiejaar zal gebeuren (-17 procent);
- deelnemers worden voorgelicht over het experimentele karakter van de opleiding (-15 procent).

6.2.2 Visie en draagvlak

Eén van de randvoorwaarden voor draagvlak binnen de instelling is het bestaan van een instellingsvisie op competentiegericht opleiden. De *contactpersonen* geven aan dat dit in drie van de vier opleidingen het geval is, en dat deze visie veelal ook wordt uitgedragen. Ditzelfde beeld is ook in 2007 naar voren gekomen.

Groot draagvlak voor de vernieuwing is volgens de contactpersonen vooral bij het management te vinden, en - zij het in mindere mate - ook bij het College van Bestuur en het onderwijspersoneel. Er is het minste sprake van draagvlak voor de vernieuwing onder ondersteunend personeel en onder deelnemers.

Overzicht 6.14 – Draagvlak binnen de instellingen voor de manier waarop de opleiding competentiegericht wordt vormgegeven; contactpersonen 2009: percentages

| Draagvlak vormgeving cgo | nauwelijks - niet | in beperkte mate | in grote mate | N=100% |
|--------------------------|-------------------|------------------|---------------|--------|
| management | 1 | 19 | 80 | 510 |
| college van bestuur | 5 | 26 | 68 | 500 |
| onderwijspersoneel | 2 | 34 | 65 | 510 |
| deelnemers | 4 | 47 | 50 | 504 |
| ondersteunend personeel | 11 | 47 | 42 | 495 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Ruim twee derde van de contactpersonen meent dat er door het management steun gegeven wordt aan de ontwikkeling van de experimentele opleiding. Een even grote groep meent dat het beschikbare budget voor de ontwikkeling van de experimentele opleiding volgens hen niet toereikend is.

Ruim de helft van de contactpersonen meent dat de 'gang van zaken' in de experimentele opleiding wordt (bij)gestuurd door het management en dat ervaringen uit de experimentele opleiding worden vertaald naar andere opleidingen binnen de instelling.

6.2.3 Personeel(beleid)

Ongeveer twee derde van de *contactpersonen* geeft aan dat diegenen die de vernieuwing in de praktijk uitvoeren, in grote mate actief betrokken zijn geweest bij de totstandkoming van de vernieuwing. Toch geeft een bijna even groot deel van de contactpersonen aan dat de betrokkenen bij de vernieuwing zich in beperkte mate een helder beeld hebben kunnen vormen van de consequenties van competen-

tiegericht onderwijs voor hun eigen werk. Verder zijn volgens de contactpersonen maar bij een beperkt aantal opleidingen taken (20 procent) en vereiste competenties (28 procent) van het onderwijspersoneel en onderwijzend personeel in grote mate beschreven.

In vergelijking met 2007 vinden de *contactpersonen* in 2009 vaker dat een groot deel van de docenten die betrokken zijn bij de experimentele opleidingen voldoende competent is om goed in competentiegericht onderwijs te functioneren en dat dit aandeel in de toekomst toe zal nemen (51 procent is daarvan overtuigd).

Een meerderheid van de *deelnemers* vindt het grootste gedeelte van de docenten – in ieder geval de helft - deskundig genoeg om goed te kunnen opleiden. Vier op de tien deelnemers vindt echter dat van de docenten minder dan de helft of slechts enkelingen voldoende deskundig zijn.

Overzicht 6.15 – Aandeel betrokken docenten bij de experimentele opleidingen dat voldoende competent is om goed in competentiegericht opleiden te functioneren, volgens contactpersonen en deelnemers percentages

| | contactpersonen 2007 | contactpersonen 2009 | Deelnemers ¹⁹ |
|---------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| alle, het merendeel | 19 | 33 | 27 |
| ruim de helft | 48 | 45 | 34 |
| minder dan de helft | 26 | 17 | 23 |
| nog maar enkelingen | 7 | 5 | 16 |
| N=100% | 443 | 432 | 556 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

De *contactpersonen* nu melden echter – nog meer dan in 2007 – grote problemen te hebben met de kwantitatieve personeelsvoorziening: in 2009 heeft meer dan driekwart van de opleidingen onvoldoende onderwijspersoneel (77 procent), dan wel ondersteunend personeel (79 procent) beschikbaar.

Ruim de helft van de *deelnemers* (54 procent) meent ook dat er in hun opleiding onvoldoende docenten zijn. Bijna twee derde (64 procent) meent bovendien dat docenten in het algemeen onvoldoende tijd hebben om goed te kunnen opleiden.

De noodzaak van competentieontwikkeling van docenten wordt ook in 2009 onderstreept door de contactpersonen. Er worden door de contactpersonen verschillende maatregelen ter bevordering van competentieontwikkeling bij docenten gesignaleerd, maar er lijkt niet in grote mate sprake te zijn van systematische, uitgebreide scholing en competentieontwikkeling voor het personeel dat betrokken is bij de experimentele opleiding.

Volgens twee derde (67 procent) van de contactpersonen is er wel sprake van competentieontwikkeling van docenten middels (meer) scholing.

Slechts 23 procent van de *contactpersonen* meldt dat dit voor het betrokken onderwijspersoneel het geval is. Bij 30 procent van de opleidingen vindt in grote

19 Voor precieze vraagstelling bij deelnemers zie rapportage over onderzoek onder deelnemers

mate uitgebreide competentieontwikkeling op het gebied van nieuwe vormen van examinering systematisch plaats.

Aan de contactpersonen zijn maatregelen voorgelegd die kunnen bijdragen aan versnelde competentieontwikkeling van docenten. In tabel 6.16 staan ze in volgorde van voorkomen. Naast (meer) scholing voor docenten ziet men vooral ervaringsuitwisseling met andere experimentele opleidingen als competentieverhogend.

In 2007 gaf 51 procent aan dat er aan ervaringsuitwisseling binnen de onderwijsinstelling met andere experimentele opleidingen werd gedaan, nu is dat 41 procent. In 2007 gaf 30 procent aan dat docenten (zouden) gaan werken met portfolio's, nu is dat 19 procent.

Overzicht 6.16 – Maatregelen ter bevordering van de competentieontwikkeling van docenten²⁰

| | contactpersonen 2007 | | contactpersonen 2009 | |
|--|-------------------------|------|-------------------------|------|
| | % | abs. | % | abs. |
| (meer) scholing van docenten ²¹ | - | - | 67 | 364 |
| ervaringsuitwisseling binnen de onderwijsinstelling met andere experimentele opleidingen | 51 | 189 | 41 | 215 |
| (meer) docentenstages | 38 | 161 | 32 | 166 |
| expliciete aandacht voor loopbaanontwikkeling van docenten | 32 | 150 | 31 | 162 |
| werken met intervisie-trajecten bij de experimentele opleidingen | 26 | 254 | 20 | 106 |
| gaan werken met portfolio's voor docenten | 30 | 132 | 19 | 99 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.2.4 Bedrijfsvoering

Contactpersonen constateren nu meer expliciete veranderingen in de bedrijfsvoering bij de ontwikkeling van de experimentele opleidingen dan contactpersonen in 2007.

Ruim een derde (38 procent) van de contactpersonen geeft aan dat de ontwikkeling van de experimentele opleidingen in *tamelijk grote mate* gepaard is gegaan met veranderingen in de bedrijfsvoering. In 2007 gaf een vijfde (22 procent) dit aan.

Beschikbaarheid van gegevens

Contactpersonen hebben aangegeven hoe frequent gegevens over een aantal zaken van de experimentele opleiding beschikbaar komen:

- er komen *maandelijks* gegevens over verzuim door deelnemers (85 procent), aanwezigheid van deelnemers bij onderwijsactiviteiten (70 procent), ziekteverzuim door personeel (62 procent) en studievorderingen van deelnemers (54 procent);

²⁰ Meer dan één antwoord mogelijk

²¹ In 2007 is hiernaar op andere wijze gevraagd.

- er komen *jaarlijks* gegevens over het aantal uren bpv-tijd per deelnemer (42 procent) en het aantal begeleidingsuren per deelnemer (38 procent); Ook hier lijken de resultaten grosso modo overeen te komen met die uit 2007²².

De helft van de opleidingen werkt volgens een bij aanvang afgesproken werkplan. 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. Een *uitgewerkt* plan was maar bij 8 procent van de opleidingen beschikbaar. Bij vier van de tien opleidingen krijgt de vernieuwing werkende weg vorm. Dit beeld is vergelijkbaar met 2007.

Overzicht 6.17 – Aanpak van de vernieuwing; contactpersonen 2007 en 2009; percentages

| | Contactpersonen 2007 | Contactpersonen 2009 |
|--|----------------------|----------------------|
| bij aanvang van de vernieuwing was er een uitgewerkt plan dat wordt uitgevoerd | 8 | 8 |
| bij aanvang van de vernieuwing was er een vastomlijnd plan op hoofdlijnen ontwikkeld aan de hand waarvan werkende weg op de werkvloer uitvoering aan de vernieuwing is gegeven | 55 | 53 |
| bij aanvang van de vernieuwing was er geen vastomlijnd plan, vernieuwing krijgt werkende weg vorm | 37 | 40 |
| N=100% | 475 | 516 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Tweederde van de contactpersonen geeft aan dat de uitvoering van de experimentele opleiding min of meer volgens plan verloopt.

6.2.5 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.

Overzicht 6.18 laat de frequentie zien 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 worden volgens een derde van de *contactpersonen* eens per half jaar of per jaar om hun opvattingen en ervaringen gevraagd.

Deelnemers zelf geven echter aan dat zij veelal wisselend (36 procent) of zelfs in het geheel niet (38 procent) bij de evaluaties van de opleiding worden betrokken

Van de externe stakeholders zijn het voornamelijk bpv-beoordelaars in de bedrijven, de bedrijven in de regio en de betrokken kenniscentra, die bij de evaluaties worden betrokken. De overige externe stakeholders – vmbo, hbo, andere opleidingen en kenniscentra) worden 'wisselend' of helemaal niet geconsulteerd.

In het algemeen lijkt een regelmatige evaluatie en monitoring zich evenals in 2007 sterk te beperken tot de direct betrokken professionals binnen de opleidingen.

²² In 2007 is er de mogelijkheid gegeven om dagelijks, wekelijks, maandelijks, halfjaarlijks, jaarlijks, niet en weet niet aan te geven. In 2009 is dat gereduceerd tot maandelijks, halfjaarlijks, jaarlijks en niet.

Bij driekwart van de opleidingen hebben evaluaties ook daadwerkelijk geleid tot aanpassing van de experimentele opleiding (net als in 2007). Het ging hier voornamelijk om veranderingen in de examenvormen en om het aanbrengen van meer variatie in werkvormen.

Overzicht 6.18 – Evaluaties van de experimentele opleiding; volgens contactpersonen 2007 en 2009: percentages

| | Contactpersonen 2007 | | | Contactpersonen 2009 | | |
|--|----------------------|--------------------|------------|----------------------|--------------------|------------|
| | maan- delijks | half- jaarlijks | N= 100% | maan- delijks | half- jaarlijks | N= 100% |
| <i>Interne evaluaties met:</i> | | | | | | |
| betrokken docenten | 37 | 25 | 358 | 26 | 32 | 332 |
| management | 31 | 27 | 353 | 26 | 30 | 323 |
| deelnemers | 19 | 35 | 357 | 13 | 34 | 332 |
| betrokken ondersteunend personeel | 18 | 18 | 346 | 12 | 19 | 329 |
| <i>Externe evaluaties met:</i> | | | | | | |
| betrokken bpv-beoordelaars in de bedrijven | | | | 9 | 33 | 329 |
| bedrijven in de regio | 5 | 28 | 346 | 4 | 28 | 325 |
| betrokken kenniscentra | 6 | 19 | 345 | 6 | 22 | 327 |
| vmbo instellingen | 3 | 12 | 339 | 1 | 9 | 324 |
| (andere) onderwijsinstellingen in de regio | 2 | 6 | 294 | 2 | 6 | 295 |
| hbo instellingen | 1 | 8 | 327 | 0 | 7 | 321 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Volgens de *contactpersonen* worden medewerkers binnen de opleiding vooral intern geïnformeerd over doelen, vorderingen en resultaten van de experimentele opleiding. De frequentie waarin dat gebeurt, verschilt echter nogal.

De helft van de *deelnemers* zelf geeft aan niet geïnformeerd te worden hierover.

Externe stakeholders – vooral het regionale bedrijfsleven en in iets mindere mate het vmbo –, worden ook veelal geïnformeerd, maar in het algemeen aanzienlijk minder frequent dan de interne stakeholders. Het huidige beeld komt grotendeels overeen met het beeld uit 2007.

Overzicht 6.19 – Mate waarin de opleiding anderen informeert over doelen, vorderingen en resultaten van de experimentele opleiding; volgens contactpersonen 2009: percentages

| | maande- lijks | half- jaarlijks | jaarlijks | wisselend | niet | N= 100% |
|-------------------------|------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| medewerkers | 26 | 22 | 16 | 29 | 6 | 326 |
| deelnemers | 19 | 20 | 14 | 33 | 14 | 325 |
| regionale bedrijfsleven | 3 | 25 | 21 | 35 | 16 | 319 |
| vmbo | 1 | 11 | 18 | 32 | 37 | 324 |
| praktijkonderwijs | 2 | 7 | 11 | 24 | 55 | 313 |
| hbo | - | 5 | 13 | 23 | 58 | 316 |
| gemeente | - | 2 | 10 | 24 | 65 | 312 |
| CWI | - | 3 | 8 | 22 | 68 | 309 |
| havo/vwo | - | 2 | 6 | 13 | 79 | 315 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.3 De opleiding in relatie met de stakeholders in de regio

6.3.1 Samenwerking met het regionale bedrijfsleven

In overzicht 6.20 geven we een overzicht van de mate van samenwerking met het regionale bedrijfsleven, en de thema's waarover het gaat.

Bij driekwart van de opleidingen wordt met het regionale bedrijfsleven op de volgende punten samengewerkt:

1. bij het *beoordelen van de leervorderingen van deelnemers*;
2. bij de *match van vraag naar en aanbod van bpv-plaatsen*;
3. het *zorgen voor een goede vakinhoudelijke begeleiding van deelnemers in de bpv*;
4. en het *zorgen voor een goede persoonlijke begeleiding van deelnemers in de bpv*.

Tabel 6.20 Samenwerking met het regionale bedrijfsleven op verschillende aspecten; volgens contactpersonen 2009: percentages

| Samenwerkingsaspecten | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | |
|--|-------------------------|------------|-------------------------|------------|
| | ja | N= 100% | ja | N= 100% |
| bij het beoordelen van de leervorderingen van deelnemers | 71 | 363 | 75 | 334 |
| bij de match van vraag naar en aanbod van bpv-plaatsen | 66 | 363 | 74 | 337 |
| bij de zorg voor een goede vakinhoudelijke begeleiding van deelnemers in de bpv | 64 | 364 | 74 | 335 |
| bij de zorg voor een goede persoonlijke begeleiding van deelnemers in de bpv | 71 | 357 | 73 | 333 |
| bij de afstemming over de inhoud van de opleiding en de bpv | 51 | 355 | 54 | 331 |
| bij de organisatorische afstemming van het schooldeel en het praktijkdeel van de opleiding | 49 | 358 | 49 | 333 |
| bij het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in de opleiding | 37 | 353 | 34 | 335 |
| bij het ontwerpen van leeropdrachten voor deelnemers | 32 | 362 | 31 | 336 |
| bij het ontwerp en/of de (verdere) ontwikkeling van het opleidingsprogramma | 28 | 360 | 28 | 335 |
| bij het onderling uitwisselen van informatie die van belang is voor innovaties in het bedrijf | 18 | 351 | 20 | 333 |
| bij het onderling uitwisselen van personeel | 10 | 356 | 9 | 336 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Ruwweg de helft van de opleidingen heeft 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 uitwisselen van informatie op het vlak van voor opleidingen en bedrijven belangwekkende innovatie en het ontwerpen van leeropdrachten en opleidingsprogramma's. Eén op de tien opleidingen werkt samen met het bedrijfsleven bij de uitwisseling van personeel.

Het huidige beeld komt overeen met wat er in 2007 naar voren gekomen is. Wel werken opleidingen nu iets vaker samen bij de match van vraag naar en aanbod van bpv-plaatsen (66 procent in 2007, 77 procent in 2009) en bij de zorg voor een goede vakinhoudelijke begeleiding van deelnemers in de bpv (64 procent in 2007, 74 procent in 2009).

6.3.2 Samenwerking met andere onderwijsinstellingen

De opleidingen blijken nog niet echt intensief ingezet te hebben op een sterkere samenwerking met andere onderwijsinstellingen in de regio.

Concrete samenwerking met onderwijsinstellingen in de regio is het meest intensief met het vmbo; één op de vijf de opleidingen werkt intensief samen met de vmbo-instellingen en ongeveer de helft van de opleidingen werkt min of meer samen.

In 2007 gaf nog 30 procent van de contactpersonen aan dat de samenwerking met het vmbo intensief was.

Met het hbo is de samenwerking op de verschillende terreinen aanzienlijk minder; ruim de helft van de opleidingen werkt op dit terrein niet of nauwelijks samen, terwijl 49 procent van de opleidingen uit het onderzoek een niveau vier opleiding betreft. Het lijkt dat de aandacht meer op de instroom dan op de mogelijke doorstroom/uitstroom is gericht.

Overzicht 6.21 – Concrete samenwerking met het onderwijs in de regio; volgens contactpersonen 2009: percentages

| | Contactpersonen 2007 | | | Contactpersonen 2009 | | |
|-----------------------|----------------------|-----------------|---------|----------------------|-----------------|---------|
| | ja, intensief | ja, min of meer | N= 100% | ja, intensief | ja, min of meer | N= 100% |
| met hbo | 20 | 35 | 349 | 19 | 26 | 330 |
| met vmbo | 31 | 50 | 363 | 19 | 54 | 334 |
| met praktijkonderwijs | 10 | 27 | 331 | 11 | 26 | 329 |
| met havo/vwo | 1 | 12 | 324 | 0 | 10 | 327 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

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. In veel mindere mate gaat het om het daadwerkelijk aanpassen van onderwijsprogramma's in verband met competentiegericht opleiden. Er is nauwelijks samenwerking op het gebied van de onderlinge uitwisseling van docenten van de experimentele opleiding en docenten van vmbo-instellingen respectievelijk van hbo-instellingen. Ook dit beeld is in overeenstemming met het beeld uit 2007.

Overzicht 6.22 – Samenwerking met hbo en vmbo concreet gericht op resultaten; volgens contactpersonen 2007 en 2009: percentages

| | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | |
|--|----------------------|--------|----------------------|--------|
| | ja | N=100% | ja | N=100% |
| <i>Samenwerking vmbo</i> | | | | |
| voorlichtingsactiviteiten bij de vmbo-instellingen | 78 | 342 | 81 | 321 |
| het tegengaan van voortijdig schoolverlaten | 72 | 336 | 66 | 319 |
| het geven van feedback en informatie over de aangeleverde/aan te leveren deelnemers door de vmbo-instelling aan de experimentele opleiding | 37 | 339 | 38 | 315 |
| het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen van vmbo naar mbo | - | - | 36 | 318 |
| het vaststellen van het succes in het mbo van de doorgestroomde deelnemers | 33 | 338 | 32 | 314 |
| het geven van feedback en informatie over de aangeleverde deelnemers door de experimentele opleiding aan de vmbo-instelling | - | - | 31 | 316 |
| daadwerkelijk aanpassen van het onderwijsprogramma bij de eigen opleiding en de vmbo instelling(en) i.v.m. competentiegericht opleiden | 24 | 335 | 18 | 317 |
| de onderlinge uitwisseling van docenten van de experimentele opleiding met docenten van vmbo-instellingen | 14 | 344 | 12 | 321 |

| | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | |
|---|----------------------|--------|----------------------|--------|
| | ja | N=100% | ja | N=100% |
| <i>Samenwerking hbo</i> | | | | |
| voorlichtingsactiviteiten over de hbo-instellingen | 43 | 342 | 43 | 299 |
| concrete doelen voor de bevordering van de doorstroom van deelnemers naar het hbo | 37 | 343 | 37 | 301 |
| het ontwikkelen van doorlopende leerlijnen van mbo naar hbo | - | - | 35 | 303 |
| het vaststellen van het succes in het hbo van de doorgestroomde deelnemers | 28 | 338 | 25 | 299 |
| daadwerkelijk aanpassen van het onderwijsprogramma bij de eigen opleiding en de hbo-instelling(en) i.v.m. competentiegericht opleiden | 21 | 336 | 20 | 302 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.4 Effecten en resultaten van de experimentele opleidingen

6.4.1 Verwachtingen en doelen

Contactpersonen verwachten veel van de effecten van de experimentele opleidingen voor de deelnemers: 94 procent van de *contactpersonen* meent, alles overziend, dat onderwijskundige vormgeving van de opleiding en inhoud van de opleiding leeruitkomsten garanderen die deelnemers in staat stellen om zich als beginnend beroepsbeoefenaar te redden op de arbeidsmarkt en in de samenleving. In 2007 gaf 89 procent van de contactpersonen aan dit te verwachten.

Ruim twee derde of meer van de contactpersonen meent dat deelnemers in de experimentele opleiding:

- competenties ontwikkelen die van belang zijn voor beginnende beroepsbeoefenaren (87 procent);
- meer praktijkgericht worden opgeleid (82 procent);
- beter zicht krijgen op hun beroepsmogelijkheden (67 procent);
- betere afstemming ervaren tussen theorie en praktijk (64 procent);
- meer gevoel krijgen voor wat werken is (63 procent).
- In vergelijking met 2007 is het beeld nauwelijks veranderd.

Ook aan de *deelnemers* is gevraagd welke betekenis hun opleiding voor hen heeft. Een aantal van deze aspecten over de betekenis van de opleiding voor deelnemers is vergelijkbaar met de aspecten die aan de contactpersonen zijn voorgelegd.

Ruim de helft van de *deelnemers* vindt de opleiding leuk. Bijna driekwart van de deelnemers verwacht dat zij de opleiding af zullen maken en niet voortijdig uit zullen vallen. Drie van de tien deelnemers zegt hierin door de opleiding extra gestimuleerd te worden.

Bijna de helft van de deelnemers geeft aan praktijkgericht opgeleid te worden, nog geen vijfde zegt van niet. Volgens ruim een derde van de deelnemers is de afstemming tussen theorie en praktijk binnen de opleiding niet goed.

Het grootste deel van de deelnemers denkt dat ze door de opleiding meer gevoel krijgen voor wat werken is, zelf een goede start op de arbeidsmarkt kunnen maken, kans hebben op een passende baan en ook de competenties ontwikkelen die hierbij van belang zijn.

Tenslotte geeft ruim de helft van de deelnemers aan dat ze denken met de opleiding gemakkelijk door te kunnen stromen binnen het mbo dan wel naar het hbo. Bijna 60 procent geeft aan dat zij zelf meer gemotiveerd zijn om na afloop van hun huidige opleiding een vervolgopleiding te gaan volgen.

Overzicht 6.23 – Betekenis van de opleiding voor deelnemers; volgens contactpersonen 2007, 2009 en deelnemers: percentages

| Betekenis van de opleiding voor deelnemers | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | | Deelnemers | |
|--|----------------------|---------|----------------------|---------|------------|---------|
| | ja | N= 100% | ja | N= 100% | ja | N= 100% |
| ik denk dat ik zelf een grote(re) kans heb om de opleiding af te maken en niet voortijdig uit te vallen | - | - | - | - | 71 | 525 |
| ik denk dat ik zelf meer gemotiveerd ben om een vervolgopleiding te volgen | - | - | - | - | 58 | 520 |
| ik heb een goede kans op een (passende) baan | 61 | 345 | 52 | 332 | 57 | 520 |
| ik denk dat ik makkelijk kan doorstromen naar een ander niveau in het mbo (indien van toepassing) | - | - | - | - | 55 | 473 |
| ik denk dat ik zelf een goede start op de arbeidsmarkt kan maken | - | - | - | - | 54 | 524 |
| ik vind de opleiding leuk | 64 | 356 | 52 | 334 | 52 | 526 |
| ik denk dat ik makkelijk kan doorstromen naar het hbo | - | - | - | - | 50 | 521 |
| ik word praktijkgericht opgeleid | 86 | 356 | 82 | 335 | 49 | 252 |
| ik krijg meer gevoel voor wat werken is | 69 | 357 | 63 | 334 | 49 | 522 |
| ik ontwikkel competenties die van belang zijn als ik begin met werken | 91 | 356 | 87 | 334 | 48 | 524 |
| ik krijg goed zicht op mijn beroepsmogelijkheden | 75 | 354 | 67 | 335 | 41 | 522 |
| ik word wel specifiek voor een bepaald bedrijf of functie opgeleid, maar ik denk dat ik kan met dat wat ik heb geleerd wel goed ergens anders aan het werk kan | 56 | 342 | 51 | 332 | 36 | 522 |
| ik leer hoe belangrijk de school voor mij is | 30 | 351 | 26 | 334 | 35 | 526 |
| de afstemming tussen theorie en praktijk is volgens mij goed | 74 | 356 | 64 | 335 | 30 | 525 |
| ik word extra gestimuleerd om mijn opleiding af te maken | 54 | 352 | 51 | 331 | 29 | 526 |
| ik word te specifiek voor een bepaald bedrijf of functie opgeleid, ik denk dat ik daardoor moeilijk ergens anders aan het werk kan | 19 | 338 | 18 | 333 | 15 | 521 |
| er is nog iets anders wat belangrijk is | 33 | 21 | 34 | 32 | 34 | 116 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Competentiegericht opleiden in het middelbaar beroepsonderwijs verwijst naar het verwerven van aankomend vakmanschap en de optimalisering van leer- en arbeidsloopbanen van deelnemers in termen van competenties en dáárop gerichte onderwijsleerprocessen.

Ongeveer zes van de tien opleidingen hebben zich in dat kader concrete doelen gesteld. Specifiek gaat het dan om: deelnemers die meer gemotiveerd zijn, de

reductie van het aantal voortijdig schoolverlaters, een betere start van deelnemers op de arbeidsmarkt, en het afleveren van deelnemers die meer beantwoorden aan moderne eisen van aankomend vakmanschap.

Ook in 2007 werd deze top vier van doelstellingen genoemd. Toen echter door twee derde tot driekwart van de contactpersonen, nu is dit ongeveer twee derde van de contactpersonen.

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.

6.4.2 Effecten en resultaten

De meeste resultaten die worden gemeld betreffen de toegenomen motivatie van deelnemers. De helft van de experimentele opleidingen constateert een toegenomen motivatie van deelnemers en 42 procent denkt te kunnen laten zien dat docenten meer gemotiveerd zijn.

Resultaten als een reductie van het aantal voortijdig schoolverlaters en een betere voorbereiding op de beroepspraktijk zijn op dit moment nog minder zichtbaar. Drie van de tien contactpersonen zijn van mening dergelijke resultaten aantoonbaar te zullen boeken, nog eens drie van de tien contactpersonen denken dat dit ‘min of meer’ het geval is.

Het minst vaak lijken resultaten te worden geboekt in de aansluiting met vmbo en hbo. In vergelijking met 2007 kunnen opleidingen volgens meer *contactpersonen* nu echter wel vaker resultaten laten zien in termen van een toename van het aantal deelnemers dat doorstroomt naar het hbo (in 2007 8 procent en in 2009 19 procent) en tussen de verschillende niveaus in het mbo (in 2007 22 procent en 2009 31 procent).

Overzicht 6.24 – Resultaten nu en verwachtingen voor 2010; volgens contactpersonen 2009: percentages

| Resultaten in termen van | nu | | | | 2010 | | | |
|--|----|-------------|-----|---------|------|-------------|-----|---------|
| | ja | min of meer | nee | N= 100% | ja | min of meer | nee | N= 100% |
| deelnemers die meer gemotiveerd zijn | 49 | 28 | 23 | 324 | 66 | 25 | 10 | 303 |
| docenten die meer gemotiveerd zijn | 42 | 33 | 25 | 323 | 62 | 27 | 11 | 302 |
| het afleveren van deelnemers die meer beantwoorden aan moderne eisen van aankomend vakmanschap | 35 | 31 | 35 | 327 | 68 | 23 | 9 | 309 |
| de reductie van het aantal voortijdig schoolverlaters | 34 | 27 | 39 | 325 | 58 | 30 | 12 | 303 |
| een betere start van deelnemers op de arbeidsmarkt | 33 | 30 | 37 | 323 | 64 | 24 | 12 | 305 |
| een toename van het aantal deelnemers dat doorstroomt tussen verschillende niveaus in het mbo | 31 | 26 | 43 | 322 | 50 | 26 | 24 | 300 |
| een betere aansluiting op het vmbo | 23 | 33 | 44 | 318 | 48 | 32 | 20 | 299 |
| een toename van het aantal deelnemers dat doorstroomt naar het hbo | 19 | 17 | 64 | 317 | 32 | 22 | 46 | 296 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

Bij de beschouwing van de resultaten van de opleidingen is het zeker van belang om ook de waardering van deelnemers voor competentiegericht onderwijs en de opleiding niet uit het oog te verliezen.

Over het algemeen geven de deelnemers een 5,8 als rapportcijfer voor hun opleiding. Vier van de tien deelnemers kiezen niet opnieuw voor de opleiding als zij weer voor de keuze zouden staan.

Ongeveer 40 procent van de deelnemers vindt competentiegericht onderwijs in het algemeen (heel) goed. De manier waarop het bij de opleiding wordt ingevoerd wordt echter door meer dan de helft van de deelnemers echter (heel) slecht gevonden.

Overzicht 6.25 – Oordeel deelnemers over (hun) competentiegericht onderwijs: percentages

| | mening over cgo in het algemeen | mening over de manier waarop cgo wordt ingevoerd op de opleiding |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| heel goed | 7 | 3 |
| goed | 35 | 18 |
| niet slecht/niet goed | 21 | 21 |
| slecht | 21 | 28 |
| heel slecht | 16 | 30 |
| N=100% | 528 | 527 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.5 Transitie en ontwikkelingsperspectief: klaar voor invoering?

De voorgaande paragrafen hebben de huidige stand van zaken in de experimentele opleidingen laten zien in de ogen van contactpersonen en deelnemers. Maar wat moet er volgens hen richting 2010 nog gebeuren en wat zijn de belangrijkste knelpunten en succesfactoren bij de invoering van het competentiegerichte onderwijs?

6.5.1 Klaar voor invoering?

Veel opleidingen blijken volgens de *contactpersonen* in vergelijking met 2007 een slag gemaakt te hebben. Nu zegt bijna de helft van de contactpersonen dat de opleidingen daar grotendeels of helemaal klaar voor zijn. Twee jaar geleden was dat nog geen derde.

Het jongste cohort experimentele opleidingen dat gestart is in 2008-2009 is het minst ver en klaar voor de invoering van competentiegericht onderwijs in 2010. 27 procent van de contactpersonen van deze opleidingen geeft aan dat de opleiding hier helemaal of grotendeels klaar voor is.

Overzicht 6.26 – Klaar voor brede, reguliere invoering als competentiegerichte opleiding in 2010?; naar jaar waarin met opleiding is gestart: percentages

| Klaar voor brede, reguliere invoering cgo in 2010 | | | | |
|--|----------------------------|---------------------|---|--------|
| Sinds welk cursusjaar biedt de instelling de opleiding aan | Helemaal/grotendeels klaar | In belangrijke mate | Er moet nog veel gebeuren/nog lang niet klaar | N=100% |
| Eerder dan 2004-05 | 57 | 28 | 15 | 68 |
| 2004-05 | 39 | 42 | 19 | 31 |
| 2005-06 | 63 | 21 | 16 | 56 |
| 2006-07 | 39 | 29 | 32 | 84 |
| 2007-08 | 56 | 27 | 17 | 57 |
| 2008-09 | 27 | 30 | 43 | 40 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

De *deelnemers* zijn echter duidelijk minder positief; bijna twee derde van de deelnemers vindt namelijk dat er nog veel moet gebeuren voordat er een brede invoering van competentiegericht onderwijs plaats kan vinden. Een kwart van de deelnemers is zelfs van mening dat de opleiding die zij volgen nog lang niet klaar is.

Overzicht 6.27 – Klaar voor brede, reguliere invoering?; volgens *contactpersonen en deelnemers: percentages*

| | contactpersonen 2007 | contactpersonen 2009 | Deelnemers |
|---------------------------|----------------------|----------------------|------------|
| helemaal klaar | 5 | 16 | 3 |
| grotendeels klaar | 25 | 32 | 14 |
| in belangrijke mate klaar | 31 | 28 | 20 |
| er moet nog veel gebeuren | 32 | 20 | 38 |
| nog lang niet klaar | 6 | 4 | 25 |
| N=100% | 350 | 336 | 528 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.5.2 Belemmerende factoren

Ruim driekwart van de *contactpersonen* geeft aan dat (financiële) middelen een grote tot zeer grote remmende factor zijn voor de invoering van competentiegericht onderwijs bij de opleiding. Ruim twee derde wijst op organisatorische aspecten en bijna 60 procent op personeel als grote tot zeer grote remmende factoren.

Overzicht 6.28 – Remmende factoren voor de invoering van competentiegericht onderwijs bij de experimentele opleiding, volgens *contactpersonen 2009: percentages*

| Remmende factoren | Contactpersonen 2007 | | Contactpersonen 2009 | |
|--------------------------------|----------------------|---------|----------------------|---------|
| | groot tot zeer groot | N= 100% | groot tot zeer groot | N= 100% |
| (financiële) middelen | 56 | 335 | 78 | 331 |
| organisatorische aspecten | 54 | 356 | 66 | 329 |
| personeel | 54 | 357 | 59 | 331 |
| wet- en regelgeving | - | - | 46 | 325 |
| diversiteit deelnemers | - | - | 28 | 326 |
| inhoudelijke belemmeringen | 27 | 347 | 21 | 326 |
| samenwerking met bedrijfsleven | - | - | 15 | 328 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.5.3 Succesfactoren

Meer dan driekwart van de *contactpersonen* meent dat de volgende factoren in grote tot zeer grote mate bijdragen aan de succes van de invoering:

- gedeelde visie op competentiegericht leren;
- verbeteren competenties opleidingsteam;
- verbetering werkprocessen en procedures;
- verbetering leeromgeving (fysieke infrastructuur en gebouwen).

Een gedeelde visie op competentiegericht leren wordt door de meeste *contactpersonen* (45 procent) als de belangrijkste succesfactor aangewezen.

Overzicht 6.29 – Succesfactoren voor de invoering van competentiegericht onderwijs bij de experimentele opleiding: percentages

| Succesfactoren | zeer gering | gering | niet groot/ niet gering | groot | zeer groot | N= 100% |
|---|-------------|--------|----------------------------|-----------|------------|------------|
| verbeteren competenties opleidingsteam | 3 | 2 | 13 | 66 | 16 | 322 |
| verbetering werkprocessen en procedures | 3 | 2 | 17 | 65 | 14 | 320 |
| gedeelde visie op competentiegericht leren | 3 | 2 | 12 | 60 | 22 | 323 |
| verbetering leeromgeving (fysieke en gebouwelijke infrastructuur) | 4 | 2 | 19 | 53 | 22 | 322 |
| samenwerking met regionaal bedrijfsleven | 2 | 4 | 29 | 53 | 12 | 321 |
| verkrijgen en verbeteren van bpv-plaatsen | 3 | 3 | 30 | 53 | 11 | 323 |
| verbetering uitwisseling binnen de eigen instelling | 4 | 7 | 34 | 47 | 7 | 321 |
| verbetering uitwisseling tussen vergelijkbare opleidingen buiten eigen instelling | 6 | 10 | 38 | 40 | 6 | 319 |
| verbetering wet- en regelgeving | 12 | 12 | 32 | 33 | 11 | 315 |
| verbetering facilitering door procesmanagement mbo 2010 | 8 | 15 | 38 | 33 | 6 | 318 |

(Inspectie van het Onderwijs, 2009)

6.6 Waar nog aan gewerkt moet worden

In een open vraag is aan de contactpersonen en de deelnemers afsluitend gevraagd wat naar hun inzicht de belangrijkste zaken zijn waaraan nog concreet gewerkt moet worden, zij konden er maximaal drie noemen.

301 contactpersonen en hebben een lijst met 792 antwoorden gegeven. 525 deelnemers hebben van deze mogelijkheid gebruik gemaakt wat een lijst met 1333 antwoorden opleverde.

De contactpersonen en deelnemers geven een breed palet aan antwoorden, waarbinnen verschillende accenten kunnen worden gelegd. Een uitgebreide beschrijving hiervan is te vinden in de achtergrondrapportage over beide onderzoeken.

De contactpersonen geven aan dat er sprake zal zijn van een verdere doorontwikkeling van het onderwijs, onderwijsplannen, programma's en structuren. Hierbij gebruiken zij termen als - verder - ontwikkelen, invullen, uitwerken, uitrollen, afronden, afstemmen. Vooral wordt genoemd aan dat er gewerkt moet worden aan de beoordeling, toetsing en examinering en de inhoud van het onderwijs. Men wijst ook voornamelijk op docenten – aantal, deskundigheid en de ontwikkeling daarvan.

Over de gehele linie spreekt bij deelnemers duidelijk de roep om meer duidelijkheid over het competentiegerichte onderwijs in het algemeen en op allerlei terreinen in het bijzonder, maar met name wat betreft de organisatie van het onderwijs.



7 Kwalitatief onderzoek

7.1 Vooraf

In dit gedeelte van het onderzoek zijn niet alleen de contactpersonen en de deelnemers van de opleidingen bevroegd. Het perspectief is verbreed: er zijn onderwijsactiviteiten geobserveerd, er is gesproken met deelnemers, docenten, bedrijven en opleidingsmanagers van 17 opleidingen. De kwalitatieve aanpak zorgt enerzijds voor een verdieping van de bevindingen uit het kwantitatieve gedeelte. Anderzijds levert dit deel van het onderzoek op sommige punten ook aanscherping of nuancering van de bevindingen op, omdat het perspectief van meerdere stakeholders in het onderzoek is betrokken.

Waar duidelijke parallellen of nuanceringen met het kwantitatieve hoofdstuk aan de orde zijn, wordt dat hier aangegeven.

Achtereenvolgens komen het primaire proces aan de orde (7.2), de randvoorwaarden (7.3), en tenslotte de effecten en verantwoording (7.5). Deze laatste paragraaf sluit af met een oordeel over de toekomst van betrokkenen bij de bezochte opleidingen.

7.2 Het primaire proces

7.2.1 Voorlichting aan deelnemers over aard en inhoud competentiegerichte opleiding, examenregelingen

In het algemeen zijn de deelnemers voorgelicht over de aard en de inhoud van de competentiegerichte opleiding tijdens open dagen of voorlichtingsavonden. Zij weten echter niet goed wat (het begrip) competentiegericht onderwijs (cgo) inhoudt. Op de vraag wat volgens hen de kern van competentiegericht onderwijs is, reageren zij met uiteenlopende reacties. Het varieert van 'dat het iets nieuws is' tot 'leren van vaardigheden die je later nodig hebt in je alledaagse werk'. Soms bestaat er verwarring met de door de opleiding gekozen didactische aanpak zoals probleemgestuurd onderwijs.

De docenten lijken meer op de hoogte van het cgo dan tijdens het vorige onderzoek. Ze zijn nu beter in staat om uit te leggen waar het cgo voor staat.

Ook de bedrijven zijn in het algemeen voorgelicht over het competentiegerichte onderwijs, bijvoorbeeld tijdens voorlichtingsavonden of via (regionale) overleggrema. Zij vinden regelmatig dat deze voorlichting verbetering behoeft. De inhoud en de vormgeving van het cgo zouden beter uitgelegd moeten worden en er zou meer aandacht moeten zijn voor actuele ontwikkelingen. Net als de deelnemers geven vertegenwoordigers van bedrijven vaak een mengeling van antwoorden op de vraag wat het cgo inhoudt. Volgens hen heeft het te maken met het leveren van maatwerk en het hanteren van een persoonlijke aanpak, die aansluit op individuele leerstijlen. Ook noemen zij 'leren op de werkplek' en 'het aanleren van een totaal aan kennis, houding en vaardigheden'.

De onderwijs- en examenregelingen zijn in veel van de onderzochte opleidingen inmiddels aangepast aan het competentiegericht opleiden.

7.2.2 De bepaling van de inhoud van de competentiegerichte opleidingen

Proces van omzetting van kwalificatiedossier naar onderwijsprogramma

De kwalificatiedossiers spelen een centrale rol bij de bepaling van de inhoud van de opleidingen. Soms werden ook inzichten uit andere, opleidingsspecifieke documenten gebruikt. Ten opzichte van het vorige bezoek merken instellingen op dat de beschrijving van de werkprocessen heeft geresulteerd in een concretisering van de kwalificatiedossiers.

Sommige docenten geven aan dat ze niet altijd goed met het kwalificatiedossier kunnen werken. Het dossier wordt als abstract ervaren, als losstaand van de werkelijkheid in de alledaagse praktijk. Ze zijn het dan ook niet altijd eens met de inhoud ervan.

Met name over 'deel c' van het kwalificatiedossier lopen de meningen uiteen: een gedeelte van de docenten ervaart dit gedeelte als prettig houvast, een gedeelte is van mening dat dit hun onderwijsaanpak teveel zou beperken.²³

Iedereen is het er over eens dat de opeenvolgende wijzigingen in de dossiers niet hebben geleid tot duidelijkheid voor de betrokken partijen.

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

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.

In een minderheid van de bezochte instellingen waren bedrijven betrokken bij de omzet van het kwalificatiedossier naar het onderwijsprogramma. Van de bedrijven die de inspectie sprak was ongeveer de helft op de hoogte van de inhoud van het kwalificatiedossier.

De opvattingen van bedrijven over de kwalificatiedossiers lopen uiteen. Een gedeelte is van mening dat het kwalificatiedossier een gedegen document is dat de deelnemer zowel in theorie als praktijk goed voorbereidt op het beroepsleven. Zij zijn ook tevreden over de werkbaarheid van het kwalificatiedossier. Andere bedrijven vinden het kwalificatiedossier juist niet goed werkbaar. Zij ervaren het dossier als te complex en ze vinden dat veel competenties in (veel) verschillende werkprocessen terugkomen.

Inhoud van de opleiding bij het ontwikkelen van competentiegerichte opleidingen

In alle opleidingen is een vertaling gemaakt van de vereiste beheersingsniveaus van de competenties uit de kwalificatiedossiers naar opdrachten of leerarrangementen voor de deelnemers in de opleiding.

Dit komt overeen met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek: het kwalificatiedossier is, sterker nog dan in 2007, de belangrijkste leidraad voor de bepaling van de inhoud van de opleiding.

²³ Deze bevinding is in lijn met de uitkomsten van het KBA onderzoek (Schuit, Kennis & Hövels, 2009) 'Competentiegerichte kwalificatiedossiers gewogen', Deelonderzoek B, pag. 13

De vertaalslag is in het algemeen door docenten gemaakt. Meestal bestonden hiervoor geen richtlijnen vanuit het management. De docenten toonden zich erg betrokken bij deze werkzaamheden, desalniettemin wordt de taakbelasting als groot ervaren.

Op de meeste scholen werkt men projectmatig aan de omzetting, bijvoorbeeld rondom thema's. Daarmee probeert men een integratie van theorie en praktijk en een afstemming op de beroepspraktijk te bewerkstelligen.

Deelnemers en docenten zijn over het algemeen tevreden over de afstemming tussen praktijk en theorie. De contactpersonen onderstrepen deze constatering in het kwantitatieve deelonderzoek (zie Overzicht 6.7)

Er zijn inmiddels meer opleidingen dan tijdens de bezoeken in 2007 die terugrijpen naar het apart aanbieden van theorie en algemene vakken. Volgens de docenten sluit deze aanpak beter aan bij de deelnemers en de beroepspraktijk. Met uitsluitend integrale opdrachten (gericht op toepassingen, en vaardigheden waarin die kennis van theorie verondersteld wordt) wordt het volgens hen onvoldoende duidelijk of de onderliggende theorie door deelnemers wordt begrepen en of de integratieve aanpak ook echt werkt.

Leeropbrengsten

In alle gevallen vormde het kwalificatiedossier het vertrekpunt bij het formuleren van de leeropbrengsten. In sommige opleidingen was een overzicht over de hele opleiding en de tussentijds te realiseren leeropbrengsten niet beschikbaar of inzichtelijk voor de deelnemers.

Een minderheid van de opleidingen is bij de start van de vernieuwing begonnen bij de concrete formulering van de eindopbrengsten van de opleiding. In de meeste opleidingen is men begonnen met de ontwikkeling van de opleiding bij de start van de opleiding: bij het eerste leerjaar. Men houdt de vorderingen van 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 de competenties met een voldoende of onvoldoende beoordeeld. Hiervoor worden registratiesystemen gebruikt, die soms nog moeten worden gedigitaliseerd.

De beoordeling van de leeropbrengsten in de vorm van examinering is nog een belangrijk aandachtspunt, zie hiervoor de aparte paragraaf examinering /wijze van beoordelen.

De theoretische vakken, algemene vakken en diepgang van de opleiding

De competentiegerichte aanpak leidt tot vragen over diepgang van de opleiding. De meeste deelnemers vinden het programma en de toetsen (te) gemakkelijk en zij willen hun kennis verbreden of verdiepen. Dit komt overeen met de opvattingen van de deelnemers uit het kwantitatieve onderzoek (overzicht 6.2 en 6.12).

Vooraf voor de snellere en zeer gemotiveerde deelnemers zijn de opleidingen niet altijd uitdagend genoeg. Extra verdieping wordt voor hen nauwelijks georganiseerd, in een minderheid van de gevallen kunnen deelnemers het onderwijsprogramma sneller afronden.

De gesproken bedrijven vinden in meerderheid dat met name de vakkennis en de beheersing van de Nederlandse taal verder uitgediept moet worden.

De balans tussen de kennis, vaardigheden en houdingsaspecten van de te verwerken competenties is nog niet overal gevonden.

Waar het gaat om de verhouding tussen inhoudelijke diepgang/vakkennis en het aanleren van procesvaardigheden (zoals het schrijven van verslagen, het leren reflecteren en het kunnen vergaderen) worden door bedrijven en deelnemers kritische noten gekraakt. Bedrijven lijken hierover kritischer dan twee jaar geleden. Zij vinden dat de deelnemers onvoldoende vakkennis wordt bijgebracht en dat er in de opleiding teveel nadruk is op werkprocessen.

De algemene vakken Nederlands, moderne vreemde talen, Leren Loopbaan & Burgerschap en rekenen/wiskunde vormen nog steeds een aandachtspunt. Zij worden op meer opleidingen aangeboden (zie ook het kwantitatieve onderzoek, 6.1.1). Met name in de bbl-opleidingen behoeft de inhoud en positie van de algemene vakken verbetering. Afstemming en/of integratie in het huidige curriculum is nog zeer beperkt geconstateerd.

De kwaliteit van het aanbod van deze vakken kan in de opleidingen omhoog en tevens kunnen ze meer geïntegreerd worden aangeboden binnen bijvoorbeeld thema's of projecten. Docenten en het opleidingsmanagement onderkennen dat op dit punt nog verbeteringen nodig zijn.

De deelnemers geven tenslotte geregeld aan méér instructielessen te willen volgen, met name in de talige en theoretische vakken.

Met de burgerschapscompetenties wordt verschillend omgegaan; deze krijgen niet in alle opleidingen voldoende aandacht. De opleidingen zoeken vaak nog naar een aantrekkelijke aanbestedingsvorm of ze hebben er moeite mee om deze competenties in het onderwijsprogramma te integreren.

7.2.3 Vormgeving

Structuur en rooster

Ten opzichte van 2007 valt op dat er meer structuur voor deelnemers is aangebracht en dat er voor hen een duidelijker rooster is gemaakt. De lesdagen zijn bijvoorbeeld volgens een vast stramien opgebouwd, zoals op een opleiding waar deelnemers de dag starten met een mentorgroep en vervolgens workshops en verplichte vakken volgen.

Tevens volgen de deelnemers nu vaker instructielessen, naast het individueel of groepsgewijs werken aan opdrachten.

Er is voor meer structurering gekozen, omdat bleek dat deelnemers hieraan behoefte hadden en omdat het voor docenten organisatorisch moeilijk uitvoerbaar was om leerlingen – die voorheen individueel het programma doorliepen – afzonderlijk van elkaar en op verschillende niveaus te begeleiden.

Er is dus sprake van 'een gemengd model', waarin verschillende vormen van zelfwerkzaamheid, instructie en les meer met elkaar in evenwicht zijn gebracht.

Flexibiliteit en maatwerk

Flexibiliteit is, evenals in 2007, nog steeds maar weinig aanwezig. Dat geldt vooral voor de bol-opleidingen. Deze bevinding ligt in lijn met het kwantitatieve onderzoek (zie overzicht 6.5).

Drie van de zeventien bezochte opleidingen kennen meerdere in- en uitstroommomenten per jaar. (Nog) geen enkele opleiding werkt met een EVC-procedure (Erkennen van eerder Verworven Competenties). Eén opleiding is bezig om EVC's in te voeren. Vrijstelling voor bepaalde vakken komt nauwelijks voor.

Een zevental opleidingen kent de mogelijkheid om korter over de opleiding te doen. Een mogelijke verkorting is hierbij gefixeerd op één jaar: de betreffende leerling doet ófwel twee ófwel drie jaar over hetzelfde programma. Het merendeel van de opleidingen werkt met een jaarklassensysteem, waarbij alle deelnemers in hetzelfde jaar hetzelfde programma volgen.

In één opleiding in de bol en in de bbl-opleidingen wordt maatwerk geleverd. Leerlingen krijgen een individueel leerarrangement dat is afgestemd op hun leerstijl en tempo. Bij de andere opleidingen is dat niet het geval. De docenten op betreffende opleidingen geven aan dat zij hier nog niet aan toe zijn en dat ze nog zoekende zijn naar manieren om dit in de toekomst te realiseren. Zij kiezen ervoor om eerst andere zaken op orde te krijgen of ze geven aan dat het niet in hun didactische werkvorm (bijvoorbeeld PGO, met een sterk accent op werken in teams) past.

Didactische veranderingen en variatie

Als gevolg van de invoering van het cgo wordt er van deelnemers meer zelfstandigheid en initiatief verwacht. Een groter accent ligt op (leren) samenwerken, plannen en organiseren en zelfstandig werken. De deelnemers vinden dit bij de opleiding en de beroepspraktijk horen, maar willen bij het aanleren hiervan wel goed begeleid worden.

Voor de variatie in werkvormen lijkt meer aandacht te zijn gekomen, onder andere ten gevolge van klachten van deelnemers. Zij vonden het saai en demotiverend om de hele dag zelfstandig te moeten werken achter een computer. Reële opdrachten, gastlessen en het uitvoeren van presentaties voor instellingen en bedrijven zijn werkvormen die nu op verschillende scholen voorkomen.

Toch blijft de variatie in werkvormen een aandachtspunt. In een aantal opleidingen vinden de deelnemers nog steeds dat er meer variatie in de werkvormen mogelijk is. Zij zouden daarom graag meer workshops willen volgen, instructieles krijgen of bedrijfsbezoeken willen afleggen.

In het kwantitatieve onderzoek geven deelnemers aan dat zij vooral meer klassikale les persoonlijke instructie door docenten zouden willen krijgen (6.1.2)

Tijdsbeslag opleiding, lesuitval

Praktisch alle deelnemers geven, net als in 2007, aan dat de opleiding niet meer tijd kost dan er voor staat aangegeven in de studiegids en in de roosters. Een uitzondering hierop vormen de periodes tijdens de bpv; dan ervaren de deelnemers het programma als druk. Zeker wanneer er naast het werk binnen de bpv ook opdrachten/huiswerk vanuit de opleiding uitgevoerd moeten worden.

Met uitzondering van bepaalde proefwerken en tijdens de bpv-perioden, werken verreweg de meeste deelnemers niet thuis voor de opleiding.

In het kwantitatieve onderzoek geeft 1 op de 5 leerlingen aan dat zij meer tijd besteden aan de opleiding dan in de studiegids of het rooster opgenomen.

Volgens deelnemers van vijftien opleidingen komt lesuitval vrijwel nooit voor. In de andere twee opleidingen komt uitval veel voor bij bepaalde vakken, dus niet in de gehele opleiding.

7.2.4 Arbeidsnabijheid en vormen van praktijkleren

Curriculum

In het algemeen is de arbeidsnabijheid vergroot. De deelnemers vinden dat het geleerde op school betrekking heeft op de situatie in de beroepspraktijk. Zij werken bijvoorbeeld aan realistische opdrachten, afkomstig uit, of zelfs in opdracht van het werkveld.

Een deel van de bedrijven is ontevreden over de curricula van de opleidingen. Er zou te weinig aandacht zijn voor het aanleren van vakkennis en vakspecifieke vaardigheden. Tevens lopen de meningen uiteen over de vakkennis van docenten. Terwijl sommige bedrijven hierover tevreden zijn, uiten anderen kritiek. Zij vinden dat docenten door een gebrek aan scholing en ervaring te weinig vakkennis hebben, waardoor de beroepsnabijheid van de opleiding in gevaar komt.

In zes 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.

De communicatie tussen de opleidingen en bedrijven behoeft verbetering. Dit blijkt onder andere uit het feit dat bij bijna de helft van de opleidingen de gesproken bedrijven aangeeft meer betrokken te willen worden bij de inhoud en vormgeving van de opleidingen. Zij geven daarbij aan wel afgeschrikt te worden door het gebruikte 'jargon' in de opleiding en door de complexiteit van de het cgo. Omgekeerd zeggen scholen dat bedrijven niet komen opdagen als die concreet worden uitgenodigd voor leermeesteravonden of bpv-bedrijfsoverleggen.

Docenten worstelen in een aantal opleidingen met de vraag hoe de invloed van bedrijven in het curriculum kan worden vergroot, zonder dat de eenvormigheid van de opleiding hierdoor in gevaar komt. De diversiteit van bedrijven zou ertoe kunnen leiden dat deelnemers verschillende trajecten doorlopen, terwijl ze uiteindelijk hetzelfde diploma moeten behalen.

Praktijkleren buiten de bpv

In zes van de bol-opleidingen voeren deelnemers ook binnen school reële opdrachten uit, ook in opdracht van bedrijven of instellingen. De aansturing hiervan ligt vooral bij de opleidingen. Dit aantal lijkt niet toegenomen ten opzichte van 2007. Daarnaast vindt in de onderzochte opleidingen ook praktijkleren plaats binnen de opleiding door praktijklessen op de opleiding. De meest voorkomende vorm van praktijkleren buiten de bpv is door het inschakelen van gastdocenten uit het bedrijfsleven die lessen of workshops verzorgen. Dat komt overeen met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek (6.6).

Praktijkleren binnen bpv

In het merendeel van de opleidingen wordt gewerkt met een praktijkopleidingboek met praktijkopdrachten. Bij vijf opleidingen zijn de bedrijven betrokken bij de samenstelling van dit praktijkopleidingboek. Het gebeurt ook dat deelnemers zelf of in samenwerking met het bedrijf de praktijkopdrachten formuleren.

In drie bol-opleidingen waar de deelnemers zelf hun opdrachten formuleren om uit te kunnen voeren in de bpv, zijn de bedrijven hierover negatief. Zij geven aan behoefte te

hebben aan meer gestructureerde opdrachten vanuit de opleiding. In twee van deze opleidingen uiten ook de docenten hun zorgen over het beroep dat op de zelfstandigheid van de deelnemers wordt gedaan. Zij vinden dat deelnemers niet in staat zijn om zelf leervragen en opdrachten voor de bpv te formuleren, ook niet op niveau 4.

Van 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). Bedrijven zijn in het algemeen positief over de aandacht voor gedrag en houding, maar vinden soms dat zij teveel verantwoordelijkheid krijgen voor de beoordelingen, zonder hier goed op te zijn voorbereid. Zij geven in een aantal gevallen aan dat het hen mankeert aan een kader waarbinnen zij moeten oordelen bij het aftekenen van competenties. Tevens is voor hen niet altijd helder wat deelnemers ten minste moeten kennen en kunnen voor ze op stage gaan. De bedrijven zijn bij de meeste opleidingen kritisch over de vakkennis, de (beroeps)houding en de beheersing van de Nederlandse taal van hun stagiaires.

Bij twee van de onderzochte opleidingen hebben betrokken bedrijven een assessoropleiding aangeboden gekregen of hebben deze reeds voltooid. Deze opleiding is gericht op het competentiegericht beoordelen.

De grote meerderheid van de vertegenwoordigers van bedrijven waarmee contact is geweest, geeft aan tevreden te zijn over de bereikbaarheid van de onderwijsinstellingen voor de begeleiding tijdens de bpv ('de lijnen zijn kort'). Een aantal bedrijven geeft te kennen intenser contact met de opleiding te willen. Het initiatief zou vooral vanuit de opleidingen moeten komen.

Voor het kunnen voldoen aan de competenties die in de bpv moeten worden gehaald, wordt er in twee opleidingen en in twee bedrijven extra simulatie ingezet omdat de productie of de beschikbare apparatuur het niet altijd toestaat dat er in de praktijksituatie voldoende kan worden 'geoefend'.

Bij één opleiding bestaat een regionale visitatiecommissie, bestaande uit personen uit het bedrijfsleven. Deze commissie beoordeelt of binnen de bpv-bedrijven de opdrachten voor deelnemers kunnen worden uitgevoerd en hoe de beoordeling in de praktijk verloopt. Volgens de bedrijven heeft dit systeem een sterk zelfregulerende werking op de bedrijven, omdat deze graag als erkend leerbedrijf aangemerkt willen blijven.

Bij zeven (van de dertien) bol- opleidingen zijn de deelnemers geheel zelf verantwoordelijk voor het vinden van een bpv-plaats. In vier opleidingen worden de deelnemers hierin begeleid. Sommige opleidingen hebben ook een stagebureau of ze organiseren bedrijvendagen waarop bedrijven (of deelnemers die in dat bedrijf al stage hebben gelopen) zich kunnen presenteren.

In twee gevallen regelt de opleiding een werkplek.

Het levert ook in 2009 de deelnemers van de onderzochte opleidingen vrijwel geen problemen op om een bpv-plaats te vinden.

Begeleiding tijdens de bpv

De deelnemers zijn in het algemeen tevreden met de bpv-plaats en de begeleiding op de werkplek. Ook in het kwantitatieve onderzoek is meer dan de helft van de deelnemers tevreden over de begeleiding vanuit het bedrijf.

Het komt in een kleine minderheid van de bezochte opleidingen voor dat de personele bezetting op de werkvloer te laag is, waardoor begeleiding in het gedrang komt. De voorbereiding op de bpv, en de begeleiding vanuit de opleiding gedurende de bpv-periode van zowel het bedrijf als de deelnemer zijn voor verbetering vatbaar. Sommige bedrijven geven aan dat zij graag meer contact willen met de opleiding en dat zij de begeleiding vanuit de opleiding te minimaal vinden. Deelnemers vinden dat in een aantal gevallen ook. Ook in het kwantitatieve onderzoek is slechts een derde van het aantal deelnemers tevreden over de tijd die de opleiding aan begeleiding tijdens de bpv besteedt, over de kwaliteit van deze begeleiding zijn zij vaker (51 procent) tevreden.

Een minderheid van de bedrijven geeft aan dat de praktijkopleiders een opleiding tot praktijkbegeleider gevolgd te hebben.

7.2.5 Begeleiding

Coaches en mentoren

Het cgo vraagt van docenten dat zij meerdere rollen vervullen, waaronder die van begeleider of coach van hun deelnemers. Ten opzichte van 2007 lijken docenten meer in deze verschillende rollen gegroeid te zijn.

In alle opleidingen bestaat een systeem van mentorschap. De mentor (of: studieloopbaanbegeleider, kortweg: SLB'er) bewaakt de studievoortgang van de deelnemer en hij vormt het aanspreekpunt voor de deelnemer in het geval van vragen of problemen. Hij houdt ook de verzuimregistratie van de deelnemers bij.

De begeleiding vindt plaats tijdens mentoruren met hele groepen, tijdens individuele (voortgangs)gesprekken of tijdens reguleren lessen.

De deelnemers zijn in het algemeen tevreden over de begeleiding die zij van (vak) docenten krijgen. Met name over de bereikbaarheid van hun mentoren zijn zij te spreken. Ook zijn zij tevreden over de kwaliteit, de laagdrempeligheid en de persoonlijkheid van het contact met hun mentor. De frequentie waarmee deelnemers hun mentor zien varieert van elke dag tot eens per week (het kwantitatieve onderzoek geeft voor de deelnemers een lagere frequentie in begeleiding te zien: zie 6.8).

Er is veel geïnvesteerd in de begeleidingsstructuur voor deelnemers, ook in de 'tweede lijn': in zorgcoördinatoren en/of vertrouwenspersonen. Volgens verschillende docenten is de uitstroom van zorgleerlingen hierdoor verminderd.

Veel deelnemers maken gebruik van de diensten van de zorgcoördinator. Complexe/zware problematiek komt volgens docenten en het opleidingsmanagement redelijk vaak voor.

In dit perspectief plaatsen sommige docenten en bedrijven vraagtekens bij het niveau van groepen deelnemers en de complexiteit van hun problemen. Een aantal vindt dat deze groepen deelnemers minder geschikt zijn om een competentiegericht opleiding te volgen, waarin een groot beroep wordt gedaan op zelfstandigheid.

Docenten

Een meerderheid van de deelnemers vindt dat de docenten goed weten wat er van hen wordt verwacht. Bij één opleiding valt het de deelnemers op dat de docenten soms nog zoekend zijn en nog niet klaar lijken voor het cgo. Deelnemers van enkele opleidingen beoordelen de begeleiding of ondersteuning binnen sommige algemene vakken als

'onvoldoende'. Op twee opleidingen geven de deelnemers te kennen dat de docenten veel bezig zijn met de handhaving van de orde tijdens de lessen.

De docenten zijn tevreden over de begeleiding die zij (kunnen) geven. Zij hebben trainingen gevolgd om in de verschillende rollen, waaronder de begeleidende, te kunnen groeien.

Verzuim- en voortgangsregistratie

De verzuimregistratie lijkt verbeterd. Dit is zeker ook te danken aan het ingezette beleid ter voorkoming van voortijdig schoolverlaten: de 'aanval op de uitval'. Vaak wordt de deelnemer die verzuimt nog dezelfde dag gebeld. In sommige gevallen (bbl-opleidingen) wordt ook het bpv-bedrijf op de hoogte gesteld van het verzuim. Er vindt daarmee zowel vanuit de opleiding als vanuit het leerbedrijf controle plaats op de onderwijsdeelname van de deelnemer.

In één opleiding wordt niet of nauwelijks gecontroleerd op de aanwezigheid.

De gemotiveerde deelnemers melden dat het groepswerk lijdt onder het verzuim van andere deelnemers. Dit frustrereert hen. Zij willen dat inzichtelijker wordt gemaakt wat consequenties (sancties) van verzuim zijn. Zij ervaren dat degenen die vaak verzuimen hierop niet worden aangesproken door docenten. Dit vinden zij onrechtvaardig. De docenten vinden het moeilijk om deelnemers, vaak jongvolwassenen, te sanctioneren. Tevens melden zij dat ze de verzuimende deelnemers wel degelijk aanspreken, maar dat dit niet bekend is bij de deelnemers in het algemeen.

Voortgangsregistratiesystemen zijn in alle opleidingen aanwezig. Soms hebben deze een complex karakter en vraagt het bijhouden van de registratie veel tijd. Dit komt omdat de voortgang op afzonderlijke competenties wordt vastgelegd.

De registratiesystemen zijn nog niet in alle opleidingen geautomatiseerd. Er wordt dan gewerkt met portfolio's en/of logboeken. Dit kan een extra (administratieve) belasting betekenen. Dit is in lijn met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek (overzicht 6.9)

De deelnemers hebben gedurende hun opleiding geen verbetering in de voortgangsregistratie gezien.

7.2.6 Examinering/ wijze van beoordelen

Aspecten van de beoordeling

In alle opleidingen houden de deelnemers hun voortgang bij in portfolio's. Geregeld worden deze portfolio's met docenten doorgenomen en besproken. Voordat de deelnemers aan examens mogen deelnemen moeten zij 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) kennistoetsen.

In een aantal opleidingen wordt de gehele opleiding afgesloten met een proeve van bekwaamheid. Ook zijn er opleidingen die jaarlijks een of meerdere proeven van bekwaamheid uitvoeren. De kwalificatiedossiers zijn hierbij de leidraad.

De niveaubewaking van de opleidingen vindt plaats doordat de opleidingen er op toezien dat ze deelnemers niet zomaar bevorderen naar hogere leerjaren of doordat ze het kwalificatiedossier als referentiekader gebruiken voor hun onderwijsprogramma of toetsen. Dit gebeurt niet altijd op systematische wijze.

Opleidingen geven aan dat er meer aandacht voor de toetsing van de theorie is dan in 2007. In een aantal opleidingen wordt deze (weer) apart en schriftelijk getoetst. Ook wordt er volgens de opleidingen (weer) meer individueel beoordeeld dan groepsgewijs.

In een paar opleidingen geven deelnemers te kennen dat zij liever een oordeel krijgen in de vorm van cijfers in plaats van 'voldoende of onvoldoende'. Zij zijn van mening dat cijfers hen meer zouden uitdagen om hogere prestaties te leveren. De docenten reageren hier wisselend op. De ene groep vindt dat deze deelnemers hierin gelijk hebben en zouden ze graag tegemoet komen. Zij denken dat een cijfersysteem ook inzichtelijker is voor de ouders van de deelnemers. De andere groep docenten vindt een extra cijferprikkel niet nodig en niet passend bij de aanpak binnen de opleiding.

De praktijk: nog veel onzekerheid

Deelnemers van drie opleidingen geven aan dat het hen (nog) niet geheel duidelijk is waarop zij beoordeeld gaan worden en op welke wijze dit gebeurt.

In een meerderheid van de opleidingen is er onder docenten veel onzekerheid en onduidelijkheid over de vraag hoe zij precies moeten toetsen of de deelnemers aan het einde van de opleiding aan de eisen uit de kwalificatiedossiers voldoen. Kan er in de praktijk/in een bedrijf worden getoetst/geëxamineerd en levert dit voldoende betrouwbare examinering op? Is het praktisch uitvoerbaar en zijn bedrijven bereid en in staat medewerking te verlenen? Hoeveel proeven moeten er worden uitgevoerd en hoe lang moeten deze duren? Hoe werken we de beoordelingscriteria zo uit dat eenduidigheid in de beoordeling is gewaarborgd en het tegelijkertijd niet alle bedrijven afschrikt?

Het zijn vragen die de inspectie in de meerderheid van de opleidingen te horen heeft gekregen.

Ook in het kwantitatieve onderzoek (6.1.5) blijkt dat de examinering nog volop in ontwikkeling is. Tweederde van de contactpersonen geeft aan dat er in de opleidingen nog wordt geëxperimenteerd met de examinering.

Proeve van bekwaamheid

Een centraal element in de bezochte opleidingen die de kwalificerende examinering al verder vorm hebben gegeven, is een proeve van bekwaamheid, al dan niet in combinatie met een portfolio-assessment en een afsluitend criteriumgericht interview.

De deelnemers die een proeve van bekwaamheid hebben afgelegd zijn hier tevreden over. Met name de toepassingsgerichtheid van de proeve wordt door hen gewaardeerd. Ook de betrokken bpv-bedrijven zijn er in het algemeen tevreden over, om dezelfde reden.

In een minderheid van de opleidingen is het bedrijfsleven evenwel expliciet betrokken bij opzet en uitwerking van de proeve van bekwaamheid. Een gedeelte van de bedrijven geeft aan hierbij meer betrokken te willen worden.

Wanneer deelnemers een proeve van bekwaamheid mogen afleggen, moeten zij binnen sommige opleidingen zelf een projectidee aandragen, waarin de te toetsen onderdelen aan bod moeten komen. Het projectidee wordt ter goedkeuring voorgelegd aan de opleiding en het bpv-bedrijf, waarna de proeve kan worden

afgelegd. Bij een tweetal opleidingen hebben bedrijven kritiek op deze werkwijze, omdat ze vinden dat de deelnemer niet in staat mag worden geacht om zelf zijn examens samen te stellen.

Deze bedrijven geven tevens te kennen dat er binnen de opleiding niet altijd wordt gecontroleerd of de deelnemers inderdaad aan de vereisten hebben voldaan om aan examens of de proeve van bekwaamheid te kunnen deelnemen.

Bij de proeven zijn assessoren aanwezig, die afkomstig zijn uit een (ander) bedrijf of een andere instelling en hiervoor een speciale training hebben gevolgd. Enkele bedrijven vermoeden dat de animo voor de assessorentraining beperkt blijft, vanwege de financiële lasten die dit voor bedrijven meebrengt.

Bij vijf van de zeventien bezochte opleidingen geven de bedrijven aan dat de criteria waarop ze een deelnemer moeten beoordelen ontbreken, of ze vinden dat de criteria multi-interpretabel zijn. Ze zeggen vooral hun eigen praktijksituatie of vakkennis als criterium te gebruiken. Zij uiten daarom hun zorgen over de validiteit en betrouwbaarheid van de proeven.

7.3 Randvoorwaarden

Visie op de experimentele opleiding

Een gezamenlijke visie 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 hierin aanzienlijke verschillen te constateren. Drie van de betrokken opleidingen geven aan dat zij binnen hun instelling duidelijke voorlopers zijn van de vernieuwingen.

Zij wisten zich daarmee in het begin niet gesteund 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 de eigen instelling of daarbuiten.

Bij de andere opleidingen is de situatie wisselend: sommigen weten zich gesteund in een gezamenlijke visie, maar niet in de operationele uitvoering van het cgo. Zij zijn niet tevreden over de aansturing en controle van het management. Ze zouden graag zien dat zij meer ondersteund worden en dat het management zich voorwaardenscheppend opstelt, zodat zij hun kerntaken naar behoren kunnen uitvoeren.

Andere opleidingen ervaren juist wel steun bij de operationele uitvoering van het management of een onderwijskundige die speciaal hiervoor is aangesteld.

Sturen op concrete doelstellingen bij invoering 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 (afgeleid van de hoofddoelstellingen) bij invoering van de vernieuwing een belangrijk hulpmiddel.

Evenals in 2007 is de inspectie tijdens de bezoeken weinig tegengekomen dat er wordt gestuurd op het realiseren van concreet gestelde en meetbare doelstellingen bij de invoering van cgo. Dit komt ook overeen met de bevindingen uit het kwantitatieve onderzoek (6.17).

Organisatie van het primaire proces

De praktische of feitelijke uitvoering van de vernieuwing is in de meeste gevallen niet systematisch verlopen. De meeste opleidingsteams hebben stilgestaan bij het gewenste concept van de vernieuwing, maar zij hebben zich minder gebogen over de praktische uitwerking en consequenties. In twee opleidingen is geconstateerd dat doelstellingen ten aanzien van het primaire proces van het begin af aan planmatig waren opgezet en uitgewerkt.

Werkendeweg is inmiddels in de opleidingen vooruitgang geboekt en begint de organisatie van de opleidingen beter op orde te komen. Ook wordt de verbetering van de opleidingen meer systematisch aangepakt: beter ingebed in een systeem van cyclische kwaliteitszorg.

Personeelsbeleid

Vaker dan tijdens de bezoeken in 2007 geven docenten aan dat zij beter zijn voorbereid op de verschillende rollen die hen te wachten stonden na de invoering van het cgo. Via scholing en training on the job lijken zij zich hiervoor beter te hebben gekwalificeerd (in lijn met de kwantitatieve bevindingen: 6.2.3).

Slechts in één opleiding zeggen de docenten dat zij zich in het diepe gegooid voelen en daarom nu teruggrijpen naar het 'oude' onderwijssysteem met het daarbij horende lesmateriaal.

Tijd en geld docenten om zich verder of beter te bekwamen, intervisie en scholing (ook ten aanzien van het beoordelen van competenties, omdat men zich hierover onzeker voelt) en de erkenning van noodzakelijke variëteit in het docententeam worden door de docenten gewenst.

Fysieke faciliteiten

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

Op de vraag over beschikbaarheid van computers en geschikte hardware wordt door deelnemers van vier opleidingen geantwoord dat dit onvoldoende is. Er treedt volgens hen een probleem op tijdens 'spitsuren': dan zijn er onvoldoende pc's beschikbaar. Soms reageren de pc's traag, ze lopen vast of ze zijn verouderd. Deelnemers van de overige opleidingen zijn ruim tevreden over de beschikbaarheid en de faciliteiten (bijvoorbeeld toegang tot het intranet thuis)

De realisatie van nieuwe gebouwen heeft er niet altijd toe geleid dat de huisvestingsknelpunten in relatie tot het cgo zijn opgelost. Zo leidt de grote transparantie van sommige gebouwen of werk- en instructieruimten ertoe dat deelnemers snel afgeleid raken. Zij hebben bijvoorbeeld vrij uitzicht op straat /station en naburige winkelcentra. Soms leidt de bedrijvigheid die is gerealiseerd binnen het gebouw (winkelstraten etc) ook tot ongewenste afleiding.

Tevens vormt het beperkte aantal (praktijk)lokalen soms een probleem.

7.4 Relatie stakeholders

Samenwerking met het regionale bedrijfsleven

Het cgo heeft een impuls gegeven voor verbetering van de samenwerking van de opleidingen met bedrijven. Dit geldt voornamelijk voor de sectoren waar al een traditie was in samenwerking, zoals in de horeca, de technische sector en de groene sector. Nu is die samenwerking echter meer gericht op de concrete inhoud van het onderwijs.

De bedrijven zijn echter kritisch; niet over de bedoelingen, maar wel over de gekozen uitvoeringsvarianten van het competentiegerichte onderwijs. Ze vinden dat de uitvoering onvoldoende structuur biedt aan de deelnemers en dat deelnemers in het algemeen te weinig vakkennis meekrijgen (overigens melden ook veel deelnemers dat zij te weinig structuur krijgen en dat zij graag meer praktijklessen zouden willen volgen).

Samenwerking met vmbo en hbo

De invoering van competentiegerichte opleidingen heeft niet in alle onderzochte opleidingen een verdere impuls gegeven om nauwer samen te werken met andere onderwijsinstellingen in de beroepskolom: het vmbo en het hbo.

Dit komt overeen met het beeld uit de bezoeken in 2007 en met het beeld uit het kwantitatieve onderzoek (6.3.2).

In een minderheid van de bezochte niveau 4 opleidingen wordt ten behoeve van verkorte trajecten voor deelnemers die naar het hbo willen gaan samenwerking gezocht.

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 één opleiding wordt concreet gewerkt aan het afstemmen van de curricula van het vmbo op de competentiegerichte opleidingen op het mbo. In de nabije toekomst wordt daar ook het vmbo competentiegericht vormgegeven (deze opleidingen vallen onder één bestuur).

Binnen deze én een andere opleiding is er veel contact met vmbo-docenten. Er vindt bijvoorbeeld 'warme overdracht' plaats van deelnemers die vanuit het vmbo instromen in het mbo. De docenten vinden dat het contact met vmbo's geïntensiveerd moet worden.

7.5 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 is een aantal opleidingen recent gestart. Deze factoren maken het niet eenvoudig om effecten te meten.

Een eerste indicatie van de effecten lijkt wel in de gewenste richting te gaan. Dit is overigens niet alleen te danken aan het cgo, maar bijvoorbeeld ook aan ingezet beleid om het voortijdig schoolverlaten te voorkomen.

Gevraagd naar eerste inschattingen, geeft een meerderheid van de opleidingen aan dat de opleiding meer arbeidsnabij is geworden. Dat vertaalt zich vooral in het feit dat de opdrachten die de deelnemers moeten uitvoeren meer afgestemd zijn op of direct voortkomen uit de reële beroepspraktijk. Ook een meerderheid van de bedrijven vindt dat de opleiding dichterbij de beroepspraktijk is komen te staan. Bedrijven die betrokken zijn bij enkele opleidingen zeggen dat zij ook concreet beter zijn gaan samenwerken met de opleiding, een ontwikkeling die zij alleen maar toejuichen.

In twee opleidingen wordt aangegeven dat de uitval gelijk gebleven is. Een aantal opleidingen denkt dat de 'aanval op de uitval' en het cgo wel effect sorteren, maar dat door een toename in leerlingen met problemen ('ze nemen geen rugzak maar een hele hutkoffer mee op de rug') de afname in de uitval stagneert.

In een minderheid van de opleidingen geven de deelnemers aan dat het uitvalpercentage hoog is. Zij wijten dit aan verkeerde studiekeuzes van de deelnemers en de hoeveelheid begeleiding van docenten tijdens lessen, die te laag zou zijn.

Ondanks alle kritische kanttekeningen denken zowel de gesproken deelnemers, als docenten en bedrijven dat het cgo de deelnemers meer uitdaagt dan het eindtermgerichte onderwijs.

De opbrengsten van het cgo die de betrokkenen noemen zijn: een verbeterde beroepshouding, betere sociaalcommunicatieve vaardigheden, een verbeterde voorbereiding op het beroep, sterkere algemene ontwikkeling en een meer proactieve houding van de deelnemer.

Verantwoording

Onder deelnemers wordt, in de meeste opleidingen via enquêtes of deelnemerpanels, 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.

Docenten worden regelmatig bevestigd en aan hen worden de resultaten vaker teruggekoppeld.

Bedrijven worden minder betrokken bij een oordeel over de opleidingen. In de gevallen waarin hen om een oordeel wordt gevraagd kan de terugkoppeling beter.

Toekomst

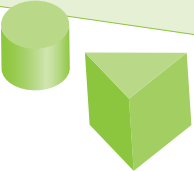
Een meerderheid van zowel deelnemers, docenten en bedrijven is voor een integrale invoering van het cgo. Zij stellen hieraan voorwaarden. Zo willen de deelnemers graag meer instructie, meer structuur, meer praktijklessen, mogelijkheden voor maatwerk en meer vakinhoudelijke verdieping.

De docenten wensen tijd om zich verder te bekwamen. Zij vinden het belangrijk dat er de komende tijd geen extra veranderingen worden doorgevoerd om de tijd te kunnen krijgen de ontwikkeling goed vorm te geven. Zij vinden ook dat er meer in het onderwijs geïnvesteerd moet worden om het cgo tot een succes te maken. Ook wensen zij meer ruimte om te variëren in de verschillende niveaus en leerjaren van de opleiding waar het gaat om het aanbieden van meer structuur, meer vakinhoudelijke kennisoverdracht en zelfstandig werken voor deelnemers.

De bedrijven wensen een betere voorlichting door de opleidingen, maar ook dat de basiskennis op het gebied van rekenen en taal van deelnemers vergroot wordt.

Dat er een evenwicht is tussen vakkennis, vakspecifieke en procesvaardigheden. Dat de structuur voor deelnemers wordt verbeterd en dat het contact met de opleidingen geïntensiveerd wordt.

De gesproken opleidingsmanagers geven in grote meerderheid aan dat zij voorstander zijn van integrale invoering per 1 augustus 2010. Zij zijn van mening dat er nu tijd nodig is om het competentiegericht leren verder te ontwikkelen en er 'rust nodig is aan het front': een stabiel overheidsbeleid en geen grote wijzigingen in de kwalificatiedossiers. In twee gevallen geven opleidingsmanagers aan dat het voor een enkele opleiding die ook onder hun verantwoordelijkheid valt, lastig –maar niet onmogelijk– zal zijn om in 2010 in deze opleidingen cgo in te voeren.



Literatuur

AcOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties. De betekenis van kerncompetenties voor de versterking van de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch: Adviescommissie Onderwijs Arbeidsmarkt (AcOA).

Berdowski, Z. & Eshuis, P.H. (2009). *Invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers in het middelbaar beroepsonderwijs. Deelonderzoek C: Een onderzoek naar de randvoorwaarden tijd, geld en expertise*. Zoetermeer: Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven (IOO)

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag: SDU. (Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2007-2008, kamerstuk 31700, nr 6)

Inspectie van het Onderwijs (2007). *Competenties: kun je dat leren? Een inspectieonderzoek naar de onderwijkskundige kwaliteit van de vernieuwing in het mbo*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

MBO 2010 (2009). *Op weg naar 2010 ... het vervolg. Rapportage gespreksronde voortgangsrapportages 2008*. Ede: MBO 2010.

OCW (2009). *Kameronderzoek cgo en andere onderzoeken mbo*. [Brief aan] de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW).

Rigter, J.A.E., Idema, W.M. & Leenen, H. van (2009). *Invoering competentiegerichte kwalificatiedossiers in het middelbaar beroepsonderwijs. Deelonderzoek D. Draagvlak*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

Schuit, H., Kennis, R. & Hövels, B. m.m.v. Busse, G. (2009). *Competentiegerichte kwalificatiedossiers in het mbo gewogen. Analyse van de inhoud van kwalificatiedossiers en een studie naar de Nederlandse kwalificatiestructuur in internationaal perspectief*. [Deelonderzoek B]. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt (KBA).

Vries, G.J. de (2009). *Onderzoek naar de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers in het mbo. Deelonderzoek A: Het beleidsproces. Rapportage*. Den Haag: Bureau Onderzoek en Rijksuitgaven.

Colofon

Inspectie van het Onderwijs

Park Voorn 4
Postbus 2730
3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

Productie

Afdeling Communicatie, Inspectie van het Onderwijs

Vormgeving

Blik grafisch ontwerp, Utrecht

Drukwerk

Roto Smeets GrafiServices, Utrecht

Uitgave

Inspectierapport 2009-11
April 2009
ISBN: 978-90-8503-149-9
Postbus 51- nummer 22BR2009B011

Exemplaren van deze uitgave kunt u gratis bestellen bij Postbus 51 onder vermelding van het ISB-nummer of het Postbus 51-nummer. U kunt bellen naar 0800 - 8051 (gratis) of via internet op www.postbus51.nl

Deze publicatie staat ook op www.onderwijsinspectie.nl

© 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 auteursrecht-hebbende is verboden, behoudens de beperkingen bij de wet gesteld. Het verbod betreft ook gehele of gedeeltelijke bewerking.

