

**Beroepsonderwijs in  
verandering: op weg naar  
competentiegericht onderwijs**  
Vierde meting van de CGO monitor

## Colofon

Titel	Beroepsonderwijs in verandering: op weg naar competentiegericht onderwijs. De vierde meting van de CGO-monitor
Auteur	Arjan van der Meijden, Anneke Westerhuis, Joke Huisman, Jan Neuvel. M.m.v. Ria Groenberg
Versie	1
Datum	Juni 2009
Projectnummer	30028.01

Ecbo 's-Hertogenbosch  
Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
T 073 687 25 00  
F 073 612 34 25  
[www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)

Ecbo Amsterdam  
Postbus 94208  
1090 GE Amsterdam  
T 020 525 12 45  
F 020 525 13 00  
[www.ecbo.nl](http://www.ecbo.nl)

© ecbo 2009

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

# Inhoudsopgave

<b>1 Inleiding .....</b>	<b>1</b>
1.1 De ontwikkeling van de onderzoeksvraag	1
1.2 De onderzoeksvraagstelling	2
<b>2 Competentiegericht beroepsonderwijs.....</b>	<b>3</b>
2.1 De aanpak van onderwijsvernieuwing in het middelbaar beroepsonderwijs	3
2.2 De introductie van landelijke eindtermenontwikkeling in het middelbaar beroepsonderwijs	5
2.3 De introductie van competenties in eindtermen en onderwijs	7
2.4 Verschuivingen in processen en doelen	9
2.5 Tot slot: blijven zoeken naar kenmerken van competentiegericht beroepsonderwijs?	10
<b>3 Aanpak.....</b>	<b>14</b>
3.1 Inleiding	14
3.2 Aanpak eerste deel: resultaten op de resultaatgebieden	14
3.3 Aanpak tweede deel: zoeken naar plausibele verklaringen	15
<b>4 Dataverzameling .....</b>	<b>16</b>
4.1 De dataverzameling voor het eerste deelonderzoek	16
4.2 De dataverzameling voor het tweede deelonderzoek	19
<b>5 De resultaten per resultaatgebied .....</b>	<b>21</b>
5.1 Inleiding	21
5.2 De inzetbaarheid van beroepsbeoefenaren (1)	21
5.3 De motivatie bij deelnemers (2)	26
5.4 Gediplomeerde uitstroom (3), uitval (4) en de doorstroom naar hogere vormen van onderwijs (5)	31
5.5 De professionaliteit van docenten en praktijkbegeleiders (6)	52
5.6 De waardering en de betrokkenheid van (leer)bedrijven en georganiseerd bedrijfsleven (7)	62
5.7 De waardering door docenten (8)	70
5.8 De waardering van deelnemers (9)	76

<b>6 Factoren die bijdragen aan goede onderwijsresultaten in het competentiegerichte .....</b>	<b>beroepsonderwijs</b>	
<b>81</b>		
6.1 Inleiding		81
6.2 Kenmerken van de geïnterviewde opleidingen		81
6.3 De resultaten van de interviews		82
6.4 Elementen die bijdragen aan de resultaten, commerciële instelling		99
6.5 Conclusies		101
<b>7 Samenvatting en conclusies .....</b>		<b>104</b>
7.1 Inleiding		104
7.2 Samenvatting conclusies: experimentele opleidingen met niet-experimentele opleidingen vergeleken		105
7.3 Samenvatting van de verkenning van factoren in de vormgeving van het onderwijs		109
7.5 Vervolgonderzoek		112
<b>8 Bijlagen .....</b>		<b>114</b>
8.1 Bijlage 1: begeleidingsgroep		114
8.2 Bijlage 2: responsoverzichten		114
8.3 Bijlage 3: bijlagen bij resultaatgebieden		121
<b>9 Bibliografie.....</b>		<b>129</b>

# 1 Inleiding

## 1.1 De ontwikkeling van de onderzoeksvraag

Vanaf 2005 monitort CINOP Expertisecentrum (op 1 januari 2009 opgegaan in het expertisecentrum beroepsonderwijs; ebo) de ontwikkeling van de experimentele opleidingen. De eerste drie metingen vonden plaats onder de auspiciën van het Gemeenschappelijk Procesmanagement; vanaf 2008 is het ministerie van OCW opdrachtgever. In 2008-2009 is de vierde meting van de Monitor CGO uitgevoerd. De vraagstelling tot en met 2007 concentreerde zich op de voortgang van het herontwerpproces in de experimenten, de participatie in en aard van de experimenten, de samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven, het instellingsbeleid en de waardering van de direct betrokkenen (Van den Berg en Doets, 2005, Baarda red., 2006, Van der Meijden, 2007). In de meting van 2008-2009 is voor het eerst gekeken naar de effecten van de invoering van competentiegericht beroepsonderwijs.

In het bestuurlijk arrangement dat de staatsecretaris van OCW met MBO Raad/AOC Raad, Colo en PAEPON heeft gesloten<sup>1</sup>, zijn negen resultaatgebieden geformuleerd waarop de effecten van de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers zichtbaar moeten worden. In dit onderzoek vormen deze negen resultaatgebieden de effectmaat. De centrale vraag van dit onderzoek is daarmee de vraag naar het effect van de invoering van competentiegericht onderwijs op deze resultaatgebieden:

- zichtbaar beter inzetbare beroepsbeoefenaren;
- toegenomen motivatie bij leerlingen;
- meer gediplomeerde uitstroom;
- minder voortijdige uitval;
- grotere doorstroom naar hogere vormen van onderwijs;
- verbeterde professionaliteit van docenten en praktijkbegeleiders;
- grotere waardering en betrokkenheid van (leer)bedrijven en georganiseerd bedrijfsleven;
- grotere waardering door docenten;
- grotere waardering van leerlingen.

Om de effecten van de invoering van competentiegericht onderwijs te kunnen bestuderen, is het nodig de typische kenmerken van dit onderwijs te identificeren. In het voorjaar van 2008 is daarom het onderzoek gestart met een verkenning van het competentiegericht onderwijsconcept. Het leidende principe was dat - als in het onderzoek competentiegericht onderwijs als *interventie* wordt benaderd - we de kenmerken van deze interventie moeten onderzoeken op hun effect op de negen doelstellingen. Om deze kenmerken te identificeren zijn interviews met landelijke experts gehouden, is een expertmeeting georganiseerd en een literatuuronderzoek uitgevoerd. De overall conclusie was dat elke school/opleiding een eigen competentiegerichte inrichting van het onderwijs ontwikkelt. Er bestaat geen eenduidig locatieonafhankelijk design van competentiegericht onderwijs. Elke instelling of opleiding geeft op eigen wijze vorm aan competentiegericht onderwijs.

---

<sup>1</sup> Brief van de staatsecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal Den Haag, 3 juli 2007. Dossier 27 451 Koers BVE, Nr. 73.

Kortom, er is geen eenduidig begrip van *competentiegericht onderwijs als interventie*. Daarmee is de mogelijkheid uitgesloten om op basis van een voor competentiegericht onderwijs kenmerkende variabelenset deze onderwijsinrichting te onderscheiden van andere onderwijsinrichtingen, dan wel niet-competentiegericht onderwijs. De route om meetbare variabelen – die het idee van competentiegericht opleiden indiceren – te correleren aan afhankelijke outputvariabelen is niet begaanbaar. Daarom is gekozen voor een andere invalshoek: het gegeven dat de onderwijsinrichting wel of niet is gericht op een (nieuw) competentiegericht kwalificatiedossier waarin eindtermen van opleidingen zijn geformuleerd als competenties. De aanname is dat het onderwijs *competentiegericht* is ingericht als het zich richt op deze competentiegerichte kwalificatiedossiers.

In dit onderzoek worden de gevolgen van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers op door de landelijke sectorpartners (PAEPON, MBO Raad, AOC Raad, Colo) met OCW afgesproken resultaatgebieden onderzocht voor zover dat op dit moment mogelijk is. Voor een aantal resultaatgebieden - met name die betrekking hebben op de inzetbaarheid van deelnemers op de arbeidsmarkt - is het nog te vroeg. De resultaten van opleidingen die werken met een nieuw kwalificatiedossier ('de experimentele opleidingen') worden op de resultaatgebieden vergeleken met de resultaten van opleidingen die met de oude eindtermendocumenten werken.

## 1.2 De onderzoeksvraagstelling

De kernvraag van het onderzoek is: 'Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting van het onderwijs - op de negen resultaatgebieden?'

Deze onderzoeksvraag willen wij beantwoorden aan de hand van de volgende stellingen:

- door het invoeren van de nieuwe kwalificatiedossiers en de daarmee samenhangende aanpassingen van het onderwijs, worden de prestaties op de resultaatgebieden beter;
- opleidingen die langer werken met de dossiers en dus<sup>2</sup> hun onderwijs op deze dossiers hebben aangepast, scoren op de resultaatgebieden hoger dan opleidingen die korter met deze dossiers werken.

De negen resultaatgebieden vormen de te verklaren variabelen, dan wel de afhankelijke variabelen. Daarmee blijft de vraag open naar wat de verklarende, dan wel onafhankelijke variabelen voor de behaalde resultaten zijn. De aanname is dat door het invoeren van de nieuwe kwalificatiedossiers en de (competentiegerichte) aanpassingen van het onderwijs de prestaties op de resultaatgebieden beter worden. Maar welke aanpassingen doen ertoe?

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek naar de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers op de resultaatgebieden willen we verkennen welke factoren in de vormgeving van het onderwijs invloed hebben op de scores op de negen afhankelijke variabelen. De uitkomsten van dit deelonderzoek zijn geen harde verklaringen voor succes op de resultaatgebieden, maar veeleer verklarende variabelen op basis van plausibiliteit. In volgende onderzoeksrondes kunnen ze als interventies in het onderzoekdesign worden opgenomen.

---

<sup>2</sup> Volgens de aanname dat het onderwijs *competentiegericht* wordt ingericht als het is gebaseerd op de kwalificatiedossiers.

## 2 Competentiegericht beroepsonderwijs

Het middelbaar beroepsonderwijs verzorgt een divers en breed aanbod aan opleidingen op vier niveaus, dat langs twee leerwegen kan worden gevolgd. In dit hoofdstuk willen we ingaan op de vraag hoe competentiegericht opleiden zijn weg heeft gevonden in dit middelbaar beroepsonderwijs. Van den Berg en De Bruijn (Van den Berg, De Bruijn, 2009) openen hun review met de constatering dat het beroepsonderwijs sinds enkele jaren werkt aan de ontwikkeling en invoering van competentiegericht onderwijs, waarmee het beter in staat moet zijn te voldoen aan de wensen van veranderende leerlingenpopulaties en nieuwe omgevingseisen, beter zorg kan dragen voor de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt en minder uitval zal laten zien.

Maar wanneer en hoe is dat idee ontstaan? Is er een voorgeschiedenis? En hoe is het implementatieproces in de loop van de jaren vorm gegeven? Deze vragen zijn voor deze studie interessant omdat ze inzicht geven in de relatie tussen de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers en de ontwikkeling van competentiegerichte opleidingen. De titels van de rapporten die recent door de Tweede Kamer zijn uitgebracht, suggereren een lineair verband; alsof de competentiegerichte herinrichting van opleidingen is geactiveerd door de introductie van de nieuwe generatie kwalificatiedossiers (De Vries, 2009; Beredowski, Eshuis, 2009; Schuit e.a., 2009; Rigter e.a., 2009). In dit hoofdstuk zal blijken dat de ontwikkeling van competentiegerichte kwalificatiedossiers en competentiegerichte opleidingen lange tijd parallel liep en deels uitging van eigen axiomatische doelrationales<sup>3</sup>. Pas met het benoemen van de negen resultaatgebieden zijn gewenste outcomes van competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs in toetsbare formuleringen verwoord en zijn onderwijsdoelen en -processen in één (overstijgend) verband samengebracht.

### 2.1 De aanpak van onderwijsvernieuwing in het middelbaar beroepsonderwijs

In de afgelopen twintig jaar zijn belangrijke stelselaanpassingen in het middelbaar beroepsonderwijs vaak gecombineerd met innovaties in de onderwijsinrichting. Een eerste voorbeeld is de invoering van het kort middelbaar beroepsonderwijs (KMBO) vanaf 1979. De invoering van het KMBO vulde 'het gat in de Mammoetwet', maar wilde ook het onderwijs methodisch vernieuwen aan de hand van de principes van het participatieonderwijs<sup>4</sup>. Een

---

<sup>3</sup> De term doelrationaliteit is van Loek Nieuwenhuis en Marianne van Woerkom. Daarmee bedoelen zij een gerichte inzet van activiteiten en middelen om bepaalde doelen te bereiken (Nieuwenhuis, A.F.M. en Woerkom, M. van, 2006. Rationales achter werkplekleren, in: *Pedagogische Studiën*, 2006 (83) pag. 343 – 354). In de publicatie van Berg, J. van den, Biessen, J., Bruyn, E. de en Onstenk, J., 2004: *De wending naar competentiegericht leren en opleiden*, 's-Hertogenbosch: CINOP, worden deze doelrationales uitgewerkt.

<sup>4</sup> Een van de kenmerken van participeren leren is het in de praktijk opdoen van ervaringen. Deze praktijkervaringen hadden tot doel om meer aansluiting te vinden tussen school en praktijk. Het zelfstandiger worden van de leerling speelde hierbij dan ook een grote rol. Praktijkervaringen werden opgedaan door middel van stagelopen in een bedrijf of op een kantoor; dit wordt ook wel buitenschools leren genoemd. Een ander kenmerk was dat de ervaringen buiten school opgedaan, binnen het onderwijs centraal moesten staan. ([www.nationaalarchief.nl/search/highlighter.jsp?url=%2Fwebviews%2Fpage.webview%3Feadid%3DNL-HaNA\\_2.14.65%26pageid%3DN100BC&insert\\_anchor=false&query\\_text=een+andere+leerweg&focus\\_window=true#N100BC](http://www.nationaalarchief.nl/search/highlighter.jsp?url=%2Fwebviews%2Fpage.webview%3Feadid%3DNL-HaNA_2.14.65%26pageid%3DN100BC&insert_anchor=false&query_text=een+andere+leerweg&focus_window=true#N100BC). Download 24 maart 2009). Zie ook: Hövels, B., Visser, K., Schuit, H., 2006. *Over Hamers en vasthouden gesproken; vijftienvintig jaar middelbaar beroepsonderwijs in Nederland*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

tweede voorbeeld is de SVM-operatie (Sectorvorming en Vernieuwing Middelbaar beroepsonderwijs), uitmondend in de SVM-wet van 1993. Eind jaren tachtig combineerde deze 'operatie' stelselaanpassing (sectorvorming) en vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs; onderwijsinhoudelijke vernieuwingen naast het versterken van de bestuurlijke positie van onderwijsinstellingen. Een laatste voorbeeld is de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) van 1996. Deze wet combineert eveneens stelselvernieuwing en methodische vernieuwing die gericht zouden moeten worden op het centraal stellen van wensen en mogelijkheden van de deelnemers: 'de deelnemer centraal' (Doets, Westerhuis, red. 2001).

Deze door stelselingrepen ingegeven onderwijsinhoudelijke vernieuwingen creëren de voedingsbodem voor een brede vernieuwingsoperatie waarin scholen en docenten zelf belangrijke actoren zijn. In de inleiding van dit rapport is aangegeven dat elke instelling of zelfs opleiding het competentiegericht opleiden vorm geeft. Het innoveren van middelbare beroepsopleidingen door de betrokkenen zelf, al dan niet met ondersteuning van adviseurs, staat in deze traditie.

Met de start van het Aantrekkelijk Technisch Beroepsonderwijs-programma (ATB) wordt vanaf 1996 - als de WEB is ingevoerd en in eerste aanleg in het technisch middelbaar beroepsonderwijs - de focus gericht op integrale programmatische én methodisch-didactische vernieuwing van beroepsopleidingen: de bedoeling van het Aantrekkelijk Technisch Beroepsonderwijs-programma is om het technisch beroepsonderwijs zodanig te vernieuwen dat het in staat is om nieuwe leerlingen aan te trekken en hen van begin tot eind te boeien. Zelfstandig lerende leerlingen in een uitdagende leeromgeving, flexibeler inrichting van het onderwijs en gebruik van moderne media en geavanceerde leermiddelen zijn de kern van de vernieuwing. Een steeds meer heterogene groep leerlingen zal op maat worden bediend<sup>5</sup>. Een tweede programma, AXIS, volgt in 1998. Meer nog dan ATB wil AXIS beroepsopleidingen integraal herontwerpen in bredere leertrajecten, doorlopende leerlijnen en met nieuwe didactieken<sup>6</sup>.

HPBO (Het Platform Beroepsonderwijs) en Platform Bèta Techniek zijn de opvolgers van deze programma's met hun combinatie van stimulering van programmatische en didactische vernieuwing op locatie met het stellen van eisen waaraan vernieuwingsproces en resultaat moeten voldoen. Een tweede kenmerk van deze programma's is globale formulering van de inhoudelijke kaders (betere aansluiting van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt, nieuwe didactieken) die aanvragers de vrijheid geven hun eigen herontwerp te construeren. Het ontwerpen en invoeren van onderwijsvernieuwingen is een lokale aangelegenheid; ook als het in het kader van een landelijk programma plaatsvindt. Een derde kenmerk is dat de onderwijsvernieuwingen 'vrijwillig' zijn; het is niet alleen aan de indieners om te beslissen hoe het herontwerp eruit ziet, maar ook of ze überhaupt willen overgaan tot herontwerpen.

---

<sup>5</sup> <http://www.minocw.nl/actueel/persberichten/11896/Programma-aantrekkelijk-technisch-beroepsonderwijs-van-start.html> (download 18 maart 2009). De ambitie van ATB wordt uitgebreid geciteerd vanwege de sterke overeenkomst met de ambities die meer dan tien jaar later met competentiegericht opleiden worden nagestreefd.

<sup>6</sup> <http://www.platform-axis.nl/default.asp?menu=7&contentKey=8> (download 18 maart 2009).



## 2.2 De introductie van landelijke eindtermenontwikkeling in het middelbaar beroepsonderwijs

Als begin jaren tachtig het gat in de Mammoetwet is gevuld, wordt met de dan beschikbare bouwstenen een samenhangend stelsel van middelbaar beroepsonderwijs ontwikkeld. Een belangrijke bouwsteen is het in 1986 geïntroduceerde stappenplan voor beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling voor het middelbare beroepsonderwijs (ministerie van Onderwijs en Wetenschap, 1986). In de eerste van de drie stappen worden beroepsprofielen ontwikkeld door de sociale partners, die vervolgens (stap twee) door bedrijfsleven en onderwijs worden vertaald in eindtermendocumenten om ten slotte (stap drie) door de scholen in leerplannen te worden uitgewerkt. Door op landelijk niveau de onderwijsoutput (de eindtermen) te laten omschrijven door sociale partners, geven deze sturing aan de onderwijsprogrammering (Onstenk, 2005).

De overlegorganen die voor deze taak in het leven worden geroepen, de branche- en bedrijfstakgewijze overleggen (BOOB's), leveren in korte tijd een eerste en tweede generatie eindtermendocumenten op. Het optreden van de BOOB's is weinig gelukkig. Dat ligt niet in de laatste plaats aan de combinatie van kinderziekten en de tijdsdruk waaronder de eindtermendocumenten moeten worden geproduceerd (Hövels, c.s., 2006). Als met de invoering van de WEB het ontwikkelen van eindtermen de taak wordt van Landelijke Organen Beroepsonderwijs (inmiddels hernoemd tot kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven), volgt al snel de derde generatie eindtermen (1997).

De opeenvolgende generaties eindtermen worden door de scholen met gemengde gevoelens ontvangen. Niet alleen vanwege de bijna permanente aanpassing van leerplannen die de snelle generatiewisseling met zich meebrengt. Er is ook kritiek op de kwaliteit van de informatie. Eindtermendocumenten zijn bedoeld als input voor leerplanontwikkeling op schoolniveau, maar waar de ene gebruiker de informatie te weinig richting vindt geven, vindt een ander dat een te grote inbreuk op de programmeervrijheid van de school wordt gemaakt (Ibid, p. 21). Er is onder onderwijsgevendenden geen consensus over de bijdrage van eindtermendocumenten aan onderwijsprogrammering.

Al snel wordt ook in beleidskringen het resultaat van de sectorgewijze productie van eindtermen - die vorm krijgt in een landelijke kwalificatiestructuur - aan een kritische beschouwing onderworpen. Er is kritiek op de gedetailleerdheid van de eindtermen, die de flexibiliteit belemmert: "Waardoor elke kleine wijziging op de arbeidsmarkt direct een wijziging in de structuur noodzakelijk maakt. Een dergelijke wijziging duurt lang, waardoor de structuur op dit moment als remmend wordt ervaren."<sup>7</sup>. Het is een dilemma, want kwalificaties en eindtermen moeten ook herkenbaar zijn voor het bedrijfsleven; het zijn immers 'hun' eindtermen. Dit dilemma wordt treffend verwoord in een van de vragen die al in 1997, een jaar na de invoering van de WEB, door de staatsecretaris van Sociale Zaken (!) aan de SER wordt voorgelegd: "Op welke wijze is het mogelijk in de kwalificaties en eindtermen van het secundair beroepsonderwijs een basis te leggen voor het vermogen levenslang te leren en het vermogen tot weerbaarheid op flexibele externe en interne arbeidsmarkten en tegelijkertijd de herkenbaarheid voor de leerbedrijven en het praktijkgerichte karakter van de opleidingen te handhaven (SER, 1997)?"

---

<sup>7</sup> Brief van minister Hermans van OCW aan de Tweede Kamer, d.d. april 2002, kenmerk BVE/KenO/2002/10797.

Het SER-advies heeft twee kernpunten. Het pleit voor een breed kwalificatiebegrip waarin naast beroepskwalificaties ruimte is voor doorstroomkwalificaties, algemeen maatschappelijke en culturele kwalificaties. Bovendien zou een beroepskwalificatie niet alleen moeten bestaan uit specifieke handelingsvaardigheden, maar ook uit sleutelkwalificaties: 'Kwalificaties die nodig zijn om het beroep in een concrete arbeidssituatie uit te kunnen oefenen.' De definitie van sleutelkwalificaties komt in de buurt van wat niet lang daarna competenties zullen worden genoemd: "Sleutelkwalificaties bevatten kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen die behoren tot de duurzame kern van een beroep of een groep verwante functies met de mogelijkheid tot transfer naar andere en nieuwe functies binnen dat beroep en tot innovaties binnen dat beroep, die bijdragen aan de bekwaamheidsontwikkeling van een beroepsbeoefenaar en die overgangen binnen de loopbaan vergemakkelijken." (Zie verder 2.3). Een jaar later komt de Onderwijsraad tot een advies met dezelfde strekking van verbreding van de na te streven verzameling kwalificaties (Onderwijsraad, 1998)<sup>8</sup>.

Het tweede kernpunt gaat ook over competenties, maar in een andere betekenis van het woord. De SER constateert dat verdeling en afbakening van verantwoordelijkheden tussen de opstellers van de kwalificaties en de onderwijsgevers veel discussie oproept. Dit staat een doeltreffend eindresultaat in de weg. Relaties tussen landelijke organen en COB's en onderwijsinstellingen moeten versterkt worden 'met respect voor ieders competenties'. Volgens de SER zal betere samenwerking leiden tot een zeker verlies aan autonomie, maar daar zullen inhoudelijke verbeteringen in het gehele traject tegenover staan.

Terugkijkend activeert de introductie van landelijke eindtermen in het middelbaar beroepsonderwijs twee voor de sector wezenlijke debatten. De eerste gaat over de functie van dit onderwijs voor samenleving en deelnemer: via de eindtermen(generaties) wordt in feite gediscussieerd over de betekenis van dit onderwijs voor een leven lang leren, voor employability (arbeidsmarktflexibiliteit) en voor directe inzetbaarheid in functies in het hier en nu. De tweede is het debat over de verhouding tussen landelijke eindtermen en lokale onderwijsprogrammering. Het debat wordt gevoerd over formuleringen en helderheid van kwalificaties en eindtermen, maar gaat in feite over de vraag naar de mate waarin landelijke actoren sturing geven - of zouden moeten geven - aan onderwijsprogrammering en daarmee aan onderwijsvernieuwing<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Overigens, de introductie van sleutelkwalificaties hing in deze periode min of meer in de lucht en is niet alleen ingegeven door deze adviezen. Zo is het advies van de SER vooral gebaseerd op de dissertatie van Simone van Zolingen (1995) *Gevraagd: Sleutelkwalificaties: een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Nijmegen: universiteitsdrukkerij. Zie ook: ACOA, 1996. *De ontwikkeling van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs: een tussenstand*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

<sup>9</sup> Dit thema heeft de laatste jaren steeds op de achtergrond meegeklonken. Een belangrijke impuls gaf het rapport van de commissie Rauwenhoff in 1990 met het pleidooi de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt niet via een landelijke kwalificatiestructuur te reguleren, maar in het directe contact van lokale actoren. De betrokkenheid van het plaatselijk bedrijfsleven wordt, als de kwalificatiestructuur eenmaal een gegeven is, gezocht in het zoeken naar een balans tussen landelijke en plaatselijke sturing. Zo vindt de Onderwijsraad dat onderwijsinstellingen door de kwalificatiestructuur gestimuleerd zouden moeten worden zelf naar goede en actuele invullingen van opleidingsprogramma's te zoeken. Docenten moeten zich blijvend op de hoogte stellen van de beroepspraktijk. Ook kan het regionale bedrijfsleven meer invloed op het onderwijs en daarmee op de kwaliteit van hun toekomstige werknemers uitoefenen (Onderwijsraad, 2001. *WEB: Werk in Uitvoering. Een voorlopige evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad).

## 2.3 De introductie van competenties in eindtermen en onderwijs

In het al genoemde advies van de Onderwijsraad uit 1998 wordt betwijfeld of het begrip sleutelkwalificaties voldoende zeggingskracht heeft als noemer voor de na te streven verbreding. Het probleem is dat het zeer uiteenlopend wordt omschreven. Bepleit wordt het te vervangen door het begrip competenties. Competenties worden door de Raad omschreven als aangeleerde of aanleerbare geschiktheidskenmerken die in termen van kennis, vaardigheden en attitudes zijn te formuleren. Er is geen inhoudelijk verschil tussen kwalificaties en competenties, ze zijn volgens de Raad feitelijk uitwisselbaar, maar men geeft de voorkeur aan competenties omdat die term eenduidiger is (Ibid, p. 9). Tegen de achtergrond van de adviezen van SER, Onderwijsraad en Bve Raad (Bve Raad, 1998) komt in 1999 de Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) met het advies met de veelzeggende titel 'Een wending naar kerncompetenties' (ACOA, 1999). Het valt in goede aarde en de minister van OCW concludeert dat: "Invoering van het competentiedenken de aangewezen weg is om de belangrijkste van de thans ervaren problemen op te lossen."<sup>10</sup>. Er is behoefte aan (weer) een nieuwe kwalificatiestructuur. Maar anders dan in het verleden, omvat het ontwikkelproces niet alleen de ontwikkeling van nieuwe – competentiegerichte - kwalificaties, maar ook de ontwikkeling van - competentiegerichte - beroepsopleidingen.

De eerste competentiegerichte kwalificatiestructuur is in 2004 gereed. In proeftuinen zullen opleidingen op basis van (voorlopige) kwalificatiedossiers hun onderwijs vernieuwen. Ook opleidingen, die voordat de nieuwe dossiers waren opgeleverd al (meer dan een jaar) bezig waren hun onderwijs competentiegericht in te richten (herontwerpen), melden zich als proeftuin (van den Berg, Doets, red. 2005)<sup>11</sup>. Dit is minder vreemd dan op het eerste gezicht lijkt. Het herinrichten van opleidingen op basis van het competentiedenken bouwt voort op ontwikkelingen die in paragraaf 2.1 zijn beschreven. Mogelijk is voor de scholen in het midden van de jaren negentig het begrip competentie nieuw, maar niet waar het voor staat. Hövels c.s. wijzen erop dat de proefprojecten kort middelbaar beroepsonderwijs in essentie op hetzelfde denken zijn gestoeld: "Gesteld kan worden dat min of meer los van de 'wending naar kerncompetenties', ook in de uitvoeringspraktijk van het beroepsonderwijs zelf reeds langer verschillende vormen van competentiegericht onderwijs aan de orde waren." (Hövels, c.s. 2006, p. 36).

Volgens een betrokkene<sup>12</sup> hebben in deze beginperiode zelfs opleidingen die in al langer bezig waren met het realiseren van competentiegericht onderwijs, niet mee willen doen aan

---

<sup>10</sup> Met de introductie van het competentiedenken denkt het ministerie meerdere vliegen in één klap te kunnen slaan. Competenties symboliseren het gewenste brede kwalificatiebegrip. Daarnaast zal het hanteren van eenzelfde (competentie)taal de vergelijkbaarheid van kwalificaties bevorderen, overlap in kwalificaties wegnemen en het aantal kwalificaties verminderen. Ook zijn beschrijvingen in competenties globaler van aard, waardoor detailniveau wordt vermeden, wat de flexibiliteit ten goede komt (brief van minister Hermans van OCW aan de Tweede Kamer, april 2002, kenmerk BVE/KenO/2002/10797).

<sup>11</sup> Dat het herontwerp van beroepsopleidingen op basis van nieuwe kwalificaties in 2005 niet als deductief proces wordt ervaren, blijkt niet alleen uit het feit dat ze als twee complexe herontwerpprocessen worden benaderd, maar ook uit het feit dat geen van de zeven onderzoeksvragen is gericht op het vertaalproces van kwalificaties naar opleidingen.

<sup>12</sup> Deze observatie is van José van den Berg, op dat moment betrokken bij de monitoring van de proeftuinen/experimenten.

de proeftuinen omdat dit hen zou verplichten zich te richten op in hun ogen nog onvoldragen competentiegerichte kwalificatieprofielen. Voor hen is participatie aantrekkelijk vanwege de mogelijkheid die het biedt om buiten de formele kaders (urennorm, examinering) te treden.

Na de invoering van het experimenteerartikel in de WEB (in 2005) wordt de aanduiding 'proeftuin' vervangen door 'experiment'. Het aantal experimenten groeit vanaf dat moment exponentieel zoals onderstaande tabel (2.1) laat zien; in het schooljaar 2008-2009 is nagenoeg driekwart van de mbo-deelnemers ingeschreven in experimentele opleidingen.

**Tabel 2.1: ontwikkeling van de experimenten in de tijd (bekostigde leerlingen)**

Totalen per experimentjaar	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009
Aantal experimenten op crebo startcode	152	825	2.841	3.923	5.928
Aantal leerlingen in experimenten	9.634	43.717	122.431	203.992	365.195
Totaal mbo-leerlingen op 1 oktober van het studiejaar (geteld of prognose)	474.165	485.000	490.821	503.388	503.388
Leerlingen experimenten bekostigde instellingen in % mbo-populatie	2,03%	9,01%	24,94%	40,52%	72,55%

Bron: Hövels, Jager en Vermulst, 2009.

Het hernoemen van de proeftuinen tot experimenten kan de suggestie wekken dat de competentiegerichte vernieuwing van opleidingen na de startfase in een onderzoeksmatige setting wordt georganiseerd. In zo'n setting kan bijvoorbeeld onderzocht worden welke variabelen als typisch voor competentiegericht opleiden kunnen worden aangemerkt en competentiegericht van niet-competentiegericht opleiden onderscheiden.<sup>13</sup> De term 'experiment' heeft echter alleen in (onderwijs)juridische zin betekenis. Met een experimentstatus mogen opleidingen afwijken van de in de wet vastgelegde eindtermen. De wettelijke verplichting te voldoen aan de door de minister vastgestelde eindtermen blijft bestaan, maar in het kader het experimenteerartikel mag daarvan afgeweken worden.

In het convenant *Aan de slag* - ondertekend door Colo, MBO Raad, AOC Raad en PAEPON dat de afspraken vastlegt over de ontwikkeling en implementatie van een nieuwe kwalificatie- en diplomastructuur - stelt men zich voor dat het herontwerpen al werkende zijn beslag krijgt. Het competentiegericht herinrichten van kwalificatiedossiers en opleidingen wordt gezien als iteratief ontwikkelingsproces waarin al werkende zicht ontstaat op dilemma's en naar oplossingen gezocht kan worden zodat reparatiewerk achteraf voorkomen kan worden<sup>14</sup>. Experimenteren heeft de betekenis van het ontwikkelen van kwalificaties en

<sup>13</sup> In de beleidsstukken uit die tijd zijn kwalificaties - en later competenties - geïntroduceerd als formules waarmee problemen kunnen worden opgelost. Maar in het invoeringsproces stond vervolgens niet de vraag 'werkt het zoals bedoeld?' centraal. Geacteerd is uit de aanname dat competenties de problemen oplossen en het er alleen om gaat het invoeringsproces een adequate vorm te geven.

<sup>14</sup> Brief van de Stuurgroep van het Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht beroepsonderwijs aan de staatssecretaris van OCW inzake advies verlenging experimenteerperiode, d.d. 13 februari 2007. Dat vaak vooraf niet werd beseft waar men aan begon, blijkt uit de ervaringen die in de brief zijn verwoord: "In essentie zijn docenten, praktijkopleiders (...) die direct betrokken zijn bij ontwerp en uitvoering de dragers. Zij bepalen het succes of falen. Tijdens het ontwikkelingsproces is duidelijk geworden dat er een tekort is op dit cruciale punt."

opleidingen door te leren van praktische ervaringen en voortschrijdend inzicht op schoolniveau, niet van systematisch uitproberen van varianten om na vergelijking van resultaten tot besluitvorming op landelijk niveau over te gaan.

## 2.4 Verschuivingen in processen en doelen

Rond 2007 verandert het ontwikkelproces en krijgt het een sterker bestuurlijk accent. Het lokaal oefenen ('experimenteren') met en uitproberen van nieuwe onderwijsmethoden en -inrichtingen evolueert naar een door schoolbestuurders te regisseren proces dat alle opleidingen van de school moet omvatten. De staatssecretaris neemt zelf een actieve rol in het invoeringsproces in de scholen en geeft opdracht plannen te maken voor de invoering van de competentiegerichte kwalificatiestructuur in alle opleidingen: "De tijd van pionieren en ideeën is voorbij."<sup>15</sup> Als we deze formulering vergelijken met die van twee jaar daarvoor valt op dat de term experiment alleen nog in juridische zin betekenis heeft. Het invoeringsproces is niet langer een proces van uitproberen en leren, maar van bestuurlijk koersen naar het moment waarop alle kwalificaties en opleidingen competentiegericht zijn geworden. De aanpak evalueert van ontwikkelingsgericht tot een regie op het tot een goed einde brengen van de integrale invoering op instellingsniveau.

De tweede verandering is dat het accent komt te liggen op het aanpassen van opleidingen aan de nieuwe kwalificaties. Het in eerste aanleg als complex aangeduide proces van herontwerpen van opleidingen, nevenschikkend aan de ontwikkeling van competentiegerichte kwalificatiedossiers, wordt nu neutraal als aanpassingsproces bestempeld. Daarmee veranderen ook de doelen van het herontwerpproces.

In 2002 wordt competentie-denken geïntroduceerd als de aangewezen weg om belangrijke problemen in het middelbaar beroepsonderwijs op te lossen. Deze problemen zijn geformuleerd in termen van in onvoldoende mate voldoen aan wat als opdracht voor het middelbaar beroepsonderwijs wordt gezien:

- een basis leggen voor het vermogen levenslang te leren;'
- een basis leggen voor het vermogen tot weerbaarheid op flexibele externe en interne arbeidsmarkten;
- herkenbaar zijn voor de leerbedrijven;
- het praktijkgerichte karakter van de opleidingen kunnen handhaven.

Met het in elkaar schuiven van het actualiseren van eindtermen en het vernieuwen van opleidingsprogramma's (onder de noemer van competentiegericht herontwerp) worden in 2002 twee al langer lopende onderwijsvernieuwingsprocessen expliciet verbonden. Door het in elkaar schuiven van de processen van actualiseren van de eindtermen en vernieuwen van opleidingsprogramma's krijgt, zeker voor de opleidingen, het vernieuwingsproces twee doelrationales. Eén heeft zijn wortels in het participatieonderwijs (centraal stellen van de ervaringen die buiten de school zijn opgedaan, leren op basis van het in de praktijk opdoen van ervaringen, betere aansluiting tussen school en praktijk voor de leerling, meer zelfstandigheid voor de leerling). De andere is het aanpassen van de opleidingen aan arbeidsmarktontwikkelingen. Waarbij het in feite aan de onderwijsgegenden is de inherente

<sup>15</sup> [http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Over\\_MBO\\_2010/vid/522562EF-3FFA-497D-9DAA1D9C5B7F9FCC](http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Over_MBO_2010/vid/522562EF-3FFA-497D-9DAA1D9C5B7F9FCC) (download 20 maart 2009).

spanning op te lossen tussen het leren voor een loopbaan en het bij het opleiden betrokken houden van het lokale bedrijfsleven.

Met de introductie van de resultaatgebieden veranderen de doelen van het herontwerpproces omdat ze geen letterlijke verwoording zijn van de twee oorspronkelijke rationales. In de resultaatgebieden worden de resultaten van het herontwerpproces vooral op opleidingsniveau zichtbaar, is de normatieve invulling van de inrichting van het onderwijsproces en de aard van de arbeidsmarktontwikkelingen weggefallen, wordt de term competenties niet meer gebruikt en zijn prestaties voor een niet onbelangrijk deel in belevingstermen geformuleerd. De doelen zijn verschoven. De kern van deze verschuiving is dat doelen worden geformuleerd als algemene kwaliteitseisen voor middelbaar beroepsonderwijs zonder referentie aan een specifieke inrichting van het onderwijs.

In een tijdsbestek van enkele jaren is gerichtheid op het realiseren van een inhoudelijke visie op 'goed' middelbaar beroepsonderwijs ('CGO') verschoven naar gerichtheid op stakeholderbelevingen. Neem bijvoorbeeld de formulering van door het bedrijfsleven gewenste onderwijsopbrengsten. In eerste instantie is inzetbaarheid en waardering door het bedrijfsleven vertaald in een opvatting over de aard van de onderwijsdoelen (zie paragraaf 2.2: de adviesaanvraag van de staatssecretaris van SZW en het antwoord van de SER: sleutelkwalificaties). In de formulering van de resultaatgebieden ontbreekt een inhoudelijke vertaling. Inzetbaarheid en waardering zijn diffuse en inhoudsloze begrippen geworden. Het onderwijs richt zich niet op een inhoudelijke invulling die is afgeleid van een *duiding* van de toekomstige samenleving, maar op specifieke invullingen door afzonderlijke bedrijven in het hier en nu. Inzetbaarheid en waardering worden in het directe contact tussen school en bedrijf gedefinieerd.

Met andere woorden: voor goede prestaties van middelbare beroepsopleidingen wordt niet langer de invoering van competentiegericht onderwijs in de vorm van een eigenstandig en samenhangend model voorwaardelijk geacht. Waar in eerste instantie misschien het model van competentiegericht opleiden *sui generis* als voldoende voorwaarde voor vermindering van de uitval werd gezien (onderwijs is aantrekkelijker *en dus* haken leerlingen niet af), lijkt nu de focus uitsluitend op resultaatverbetering te zijn gericht, met voorbijgaan aan een inhoudelijke waardering van vernieuwingen.

## **2.5 Tot slot: blijven zoeken naar kenmerken van competentiegericht beroepsonderwijs?**

Het is elf jaar geleden dat de Onderwijsraad bepleitte de term sleutelkwalificaties te vervangen door competenties omdat sleutelkwalificaties te zeer uiteenlopend worden omschreven. Inmiddels geldt dit ook voor de term competenties. Van Merrienboer: "Het diffuse karakter van het competentiebegrrip zoals dat nu in de wetenschappelijke discussies en in de praktijk wordt aangetroffen, is niet bevorderlijk voor een heldere communicatie" (van Merrienboer e.a. 2002). Wat maakt opleidingen competentiegericht? Dat ze zich voegen naar competentiegerichte kwalificatiedossiers? Of kenmerkt competentiegericht opleiden zich door bepaalde inrichting van de programmering en/of didactische werkvormen, los van de inhoud van een kwalificatiedossier<sup>16</sup>? Of moeten we het alleen nog hebben over

---

<sup>16</sup> De discussie over de mate waarin dossiers ('deel C') inhoudelijk voorschrijvend zouden moeten zijn, dan wel als inperking van de didactische ruimte worden ervaren, is nog steeds actueel! Zie ook: Hans Schuit e.a., 2009.

competentiegerichte kwalificatiedossiers omdat voor de vormgeving van het onderwijs niet alleen deze kwalificatiedossiers, maar ook al veel langer lopende didactische ontwikkelingen leidraad zijn?

De organisatorische en inhoudelijke vernieuwingen van het middelbaar beroepsonderwijs die accumuleerden in de WEB gaven een impuls aan het streven een beroepsdidactiek te ontwikkelen: een eigen integrale didactiek voor (middelbare) beroepsopleidingen die in de plaats moet komen van op het AVO geïnspireerde onderwijsvormgeving in vakken en vakdidactieken en georiënteerd moet zijn op 'beroepslogica'<sup>17</sup>. Met andere woorden: rond de eeuwwisseling lijkt de tijd rijp om onderwijsvernieuwingen in het beroepsonderwijs (lokale experimenten met participatieonderwijs, invoering van het KMBO) als aanzetten voor een eigen didactisch model voor het beroepsonderwijs te presenteren. De noemer van deze didactiek wordt niet het beroep in uitsluitend termen van vakmatige vaardigheid ('vakmanschap als levensstijl'), maar het beroep als kader voor het ontwikkelen van persoonlijke handelingsvaardigheden in meerdere aspecten van beroepsuitoefening, door Hövels c.s. al in 1995 aangeduid als vakmatige, methodische, sociale en participatieve competenties (Hövels e.a., 1995). Waar het aan ontbreekt, is een duurzame verbinding tussen de diverse lokale onderwijsontwikkelingen en de ontwikkeling van een *evidence based* competentiegerichte didactiek of competentiegerichte onderwijsprogrammering. Gelet op de aard van het vernieuwingsproces moet het concept worden uitgewerkt aan de hand van praktijkervaringen, maar er zijn in het invoeringsproces geen voorzieningen gecreëerd om de vernieuwingen in een integraal model te bundelen. Nederland kent niet de Duitse traditie van Modelversuche waarin praktijk- en theorieontwikkeling op elkaar betrokken zijn (De Bruijn en Westerhuis, 2004). Inmiddels is op conceptueel niveau consensus over het competentiebegrip<sup>18</sup>, maar er is (nog) geen competentiegericht onderwijsmodel; laat staan dat er zicht is op de (bewezen) werkzame bestanddelen van dat model.

Er zijn wel aanknopingspunten voor zo'n model. In een recent rapport presenteert bijvoorbeeld de inspectie van het onderwijs vier ontwerpprincipes van competentiegericht beroepsonderwijs:

- 1 integratie van kennis, houdingen en vaardigheden. Elk van deze drie aspecten is even belangrijk, in de integratie zit bovendien meerwaarde;
- 2 handelingsgeoriënteerd (gericht op handelingsbekwaamheid in de praktijk van een beroep of beroepsdomein);
- 3 individugericht (gericht op de authenticiteit van het individu);
- 4 ontwikkelingsgericht gericht op de (arbeids)loopbaan van deelnemers (inspectie van het onderwijs, 2009).

---

*Competentiegerichte kwalificatiedossiers in het mbo gewogen*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.

<sup>17</sup> Zie bijvoorbeeld ACOA (1997). *Verder aan het werk met de WEB*. 's-Hertogenbosch: ACOA; Nijhof, W., Visser, K., 2001. *Toetsingskader onderhoud en innovatie kwalificatiestructuur middelbaar beroepsonderwijs*. De Bilt: Bve Raad.

<sup>18</sup> In Nederland bestaat in het mbo, althans op papier, consensus over de definitie van competenties als een koepelbegrip ('Competenties zijn samengesteld van karakter en relateren aan onderliggende vaardigheden, kennis en houding. Bron: Colo). Op Europees niveau is echter in het EQF een andere gekozen waarin competenties naast kennis en vaardigheden staan en in feite synoniem zijn voor 'onze' houdingen: leerresultaten worden in drie categorieën ingedeeld: kennis, vaardigheden en competentie; theoretische kennis, praktische en technische vaardigheden en sociale competenties (Europese commissie, 2008. *Het Europees Kwalificatiekader voor een leven lang leren (EKK)*. Luxemburg: Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen).

Normatieve ontwerpprincipes geven alle ruimte aan lokale uitwerking, maar bieden onvoldoende houvast bij het ontwikkelen van concrete competentiegerichte leerplannen.

In hun zoektocht naar een definitie van het competentiebeprip stellen Van Merriënboer c.s. voor, deze niet in specifieke kenmerken te formuleren, maar in noodzakelijke en relevante dimensies. De definitie geeft de dimensies, maar schrijft de gradatie waarin een dimensie aanwezig moet zijn niet voor. Ze illustreren dit met de metafoer van de audioversterker waarvan de schuifjes open of dichtgezet kunnen worden, naar gelang de wens van de luisteraar (Ibid, p. 71):

- Noodzakelijke dimensies:
  - specificiteit
  - integrativiteit
  - duurzaamheid.
- Relevante dimensies:
  - handelingsgerichtheid
  - leerbaarheid
  - onderlinge afhankelijkheid.

Ook deze ontwerpprincipes geven weinig aanwijzingen voor het ontwikkelen van concrete competentiegerichte leerplannen. Maar analoog aan de dimensies van het competentiebeprip zou competentiegericht beroepsonderwijs wel in dimensies gedefinieerd kunnen worden. Bijvoorbeeld in de drie categorieën van Van den Berg en De Bruijn in de conceptversie van 'Het glas vult zich' (Berg, van den en Bruijn, de, 2009). Helaas is deze afbakening niet in de definitieve versie van de review overgenomen:

- 'het wat' (leerdoelen en -inhouden); competentiegericht beroepsonderwijs is gericht op het bevorderen van zowel vakbekwaamheid als loopbaanontwikkeling. Betrokkenheid, zelfsturend gedrag en ondernemend gedrag moeten ontwikkeld en gestimuleerd worden;
- 'het hoe' (begeleiding van leerlingen naar inhouden, vakbekwaamheid en persoonlijke ontwikkeling, beoordeling en leeromgevingen die mogelijkheden bieden voor toenemende zelfsturing en praktijkgerichtheid);
- effecten op leerling-niveau - onderverdeeld naar zachte (tevredenheid) en harde (toetsresultaten), gewenste (meer competenties, minder uitval) en ongewenste (minder kennis) effecten - gerelateerd aan de doelen van de opleiding en zowel nu (output) als later in de loopbaan (outcome).

De auteurs concluderen dat er nog te weinig gegevens zijn om te kunnen beoordelen of de beoogde doelen van het competentiegericht onderwijs bereikt worden, of de problemen minder worden, of competenties van onderwijsdeelnemers beter passen bij de behoeften van arbeidsmarkt en samenleving en of onderwijsdeelnemers en bedrijven (meer) tevreden zijn. Als de veranderingen zichtbaar zijn en de antwoorden op deze vragen positief, kunnen de nieuwe praktijken als 'doeltreffend' worden getypeerd. Maar alleen als er gegevens zijn die aantonen dat het nieuwe concept de oorzaak is van de veranderingen bij deelnemers, kunnen de nieuwe praktijken als 'werkzaam' worden getypeerd. In het ontstaansproces van deze review hebben de auteurs de praktische en modelmatige ontwikkeling van competentiegericht beroepsonderwijs verbonden. Met de schets van de routekaart voor de verdere ontwikkeling van het model aan de hand van praktische ervaringen, is de review een appel op praktijk en onderzoekers om deze route gezamenlijk af te leggen.



Inmiddels is de dagkoers van competentiegericht beroepsonderwijs in het politiek-bestuurlijke discours gezakt. Het streven is niet meer gericht op invoering van competentiegericht onderwijs, maar op invoering van een competentiegerichte kwalificatiestructuur en van een onderwijsvormgeving die zich moeten bewijzen in scores op negen resultaatgebieden. Daarmee is in politiek-bestuurlijk perspectief de aandacht gericht op het zoeken naar kenmerken van effectief onderwijs; naar kenmerken die bijdragen aan de door betrokkenen gewenste resultaten. Het is aan praktijk en wetenschap de krachten te bundelen om een model voor competentiegericht opleiden te ontwikkelen. Maar wie voelen zich aangesproken? Wie biedt een kader om de verbinding tot stand te brengen tussen lokale onderwijsontwikkeling en de ontwikkeling van een *evidence based* model voor competentiegericht opleiden?

### 3 Aanpak

#### 3.1 Inleiding

Zoals in de inleiding is aangegeven, is het onderzoek gericht op het in beeld brengen van de effecten van het invoeren van competentiegerichte kwalificatiedossiers op negen resultaatgebieden. Hiertoe worden de resultaten vergeleken van opleidingen die zich richten op een (competentiegericht) kwalificatiedossier en opleidingen die zich richten op een eindtermendocument. De eerste groep opleidingen wordt experimentele opleidingen genoemd. De tweede groep niet-experimentele opleidingen.

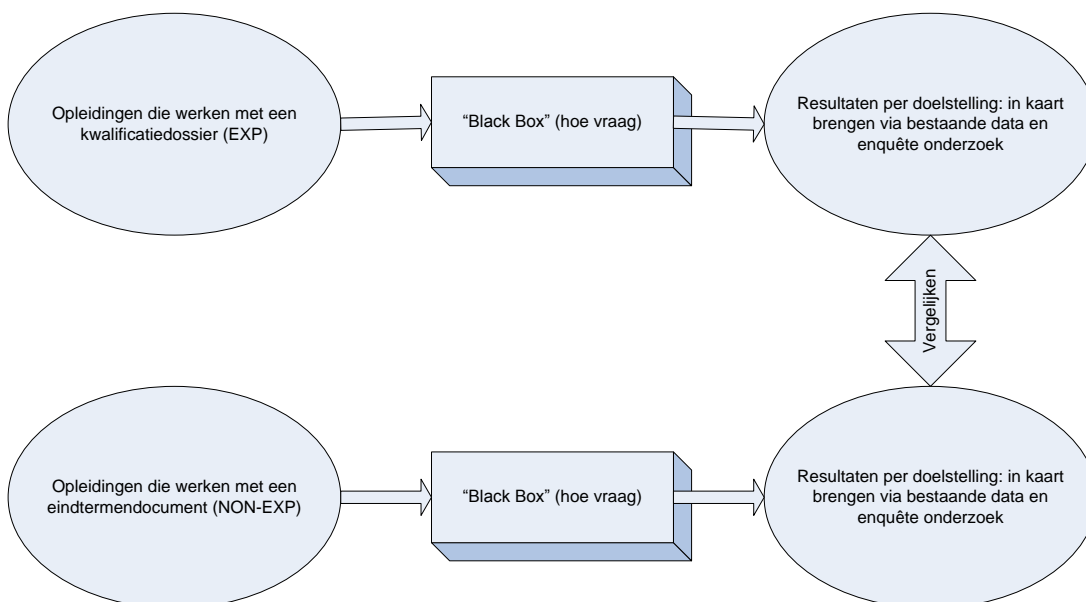
In deze opzet is de inrichting van het onderwijs (de 'hoe kwestie', analoog aan Commissie Dijsselbloem, 2008) een black box. Het design gaat er vanuit dat het introduceren van het kwalificatiedossier gevolgen heeft voor de inhoud van de black box (het competentiegericht onderwijs). De gewijzigde inhoud van de black box heeft effect op de resultaten op de negen resultaatgebieden.

In een tweede deel van het onderzoek zal in de inrichting van experimentele en niet-experimentele opleidingen worden gezocht naar verklaringen voor de in de eerste onderzoeksfase gevonden effecten.

#### 3.2 Aanpak eerste deel: resultaten op de resultaatgebieden

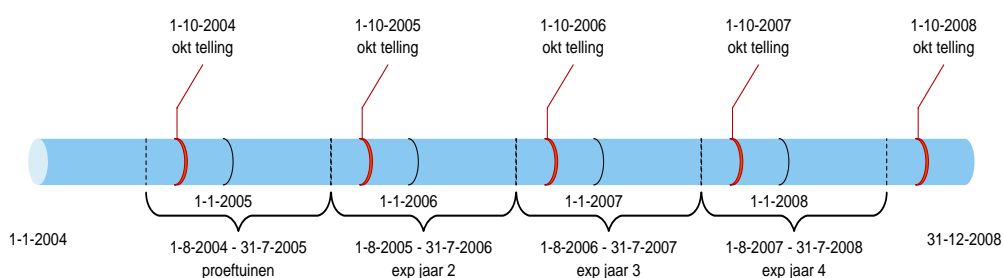
In het eerste deel van het onderzoek is per groep opleidingen (experimenteel en niet-experimenteel) de progressie op elk van de negen resultaatgebieden in kaart gebracht door gebruik te maken van externe databestanden en door zelf een tweetal enquêteonderzoeken uit te voeren.

**Figuur 3.1: schematische weergave aanpak**



Wij vergelijken, zoals figuur 3.1 laat zien, de experimentele met de niet-experimentele opleidingen. Daarnaast is in de data ook gezocht naar trends binnen beide groepen: de doelstellingen zijn zonder uitzondering ontwikkelingsgericht geformuleerd (minder uitval, grotere doorstroom, grotere waardering enzovoort) wat suggereert dat gedurende het verstrijken van de jaren verandering verwacht wordt. De vraag is of die veranderingen anders verlopen voor experimentele opleidingen dan voor niet-experimentele opleidingen.

**Figuur 3.2: tijdpad experimenteerjaren**



Voor zover beschikbaar zijn gegevens gebruikt vanaf het jaar waarin de eerste experimenten (proeftuinen) zijn gestart. Een belangrijke onderzoekspeiler zijn de Cfi-gegevens. Deze zijn gebruikt voor het leveren van achtergrondinformatie van alle onderzochte opleidingen en voor het verzamelen van scores op drie resultaatgebieden. Deze gegevens zijn gebaseerd op de zogenaamde oktobertellingen, zoals weergegeven in bovenstaande figuur.

### 3.3 Aanpak tweede deel: zoeken naar plausibele verklaringen

In het tweede deel van het onderzoek, de verdiepende fase, zal bij experimentele en niet-experimentele opleidingen die hoog of laag scores op een aantal resultaatgebieden gezocht worden naar verklaringen voor de in de eerste onderzoeksfase gevonden effecten.

**Figuur 3.3: matrix casestudies**

Matrix casestudies	Hoog scorend op resultaatgebieden	Laag scorend op resultaatgebieden
Experimentele opleidingen	4 casestudies	4 casestudies
Niet-experimentele opleidingen	4 casestudies	4 casestudies

Dit deelonderzoek is gericht op het zoeken naar plausibele verklaringen voor de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers. Deze verklaringen worden gezocht in de vormgeving van het onderwijs. Het doel is het identificeren van aspecten van de onderwijsvormgeving die scoreverschillen op de resultaatgebieden kunnen verklaren; in toekomstige metingen kan dan gericht worden ingezoomd op deze aspecten en kan empirisch getoetst worden of ze inderdaad van invloed zijn op de behaalde resultaten.

## 4 Dataverzameling

### 4.1 De dataverzameling voor het eerste deelonderzoek

#### 4.1.1 Inleiding

De opgave is om voor alle opleidingen de scores op de resultaatgebieden in kaart te brengen en te zoeken naar resultaatverschillen tussen de experimentele en de niet-experimentele opleidingen. In deze paragraaf wordt een beknopte responsverantwoording gegeven. Een uitgebreidere verantwoording is in de bijlagen opgenomen.

Zoals eerder aangegeven zijn hiervoor voornamelijk in bestaande databronnen gegevens verzameld. Het gaat met name om Cfi-gegevens (achtergrondgegevens van opleidingen en de 'hardere' in-, door-, en uitstroomgegevens over de verschillende experimenteerjaren) en om ODIN-gegevens (over de motivatie van en waardering van opleidingen door leerlingen). Daarnaast zijn in het kader van dit onderzoek enquêtes uitgezet bij de opleidingen (bij opleidingscoördinatoren en docenten) gericht op onder meer de waardering van docenten en de professionaliteit van docenten. In de tweede plaats is een enquête uitgezet bij bedrijven (bij praktijkkopleiders en het management van bedrijven) gericht op onder meer de professionaliteit van praktijkkopleiders en de waardering van het bedrijfsleven. Tot slot zijn interviews gehouden met vertegenwoordigers van het georganiseerd bedrijfsleven. In al deze vormen van dataverzameling zijn zowel personen betrokken bij experimentele opleidingen benaderd, als personen betrokken bij niet-experimentele opleidingen. Figuur 4.1 laat het overzicht van de databronnen zien.

**Figuur 4.1: bronnen per resultaatgebied**

Resultaatgebieden	Bron
1 Zichtbaar beter inzetbare beroepsbeoefenaren	Literatuurresearch Enquête praktijkkopleiders
2 Toegenomen motivatie leerlingen	ODIN
3 Meer gediplomeerden uitstroom	Cfi
4 Minder voortijdige uitval	Cfi
5 Grotere doorstroom naar hogere vormen van beroepsonderwijs	Cfi
6 Verbeterde professionalisering docenten /praktijkbegeleiders	Interviews Enquête praktijkkopleiders Online enquête opleidingen
7 Grotere waardering en betrokkenheid leerbedrijven/georganiseerd bedrijfsleven	Interviews Enquête praktijkkopleiders Online enquête opleidingen
8 Grotere waardering door docenten	Online enquête opleidingen
9 Grotere waardering door leerlingen	ODIN

#### **4.1.2 BRON gegevens van Cfi**

Voor het in kaart brengen van de scores op drie resultaatgebieden en het voorzien van achtergrondgegevens aan de opleidingen, zijn de Cfi-gegevens gebruikt van de oktobertellingen<sup>19</sup> 2004, 2005, 2006, 2007. Van alle deelnemers waarvan de gegevens in de vier tellingen zijn opgenomen is de situatie op 1 oktober 2007 bekend. In totaal zijn vier bestanden aangeleverd:

- Het eerste (Cfi-2004) bestand omvat *alle* ingeschrevenen in het mbo op 1 oktober 2004, en hun situatie<sup>20</sup> in 2005, 2006 en 2007.
- Het tweede (Cfi-2005) bestand bestaat uit alle *nieuwe* inschrijvingen op 1 oktober 2005 en hun situatie in 2006 en 2007.
- Het derde (Cfi-2006) bestand bestaat uit alle *nieuwe* inschrijvingen op 1 oktober 2006 en hun situatie in 2007.
- Het vierde (Cfi-2007) bestand bestaat uit alle *nieuwe* inschrijvingen op 1 oktober 2007.

In de bestanden zijn per deelnemer gegevens over de opleiding opgenomen, over het niveau van de opleiding, het nummer van het kwalificatiedossier, het brinnummer van de school, de leerweg, de sector en de diplomering. Daarnaast zijn ook deelnemerspecifieke gegevens opgenomen als sekse, geboorteland van de ouders en nationaliteit.

#### **4.1.3 ODIN-gegevens**

Voor het verzamelen van gegevens over de motivatie en waardering van leerlingen is gebruik gemaakt van ODIN-gegevens. De jongerenorganisatie in het beroepsonderwijs (JOB)<sup>21</sup> laat al enige tijd tweejaarlijks de waardering van leerlingen monitoren in het zogenaamde ODIN-onderzoek.<sup>22</sup> In 2008/2009 vond de vijfde meting plaats.<sup>23</sup> De vierde meting was in 2006/2007. Voor dit onderzoek zijn alleen de gegevens uit deze twee metingen bruikbaar omdat in deze metingen onderscheid te maken is tussen de antwoorden van leerlingen die aan experimentele opleidingen en leerlingen die aan niet-experimentele opleidingen deelnemen; dat is in de eerdere metingen niet mogelijk.

De ODIN-gegevens zijn niet op het niveau van het brinnummer in combinatie met het kwalificatienummer vrijgegeven. Aan de hand van deze combinatie zijn de gegevens per school naar individuele opleidingen te herleiden en dat gaat in tegen de afspraken die JOB met aan het onderzoek deelnemende scholen heeft gemaakt. Om die reden zijn de berekeningen op dit niveau uitgevoerd door het onderzoeksbureau dat de ODIN-data beheert aan de hand van een gedetailleerde vraagstelling van het onderzoeksteam. Aan de

---

<sup>19</sup> De gegevens van ingeschrevenen op mbo-instellingen worden voor elke 1 oktober door die instellingen aangeleverd aan IBG ten behoeve van het BRON bestand. Cfi ontvangt een bewerkte versie (een 'foto') van elke oktober meting. Zij controleert en bewerkt de gegevens voor haar eigen doeleinden en geeft deze ongeveer negen maanden later vrij voor gebruik door derden.

<sup>20</sup> De gegevens omvatten van alle ingeschreven leerlingen op de vijf peildata het onderwijsnummer, opleidingsgegevens (bol/bbl, niveau, sector, kwalificatiecode, brinnummer van de instelling, maximale diploma) en achtergrondgegevens (postcode, nationaliteit, geboorteland, geboorteland ouders, status risicoleerling).

<sup>21</sup> [www.job-site.nl](http://www.job-site.nl)

<sup>22</sup> [www.odin5.nl](http://www.odin5.nl)

<sup>23</sup> De laatste meting is uitgevoerd door ResearchNed. De eerdere metingen door het IOWO.

vijfde meting namen 83.839 mbo-studenten van 61 onderwijsinstellingen (roc's en aoc's) deel. Dit is 17,3 procent van het totaal aantal mbo-leerlingen.

#### **4.1.4 Eigen dataverzameling bij contactpersonen, docenten en praktijkopleiders**

Aan alle bij ons bekende contactpersonen van experimentele en niet-experimentele opleidingen is een e-mail gestuurd met een link naar de online enquête voor de geadresseerde (contactpersoon) en een link naar een online enquête bestemd voor docenten. De gemaakte is verzocht a) zelf de enquête bestemd voor contactpersonen in te vullen en b) de link voor de docentenenquête door te sturen naar alle docenten die zijn betrokken zijn bij de opleiding(en) waar betrokkene contactpersoon voor is.

Een lijst met e-mailadressen van alle contactpersonen van experimentele opleidingen is aangeleverd door MBO 2010<sup>24</sup>. Een 'contactpersoon' volgens MBO 2010 is de coördinator van één of meer opleidingen binnen één cluster<sup>25</sup> op een school.

Een lijst met e-mailadressen van alle contactpersonen van niet-experimentele opleidingen is in het najaar van 2008 samengesteld door uit de op dat moment laatst bekende Cfi-gegevens een lijst samen te stellen van alle niet-experimentele opleidingen op alle bekostigde mbo-instellingen. Aan de hand van deze lijst is door een extern bureau gebeld naar de mbo-instellingen om voor elke opleiding het e-mailadres van de contactpersoon op te vragen. Ook deze personen fungeren vaak als contactpersoon voor meerdere niet-experimentele opleidingen. Ruim honderd aldus gevonden contactpersonen blijken volgens MBO 2010 ook contactpersoon te zijn van experimentele opleidingen. Leden van deze groep zijn benaderd als contactpersoon van experimentele opleidingen.

De inhoud van de enquêtes is zoveel mogelijk gelijk gehouden: aan docenten en contactpersonen van niet-experimentele en experimentele opleidingen zijn vrijwel identieke vragen gesteld.

Docenten zijn benaderd via 'hun' contactpersonen; docenten die via contactpersonen van experimentele opleidingen een e-mail met een weblink naar hun vragenlijst ontvingen en daarop antwoordden zijn gelabeld als 'experimenteel'. Zij die antwoordden op een e-mail die doorgestuurd was door contactpersonen van niet-experimentele opleidingen als 'niet-experimenteel'.

Met medewerking van het Programmamanagement Ondersteuning Leerbedrijven en het Colo zijn alle kenniscentra benaderd met het verzoek een lijst samen te stellen van contactgegevens van praktijkopleiders van de leerbedrijven. Elk kenniscentrum heeft hier gehoor aan gegeven. Zo werd het mogelijk naar ruim 4000 adressen twee vragenlijsten te sturen: één voor de praktijkopleider en één voor hun 'management' (indien van toepassing). Slechts in drie gevallen zijn vanuit het bedrijf twee ingevulde vragenlijsten teruggestuurd. In 85 gevallen is de exacte herkomst van de vragenlijst niet te bepalen. Van 1327 bedrijven ontvingen wij één ingevulde vragenlijst retour.

---

<sup>24</sup> Het procesmanagement MBO 2010 ondersteunt onderwijsinstellingen in het mbo bij het realiseren van de competentiegerichte kwalificatiestructuur. MBO 2010 vervangt sinds oktober 2007 het procesmanagement herontwerp mbo.

<sup>25</sup> MBO 2010 heeft de experimentele opleidingen in zestien clusters verdeeld, die op hun beurt binnen een bepaalde sector - zoals het ministerie deze gebruikt - vallen.

Aan de respondenten uit de bedrijven is de vraag gesteld of zij bekend zijn met het bestaan van competentiegerichte opleidingen en of de leerling(en) in hun bedrijf deelnemen aan een competentiegerichte opleiding. De respondenten van bedrijven die beide vragen positief beantwoordden, zijn geschaard onder de noemer 'experimenteel'. De respondenten van bedrijven die op de eerste vraag positief en op de tweede negatief antwoordden, vielen in de groep 'niet-experimenteel'. Van 254 respondenten bleek het (door het niet of niet eenduidig invullen van de vragen) onmogelijk te bepalen of zij deelnemers uit experimentele of niet-experimentele opleidingen in hun bedrijf hadden<sup>26</sup>.

Tabel 4.1 geeft de respons op de vragenlijsten voor de groepen contactpersonen, docenten en leerbedrijven weer:

**Tabel 4.1: responsoverzicht onderzoek naar geadresseerden**

Functie	Totaal	Non-exp	Exp	Onbekend
Docent	922	57	865	
Contactpersoon	782	113	669	
Leerbedrijven	1414	235	925	254

Aan alle contactpersonen is naar hun functie gevraagd; 284 van hen gaven aan docent te zijn. Deze personen hebben via een automatische routing in de elektronische vragenlijst ook vragen voorgelegd gekregen die voor docenten bestemd waren. Deze groep respondenten wordt in de analyses gerekend tot de groep *docenten*. Op basis van dit gegeven berekenen we de respons als volgt:

**Tabel 4.2 : responsoverzicht naar functie**

Functie	Totaal	Non-exp	Exp	Onbekend
Docent	1206	92	1114	
Contactpersoon	498	78	420	
Leerbedrijven	1414	235	925	254

## 4.2 De dataverzameling voor het tweede deelonderzoek

### 4.2.1 Inleiding

In het tweede deelonderzoek wordt gezocht naar relaties tussen het gebruik van een kwalificatiedossier en de scores op resultaatgebieden. De leidende vraag is wat plausible verklaringen zijn voor scoreverschillen; waarom opleidingen hoog of laag scoren op een bepaald resultaatgebied. Om inzicht in plausible verklaringen te krijgen willen we kijken naar experimentele als niet-experimentele opleidingen die het goed doen én experimentele

<sup>26</sup> Dit houdt in dat het mogelijk is dat in deze groep respondenten praktijkopleiders zitten die wellicht zonder het zelf te weten deelnemers van experimentele opleidingen begeleiden. Het bleek binnen de gegeven kaders van dit deelonderzoek (timing van aanlevering en type adresgegevens van praktijkopleiders) onmogelijk dit risico te vermijden.

als niet-experimentele opleidingen die laag scoren op een aantal resultaatgebieden. Men zou dus ook kunnen spreken van een vergelijking van good practices met bad practices.

#### **4.2.2 Het maken van een selectie**

Gezien de doorlooptijd van het onderzoek was het niet mogelijk een selectie te maken op basis van de scores op alle resultaatgebieden die op opleidingsniveau gemeten worden. Zo waren op het moment dat de selectie gemaakt moest worden de gegevens uit het onderzoek onder docenten en praktijkopleiders nog niet beschikbaar. Uiteindelijk zijn twee ranglijsten samengesteld. De eerste ranglijst is gebaseerd op de Cfi-gegevens van de oktobertellingen van 2005 tot 2007 en bevat de 'best scorende op uitval' (dat wil dus zeggen: de opleidingen met de minste uitval), en de 'slechtst scorende op uitval' (de opleidingen met de meeste uitval). De tweede ranglijst is samengesteld uit de Odin 4 (2007) gegevens en bevat opleidingen die het hoogst, dan wel het laagst scoren op de deelnemertevredenheid.

Deze twee ranglijsten bevatten niet dezelfde opleidingen. Dat is niet zo verwonderlijk: de relatie tussen uitval en deelnemertevredenheid zal er zeker zijn, maar het een verklaart natuurlijk niet volledig het ander. Elke cel bevat daarom een aantal opleidingen dat hoog/laag scoort op uitval én opleidingen die hoog/laag scoren op deelnemertevredenheid.

Om een 'eerlijke' vergelijking te kunnen maken is het van belang dat de hoog- en laagscorende opleidingen, behalve in hun score, zoveel mogelijk op elkaar lijken. Deze vergelijking is gemaakt aan de hand van de variabelen sector, groepsgrootte en instelling.

Gebaseerd op de twee ranglijsten<sup>27</sup> zijn opleidingen kruislings 'gekoppeld'. Er zijn twee koppels gevormd van opleidingen die hoog scoren op de doelstellingen, maar verschillen in het feit dat de ene experimenteel is (in 2007) en de ander niet-experimenteel. Er zijn koppels gevormd van experimentele (dan wel niet-experimentele) opleidingen, die verschillen in het feit dat de ene hoog scoort op een doelstelling en de ander laag. Ten slotte zijn twee koppels gevormd van opleidingen die zowel hoog (dan wel laag) scoren op doelstellingen alsook experimenteel (dan wel niet-experimenteel) zijn<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Let wel, de gegevens in de lijsten zijn dus gedateerd: ze laten de situatie van 2007 zien. Recentere gegevens waren niet tijdig beschikbaar.

<sup>28</sup> Dit is gedaan om in de analyses eventueel plausibele verklaringen die elkaar tegenspreken te kunnen identificeren.



## 5 De resultaten per resultaatgebied

### 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt per paragraaf één van de negen resultaatgebieden nader bekeken. In elke paragraaf is het resultaatgebied uitgewerkt in concrete vraagstellingen.

Met behulp van meerdere bronnen (literatuur, Cfi-bestanden en/of enquêtes) wordt in elke paragraaf gezocht naar aanknopingspunten om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Elke paragraaf sluit af met een beschouwing van de stelling in het licht van de gepresenteerde data.

Wij duiden in de resultaten groepen (deelnemers, de contactpersonen, docenten en praktijkopleiders) die te maken hebben met experimentele opleidingen aan met **EXP**. De groepen die te maken hebben met niet-experimentele opleidingen duiden we aan met **NONEXP**.

### 5.2 De inzetbaarheid van beroepsbeoefenaren (1)

#### 5.2.1 *Onderzoeksvraag resultaatgebied 1*

De hoofdvraag voor het eerste resultaatgebied luidt:

*Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs - op de inzetbaarheid van afgestudeerden als beroepsbeoefenaren?*

Om deze vraag te beantwoorden werken wij met de volgende stellingen:

- Deelnemers die experimentele opleidingen volgen, zijn na hun opleiding als beroepsbeoefenaar 'beter inzetbaar' dan deelnemers die niet-experimentele opleidingen volgden.
- Hoe langer de opleiding werkt met competentiegerichte kwalificatiedossiers (in plaats van eindtermen), des te beter afgestudeerden inzetbaar zijn als beroepsbeoefenaar.

#### 5.2.2 *Aanpak onderzoek resultaatgebied 1*

*Bronnen: literatuur, enquête praktijkopleiders, enquête opleidingen*

Om te zien of de opleiding effect heeft op een bepaalde kwaliteit van de beroepsbeoefenaar, is vereist dat deze beroepsbeoefenaar op zijn minst een volledige opleiding gevolgd moet hebben. Dat leidt tot de vraag wat in deze vierde monitormeting meetbaar is. Het is van belang een aantal punten in ogenschouw te nemen:

- ten tijde van de vierde meting werkt een klein aantal opleidingen - die uit de zogenaamde proeftuinenperiode - aan hun vijfde experimenteerjaar. Cfi-gegevens beschrijven slechts de eerste vier experimenteerjaren. Het aantal experimentele opleidingen is de laatste jaren exponentieel toegenomen;
- opleidingen van de hogere niveaus hebben over het algemeen een langere doorlooptijd;

- om de mate van iemands 'inzetbaarheid' als beroepsbeoefenaar te kunnen beoordelen, zal deze ten minste een beroep moeten uitoefenen<sup>29</sup>.

Deze drie punten houden in dat de periode waarin geëxperimenteerd wordt - en waarover wij over gegevens beschikken - niet lang genoeg is om ten tijde van dit onderzoek vergelijkbare groepen op de arbeidsmarkt uit die 'experimentele periode' te verwachten. Als er al beroepsbeoefenaren zijn die afkomstig zijn uit een experimentele opleiding, dan zijn deze afkomstig uit de lagere niveaus.

Onze conclusie op basis van deze drie punten is dat het voor de huidige meting te vroeg is om uitspraken te doen over het effect van experimentele opleidingen op de mate van inzetbaarheid: de groep die onderzocht moet worden om deze vraag te beantwoorden bestaat nog niet<sup>30</sup>.

In toekomstige metingen zal deze vraag zonder twijfel wel te beantwoorden zijn; wij kunnen dan immers groepen afgestudeerden van alle niveaus die experimentele opleidingen in zijn geheel hebben doorlopen, volgen in hun beroepsbeoefening. Hiervoor kunnen bestaande bronnen ingezet worden (te denken valt aan het RUBS-onderzoek van ROA of aan een koppeling van CBS-gegevens aan de Cfi-gegevens).

Omdat voor deze meting data over de feitelijke inzetbaarheid niet beschikbaar zijn, richten we ons op de *verwachting* van de inzetbaarheid van beroepsbeoefenaren die via experimentele opleidingen zijn opgeleid versus de inzetbaarheid van beroepsbeoefenaren die niet experimenteel zijn opgeleid.

Om die verwachting van de inzetbaarheid in kaart te brengen, is literatuur geraadpleegd, sterk leunend op de recent verschenen literatuurreview over de vormgeving en effecten van competentiegericht onderwijs (van den Berg en de Bruijn, 2009). Daarnaast zijn gegevens verwerkt uit de enquêtes onder leerbedrijven en opleidingen waarin vragen gesteld zijn over verwachtingen ten aanzien van de beroepsbeoefening van deelnemers.

### **5.2.3 Literatuur over resultaatgebied 1**

'Het glas vult zich', een publicatie van eco (van den Berg en de Bruijn, 2009), geeft een overzicht van het omvangrijke aanbod van literatuur over competentiegericht onderwijs. In deze publicatie wordt gesteld dat er nog relatief weinig studies zijn gedaan naar de effecten van dit onderwijs op de beroepsbeoefening (zie p. 8-9 over de vraag of competenties beter passen bij de behoeften van het bedrijfsleven) om aan te kunnen geven of competentiegericht onderwijs 'doeltreffend'<sup>31</sup> is. Men verwacht dat die effecten wel zullen optreden als wordt aangegeven dat 'vaak positieve effecten worden genoemd op onder meer houding, motivatie, initiatief nemen, sociale competenties en reflectieve vaardigheden'. Daar staan evenwel negatieve verwachtingen op beroeps- en vakspecifieke vaardigheden' tegenover (p. 65). Grinsven en Krom (2007) kwamen ook tot deze conclusie in hun 'Groot docenten en praktijkopleidersonderzoek'. Bedrijven blijken met name positief over de verwachte 'soft skills'.

<sup>29</sup> Zo benadert het RUBS-onderzoek (uitgevoerd voor het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt) ex-deelnemers van het middelbaar beroepsonderwijs ongeveer anderhalf jaar na het verlaten van de opleiding.

<sup>30</sup> Wij zoeken immers niet naar de inzetbaarheid van voortijdig schoolverlaters.

<sup>31</sup> Volgens het ordeningskader van Van Yperen en Veerman, 2006.

Overall kan evenwel gesteld worden dat de literatuur weinig kan laten zien over de daadwerkelijke inzetbaarheid. Dit heeft uiteraard te maken met het feit dat er op dit moment op zeer beperkte schaal competentiegericht opgeleide en afgestudeerde mbo'ers daadwerkelijk als 'beroepsbeoefenaar' opereren.

## 5.2.4 Resultaten op resultaatgebied 1

### 5.2.4.1 Voorbereiding op het beroep volgens de praktijkopleiders

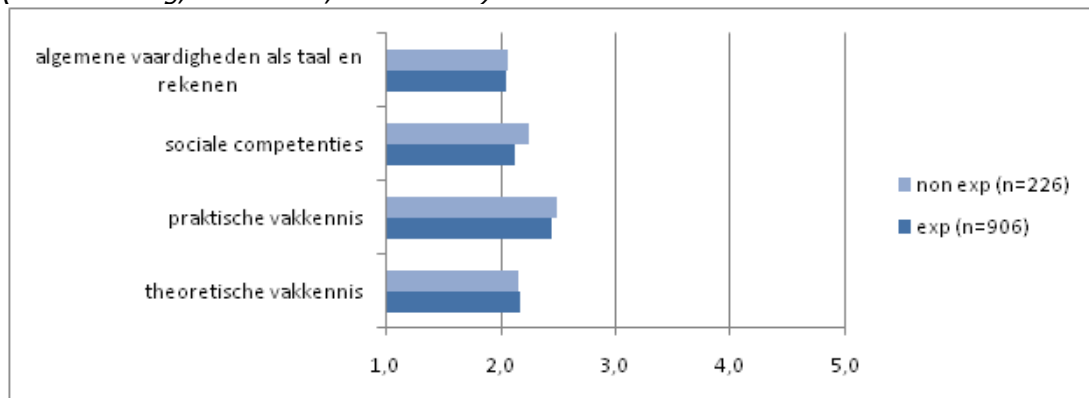
Aan praktijkopleiders (en hun management) is in een schriftelijke vragenlijst een aantal vragen gesteld die de verwachting over het functioneren van de deelnemers als beroepsbeoefenaren peilt. Om te beginnen is een vraag gesteld waarmee de respondent kon aangeven of het bedrijf nog in de afgestudeerde deelnemer moet investeren ten aanzien van de voorwaarden voor beroepsuitoefening:

Wanneer na afstuderen een deelnemer uit het middelbaar beroepsonderwijs een baan, door ons bedrijf of een ander bedrijf, wordt aangeboden verwacht ik dat de werkgever nog moet investeren in: a) algemene vaardigheden als taal en rekenen, b) sociale competenties, c) praktische vakkennis, d) theoretische vakkennis.

Hieronder staan in de figuur schematisch de gemiddelde scores weergegeven van de reacties van de leerbedrijven die te maken hebben met deelnemers EXP en NONEXP.

**Figuur 5.2.1: verwachte investeringen in deelnemers na afstuderen volgens het bedrijfsleven**

(1=heel weinig, 3=neutraal, 5=heel veel)



In het algemeen kan gesteld worden dat de mensen uit de leerbedrijven (EXP en NONEXP) gemiddeld verwachten niet veel te hoeven investeren in deelnemers na hun opleiding; men neigt gemiddeld zelfs naar weinig. Het meest zou nog aan 'praktische vakkennis' bijgespijkerd moeten worden door het bedrijf, maar het betreft een nuance. De EXP en NONEXP groepen verschillen significant in de verwachting ten aanzien van het moeten investeren in de sociale competenties: de EXP groep verwacht daar minder in te hoeven investeren dan de NONEXP groep<sup>32</sup>. Maar ook betreft het een nuance in het algemene beeld

<sup>32</sup> De spreiding op deze vragen - en met name op het antwoord 'praktische vakkennis' - is echter aanzienlijk: wanneer uitgezet in procenten scoort op deze verwachte investering ruim 60 procent van de ondervraagden boven neutraal, 60 procent zegt veel te zullen moeten investeren. De mensen die op deze vraag aangaven weinig te zullen moeten investeren, deden dit echter stelliger: zij gaven aan 'heel weinig' te zullen moeten investeren. Deze stelligheid, gecombineerd met de neutrale groep, zorgt ervoor dat de groep *gemiddeld* onder neutraal scoort.

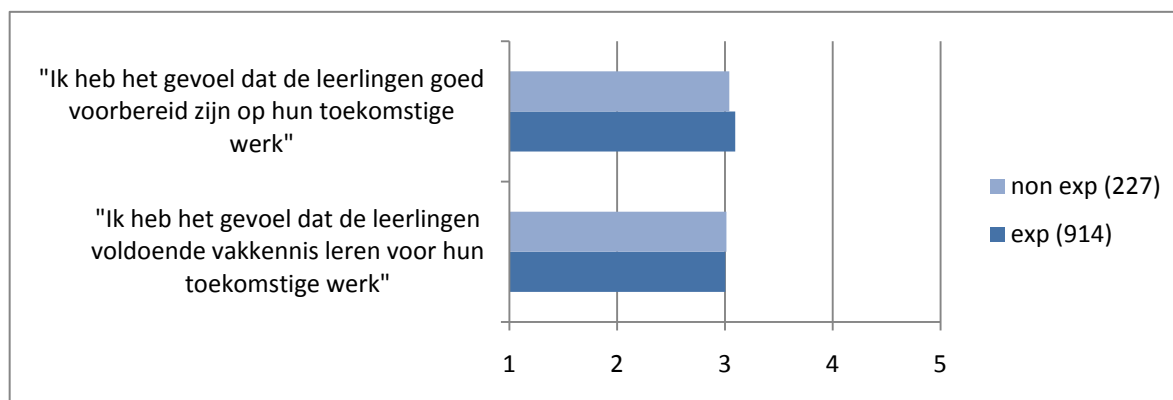
dat het bedrijfsleven verwacht nog maar weinig te hoeven investeren in deelnemers na hun opleiding.

Tijdens de vorige meting gaven ondervraagde bedrijven op alle vlakken wat vaker aan te moeten investeren, maar het genuanceerde patroon was gelijk.

Voorts is een aantal stellingen voorgelegd aan de leerbedrijven die betrekking hebben op de beroepsvoorbereiding van de deelnemers.

### **Figuur 5.2.2: voorbereiding van deelnemers op het werk volgens het bedrijfsleven**

*("In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?" 1=helemaal oneens, 5=helemaal eens).*



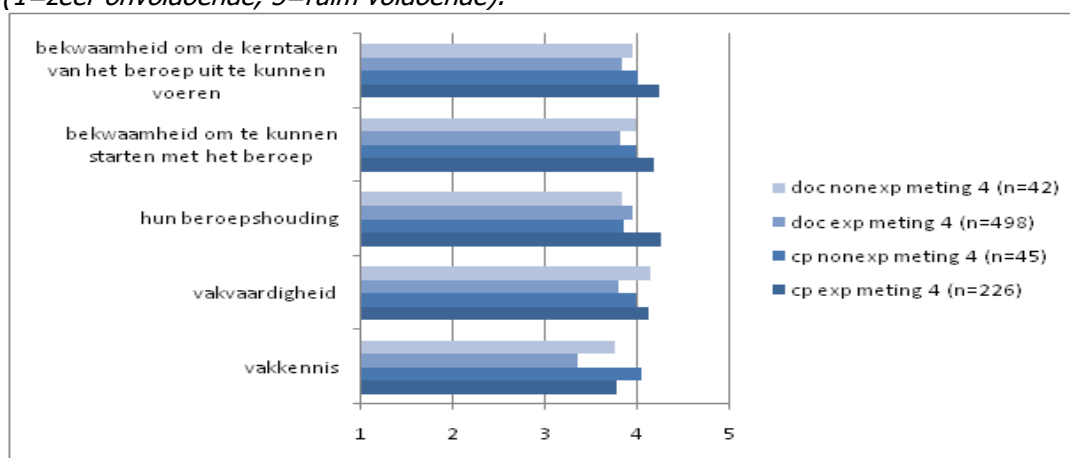
We zien dat de leerbedrijven op deze stellingen gemiddeld vrij neutraal reageren. Er zijn geen significante verschillen tussen EXP/NONEXP, of tussen kleine en grote bedrijven. Wij hebben echter ook een onderscheid gemaakt naar functie en onderscheiden personen die praktijkopleider zijn (dus de mensen die daadwerkelijk met de deelnemers van doen hebben) en die personen die dat niet zijn. Binnen deze tweedeling<sup>33</sup> zien we dat praktijkopleiders EXP niet veel, maar wel significant positiever reageren op de stelling 'ik heb het gevoel dat de deelnemers voldoende vakkennis leren voor hun toekomstige werk' dan mensen met een andere functie uit de EXP groep ( $m=3,1$ ;  $SD=0,9$ ;  $n=609$ , vs.  $m=2,9$ ;  $SD=0,9$ ;  $n=305$ ).

#### *5.2.4.2 Voorbereiding op het beroep volgens de respondenten uit de opleidingen*

Ook aan docenten en de contactpersonen van de opleidingen hebben we gevraagd of de deelnemers in de opleiding in hun ogen voldoende voorbereid worden op de beroepsbeoefening. Hiervoor is voor vijf doelgebieden van het onderwijs gevraagd in welke mate de deelnemers zich daarop ontwikkelen.

<sup>33</sup> Deze tweedeling leverde geen significante verschillen op binnen de NONEXP groep.

**Figuur 5.2.3: In welke mate ontwikkelen deelnemers in uw opleiding:**  
(1=zeer onvoldoende, 5=ruim voldoende).



- \* Verschillen tussen cp EXP en cp NONEXP zijn significant voor vakkennis en beroepshouding.
- \* Verschillen tussen doc EXP en doc NONEXP zijn significant voor vakkennis en vakvaardigheid.
- \* Alle verschillen tussen cp EXP en doc EXP zijn significant.

Alle groepen contactpersonen en docenten (EXP en NONEXP) vinden dat de deelnemers zich op alle doelgebieden voldoende ontwikkelen. Wat echter opvalt, is de relatief minder positieve score op het doelgebied 'vakkennis', met name van de groep docenten EXP. Dit komt overeen met de verwachting van de leerbedrijven EXP (zie boven) dat zij wanneer ze een afgestudeerde als werknemer aannemen relatief het meest moeten investeren op het vlak van vakkennis (hoewel mensen die direct te maken hebben met de deelnemers daar wat minder in zijn).

De doelgebieden correleren hoog met elkaar. De hoogste correlatie (0.8) vinden we begrijpelijkerwijs tussen de twee 'bekwaamheden'. Naar alle waarschijnlijkheid overlappen deze twee doelgebieden elkaar. Ook 'vakkennis' en 'vakvaardigheid' vertonen een sterk verband (0.69). Ook hier geldt ongetwijfeld een sterke overlap van de begrippen<sup>34</sup>.

Maar het meest veelzeggend zijn de verbanden tussen 'beroepshouding' en de bekwaamheden ('de bekwaamheid om kerntaken uit te voeren' respectievelijk 'de bekwaamheid om te kunnen starten'); deze zijn hoog (beide 6.4). Daarmee correleert 'beroepshouding' sterker met de 'bekwaamheden' dan 'vakkennis' of 'vakvaardigheid' dat doen (0.45 tot 0.56). Het lijkt er dus op dat in de ogen van docenten en contactpersonen de 'beroepshouding' iets meer zegt over de bekwaamheid om te starten in een beroep dan 'vakkennis en vakvaardigheid'.

<sup>34</sup> Met andere woorden: de woordkeuze is op zichzelf waarschijnlijk een belangrijke oorzaak van de gevonden verbanden. Hiermee moet rekening worden gehouden om de gevonden relaties juist te waarderen. Desalniettemin lijken resultaten uit literatuur en andere diverse databestanden elkaar te ondersteunen. Men mag aannemen dat er inderdaad een verband wordt ervaren tussen de 'beroepshouding' en 'bekwaamheid om te starten'. Het lijkt erop dat dit verband als belangrijker wordt gezien dan het (ook sterke) verband tussen 'vakkennis' en 'bekwaamheid om te starten'.

### **5.2.5 Conclusies onderzoek naar resultaatgebied 1 (inzetbaarheid van beroepsbeoefenaren)**

We constateren dat de groep afgestudeerde deelnemers die uitsluitend in experimentele opleidingen opgeleid zijn - en werkzaam zijn als beroepsbeoefenaar - vrijwel nog niet bestaat. Hierdoor is het gedurende deze meting niet mogelijk om een vergelijking te maken tussen beroepsbeoefenaren die opgeleid zijn in experimentele en zij die opgeleid zijn in niet-experimentele opleidingen. Maar kunnen we, alles in ogenschouw nemend, wel iets zeggen over de stelling op basis van de huidige meting?

- Deelnemers die experimentele opleidingen volgen, zijn na hun opleiding als beroepsbeoefenaar 'beter inzetbaar' dan deelnemers die niet-experimentele opleidingen volgen.

Over de daadwerkelijke inzetbaarheid zijn geen gegevens bekend. De stelling kan daarom feitelijk niet gestaafd of weerlegd worden. Om toch inzicht te geven in het resultaatgebied 'inzetbaarheid van beroepsbeoefenaren' richten wij ons in deze meting op de verwachtingen van de betrokkenen over de *toekomstige* mate van inzetbaarheid van de huidige deelnemers.

Men mag concluderen uit de literatuur en de antwoorden van contactpersonen, docenten en praktijkopleiders dat men zich geen grote zorgen maakt over een goede inzetbaarheid van de *toekomstige* afgestudeerde mbo'er. Alle groepen binnen de leerbedrijven en binnen de opleidingen hebben relatief positieve verwachtingen. We signaleren in grote lijnen geen noemenswaardige verschillen tussen de experimentele en niet-experimentele groepen.

Op details zijn er wel verschillen. Zo zijn binnen de opleidingen docenten wat minder positief dan de contactpersonen. De experimentele groepen zijn over het algemeen wat positiever dan de niet-experimentele groepen. Vooral over de 'soft skills', zoals de houding van de deelnemers, zijn betrokkenen uit de opleidingen en de leerbedrijven niet bezorgd. Volgens docenten en contactpersonen zeggen juist die 'soft skills' (de beroepshouding) iets over de verwachte bekwaamheid. Mensen uit de leerbedrijven die te maken hebben met deelnemers uit experimentele en niet-experimentele opleidingen verwachten niet bijzonder veel te moeten investeren in deelnemers na hun opleiding. Het meest zou nog aan 'praktische vakkennis' bijgespijkerd moeten worden door het bedrijf. Het enige verschil tussen deelnemers uit experimentele opleidingen en deelnemers uit niet-experimentele opleidingen, is dat de leerbedrijven die te maken hebben met deelnemers uit experimentele opleidingen verwachten minder te hoeven investeren in de sociale competenties van de toekomstig afgestudeerde deelnemer dan de leerbedrijven die te maken hebben met deelnemers uit niet-experimentele opleidingen.

## **5.3 De motivatie bij deelnemers (2)**

### **5.3.1 Onderzoeksvraag resultaatgebied 2**

Voor dit tweede resultaatgebied luidt de hoofdvraag:

*Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs - op de motivatie bij de deelnemers?*

Om deze vraag te beantwoorden werken wij met de volgende stellingen:

- Deelnemers die experimentele opleidingen volgen. zijn gemotiveerder tijdens hun opleiding dan deelnemers die niet-experimentele opleidingen volgen.
- Hoe langer de opleiding werkt met kwalificatiedossiers (in plaats van eindtermen), hoe hoger de motivatie van de deelnemers.

### **5.3.2 Aanpak onderzoek resultaatgebied 2**

*Bronnen: ODIN-onderzoek, literatuur (deel III Inspectieonderzoek)*

De motivatie van deelnemers lijkt sterk gerelateerd aan het resultaatgebied 'waardering van deelnemers'. Wij hebben 'motivatie' uitgelegd als de bewuste keuze van de deelnemers voor een bepaalde opleiding en een gemotiveerde werkhouding van de deelnemers (geobserveerd door anderen). Voor de keuze voor de opleiding consulteren wij de gegevens van de metingen 4 en 5 van ODIN. Over de beoordeling van de werkhouding hebben wij een vraag gesteld aan de respondenten in de bedrijven. Voorts is relevante literatuur geraadpleegd.

### **5.3.3 Literatuur over resultaatgebied 2**

In opdracht van de inspectie van het onderwijs is een onderzoek uitgevoerd naar de meningen en motivatie van deelnemers binnen de experimentele opleidingen (Hövels, Jager en Vermulst, deel II: Een kwantitatief onderzoek bij deelnemers, 2009). Hierin zijn vragen over de inhoud van de opleiding en over de motivatie gesteld aan 769 deelnemers in experimentele opleidingen (waarvan 89% onderwijs volgt op een roc, 84% in een bol-opleiding en 74% op niveau 4 onderwijs volgt). De overall conclusies luiden dat ruim de helft van de deelnemers de opleiding leuk en een derde 'min of meer' leuk vindt. Bijna driekwart van de deelnemers verwacht dat zij de opleiding af zullen maken en niet voortijdig uit zullen vallen. 29 Procent van de deelnemers zegt door de opleiding extra gestimuleerd te worden de opleiding af te maken. Bijna de helft van de deelnemers geeft volmondig aan praktijkgericht opgeleid te worden, nog geen een vijfde zegt van niet. Volgens ruim twee derde van de deelnemers is de afstemming tussen theorie en praktijk binnen de opleiding goed; een derde vindt die niet goed.

Het grootste deel van de deelnemers denkt dat ze door de opleiding meer gevoel krijgen voor wat werken is, een goede start op de arbeidsmarkt kunnen maken, kans hebben op een passende baan en ook de competenties ontwikkelen die daarvoor van belang zijn. Ten slotte geeft ruim de helft van de deelnemers aan dat ze denken met de opleiding gemakkelijk door te kunnen stromen binnen het mbo dan wel naar het hbo. Bijna 60 procent geeft aan dat ze meer gemotiveerd zijn om na afloop van hun huidige opleiding een vervolgopleiding te gaan doen. Helaas is het, gelet op de opzet van het onderzoek, niet mogelijk op deze thema's een vergelijking te maken met deelnemers aan niet-experimentele opleidingen.

Dat bedrijven redelijk positief zijn over de motivatie van deelnemers blijkt ook uit ander onderzoek, zoals in 2009 uitgevoerd door KC Handel. Dat onderzoek liet zien dat praktijkopleiders bij ongeveer vier op de vijf stagiairs aangaven dat deze gemotiveerd en/of geschikt zijn voor het beroep waarvoor zij in opleiding zijn (KC Handel, 2009). Het is uiteraard de vraag of sectorspecifiek onderzoek representatief is voor de hele mbo-populatie. Een en ander klinkt vrij positief, hoewel er soms ook tegengeluiden te horen zijn: zo is volgens recent onderzoek: "De betrokkenheid en motivatie van deelnemers volgens de

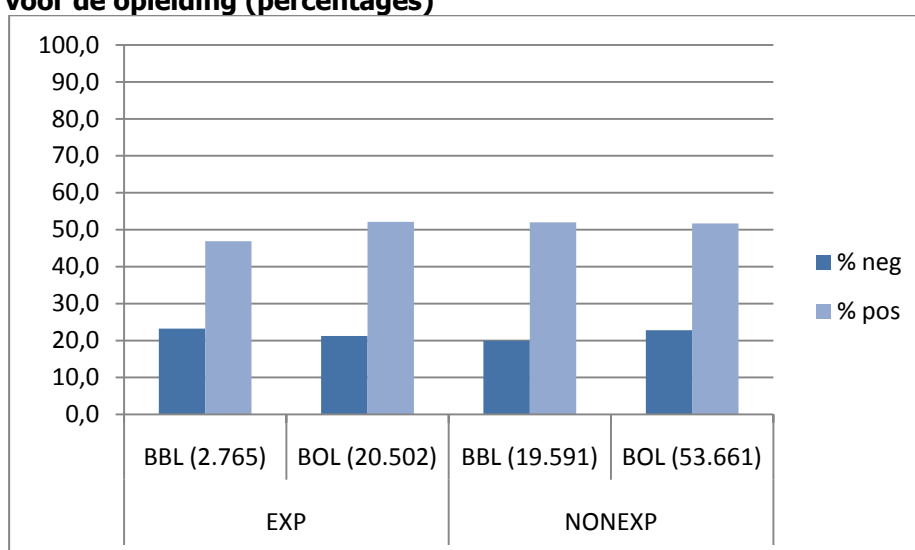
meeste docenten niet beter geworden door CGO" (Rigter, Idema en van Leenen, 2009). Het beeld van de motivatie van deelnemers is met andere woorden wisselend en lijkt afhankelijk van de groepen waar het aan gevraagd wordt.

### 5.3.4 Resultaten op resultaatgebied 2

#### 5.3.4.1 Vragen van ODIN over de opleidingskeuze

In de ODIN-metingen is een vraag gesteld die specifiek gaat over de keuze voor de opleiding. De aanname is dat het opnieuw kiezen voor dezelfde opleiding een maat voor motivatie is.

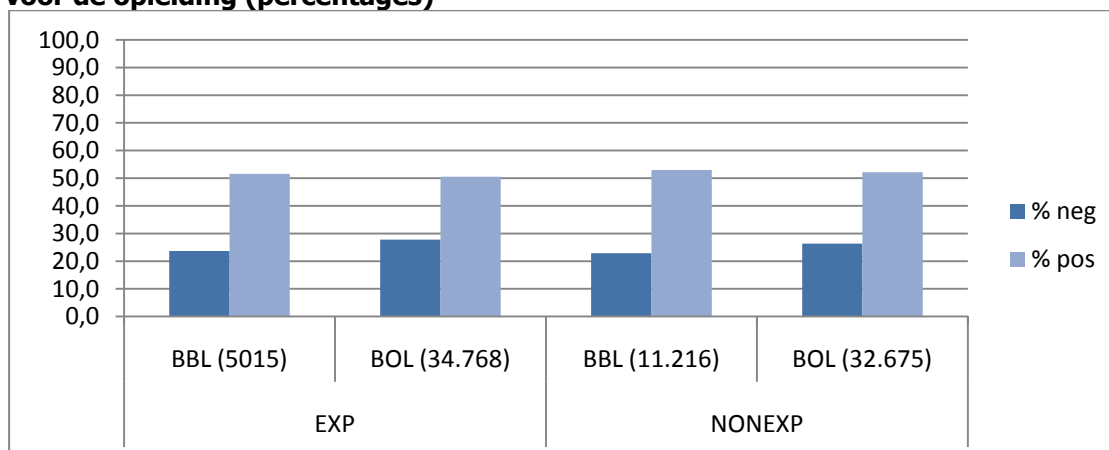
**Figuur 5.3.1: deelnemers aan ODIN 4 over de vraag of ze opnieuw zouden kiezen voor de opleiding (percentages)**



Bron: ResearchNed.

We zien in ODIN 4 (de vorige meting) dat in de EXP groep de deelnemers aan bol-opleidingen wat vaker zouden kiezen voor dezelfde opleiding dan de groep uit de bbl-opleidingen. Bij de NONEXP groep is er nagenoeg geen verschil.

**Figuur 5.3.2: deelnemers aan ODIN 5 over de vraag of ze opnieuw zouden kiezen voor de opleiding (percentages)**



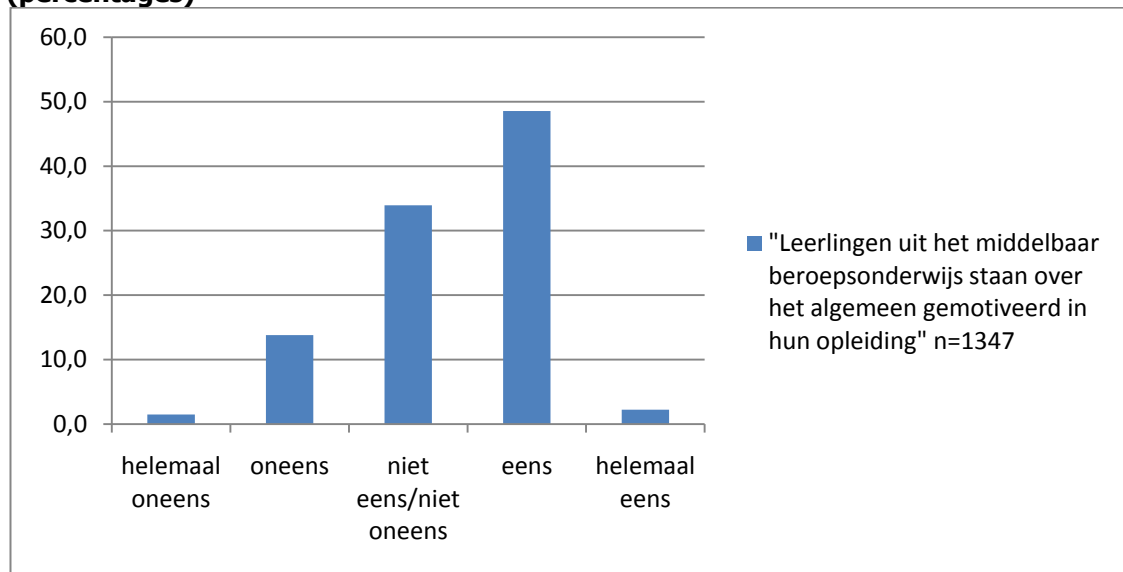
Bron ResearchNed



We zien in ODIN 5 dat van de deelnemers EXP aan bbl-opleidingen inmiddels ook meer dan 50 procent positief reageert op de vraag. Tussen EXP en NONEXP zien we nagenoeg geen verschillen.

5.3.4.2 *Vragen over de motivatie van deelnemers in de enquêtes aan leerbedrijven en opleidingen*  
 Aan respondenten van leerbedrijven is de stelling voorgelegd: "Leerlingen in het mbo staan over het algemeen gemotiveerd in hun opleiding."

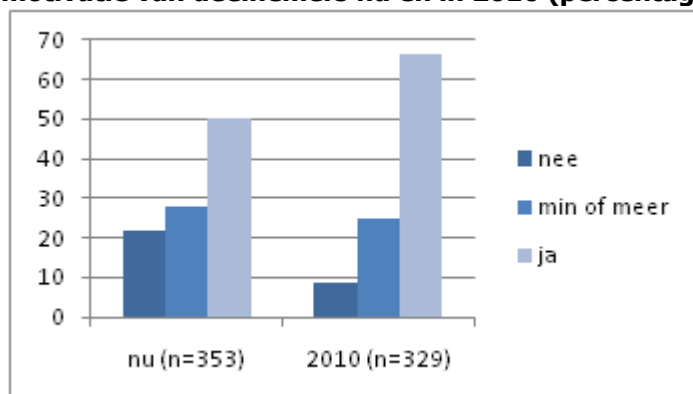
**Figuur 5.3.3: motivatie van deelnemers in het mbo volgens leerbedrijven (percentages)**



De respondenten blijken overwegend positief over de motivatie van de deelnemers. De gemiddelden van de scores op de stelling: "Deelnemers uit het middelbaar beroepsonderwijs staan over het algemeen gemotiveerd in hun opleiding", verschillen nagenoeg niet tussen de groepen EXP en NONEXP, of tussen functies van respondenten (management of praktijkopleider). In bovenstaande grafiek zijn daarom de percentages van de hele groep respondenten uit het bedrijfsleven weergegeven. De extremen zijn gemeden, maar er is een duidelijke hang naar de positieve kant van de schaal. De gemiddelde score was 3,36 (op een schaal van 1 tot 5), met een SD van 0,8 (het aantal mensen dat gereageerd heeft op de stelling was 1347).

Aan contactpersonen EXP is de vraag gesteld: "Kan de opleiding op dit moment *'deelnemers die meer gemotiveerd zijn'* als resultaat laten zien?". Deze vraag is gesteld voor de huidige situatie en de verwachting voor 2010.

**Figuur 5.3.4: vraag aan contactpersonen van experimentele opleidingen over de motivatie van deelnemers nu en in 2010 (percentages)**



Aan de antwoorden van contactpersonen EXP (waarvan een deel aangaf docent te zijn), is af te lezen dat ruim de helft van hen denkt dat deelnemers meer gemotiveerd zijn. Docenten lijken met 40 procent wat voorzichtiger, het verschil is statistisch echter niet significant. Voor de toekomst (2010) hebben beide groepen hogere verwachtingen.

### **5.3.5 Conclusies onderzoek naar resultaatgebied 2 (de motivatie bij deelnemers)**

Uit de literatuur komt het beeld naar voren dat de motivatie van deelnemers niet beïnvloed wordt door het al dan niet volgen van competentiegericht onderwijs. Dit wordt ondersteund door de gegevens van ODIN en het antwoord op de vraag die wij stelden aan bedrijven. Deelnemers van experimentele opleidingen lijken niet gemotiveerder, maar ook niet minder gemotiveerd, dan deelnemers van niet-experimentele opleidingen. Wanneer we naar de ODIN-gegevens kijken, zien wij geen ontwikkelingen wat betreft de verschillen tussen EXP en NONEXP. EXP is niet meer of minder gemotiveerd geworden in vergelijking met NONEXP. Daarbij moet wel worden aangetekend dat er weinig geschikte ODIN-data zijn en we alleen gegevens over twee meetmomenten kunnen vergelijken.

Wat kunnen we, op basis van de gegevens, over de stellingen zeggen:

- Deelnemers die experimentele opleidingen volgen, zijn gemotiveerder tijdens hun opleiding dan deelnemers die niet-experimentele opleidingen volgen.
- Hoe langer de opleiding werkt met kwalificatiedossiers (in plaats van eindtermen), hoe hoger de motivatie van de deelnemers.

Wij kunnen de eerste stelling niet aannemen of verwerpen. Wel is 50 procent van de contactpersonen EXP van mening dat hun experimentele opleiding(en) als resultaat meer gemotiveerde deelnemers kan laten zien, maar deze mening kunnen wij niet staven met andere gegevens. Wij vinden geen noemenswaardige verschillen tussen EXP en NONEXP in de antwoorden van deelnemers (ODIN), in de antwoorden van leerbedrijven en in de literatuur. Maar we kunnen de stelling ook niet verwerpen op basis van de gegevens. Er is over de (verschillen in) motivatie van EXP en NONEXP deelnemers te weinig bekend. Alleen bij de laatste twee ODIN-metingen is een onderscheid te maken tussen EXP en NONEXP. Toekomstige metingen en eventueel nader onderzoek naar deze verschillen kunnen mogelijk een beter licht werpen op de kwestie.

Ook de tweede stelling kan niet op basis van de beschikbare gegevens worden aangenomen of verworpen. Hoewel 65 procent van de contactpersonen EXP gelooft dat hun experimentele opleiding(en) in 2010 meer gemotiveerde deelnemers kan laten zien,

tegenover de 50 procent die vindt dat ze dat nu al kan laten zien, zijn er over de feitelijke trends weinig tot geen gegevens bekend. Wij vinden tussen de twee ODIN-metingen geen verandering in patroon tussen EXP en NONEXP. Wel lijken beide groepen wat meer uitgesproken, maar dat ondersteunt de tweede stelling niet.

#### **5.4 Gediplomeerde uitstroom (3), uitval (4) en de doorstroom naar hogere vormen van onderwijs (5)**

##### **5.4.1 Onderzoeksvragen resultaatgebieden 3, 4 en 5**

Voor het derde resultaatgebied luiden de hoofdvraag:

- *'Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers -en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs- op het aandeel gediplomeerde uitstroom?'*
- *'Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers -en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs- op het aandeel voortijdige uitval?'*
- *'Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers -en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs- op het aandeel deelnemers dat doorstroomt naar hogere vormen van onderwijs?'*

Om deze vraag te beantwoorden onderzoeken wij de juistheid van de volgende stellingen:

- Het aandeel gediplomeerde uitstroom is hoger bij EXP opleidingen dan bij NONEXP opleidingen.
- Het aandeel voortijdige uitval is lager bij EXP opleidingen dan bij NONEXP opleidingen.
- Het aandeel deelnemers dat doorstroomt naar hogere vormen van onderwijs is hoger bij EXP opleidingen dan bij NONEXP opleidingen.

##### **5.4.2 Aanpak onderzoek resultaatgebieden 3, 4 en 5**

<i>Bronnen: literatuur en Cfi-bestanden</i>
---

Om inzicht te krijgen in de effectiviteit van de EXP opleidingen is gebruik gemaakt van twee bronnen: bestaande literatuur waarin de effectiviteit van mbo-opleidingen aan de orde komt en het databestand van het Cfi, waarin gegevens over de schoolloopbanen van deelnemers zijn vastgelegd.

Uit recente literatuur over het mbo worden enkele relevante trends beschreven die als referentie kunnen dienen voor de resultaten van de EXP opleidingen. Ook zal worden gekeken naar factoren die een rol spelen in de effectiviteit van opleidingen (achtergrondkenmerken van deelnemers en opleidingen). Waar mogelijk zal daar in de eigen analyses rekening mee gehouden kunnen worden. Na de beknopte bespreking van de literatuur komt het eigen onderzoek dat op basis van databestanden (registergegevens) van het Cfi is uitgevoerd. Na een korte beschrijving van de populatie en de belangrijkste begrippen worden de resultaten beschreven.

##### **5.4.3 Literatuur over resultaatgebieden 3, 4 en 5**

Het Sociaal Cultureel Planbureau heeft recentelijk een onderzoek uitgevoerd naar schooluitval (Herweijer, 2008). Vanuit twee invalshoeken kan naar uitval worden gekeken,

namelijk als het percentage dat jaarlijks voortijdig met de opleiding stopt of als het deel van een cohort dat zijn opleiding niet afmaakt. Vanuit dat tweede perspectief komt een tamelijk verontrustend beeld naar voren, zeker voor het mbo. Herweijer stelt: *"Het percentage van een cohort deelnemers dat uiteindelijk zonder startkwalificatie uit het mbo vertrekt ligt een stuk hoger dan de jaarlijkse uitvalcijfers. Bij benadering vertrekt 32% van de deelnemers die aan de voltijdse opleiding (bol) beginnen en 38% van de deelnemers die een opleiding in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) starten als voortijdig schoolverlater uit het mbo."* Ruim een op de drie deelnemers haalt dus geen startkwalificatie, omdat ze hun opleiding niet afronden. Het ontbreken van een duidelijke beroepsinteresse, waardoor deelnemers onvoldoende gemotiveerd zijn of raken voor de gekozen beroepsopleiding lijkt een van de hoofdoorzaken voor die uitval: *"Een verkeerde studiekeuze wordt door zowel deelnemers als docenten veel genoemd als belangrijke oorzaak van uitval in het mbo. De achterliggende reden is het nog vaak zwak ontwikkelde beroepsbeeld van deelnemers in de laatste fase van het vmbo"* (Herweijer, 2008).

Naast het genoemde verschil tussen bol en bbl zijn vooral verschillen tussen opleidingsniveaus opmerkelijk. Het SCP-rapport vermeldt een reikwijdte van 16% (niveau 4) tot 62% (niveau 2). Het resultaat voor de twee hogere niveaus lijkt gunstiger, maar volgens Herweijer maken deelnemers uit opleidingen op niveau 3 en 4 vaak hun opleiding niet af, maar worden ze niet als uitvallers gekenmerkt, omdat ze al een startkwalificatie op zak hebben.

Naast genoemde opleidingskenmerken blijken ook achtergrondkenmerken van deelnemers een factor van belang. Allereerst blijkt het geslacht een rol te spelen. Hoewel verwijzend naar de problematiek in het voortgezet onderwijs blijkt de uitval bij jongens een kwart hoger in vergelijking met de uitval bij meisjes. Verder hangt de mate van uitval ook samen met afkomst. Het percentage uitvallers onder niet-westerse allochtone deelnemers in het mbo is twee keer zo hoog als dat onder deelnemers van autochtone afkomst.

In onderzoek in opdracht van de MBO Raad (de tweede 'MBO benchmark', PWC & KBA, 2008 en de derde MBO benchmark, PWC & KBA, 2009) is gekeken naar het 'startkwalificatiesucces', dat is het aandeel van de uistroom met een startkwalificatie. De benchmarken reppen over een succes van 68% tot 69%. In feite zijn ze het complement van de cijfers van het SCP over uitval in het mbo. Als 68% à 69% een startkwalificatie haalt, betekent het dat 31% à 32% die kwalificatie niet haalt, wat dicht in de buurt komt van de gepresenteerde percentages in het SCP-rapport.

In de laatste MBO benchmark (PWC & KBA, 2009) wordt een onderscheid gemaakt ten aanzien van uitval die voor ons onderzoek van belang is. Er wordt onderscheid gemaakt tussen uitval op instellingsniveau en uitval op het niveau van cohorten. Afgezien dat er tussen instellingen verschillen kunnen bestaan in uitval, deels ook samenhangend met het aanbod aan opleidingen op de verschillende niveaus, kan uitval op instellingsniveau een vertekend (negatiever) beeld opleveren. Deelnemers die hun opleiding in een bepaalde instelling niet afronden en geen startkwalificatie halen, kunnen hun beroepsopleiding (eenzelfde of een andere) voortzetten in een andere instelling. Op het niveau van het cohort is er alleen sprake van het switchen van een opleiding, maar nog niet van uitval. Eenzelfde verschijnsel is binnen instellingen op te merken, als deelnemers van opleiding veranderen door bijvoorbeeld uit te wijken naar een opleiding in een andere sector. Ook in dat geval is er geen sprake van uitval, maar zal hoogstwaarschijnlijk wel leiden tot studievertraging.

Naast de genoemde cijfers over uitval die als belangrijke referenties in het onderzoek naar verschillen tussen EXP en NONEXP opleidingen kunnen worden aangehouden, leveren de aangehaalde onderzoeken ook een aantal factoren op waar in die vergelijking rekening mee gehouden zal moeten worden.

Over doorstroom binnen het mbo is nagenoeg geen recente literatuur te vinden waarin in kwantitatieve termen de doorstroom beschreven staat. De doorstroom naar hoger onderwijs is binnen de geraadpleegde literatuur niet zo rechtlijnig als de term veronderstelt: alle mbo'ers met een diploma op niveau 4 hebben een wettelijk toelatingsrecht tot het hbo (Leido, 2009). Vanuit het perspectief van het hoger onderwijs spreekt men van directe instromers en indirecte instromers die zich voor de eerste keer bij een hogeschool (aan)melden. (In)directe instromers zijn instromers in het hbo die (niet) direct aansluitend in het jaar waarin zij het mbo-4-diploma behaalden, zijn begonnen met een hbo-studie (Lica, 2006). Volgens het genoemde onderzoek van Lica stroomt sinds 2001 tot 2005 ruim de helft van alle mbo-4 afgestudeerden uiteindelijk in het hoger onderwijs, en dit aandeel groeit per jaar.

#### **5.4.4 Resultaten op resultaatgebieden 3, 4 en 5**

##### *Onderzoek naar EXP en NONEXP op basis van Cfi-data*

Voor het onderzoek naar verschillen in uitval en uitstroom van gediplomeerden tussen EXP en NONEXP opleidingen is geen zelfstandige veldonderzoek opgezet, maar is gebruik gemaakt van het databestand van het Cfi waarin gegevens over de schoolloopbaan van alle leerlingen in het bekostigde onderwijs zijn opgeslagen. Voor het mbo is in het schooljaar 2004-2005 begonnen met de systematische opbouw van dat databestand. Dat wordt mogelijk gemaakt door gebruik te maken van de onderwijsnummers van deelnemers aan het onderwijs. Vanaf cohort 2005 (schooljaar 2005-2006) is het bestand volledig dekkend.

Eerst wordt de populatie van het onderzoek (cohorten) kort beschreven, dan worden enkele belangrijke begrippen toegelicht en vervolgens worden de resultaten beschreven. Gezien het sterk verschillende karakter van de bol en de bbl wordt dat apart voor die beide leerwegen gedaan.

##### *De onderzoekspopulatie: de cohorten vanaf het schooljaar 2004-2005*

In het mbo zijn vanaf het schooljaar 2004-2005 EXP opleidingen van start gegaan. In eerste instantie stonden de nieuwe opleidingen bekend als 'Proeftuinen'. Vanaf het schooljaar 2006-2007 is gekozen voor de term 'EXP opleidingen'<sup>35</sup>. In dit hoofdstuk wordt die term ook gebruikt en worden de overige opleidingen aangeduid als 'NONEXP opleidingen'. Dat zijn dus de opleidingen zoals die tot het schooljaar 2004-2005 algemeen voorkwamen. Het enige zekere verschil tussen EXP en NONEXP opleidingen is dat de eerste gebruik maken van een competentiegericht kwalificatiedossier en de laatste van de zogenaamde eindtermen. Hoe dit verschil vorm krijgt in de uitvoering van de opleiding is niet met zekerheid te zeggen. Suggesties daartoe vinden we in hoofdstuk 6.

Zoals hierboven aangegeven, beschikt het Cfi over volledig dekkende gegevens van de schoolloopbaan van alle individuele deelnemers in het mbo vanaf het schooljaar 2005-2006. Scholen moeten die gegevens verplicht aanleveren aan de IB-groep. Voor dit onderzoek

---

<sup>35</sup> Zoals in hoofdstuk 2 (2.3) besproken, is na de proeftuin-periode de aanduiding 'proeftuin' vervangen door 'experiment'. Dit overeenkomstig de aanduiding in het experimenteerartikel in de WEB 2005.

konden we beschikken over een databestand dat drie cohorten omvat, beginnend met het cohort 2005 dat in het schooljaar 2005-2006 is ingestroomd.

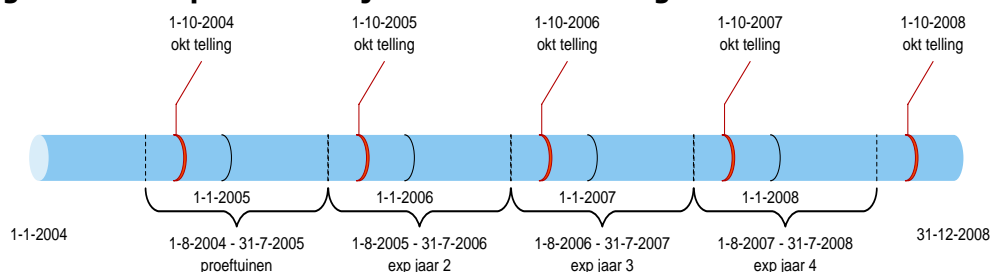
Een cohort verwijst naar alle deelnemers die in een bepaald schooljaar aan hun opleiding (in het mbo) beginnen. Omdat de instroomdatum door het Cfi is meegeleverd konden we de cohorten zelf afbakenen. Dat is als volgt gedaan: deelnemers die voor 31 mei van een schooljaar instromen worden opgenomen in het cohort van dat lopende schooljaar en deelnemers die na 31 mei instromen komen in het cohort van het volgende schooljaar terecht. Cohort 2005 telt dus alle deelnemers die in het schooljaar 2005-2006 zijn ingestroomd tussen 1 juni 2005 en 31 mei 2006. In een cohort van een bepaald schooljaar zijn zowel alle deelnemers uit de EXP als uit de NONEXP opleidingen opgenomen. Binnen de data die Cfi heeft aangeleverd (zie paragraaf 4.1.2) konden de volgende cohorten worden geïdentificeerd:

- cohort 2005: ingeschreven in het mbo tussen 31 mei 2005 en 1 juni 2006 (schooljaar 2005-2006);
- cohort 2006: ingeschreven in het mbo tussen 31 mei 2006 en 1 juni 2007 (schooljaar 2006-2007);
- cohort 2007: ingeschreven in het mbo tussen 31 mei 2007 en 1 juni 2008 (schooljaar 2007-2008).

Er is in de analyses ten dele gebruik gemaakt van één van de drie aangeleverde cohorten (2007). De deelnemers behorend tot dit cohort zijn ingestroomd in het schooljaar 2007-2008. Omdat het Cfi (IB-groep) ongeveer negen maanden nodig heeft om de data van een bepaald schooljaar betrouwbaar en volledig te updaten, is het laatste schooljaar waarvan betrouwbare en volledige gegevens beschikbaar zijn het schooljaar 2007-2008. Dat betekent dat voor cohort 2007 we slechts over de data van één schooljaar kunnen beschikken, waarna we niet weten wat er met de deelnemers is gebeurd. Dit is gezien de duur van de meeste opleidingen veel te kort om verantwoorde uitspraken te kunnen doen.

Wanneer we onderstaande figuur (zie ook hoofdstuk 3, fig. 3.2) bezien wordt duidelijk over welke periode wij kunnen rapporteren. De oktober telling 2008 bleek (na overleg met Cfi) niet voldoende bruikbaar voor onze doeleinden. Wij zijn daarom genoodzaakt deze buiten beschouwing te laten. Dat geldt ook voor de oktobertelling van 1 oktober 2004.

**Figuur 5.4.1: experimenteer jaren en oktobertellingen**



Van de cohorten 2005 en 2006 zijn betrouwbare en volledige gegevens beschikbaar van respectievelijk drie en twee schooljaren. We weten niet wat er ná die schooljaren met de deelnemers gebeurt; doorstroom naar hoger onderwijs of uitval kunnen wij alleen bepalen door de oktobertelling 2006 met de telling in 2007 te vergelijken (met andere woorden iemand die in 2006 in het mbo zit, maar niet meer in 2007, is uitgestroomd). Voor de beoogde vergelijkingen van de opleidingen op niveau 3 en op die van niveau 4 (maar ook op

niveau 2) is die periode te kort. Het is dan ook nog niet mogelijk de hoofdvragen volledig te beantwoorden: de cohorten hebben eenvoudigweg nog niet hun volledige studietijd doorlopen.

Naast de aangegeven beperkingen van de cohorten voor de beoogde analyses moet er nog op worden gewezen dat niet alle aanwezige mbo'ers in de dataset van het Cfi in de analyses zijn opgenomen. Drie groepen zijn uit het aangeleverde bestand verwijderd. Dat zijn: de examenkandidaten, degenen die een deeltijdopleiding in de BOL volgen en deelnemers uit gecombineerde trajecten of oriëntatietrajecten. Wij hebben in de bestanden gezocht naar een zo eerlijk mogelijke vergelijking tussen EXP en NONEXP opleidingen.

#### *Variabelen en operationalisering voor de resultaatgebieden 3 en 4*

In het onderzoek zijn drie groepen variabelen te onderscheiden: de onafhankelijke variabele, de afhankelijke variabelen en de achtergrondkenmerken (factoren).

#### ***De onafhankelijke variabele***

De onafhankelijke variabele hangt samen met de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers en daarmee samenhangend, volgens de aanname, nieuwe vormen van beroepsonderwijs, algemeen aangeduid als competentiegericht onderwijs (CGO). De nieuwe kwalificatiedossiers en de daarmee samenhangende vormen van CGO vormen het eerste niveau van de onafhankelijke variabele, dat zoals hierboven al meermalen is gebeurd, wordt aangeduid als de EXP conditie (EXP opleidingen). Het tweede niveau van de onafhankelijke variabele zijn de overige opleidingen (met uitzondering van de in de vorige paragraaf uitgesloten opleidingen of groepen deelnemers). Deze opleidingen worden aangeduid als de NONEXP opleidingen. Hier wordt niet verder ingegaan op verschillen tussen de EXP en de NONEXP opleidingen. Zie daarvoor hoofdstuk 2. De operationalisering is niet gebaseerd op een uitwerking van conceptuele onderscheidingen of op definities, maar er is een pragmatische keuze gemaakt. Tot de EXP opleidingen worden alle opleidingen gerekend met crebonummers vanaf 7000, zoals in gebruik voor de nieuwe kwalificatiedossiers. Tot de NONEXP opleidingen worden alle opleidingen gerekend met crebonummers onder de 7000. Deelnemers worden op basis van het crebonummer van de opleiding waaraan ze bij instroom beginnen ingedeeld bij de EXP dan wel de NONEXP groep. Als deelnemers in het mbo van opleiding switchen (en daarmee mogelijk ook van conditie), blijven ze wel in de oorspronkelijke conditie, maar gegevens van hun schoolloopbaan worden alleen benut tot het moment van switchen.

#### ***De afhankelijke variabelen***

De variabelen die de kern vormen in de beantwoording van de twee hoofdvragen zijn

- *het aandeel van uitvallers in de uitstroom;*
- *het aandeel van de gediplomeerden (op tenminste niveau 2, startkwalificatie) in de uitstroom;*
- *het aandeel opstromers en afstromers binnen het mbo;*
- *het aandeel deelnemers met een diploma op niveau 4 dat in een instelling voor hoger onderwijs stroomt.*

*Uitval.* Hierboven is aangegeven dat uitval en startkwalificatiesucces vanuit verschillende perspectieven kunnen worden beschreven, waarbij de uitkomsten deels afhangen van het gekozen perspectief. In dit onderzoek is gekozen voor het perspectief van het cohort,

ondanks dat we nog niet konden beschikken over de gegevens van volledige schoolloopbanen in het mbo van alle deelnemers uit een cohort. De keuze betekent dat bijvoorbeeld het aantal uitvallers wordt gerelateerd aan een cohort, namelijk als het percentage deelnemers uit een cohort dat voortijdig de opleiding verlaat zonder een startkwalificatie te halen. Daarbij stellen we geen leeftijdslimiet<sup>36</sup>.

Omdat het zinvol is uitval ook te bezien vanuit het perspectief van de twee condities (EXP en NONEXP) zal tevens naar 'uitval' uit opleidingen (condities) worden gekeken. Dat zijn geen uitvallers uit het onderwijs (mbo), maar deelnemers die van opleiding veranderen. Met andere woorden: om de een of andere reden bevat de oorspronkelijke opleiding niet en stapt een deelnemer over. Vanuit het perspectief van de opleiding (conditie) kan worden gesteld, dat de opleiding die deelnemers niet weet vast te houden of te binden.

Voor het switchen zijn drie criteria aangehouden: deelnemers die van school switchen, van sector switchen of van conditie switchen. In alle drie de gevallen is er sprake van het overstappen van een opleiding naar een andere opleiding. Het switchen van niveau en het switchen van leerweg zijn buiten deze operationalisering gelaten, omdat die stappen waarschijnlijk vaak om andere redenen worden gezet. Het van opleiding switchen binnen een sector, bijvoorbeeld in de sector Economie & Handel van Administratie naar Horeca, is evenmin in de operationalisering opgenomen, hoewel dat wel in overeenstemming zou zijn met de drie andere criteria en het doel van deze variabele. Vanwege praktische problemen moest hier van worden afgezien.

*Startkwalificatie.* Op vergelijkbare wijze als uitval is het aandeel van de gediplomeerden geoperationaliseerd. Daarbij gaat het allereerst om alle gediplomeerden vanaf niveau 2 in een bepaald cohort, met andere woorden: alle deelnemers uit een cohort met tenminste een startkwalificatie. Evenals bij uitval gaat het niet om het percentage gediplomeerden als totaal in een cohort, maar om de percentages binnen de twee condities (EXP en NONEXP) in een cohort. De gegevens worden gepresenteerd voor elk van de vier opleidingsniveaus afzonderlijk.

*Op- en afstroom.* Ten behoeve van inzicht in de opstroom en afstroom wordt voor de cohorten 2005 en 2006 nagegaan welk percentage van de deelnemers binnen twee schooljaren respectievelijk opstromen naar een hoger niveau in het mbo dan wel afstromen naar een lager niveau. Voor beide cohorten is dat voor een tijdsperspectief van één schooljaar nagegaan: voor cohort 2005 is de op- en afstroom met ingang van het schooljaar 2006-2007 bekeken en voor cohort 2007 met ingang van het schooljaar 2007-2008.<sup>37</sup> Eventuele trends in de tijd (van cohort 2005 naar cohort 2006) kunnen zo worden bekeken.

*Doorstroom naar het hbo.* Deze variabele of indicator operationaliseert het aandeel van deelnemers op niveau 4 dat direct na hun mbo-opleiding uitstroomt naar het hbo. Gezien de beschikbare data moeten we ons beperken tot de doorstroom in cohort 5. Dat wil dus zeggen dat we alleen twee jaar na instroom van dat cohort kunnen nagaan welk percentage van de deelnemer op niveau 4 al naar het hbo zijn gegaan. Het gaat hierbij uiteraard om een zeer beperkte groep die doorstroomt. In het algemeen zullen dat alleen deelnemers zijn

---

<sup>36</sup> Analoog aan de MBO benchmark 2 en 3, maar ongelijk aan de 'officiële' definitie van uitval, in dat geval gaat het uitvallers zonder startkwalificatie die niet ouder zijn dan 23.

<sup>37</sup> De gegevens voor het meetjaar 2008 bleken ten tijde van onze analyses nog onvoldoende betrouwbaar.



die een versnelde (verkorte) mbo-opleiding volgen of die bijv. met een havo 5 diploma in het derde of vierde leerjaar instromen.

### ***Achtergrondkenmerken***

Vanuit de literatuur is bekend dat kenmerken van deelnemers en van opleidingen een rol spelen in studiesucces. Hierboven zijn de belangrijkste aangestipt. In de analyses wordt met een aantal *opleidingskenmerken* rekening gehouden. Allereerst is dat de leerweg. Opleidingen in de bol en bbl verschillen dermate van elkaar dat er voor is gekozen om de data voor beide leerwegen apart te analyseren en te rapporteren. Een tweede opleidingskenmerk die een relevante factor is gebleken is het opleidingsniveau. Het mbo kent vier niveaus waarvan de opleidingen niet alleen qua niveau verschillen, maar die in het algemeen ook verschillen in de opleidingsduur. Elk niveau heeft zijn eigen theoretische doorlooptijd (zie [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)). Zo duurt een opleiding op niveau I, één jaar, een opleiding op niveau II twee tot drie jaar, een opleiding op niveau III twee tot vier jaar en een opleiding op niveau IV drie tot vier jaar. Gezien die grote verschillen worden binnen elk van de leerwegen de data ook apart geanalyseerd voor elk niveau. Dat is geoperationaliseerd als het niveau van de opleiding bij de instroom. Deelnemers worden in de analyses dus ingedeeld naar het niveau bij instroom. In het Cfi-bestand is van elke deelnemer het opleidingsniveau bij instroom bekend, maar ook het opleidingsniveau in de daarop volgende schooljaren.

Een derde opleidingskenmerk is de sector. Het mbo kent vier hoofdsectoren: Economie & Handel, Techniek, Zorg & Welzijn en Landbouw. Allerlei nieuwe opleidingen laten zich niet altijd meer even gemakkelijk indelen in die vier categorieën. Voor de operationalisering is echter gebruik gemaakt van de toekenning van opleidingen aan die vier sectoren zoals dat in het bestand van het Cfi is gedaan. Van elke deelnemer staat in dat bestand per schooljaar geregistreerd in welke sector hij/zij een opleiding volgt. Hoewel in de literatuur niet is gevonden dat er grote verschillen in de afhankelijke variabelen zijn te verwachten, is het toch nuttig deze factor in de analyses op te nemen. Uit onderzoek van Neuvel & Van Esch, 2006; te verschijnen) naar de doorstroom van vmbo naar mbo is bekend dat de sector Economie & Handel relatief veel leerlingen trekt die niet goed weten wat ze willen worden (onduidelijke beroepsinteresse). Hierboven bleek uit het rapport van het SCP dat een belangrijke reden voor uitval het ontbreken van een duidelijk beroepsbeeld is. Er is dus voldoende reden om na te gaan of er een verschillend effect uitgaat van sectoren op de EXP en NONEXP conditie.

Naast opleidingskenmerken kunnen ook *achtergrondkenmerken van deelnemers* een rol spelen. Daarbij moet worden gedacht aan geslacht en afkomst. Die factoren zijn met name interessant als er een differentieel effect vanuit gaat op de twee condities. Met name is de vraag of deelnemers met een groter risico uitval baat hebben bij de EXP conditie.

Voor een juiste interpretatie van de in deze paragraaf te presenteren resultaten is het belangrijk te weten dat de Cfi-data die daarvoor zijn gebruikt betrekking hebben op eerdere schooljaren dan die van de bronnen ODIN 4 (2007), ODIN 5 (2008) en onze eigen dataverzameling in 2008 en 2009, waarvan de resultaten in andere paragrafen zijn beschreven.

#### *Verhouding in de deelname aan EXP en NONEXP opleidingen*

Alvorens de resultaten te beschrijven is het nuttig een overzicht te geven van de verhouding in de deelname aan de EXP en de NONEXP opleidingen.

Het aantal EXP opleidingen is explosief toegenomen sinds de invoering van de proeftuinen in het schooljaar 2004-2005. Cohort 2004 kent nog nauwelijks deelnemers in EXP opleidingen: 3% van alle instromers in de bol, maar in de daarop volgende jaren stijgt dat percentage tot 60% in cohort 2007.

De deelname aan de EXP opleidingen is niet evenwichtig verdeeld over opleidingsniveaus en sectoren, met name niet in de eerste cohorten. Opmerkelijk is dat niveau 1 relatief veel deelnemers in EXP opleidingen telt.

Die verschillen zijn, zij het afgezwakt, ook in cohort 2007 nog steeds aanwezig. Niveau 1 en 4 tellen relatief de meeste deelnemers in EXP opleidingen, respectievelijk 67% en 65% tegenover circa 55% voor de niveaus 2 en 3. Ook de deelname in de sectoren loopt uiteen. In de sector Zorg & Welzijn blijft de deelname duidelijk achter bij die in de andere sectoren. De sector Techniek telt in alle cohorten de meeste deelnemers in EXP opleidingen.

#### **5.4.5 Uitkomsten resultaatgebieden 3 en 4: bol opleidingen**

##### *Startkwalificaties, uitval en switchen van opleiding na het eerste schooljaar*

Alleen van de cohorten 2005 en 2006 zijn betrouwbare en volledige data beschikbaar 1 jaar na instroom in het mbo. Hoewel niet is te verwachten dat er al veel deelnemers na 1 jaar een startkwalificatie halen, is er dan al wel iets meer te zeggen over de uitval en het switchen van opleiding.

##### **Startkwalificatie**

Het percentage deelnemers met een startkwalificatie na 1 jaar komt voor de niveaus 1, 3 en 4 inderdaad uit op niet meer dan 0,5% tot circa 1,5%. Verschillen tussen EXP en NONEXP opleidingen zijn er nauwelijks. Als ze voorkomen, zijn ze, gezien de hoogte van de percentages, niet betekenisvol. Over niveau 2 valt iets meer te zeggen. Het percentage deelnemers dat instroomt op niveau 2 en een jaar later een startkwalificatie haalt, is in EXP opleidingen lager dan in NONEXP. In de NONEXP groepen ligt het percentage rond de 12%, in de EXP is dat na een jaar 5% in cohort 2005 en 6 à 7% in cohort 2006.

##### **Uitval**

Het percentage deelnemers dat na 1 schooljaar hun opleiding voortijdig beëindigt en het mbo zonder startkwalificatie verlaat is het hoogst voor niveau 1 en het laagst voor niveau 3 en 4. Er zijn enkele verschillen tussen de EXP en de NONEXP opleidingen. Op niveau 1 is de uitval in EXP opleidingen in cohort 2005 44% en in NONEXP opleidingen 35%. In cohort 2006 is het verschil aanzienlijk geringer en bedraagt het 3 procentpunt, namelijk 38% en respectievelijk 35%.

De uitval in opleidingen op niveau 2 is verhoudingsgewijs ruim twee keer zo klein als op niveau 1. Tussen de EXP en de NONEXP groepen is er geen betekenisvol verschil. Alle percentages liggen rond de 15%.

Op niveau 3 is de uitval na het eerste schooljaar 9 à 10%. Tussen de twee condities zijn er geen betekenisvolle verschillen. Voor niveau 4 zijn vergelijkbare resultaten gevonden.

### *Switchen van opleiding*

Uit oogpunt van de EXP en de NONEXP opleidingen is, zoals eerder aangegeven, nog een vorm van 'uitval' te onderscheiden: deelnemers die met de opleiding stoppen, maar in een andere opleiding verder gaan. Dat is in dit onderzoek geoperationaliseerd als een opleiding op een andere instelling, een opleiding in een andere sector of een opleiding in een andere conditie (van EXP naar NONEXP of omgekeerd). Deze groep deelnemers valt dus niet binnen de definitie van uitval zoals hierboven gehanteerd, omdat ze nog wel een mbo-opleiding blijven volgen, maar het is in het kader van de vergelijking tussen EXP en NONEXP opleidingen wel nuttig om deze groep te beschrijven. Evenals bij uitval komt het switchen van opleiding verhoudingsgewijs het meest voor op niveau 1. In de beide cohorten komt dat percentage uit op 35 à 36%. Alleen in de NONEXP groep van 2005 is dat lager (28%). Op niveau 2 zijn er geen systematische verschillen. In cohort 2005 is het percentage switchers iets hoger in de EXP opleidingen, in cohort 2006 is dat net andersom. Percentage liggen rond de 17 à 18%.

Het percentage deelnemers uit cohort 2005 dat na 1 jaar van opleiding verandert is op niveau 3 in de EXP opleidingen iets lager (13% versus 15% in NONEXP opleidingen). In cohort 6 is dat verschil verdwenen en is het percentage in beide condities nagenoeg 15%. Het beeld is vergelijkbaar voor niveau 4: in cohort 2005 doen EXP opleidingen het beter (14% switchers versus 18% in NONEXP opleidingen), maar in cohort 6 is dat verschil vrijwel verdwenen: het percentage switchers in EXP en NONEXP opleidingen is 15 à 16%.

### *Startkwalificaties, uitval en switchen van opleiding na het tweede schooljaar*

Voor cohort 2005 konden de resultaten worden vastgesteld twee jaar na instroom in de opleiding. De variabelen 'uit het mbo' en 'geswitcht in het mbo' omvatten beide zowel de deelnemers die na het eerste jaar zijn uitstromen of switchen alsook degenen die dat na het tweede jaar doen. Van deelnemers die na het eerste jaar switchen telt het eventueel behaalde diploma na dat eerste jaar. Indien deelnemers in de opleiding waar ze naar toe zijn gegaan een (hoger) diploma halen, wordt dat niet meegeteld. Dat diploma is immers niet behaald in de aanvankelijke opleiding, EXP dan wel NONEXP.

Ook na twee jaar is het percentage deelnemers dat een startkwalificatie haalt uiteraard nog beperkt. Alleen voor niveau 2 zijn substantiële percentages te verwachten, zoals in Tabel 5.4.1 ook is op te merken. In die tabel is de status van deelnemers na 2 jaar onderscheiden in drie hoofdgroepen: 1. met een mbo-opleiding gestopt, al dan niet na het behalen van een diploma op tenminste niveau 2, de startkwalificatie; 2. van opleiding geswitcht al dan niet na het behalen van een diploma op tenminste niveau 2 in de oorspronkelijke opleiding waarin een deelnemer was ingestroomd; 3. het vervolgen van dezelfde opleiding, waarbij iemand na 1 of 2 jaar al een diploma heeft kunnen behalen. Voor die drie groepen zijn de resultaten uitgesplitst naar niveau en daarbinnen naar EXP en NONEXP opleidingen.

**Tabel 5.4.1: uitval en gediplomeerden na 2 jaar instroom: bol cohort 2005**

	niveau 1		niveau 2		niveau 3		niveau 4	
	exp	non-exp	exp	non-exp	exp	non-exp	exp	non-exp
	(n=4707)	(n=5076)	(n=4978)	(n=25070)	(n=3246)	(n=18192)	(n=9758)	(n=41873)
	)	)	)	)	)	)	)	)
	%	%	%	%	%	%	%	%
uit mbo geen SK	54,5	44,9	22,7	22,5	15,0	15,2	14,7	13,3
uit mbo dipl-2	0,2	3,2	9,6	13,5	1,1	1,6	0,2	0,5
uit mbo dipl-3	0,0	0,0	0,1	0,2	3,3	4,2	0,3	0,5
uit mbo dipl-4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,9	3,1	6,7
in mbo switch geen SK	40,2	33,7	21,9	19,5	17,9	18,5	18,2	20,9
in mbo switch dipl-2	0,1	1,3	11,9	14,5	0,7	1,0	0,3	0,5
in mbo switch dipl-3	0,0	0,1	0,1	0,0	1,9	2,4	0,1	0,3
in mbo switch dipl-4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
in mbo geen SK	4,8	15,3	14,1	13,5	51,7	47,3	62,8	55,8
in mbo dipl-2	0,2	1,6	19,5	16,1	0,9	1,9	0,3	0,8
in mbo dipl-3	0,0	0,0	0,1	0,2	7,1	6,9	0,2	0,4
in mbo dipl-4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
	100	100	100	100	100	100	100	100

**Startkwalificatie**

Van de instromers op *niveau 1* blijft het percentage dat na 2 jaar een startkwalificatie bezit nog steeds zeer gering. In de EXP groep ligt dat percentage maar een fractie hoger dan na 1 jaar (0,5% versus 0,1%). In de NONEXP groepen is er een grotere toename, namelijk van 0,5% naar 6%.

Op *niveau 2* heeft zo'n 41% in de EXP groep na 2 jaar een startkwalificatie en circa 45% in de NONEXP groep. De NONEXP opleidingen doen het na twee jaar op dit punt nog steeds iets beter dan de EXP opleidingen, maar vergeleken met het eerste schooljaar is het verschil kleiner.

Ook op *niveau 3* valt het verschil ten gunste van de NONEXP opleidingen uit: 19% heeft een startkwalificatie tegenover 15% van de deelnemers in EXP opleidingen. Een min of meer zelfde trend is op *niveau 4* waar te nemen: in de NONEXP groepen heeft 10% van de deelnemers een diploma op tenminste niveau 2, terwijl het percentage in de EXP groepen uitkomt op 4 à 5%.

**Uitval**

De uitval is op alle niveaus na twee schooljaren groter dan na het eerste schooljaar. De toename in uitval is op *niveau 1* echter duidelijk sterker. Zowel in de EXP als in de NONEXP opleidingen is het percentage uitvallers met ongeveer 10 procentpunt omhoog gegaan, zodat het verschil in het aantal uitvallers verhoudingsgewijs nog steeds negatief uitvalt voor de EXP groep: 55% versus 45% uitvallers in de NONEXP conditie.

In opleidingen *op niveau 2* is de stijging in de uitval ten opzichte van het eerste schooljaar om en nabij 7 procentpunt. Dat betekent dat de uitval in beide condities na twee jaar nog steeds vergelijkbaar is, namelijk circa 22%.

Niet alleen is de uitval op *niveau 3 en 4* lager dan op de twee andere niveaus, ook is de toename geringer, namelijk 4 à 5 procentpunt. Omdat die stijging in de EXP en NONEXP opleidingen nagenoeg gelijk is en er na een jaar ook geen verschillen waren op te merken, is er op dit punt na twee jaar nog steeds geen verschil tussen beide condities.

### **Switchen van opleiding**

Naast een stijging van de uitval loopt het aantal switchers na twee jaar eveneens verder op. De toename blijft op *niveau 1* nog beperkt. Het percentage deelnemers dat naar een andere opleiding overstapt komt in de EXP conditie uit op 40% (was 35 à 36% na het eerste schooljaar) en in de NONEXP conditie op 35% (was 28%).

In vergelijking met andere niveaus wisselen deelnemers op *niveau 2* relatief het meest van opleiding in of aan het eind van het tweede schooljaar: zo'n 16% uit beide condities stapt dan over naar een andere opleiding. Dat brengt het totaal percentage overstappers in zowel de EXP als de NONEXP groep op 34%.

Het percentage switchers in opleidingen op *niveau 3* was na het eerste leerjaar in de EXP opleidingen een paar procent lager dan in de niet EXP opleidingen. Door een vergelijkbare toename is dat na twee schooljaren nog steeds het geval: in de EXP groep is 22 à 23% van de deelnemers overgestapt en in de niet EXP groep 25% van de deelnemers.

Het verschil op *niveau 4* tussen beide condities is verder opgelopen door een iets grotere stijging van het aantal switchers in de NONEXP groep (10 à 11% overstappers na het tweede leerjaar versus 8% in de EXP groep). Na twee jaar zijn de percentages op niveau 4 voor de EXP en de NONEXP groepen respectievelijk 22% en 29%.

### **De sector als factor**

Op alle niveaus zijn er verschillen tussen sectoren. Op *niveau 1* halen relatief veel deelnemers uit de sector Z&W een startkwalificatie (13%), vooral deelnemers uit een NONEXP opleiding (14% versus 2% van de deelnemers uit een EXP opleiding). In de sector E&H is het totaal met een startkwalificatie 6% zonder duidelijke verschillen tussen de beide condities. Het percentage dat bij Techniek na 2 jaar een startkwalificatie heeft is minder dan 1% (2,6% in de NONEXP opleidingen en 0,1% in de EXP).

Het percentage uitvallers (uit het mbo zonder startkwalificatie) is het hoogst in de sector Techniek (52%; EXP 55% en NONEXP 44%). Het laagste percentage uitvallers is te vinden in de sector Z&W (40%; er is geen verschil tussen de beide condities). De sector E&H ligt daar tussenin met 46 à 47% uitvallers. Ook hier is er nauwelijks een verschil tussen de condities.

Op *niveau 2* zijn de verschillen tussen sectoren minder groot. Het percentage deelnemers met een startkwalificatie na 2 jaar loopt uiteen van 34 à 35% in de sector Techniek tot 48% in de sector Z&W. Alleen in de sectoren Techniek en Z&W wijken de percentages tussen de twee condities statistisch significant van elkaar af. In de sector Techniek is dat ten gunste van de EXP opleidingen (38% versus 33%) en in de sector Z&W is dat andersom: 50% in de NONEXP conditie heeft een startkwalificatie na 2 jaar en 35% in de EXP conditie.

Het percentage uitvallers ligt nog iets dichter bij elkaar: het varieert tussen 21% (Z&W en Landbouw) en 24% (E&H). Voor zover er in de sectoren verschillen zijn tussen de twee condities zijn die zeer gering en ook niet systematisch.

Het percentage deelnemers dat op *niveau 3* instroomt en na twee jaar een startkwalificatie heeft, is het geringst in de sector Landbouw (8%) en vervolgens in de sector Z&W (17%). In die beide sectoren is er geen verschil tussen EXP en NONEXP opleidingen. Dat is wel het geval bij Techniek (totaal 20%; 27% van de deelnemers uit de NONEXP opleidingen met een startkwalificatie tegenover slechts 7% uit de EXP opleidingen). Het hoogste percentage met een startkwalificatie na 2 jaar is de sector E&H (22%) met ook hier een beter resultaat voor de NONEXP opleidingen (23% versus 19% voor de NONEXP opleidingen). De uitval ligt in alle vier de sectoren dicht rond de 15%. In twee sectoren doen de EXP opleidingen het iets beter, namelijk Landbouw (10% versus 15% in de NONEXP opleidingen) en Techniek (13% versus 18%). Bij Z&W komen de NONEXP opleidingen iets beter uit de bus: 14% uitvallers versus 18% in de EXP opleidingen.

Het percentage op *niveau 4* ingestroomde deelnemers dat na 2 jaar tenminste een startkwalificatie heeft, blijft achter bij het percentage op niveau 3. Het loopt uiteen van 6% (Techniek) tot 12% (Landbouw). In alle sectoren zijn de percentages hoger in de NONEXP opleidingen. Het verschil loopt uiteen van 2 procentpunt (Z&W) tot 11 procentpunt (Landbouw). In de sector Techniek is het verschil ten gunste van de NONEXP opleidingen 4 procentpunt en in de sector E&H is dat 7 procentpunt. De uitval varieert van 11% (Landbouw) tot 15% (E&H). In alle sectoren is er een tendens van meer uitvallers in de EXP conditie, waarbij alleen in de sector Z&W er sprake is van een substantieel verschil (18% uitvallers in EXP opleidingen en 13% in NONEXP opleidingen).

#### *Persoonlijke kenmerken als factor*

Bekend is dat jongens en (niet-westerse) allochtone leerlingen in het algemeen minder goed presteren op school. De vraag is of EXP opleidingen die verschillen afzwakken, versterken of dat het er niet toe doet. De analyses zijn weer op opleidingsniveau uitgevoerd.

Op *niveau 1* halen meisjes na twee jaar vaker een startkwalificatie dan jongens (4,8% versus 2,6%). Zowel meisjes als jongens doen het in NONEXP opleidingen aanzienlijk beter: respectievelijk 9% en 4,5% van hen haalt een startkwalificatie. In EXP opleidingen is er geen verschil tussen jongens en meisjes, maar de percentages zijn daar zeer laag: 0,6% bij meisjes en 0,5% bij jongens. Wat betreft de naar afkomst onderscheiden groepen is overall gezien het beste resultaat waar te nemen bij autochtone deelnemers (4,1% met een startkwalificatie) en het laagste percentage in de groep niet-westerse allochtone deelnemers (2,3%). Voor westerse allochtone deelnemers ligt het percentage met een startkwalificatie daar tussenin (3,0%). Diezelfde verhouding komt terug in de NONEXP conditie, zij het dat de percentages in alle groepen iets hoger uitkomen. In de EXP conditie zijn er geen duidelijke verschillen: in de drie genoemde groepen zijn de percentages met een startkwalificatie respectievelijk 0,3%, 0,6% en 0,7%.

Meer jongens dan meisjes vallen voortijdig uit, dus zonder het behalen van een startkwalificatie, namelijk 52% om 46%. De EXP conditie lijkt dat verschil eerder nog iets te versterken dan af te zwakken. De percentage uitvallers bij jongens en meisjes zijn respectievelijk 58% en 50% en in de NONEXP conditie 47% en 41%. De uitval is overall het hoogst bij westerse allochtone deelnemers (53%) en het laagst bij niet-westerse allochtone deelnemers (44%). Voor alle drie de groepen is de uitval in de EXP conditie groter en blijven de verhoudingen ongeveer gelijk.

Gezien de zeer lage percentages met een startkwalificatie in de EXP opleidingen valt er nog niet veel te zeggen over de bijdrage van die opleidingen aan betere resultaten voor kwetsbare groepen. Wat betreft uitval is er evenmin een differentieel effect, maar moet wel worden geconstateerd dat EXP opleidingen eerder meer dan minder uitval in de hand lijken te werken.

Ook op *niveau 2* is het percentage meisjes met een startkwalificatie na 2 jaar hoger dan bij jongens: 48% versus 40%. Het verschil tussen beide groepen is in de EXP conditie geringer. Dat is echter het gevolg van iets minder goede resultaten bij meisjes in die conditie. Voor jongens is het percentage in beide condities gelijk. In de drie naar afkomst onderscheiden groepen is ook weer dezelfde trend als op niveau 1, zij het dat het verschil tussen autochtone en westerse allochtone deelnemers nu veel groter is (10 procentpunt) en het verschil tussen beide allochtone groepen zo'n 3 procentpunt bedraagt. Het verschil tussen de autochtone en de allochtone deelnemers neemt iets af, maar dat is ook hier te wijten aan iets minder goede resultaten van autochtone deelnemers in de EXP opleidingen. Voor de twee andere groepen zijn de resultaten in de beide condities vergelijkbaar. De uitval is bij jongens iets groter dan bij meisjes (24,4% versus 20,6%). Dat verschil is toe te schrijven aan de NONEXP opleidingen. In de EXP opleidingen is er geen verschil. De uitval is daar bij jongens en meisjes gelijk (23%). Na twee jaar is de uitval bij allochtone deelnemers iets groter (25 à 26%) dan bij autochtone deelnemers (20%). Er lijkt een lichte tendens dat allochtone deelnemers het iets beter doen in de EXP opleidingen, maar het verschil (1,5 à 2%) is nog te gering om er al conclusies aan te kunnen verbinden. Voor groepen die het in het algemeen iets minder goed doen in het onderwijs levert de EXP conditie vooralsnog geen bijdrage tot verbetering. De uitval van jongens en allochtone deelnemers lijkt wel iets te worden teruggedrongen in EXP opleidingen op niveau 2, maar het is nog te vroeg om dat al te kunnen concluderen.

Bij deelnemers die op *niveau 3* instromen is juist het percentage jongens dat na 2 jaar een startkwalificatie haalt hoger dan dat bij meisjes (21,4% om 16,7%). Het verschil tussen beide groepen is in de EXP en in de NONEXP opleidingen hetzelfde, zij het dat voor beide groepen het percentage met een startkwalificatie in de EXP conditie zo'n 5 procentpunt lager uitkomt. Een opmerkelijk resultaat is er eveneens waar te nemen voor afkomst. Overall hebben niet-westerse allochtone deelnemers de beste resultaten (22% heeft een startkwalificatie na 2 jaar). Autochtone deelnemers (18%) doen het wel iets beter dan westerse allochtone deelnemers (15%). Voor alle drie de groepen zijn de resultaten minder goed in de EXP opleidingen. Het negatieve effect is zelfs iets sterker bij westerse en niet-westerse allochtone deelnemers (circa 7 procentpunt minder met een startkwalificatie) dan bij autochtone deelnemers (3 procentpunt minder).

De uitval is bij jongens die op niveau 3 starten wel iets hoger dan bij meisjes: 17,7% om 13,6%. In de EXP opleidingen is er geen verschil (15% uitval in beide groepen). Voor afkomst zijn de overall resultaten ook volgens verwachting: de minste uitval is er bij autochtone deelnemers (14%) en de meeste uitval bij niet-westerse allochtone deelnemers (19%). De EXP conditie zwakt de verschillen voor de allochtone ten opzichte van de autochtone deelnemers iets af. Voor autochtone deelnemers is er geen verschil tussen beide condities, bij allochtone deelnemers is de uitval iets geringer, met name bij niet-westerse allochtone deelnemers (2,5 procentpunt).

Een differentieel effect van de EXP conditie op de uitkomsten voor jongens en allochtone deelnemers is er niet als het om startkwalificaties gaat. Voor alle groepen zijn er minder

deelnemers met een startkwalificatie in EXP opleidingen. Er lijkt wel een positief effect uit te gaan van de EXP opleidingen op het terugdringen van het verschil in uitval, zij het dat het een zeer beperkt effect is waar vooralsnog geen al te sterke conclusies aan kunnen worden verbonden.

Op *niveau 4* zien we weer dat er overall na 2 jaar meer meisjes dan jongens een diploma op tenminste niveau 2 halen, namelijk bijna 11% van de meisjes en 7% van de jongens. Voor beide groepen komt het resultaat in EXP opleidingen duidelijk lager uit: 5,8% van de meisjes haalt tenminste een diploma op startkwalificatieniveau en 3,4% van de jongens. Dat betekent dat het verschil ongeveer gelijk blijft en dat in de EXP conditie jongens hun achterstand op meisjes niet inlopen. De uitkomst voor de drie naar afkomst onderscheiden groepen verschilt niet als beide condities bij elkaar worden genomen: in alle drie de groepen haalt circa 9% na 2 jaar een startkwalificatie, in de meeste gevallen een diploma op niveau 4. Ook hier zijn er geen aanwijzingen dat de EXP conditie anders uitpakt voor autochtone dan voor allochtone deelnemers.

De uitval is eveneens overeenkomstig het algemene verwachtingspatroon, zowel wat betreft geslacht als afkomst. Overall is er meer uitval bij jongens dan bij meisjes (15% om 12%). In de EXP opleidingen verdwijnt het verschil, maar dat is toe te schrijven aan een iets hogere uitval bij meisjes in die conditie en niet aan betere resultaten bij jongens. Voor jongens is het resultaat namelijk vergelijkbaar in beide condities. De hoogste uitval is eveneens waar te nemen bij allochtone deelnemers: 16 à 17% bij niet-westerse allochtone deelnemers en 19% bij deelnemers van westerse allochtone afkomst. Bij autochtone deelnemers die op niveau 4 zijn ingestroomd is de uitval na twee schooljaren 12 à 13%. Bij alle drie de groepen komt de uitval in EXP opleidingen 1 à 2 procentpunt hoger uit dan in NONEXP opleidingen.

Geconcludeerd kan worden dat er op niveau 4 vooralsnog geen effect is waar te nemen van EXP opleidingen op het terugdringen van verschillen tussen jongens en meisjes en tussen allochtone en autochtone leerlingen.

In het algemeen volgen de resultaten voor de groepen die naar persoonlijke kenmerken worden onderscheiden het algemene verwachtingspatroon: jongens doen het iets minder goed dan meisjes en hetzelfde geldt voor allochtone deelnemers ten opzichte van autochtone. De bijdrage van de EXP opleidingen aan het terugdringen van die verschillen is vooralsnog niet groot en bovendien geven de resultaten een wat wisselend beeld te zien. Als ook sectoren in deze vergelijkingen worden betrokken, dan is er nog meer variatie op te merken. Er is van afgezien om die resultaten in de bespreking op te nemen. De kans dat teveel gekapitaliseerd wordt op toevallige verschillen, onder andere vanwege te kleine groepen, is te groot. Het is wel zinvol om die analyses in een volgend onderzoek uit te voeren, wanneer data van meer schooljaren en van meer cohorten beschikbaar komen.

#### **5.4.6 Uitkomsten resultaatgebieden 3 en 4: bbl opleidingen**

##### *Startkwalificaties, uitval en switchen van opleiding na het eerste schooljaar*

Evenals voor de bol zijn ook voor de bbl alleen betrouwbare en volledige data van één schooljaar beschikbaar van de cohorten 2005 en 2006. Er is weer gekeken naar het behalen van een diploma op tenminste niveau 2 (startkwalificatie), naar de uitval en naar het switchen van opleiding. Dat is weer voor de verschillende opleidingsniveaus afzonderlijk gedaan.



### **Startkwalificatie**

Na 1 schooljaar zijn er nauwelijks deelnemers op *niveau 1* met een startkwalificatie (0,1%). Dat levert uiteraard geen verschil op tussen de EXP en de NONEXP opleidingen. Dat geldt zowel voor cohort 2005 als cohort 2006.

Op *niveau 2* is er wel een verschil tussen beide condities: in NONEXP opleidingen halen deelnemers uit zowel cohort 2005 als 2006 vaker een startkwalificatie na één schooljaar dan deelnemers uit EXP opleidingen. In cohort 2005 zijn de percentages respectievelijk 15% en 7% en in cohort 2006 14% en 6 à 7%. Het verschil wordt dus niet kleiner.

Op *niveau 3* valt het resultaat eveneens gunstiger uit voor NONEXP opleidingen. Zowel in cohort 2005 als 2006 halen meer deelnemers uit die opleidingen een diploma op niveau 2 of 3. In cohort 2005 gaat het om 22% versus 11% in de EXP opleidingen en in cohort 2006 om 17% versus 7%. Ook hier verandert het verschil niet of nauwelijks als de experimenteerperiode toeneemt.

De resultaten op *niveau 4* komen overeen met die op niveau 3. NONEXP opleidingen leveren na een jaar meer deelnemers af met een startkwalificatie, veelal een diploma op niveau 4 dan EXP opleidingen. In cohort 2005 zijn de percentages respectievelijk 18% en 8% en in cohort 2006 13% en 7%.

### **Uitval**

Het percentage instromers op *niveau 1* dat na een jaar zonder startkwalificatie het mbo verlaat is in cohort 2005 beduidend hoger in EXP opleidingen (72%) dan in NONEXP opleidingen (54%). In cohort 2006 is dat verschil evenwel volledig verdwenen en komen de uitvalpercentages in beide condities op circa 49% uit.

De uitval op *niveau 2* is in beide cohorten het grootst in NONEXP opleidingen. In cohort 2005 stopt 19 à 20% voortijdig met hun studie versus 16% van de deelnemers uit EXP opleidingen en in cohort 2006 zijn die percentages 20% en 16%.

Op *niveau 3 en 4* is eenzelfde patroon waar te nemen als op niveau 2: de uitval in NONEXP opleidingen is zowel in cohort 2005 als 2006 ongeveer 3 procentpunt hoger dan in EXP opleidingen. In de EXP opleidingen ligt de uitval rond de 18% en in de NONEXP opleidingen rond de 21%.

### **Switchen van opleiding**

Met uitzondering van niveau 2 switchen leerlingen uit NONEXP opleidingen vaker van opleiding dan deelnemers uit EXP opleidingen. In de EXP opleidingen op *niveau 1* switcht 9% (2005) tot 12% (2006) van opleiding en in de NONEXP opleidingen is dat respectievelijk 12% en 15%. Op *niveau 3* verandert circa 12% van de deelnemers uit de EXP conditie en 16% uit de NONEXP conditie van opleiding. Dat beeld geldt voor beide cohorten. Op *niveau 4* ligt het percentage switchers in EXP opleidingen in beide cohorten rond 10% en is het percentage in NONEXP opleidingen 17% (2005) en 14% (2006). Alleen op *niveau 2* wijken de resultaten voor de EXP opleidingen nauwelijks af van die van NONEXP opleidingen: het percentage deelnemers dat in EXP condities na een jaar van opleiding wisselt, komt in cohort 2005 uit op 9% en in cohort 2006 op 6%. Voor de NONEXP conditie gaat het om circa 6 à 7% in beide cohorten. Startkwalificaties, uitval en switchen van opleiding na het tweede schooljaar

Om de resultaten na twee jaar te kunnen bepalen, moesten we ons voor de bbl, evenals dat voor de bol het geval was, beperken tot de analyses van de data van cohort 2005. Bij dat cohort is nagegaan welk percentage van de deelnemers na 2 schooljaren tenminste een startkwalificatie heeft gehaald, welk percentage zonder zo'n startkwalificatie is uitgestroomd en welk percentage van opleiding wisselde. Tabel 5.4.2 toont de resultaten. De status van deelnemers na 2 jaar is net zoals bij de bol onderscheiden in drie hoofdgroepen: 1) met een mbo-opleiding gestopt, al dan niet na het behalen van een diploma op tenminste niveau 2 (startkwalificatie); 2) van opleiding geswitcht al dan niet na het behalen van een diploma op tenminste niveau 2 van de oorspronkelijke opleiding waarin een deelnemer was ingestroomd; 3) het vervolgen van dezelfde opleiding, waarbij iemand na 1 of 2 jaar al een diploma heeft kunnen behalen. Voor die drie groepen zijn de resultaten uitgesplitst naar niveau en daarbinnen naar EXP en NONEXP opleidingen.

**Tabel 5.4.2: uitval en gediplomeerden na 2 jaar instroom: bbl cohort 2005**

Status	niveau 1		niveau 2		niveau 3		niveau 4	
	exp	non-exp	exp	non-exp	exp	non-exp	exp	non-exp
	(n=81 4) %	(n=411 6) %	(n=202 5) %	(n=1818 6) %	(n=34 4) %	(n=957 6) %	(n=28 1) %	(n=571 4) %
uit mbo geen SK	83,4	68,5	25,4	29,1	29,9	28,8	24,6	27,3
uit mbo dipl-2	0,5	1,9	16,8	25,7	2,3	3,1	0,4	0,4
uit mbo dipl-3			0,1	0,7	27,0	29,2	1,4	1,2
uit mbo dipl-4			0,1	0,1		1,6	35,2	38,3
in mbo switch geen SK	9,6	14,4	11,2	6,7	6,7	4,6	3,6	3,3
in mbo switch dipl-2	0,1	0,2	9,8	3,8	0,6	0,5		
in mbo switch dipl-3				0,1	1,5	1,6		0,1
in mbo switch dipl-4							1,4	0,2
in mbo geen SK	6,4	14,0	17,2	18,8	31,4	23,9	33,5	27,7
in mbo dipl-2			19,2	14,6	0,3	2,8		0,3
in mbo dipl-3			0,1	0,3	0,3	3,9		0,9
in mbo dipl-4						0,1		0,4
	100	100	100	100	100	100	100	100

### **Startkwalificatie**

Ook na twee schooljaren zijn er nog nauwelijks instromers op *niveau 1* met een startkwalificatie. In EXP opleidingen blijft het percentage onder de 1% en in de NONEXP opleidingen komt het uit op 3%.

Op *niveau 2* is er geen verschil tussen beide condities: zowel in EXP als in NONEXP opleidingen haalt circa 46% van de bbl'ers een startkwalificatie, van wie het bij de meesten

een diploma op niveau 2 betreft. Het verschil ten nadele van de NONEXP opleidingen na 1 jaar is daarmee opgeheven.

Het percentage deelnemers dat op *niveau 3* is ingestroomd en na twee jaar tenminste een diploma op niveau 2 heeft gehaald, is duidelijk hoger in de NONEXP opleidingen: 43% om 32% in de EXP opleidingen. Hier blijft het aanvankelijke verschil na 1 jaar dus wel gehandhaafd.

Op *niveau 4* lijkt het verschil na 1 jaar dat ten nadele van de EXP opleidingen uitviel wel iets te worden ingelopen. Van de deelnemers uit EXP opleidingen heeft 38 à 39% na twee jaar een diploma op tenminste niveau 2 en veelal op niveau 4, van de deelnemers uit NONEXP opleidingen is dat 41 à 42%.

### ***Uitval***

Zoals te verwachten is de uitval op alle niveaus na twee schooljaren groter dan na het eerste schooljaar. De toename is op *niveau 1* circa 12 procentpunt. In EXP opleidingen is dat 11 en in NONEXP 14. Gezien het grote verschil ten nadele van de EXP opleidingen na 1 schooljaar, blijft dat aanvankelijke verschil grotendeels gehandhaafd. In cohort 2006 werd na 1 schooljaar geen verschil geconstateerd en de voorlopige cijfers voor cohort 2006 wijzen in dezelfde richting: ook geen verschil tussen de twee condities. Dat doet vermoeden dat we in de EXP opleidingen op niveau 1 van cohort 2005 met een uitzonderlijke groep te maken hebben, die een vertekenend beeld oplevert voor dat eerste cohort.

Het aanvankelijke verschil in uitval op *niveau 2* wordt na twee jaar opnieuw gevonden, zij het dat de percentages in beide condities een kleine 10 procentpunt hoger uitvallen: circa 25% in EXP en circa 29% in NONEXP opleidingen.

De uitval in de EXP en in de NONEXP opleidingen op *niveau 3* is na twee jaar vrijwel gelijk (28 à 29%). Het kleine verschil ten gunste van de EXP conditie is verdwenen als gevolg van een iets grote toename in uitval in EXP opleidingen (13 procentpunt versus 10 in NONEXP opleidingen).

Op *niveau 4* blijft het kleine verschil dat na 1 jaar ten gunste van EXP opleidingen kon worden opgetekend bestaan. Het percentage uitvallers is nu 25% versus 27% in de NONEXP opleidingen.

### ***Switchen van opleiding***

Evenals in de bol neemt in de bbl het percentage deelnemers dat van opleiding verandert verder toe in of aan het eind van het tweede schooljaar. Op *niveau 1* blijft die toename in beide condities beperkt tot 1 à 2 procentpunt, waardoor ook na twee jaar wat meer deelnemers uit NONEXP opleidingen zijn geswitcht (14 à 15% versus circa 10% in EXP opleidingen).

Relatief veel deelnemers uit EXP opleidingen op *niveau 2* blijken na twee jaar voor een andere opleiding te kiezen. Circa 21% doet dat tegenover 11% van de bbl'ers uit een NONEXP opleiding op niveau 2. Dat verschil is mede het gevolg van relatief twee keer zoveel deelnemers uit EXP opleidingen die in of aan het eind van het tweede leerjaar switchen (12% om 5%).

Het percentage deelnemers dat op *niveau 3 en 4* is ingestroomd en dat na twee jaar een andere opleiding volgt is opmerkelijk hoog: 25 tot 30%, zowel in de EXP als in de NONEXP opleidingen. Het is moeilijk aan te geven wat daar de reden of oorzaak van is. Vooral moet op dit punt voor die twee niveaus in de bbl een slag om de arm worden gehouden.

#### 5.4.7 Uitkomsten resultaatgebied 5: bol en bbl opleidingen

##### *Opstroom binnen het mbo*

Met opstroom bedoelen we alle deelnemers die binnen hun schoolloopbaan naar een hoger niveau stroomden. Per deelnemer uit de cohorten 2005 en 2006 is vastgesteld of hij/zij gedurende een periode van twee schooljaren van niveau wisselde. Van beide cohorten kennen wij de situatie op respectievelijk 1 oktober 2006 en 1 oktober 2007.

**Tabel 5.4.3: opstroom bol opleidingen (%)**

	Cohort 05 op 1-10-06		Cohort 06 op 1-10-07	
	EXP (6949)	NONEXP (27554)	EXP (18860)	NONEXP (17635)
<b>van 1 naar 2</b>	8,3	4,1	6,9	3,2
<b>van 1 naar 3</b>	0,4	0,2	0,2	0,1
<b>van 1 naar 4</b>	0,2	0,1	0,2	0,1
<b>van 2 naar 3</b>	2,1	5,3	3,1	4,3
<b>van 2 naar 4</b>	1,0	1,2	1,4	1,0
<b>van 3 naar 4</b>	3,6	6,0	6,5	4,2
<b>Totaal</b>	15,6	16,9	18,3	12,9

We zien binnen de bol opleidingen voor cohort 2005 dat na het eerste schooljaar ruim 15% van de EXP deelnemers tijdens hun studie is 'opgestroomd', tegen bijna 17% deelnemers NONEXP. Voor cohort 2006 komt het juist vaker voor bij de deelnemers EXP (ruim 18 % tegen bijna 13% NONEXP). Opvallend is dat de groep EXP in beide cohorten relatief vaker opstroomt van niveau 1 naar 2<sup>38</sup>. Dit is essentieel om uiteindelijk een startkwalificatie te kunnen behalen. Voor cohort 2006 geldt dat de EXP groep ook vaker opstroomt van niveau 3 naar 4, essentieel om uiteindelijk door te kunnen stromen naar hoger onderwijs. Wanneer we voor cohort 2005 een onderscheid maken tussen westerse<sup>39</sup> deelnemers en niet-westerse<sup>40</sup> deelnemers aan BOL opleidingen, zien we een aantal verschillen<sup>41</sup>: 14 % van de niet westerse deelnemers uit de EXP groep, tegenover 5,1 % van de westerse deelnemers uit de EXP groep, stroomt op van 1 naar 2. Het relatief hoge percentage (8,3%) van de gehele groep EXP uit cohort 2005 (zie bovenstaande tabel) dat van niveau 1 naar niveau 2 stroomt lijkt daarmee voor een relatief groot gedeelte te bestaan uit niet westerse deelnemers. Dit fenomeen doet zich in veel mindere mate voor bij de NONEXP groep. Voor het cohort 2006 binnen de EXP groepen herhaalt zich dit patroon: ook daar stroomt ruim

<sup>38</sup> Houd hier rekening met het feit dat binnen EXP opleidingen relatief meer deelnemers in niveau 1 en niveau 4 stromen. Dat in acht nemend is de opstroom van 1 naar 2 relatief sterker in EXP opleidingen.

<sup>39</sup> Westerse alloctonen zijn niet talrijk vertegenwoordigd in het mbo. Ook scoorden zij niet (zeer) afwijkend van de autochtone groep. Er is daarom voor gekozen deze als één groep te zien: westerse deelnemers.

<sup>40</sup> Deelnemers die zelf, of waarvan minstens één van hun ouders, in een niet-westers land geboren zijn. Wij volgen hier de landenindeling van het CBS: De niet-westerse herkomstlanden zijn Turkije en alle landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië (met uitzondering van Japan en Indonesië).

<sup>41</sup> Het gaat hier om aanzienlijke groepen: van de 33.658 BOL deelnemers uit cohort 2005 waren 7984 deelnemers niet-westers, waarvan 2046 EXP. Van de 35.784 BOL deelnemers uit cohort 2006 waren 8438 deelnemers niet-westers, waarvan 4849 EXP.

12% van de niet-westerse deelnemers van niveau 1 naar 2, tegen ruim 4 % van de westerse deelnemers.

Bekijken we de opstroom vanuit het perspectief van de sectoren dan zien we dat alleen binnen de sector Techniek ruim 20 % van de niveauwijzigingen binnen de EXP groep bestaat uit de opstroom van 1 naar 2. Bij alle andere sectoren schommelt het tussen de 1% en 3,3 %. Dat betekent dat de opstroom van 1 naar 2 voornamelijk in de sector Techniek plaatsvindt. Van die 20% deelnemers EXP die binnen de sector Techniek opstromen van niveau 1 naar niveau 2 is meer dan 55% niet-westers allochtoon. Dit geldt voor cohort 2005 en 2006. Met andere woorden: opstroom van 1 naar 2 (wat meer kansen geeft voor het behalen van een startkwalificatie) komt voornamelijk voor binnen de sector techniek, en daarbinnen vaker in EXP opleidingen. Meer dan de helft van de opstromers van 1 naar 2 in deze sector bestaat uit niet-westerse deelnemers.

**Tabel 5.4.4: opstroom bbl opleidingen (%)**

	Cohort 05 op 1-10-06		Cohort 06 op 1-10-07	
	EXP (1547)	NONEXP (17247)	EXP (6023)	NONEXP (13305)
<b>van 1 naar 2</b>	2,5	3,2	3,3	3,5
<b>van 1 naar 3</b>	0,6	0,1	0,1	0,1
<b>van 1 naar 4</b>	0,1	0,0	0,0	0,0
<b>van 2 naar 3</b>	1,6	4,6	2,5	4,1
<b>van 2 naar 4</b>	1,4	0,4	0,6	0,5
<b>van 3 naar 4</b>	0,0	1,4	0,6	1,0
<b>Totaal</b>	6,2	9,7	7,1	9,2

Voor de bbl opleidingen zien we over het algemeen relatief minder opstroom dan bij de BOL opleidingen, het vaakst komt het voor van niveau 1 naar 2. Opvallend is wel de relatief hoge opstroom van 2 naar 3 bij de groep NONEXP uit cohort 2005. Over het totaal geldt dat de NONEXP groepen vaker doorstromen dan de EXP groepen, maar dit verschil is kleiner geworden in cohort 2006. Tussen sectoren vinden we nagenoeg geen verschil (de sector Techniek springt er hier niet uit), maar wel vinden wij dat wederom de niet-westerse deelnemers met (7,4%, n = 377, binnen de groep EXP en 6,4%, n=1.134, binnen de groep NONEXP) relatief vaker doorstromen van 1 naar 2 dan westerse deelnemers (respectievelijk 3,1%, n=5.405, en 3,2%, n=11.660).

#### *Afstroom binnen het mbo*

Met afstroom bedoelen we alle deelnemers die binnen hun schoolloopbaan naar een lager niveau stroomden. Per deelnemer in elk cohort is vastgesteld of hij tijdens zijn schoolloopbaan (van drie jaren) van niveau wisselde naar een lager niveau. Wij maken een onderscheid tussen het cohort 2005 (en hun situatie op 1 oktober 2006) en cohort 2006 (en hun situatie op 1 oktober 2007).

**Tabel 5.4.5: afstroom bol opleidingen (%)**

	Cohort 05 op 1-10-06		Cohort 06 op 1-10-07	
	EXP (6949)	NONEXP (27554)	EXP (18860)	NONEXP (17635)
<b>van 4 naar 3</b>	3,5	4,7	4,9	4,9
<b>van 4 naar 2</b>	1,4	2,0	2,7	2,0
<b>van 4 naar 1</b>	0,1	0,1	0,0	0,0
<b>van 3 naar 2</b>	0,9	1,4	1,2	1,1
<b>van 3 naar 1</b>	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>van 2 naar 1</b>	0,6	0,3	0,6	0,3
<b>Totaal</b>	6,5	8,5	9,4	8,3

Afstroom komt minder vaak voor. We zien echter dat het bij cohort 2005 wat vaker voorkomt bij de groep NONEXP en in cohort 2006 wat vaker bij de groep EXP. Het komt voor de groepen EXP en NONEXP in beide cohorten het vaakst voor van niveau 4 naar 3. Opvallend is dat het aandeel dat binnen twee jaar van niveau 4 naar 2 afstroomt bij de EXP groep in cohort 2006 bijna twee keer zo groot is dan bij de groep EXP in cohort 2005. Desalniettemin gaat het om relatief lage percentages. Noemenswaardige verschillen tussen westerse en niet-westerse deelnemers, en tussen sectoren zijn hier niet gevonden.

Afstroom bij de bbl opleidingen komt zeer sporadisch voor<sup>42</sup>. De percentages schommelen tussen 0,0 en 0,4 %. Mede door de zeer lage percentages zijn er geen opvallende ontwikkelingen in te bespeuren. Wij zullen deze groep verder niet rapporteren.

#### *Doorstroom naar hoger onderwijs*

Met 'doorstroom naar hoger onderwijs' bedoelen we zoals gezegd alle deelnemers die hun mbo schoolloopbaan beëindigen als ingeschrevene in het 'hoger onderwijs'. De groep waar we deze vorm van doorstroom het meest kunnen verwachten zijn de bol deelnemers op niveau 4 die het meest tijd hebben gehad om hun diploma te behalen. Wij hebben daarom gekeken de situatie op 1 oktober 2007 van alle uitgeschreven bol deelnemers op niveau 4 van cohort 2005 bekeken. Deze deelnemers hebben dus 2 schooljaren (2005-2006 en 2006-2007) in het mbo gezeten; op 1 oktober 2007 zaten ze niet meer in het mbo. Hoewel niet voldoende ('normaal' duurt een opleiding op niveau 4, vier schooljaren) is dit de langste periode die wij op een betrouwbare wijze kunnen beschrijven op basis van de beschikbare gegevens.

De groep die na twee jaren niet meer ingeschreven staat in een niveau 4 opleiding bestaat uit 27.776 deelnemers. Hiervan hebben 3802 deelnemers in het schooljaar 2006-2007 een diploma op niveau 4 gehaald na 2 schooljaren EXP dan wel NONEXP onderwijs. Deze niveau 4 gediplomeerden bestond uit 307 deelnemers EXP, en 3420 deelnemers NONEXP. Van de groep EXP stonden 120 (39%) deelnemers op 1 oktober 2007 ingeschreven in het hoger

<sup>42</sup>Oorspronkelijk vonden wij een relatief hoge percentage van 4,5% deelnemers uit de EXP groep in het cohort 2005 dat afstroomde van niveau 3 naar niveau 2. 67 van deze 70 deelnemers zaten echter op dezelfde opleiding (crebonummer) en op dezelfde school (brinnummer). Dit doet vermoeden dat deze groep om bepaalde inschrijf technische redenen veranderd is van niveau . Dit is in het kader van dit onderzoek niet te achterhalen. Deze 67 deelnemers laten wij buiten beschouwing.

onderwijs. Van de groep NONEXP stonden 933 (27%) op 1 oktober 2007 ingeschreven in het hoger onderwijs<sup>43</sup>.

We constateren enkele verschillen tussen de sectoren. Zo komt het binnen de sectoren techniek en Z&W relatief vaker voor dat deelnemers EXP naar het hoger onderwijs stromen dan deelnemers NONEXP. Bij de sectoren economie en landbouw liggen de verhoudingen juist omgekeerd. Wanneer uitgesplitst naar sectoren zijn de absolute aantallen echter vrij laag en we moeten daarom voorzichtig zijn in de interpretatie.

Kortom, hoewel absoluut meer deelnemers die een diploma hebben behaald op niveau 4 uit NONEXP opleidingen doorstromen naar hoger onderwijs, komt het verhoudingsgewijs wat vaker voor bij EXP opleidingen. Wij moeten ons echter bedenken dat het hier gaat om een bijzondere groep: deelnemers die al na twee schooljaren het mbo verlaten met een diploma op niveau 4.

#### **5.4.8 'Meer gediplomeerde uitstroom', 'Minder voortijdige uitval', 'Grotere opstroom' en 'Grotere doorstroom naar hogere vormen van onderwijs'**

In de periode waarin de analyses zijn uitgevoerd waren te weinig gegevens beschikbaar om definitieve uitspraken te kunnen doen over deze thema's. Met name ontbraken longitudinale gegevens over de schoolloopbaan van deelnemers over een langer tijdsbestek dan twee schooljaren. Voor deelnemers die in opleidingen op niveau 3 en 4 zijn ingestroomd is een periode van twee jaar te beperkt om definitieve conclusies te kunnen trekken. Veel deelnemers uit die opleidingen doen immers drie à vier jaar over hun opleiding.

In het behalen van een diploma op tenminste niveau 2 (startkwalificatie) blijkt zowel na één als na twee schooljaren een systematisch verschil ten nadele van de experimentele opleidingen. Het verschil is soms gering, soms aanzienlijk, maar het percentage met tenminste een startkwalificatie is overall, op landelijk niveau gezien, bijna altijd hoger voor niet-experimentele opleidingen. Van de 16 vergelijkingen (vier opleidingsniveaus bol na 1 en na 2 jaar en vier opleidingsniveaus bbl na 1 en 2 jaar) zijn er 7 waarin het verschil tenminste 5 procentpunt in het voordeel van niet-experimentele opleidingen bedraagt (enkele zelfs 10) en 6 waarin dat 2 tot 5 procentpunt is. In de overige 3 vergelijkingen bleven de verschillen binnen de 2 procentpunt.

Wel lijkt het verschil in enkele groepen (combinatie van leerweg en niveau) af te nemen als er langer in een experimentele context wordt gewerkt. Dat wil zeggen dat enkele verschillen kleiner worden of verdwijnen in cohort 2006.

Uitval<sup>44</sup> geeft een genuanceerder beeld te zien met overall een iets gunstiger resultaat voor de experimentele opleidingen. Alleen op opleidingsniveau 1, zowel in de bol als in de bbl, is de uitval na 1 en 2 jaar hoger in experimentele opleidingen. Voor de overige opleidingsniveaus in de bbl zijn de resultaten positiever voor de experimentele opleidingen: de uitval ligt daar ongeveer 3 procentpunt lager dan in niet-experimentele opleidingen. Voor

---

<sup>43</sup> De groep BEIDE (75 deelnemers) is hier buiten beschouwing gelaten.

<sup>44</sup> Uitval wijkt in dit onderzoek enigszins af van de gangbare definitie. In dit onderzoek zijn ook oudere deelnemers dan 23 jaar die zonder startkwalificatie uitstromen als uitvallers meegenomen.

opleidingen op niveau 2 t/m 4 in de bol zijn er geen duidelijke verschillen gevonden (verschillen kleiner dan 1 procentpunt).

Er is ook gekeken of deelnemers van opleiding wisselen. Dat blijkt vaker te gebeuren in niet-experimentele dan in experimentele opleidingen. Op niveau 3 en 4 is dat in de BOL en in de BBL het geval. Op niveau 2 bol is er geen verschil, maar switchen wel aanzienlijk meer deelnemers in een experimentele bbl-opleiding dan in een niet-experimentele BBL-opleiding. Op niveau 1 zien we in de bol meer switchers in een experimentele situatie en in de BBL is het juist andersom.

De beschikbare gegevens onderbouwen voorzichtig de stelling dat binnen experimentele opleidingen deelnemers wat vaker naar hogere vormen van onderwijs doorstromen. Opgemerkt dient nogmaals te worden dat de beschikbare gegevens, dat wil zeggen de meetmomenten, nog zeer beperkt zijn en er dus vrijwel geen uitspraken gedaan kunnen worden over volledige schoolloopbanen binnen het mbo binnen een experimentele opleiding. Wij hebben gekeken naar de opstroom en afstroom binnen het mbo over een periode van twee schooljaren. De opstroom is binnen bol opleidingen het sterkst van niveau 1 naar 2 (essentieel om een startkwalificatie te behalen) en in iets mindere mate van 3 naar 4 (essentieel om door te kunnen stromen naar hoger onderwijs). Over het algemeen geldt voor cohort 2005 dat de opstroom het vaakst voorkomt binnen de niet-experimentele opleidingen, maar in cohort 2006 komt opstroom het vaakst voor binnen de experimentele opleidingen. De opstroom van niveau 1 naar 2 komt in beide cohorten relatief het vaakst voor bij de experimentele groepen, specifiek binnen de sector Techniek. Meer dan de helft van die 'opstroomers' bestaat uit niet-westerse deelnemers. Dit beeld is consistent voor beide cohorten. Afstroom komt veel minder vaak voor, maar relatief het vaakst bij de niet-experimentele groepen.

Om verschillen tussen experimenteel en niet-experimenteel te bepalen voor wat betreft de doorstroom naar hoger onderwijs zijn we met dit onderzoek nog te vroeg. Wij hebben gekeken naar cohort 2005, die na twee schooljaren het mbo met een diploma op niveau 4 hebben verlaten. Deelnemers die uit experimentele opleidingen stroomden met een niveau 4 diploma stroomden relatief vaker door naar hoger onderwijs dan deelnemers die uit niet-experimentele opleidingen stroomden. De absolute aantallen zijn echter niet hoog dus voorzichtigheid is geboden in de interpretatie van deze gegevens. Daarnaast moet bedacht worden dat het hier per definitie om een bijzondere groep gaat: zij die na 2 mbo jaren een diploma op niveau 4 hebben behaald.

## **5.5 De professionaliteit van docenten en praktijkbegeleiders (6)**

### **5.5.1 Onderzoeksvraag resultaatgebied 6**

Voor dit zesde resultaatgebied luidt de hoofdvraag:

*Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs - op de professionaliteit van docenten en praktijkbegeleiders?*



Om deze vraag te beantwoorden werken wij met de volgende stelling:

- De professionaliteit neemt een andere vorm aan bij docenten en praktijkkopleiders die verbonden zijn aan experimentele opleidingen, in vergelijking tot docenten en praktijkkopleiders die verbonden zijn aan niet-experimentele opleidingen.

### **5.5.2 Literatuur over resultaatgebied 6**

In het voorwoord van het PvA voor het 'Programmamanagement ondersteuning leerbedrijven' (Eijkelenboom, 2008) wordt gesteld dat praktijkkopleiders nog onvoldoende zijn toegerust voor hun rol in CGO (onder andere begeleiden, coachen, beoordelen, examineren). Geconstateerd wordt ook dat er weinig gegevens beschikbaar zijn over de daadwerkelijke professionalisering van praktijkkopleiders. Onderzoek naar professionalisering heeft met name betrekking op docenten. Praktijkkopleiders zijn vaak wel meegenomen in onderzoek naar meningen over professionalisering, maar die onderzoeken gaan niet of veel minder over de vraag hoe die professionalisering eruit zou moeten zien.

Zo geeft een casestudieonderzoek uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut een gevarieerd beeld van de ontwikkeling van *docenten* in het kader van de ontwikkeling en invoering van competentiegericht onderwijs. De onderzoekers noemen de aan deze ontwikkeling gerelateerde scholing 'organisatiegerichte scholing': "Bij zogenoemde organisatiegerichte scholing verwerven in dit geval docenten die kennis en kunde die nodig is om competentiegericht onderwijs te geven. We zien dat instellingen druk doende zijn met de invoering ervan, dat men nadenkt over de consequenties voor de kwalificering en motivering van personeel en dat er een opleidingsnoodzaak ontstaat. Inmiddels wordt er gewerkt aan scholingsvraagstukken; wel is het zo dat teams aanzienlijk verschillen in de mate waarin concreet wordt gewerkt aan organisatiegerichte deskundigheidsbevordering. Sommige zijn net begonnen, andere zijn vergevorderd." (Glaudé, van Eck, Oud e.a., 2008).

Diverse onderzoeken (Hermanussen e.a., 2007), (Glaudé, van Eck, Oud e.a., 2008), (Smits, 2009) wijzen erop dat de organisatie vanuit een heldere en breed gedragen visie moet vertrekken in het professionaliseren van docenten voor competentiegericht onderwijs. De visie op competentiegericht onderwijs moet in samenspraak met betrokkenen worden ontwikkeld, uitgebouwd en gedeeld. De onderzoekers wijzen erop dat met name docenten nog niet altijd deelgenoot zijn gemaakt van de visie van waaruit de instelling competentiegericht onderwijs wil vormgeven. Met andere woorden: docenten zijn tegelijkertijd onderwerp van professionalisering én beslissers over de invoering en vormgeving van competentiegericht onderwijs.

De studies geven al met al een genuanceerd beeld van het 'niveau' van professionalisering. Ze zijn unaniem in het wijzen op de veranderende rollen van docenten. Hoe die rollen er precies uitzien, of uit gaan zien, is onderwerp van onderzoek. Er wordt echter op gewezen dat vooral de praktijk zal uitwijzen wat er precies voor nodig is om professionele docent/praktijkopleider te zijn: "Docenten staan voor misschien wel de grootste uitdaging: hoe moet het kwalificatiedossier vertaald worden naar onderwijs en hoe moeten docenten hun keuzen verantwoorden naar inspectie en studenten toe? Een blauwdruk voor scholing om dit te leren is er niet." (Glaudé, van Eck, Oud, e.a., 2008).

### 5.5.3 Aanpak onderzoek resultaatgebied 6

Bronnen: enquête praktijkopleiders, online enquête opleidingen, literatuur

Om een indruk te krijgen van de betekenis van de term 'professionaliteit' is aan contactpersonen van opleidingen en docenten een aantal vragen gesteld die zijn gebaseerd op input van de begeleidingscommissie, eerdere metingen en de literatuur. Met name is inspiratie opgedaan bij onderscheiden rollen die docenten en praktijkopleiders uitoefenen in het begeleiden van het leren van competenties, analoog aan Huisman (2001). In deze publicatie wordt gesproken over een vijftal specialisaties: 'structureren van leerprocessen', 'de beroepsvakdocent', 'trainer/instructeur/docent', 'de supervisor' en 'de praktijkopleider'. Vanuit deze rollen zijn vragen (items) ontwikkeld die een uitgebreid spectrum beschrijven van deskundigheden die docenten en praktijkopleiders al dan niet beheersen.

Wij hebben gevraagd welke van deze deskundigheden belangrijk zijn voor docenten om optimaal te functioneren. Op die wijze hebben wij de respondenten een 'meetlat' voorgelegd waarop zij zelf een norm konden aangeven. Daarna is gevraagd in hoeverre zij deze deskundigheden zélf beheersen. Dus hoe zij zelf op deze 'meetlat' scoren ten opzichte van de norm. En als laatste hoe zij de professionaliteit van hun collega's op deze norm beoordelen. Het meten van de professionaliteit van docenten hebben wij vooral als een subjectieve zelfbeoordeling vormgegeven.

De 'professionaliteit van docenten' wordt hierdoor vormgegeven als een set van deskundigheden die docenten vinden dat ze zouden moeten beheersen en de mate waarin zij in hun ogen zelf aan die verwachtingen voldoen. Daarnaast wordt ook de mate waarin zij hun professionaliteit (kunnen) ontwikkelen door scholing in kaart gebracht.

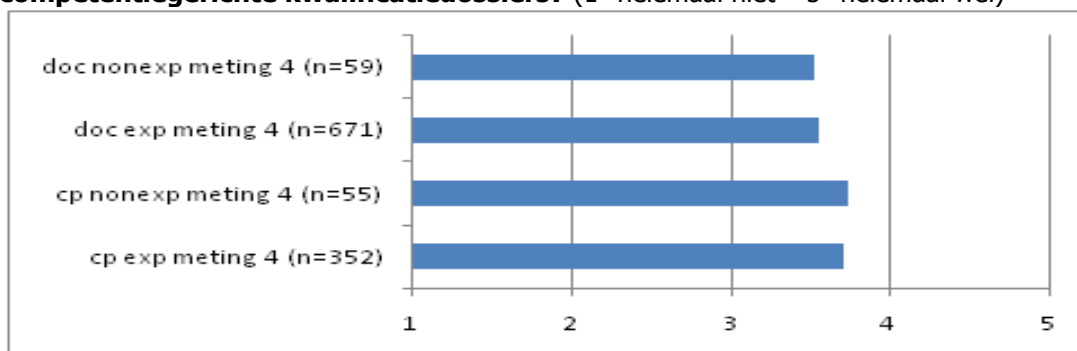
Via vragen over de instellingsvisie, de rollen, de eisen die gesteld worden en de mogelijkheden tot scholing proberen wij een beeld te schetsen van de omgeving waarin docenten - en tot op zekere hoogte praktijkopleiders - 'professionaliseren'.

### 5.5.4 Resultaten op resultaatgebied 6

#### 5.5.4.1 Online enquête docenten en contactpersonen

Allereerst is via een vraag over de aanpak een indruk gekregen van het instellingsklimaat waarin docenten en betrokkenen geacht worden te 'professionaliseren'.

**Figuur 5.5.1: is er sprake van een instellingsbrede, samenhangende en resultaatgerichte aanpak om het onderwijs af te stemmen op de competentiegerichte kwalificatiedossiers? (1=helemaal niet – 5=helemaal wel)**



Hoewel beide groepen docenten iets minder positief antwoorden dan de contactpersonen, zijn de verschillen niet significant. We mogen dus concluderen dat de groepen gemiddeld redelijk tevreden zijn over de instellingsbrede aanpak. De deskundigheden, zeker voor wat betreft competentiegericht onderwijs, lijken daarmee in de ogen van de respondenten ontwikkeld te kunnen worden op een breed gedragen voedingsbodem.

Aan de docenten en contactpersonen van experimentele en van niet-experimentele opleidingen is een aantal (23) vragenlijstitems voorgelegd die de deskundigheid van docenten beschrijft. Er is aan de respondenten gevraagd in hoeverre een 'ideale docent' scoort op elk van de items ('welke deskundigheden zijn voor docenten belangrijk), in hoeverre de respondent zelf scoort ('in welke mate beschikt u zelf over de volgende deskundigheden') en in hoeverre de respondent vindt dat zijn collega's scoren op de items ('in welke mate beschikken uw collega's over de volgende deskundigheden'). Zie voor een volledig overzicht van de vragenlijstitems en hun scores de bijlage.

Op de scores van de items over de deskundigheden die een 'ideale docent' behoort te hebben, is een factoranalyse uitgevoerd. Daaruit bleek dat uit 21 van deze 23 vragenlijstitems een zestal inhoudelijke factoren te beschrijven zijn. De items die de basis vormden voor deze factoren zijn samengesteld tot zes nieuwe variabelen<sup>45</sup> die samen zes deskundigheden van docenten beschrijven:

- 'Deskundigheid gericht op coachend en adaptief begeleiden vanuit contact met de deelnemer', samengesteld uit items:
  - adaptief (deelnemerspecifiek) pedagogisch-didactisch kunnen handelen;
  - contact opbouwen met de deelnemers;
  - als docent 'naast' de deelnemers staan;
  - een match maken tussen de leerbehoeften van deelnemer, bedrijf en opleiding;
  - leerloopbaanbegeleider zijn.
- 'Deskundigheid gericht op het verbinden met de beroepspraktijk', samengesteld uit items:
  - contact onderhouden met de praktijk;
  - ontwikkelingen in het vakgebied vertalen naar het onderwijs;
  - zich richten op de verbinding van binnen- en buitenschools leren;
  - samenwerken met praktijkopleiders;
  - samenwerken met de beroepspraktijk.
- 'Deskundigheid gericht op het ontwerpen en beoordelen van het onderwijs', samengesteld uit items:
  - het ontwerpen van onderwijs;
  - het ontwerpen van beoordelingen/assessment;
  - het uitvoeren van beoordelingen/assessment.
- 'Deskundigheid gericht op het leren van onderwijsinhouden (kennis, houding en vaardigheden)', samengesteld uit items:
  - het leren van vaardigheden aan deelnemers;
  - het leren van kennis aan deelnemers;
  - het ontwikkelen van werkhoudingen bij deelnemers.

---

<sup>45</sup> Voor alle schalen gold een Cronbachs alfa tussen 0,7 en 0,8.

- 'Deskundigheid gericht op de loopbaan', samengesteld uit items:
  - samenwerken met het vmbo;
  - samenwerken met het hbo;
  - actief bezig zijn met hun eigen leerloopbaan.
- 'Administratieve en organisatorische deskundigheid', samengesteld uit items:
  - administratieve deskundigheid (een effectieve administratie - op het gebied van aanwezigheid, beoordelingen, vorderingen enzovoort - kunnen opzetten en bijhouden);
  - organisatorische deskundigheid.

De zes deskundigheden zijn samengesteld tot afzonderlijke variabelen als 'benodigde deskundigheden', als 'de eigen deskundigheden' en als 'de deskundigheden van collega's'.

Welke norm hanteren de betrokkenen wanneer ze antwoorden op de zes deskundigheden op een schaal van 1 (helemaal niet belangrijk) tot 5 (heel belangrijk)? Hoe scoren ze vervolgens ten opzicht van hun eigen gestelde norm? En hoe vinden ze hun collega's scoren?

De gemiddelde scores van de 4 groepen (contactpersonen EXP en NONEXP en de docenten EXP en NONEXP) vertonen vergelijkbare patronen. Om grafisch inzicht te geven in de verschillen tussen de groepen, zoomen wij in de grafieken in op de scores 3, 4 en 5 (dus de range tussen niet 'belangrijk/niet onbelangrijk', 'belangrijk' en 'heel belangrijk'). Voor de tabellen verwijzen wij naar de bijlage.

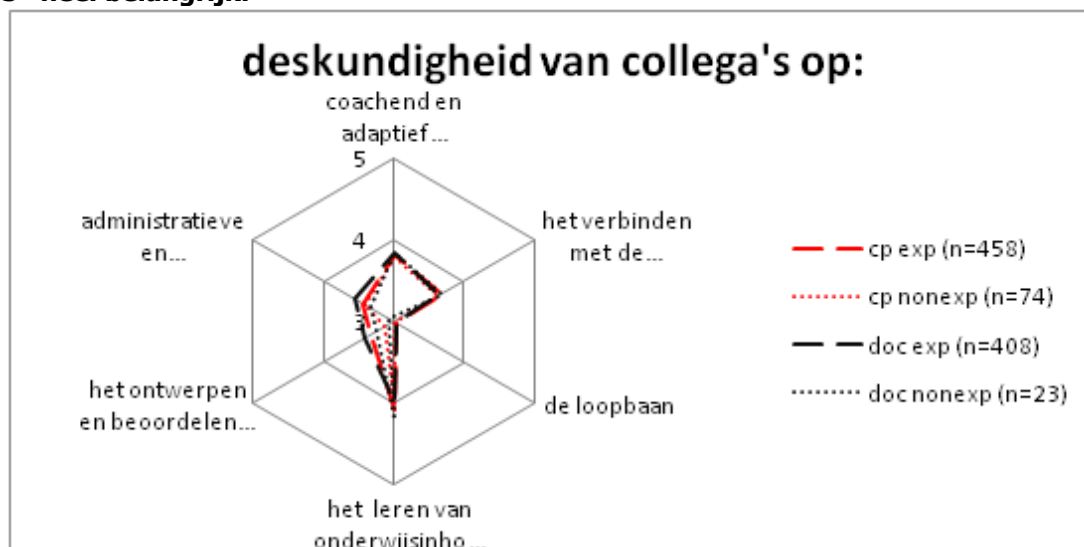
**Figuur 5.5.2: benodigde deskundigheid in zes factoren: 3=neutraal, 4=belangrijk, 5=heel belangrijk.**



**Figuur 5.5.3: eigen deskundigheid in zes factoren: 3=neutraal, 4=belangrijk, 5=heel belangrijk.**



**Figuur 5.5.4: deskundigheid collega's in zes factoren: 3=neutraal, 4=belangrijk, 5=heel belangrijk.**



Wat direct opvalt, is de scheve vorm van de grafiek. Duidelijk wordt de nadruk die alle groepen leggen op deskundigheden die verband houden met het coachend begeleiden, het leren van de onderwii sinhouden en het verbinden met de beroepspraktijk. De focus op de loopbaan is in vergelijking met de andere deskundigheden voor de vier groepen minder belangrijk.

Als enige van de vier groepen vindt de groep 'contactpersonen van experimentele opleidingen' (een groep die dus niet specifiek aangeeft zelf docent te zijn) dat zij zelf op het vlak van 'deskundigheden gericht op het ontwerpen en beoordelen van onderwijs' voldoen aan hun eigen norm. Alle vier groepen voldoen op het terrein van administratieve en

organisatorische deskundigheden aan hun eigen norm. Op alle overige deskundigheden geldt voor alle groepen dat zij de norm hoger achten dan hun eigen deskundigheid.

In de beoordeling van collega-docenten zijn de vier groepen aanzienlijk minder positief, op alle (zes) factoren.

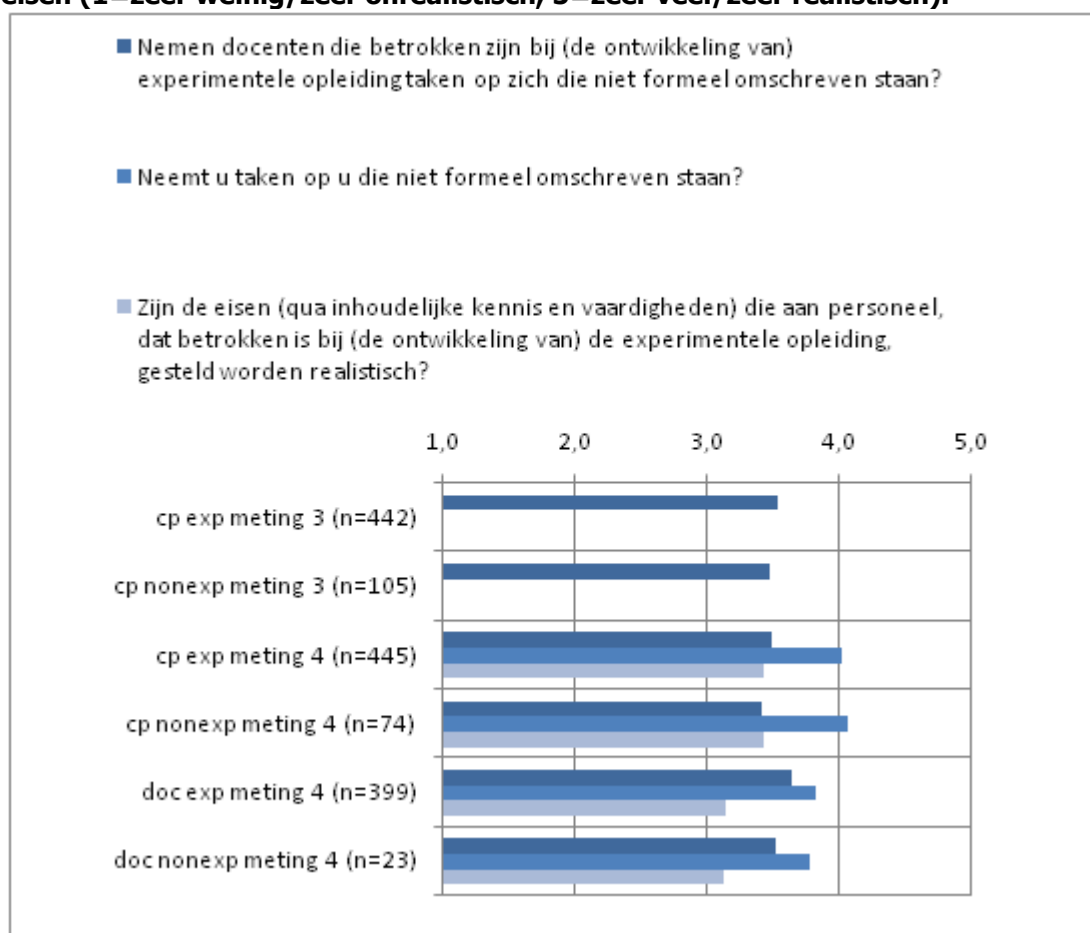
#### *Verschillen tussen groepen*

Tussen experimentele en niet-experimentele groepen zijn vrijwel geen significante verschillen gevonden, behalve de hogere score op de eigen 'deskundigheden gericht op het ontwerpen en beoordelen van onderwijs' van de contactpersonen EXP in vergelijking tot contactpersonen NONEXP.

De twee docentengroepen (EXP en NONEXP) verschiden in het geheel niet significant in hun scores.

De verschillen tussen docenten en contactpersonen zijn op veel deskundigheden wel significant. Docenten EXP scoren op alle deskundigheden significant lager dan de contactpersonen EXP, behalve voor wat betreft de 'deskundigheid gericht op het leren van onderwijsinhouden (kennis, houding en vaardigheden)'.

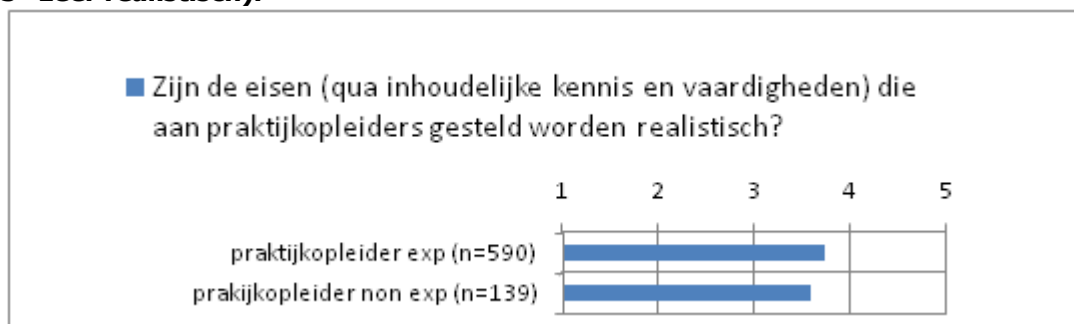
**Figuur 5.5.5: docenten en contactpersonen over opgenomen taken en gestelde eisen (1=zeer weinig/zeer onrealistisch, 5=zeer veel/zeer realistisch).**



Deze vragen zijn gesteld aan contactpersonen in de vorige monitormeting (meting 3) en in de huidige monitormeting (meting 4). Voor de groepen 'contactpersonen EXP' en 'contactpersonen NONEXP' uit meting 4 geldt een significante negatieve correlatie (-,215) tussen het realisme van de eisen en het opnemen van niet formele taken. Met andere woorden: hoe realistischer de eisen die aan hem gesteld worden volgens de betrokkene zijn, hoe minder hij vindt dat hij taken opneemt die niet omschreven staan. Voor andere groepen geldt die significante correlatie overigens niet.

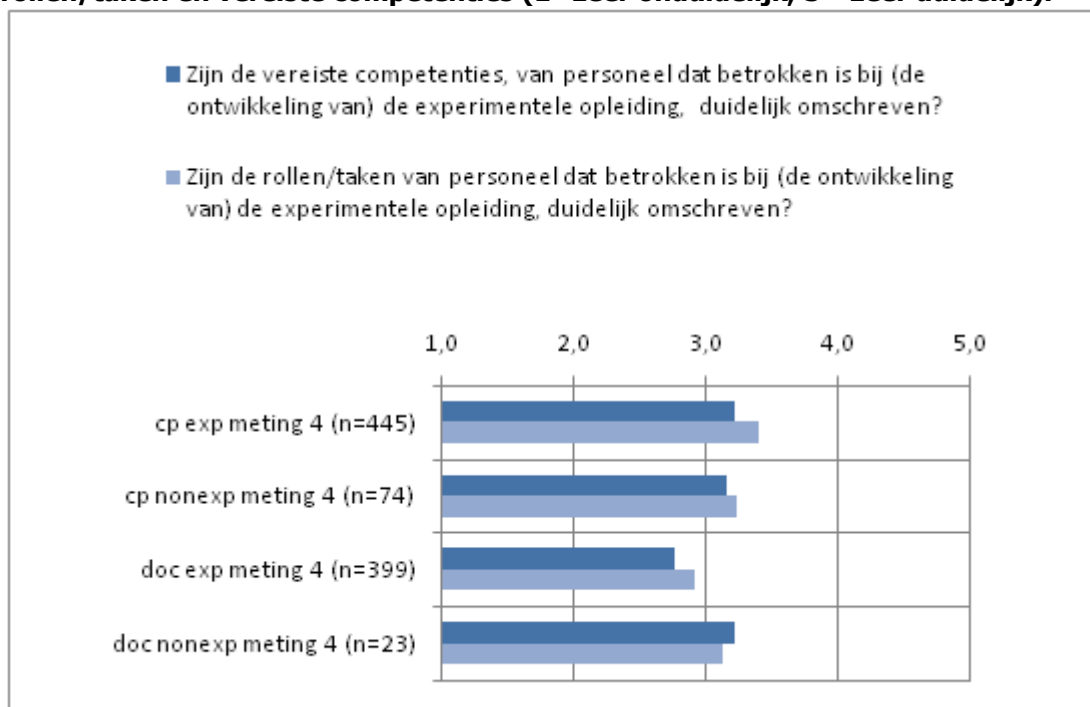
Praktijkopleiders zijn aanzienlijk positiever over (het realisme van) de eisen die aan hen gesteld worden. Dat geldt in (significant) meerdere mate voor praktijkopleiders die met deelnemers uit experimentele opleidingen van doen hebben.

**Figuur 5.5.6: praktijkopleiders over de gestelde eisen: (1=zeer onrealistisch, 5=zeer realistisch).**



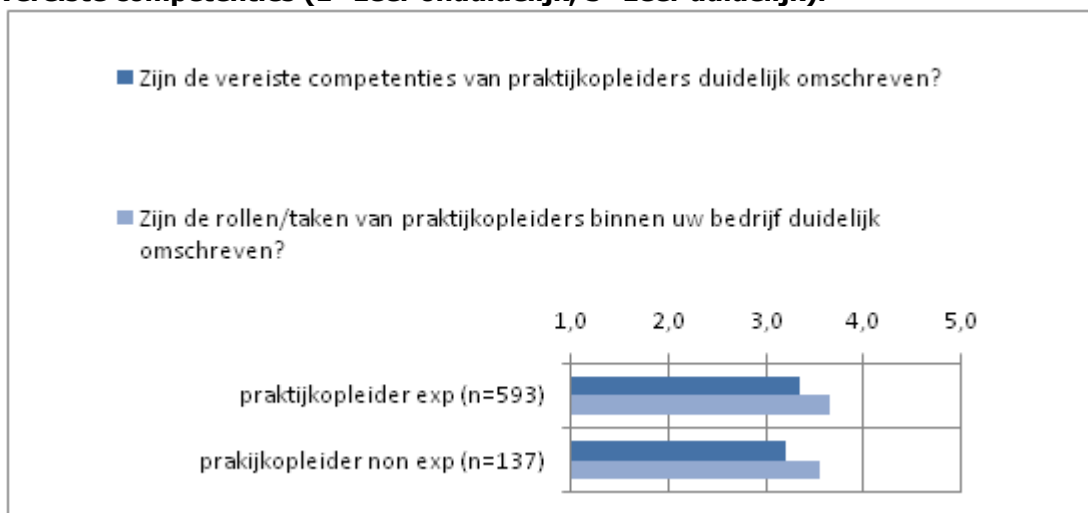
Maar weten betrokkenen eigenlijk wel precies wat ze moeten doen? En welke competenties ze daarvoor nodig hebben?

**Figuur 5.5.7: docenten en contactpersonen over de omschrijving van hun rollen/taken en vereiste competenties (1=zeer onduidelijk, 5= zeer duidelijk).**



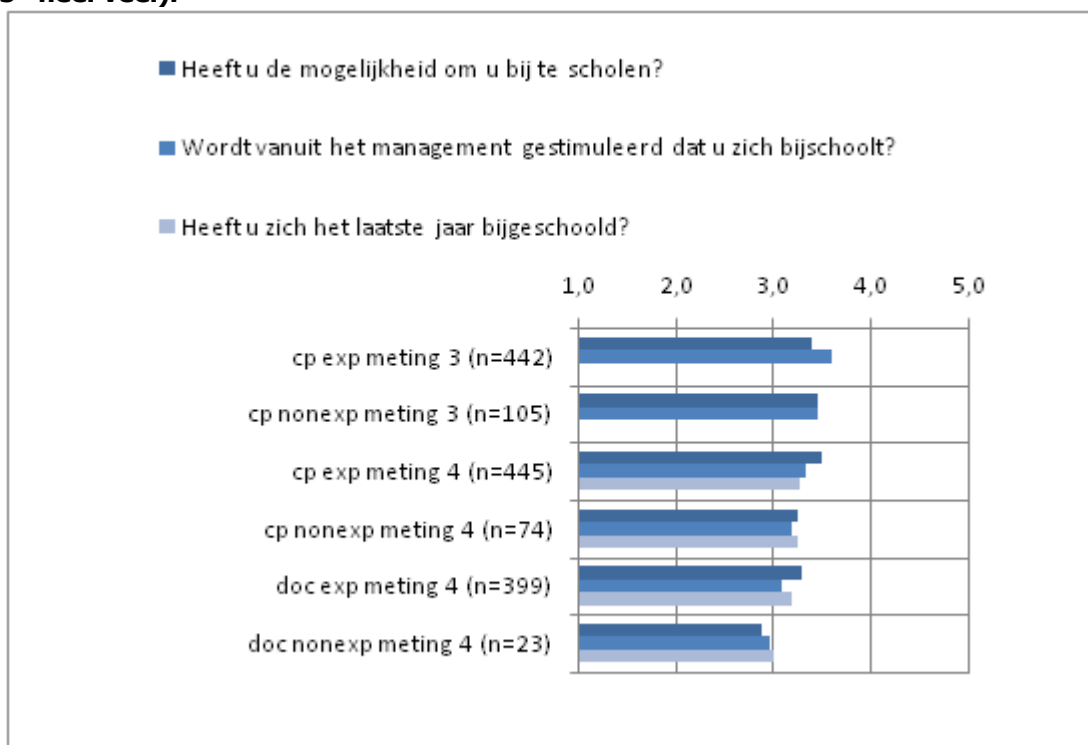
Met name de docenten EXP is het niet geheel duidelijk wat ze moeten doen en wat ze daarvoor nodig hebben: zij scoren gemiddeld negatief (neigend naar 'onduidelijk'). Praktijkopleiders staat het helderder voor ogen wat ze moeten doen en wat ze daarvoor nodig hebben (zie onder).

**Figuur 5.5.8: praktijkopleiders over de omschrijving van hun rollen/taken en vereiste competenties (1=zeer onduidelijk, 5=zeer duidelijk).**



De praktijkopleiders weten wat ze moeten doen, wat hun rollen en taken zijn. Ze zijn iets minder zeker over welke competenties ze daarvoor nodig hebben.

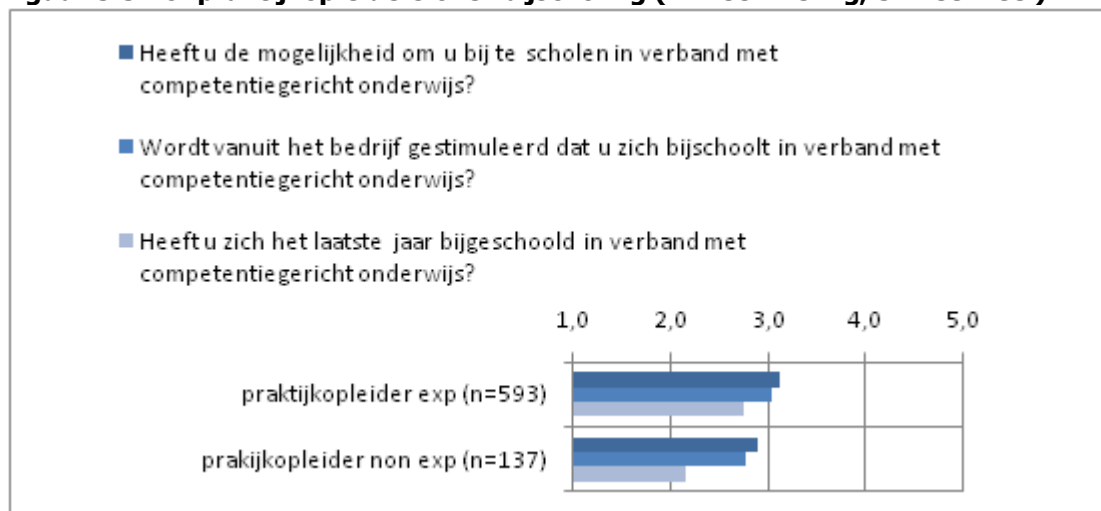
**Figuur 5.5.9: docenten en contactpersonen over bijscholing (1=zeer weinig, 5=heel veel).**





Vooral de contactpersonen EXP en NONEXP uit de vorige (derde) meting en de contactpersonen EXP uit de huidige (vierde) meting geven aan mogelijkheden te hebben om zich bij te scholen en zich ook gestimuleerd te voelen door het management (hoewel de contactpersonen EXP meting 4 die stimulatie minder voelen dan contactpersonen EXP uit meting 3). Contactpersonen NONEXP uit meting 4 geven minder aan dat ze mogelijkheden hebben om bij te scholen of dat ze daartoe gestimuleerd worden (maar nog steeds meer dan niet veel/niet weinig). Toch geven ze ongeveer gelijk met contactpersonen EXP aan het laatste jaar wel scholing gevolgd te hebben. Ook docenten EXP geven aan mogelijkheden te hebben, maar voelen zich wat minder gestimuleerd dan contactpersonen. Docenten NONEXP daarentegen zien minder mogelijkheden en voelen zich ook minder gestimuleerd.

**Figuur 5.5.10: praktijkopleiders over bijscholing (1=zeer weinig, 5=heel veel).**



Praktijkopleiders EXP en NONEXP zijn in vergelijking tot mensen binnen de opleidingen voorzichtiger in hun antwoorden. Toch komt hier duidelijk naar voren dat de praktijkopleiders EXP op alle drie 'bijscholingsvragen' hoger scoorden dan praktijkopleiders NONEXP. Zij geven dus aan meer mogelijkheden te hebben zich bij te scholen, zich meer tot bijscholing gestimuleerd te voelen en het ook daadwerkelijk meer te doen.

### **5.5.5 Conclusies onderzoek naar resultaatgebied 6 (de professionaliteit van docenten en praktijkbegeleiders)**

De stelling luidt:

- De professionaliteit neemt een andere vorm aan bij docenten en praktijkopleiders die verbonden zijn aan experimentele opleidingen in vergelijking tot docenten en praktijkopleiders die verbonden zijn aan niet-experimentele opleidingen.

De gegevens laten een gematigd diffuus beeld zien. Voor alle groepen geldt dat de voedingsbodem voor professionalisering er is in de vorm van een instellingsbrede visie. Uit de literatuur weten we dat dat nodig is om vorm te geven aan de professionalisering die nodig is in het kader van de vernieuwingen. Die vorm wordt gezocht, maar duidelijk wordt

uit de gegevens de nadruk die alle groepen leggen op deskundigheden die verband houden met het coachend begeleiden, het leren van de onderwijsinhouden en het verbinden met de beroepspraktijk. Er zijn tussen mensen die verbonden zijn aan experimentele opleidingen en zij die verbonden zijn aan niet-experimentele opleidingen, nagenoeg geen verschillen in dat patroon. Hoewel vrijwel iedereen gematigd positief is, zien we dat qua deskundigheden vrijwel niemand volledig zegt te voldoen aan de eigen gestelde eisen. Over collega's is nagenoeg iedereen minder positief. De groep docenten zijn zoals vaker voorzichtiger in hun antwoorden dan contactpersonen, zij beoordelen zichzelf wat minder positief. Iedereen neemt extra taken op zich en beoordeelt het realisme van de aan hen gestelde eisen als matig. Praktijkopleiders zijn daar positiever over.

Het lijkt erop dat docenten EXP minder goed weten wat ze precies moeten doen en welke competenties ze daar dan voor nodig hebben, dan docenten NONEXP. Die laatste groep geeft op hun beurt weer minder vaak aan mogelijkheden te hebben om bij te scholen (in het kader van CGO) of zich daarin gestimuleerd te voelen door hun management. Praktijkopleiders (EXP en NONEXP) zijn daar positiever over.

De overall conclusie is dat alleen op het gebied van scholing de professionaliteit een iets andere vorm krijgt bij de EXP groepen. Scholing lijkt binnen die groep iets beter mogelijk, maar de behoefte lijkt ook iets groter. Over het algemeen komt het beeld naar voren van een nog niet uitgekristalliseerd proces dat geldt voor iedereen in het mbo, niet alleen voor specifieke groepen. De zogenaamde 'blauwdruk voor professionalisering' (analoog aan Glaudé, van Eck, Oud e.a., 2008) is in ontwikkeling.

## **5.6 De waardering en de betrokkenheid van (leer)bedrijven en georganiseerd bedrijfsleven (7)**

### **5.6.1 Onderzoeksvraag resultaatgebied 7**

De hoofdvraag voor het zevende resultaatgebied luidt:

*Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs - op de waardering en de betrokkenheid van (leer)bedrijven en het georganiseerd bedrijfsleven?*

Om deze vraag te beantwoorden werken wij met de volgende stelling:

- De waardering en betrokkenheid van (leer)bedrijven en het georganiseerd bedrijfsleven is hoger bij experimentele opleidingen dan bij niet-experimentele opleidingen.

### **5.6.2 Aanpak onderzoek resultaatgebied 7**

*Bronnen: interviews, enquête praktijkopleiders, online enquête opleidingen*

Wij hebben een vragenlijst gestuurd naar bedrijven. Deze was niet alleen gericht op praktijkopleiders, maar ook op het management binnen zo'n bedrijf. In deze vragenlijst zijn vragen gesteld over de mate waarin de respondent de opleiding, deelnemer, school, veranderingen enzovoort. waardeert en in hoeverre de respondent zich betrokken voelt bij het onderwijs. Ook in de online enquête bij docenten en contactpersonen zijn vragen opgenomen over de betrokkenheid van bedrijven. Daarnaast zijn telefonische interviews gehouden met vertegenwoordigers van het georganiseerd bedrijfsleven: de landelijke bureaus van VNO/NCW, MKB-Nederland, CNV en FNV.

### **5.6.3 Literatuur over resultaatgebied 7**

Uit onderzoek weten we dat een groot aantal bedrijven positief staat tegenover de invoering van CGO. Zo geeft onderzoek van Rigter c.s. aan dat 46 procent van de leerbedrijven hier positief en 22 procent neutraal tegenover staat (Rigter, Idema en van Leenen, 2009). Wel melden de onderzoekers dat bedrijven nog veel onduidelijkheden ervaren, met name over de wijze van beoordeling.

In onderzoek in de sector zorg en welzijn wordt bij leerbedrijven eveneens een 'positieve grondhouding' gesignaleerd ten opzichte van competentiegericht onderwijs. Zelfs als de balans tussen de ervaren voor- en nadelen negatief uitvalt, ligt dat volgens de leerbedrijven niet aan het onderwijsconcept, maar aan de invulling van het concept of de uitvoering (van den Berg, Westerhuis en Hövels, 2008). Onderzoek voor kenniscentrum ECABO (sector economisch/administratieve, ict- en veiligheidsberoepen) toont aan dat tweederde deel van de praktijkopleiders vindt dat competentiegericht onderwijs goed past bij de manier waarop er in het bedrijf wordt gewerkt en geleerd. Een kwart oordeelt neutraal (van Grinsven & Krom, 2007).

Het lijkt er met andere woorden op dat de literatuur een overwegend optimistisch beeld laat zien van de houding van (leer)bedrijven tegenover competentiegericht onderwijs. In hoeverre de bedrijven daadwerkelijk betrokken zijn en of er verschillen zijn tussen experimentele en niet-experimentele opleiding en komt minder helder naar voren.

### **5.6.4 Resultaten op resultaatgebied 7**

#### *5.6.4.1 Enquête leerbedrijven*

Een belangrijk middel om de waardering en betrokkenheid van leerbedrijven te meten, is een vragenlijstonderzoek. In de antwoorden hebben wij het bedrijf als geheel genomen, dus geen onderscheid tussen praktijkopleiders en managers gemaakt.

#### *Vragen aan leerbedrijven over de gevolgen van de invoering van CGO*

Aan de leerbedrijven zijn dertien vragen gesteld die betrekking hebben op de gevolgen van de invoering van competentiegericht onderwijs in vergelijking tot de situatie vóór die invoering. Om de antwoorden op deze vragen inzichtelijker te maken door ze te clusteren, is op deze dertien vragen een factoranalyse uitgevoerd<sup>46</sup>. Uit deze analyse zijn op basis van drie factoren nieuwe variabelen samengesteld uit de dertien corresponderende vragenlijstitems. Deze dertien vragenlijstitems horen bij de vraag: "Welke gevolgen heeft volgens u de invoering van competentiegericht onderwijs in vergelijking tot de situatie vóór die invoering?".

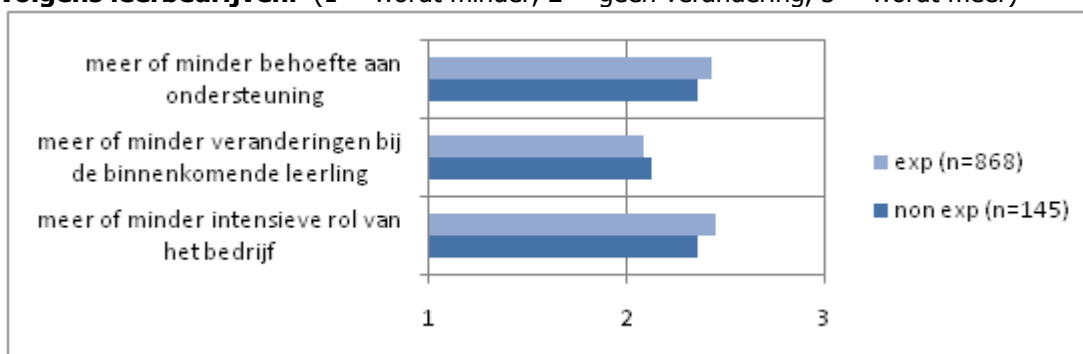
- 'Behoeftte aan ondersteuning', samengesteld uit items:
  - *de behoefte van ons bedrijf aan ondersteuning door een kenniscentrum (neemt af – geen verandering – neemt toe);*
  - *de behoefte van ons bedrijf aan ondersteuning door de school (neemt af – geen verandering – neemt toe)';*
- 'Veranderingen bij binnenkomende deelnemers', samengesteld uit items:
  - *de voorbereiding van de deelnemers door de school op de stage of de leerbaan (wordt slechter – geen verandering – wordt beter);*
  - *ons bedrijf krijgen te maken met deelnemers die nog niet toe zijn aan een stage of leerbaan (neemt af – geen verandering – neemt toe);*

---

<sup>46</sup> Zie bijlage.

- *ons bedrijf krijgt te maken met deelnemers die meer kunnen dan ze in de stage of leerbaan opgedragen krijgen (neemt af – geen verandering – neemt toe);*
- *deelnemers weten iets van het bedrijf op het moment dat ze hier aan de slag gaan (neemt af – geen verandering – neemt toe);*
- *deelnemers hebben een duidelijk beroepsbeeld: zij weten wat het beroep inhoudt (neemt af – geen verandering – neemt toe).*
- 'Rol van het bedrijf', samengesteld uit items:
  - *de coaching en begeleiding van deelnemers door ons bedrijf (wordt minder intensief – geen verandering – wordt intensiever);*
  - *de praktijken voor de deelnemers in het bedrijf (neemt af – geen verandering – neemt toe);*
  - *de communicatie met de school (scholen) door ons bedrijf (wordt minder intensief – geen verandering – wordt intensiever);*
  - *de rol van ons bedrijf bij de beoordeling van deelnemers (neemt af – geen verandering – neemt toe);*
  - *de invloed van ons bedrijf op het onderwijsprogramma (neemt af – geen verandering – neemt toe).*
  - *de invloed van ons bedrijf op de voorbereiding van de deelnemer op de stage of de leerbaan (neemt af – geen verandering – neemt toe)*

**Figuur 5.6.1: samengestelde variabelen: gevolgen van de invoering van CGO volgens leerbedrijven.** (1 = wordt minder, 2 = geen verandering, 3 = wordt meer)



Respondenten van leerbedrijven zijn van mening dat de behoefte aan ondersteuning (door kenniscentrum of school) groter wordt als gevolg van de invoering van CGO. Ze lijken daarnaast niet van mening dat de deelnemer die (voor een stage of leerbaan) het bedrijf binnenkomt qua voorbereiding op de leerbaan, kennis van het bedrijf, beroepsbeeld of niveau veel is veranderd als gevolg van de invoering van CGO. Op deze twee punten verschilt de groep die te maken heeft met deelnemers uit experimentele opleidingen (EXP) niet significant van de groep met deelnemers uit niet-experimentele opleidingen (NONEXP).

Als gevolg van de invoering van CGO wordt de rol van het bedrijf intensiever, zo constateren respondenten EXP en verwachten respondenten NONEXP. De groep EXP constateert zelfs een significant intensievere rol dan de groep NONEXP verwacht.

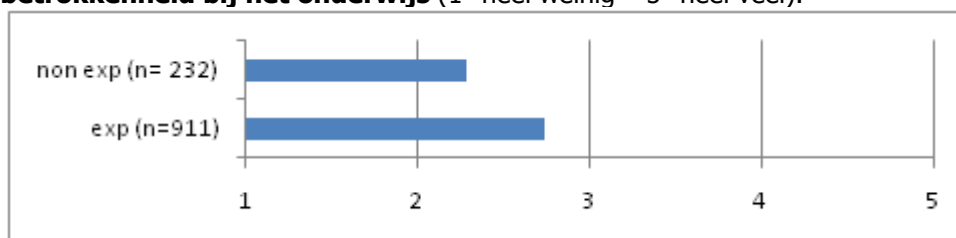
#### *Vragen aan bedrijven over hun betrokkenheid bij het onderwijs*

Aan de leerbedrijven zijn vijf vragen gesteld die betrekking hebben op de betrokkenheid van het bedrijf bij het onderwijs (vormgeving, examinering, wat leert de deelnemer op school en in het bedrijf, inspraak). Op deze vijf vragen is een factoranalyse uitgevoerd (zie bijlage voor

een beschrijving en de scores op alle individuele vragen per groep). Uit deze analyse is op basis van één factor een enkele variabele samengesteld uit de vijf vragenlijstitems:

- 'Gevoel van betrokkenheid', samengesteld uit items:
  - *in welke mate is uw bedrijf over het algemeen betrokken bij de vormgeving van de opleiding van de deelnemers uit het middelbaar beroepsonderwijs die binnen uw bedrijf een leerbaan hebben/ /stage lopen;*
  - *in welke mate is uw bedrijf over het algemeen betrokken bij de examinering;*
  - *in welke mate is uw bedrijf over het algemeen betrokken bij de deelnemer uit het middelbaar beroepsonderwijs leert op school;*
  - *heeft u over het algemeen als bedrijf inspraak in het onderwijs van de deelnemers uit het middelbaar beroepsonderwijs die binnen uw bedrijf een leerbaan hebben/stage lopen.*

**Figuur 5.6.2: samengestelde variabele: gevoel van leerbedrijven van betrokkenheid bij het onderwijs (1=heel weinig – 5=heel veel).**

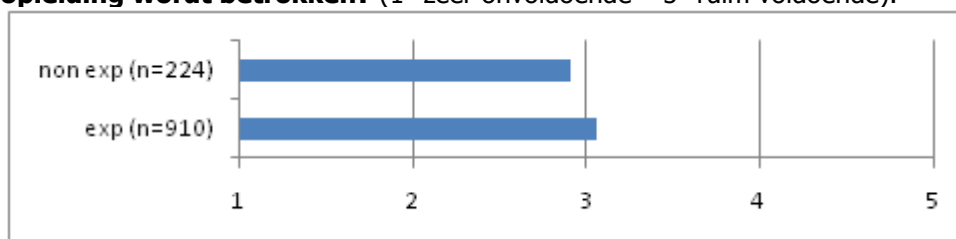


\*\* Verschillen significant.

Hoewel beide groepen respondenten uit leerbedrijven op deze samengestelde variabele tussen 'weinig betrokkenheid' en 'neutraal' scoren, voelt de groep EXP zich significant meer betrokken dan de groep NONEXP.

Een belangrijke vraag bij deze betrokkenheid is uiteraard: willen de respondenten eigenlijk wel betrokken worden bij het onderwijs?

**Figuur 5.6.3: wat vindt u van de mate waarin uw bedrijf door de school bij de opleiding wordt betrokken? (1=zeer onvoldoende – 5=ruim voldoende).**



\*\*Verschillen significant.

Uit bovenstaande vraag blijkt dat beide groepen respondenten uit leerbedrijven de vraag of ze voldoende betrokken worden bij het onderwijs, vrij neutraal waarderen. Met andere woorden: de groepen zijn niet uitgesproken negatief óf positief over de mate van betrokkenheid. De EXP groep is wel statistisch significant positiever dan de NONEXP groep.

### Communicatie tussen het bedrijf en school

De bedrijven kunnen uiteraard op diverse wijzen communiceren met de scholen (en vice versa). Wij mogen aannemen dat de communicatie een maat is van betrokkenheid: hoe 'beter' de communicatie, hoe hoger de betrokkenheid. Om deze stelling te onderzoeken, is een aantal vragen over de communicatie tussen bedrijf en school gesteld.

**Tabel 5.6.1: op welke manieren heeft het bedrijf contact met de school over de vorderingen van de deelnemers?**

	Telefoon/email		Gesprek(ken) op bedrijf		Gesprek(ken) op roc/aoc/ vakschool		Vergaderingen met meerdere bedrijven	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%	aantal	%
<b>Dagelijks</b>	8	,6	8	,6	5	,4		
<b>Wekelijks</b>	75	5,7	60	4,5	16	1,2	4	,3
<b>Maandelijks</b>	325	24,7	287	21,8	125	9,7	93	7,5
<b>Sporadisch</b>	907	69,0	964	73,1	1140	88,6	1142	92,2
<b>Totaal aantal</b>	1315	100,0	1319	100,0	1286	100,0	1239	100,0

Over het algemeen geven bedrijven aan sporadisch contact te hebben met de school. Hierin verschillen de groepen EXP en NONEXP niet. Het vaakst is er telefonisch contact.

Ruim de helft (52%) van alle respondenten in de leerbedrijven vindt de frequentie waarop contact is tussen school en bedrijf te weinig. Zo'n 44 procent vindt het niet veel maar ook niet weinig. Slechts 4 procent vindt het veel. Hoewel de communicatie niet frequent is, vindt slechts 12 procent dat de communicatie stroef verloopt. Anderen (88%) zijn er niet ontevreden over. 27 Procent van de respondenten beoordeelt de communicatie tussen bedrijf en school als onvoldoende, 45 procent als voldoende.

Over de inhoud van de communicatie is een drietal mogelijkheden aan de respondenten in de bedrijven voorgelegd.

**Tabel 5.6.2 Inhoud van de communicatie tussen bedrijf en school.**

	Organisatori sch		Inhoudelijk (wat leert de deelnemer)		Begeleiding deelnemers	
	aantal	%	aantal	%	aantal	%
<b>Mindere mate</b>	556	41,9	321	24,2	303	23,0
<b>Meerdere mate</b>	508	38,3	832	62,7	844	64,0
<b>Weet het niet</b>	263	19,8	174	13,1	171	13,0
<b>Totaal aantal</b>	1327	100,0	1327	100,0	1318	100,0

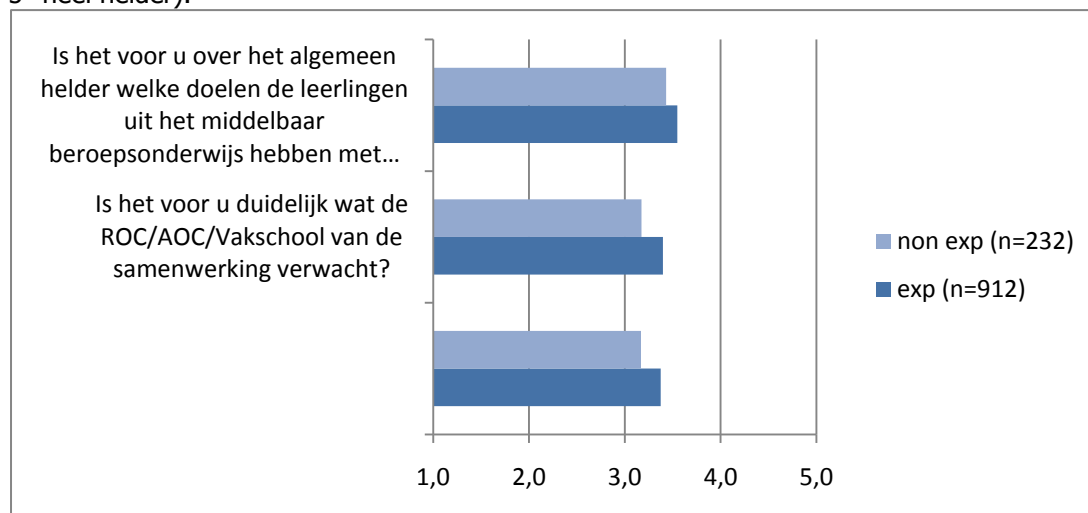
De communicatie gaat gedeeltelijk over organisatorische kwesties, maar vooral over inhoudelijke zaken en de begeleiding van de deelnemers.

Er is dus weinig, maar wel soepele, communicatie tussen school en bedrijf. Deze handelt met name over de begeleiding van de deelnemer en inhoudelijke zaken. Maar ook organisatorische onderwerpen komen flink aan bod.

*Heeft deze communicatie gevolgen voor de helderheid?*

Er is een aantal vragen gesteld over de helderheid van afspraken en doelen:

**Figuur 5.7.4: helderheid van doelen en afspraken volgens bedrijf** (1=heel onhelder, 5=heel helder).



\* Verschillen significant.

Respondenten zijn matig positief over de helderheid, men mag echter stellen dat de groep EXP vaker vindt dat de doelen en afspraken helder zijn dan de groep NONEXP. Er is een logisch verband met de communicatie. De vraag 'hoe beoordeelt u de communicatie tussen roc/aoc/vakschool en bpv bedrijf' correleert significant positief op de drie vragen over helderheid (resp. 0.65, 0.47 en 0.36). Met andere woorden wordt hier de stelling: "*Hoe beter de communicatie, hoe helderder de doelen en afspraken*", gestaafd.

Ook de samengestelde variabele 'betrokkenheid bedrijf' correleert significant positief op de vragen over helderheid (resp. 0.28, 0.29 en 0.26). Dus we mogen stellen: "*Hoe hoger een respondent scoort op de variabele 'betrokkenheid bedrijf', hoe helderder de doelen en afspraken.*". Natuurlijk geldt andersom ook: "*Hoe helderder de doelen en afspraken, hoe hoger de score op 'betrokkenheid bedrijf.*".

Deze significante verbanden gelden voor zowel de groep EXP als de groep NONEXP.

#### 5.6.4.2 Interviews over waardering en betrokkenheid van het georganiseerd bedrijfsleven

Aan vertegenwoordigers van twee landelijke werkgevers- en twee werknemersorganisaties is gevraagd in hoeverre zij betrokken zijn bij de vormgeving van competentiegericht onderwijs en in welke mate zij de ontwikkelingen waarderen. De geïnterviewde contactpersonen ontleen hun kennis aan de interne discussies en overleg over het onderwerp CGO en aan een enquête onder bedrijven uitgevoerd in opdracht van MKB-Nederland (Opleiden in de

beroepspraktijk; eindrapport mkb-bedrijven en mbo-bpv, 2006)<sup>47</sup>. In 2009 is deze enquête herhaald.

#### *Het opstellen van de competentiegerichte kwalificatiedossiers*

De bonden en branches van werkgevers- en werknemersorganisaties zijn in de paritaire commissies van de kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven (kbb's) betrokken geweest bij het opstellen van de competentiegerichte kwalificatiedossiers. Er wordt door hen tijd en energie gestoken in het tot stand brengen van goede dossiers. Zowel de vertegenwoordigers van de werkgeversorganisaties, als van de vakbonden hebben zich daarvoor ingezet. De werkgeversorganisaties omdat het om hun toekomstige werknemers gaat. De werknemersorganisaties zien het participeren in het overleg over de kwalificatiedossiers niet als hun primaire taak, maar toch als een stuk belangenbehartiging voor toekomstige leden. Tijdens het opstellen is men geconfronteerd met de spanning tussen enerzijds de specifieke wensen en kenmerken van de eigen branche en anderzijds het streven van de Colo-coördinatie naar vergelijkbaarheid en eenheid in formats.

Ook is er het dilemma over de mate van gedetailleerdheid van de dossiers. VNO/NCW meldt dat de vertegenwoordigers deel B te globaal vinden, met te veel ruimte voor de scholen om er eigen invullingen aan te geven. Deel C vinden sommigen echter weer te gedetailleerd. VNO/NCW waardeert het dat voor de duur van de experimenteerperiode deel C verplicht is gesteld. Dat leidt tot meer eenheid.

Ten slotte worstelde men met het spanningsveld - opleidingsdoelen waarmee de deelnemers direct inzetbaar zijn en opleidingsdoelen die voorbereiden op een nog te doorlopen leerproces in het werk .

Over het uiteindelijk resultaat is men in het algemeen niet ontevreden en ook de onderlinge vergelijkbaarheid van de dossiers wordt gewaardeerd. "Nu het klaar is, hoor je de vertegenwoordigers er niet meer over. Dat wil zeggen dat het in het algemeen wel goed zit." "De waardering voor de dossiers groeit steeds meer."

Een belangrijk criterium voor tevredenheid is de mate waarin de werkgeversvertegenwoordigers de onderliggende beroepscompetentieprofielen herkennen in de dossiers. VNO/NCW is daarom geen voorstander van het AKA-dossier, waaraan geen beroepscompetentieprofiel(en) ten grondslag ligt. In plaats van kwalificerend ziet men de AKA-opleiding liever gericht op het voorbereiden op instroom in niveau 1 of 2 opleidingen.

#### *Het onderwijs*

In het algemeen melden de organisaties dat zij positief staan ten opzichte van de veranderingen die in het onderwijs plaatsvinden. Wel zijn er een aantal kanttekeningen.

- In eerste instantie vond er onvoldoende communicatie plaats naar de bedrijven over de veranderingen die scholen doorvoeren. Soms zijn er bijvoorbeeld stages ingevoerd voor deelnemers uit het eerste jaar van een mbo-4 opleiding, zonder overleg over de bedoeling van die stages. Vanwege protocollen en veiligheidsvoorschriften (bijvoorbeeld in de zorg en het bank- en verzekeringswezen) mogen deelnemers soms nog weinig werk doen. De communicatie verbetert wel, maar het is nog steeds een aandachtspunt. "Werkmeesters weten vaak niet wat er van hen verwacht wordt."

---

<sup>47</sup> Ook de Unie MHP is benaderd, maar deze vakorganisatie voor middelbaar en hoger personeel meldde zich niet betrokken te voelen bij de ontwikkeling naar competentiegericht beroepsonderwijs.



- Er zijn veel verschillen tussen de manier waarop de scholen het onderwijs vormgeven en de verwachtingen die ze daarbij hebben van de bedrijven. Dat is lastig voor bedrijven die als leerbedrijf met meerdere opleidingen te maken hebben.
- Er wordt meer gevraagd van bedrijven: er wordt meer aan begeleiding gevraagd en ook voor de beoordeling/examinering wordt een groter beroep gedaan op de bedrijven. Men maakt zich zorgen over de financiële gevolgen van deze verhoogde inzet door de leerbedrijven.
- Er is een algemene zorg over het kennisniveau van de deelnemers.

Er wordt echter ook geconstateerd dat er meer overlegd wordt dan in het eerste begin en dat bedrijven minder verrast worden door besluiten van het onderwijs, die ook hen aangaan. Bovendien signaleert men dat de scholen meer met simulatieachtige leeromgevingen en opdrachten zijn gaan werken, waardoor de deelnemers beter voorbereid op stage komen. Graag ziet men ook meer begeleiding van de school naar de stagiaires.

Het tweede onderzoek (Detmar en de Vries 2009) dat MKB-Nederland en VNO/NCW lieten verrichten naar de beroepspraktijkvorming in het mbo laat zien dat er geen verbeteringen zijn opgetreden. Nog steeds verloopt de communicatie en de samenwerking tussen leerbedrijven en scholen niet goed, terwijl de manier waarop CGO door de scholen wordt ingevuld om meer samenwerking en afstemming vraagt. Over de resultaten van het competentiegericht onderwijs is men ook in dit tweede onderzoek voorzichtig positief. "De eerste geluiden over het functioneren van de gekwalificeerde deelnemers zijn wel positief, maar het betreft nog weinig deelnemers, dus veel kan er nog niet over gezegd worden". Ook Detmar en De Vries constateren dat: "De leerbedrijven in principe tevreden zijn over het CGO als onderwijsvorm op zich, de leerlingen lijken uiteindelijk zelfstandiger."

### **5.6.5 Conclusies onderzoek naar resultaatgebied 7 (De waardering en de betrokkenheid van (leer)bedrijven en het georganiseerd bedrijfsleven)**

De stelling luidt:

- De waardering en betrokkenheid van (leer)bedrijven en het georganiseerd bedrijfsleven is hoger bij experimentele opleidingen dan bij niet-experimentele opleidingen.

De leerbedrijven zijn rechtstreeks aangeschreven door middel van schriftelijke vragenlijsten. Ruim 1400 leerbedrijven hebben een ingevulde vragenlijst geretourneerd. Het 'georganiseerde bedrijfsleven' is bevraagd door een viertal vertegenwoordigers te interviewen. Op basis van de geraadpleegde literatuur kan gesteld worden dat leerbedrijven 'een positieve grondhouding' jegens CGO hebben, hoewel er wel 'onduidelijkheden' bestaan over bijvoorbeeld de wijze van beoordeling. Ook uit de resultaten van de vragenlijst kunnen we opmaken dat de leerbedrijven redelijk positief zijn over de experimentele opleidingen. Alle leerbedrijven (EXP en NONEXP) verwachten dat door de invoering van CGO de behoefte aan ondersteuning is toegenomen en ook dat de rol intensiever wordt voor het leerbedrijf. Respondenten EXP voelen zich enigszins, maar significant, meer betrokken bij het onderwijs dan respondenten NONEXP. En ze zijn ook significant meer tevreden over de mate van betrokkenheid. Ook vinden de respondenten EXP dat doelen en afspraken helderder zijn dan de groep NONEXP. Dit lijkt tegenstrijdig met de bevindingen uit de literatuur, maar in die literatuur wordt geen vergelijking gemaakt tussen EXP en NONEXP. Het lijkt er dus op dat de angst dat leerbedrijven meer 'onduidelijkheden' zullen ervaren als gevolg van het werken met CGO, minder gegrond is dan wordt aangenomen.

Voor het georganiseerd bedrijfsleven kan op basis van de interviews niet worden geconstateerd of de betrokkenheid bij het onderwijs is toe- of afgenomen. Wel is aangegeven dat de betrokkenheid van dit georganiseerd bedrijfsleven het grootst is bij het opstellen van de kwalificatiedossiers. Op landelijk niveau is er zorg over de betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de concretisering van de kwalificatiedossiers. Toekomstig onderzoek kan uitwijzen of leerbedrijven ook daadwerkelijk meer betrokken raken bij de concretisering van de kwalificatiedossiers. Wat betreft de waardering van het bedrijfsleven zijn de geïnterviewde vertegenwoordigers van het 'georganiseerde bedrijfsleven' het er over eens dat de voorbereiding van de deelnemers op de stage beter wordt en dat er een redelijk grote behoefte is aan ondersteuning door de school en/of de kenniscentra. Dat wordt ondersteund door de antwoorden van de leerbedrijven op de vragenlijst (zie hierboven). De vertegenwoordigers van het georganiseerd bedrijfsleven zien qua waardering van de stagiaires nauwelijks verschillen tussen de experimentele en niet-experimentele opleidingen, over het algemeen is die waardering 'licht positief'.

Hoewel deze vierde meting in het gehele invoeringsproces nog relatief vroeg komt, lijkt het erop dat leerbedrijven de overgang naar CGO waarderen. Hoewel Detmar en De Vries aangeven dat er vanuit de bedrijven zorgen zijn over de gevolgen van de invoering van CGO, laat de enquête onder praktijkopleiders en managers zien dat bedrijven die te maken hebben met experimentele opleidingen, iets meer betrokken zijn bij het onderwijs en ook iets meer tevreden zijn over de helderheid van de afspraken die er tussen school en bedrijf gemaakt worden, dan bedrijven die te maken hebben met niet-experimentele opleidingen. Het georganiseerde bedrijfsleven heeft nog wel wat zorgen, met name over de concretisering van de kwalificatiedossiers, maar ook daar zijn de geluiden overwegend positief.

## **5.7 De waardering door docenten (8)**

### **5.7.1 Onderzoeksvraag resultaatgebied 8**

Voor dit achtste resultaatgebied luidt de hoofdvraag:

*Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs - op de waardering door de docenten?*

Om deze vraag te beantwoorden werken wij met de volgende stellingen:

- De waardering van docenten is hoger bij experimentele opleidingen dan bij niet-experimentele opleidingen.
- Hoe langer docenten werken binnen een experimentele opleiding, hoe hoger hun waardering.

### **5.7.2 Aanpak onderzoek resultaatgebied 8**

<i>Bronnen: online enquête opleidingen, literatuur</i>
--

In de elektronische vragenlijst die is gestuurd naar contactpersonen en docenten (van zowel experimentele als niet-experimentele opleidingen) is een aantal vragen gesteld waarmee 'de waardering' van de docenten gepeild wordt. Er is een onderscheid gemaakt tussen de waardering van de docenten voor de manier waarop hun omgeving (instelling en collega's)

omgaat met de invoering van de experimentele opleiding, de waardering voor de experimentele opleiding zelf, de waardering voor hun rol daarin en de waardering voor de resultaten van de opleiding (wordt het beter voor de deelnemers volgens de docenten).

### 5.7.3 Literatuur over resultaatgebied 8

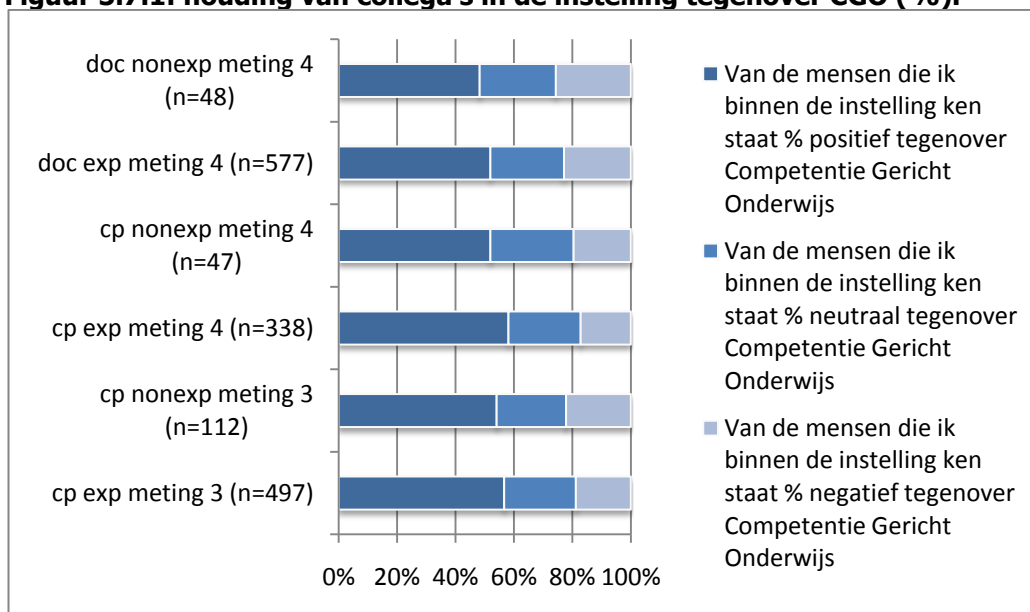
Er zijn diverse onderzoeken uitgevoerd naar de meningen van docenten over het competentiegericht onderwijs. Zo melden Rigter e.a. (2009) dat, hoewel minder dan bestuursleden en managers, docenten overwegend positief tegenover competentiegericht onderwijs staan. Zij melden dit patroon ook in ander onderzoek te hebben gevonden, waaronder 'de grote Bve enquête' uitgevoerd door ITS en AOB en de enquête over de invoering van CGO van Colo en het Procesmanagement MBO2010. Zij het dat voor docenten de veranderingen groot blijken en ze vinden dat er nog veel onduidelijk is (Rigter, Idema en van Leenen, 2009). Voorts vonden deze onderzoekers, overeenkomstig de uitkomsten van de derde meting van de CGO Monitor (Meijden, 2007), dat een meerderheid van docenten en contactpersonen de ervaring heeft dat hun collega's positief tegenover CGO staan. Ook van Grinsven en Krom (2007) vinden een positieve houding bij docenten, maar zien wel nuances, zoals: "Docenten die alleen algemene vakken geven, zijn minder sterk voorstander van competentiegericht beroepsonderwijs dan collega's die beroepsgebonden vakken geven (al of niet in combinatie met algemene vakken)". De literatuur richt zich echter met name op de houding van docenten jegens CGO. De waardering van werken binnen een opleiding en de waardering van de resultaten van de opleiding blijven onderbelicht.

### 5.7.4 Resultaten op resultaatgebied 8

#### 5.7.4.1 Online enquête opleidingen

Allereerst is een beeld gevormd van het 'klimaat' in het kader van CGO waarbinnen de respondenten opereren. Dit is gedaan door te vragen naar de houding van collega's tegenover CGO.

**Figuur 5.7.1: houding van collega's in de instelling tegenover CGO (%).**

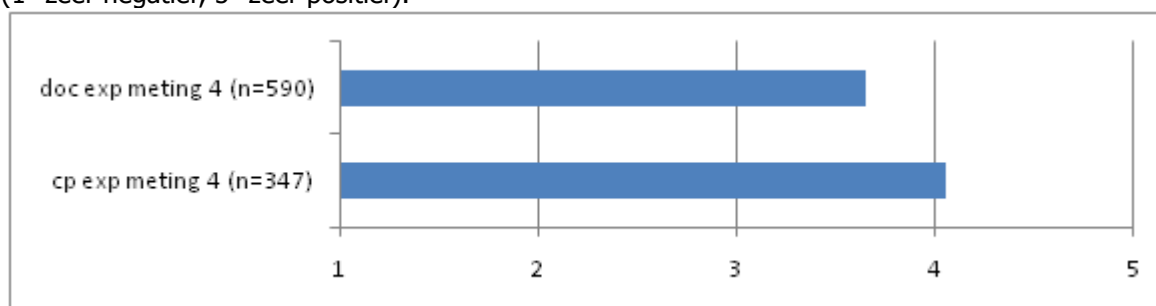


Bovenstaande grafiek maakt duidelijk dat de mensen binnen de instellingen die positief staan tegenover CGO veruit de meerderheid vormen volgens de ondervraagden. Toch schommelt het aandeel mensen dat negatief tegenover CGO staat nog rond een vijfde. Daar lijkt door de jaren heen enige verandering in te komen: de contactpersonen van experimentele opleidingen in de huidige (vierde) meting kennen significant meer mensen die positief staan tegenover CGO dan de contactpersonen van niet-experimentele opleidingen. In de derde meting waren die verschillen niet significant. Daarnaast kennen contactpersonen (EXP en NONEXP) in de huidige vierde meting significant meer mensen die neutraal staan tegenover CGO dan de contactpersonen in de derde meting; die 'neutralen' lijken afgesnoept van de groep 'negatieven'. Het aandeel negatieven bleek geen relatie te hebben met de grootte en populatie van de opleiding, de duur van de opleiding of sector.

Aan docenten en contactpersonen van experimentele opleidingen is de volgende stelling voorgelegd: "Mijn opleiding is veranderd in een experimentele opleiding en ik ben daarover:"

**Figuur 5.7.2: houding tegenover verandering naar experimentele opleiding**

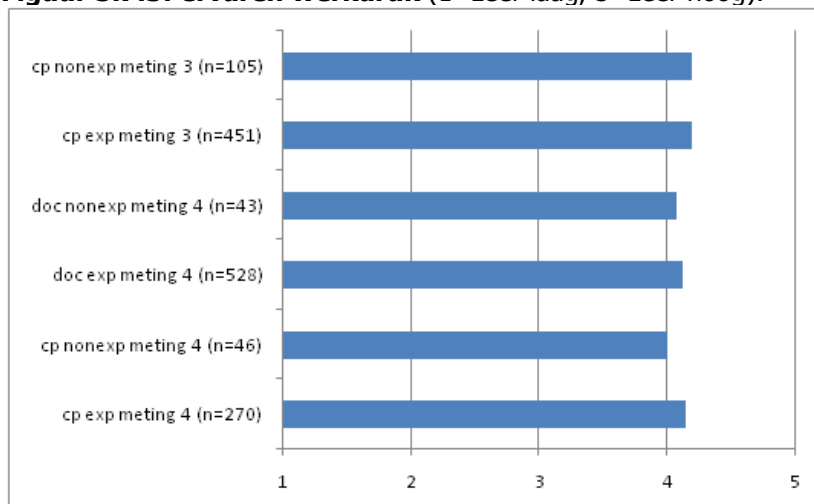
(1=zeer negatief, 5=zeer positief).



Beide groepen blijken gemiddeld positief te zijn over het feit dat hun opleiding is veranderd in een experimentele opleiding. De contactpersonen scoren echter duidelijk (en significant) positiever. Slechts 8,1 procent van de gehele groep (contactpersonen en docenten samen) scoort negatief tot zeer negatief en 72,0 procent positief tot zeer positief. Het maakt qua antwoordpatroon niet uit of de opleiding vier, drie, twee of één jaar als 'experiment' actief is.

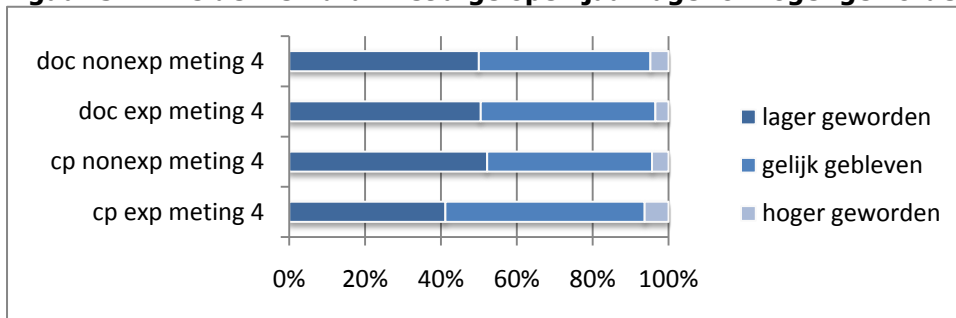
Op de vraag: 'Hoe ervaart u uw werkdruk?' antwoorden alle groepen onveranderd dat die hoog is.

**Figuur 5.7.3: ervaren werkdruk** (1=zeer laag, 5=zeer hoog).



Alle betrokkenen ervaren hun werkdruk als hoog. Er zijn geen statistische verschillen geconstateerd tussen de groepen. Van de contactpersonen hebben we ook gegevens van de vorige meting. Daaruit blijkt dat de werkdruk toen ook als hoog ervaren werd (iets, maar niet significant, hoger zelfs). Desondanks gaf een groot aantal respondenten (omstreeks de helft) aan dat de werkdruk het laatste jaar lager is geworden, zie de volgende figuur.

**Figuur 5.7.4: is de werkdruk het afgelopen jaar lager of hoger geworden?**



De verschillen tussen de groepen blijken weer niet significant. We mogen dus aannemen dat alle groepen hun werkdruk als hoog ervaren, maar dat bij ongeveer de helft van de respondenten deze het laatste jaar gevoelsmatig is verminderd.

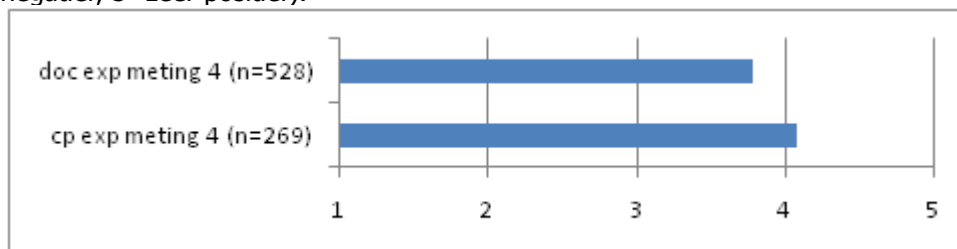
Afgevraagd moet worden welke personen een hoge werkdruk als negatief of positief ervaren. Met andere woorden: is de werkdruk té hoog? Om hier inzicht in te krijgen, is de vraag gesteld in welke mate het werk gewaardeerd wordt. Hier vinden we meer verschillen:

De vraag die is gesteld:

Hoe waardeert u uw werk in een experimentele opleiding?

(1=zeer negatief, 2=negatief, 3=neutraal, 4=positief, 5=zeer positief).

**Figuur 5.7.5: waardering voor werk in een experimentele opleiding** (1=zeer negatief, 5=zeer positief).



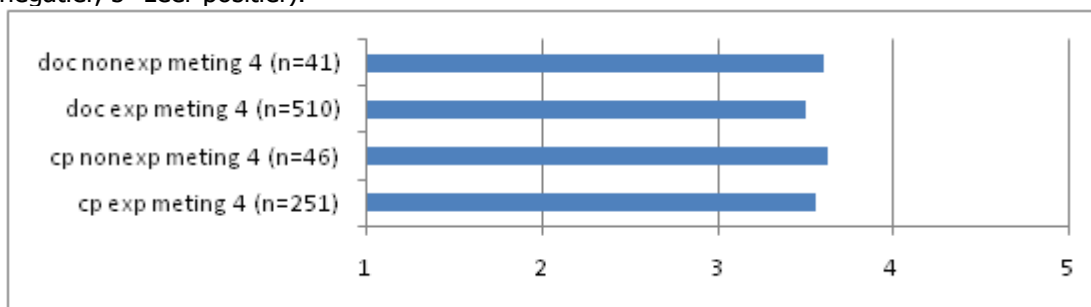
Gesteld mag worden dat beide groepen respondenten betrokken bij de experimentele opleidingen hun werk positief waarden. De waardering voor het werk in een experimentele opleiding bleek geen relatie te hebben met de grootte en populatie van de opleiding, de duur van de opleiding (het jaar waarin de opleiding startte) of sector. Ook constateren wij geen verband met de tevredenheids- en motivatiescore van deelnemers van de opleidingen waartoe de respondenten behoren. Wel correleert het aantal dienstjaren (het totaal aantal jaren dat men werkzaam was als docent) niet sterk, maar significant negatief met de waardering (-0,23, n=706). Dus hoe langer men in dienst is (ongeacht of men werkte in een EXP of een NONEXP opleiding), hoe minder hoog de waardering voor het werken in een experimentele opleiding.

Beide groepen respondenten geven aan dat deze (positieve) waardering het laatste jaar gelijk is gebleven. Zo rond een vijfde geeft aan dat het zelfs beter is geworden.

Wanneer (vrijwel) dezelfde vraag gesteld wordt over de niet-experimentele opleiding zien we een iets lagere waardering.

Hoe waardeert (waardeerde) u uw werk in een niet-experimentele opleiding?  
(1=zeer negatief, 2=negatief, 3=neutraal, 4=positief, 5=zeer positief).

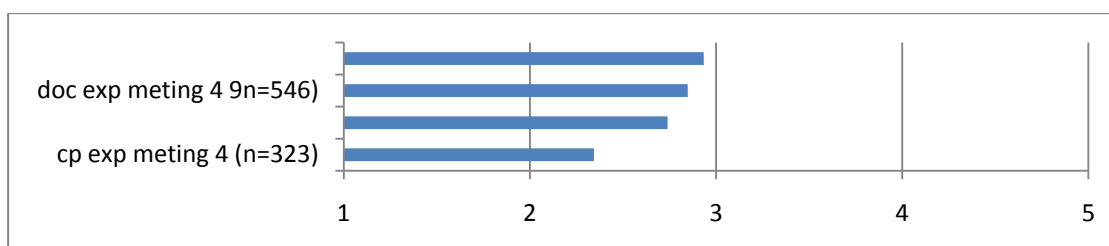
**Figuur 5.7.6: waardering voor werk in een niet-experimentele opleiding** (1=zeer negatief, 5=zeer positief).



Deze vraag over de waardering voor het werken in een niet-experimentele opleiding is ook gesteld aan de contactpersonen en docenten EXP. In die gevallen is de vraag in de verleden tijd geformuleerd waarmee verwezen werd naar een situatie vóór dat de betreffende persoon in een experimentele opleiding ging werken<sup>48</sup>. Met name de docenten EXP geven een iets (significant) lagere waardering voor het werken in een niet-experimentele opleiding in vergelijking met de contactpersonen EXP. Daarnaast waarderen docenten EXP het werken in een experimentele opleiding significant positiever in vergelijking tot het werken in een niet-experimentele opleiding.

Natuurlijk staat het waarderen van het werk dat men zelf uitvoert binnen een opleiding niet gelijk aan het waarderen van de manier waarop zo'n opleiding werkt. Er is een vrij algemene vraag gesteld over de invoering van kwalificatiedossiers die daar een beeld van probeert te geven.

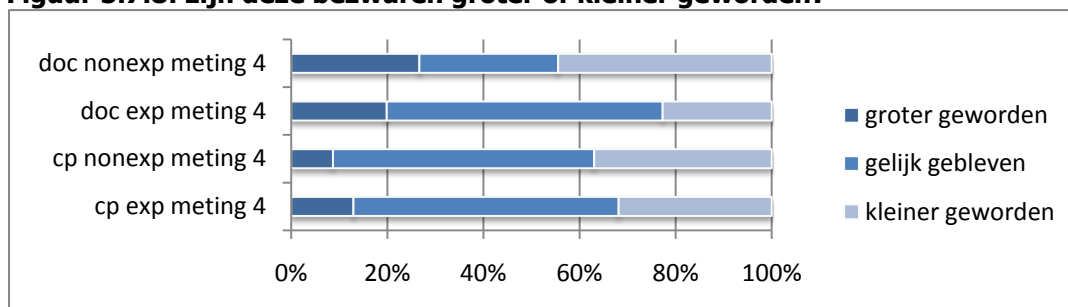
**Figuur 5.7.7: ik vind dat aan het invoeren van de competentiegerichte kwalificatiedossiers nog te veel bezwaren kleven om het onderwijs daarop aan te passen** (1=helemaal oneens, 5=helemaal eens).



<sup>48</sup> Het is echter niet met zekerheid te zeggen of een docent EXP ook ervaring heeft met werken in een NONEXP opleiding.

Contactpersonen NONEXP geven significant vaker aan dan contactpersonen EXP dat er nog te veel bezwaren kleven aan de competentiegerichte kwalificatiedossiers om het onderwijs daarop aan te passen<sup>49</sup>. Ook het verschil tussen contactpersonen en docenten NONEXP is significant. We mogen aannemen dat contactpersonen van experimentele opleidingen het meest oneens zijn met de stelling dat er nog te veel bezwaren kleven aan de nieuwe kwalificatiedossiers. Met name docenten zijn het 't minst oneens met deze stelling en zien dus nog de meeste bezwaren.

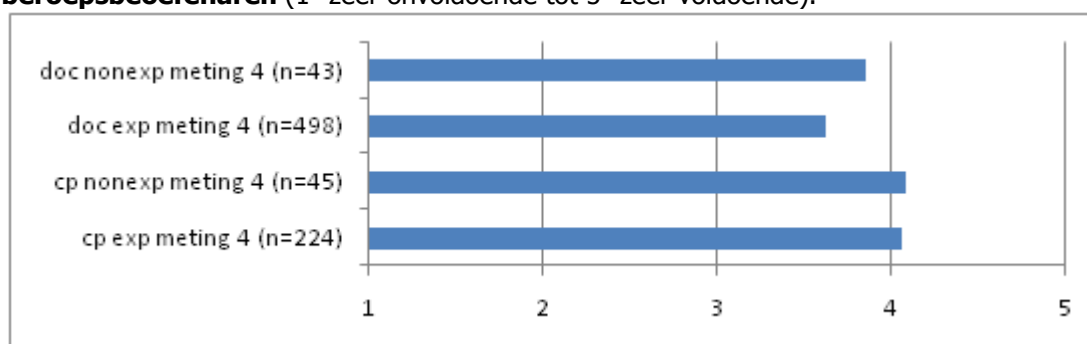
**Figuur 5.7.8: zijn deze bezwaren groter of kleiner geworden?**



Het lijkt erop dat contactpersonen EXP vaker aangeven dan contactpersonen NONEXP dat de bezwaren zijn toegenomen, maar (w.s.) als gevolg van het relatief lage aantal NONEXP is het verschil niet significant. Wel geven docenten EXP, in vergelijking tot docenten NONEXP, significant minder vaak aan dat de bezwaren het laatste jaar groter zijn geworden. Daarenboven geven de contactpersonen EXP weer significant minder vaak dan docenten EXP aan dat de bezwaren groter zijn geworden.

Ten slotte is de vraag gesteld: "In welke mate vindt u dat uw opleiding leidt tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaren?".

**Figuur 5.7.9: mate waarin de eigen opleiding opleidt tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaren (1=zeer onvoldoende tot 5=zeer voldoende).**



Op deze vraag antwoorden alle respondenten positief. Docenten (EXP en NONEXP) antwoorden significant minder positief dan de contactpersonen. Een trend die we regelmatig terugzien, waarbij docenten voorzichtiger antwoorden dan contactpersonen. Hoewel wij wel verschillen zien tussen EXP en NONEXP, zijn deze niet statistisch significant. Het antwoordpatroon op de vraag bleek geen relatie te hebben met de grootte en populatie van de opleiding, de duur van de opleiding (het jaar waarin de opleiding startte), de sector of de

<sup>49</sup> We kunnen echter aannemen dat over het algemeen contactpersonen EXP antwoorden uit ervaring en contactpersonen NONEXP uit verwachting.

tevredenheids- en motivatiescore van deelnemers van de opleidingen waartoe de respondenten behoren.

### **5.7.5 Conclusies onderzoek naar resultaatgebied 8 (de waardering door docenten)**

In hoeverre kunnen de stellingen aangenomen of weerlegd worden op basis van de gevonden gegevens?

- De waardering van docenten is hoger bij experimentele opleidingen dan bij niet-experimentele opleidingen.

Er zijn feitelijk twee soorten 'waarderingen' gepeild: de waardering voor de (verandering naar) experimentele opleidingen en de waardering voor de 'eigen' opleiding. Zo zijn de EXP groepen positief over de verandering van een niet-experimentele opleiding naar een experimentele opleiding. De NONEXP groepen zien wat meer bezwaren dan de EXP groep in de verandering naar experimentele opleidingen. Dat geldt het sterkst voor docenten. Deze blijken overigens altijd wat minder uitbundig positief te antwoorden. Het werken in de eigen opleiding wordt ook wat meer gewaardeerd door de EXP groepen dan de NONEXP groepen. De respondenten uit de EXP groep waarderen het werken in een experimentele opleiding ook wat hoger dan het werken in een niet-experimentele opleiding. Met name docenten EXP zijn echter wat minder positief over het opleiden van de eigen opleiding tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaren.

De groepen EXP (docenten en contactpersonen) antwoorden over het algemeen wat positiever over het werken in 'hun' opleiding en over de verandering naar experimentele opleidingen. Ze zijn wat minder positief over het opleiden van de eigen opleiding tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaren.

- Hoe langer docenten werken binnen een experimentele opleiding, hoe hoger hun waardering.

Wij vinden weinig verschillen tussen vragen die gesteld zijn in meting 3 en meting 4. Wel vinden we dat respondenten meer collega's kennen die positief staan tegenover CGO dan in de voorgaande meting. Echter; het in kaart brengen van de ontwikkelingen over een langere tijdsperiode, in het licht van de tweede stelling, kan alleen op basis van verschillen tussen meerdere metingen worden beantwoord. Deze meting is weliswaar de vierde meting van de CGO Monitor, maar de eerste (de '0 meting') die zich richt op de resultaten van de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers. Alleen als volgende metingen zich richten op de resultaten (meer specifiek: de negen resultaatgebieden) kunnen ontwikkelingen in beeld gebracht worden.

## **5.8 De waardering van deelnemers (9)**

### **5.8.1 Onderzoeksvraag resultaatgebied 9**

Voor dit negende resultaatgebied herformuleren wij de hoofdvraag tot:

*Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting op het onderwijs - op de waardering door de deelnemers?*



Om deze vraag te beantwoorden werken wij met de volgende stellingen:

- De waardering van de deelnemers is hoger bij experimentele opleidingen dan bij niet-experimentele opleidingen.
- Hoe langer de opleiding met kwalificatiedossiers werkt, hoe hoger de waardering van de deelnemers.

### **5.8.2 Aanpak onderzoek resultaatgebied 9**

*Bron: ODIN, literatuur*

Om de waardering van deelnemers in kaart te brengen, leunen wij sterk op de gegevens die verzameld zijn in het kader van de ODIN-metingen. Voor grove EXP-NONEXP verdelingen zijn bepaalde gegevens direct beschikbaar. Voor nadere analyses worden deze in verband met de afspraken die JOB heeft gemaakt met de deelnemende scholen voor wat betreft hun herkenbaarheid, uitgevoerd door het onderzoeksbureau dat de ODIN-meting uitvoert.

Uit de vragenlijst waarmee de gegevens worden verzameld voor ODIN hebben wij een selectie gemaakt van vragen die specifiek handelen over het waarderen van de opleiding. Waardering van zaken als huisvesting en veiligheid die wel bevraagd worden in ODIN zijn achterwege gelaten als niet relevant. Voor de relevante vragen is in de antwoorden een onderscheid gemaakt naar EXP-NONEXP, onderzoeksjaar, sector en het percentage allochtonen (de laatste twee omdat hiervan bekend is dat deze factoren een relatie hebben met voortijdige uitval - zie literatuur paragraaf 5.4 - en deze gegevens beschikbaar zijn).

Naast de uitwerking van ODIN-gegevens is relevante literatuur geraadpleegd.

### **5.8.3 Literatuur over resultaatgebied 9**

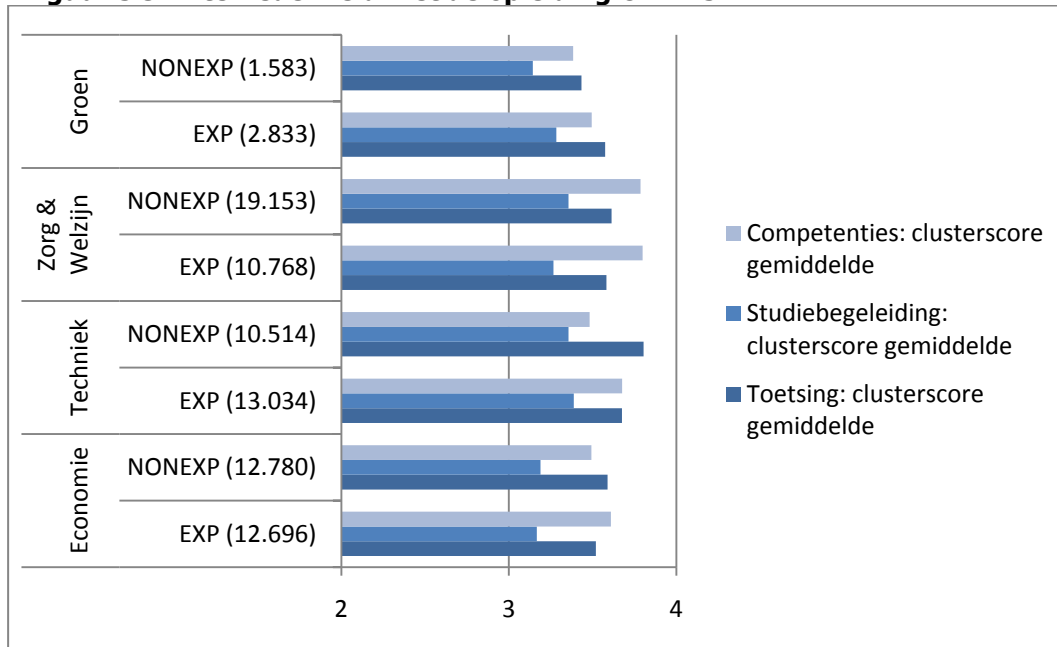
Uit recent onderzoek (Hövels, Jager en Vermulst, 2009) naar de waardering van deelnemers in experimentele opleidingen blijkt onder andere: "Ongeveer 40 procent van de deelnemers vindt CGO in het algemeen (heel) goed. De manier waarop CGO bij de opleiding wordt ingevoerd, wordt door meer dan de helft (58%) van de deelnemers echter (heel) slecht gevonden.". Wanneer de literatuur in de brede zin bekeken wordt, blijkt volgens van de Berg en de Bruijn (2009): "Onderzoeken naar deelnemertevredenheid gaan onder meer over aspecten van de vormgeving van de opleiding, maar ook over de organisatie eromheen en de informatievoorziening. Daarbij is niet altijd een relatie te leggen met vormgeving van een opleiding". De auteurs geven geen inzicht in de richting van de waardering (is deze positief of negatief).

#### **Resultaten op resultaatgebied 9**

Voor het resultaatgebied consulteren wij uitsluitend de gegevens van ODIN 4 en ODIN 5. Binnen deze onderzoeken zijn de antwoorden van de deelnemers (zie de bijlage voor een uitgebreide beschrijving van de populatie) op voor ons relevante vragen bekeken. Om een zo breed mogelijk beeld te scheppen, hebben wij de waardering in twee delen gesplitst: de waardering voor de opleiding en de waardering voor de rol van de school tijdens de stageperiode.

### 5.8.3.1 Opleiding

**Figuur 5.9.1: tevredenheid met de opleiding ODIN 5.**



Bron: ResearchNed.

Andere tevredenheidsscores worden door ODIN gepresenteerd in clusters. Een cluster bestaat uit vragen die inhoudelijk over het zelfde onderwerp gaan. Zo bestaat het cluster *competenties* uit vragen over de mate waarin de deelnemer bepaalde competenties leert in de opleiding: 'leren samen te werken', 'leren problemen op te lossen', 'leren te plannen en organiseren', 'leren zelfstandig te werken', 'leren te communiceren', 'leren te werken volgens afspraak', 'leren het eigen werk te beoordelen'. Het cluster *studiebegeleiding* bestaat uit: 'tevredenheid over begeleiding bij studie' en 'hulp bij leerproblemen'. Het cluster *toetsing* bestaat uit 'tijdstip toets tijdig bekend', 'inhoud toets tijdig bekend', 'uitslag toets tijdig bekend', 'aansluiting toetsen bij lesstof', 'tevredenheid wijze van toetsen', 'goed beeld eigen studievoortgang' en 'studenten zelfde wijze beoordeeld'.

Opvallend is dat bij de sectoren *Groen*, *Techniek* en *Economie* het cluster toetsing relatief hoger scoort dan de andere clusters, maar dat in de sector *Z&W* het cluster competenties het meest positief wordt beoordeeld door de deelnemers. Deze patronen gelden voor zowel de EXP als de NONEXP groepen. Maar toch zijn er op details enkele verschillen te zien: zo scoren binnen de sector techniek de deelnemers EXP iets lager op het cluster toetsing, maar juist weer wat hoger op het cluster competenties. Over de studiebegeleiding zijn tussen beide groepen EXP en NONEXP geen verschillen te ontdekken. Hier geldt dat deze patronen nagenoeg niet verschillen tussen ODIN 4 en ODIN 5. Ook tussen de groepen 'allochtoon' en 'autochtoon' vinden we geen noemenswaardige verschillen.

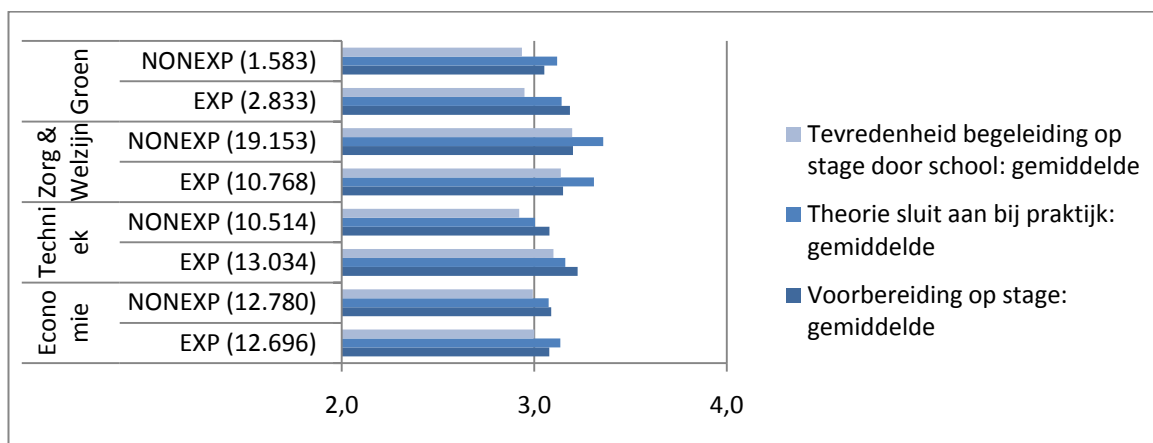
Samenvattend constateren wij geen grote verschillen tussen EXP en NONEXP. De verschillen tussen de clusters zijn groter, maar gelden voor beide groepen. Wel neigen de deelnemers

EXP in vergelijking met NONEXP, met name in de sector Techniek, naar een positievere reactie op het cluster competenties, terwijl de NONEXP weer wat positiever antwoordt op het cluster toetsing.

### 5.8.3.2 Stageplaats

Ook over de rol van de school met betrekking tot de stageplaats zijn enkele vragen gesteld. Het gaat hier dan om de begeleiding door de school, de voorbereiding door de school en de aansluiting van de theorie op de praktijk.

**Figuur 5.9.2: tevredenheid met de rol van de school op stageplaats ODIN 5.**



Bron: ResearchNed.

We zien dat de tevredenheid per sector enigszins uiteenloopt. Zo zijn de deelnemers in de sector Zorg en Welzijn meer tevreden dan de deelnemers in Techniek over de rol van de school op de stageplaats. Op het eerste gezicht zijn er niet veel verschillen tussen EXP en NONEXP, maar toch kunnen we constateren dat in de sector Groen deelnemers EXP meer tevreden zijn over de voorbereiding op de stage dan deelnemers NONEXP. Hoewel de gehele sector Techniek (EXP en NONEXP) lager lijkt te scoren dan de andere drie sectoren, kunnen we ook hier constateren dat deelnemers EXP over de drie vragen over de stageplaats wat positiever scoren dan deelnemers NONEXP. Samenvattend zijn er weinig verschillen tussen sectoren en EXP en NONEXP te constateren, maar neigen deelnemers EXP - vooral in de sectoren Groen en Techniek - wat meer naar de positieve kant van de schaal.

Opvallend is dat de groep allochtonen binnen zowel de NONEXP als de EXP groep op alle vragen ietwat hoger scoort dan de groep autochtonen, zie de bijlage voor een overzicht. We zien over het geheel nagenoeg geen verschillen met ODIN 4.

### 5.8.4 Conclusies onderzoek naar resultaatgebied 9 (de waardering van deelnemers)

De in 2008 uitgevoerde review over bestaande literatuur betreffende CGO (van den Berg en de Bruijn, 2009) gaf aan dat er niet altijd een relatie te leggen is tussen onderzoeken naar deelnemertevredenheid met vormgeving van een opleiding. Ook in dit onderzoek is de interpretatie van de deelnemertevredenheid een lastig punt. Vragen moeten gesteld worden als: "In hoeverre is het voor een deelnemer mogelijk om te kunnen vergelijken tussen EXP en NONEXP" en: "In hoeverre wordt de tevredenheid, zelfs het gehele beeld van de opleiding, bepaald door bijvoorbeeld de leerkracht, de medeleerlingen of andere zaken die niet direct iets te maken hebben met de vormgeving van de opleiding?". Wij vinden in de

ODIN-gegevens en literatuur geen grote verschillen tussen de beide groepen, maar op detail zijn wel lichte onderscheiden te maken.

Bekijken wij de eerste stelling:

De waardering van de deelnemers is hoger bij experimentele opleidingen dan bij niet-experimentele opleidingen.

Op het gebied van de tevredenheid over de rol van de school bij de stageplaats constateren wij weinig verschillen tussen sectoren en EXP en NONEXP. Deelnemers EXP neigen echter, vooral in de sectoren Groen en Techniek, wat meer naar de positieve kant van de schaal. Voorts zien we dat deelnemers EXP in vergelijking met NONEXP - met name in de sector Techniek - neigen naar een positievere reactie op het cluster competenties, terwijl de groep NONEXP weer wat positiever antwoordt op het cluster toetsing. In hoeverre deze lichte verschillen te herleiden zijn tot de vormgeving van de opleiding, is op basis van de gehanteerde gegevens niet te zeggen en zal in een gericht vervolgonderzoek nader bekeken kunnen worden.

Als laatste de tweede stelling:

- Hoe langer de opleiding met kwalificatiedossiers werkt, hoe hoger de waardering van de deelnemers.

Deze stelling is om een aantal redenen niet te verwerpen/te accepteren. Allereerst zijn er tussen de twee ODIN-metingen geen ontwikkelingen qua verschillen tussen EXP-NONEXP gevonden. Daarnaast is op basis van de ODIN-gegevens niet precies na te gaan welke opleiding langer werkt met kwalificatiedossiers (en welke opleiding zijn vormgeving daarop heeft aangepast) dan andere. Voor beide stellingen is het met andere woorden te vroeg om harde conclusies te trekken.

## 6 Factoren die bijdragen aan goede onderwijsresultaten in het competentiegerichte beroepsonderwijs

### 6.1 Inleiding

Uit de inventarisatie naar de inrichtingsprincipes van het competentiegerichte onderwijs, kwam naar voren dat een eenduidig onderwijsconcept CGO niet bestaat. De vernieuwingen in het mbo, voortkomend uit het streven naar een goed beroepsonderwijs en versterkt door de experimenten, leiden tot verschillende manieren van inrichten van het onderwijs. Doel van deze verdieping is om zicht te krijgen op de kenmerken van het onderwijs die bijdragen aan goede resultaten op de negen resultaatgebieden. Daartoe zijn vijftien opleidingen geselecteerd, die van elkaar verschillen in resultaten – hoge scores en lage scores - en experimenteel en niet-experimenteel. Van deze opleidingen zijn docenten, managers en enkele leerlingen geïnterviewd.

Met deze zoektocht trachten we kenmerken van het onderwijs te achterhalen die er toe doen en waarvan in een volgend kwantitatief onderzoek gekeken kan worden of deze inrichtingskenmerken correleren met resultaten op de resultaatgebieden. Het resultaat is een groslijst van inrichtingskenmerken. Het gaat om een lijst, waarbij het niet van belang is in welke mate de gevonden kenmerken voorkomen.

### 6.2 Kenmerken van de geïnterviewde opleidingen

#### *Opzet*

De opleidingen zijn geselecteerd op basis van gegevens van Cfi en ODIN. De Cfi-gegevens hadden betrekking op opleidingen die tussen 2005 en 2007 veel of juist weinig uitval lieten zien. De Odin-gegevens zijn van 2006 en hadden betrekking op de tevredenheid van deelnemers over hun opleiding. In eerste instantie is gekeken of er opleidingen waren die in beide verzamelingen hoog of laag scoorden (weinig uitval plus hoge tevredenheid of omgekeerd). Dat bleek niet het geval te zijn: de hoge scoorders van ODIN zijn niet dezelfde opleidingen als de hoge scoorders van Cfi. Vervolgens zijn van beide verzamelingen (Cfi en ODIN) een aantal hoog en laag scorende opleidingen geselecteerd. De opleidingen waren volgens onderstaand schema verdeeld over hoog en laag scorend op resultaten (uitval of deelnemerstevredenheid) en al dan niet experimenteel.

	Hoog	Laag
Nonexp	4	4
Exp	4	3

De opleidingen waren als volgt verdeeld over de beroepssectoren en opleidingsniveaus:

Sectoren	
• Zorg	3 x
• Economie	3 x
• Techniek	4 x
• Groen	5 x

Opleidingsniveaus	
• Niveau 2	8 x
• Niveau 3 en 4	7 x

Naast het mbo dat door de overheid wordt gefinancierd, zijn er ook deelnemers die opleidingen volgen bij instellingen die niet door de overheid worden bekostigd. Met de overkoepelende organisatie PAEPON is gezocht naar opleidingen die werken met de nieuwe kwalificatiedossiers. Met een van deze instellingen is ook een interview gevoerd. Commerciële instellingen werken onder andere voorwaarden en trekken andere deelnemers. Dat leidt waarschijnlijk tot andere resultaten op de negen resultaatgebieden. Vandaar dat we deze opleiding apart bekijken. Aan het eind wordt kort doorgenomen welke factoren volgens deze instelling bijdragen aan goede resultaten op de resultaatgebieden of de resultaten belemmeren.

Alle cases zijn bol-opleidingen; in één geval gecombineerd met bbl en in één geval gecombineerd met deeltijd bol. Niet van alle opleidingen zijn ook deelnemers gesproken. Een enkele keer zijn alleen de opleidingsmanager en of de docenten bevraagd.

### *Uitvoering*

Tijdens de interviews bleek het onderscheid in hoog en laag scorende opleidingen en experimentele en niet-experimentele opleidingen niet werkbaar te zijn. De gegevens over de resultaatgebieden - die ten grondslag lagen aan de selectie van de opleidingen - zijn van een paar jaar geleden en blijken niet meer te gelden voor de huidige inrichting van de opleidingen. Ook bleek dat het grootste deel van de geselecteerde niet-experimentele opleidingen inmiddels was omgezet in experimentele opleidingen. De inrichting en de kwaliteit van de uitvoering veranderen op dit moment jaarlijks. Op het niveau van een specifieke opleiding kan de huidige inrichting van het onderwijs niet als 'verklaring' gelden voor de resultaten van één of twee jaar geleden. Bovendien hebben deelnemers die vier jaar op school zitten, vaak te maken gehad met verschillende veranderingen, voordat ze de opleiding afsluiten. En welke inrichting geldt dan?

Om die redenen is in de interviews niet meer gezocht naar verklaringen voor hoge en lage scores van opleidingen en naar het onderscheid experimenteel en niet-experimenteel. In plaats daarvan is aan de geïnterviewden gevraagd naar de inrichting van het onderwijs met daaraan gekoppeld de vervolgvragen naar de kenmerken van deze inrichting die volgens hen bijdragen aan positieve resultaten en welke kenmerken van de inrichting het bereiken van positieve resultaten belemmeren. Dat laatste is vertaald naar de vraag welke verbeteringen nog nodig zijn. Het begrip onderwijsresultaten is toegelicht als: "Bijvoorbeeld: betere afgestudeerden, minder uitval, meer tevredenheid van de leerlingen".

## **6.3 De resultaten van de interviews**

De resultaten van de interviews zijn onder de volgende noemers samengevat:

- De inrichting van het onderwijs
  - integrale opdrachten;
  - integratie van vakken/contextrijk leren;
  - de begeleiding van de bpv;
  - de studieloopbaanbegeleiding;
  - de structuur van de hele opleiding;
  - differentiëren/maatwerk;
  - zelfstandig leren: samenwerkend leren, onbegeleid leren.

- De inhoud (wat er geleerd wordt).
  - Afsluitend beoordelen/examineren.
  - De uitvoering: betrokkenheid bij de deelnemers en actieve begeleiding.
  - De voorwaarden
  - bekwaamheid docenten;
  - invoeringsproces van de nieuwe kwalificatiedossiers;
  - outillage, gebouwen, financiën.

Het hoe en het wat van het onderwijs sluiten aan bij de inrichting en de inhoud, waarbij beoordeling als een onderdeel van de inrichting beschouwd kan worden. Echter niet alleen het ontwerp van het onderwijs (inhouden, inrichting en beoordelingswijze) zijn van belang bij het bereiken van resultaten. Ook de kwaliteit van de uitvoering speelt een belangrijke rol. Hoe gaan de docenten met het ontworpen onderwijs om? Verder kunnen uiteraard de voorwaarden waaronder het onderwijs wordt uitgevoerd een belangrijke rol spelen om tot resultaten te komen. Ze kunnen bevorderend zijn tegenwerkend aan het bereiken van goede resultaten.

Met de inrichtingselementen zijn de ontwerpprincipes zoals aangegeven door de inspectie van het onderwijs (hoofdstuk 2) terug geconcretiseerd naar hoe het onderwijs er in de praktijk uitziet.

Op enkele thema's waarin in de interviews wel naar gevraagd is, wordt niet verder ingegaan, omdat ze geen relevante informatie hebben opgeleverd:

- Samenwerking met vmbo en hbo kwam soms voor, maar wordt niet gezien als van invloed op de onderwijsresultaten.
- Begeleiding bij persoonlijke problemen is in alle gevallen op dezelfde manier geregeld, maar heeft volgens de respondenten geen positieve of negatieve invloed. Deze begeleiding heeft ook geen relatie met de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers.

In het algemeen zijn opmerkingen niet gekwantificeerd, omdat het maar om een klein aantal willekeurige opleidingen gaat en het er vooral om gaat om de werkzame elementen in de onderwijsvormgeving op te sporen. Uitgangspunt zijn de stimulerende en belemmerende factoren die door de geïnterviewden zijn genoemd.

### **6.3.1 De inrichting van het onderwijs**

#### *6.3.1.1 Integrale opdrachten*

##### *Toelichting*

In alle opleidingen is men gaan werken met 'integrale opdrachten' of doorlopende simulaties waarmee de verschillende onderdelen van het leren worden verbonden. Integrale opdrachten worden veelal op school uitgevoerd, maar het kan ook zijn dat de deelnemers ze (voor een deel) meekrijgen naar de stage. Ze worden op verschillende manieren benoemd in het onderwijs (prestaties, beroepstaken, projecten). In dit rapport worden ze samengevat onder de noemer 'integrale opdrachten': het uitvoeren van werkprocessen, waarin het handelen in de beroepspraktijk geleerd wordt en waarin aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de competenties.

De inrichting van dit onderdeel verschilt nogal per opleiding en is ook afhankelijk van de aard van de opleiding. In de bedrijfsadministratie opleiding kan een doorlopende

bedrijfssimulatie goed werken, in opleidingen voor ondernemerschap wordt het opzetten van een bedrijfje gebruikt. En sommige werkprocessen kunnen alleen goed in de praktijk geoefend worden, omdat het de school aan mogelijkheden ontbreekt.

Soms vormen een aantal kwalificerende proeven van bekwaamheid de integrale opdrachten. De deelnemers oefenen een aantal keren om het werkproces of de kernactiviteiten van de opleiding goed uit te voeren en laten dat uiteindelijk in de praktijk zien. Het onderwijs is gestructureerd rondom de proeven.

*Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

De deelnemers vinden praktijkgerichte integrale opdrachten stimulerend. Daarnaast zijn ze voor hen ook belangrijk omdat geëxamineerd wordt met integrale proeven van bekwaamheid. Het onderwijs moet de deelnemers met (ook) integraal onderwijs voorbereiden op deze integrale beoordeling.

De docenten erkennen dat, maar zijn vooral betrokken bij de kwaliteit van de opdrachten. Goede gestructureerde opdrachten dragen bij aan goede onderwijsresultaten. Men uit echter wel zorgen over de kwaliteit van de zelf gemaakte opdrachten en de opdrachten die van externen betrokken worden. Onduidelijke of onvoldoende uitgewerkte opdrachten dragen niet bij aan de resultaten.

Er wordt gewerkt aan verbeteringen.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/ kan beter</b>
Integrale opdrachten	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Echte praktijkopdrachten uitvoeren in het kader van het schoolbedrijf. Zelf acquireren van opdrachten voor het schoolbedrijf en die uitvoeren.</li> <li>In het eerste jaar hadden we een leuke simulatie, waar veel aan gekoppeld werd. Dat had in het tweede jaar wel door mogen gaan. Maar dat is lastig met de stage.</li> <li>We worden beoordeeld met een integrale proeve van bekwaamheid, maar het onderwijs is nog opgedeeld in vakjes. Het onderwijs moet ook integraler worden.</li> <li>Van de beroepsprestaties leer je veel.</li> </ul> <p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>We hebben veel opdrachten.</li> <li>We hebben gestructureerde en duidelijke opdrachten.</li> <li>We hebben veel aan de aangeleverde proeven van bekwaamheid.</li> </ul>	<p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Het is moeilijk om diepgang te vinden zodat de deelnemers niet te snel tevreden zijn.</li> <li>Het eerste jaar hadden de opdrachten geen niveau.</li> <li>De CGO-opdrachten (van anderen betrokken) voldeden niet, we zijn toen zelf onze oude opdrachten gaan verbreden.</li> <li>De landelijke opdrachten hebben alleen een situatiebeschrijving, dat vonden we niet genoeg structuur geven voor de deelnemers.</li> </ul>



### 6.3.1.2 Integratie van vakken/contextrijk leren

#### *Toelichting*

Met integrale opdrachten wordt beoogd dat beroepskennis en vaardigheden in samenhang geleerd worden. Daarmee worden kennis en vaardigheden ontwikkeld in het kader van de toepassingen in opdrachten. Dat realiseert men door opdrachten te ontwikkelen waarin duidelijk is welke kennis en vaardigheden nodig zijn en geoefend moeten worden en door lessen aansluitend op de opdrachten te programmeren. Niet altijd loopt de programmering van opdrachten en lessen parallel. Vaak zijn de vakken gehandhaafd, waarbinnen dan contextrijker gewerkt wordt met meer of minder relaties naar de integrale opdrachten. Dat wil zeggen dat in de vakken voorbeelden uit de beroepspraktijk gehaald worden, dat er meer doeopdrachten zijn (ook buiten school) en er meer gastdocenten komen.

Ook de AVO-vakken<sup>50</sup> worden wel geïntegreerd met de opdrachten. Hier geldt hetzelfde voor als voor de beroepsgerichte vakken. 'Geïntegreerd AVO' kan inhouden dat er in de integrale opdrachten deeltaken voor de AVO-vakken zitten. Maar geïntegreerd kan ook inhouden dat in de AVO-lessen gebruik gemaakt wordt van de context van de integrale opdrachten en het beroep. Bijvoorbeeld Engels dat relevant is voor de administratie.

Soms wordt AVO ook niet geïntegreerd uit efficiencyoverwegingen. Nederlands wordt dan bijvoorbeeld aan verschillende opleidingen gezamenlijk gegeven. Ook wordt wel vermeld dat het AVO-docenten niet lukt om de vakken in het kader van de integrale opdrachten te zetten.

#### *Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Het belangrijkste is niet de organisatorische integratie, waarbij bijvoorbeeld alles in de integrale opdrachten zit, maar de verbinding van praktijkvaardigheden, theorie en AVO-vakken met de praktijk van het beroep. Zo wordt niet alleen gewerkt met contextrijke integrale opdrachten, maar er wordt in alle onderdelen contextrijk gewerkt.

Sommige opleidingen zijn van volledige integratie (alles in de opdrachten) weer teruggegaan naar een vakkenstructuur met zowel beroepsgerichte vakken (bijvoorbeeld huishoudkunde) als algemene vakken (Nederlands). Vergeleken met het verleden is er wel meer integratie tussen vakken en opdrachten. Men is tevreden over deze, naar eigen ervaring, verbetering. De reden voor deze verandering is vooral organisatorisch. Door het zo te organiseren, ontstaat duidelijkheid voor deelnemers en docenten, die niet ten koste gaat van de integratie en praktijkgerichtheid.

Andere opleidingen streven naar een hanteerbare mix door delen uit de vakken direct te koppelen aan de integrale opdrachten en andere onderdelen aanvullend als apart ingeroosterde vakken te geven. De keuze hangt ook samen met de deskundigheid van de docenten en de bereidheid te veranderen (zie: *bekwaamheid van de docenten*).

---

<sup>50</sup> AVO-vakken: vakken 'algemeen vormend onderwijs'. In elk geval valt het vak Nederlands daaronder en vaak ook wiskunde en Engels. Verder worden er ook wel vakken als bijvoorbeeld natuurkunde, economie of een tweede taal, toegerekend afhankelijk van de opleiding.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/ kan beter</b>
Vakken-integratie	<p>Docenten/management</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alles integreren in de opdrachten hebben we weer afgeschaft. We hebben weer vakken ingevoerd, waarbij de vakken contextrijker en met meer opdrachtjes, worden uitgevoerd.</li> <li>• We hebben weer meer lessen ingevoerd.</li> <li>• Een betere aansluiting op de belevingswereld van de deelnemers en op de bedrijven, door de contextrijkere invulling.</li> <li>• We geven een periode, twee dagdelen in de week, alle lessen in een zorginstelling. Daardoor is er een directe koppeling van de theorie met de praktijk.</li> </ul>	

**6.3.1.3** *Begeleiding van de bpv*

*Toelichting*

De manier waarop de bpv is georganiseerd in de opleiding verschilt. Soms wordt per deelnemer en per stage gekeken wat de deelnemer in de stage kan leren, soms heeft de deelnemer een boek met opdrachten die in de stage uitgevoerd moeten worden. Soms zijn de proeven van bekwaamheid de leidraad voor de bpv.

Daarnaast is er verschil in de manier waarop deelnemer en stagebieder bij elkaar komen. Soms krijgt de deelnemer een aantal adressen en moet hij solliciteren, soms worden deelnemer en bedrijf aan elkaar gekoppeld door de mentor of het stagebureau.

Het aantal stagebezoeken door de opleiding varieert van twee keer per jaar bij een jaarstage tot twee keer per stage van tien weken. Ook is er telefonisch overleg.

Verder zijn er contactbijeenkomsten voor stagegevers, waarin onder andere aandacht besteed wordt aan de veranderingen in het onderwijs en aan wat er in dat kader van de stagegevers verwacht wordt.

*Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Het maakt niet uit hoe de koppeling van stageplaats en leerlingen georganiseerd wordt. In het algemeen gaat het goed en men is tevreden over de eigen manier van werken.

Belangrijk voor goede resultaten zijn duidelijke afspraken. Afspraken over wat een deelnemer gaat doen en afspraken over wat men van het bedrijf verwacht in het kader van de beoordeling. Soms vinden de deelnemers dat twee keer per jaar stagebezoek te weinig is. Ook docenten stellen dat frequent stagebezoek positief bijdraagt aan de resultaten.

Gesteld wordt dat het niet zo makkelijk is om het vernieuwde onderwijs te communiceren naar de stagebedrijven en instellingen. Het is niet zo makkelijk hen te bereiken. Het kost de

scholen tijd en op bijeenkomsten komt slechts een handjevol bedrijven. De voorlichting aan bedrijven is niet klaar met een eenmalige bespreking, maar vraagt meer tijd. Dat de stagegevendende bedrijven en instellingen nog onvoldoende inzicht en bekwaamheid hebben om de deelnemers uit het veranderde onderwijs te begeleiden, is duidelijk een belemmerende factor.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Begeleiding bpv	Docenten/management <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veel stagebezoek.</li> <li>• Heldere afspraken.</li> </ul>	Deelnemers <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een verouderd stageboek en opdrachten die we niet mogen uitvoeren.</li> <li>• Twee keer per jaar stagebezoek is te weinig.</li> </ul> Docenten/managers <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werkveldoverleg heeft te weinig resultaat.</li> <li>• Het werkveld heeft moeite met termen als POP, portfolio, kerntaken, beroepsprestaties enzovoort.</li> </ul>

*6.3.1.4 De studieloopbaanbegeleiding.*

*Toelichting*

Bij studieloopbaanbegeleiding gaat het om:

- begeleiding bij het leren werken met het CGO (uitleggen van de manier van werken en waarom er zo gewerkt wordt);
- ondersteuning en bespreken van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), portfolio, reflectieverslagen;
- ondersteuning bij leren leren en loopbaanbegeleiding; door middel van studieloopbaanbegeleiding wordt ook gewerkt aan de leer- en loopbaancompetenties uit het brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap.

Het gaat om de begeleiding van de ontwikkeling van de deelnemer in het onderwijs. Die begeleiding vindt deels groepsgewijs plaats en deels in individuele gesprekken. Ook intakegesprekken, die overal gevoerd worden, staan in het kader van de studieloopbaanbegeleiding.

In alle cases hebben deelnemers een studieloopbaanbegeleider (SLB-er). Deze is ook als eerste verantwoordelijk om problemen bij deelnemers te signaleren en eventueel door te verwijzen naar meer gespecialiseerde hulpverleners binnen de school (Zorgteam). Zelfstandig leren is niet hetzelfde als onbegeleid leren. Het betreft meer zelfstandigheid ontwikkelen in het eigen leerproces: wat een deelnemer leert en hoe hij leert. De deelnemer leert dat met het plannen van het eigen leren en door terug te kijken (reflecteren).

### *Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

De werkwijze bij competentiegericht onderwijs is in het begin voor deelnemers vaak onduidelijk. Ze moeten wennen en nieuwe begrippen leren. Naarmate begeleiders dat helderder uit kunnen leggen, leren ze sneller. Als de deelnemers het goed in de vingers hebben, is het een sterk punt van de opleiding en draagt dat bij tot goede resultaten. Geïnterviewde deelnemers geven aan dat onvoldoende kwaliteit van studieloopbaanbegeleiding hen belemmert tot goede resultaten te komen. Ook een heldere systematiek is essentieel. Soms bestaan verschillende systemen van leerlingbegeleiding of van voortgangsregistratie naast elkaar. Dat werkt belemmerend en kost tijd. Ook een goede begeleiding bij keuzeproblemen draagt bij aan goede resultaten. De intake is een belangrijk onderdeel van de keuzebegeleiding. Een goede intake leidt tot betere resultaten van de opleiding. In de intake probeert men deelnemers duidelijk te maken wat de opleiding en het beroep waarvoor ze gekozen hebben van hen vraagt. De uiteindelijke keuze is aan de deelnemers. Sommige deelnemers haken na de intake af en gaan iets anders zoeken. Maar sommige deelnemers blijven bij hun keuze alhoewel docenten het gevoel hebben dat ze niet geschikt zijn voor de opleiding.

### *Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding	Belemmerend voor goede resultaten/kan beter
SLB	<p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De deelnemers leren steeds beter wat het opstellen van een POP is.</li><li>• Door middel van STARR leren ze hun eigen leerdoelen formuleren.</li><li>• Goede voorlichting (soms ontmoedigen) tijdens de intake.</li><li>• De opbouw van zelfstandig werken.</li><li>• Dat leerlingen meer eigen inbreng hebben.</li></ul>	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Meer begeleiding bij keuzeproblemen zou goed zijn.</li><li>• In het begin wordt de structuur van de opleiding onvoldoende helder. We krijgen wel een schema, maar zaken als kern-activiteiten, beroepsprestaties, POP en PAP en reflectieverslagen zijn eerst nogal lastig.</li></ul> <p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Er is meer systematiek nodig in de leerlingbegeleiding.</li><li>• Betere intake-instrumenten gebruiken.</li><li>• Betere selectie van deelnemers zou tot betere resultaten leiden.</li><li>• Minder reflecteren zou ook kunnen.</li></ul> <p>Management</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Te weinig tijd voor de rugzakleerlingen, waarvan er steeds meer komen.</li><li>• Het coachend begeleiden kan anders, dat geldt met name voor de SLB-gesprekken.</li></ul>

### 6.3.1.5 De structuur van de hele opleiding

#### *Toelichting*

Bedoeld wordt de opbouw van de hele opleiding. Bijvoorbeeld of er wel of niet in het eerste jaar een korte stage is ingebouwd, of er lintstages of blokstages<sup>51</sup> zijn, of in het eerste jaar meer theorie gegeven wordt en daarna meer toepassingsgericht geleerd wordt. Alsook de verdeling van de tijd over verschillende elementen van de opleiding (integrale opdrachten, kennisuitleg, vaardigheidstraining, bpv en studieloopbaanbegeleiding).

Vrijwel overal is het onderwijs georganiseerd in perioden van tien weken, waarvan de laatste week (soms twee weken) gebruikt wordt om de resultaten te bespreken, om te beoordelen en/of werk af te maken. Eén opleiding kent periodes van vier weken. De mate waarin de roosters gedurende het jaar per periode van tien weken veranderen, is meestal niet zo groot. Vooral de stages zijn gekoppeld aan deze indeling: bijvoorbeeld tien of twintigweekse stages bij blokstages.

Het bpv-aandeel van de opleidingen varieert van 20 procent tot 60 procent. De schooltijd is verdeeld over theorielessen, praktische vaardigheidstrainingen en integrale projecten. Het is moeilijk om te stellen hoeveel tijd er aan theoretische onderbouwing wordt gegeven. Een deel komt direct gekoppeld aan de taken in de integrale opdrachten aan de orde en sommige vakken lenen zich daar ook beter voor dan andere vakken (bijvoorbeeld management). Wel geven alle opleidingen aan dat de theoretische kennis vooraf geprogrammeerd is en niet ad hoc op basis van vragen van deelnemers aan de orde komt.

#### *Wat draagt wel en niet bij aan goede resultaten*

In algemene termen wordt gesteld dat een goede mix van aandacht voor kennis, vaardigheden en houdingen bijdraagt aan goede onderwijsresultaten. Over de mix zelf worden geen uitspraken gedaan. Er worden geen knelpunten benoemd die veranderd moeten worden.

Mogelijk hebben lintstages voordelen boven blokstages. De leerlingen houden meer contact met de school en de school kan aansluiten bij de stage-ervaringen.

Wel zit men met de tijdrovende individuele begeleidingsgesprekken met deelnemers. Die zijn nodig, maar worden niet altijd uitgevoerd. Een ander kenmerk van de structuur, dat volgens de respondenten bijdraagt aan goede resultaten is de 'helderheid' van de structuur, waarbij docenten en deelnemers een goed inzicht in de structuur kunnen krijgen. Dat geldt voor de hele structuur van de opleiding en ook voor de roosters. Duidelijke roosters die goed gecommuniceerd worden en die niet halverwege de afgesproken periode veranderen, dragen bij tot goede resultaten. Ook leerlingen die iedere vier weken een nieuw rooster krijgen bij het begin van het nieuwe vierweekse blok, ervaren dan geen problemen.

---

<sup>51</sup> Tijdens een lintstage doen de deelnemers school en stage naast elkaar: de deelnemers doen bijvoorbeeld het gehele jaar (of een deel van het jaar) drie dagen stage en twee dagen school. Bij blokstages lopen de deelnemers een aantal weken (twee of tien of twintig weken) achter elkaar stage en hebben hoogstens één keer een terugkomdag op de school.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/ kan beter</b>
Structuur van de opleiding	<p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dat we een heldere structuur hebben.</li> <li>• Het eerste jaar ligt de nadruk op vakinhoudelijke competenties, zodat er een basis is. Daar wordt dan vooral naar gekeken bij het beoordelen van de CGO-opdrachten. In het tweede jaar komen er meer aspecten bij. Daarmee hebben we een heldere lijn.</li> <li>• We hebben de roosters weer ingevoerd. De vakken zijn weer terug, maar worden anders ingevuld. Dat geeft voor iedereen duidelijkheid en rust. Werken aan de integrale opdrachten is opgenomen in het rooster.</li> </ul>	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In het eerste jaar cgo was de opleiding chaotisch, lessen vielen uit, veel tussenuren.</li> <li>• Liever in het begin van de opleiding geen vijf dagen stage, dan vergeet je te veel van wat je al geleerd hebt. Liever een dag in de week naar school blijven gaan.</li> <li>• De individuele gesprekken hebben we nu ingeroosterd, anders schieten ze er bij in.</li> <li>• We hebben het aantal begeleidingsgesprekken teruggebracht van vier naar drie per jaar, maar eigenlijk zouden het er meer moeten zijn.</li> </ul>

*6.3.1.6 Differentiëren/maatwerk*

*Toelichting*

Het opleidingsontwerp kan meer of minder rekening houden met differentiatie en maatwerk voor deelnemers. Bijvoorbeeld door het aanbieden van:

- meerdere instroom momenten;
- kennis of vaardigheidswerkshops (een serie lessen) die regelmatig herhaald worden;
- individuele leerpunten met deelnemers te formuleren, waardoor individuele trajecten ontstaan.

Ook binnen een vaste roosterstructuur is flexibiliteit mogelijk. De uren zijn dan vast ingeroosterd, maar daarbinnen werkt iedere deelnemer aan eigen opdrachten in eigen tempo, waardoor er ook ieder moment ingestroomd kan worden.

*Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

De mogelijkheid om te versnellen wordt door de deelnemers genoemd als bevorderend voor hun resultaten. Het stimuleert hen om versnelling te realiseren. De meeste leerlingen werken weliswaar in de nominale opleidingsduur en soms langer, maar dat het sneller kan heeft een positieve invloed op de resultaten. Ook docenten noemen dit. Er treedt daardoor volgens hen minder verveling op. Gebrek aan flexibiliteit in het programma roept ergernis op bij de deelnemers. Dat werkt belemmerend op deelnemerstevredenheid.

Nogal wat opleidingen geven aan dat er bij hen niet zoveel mogelijkheden zijn om te differentiëren, hoewel bij doorvragen soms meer mogelijk blijkt. Bijvoorbeeld de

mogelijkheid om op ieder moment in te stromen, waarbij de deelnemer veel zelf moet doen, maar iedere week een aantal uren een docent krijgt voor vragen en uitleg.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Differentiëren /maatwerk.	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je kunt sneller klaar zijn zonder dat je belachelijk hard hoeft te werken.</li> </ul> <p>Docenten/managers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Belangrijk is het maatwerk. Dat we flexibel rekening houden met de leerstijl en opleidingsbehoefte van de deelnemers. Voor ieder traject tot een proeve van bekwaamheid wordt een POP met een persoonlijk traject vastgesteld.</li> </ul>	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bij Engels zijn de opdrachten, voor sommige deelnemers, veel te moeilijk. Anderen moeten naar Engelse les, terwijl ze het eigenlijk al heel goed kunnen; die zitten zich te vervelen.</li> <li>• Het is niet goed voor de resultaten van de school dat deelnemers die tussentijds naar een andere opleiding willen, dat niet kunnen doen.</li> </ul>

*6.3.1.7 Samenwerkend leren, onbegeleid leren*

*Toelichting*

Het werken aan de integrale opdrachten wordt vaak in groepjes gedaan. Groepjes die in grote variëren van twee tot twaalf deelnemers. Soms is er een opbouw: eerst werken in groepjes van twee om daarna over te schakelen naar werken in grotere groepen. Soms wordt bij de groepssamenstelling rekening gehouden met de competenties van de deelnemers en/of hun leerstijl. Het werken aan de opdrachten wordt grotendeels begeleid door docenten, waarbij docenten zoeken naar de balans tussen afstand en zelf laten werken en ingrijpen en leiden.

Vaak wordt aangegeven dat bij alle leeractiviteiten begeleiding aanwezig is. Soms zijn er enkele uren onbegeleid ingeroosterd (maar wel met een docent in de buurt).

*Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Deelnemers noemen het samenwerkend leren een enkele keer als stimulerend om tot goede resultaten te komen.

Soms vinden ze het samenwerken in groepjes in het begin belemmerend om tot goede leerresultaten te komen (de andere deelnemers belemmeren hen, doen niks enzovoort).

Docenten benoemen het samenwerkend leren een enkele keer als belangrijk voor de resultaten. Verschillende opleidingen melden ook dat ze de deelnemers bij voorkeur in groepjes van twee laten werken. Dat maakt het groepsproces eenvoudiger en 'meeliften' moeilijker.

Werken in een open-leercentrum zonder voldoende begeleiding draagt volgens de deelnemers niet bij aan goede resultaten. Onbegeleid leren zonder docent in de buurt moet eigenlijk voorkomen worden. Wat niet wil zeggen dat deelnemers niet de mogelijkheid moeten hebben om zelfstandig door te werken aan opdrachten.

Maar ook als een docent aanwezig is, heeft men graag uitleg van deze docent en een actieve houding (zie: de uitvoering: betrokkenheid bij de deelnemers en actieve begeleiding).

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Zelfstandig leren	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het leren van elkaar in groepjes.</li> <li>• Het is wel prettig om zelfstandig door te kunnen werken in je eigen tempo.</li> <li>• Dat we mondeling reflecteren.</li> </ul> <p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bij groepjes werken eerstejaars vaak met tweedejaars leerlingen (groepjes van twee). Daar leren ze beide van.</li> <li>• We doen groepjes van twee, niet groter.</li> <li>• Deelnemers vinden dat ze veel van elkaar leren in een groep.</li> <li>• Expliciete aandacht voor reflectie.</li> </ul>	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samenwerkend leren was lastig in het begin.</li> <li>• Zelfstandig Engels leren uit een boekje bevalt niet. Liever meer uitleg.</li> <li>• Nederlands en Engels met de computer, daar leer je niets van.</li> <li>• Meer contacttijd.</li> <li>• Meer (praktijk)les.</li> <li>• Veel zelfstandig werken leidt gemakkelijk tot vertraging.</li> <li>• Te korte dagen op school, te veel zelfstudie.</li> </ul> <p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Onbegeleid leren in het open-leercentrum werkt niet. Als er begeleiding is dan komen ze met vragen en gaat het beter werken.</li> </ul>

**6.3.2 De inhoud (wat geleerd wordt)**

*Toelichting*

De deelnemers moeten leren wat nodig is om de kerntaken en werkprocessen uit de kwalificatiedossiers uit te kunnen voeren. Het is aan de opleidingen om deze inhoud te bepalen.

*Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Volgens zowel leerlingen als docenten als management is de aandacht voor persoonlijke competentieontwikkeling een winstpunt in het bereiken van goede resultaten. Daarnaast is ook voldoende aandacht voor de kenniselementen van competenties belangrijk.

Bij de belemmeringen, punten die verbeterd kunnen worden, worden alleen de kenniselementen genoemd. Het gaat daarbij om tekorten, maar ook om teveel. De



leerlingen (en soms ook docenten) weten ook kennisonderdelen aan te wijzen die door hen als 'te veel' ervaren worden. Wat aan kennis geleerd wordt, vraagt om zorgvuldige afstemming op wat er nodig is, ook gezien de ontwikkelingen in de beroepen. Als lastig punt wordt vaak het lage taalniveau van deelnemers genoemd. Docenten leren al doende en noodgedwongen om daaraan in alle lessen meer aandacht aan te besteden. Maar dat zou nog beter kunnen. Men verzucht dat een hoger taalniveau bij de *instroom* aan betere resultaten zou bijdragen.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Inhouden	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Je leert veel over jezelf, daar heb je wat aan.</li> <li>• Werken aan eigen actiepunten geeft meer inzicht in jezelf.</li> </ul> <p>Deelnemers en docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heel goed is dat de opleiding veel aandacht besteed aan het leren voor de kennisexamens die verplicht zijn voor het werken in de branche.</li> </ul> <p>Management</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dat de opleiding gericht is op persoonlijke competentieontwikkeling.</li> </ul>	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• In onze opleiding zouden meer mogelijkheden moeten zijn om talen te leren. Nu moet je dat eigenlijk zelf doen naast de opleiding.</li> <li>• Ander boekhoudprogramma.</li> <li>• Het onderdeel 'voeding' krijgt te veel aandacht. (we worden geen kok).</li> <li>• Bepaalde ict-programma's (op het gebied van vormgeving) kunnen eruit, op de stage blijkt dat dat door specialisten wordt gedaan.</li> </ul> <p>Docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engels gaat voor niveau 2 Techniek ten koste van het leren van het beroep (gaat er gelukkig uit).</li> <li>• Er is meer aandacht nodig voor de taalachterstanden.</li> <li>• Er is meer aandacht nodig voor wiskunde.</li> <li>• Bewaken van de diepgang is een zorgpunt, er is kennis afgegaan, maar ook bijgekomen door het werken met de contexten.</li> </ul>

### **6.3.3 Afsluitend beoordelen/examineren**

*Toelichting*

De beoordeling van de beheersing van kerntaken, werkprocessen en competenties uit het kwalificatiedossier door deelnemers krijgt in het algemeen vorm in proeven van bekwaamheid, vaak in de praktijk, maar ook wel in een gesimuleerde omgeving (of beide) uitgevoerd. Daarnaast zijn er ook toetsten om kennis te beoordelen. De resultaten van toetsen en van (deel) opdrachten uit de integrale opdrachten worden opgenomen in het portfolio van de deelnemers. Vaak wordt ook een criteriumgericht interview volgens de STARR-methode gehouden.

Er doen zich varianten voor: soms is er geen portfolio, soms is er geen afsluitende proeve van bekwaamheid, maar wordt het portfolio beoordeeld in combinatie met een criteriumgericht interview.

Maar er worden altijd externe beoordelaars betrokken vanuit bedrijven. Hetzij doordat de proeve in een bedrijf wordt afgelegd, hetzij doordat de externe beoordelaar naar de school komt.

Daarnaast zijn er een of twee docenten - dat wil zeggen andere docenten dan de directe begeleider van de leerlingen - bij de beoordeling betrokken.

#### *Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Een aantal malen wordt het beoordelen met een proeve van bekwaamheid als factor genoemd die bijdraagt aan het realiseren van goede resultaten. Als niet gewerkt wordt met proeven van bekwaamheid wil men daar soms wel naar toe. Ook het betrekken van een externe beoordelaar draagt bij aan goede onderwijsresultaten.

Sommige deelnemers bereiken betere resultaten omdat ze niet meer alleen beoordeeld worden met schriftelijke kennistoetsen. Met name de niveau-2 opleiding kennen deelnemers die meer tot hun recht komen in aan de praktijk verbonden vormen van beoordelen. Er zijn ook kanttekeningen. Enerzijds bij de kwaliteit van de beoordeling door proeven (te subjectief) en anderzijds bij de hoeveelheid werk; tijd die aan de beoordeling wordt besteed kan niet in andere elementen van het onderwijs besteed worden.

Verbeteringen worden gezocht in de kwaliteit van de uitvoering van de gekozen beoordelingsvorm. Bijvoorbeeld door te werken met meer heldere criteria en door het organiseren van trainingen voor assessoren, inclusief de beoordelaars uit de bedrijven.

#### *Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Beoordelen/ examinering	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het is heel positief dat we een externe beoordelaar betrekken. Dat is blijvend.</li> <li>• De wijze van beoordelen met een PvB.</li> <li>• Dat we niet alleen meer beoordelen met toetsen. Sommige leerlingen die daarmee moeite hebben (bijvoorbeeld faalangst) kunnen nu toch tonen dat ze de theorie beheersen. Het doet meer recht aan de leerlingen.</li> <li>• We zijn tevreden over de rol van de beoordeling door bedrijven. Het kost wel veel moeite, we hebben veel kleine bedrijven.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De beoordeling door bedrijven is moeilijk te organiseren.</li> <li>• De tijdsinvestering in het afnemen van de proeven van bekwaamheid is groot.</li> <li>• We hebben geen duidelijke competentimeter.</li> <li>• We streven er nu naar om leerlingen duidelijker feedback te geven naar aanleiding van proeve van bekwaamheid, waardoor hun leren zich voortzet.</li> </ul>

### 6.3.4 **Betrokkenheid bij de deelnemers en actieve begeleiding**

#### *Toelichting*

In deze paragraaf gaat het over de manier waarop het ontworpen onderwijs uitgevoerd wordt.

Al werkende bouwen docenten een docent-leerling relatie op. Deze relatie is belangrijk voor het bereiken van goede resultaten. Deelnemers ervaren betrokkenheid van docenten als de docenten hen 'actief' begeleiden. Ook veiligheid en de schaalgrootte worden in dit verband genoemd.

#### *Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Betrokkenheid van de docenten bij de deelnemers is vaak het eerste wat genoemd wordt als antwoord op de vraag wat bijdraagt aan goede resultaten. Zowel docenten als deelnemers als managers geven dit antwoord. De deelnemers benoemen dat bijvoorbeeld als: we kunnen altijd bij ze terecht. Ook actieve begeleiding is belangrijk. Docenten houden dan goed in de gaten hoe gewerkt wordt en grijpen in als het nodig is. Docenten en managers noemen in dit kader ook vaak de kleinschaligheid van de opleidingen (de docenten kennen alle deelnemers en overleggen onderling makkelijk) en de veiligheid. Deelnemers noemen dit echter niet als een belangrijk element. Ook niet in omgekeerde zin, dat grootschaligheid hen belemmert. Voor hen zit kleinschaligheid en veiligheid waarschijnlijk in de bereikbaarheid van de docenten.

Verder wordt opgemerkt dat door de andere werkwijze de relatie docent-deelnemer veranderd is. Er is meer openheid en ontstaat meer contact. Deelnemers ervaren die persoonlijke aandacht als stimulerend.

Het belang van actieve begeleiding en betrokkenheid geldt voor alle onderdelen van het onderwijs: het werken in de vakken, de persoonlijke begeleidingsgesprekken en het werken aan de integrale opdrachten.

#### *Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Relatie van docenten met de deelnemers, kleinschaligheid, veiligheid	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De manier waarop we worden gemotiveerd.</li><li>• Je hoeft het niet zelf uit te zoeken, de docenten vragen of het wel of niet lukt.</li><li>• Je kunt altijd bij ze terecht.</li></ul> <p>Docenten/managers</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Een vaste coach.</li><li>• Aandacht en betrokkenheid bij de deelnemers.</li><li>• Er is open contact met de deelnemers, dat was vroeger niet zo.</li><li>• Als er een paar leerlingen in de</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Het laatste opleidingsjaar hebben we minder individuele begeleiding, terwijl het goed zou zijn als de Studieloopbaanbegeleider ook dan eens vraagt hoe het gaat.</li><li>• Het nakijken duurt te lang.</li><li>• Docenten moeten sneller ingrijpen als deelnemers te laat beginnen.</li><li>• Het is moeilijk voor docenten om alle reflectiegesprekken op tijd te voeren (dat moet bijna wekelijks).</li></ul>

	<p>kantine zitten, dan ga ik er naar toe en vraag of die pauze afgesproken is met de rest van de groep.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Een veilige sfeer.</li> <li>• Kleinschaligheid waardoor contacten tussen docenten en met deelnemers makkelijk verlopen.</li> <li>• Binnen het grote gebouw zit voor de opleiding alles bij elkaar, waardoor veiligheid ontstaat.</li> </ul>	
--	--	--

### **6.3.5 De voorwaarden**

#### *6.3.5.1 Bekwaamheid docenten*

##### *Toelichting*

De deskundigheid van docenten bevat twee elementen: de vakdeskundigheid en de pedagogisch/didactische deskundigheid inzake het vormgeven en uitvoeren van het veranderde onderwijs.

##### *Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Beide elementen (vakdeskundigheid en pedagogisch/didactische deskundigheid) zijn belangrijk voor het bereiken van goede resultaten. Zowel deelnemers als docenten en managers noemen dit.

Deelnemers geven aan dat docenten 'die echte vakmensen zijn' bijdragen aan hun opleidingsresultaten en ze stellen dat docenten die niet goed kunnen werken met het veranderde onderwijs hen belemmeren om tot goede resultaten te komen.

Uiteraard wordt gewerkt aan het vergroten van de deskundigheid van de docenten. Dat gebeurt door middel van docentenstages (vergroten vakmanschap) en trainingen op het gebied van coachen en beoordelen (assessorstrainingen). Niet altijd staan docenten daar echter voor open.

Specifiek is er het knelpunt van de AVO-docenten (Nederlands, Engels, wiskunde), die niet goed in staat zijn om de verbindingen met het beroep te leggen.

Ten slotte schiet soms de organisatorische bekwaamheid van docenten te kort: het organiseren van de deelnemers, eigen overleg, zorgen dat alles geregeld is dat nodig is voor het uitvoeren van de integrale opdrachten enzovoort.

De deskundigheid (of ondeskundigheid) van de docenten wordt vaak genoemd als belangrijke factor voor het bereiken van goede resultaten.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Bekwaamheid docenten.	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>De docenten zijn echte vakmensen, ze kennen de sector goed.</li> </ul> <p>Docenten/management</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dat het personeel geschoold is in coachen, begeleiden en beoordelen, ook de praktijkopleiders.</li> </ul>	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Er is veel verwarring bij de docenten, niemand weet bijvoorbeeld wanneer de toetsten zijn en waarover ze gaan.</li> <li>Een van de studieloopbaanbegeleiders legt helemaal niets uit over hoe je een POP moet maken en wat er in je portfolio moet.</li> </ul> <p>Docenten/managers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Docenten zijn handelingsonzeker. Ze weten niet of ze het goed doen.</li> <li>Het verwerven van deskundigheid voor coach of assessor gaat langzaam.</li> <li>Niet alle docenten willen trainingen volgen.</li> <li>De AVO-docenten hebben moeite om de verbinding te leggen met de integrale opdrachten.</li> </ul> <p>Manager</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Docenten hebben dertig jaar geleden in het bedrijfsleven gewerkt en zijn niet goed meer op de hoogte van de laatste ontwikkelingen.</li> <li>Coaching is een groot knelpunt.</li> </ul>

*6.3.5.2 Invoering nieuwe kwalificatiedossiers*

*Toelichting*

Het invoeringsproces van de nieuwe kwalificatiedossiers vraagt een visie op de richting en het op een zodanige wijze herontwerpen van het onderwijs dat het uitvoerbaar is en tot goede resultaten leidt. Dit veranderproces vraagt aansturing en soms ook steun van buiten.

*Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

Bevorderend voor goede resultaten is als een team zich inzet om het CGO goed vorm te geven en bereid is te veranderen en te blijven zoeken naar verbeteringen. Positief werkt ook als goede hulpmiddelen/instrumenten overgenomen kunnen, die elders (landelijk) ontwikkeld zijn. Dat scheelt werk en het komt de kwaliteit ten goede.

Belemmerend werken een gebrek aan visie en een gebrek aan eenheid in de visie. In veel teams zijn wel enkele (oudere) docenten, die op de vertrouwde wijze door willen gaan en dat ook doen. Er zijn teams die daar positief mee omgaan en het onderwijs zo inrichten dat daar (voorlopig) ook ruimte voor is. Maar soms leidt dit tot stagnaties, die het onderwijs en de resultaten niet ten goede komen.

Verder gaan de veranderingen soms te snel; dan hebben docenten meer tijd nodig om zich de nieuwe werkwijzen eigen te maken.

*Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten / kan beter</b>
Invoering KD's	<p>Docenten en management</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat de docenten het eerste jaar aan werk hebben verzet, is bijna onmogelijk.</li> <li>• We hebben nu wel een team, dat goed kan vernieuwen.</li> <li>• Een samenwerkend team.</li> <li>• Het voorwerk dat door Het Groene Lab is gedaan heeft ons goed geholpen.</li> </ul>	<p>Deelnemers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docenten zouden meer tijd moeten krijgen om zich deze nieuwe vorm van onderwijs eigen te maken.</li> <li>• Het ontbreekt docenten aan een visie waar ze met cgo naar toe willen. Daardoor zijn er steeds plotselinge veranderingen.</li> </ul> <p>Management en docenten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het is lastig om alle neuzen van de vijftien theorie docenten dezelfde kant op te krijgen.</li> <li>• Eigenlijk willen onze docenten het niet, er is veel onzekerheid.</li> <li>• Teamgeest ontbreekt.</li> <li>• Het kwalificatiedossier zegt niets inhoudelijks over het vak. Het steeds veranderen van het kwalificatiedossier.</li> <li>• Er wordt veel druk op de docenten gelegd om in korte tijd omslag te maken.</li> </ul> <p>Management</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Graag meer ondersteuning vanuit roc centraal.</li> <li>• Zeer belemmerend is de managementstijl van het roc.</li> </ul>

*6.3.5.3 Gebouwen, outillage, financiën*

*Toelichting*

Bij andere onderwijsvormen en meer contextrijk onderwijs kan men soms moeilijk uit de voeten met een school die bijvoorbeeld alleen uit klaslokalen bestaat. De uitrusting en de inrichting van gebouwen kan het uitvoeren van het onderwijs - en daarmee het bereiken van goede resultaten - belemmeren.

Een andere belangrijk voorwaardelijk element is de financiering van het veranderde onderwijs.

#### *Wat draagt wel en niet bij aan goede resultaten*

Uit de interviews blijkt dat echte belemmeringen in gebouwen en outillage zich niet voordoen. Wel zijn verbeteringen mogelijk die bij kunnen dragen aan betere resultaten. Het meest genoemd is de behoefte aan computers in de klas, zodat men niet zit te worstelen met te kleine open-leercentra. Ook deelnemers noemen dit.

Een aantal keren wordt gesteld dat het veranderde onderwijs arbeidsintensiever is. Eenmaal wordt opgemerkt dat de efficiency nog wel verbeterd kan worden.

#### *Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
Gebouwen, outillage, financiën	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alles zit dicht bij elkaar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Meer beamers.</li><li>• Meer kleinere ruimten.</li><li>• Meer video instructiemateriaal.</li><li>• Meer ruimte om theorie uit te leggen bij de praktijkruimten.</li><li>• Computers in de lokalen, zodat ze makkelijker gebruikt kunnen worden.</li> <li>• Maatwerk en werken met proeven van bekwaamheid, is bewerkelijk voor docenten.</li><li>• Qua tijd is CGO eigenlijk niet te doen.</li><li>• Er is structureel te weinig financiering en formatie.</li><li>• De organisatie en efficiency kunnen beter.</li></ul>

#### **6.4 Elementen die bijdragen aan de resultaten, commerciële instelling**

- De inrichting van het onderwijs

##### *Toelichting*

Het programma is niet ingrijpend veranderd. Er wordt geleerd in een klassikaal gestructureerde leeromgeving. Praktijkvaardigheden, meer of minder gekoppeld aan competenties, zijn ondergebracht in een vak. Houdingsaspecten lopen door de hele opleiding heen. Er is een tweedaagse simulatie toegevoegd, waarin competenties aandacht krijgen en kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd ontwikkeld worden in het kader van werkprocessen. Er wordt ook een reflectieverslag van gemaakt. Er vinden geen individuele begeleidingsgesprekken plaats.

De stageopdrachten zijn veranderd, zodat ze meer aansluiten bij het kwalificatiedossier. Ook kunnen de werkprocessen alleen in de praktijk beoordeeld worden en zoekt men naar werkwijzen om dat zo goed mogelijk te realiseren.

### *Wat draagt wel en wat draagt niet bij aan goede resultaten*

De goede resultaten worden vooral benoemd in termen van 'goed inzetbare beroepsbeoefenaren'. Daaraan dragen de aandacht voor bepaalde inhouden bij en de persoonlijke aandacht voor de deelnemers. De inhoud is goed afgestemd op wat het bedrijfsleven vraagt. Er worden ook nauwe contacten mee onderhouden.

Er is bewust gekozen voor de nieuwe kwalificatiedossiers, omdat men problemen had met de gedetailleerde eindtermen. Bepaalde onderdelen van het kwalificatiedossier - burgerschap en leidinggeven - zijn moeilijk te realiseren. 'Burgerschap' doordat er in korte tijd naar een beroepskwalificatie wordt toegewerkt en 'leidinggeven' omdat men daar in school en praktijk nog geen vorm voor gevonden heeft. Men staat er ook ambivalent tegenover. Het wordt wel belangrijk gevonden, maar men ziet ook dat ex-deelnemers het later al werkende ontwikkelen, als hun kwaliteiten en ambitie daarnaar uitgaan.

Omdat men actiever bezig is met het ontwikkelen van de beoordeling van werkprocessen in de stage, ontstaat er meer uniformiteit in de beoordeling van de stages.

### *Voorbeelden van sterke en belemmerende kenmerken*

	<b>Draagt bij aan goede resultaten van de opleiding</b>	<b>Belemmerend voor goede resultaten/kan beter</b>
	<p>Inhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vanaf de intake veel aandacht voor de beroepshouding. Wat daarbij helpt is dat de deelnemers al veel meebrengen als ze komen.</li><li>• De module 'persoonlijke effectiviteit'.</li><li>• Training in communicatieve vaardigheden; veel nadruk op klantgerichtheid.</li><li>• Hoge eisen aan spelling, stijl enzovoort.</li></ul> <p>De uitvoering van het onderwijs:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• De persoonlijke aandacht, onder andere door drie vaste mentoruren per week.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• De KD's zijn summier, je moet heel diep zoeken om eruit te halen wat de deelnemers moeten leren over bepaalde inhoudsgebieden.</li><li>• Er is geen tijd voor de burgerschapskant van Leren, Loopbaan en Burgerschap.</li><li>• De competentie 'leidinggeven' is moeilijk te leren, deelnemers kunnen dat noch in de praktijk noch op school oefenen en aantonen.</li></ul> <p>Beoordelen:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Beoordeling in de praktijk is in ontwikkeling en vraagt nieuwe bekwaamheden.</li><li>• Formatief en summatief beoordelen lopen in elkaar over.</li></ul> <p>Invoeringsproces van de nieuwe kwalificatiedossiers:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Je moet in één keer over van het oude naar het nieuwe dossier, we doen dat liever meer geleidelijk.</li></ul>



## 6.5 Conclusies

In deze paragraaf worden de kenmerken samengevat die volgens de geïnterviewden bijdragen aan goede onderwijsresultaten en kenmerken die het bereiken van goede resultaten belemmeren.

### ***Stimulerend***

Stimulerend voor goede resultaten zijn de volgende kenmerken, aldus de geïnterviewden:

De inrichting

- Contextrijk leren, de deelnemers zien de relatie van het onderwijs met de praktijk van het beroep. Dat geldt voor de integrale opdrachten. Dat geldt ook voor vakken die afzonderlijk als vak ingeroosterd zijn. Zowel voor de beroepsgerichte vakken, als ook voor de meer algemene vakken.
- Onderwijs met integrale opdrachten om deelnemers de werkprocessen en competenties te leren:
  - duidelijke opdrachten;
  - gestructureerde integrale opdrachten die uitnodigen om tot goede resultaten te komen.
- Een heldere overall structuur van de opleiding, die voor de docenten en de deelnemers duidelijk is.
- Duidelijke afspraken met de stagebedrijven en instellingen, zowel over wat de deelnemer gaat leren als over wat er van de bedrijven verwacht wordt in het kader van de begeleiding en beoordeling.
- Frequent stagebezoek uit de opleiding (bijvoorbeeld twee keer per tien weken).
- Aandacht besteden aan voorlichting naar bpv-bedrijven.
- Scholing van assessoren van bedrijven.
- Goede studieloopbaanbegeleiding:
  - SLB-ers die het competentiegerichte leren kunnen uitleggen en de deelnemers kunnen begeleiden bij het opstellen van plannen en bij het terugkijken en reflecteren;
  - een heldere systematiek voor de begeleiding en de voortgangsregistratie;
  - voeren van individuele begeleidingsgesprekken;
  - aandacht voor keuzeproblemen van de deelnemers;
  - opbouw van het in de hand krijgen van de eigen leerprocessen door de deelnemers.
- Vormen van maatwerk en differentiatie werken positief op de resultaten van de deelnemers. De mogelijkheid om te versnellen werkt daarbij stimulerend.
- Goede manieren van samenwerkend leren kunnen positief bijdragen aan de resultaten. Dat wil zeggen:
  - aandacht voor groepsgrootte;
  - groepssamenstelling;
  - leren samenwerken.

De inhoud

- Aandacht voor persoonlijke ontwikkeling.
- Zorgvuldig afstemmen van kennis- en vaardigheidsonderdelen op wat nodig is voor het uitvoeren van de kerntaken van het beroep. Soms is er meer kennis nodig, maar

'overbodige' kennis draagt niet bij aan goede resultaten (deelnemers ergeren zich daaraan).

- Meer aandacht aan het bijspijkeren van het taalniveau van veel leerlingen (liefst al voordat ze in het mbo komen).

Het beoordelen

- Het werkt voor een deel van de deelnemers goed dat meer beoordeeld wordt op de kerntaken en werkprocessen, waarbij kennistoetsen niet meer de dominante examenvorm zijn.
- Het examineren met proeven van bekwaamheid.

De uitvoering

- Een goede band tussen deelnemers en docenten is belangrijk.
- Actieve begeleiding door docenten.
- Helderheid in de opleiding: een overzichtelijke, begrijpelijke en gecommuniceerde opleidingsstructuur.

De voorwaarden

- Docenten die goed op de hoogte zijn van het beroep.
- Docenten die over de pedagogisch/didactische bekwaamheden beschikken om het competentiegerichte onderwijs vorm te geven en uit te voeren en zich niet onthand voelen.
- Een team dat als eenheid opereert en een gedeelde visie heeft en het onderwijs gezamenlijk vorm geeft (met een bepaalde ruimte voor docenten die er anders over denken).
- De tijd krijgen om te kunnen veranderen.

### ***Niet stimulerend/belemmerend***

Het ontbreken van de stimulerende kenmerken werkt belemmerd volgens de geïnterviewden. Specifiek genoemd zijn:

De inrichting

- Individueel achter de computer in het open-leercentrum werken aan Nederlands of Engels, zonder docent of begeleider in de buurt. Hetzelfde geldt voor werken uit een boek, zonder voldoende aandacht voor uitleg. En in het algemeen het onbegeleid werken.
- Te korte dagen op school.
- Te veel reflectie.

De voorwaarden

- Onzekere docenten die:
  - zelf geen inzicht hebben in de structuur van de opleiding;
  - onzeker zijn over wat er van hen gevraagd wordt;
  - de bekwaamheden missen om het veranderde onderwijs uit te voeren (coaching, uitvoeren assessment, begeleiden integrale opdrachten, verbanden leggen tussen AVO-vakken en de beroepsuitoefening).
- Bpv-bedrijven die onvoldoende zicht hebben op wat van hen wordt verwacht.
- Begeleiders in de bpv die onvoldoende beoordelingsbekwaamheid bezitten.

- Relatief veel oudere docenten in het team die niet de energie kunnen opbrengen om zich de kennis en vaardigheden van het veranderende onderwijs eigen te maken.
- Een ongestructureerd veranderingsproces, met veel ad hoc veranderingen.
- CGO wordt ervaren als arbeidsintensiever; er is te weinig tijd om alle onderdelen van het CGO goed uit te kunnen voeren. Daaronder lijden met name de stagebegeleiding en de individuele begeleidingsgesprekken.
- De kwalificatiedossiers waarin de te leren kennis en vaardigheden onduidelijk zijn.

Belangrijk om op te merken is dat de uitvoering, de actieve betrokkenheid van docenten en de band die docenten opbouwen met de deelnemers, in het algemeen als eerste genoemd worden door zowel de deelnemers, als de docenten als de manager. Dit zijn in hun ogen belangrijke factoren die bijdragen aan goede resultaten. Deze 'aandachts'-factor staat eigenlijk los van de inrichting. Wel wordt soms gesteld dat door de veranderingen in de inrichting van het onderwijs de contacten tussen deelnemers en docenten opener en persoonlijker zijn geworden, waardoor deze binding meer kans krijgt. Daarnaast zijn 'het leren werken met competentiegericht onderwijs' en 'scholing', belangrijke aandachtspunten. Zowel voor de docenten als naar de bpv-bedrijven.

Ten slotte is het soms nog zoeken naar een inrichting van CGO die in de beschikbare tijd uitvoerbaar is.

## 7 Samenvatting en conclusies

### 7.1 Inleiding

Vorige edities van de monitor van de ontwikkeling van competentiegericht opleiden richtten zich op de voortgang van het herontwerpproces in de experimenten. De huidige meting onderzoekt de effecten van de invoering van (competentiegerichte) kwalificatiedossiers, waarbij aangenomen wordt dat deze invoering zijn weerslag vindt in de wijze waarop vorm is gegeven aan de opleidingen.

In het bestuurlijk arrangement dat de staatsecretaris van OCW in 2007 met MBO Raad/AOC Raad, Colo en PAEPON heeft gesloten, zijn negen resultaatgebieden gedefinieerd. Op deze resultaatgebieden moeten de effecten van de invoering van competentiegericht beroepsonderwijs zichtbaar worden:

- zichtbaar beter inzetbare beroepsbeoefenaren;
- toegenomen motivatie bij leerlingen;
- meer gediplomeerde uitstroom;
- minder voortijdige uitval;
- grotere doorstroom naar hogere vormen van onderwijs;
- verbeterde professionaliteit van docenten en praktijkbegeleiders;
- grotere waardering en betrokkenheid van (leer)bedrijven en georganiseerd bedrijfsleven;
- grotere waardering door docenten;
- grotere waardering van leerlingen.

Om de effecten van competentiegericht onderwijs te kunnen meten moet dat onderwijs vergeleken worden met niet competentiegericht onderwijs. Het onderzoek is in 2008 gestart met een verkenning van het competentiegericht onderwijsconcept. De conclusie van deze verkenning was dat er geen eenduidig en coherent model van competentiegericht onderwijs bestaat. Elke school/opleiding geeft op eigen wijze vorm aan competentiegericht onderwijs. Dat sluit de mogelijkheid uit om op basis van een aantal kenmerkende variabelen een competentiegericht onderwijsinrichting te onderscheiden van niet competentiegericht onderwijs.

Gekozen is voor een andere invalshoek: het gegeven dat de onderwijsinrichting wel of niet is gericht op een (nieuw) competentiegericht kwalificatiedossier. Het onderwijs noemen we competentiegericht als het zich richt op deze competentiegerichte kwalificatiedossiers. De kernvraag van het onderzoek luidt daarmee: Wat zijn de effecten van de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van de inrichting van het onderwijs - op de negen resultaatgebieden?

Deze onderzoeksvraag is beantwoord door te onderzoeken in hoeverre de volgende stellingen juist zijn:

- door het invoeren van de nieuwe kwalificatiedossiers en de daarmee samenhangende aanpassingen van het onderwijs worden de prestaties op de resultaatgebieden beter;
- opleidingen die langer werken met de dossiers en dus hun onderwijs op deze dossiers hebben aangepast, scoren op de resultaatgebieden hoger dan opleidingen die korter met deze dossiers werken.

De aanname is dat door invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers en (competentiegerichte) aanpassingen van het onderwijs de prestaties op de resultaatgebieden beter worden. Maar welke aanpassingen doen ertoe? In de tweede fase van het onderzoek is (indicatief) verkend welke factoren in de vormgeving van het onderwijs invloed hebben op de scores op de negen afhankelijke variabelen volgens betrokkenen binnen een selectie van opleidingen. In volgende onderzoeksrondes kunnen ze als aandachtsgebieden in het onderzoekdesign worden opgenomen.

## **7.2 Samenvatting conclusies: experimentele opleidingen met niet-experimentele opleidingen vergeleken**

De effecten van de invoering van de nieuwe competentiegerichte kwalificatiedossiers - en de daarmee samenhangende aanpassingen van het onderwijs - zijn onderzocht door:

- het vergelijken van prestaties op de resultaatgebieden tussen opleidingen die werken met deze dossiers en opleidingen die in dezelfde periode niet met deze dossiers werken;
- de prestaties in een tijdsperspectief te zetten door (waar mogelijk) opleidingen die langer met de dossiers werken te vergelijken met opleidingen die er korter mee werken. Of door betrokkenen een oordeel over ontwikkelingen te vragen.

We vergelijken opleidingen die zich richten op de experimentele competentiegerichte kwalificatiedossiers (de experimentele opleidingen) met opleidingen die zich richten op de eindtermendossiers (de niet-experimentele opleiding). En we kijken waar mogelijk naar ontwikkelingen in de tijd bij de experimentele opleidingen.

Om iets te kunnen zeggen over de effecten moeten a) de effecten al behaald kunnen zijn en b) vergelijkbare data over een langere tijdperiode beschikbaar zijn. Beide zijn echter nog maar beperkt bereikt of beschikbaar. De experimenten zijn gestart in 2004, er zijn nog weinig deelnemers die met een diploma uit de experimenten de arbeidsmarkt op gaan. Daarmee samenhangend is de periode waarover data beschikbaar is ook nog kort. Met deze beperkingen in het achterhoofd moet naar de hieronder vermelde resultaten gekeken worden. Voor zover beschikbaar worden de in dit onderzoek gevonden resultaten ook vergeleken met de literatuur.

### ***'Zichtbaar beter inzetbare beroepsbeoefenaren'***

Over het functioneren van de afgestudeerden van de experimentele opleidingen kan nog weinig gezegd worden. Om toch inzicht te krijgen in dit resultaatgebied hebben wij ons daarom gericht op de verwachtingen over de toekomstige inzetbaarheid van de huidige deelnemers.

De echo-vragenlijsten leiden voor dit resultaatgebied tot de volgende conclusies:

- alle ondervraagde groeperingen (uit bedrijven en onderwijs) hebben positieve verwachtingen over de inzetbaarheid van de toekomstige afgestudeerden, zowel van de experimentele opleidingen als van de niet-experimentele opleidingen. Wel denken bedrijven dat ze nog wel wat bij moeten spijkeren aan de praktische vakkennis, maar ook daarin is geen verschil tussen experimenteel en niet-experimenteel;
- wel verschillend is dat men voor de deelnemers van de experimentele opleidingen wat hogere verwachtingen heeft ten aanzien van de 'soft skills' als beroepshouding en sociale vaardigheden.

Deze resultaten worden ondersteund door de resultaten van andere onderzoeken in de literatuur.

### ***'Toegenomen motivatie bij deelnemers'***

Het onderzoek naar de motivatie bij deelnemers leidt tot het volgende resultaat:

- er is geen verschil in motivatie tussen de deelnemers aan de experimentele opleidingen en de niet-experimentele opleidingen.

Weliswaar verwacht 50 procent van de contactpersonen van de experimentele opleidingen dat deelnemers als gevolg van het competentiegerichte onderwijs gemotiveerder zullen zijn, maar deze verwachting wordt niet bevestigd door de door ODIN uitgevoerde onderzoeken onder de deelnemers, door de resultaten van de eco-vragenlijst naar de ervaringen van de leerbedrijven en door de literatuur.

### ***'Meer gediplomeerde uitstroom', 'Minder voortijdige uitval' en 'Grotere doorstroom naar hogere vormen van onderwijs'***

Met de beschikbare gegevens zijn de onderstaande tendensen aan te wijzen. Het gaat om effecten in de eerste jaren van de experimenten en veel deelnemers zijn pas halverwege hun opleiding:

- startkwalificatie: in het behalen van een diploma op tenminste niveau 2 (startkwalificatie) blijkt zowel na één als na twee schooljaren een systematisch verschil ten nadele van de experimentele opleidingen. Het verschil is soms gering, soms aanzienlijk, maar het percentage met tenminste een startkwalificatie is overall - op landelijk niveau gezien - bijna altijd hoger voor niet-experimentele opleidingen. Wel lijkt het verschil in enkele groepen (combinatie van leerweg en niveau) af te nemen als er langer in een experimentele context wordt gewerkt. Dat wil zeggen dat enkele verschillen kleiner worden of verdwijnen in cohort 2006;
- uitval geeft een genuanceerder beeld te zien, met overall een iets gunstiger resultaat voor de experimentele opleidingen. Er is ook gekeken of deelnemers van opleiding wisselen. Dat blijkt vaker te gebeuren in niet-experimentele dan in experimentele opleidingen. Op niveau 1 zien we in de bol echter meer switchers in een experimentele situatie en in de bbl is het juist andersom;
- de beschikbare gegevens onderbouwen voorzichtig de stelling dat binnen experimentele opleidingen deelnemers wat vaker naar hogere vormen van onderwijs doorstromen. Over het algemeen geldt voor cohort 2005 dat de opstroom het vaakst voorkomt binnen de niet-experimentele opleidingen. Maar in cohort 2006 komt opstroom het vaakst voor binnen de experimentele opleidingen. Afstroom komt veel minder vaak voor, maar relatief het vaakst bij de niet-experimentele groepen. Om de doorstroom te bepalen van het volledige cohort 2005 naar hoger onderwijs, zijn we met dit onderzoek feitelijk nog te vroeg.

### ***'Verbeterde professionaliteit van docenten en praktijkbegeleiders'***

De literatuur laat zien dat er voor de ontwikkeling van de professionaliteit een heldere visie nodig is op CGO en ook dat er bekwaamheid nodig is om de kwalificatiedossiers te vertalen naar onderwijs en om in deze veranderde setting te werken. De resultaten van de eco-vragenlijst laten zien hoe het daar nu mee staat.

Op de volgende punten doen zich geen verschillen voor tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen:

- de ondervraagden geven in het algemeen aan dat er een instellingsbrede, samenhangende en resultaatgerichte aanpak aanwezig is om het onderwijs af te stemmen op de kwalificatiedossiers;

- alle betrokkenen zeggen dat deskundigheden met betrekking tot coachend begeleiden, het leren van de onderwijshoudens en het verbinden van de inhouden aan de beroepspraktijk, belangrijk zijn. Gemiddeld vinden de docenten en contactpersonen dat ze niet volledig voldoen aan hun eigen eisen. Ook de opleiding als geheel voldoet hier niet voldoende aan;
- over het realisme van de eisen die aan hen gesteld worden, zijn alle groepen matig tevreden. De praktijkopleiders zijn meer tevreden dan de schoolmedewerkers.

Verschillen tussen experimenteel en niet-experimenteel doen zich wel voor bij de volgende punten:

- de contactpersonen aan de experimentele opleidingen vinden zichzelf voldoende bekwaam in het ontwerpen en beoordelen van het onderwijs;
- docenten van experimentele opleidingen hebben wat minder duidelijk wat ze moeten doen en welke competenties ze daarvoor nodig hebben;
- docenten en praktijkopleiders van experimentele opleidingen hebben meer mogelijkheden om bij te scholen in het kader van CGO. Maar praktijkopleiders, zowel experimenteel als niet-experimenteel, nemen minder deel aan scholingen dan docenten.

### **'Grotere waardering en betrokkenheid van (leer)bedrijven en georganiseerd bedrijfsleven'**

Uit de verschillende informatiebronnen (literatuur, vragenlijst, interviews georganiseerd bedrijfsleven) komt in het algemeen het volgende beeld naar voren:

- de leerbedrijven hebben een positieve grondhouding ten opzichte van CGO;
- wel zien ze dat hun behoefte aan ondersteuning groter wordt met de invoering van CGO;
- de rol die leerbedrijven bij het onderwijs vervullen wordt intensiever;
- er is geen verschil tussen de experimentele en niet-experimentele opleidingen met betrekking tot de frequentie en de inhoud van de communicatie tussen school en bedrijf en met betrekking tot de tevredenheid over deze communicatie.

We zien de volgende verschillen tussen medewerkers van leerbedrijven met experimentele en niet-experimentele opleidingen:

- leerbedrijven met experimentele opleidingen voelen zich wat meer betrokken bij het onderwijs en zijn meer tevreden over de mate van betrokkenheid;
- de experimentele groep vindt dat doelen en afspraken helderder zijn dan de niet-experimentele groep. Gemiddeld is men licht positief over deze afspraken.

Dit laatste lijkt in tegenspraak met wat in de literatuur daarover is vermeld: bedrijven die te maken hebben met CGO geven vaak aan dat er betere afspraken nodig zijn. Wel dient opgemerkt te worden dat in die onderzoeken geen vergelijking is gemaakt met bedrijven die niet met CGO te maken hebben.

De betrokkenheid van het georganiseerd bedrijfsleven is het grootst bij het opstellen van de kwalificatiedossiers. Op landelijk niveau is er zorg bij het bedrijfsleven over hun betrokkenheid bij de concretisering van de kwalificatiedossiers, over de communicatie tussen scholen en leerbedrijven, over de toegenomen druk op de leerbedrijven wat betreft begeleiding en beoordeling en over de variëteit van CGO die ze in scholen tegenkomen.

### ***'Grotere waardering door docenten'***

Docenten is gevraagd naar een beoordeling van de invoering van de competentiegerichte kwalificatiedossiers in het algemeen en specifiek naar het werken in hun eigen opleiding.

Competentiegericht onderwijs in het algemeen:

Er doen zich geen verschillen voor tussen de experimentele en niet-experimentele opleidingen op de volgende punten:

- docenten (experimenteel en niet-experimenteel) zien wat meer bezwaren in de competentiegerichte veranderingen dan de contactpersonen;
- de bezwaren tegen de invoering van CGO zijn bij alle groeperingen kleiner geworden of neutraal gebleven. Slechts een klein deel geeft aan dat hun bezwaren groter zijn geworden;
- de respondenten kennen meer collega's die positief staan tegenover CGO dan in de vorige meting.

Er zijn de volgende verschillen gevonden:

- de betrokkenen uit de experimentele opleidingen zijn positiever over de veranderingen naar CGO;
- hoewel de niet-experimentele groep meer bezwaren laat zien, geeft ze wel vaker aan dat hun bezwaren verminderd zijn.

Waardering voor het werken in de eigen opleiding

- de betrokkenen uit de experimentele opleidingen waarderen het werk in hun eigen opleiding meer. Zij waarderen het ook meer dan hun vroegere werk in de niet-experimentele periode;
- alle groeperingen zijn sterk positief over de mate waarin de eigen opleiding opleidt tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaren, maar de docenten uit de experimentele opleidingen zijn daarover iets minder positief.

Samenvattend kan gesteld worden dat de waardering voor het competentiegerichte onderwijs positief is en gegroeid is. Alle scores komen op de vijfpuntschaal boven de drie uit en soms boven de vier, wat duidt op redelijk veel waardering. De medewerkers die ervaring hebben met de experimentele opleidingen zijn het meest positief. De anderen zien hun bezwaren kleiner worden.

De literatuur vermeldt vooral onderzoek naar de houding van docenten tegenover CGO. Ook daaruit komt een positieve houding naar voren bij de meerderheid van de docenten.

### ***'Grotere waardering van deelnemers'***

De gegevens van ODIN en overige literatuur wijzen erop dat er nauwelijks verschillen zijn in waardering tussen deelnemers aan experimentele en niet-experimentele opleidingen. Ook zijn er geen ontwikkelingen in de tijd gevonden (tussen ODIN 4, 2007, en ODIN 5, 2008).

Op detail zijn wel lichte onderscheiden te maken:

- deelnemers van de experimentele opleidingen Groen en Techniek zijn iets positiever over de rol van de school bij de stageplaats. De Techniekdeelnemers zijn in het algemeen iets positiever over de competenties die ze leren, terwijl de deelnemers in niet-experimentele Techniekopleidingen wat positiever zijn over toetsing. Globaal kan gesteld worden dat de Techniekdeelnemers wat meer waardering hebben voor de competentiegerichte opleidingen en dat het voor de andere sectoren weinig verschil maakt.



Ander onderzoek uit de literatuur laat zien dat soms meer dan de helft van de deelnemers ontevreden is over CGO. Daarbij wordt echter geen vergelijking gemaakt tussen experimenteel en niet-experimenteel en wordt ook niet duidelijk of de ontevredenheid te maken heeft met een gebrekkige uitvoeringskwaliteit bij het begin van de verandering. De hier gemaakte vergelijking met behulp van de ODIN-gegevens bevestigt deze ontevredenheid niet.

### **7.3 Samenvatting van de verkenning van factoren in de vormgeving van het onderwijs**

Dit deel van het onderzoek bestond uit het identificeren van factoren in de onderwijsvormgeving die, in de opvattingen van betrokkenen binnen opleidingen, scoreverschillen op de resultaatgebieden zouden kunnen verklaren. In toekomstige metingen kan dan empirisch worden getoetst of ze inderdaad van invloed zijn op de resultaten. In interviews met diverse betrokkenen van opleidingen is gezocht naar inrichtingskenmerken van experimentele en niet-experimentele opleidingen die hoog, dan wel laag scoorden op enkele resultaatgebieden. Tijdens de uitvoering van het onderzoek bleek echter het onderscheid in hoog en laag scorende opleidingen en experimentele en niet-experimentele opleidingen achter te lopen bij de ontwikkelingen: opleidingen veranderen soms snel in korte tijd en gegevens over resultaten van een of enkele jaren eerder blijken dan achterhaald. De huidige inrichting kan geen bron zijn voor verklaringen van de resultaten van een of twee jaar eerder. Om deze redenen is uiteindelijk niet gezocht naar verklaringen voor hoge en lage scores van experimentele en niet-experimentele opleidingen. In plaats daarvan is binnen de beschreven inrichting van het onderwijs ingezoomd op kenmerken van de inrichting die volgens betrokkenen bijdragen aan positieve resultaten en kenmerken die het bereiken van positieve resultaten belemmeren.

#### ***Kenmerken die bijdragen aan goede resultaten***

De volgende genoemde inrichtingskenmerken van het onderwijs zijn gevonden als mogelijk leidend tot goede resultaten:

De inrichting van het onderwijs

- vormen van contextrijk leren (integrale opdrachten, simulaties, eigen oefenbedrijven, contextrijke invulling van lessen enzovoort);
- studieloopbaanbegeleiding (groepsgewijs en individueel met aandacht voor plannen en reflectie, leer- en studieloopbaancompetenties);
- vormen van maatwerk (met name de mogelijkheid om te versnellen en het aansluiten bij verschillen tussen deelnemers);
- groepswerk (met aandacht voor de samenstelling, grootte en begeleiding).

De inhoud van het onderwijs

- aandacht voor persoonlijke ontwikkeling;
- afstemmen van de kennis op wat nodig is voor de praktijk (soms moet dit meer zijn, soms kan het ook minder zijn).

Beoordelen

- vormen van examineren waarbij deelnemers die om welke reden dan ook moeite hebben met de klassieke vorm van examineren, kunnen laten zien dat ze - verbonden met de werkprocessen - ook de theorie beheersen. Naast andere vormen ook vormen van contextrijk beoordelen.

De kwaliteit van de uitvoering van het onderwijsontwerp

- kwaliteit bij de uitvoering van het onderwijsontwerp;
- duidelijke afspraken met leerbedrijven;
- aandacht voor de deelnemer;
- actieve begeleiding: vragen hoe het gaat, stimuleren, uitdagen, actief ondersteunen enzovoort.

Voorwaarden

- de vakbekwaamheid van de docenten (zowel op hun vakgebied, als pedagogisch-didactisch)

De inrichtingskenmerken, die hier genoemd zijn werken positief door in de resultaten van een opleiding als ze goed uitgevoerd worden. Het gaat bijvoorbeeld om stimulerende, heldere opdrachten, die leerlingen uitnodigen om goede resultaten neer te zetten. Zo werkt ook maatwerk werk alleen goed binnen heldere structuren. Daarbij hangt de kwaliteit van de uitvoering samen met de vakbekwaamheid van de docent om het ontworpen onderwijs uit te voeren.

### ***Kenmerken van het onderwijs die goede resultaten belemmeren***

De volgende genoemde inrichtingskenmerken van het onderwijs zijn gevonden als mogelijk belemmerend voor goede resultaten:

De inrichting van het onderwijs

- veel onbegeleid werken (bijvoorbeeld te veel onbegeleid achter de computer zitten);
- geen maatwerk (niet aansluiten bij de verschillen tussen de deelnemers).

Als er onvoldoende rekening wordt gehouden met wat een deelnemer kan of juist niet kan, roept dit irritatie op bij de deelnemer; hij voelt zich niet gezien.

De kwaliteit van de uitvoering en de voorwaarden

Het ontbreken van kwaliteit in de uitvoering is een belemmering om resultaten te bereiken. Ook de voorwaarden deskundigheid van docenten en de kwalificatiedossiers zelf, worden genoemd als belemmerend.

- onzekere docenten die zelf geen inzicht hebben in het ontwerp van de competentiegerichte opleiding en het niet uit kunnen leggen;
- en ongestructureerd veranderingsproces met veel ad hoc veranderingen;
- bpv-bedrijven die onvoldoende zicht hebben op wat er van hen wordt verwacht;
- onduidelijkheden in de kwalificatiedossiers.

## **7.4 Slotbeschouwing**

### *Competentiegericht onderwijs en dit onderzoek*

In het tweede hoofdstuk van dit rapport is beschreven hoe een al langer bestaande innovatietraditie in het middelbaar beroepsonderwijs het etiket 'competentiegericht' verwierf. De uitkomst van de voor dit onderzoek uitgevoerde literatuurstudie is dat de ontwikkeling

van competentiegericht onderwijs niet is begonnen als reactie op de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers. In onderwijsinstellingen is soms al jaren gewerkt aan de innovatie van beroepsopleidingen aan de hand van uitgangspunten die in latere jaren als 'competentiegericht' zijn bestempeld. De integrale omzetting van eindtermendocumenten in competentiegerichte kwalificatiedossiers hebben echter wel voor een sterke impuls gezorgd. Dit gegeven impliceert dat het onderscheid tussen opleidingen die zich richten op competentiegerichte kwalificatiedossiers en opleidingen die dat niet doen, eerder graduueel dan principieel zal zijn. De invoering in 2010 van competentiegericht onderwijs besluit de transformatie van eindtermendocumenten in competentiegerichte kwalificatiedossiers. Tegen deze achtergrond zullen de onderzoeksresultaten geïnterpreteerd moeten worden.

Het doel van de 'wending naar competenties' (ACOA, 1999) die in het beroepsonderwijs in gang is gezet, is om tot beter beroepsonderwijs te komen. De invulling van 'beter' is geconcretiseerd in de negen resultaatgebieden waar dit onderzoek zich op richt. De hier gerapporteerde resultaten laten daarbij een gemengd beeld zien voor opleidingen die met kwalificatiedossiers werken, waarbij opvalt dat het beeld bij de betrokkenen positiever begint te worden. De Cfi-gegevens suggereren voorzichtig een positieve ontwikkeling na een aanvankelijk bewogen start. Experimentele opleidingen scoren bijvoorbeeld wat betreft het behalen van startkwalificaties in het eerste cohort slechter dan niet-experimentele opleidingen, maar die achterstand lijkt gedeeltelijk te worden ingelopen. De uitval is daarentegen in experimentele opleidingen in het algemeen geringer dan in niet-experimentele opleidingen. In de houding van docenten is er een ontwikkeling naar een breder draagvlak voor CGO. In vervolgonderzoek moet duidelijk worden of deze trend doorzet.

De stelling dat opleidingen die langer met kwalificatiedossiers werken betere resultaten te zien geven, kon niet bevestigd of weerlegd worden. Op het niveau van de opleidingen boden de Cfi gegevens door de relatief beperkte studieduur van de cohorten in dit kader geen houvast, en het relateren van de antwoorden van de docenten aan de duur van hun huidige functie leverde over het algemeen weinig op. In gevallen waarin retrospectieve vragen werden gesteld aan contactpersonen en docenten van experimentele opleidingen was er gemiddeld wel een opwaartse lijn in te ontdekken, en dat was in een aantal gevallen ook het geval bij vergelijkingen tussen vragen over bijvoorbeeld de houding tegenover CGO die gesteld zijn aan docenten tijdens de vorige monitormeting en tijdens de huidige monitormeting. Op een hoger niveau zien we ook tekenen die in die richting wijzen, zo doen bijvoorbeeld de experimentele opleidingen in de sector techniek (die al vanaf het begin sterk vertegenwoordigd was onder experimentele opleidingen) het wat beter dan de experimentele opleidingen in de welzijnssectoren (die in de eerste jaren weer veel minder vertegenwoordigd waren onder de experimentele opleidingen). In opleidingen waarin nog maar kort met een experimenteel dossier wordt gewerkt lijkt dan ook rekening gehouden te worden met de ervaringen van opleidingen die er al langer mee werken. Zoals iemand in de interviews zei: "We hebben toen we startten wel goed gekeken naar de ervaringen van de opleidingen in ons gebouw die al langer met CGO werken".

Uit hoofdstuk 2 blijkt dat in het ontwerp van de invoeringsstrategie van het competentiegerichte beroepsonderwijs niet is voorzien in het werken naar een praktijkoverstijgend model. Er is echter bepleit dat zo'n model ontwikkeld zou worden en de inspectie van het onderwijs noemde daarvoor al vier ontwerpprincipes (zie hoofdstuk 2). Wij

vinden in de resultaten een voedingsbodem voor drie van die vier principes: 'integratie van kennis, vaardigheden en houding', 'handelingsgeoriënteerd' en 'individuegericht'. Uit de reacties van contactpersonen en docenten blijkt dat zij in dit stadium deskundigheden belangrijk vinden die gericht zijn op het coachend en adaptief begeleiden vanuit contact met de deelnemer, het verbinden met de beroepspraktijk en het leren van onderwijsinhouden. Ook geven deze groepen aan dat de 'houding' en sociale vaardigheden (de 'soft skills') gezien worden als doorslaggevend in het al dan niet met succes als een beroepsbeoefenaar starten.

Het vierde principe dat door de inspectie werd geopperd, 'ontwikkelingsgericht op de loopbaan van deelnemers', komt momenteel nog minder uit de verf. Zo worden deskundigheden als samenwerken met het vmbo en hbo minder belangrijk geacht. Het lijkt erop dat men binnen de opleidingen nu vooral de werkzaamheden richt op de huidige omstandigheden.

De kwalificatiedossiers vragen de opleidingen het onderwijs zo in te richten dat de deelnemers de competentiegerichte opleidingsdoelen bereiken. De geïnterviewde opleidingen laten zien tot welke inrichtingsvormen dit kan leiden. Betrokkenen hebben aangegeven wat volgens hen bijdraagt aan goede resultaten en wat goede resultaten belemmert. Dit heeft geleid tot een (voorlopige) lijst met inrichtingskenmerken waarin de sterke kanten van verschillende opleidingen zijn samengevoegd. Vervolgonderzoek zal aan moeten tonen of deze kenmerken inderdaad tot betere onderwijsresultaten leiden. De gevonden praktijk laat wel zien dat de opleidingen inrichtingsvormen ontwikkelen die aansluiten bij de ontwerpprincipes voor competentiegericht onderwijs uit de literatuur.

Ten slotte, de gevonden verschillen tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen wijzen enerzijds op relatief positieve ontwikkelingen binnen de opleidingen en bedrijven, en anderzijds op de noodzaak om verder vorm te geven aan het competentiegerichte onderwijs. Volgende metingen kunnen uitwijzen hoe het de deelnemers in de toekomst vergaat op of na het middelbaar beroepsonderwijs. De casestudies geven ons, voor wat betreft de mogelijke factoren die deze toekomst van de deelnemers beïnvloeden, richting om nader te onderzoeken in die toekomstige metingen.

## **7.5 Vervolgonderzoek**

Hieronder worden vijf wegen geschetst voor vervolgonderzoek om het inzicht in de werkzaamheid van competentiegericht onderwijs te vergroten.

- 1 Voortgaan met het vergelijken van experimentele en niet-experimentele opleidingen. Om beter inzicht te krijgen in prestaties van beide type opleidingen op de resultaatgebieden, is het nodig om opleidingen de tijd te geven die prestaties te kunnen leveren. Zo kunnen we pas in een later stadium op grotere schaal de deelnemers die in een opleiding met een kwalificatiedossier (experimenteel) opgeleid zijn en diplomeren (en eventueel doorstromen naar het hoger onderwijs) onderscheiden van hen die in een 'eindtermen' opleiding (niet-experimenteel) zijn opgeleid. Om het onderscheid tussen de resultaten van experimentele met niet-experimentele opleidingen vollediger te kunnen beschrijven, zijn derhalve meer metingen nodig waarin dit onderscheid gemaakt wordt. Hoewel vanaf 2010 alle opleidingen werken met kwalificatiedossiers geeft het feit dat

meetgegevens als die van Cfi en ODIN voorgaande jaren in beeld brengen ons de kans om tot na 2010 analyses op die bestanden uit te voeren op verschillen tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen.

- 2 Vergroten van het inzicht in de relatie tussen de inrichting van het onderwijs en de resultaten.  
Voortgaand onderzoek naar de resultaatgebieden leidt niet tot inzicht in de inrichting van het onderwijs. Voor de ontwikkeling van het competentiegerichte onderwijs is het van belang om dat inzicht te vergroten. We kunnen dan denken aan longitudinaal onderzoek, uitgevoerd onder opleidingen die onder verschillende condities en op verschillende manieren aan competentiegerichtheid werken. Daarbij kijken we niet alleen naar de resultaten, maar ook naar de inrichting.
- 3 Inzoomen op specifieke ontwikkelingen.  
Nadere analyse van de Cfi-gegevens laat soms specifieke ontwikkelingen zien, die de moeite van nader onderzoek waard zijn. Hoe komt het bijvoorbeeld dat de techniekopleidingen van niveau 1 een relatief hogere doorstroom naar hogere mbo-niveaus laten zien? Hoe komt het dat bepaalde type opleidingen een hoge uitval laten zien? Dat vraagt in de eerste plaats om een verdergaande analyse van de registerbestanden van Cfi. Vervolgens moet bekeken worden op welke wijze informatie verzameld kan worden over mogelijke oorzaken.
- 4 Het resultaatgebied 'beter inzetbare beroepsbeoefenaren' verdient meer aandacht.  
Een onderzoek naar deze inzetbaarheid kan nagaan of competentiegericht onderwijs haar beloftes op dat terrein waarmaakt. Enerzijds door afgestudeerden uit competentiegerichte opleidingen in de mate waarin ze erin slagen om werk te vinden en voor een bepaalde tijd te behouden, te vergelijken met afgestudeerden uit opleidingen die onder andere condities werken. Anderzijds door gesprekken te voeren met, of vragenlijsten af te nemen bij, bedrijven die met beide soorten afgestudeerden te maken hebben. Deze verdieping kan echter alleen plaatsvinden wanneer er daadwerkelijk gesproken kan worden van groepen beroepsbeoefenaren die competentiegericht zijn opgeleid.
- 5 Competentiegericht onderwijs in de leerbedrijven.  
Daarnaast kan onderzoek naar de competentiegerichte inrichting van het leren in de leerbedrijven, bedrijven ondersteunen bij hun rol in het onderwijs. Dat kan ook de samenwerking tussen scholen en bedrijven verbeteren. Ook daarbij gaat het om het zoeken naar factoren en inrichtingselementen die bijdragen aan goede onderwijsresultaten bij de deelnemers.

## 8 Bijlagen

### 8.1 Bijlage 1: begeleidingsgroep

Het onderzoek werd gedurende de plan-, uitvoerings- en rapportagefase begeleid door vertegenwoordigers van de volgende organisaties:

- Ministerie van OCW (deze nam tevens waar voor het Ministerie van LNV)
- MBO Raad
- AOC Raad
- PAEPON
- MBO 2010
- Colo
- MKB-Nederland/VNO-NCW
- Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB)

Begeleiding vond plaats in de vorm van feedback op geleverde stukken (plannen en concepten) en regelmatige bijeenkomsten.

### 8.2 Bijlage 2: responsoverzichten

#### Respons contactpersonen en docenten

	Uitgezet	Respons	Percentage
Contactpersonen EXP	1345	669	50%
Contactpersonen NONEXP	333	113	34%
Docenten EXP	n.v.t.	865	n.v.t.
Docenten NONEXP	n.v.t.	57	n.v.t.

Naar aanleiding van de ingevulde functie (waarbij contactpersonen vragenlijsten vanuit hun functie als docent hebben ingevuld) bleek de daadwerkelijke respons:

	Respons
Contactpersonen EXP	420
Contactpersonen NONEXP	78
Docenten EXP	1114
Docenten NONEXP	92

Op basis van de ingevulde gegevens is onderstaand overzicht van de kenmerken herleidbaar. Niet alle respondenten hebben alle vragen over de achtergrondkenmerken ingevuld.

Kenmerken respons				
Schooltype	CP EXP	CP NONEXP	DOC EXP	DOC NONEXP
onbekend	12	54	556	56
roc	379	22	519	35
aoc	12	0	23	0
vakschool	17	2	16	0
<i>Totaal</i>	<i>420</i>	<i>78</i>	<i>1114</i>	<i>92</i>
Dienstjaren	CP EXP	CP NONEXP	DOC EXP	DOC NONEXP
<=1	48	7	111	12
>1 <=5	226	24	346	28
>5 <=10	102	19	182	16
>10 <=25	34	10	141	17
>25	5	2	55	1
<i>Totaal</i>	<i>415</i>	<i>62</i>	<i>835</i>	<i>74</i>
Niveau	CP EXP	CP NONEXP	DOC EXP	DOC NONEXP
niveau 1	44	3	84	1
niveau 2	87	22	178	18
niveau 3	54	13	115	13
niveau 4	177	17	355	32
<i>Totaal</i>	<i>362</i>	<i>55</i>	<i>732</i>	<i>64</i>
Leerweg	CP EXP	CP NONEXP	DOC EXP	DOC NONEXP
alleen bol	211	4	134	6
alleen bbl	31	1	29	1
alleen DT bol	0	1	1	0
bol en bbl	99	0	38	6
bol en DT bol	6	0	2	0
bbl en DT bol	1	0	1	0
bol, bbl en DT bol	14	1	5	1
<i>Totaal</i>	<i>362</i>	<i>7</i>	<i>210</i>	<i>14</i>
Sector	CP EXP	CP NONEXP	DOC EXP	DOC NONEXP
Economie	69	0	31	0
Techniek	78	2	50	0
Zorg & Welzijn	58	0	24	6
Groen	5	0	0	0
<i>Totaal</i>	<i>210</i>	<i>2</i>	<i>105</i>	<i>6</i>

### Respons praktijkleiders

Kenniscentrum	Aangeschreven door ecbo	Absolute respons	Respons percentage
KC Handel	500	92	18%
Aequor	500	168	34%
ECABO	500	132	26%
Fundeon	250	67	27%
GOC	147	33	22%
Kenteq	500	123	25%
SH&M	219	39	18%
SVGB	149	34	23%
SVO	177	34	19%
VOC	155	52	34%
VTL	183	10	5%
Innovam	250	50	20%
Calibris	500	278	56%
Kenwerk	250	50	20%
KOC	250	38	15%
PMLF	150	38	25%
Savantis	250	91	36%
Onbekend	-	85	-
<b>Totaal</b>	<b>4430</b>	<b>1414</b>	<b>32%</b>

### Inhoud ODIN-bestanden

#### Samenstelling respons ODIN naar leerweg en niveau

		ODIN 5	ODIN 4
		n	n
bbl	Niveau 1	399	646
	Niveau 2	7.338	8.038
	Niveau 3	5.971	9.029
	Niveau 4	2.523	5.428
	<b>Totaal</b>	<b>16.231</b>	<b>23.141</b>
bol	Niveau 1	1.327	1.706
	Niveau 2	11.254	14.063
	Niveau 3	15.034	16.040
	Niveau 4	39.828	46.315
	Missing		4
	<b>Totaal</b>	<b>67.443</b>	<b>78.128</b>
Missing		165	
	<b>Totaal</b>	<b>83.839</b>	<b>101.269</b>

Bron: ResearchNed.



**Samenstelling respons ODIN naar EXP en leerweg**

		ODIN 5	ODIN 4
		n	n
EXP	bbl	5.015	2.765
	bol	34.768	20.502
	Missing	26	
	Totaal	39.809	23.267
NONEXP	bbl	11.216	19.591
	bol	32.675	53.661
	Missing	139	
	Totaal	44.030	73.252
Missing	bbl		785
	bol		3.965
	Missing		
	Totaal		4.750
Eindtotaal		83.839	101.269

Bron: ResearchNed.

**Samenstelling respons ODIN naar EXP en niveau**

		ODIN 5	ODIN 4
		n	n
EXP	Niveau 1	1.199	965
	Niveau 2	10.080	5.863
	Niveau 3	7.732	3.839
	Niveau 4	20.798	12.596
	Missing		4
	Totaal	39.809	23.267
NONEXP	Niveau 1	553	1.271
	Niveau 2	8.555	15.046
	Niveau 3	13.323	20.292
	Niveau 4	21.599	36.643
	Totaal	44.030	73.252
Missing	Niveau 1		116
	Niveau 2		1.192
	Niveau 3		938
	Niveau 4		2.504
	Missing		
	Totaal		4.750
Eindtotaal		83.839	101.269

Bron: ResearchNed.

### Samenstelling respons ODIN naar EXP-NONEXP en sector

		ODIN 5	ODIN 4
	<b>Sector</b>	n	N
EXP	Economie	12.696	7.371
	Techniek	13.034	8.603
	Zorg & Welzijn	10.768	4.095
	Groen	2.833	2.755
	Gecombineerd	478	443
	Totaal	39.809	23.267
NONEXP	Economie	12.780	21.930
	Techniek	10.514	17.927
	Zorg & Welzijn	19.153	30.598
	Groen	1.583	2.797
	Totaal	44.030	73.252
Missing	Economie		1.451
	Techniek		2.223
	Zorg & Welzijn		1.046
	Groen		30
	Totaal		4.750
<b>Eindtotaal</b>		<b>83.839</b>	<b>101.269</b>

Bron: ResearchNed.

### Samenstelling respons ODIN naar EXP-NONEXP en allochtoon

		<b>ODIN 5</b>	<b>ODIN 4</b>
	<b>Allochtoon</b>	Aantal studenten	Aantal studenten
<b>EXP</b>	Autochtoon	30.961	18.030
	Allochtoon	8.848	4.923
	Missing		314
	Totaal	39.809	23.267
<b>NONEXP</b>	Autochtoon	36.272	60.449
	Allochtoon	7.758	11.668
	Missing		1.135
	Totaal	44.030	73.252
<b>Missing</b>	Autochtoon		3.741
	Allochtoon		930
	Missing		79
	Totaal		4.750
<b>Eindtotaal</b>		<b>83.839</b>	<b>101.269</b>

Bron: ResearchNed.

## Inhoud Cfi-bestanden

**Van Cfi ontvingen wij vier bestanden met daarin per deelnemer per meetjaar de volgende gegevens:**

- Uniek identificatienummer
- Geslacht
- Leeftijd
- Risicoleerling
- Nationaliteit
- Geboorteland ouders
- Postcode
- Gezinssamenstelling
- Vooropleiding
- Datum inschrijving
- Brinnummer
- Kwalificatienummer
- Leerweg
- Niveau opleiding
- Sector
- Type onderwijs
- Voltijd/deeltijd
- Behaalde diploma

Het eerste bestand (2004) bestond uit alle deelnemers die op 1 oktober 2004 stonden ingeschreven. Daarvan is hun situatie op elke 1 oktobertelling tot en met 1 oktober 2008 bekend. De andere drie bestanden bestonden uit alle deelnemers die in dat jaar voor het eerst ingeschreven stonden en hun situatie tot en met 1 oktober 2008.

	Cfi-2004	Cfi-2005	Cfi-2006	Cfi-2007
Totaal	440.528 (alle)	195.591 (instroom)	174.993 (instroom)	180.635 (instroom)

Deze bestanden zijn aan elkaar gekoppeld: in totaal kregen wij daarmee gegevens opgestuurd van 991.747 deelnemers. 29.640 bleken twee keer voor te komen in de bestanden. In overleg met Cfi zijn deze 'dubbelingen' eruit gehaald. Daarmee bleef een bestand over van 962.107 individuele deelnemers.

Op basis van de inschrijfdatum is elke deelnemer aan een cohort toegewezen.

- Cohort 2004: ingeschreven in het mbo tussen 31 mei 2004 en 1 juni 2005.
- Cohort 2005: ingeschreven in het mbo tussen 31 mei 2005 en 1 juni 2006.
- Cohort 2006: ingeschreven in het mbo tussen 31 mei 2006 en 1 juni 2007.
- Cohort 2007: ingeschreven in het mbo tussen 31 mei 2007 en 1 juni 2008.

Het bestand Cfi-2004 bleek na nader onderzoek niet volledig en in overleg met Cfi is besloten deze gegevens niet in onze eindberekeningen mee te nemen. Voorts bleken de gegevens over de situatie van 1 oktober 2008 te veel onzekerheden te bevatten om bruikbaar te kunnen zijn (de definitieve berekeningen over die peildatum kunnen pas eind juni 2009 van Cfi verwacht worden). In overleg met Cfi is daarom besloten om de situatie op 1 oktober 2007 als laatste betrouwbare peildatum te beschouwen.

Alle deelnemers die niet in een cohort vielen (die dus eerder ingeschreven stonden, of die zich niet inschreven in het mbo maar een andere onderwijsvorm) zijn uit het bestand verwijderd. Voorts zijn verwijderd:

- Alle examenleerlingen (34.685); het argument is dat deze leerlingen niet, of in mindere mate, onderworpen werden aan een inrichting van een opleiding die al dan niet gericht was op de competentiegerichte kwalificatiestructuur. Deze groep zou een vergelijking tussen experimenteel en niet-experimenteel daarmee vervuilen.
- Alle deelnemers aan een deeltijd bol-opleiding (39.277); ook hier is het argument dat deze deelnemers niet 'ten volle' de al dan niet veranderde inrichting van het onderwijs ervaren. Daarnaast is dit een zodanig andere groep (qua leeftijd, verwachte motivatie enzovoort) dat ook deze groep een heldere vergelijking tussen experimenteel en niet-experimenteel in de weg zou staan.
- Alle deelnemers die op het moment van inschrijving reeds een diploma hadden (102.909); het gaat hier om ongeveer een tiende van alle inschrijvingen. Voor ons doel (het bepalen van eventuele verschillen in uitval zonder diploma en doorstroom binnen het onderwijs tussen experimentele en niet-experimentele opleidingen) is deze groep niet bruikbaar: wanneer iemand immers met een diploma (op minimaal niveau 2) instroomt kan hij/zij nooit tot de groep 'uitval' behoren. Ook behoort zo'n deelnemer dan automatisch tot de groep uitstromers met diploma, zelfs als hij/zij geen profijt heeft ondervonden van de opleiding. Om deze 'vervuiling' van gegevens te voorkomen is besloten deze groep uit het gehele bestand te halen.

Uiteindelijk bestond het bestand uit de volgende cohorten:

Cohort	aantal
2005	131.562
2006	127.834
2007	127.453

## 8.3 Bijlage 3: bijlagen bij resultaatgebieden

### Bijlage bij resultaatgebied 1

Tabel behorende bij vraag (gesteld aan contactpersonen en docenten) *In welke mate ontwikkelen deelnemers in uw opleiding:*

	cp exp meting 4			cp nonexp meting 4			doc exp meting 4			doc nonexp meting 4			Total		
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
vakkennis	3,8	226	0,7	4	44	0,6	3,4	497	1	3,8	42	1	3,5	809	1
vakvaardigheid	4,1	226	0,7	4	45	0,6	3,8	498	0,9	4,1	42	0,7	3,9	811	0,8
hun beroepshouding	4,3	226	0,7	3,9	45	0,8	4	498	0,8	3,8	42	0,8	4	811	0,8
bekwaamheid om te kunnen starten met het beroep	4,2	226	0,7	4	45	0,6	3,8	496	0,9	4	42	0,8	3,9	809	0,8
bekwaamheid om de kerntaken van het beroep uit te kunnen voeren	4,2	225	0,7	4	44	0,6	3,8	497	0,8	4	41	0,8	4	807	0,8

Tabel behorende bij stellingen voorgelegd aan:

In hoeverre bent u het eens met de volgende stellingen?	exp			non exp			Total		
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
"Ik heb het gevoel dat de leerlingen voldoende vakkennis leren voor hun toekomstige werk"	3,0	914	0,9	3,0	227	0,9	3,0	1141	0,9
"Ik heb het gevoel dat de leerlingen goed voorbereid zijn op hun toekomstige werk"	3,1	913	0,8	3,0	226	0,8	3,1	1139	0,8

Tabel behorende bij vraag aan leerbedrijven:

Wanneer na het afstuderen een leerling uit het mbo een baan, door ons bedrijf of een ander bedrijf, wordt aangeboden verwacht ik dat de werkgever nog moet investeren in:	exp			non exp			Total		
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
theoretische vakkennis	2,2	906	0,8	2,2	226	0,7	2,2	1132	0,8
praktische vakkennis	2,4	905	0,7	2,5	226	0,7	2,5	1131	0,7
sociale competenties	2,1	900	0,7	2,2	221	0,7	2,2	1121	0,7
algemene vaardigheden als taal en rekenen	2,1	905	0,7	2,1	223	0,7	2,1	1128	0,7

### Bijlage bij resultaatgebied 2

Tabel behorende bij grafieken over ODIN-gegevens.

#### ODIN

#### Opnieuw kiezen voor opleiding:

Niveau	Sector	EXP	ODIN 5			ODIN 4		
			n	% neg	% pos	n	% neg	% pos
<b>Bbl 1</b>	Economie	EXP	42	68,2	14,7	31	8,4	15,5
		NONEXP	47	34,8	46,2	81	20,1	54,5
	Techniek	EXP	55	13,3	55,9	69	44,9	32,2
		NONEXP	177	27,2	40,1	372	13,5	56,8
	Zorg & Welzijn	EXP				1		
		NONEXP	7			22	24,9	50,1
	Groen	EXP	63	18,3	53,4	13		
		NONEXP	6			10		
<b>Bbl 2</b>	Economie	EXP	447	33,8	35,9	349	34,4	31,4
		NONEXP	911	23,7	44,6	1314	19,6	53,4
	Techniek	EXP	2234	18,8	55,8	656	22,9	43,5
		NONEXP	2674	23,6	50,1	3760	20,8	47,1
	Zorg & Welzijn	EXP	192	26,5	50,9	92	30,5	42,5
		NONEXP	497	21,7	60,4	1129	18,6	53,2
	Groen	EXP	280	29,4	44,1	222	26,5	46,2
		NONEXP	87	17,2	56,0	113	23,0	52,7
<b>Bbl 3</b>	Economie	EXP	268	37,0	33,7	115	21,9	56,5

		NONEXP	927	31,1	44,2	1455	30,2	39,6
	Techniek	EXP	213	27,1	44,4	112	9,4	60,6
		NONEXP	1935	27,8	47,7	2874	20,5	49,4
	Zorg & Welzijn	EXP	378	24,5	57,7	170	6,6	74,7
		NONEXP	1961	15,4	65,4	3728	13,6	62,6
	Groen	EXP	181	26,2	49,9	170	19,6	37,2
		NONEXP	107	38,5	45,4	166	23,9	52,2
<b>Bbl 4</b>	Economie	EXP	173	28,5	49,6	132	25,3	55,2
		NONEXP	339	31,2	43,0	790	33,4	34,4
	Techniek	EXP	145	19,0	63,7	269	10,8	58,2
		NONEXP	426	22,2	56,9	871	24,9	42,2
	Zorg & Welzijn	EXP	286	18,2	60,5	256	19,3	54,2
		NONEXP	1092	14,4	66,5	2768	14,4	66,3
	Groen	EXP	39	18,2	59,3	68	28,2	63,6
		NONEXP	23	12,2	27,8	138	26,9	44,1
<b>Bol 1</b>	Economie	EXP	153	40,6	44,5	143	13,3	42,1
		NONEXP	143	18,5	60,6	469	24,2	45,3
	Techniek	EXP	780	37,5	45,4	679	30,4	38,7
		NONEXP	96	23,7	58,5	232	23,1	50,2
	Zorg & Welzijn	EXP	58	23,7	44,1	22	17,5	67,1
		NONEXP	72	17,7	36,5	82	39,2	36,3
	Groen	EXP	17			6		
		NONEXP	1			3		
<b>Bol 2</b>	Economie	EXP	2740	35,3	43,0	2274	30,5	36,4
		NONEXP	2258	37,5	41,4	3766	28,7	43,4
	Techniek	EXP	1334	24,7	51,1	743	21,6	51,7
		NONEXP	560	27,4	50,5	1530	21,2	50,8
	Zorg & Welzijn	EXP	2284	39,6	38,6	1147	28,8	42,8
		NONEXP	1430	33,9	44,3	3247	31,7	42,9
	Groen	EXP	399	30,7	48,0	363	19,8	51,1
		NONEXP	97	23,8	42,4	187	31,3	31,9
<b>Bol 3</b>	Economie	EXP	2858	31,3	45,8	1046	25,0	42,1
		NONEXP	2137	31,0	47,0	3216	26,6	45,4
	Techniek	EXP	654	26,6	49,8	710	20,1	53,9
		NONEXP	242	24,2	53,8	466	21,1	54,3
	Zorg & Welzijn	EXP	2538	24,3	55,2	817	17,6	58,3
		NONEXP	5674	21,6	57,9	7754	18,3	57,2
	Groen	EXP	621	23,3	52,3	687	21,9	50,5
		NONEXP	290	33,7	32,8	633	27,3	47,6
<b>Bol 4</b>	Economie	EXP	6000	25,7	50,2	3281	20,2	54,0
		NONEXP	5959	29,8	47,9	10839	27,1	46,1
	Techniek	EXP	7611	22,8	56,5	5365	16,7	59,9
		NONEXP	4379	25,9	51,7	7822	20,9	52,2
	Zorg & Welzijn	EXP	5029	25,8	54,1	1590	17,1	60,4
		NONEXP	8376	21,1	58,5	11868	17,1	60,6
	Groen	EXP	1233	24,4	56,9	1222	15,4	62,8
		NONEXP	961	22,5	56,1	1547	20,4	55,9

## Bijlage bij resultaatgebied 6

### Factoranalyse ten behoeve van vragen betreffende de gevolgen van de invoering van CGO volgens leerbedrijven (resultaatgebied 7). De volgende vragen zijn

beantwoord door respondenten van leerbedrijven:

	exp			nonexp			onbekend			Total		
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
a) de coaching en begeleiding van deelnemers door ons bedrijf **	2,60	862,00	0,60	2,40	143,00	0,60	2,40	90,00	0,50	2,50	1095,00	0,60
b) de praktijken voor de deelnemers in het bedrijf **	2,20	856,00	0,50	2,20	142,00	0,50	2,10	90,00	0,50	2,20	1088,00	0,50
c) de communicatie met de school (scholen) door ons bedrijf	2,40	855,00	0,60	2,40	142,00	0,60	2,30	89,00	0,60	2,40	1086,00	0,60
d) de rol van ons bedrijf bij de beoordeling van deelnemers **	2,70	861,00	0,50	2,50	142,00	0,50	2,60	89,00	0,50	2,70	1092,00	0,50
e) de invloed van ons bedrijf op het onderwijsprogramma **	2,40	858,00	0,60	2,30	142,00	0,60	2,30	89,00	0,60	2,40	1089,00	0,60
f) de invloed van ons bedrijf op de voorbereiding van de deelnemer op de stage of de leerbaan	2,40	858,00	0,60	2,40	140,00	0,60	2,40	89,00	0,50	2,40	1087,00	0,60
g) de voorbereiding van de deelnemers door de school op de stage of de leerbaan	2,30	850,00	0,70	2,30	140,00	0,70	2,30	87,00	0,60	2,30	1077,00	0,70
h) de behoefte van ons bedrijf aan ondersteuning door een kenniscentrum	2,40	857,00	0,50	2,40	142,00	0,50	2,40	88,00	0,50	2,40	1087,00	0,50
i) de behoefte van ons bedrijf aan ondersteuning door de school	2,50	862,00	0,50	2,40	142,00	0,50	2,50	90,00	0,60	2,50	1094,00	0,50
j) ons bedrijf krijgen te maken met deelnemers die nog niet toe zijn aan een stage of leerbaan	1,90	854,00	0,60	2,00	141,00	0,60	1,90	86,00	0,60	1,90	1081,00	0,60
k) ons bedrijf krijgt te maken met deelnemers die meer kunnen dan ze in de stage of leerbaan opgedragen krijgen	2,00	856,00	0,50	2,00	141,00	0,50	2,00	89,00	0,50	2,00	1086,00	0,50
l) deelnemers weten iets van het bedrijf op het moment dat ze hier aan de slag gaan	2,20	858,00	0,60	2,10	139,00	0,50	2,10	89,00	0,50	2,20	1086,00	0,60
m) deelnemers hebben een duidelijk beroepsbeeld: zij weten wat het beroep inhoudt	2,10	858,00	0,60	2,20	141,00	0,60	2,20	89,00	0,60	2,10	1088,00	0,60

\*\*Verschillen zijn significant.

Hierop is een factoranalyse uitgevoerd (Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization). Resultaat op 'Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy' 0,78. Ruim voldoende (minimum is 0,5) om te stellen dat het uitvoeren van een factoranalyse mogelijk is.

De structuurmatrix laat drie interpreteerbare componenten zien met ladingen tussen 0,45 en 0,84. Samen verklaren de componenten 49,7 procent van de variantie. Mede op inhoudelijke<sup>52</sup> gronden is gekozen voor factor 1 (12a-f), factor 2 (12g en 12f-m) en factor 3 (12h-i). Deze zijn samengesteld tot drie variabelen met mogelijke scores van 1 tot 3. Cronbach's alfa's voor de samengestelde schalen was in alle drie gevallen niet bijzonder hoog maar voldoende (0,7):

- 1 Variabele rolbedrijf: 'meer of minder intensieve rol van het bedrijf'.
- 2 Variabele anderdeelnemer: 'meer of minder veranderingen bij de binnenkomende deelnemer'.
- 3 Variabele behoefte: 'meer of minder behoefte aan ondersteuning'.

<sup>52</sup> Vraag 12a laadt iets hoger op factor 2. Dat is moeilijk interpreteerbaar. Hij laadt ook voldoende (0,45) op factor 1.

Scores op de samengestelde variabelen:

	exp			nonexp			onbekend			Total		
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
Rolbedrijf**	2,45	868	0,33	2,36	145	0,35	2,36	90	0,32	2,43	1103	0,33
anderdeelnemer	2,09	866	0,42	2,13	143	0,4	2,09	89	0,37	2,09	1098	0,41
behoefte	2,43	864	0,47	2,36	142	0,48	2,43	90	0,49	2,42	1096	0,47

\*\*Verschillen zijn significant.

De respondentgroep 'onbekend' is in verband met de onderzoeksvragen niet gerapporteerd.

## Bijlage bij resultaatgebied 7

### Factoranalyse ten behoeve van vragen betreffende de betrokkenheid van het bedrijf bij het onderwijs.

De volgende vragen zijn beantwoord door respondenten van leerbedrijven

	exp			nonexp			onbekend			Total		
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
1 = heel weinig; 5 = heel veel												
15 a In welke mate is uw bedrijf over het algemeen betrokken bij de vormgeving van de opleiding van de deelnemers uit het middelbaar beroepsonderwijs die binnen uw bedrijf een leerbaan hebben/ /stage lopen **	2,7	909	1,1	2,3	232	1,1	2,4	181	1,1	2,6	1322	1,1
15 b In welke mate is uw bedrijf over het algemeen betrokken bij de examinering **	2,5	909	1,1	2,1	232	1,1	2,1	180	1	2,4	1321	1,1
16 a In welke mate is uw bedrijf over het algemeen betrokken bij de deelnemer uit het middelbaar beroepsonderwijs leert op school**	2,2	907	1	1,8	231	0,9	2	182	1	2,1	1320	1
16 b In welke mate is uw bedrijf over het algemeen betrokken bij de deelnemer uit het middelbaar beroepsonderwijs leert op het bedrijf**	3,8	902	0,9	3,5	230	1,2	3,8	182	1	3,8	1314	1
17 Heeft u over het algemeen als bedrijf inspraak in het onderwijs van de deelnemers uit het middelbaar beroepsonderwijs die binnen uw bedrijf een leerbaan hebben/ /stage lopen? **	2,3	909	1	1,8	232	0,9	2,1	181	0,9	2,2	1322	1

\*\*Verschillen zijn significant.

Hierop is een factoranalyse uitgevoerd (Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization). Resultaat op 'Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy' 0,79. Ruim voldoende (minimum is 0,5) om te stellen dat het uitvoeren van een factoranalyse mogelijk is.

De structuurmatrix laat één component zien met ladingen tussen 0,39 en 8,2. Deze ene component verklaart 54,1 procent van de variantie. Hoewel 1 item (16b) 0,39 laadt op de factor en de andere 4 tussen 0,78 en 0,82 is er voor gekozen om deze te behouden voor de samengestelde variabele. De betrouwbaarheid van de schaal liep hierdoor geen gevaar op: Cronbach's alfa voor de samengestelde schaal is voldoende (0,8).



Variabele 'betrokkenbedrijf': 'betrokkenheid van het bedrijf bij het onderwijs'.

betrokkenbedrijf	M	N	SD
Exp	2,7	911	0,7
Nonexp	2,3	232	0,8
Onbekend	2,5	182	0,7
Totaal	2,6	1325	0,8

\*\* Alle verschillen zijn significant.

### Bijlage bij resultaatgebied 9

Antwoorden op Odin 4 en 5 items betreffende stageplaats naar EXP-NONEXP en allochtoon/autochtoon.

Schaal van 1 (heel laag) tot 5 (heel hoog).

ODIN 5	Experimenteel		Niet-experimenteel	
	Autochtoon	Allochtoon	Autochtoon	Allochtoon
N	30.961	8.848	36.272	7.758
Vorbereiding op stage: gemiddelde	3,1	3,4	3,1	3,2
Theorie sluit aan bij praktijk: gemiddelde	3,1	3,4	3,2	3,3
Tevredenheid begeleiding op stage door school: gemiddelde	3,0	3,3	3,1	3,1
ODIN 4	Experimenteel		Niet-experimenteel	
	Autochtoon	Allochtoon	Autochtoon	Allochtoon
N	18.030	4.923	60.449	11.668
Vorbereiding op stage: gemiddelde	3,0	3,2	3,0	3,1
Theorie sluit aan bij praktijk: gemiddelde	3,1	3,3	3,1	3,2
Tevredenheid begeleiding op stage door school: gemiddelde	2,9	3,2	2,9	3,1

Bron: ResearchNed.

Antwoorden op Odin 4 en 5 items betreffende clusters toetsing, studiebegeleiding en competenties naar EXP-NONEXP en Allochtoon/Autochtoon. Schaal van 1 (heel laag) tot 5 (heel hoog).

ODIN 5				
	EXP		NONEXP	
	Autochtoon	Allochtoon	Autochtoon	Allochtoon
	n	n	n	n
N	30.961	8.848	36.272	7.758
Toetsing: clusterscore gemiddelde	3,6	3,6	3,7	3,6
Studiebegeleiding: clusterscore gemiddelde	3,2	3,4	3,3	3,3
Competenties: clusterscore gemiddelde	3,6	3,7	3,6	3,6
ODIN 4				
	EXP		NONEXP	
	Autochtoon	Allochtoon	Autochtoon	Allochtoon
	n	n	n	n
N	18.030	4.923	60.449	11.668
Toetsing: clusterscore gemiddelde	3,6	3,6	3,7	3,7
Studiebegeleiding: clusterscore gemiddelde	3,2	3,3	3,3	3,3
Competenties: clusterscore gemiddelde	3,7	3,7	3,7	3,7

Bron: ResearchNed.

Gemiddelde tevredenheidsscore naar sector, opleidingsgrootte, percentage allochtonen, per EXP-NONEXP en ODIN 4 en ODIN 5.

		ODIN 5		ODIN 4	
		EXP	NONEXP	EXP	NONEXP
		P	P	P	P
Sector	Economie	3,35	3,37	3,31	3,28
	Techniek	3,44	3,48	3,38	3,38
	Zorg & Welzijn	3,40	3,43	3,37	3,42
	Groen	3,37	3,29	3,40	3,27
Grootte opleiding	40 mbo-studenten of minder	3,40	3,46	3,38	3,41
	40-80 mbo-studenten	3,39	3,40	3,33	3,33
	80-150 mbo-studenten	3,38	3,39	3,31	3,31
	150 of meer mbo-studenten	3,39	3,40	3,35	3,34
Percentage allochtonen	15% of minder	3,40	3,45	3,35	3,36
	15-25%	3,36	3,38	3,31	3,34
	25-45%	3,38	3,39	3,29	3,36
	45% of meer	3,45	3,48	3,39	3,35

Bron: ResearchNed.

Positieve en negatieve tevredenheidsscores naar sector, opleidingsgrootte, percentage allochtonen, per EXP-NONEXP en ODIN 4 en ODIN 5.

		ODIN5		ODIN4	
		(Zeer) ontevreden	(Zeer) tevreden	(Zeer) ontevreden	(Zeer) tevreden
<i>Experimenteel</i>					
Sector	Economie	9	91		100
	Techniek	4	96		100
	Zorg & Welzijn		100		100
	Groen	17	83		100
Grootte opleiding	40 mbo-studenten of minder	8	92		100
	40-80 mbo-studenten	2	98		100
	80-150 mbo-studenten		100		
	150 of meer mbo-studenten		100		
Percentage allochtonen	15% of minder	8	92		100
	15-25%	8	92		
	25-45%	6	94		
	45% of meer	2	98		100
<b>Totaal</b>		<b>6</b>	<b>94</b>		<b>100</b>
<i>Niet-experimenteel</i>					
Sector	Economie	4	96	8	92
	Techniek	4	96		100
	Zorg & Welzijn	10	90		100
	Groen	14	86		100
Grootte opleiding	40 mbo-studenten of minder	7	93		100
	40-80 mbo-studenten	2	98		100
	80-150 mbo-studenten		100		100
	150 of meer mbo-studenten		100	20	80
Percentage allochtonen	15% of minder	7	93	4	96
	15-25%	2	98		100
	25-45%	2	98		100
	45% of meer	3	97		100

### **Bijlage bij case studies (hoofdstuk 6)**

De onderzochte opleidingen (met brin en crebonummer).

- ROC Midden Nederland, opleiding: Doktersassistent; 25LH 91310
- AOC Wellantcollege, Tweede Bloembinder/2<sup>e</sup> florist; 01OE 97420
- ROC van Twente, Comm. Medew. Bank & Verz. 27YU 90500
- AOC Oost, Tweede Bloembinder/2<sup>e</sup> florist; 01IC 97420
- AOC Helicon Opleidingen, Vormgever leefomgeving; 26CC 97261
- ROC Zeeland, Middenkader Engineering; 25PV 91140
- ROC ASA, Helpende zorg/welzijn; 04EM 91350
- AOC Wellantcollege, Medewerker Dierverzorging; 01OE 97330
- ROC Da Vinci, Bedrijfsadministrateur; 20MQ 93200 en 93210
- ROC Albeda College, Facilitair Leidinggevende 00GT 10892
- ROC Friesland College, Metaal bewerken; 25LG 94301
- AOC Oost, Ondernemer Bloemist; 01IC 97440
- ROC Da Vinci, Helpende zorg/welzijn; 20MQ 91350
- ROC Gilde Opleidingen, Metaal bewerken en autotechnicus 25LT 94301, 93410
- Schoevers; Secretariële beroepen (Secretaresse), Secretariële beroepen (Directiesecretaresse) 93433, 93251

## 9 Bibliografie

ACOA (1996). *De ontwikkeling van de kwalificatiestructuur voor het secundair beroepsonderwijs: een tussenstand*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

ACOA (1997). *Verder aan het werk met de WEB*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

ACOA (1999). *Een wending naar kerncompetenties*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

Baarda (Red.), R. (2006). *Leren langs nieuwe wegen. Evaluatieonderzoek experimenten 'herontwerp kwalificatiestructuur/mbo' 2005-2006. Tweede onderzoeksjaar*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Beredowski, Zosja, Eshuis, Peter Henk (2009). *Invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers in het middelbaar beroepsonderwijs*. Zoetermeer: Instituut voor Onderzoek van Overheidsuitgaven.

Berg J. van den, Biessen, J., Bruyn, E. de en Onstenk, J. (2004) *De wending naar competentiegericht leren en opleiden*, 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Berg José van den, Doets, Cees red. (2005). *Een dag zonder leren is een verloren dag. Onderzoek proeftuinen 2004-2005*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Berg, J. van den, Westerhuis, A. en Hövels, B. (2008). *Leerbedrijven en competentiegericht opleiden*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Berg, N. van den en Bruijn, E. de (2009). *Het glas vult zich. Kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review*. 's-Hertogenbosch, Amsterdam: ecbo.

Bijsterveldt-Vliegenthart, M. v. (2007, juni 25). Bestuurlijk arrangement 2007. *Brief met kenmerk BVE/stelsel/2007/24704*, 9. Den Haag.

Brief van de staatsecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal Den Haag, 3 juli 2007. Dossier 27 451 Koers BVE, Nr.73.

Brief van de Stuurgroep van het Gemeenschappelijk Procesmanagement Competentiegericht Beroepsonderwijs aan de staatssecretaris van OCW inzake advies verlenging experimenteertijd, 13 februari 2007.

Brief van minister Hermans van OCW aan de Tweede Kamer, d.d. april 2002, kenmerk BVE/KenO/2002/10797.

Bruijn, E. de, Westerhuis, A. (2004). *Research and Innovation in Vocational Education and Training; a European discussion*. 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Bve Raad (1998). *Vernieuwing aansturing Kwalificatiestructuur / Opleidingsstructuur Educatie en Beroepsonderwijs*. Verslag van de Werkgroep I Hoofdlijnen Beleid initieel Onderwijs. De Bilt: Bve Raad.

Colard, R. en Donners, M. (2007). *Het O&O fonds als loopbaanpartner*. Amsterdam: Zeggenschap.

Commissie Dijsselbloem, J. (2008). *Tijd voor onderwijs. Eindrapport parlementaire onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Tweede Kamer.

Doets C., Westerhuis, A. red. (2001) *Evaluatie WEB: Voldoen aan individuele vraag, toegankelijkheid, positie deelnemer*. Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB.

Donker van Heel, P., en Al, e. (2008). *Hoe werken sectorfondsen*. Rotterdam: Ecorys.

Eijkelenboom, J. (2008, juli). Plan van aanpak ondersteuning leerbedrijven. Zoetermeer: Programmamanagement ondersteuning leerbedrijven.

Europese commissie (2008). *Het Europees Kwalificatiekader voor een leven lang leren (EKK)*. Luxemburg: Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen.

Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 219-245.

Glaudé, M., Eck, E. van, Oud, W. en Verbeek, F. (2008). *Voorwaarden voor scholing volgens docenten en hun leidinggevendenden; case studies*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Grinsven, V. van en Krom, J. (2007). *Groot docenten en praktijkopleidersonderzoek*. Utrecht: DUO Market Research.

Hen, P. de (2009, maart 14). Goed gevulde potten. *Elsevier*, p. 44-45.

Hermanussen, J., Teurlings, C. en Neut, I. van der (2007). *Op weg naar ondernemend docentschap*. 's Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start: De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hövels, B., Jager, A. en Vermulst, R. (2009). *Een kwantitatief onderzoek bij deelnemers*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.

Hövels, B., Visser, K., Schuit, H. (2006). *Over Hamers en vasthouden gesproken; vijftwintig jaar middelbaar beroepsonderwijs in Nederland*. 's-Hertogenbosch: ACOA.

Hövels, B.W.M., Nieuwenhuis, A.F.M., Kraayvanger, G., Rütte R. le (1995). *Landelijke kwalificatiestructuur in ontwikkeling*. Leiden: Adviesraad voor het Onderwijs.

Huisman, J. (2001). *Leren van competenties in het beroepsonderwijs, Programmeren*,

*begeleiden en beoordelen.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Inspectie van het onderwijs (2009). *Competentiegericht mbo: kansen en risico's. Vervolgonderzoek naar de implementatie van competentiegericht onderwijs in het mbo.* Utrecht: inspectie van het onderwijs.

KC Handel (2009). *Tevredenheidsonderzoek praktijkopleiders.* Ede: KC Handel.

Meijden, A. v. (2007). *Leren in een bewegende omgeving. Derde meting van de monitor onder experimentele opleidingen.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

Merrienboer, J. van, Klink, M. van der en Hendriks, M. (2002). *Competenties van complicaties tot compromis. Over schijfjes en begrenzers.* Den Haag: Onderwijsraad.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschap (1986). *Beroepsprofiel- en leerplanontwikkeling beroepsonderwijs.* Zoetermeer: ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, C. e. (2009, februari 17). *Over competentiegericht onderwijs.* Opgeroepen op februari 17, 2009, van <http://www.minocw.nl/competentiegerichtonderwijsmbo/1107/Over-competentiegericht-onderwijs.html>: <http://www.minocw.nl/competentiegerichtonderwijsmbo/1107/Over-competentiegericht-onderwijs.html>

Mooij, a. de en Houtkoop, W. (2004). *Scholing op afspraak.* Amsterdam: MGK.

Nieuwenhuis, A.F.M. en Woerkom, M. van (2006). Rationales achter werkplekleren, in: *Pedagogische Studiën*, 2006 (83) pag. 343 – 354).

Nijhof, W., Visser, K. (2001). *Toetsingskader onderhoud en innovatie kwalificatiestructuur middelbaar beroepsonderwijs.* De Bilt: Bve Raad.

NIZW/Praktikon/ministerie van VWS.

Onderwijsraad (1998). *Een leven lang leren in het bijzonder in de bve-sector.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2001). *WEB: Werk in Uitvoering. Een voorlopige evaluatie van de Wet Educatie en Beroepsonderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk J. (2005). *Versterk de schakels; op weg naar inspirerende kwalificaties.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.

PWC en KBA. (2008). *Tweede Benchmark middelbaar beroepsonderwijs.* De Bilt: MBO Raad.

PWC en KBA. (2009). *Derde Benchmark middelbaar beroepsonderwijs.* De Bilt: MBO Raad.

Rigter, J., Idema, W. en Leenen, H. van (2009). *Invoering Competentiegerichte Kwalificatiedossiers in het middelbaar onderwijs, deelonderzoek D: Draagvlak.* Amsterdam:

Regioplan.

Schuit, Hans e.a. (2009). *Competentiegerichte kwalificatiedossiers in het mbo gewogen*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.

SER (1997). *Versterking secundair beroepsonderwijs, Advies Versterking secundair beroepsonderwijs. Uitgebracht aan de Staatssecretaris van Sociale Zaken en Werkgelegenheid*. Publicatienummer 34. Den Haag: SER.

Smits, C. (2009). *Vroeger, dat was toen de docenten nog praatten: een onderzoek naar de samenhang tussen competentiegericht onderwijs en de professionalisering van docenten binnen mbo-instellingen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Vries, Gert Jan de (2009). *Onderzoek naar de invoering van competentiegerichte kwalificatiedossiers in het mbo*. Den Haag: Bureau Onderzoek en Rijksuitgaven.

Yperen, T. van en Veerman, J. (2006). *Zicht op effectiviteit. Bronnenboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg. Deel 1*. Utrecht/Den Haag:

Zolingen, Simone van (1995). *Gevraagd: Sleutelkwalificaties: een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs*. Nijmegen: universiteitsdrukkerij.  
[http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Over\\_MBO\\_2010/vid/522562EF-3FFA-497D-9DAA1D9C5B7F9FCC](http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Over_MBO_2010/vid/522562EF-3FFA-497D-9DAA1D9C5B7F9FCC). Download 20 maart 2009.

<http://www.minocw.nl/actueel/persberichten/11896/Programma-aantrekkelijk-technisch-beroepsonderwijs-van-start.html>. Download 18 maart 2009.

<http://www.platform-axis.nl/default.asp?menu=7&contentKey=8>. Download 18 maart 2009.

www.cfi.nl. (2009, maart). Opgehaald van www.cfi.nl:  
<http://www.cfi.nl/public/websitcfi/Default.aspx>

www.nationaalarchief.nl/search/highlighter.jsp?url=%2Fwebviews%2Fpage.webview%3Ffeedid%3DNL-HaNA\_2.14.65%26pageid%3DN100BC&insert\_anchor=false&query\_text=een+andere+leerweg&focus\_window=true#N100BC. Download 24 maart 2009.

www.mboraad.nl. (2009). Opgeroepen op 2009, van www.mboraad.nl:  
<http://www.mboraad.nl/?category/36152/Het+mbo.aspx>

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