

Leren in een bewegende omgeving

Derde meting van de monitor onder experimentele opleidingen 2007

CINOP, 's-Hertogenbosch

Arjan van der Meijden

Colofon

Titel: Leren in een bewegende omgeving

Auteur: Arjan van der Meijden, met medewerking van Joke Huisman, Tonny Huisman en Ria Groenberg

Tekstverzorging: Daphne Doemges

Datum: Augustus 2007

Bestelnummer: A00438

Projectnummer: 11442.01

© CINOP 2007

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

ISBN 978-90-5003-518-



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

MH-07053/070924

Voorwoord

In deze derde monitor van het herontwerproces, die weer in nauwe samenwerking met het Gemeenschappelijk Procesmanagement is uitgevoerd, ligt het accent op de betrokkenheid van het bedrijfsleven, de veranderingen in het instellingsbeleid en de waardering bij de direct betrokkenen.

Het onderzoeksrapport bestaat uit twee delen. Deel 1 bevat de samenvatting en de conclusies en is bedoeld voor de lezer die snel inzicht wil krijgen in de resultaten. In deel 2 wordt de opzet van het onderzoek beschreven en worden de resultaten per onderzoeksvraag, met name aan de hand van tabellen en grafieken, uitvoerig beschreven.

Het herontwerproces is een omvangrijke operatie. In 2005/2006 waren ruim 40.000 deelnemers bij de experimenten betrokken. In 2006/2007 is dat aantal verdrievoudigd en gestegen tot ruim 120.000. Het aantal kwalificatieprofielen is in die periode gestegen van 182 tot 279.

Het tempo van de invoering is dus onverminderd hoog.

In het onderzoeksverslag is de voortgang aan de hand van vier centrale vragen beschreven. Voor het eerst is daarbij, voor zover mogelijk, ook een vergelijking gemaakt tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen. Wat daarbij opvalt is dat hoewel er op een aantal punten verschillen zijn te constateren deze over het algemeen niet groot zijn. Dat zou er enerzijds op kunnen duiden dat de experimenten een sterke uitstraling hebben naar de niet-experimentele opleidingen en anderzijds dat het herontwerproces ook buiten de experimentele opleidingen met voortvarendheid wordt opgepakt.

Uit de grote hoeveelheid gegevens komt een genuanceerd beeld naar voren. In grote lijnen kan worden gezegd dat het herontwerpproces “op koers ligt” met de verwachtingen, maar dat er nog de nodige stappen gezet moeten worden. Ook zijn er nogal wat verschillen tussen opleidingen te constateren. Wat betreft de betrokkenheid van bedrijven komt deze stapsgewijs op gang, maar veel bedrijven geven aan dat zij nog sterker betrokken zouden willen worden. Ook is in veel gevallen die betrokkenheid nog niet geformaliseerd, waardoor het gevaar blijft bestaan dat het om incidenten gaat.

Over het algemeen kan worden gesteld dat er behoorlijk wat draagvlak bestaat binnen de scholen voor competentiegericht onderwijs. Aan dat draagvlak wordt ook bewust gewerkt door het management, waarbij opvalt dat men in de “hogere geledingen” van de school over het algemeen positiever is dan in de “lagere geledingen”.

Ook de deelnemers waarderen de opleidingen gemiddeld positief, waarbij wel opvalt dat er een behoorlijke spreiding in de scores is. Dat betekent dat er ook hier nogal verschillen tussen opleidingen bestaan.

Het uiteindelijke rapportcijfer dat de deelnemers aan hun experimentele opleiding geven is een 6.8. Op zich al een bevredigend resultaat, maar het zou mooi zijn als dat in 2010 een 8.6 zou zijn.

Cees Doets

Directeur CINOP Expertisecentrum

Inhoudsopgave

1 Samenvatting	1
1.1 Samenvatting hoofdstuk 2: Doel en opzet van het onderzoek	1
1.1.1 Doel	1
1.1.2 Opzet	2
1.2 Samenvatting hoofdstuk 3: Participatie en opleidingsgegevens	2
1.3 Samenvatting hoofdstuk 4: Regionale inbedding	4
1.3.1 Samenwerking met bedrijven	4
1.3.2 Communicatie	5
1.3.3 Bpv	6
1.3.4 Samenwerking met kenniscentra en met scholen in de omgeving	7
1.3.5 EVC	8
1.3.6 De casestudies over de samenwerking tussen school en bedrijf	9
1.4 Samenvatting hoofdstuk 5: Instellingsbeleid	10
1.4.1 Instellingsbrede visie	10
1.4.2 Personeelsbeleid	12
1.4.3 Het primaire proces	13
1.4.4 Docenten	14
1.4.5 De casestudies over het primaire proces	15
1.5 Samenvatting hoofdstuk 6: Waardering en vertrouwen	16
1.5.1 De gouden regels van JOB	16
1.5.2 Betrokkenheid met, vertrouwen in en attractiviteit van het onderwijs	17
1.5.3 Waardering en vertrouwen (regionaal) bedrijfsleven	18

1.6	Conclusies per onderzoeksthema	19
1.6.1	Participatiegegevens	19
1.6.2	Regionale inbedding	20
1.6.3	Instellingsbeleid	21
1.6.4	Waardering en vertrouwen	22
2	Doel en opzet van het onderzoek	25
2.1	Doel van het onderzoek	25
2.2	De vier centrale thema's	26
2.3	Dataverzameling	28
2.4	Beschrijving respondenten	28
3	Participatie en opleidingsgegevens	39
3.1	Algemeen	39
3.2	Stand van zaken per 1 februari 2007	39
3.3	Wijziging deelnemersaantallen eerste helft schooljaar 2006-2007	42
3.4	Spreiding van opleidingen over leerwegen, niveaus en leerjaren	42
3.5	Variatie in deelname van instellingen en profielen	44
3.6	Continuering cohorten 2004-2005 en 2005-2006	46
4	Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven	47
4.1	Inleiding	47
4.2	Samenwerking bij het inhoudelijk vormgeven van experimentele opleidingen	48
4.3	Het samenwerkingsproces	51
4.4	De samenwerking met kenniscentra en met scholen in de omgeving	59
4.5	De plaats van EVC in de opleidingen	66

5 Instellingsbeleid met betrekking tot invoering van competentiegericht onderwijs	71
5.1 Inleiding	71
5.2 Instellingsbrede visie	72
5.2.1 Draagvlak	72
5.2.2 Urgentiebesef	75
5.2.3 Samenhang	77
5.3 Het personeelsbeleid	79
5.4 Het primaire proces	82
5.5 De docenten	86
6 Waardering en vertrouwen	89
6.1 Inleiding	89
6.2 De waardering van de deelnemers aan de hand van de ‘gouden regels van JOB’	90
6.3 Betrokkenheid met, vertrouwen in en attractiviteit van het onderwijs	105
6.4 Waardering en vertrouwen (regionaal) bedrijfsleven	111
6.5 Verkenning van de ODIN gegevens en de uitkomsten van dit onderzoek	113
7 Casestudies: De organisatie van competentiegericht onderwijs	119
7.1 Inleiding	119
7.2 De organisatie van competentiegericht onderwijs	120
7.3 Vijf varianten van organisatie van competentiegericht onderwijs	124
Bijlage 1: Onderzochte opleidingen (casestudies)	139
Bijlage 2: Interviewleidraad	141

1.1 Samenvatting hoofdstuk 2: Doel en opzet van het onderzoek

1.1.1 Doel

Voor u liggen de resultaten van de derde meting van de monitoring van het herontwerpproces.

Deze derde meting concentreert zich op vier centrale thema's, die gezien kunnen worden als belangrijke kritische succesfactoren van het herontwerpproces. Deze zijn in nauw overleg met het Gemeenschappelijk Proces Management (GPM) vastgesteld en betreffen:

- het aantal en de aard van de experimentele opleidingen, inclusief de feitelijke participatie daaraan;
- de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven (te weten de regionale inbedding);
- (de veranderingen in) het instellingsbeleid;
- de waardering en het vertrouwen van de direct betrokkenen.

Het doel van de monitoring 2006/2007 kan worden omschreven als:

'Het in kaart brengen van de (tussentijdse) effecten van het herontwerpproces ten aanzien van de participatie aan en aard van de experimenten, de samenwerking onderwijs/bedrijfsleven, het instellingsbeleid en de waardering van de direct betrokkenen.'

1.1.2 Opzet

Het onderzoek is breed opgezet waarbij zoveel mogelijk relevante actoren die zijn betrokken bij de experimentele opleidingen (en de omgeving daarvan) zijn benaderd. Ook zijn er gegevens bij niet-experimentele opleidingen verzameld.

De meeste gegevens zijn via schriftelijke en elektronische vragenlijsten verzameld. Van zowel experimentele als niet-experimentele opleidingen zijn de contactpersonen (zoals bekend bij respectievelijk GPM en de instellingen) van die opleidingen benaderd, evenals de docenten en de deelnemers.

	<i>Experimentele opleidingen</i>	<i>Niet-Experimentele opleidingen</i>
Contactpersonen	502	120
Docenten	351	80
Deelnemers	1199	42

2

Wat hierbij opvalt is het lage aantal deelnemers van niet-experimentele opleidingen. Binnen het onderzoek wordt daarom wel gekeken naar verschillen tussen experimentele en niet-experimentele deelnemers, maar verschillen (of overeenkomsten) tussen beide deelnemergroepen kunnen enkel geïnterpreteerd worden als een indicatie.

Daarnaast hebben 72 mensen (praktijkopleider of bestuur) uit het bedrijfsleven, die te maken hebben met experimentele opleidingen, een vragenlijst ingevuld en 28 leden van eveneens 28 CvB's van instellingen. Tot slot zijn 12 experimentele opleidingen nader als 'casestudie' bekeken.

1.2 Samenvatting hoofdstuk 3: Participatie en opleidingsgegevens

In schooljaar 2006-2007 (peildatum 1 februari 2007) nemen ruim 123.000 deelnemers deel, verdeeld over bijna 2100 experimentele opleidingen. Dat betekent een enorme groei in

vergelijking met het jaar daarvoor (2005-2006) met ruim 41.000 deelnemers in 790 opleidingen¹.

12 aoc's, 44 roc's, 12 vakscholen en 7 overige instellingen voeren daadwerkelijk experimentele opleidingen uit². Gemiddeld worden per instelling 27 experimentele opleidingen uitgevoerd. Het kleinste aantal opleidingen per instelling is 1, het grootste aantal is 93.

Het aantal verschillende kwalificatieprofielen dat in de experimentele opleidingen wordt uitgetest, is wederom gestegen. Ging het in 2004-2005 nog om 52 profielen en in 2005-2006 om 182, in 2006-2007 ging het om 279 profielen.

86 procent van de deelnemers volgt een bol-opleiding, de rest volgt een bbl-opleiding (13%) en 1 procent de deeltijd-bol. In vergelijking met de landelijke deelname is de bol-opleiding oververtegenwoordigd in de experimentele opleidingen. Dit betekent dat opgebouwde ervaringen, evenals vorig experimenteerjaar, tot nu toe voor een relatief groter deel in bol-opleidingen zijn opgedaan.

Volgens gegevens van het Gemeenschappelijk Proces Management waren op 1 oktober 2006 ruim 124.000 deelnemers actief in de experimentele opleidingen. Op 1 februari 2006 is dit aantal met ongeveer 0,4 procent teruggelopen naar ruim 123.500 deelnemers. Als naar de reden van uitstroom wordt gevraagd blijkt het in een kleine 50 procent van de gevallen om 'echte uitval' te gaan, en in ruim 40 procent om doorstroom of diplomering.

Van de 152 proeftuinen die in 2004-2005 zijn gestart, waren er in 2005-2006 nog 142 actief. In 2006-2007 zijn daar 3 van afgefallen en blijven er 139 over. Daarnaast bleken van de in 2005-2006 gestarte 790 opleidingen in 2006-2007 nog 617 actief.

Per 1 februari 2007 hadden deze 617 opleidingen bijna 23000 deelnemers.

¹ De fase daarvoor (proeftuinfase 2004-2005) waren er 152 experimenten met ruim 9600 deelnemers.

² Het gaat hier om bij CINOP bekende gegevens door aanlevering van het GPM.

Van 18670 deelnemers (82%) zijn uitvalgegevens bekend: van de in 2005 gestarte deelnemers heeft:

- 29 procent de opleiding zonder diploma verlaten;
- 6 procent deed dit met diploma;
- 65 procent zit nog op de opleiding.

Een vergelijking met de ‘reguliere’ opleidingen is niet gedaan. Maar als wij kijken naar het landelijke percentage deelnemers dat de mbo-sector verlaat zonder diploma, zien wij daar een oplopend percentage van 30 procent uit niveau 4 tot maar liefst 63 procent uit niveau 1 (bron: Benchmark mbo, MBO Raad, december 2006). Het verlaten van een opleiding is niet hetzelfde als het verlaten van de mbo-sector. We weten immers niet of deze deelnemers elders binnen het mbo instromen, maar toch laten deze cijfers zien dat 29 procent niet uit de pas loopt.

1.3 Samenvatting hoofdstuk 4: Regionale inbedding

De samenwerking tussen onderwijs en regionale partners is ‘bekeken’ op inhoud (waar gaat die samenwerking over) en proces (hoe wordt die samenwerking georganiseerd en hoe duurzaam is de samenwerking). Daarnaast is gericht een beeld geschetst van bpv en EVC.

1.3.1 Samenwerking met bedrijven

Hoewel een flink deel (27%) van de experimentele opleidingen aangaf nog geen afstemming en samenwerking met bedrijven geëffectueerd te hebben, gaf het overgrote merendeel van de opleidingen aan op enige wijze samen te werken met bedrijven³. Deze samenwerking vindt voornamelijk plaats op het niveau van overleg en afstemming⁴. De bedrijven, verbonden aan experimentele opleidingen, vinden niet dat ze sterk betrokken worden bij de opleiding. Zij zouden wel meer betrokken willen zijn (of worden) want zij vinden de mate van betrokkenheid niet voldoende.

³ Bedrijven die op geen enkele wijze bij de opleidingen zijn betrokken, worden door de opleidingen voornamelijk via werkveldbijeenkomsten en enquêtes benaderd.

⁴ Slechts 16 procent geeft aan ook in de uitvoering van de opleiding daadwerkelijk samen te werken met bedrijven.

Tijdens de vorige meting is aan contactpersonen gevraagd welke resultaten bereikt moeten zijn om van een succesvolle invoering van CGO te kunnen spreken. Direct na ‘gemotiveerde deelnemers’ werd ‘een grotere betrokkenheid van het bedrijfsleven’ genoemd. Dit lijkt nog niet optimaal vorm te hebben gekregen.

Tweederde van bedrijven en experimentele opleidingen geeft aan de onderlinge afspraken geformaliseerd te hebben. Bij het overige derde deel loopt men dus het risico dat afspraken ‘eigendom van personen’ blijven. Het formaliseren van afspraken wijst tevens op een duurzame samenwerking. Maar of die duurzaamheid ook tot uitbreiding van samenwerking leidt is nog maar de vraag: slechts 31 procent van de bedrijven is er zeker van dat samenwerking met de school zal worden uitgebreid. Maar liefst 56 procent is daar onzeker over, terwijl 13 procent verwachtte dat dit zeker niet zou gebeuren.

Ruim tweederde van de respondenten van de bedrijven, verbonden aan experimentele opleidingen, geeft aan dat het bedrijf zelf opleidingstrajecten evalueert en deze bespreekt met de scholen. Deze evaluaties worden volgens deze bedrijven niet optimaal benut door het onderwijs. Bedrijven zijn minder te spreken over de snelheid waarmee experimentele opleidingen veranderingen uit het bedrijfsleven doorvoeren⁵.

1.3.2 Communicatie

De meerderheid van de respondenten uit het bedrijfsleven, experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen, is positief over de communicatie tussen school en bedrijf. Het bedrijfsleven antwoordt overigens wel iets minder vaak positief, en iets vaker negatief. Alle partijen zijn het er over eens dat de frequentie van de communicatie neigt naar ‘weinig’.

Er wordt voornamelijk tussen school en bedrijf gecommuniceerd over de begeleiding van leerlingen, in de tweede plaats gaat het over opleidingsinhoudelijke zaken. Scholen geven aan dat de meest structurele communicatievorm een maandelijks gesprek op het bedrijf is; andere vormen (e-mail, telefoon enzovoort) volgen meer de behoefte. De school wordt veelal

⁵ Op een schaal van 1 tot 5 scoorden bedrijven nu negatief met 2,7, terwijl tijdens de vorige meting nog met een score van 3,3 positief werd gescoord.

vertegenwoordigd door docenten, coördinatoren en in 30 procent van de gevallen een speciale functionaris.

De contacten tussen school en bedrijf worden door contactpersonen van bol-opleidingen minder positief ervaren dan door contactpersonen van bbl-opleidingen. Een dergelijk verschil bestaat er overigens niet tussen niet- en wel-experimentele opleidingen, of tussen sectoren/ clusters.

1.3.3 Bpv

De meeste experimentele opleidingen bestaan voor een kwart tot de helft uit beroepspraktijkvorming (bpv), en minder dan een kwart uit ander praktijkgericht onderwijs. Daarin is nagenoeg geen verschil tussen experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen. Dit komt overeen met vorig jaar, toen experimentele opleidingen aangaven gemiddeld te bestaan uit 40 procent bpv en 25 procent ander praktijkgericht onderwijs.

De groei van het aandeel bpv in vergelijking tot de jaren voor invoering van experimentele opleidingen, zoals geconstateerd in de vorige meting, hoeft daarmee niet per se een gevolg te zijn van die invoering van experimentele opleidingen, maar lijkt ook te gelden voor niet-experimentele opleidingen.

Tussen experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen is er geen verschil in wat zij denken van de mate van invloed die bedrijven hebben op de vormgeving van die bpv: allebei neigen ze naar 'veel'. Bedrijven bepalen (veel) meer dan de school wat een deelnemer in een bedrijf doet, en hebben ook een grotere invloed (dan scholen) in de beoordeling van het praktijkwerk.

Wanneer wij kijken naar de ketenaanpak bpv is tussen experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen geen verschil in de partijen waarmee afspraken worden gemaakt. Voor het grootste deel worden die gemaakt met bedrijven, en daaropvolgend andere roc's. Minder dan 10 procent (dit geldt voor zowel experimentele opleidingen als niet-experimentele opleidingen) heeft afspraken gemaakt met gemeente of anderen.

1.3.4 Samenwerking met kenniscentra en met scholen in de omgeving

Tussen een vijfde en een kwart heeft helemaal (nog) geen samenwerking. Aan de andere zijde van het spectrum spreekt tussen een vijfde en een derde van grote tot intensieve samenwerking. De spreiding is dus groot; al dan niet samenwerking zoeken lijkt per opleiding te verschillen. Maar desalniettemin vindt ongeveer de helft van de contactpersonen van experimenten de samenwerking met kenniscentra over het algemeen beperkt. Deze neiging naar beperkte samenwerking geldt voor alle voorgelegde thema's; examinering, vormgeving bpv, ontwerp van de opleiding, regionaal netwerkontwikkeling en informatievoorziening over arbeidsmarkt.

Ook tijdens de vorige meting zagen wij dat de samenwerking tussen opleiding en kenniscentra op al deze thema's niet groot was: de meeste samenwerking zat in de overlegfase. Er werd toen al op gewezen dat er verschillen waren tussen experimenteerclusters. Deze meting zijn er tussen experimenteerclusters voor een aantal thema's (regionaal netwerkontwikkeling, ontwerp van de opleiding, examinering en vormgeving bpv) significante verschillen gevonden die uiteenliepen van 'geen samenwerking' tot 'grote samenwerking'.

De samenwerking met het omringende onderwijs bleek afhankelijk van het type onderwijs: zo wordt met vmbo scholen het vaakst (intensief) samengewerkt, met havo/vwo nauwelijks. Samenwerking met hbo kwam in 55 procent van de gevallen voor (hoewel het antwoord neigde naar 'min of meer'), maar nog steeds 45 procent van de experimentele opleidingen gaf aan niet of nauwelijks daarmee samen te werken. Deze patronen zijn niet toe te kennen aan het al dan niet invoeren van experimentele opleidingen: ze waren voor experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen gelijk. Alleen de samenwerking met praktijkgericht onderwijs bleek voor de contactpersonen van experimentele opleidingen iets intensiever dan voor de contactpersonen van niet-experimentele opleidingen (maar nog steeds gaf 66% aan nauwelijks samen te werken).

Voor de samenwerking voor wat betreft de invoering van CGO hebben de contactpersonen van experimentele opleidingen geen absolute favoriet. Op de prioriteitenlijst van de experimentele opleidingen staan wat betreft het overleg over opleidingsactiviteiten, wellicht verrassend, andere aanbieders van mbo-opleidingen op de hoogste plaats, gevolgd door de vmbo en de

kenniscentra. Kennelijk speelt het clusteroverleg een belangrijke rol voor de contactpersonen van de experimentele opleidingen. Van samenwerking met het hbo in de invoering van competentiegericht onderwijs is nauwelijks sprake; men vindt zijn netwerkpartners vooral bij instellingen die direct bij het herontwerpproces zijn betrokken.

De rol van doorlopende leerlijnen bij het ontwerp van de experimentele opleiding is voornamelijk zichtbaar bij de samenwerking en afstemming tussen mbo en vmbo. Ook tussen mbo en hbo is het zichtbaar, maar in mindere mate.

De ‘magere’ samenwerking tussen mbo en hbo bij de invoering van CGO kwam ook tijdens de vorige meting in beeld. Het werken aan de doorlopende leerlijnen met het vmbo concentreerde zich ook tijdens de vorige meting op afstemming. Maatwerk per individuele deelnemer vond ook toen sporadisch plaats. Uit de huidige meting blijkt dat samenwerking met het omringend onderwijs door niet-experimentele opleidingen op een vergelijkbare manier gezocht wordt.

Over het algemeen kan men stellen dat voor samenwerking (op het niveau overleg en daadwerkelijke afstemming van opleidingsactiviteiten) de opleiding zich in de meeste gevallen richt op omringend vmbo. Met andere aanbieders van mbo-onderwijs richt de samenwerking zich voornamelijk op overleg over opleidingsactiviteiten, maar veel minder over daadwerkelijke afstemming. Dat kan er op duiden dat mbo-instellingen in overleg ‘van elkaar leren’, maar daadwerkelijke opleidingsactiviteiten vaker met vmbo uitvoeren.

1.3.5 EVC

Hoewel EVC-procedures steeds vaker door experimentele opleidingen worden ontwikkeld (8% vorige meting naar 25% nu), en ze geleidelijk aan ook steeds vaker worden aangeboden (van 23% tijdens de proeftuinen tot 31% nu) blijft het nog achter bij de niet-experimentele opleidingen waarvan 40 procent EVC aanbiedt. De cijfers wijzen er wel op dat het aanbod van EVC-procedures binnen de experimentele opleidingen groeit.

Het lijkt er verder op dat EVC binnen de experimentele opleidingen meer wordt geïntegreerd in het integrale onderwijs model in vergelijking tot de niet-experimentele opleidingen. De laatste

concentreren zich met EVC met name op ‘erkennen van competenties’, de eerste vaker op zowel ‘herkennen’, ‘waarderen’ als ‘erkennen’.

Voor de experimentele opleidingen is het belangrijkste doel van het aanbieden van EVC-procedures niet veranderd in vergelijking tot de vorige meting. Ruim 50 procent gaf en geeft aan dat vooral het inkorten van de opleiding (al dan niet via vrijstellingen) het belangrijkste doel is.

Dit is ook voor de niet-experimentele opleidingen het meest genoemde doel. Experimentele opleidingen zien echter EVC, meer dan de niet-experimentele opleidingen, ook als een middel ten dienste van de loopbaanontwikkeling van de deelnemer. Hiermee lijkt de al eerder geconstateerde verbinding van EVC met het leerproces te worden bevestigd.

Experimentele opleidingen werken voor wat betreft EVC vaker samen met bedrijven en kenniscentra in vergelijking met de vorige meting.

Met bedrijven handelt deze samenwerking meestal over beoordeling. De samenwerking met kenniscentra handelt over zowel instrumentontwikkeling, beoordeling, als het vaststellen van procedures.

Bij driekwart van alle aangeboden EVC-trajecten binnen de experimentele opleidingen gaat het overigens in aantallen om een of twee deelnemers. Het overige kwart varieerde van 3 tot ruim 200.

1.3.6 De casestudies over de samenwerking tussen school en bedrijf

Wanneer wij de casestudies bekijken naar mogelijke inrichtingen van de samenwerking tussen school en bedrijf, zien wij dat deze op diverse wijze kunnen worden vormgegeven. De samenwerking lijkt soms de scheidslijn tussen opleiding en bedrijf te handhaven: een traject begint met intensievere contacten die bijvoorbeeld plaats vinden op bijeenkomsten (denk aan een aantal van bijvoorbeeld vier per jaar) waarbij tussen de partijen nagedacht wordt over een invulling van de opleiding. Daarna komt de docent met een gestructureerde regelmaat (bijvoorbeeld 6 keer per jaar) bij het bedrijf om de voortgang te bewaken.

In andere gevallen lijkt er een systeem te bestaan dat tussen de school en bedrijf de invulling van de opleiding bij de bedrijven organiseert. Denk dan aan een samenwerkingsverband van bedrijven. Instructeurs van een dergelijk samenwerkingsverband onderhouden de contacten met de bedrijven en plaatsen de deelnemers. Trajectbewakers (van school) bewaken de voortgang. De drie partijen (school, samenwerkingsverband en bedrijf) geven samen vorm aan samenhangende trajecten.

In andere gevallen lijkt er meer gezocht te worden naar mengvormen waarbij de grenzen tussen school en bedrijf minder duidelijk getrokken worden: medewerkers van bedrijven kunnen dan een rol spelen in het beoordelen, examineren en het les geven. Er kunnen persoonlijke ontwikkelingsplannen opgesteld worden door deelnemer, trajectbewaker en bedrijf waarna de POP-gesprekken gevoerd worden door medewerkers van het bedrijf. Die medewerkers (of leermeesters) krijgen op hun beurt weer ondersteuning en training in de benodigde competenties van de school. De contacten lijken frequenter te worden, een aantal malen face to face, maar verder regelmatige telefoongesprekken en e-mailwisseling.

1.4 Samenvatting hoofdstuk 5: Instellingsbeleid

1.4.1 Instellingsbrede visie

Om de instellingsbrede visie te beoordelen is er gekeken naar draagvlak, urgentiebesef en de samenhang in beleidsvoering. De groepen contactpersonen van experimentele opleidingen en die van niet-experimentele opleidingen verwachtten allebei dat docenten binnen hun organisatie positief stonden tegenover invoering van CGO. Contactpersonen van niet-experimentele opleidingen waren daar overigens minder van overtuigd dan contactpersonen van experimentele opleidingen. Desalniettemin waren de docenten van beide groepen daar nog minder positief over (en weer geldt dat minder docenten van niet-experimentele opleidingen hierover positief waren dan docenten van experimentele opleidingen). De verschillen tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen zouden kunnen wijzen op het principe 'onbekend maakt onbemind'.

Maar ook in de verschillen tussen de verschillende instellingslagen binnen de experimentele opleidingen zit een patroon: hoe hoger men in de organisatie komt, hoe meer prioriteit er wordt gegeven aan de invoering van CGO. Een scherpere scheiding is te maken tussen de groepen aanbieders van het onderwijs (CvB, contactpersonen van experimentele opleidingen, docenten van experimentele opleidingen) die alle drie neigen naar hoge tot zeer hoge prioriteit en de groepen afnemers van het onderwijs (bedrijven en deelnemers) die beide neutraal antwoordden (geen hoge maar ook geen lage prioriteit).

De contactpersonen van experimentele opleidingen gaven aan dat er wel veel inspanningen zijn geleverd om het draagvlak onder alle lagen in de instelling, en buiten de instelling te verhogen.

De noodzaak van CGO, en de visie daarop, wordt volgens de contactpersonen van experimentele opleidingen door het management in woord en geschrift uitgedragen, er is kennisdeling op dit gebied en de visie wordt verwoord in beleidsdocumenten. Daarnaast gaf 90 procent van de CvB leden aan extra financiële middelen te hebben ingezet, en bijna 70 procent gaf aan organisatorische en/of personele condities te hebben gecreëerd. Volgens de meerderheid van de contactpersonen van experimentele opleidingen zijn er expliciete veranderingen in de bedrijfsvoering doorgevoerd. Desalniettemin geven deze contactpersonen ook aan dat juist de conditionele kanten (middelen, personeel, organisatie) een hogere drempel vormen voor een succesvol invoeren van CGO dan de inhoudelijke kant. Daarnaast blijkt dat de belangrijkste bijdragen verwacht worden van maatregelen die direct met het interne instellingsbeleid te maken hebben. Het gaat daarbij zowel om gedeelde visies, als organisatorische en personeeltechnische maatregelen. Externe factoren als relatie met andere opleidingen en facilitering door het GPM scoren relatief lager. Met andere woorden: om invoering van CGO te doen slagen wordt er volgens de contactpersonen weliswaar tijd en geld geïnvesteerd in condities zoals middelen, personeel en organisatie, maar moet die investering verder verstevigd worden. Over de inhoudelijke kant, als eventuele belemmering voor invoering van CGO, maken de contactpersonen zich minder zorgen.

Over de samenhang in het beleid kan worden gezegd dat de samenhang in het beleid van de invoering van CGO neutraal tot positief wordt beoordeeld door de contactpersonen EXP. Het voor de invoering van CGO beschikbare budget wordt echter niet als toereikend gezien. Niet

onverwacht zijn CvB-leden het meest overtuigd van het bestaan van een samenhangende aanpak. Docenten zijn over de hele linie het minst positief, en zelf negatief wanneer direct gevraagd wordt of er eventuele sprake is van een samenhangende aanpak.

De instellingsbrede visie werd tijdens de vorige meting als belangrijkste factor voor succesvolle invoering genoemd. Dit lijkt er nu te zijn, hoewel er wel verschillen tussen instellingslagen zijn. Toch wordt het ook nu gezien als een succesbepaler, evenals organisatorische en personeelstechnische maatregelen.

1.4.2 Personeelsbeleid

Om inzicht te krijgen is gekeken naar de mate waarin het herontwerpproces weerslag vindt in het personeelsbeleid, de bijscholing, personeelsformatie en de mogelijkheden en competenties van docenten.

Contactpersonen van experimentele opleidingen zijn minder van mening dat er voldoende personeel beschikbaar is dan contactpersonen van niet-experimentele opleidingen. Daarnaast hebben experimentele opleidingen vaker te maken met nieuwe collega's (denk daarbij aan gevolgen als investeringen in inwerktijd).

De werkdruk binnen experimenten is hoog, maar dat is niet anders voor niet-experimenten.

Contactpersonen van experimentele opleidingen en van niet-experimentele opleidingen verschilden niet in hun antwoorden waaruit blijkt dat de docenten relatief vaak taken op zich moeten nemen die niet omschreven staan bij de functie. Bovendien bestaat er een sterke behoefte aan bijscholing, waarvoor overigens wel mogelijkheden lijken te bestaan. Tegenover het ingewikkelder worden van de taak, zijn de doorstroommogelijkheden naar een andere functie echter gering.

Het beeld dat docenten (experimenteel en niet-experimenteel) zelf van hun taak en mogelijkheden hebben, wijkt daarbij niet veel af van dat van de contactpersonen.

Het ingewikkelder worden van de taken lijkt geen gevolg te zijn van de invoering van experimentele opleidingen, maar een onderdeel van het onderwijs als geheel. Desalniettemin vinden de contactpersonen van experimentele opleidingen dat er nog wel wat moet gebeuren om docenten voldoende competent te maken om te functioneren in een CGO omgeving. Er gebeurt al het een en ander op dat vlak (zoals docentenstages, portfolio's voor docenten enzovoort) maar ervaringsuitwisselingen met andere experimentele opleidingen binnen de onderwijsinstelling is wel het meest populair.

1.4.3 Het primaire proces

Uit de gegevens uit de vragenlijsten aan deelnemers van experimentele opleidingen en de deelnemers aan niet-experimentele opleidingen, blijkt dat meer dan 50 procent van de eerste groep 15 uur of meer les/begeleiding per week krijgt. De tweede groep scoort lager, maar door het lage aantal is het niet duidelijk of dat een gevolg is van het niet-experimenteel zijn of van een ander kenmerk⁶. Deelnemers van experimentele opleidingen besteden wel weer minder tijd aan huiswerk.

Wanneer wij kijken naar de opleidingstijd in relatie tot werkvormen zien wij duidelijke verschillen tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen. Zo wordt er in experimentele opleidingen minder klassikaal lesgegeven, en vaker gewerkt in een open leercentrum/computerlokaal. Het spreekt voor zich dat deze individuelere benadering meer begeleidingstijd kost.

Tijdens de vorige meting werd bij het beschrijven van de voortgang van het innovatieproces ook een beweging geconstateerd naar meer contacturen, waarbij de vorm verschoof naar minder klassikale lessen. Deze ontwikkeling lijkt zich te hebben voortgezet.

Om in deze diverse vormen van onderwijs toch de kwaliteit van de inhoud en het niveau te waarborgen, wordt duidelijk de grootste waarde gehecht aan het kwalificatiedossier tijdens de ontwerpfase en aan een regelmatige controle en toetsing.

⁶ Desalniettemin geven deelnemers aan experimentele opleidingen in het JOB onderzoek (ODIN) vaker aan de lesuren 'te veel' te vinden in vergelijking tot deelnemers aan niet-experimentele opleidingen. Dat bevestigt het beeld.

In vergelijking met de vorige meting lijkt dit laatste te zijn toegenomen, toen nog een kleiner deel het kwalificatiedossier ter toetsing gebruikte. Het gebruik van het dossier in de ontwerpfase bleek onveranderd populair.

1.4.4 Docenten

Om een idee te krijgen hoe de rol van een docent gezien wordt is een negental rollen, waaronder 'coach', 'ontwikkelaar van onderwijs', 'beoordelaar' enzovoort, voorgelegd met de vraag hoe belangrijk deze is voor docenten.

Contactpersonen en docenten van experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen verschillen over het algemeen niet in de mate waarin zij deze verschillende rollen voor docenten belangrijk vinden; vrijwel alle genoemde rollen bleken belangrijk tot zeer belangrijk.

Uit de vorige meting weten wij al dat de rol van docenten verandert door de invoering van competentie gericht onderwijs. Vooral de rol van coach sprong er uit. Daarnaast bleek dat in toenemende mate docenten meerdere rollen moesten vervullen. Wij zien in deze derde meting een bevestiging van dat beeld, maar wij vinden dat beeld ook terug bij docenten van niet-experimentele opleidingen. Dit zou er op wijzen dat deze 'nieuwe' rollen, en combinaties daarvan, niet zozeer een gevolg zijn van de invoering van CGO maar van onderwijsbrede ontwikkelingen. Een alternatieve verklaring is dat ook niet-experimentele opleidingen al bewegen naar het aanbieden van competentiegericht onderwijs of een vorm daarvan.

Door het grote aantal rollen is het uiteraard van belang dat deze helder omschreven zijn, daarover is men redelijk tevreden maar nog niet uitgesproken positief.

Docenten zijn in ieder geval positief over hun didactische expertise, hoewel de docenten van experimentele opleidingen daar minder zeker van zijn dan hun collega's van niet-experimentele opleidingen.

1.4.5 De casestudies over het primaire proces

De casestudies wijzen ons ook voor wat betreft het primaire proces op de gevarieerde manier van inrichting. Volgens de onderzochte opleidingen zijn er echter een aantal kenmerken van het primaire proces dat typerend is voor CGO:

- De deelnemers werken aan geïntegreerde opdrachten waarbij het leren uitvoeren van kerntaken en werkprocessen centraal staat. Daar zijn kennis en vaardigheden voor nodig. Het uitvoeren van opdrachten is daarbij essentieel.
- In het competentiegericht onderwijs binnen de cases krijgt de persoonlijke competentieontwikkeling van de deelnemer veel aandacht. De twaalf cases verschillen echter in de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs aansluit bij de voortgang en de ontwikkeling van de individuele deelnemer. Dit hangt (deels) samen met de groeperingsvormen waarin het onderwijs plaatsvindt⁷.
- Volgens de onderzochte opleidingen is ook de rol van de docenten veranderd. Deze is breder geworden. Naast het overdragen van kennis vervullen docenten ook de rol van coach/ trajectbegeleider (ook naar de bpv) en onderwijsontwikkelaar⁸.
- Voorts verschillen de onderzochte opleidingen in de mate waarin ze ondersteund worden bij de onderwijsontwikkeling. Sommige opleidingen werken relatief meer samen met het desbetreffende kenniscentrum bij het ontwikkelen van onderwijsmateriaal. Bij andere opleidingen ontwikkelen de opleidingsteams meer zelf, met meer of minder ondersteuning vanuit het eigen roc.

Naast bovengenoemde organisatorische verschillen, zijn er specifieke verschillen die de organisatorische vormgeving bepalen. In de sector bouw bijvoorbeeld beïnvloeden samenwerkingsverbanden⁹ het organisatorische plaatje.

⁷ Wanneer wij echter kijken naar de waardering van dat maatwerk door de deelnemers in het vragenlijstonderzoek zijn deze daarover vrij negatief. Bij deelnemers aan experimentele opleidingen is dat zelfs sterker. Dit zou uiteraard een gevolg kunnen zijn van aanvankelijke hogere verwachtingen.

⁸ Deze rollen worden overigens ook door docenten van niet-experimentele opleidingen belangrijk gevonden. Alleen de laatste rol, onderwijsontwikkelaar, wordt door docenten van experimentele opleidingen belangrijker gevonden.

⁹ In een Samenwerkingsverband (SWV) werken bedrijven in de bouw samen. De deelnemers komen voor hun bpv in dienst van het Samenwerkingsverband en werken van daaruit op uitzendbasis voor bedrijven. Het Samenwerkingsverband verzorgt zelf ook een deel van de bpv in een daartoe geutiliteerde werkplaats.

1.5 Samenvatting hoofdstuk 6: Waardering en vertrouwen

De mate van waardering is gepeild bij de afnemers van het onderwijs: de deelnemers en het bedrijfsleven.

1.5.1 De gouden regels van JOB

Voor de waardering van deelnemers is inspiratie geput uit de 'gouden regels van JOB': deelnemers willen inspraak, goede begeleiding, aandacht voor theorie, dat de docenten op één lijn zitten, goede en tijdige communicatie, maatwerk, hulp bij het leren en een heldere beoordeling¹⁰. Houdt voor een juiste interpretatie van eventuele verschillen tussen deelnemers van experimentele opleidingen en deelnemers van niet-experimentele opleidingen rekening met het kleine aantal respondenten van de laatste groep.

Hoewel alle deelnemers negatief zijn over hun inspraak in het onderwijs, zijn deelnemers van experimentele opleidingen minder vaak negatief en vaker positief in vergelijking tot deelnemers van niet-experimentele opleidingen. De mening over de begeleiding tijdens hun studie verschilde niet: bij beide groepen bleek daarover ruim 70 procent positief.

De waardering van de theorie die men krijgt tijdens de opleiding (de hoeveelheid, het niveau, de bruikbaarheid) neigt naar negatief: van beide groepen zijn 45 procent of meer negatief. Maar toch zijn van beide groepen ook ruim 30 procent van de respondenten positief. Het is dus een gespreid beeld. Er is wel te zien dat (binnen de experimentele opleidingen) de scores tussen clusters flink variëren. Met andere woorden: wat geldt voor één cluster hoeft niet per se te gelden voor een ander cluster.

Van belang is het dat docenten op één lijn zitten voor wat betreft de uitvoering van hun taken. Wat uit de vragen daarover aan de deelnemers naar voren komt, is dat deelnemers daarover negatief zijn. Wel zien we duidelijke verschillen tussen de deelnemers aan experimentele opleidingen en de deelnemers aan niet-experimentele opleidingen. Hoewel de lage n van de deelnemers aan niet-experimentele opleidingen voorzichtigheid gebiedt, zijn de deelnemers van experimentele opleidingen significant vaker van mening dat docenten op één lijn zitten.

¹⁰ De 'gouden regels': 'leren gaat boven bewijzen', en 'de mogelijkheid buiten de school te leren' zijn respectievelijk opgenomen in andere regels door de overlap en niet meegenomen in dit onderzoek.

Voor wat betreft vragen over de communicatie en informatie vanuit de instelling naar de deelnemers neigen de scores voor beide groepen naar negatief. De deelnemers aan experimentele opleidingen zijn het meest positief over de hulp die zij hebben ontvangen bij het kiezen van de studie. Als de scores worden gecombineerd zien we een gemengd beeld ontstaan: een substantiële groep scoort negatief en een relatief kleinere groep scoort positief. Wel blijkt dat percentueel meer deelnemers aan experimentele opleidingen positief zijn over de communicatie en informatie (een kleine 40%, tegenover iets meer dan 20% van de deelnemers aan niet-experimentele opleidingen).

Ook wat betreft de waardering van het maatwerk dat geleverd wordt, zijn de meningen verdeeld. Het percentage deelnemers dat een negatief oordeel heeft is met ruim 50 procent groter is dan het percentage met een positief oordeel (ruim 30%). Tussen de beide groepen (experimenteel en niet-experimenteel) bestaan nauwelijks verschillen.

Die verschillen lijken er wel te zijn voor de vragen binnen de cluster 'hulp bij het leren'. In het algemeen wordt matig tot positief gereageerd door de deelnemers, waarbij de deelnemers van experimentele opleidingen de hulp die zij krijgen bij het leren iets positiever beoordeelden.

Over de beoordeling die de deelnemers zelf ondergaan is ruim 50 procent positief. Dit geldt voor zowel experimentele opleidingen als niet-experimentele opleidingen. Het gaat dan om de helderheid van beoordeling, de inhoud van de beoordeling, de manier en timing van de beoordeling. Toch zijn beide groepen ook wel licht geneigd te denken dat ze meer tijd besteden aan het bewijzen dat ze iets kunnen, dan dat ze daadwerkelijk iets nieuws leren.

1.5.2 Betrokkenheid met, vertrouwen in en attractiviteit van het onderwijs

De groep docenten van experimentele opleidingen en die van niet-experimentele opleidingen was beide licht positief over de betrokkenheid van deelnemers bij het onderwijs (overigens is aan deelnemers ook gevraagd hoe betrokken docenten zijn. Deelnemers van experimentele opleidingen waren daarover significant positiever dan die van niet-experimentele opleidingen).

Over het diploma hebben relatief veel deelnemers een neutrale houding. Voor wat betreft vergelijkbaarheid van diploma's en de stelling dat de deelnemer meer leert dan waar het diploma voor staat, zijn de deelnemers van experimentele opleidingen respectievelijk minder negatief en positiever. De opleiding rust volgens de deelnemers wel toe voor de arbeidsmarkt, dit wordt sterker gevoeld door deelnemers aan experimentele opleidingen.

Hoewel beide groepen gemiddeld leren dat ze na de opleiding door moeten leren is dat het sterkst voor deelnemers aan experimentele opleidingen. Het gaat dan met name om praktische vakkennis. Bbl'ers geven aan het meest te moeten leren. Opvallend genoeg zijn zij het juist die nog sterker aangeven meer praktische vakkennis bij te moeten leren.

Deelnemers van beide groepen willen zeker hun opleiding afmaken. Beide groepen vinden het ook leuk op de opleiding. Deelnemers aan experimentele opleidingen geven wel significant¹¹ vaker aan de kwaliteit van het lesmateriaal beter te vinden.

Alle deelnemers geven de opleiding een voldoende wanneer gevraagd wordt een rapportcijfer te geven. Deelnemers aan experimentele opleidingen gaven gemiddeld een zeven min, deelnemers aan niet-experimentele opleidingen een zes min¹². Beide groepen scoorden overigens een halve punt lager wanneer zij een cijfer gaven voor de hele school.

1.5.3 Waardering en vertrouwen (regionaal) bedrijfsleven

Bij het regionale bedrijfsleven dat verbonden is aan experimentele opleidingen is gepeild hoe men tegen het nieuwe onderwijs aankijkt. Daartoe is gekeken naar de noodzakelijke investering in kennisverwerving na de initiële opleiding, naar de motivatie van de deelnemers, naar de inspraak die men heeft bij het vormgeven van het onderwijs en naar het vertrouwen in de diploma's.

¹¹ Houdt voor een juiste interpretatie rekening met de lagen van de niet-experimentele groep

¹² Bij de interpretatie van deze gegevens moet uiteraard rekening gehouden worden met de verschillende aantallen van de onderzochte groepen, maar ook met de grote spreiding wanneer gekeken wordt naar verschillen tussen instellingen, laat staan opleidingen.

De vraag naar de toekomstige investering in kennis kan opgevat worden als een indicatie voor de relevantie van de opleiding voor de werkvloer. De meeste contactpersonen zijn van mening dat het bedrijfsleven nog het nodige dient te investeren in kennisontwikkeling op het moment dat de deelnemers van school komen. Daarbij gaat het met name om vakkennis en kennis van de branche. Dat bedrijven enigszins gereserveerd staan tegenover de hoeveelheid vakkennis die deelnemers meekrijgen, blijkt ook uit het feit dat de meeste bedrijven ‘neutraal’ antwoorden op de vraag of zij ‘het gevoel hebben dat de deelnemers voldoende vakkennis leren voor hun toekomstige werk’.

Bedrijven zijn van mening dat ze weinig inspraak hebben in het onderwijs. De inspraak die ze wel hebben wordt weinig gebruikt door de school naar de mening van de contactpersonen van de bedrijven. Ze zijn wel matig positief over de motivatie van de deelnemers. Daarnaast zijn ze minder positief over het (toekomstige) diploma dat deelnemers halen dan de docenten van die deelnemers.

1.6 Conclusies per onderzoeksthema

1.6.1 Participatiegegevens

De groei in het aantal experimentele opleidingen heeft zich onveranderd doorgezet. Het ziet er naar uit dat instellingen goed op weg zijn om niet voor verassingen te komen staan wanneer in 2010 alle opleidingen CGO uit dienen te voeren. Inmiddels volgen ruim 120.000 deelnemers één van de ruim 2000 experimentele opleidingen. De meeste van hen volgen een bol-opleiding. Instellingen verschillen in de ‘dekking’ van experimenten. Er zijn instellingen die maar één experiment uitvoeren, anderen tegen de honderd. De opgebouwde ervaringen vinden dus voornamelijk plaats binnen bol-opleidingen.

De voortijdige uitval uit de opleidingen lijkt niet uit de pas te lopen met landelijke uitvalcijfers voor het hele mbo. Substantiële cohortgegevens zijn echter nog niet voorhanden: of deze trend zich voortzet moet in de toekomst duidelijker worden.

1.6.2 Regionale inbedding

Er wordt door vanuit de meerderheid van de opleidingen samengewerkt met het bedrijfsleven. Deze samenwerking is meestal geformaliseerd en lijkt duurzame vormen aan te nemen (hoewel de bedrijven niet zeker zijn of zij de contacten willen uitbreiden). Er wordt door de scholen nagedacht over de manier van communiceren, en over manieren om het bedrijfsleven verder te betrekken bij de opleidingen. Hoewel door het bedrijfsleven en de school redelijk positief geoordeeld wordt over die contacten tussen beide, zijn er toch wat verschillen en overeenkomsten te ontdekken. Zo zijn bol-opleidingen minder positief over de communicatie met bedrijven dan bbl-opleidingen. Er zijn echter geen verschillen gevonden tussen experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen op dit vlak. Samenwerking met bedrijven lijkt dus mbo-breed vergelijkbaar aangepakt te worden.

De bedrijven die ondervraagd zijn in dit onderzoek (allemaal verbonden aan experimentele opleidingen) zijn iets minder positief over de communicatie. Maar wat vooral opvalt, is dat zij niet sterk voelen dat ze door de opleiding betrokken worden bij het onderwijs, terwijl ze dat wel meer zouden willen. Juist deze samenwerking werd tijdens de vorige meting genoemd als één van de belangrijkste succesfactoren. Er moet dus aan gewerkt worden om in ieder geval de beleving van betrokkenheid van de bedrijven te vergroten.

Het aandeel bpv is niet anders dan tijdens de vorige meting. Wat opvalt, is dat er vrijwel geen verschillen tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen gevonden zijn op het vlak van bpv. De groei die tijdens de vorige meting is geconstateerd lijkt daarmee een mbo-brede ontwikkeling. Dat geldt ook voor zaken als de vormgeving van bpv en de partijen waarmee een ketenaanpak wordt bewerkstelligd.

Samenwerking met kenniscentra is onveranderd mager en vindt meestal plaats in de overlegfase. Wat scholen betreft richt de opleiding zich in de meeste gevallen op omringend vmbo. Het lijkt er wel op dat mbo-instellingen in overleg 'van elkaar leren', maar daadwerkelijke opleidingsactiviteiten vaker met vmbo uitgevoerd worden. Deze samenwerking verschilde overigens nauwelijks tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen. Dit wijst er weer op dat ontwikkelingen binnen samenwerking en inbeddingvraagstukken eerder mbo-breed aandacht krijgen, dan voor enkel experimentele opleidingen.

Als het gaat om EVC zien wij wel verschillen: de experimentele opleidingen zijn voor wat betreft de ontwikkeling en aanbod van trajecten op weg naar het niveau van de niet-experimentele opleidingen. De ontwikkelingen wijzen wel op een substantiële groei. EVC wordt voornamelijk gebruikt voor het inkorten van de opleiding. Daarnaast zien experimentele opleidingen, meer dan niet-experimentele opleidingen, dat EVC ten dienste kan staan voor de loopbaanontwikkeling van de deelnemer en verbinden daarmee EVC aan het leerproces.

1.6.3 Instellingsbeleid

Visie en draagvlak voor invoering van CGO is er wel in de instellingen, zeker in de 'hogere lagen' zoals CvB en op het niveau van coördinatoren. Opvallend is dat docenten van experimentele opleidingen positiever tegenover CGO staan dan docenten van niet-experimentele opleidingen. Hieruit spreekt het principe 'onbekend maakt onbemind'. Dat draagvlak is er echter minder bij de 'afnemers' van het onderwijs; de bedrijven en deelnemers. Zij lijken er wat neutraler tegenover te staan.

Die 'verdeling van de visie' zorgt ervoor dat er condities worden geschapen om CGO succesvol in te voeren, maar het vasthouden en verstevigen van deze condities lijken nu ook juist de heikele punten te worden. Het vormgeven van de inhoud van CGO lijkt minder zorgen te baren dan de vraag of er wel voldoende middelen beschikbaar zijn, en blijven, om de innovaties door te zetten. CvB en de contactpersonen van experimentele opleidingen zijn desalniettemin vrij positief over de samenhang in het gevoerde beleid. Docenten zijn daar echter negatiever over.

Kijken wij naar de vormgeving van het primaire proces, dan vinden wij dat deelnemers aan experimentele opleidingen relatief veel begeleidingsuren krijgen. Dat gaat tegen de heersende overtuiging in dat CGO juist zou staan voor minder begeleiding. Een en ander gebeurt in werkvormen die minder klassikaal zijn en meer op maatwerk gericht (ook al zullen wij later zien dat deelnemers nog niet te spreken zijn over dat maatwerk). Onder andere voor maatwerk is een intensievere samenwerking met bedrijven nodig.

Het ingewikkelder worden van de taken lijkt geen gevolg te zijn van de invoering van experimentele opleidingen, maar een onderdeel van het mbo als geheel. Toch vinden de

contactpersonen van experimentele opleidingen dat er nog wel wat moet gebeuren om docenten voldoende competent te maken om te functioneren in een CGO-omgeving. Er gebeurt al het een en ander op dat vlak (zoals docentenstages, portfolio's voor docenten enzovoort) maar ervaringsuitwisselingen met andere experimentele opleidingen binnen de onderwijsinstelling is wel het meest populair.

Echter, het vinden van overeenkomsten (en geen verschillen) tussen experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen wijst er op dat 'nieuwe' rollen en complexere taken, en combinaties daarvan, niet zozeer een gevolg zijn van de invoering van CGO maar van mbo-brede ontwikkelingen. Een alternatieve verklaring is dat de complexiteit wel degelijk een gevolg is van invoering van CGO, maar dat ook niet-experimentele opleidingen al bewegen naar het aanbieden van competentiegericht onderwijs of een vorm daarvan.

1.6.4 Waardering en vertrouwen

Het beeld dat naar voren komt wanneer we de reacties van de deelnemers zien op stellingen over het onderwijs dat zij genieten, is dat zij redelijk positief zijn. Het beeld is vaak vrij verspreid wat suggereert dat opleidingen niet een-op-een te vergelijken zijn. De beleving van veel aspecten van het onderwijs is immers afhankelijk van de specifieke docent, opleiding, school of instelling. Volgens docenten experimentele opleidingen en niet-experimentele opleidingen zijn deelnemers redelijk betrokken bij hun opleiding.

Zaken als inspraak, communicatie vanuit de instelling en maatwerk worden door de meeste deelnemers niet als positief gezien. Maar deelnemers aan experimentele opleidingen zijn daarentegen wel positiever over de eendracht die docenten tentoonspreiden, en over de beoordeling. Wat opvalt, is dat de groep deelnemers aan experimentele opleidingen vaak positiever antwoordde dan het groepje deelnemers afkomstig uit niet-experimentele opleidingen. Bijna iedereen wil de opleiding afmaken, en wanneer gevraagd wordt naar een rapportcijfer geven de deelnemers aan experimentele opleidingen een zeven min aan hun opleiding. Hoewel er dus veel werk te verzetten is, zijn deelnemers niet negatief over hun opleiding. Zij hebben ook het idee dat de opleiding hen inderdaad toerust voor het leven na de opleiding, hoewel de deelnemers wel weten dat ze na hun opleiding door moeten leren. Het

gaat dan met name om praktische vakkennis. Die mening wordt gedeeld door de bedrijven, die verwachten daarop het meest te moeten investeren wanneer zij iemand aannemen. Zij zijn echter niet negatief over het huidige niveau van kennis, maar staan er neutraal tegenover.

Voornaamste conclusie is dat het met de waardering van deelnemers aan experimentele opleidingen niet slecht is gesteld. Het kan echter nog veel beter, er zou voornamelijk gewerkt kunnen worden aan proces en beleidsmatige aspecten van de opleiding: zaken als inspraak en communicatie. De waardering van bedrijven lijkt nog te aarzelen. ‘Eerst maar eens zien wat het allemaal oplevert’, lijkt uit de reacties op te komen. Gezien de ontwikkelingen en de enorme inzet van grote groepen mensen lijkt dat echter veelbelovend.

Doel en opzet van het onderzoek

2

2.1 Doel van het onderzoek

De monitoring van de experimenten herontwerp mbo in het schooljaar 2006/2007 is de derde monitor in successie. De eerste twee monitoren, eveneens uitgevoerd door CINOP Expertisecentrum, hadden een sterk beschrijvend karakter. In deze monitoren is, ook door het feit dat de experimenten zich nog in de startfase bevonden, het accent gelegd op het herontwerpproces. Mede naar aanleiding van de commentaren op de eerste twee rapporten, de behoefte van het Gemeenschappelijk Procesmanagement (GP) en het ministerie van OCW en het feit dat de experimenten ook in de tijd gevorderd zijn, is het accent bij deze derde monitor gelegd op de resultaten van de experimenten tot nu toe: het krijgen van inzicht in hoeverre de ideeën die ten grondslag liggen aan de invoering van competentiegericht onderwijs (CGO) in de praktijk worden gerealiseerd. De monitor heeft daarmee een sterker empirisch karakter dan in de twee voorgaande jaren.

De monitor concentreert zich op vier centrale thema's, die gezien kunnen worden als de belangrijkste kritische succesfactoren van het herontwerpproces. De thema's zijn in nauw overleg met het GP vastgesteld en betreffen:

- het aantal en de aard van de experimentele opleidingen, inclusief de feitelijke participatie daaraan;
- de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven (te weten de regionale inbedding);
- (de veranderingen in) het instellingsbeleid;
- de waardering en het vertrouwen van de direct betrokkenen.

Het doel van de monitoring 2006/2007 kan dan worden omschreven als:

Het in kaart brengen van de (tussentijdse) effecten van het herontwerpproces ten aanzien van de participatie aan en aard van de experimenten, de samenwerking onderwijs/bedrijfsleven, het instellingsbeleid en de waardering van de direct betrokkenen.

2.2 De vier centrale thema's

De vier centrale thema's bepalen in belangrijke mate het succes van de herontwerpoperatie. De thema's kunnen worden aangeduid als de afhankelijke variabelen van het herontwerpproces. Van deze variabelen kunnen aspecten (indicatoren) worden afgeleid, die in het onderzoek zijn geoperationaliseerd in een aantal meetinstrumenten. In deze paragraaf worden de thema's kort gekarakteriseerd. Voor de feitelijke openrationalisatie wordt verwezen naar de hoofdstukken 2 t/m 5 waarin de resultaten – per thema – worden gepresenteerd.

a. *Participatie en opleidingsgegevens*

Evenals voorgaande jaren is per 1 februari van het lopende schooljaar (in dit geval 1 februari 2007) de stand van zaken betreffende de deelname aan de experimentele opleidingen vastgesteld. Uitgangspunt is de telling per 1 oktober 2006 zoals geleverd door het Gemeenschappelijk Procesmanagement. Aan alle in die telling voorkomende instellingen is een telformulier toegestuurd, waarin de oktobergegevens staan, met het verzoek deze aan te vullen tot de stand per 1 februari 2007. Daarnaast zijn gegevens verzameld over aard en aantal van de (experimentele) opleidingen. Indien relevant zijn vergelijkingen met voorgaande jaren gemaakt.

b. *Samenwerking onderwijs/bedrijfsleven (i.c. regionale inbedding)*

Een belangrijke succesfactor is de mate waarin de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven vorm en inhoud krijgt en in hoeverre deze is ingebed in de regionale context. Hiertoe is gekeken naar een drietal aspecten:

- de feitelijke samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven bij de realisatie van het herontwerpproces;
- de participatie van het bedrijfsleven in het onderwijsproces;

- de belangstelling voor en het gebruik van EVC-procedures. Er is specifiek aandacht besteed aan EVC-procedures omdat deze in beginsel een belangrijke brugfunctie kunnen vervullen tussen het onderwijsproces en het arbeidsproces.

c. *Instellingsbeleid met betrekking tot de invoering van competentiegericht onderwijs*

Naast de samenwerking met het bedrijfsleven zullen de scholen ook de eigen organisatie moeten toerusten om competentiegericht onderwijs te kunnen ontwikkelen en aanbieden.

Aspecten die hierbij een rol spelen zijn:

- een instellingsbrede visie op het herontwerpproces. Daarbij kan onder meer worden gedacht aan urgentiebesef, draagvlak en de samenhang (consistentie) van onderwijsbeleid en uitvoering;
- het hrm-beleid; de mate waarin het herontwerpproces weerslag vindt in het personeelsbeleid;
- de organisatorische vertaling van het herontwerp; de mate waarin het herontwerpproces weerslag vindt in de organisatorische processen. Hierbij kan onder meer worden gedacht aan het taakbeleid, veranderende rollen, contacttijd, kwaliteitszorg;
- de attractiviteit van het onderwijs, alsmede de afstemming tussen de onderdelen daarvan (inclusief vervolgonderwijs binnen de beroepskolom).

d. *Waardering en vertrouwen*

Een belangrijke indicator voor het succes van het herontwerp is de mate waarin de opleiding aantrekkelijker gevonden wordt voor de deelnemers en de mate waarin er sprake is van vertrouwen in de resultaten bij alle direct betrokkenen. In de monitor is daartoe de waardering gepeild bij: de deelnemers, de afnemers (te weten het regionale bedrijfsleven) en de docenten. Tevens is het vertrouwen gepeild dat men heeft in de diploma's en de mate waarin de opleidingen de deelnemers toerusten voor de arbeidsmarkt.

Na het uitwerken van de vier thema's in indicatoren zijn voor elk van de indicatoren vragen ontwikkeld. Dit resulteerde in een lijst met ongeveer 300 items. Per vraag is beoordeeld aan

welke groep (zie paragraaf 1.4) deze gesteld diende te worden. Sommige vragen zijn bijvoorbeeld alleen aan praktijkopleiders of contactpersonen van de opleidingen gesteld. Andere vragen zijn aan meerdere, of alle, groepen gesteld. Uiteindelijk zijn 9 verschillende vragenlijsten ontwikkeld met elk een lengte van gemiddeld 50 vragen¹³.

2.3 Dataverzameling

Gezien de complexiteit en omvang van het herontwerpproces is ervoor gekozen het onderzoek breed op te zetten en zoveel mogelijk relevante actoren die zijn betrokken bij de experimentele opleidingen (en de omgeving daarvan) te benaderen, aangevuld met voorhanden zijnde externe gegevens. Om een duidelijker beeld van de resultaten van de experimenten te krijgen zijn ook gegevens bij niet-experimentele opleidingen verzameld.

De meeste gegevens zijn via schriftelijke en elektronische vragenlijsten verzameld. Bij de vragenlijstconstructie is samengewerkt met het bureau van het Gemeenschappelijk Procesmanagement. Verder is samengewerkt met het KBA dat in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs begin 2007 een onderzoek onder contactpersonen van de experimenten had gepland. (Voor de groep contactpersonen is met een gezamenlijke vragenlijst gewerkt die dus vragen bevatte van twee onderzoeken). Tenslotte is gebruik gemaakt van gegevens uit de enquête die in opdracht van JOB onder mbo-deelnemers is uitgevoerd.

2.4 Beschrijving respondenten

In Tabel 2.1 wordt een overzicht gegeven van de groepen die zijn benaderd door middel van vragenlijsten. Tevens is aangegeven op welke wijze deze onderzoekspopulaties tot stand zijn gekomen en zijn (voor zover relevant) de responspercentages vermeld.

¹³ De Onderwijsinspectie plande in dezelfde dataverzamelingsperiode een vragenlijstonderzoek onder exact dezelfde groep contactpersonen van de experimentele opleidingen. Er is besloten tot het samenvoegen van de twee vragenlijsten wat resulteerde in een voor één respondentgroep aanzienlijk lange lijst.

Tabel 2.1 *Benaderde groepen en respons*

Groepen	Aangeschreven	Respons	%	Methode van identificatie
Contactpersonen experimenten	998	502	50	Een volledige lijst met 998 contactpersonen, en hun e-mailadressen, is door het GPM aangeleverd.
Contactpersonen niet-experimenten	952	120	13	Een steekproef van 2837 opleidingen uit de niet-experimentele opleidingen is uit het volledige CFI opleidingenbestand getrokken. Voor elk van deze opleidingen is de bijbehorende instelling gebeld met de vraag wie de contactpersoon daarvan was. Dit resulteerde in een lijst met 952 namen en e-mailadressen.
Docenten experimenten	-	351	-	Doorgestuurd via de contactpersonen experimenten.
Docenten niet-experimenten	-	80	-	Doorgestuurd via de contactpersonen niet-experimenten.
Deelnemers experimenten	-	1199	-	Doorgestuurd via de contactpersonen experimenten.
Deelnemers niet-experimenten	-	42	-	Doorgestuurd via de contactpersonen niet-experimenten.
Praktijkopleiders experimenten	297	42	14	Via de deelnemers experimenten is een lijst met 297 bedrijven en namen van praktijkopleiders opgesteld.
Bedrijfsbestuur experimenten	-	30	-	Aan de praktijkopleiders is gevraagd een vragenlijst door te sturen aan een lid van hun bestuur.
CvB	75	28	37	Een lijst met contactpersonen is door GPM aangeleverd.

CONTACTPERSONEN EXPERIMENTEN EN NIET-EXPERIMENTEN¹⁴

De ‘contactpersonen voor (niet-)experimentele opleidingen’ zijn personen van een instelling die voor een bepaalde (niet-)experimentele opleiding als contactpersoon zijn aangemerkt. De contactgegevens van 998 contactpersonen van de experimentele opleidingen (EXP) werden door het GPM aangeleverd. De contactpersonen kregen via een e-mail een verzoek tot deelname. Daarnaast zijn zij ook via hun clustercoördinator (de persoon die het specifieke experimenten-cluster coördineert waar de betreffende opleiding deel van uitmaakt) gevraagd aan het onderzoek deel te nemen. Er is een aantal malen gerappelleerd. Dit resulteerde in een respons van 574. Na cleaning (controle op volledigheid en plausibiliteit) bleven 502 respondenten over die behoren tot de experimentele groep.

Voor de gegevens van de contactpersonen NON-EXP is een steekproef uit het volledige opleidingenbestand van CFI (oktober 2006) getrokken. Deze steekproef bestond uit de namen en crebonummers van 2837 niet-experimentele opleidingen; per opleiding was bekend op welke instelling deze werd aangeboden. Deze instellingen zijn gebeld met de vraag wie de contactpersoon was voor de opleiding in kwestie. Dit resulteerde in een bestand van 952 personen die dus door de instelling als contactpersonen werden gezien voor de niet-experimentele opleidingen. 190 mensen vulden de webbased vragenlijst in. Na cleaning bleven uiteindelijk 120 respondenten over die behoorden bij de contactpersonen NON-EXP.

De functies van de contactpersonen staan hieronder beschreven. De meeste contactpersonen hebben een coördinerende functie, daarnaast is ongeveer een derde van de contactpersonen (ook) docent (meerdere antwoorden waren mogelijk).

¹⁴ Voor alle respondenten uit de experimentele groep wordt in het verslag de afkorting ‘EXP’ gebruikt, voor de niet-experimentele groep ‘NON-EXP’.

Tabel 2.2 *Functies van contactpersonen*

Wat is uw functie? Meerdere antwoorden mogelijk	EXP n=502	NON-EXP n=120
Docent/opleider	35	28
Teamleider	19	32
Opleidingscoördinator	19	24
Manager	21	29
Ontwerper/ontwikkelaar	19	9
Coach	10	8
Instructeur	2	3
Contactpersoon experimentele opleiding	18	3

Gevraagd is aan de contactpersonen het crebonummer te noemen van de opleiding waarvoor hij/zij de vragenlijst heeft ingevuld en om crebonummers te noemen van andere opleidingen waarvoor hij/zij contactpersoon is. De verdeling van de contactpersonen over de experimentele en niet-experimentele opleidingen is in Tabel 2.3 weergegeven.

Tabel 2.3 *Betrokkenheid van contactpersonen bij experimentele en niet-experimentele opleidingen op basis van genoemde crebonummers*

	EXP n=502	NON-EXP n=120
Een niet-experimentele opleiding	2	19
Meerdere niet-experimentele opleidingen	-	20
Experimentele en niet-experimentele opleidingen	-	10
Een experimentele opleiding	49	20
Meerdere experimentele opleidingen	49	32

Wat opvalt, is dat ongeveer de helft (52%) van de contactpersonen NON-EXP – dus van respondenten die volgens hun instelling contactpersoon zijn van niet-experimentele opleidingen – te kennen heeft gegeven betrokken te zijn bij een of meerdere experimentele opleidingen.

Er is geen eenduidige verklaring voor het feit dat deze respondenten deze ‘experimentele’ nummers hebben genoemd. Verklaringen kunnen gezocht worden in de vraagstelling, of in de methode van vragen (mensen vulden de vragenlijst online in) waardoor zij direct ‘uit het hoofd’ een crebonummer hebben gegeven en misschien fouten maakten. De genoemde opleidingen zijn relatief recent (dit schooljaar of vorig schooljaar) gestart. Dat kan er ook op duiden dat de interne registratie niet feilloos is (mensen die ‘vroeger’ inderdaad contactpersoon waren voor niet-experimentele opleidingen zijn inmiddels contactpersoon voor een experimentele opleiding, maar als zodanig wellicht nog niet geregistreerd in de instelling). Omdat deze personen door hun instelling/school/afdeling aangewezen zijn als contactpersoon voor een specifieke niet-experimentele opleiding, zijn zij als zodanig in het onderzoek opgenomen. Alle 120 respondenten worden daarom als niet-experimenteel behandeld. Wel is per antwoord van deze groep nagegaan of er significante verschillen zijn tussen die respondenten die een experimenteel crebonummer noemden en respondenten die een niet-experimenteel crebonummer noemden. Eventuele verschillen worden vermeld.

DOCENTEN EN DEELNEMERS

Het opbouwen van een bestand met contactgegevens van betrokken docenten en deelnemers zou een dusdanige omvangrijke operatie zijn, en een aanzienlijke belasting betekenen voor de contactpersonen van de instellingen, dat dit binnen de onderzoekstijd en mogelijkheden niet wenselijk werd geacht. Derhalve is besloten om, vergelijkbaar met een sneeuwbalmethode, alle contactpersonen (EXP en NON-EXP) te vragen om aan zoveel mogelijk docenten en deelnemers in hun opleiding een link te sturen (via e-mail) naar de website waar docenten- dan wel deelnemersvragenlijsten te vinden waren. Wanneer docenten ingingen op dat verzoek van 'hun' contactpersoon en de website bezochten, kregen ook zij op hun beurt een openingstekst waarin verzocht werd een specifieke weblink naar al 'hun' deelnemers te sturen. Responsverhogende middelen zijn toegepast (geldprijzen en rappelleren), maar ook is de kwaliteit van de ingevulde vragenlijsten verhoogd door voorwaarden te koppelen aan het eventueel winnen van een prijs (volledig invullen van de lijst, identificeerbaarheid van de respondent).

DOCENTEN EXPERIMENTEN EN NIET-EXPERIMENTEN

De werving van docenten via de contactpersonen resulteerde in twee bestanden:

- docenten EXP: 497 respondenten, na cleaning uiteindelijke respons van 351;
- docenten NON-EXP: 80 respondenten, na cleaning uiteindelijke respons van 52.

De respons voor docenten NON-EXP lag beduidend lager in vergelijking tot de docenten EXP. Dit verschil heeft een aantal aanwijsbare redenen. Docenten werden zoals genoemd bereikt via contactpersonen. De werving van contactpersonen EXP en het motiveren van die groep om deel te nemen, zijn uitgevoerd via bestaande en beïnvloedbare kanalen. Het GPM heeft met de clusterstructuur een direct contact met deze personen. Ook is er op verschillende cluster-bijeenkomsten op aangedrongen om zoveel mogelijk mee te werken aan het onderzoek. Dit heeft succes gehad.

De groep contactpersonen NON-EXP moest 'koud' geworven worden. Deze mensen opereerden niet in een clusterstructuur waarmee invloed op de motivatie voor deelname kon worden uitgeoefend. Daarnaast was er ook een tijdsfactor: binnen de onderzoekstermijn moest de niet-experimentele groep eerst in kaart gebracht worden. Het uiteindelijke sturen van de e-mails met

de vragenlijsten naar de groep contactpersonen NON-EXP geschiedde dan ook later in het traject. Dit gaf minder tijd om te rappelleren.

DEELNEMERS EXPERIMENTEN EN NIET-EXPERIMENTEN

De werving van deelnemers via de contactpersonen (en de docenten) resulteerde in twee bestanden:

- deelnemers EXP. Van de 1.392 respondenten bleven er na beoordeling op bruikbaarheid en plausibiliteit 1.199 over;
- deelnemers NON-EXP. Van de 62 respondenten bleven er na beoordeling op bruikbaarheid en plausibiliteit 42 over.

Ook voor deelnemers geldt dat de respons van deelnemers aan niet-experimentele opleidingen beduidend lager ligt. Uiteraard zijn de redenen die genoemd zijn voor de docenten ook voor deze groep van toepassing.

Tabel 2.4 *Verspreiding deelnemers over kenmerken*

Verspreid over:	Deelnemers EXP n=1199	Deelnemers NON-EXP n=42
Aantal instellingen	36 + onbekend	6 + onbekend
Clusters	16 + onbekend	Geen cluster structuur
Leerweg	bol – 89% bbl – 10% Dt bbl – 1%	bol – 79% bbl – 16% Dt bol – 5%
Leerjaar	Eén – 57% Twee – 27% Drie – 11% Vier – 5%	Eén – 73% Twee – 12% Drie – 15% Vier – 0%
Niveau	1 – 7% 2 – 20% 3 – 17% 4 – 55%	1 – 2% 2 – 2% 3 – 8% 4 – 88%

Momenteel stage	Ja – 40%	Ja – 24%
	Nee – 60%	Nee – 64%
	Wel gedaan – 0%	Wel gedaan – 12%

Er is een groot verschil in omvang van beide groepen. Hoewel beide groepen over de diverse kenmerken breed verspreid zijn, is het van belang de lagen van de deelnemers NON-EXP bij elke vergelijking in ogenschouw te nemen. Uit onderhavig en extern onderzoek (ODIN 4, JOB, mei 2007) blijkt bijvoorbeeld dat meningen van deelnemers aanzienlijk kunnen verschillen per instelling en/of per opleiding.

Het verkrijgen van een evenwichtige representatie van de meningen van de gehele landelijke groep deelnemers aan niet-experimentele opleidingen door een relatief kleine groep (n=42) is dus onwaarschijnlijk. Bij de presentatie van de resultaten zullen beide groepen (EXP en NON-EXP) echter toch met elkaar worden vergeleken, waarbij ook gekeken zal worden naar significante verschillen. Wanneer een dergelijk verschil wordt gevonden is het zaak deze te interpreteren als het afwijken van een subgroepje (n=42) van de hoofdgroep (n=1.199). Wat wij weten van dit subgroepje is dat dit bestaat uit deelnemers die door contactpersonen en docenten van niet-experimentele opleidingen geworven zijn. Dit is de reden dat het subgroepje de naam NON-EXP heeft gekregen. Het deelnemen aan een niet-experimentele opleiding is één van de bindende factoren binnen deze groep, maar desalniettemin zouden verschillen tussen opleidingen/instellingen/regio's waar deze deelnemers deel van uitmaken evengoed het eventuele afwijken van dit groepje kunnen verklaren. Hoewel wij de term NON-EXP gebruiken, willen wij derhalve niet suggereren dat er een causaal verband bestaat tussen het deelnemen aan een niet-experimentele opleiding en de uitspraken die gedaan worden door deze groep.

De statistische toets die in dit onderzoek wordt gebruikt, houdt rekening met de omvang van beide populaties, maar bepaalt slechts in hoeverre het subgroepje afwijkt van de hoofdgroep. Gezien de hierboven geschetste overwegingen bij de lagen van deelnemers aan niet-experimentele opleidingen, moeten deze vergelijkingen dan ook met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd: het gaat vooral om tendensen.

ELEKTRONISCHE VRAGENLIJST: CvB

Door GPM is een lijst geleverd met contactgegevens van CvB-leden van de 75 experimenterende instellingen. Deze personen zijn via e-mail aangeschreven waarbij een vragenlijst is meegestuurd in de vorm van een wordbestand. 28 CvB-leden reageerden: een responspercentage van 37 procent. Cleaning bleek niet nodig; de lijsten waren volledig en plausibel ingevuld.

PAPIEREN VRAGENLIJSTEN: BEDRIJVEN

Een relevant 'up-to-date' bestand met contactgegevens van praktijkopleiders waar daadwerkelijk deelnemers actief waren, verbonden aan experimentele opleidingen, bleek na onderzoek bij GPM, Colo en via Colo bij betrokken kenniscentra niet tijdig voorhanden. Na overleg met diverse partijen is besloten om rechtstreeks aan deelnemers van experimentele opleidingen te vragen naar de naam van hun praktijkopleider. Om bedrijven niet onnodig te belasten zijn praktijkopleiders van deelnemers van niet-experimentele opleidingen niet aangeschreven. Uit de antwoorden van de deelnemers op de vraag wie zijn/haar praktijkopleider is, is een bestand opgebouwd met contactgegevens van 238 praktijkopleiders. Deze mensen ontvingen een papieren vragenlijst. Daarnaast is naar hetzelfde adres een vergelijkbare vragenlijst gestuurd ter attentie van de directie van het bedrijf. In totaal antwoordden 72 personen; 42 praktijkopleiders en 30 directie-/managementleden. 43 respondenten kwamen van bedrijven met minder dan 50 werknemers, 29 respondenten van bedrijven met 50 of meer werknemers.

CASESTUDIES

Het accent in de monitor lag, zoals al vermeld, op het op kwantitatieve wijze in kaart brengen van de resultaten van de experimenten. Daartoe wordt een omvangrijke hoeveelheid cijfers gepresenteerd. Dit is één kant van de werkelijkheid. Om ook een meer kwalitatief beeld te krijgen van de invoering van het competentiegerichte onderwijs is in overleg met het GPM een aantal casestudies uitgevoerd. Deze zijn enerzijds bedoeld om de cijfers beter te kunnen interpreteren en anderzijds om in een aantal exemplarische situaties te laten zien hoe het herontwerpproces in de dagelijkse praktijk vorm en inhoud krijgt. Daarbij is vooral gekeken naar de 'bedrijfsprocessen'. Er is bij 12 opleidingen gekeken naar 'goede voorbeelden' van de manier waarop competentiegericht onderwijs georganiseerd is, met als centrale vraag:

- Hoe wordt competentiegericht onderwijs georganiseerd?

Om deze vraag te beantwoorden zijn documenten van de opleidingen bestudeerd en zijn gesprekken gevoerd met de opleidingscoördinator en minimaal één docent.

Dit heeft geresulteerd in vijf voorbeelden, waarbij steeds een organisatorisch aspect centraal heeft gestaan:

- het competentiegerichte onderwijsmodel;
- groeperingsvormen en roosters;
- begeleiding van deelnemers en voortgangsregistratie;
- organisatie en ondersteuning van de docenten;
- relatie school-beroepspraktijk.

Deze voorbeelden worden in hoofdstuk 6 beschreven.

Participatie en opleidingsgegevens

3

3.1 Algemeen

Ten behoeve van dit onderzoek is de stand van de deelname aan de experimentele opleidingen op 1 februari 2007 vastgesteld. Uitgangspunt is de telling van 1 oktober 2006. Aan alle in die telling voorkomende instellingen is een telformulier toegestuurd met de oktobergegevens met het verzoek deze aan te vullen tot de stand per 1 februari 2007. Daarnaast zijn gegevens verzameld over de aard van de (experimentele) opleidingen.

Van de 75 instellingen die een telformulier kregen toegestuurd, hebben 59 instellingen de gevraagde gegevens, al dan niet in het standaard telformulier, geleverd (79%). De 75 instellingen verzorgden per 1 oktober 2006 in totaal 2.027 experimentele opleidingen¹⁵. De 59 instellingen die gegevens per 1 februari 2007 leverden, vertegenwoordigen 1.779 experimentele opleidingen (87%). Het zijn vooral instellingen met relatief weinig experimentele opleidingen die geen gegevens hebben geleverd.

39

3.2 Stand van zaken per 1 februari 2007

Ten opzichte van het schooljaar 2005-2006 is er sprake van een forse groei in zowel het aantal experimentele kwalificaties (profielen), het aantal opleidingen als het aantal deelnemers¹⁶.

¹⁵ Dit aantal wijkt af van het door het Gemeenschappelijk Proces Management geleverde; het aantal is gecorrigeerd met door de instellingen in het telformulier aangebrachte wijzigingen.

¹⁶ Om toch een totaalbeeld te kunnen schetsen zijn van de instellingen die geen gegevens per 1 februari 2007 hebben geleverd de cijfers van oktober 2006 gebruikt.

Tabel 3.1 Aantal profielen, opleidingen en deelnemers op 1-2-2006 en 1-2-2007

	1-2-2006	1-2-2007	Toename (%)
Profielen	182	280	54
Opleidingen	790	2.070	162
Deelnemers	41.531	123.572	198

De relatieve groei van het aantal deelnemers is groter dan die van het aantal opleidingen. Dit wil zeggen dat, vergeleken met 2006, er per opleiding in 2007 gemiddeld meer deelnemers zijn; een toename van gemiddeld 53 (2006) tot gemiddeld 60 (2007) deelnemers per opleiding. Het gemiddelde aantal deelnemers per profiel is bijna verdubbeld van 228 tot 441 deelnemers. De 280 profielen zijn verdeeld over 17 clusters¹⁷.

Tabel 3.2 laat de verdeling over instellingen, opleidingen, profielen en deelnemers per cluster zien. Volgens deze tabel zijn er op 1 februari 2007 2.069 experimentele opleidingen, met in totaal 123.554 deelnemers¹⁸. Tussen 1 oktober 2006 en 1 februari 2007 is het totaal aantal deelnemers iets teruggelopen (-471 deelnemers). De grootste afname in die periode (-6%) is te zien in het cluster T&L¹⁹ en de grootste toename in het cluster AKA (+4%). In het cluster AKA participeren de meeste instellingen (46) en in het cluster ART de minste (12). Uit onderliggende gegevens (niet in de tabel opgenomen) blijkt dat 75 instellingen bij de experimenten zijn betrokken. Het gaat om 12 aoc's, 44 roc's, 12 vakscholen en 7 overige instellingen²⁰. Gemiddeld worden er per onderwijsinstelling 27 experimentele opleidingen uitgevoerd. Het aantal varieert van 1 opleiding per instelling (6 instellingen) tot 93 opleidingen per instelling.

¹⁷ In een enkel geval is een profiel toegedeeld aan twee clusters, waardoor de aantallen in Tabel 3.1 en 3.2 iets van elkaar afwijken.

¹⁸ Van een opleiding (90150 Distributiemonteur 2; 18 deelnemers per 1-2-2007) is het cluster onbekend. Deze deelnemers zijn niet in Tabel 3.2 opgenomen, waardoor de deelnemers aantallen in Tabel 3.1 en 3.2 verschillen.

¹⁹ Voor de afkortingen van de clusters zie Tabel 3.2. Deze afkortingen zullen in de verdere tekst worden gebruikt.

²⁰ Hogeschool TIO, Opleidingsinstituut Thomas, Philipse, SOD Opleidingen, St. Beroepsonderwijs Procestechniek (BEPRO), Stichting VOC Algemeen en Technicom.

Tabel 3.2 Aantal instellingen, opleidingen, profielen en deelnemers per cluster

	Aantal instellingen	Aantal opleidingen	Aantal profielen ¹	Aantal deelnemers per 1-2-2007	Aantal deelnemers per 1-10-2006	Toe-/afname deelnemers (%)
AKA Arbeidsmarktgekwalficeerd Assistent	46	46	2	8.961	8.600	+4
ART Artiest	12	12	1	975	938	+4
B&I Bouw & Infratechniek	39	137	25	4.979	4.896	+2
ECO Economie	43	266	16	18.985	18.821	+1
HCD Handel en Commerciële Dienstverlening	36	221	25	11.718	12.026	-3
HTV Horeca, Toerisme en Voeding	34	137	24	6.793	7.131	-5
ICT Informatie en Communicatie Technologie	32	113	6	8.360	8.273	+1
LPG Laboratorium, Proces- en Gezondheidstechniek	31	104	26	2.922	3.009	-3
MCI Media, Communicatie en Informatie	32	121	19	12.728	12.741	--
MKT Middenkader Techniek	31	36	10	3.541	3.636	-3
MOB Mobiliteit	36	110	20	3.828	3.769	+3
S&B Sport & Bewegen	19	42	3	3.999	4.003	--
T&L Transport & Logistiek	29	91	27	2.655	2.832	-6
V&L Voedsel & Leefomgeving	13	225	39	10.387	10.688	-3
WEI Werktuigbouw, Elektro- en Installatietechniek	40	198	29	6.581	6.591	--
Z&W Zorg & Welzijn	38	210	17	16.142	16.071	+-
Totaal ²		2.069	289	123.554	124.025	-0,4

¹ Enkele profielen worden door onderwijsinstellingen aan verschillende clusters toebedeeld; daarom is in deze tabel het aantal profielen hoger dan in Tabel 3.1.

² Van een opleiding (90150 Distributiemonteur 2; 18 deelnemers per 1-2-2007) is het cluster onbekend.

3.3 Wijziging deelnemersaantallen eerste helft schooljaar 2006-2007

In Tabel 3.2 is te zien dat het totale aantal deelnemers tussen 1 oktober 2006 en 1 februari 2007 licht is gedaald. Aan de instellingen is gevraagd aan te geven hoeveel deelnemers per opleiding zijn ingestroomd en hoeveel deelnemers zijn uitgestroomd (al dan niet met diploma) in deze periode. Niet alle instellingen kunnen deze gegevens leveren. Instellingen die deze gegevens wel leveren melden tussen 1 oktober 2006 en 1 februari 2007 een instroom van in totaal 6.526 deelnemers en een uitstroom van 7.943 deelnemers. Als naar de reden van uitstroom wordt gevraagd, blijkt het in een kleine 50 procent van de gevallen om 'echte uitval' te gaan en in ruim 40 procent om doorstroom of diplomering.

Tabel 3.3 Reden tussentijdse uitstroom (percentages)

	%
Diplomering	10
Inschrijving in 'oude' opleiding	8
Doorstroom binnen instelling	25
Uitval	46
Administratieve oorzaak	2
Onbekend	9
Totaal	100
N	7.943

3.4 Spreiding van opleidingen over leerwegen, niveaus en leerjaren

De deelname aan experimentele bol-opleidingen is verreweg het grootst met meer dan 100.000 deelnemers (zie Tabel 3.4). Een (experimentele) bbl-leerweg is door ruim 15.000 deelnemers gevolgd. In vergelijking met het vorige schooljaar (2005-2006) is het aantal bbl-deelnemers wat toegenomen (van 10% naar 13%). Evenals vorig jaar vormen de (bijna 1.200) deeltijd bol-deelnemers 1 procent van het totale aantal deelnemers aan experimentele opleidingen.

Tabel 3.4 Aantal instellingen, opleidingen, profielen en deelnemers per leerweg en per niveau op 1 februari 2007²¹

Niveau	Instellingen	Opleidingen	Profielen	Deelnemers (%)			
				bol	bbl	dt-bol	Totaal
1	51	152	17	9	13	37	10
2	62	671	84	24	52	27	28
3	68	456	80	18	20	17	18
4	70	790	98	49	16	19	44
Totaal		2.069	279*	106.635	15.723	1.196	123.572

* Van één profiel is de naam onbekend

Bijna 50 procent van de bol-deelnemers volgt een opleiding op niveau 4, tegenover slechts 16 procent van de bbl-deelnemers. Deze volgen voor tweederde een opleiding op niveau 1 of 2. Hetzelfde geldt voor de deeltijd bol-deelnemers.

Van 1.682 opleidingen (vertegenwoordigend 82% van alle deelnemers) is de verdeling van deelnemers over de leerjaren bekend. In Tabel 3.5 wordt verdeling over de leerjaren in schooljaar 2006/2007 vergeleken met die van het vorige schooljaar.

Tabel 3.5 Verdeling van deelnemers over de leerjaren (percentages)

	2005-2006	2006-2007
Leerjaar 1	82	70
Leerjaar 2	13	21
Leerjaar 3	4	4
Leerjaar 4	1	5
Totaal	100	100
Aantal opleidingen	320	1.682

²¹ Als leerweg niet is ingevuld, is de leerweg op bol gezet.

In vergelijking met het vorige schooljaar is het percentage deelnemers in het eerste leerjaar afgenomen en dat in de hogere leerjaren toegenomen. Dit is een logisch gevolg van het feit dat het relatief zeer hoge percentage eerstejaars van 2005-2006 is doorgestroomd naar een hoger leerjaar.

3.5 Variatie in deelname van instellingen en profielen

Het aantal experimentele opleidingen dat instellingen aanbieden varieert sterk. Er zijn 6 instellingen met maar één experimentele opleiding. Daartegenover staan 12 instellingen met meer dan 50 experimentele opleidingen (zie Tabel 3.6). Het gemiddelde aantal experimentele opleidingen per instelling is 27. Instellingen met 10 of minder experimentele opleidingen zijn bijna allemaal vakscholen of ‘overige instellingen’.

Tabel 3.6 Verdeling van het aantal experimentele opleidingen over de instellingen

<i>Aantal experimentele opleidingen</i>	<i>Aantal instellingen</i>
1-10	26
11-20	7
21-30	7
31-40	14
41-50	9
> 50	12
Totaal	75

Tabel 3.7 vergelijkt het aantal kwalificatieprofielen dat in 2005-2006 en in 2006-2007 wordt uitgetest. In vergelijking met het vorige schooljaar worden in 2006-2007 profielen gemiddeld in meer instellingen uitgetest. Het aantal profielen dat maar in één instelling wordt uitgetest zakt van 31 procent naar 24 procent, terwijl het aantal profielen dat in meer dan tien instellingen wordt uitgetest stijgt van 8 procent naar 23 procent. In 2006-2007 wordt een profiel gemiddeld in zeven instellingen aangeboden; in 2005-2006 in tien instellingen.

Tabel 3.7 Verdeling van kwalificatieprofielen naar aantal instellingen

Aantal instellingen	2005-2006		2006-2007	
	abs	%	abs	%
1	57	31	68	24
2	29	16	25	9
3	20	11	19	7
4	15	8	28	10
5	15	8	16	6
6-10	32	18	60	21
11-20	11	6	41	15
> 20	3	2	23	8
Totaal	182	100	280	100

De tien meest aangeboden profielen zijn:

- Arbeidsmarktgekwalificeerd Assistent (39x);
- Administratief medewerker (32x);
- AV-productie (32x);
- Technicus middenkader WEI (32x);
- Middenkaderfunctionaris Bouw-Infra (30x);
- Verkoper (30x);
- Elektrotechnische Installaties (Monteur) (29x);
- Medewerker marketing en communicatie (29x);
- Medewerker schilderen (Schilder) (29x);
- Timmerkracht (29x).

3.6 Continuering cohorten 2004-2005 en 2005-2006

In 2006-2007 zijn nog 139 experimentele opleidingen actief van de 152 opleidingen die in 2004-2005 zijn gestart (91%) en nog 617 van de 790 opleidingen die in 2005-2006 zijn gestart (78%). Aan de instellingen is gevraagd hoeveel deelnemers die in het schooljaar 2004-2005 en in het schooljaar 2005-2006 zijn begonnen nog op de opleiding zitten. Slechts een deel van de instellingen kan deze gegevens leveren. De 139 nu nog actieve opleidingen die in 2004 zijn gestart, hadden op 1 februari 2005 iets meer dan 9.000 deelnemers. Van ongeveer een derde van hen is de huidige status bekend:

- 35% heeft de opleiding zonder diploma verlaten;
- 14% heeft de opleiding met diploma verlaten;
- 52% zit op 1 februari 2007 nog op de opleiding.

De 617 in 2005 gestarte en nu nog actieve opleidingen hadden op 1 februari 2006 bijna 23.000 deelnemers. Van dit cohort zijn meer gegevens bekend en wel van 18.670 deelnemers (82%). Van de in 2005 gestarte deelnemers heeft momenteel:

- 29% de opleiding zonder diploma verlaten;
- 6% de opleiding met diploma verlaten;
- 65% zit nog op de opleiding.

Uit deze gegevens kan voorzichtig de conclusie worden getrokken dat circa een derde van de deelnemers voortijdig met een experimentele opleiding stopt.

Samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven

4

4.1 Inleiding

Een belangrijke succesfactor in het herontwerpproces is de regionale inbedding, en dan vooral de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven. De uitvoering van competentiegericht onderwijs veronderstelt grote betrokkenheid van het bedrijfsleven. In hoeverre werken onderwijs en bedrijfsleven daadwerkelijk samen aan de vormgeving van de experimenten (het herontwerpproces) en aan het uitvoeren van competentiegerichte opleidingen? En heeft de samenwerking bij het inrichten van competentiegerichte opleidingen invloed op de belangstelling voor en het gebruik van EVC-procedures bij het bedrijfsleven?

In dit vierde hoofdstuk wordt de samenwerking tussen onderwijs en de omgeving bekeken naar inhoud (waar gaat de samenwerking over) en naar proces (hoe wordt de samenwerking georganiseerd). Daarbij wordt vooral gekeken naar de samenwerking met het regionale bedrijfsleven, maar ook naar de samenwerking met kenniscentra en scholen in de eigen omgeving.

In het onderzoek is, waar vergelijkbare informatie beschikbaar was, gekeken of er significante verschillen tussen groepen bestaan, bijvoorbeeld tussen de contactpersonen van experimentele en de niet-experimentele opleidingen. Of tussen clusters van opleidingen. Alleen waar er significante verschillen blijken te zijn, worden deze vermeldt.

4.2 Samenwerking bij het inhoudelijk vormgeven van experimentele opleidingen

In dit hoofdstuk onderscheiden we twee vormen van betrokkenheid van bedrijven bij de experimentele opleidingen. De eerste vorm is betrokkenheid bij het ontwikkelen van competentiegerichte opleidingen. Bijvoorbeeld door participatie in commissies waarin het ontwerp van opleidingen wordt besproken. Een tweede vorm is die van betrokkenheid bij de uitvoering van opleidingen. Bijvoorbeeld in de vorm van betrokkenheid bij de beoordeling van het praktijkwerk van deelnemers.

In welke mate komen we beide vormen in de experimentele praktijk tegen? Tabel 4.1 geeft de antwoorden van de contactpersonen van de experimentele opleidingen op deze vraag. Opvallend is dat 27 procent aangeeft dat samenwerking of afstemming nog niet geïnitieerd of nog niet geëffectueerd (maar wel gepland) is. Samenwerking in de vorm van overleg en afstemming in de ontwikkelingsfase (ontwerpen en programmeren) van opleidingen komt het meeste voor; 57 procent van de contactpersonen geeft aan dat deze vorm van samenwerking wordt toegepast. Samenwerking in de uitvoering van opleidingen komt in bescheiden mate voor; niet meer dan 16 procent van de contactpersonen noemt deze vorm.

Tabel 4.1 Samenwerking met het bedrijfsleven door de experimentele opleidingen (% ja)

	ja % (n=356)
Nog geen afstemming	13
Samenwerking gepland	14
Overleg over opleidingsactiviteiten	33
Afstemming van opleidingsactiviteiten	9
Samenwerking bij het ontwerp van opleidingen	9
Samenwerking in de programmering van opleidingen	6
Samenwerking in de uitvoering van opleidingen	16

Tabel 4.2 laat zien op welke manieren experimentele opleidingen betrokkenheid van bedrijven organiseren die niet direct bij de uitvoering van opleidingen zijn betrokken. Directe communicatie via overleg in werkgroepen blijkt het meest populair.

Tabel 4.2 *Betrokkenheid van bedrijven die niet bij de experimentele opleidingen betrokken zijn*

	n=502
Betrokken in opleidingscommissies	9
Overleg in werkveldbijeenkomsten	37
Enquêtes onder bedrijven	32
Uitgave van nieuwsbrieven	17
Anders	9

Op de vraag aan contactpersonen van de experimentele opleidingen of er een ruilvorm met bedrijven bestaat die nog niet betrokken zijn bij competentiegericht onderwijs (bijvoorbeeld betrokkenheid van het bedrijf in ruil voor gratis cursussen verzorgd door de instelling op het bedrijf) antwoordde slechts acht procent positief. De meeste scholen kennen deze werkwijze niet.

Bedrijven die in uitvoerende zin betrokken zijn bij het vormgeven van experimentele opleidingen beoordelen deze betrokkenheid terughoudend. Deze bedrijven vinden deze mate van betrokkenheid niet onvoldoende, maar ook niet voldoende (Tabel 4.3).

Tabel 4.3 *Oordeel van bedrijven over betrokkenheid bij de experimentele opleidingen*

	M	N	SD
In welke mate is uw bedrijf betrokken bij de opleiding? 1=heel weinig – 5=heel veel	2,9	71	1,2
Mening over mate waarin bedrijf door de school bij de opleiding wordt betrokken 1=zeer onvoldoende – 5=zeer voldoende	3,1	72	0,8

Tweederde van de responderende bedrijven geeft te kennen dat het bedrijf zelf ook experimentele opleidingstrajecten evalueert, meer dan 70 procent bespreekt evaluaties met de school (Tabel 4.4).

Tabel 4.4 Evaluatie van opleidingstrajecten door bedrijfsleven (% ja)

	<i>n</i> = 54-70
Evalueert uw bedrijf opleidingstrajecten?	66
Wordt de evaluatie besproken met de school?	72

Wat doen de experimentele opleidingen met de bevindingen van het bedrijfsleven? Bedrijven zijn niet onverdeeld gelukkig met de responsiviteit van het onderwijs. Bevindingen van het bedrijfsleven worden niet optimaal benut (Tabel 4.5). Het bedrijfsleven is matig te spreken over de snelheid waarmee experimentele opleidingen veranderingen uit het bedrijfsleven in de opleidingen doorvoeren (Tabel 4.6).

Tabel 4.5 Gebruik evaluaties van het bedrijfsleven door het onderwijs

1=zeer lage mate – 5=zeer hoge mate	M	N	SD
Wanneer er geëvalueerd is: in welke mate gebruikt de school uw bevindingen?	3,0	49	0,9

Tabel 4.6 Reactie van het onderwijs op informatie uit het bedrijfsleven

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	M	N	SD
De experimentele opleiding voert snel veranderingen uit het bedrijfsleven door	2,7 ³	40	0,7

³ Tijdens de voorafgaande (tweede) meting gaven praktijkopleiders een score van 3,3. Het bedrijfsleven is in deze meting dus minder te spreken over de reactiesnelheid van het onderwijs. Althans, men heeft daar hogere verwachtingen van.

4.3 Het samenwerkingsproces

Hoe verloopt het samenwerkingsproces? Tabel 4.7 laat zien dat samenwerking vaak wel, maar niet altijd is geformaliseerd door de afspraken op schrift te stellen en te verspreiden. Het risico is dat ze in die gevallen het eigendom van personen blijven.

Tabel 4.7 Formaliseren van afspraken volgens bedrijfsleven en contactpersonen EXP (% ja)

	Bedrijf (n=68)	Contact. EXP (n=363)
Zijn afspraken tussen school en bedrijf opgeschreven en verspreid?	66	68

Tabel 4.8 vergelijkt de meningen van contactpersonen van niet-experimentele opleidingen, contactpersonen van experimentele opleidingen en van bedrijven over de communicatie tussen school en bedrijf. Een statistische analyse van de uitkomsten laat zien dat er geen significante verschillen zijn tussen contactpersonen van de experimentele en de niet-experimentele opleidingen. Ook niet tussen clusters of sectoren. Contactpersonen van experimentele opleidingen denken niet positiever of negatiever over contacten met het bedrijfsleven. Interessant is dat er wel een significant verschil is tussen leerwegen; contactpersonen van bol-opleidingen zijn minder positief dan contactpersonen van de bbl-opleidingen over de communicatie met bedrijven.

Wat vinden bedrijven van de communicatie? Over het geheel genomen zijn bedrijven iets minder positief over de communicatie dan scholen, en iets vaker negatief. De meerderheid van de respondenten uit het bedrijfsleven is overigens positief.

Interessant is het verschil in het antwoord op de vraag 'hoe verloopt de communicatie tussen school en bedrijf' (1=zeer stroef, 5=zeer soepel). In de bedrijven scoren praktijkopleiders op deze vraag significant positiever (3,6) dan het management/bestuur van bedrijven (3,0). Bij de overige vragen zijn geen verschillen tussen deze groepen gevonden.

Tabel 4.8 De meningen over de communicatie tussen school en bedrijf

	<i>NON-EXP</i> (n=86-87)		<i>EXP</i> (n=337-364)		<i>Bedrijven</i> (n=42-72)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
a = 1=helemaal niet; 5=helemaal wel b = 1=te weinig; 5=te veel c = 1=zeer stroef; 5=zeer soepel d = 1=zeer onvoldoende; 5=zeer goed						
Zijn afspraken tussen school en bedrijf helder geformuleerd, met andere woorden: is het duidelijk wie waarvoor verantwoordelijk is? (a)	3,9	0,7	3,8	0,8	3,6	1,0
Wat vindt u van de frequentie van communicatie tussen bedrijven en school? (b)	2,4	0,9	2,5	0,9	2,6	0,9
Hoe verloopt de communicatie tussen instelling en bedrijf(ven)? (c)	3,9	0,6	3,8	0,6	3,4	1,0
Hoe beoordeelt u de inhoud van de communicatie tussen school en bedrijf? (d)	3,3	0,7	3,1	0,8	3,1	0,9
Hoe ervaart u de samenwerking met bedrijven/school in het algemeen? (d)	3,4	0,8	3,3	0,8	3,6	1,1
Is het voor de school duidelijk wat bedrijven van de samenwerking verwachten? (a)	3,4	0,8	3,4	0,7	3,4	1,0
Is het voor bedrijven duidelijk wat de school van de samenwerking verwacht? (a)	3,4	0,8	3,4	0,7	3,6	1,2

Hoe en hoe vaak communiceert het onderwijs met het bedrijfsleven? Tabel 4.9 geeft een overzicht.

Tabel 4.9 Frequentie en wijze van communiceren met bedrijven (alle contactpersonen %)

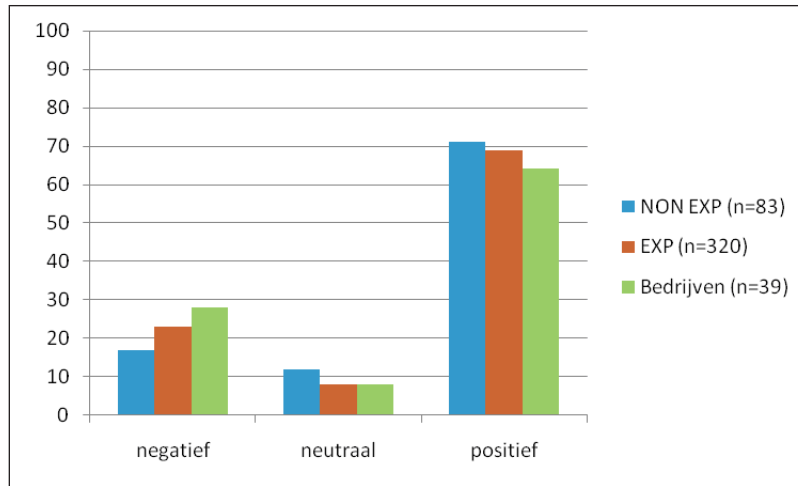
n=405 – 438	<i>dagelijks</i>	<i>wekelijks</i>	<i>maandelijks</i>	<i>sporadisch</i>
Telefoon/e-mail	7	28	52	13
Gesprek(ken) op bedrijf	2	10	65	24
Gesprek(ken) op roc	2	4	17	77
Vergaderingen met meerdere bedrijven	0	0	17	82

Tabel 4.9 laat zien dat volgens de contactpersonen van de opleidingen de meeste contacten met bedrijven de vorm krijgen van vergaderingen met meerdere bedrijven. Contacten met bedrijven in gesprekken op school staan op de tweede plaats, gevolgd door gesprekken op het bedrijf. Als we naar de frequentie van het overleg kijken is duidelijk dat de vormen die het meeste voorkomen niet een hoge frequentie kennen. Alleen de gesprekken op het bedrijf kennen een relatief hoge (maandelijkse) frequentie.

Gevraagd naar het type functionaris dat communiceert met (bpv) bedrijven antwoordde van alle 622 contactpersonen (EXP en NON-EXP) dat het doorgaans om docenten gaat (46%), gevolgd door coördinatoren (36%) en speciale functionarissen (29%).

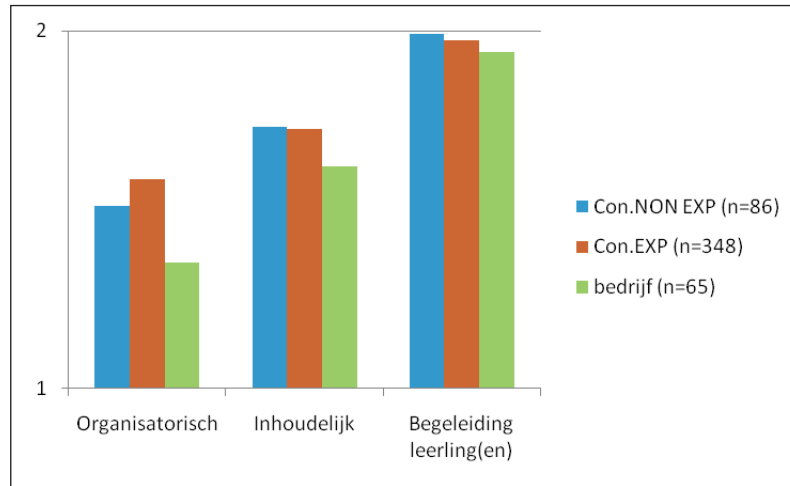
Wat vindt men van de communicatie? Figuur 4.1 laat zien in welke mate contactpersonen uit het onderwijs en het bedrijfsleven over de communicatie oordelen. De meeste respondenten hebben een positief oordeel.

Figuur 4.1 Communicatie volgens school en bedrijf



Over de inhoud van de communicatie zijn contactpersonen van de experimentele opleidingen en bedrijven het eens: in hoofdzaak wordt over de begeleiding van leerlingen gecommuniceerd (zie Figuur 4.2).

Figuur 4.2 De inhoud van communicatie volgens contactpersonen en bedrijven (1=in mindere mate, 2=in meerdere mate)



Op de vraag aan de respondenten van het bedrijfsleven of deze verwachten dat de samenwerking met de school zal worden uitgebreid antwoord 13 procent 'niet tot zeker niet' en 31 procent 'wel tot zeker wel'. De rest, dat wil zeggen de meerderheid (56%), is onzeker. Contactpersonen van de experimenten hebben meer expliciete verwachtingen. Van hen verwacht een ruime meerderheid dat de samenwerking met het bedrijfsleven zal worden uitgebreid (89%).

BEROEPSPRAKTIJKVORMING

Tabel 4.10 laat zien dat de meeste experimentele opleidingen een kwart tot de helft van de opleidingstijd aan bpv besteden, verschil met niet-experimentele opleidingen is er nauwelijks. Extremen van meer dan driekwart of minder dan een kwart van de opleidingstijd besteden aan bpv komen voor, maar niet vaak. Er is in de opleidingen ook ruimte voor andersoortig praktijkgericht onderwijs, maar dat neemt vooralsnog geen hoge vlucht; maximaal een kwart van de opleidingstijd wordt daaraan besteed. Ook hier geen verschil met niet-experimentele opleidingen.

Tabel 4.10 Omvang van bpv en ander praktijkgericht onderwijs in % opleidingstijd

	bpv		Andersoortig praktijkgericht onderwijs	
	NON-EXP N=87	EXP N=372	NON-EXP N=53	EXP N=291
<25%	15	16	77	76
25%-50%	64	62	17	18
50%-75%	13	13	6	4
75%>	8	9	0	2

Hoeveel tijd besteden bedrijven aan het begeleiden van deelnemers in hun opleiding? Uit tabel 4.11 blijkt dat 81 procent van de bedrijven maximaal tien uur per week aan begeleidingstijd kwijt zijn. Voor ruim een derde van de bedrijven gaat het om minder dan vijf uur per week.

Tabel 4.11 Uren per week van bedrijfsleven besteed aan leerling-begeleiding

Hoeveel uren besteedt u gemiddeld aan de begeleiding van leerlingen?	Bedrijven (% ja)
meer dan 20	2
15 tot 20	10
10 tot 15	7
5 tot 10	45
minder dan 5	36

Tabel 4.12 geeft de mening weer van de contactpersonen van de experimentele en niet-experimentele opleidingen over de invloed van bedrijven op de vormgeving van bpv. Contactpersonen zijn neutraal over de invloed van bedrijven op de vormgeving van bpv; niet te veel en ook niet te weinig. Er is geen verschil tussen contactpersonen van experimentele en niet-experimentele opleidingen.

Tabel 4.12 Invloed van bedrijven op de vormgeving bpv

Hebben bedrijven (of andere werkveldorganisaties) weinig of veel invloed op de manier waarop bpv wordt vormgegeven?

	1=heel weinig; 5=heel veel		NON-EXP (n=55-86)		EXP (n=290-368)	
	M	SD	M	SD	M	SD
bpv	3,3	0,9	3,4	0,8		

Als we kijken naar de relatieve invloed van de school en het bedrijf op wat de leerling in de praktijk doet, dus tijdens de beroepspraktijkvorming, dan zien we in Tabel 4.13 en Tabel 4.14 dat de beeldvorming niet veel verschilt. De meeste bedrijven en docenten (geen verschil tussen EXP en NON-EXP) zijn van mening dat de invloed van de school het kleinst en die van bedrijven het grootst is. Opvallend is dat ruim een derde van de docenten van mening is dat school en bedrijf evenveel invloed hebben.

Tabel 4.13 Meningen over de mate waarin de school bepaalt wat een deelnemer in een bedrijf doet (%)

	bedrijf	docenten
	n=38	n=213
School in mindere mate	66	56
School net zo veel als bedrijf	32	35
School in meerdere mate	3	9

Tabel 4.14 Meningen over de mate waarin het bedrijf bepaalt wat een deelnemer in een bedrijf doet? (%)

	bedrijf	docenten
	n=39	n=218
Bedrijf in mindere mate	0	3
Bedrijf net zo veel als school	23	36
Bedrijf in meerdere mate	77	62

Aan de contactpersonen van de experimenten is gevraagd naar de rol van leerbedrijven bij het beoordelen van de vordering van deelnemers in hun beroepspraktijkvorming.

Tabel 4.15 geeft de uitkomsten. Volgens de meeste contactpersonen hebben de opleiding en het leerbedrijf een even grote rol. Maar toch zijn ook substantiële groepen contactpersonen (ongeveer een kwart van de respondenten) van mening dat het leerbedrijf bepalend is, dan wel dat het leerbedrijf slechts wordt geraadpleegd.

Tabel 4.15 Rol van leerbedrijf bij de beoordeling leervorderingen in de bpv (%)

Welke rol speelt het leerbedrijf bij de beoordeling van de leervorderingen van de deelnemer in de bpv?

Leerbedrijf heeft de rol:	Contactpersonen EXP (n=321)
niet of nauwelijks	2
leerbedrijf wordt geraadpleegd	26
leerbedrijf en opleiding/school even grote rol	48
leerbedrijf is bepalend	22
anders	2

Hoe zit het met de invloed van school en bedrijf op de uiteindelijke bpv-prestaties van deelnemers? De meningen zijn verdeeld. In het onderwijs én het bedrijfsleven is de groep die van mening is dat het oordeel van het bedrijf de doorslag geeft bij het beoordelen van het praktijkwerk van deelnemers, nagenoeg even groot als de groep die vindt dat bedrijf en school evenveel invloed hebben.

Tabel 4.16 Mate waarin de school praktijkwerk van deelnemers beoordeelt (%)

	bedrijf	docenten
	n=38	n=217
School in mindere mate	32	37
School net zo veel als bedrijf	50	47
School in meerdere mate	18	17

Tabel 4.17 Mate waarin het bedrijf praktijkwerk van deelnemers beoordeelt (%)

	bedrijf	docenten
	n=41	n=216
Bedrijf in mindere mate	5	6
Bedrijf net zo veel als school	46	46
Bedrijf in meerdere mate	49	48

4.4 De samenwerking met kenniscentra en met scholen in de omgeving

In Tabel 4.18 is vooral het patroon interessant. Contactpersonen van de experimenten vinden dat er een beperkte samenwerking is met de kenniscentra. Het thema lijkt niet van invloed op de mate van samenwerking; op alle thema's is de samenwerking beperkt. De – beperkte – samenwerking heeft vooral betrekking op het ontwerp van opleidingen en op de informatievoorziening over arbeidsmarktontwikkelingen.

Tabel 4.18 Samenwerking met kenniscentra (contactpersonen EXP,% ja)

N=336-351	(nog) geen samen- werking	beperkte samen- werking	grote samen- werking	intensieve samen- werking
Regionale netwerkontwikkeling onderwijs-bedrijfsleven	20	49	27	4
Ontwerp van de opleiding	27	52	18	3
Examinering	26	41	27	5
Vormgeving bpv	20	48	29	4
Informatievoorziening over arbeidsmarktontwikkeling aan mbo-opleidingen	20	52	24	4

Tussen experimenteerclusters voor een aantal thema's (regionaal netwerkontwikkeling, ontwerp van de opleiding, examinering en vormgeving bpv) zijn significante verschillen gevonden. Tussen alle clusters bestonden verschillen voor wat betreft de eerste twee thema's de minste samenwerking met het cluster S&B terwijl cluster LPG juist naar een grote samenwerking neigde. Alle andere clusters zaten daar dus tussenin. Voor de thema's examinering en vormgeving bpv gold dat cluster Z&W het minste samenwerkte met kenniscentra en het cluster B&I een grote samenwerking genoot voor wat betreft examinering, cluster ART een grote samenwerking voor wat betreft vormgeving bpv.

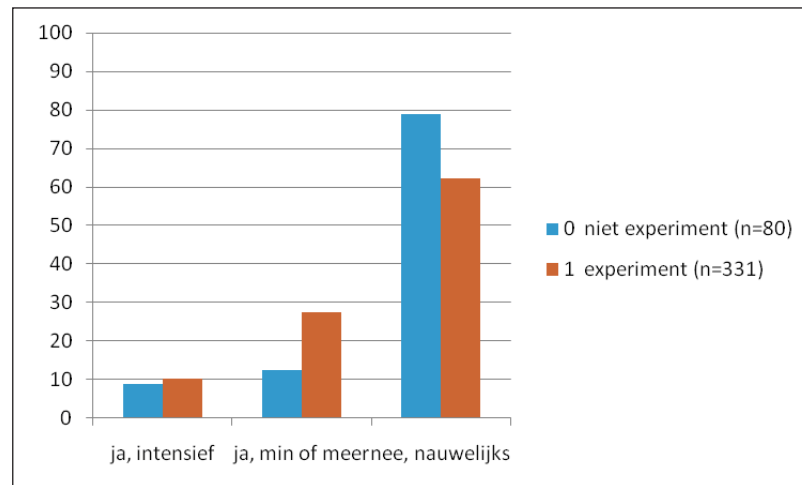
Hoe wordt samengewerkt met scholen in de buurt? Met havo/vwo wordt nauwelijks samengewerkt en ook niet zoveel met het praktijkonderwijs, terwijl met vmbo en hbo in enige mate wordt samengewerkt. Opvallend is de grote groep contactpersonen die aangeeft dat nauwelijks wordt samengewerkt met het hbo (Tabel 4.19).

Tabel 4.19 Samenwerking met ander onderwijs (contactpersonen, %)

n=404-450	ja, intensief	ja, min of meer	nee, nauwelijks
met hbo	21	35	45
met vmbo	32	48	20
met praktijkonderwijs	10	25	66
met havo/vwo	1	11	88

Alleen in de samenwerking met het praktijkonderwijs is er een significant verschil tussen de antwoorden van contactpersonen van experimentele en niet-experimentele opleidingen. De contactpersonen van de experimentele opleidingen hebben iets intensievere relaties met het praktijkonderwijs dan de contactpersonen van niet-experimentele opleidingen (zie Figuur 4.3).

Figuur 4.3 Samenwerking met praktijkonderwijs naar experimentele en niet-experimentele opleidingen (%)



Met welke partijen is de samenwerking bij de invoering van de experimentele opleidingen het meest intensief?

Tabel 4.20 Samenwerkingspartijen volgens contactpersonen EXP(% ja)

Met welke partijen werkt u samen bij de invoering van competentiegericht onderwijs in uw opleiding en wat is de aard van deze samenwerking?

n=310-353	1	2	3	4	5	6	7
vmbo	25	13	32	20	4	3	3
hbo	40	11	21	14	4	6	5
Kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven	17	5	32	13	15	8	11
Interne toelijdende opleidingen	30	12	29	17	3	4	5
Interne vervolgoopleidingen	29	8	24	20	5	7	7
Collega roc's/aoc's/vakscholen	27	8	39	7	9	6	4

Codering:

- 1 = nog geen afstemming
- 2 = afstemming gepland
- 3 = overleg over opleidingsactiviteiten
- 4 = afstemming van opleidingsactiviteiten
- 5 = samenwerking bij het ontwerp van opleidingen
- 6 = samenwerking in de programmering van opleidingen
- 7 = samenwerking in de uitvoering van opleidingen

Uit Tabel 4.20 blijkt dat er geen absolute favoriet is. Op de prioriteitenlijst van de experimentele opleidingen staan wat betreft het overleg over opleidingsactiviteiten andere aanbieders van mbo-opleidingen op de hoogste plaats, gevolgd door het vmbo en de kenniscentra. Kennelijk speelt het clusteroverleg een belangrijke rol voor de contactpersonen van de experimentele opleidingen. Van samenwerking met het hbo in de invoering van competentiegericht onderwijs is nauwelijks sprake. Men vindt zijn netwerkpartners vooral bij instellingen die direct bij het herontwerpproces zijn betrokken.

Tabel 4.21 laat zien met welke partijen mbo-opleidingen afspraken maken over beroepspraktijkvorming en of er verschil is in de partners waarmee experimentele en niet-experimentele opleidingen afspraken maken. Dit verschil is er niet. Hoewel contactpersonen van experimentele en niet-experimentele opleidingen vooral lijken te verschillen in het maken van afspraken met andere roc's, is dit verschil (net) niet significant. Bedrijven blijken de partner waarmee het vaakst afspraken worden gemaakt.

Tabel 4.21 Ketenaanpak bpv volgens contactpersonen (% ja)

Zijn afspraken gemaakt met andere partijen over bpv (ketenaanpak)?		
	NON-EXP (n=120)	EXP (n=502)
roc	21	15
Bedrijven	38	38
Gemeente	7	5
Anders	7	9

Speelt de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen een rol bij het ontwerp van experimentele opleidingen? Tabel 4.22 laat zien dat er twee favoriete partners zijn om doorlopende leerlijnen mee te ontwikkelen; het vmbo en het hbo. Van die twee is het vmbo het meest belangrijk. Daarmee worden vooral doorlopende leerlijnen ontwikkeld in de vorm van programmatische samenwerking en afstemming.

Tabel 4.22 Rol van doorlopende leerlijnen bij ontwerp (contactpersonen EXP, % ja)

Speelt de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen een rol bij het ontwerp van uw experimentele opleiding?				
N=322-348	tussen mbo en hbo	tussen vmbo en mbo	tussen praktijkond. en mbo	tussen havo/vwo en mbo
Nee	52	35	67	84
Ja, via programmatische samenwerking en afstemming	41	50	19	8
Ja, via maatwerk per individuele deelnemer	7	15	14	8

Samenwerking met ander onderwijs, zoals het vo, bij de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen is echter niet vanzelfsprekend (zie Tabel 4.22).

Is er geen behoefte aan afstemming omdat men over de aansluiting met andere onderwijsvormen wel tevreden is? Tabel 4.23 laat zien dat contactpersonen nagenoeg neutraal zijn in hun mening over de afstemming met het vmbo en het hbo; niet goed, maar ook niet slecht. Er is geen verschil tussen contactpersonen van de experimentele en de niet-experimentele opleidingen.

Tabel 4.23 Aansluiting met ander onderwijs volgens contactpersonen

Hoe vindt u in het algemeen de aansluiting met ander onderwijs voor deze opleiding?			
1=heel slecht; 5=heel goed	M	n	SD
Tussen mbo en hbo	3,2	396	0,9
Tussen vmbo en mbo	3,2	430	0,8
Tussen praktijkonderwijs en mbo	2,8	362	0,8
Tussen havo/vwo en mbo	2,9	341	0,9

Over de aansluiting tussen mbo en hbo blijken de meningen te verschillen per cluster. Vooral de clusters Sport & Bewegen en Transport & Logistiek zijn positief en de clusters AKA, Handel & Commerciële Dienstverlening, Horeca, Toerisme & Voeding en Mobiliteit negatief²² (Tabel 4.24).

Tabel 4.24 Aansluiting mbo-hbo naar cluster

Aansluiting tussen mbo en hbo naar cluster			
<i>1=heel slecht; 5=heel goed</i>	M	n	SD
AKA	2,4	20	1,1
ART	3,5	6	0,5
B&I	3,0	26	0,9
ECO	3,4	34	0,8
HCD	2,8	26	1,0
HTV	2,9	21	0,9
ICT	3,7	22	0,7
LPG	3,4	13	0,8
MCI	3,1	16	0,7
MOB	2,8	12	1,0
S&B	4,3	3	0,6
T&L	4,1	9	0,9
V&L	3,3	16	0,4
WEI	3,3	26	0,7
Z&W	3,3	13	0,9

22 Door de opsplitsing naar clusters is de n per cluster uiteraard laag: houd daar rekening mee in de waardering van de verschillen.

4.5 De plaats van EVC in de opleidingen

EVC kan een belangrijke brugfunctie vervullen tussen onderwijs en arbeidsmarkt en tussen formeel en informeel leren. De verwachting is dat met de invoering van competentiegericht onderwijs de belangstelling voor EVC toe zal nemen. Om deze verwachting te toetsen is in de monitor een aantal vragen over het gebruik van EVC opgenomen. Daarbij is een onderscheid gemaakt naar het ontwikkelen van een aanbod van EVC-trajecten in de context van de experimenten (hoe zien het aanbod en uitvoering eruit) en het gebruik van deze trajecten (met wie, hoeveel deelnemers, tijdsduur en doel).

DE ONTWIKKELING VAN EVC-AANBOD

Aan de contactpersonen EXP en NON-EXP is gevraagd of ook EVC-procedures worden ontwikkeld in de context van de experimentele opleidingen. Ruim een kwart (25%) van de contactpersonen EXP antwoordt positief op deze vraag. Tijdens de vorige meting gaf slechts 8 procent aan dat er EVC-trajecten worden ontwikkeld in de experimentele opleidingen. Dit betekent dat het aantal experimentele opleidingen dat EVC-trajecten wil aanbieden duidelijk is gegroeid.

Overigens blijft het feitelijke aanbieden van EVC door experimentele opleidingen nog achter bij de niet-experimentele opleidingen, waarvan ruim 40 procent EVC-trajecten aanbiedt. Waarschijnlijk heeft dit verschil te maken met de ontwikkelfase waarin de experimentele opleidingen zich bevinden. Deze veronderstelling wordt bevestigd als wordt gevraagd in welk jaar met de ontwikkeling van EVC-procedures is gestart (zie Tabel 4.25).

Tabel 4.25 Ontwikkelde EVC-procedures per startjaar

	EXP	
	% ja	n
2004-2005	23	70
2005-2006	26	141
2006-2007	31	140

Hoewel statistisch niet significant, is wel een patroon in de graduele stijging per startjaar zichtbaar. Experimentele opleidingen van de latere jaren geven vaker aan EVC-procedures te hebben ontwikkeld. Voor de hele groep experimentele opleidingen lijkt het er op dat naarmate de ‘experimenteerjaren’ verstrijken, er vaker EVC-procedures worden ontwikkeld in de context van de experimenten. Er zijn verschillen tussen sectoren wat betreft het ontwikkelen van EVC-procedures. Bij experimentele opleidingen in de sectoren Techniek, Economie & Handel, en in iets mindere mate bij Toerisme & Vervoer, worden relatief vaker EVC-procedures ontwikkeld vergeleken met de andere sectoren.

KENMERKEN VAN HET EVC-AANBOD

Aan de contactpersonen EXP en NON-EXP is gevraagd welke EVC-instrumenten worden aangeboden. Uit de antwoorden blijkt dat vaak een combinatie van (gemiddeld twee) instrumenten wordt gebruikt, waarbij het ‘portfolio’ en het ‘criteriumgerichte interview’ er duidelijk uitspringen.

Als we naar de stappen in een EVC-traject kijken, zien we dat daarin vooral de stappen ‘herkennen’, ‘waarderen’ en ‘erkennen’ van competenties terug zijn te vinden. Met dien verstande dat bij de niet-experimentele opleidingen het accent op het ‘erkennen’ is geconcentreerd. Daaruit kan de voorzichtige conclusie worden getrokken, dat EVC in de experimentele opleidingen meer wordt geïntegreerd in het integrale onderwijsleerproces (zie Tabel 4.26).

Tabel 4.26 Stappen in de EVC-procedure (% ja)

	NON-EXP	EXP
	<i>n=41</i>	<i>n=99</i>
Herkennen van competenties	46	58
Waarderen van competenties	46	64
Erkennen van competenties	61	65
Ontwikkelen van competenties	20	15
Anders	5	3

De eenheden van beoordeling worden weergegeven in Tabel 4.27. We zien dat vooral competenties als eenheid van beoordeling worden aangehouden. Maar voor experimentele opleidingen geldt dat ook kerntaken en werkprocessen worden gezien als eenheid van beoordeling in vergelijking met de niet-experimentele opleidingen; meer dan bij de niet-experimentele opleidingen.

Tabel 4.27 Eenheid van beoordeling in EVC-procedures

	NON-EXP	EXP
	n=41	n=99
Kerntaak	24	39
Competenties	42	47
werkprocessen	20	29
Anders	12	6

Aan respondenten die aangaven dat een EVC-procedure voor de opleiding is ontwikkeld, is gevraagd naar de belangrijkste doelen van het aanbieden van EVC (Tabel 4.28). Voor de experimentele opleidingen is het belangrijkste doel niet veranderd in vergelijking tot het vorige schooljaar. Ruim 50 procent gaf en geeft aan dat vooral het inkorten van de opleiding (al dan niet via vrijstellingen) het belangrijkste doel is. Dit is ook voor de niet-experimentele opleidingen het meest genoemde doel.

Er is echter een interessant verschil tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen. Experimentele opleidingen zien EVC, meer dan de niet-experimentele opleidingen, ook als een middel ten dienste van de loopbaanontwikkeling van de deelnemer. Hiermee lijkt de al eerder geconstateerde verbinding van EVC met het leerproces te worden bevestigd.

Tabel 4.28 Belangrijkste doelen van de EVC-procedure (% ja)

	NON-EXP	EXP
	n=41	n=99
Loopbaanontwikkeling	22	40
Verkorting opleidingen	49	54
Kwalificering/certificering	44	44
Gevalideerd portfolio	10	12
Vrijstellingen	61	51
Anders	2	2

Tabel 4.29 geeft aan met welke partijen wordt samengewerkt bij de uitvoering van EVC-trajecten. Samenwerking met zowel bedrijven als kenniscentra is (flink) toegenomen in vergelijking met de meting van 2006. Toen meldde 28 procent (nu 35%) van de opleidingen dat wordt samengewerkt met bedrijven en 11 procent dat wordt samengewerkt met kenniscentra (nu 27%).

Tabel 4.29 Samenwerkpartners bij de uitvoering van EVC (% ja)

	EXP
	n=99
Bedrijven	35
Kenniscentra	27
Anders	11

Wanneer wordt gekeken naar de terreinen waarop wordt samengewerkt, blijkt dat samenwerking met bedrijven voornamelijk is geënt op de beoordeling. Terwijl de samenwerking met kenniscentra breder georiënteerd is en het hele terrein van instrumentontwikkeling tot het vaststellen van procedures bestrijkt.

Tabel 4.30 Terreinen waarop wordt samengewerkt bij het ontwikkelen van EVC-procedures (%)

Op welke terreinen wordt samengewerkt?	Met bedrijven	Met kenniscentra
	n=35	n=27
Instrumentontwikkeling	34	74
Beoordeling	80	78
Vaststelling procedures	31	63
Anders	3	-

GEBRUIK VAN EVC

Het aantal deelnemers aan een EVC-traject is zeer verspreid van klein naar groot. In grote lijnen kan worden geconstateerd dat het bij driekwart van de trajecten om een of twee deelnemers ging. Het overige kwart toonde een aanzienlijke spreiding van deelnemersaantallen: van drie tot 225.

Instellingsbeleid met betrekking tot invoering van competentiegericht onderwijs

5

5.1 Inleiding

Een belangrijke voorwaarde voor het succes van het herontwerpproces is de mate waarin dit proces is ingebed in het beleid van onderwijsinstellingen. Daartoe zal er een inhoudelijke visie op het beleid ten aanzien van CGO dienen te zijn. Deze inhoudelijke visie zegt iets over hoe 'de instelling' het herontwerpproces nu, maar ook in de (nabije) toekomst ziet. Daarnaast zal de organisatie en het personeel toegerust moeten zijn, dan wel worden, om CGO met succes in te kunnen voeren. Daarbij kunnen diverse aspecten worden onderscheiden. In dit hoofdstuk zal daar uitgebreid op worden ingegaan.

Allereerst wordt gekeken of er sprake is van een instellingsbrede visie. Om dit te meten is gekeken naar een drietal indicatoren: het draagvlak binnen de instelling, het urgentiebesef en de samenhang in de beleidsvoering. Bij de operationalisatie van deze indicatoren is gebruik gemaakt van de aanpak die ook gehanteerd wordt bij de monitoring van het hbo Sprintprogramma, en het (v)mbo ambitieprogramma van het Platform Bèta Techniek. Daarnaast is gebruik gemaakt van de ideeën die door zo'n 100 bestuurders zijn geopperd op een innovatieconferentie in oktober 2006²³. In de tweede plaats wordt gekeken naar het personeelsbeleid dat instellingen voeren in relatie tot het herontwerpproces en de mate waarin dit gevolgen heeft gehad voor de verandering van de bedrijfsprocessen. Vervolgens wordt ingegaan op het primaire proces: de aangeboden lessen en de begeleiding daarbij.

²³ Zie www.herontwerpmbbo.kennisnet.nl.

5.2 Instellingsbrede visie

5.2.1 Draagvlak

Een eerste indicatie voor het draagvlak voor competentiegericht opleiden is de mate waarin het personeel positief of negatief staat tegenover de invoering van CGO. Aan de contactpersonen en de docenten is gevraagd hiervan een inschatting te maken. Dat kon door het percentage te noemen van de collega's die volgens hen positief, neutraal dan wel negatief tegenover competentiegericht onderwijs staan. De antwoorden op deze vraag staan vermeld in onderstaande drie tabellen.

Tabel 5.1 Houding van docenten tegenover CGO (volgens contactpersonen EXP en NON-EXP).

	EXP		NON-EXP	
	<i>n=497</i>	<i>SD</i>	<i>n=112</i>	<i>SD</i>
Positief tegenover CGO	55%	2,1	51%	2,5
Neutraal tegenover CGO	24%	1,4	23%	1,4
Negatief tegenover CGO	18%	1,5	21%	1,8

Beide groepen (EXP en NON-EXP) schatten in dat een kleine meerderheid van de collega's positief staat tegenover CGO.

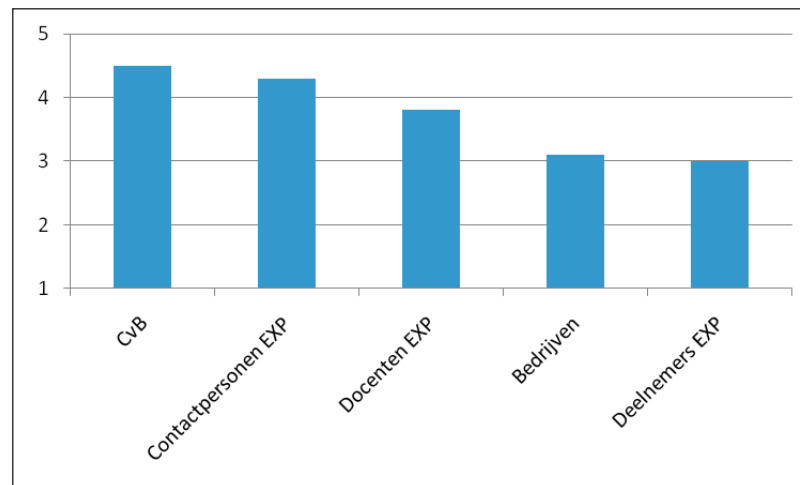
Deze vraag is ook aan docenten gesteld. Docenten geven een minder positieve inschatting van de houding tegenover CGO. Voor beide groepen geldt dat zij inschatten dat minder dan de helft van de collega's positief staat tegenover CGO, maar de NON-EXP groep is negatiever dan de EXP groep (Tabel 5.2).

Tabel 5.2 Houding van docenten jegens CGO (volgens docenten EXP en NON-EXP)

	EXP		NON EXP	
	n=349	SD	n=51	SD
Positief tegenover CGO	46%	2,4	41%	2,0
Neutraal tegenover CGO	27%	1,6	30%	1,4
Negatief tegenover CGO	22%	2,1	28%	2,3

Een tweede indicatie van het draagvlak is verkregen door aan alle respondenten van de experimentele opleidingen de vraag voor te leggen in hoeverre zij zelf prioriteit geven aan de invoering van CGO (lopend van 1=zeer lage prioriteit tot 5=zeer hoge prioriteit)²⁴. De gemiddelde scores van de respondentgroepen staan vermeld in Figuur 5.1.

Figuur 5.1 Prioriteit aan CGO door betrokkenen bij de experimentele opleidingen



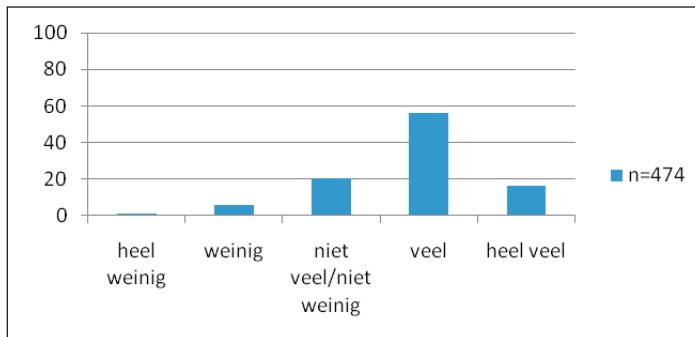
²⁴ Voor deelnemers is de vraag iets anders geformuleerd ('ik vind de invoering van competentiegericht onderwijs': 1=heel slecht tot 5=heel goed).

Uit Figuur 5.1 blijkt dat er verschillend wordt gedacht binnen de instellingen. Leden van CvB's kennen, vergeleken met docenten, gemiddeld een hogere prioriteit toe aan de invoering CGO. Er zijn ook verschillen tussen aanbieders en afnemers. Door de aanbieders van onderwijs (de respondenten uit de instellingen) wordt gemiddeld een hogere prioriteit toegekend aan de invoering dan door de 'afnemers' (bedrijven en deelnemers).

GELEVERDE INSPANNINGEN TER VERGROTING DRAAGVLAK

Op de vraag of er inspanningen geleverd zijn om het draagvlak (onder bestuurders, management, docenten, studenten en onderwijsinstellingen en bedrijven waarmee wordt samengewerkt) te versterken, antwoordde contactpersonen EXP gemiddeld 'veel' 3,8 (n=474; SD=0,8). De verdeling van de antwoorden is in de volgende figuur weergegeven.

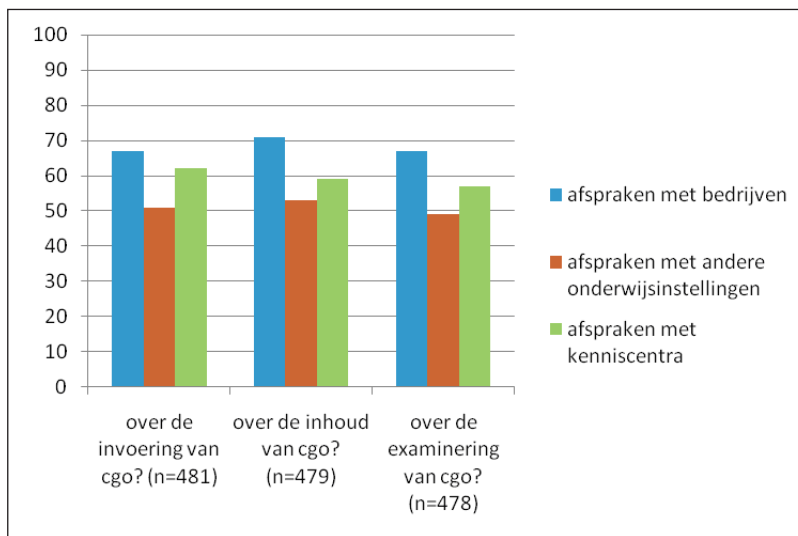
Figuur 5.2 Mate van inspanning om het draagvlak te versterken



AFSPRAKEN TUSSEN BETROKKEN PARTIJEN OVER DE AANPAK

Figuur 5.3 laat zien dat in nagenoeg alle gevallen meer dan 50 procent van de contactpersonen heeft aangegeven dat afspraken met andere partijen zijn gemaakt over invoering, inhoud en examinering. Het meest is aangegeven dat afspraken zijn gemaakt met bedrijven. Met andere onderwijsinstellingen zijn het minst afspraken gemaakt. Dit wijst erop dat door de opleidingen nadruk wordt gelegd op samenwerking met het bedrijfsleven, en in mindere mate met de andere partijen.

Figuur 5.3 Afspraken tussen instelling, bedrijven, andere onderwijsinstellingen en/of kenniscentra (Contactpersonen EXP, % ja)



5.2.2 Urgentiebesef

Volgens de meeste contactpersonen is urgentiebesef binnen de instellingen aanwezig. De noodzaak van CGO en de visie daarop worden volgens hen door het management uitgedragen in woord en geschrift. De meeste contactpersonen antwoorden positief op de vraag of er binnen de instelling plaats is voor kennisdeling op dit gebied en of de visie wordt verwoord in beleidsdocumenten.

Een indicatie voor het urgentiebesef is ook de mate waarin er speciale condities in de personele, financiële of organisatorische sfeer zijn gecreëerd om de invoering van CGO te faciliteren. Deze vraag is aan de CvB-leden gesteld. Het urgentiebesef is in sterke mate aanwezig bij de CvB-leden. Bijna 90 procent geeft aan het laatste jaar extra financiële middelen te hebben ingezet en een kleine 70 procent geeft aan ook condities in de personele en organisatorische sfeer te hebben gecreëerd.

In operationele zin blijkt dat de ontwikkeling van de experimentele opleidingen bij de meerderheid van de instellingen ook in beperkte dan wel grote mate tot veranderingen in de bedrijfsvoering heeft geleid (Tabel 5.3).

Tabel 5.3 *Expliciete veranderingen in de bedrijfsvoering (Contactpersonen EXP, %)*

	<i>n=437</i>
Niet	9
Nauwelijks	27
In beperkte mate	38
In tamelijk grote mate	22
In zeer grote mate	5

De uitvoering van de experimentele opleidingen loopt overigens niet altijd van een leien dakje. Ongeveer eenderde van de contactpersonen geeft op basis van (interne) monitorresultaten aan dat de uitvoering volgens plan verloopt, tweederde geeft aan dat dit min of meer het geval is.

Hoewel het urgentiebesef aanwezig is en er ook condities worden geschapen en veranderingen worden doorgevoerd, schatten de contactpersonen in dat de conditionele kanten van de invoering van CGO een hogere drempel vormen dan de inhoudelijke kant (Tabel 5.4).

Tabel 5.4 *Belemmerende factoren voor de invoering van CGO (contactpersonen EXP)*

(1=zeer hoge drempel; 5=zeer lage drempel)

	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>
Middelen (financieel)	2,5	343	1,1
Personeel	2,6	344	1,0
Organisatorische	2,5	345	1,0
Inhoudelijke	3,2	336	1,0
Anders	2,9	39	1,7

Naast het aangeven van drempels is aan de contactpersonen gevraagd aan te geven welke factoren volgens hen positief bijdragen aan de invoering van experimentele opleidingen.

Tabel 5.5 Factoren die bijdragen aan het succesvol invoeren van CGO (contactpersonen EXP)

(1=zeer lage bijdrage; 5=zeer hoge bijdrage)			
	M	N	SD
Gedeelde visie op competentiegericht leren	4,2	356	0,8
Verbeteren competenties opleidingsteam	4,1	354	0,7
Verbetering werkprocessen en procedures	4,0	353	0,8
Verbetering leeromgeving (fysieke en gebouwelijke infrastructuur)	4,1	353	0,9
Verkrijgen en verbeteren van bpv-plaatsen	3,8	353	0,9
Samenwerking met regionaal bedrijfsleven	3,9	354	0,9
Verbetering uitwisseling binnen de eigen instelling	3,7	350	0,9
Verbetering uitwisseling tussen vergelijkbare opleidingen buiten eigen instelling	3,5	345	0,9
Verbetering facilitering door Gemeenschappelijk Procesmanagement	3,6	340	1,2
Verbetering wet- en regelgeving	3,7	340	1,2

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de belangrijkste bijdragen verwacht worden van maatregelen die direct met het interne instellingsbeleid te maken hebben. Het gaat daarbij zowel om gedeelde visies, als organisatorische en personeel-technische maatregelen. Externe factoren als de relatie met andere opleidingen en facilitering door het GPM-scores relatief lager.

5.2.3 Samenhang

Samenhang heeft te maken met de mate waarin er door de instellingen CGO instellingsbreed en vanuit een bepaalde visie wordt ingevoerd. Naast visie gaat het daarbij om condities, ondersteuning, sturing, plaatsing van de activiteiten in bredere kaders (zoals beroepskolom) en inhoudelijke samenhang. ‘Samenhang’ is in de vragen in onderstaand tabel geoperationaliseerd.

Tabel 5.6 Vragen betreffende samenhangend instellingsbeleid

	Con. EXP n=458-473	Doc. EXP n=260-287
(1=helemaal oneens – 5=helemaal eens)	M	M
Wordt de voortgang van de invoering van experimentele opleidingen intern gemonitord?	3,5	
Is er sprake van een instellingsbrede, samenhangende en resultaatgerichte aanpak?	3,0	
Stuurt de leiding van de school de innovatieactiviteiten vanuit een instellingsbrede en integrale visie op het herontwerpproces?	3,3	2,9
Buiten de experimenten houdt de rest van de instelling zich niet met competentiegericht onderwijs bezig*	3,7	3,5
Ervaringen uit deze experimentele opleiding worden door de instelling ook vertaald naar andere opleidingen binnen de instelling	3,4	3,3
Ik ervaar sterke steun van het management van de instelling voor de experimentele opleiding	3,4	3,3
De gang van zaken in de experimentele opleiding wordt (bij)gestuurd door het management van de instelling	3,2	3,1
Het beschikbare budget voor de experimentele opleiding is toereikend	2,7	2,5
De samenhang tussen inhoud en organisatie van de experimentele opleidingen is (1=zeer zwak tot 5=zeer sterk)	3,2	
Voor wat betreft de invoering en uitvoering van competentiegericht onderwijs is samenhang binnen de beroepskolom	3,1	3,0
Voor wat betreft competentiegericht onderwijs is de samenhang in kwalificatieprofielen	3,4	3,1

* Scores zijn in verband met negatieve formulering omgedraaid naar: 1=helemaal eens – 5=helemaal oneens

De vragen in Tabel 5.6 zijn aan alle contactpersonen en docenten EXP gesteld. Uit de antwoorden blijkt dat men gemiddeld positief scoort op het thema samenhang in het beleid. De meeste respondenten geven aan dat dit beleid en de daarmee samenhangende maatregelen worden

gemonitord. Docenten scoren ook ten aanzien van de meeste vragen gemiddeld positief. Op één vraag zijn de gemiddelde scores minder positief: op de vraag over de beschikbare financiële middelen.

Ook CvB-leden zijn overwegend van mening dat zij een samenhangend beleid voeren. Voor hen is de gemiddelde score 3,8 op een vijfpuntschaal van helemaal niet tot helemaal wel (n=24).

Met betrekking tot de vraag naar de samenhang in kwalificatieprofielen, werden in de groep contactpersonen EXP tussen clusters significante verschillen gevonden met scores uiteenlopend van 2,9 (WEI en T&L) tot 4,0 (S&B).

Samenvattend kan worden gezegd dat de samenhang in het beleid van de invoering van CGO neutraal tot positief wordt beoordeeld door de contactpersonen EXP. Het voor de invoering van CGO beschikbare budget wordt echter niet als toereikend gezien. Niet onverwacht zijn CvB-leden het meest overtuigd van het bestaan van een samenhangende aanpak. Docenten zijn over de hele linie het minst positief, en zelfs negatief wanneer direct gevraagd wordt of er sprake is van een samenhangende aanpak.

5.3 Het personeelsbeleid

Om inzicht te krijgen in het personeelsbeleid is een aantal indicatoren gehanteerd die ontleend zijn aan het verslag van de in de inleiding van dit hoofdstuk genoemde innovatieconferentie²⁵. Concreet gaat het om de mate waarin het herontwerpproces weerslag vindt in het personeelsbeleid, de bijscholing, de personeelsformatie en de mogelijkheden en competenties van docenten.

Aan de contactpersonen van de EXP en de NON-EXP opleidingen is gevraagd of ze over voldoende personeel kunnen beschikken. Uit Tabel 5.7 blijkt dat contactpersonen van de EXP opleidingen

²⁵ Bronnen: Visie van bestuurders op het herontwerpproces uit 'verslag Sint-Michielsgestel' <http://herontwerpmbo.kennisnet.nl/publicaties/gemeenschappelijk>

op deze vraag negatiever scores dan de contactpersonen van de NON-EXP opleidingen. Dat geldt voor de beschikbaarheid van onderwijzend en van ondersteunend personeel.

Tabel 5.7 Beschikbaarheid van personeel

(1=onvoldoende; 5=voldoende)	NON-EXP (n=103-104)		EXP (n=450-452)	
	M	SD	M	SD
Er is voldoende onderwijspersoneel beschikbaar voor de opleiding	3,6	1,0	3,2	1,0
Er is voldoende ondersteunend personeel beschikbaar voor de opleiding	3,5	1,0	3,1	1,0

Uit de gegevens blijkt ook dat de experimentele opleidingen vaker te maken hebben met nieuwe collega's, wat de nodige investeringen in inwerktijd zal kosten. Over het algemeen ervaart men een hoge werkdruk (gemiddelde scores boven de 4 op een vijfpuntschaal). De ervaren werkdruk verschilt overigens niet voor de EXP en de NON-EXP groep.

Aan de contactpersonen is gevraagd hoe zij tegen de taken van de docenten aankijken en tegen de noodzaak tot bijscholing. De resultaten staan in Tabel 5.8.

Tabel 5.8 Taken en mogelijkheden van docenten (contactpersonen)

(1=heel weinig; 5=heel veel)	(n=543)	
	M	SD
Nemen docenten taken op zich die niet omschreven staan?	3,5	0,9
Heeft een docent mogelijkheden om naar andere functies te groeien?	2,4	0,8
Hebben docenten over het algemeen bijscholing nodig om te kunnen functioneren in een competentiegerichte onderwijsomgeving?	3,8	0,7
Heeft personeel de mogelijkheid om bij te scholen?	3,4	0,8

Uit bovenstaande tabel blijkt dat de docenten volgens de contactpersonen relatief vaak taken op zich moeten nemen die niet omschreven staan in de functie. Bovendien bestaat er een sterke behoefte aan bijscholing, waarvoor overigens wel mogelijkheden lijken te bestaan. Tegenover het ingewikkelder worden van de taak, zijn de doorstroommogelijkheden naar een andere functie echter gering.

Het beeld dat docenten zelf van hun taak en mogelijkheden hebben wijkt niet veel af van dat van de contactpersonen (zie Tabel 5.9). Tussen docenten van experimentele en niet-experimentele opleidingen zijn geen noemenswaardige verschillen gevonden.

Tabel 5.9 *Taken en mogelijkheden van docenten (docenten)*

(1=heel weinig – 5=heel veel)	Docenten (n=375)	
	M	SD
Neemt u, als docent, taken op u die niet omschreven staan?	3,7	0,8
Heeft u de mogelijkheid om bij te scholen?	3,3	0,9
Wordt vanuit het management gestimuleerd dat u bijschoolt?	3,2	1,0
Heeft u mogelijkheden om naar andere functies te groeien?	2,6	1,0

De contactpersonen EXP zijn van mening dat nog niet alle docenten voldoende toegerust zijn om in de setting van CGO optimaal te kunnen functioneren. Slechts een kleine 20 procent schat in dat het merendeel van de docenten hiertoe voldoende competent is. Ruim een derde schat in dat enkelingen of minder dan de helft deze competenties heeft (Tabel 5.10).

Tabel 5.10 Competentie docenten om in CGO te functioneren (%)

	<i>n=443</i>
Nog maar enkelingen	8
Minder dan de helft	26
Ruim de helft	48
Alle, het merendeel	19

Verskillende maatregelen worden genomen om de competentieontwikkeling van docenten te bevorderen. Ervaringsuitwisseling en docentenstages springen eruit (Tabel 5.11).

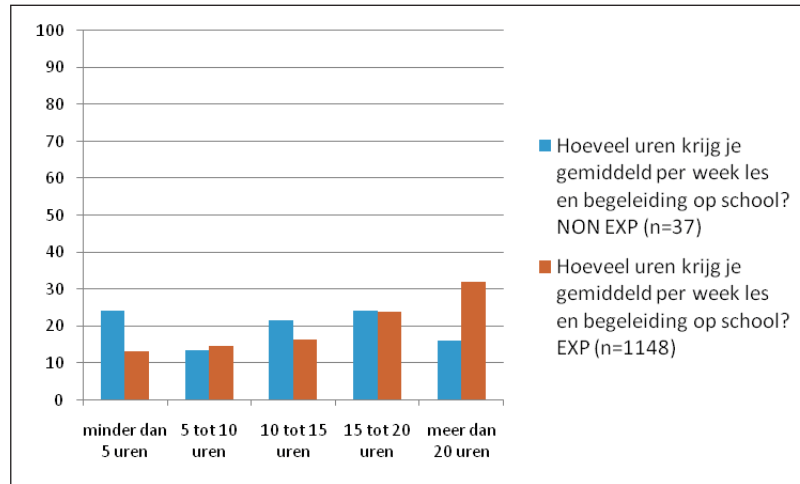
Tabel 5.11 Maatregelen ter bevordering van competentieontwikkeling

	<i>% ja</i>
	<i>n=502</i>
(Meer) docentenstages	38
Expliciete aandacht voor loopbaanontwikkeling van docenten	32
Gaan werken met portfolio's voor docenten	30
Werken met intervisietrajecten bij de experimentele opleidingen	26
Ervaringsuitwisseling met andere experimentele opleidingen binnen de onderwijsinstelling	51

5.4 Het primaire proces

Aan de deelnemers aan de experimentele opleidingen en aan de deelnemers aan de niet-experimentele opleidingen is gevraagd hoeveel uur ze gemiddeld les/begeleiding krijgen op school. Uit Figuur 5.4 blijkt dat meer dan 50 procent van de EXP groep meer dan vijftien uur les/begeleiding per week krijgt. Daarmee scoren ze hoger dan de NON-EXP groep. Verder valt op dat ruim twintig procent van de EXP groep minder dan 10 uur per week les/begeleiding krijgt, tegenover ruim dertig procent van de NON-EXP groep (zie verder Figuur 5.4)

Figuur 5.4 Deelnemers over les- en begeleidingsuren (%)



Tabel 5.12 Voldoende les- en begeleidingsuren?

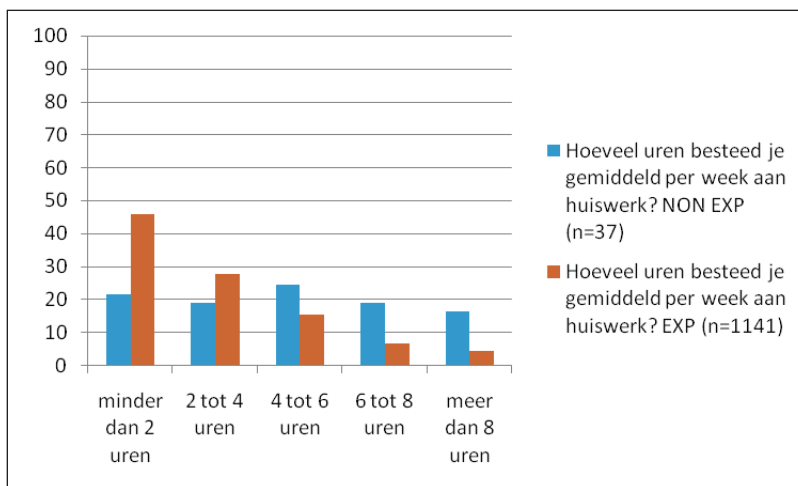
1=zeer onvoldoende – 5=zeer voldoende	NON-EXP (n=34)		EXP (n=1139)	
	M	SD	M	SD
Vind je dit aantal uren voldoende?	2,7	1,2	3,0	0,9

De deelnemers EXP vindt gemiddeld genomen het aantal les/begeleidingsuren voldoende. De deelnemers NON-EXP scoren op deze vraag gemiddeld significant lager. Dit verschil komt niet terug in de mening van de contactpersonen. De contactpersonen van de EXP en NON-EXP groep zijn beide van mening dat er gemiddeld genomen voldoende les/begeleidingsuren worden gegeven.

Wat betreft het aantal huiswerkuren zien we een omgekeerd beeld dan dat bij het aantal les/begeleidingsuren. De NON-EX groep blijkt gemiddeld meer tijd te besteden aan huiswerkuren dan de EXP groep. Een kleine 30 procent van de NON-EXP groep besteedt meer dan 6 uur per

week aan huiswerk, van de EXP groep is dat een kleine 10 procent. Daarentegen besteedt bijna 50 procent van de EXP groep minder dan 2 uur aan huiswerk, tegenover circa 20 procent van de NON-EXP groep (zie verder Figuur 5.5). Overigens zijn beide groepen van mening dat ze voldoende tijd aan huiswerk besteden.

Figuur 5.5 Deelnemers over huiswerkuren (%)



Aan de deelnemers is gevraagd aan welke werkvormen de meeste tijd wordt besteed. De resultaten staan in Tabel 5.13.

Tabel 5.13 Opleidingstijd (minus bpv) in relatie tot werkvormen (%)

		10 of meer	5-10 uur	minder dan 5 uur	ik weet het niet
Contactpersonen NON-EXP n=83;					
Contactpersonen EXP n=366					
Individueel werken aan projecten	NON-EXP	7	36	48	8
	EXP	10	33	51	7
Groepsgewijs werken aan projecten	NON-EXP	13	43	41	4

	EXP	14	43	35	8
Zelfstandig leren, zelfstudie onder schooltijd	NON-EXP	5	34	59	2
	EXP	4	22	64	10
Persoonlijke instructie door docenten	NON-EXP	5	32	53	8
	EXP	7	30	57	7
Klassikaal lesgeven door docenten	NON-EXP	48	23	30	-
	EXP	27	35	35	4
Werken in een open leercentrum / computerlokaal	NON-EXP	4	21	74	1
	EXP	9	28	55	8
Praktijkopdrachten uitvoeren (niet zijnde bpv)	NON-EXP	14	28	49	9
	EXP	19	37	36	8

Er zijn duidelijke verschillen te constateren tussen de EXP groep en de NON-EXP groep. De verschillen in de bestede tijd aan 'klassikaal lesgeven door docenten' en 'werken in een open leercentrum/computerlokaal' zijn significant.

Er is gevraagd door wie de realisatie van het onderwijs wordt gecontroleerd. De contactpersonen geven aan dat in driekwart van de gevallen het management deze controle uitvoert. Wat opvalt, is dat door ruim 30 procent ook het CvB wordt genoemd.

Tabel 5.14 Controle op de realisatie van het onderwijs

	% ja
	n=502
CvB	31
Management	74
Coördinator	32
Docenten	23

Ten slotte is een vraag gesteld over de waarborging van de kwaliteit van opleidingen. Duidelijk is dat de grootste waarde gehecht wordt aan het kwalificatiedossier; het gebruik van het kwalificatiedossier in de ontwerpfase en een regelmatige controle en toetsing aan de hand van dat dossier (Tabel 5.15).

Tabel 5.15 Waarborgen van inhoud en niveau van opleidingen door de school (contactpersonen EXP; % ja)

	n=502
Door regelmatige (minimaal jaarlijks) controle van inhoud en niveau van de opleiding van de leeropdrachten aan de hand van het kwalificatiedossier	49
Door regelmatige (minimaal jaarlijks) controle van inhoud en niveau van de opleiding van de leeropdrachten aan de hand van andere documenten	40
Door het kwalificatiedossier bepalend te laten zijn reeds bij het ontwerp van de opleiding	60
Door andere documenten (zoals het opleidingsprogramma) bepalend te laten zijn reeds bij het ontwerp van de opleiding	29
Door het onderwijsprogramma consequent uit te voeren volgens een van te voren vastgesteld plan	34
Door het opleidingsprogramma te ontwikkelen vanuit van te voren vastgestelde examens	27
Door de toetsing van de examens door KCE	52

5.5 De docenten

Aan de contactpersonen is gevraagd welke rollen van docenten zij belangrijk achten. De resultaten staan in Tabel 5.16. Uit de tabel blijkt dat de docent een breed scala aan rollen dient te vertolken. Dat vinden zowel de contactpersonen als de docenten.

Tabel 5.16 Belangrijke rollen voor docenten

i=heel onbelangrijk – 5=heel belangrijk	Contactpersonen		Docenten	
	NON-EXP (n=103-105)	EXP (n=440- 444)	NON-EXP (n=47)	EXP (n=328)
Coach/begeleider	4,6	4,6	4,3	4,4
Contact maken met de praktijk	4,4	4,4	4,0	4,1
Richten op verbinding binnen- en buitenschools leren	4,2	4,2	3,9	3,8
Docent 'staat naast de leerling'	4,0	3,9	3,9	4,1
Match maken tussen leerbehoefte leerling/bedrijf/ opleiding	4,2	4,2	3,9	4,0
Beoordelaar/assessor	4,2	4,1	3,8	3,9
Brede view op vakgebied	4,3	4,1	4,1	4,1
Ontwikkelaar van onderwijs	4,2	4,0	3,9	4,1

Verschillen tussen contactpersonen EXP en NON-EXP zijn er ten aanzien van de rollen 'brede view' en 'ontwikkelaar van onderwijs'. Deze rollen achten de contactpersonen EXP iets minder belangrijk dan de contactpersonen NON-EXP. Wat opvalt is dat zowel contactpersonen als docenten de 'coach/begeleider' rol het belangrijkste vinden.

Contactpersonen kiezen 'contact met de praktijk' als tweede belangrijkste rol, terwijl de 'brede view' voor beide docentengroepen op een (gedeelde) tweede plaats komt. Over het geheel genomen zijn echter alle rollen belangrijk tot zeer belangrijk, volgens de vier respondentengroepen.

Door het grote aantal (nieuwe) rollen is het van belang dat deze helder omschreven zijn. Daarover is een tweetal vragen aan de contactpersonen van de experimentele opleidingen gesteld. Uit de antwoorden blijkt dat men redelijk positief is over de helderheid waarmee rollen en taken omschreven zijn. Ook is men redelijk tevreden over de omschrijving van de competenties die nodig zijn voor competentiegericht opleiden (CGO).

Tabel 5.17 *Mate van helderheid van de omschrijving van taken en rollen (contactpersonen EXP)*

	M	N	SD
Voor onderwijspersoneel	3,4	439	0,8
Voor het ondersteunend personeel	3,0	434	0,9

Tabel 5.18 *Mate van helderheid van vereiste competenties (contactpersonen EXP)*

	M	N	SD
Voor onderwijspersoneel	3,3	444	0,9
Voor het ondersteunend personeel	3,0	438	0,9

Leerkrachten zijn gemiddeld positief over hun didactische expertise. In procenten uitgedrukt:

Tabel 5.19 *Mening over eigen didactische expertise docenten (% ja)*

	NON-EXP n=42	EXP n=254
Ontoereikend	2	4
Niet toereikend/niet ontoereikend	17	24
Toereikend	81	72

Hoewel de verschillen tussen EXP en NON-EXP niet significant zijn, is er in Tabel 5.19 een patroon herkenbaar dat er op wijst dat docenten van experimentele opleidingen minder zeker zijn van hun eigen expertise.

Waardering en vertrouwen

6

6.1 Inleiding

De invoering van competentiegericht onderwijs is een omvangrijke operatie die staat of valt met de waardering die deelnemers en afnemers voor de veranderingen hebben, evenals met het vertrouwen in de opbrengsten van het onderwijs. De waardering is bij twee groepen gepeild: de deelnemers en het (regionale) bedrijfsleven. (In hoofdstuk 4 is uitgebreid ingaan op het instellingenbeleid en rol/waardering van de docenten).

Als indicatoren voor waardering van het onderwijs bij de deelnemers zijn onder meer de 10 'gouden regels van JOB' (Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs) als richtlijn gehanteerd²⁶. Dit zijn kort samengevat:

- 1 Sterke studenteninspraak;
- 2 Voldoende begeleiding;
- 3 Aandacht voor theorie;
- 4 Docenten op één lijn;
- 5 Goede en tijdige communicatie;
- 6 Maatwerk;
- 7 Handleiding hoe te leren;
- 8 Heldere beoordeling en registratie;
- 9 Leren gaat boven bewijzen²⁷;
- 10 Mogelijkheid buiten de school te leren.

²⁶ Deze lijst is op 13 juni 2006 opgesteld door 40 mbo-studenten en staat sindsdien bekend als de '10 gouden regels' waar goed CGO aan moet voldoen. Zie voor een volledige beschrijving <http://www.job-site.nl>.

²⁷ Bij de presentatie van de resultaten zijn cluster 8 en 9 gecombineerd, aangezien deze dicht bij elkaar liggen

Daarnaast is gevraagd naar het vertrouwen in het diploma, de toerusting voor de arbeidsmarkt, de attractiviteit van het onderwijs en de waardering van het diploma.

De indicatoren voor de waardering van het bedrijfsleven zijn gericht op:

- vakkennis;
- competenties;
- motivatie;
- de toerusting voor de arbeidsmarkt;
- de communicatie met het onderwijs;
- de waardering van de diploma's.

6.2 De waardering van de deelnemers aan de hand van de 'gouden regels van JOB'

In deze paragraaf wordt de waardering van de deelnemers weergegeven aan de hand van 'de gouden regels van JOB' (zie paragraaf 5.1). Deze 'gouden regels' zijn geoperationaliseerd in een aantal vragen die zijn voorgelegd aan de deelnemers. Zij konden beantwoord worden met behulp van een vijfpuntschaal. Met behulp van de Cronbach toets is de interne samenhang tussen de vragen die bij een 'gouden regel' hoorden getoetst. Bij voldoende statistische samenhang ($\alpha > .75$) zijn deze vragen vervolgens gecombineerd tot een nieuwe score per 'gouden regel'. Deze score kent drie mogelijkheden: 'negatief' (combinatie van de scores 1 en 2), 'neutraal' (score 3) of 'positief' (combinatie van de scores 4 en 5). Hieronder worden zowel de antwoorden op de afzonderlijke vragen weergegeven als de gecombineerde scores. Van de antwoorden op de afzonderlijke vragen worden de gemiddelden van alle respondenten vermeld, alsmede de standaarddeviatie (een maat voor de gemiddelde spreiding van de antwoorden). De gecombineerde scores worden weergegeven in de vorm van staafdiagrammen, waardoor een beeld ontstaat van het percentage deelnemers dat 'negatief', 'neutraal' dan wel 'positief' staat ten opzichte van de betreffende 'gouden regel'.

Omdat de vragen zowel zijn gesteld aan deelnemers aan de experimentele opleidingen (EXP) als deelnemers aan niet-experimentele opleidingen (NON-EXP) kunnen tussen deze groepen

vergelijkingen worden gemaakt. In de tabellen en de figuren van dit hoofdstuk worden de antwoorden van beide groepen steeds apart weergegeven. In hoofdstuk 1 is er al op gewezen dat er een groot verschil in omvang van beide groepen is. Bovendien varieert de n door het niet beantwoorden van alle vragen nogal²⁸. Hoewel de statistische toets die is gebruikt hiermee rekening houden moeten - gezien deze verschillen - de resultaten van deze vergelijkingen met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Het gaat vooral om indicaties en het signaleren van tendensen. Tenslotte, ook is nog gekeken naar significante verschillen tussen de clusters. Indien relevant wordt het resultaat bij het betreffende onderwerp aangegeven.

INSPRAAK

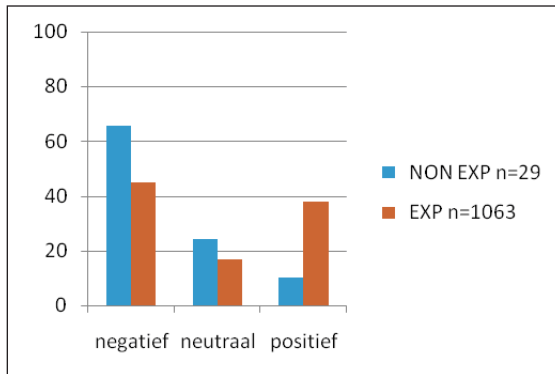
Ten aanzien van inspraak is een vijftal vragen gesteld, waarbij zowel gekeken is of deelnemers van mening zijn dat ze inspraak hebben, als naar hun inschatting dat deze serieus wordt genomen.

Tabel 6.1 Afzonderlijke scores 'inspraak'

(1=helemaal oneens; 5=helemaal eens)	NON-EXP (n=29-30)		EXP (n=1081-1091)	
	M	SD	M	SD
Studenten hebben inspraak op de wijze waarop onderwijs wordt gegeven	2,2	0,9	2,8	1,0
Docenten nemen onze inspraak serieus	2,5	1,1	3,1	1,0
De directie neemt onze inspraak serieus	2,5	0,9	2,9	0,9
Als leerlingen iets tegen docenten zeggen over het onderwijs, doen die docenten daar ook iets mee	2,4	1,0	2,9	1,0
Als leerlingen iets tegen de directie zeggen over het onderwijs, doet de directie daar ook iets mee	2,5	0,8	2,8	0,9

²⁸ Bij de tabellen en de figuren staat steeds de n, dan wel de marges van de n aangegeven.

Figuur 6.1 Mening over 'inspraak' (%)



De deelnemers aan de experimentele opleidingen staan redelijk positief tegenover de mogelijkheden tot inspraak en de effecten daarvan. De scores liggen rond de 3. De deelnemers aan de niet-experimentele opleidingen scoren lager. De scores liggen rond of onder de 2.5. Het verschil is duidelijk zichtbaar in Figuur 6.1 en blijkt na toetsing statistisch significant. Analyse van de scores van de verschillende clusters laat zien dat de clusters Werktuigbouw, Elektro- & Installatietechniek, AKA, Zorg & Welzijn en ICT het meest positief scoren.

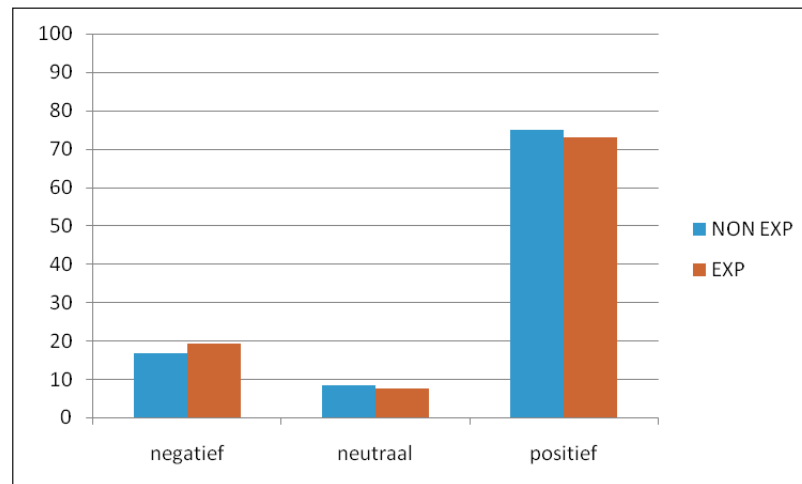
BEGELEIDING

Een zestal vragen richt zich op de mening van deelnemers over de begeleiding. Er is zowel gevraagd naar de begeleiding op school als begeleiding op de werkplek. Tevens is een oordeel gevraagd over de kwaliteit van de begeleiding en of men de weg kan vinden als men begeleiding nodig heeft.

Tabel 6.2 Afzonderlijke scores 'begeleiding'

(1=helemaal oneens – 5=helemaal eens)	NON-EXP (n=17-36)		EXP (n=519-1143)	
	M	SD	M	SD
Hoe vind je de begeleiding bij je studie (1=heel slecht – 5=heel goed)	2,8	1,1	3,0	1,0
Ik heb het gevoel dat ik voldoende begeleiding krijg vanuit mijn school op mijn werkplek/stageplaats	2,9	1,0	3,2	1,1
Ik heb het gevoel dat ik voldoende begeleiding krijg vanuit het bedrijf op mijn werkplek/stageplaats	3,9	1,1	3,8	1,0
Ik weet wie mij op school kan helpen als ik problemen heb met de organisatie van mijn lessen en praktijk	3,4	0,9	3,4	1,0
Ik weet wie mij op school kan helpen als ik hulp nodig heb met de theorie	3,2	1,0	3,5	0,9
Ik weet wie mij op school kan helpen als ik begeleiding nodig heb met praktijkopdrachten	3,0	1,1	3,5	0,9

Figuur 6.2 Mening over 'begeleiding' (%)



Over de begeleiding zijn deelnemers van experimentele en niet-experimentele opleidingen positief (meer dan 70%). Er zijn nauwelijks verschillen tussen de EXP en de NON-EXP groep.

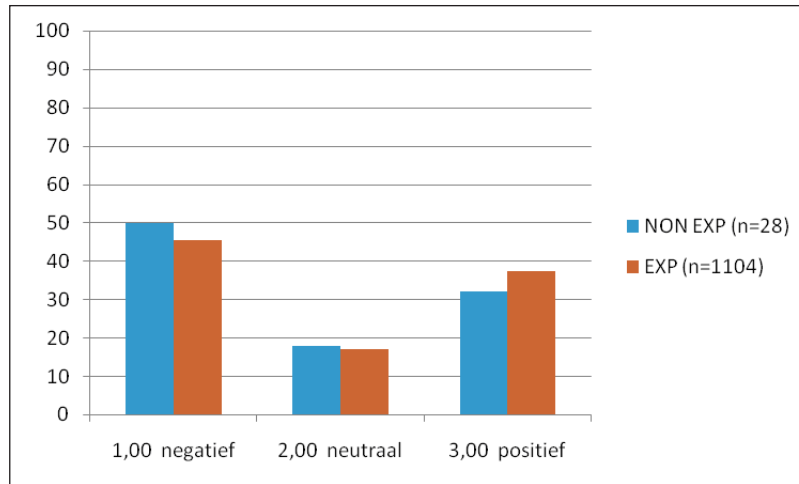
AANDACHT VOOR THEORIE

Voor wat betreft de theorie is gevraagd naar de mening over de hoeveelheid theorie die men krijgt, de relevantie en het niveau van de theorie.

Tabel 6.3 Afzonderlijk scores 'theorie'

	NON-EXP (n=30-37)		EXP (n=1118-1144)	
	M	SD	M	SD
De theorie die ik op school leer, is voor mijn vak: (1=heel weinig – 5=heel veel)	2,7	1,0	2,8	0,9
Het aantal theorielessen/workshops dat ik krijg is: (1=heel weinig – 5=heel veel)	2,4	1,1	2,7	0,9
Het niveau van de theorie die ik op school leer, is voor mijn vak: (1=zeer laag – 5=zeer hoog)	2,7	0,9	2,8	0,8
Ik heb het gevoel dat ik voldoende vakkennis leer voor mijn toekomstige werk (1=helemaal oneens – 5=helemaal eens)	2,9	1,1	3,1	1,0

Figuur 6.3 Mening over 'theorie' (%)



Hoewel de meningen over de theorie die men krijgt in de opleiding nogal verdeeld zijn, neigen de scores gemiddeld naar de negatieve kant. Dat geldt voor beide groepen.

Overigens verschilt de waardering van de wijze waarop aandacht aan theorie wordt besteed per cluster. In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de waardering per cluster. Uit deze tabel blijkt dat de waardering het laagst is bij het cluster Sport & Bewegen en het hoogst bij Werktuigbouw, Elektro- & Installatietechniek, Zorg & Welzijn en Mobiliteit²⁹.

²⁹ B&I heeft een dusdanig lage n dat vergelijking niet mogelijk is.

Tabel 6.4 Waardering 'theorie' per cluster³⁰

(1=negatief, 2=neutraal, 3=positief)			
	M	N	SD
Onbekend	1,9	51	0,9
AKA	1,8	53	0,9
ART	1,9	7	1,1
B&I	2,5	2	0,7
ECO	1,9	204	0,9
HCD	1,8	107	0,9
HTV	1,8	54	0,9
ICT	2,2	41	0,8
LPG	2,2	59	0,9
MCI	1,7	303	0,9
MKT	1,8	13	0,9
MOB	2,3	24	0,9
S&B	1,3	12	0,8
T&L	2,0	29	0,8
V&L	1,9	61	0,9
WEI	2,4	40	0,8
Z&W	2,3	72	0,8

DOCENTEN OP ÉÉN LIJN

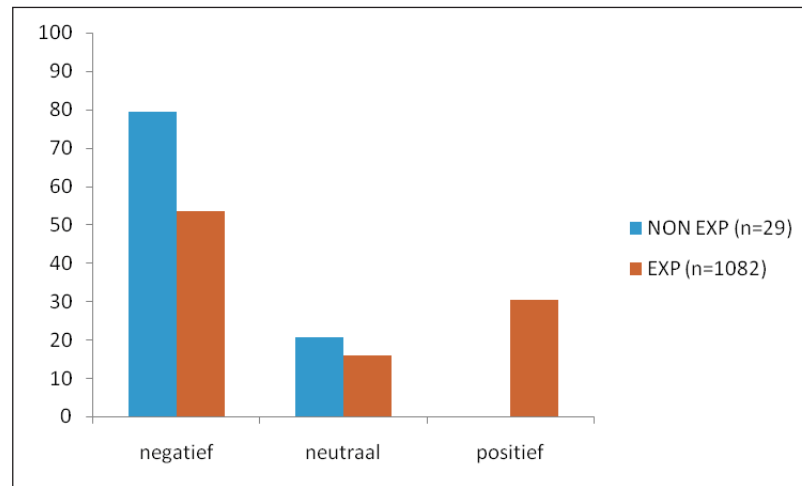
Voor de effectiviteit van het onderwijs is het belangrijk dat de deelnemers het idee hebben dat de docenten van de opleiding een eenheid vormen en op één lijn zitten. Om de mening van de deelnemers hierover te peilen is een viertal vragen gesteld, waarbij zowel gekeken is naar onderwijsinhoud, de beoordeling en organisatorische zaken.

³⁰ Zie voor de afkortingen Hoofdstuk 3, Tabel 3.2.

Tabel 6.5 Waardering van deelnemers voor docenten

Docenten op één lijn? 1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	NON-EXP (n=29)		EXP (n=1088-1092)	
	M	SD	M	SD
Docenten hebben over de inhoud van opdrachten dezelfde mening	2,0	0,8	2,5	1,0
Docenten hebben over het inleveren van opdrachten dezelfde mening	2,1	0,7	2,7	1,0
Docenten hebben over de manier van beoordelen dezelfde mening	2,0	0,7	2,6	1,0
Docenten hebben dezelfde mening over wat er moet gebeuren bij absentie van een deelnemer	3,0	1,1	3,0	1,0

Figuur 6.4 Mening deelnemers over 'docenten op één lijn' (%)?



Het beeld dat in Tabel 6.5 en Figuur 6.4 naar voren komt, is voor de totale groep licht negatief. Wel zien we duidelijke verschillen tussen de EXP en de NON-EXP groep. Hoewel de lage n van de NON-EXP groep tot voorzichtigheid gebiedt, zijn de deelnemers van experimentele opleidingen significant vaker van mening dat docenten op één lijn zitten.

Analyse van de verschillen tussen clusters laat zien dat AKA en ICT er in positieve zin uitspringen; deelnemers aan opleidingen in deze clusters zijn het vaakst positief.

COMMUNICATIE EN INFORMATIE

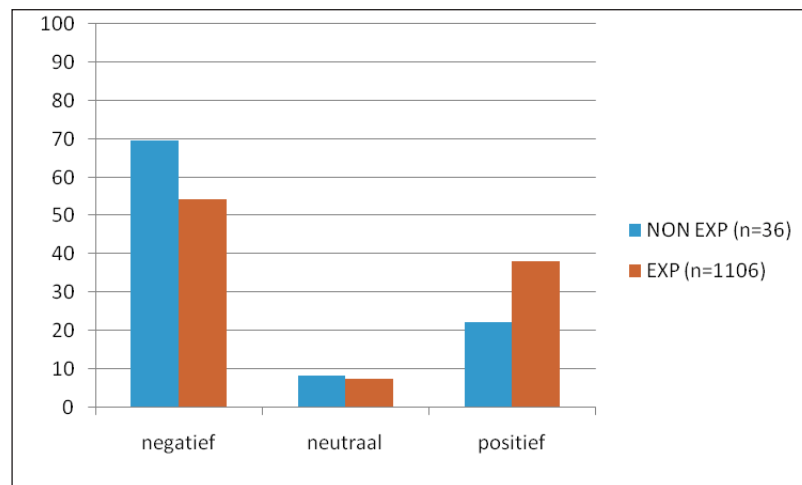
Over de communicatie en informatie is een tiental vragen gesteld. Deze hadden zowel betrekking op de informatie die de deelnemers krijgen aan het begin van de opleiding, onder meer om een goede keuze te maken, als op de informatievoorziening tijdens de opleiding. Wat betreft dit laatste is naar verschillende aspecten gekeken: zowel informatie over praktische zaken als informatie over vervolgoopleidingen.

Tabel 6.6 Deelnemers over 'communicatie en informatie'

(1=helemaal mee oneens; 5=helemaal mee eens)	NON-EXP (n=36-38)		EXP (n=1147-1158)	
	M	SD	M	SD
Ik ben goed geholpen de juiste studiekeuze te maken	2,8	1,1	3,2	1,0
Het onderwijsprogramma bij het begin van de opleiding was duidelijk	2,8	1,3	2,9	1,1
Ik heb het gevoel dat de informatie die de school mij geeft over mijn opleiding helder is	2,6	1,2	3,1	1,0
Ik heb het gevoel dat de informatie die de school mij geeft over mijn opleiding op tijd gegeven wordt	2,4	1,1	2,8	1,0
De informatie die de school mij geeft over de boekenlijst is	2,8	0,8	2,6	0,9
De informatie die de school mij geeft over de vrijwillige bijdrage van mijn ouders is	2,5	0,9	2,5	0,8
De informatie die de school mij geeft over stages is	2,7	0,8	3,0	0,9
De informatie die de school mij geeft over doorstroommogelijkheden naar het hbo of een hoger niveau is	2,6	1,1	2,5	1,0
De informatie die de school mij geeft over roosters is	2,7	1,0	3,0	0,9
De informatie die de school mij geeft over toetsen is	2,5	1,0	2,9	0,9

De scores voor beide groepen liggen rond of iets onder de middenpositie (3). Voor de EXP wordt het meest positief gescoord op het item 'studiekeuze'. Als de scores worden gecombineerd, zien we een gemengd beeld ontstaan: een substantiële groep scoort negatief en een relatief kleinere groep scoort positief. Wel blijkt dat percentueel meer deelnemers van de EXP groep positief zijn over de communicatie en informatie (een kleine 40%, tegenover iets meer dan 20% van de NON-EXP groep).

Figuur 6.5 Mening over 'communicatie en informatie' (%)



Op het niveau van de clusters van de experimentele opleidingen zijn ICT en AKA het meest positief.

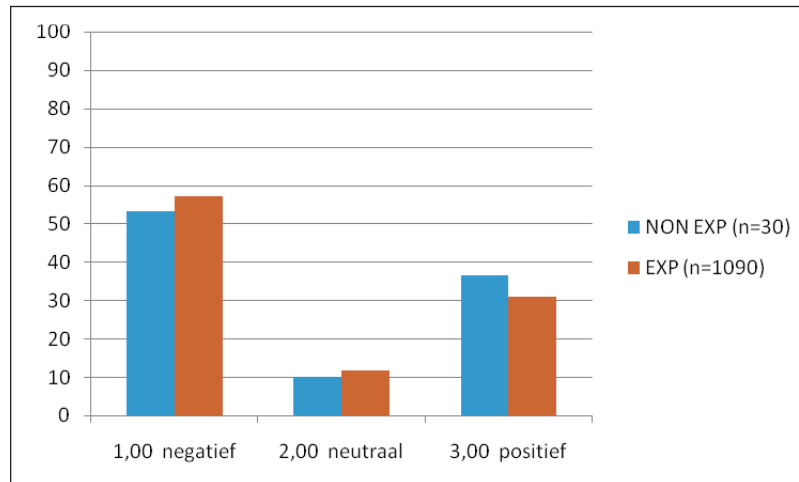
MAATWERK

Gezien de toenemende heterogeniteit van de deelnemerspopulatie is het belangrijk dat maatwerk wordt geleverd. Aan de deelnemers is gevraagd in hoeverre ze ervaren dat rekening met hun wensen wordt gehouden. Daarbij is zowel gekeken naar de inhoud van de studie als naar het tempo.

Tabel 6.7 Deelnemers over 'maatwerk'

(1=helemaal oneens – 5=helemaal eens)	NON-EXP (n=30)		EXP (n=1108-1116)	
	M	SD	M	SD
Ik kan zelf keuzes maken voor vakken of lesmodulen	2,9	1,3	2,7	1,0
Er is voldoende mogelijkheid om te studeren in je eigen tempo	3,1	1,3	3,1	1,1
Er is voldoende mogelijkheid om zelf vakken te kiezen	2,3	1,2	2,5	1,0
Er is voldoende mogelijkheid om extra vakken te volgen voor een vervolgopleiding of werk	2,6	1,3	2,6	1,0
Ik kan mijn eigen studietempo bepalen	2,8	1,4	3,0	1,1
Ik kan extra theorielessen of workshops aanvragen wanneer ik dat nodig vind	2,6	1,3	2,6	1,1

Figuur 6.6 Mening over 'maatwerk' (%)



Ook wat betreft de waardering van maatwerk zijn de meningen verdeeld. De gemiddelde scores liggen rond de 2,5, waarbij het percentage deelnemers dat een negatief oordeel heeft iets groter is dan het percentage met een positief oordeel. Tussen de beide groepen bestaan nauwelijks verschillen, wel is de spreiding bij de NON-EXP groep groter.

Wat betreft de afzonderlijke clusters springen AKA en ICT en in iets mindere mate Voedsel & Leefomgeving en Werktuigbouw, Elektro- & Installatietechniek er in positieve zin uit.

HULP BIJ HET LEREN LEREN

Nieuwe vormen van leren vragen nieuwe vaardigheden, niet alleen van docenten maar zeker ook van deelnemers. Met de invoering van competentiegericht leren wordt de eigen verantwoordelijkheid en het 'leren leren' steeds belangrijker. Aan de deelnemers is hier een vijftal vragen over gesteld.

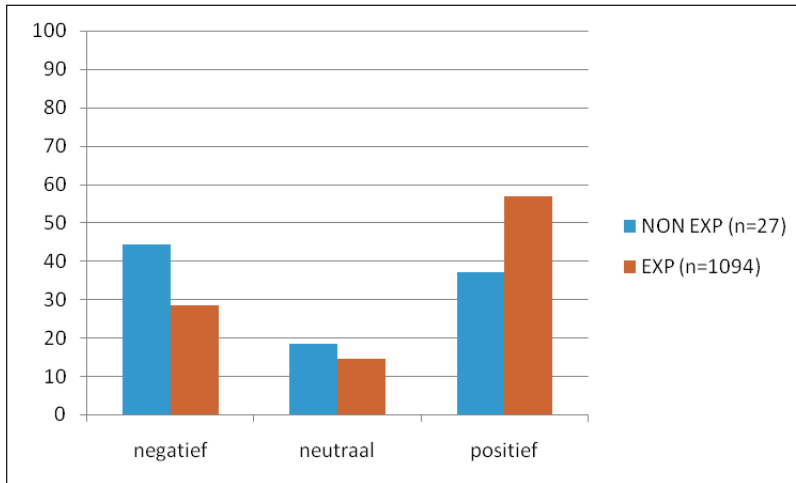
Tabel 6.8 Afzonderlijke scores 'hoe te leren'

(1=helemaal oneens – 5=helemaal eens)	NON -XP (n=29-30)		EXP (n=1111-1115)	
	M	SD	M	SD
De docenten leggen de lesstof goed uit	2,8	1,2	3,2	1,0
De docenten leggen de opdrachten goed uit	2,5	1,1	3,1	1,0
Ik weet hoe ik een opdracht moet uitvoeren nadat de docent het heeft uitgelegd	2,9	1,1	3,3	0,9
Ik weet wat ik kan leren van de opdrachten	3,2	1,1	3,4	0,9
De opdrachten die ik van mijn docent krijg zijn nuttig	3,0	1,1	3,2	0,9

Over het algemeen wordt neutraal tot matig positief gescoord op dit thema. De gemiddelde scores liggen rond de 3. Hoewel niet significant, lijkt de EXP iets positiever te scoren dan de NON-EXP groep. Het positieve beeld komt ook uit Figuur 6.7 naar voren: bijna 60 procent van de experimentele deelnemers scoort positief. Van de clusters scoren ICT, AKA, Werktuigbouw,

Elektro- & Installatietechniek, Laboratorium, Proces- & Gezondheidstechniek en Zorg & Welzijn het hoogst.

Figuur 6.7 Mening over 'hulp hoe te leren' (%).



HELDERE BEOORDELING

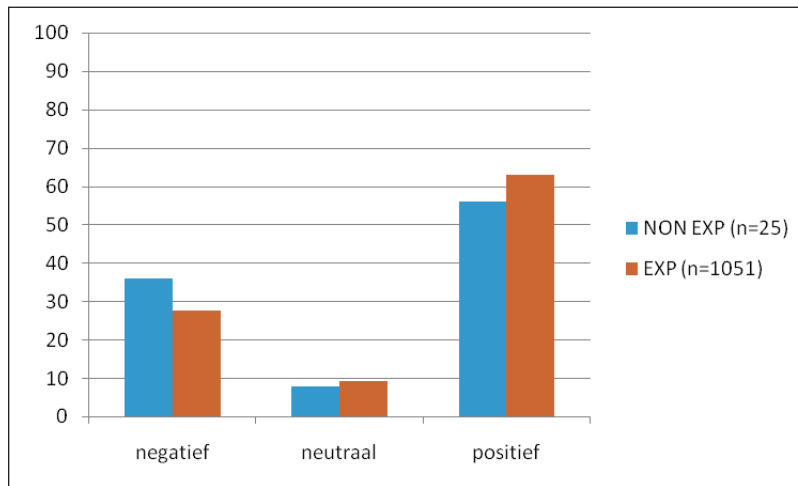
Aan de deelnemers is een aantal vragen gesteld over de helderheid van de beoordeling, zowel in relatie tot de lesstof als de timing. Tevens is de vraag opgenomen of men vindt dat het accent op het 'leren of het bewijzen' ligt.

Tabel 6.9 Deelnemers over 'beoordeling'

(1=helemaal oneens – 5=helemaal eens)	NON-EXP (n=27-28)		EXP (n=1071-1082)	
	M	SD	M	SD
Het is voor mij helder waarop ik beoordeeld wordt	2,9	1,0	3,3	1,0
Het is voor mij helder wie mij beoordeelt	3,3	1,1	3,4	1,0
Het is voor mij helder wie mijn beoordelingen bijhoudt	2,9	1,0	3,2	1,0
De toetsen gaan over de stof die ik moet leren	3,3	0,8	3,4	0,8
Ik ben tevreden over de manier waarop getoetst wordt	3,0	1,1	3,2	0,9
Ik weet op tijd wanneer er een toets is	2,6	1,2	3,4	1,0
Ik krijg de uitslag van een toets doorgaans op tijd te horen	3,0	1,2	3,1	1,0
Ik heb het idee dat ik meer tijd besteed aan het bewijzen dat ik iets kan, dan met iets nieuws leren ⁴	3,4	1,3	3,2	1,0

Over het algemeen zijn de deelnemers tevreden over de helderheid van de beoordeling. De scores liggen grotendeels boven de 3. Meer dan de helft van de deelnemers is hier positief over. Wat betreft de afzonderlijke clusters springen ICT, Werktuigbouw en Elektro- & Installatietechniek er weer uit.

⁴ Omdat dit een 'aparte regel van JOB' betreft, is dit item niet in de samengestelde score ('mening deelnemers') meegenomen.

Figuur 6.8 Mening beoordeling (%)**LEREN BUITEN DE SCHOOL**

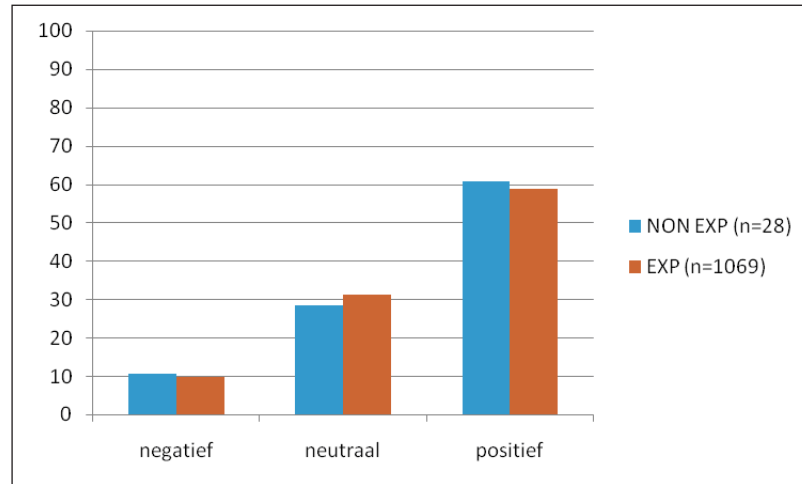
Wat betreft het leren buiten de school is aan de deelnemers gevraagd of men van mening is dat vorderingen en competenties ook buiten de school, bijvoorbeeld door bedrijven, beoordeeld kunnen worden.

Tabel 6.10 Deelnemers over leren buiten de school

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	NON-EXP (n=28)		EXP (n=1077)	
	M	SD	M	SD
Ik vind dat ook bedrijven mijn competenties kunnen beoordelen	3,7	1,1	3,5	0,8
Ik vind dat niet alleen mijn school mijn vorderingen kan beoordelen	3,6	1,1	3,5	0,9

De deelnemers staan hier overwegend positief tegenover. De gemiddelde scores liggen tussen de 3 en de 4.

Figuur 6.9 Mening over 'beoordelen buiten de school' (%)



6.3 Betrokkenheid met, vertrouwen in en attractiviteit van het onderwijs

Het oordeel over de betrokkenheid van deelnemers verschilt niet tussen docenten van experimentele en niet-experimentele opleidingen. Docenten (EXP en NON-EXP) scoorden op de stelling 'leerlingen staan over het algemeen gemotiveerd in hun opleiding' gemiddeld 3,3 (n=308; SD=0,86). Beide groepen docenten oordelen boven de middenpositie (3)³¹. Het oordeel over de betrokkenheid van docenten verschilt echter wel tussen deelnemers van experimentele en niet-experimentele opleidingen. Deelnemers EXP en deelnemers NON-EXP verschillen significant in hun antwoord op de vraag of ze het eens zijn met de stelling dat docenten zich betrokken voelen bij het onderwijs, resp. 3,4 (n=1090) en 2,8 (n=29). Deelnemers EXP zijn significant positiever. Naast vragen die rechtstreeks van de 'gouden regels van JOB' zijn afgeleid, zijn aan de deelnemers ook vragen gesteld die te maken hebben met het vertrouwen in het diploma, de toerusting voor de arbeidsmarkt en de attractiviteit van het onderwijs.

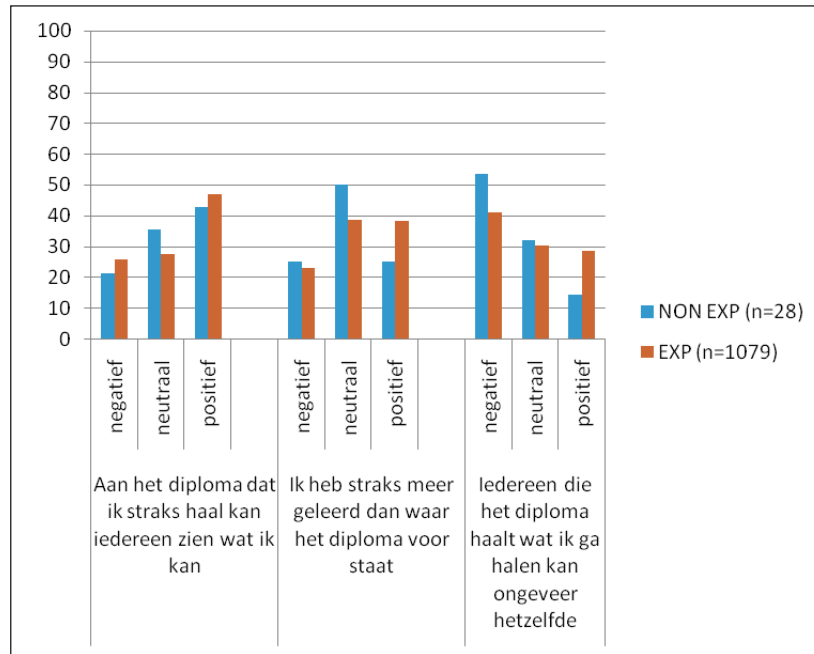
³¹ Deze score is exact gelijk aan de score van respondenten uit bedrijven op deze vraag.

Tabel 6.11 Vertrouwen in het diploma door deelnemers

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	NON-EXP (n=28)		EXP (n=1076-1079)	
	M	SD	M	SD
Aan het diploma dat ik straks haal kan iedereen zien wat ik kan	3,1	1,0	3,2	1,1
Ik heb straks meer geleerd dan waar het diploma voor staat	3,0	1,1	3,2	1,0
Iedereen die het diploma haalt wat ik ga halen kan ongeveer hetzelfde	2,3	1,1	2,8	1,1

De drie items betreffende diplomawaardering zijn niet samen te voegen tot één betrouwbare variabele; blijktbaar zijn de ideeën die bevestigd werden met deze items te uiteenlopend. Zij worden in Figuur 6.10 daarom apart weergegeven.

Figuur 6.10 Deelnemers over de waarde van het diploma (%)



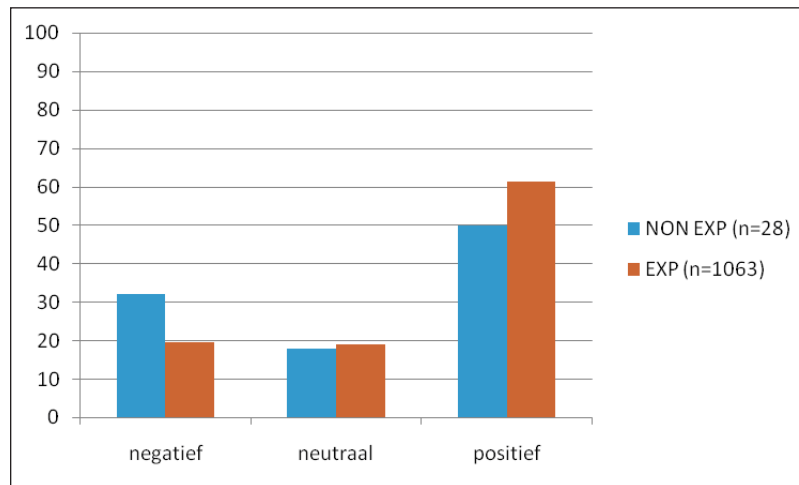
Een opvallend grote groep deelnemers heeft een neutrale houding ten aanzien van het diploma. De groepen die positief dan wel negatief scoren houden elkaar redelijk in evenwicht. Voor wat betreft de onderlinge vergelijkbaarheid van de diploma's en het meer geleerd hebben dan wat het diploma aangeeft, zijn relatief meer deelnemers uit de EXP groep positief.

Tabel 6.12 Toerusting voor de arbeidsmarkt

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	NON-EXP (n=28-29)		EXP (n=1066- 1073)	
	M	SD	M	SD
Na deze opleiding kan ik kiezen uit veel verschillende banen	3,1	1,1	3,3	1,0
Ik krijg door de opleiding een goed beeld van het werk dat ik er later mee kan doen	3,0	1,1	3,4	1,0
De opleiding sluit aan op het werk dat bedrijven in de omgeving doen	2,9	1,0	3,4	0,9

Over het algemeen scoren de deelnemers positief over de toerusting voor de arbeidsmarkt die de opleiding geeft; meer dan de helft van de deelnemers is hier positief over. Ook hier scoort de EXP groep iets positiever. Maar alleen het verschil in antwoorden van beide groepen op de derde vraag (aansluiting van de opleiding op het werk in regio) is statistisch significant.

Figuur 6.11 Deelnemers over de toerusting voor de arbeidsmarkt



De opleiding lijkt ook een basis te leggen om verder te leren. De meeste deelnemers geven aan dat ze op de opleiding leren dat ze ook na de school zullen moeten doorleren.

Tabel 6.13 Deelnemers over doorleren na de opleiding

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	NON-EXP (n=28)		EXP (n=1076)	
	M	SD	M	SD
Ik leer dat ik ook na deze opleiding zal moeten blijven leren	3,5	1,1	3,7	1,0

Op de vraag of het daarbij gaat om theoretische kennis, vakkennis of sociale competenties blijkt vakkennis het hoogste te scoren en de sociale competenties het laagst (Tabel 6.14).

Tabel 6.14 Deelnemers over thema's waarop moet worden doorgeleerd

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	NON-EXP (n=28-29)		EXP (n=1052-1061)	
	M	SD	M	SD
Theoretische vakkennis	3,2	1,1	3,2	0,9
Praktische vakkennis	3,2	1,3	3,4	1,0
Sociale competenties	2,9	1,4	3,0	1,0

Als we deze verwachtingen uitsplitsen naar leerweg, zien wij dat bbl-deelnemers het hoogst scoren en verwachten dat zij over de hele linie meer moeten leren. De verschillen in antwoorden op 'sociale competenties' zijn significant (Tabel 6.15).

Tabel 6.15 Deelnemers over thema's waarop moet worden doorgeleerd, naar leerweg

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	bol (n=977-985)		bbl (n=95-97)	
	M	SD	M	SD
Theoretische vakkennis	3,2	0,9	3,4	0,8
Praktische vakkennis	3,4	1,0	3,6	0,9
Sociale competenties	3,0	1,0	3,3	0,9

Een laatste vraag betreft de attractiviteit van het onderwijs. De scores van beide groepen op de drie vragen die hierover zijn gesteld zijn positief. Het verschil in waardering van het lesmateriaal is daarbij significant (Tabel 6.16).

Tabel 6.16 Attractiviteit van onderwijs

1=helemaal oneens – 5=helemaal eens	NON-EXP (n=27-28)		EXP (n=1065-1070)	
	M	SD	M	SD
Ik vind het leuk op deze opleiding	3,3	1,1	3,6	1,1
Ik wil deze opleiding afmaken	4,0	1,2	4,3	0,9
Hoe vind je de kwaliteit van het lesmateriaal?	2,8	1,3	3,1	0,9

Voor wat betreft de verschillende clusters springen Laboratorium, Proces- & Gezondheids-techniek, Werktuigbouw, Elektro- & Installatietechniek en Zorg & Welzijn er over de gehele linie in positieve zin uit.

Ter afsluiting is gevraagd aan de deelnemers een rapportcijfer te geven aan hun opleiding en aan school. Deelnemers aan experimentele opleidingen geven significant hogere cijfers aan de opleiding en aan de school. Ze geven de score voldoende tot ruim voldoende. De niet-experimentele groep scoort net geen voldoende. Houdt hier weer rekening met de beperkte representativiteit van de niet-experimentele groep door de lagen.

Tabel 6.17 Rapportcijfer van de deelnemers voor opleiding en school

	NON-EXP (n=28)		EXP (N=1065-1067)	
	M	SD	M	SD
Welk rapportcijfer geef je jouw opleiding?	5,9	2,4	6,8	1,8
Welk rapportcijfer geef je jouw school?	5,4	2,1	6,2	1,8

6.4 Waardering en vertrouwen (regionaal) bedrijfsleven

Bij contactpersonen uit het regionale bedrijfsleven is gepeild hoe men tegen het nieuwe onderwijs aankijkt. Daartoe is gekeken naar de noodzakelijke investering in kennisverwerving na de initiële opleiding, naar de motivatie van de deelnemers, naar de inspraak die men heeft bij het vormgeven van het onderwijs en naar het vertrouwen in de diploma's. In totaal hebben 72 respondenten gereageerd op de verschillende vragen. De n kan variëren omdat niet alle vragen door alle respondenten zijn ingevuld.

De vraag naar de toekomstige investering in kennis kan opgevat worden als een indicatie voor de relevantie van de opleiding voor de werkvloer. Uit Tabel 6-18 blijkt dat de gemiddelde score boven de 3 ligt. Dat betekent dat de meeste contactpersonen van mening zijn dat het bedrijfsleven nog het nodige dient te investeren in kennisontwikkeling op het moment dat de deelnemers van school komen. Daarbij gaat het vooral om vakkennis en kennis van de branche (het meest genoemde antwoord onder de rubriek 'anders'). Dat bedrijven enigszins gereserveerd staan tegenover de hoeveelheid vakkennis die deelnemers meekrijgen in de experimentele opleidingen, blijkt ook uit het feit dat de meeste bedrijven 'neutraal' antwoorden op de vraag of zij 'het gevoel hebben dat de deelnemers voldoende vakkennis leren voor hun toekomstige werk'.

Tabel 6.18 *Bedrijven over de noodzaak te investering in ontwikkeling van de deelnemers na hun opleiding*

(1=heel weinig; 5=heel veel)	M	N	SD
Na opleiding nog investeren in theoretische kennis	3,0	68	1,1
Na opleiding nog investeren in praktische kennis	3,5	71	1,1
Na opleiding nog investeren in sociale competenties	3,2	67	1,1
Na opleiding nog investeren in anders	3,6	5	1,1

De invloed van het bedrijfsleven op het nieuwe onderwijs is naar het idee van het bedrijfsleven nog gering. Naar het oordeel van de 'gemiddelde contactpersoon' is er nog weinig inspraak. Mocht er sprake zijn van inspraak dan is men bovendien van mening dat het onderwijs van de resultaten nog weinig gebruik wordt gemaakt (zie Tabel 6.19)

Tabel 6.19 *Inspraak bedrijfsleven bij onderwijs*

(1=heel weinig; 5=heel veel)	M	N	SD
Heeft u als bedrijf inspraak in het onderwijs?	1,8	72	0,8
Zo ja, wordt uw inspraak gebruikt in het onderwijs?	2,2	41	0,9

Bedrijven staan neutraal tot matig positief tegenover de motivatie van de deelnemers. De vraag in hoeverre de respondenten uit het bedrijfsleven het eens waren met de opmerking 'leerlingen staan over het algemeen gemotiveerd in hun opleiding' levert de score 3,3 op (n=42, SD=1,0, 1=helemaal oneens; 5=helemaal eens).

Tabel 6.20 *Vertrouwen in diploma door docenten en bedrijven*

1=helemaal oneens; 5=helemaal eens	Docenten EXP (n=310-311)		Bedrijven (n=42)	
	M	SD	M	SD
Aan het diploma dat de leerlingen aan de huidige opleiding straks halen kan iedereen zien wat ze kunnen	3,1	1,0	3,0	1,0
De leerlingen aan de huidige opleiding hebben straks meer geleerd dan waar het diploma voor staat	3,0	1,0	2,7	0,8
De deelnemers aan de huidige opleiding hebben straks minder geleerd dan waar het diploma voor staat	2,7	1,1		

6.5 Verkenning van de ODIN gegevens en de uitkomsten van dit onderzoek

JOB (Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs) presenteerde op 31 mei 2007 de resultaten van haar vierde (tweejaarlijkse) meting naar studententevredenheid: ODIN 4. Aan deze meting hebben ruim 132.000 studenten, verdeeld over 50 instellingen, deelgenomen door het invullen van een vragenlijst. De aan ODIN meewerkende instellingen hebben aangegeven dat van deze studenten 22 procent (28.815 studenten) een experimentele opleiding volgt³².

JOB concludeert naar aanleiding van ODIN 4 dat deelnemers aan experimentele opleidingen wat betreft tevredenheid over het algemeen iets negatiever scoren dan deelnemers aan reguliere opleidingen. De kanttekening werd gemaakt dat dit niet voor alle onderdelen gold: op thema's als 'faciliteiten' en 'inspraak' scoorden ze juist minder negatief. Een belangrijke constatering was echter dat de verschillen over het algemeen 'verassend klein' waren (terwijl op grond van berichten in diverse media verwacht werd dat verschillen tussen deelnemers aan experimentele en deelnemers aan niet-experimentele opleidingen groter zouden zijn). Dit beeld is ook

³² Uit de tellingen in hoofdstuk 2 blijkt dat 123.572 leerlingen momenteel een experimentele opleiding volgen. ODIN heeft daar dus 23 procent van bereikt.

zichtbaar in dit onderzoek (hierna: experimentenmonitor) in de antwoorden van deelnemers EXP en NON-EXP³³.

De grootte van de respons van ODIN 4 laat toe aanzienlijke verschillen tussen opleidingen te constateren in de antwoorden van studenten van experimentele opleidingen. Met andere woorden: de ene (experimentele) opleiding is de andere niet. Als verklaring wordt een mogelijk verschil in implementatiegraad van de experimentele opleiding gesuggereerd. Door te richten op het landelijke gemiddelde zijn deze verschillen niet meer zichtbaar in de algemene resultaten van ODIN. JOB adviseert dan ook, teneinde een beter beeld te krijgen van de deelnemers-tevredenheid in experimentele opleidingen, onderzoek op instellingsniveau uit te voeren. In de experimentenmonitor zijn contactpersonen van de experimentele opleidingen ondervraagd.

De vraag 'sinds wanneer wordt deze opleiding binnen uw instelling aangeboden' correleert positief (niet sterk, maar wel significant) met de vraag 'In hoeverre vindt u dat de experimentele opleiding klaar is voor brede, reguliere invoering als competentiegerichte opleiding?' wat er op wijst dat de implementatiegraad (wanneer uitgedrukt in het aantal jaren dat een opleiding wordt aangeboden³⁴) iets te maken heeft met algemene door contactpersonen waargenomen resultaten. Er zijn echter geen andere noemenswaardige correlaties gevonden met het aantal jaren dat de opleiding aangeboden is.

Naar aanleiding van ODIN 4 constateerde JOB dat deelnemers over het algemeen in vergelijking tot eerdere metingen minder tevreden zijn. Desalniettemin zijn de meeste studenten behoorlijk tevreden over hun opleiding en school. Dit is ook het beeld dat de experimentenmonitor oproept. De deelnemers aan experimentele opleidingen vinden hun opleiding redelijk leuk en willen hun opleiding zeker afmaken (paragraaf 6.2).

³³ Houdt in de beoordeling van onze gegevens rekening met de lage n van deelnemers NON-EXP (zie paragraaf 2.4).

³⁴ 'Implementatie' wijst uiteraard niet alleen op het aantal jaren dat een opleiding is aangeboden, maar ook wat er gebeurt is en hoe. Nadere definiëring is nodig.

Eenderde van de deelnemers ervaart tegelijkertijd dat hun onderwijsinstelling hun mening niet belangrijk vindt, aldus JOB. Ook de experimentenmonitor laat zien dat de meerderheid van de deelnemers negatief is over de inspraak die zij hebben (zie hoofdstuk 6).

ODIN 4 liet voorts zien dat studenten veel waarde hechten aan voldoende les- en begeleidings-uren. Het aantal uren correleerde positief met het rapportcijfer dat deelnemers hun opleiding gaven. Ook in de experimentenmonitor blijkt een significante positieve correlatie te bestaan tussen deze variabelen. Een aanname van JOB dat een ‘regelmatig geconstateerde’ vermindering van het aantal contacturen een vast onderdeel is van invoering door competentiegericht leren, wordt echter niet ondersteunt door gegevens uit de experimentenmonitor (zie hoofdstuk 5, paragraaf 5.4)³⁵. Deelnemers aan experimentele opleidingen vinden het aantal uren evenwel niet onvoldoende, maar ook onvoldoende. Wij delen de conclusie dat er behoefte is aan meer les- en begeleiding.

ODIN 4 en de experimentenmonitor zijn het er over eens dat maatwerk slecht ervaren wordt door de deelnemers: meer dan helft beoordeelt het negatief. Het meest negatief zijn de deelnemers over de mogelijkheid om zelf vakken te kiezen (hoofdstuk 6, paragraaf ‘maatwerk’). Dit komt overeen met de uitkomsten in ODIN.

De afstemming tussen school en leerbedrijf behoeft volgens ODIN nadere aandacht. Hoewel de meerderheid een stageplaats kan, vinden heeft toch nog achttien procent van de deelnemers moeite met het vinden van een stageplaats. Die constatering is vrijwel gelijk aan de onze. Wij gingen in hoofdstuk 4 nader in op die samenwerking.

De experimentenmonitor heeft de deelnemertevredenheid weliswaar geoperationaliseerd volgens de ‘gouden regels van JOB’ (zie paragraaf 6.2) maar niet volgens de onderzoeksopzet/ operationalisatie van studententevredenheid volgens ODIN. Het is uiteraard niet de bedoeling of de wens van de experimentenmonitor om ODIN te dupliceren. Desalniettemin zijn er begrijpelijkerwijs overeenkomsten in vraagstelling.

³⁵ Houdt in de beoordeling van onze gegevens rekening met de lage n van deelnemers NON-EXP (zie paragraaf 2.4).

Wanneer specifieke vragen binnen de experimentenmonitor vergelijkbaar waren met specifieke vragen uit ODIN, is er daarom voor gekozen om de formulering gelijk te houden. Dit gegeven geeft ons een kans om de vergelijkbaarheid van de antwoorden van de deelnemers EXP enigszins te beoordelen, met de gedachte dat de trends binnen die antwoorden tussen de beide onderzoeken ongeveer gelijk zouden moeten zijn. Dit blijkt in de meeste gevallen inderdaad zo te zijn.

Wanneer, analoog aan ODIN, de resultaten over de gelijk geformuleerde vragenlijstvragen verdeeld worden in negatief-neutraal-positief zien wij het volgende beeld (Tabel 6.21).

Tabel 6.21 *Vergelijking vragen ODIN*

	EXP		EXP JOB	
	% <i>negatief</i>	% <i>positief</i>	% <i>negatief</i>	% <i>positief</i>
vragen over stage/werkplek				
Had je moeite om een stageplaats/werkplek te vinden?	14	67	18	58
Hoe vind je de voorbereiding op je stage/werkplek?	18	28	28	35
Ik vind dat ik voldoende leer op mijn stageplaats/werkplek	10	70	11	64
vragen over informatievoorziening				
Het onderwijsprogramma bij het begin van de opleiding was duidelijk	37	34	32	29
De informatie die de school mij geeft over doorstroommogelijkheden naar het hbo of een hoger niveau is	50	19	36	36
vragen over maatwerk				
Er is voldoende mogelijkheid om te studeren in je eigen tempo	29	41	20	48
Er is voldoende mogelijkheid om zelf vakken te kiezen	53	15	42	22
Er is voldoende mogelijkheid om extra vakken te volgen voor een vervolopleiding of werk	47	19	37	22
vragen over begeleiding				

De docenten leggen de lesstof goed uit	23	39	16	45
Hoe vind je de begeleiding bij je studie?	29	34	20	39
De docenten letten er voldoende op dat ik de lesstof goed begrijp	29	30	26	34
De docenten hebben voldoende persoonlijk contact met de studenten	22	42	18	48
vragen over toetsen				
De toetsen gaan over de stof die ik moet leren	11	50	8	67
Ik ben tevreden over de manier waarop getoetst wordt	20	42	10	51
Ik weet op tijd wanneer er een toets is	18	50	12	63
Ik krijg de uitslag van een toets doorgaans op tijd te horen	25	40	21	48
Hoe vind je de kwaliteit van het lesmateriaal?	21	38	18	43

Geconcludeerd mag worden dat patronen in de verhouding negatief-positief vergelijkbaar zijn. Over het algemeen neigen de scores van de deelnemers uit de experimentenmonitor meer naar negatief. De percentages positieve scores zijn iets minder hoog, en de percentages negatieve scores zijn juist iets hoger.

Dit in acht nemend, lijken over het algemeen de resultaten van ODIN 4 - voor wat betreft de trends in de meningen van deelnemers - de resultaten van de experimentenmonitor te staven.

Casestudies: De organisatie van competentiegericht onderwijs

7

7.1 Inleiding

Om meer inzicht te krijgen in de mate waarin en de wijze waarop het herontwerpproces zijn weerslag vindt in de organisatorische processen (thema F ‘bedrijfsprocessen’) is een aantal opleidingen geselecteerd waarvan door middel van casestudie onderzoek de organisatie van competentiegericht onderwijs in kaart is gebracht. De onderzoeksvraag bij deze casestudies luidt: Hoe wordt competentiegericht onderwijs georganiseerd?

In totaal zijn twaalf opleidingen geselecteerd (zie bijlage 1). Aan de clustercoördinatoren van de experimentenclusters is gevraagd opleidingen aan te wijzen waar naar hun mening de organisatie van het competentiegerichte onderwijs goed verloopt. Dit resulteerde in zes opleidingen op niveau vier, drie opleidingen op niveau drie en drie opleidingen op niveau twee. Het betreft twee opleidingen met de bbl-leerweg, negen bol-opleidingen en één opleiding met deelnemers in beide leerwegen. De twaalf opleidingen behoren tot de volgende experimentenclusters: Laboratorium/Proces/Gezondheidstechniek, Middenkader Techniek, Media, Communicatie & Informatie, Bouw- & Infratechniek (3x), Mobiliteit (3x), Artiest, Transport & Logistiek, Economie. De technische opleidingen zijn in deze selectie oververtegenwoordigd, terwijl opleidingen uit de sector Zorg & Welzijn ontbreken. De meeste van de geselecteerde opleidingen zijn al enkele jaren bezig met het herontwerpen van het onderwijs. Men is erin geslaagd om het competentiegerichte onderwijs goed vorm te geven. Betrokkenen zijn trots op wat er bereikt is, tegelijkertijd ontwikkelt men verder.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn relevante documenten van de twaalf betrokken opleidingen bestudeerd en zijn vraaggelassen gevoerd met de opleidingscoördinator en minimaal één docent van elk van de opleidingen. Zie voor de interviewleidraad bijlage 2.

De onderzochte opleidingen worden in dit hoofdstuk gepresenteerd als illustraties bij de thema's in de voorgaande hoofdstukken. In paragraaf 2 worden de voornaamste kenmerken van de onderzochte opleidingen beschreven. In paragraaf 3 wordt vervolgens ingezoomd op de bedrijfsprocessen.

7.2 De organisatie van competentiegericht onderwijs

Traditioneel is het onderwijs georganiseerd in lessen, die jaarlijks ingepast worden in een lesrooster. De deelnemers zijn georganiseerd in klassen en de docenten in vaksecties.

De taak van de docenten bestaat uit het verzorgen van een aantal lessen met bijbehorende voorbereidingstijd en specifieke taken die in uren per week uitgedrukt worden. Daarnaast is er in een flankerende structuur aandacht voor leerlingbegeleiding, die gericht is op studieproblemen, persoonlijke problemen van de deelnemer en het maken van keuzes voor een vervolgopleiding.

Competentiegericht onderwijs vraagt een andere wijze van onderwijsorganisatie. De twaalf onderzochte experimentele opleidingen zijn daarvan illustraties. De vorm die men gevonden heeft verschilt enigszins per opleiding. De belangrijkste organisatorische verschillen tussen traditioneel en competentiegericht onderwijs zijn:

- Werken aan geïntegreerde opdrachten

In competentiegericht onderwijs staat het leren uitvoeren van kerntaken en werkprocessen centraal. Er zijn kennis en vaardigheden nodig om de kerntaken en werkprocessen uit te kunnen voeren. Daarbij is het uitvoeren van opdrachten, waarin de beroepsprocessen geoefend worden en waarin kennis, vaardigheden en competenties geïntegreerd ingezet worden, essentieel. De bol-opleidingen pakken die integratie meer op in de school met behulp van geïntegreerde opdrachten, die trouwens deels ook voor externe opdrachtgevers

en bij externe opdrachtgevers uitgevoerd worden. De bbl-opleidingen zoeken naar meer integratie van het schooldeel met het werk en de leeractiviteiten in het leerbedrijf.

- **Mate van individueel maatwerkonderwijs**
In competentiegericht onderwijs krijgt de persoonlijke competentie-ontwikkeling van de deelnemer veel aandacht. Daartoe zijn de begeleiding van de studievoortgang, de persoonlijke ontwikkeling en het maken van keuzes in het hart van de opleiding terecht gekomen. De twaalf cases verschillen in de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs aansluit bij de voortgang en de ontwikkeling van de individuele deelnemer. Dit hangt (deels) samen met de groeperingsvormen waarin het onderwijs plaatsvindt. Een vaste deelnemersgroep beperkt de flexibiliteit van de opleiding om maatwerk te leveren en aan te sluiten bij de individuele ontwikkelingen van deelnemers.
- **Rol van de docenten**
Competentiegericht onderwijs kent een andere organisatie van docenten en andere rollen voor docenten. Op dit punt verschillen de onderzochte opleidingen niet sterk van elkaar. In alle twaalf opleidingen/casestudies vormen de docenten een opleidingsteam, dat de opleiding ontwikkelt en uitvoert, de contacten met bedrijven onderhoudt enzovoort. In het algemeen zijn de rollen van docenten in competentiegericht onderwijs verbreed. Naast het overdragen van kennis, vervullen docenten ook de rol van coach/trajectbegeleider (ook naar de bpv) en onderwijsontwikkelaar.
- **Ondersteuning van de opleiding**
De onderzochte opleidingen verschillen in mate waarin ze ondersteund worden bij de onderwijsontwikkeling. De bbl-opleidingen werken relatief meer samen met het desbetreffende kenniscentrum bij het ontwikkelen van onderwijsmateriaal. Samenwerken met een externe ontwikkelaar ontlast het opleidingsteam. Bij de bol-opleidingen ontwikkelen de opleidingsteams meer zelf, met meer of minder ondersteuning vanuit het eigen roc (ondersteuning door staffunctionarissen en ontwikkelingsfaciliteiten). Het gaat echter om accentverschillen: er zijn bbl-opleidingen die zelf onderwijsmateriaal ontwikkelen

en er zijn bol-opleidingen die gebruik maken van elders ontwikkeld materiaal, bijvoorbeeld door de inkoop van Proeven van Bekwaamheid.

Naast bovengenoemde organisatorische verschillen, waar alle competentiegerichte opleidingen mee te maken hebben, zijn er specifieke verschillen die de organisatorische vormgeving bepalen. In de sector bouw bijvoorbeeld beïnvloeden samenwerkingsverbanden³⁶ het organisatorische plaatje. In verschillende technische sectoren kent men soortgelijke organisaties voor samenwerking. Sommige opleidingen kiezen voor een integratie van de bol- en bbl-leerweg. Voor de deelnemers heeft dit als voordeel dat zij eventueel makkelijk van leerweg kunnen veranderen. Ook een dergelijke keuze heeft invloed op de organisatie van de opleiding.

De twaalf casestudies leveren illustraties van manieren waarop in de praktijk het competentiegerichte onderwijs wordt georganiseerd. Ze geven een beeld van de organisatorische variatie. Het is zeer waarschijnlijk dat er meer variaties te vinden zijn. De twaalf onderzochte opleidingen vormen een zeer beperkte steekproef en bieden geen uitputtend overzicht. Zoals eerder in paragraaf één is aangegeven gaat het in totaal om twee opleidingen met de bbl-leerweg, negen bol-opleidingen en één opleiding met deelnemers in beide leerwegen. In Figuur 1 zijn de betrokken twaalf experimentele opleidingen geordend naar onderlinge organisatorische variatie die het gevolg is van keuzes die gemaakt zijn in het herontwerpproces van de opleidingen met betrekking tot werken aan geïntegreerde opdrachten, mate van individueel maatwerkonderwijs, rol van docenten, ondersteuning van de opleiding. In Tabel 7.1 worden vijf varianten van de organisatie van competentiegericht onderwijs onderscheiden. In paragraaf 7.3 worden deze varianten illustratief beschreven.

³⁶ In een samenwerkingsverband (SWV) werken bedrijven in de bouw samen. De deelnemers komen voor hun bpv in dienst van het samenwerkingsverband en werken van daaruit op uitzendbasis voor bedrijven. Het samenwerkingsverband verzorgt zelf ook een deel van de bpv in een daartoe geoutilleerde werkplaats.

Tabel 7.1 Vijf organisatievarianten van competentiegericht onderwijs

bbl		bol		bol en bbl
1. Opleiding afgestemd op bedrijven	2. Afstemming tussen school, Samenwerkingsverband en bedrijf	3. Opleiding afgestemd op leervragen deelnemer	4. Opleiding opgebouwd uit leerlijnen	5. bol en bbl samen
1 casus	1 casus	2 cases	7 cases	1 casus
<ul style="list-style-type: none"> • Theorie en praktijkopdrachten op maat gemaakt voor het leerbedrijf van de deelnemer. • Begeleid individueel leren, met zelfsturend ict-materiaal. • Samenwerking met KBB bij het ontwikkelen van het competentie-gerichte onderwijs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opdrachten (Beroepstaken) structuren het leren in het bedrijf. School sluit aan bij de beroepstaken waar deelnemers mee bezig zijn. • Afspraken tussen deelnemer, leermeester en trajectbegeleider (POP) sturen het leren in het bedrijf. • Basisgroep op school voor theorie en basisvaardigheden. • Taakverdeling tussen school, Samenwerkingsverband en bedrijf. • Samenwerking met het KBB bij het ontwikkelen van het competentiegerichte onderwijs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deelnemers kiezen geïntegreerde opdrachten. • prestaties en kennis- en vaardigheden-workshops. (De workshops zijn deels verplicht; de opdrachten binnen thema's.) • Leren in wisselend samengestelde groepen. • Het docententeam ontwikkelt het competentiegerichte onderwijs als team, binnen kaders van het roc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlijnen voor geïntegreerde opdrachten, die (deels) vastliggen. Daarnaast leerlijnen voor kennis en vaardigheden. • De klas is de basis voor het leerproces. Daarin subgroepjes voor opdrachten. • Vooral zelfstandig als docententeam ontwikkelen van competentiegerichte onderwijs. • Subvarianten zijn: kantoor-simulatie in plaats van geïntegreerde opdrachten en variatie in mate van structuur: eerste jaar meer gestructureerd dan latere jaren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaste opdrachten op school volgens cyclische opbouw, waarin kennis, vaardigheden en integratie aan de orde komen. • Leren in vaste groep: één vaste schooldag per week voor bol- en bbl-deelnemers gezamenlijk. • bol-deelnemers werken één dag per week in schoolbedrijf en doen drie dagen per week bpv. • bbl-deelnemers doen vier dagen per week bpv. • Ontwikkelen als team, met ondersteuning vanuit het technisch college.

7.3 Vijf varianten van organisatie van competentiegericht onderwijs

In de casestudies is ingezoomd op de mate waarin het herontwerpproces zijn weerslag vindt in de organisatorische processen. De vijf varianten van organisatie van competentiegericht onderwijs worden illustratief beschreven aan de hand van vijf aspecten:

- het competentiegerichte opleidingsmodel;
- groeperingvormen en roosters;
- begeleiding van deelnemers en voortgangsregistratie;
- organisatie van ondersteuning van de docenten;
- relatie school-beroepspraktijk.

VARIANT 1: OPLEIDING AFGESTEMD OP BEDRIJVEN

Illustratie betreft de opleiding Allround operator, bbl niveau 3.

HET COMPETENTIEGERICHTE ONDERWIJSMODEL

De deelnemers zijn volwassenen werkzaam in bedrijven in de procesindustrie. In het kader van de experimenten is de opleiding, in samenwerking met een aantal bedrijven, gestart met een nieuw, competentiegericht onderwijsmodel. De overige bedrijven en deelnemers werken vooralsnog verder met het al bestaande model, waarin men werkt met Open Leren. Bij het Open Lerenmodel werkt de deelnemer zelfstandig aan de computer de lesstof door, in het open leercentrum (olc) van de school of thuis. Het competentiegericht model bouwt voort op de ervaringen die zijn opgedaan met het Open Leren. Kenmerken van het competentiegerichte onderwijs zijn:

- Het onderwijs is georganiseerd in leerarrangementen van 5 weken. Ieder leerarrangement bevat theorie en een praktijkopdracht, die de deelnemer in zijn bedrijf uitvoert. Voorbeelden van arrangementen zijn ‘mengen en doseren’ en ‘transporteren’. Het betreft werkzaamheden en processen die in de bedrijfstak algemeen plaatsvinden, maar die afhankelijk van het productieproces een eigen invulling hebben.
- De theorie en de praktijkopdracht worden afgestemd op het werk van de deelnemer. Daartoe vindt een onderzoek plaats in het bedrijf, waarna het lesmateriaal op maat wordt bijgesteld. Dit wordt customizen genoemd.

- Er wordt met het bedrijf afgesproken dat de deelnemer verplicht minimaal één dagdeel per week op school is.

Het aantal bedrijven in de procesindustrie waarmee op deze wijze wordt samengewerkt breidt zich langzaam uit. Bedrijven moeten bereid zijn om te investeren in deze werkwijze door mee te werken aan het afstemmen van het onderwijsmateriaal op het werk van de deelnemer. En door het mogelijk te maken dat de deelnemer één dagdeel per week op de school is, bijvoorbeeld door de werknemer vrij te roosteren. In een arrangement leert de deelnemer eerst de theorie, die vervolgens wordt getoetst. Daarna wordt het praktijkdeel in het eigen bedrijf uitgevoerd. Totaal vraagt de opleiding naast het werk tien á twaalf uur studie per week. Na afronding van een aantal arrangementen wordt er een transfertoets afgenomen. Daarin wordt onderzocht of de deelnemer het geleerde ook in een ander soort bedrijf met een ander proces kan toepassen.

GROEPERINGSVORMEN EN ROOSTERS

De deelnemers gaan minimaal één dagdeel per week naar het roc. Daar worden ze bij het werken met het leer materiaal begeleid door een eigen docent. De docent legt cruciale stukjes theorie uit, loopt rond en is beschikbaar om vragen te beantwoorden. Dit kan gezamenlijk voor de deelnemers van één bedrijf, maar ook individueel. Indien nodig kunnen andere docenten worden betrokken. De deelnemers werken in het open leercentrum (olc) van het roc. De docenten hebben hun werkruimte aangrenzend aan het olc en zijn dus makkelijk te betrekken. Daarnaast worden er workshops georganiseerd die facultatief zijn. Een deelnemer kan bijvoorbeeld naar een workshop wiskunde gaan als hij moeite heeft met de wiskunde uit het leer materiaal. Tijdens die workshop werkt iedere deelnemer aan zijn eigen wiskunde problemen en wordt daarbij meestal individueel begeleid. De workshops kennen geen voorgeprogrammeerde inhoud. Competenties als samenwerken en communiceren worden in deze variant van organisatie van competentiegericht onderwijs geoefend op de eigen werkplek en zijn onderdeel van de praktijkopdrachten. Een voorbeeld daarvan is een opdracht over 'werk overdragen'.

Naast het begeleide dagdeel en eventuele workshops werken de deelnemers zelfstandig thuis, in het open leercentrum of in het bedrijf met het leer materiaal. Op deze manier is het aantal begeleide onderwijsuren in de school niet voldoende om te voldoen aan de 300 urennorm per

jaar voor de bbl. Deze 300 norm wordt gerealiseerd dankzij de intensieve bpv-begeleiding door de school. Het model is een individueel model. Deelnemers kunnen op elk gewenst moment beginnen aan de opleiding. Er is continue instroom en uitstroom mogelijk. De deelnemers komen naar het roc op het dagdeel dat hen, gezien het werk, het beste uitkomt. De opleiding is daartoe ook één avond in de week open. Bovendien wordt er doorgewerkt in de herfst- en voorjaarsvakantie en in de eerste week van de zomervakantie.

BEGELEIDING VAN DEELNEMERS EN VOORTGANGSREGISTRATIE

Bij aanvang van de opleiding krijgen de deelnemers een intakegesprek en na 6 weken vindt een eerste voortgangsgesprek plaats door de eigen docent. Volgende voortgangsgesprekken vinden steeds om de negen weken plaats en indien nodig vaker. Een voortgangsgesprek duurt maximaal een half uur, maar kan bij wijze van spreken ook in vijf minuten klaar zijn. De opleiding heeft zelf, voor intern gebruik, een digitaal begeleiding/voortgangs-registratieprogramma ontwikkeld dat precies past bij het werken met de leerarrangementen. Bijhouden kost weinig tijd, maar docenten moeten er aan wennen om na iedere begeleidingsactiviteit het programma in te vullen. Door goed te registreren kan iedere docent in de computer zien waar de deelnemer mee bezig is en welke afspraken er liggen. Ook kan met behulp van het programma over de voortgang van de deelnemer aan het bedrijf gerapporteerd worden.

ORGANISATIE EN ONDERSTEUNING VAN DE DOCENTEN

Vijf docenten en één instructeur verzorgen het onderwijs voor 300 bbl-deelnemers. De instructeur is er voor het oplossen van de praktische problemen in het open leercentrum en hij kijkt de toetsen na. De docenten geven vaak op individuele basis toelichting bij het lesmateriaal. Daarnaast voeren ze begeleidingsgesprekken en onderhouden contact met het bedrijf. Er wordt gewerkt met het 'vrije taak model'³⁷. Iedere veertien dagen overleggen de docenten met elkaar. Ze reflecteren op het verloop van het experiment en bespreken hoe het met de deelnemers gaat. Het 'on demand' werken met de deelnemers vereist van docenten dat zij heel goed in hun vak zitten. Zij moeten kunnen aansluiten bij alle vragen die de deelnemers tegenkomen in het lesmateriaal en in de relatie met hun werk.

37 Traditioneel bestaat de taak van een docent uit een bepaald aantal lessen (afhankelijk van de aanstellingsomvang) met een standaard hoeveelheid tijd ter voorbereiding en na afloop. Het 'vrije model' geeft meer ruimte en maakt ook andere taakinvingingen mogelijk. (Zie cao-bve).

Ondersteuning aan de docenten wordt vooral door het Kenniscentrum gegeven. Het Kenniscentrum ontwikkelt ook het oorspronkelijke leer materiaal. Verder doet het kbb het vooronderzoek in de bedrijven, waarna de leerarrangementen door de docenten worden aangepast. Het kbb organiseert trainingdagen waarop docenten leren om het onderwijsmateriaal (theorie en praktijkopdracht) af te stemmen op het werk van de deelnemers in de bedrijven. Twee docenten hebben zich daarin gespecialiseerd.

RELATIE SCHOOL-BEROEPSPRAKTIJK

Er worden regelmatig bijeenkomsten met de bedrijven georganiseerd, waarin deze meedenken over de invulling van het competentiegerichte onderwijsmodel. Afgelopen jaar waren er vier bijeenkomsten. De docent/begeleider van de deelnemer komt minimaal zes maal per jaar in het bedrijf. Bij de start van een leertraject is het contact intensiever. In het begin is er overleg over het customizen van de leerarrangementen en over de afspraken tussen deelnemer, bedrijf en school.

VARIANT 2: OPLEIDING MET AFSTEMMING TUSSEN SCHOOL, SAMENWERKINGSVERBAND EN BEDRIJF

Illustratie betreft de opleiding Timmerkracht, bbl niveau 2

HET COMPETENTIEGERICHTE ONDERWIJSCONCEPT

Het onderwijs in deze variant van organisatie van competentiegericht onderwijs bestaat uit 'beroepstaken', het oefenen van deeltaken en theorie. De deelnemer gaat één dag per week naar school en heeft vier dagen bpv, die voor een groot deel in een bedrijf wordt doorgebracht en voor een kleiner deel bij het Samenwerkingsverband. De beroepstaken worden uitgevoerd in het bedrijf. De deeltaken worden geoefend bij het Samenwerkingsverband en in de school. De school en het samenwerkingsverband zijn gehuisvest in hetzelfde gebouw, zodat er op één locatie gewerkt kan worden. De theorie wordt door de school gegeven. De theorie bestaat uit een aantal lessen vaktheorie, vaktekenen en burgerschap. De docenten zorgen ervoor dat de inhoud van de lessen theorie aansluit bij de beroepstaken die de deelnemers uitvoeren. Daartoe vragen zij iedere week aan de deelnemers met welke werkzaamheden zij in hun beroepspraktijk bezig zijn en hoe het gaat.

GROEPERINGSVORMEN EN ROOSTERS

Het competentiegerichte onderwijs in deze variant is organisatorisch zo ingericht dat de deelnemer de ene week op vrijdag naar school komt en de volgende week op maandag, waarbij de maandag aansluit op de voorgaande vrijdag. Op deze wijze is de deelnemer langer aaneengesloten op de werkplek aanwezig en ook langer aaneengesloten op school. Op school werken de deelnemers in basisgroepen van maximaal 8 deelnemers. In dit geval zijn er 6 basisgroepen, waardoor het mogelijk is om de deelnemers te laten rouleren over de apparatuur. In de beroepspraktijk werken de leerlingen zelfstandig aan de beroepstaken.

BEGELEIDING VAN DEELNEMERS EN VOORTGANGSREGISTRATIE

In een individueel gesprek stelt de trajectbegeleider samen met de deelnemer een persoonlijk ontwikkelingsplan op (mini-POP), waarin twee á drie keer per jaar de beroepstaken en deeltaken worden gepland waaraan door de deelnemer gewerkt gaat worden. Voor dit POP-gesprek wordt ook de leermeester uit het bedrijf uitgenodigd (30% komt ook). Er wordt gereflecteerd op de cijfers die de deelnemer heeft behaald en op de competentieontwikkeling. Dit wordt gebruikt om het leertraject voor de komende periode te plannen: welke beroepstaken en deeltaken gaat de deelnemer uitvoeren. De keuze voor het bedrijf waar de deelnemer naartoe gaat wordt er mede door bepaald, omdat niet in alle leerbedrijven alle beroepstaken uitgevoerd kunnen worden. Per jaar is acht uur per deelnemer beschikbaar voor individuele begeleiding. De begeleiding en de registratie van de voortgang van de deelnemer vragen relatief veel tijd. Men mist een goed eenvoudig registratiesysteem. Het huidige systeem van voortgangsregistratie vindt men te bewerkelijk en te traag.

ORGANISATIE EN ONDERSTEUNING VAN DE DOCENTEN

De opleiding wordt uitgevoerd door een klein team van docenten van het roc en door instructeurs en begeleiders van het Samenwerkingsverband (SWV) in samenwerking met leermeesters in de bedrijven. Zij voeren gezamenlijk overleg over de trajecten van de deelnemers. Het team bestaat uit twee vakdocenten, één docent mcv, één trajectbegeleider en twee instructeurs van het samenwerkingsverband. De instructeurs begeleiden de deelnemers ook op de wekelijkse schooldag bij het werken aan de deeltaken. Het is de taak van de trajectbegeleider om de voortgang van de deelnemers te bewaken, het portfolio te checken en

reflectiegesprekken te voeren. De leermeester heeft een duidelijk omschreven rol in de begeleiding van de deelnemer: deelnemen aan het opstellen van het mini-POP, coachen van de deelnemer bij het leren van de beroepstaken, wekelijks de trajectmap met de deelnemer bespreken en een actieve rol spelen bij de beoordeling van de deelnemer. De docenten vragen iedere week aan de deelnemer als deze op school is, hoe het gaat en met welke deeltaak en beroepstaak deze bezig is, zodat zij de theorie daarop kunnen aansluiten. Zelf worden de docenten al vier jaar vanuit het roc ondersteund met training en scholing in competentiegericht onderwijs. Voor de instructeurs van het Samenwerkingsverband is het competentiegerichte leren nog nieuwer. De opdrachten en leermaterialen worden centraal ontwikkeld door het kbb in samenwerking met docenten van verschillende scholen.

RELATIE SCHOOL-BEROEPSPRAKTIJK

Het Samenwerkingsverband is de spin in het web in de relatie tussen school en beroepspraktijk. De instructeurs van het Samenwerkingsverband onderhouden contacten met de bedrijven en plaatsen de deelnemers bij bedrijven. Daarbij zijn de geplande beroepstaken en deeltaken in het POP van de deelnemer bepalend. De trajectbegeleider bewaakt de voortgang. School, Samenwerkingsverband en bedrijf geven vorm aan samenhangende trajecten, die uit verschillende leeractiviteiten bestaan in verschillende omgevingen.

VARIANT 3: OPLEIDING AFGESTEMD OP LEERVRAGEN DEELNEMER

Illustratie betreft de opleiding Artiest, bol niveau 4

HET COMPETENTIEGERICHTE ONDERWIJSMODEL

De opleiding Artiest is een nieuwe opleiding, die meteen competentiegericht van start is gegaan. De opleiding loopt nu voor het derde jaar. Naast de richtingen muziek en sounddesign is het bijvoorbeeld ook mogelijk om uit te stromen als geluids- of lichttechnicus en publicitair medewerker. Deelnemers kunnen de keuze voor een uitstroomprofiel op verschillende momenten maken. Bij de start, en na het eerste jaar. Indien nodig kunnen deelnemers dan verkorte inhaltrajecten volgen. Het leren vindt plaats aan de hand van geïntegreerde opdrachten (prestaties). Er zijn projecten van de school en projecten in opdracht van externen.

Deelnemers kunnen ook werken aan eigen projecten, die onderdeel van het onderwijs kunnen worden.

Iedere tien weken voeren deelnemers een project/prestatie uit waarbij de projectcyclus van plannen, uitvoeren, afsluiten en vastleggen wordt doorlopen. De eerste tien weken van de opleiding is er een instaproject met daaraan verbonden de basiskennis en vaardigheden voor een profiel. Daarna kiezen de deelnemers hun projecten zelf. Oorspronkelijk waren de deelnemers vrij in hun keuze, zolang het project paste bij de eigen ontwikkelingsdoelen. Nu zijn er per tien weken overkoepelende thema's, waarbinnen deelnemers een project kiezen. Bijvoorbeeld het maken van een cd met een presentatie van de cd. De keuze van projecten moet passen bij de ontwikkeling van de deelnemers. De coach begeleidt de deelnemers daarbij. Het werken met overkoepelende thema's maakt het mogelijk om de colleges die bij het thema horen vooraf in te roosteren. Voorheen werden de colleges op aanvraag van de deelnemers georganiseerd en dat leidde ertoe dat er veel herhaald moest worden, soms voor kleine groepjes deelnemers. Dat gebeurt nog wel, maar veel minder. De colleges van het eigen uitstroomprofiel zijn verplicht, colleges van andere profielen zijn facultatief, waarop de deelnemers kunnen inschrijven. Door de verplichte colleges is er meer duidelijkheid ontstaan over wat er van de deelnemers verwacht wordt. De keuzes voor colleges en practica moet de deelnemer verantwoorden in de prestaties die geleverd worden: wat is er gedaan, hoe verhoudt zich dat tot het project. Daarnaast moet de deelnemer in het logboek de tijdsbesteding bijhouden. Kennis en vaardigheden worden getoetst aan de hand van het gebruik in de prestaties. Voor het leren van een vreemde taal gaan de deelnemers naar het talencentrum. Daar wordt voor iedere deelnemer een individueel traject afgesproken.

GROEPERINGSVORMEN EN ROOSTERS

De deelnemers werken in verschillende groepssamenstellingen aan de leeractiviteiten:

- Deelnemen aan colleges en workshops in wisselende samenstellingen, variërend van 6 tot 75 deelnemers. Elke week worden op drie ochtenden colleges/workshops van 2 á 2 ½ uur gegeven. De vierde ochtend is voor practica waarin vaardigheden geleerd worden, bijvoorbeeld 'omgaan met apparatuur' of 'software'.

- Werken aan opdrachten en prestaties in wisselende groepjes. Groepjes worden per opdracht gevormd. Eventueel kan een opdracht of prestatie ook individueel uitgevoerd worden. 's Middags werken de deelnemers aan projecten/prestaties. Docenten lopen rond, geven feed-back en zijn beschikbaar om vragen te beantwoorden.
- Groepscoaching. Er zijn coachgroepen met deelnemers van verschillende uitstroom-richtingen. Idealiter bestaat een coachgroep uit 8 deelnemers, maar in de praktijk zijn de groepen groter tot wel 20 deelnemers. Met iedere coachgroep wordt één keer per week een groeps gesprek van een uur gevoerd.
- Zelfstudie. Eén dag per week is bestemd voor zelfstudie. Die kunnen de deelnemers zelf invullen. Desgewenst kunnen zij gebruik maken van de oefenruimtes van de school. Tijdens de zelfstudie-uren werken de deelnemers bijvoorbeeld aan een cd of een demo. Ook 's avonds kunnen de deelnemers terecht in de oefenruimtes van de school. De school is dagelijks geopend tot 21.30 uur.

BEGELEIDING VAN DEELNEMERS EN VOORTGANGSREGISTRATIE

Deelnemers worden groepsgewijs en individueel begeleid door hun coach. Groepsbegeleiding vindt plaats in de coachgroep. Tijdens het wekelijkse coachingsuur is er aandacht voor de houding en de competentieontwikkeling van de deelnemers. Daarnaast heeft iedere deelnemer per periode van tien weken minimaal twee individuele begeleidingsgesprekken van twintig tot dertig minuten. Tijdens deze gesprekken worden onder meer de aantekeningen in het logboek bekeken, de planning, de handtekeningen voor het volgen van colleges en de voortgang van de opdrachten. In het eerste jaar wordt de deelnemer gecoacht op het leren omgaan met de regeltjes en met de vrijheid die de opleiding biedt. De volgende twee jaar is de coaching gericht op de persoonlijke groei in de studie. Echter niet alleen tijdens de coaching komt de persoonlijke groei ter sprake. Ook bij de begeleiding van de prestaties, projecten en vaardigheidstraining vindt er coaching plaats op persoonlijke aspecten. Dat is onlosmakelijk verbonden met het maken van muziek. De studievoortgang van de deelnemers wordt digitaal geregistreerd op 'studienet' en daarnaast wordt een voortgangsadministratie op papier bijgehouden. Ook de deelnemers registreren hun voortgang in hun portfolio en hun logboek.

Voordat de deelnemer naar een volgende fase van de opleiding kan, dient de deelnemer tijdens een sollicitatiegesprek met enkele docenten aan de hand van het portfolio aan te tonen dat hij/zij voldoende heeft gedaan en geleerd.

ORGANISATIE EN ONDERSTEUNING VAN DE DOCENTEN

Het docententeam is een resultaatverantwoordelijk team. Dat wil zeggen dat er taken verdeeld zijn over de teamleden: een teamlid is bijvoorbeeld verantwoordelijk voor de pr, anderen zijn verantwoordelijk voor de coaching, de onderwijsorganisatie of de onderwijsinhoud enzovoort. Eén dagdeel per week is gereserveerd voor overleg. Het voltallige team vergadert één keer per drie weken en daarnaast zijn er andere overleggen, bijvoorbeeld van de coaches, overleg over de resultaten van leerlingen, en dergelijke. Ook via studienet wordt overlegd en tussendoor is er veel informeel overleg. Af en toe is er een studiedag voor de docenten en er zijn ook verplichte activiteiten van het roc als geheel. Verder coachen de docenten ook elkaar.

RELATIE SCHOOL-BEROEPSPRAKTIJK

De school heeft contacten met bedrijven over prestaties en opdrachten die van buiten de school komen. Stagelopen en opdrachten uitvoeren, zijn in deze variant van organisatie van competentiegericht onderwijs niet scherp af te bakenen. De deelnemers doen werkervaringen op in de vorm van opdrachten voor externen. Er is veel vraag naar de diensten van de deelnemers. Daarnaast zijn er ook stages. Om meer stages te kunnen bieden, werkt de school aan een eigen impresariaat. Via het impresariaat wordt de relatie opdrachtgever en uitvoerder geregeld en kunnen opdrachten als bpv gelden. Bedrijven leveren ook wel gastdocenten. Verder hebben de docenten van de opleiding vaak een eigen beroepspraktijk.

VARIANT 4: OPLEIDING OPGEBOUWD UIT LEERLIJNEN

Illustratie betreft de opleiding AV-producties, bol niveau 3

HET COMPETENTIEGERICHTE ONDERWIJSMODEL

In deze variant van organisatie van competentiegericht onderwijs zijn er drie leerlijnen:

- de kennisleerlijn;
- de vaardighedenleerlijn;

- de leerlijn 'projecten'.

In de kennisleerlijn wordt klassikaal lesgegeven. Het betreft vakken als: Nederlands, Engels, wiskunde, burgerschap, bedrijfskunde, elektrotechniek, veiligheid, vormgeving.

In de vaardighedenleerlijn gaat het om het gebruik van apparatuur en materialen.

De leerlijn 'projecten' bestaat uit uitdagende projecten waarin kennis, vaardigheden en houdingen gecombineerd worden geleerd.

GROEPERINGSVORMEN EN ROOSTERS

De deelnemers zijn ingedeeld in klassen van 30 deelnemers. Ze blijven drie jaar in dezelfde klas. Eventueel kan een deelnemer doubleren. De deelnemers volgen allemaal hetzelfde curriculum, er wordt niet gedifferentieerd. Wel vindt er differentiatie plaats in de projecten. Snelle deelnemers krijgen uitdagendere projecten en voeren meer projecten uit. Ook zijn er veel projecten buiten school waar ze aan mee kunnen doen. Daarnaast is er gelegenheid om in de school extra te oefenen met de aanwezige apparatuur, met ondersteuning van docenten. De betere deelnemers kunnen zo meer ervaringen opdoen.

Het werken aan projecten gebeurt in de klas. De projectgroepjes hebben een grootte van vijf á zes personen en wisselen van samenstelling. Er is altijd ten minste één docent in de klas aanwezig. De docent voert met ieder groepje korte begeleidingsgesprekken van ongeveer tien minuten. Het onderwijs is georganiseerd in perioden van tien weken: acht weken voor projecten, vakken en practica, één week toetsweek en één week waarin de projecten gepresenteerd en geëvalueerd worden en een nieuw project wordt opgestart. In het eerste jaar ligt de nadruk op het verwerven van basiskennis en houdingen (integriteit, motivatie, sociale vaardigheden, klantvriendelijkheid). Het eerste leerjaar omvat achttien lessen vakken, zes projecturen, veertien lessen vaardigheden en één mentoruur. Het tweede leerjaar gaat de diepte in en bestaat grotendeels uit projecturen: het werken met projecten krijgt veel nadruk. Het derde leerjaar bestaat uit bpv.

BEGELEIDING VAN DEELNEMERS EN VOORTGANGSREGISTRATIE

Elke groep van dertig deelnemers heeft een mentor/trajectbegeleider die de voortgang van de deelnemers bewaakt en met hen bespreekt. Dat gebeurt in het mentoruur. Soms gebruikt de mentor/trajectbegeleider het mentoruur voor individuele gesprekken, waarbij de rest van de

klas vrij heeft. Naast de mentoruren is per docent in totaal vier uur per jaar beschikbaar voor individuele begeleiding van deelnemers. Deze uren worden besteed aan het bijhouden van de aanwezigheid, cijfervergaderingen, klachten over cijfers en dergelijke. De trajectbegeleider van een klas administreert de deelnemersgegevens.

Tijdens de stage van twintig weken worden de deelnemers twee keer bezocht op hun stageplek door de bpv-begeleider. Per deelnemer is vier uur begeleiding per jaar beschikbaar, maar twee bezoeken blijken lastig te realiseren, ook doordat stages door het hele land plaats vinden. Het contact met de stage verloopt ook wel telefonisch. Verder zijn er twee terugkomdagen voor deelnemers. Zowel tijdens het bezoek op de stageplek als tijdens de terugkomdagen wordt de voortgang van de deelnemer besproken.

ORGANISATIE EN ONDERSTEUNING VAN DE DOCENTEN

Alle docenten vervullen alle rollen: docent, trajectbegeleider, bpv-begeleider en begeleider van projectgroepen. Bovendien gaan alle docenten ook de rol van constructor vervullen, wat betekent dat men verantwoordelijk is voor het eigen vakgebied of leerlijn.

In het eerste leerjaar begeleiden alle docenten, ook de avo-docenten, projecten, waarbij vaak een koppeling wordt gemaakt tussen een 'techniek'-docent en een 'algemeen'-docent. Een avo-docent heeft vaak meer achtergrond voor het begeleiden op houdingsaspecten en daar ligt in het eerste jaar de nadruk op. In het tweede leerjaar worden de projecten begeleid door de beroepsvakdocenten.

Wekelijks komen docenten bijeen voor een gezamenlijke start van de week. Maandelijks wordt een officiële bijeenkomst georganiseerd voor docenten met mededelingen, gastsprekers. Verder zijn er vier keer per jaar centrale studiedagen van het roc. Er wordt gezocht naar een nieuwe overlegstructuur met subgroepen rondom onderwijsthema's. Eén keer per jaar voeren docenten een functioneringsgesprek en stellen een POP op. Nieuwe docenten krijgen een mentor toegewezen.

RELATIE SCHOOL-BEROEPSPRAKTIJK

De bpv-coördinator onderhoudt op verschillende manieren contact met bedrijven: op beurzen en door gesprekken met grotere bedrijven over de inrichting van de opleiding. Verder beoordelen medewerkers van bedrijven de producten van de deelnemers, ze helpen examineren en geven ook les. Voor het onderhouden van deze contacten is 20 uur per week beschikbaar.

VARIANT 5: BOL EN BBL SAMEN

Illustratie betreft de opleiding Autotechnicus personenauto's bol en bbl niveau 2.

HET COMPETENTIEGERICHTE ONDERWIJSMODEL

Deze variant van organisatie van competentiegericht onderwijs is gebaseerd op drie elementen:

- Elementen uit het probleemgestuurde leren. Dit wordt gebruikt om praktijksituaties te analyseren, te problematiseren en de noodzakelijke kennis te verwerven.
- Projectonderwijs/projectmatig werken. Dit wordt gebruikt om probleemanalyses te vertalen in een strategie met een planmatige en systematische aanpak voor het realiseren van doelen, door acties en stappen.
- Training van technische en communicatieve vaardigheden.

Het curriculum kent een opbouw van probleemgestuurd, naar projectgestuurd, naar procesgestuurd. Het onderwijs is gericht op samenwerken en minder op maatwerk. De eerste fase (eerste leerjaar) bestaat uit probleemgestuurd onderwijs aangevuld met vaardigheidstrainingen. De tweede fase bestaat uit het uitvoeren van projecten plus vaardigheidstrainingen. De derde fase kent projectmatig werken en probleemgestuurde training. Bij dat laatste moeten de deelnemers een relatie leggen tussen het beroepsprobleem waar ze zich voor gesteld zien en de vaardigheden die daarbij nodig zijn. Vervolgens maken ze zich die vaardigheden eigen. Bovendien wordt er in deze fase intervisie toegevoegd, waarin gereflecteerd wordt op toepassingen, handelingen en werkwijzen. Het onderwijs voor de niveau 2 deelnemers lijkt daarmee op de vormgeving van het onderwijs aan de niveau 4 deelnemers in de techniek opleidingen. Ze werken in iets kleinere groepen en met wat minder complexe taken, maar met dezelfde didactiek.

GROEPERINGSVORMEN EN ROOSTERS

Zowel de bol- als de bbl-deelnemers gaan op dinsdag de hele dag naar school van 8.30 tot 16.35 uur. In Tabel 7.2 is de structuur van het lesrooster in de eerste fase weergegeven.

Tabel 7.2 Structuur van het lesrooster in de eerste fase

Rooster schooldag	Eerste fase onderwijsleerproces
8:30 – 9:20 uur	Aansturing PGO-taak onder begeleiding van docent
9:20 – 10:50 uur	Zelfstudie PGO in OLC indirecte begeleiding trajectbegeleider
10:50 – 11:40 uur	Terugkoppeling PGO onder begeleiding van docent
11:40 – 13:00 uur	Indirecte begeleiding trajectbegeleider
13:00 – 13:50 uur	Instructie vaardigheidstraining onder begeleiding instructeur
13:50 – 15:45 uur	Vaardigheden zelf trainen begeleiding instructeur
15:45 – 16:35 uur	Terugkoppeling vaardigheidstraining onder begeleiding van docent

De bol-deelnemers zijn ook op maandag op school en werken dan in het simulatiegaragebedrijf. De bol-deelnemers lopen drie dagen per week stage in een bedrijf. De bbl-deelnemers hebben vier dagen per week bpv. De deelnemers werken in alle onderwijsvormen in groepjes van twaalf leerlingen. De opleiding kent een opdeling van het schooljaar in vier periodes, elk bestaande uit acht weken onderwijs plus één toetsweek. De deelnemers weten per periode van negen weken precies wat zij moeten doen. Een periode wordt om en om afgesloten met een proeve van bekwaamheid of een portfoliobeoordeling. Planning van individuele vervolgstappen speelt alleen binnen het individuele traject van de deelnemer in het bpv-bedrijf.

BEGELEIDING VAN DEELNEMERS EN VOORTGANGSREGISTRATIE

Per deelnemer is per jaar 36 uur beschikbaar voor begeleiding (inclusief groepsbegeleiding). De deelnemers hebben elke week per groepje van twaalf deelnemers een begeleidingsgesprek met hun trajectbeleider en daarnaast heeft iedere deelnemer één keer per vier weken een individueel loopbaangesprek. Aan het begin van iedere periode krijgt de deelnemer een intakegesprek om vast te stellen wat hij al weet en waar hij staat. De deelnemer neemt deze zelfreflectie mee naar

het bedrijf. Binnen het bedrijf krijgt daarmee de individuele kant van het traject vorm. Met een bbl-deelnemer worden minstens zes bpv-gesprekken per jaar gevoerd:

- minimaal twee keer per jaar in het bedrijf;
- minimaal vier keer per jaar in school: twee keer naar aanleiding van de proeve van bekwaamheid, twee keer naar aanleiding van de portfoliobeoordeling.

De aanwezigheid van de deelnemers op de schooldagen wordt geadmistreerd. Deelnemers hebben een 80 procent aanwezigheidsverplichting. Verder worden de behaalde cijfers geadmistreerd.

ORGANISATIE EN ONDERSTEUNING VAN DE DOCENTEN

Het team bestaat uit stafdocenten/trajectbegeleiders, instructeurs (ten behoeve van de interne beroepspraktijk) en één bpv-begeleider. Wekelijks wordt er anderhalf uur besteed aan onderling overleg. Daarnaast werken de docenten iedere week één dag aan onderwijsontwikkeling. In de toekomst gaan een aantal docenten zich daarin specialiseren. Ze gaan dan op de ontwikkeldag samenwerken met docenten van andere teams, zodat men van elkaar kan leren. Voor het ontwikkelwerk wordt deels extra geld ontvangen. Deels komt dit uit de reguliere financiering van de afdeling. Verder wordt een deel van de ruimte voor deskundigheidsbevordering die iedere docent heeft besteed aan het ontwikkelwerk. In de sector techniek is een half fte beschikbaar voor professionalisering van de docenten. Totaal is er 1,2 fte beschikbaar voor ondersteuning van de teams bij deskundigheidsontwikkeling en materiaalontwikkeling.

Er zijn vier soorten scholingspakketten:

- Starterspakket. Meelopen met een collega-docent; aandacht voor het ontwikkelen van taken voor PGO, constructie van vaardigheidsprogramma's en oefenen met het uitvoeren van een tutorinstructie (6 dagdelen).
- Ontwerppakket. Training/ondersteuning en feedback op constructie van PGO-taken en vaardigheidstrainingen; leren om een concentrische opbouw te realiseren (2 dagdelen).
- Ondersteuningspakket. Training/ondersteuning en feedback op constructie van PGO-taken, tutorinstructie en constructie van vaardigheidsprogramma's (2 dagdelen).
- Vervolgpakket. Training in constructie van projectmatig werken en projectopdrachten, probleemgestuurde trainingen (pgt), training van projectbegeleiding (6 dagdelen).

Het coachingstraject is individueel maatwerk en docenten worden gecoacht zolang de behoefte aan coaching bestaat.

RELATIE SCHOOL-BEROEPSPRAKTIJK

Er is per jaar drie uur per deelnemer beschikbaar voor begeleiding in de bedrijven. De bpv-begeleider organiseert de contacten met de bedrijven en voert de begeleidingsgesprekken in de bedrijven. Na een inwerkperiode wordt er door de leermeester, deelnemer en trajectbegeleider een POP opgesteld voor de deelnemer. De leermeester van het stagebedrijf voert regelmatig POP-gesprekken met de deelnemer, in de zin van voortgangsgesprekken. De opleiding ondersteunt en begeleidt de leermeesters op het gebied van training van competenties, sociale vaardigheden en dergelijke. Het gesprek daarover met de leerling wordt samen met de bpv-begeleider gevoerd.

De contacten met de stagebedrijven zijn frequenter en gestructureerder geworden. De bpv-begeleider heeft minimaal twee keer per jaar een gesprek met de leermeester. Verder is er telefonisch en e-mailcontact.

Onderzochte opleidingen (case studies)

Bijlage

1

- 1 Arcus College: Werkplaatsmanager/Technisch Specialist Mobiliteitsbranche motorvoertuigentechniek, crebo 90840; niveau 4 bol
- 2 Friesland College, Artiest, crebo 90030; niveau 4 bol
- 3 Graafschap College: Logistiek groepsleider, crebo 90200; niveau 3, bol
- 4 Graafschap College: Technisch Middelkader WEI, crebo 91140; niveau 4 bol
- 5 Koning Willem 1 College: Architectuur en Meubeldesign, crebo 90260; niveau 4 bol
- 6 ROC van Amsterdam: AV Productie – 90060, crebo 90070; niveau 3 bol
- 7 ROC van Amsterdam: Timmerkracht, crebo 93290; niveau 2 bbl
- 8 ROC Aventus; Administratief Medewerker, crebo 90470; niveau 2 bol
- 9 ROC Aventus: Allround Operator, crebo 90010; niveau 3 bbl
- 10 ROC Flevoland: vestigingsmanager mobiliteitsbranche, crebo 93400; niveau 4 bol
- 11 ROC Midden-Brabant: Architectuur: Cityplanning, crebo 90264, Bouwkunde-90261, niveau 4 bol
- 12 ROC West-Brabant, Radius College: Autotechnicus personenauto's, crebo 90792; niveau 2 bol en bbl

Interviewleidraad

Bijlage

2

Onderzoek naar de experimentele opleidingen competentiegericht leren.

Roc	
Casus	
Datum interview	
Aanwezig	

141

ONDERZOEKSVRAAG:

De concretisering van competentiegericht leren vraagt een flinke verandering in de organisatie van het onderwijs. Met de casusbeschrijvingen willen wij goede voorbeelden daarvan in kaart brengen: hoe krijgen opleidingen, waar het competentiegerichte leren organisatorisch goed loopt, dat voor elkaar?

INTERVIEWVRAGEN:

1. Organisatie van het leren van de deelnemers

- a Weekrooster van een deelnemer, grootte van de groepen waar de deelnemer in zit.
- b Wat doet de deelnemer/leert/soort leeractiviteit in welke groepssamenstelling?
- c Hoeveel uur heeft deelnemer daarbij contact met docent (in groep, individueel, e-mail, rondlopende docent die aan te schieten is)?

- d Wanneer wisseling/verandering van groepen, samenstelling en doel van de groepen?
- e Planningstermijn: voor welke termijn weet een deelnemer wat hij moet doen/is er een planning vastgelegd?
- f Op welke manier wordt maatwerk gerealiseerd voor een deelnemer?
- g Totale weekbelasting van een deelnemer: begeleid, beroepspraktijkvorming in leerbedrijf, zelfstudie: varianten daarin, veranderingen in de loop van het opleidingsjaar/-jaren.
- h Kan hiermee ook de 850 uren norm gehaald worden?
- i Zijn er nog andere punten van belang over de organisatie van het leren van de deelnemer?

Waarom is voor deze vorm gekozen? Wat zijn de voordelen/wat is het goed er aan?

Wat zijn knelpunten?

Wat zou eigenlijk anders/beter kunnen?

Welke veranderingen/verbeteringen zijn gepland?

Welke belemmeringen zijn er om gewenste veranderingen te realiseren?

2. Begeleidingsgesprekken met de deelnemer

- a Hoe vaak begeleidingsgesprekken met deelnemer.
- b Soorten gesprekken (waarover): bpv, loopbaan, intake, voortgang, gedrag op de competenties, afsluiting, advies voor vervolg van de opleiding of stoppen, afspraken voor komende periode en dergelijke
- c Hoe worden vervolgstappen van een deelnemer gepland, welke flexibiliteit is daarbij mogelijk?
- d Tussendoor begeleidingsgesprekken?
- e Wat individueel, wat per groep (omvang groep, samenstelling)?
- f Hoeveel tijd per deelnemer totaal voor voortgangsgesprekken enzovoort?
- g Zijn er nog andere punten van belang over begeleidingsgesprekken met de deelnemer?

Waarom is voor deze vorm gekozen? Wat zijn de voordelen/wat is het goed er aan?

Wat zijn knelpunten?

Wat zou eigenlijk anders/beter kunnen?

Welke veranderingen/verbeteringen zijn gepland?

Welke belemmeringen zijn er om gewenste veranderingen te realiseren?

3. Organisatie van de docenten

- a Teams: omvang, aantal deelnemers waarvoor verantwoordelijk, samenstelling op basis waarvan (schoolvak, aantal deelnemers, een opleidingsrichting, een opleidingsjaar)?
- b Soorten docenten/instructeurs (naar vakgebied, naar taken enzovoort) en hoeveel tijd per soort docent voor een opleidingsgroep (van welke omvang)?
- c Taakverdeling tussen soorten docenten?
- d Docenten lid van een team of meerdere teams? Hoe participeren ze in de teamtaken?
- e Hoe vaak overleg, waarover, hoeveel tijd wordt besteed aan diverse soorten overleg?
- f Team is waarvoor verantwoordelijk?
- g Toename/afname van de hoeveelheid tijd besteed aan onderling overleg in %.
- h Verdeling van tijd besteed (verhouding)aan:
 - plannen/organiseren/reflecteren op/van het onderwijs;
 - registeren/controleren, en;
 - uitvoeren/contact met deelnemers?
- i Zijn er nog andere punten van belang over de organisatie van de docenten?

Waarom is voor deze vorm gekozen? Wat zijn de voordelen/wat is het goed er aan?

Wat zijn knelpunten?

Wat zou eigenlijk anders/beter kunnen?

Welke veranderingen/verbeteringen zijn gepland?

Welke belemmeringen zijn er om gewenste veranderingen te realiseren?

4. Organisatie van contacten met bedrijven

- a Hoeveel begeleidingstijd krijgt een deelnemer vanuit de school als hij op stage is?
- b Hoeveel tijd wordt er besteed aan contact en overleg met bedrijven?
- c Inhoud van de begeleiding en van overleg met bedrijven.
- d Welke docent(en) voeren die begeleiding uit (van a, b en c)?
- e Op welke wijze vindt registratie van de voortgang van de deelnemer en de informatie uitwisseling over de deelnemer (gesprek, e-mail, telefoon; hoeveel tijd)?
- f Welke activiteiten worden uitgevoerd om bedrijven te ondersteunen bij begeleiding van deelnemers (hoeveel tijd kost dat)?
- g Welke eisen worden er door de school gesteld aan de intensiteit van de begeleiding door bedrijven. Heeft de school er in het algemeen zicht op hoe deelnemers in bedrijf begeleid worden?
- h Toename/afname procentsgewijze verandering in tijdsbeslag van de school aan contacten bedrijven (algemeen) en begeleiding per deelnemer.
- i Op welke wijze is er contact met het Kenniscentrum? Hoe vaak, waarover en dergelijke?
- j Zijn er nog andere punten van belang over de organisatie van de contacten met bedrijven?

Waarom is voor deze vorm gekozen? Wat zijn de voordelen/wat is het goed er aan?

Wat zijn knelpunten?

Wat zou eigenlijk anders/beter kunnen?

Welke veranderingen/verbeteringen zijn gepland?

Welke belemmeringen zijn er om gewenste veranderingen te realiseren?

5. Logistiek/administratie

- a Wat wordt er geadmistreerd/vastgelegd van de deelnemer?
- b Wie is daarvoor verantwoordelijk?
- c Hoeveel tijd zijn docenten kwijt aan deelnemersadministratie (eventueel per soort docent, bijvoorbeeld trajectbegeleider enzovoort).
- d Hoe wordt het onderwijs gepland, door wie, hoe intensief is dat?
- e Toename/afname (percentage groei)?
- f In hoeverre is de deelnemers- en onderwijsadministratie geautomatiseerd?
- g Zijn er nog andere punten van belang over de logistiek en administratie?

Waarom is voor deze vorm gekozen? Wat zijn de voordelen/wat is het goed er aan?

Wat zijn knelpunten?

Wat zou eigenlijk anders/beter kunnen?

Welke veranderingen/verbeteringen zijn gepland?

Welke belemmeringen zijn er om gewenste veranderingen te realiseren?

6. Hoe is de organisatie naar docenten georganiseerd?

- a Hoe zit de organisatie van de (extra) zorg voor bepaalde deelnemers in elkaar?
- b Hoe worden docenten zelf ondersteund (intervisie, inschakelen van specifieke deskundigheid als het nodig is)?
- c Hoe wordt deskundigheidsbevordering geregeld (incidenteel, structureel)?
- d Hoeveel tijd is een docent kwijt (eventueel per soort docent) aan zijn eigen ondersteuning?
- e Zijn er nog andere punten van belang over de ondersteuning van de docenten?

Waarom is voor deze vorm gekozen? Wat zijn de voordelen/wat is het goed er aan?

Wat zijn knelpunten?

Wat zou eigenlijk anders/beter kunnen?

Welke veranderingen/verbeteringen zijn gepland?

Welke belemmeringen zijn er om gewenste veranderingen te realiseren?

