

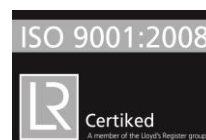
Evaluatie kwalificatiedossiers mbo

**Analyse op bestaande databronnen. Ervaringen van
betrokkenen**

Colofon

Titel	Evaluatie kwalificatiedossiers mbo, analyse op bestaande databronnen. Ervaringen van betrokkenen
Auteurs	Arjan van der Meijden en Régina Petit
Versie	Definitief
Datum	Maart 2014
Projectnummer	30298.02

Expertisecentrum Beroepsonderwijs
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
www.ecbo.nl



© ecbo 2014

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

1	Achtergrond en onderzoeksvragen	5
1.1	Inleiding en onderzoeksvragen	5
1.2	Uitgewerkte onderzoeksvragen	6
1.3	Leeswijzer	7
2	Onderzoeksaanpak	9
2.1	Secundaire analyses	9
2.2	Literatuur en documenten search en analyse	9
2.3	Focusgroepsgesprekken	9
3	Beschrijving kwalificatiestructuur	11
3.1	Historische context	11
3.2	De huidige kwalificatiedossiers	12
3.3	De kwalificatiestructuur	15
3.4	Conceptuele verheldering	16
4	Resultaten	19
4.1	Verhouding kennis, vaardigheden en houding	19
4.2	Mate van gedetailleerdheid	26
4.3	Keuzevrijheid didactiek/onderwijsmethode	31
5	Samenvattend en concluderend: de zorgen van de Tweede Kamer nader bekeken	39
5.1	De betekenis van de houdingsaspecten ten opzichte van kennis en vaardigheden.	39
5.2	De mogelijke gedetailleerdheid van de kwalificatiedossiers en de daarmee samenhangende afvinkcultuur.	40
5.3	De schijnbare onvermijdelijkheid dat deze kwalificatiestructuur ook tot een bepaalde didactiek leidt.	42
5.4	Tenslotte	43
	Literatuur	45
	Bijlage 1: databronnen	47
	Bijlage 2: competentie model gehanteerd bij opstellen KD's	51
	Bijlage 3: overzicht deelnemers focusgroepsgesprekken	53

1 Achtergrond en onderzoeksvragen

1.1 Inleiding en onderzoeksvragen

Na een lange 'experimenteerperiode', die in 2004 begon, zijn de huidige kwalificatiedossiers met ingang van het leerjaar 2012-2013 definitief de inhoudelijke standaarden voor het mbo¹. Deze dossiers vormen samen de zogenoemde *beroepsgerichte kwalificatiestructuur* (BKS). In de kwalificatiedossiers zijn de kwalificatie-eisen en het kwalificatieniveau beschreven waaraan studenten moeten voldoen om het bijbehorende diploma te verwerven. De kwalificatie-eisen zijn de leerdoelen van een opleiding en vormen het inhoudelijke programma van eisen voor het onderwijs, inclusief de beroepspraktijkvorming en de examinering. Conform het *model kwalificatiedossier* zijn kwalificatie-eisen beschreven in termen van kerntaken, werkprocessen, competenties en componenten, kennis en vaardigheden, en prestatie-indicatoren. Het kwalificatieniveau is één van vier niveaus. Op niveau 1 worden assistentopleidingen aangeboden, op niveau 2 de basisberoepsopleidingen. Een niveau 3-opleiding is een vakopleiding en een niveau 4-opleiding is een middenkaderopleiding of specialistenopleiding.

De kwalificaties worden in twee leerwegen aangeboden: de *beroepsbegeleidende leerweg* (bbi). Deze leerweg wordt ook wel aangeduid als werkend leren. Het praktijkgedeelte van deze leerweg beslaat minimaal zestig procent van de leertijd, en de *beroepsopleidende leerweg* (bol). De bol biedt volledig dagonderwijs met praktijkstages, die twintig tot zestig procent van de leertijd beslaan.

Voor u ligt een evaluatie van de implementatie van deze BKS, gebaseerd op bestaande data en focusgroepsgesprekken. De behoefte aan deze evaluatie is uitgesproken door de minister van OCW tijdens een overleg met de Tweede Kamer op 17 mei 2011² en concentreert zich op drie met name genoemde zorgen aangaande de geïmplementeerde beroepsgerichte kwalificatiedossiers:

- 1 *Heeft het element van de houdingsaspecten niet een te zware betekenis gekregen ten opzichte van 'kennis' en 'vaardigheden'.*
- 2 *De mogelijke gedetailleerdheid van de kwalificatiestructuur en de daarmee samenhangende afvinkcultuur.*
- 3 *De schijnbare onvermijdelijkheid dat deze kwalificatiestructuur ook tot een bepaalde didactiek leidt.*

Deze door de Tweede Kamer geuite zorgen werken wij in deze evaluatie uit in onderzoeksvragen. Deze vragen worden vervolgens beantwoord door a) gebruik te maken van bestaande data en b) de uitvoering van drie focusgroepsgesprekken met professionals die de inhoud van de kwalificatiedossiers omzetten in onderwijs en examens.

¹ Voordat een mbo-opleiding met de beroepsgerichte kwalificaties werkte, hanteerde de mbo-opleiding *eindtermgerichte kwalificaties*. Deze omvatte eindtermdocumenten waarin de kwalificatie-eisen werden beschreven in termen van deelkwalificaties en eindtermen.

² TK 81, aan de orde was het wetsvoorstel Wijziging van onder meer de Weteducatie en beroepsonderwijs inzake de invoering van een competentiegerichte kwalificatiestructuur voor het beroepsonderwijs (32416)

1.2 Uitgewerkte onderzoeksvragen

Om de drie zorgen van de Tweede Kamer 'onderzoekbaar' te maken zijn deze vertaald naar onderzoeksvragen.

De **eerste** vraag luidt: *Wat is volgens betrokkenen de verhouding tussen kennis, vaardigheden en houding in de dossiers en in de praktijk?*

Zorg: heeft het element van de houdingsaspecten niet een te zware betekenis gekregen heeft ten opzichte van 'kennis' en 'vaardigheden'

- a Wat is de verhouding tussen kennis-, vaardigheden- en houdingsaspecten in de kwalificatiedossiers, in vergelijking met de voorafgaande eindtermendocumenten volgens betrokkenen?
- b Wat is de verhouding tussen kennis-, vaardigheden- en houdingsaspecten in de kwalificatiedossiers, in vergelijking met de onderwijspraktijk binnen de opleidingen die bij die dossiers horen, volgens betrokkenen?
- c Wat is de mening van betrokkenen over de verhouding tussen kennis-, vaardigheden- en houdingsaspecten in de opleiding en/of het kwalificatiedossier?

De **tweede** vraag luidt: *Wat is in de kwalificatiedossiers volgens betrokkenen de mate van gedetailleerdheid, en in hoeverre leidt deze tot een 'afvinkcultuur'?*

Zorg: de mogelijke gedetailleerdheid van de kwalificatiestructuur en de daarmee samenhangende afvinkcultuur?

- a Wat is in de kwalificatiedossiers volgens betrokkenen de mate van gedetailleerdheid?
 - a In hoeverre leidt deze tot een 'afvinkcultuur'?
 - b Wat is de houding van betrokkenen jegens de mate van gedetailleerdheid (positief/negatief)?
 - c In hoeverre wordt eventuele gedetailleerdheid als dwingend ervaren?
 - d Hoe is de balans tussen de ruimte om zelf onderwijs te maken en de gedetailleerdheid van de kwalificatiedossiers volgens betrokkenen?
- b In hoeverre voelen betrokkenen zich deskundig genoeg om onderwijs (inclusief examens) te ontwerpen binnen de kaders van de kwalificatiedossiers
 - a Bieden de kwalificatiedossiers ('het wat') voldoende houvast om het onderwijs (inclusief beroepspraktijkvorming en examens) te ontwerpen (vertaalslag en concretisering van 'het wat' en bepaling van 'het hoe') ?

De **derde** vraag luidt: *leidt volgens betrokkenen de kwalificatiestructuur tot een bepaalde didactiek?*

Zorg: de schijnbare onvermijdelijkheid dat deze kwalificatiestructuur ook tot een bepaalde didactiek leidt

- a Zijn opleiders van mening dat - bepaalde - didactische methoden direct of indirect voortvloeien uit de kwalificatiedossiers (c.q. uit de beschreven kwalificatie-eisen) en zo ja, hoe staan zij daar tegenover?
 - a In hoeverre laten de dossiers ruimte voor een eigen keuze voor een onderwijsmethode/didactiek?
 - b In hoeverre dwingen volgens betrokkenen de dossiers een manier van onderwijs geven af?

- b Is in de vormgeving van de diverse opleidingen eenheid (clustering) te bespeuren, m.a.w. kiezen scholen ondanks de vrijheid om onderwijs vorm te geven volgens eigen inzichten voor gelijksoortige vormgevingen, en zo ja, waarom?

1.3 Leeswijzer

Voor dit onderzoek geven we in hoofdstuk 2 een korte beschrijving van de onderzoeksaanpak, in hoofdstuk 3 werken we het begrip kwalificatiestructuur en kwalificatiedossiers nader uit. Voorts presenteren wij in hoofdstuk 4 een beschrijving van de resultaten, en we ronden af in hoofdstuk 5 met de algemene conclusies. In de bijlagen vindt u de beschrijvingen van de geraadpleegde databronnen, en een overzicht van de respondenten van de focusgroeps gesprekken.

2 Onderzoeksaanpak

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen hanteren wij de volgende aanpak:

- secundaire analyses op bestaande databronnen (zie bijlage);
- literatuur en documenten search en analyse;
- drie focusgroepsgesprekken.

2.1 Secundaire analyses

Gedurende de periode waarin de kwalificatiedossiers zijn ingevoerd, van 2004 tot 2012, zijn veel data in relatie tot de implementatie van de dossiers in het mbo verzameld. Dit is gebeurd in onderzoek door onder meer ecbo (voorheen CINOP EC). Ook in andere onderzoeken/monitoren zijn resultaten te vinden. Secundaire analyses vinden plaats op data uit de cgo-monitor (ecbo), de BVE monitor (ROA), onderzoek onder praktijkbegeleiders (ecbo, ResearchNed), en de studententevredenheidmonitor van JOB. Hoewel de rapportages van deze andere onderzoeken niet direct bovenstaande onderzoeksvragen beantwoorden, liggen in de – al dan niet eerder gerapporteerde- data die in die onderzoeken verzameld zijn wel antwoorden besloten. Er is getracht de onderzoeksvragen te beantwoorden op basis van (secundaire) analyses op deze databronnen. Dit heeft de diverse voordelen:

- er kan relatief snel antwoord gegeven worden op de vragen (immers, de data hoeven niet verzameld te worden in het veld);
- de werkwijze vormt geen extra belasting voor het veld.

2.2 Literatuur en documenten search en analyse

De beschrijving van de kwalificatiestructuur/-dossiers en het beeld van de mening van scholen/opleiders/ontwikkelaars jegens de kwalificatiestructuur/-dossiers, krijgen vorm op basis van een literatuursearch. Hiervoor zijn onderzoeks- en beleidspublicaties geanalyseerd. Daarnaast is een extra analyse uitgevoerd op de gegevens uit de cgo-monitor – zie bijlage 1 – voor wat betreft de houding van opleiders.

2.3 Focusgroepsgesprekken

Tenslotte is een verslag geleverd van drie focusgroepsgesprekken met betrokkenen uit het middelbaar beroepsonderwijs. Deze gesprekken dienen om verdieping en verbreding aan te kunnen brengen in de beantwoording van de drie hoofdvragen. De panels zijn geworven uit landelijke netwerken die zich:

- bezighouden met het maken en uitvoeren van onderwijs (w.o. beroepspraktijkvorming) op basis van de kwalificatiedossiers/-eisen;
- meer specifiek bezig houden met examinering op basis van de kwalificatiedossiers/-eisen.

Zie voor een volledig overzicht van de respondenten bijlage 3.

3 Beschrijving kwalificatiestructuur

De MBO Raad beschrijft op hun website (www.mboraad.nl) de kwalificatiestructuur beknopt als volgt: *Wat een student aan het einde van een mbo-opleiding moet kennen en kunnen staat in een kwalificatiedossier. Een kwalificatiedossier bevat een of meerdere kwalificaties rondom een bepaalde beroepengroep en kan tot net zo veel mbo-diploma's leiden. Op basis van deze kwalificatiedossiers maken mbo-instellingen hun onderwijsprogramma's. Alle kwalificaties samen vormen de landelijke kwalificatiestructuur. De stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (SBB) is verantwoordelijk voor deze structuur. De kenniscentra voor beroepsonderwijs en bedrijfsleven onderhouden en ontwikkelen de kwalificatiedossiers. De minister van OCW stelt jaarlijks de kwalificaties vast (mede namens het ministerie van EZ).*

In dit hoofdstuk beschrijven we de kwalificatiestructuur nader en gaan we in op de vraag hoe de ontwikkeling van de kwalificatiedossiers is verlopen. Hoe is de voorgeschiedenis? En hoe zijn kwalificatiedossiers in de loop van de jaren vormgegeven?³ Deze vragen zijn voor deze studie interessant omdat ze de context schetsen waarin keuzes zijn gemaakt en hoe de huidige vormgeving van de dossiers en de komende herziening hierop zijn ontstaan.

3.1 Historische context

De overheid beoogde met de invoering van de WEB in 1996 de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt te verbeteren, waarbij een landelijke kwalificatiestructuur een centraal sturingsinstrument vormde. Een beschrijving van kennis, inzicht, vaardigheden en beroepshouding waaraan gediplomeerden moesten voldoen waren destijds beschreven in de vorm van eindtermen. Deze waren weer onderverdeeld in deelkwalificaties; combinaties van eindtermen die voor bepaalde opleidingen werden vastgesteld. Eindtermen van het beroepsonderwijs werden door de minister vastgesteld op voorstel van de kenniscentra die door hun branchegerichte opbouw en vertegenwoordiging van werkgevers, werknemers en onderwijsinstellingen goed zicht hebben op de voor beroepsuitoefening relevante ontwikkelingen (Van Lieshout & Scholing, 2009). Hierbij geldt dat het middelbaar beroepsonderwijs niet alleen eindtermen kent die betrekking hebben op de beroepsuitoefening, maar ook op doorstroom naar vervolgoopleidingen en deelname aan de maatschappij; de drievoudige kwalificatieopdracht. De kwalificatiestructuur is dus een communicatie-instrument voor onderwijs en bedrijfsleven, gericht op de inhoudelijke aansluiting van het beroepsonderwijs op de arbeidsmarkt. Voor het bedrijfsleven geven de kwalificatiedossiers duidelijkheid over kwalificaties waarmee gediplomeerde beroepsbeoefenaren de organisatie binnenkomen. Voor het onderwijs zijn kwalificaties de kaders voor het inrichten van het onderwijs en examens.

De landelijk beschreven eindtermen geven sturing aan de onderwijsprogrammering (Onstenk, 2005). De branche- en bedrijfstakgewijze overleggen werden hiervoor opgericht. Met de komst van de WEB gingen de branche- en bedrijfstakgewijze overleggen op in de

³ Deze paragraaf is voor een belangrijk deel gebaseerd op het artikel van Westerhuis in de canon van het beroepsonderwijs: http://www.canonberoepsonderwijs.nl/2_1260_De_kwalificatiestructuur_van_het_mbo.aspx en op een review van Van Lieshout & Scholing (2009) over marktordening in de bve-Sector.

kenniscentra. De diverse aanpassingen aan de eindtermen (binnen 10 jaar tijd 'drie generaties' eindtermen) betekende voor de scholen bijna voortdurende aanpassing van leerplannen. De meningen over de eindtermen verschilden. De een vond de informatie te algemeen en daarmee te weinig richting gevend, de ander vond de informatie te gedetailleerd en te sturend.

In beleidskringen was kritiek op de gedetailleerdheid van de eindtermen en het aantal kwalificaties. In navolging van het bedrijfsleven waar het begrip competentie zijn intrede had gedaan in HRM beleid, adviseerde de Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt (ACOA) in 1999 om kwalificatie-eisen te formuleren in de vorm van competenties. Dit was de aanleiding om een nieuwe kwalificatiestructuur te ontwikkelen. Sinds 2003 waren de kenniscentra bezig met het herontwerp van de kwalificatiestructuur en met de ontwikkeling van kwalificatiedossiers. Er werd een uniform format kwalificatiedossier ontwikkeld in het belang van de overzichtelijkheid en vergelijkbaarheid van beschreven kwalificaties. In 2003 werd het Coördinatiepunt Toetsing Kwalificaties MBO opgericht ten behoeve van de coördinatie en afstemming tussen kenniscentra (Van Lieshout e.a., 2009). In de periode 2004 -2012 was sprake van experimentele opleidingen op basis van experimentele kwalificatiedossiers. De experimentele kwalificatiedossiers werden gefaseerd opgeleverd en bijgesteld door kenniscentra op basis van ervaringen van instellingen en leerbedrijven. Op 1 augustus 2012 trad de verplichte invoering van opleidingen volgens de kwalificatiedossiers in werking. Het duurde tot 2010 voordat alle kwalificaties onderdeel waren van de nieuwe kwalificatiestructuur en in 2012 werd de beroepsgerichte kwalificatiestructuur van het mbo in de wet verankerd (Glaudé, e.a., 2011).

3.2 De huidige kwalificatiedossiers

De huidige kwalificatiedossiers moeten aan een aantal voorwaarden (vormvereisten en kwaliteitscriteria) voldoen, die zijn beschreven in het door de minister vastgestelde format kwalificatiedossier en toetsingskader kwalificatiestructuur.

Kenniscentra zijn verantwoordelijk voor de opstelling en het onderhoud van kwalificatiestructuur/-dossiers. Binnen kenniscentra is sprake van paritaire commissies, met vertegenwoordigers van het onderwijsveld en het bedrijfsleven die er op toezien dat de juiste kwalificaties⁴ worden ontwikkeld met de juiste inhoud. De kwalificatiedossiers worden beoordeeld op een aantal door OCW vastgestelde kwaliteitseisen. De kwalificatiedossiers benoemen alleen het 'wat', te weten de kwaliteits-eisen c.q. leerdoelen. (De mbo-scholen bepalen het 'hoe' c.q. de inrichting van opleidingen. Een kwalificatiedossier levert per kwalificatie met de beschreven kwalificatie-eisen het inhoudelijke *programma van eisen voor* de betreffende opleidingen van scholen. De kwalificatiedossiers/-eisen zijn leerwegaafhankelijk beschreven, zodat een student zowel in de beroepsopleidende leerweg (bol) als de beroepsbegeleidende leerweg (bbi) de opleiding kan volgen.

Alle kwalificatiedossiers zijn door de kenniscentra op dezelfde manier opgebouwd en zijn allemaal ingedeeld in vier delen A, B, C en D (www.kwalificatiesmbo.nl). Hoe dit gebeurt is het best te illustreren met een voorbeeld:

⁴ WEB Art.7.1.3 Een kwalificatie is het geheel van bekwaamheden die een afgestudeerde van een beroepsopleiding kwalificeren voor het functioneren in een beroep of een groep van samenhangende beroepen, in het vervolgonderwijs en als burger en dat is beschreven binnen een kwalificatiedossier.

Voorbeeld: kwalificatiedossier "Autotechniek".

Het kwalificatiedossier "autotechniek" is een document van 110 pagina's, vervaardigd door het kenniscentrum Innovam.

In dit document worden drie kwalificaties –met elk een eigen crebonummer- beschreven: 93410 Autotechnicus (niveau 2), 93420 Eerste autotechnicus (niveau 3) en 93430 Technisch specialist personenauto's (niveau 4). Het document is zoals alle kwalificatiedossiers in 4 delen ingedeeld.

Deel A bevat een voor alle geïnteresseerden goed leesbare en korte beschrijving van de beroepen in het dossier en de taken die de beroepsbeoefenaren uitvoeren en de competenties die daarbij nodig zijn.

In **deel B** worden op hoofdlijnen de diploma-eisen beschreven. Deze eisen geven weer wat de gediplomeerde moet kunnen als hij/zij gediplomeerd op de arbeidsmarkt start.

In **deel C** wordt de beroepsbeschrijving van deel B nader uitgewerkt voor bijvoorbeeld ontwikkelaars van opleidingen. Deel C is inhoudelijk én methodologisch de uitwerking van deel B.

In **deel D** wordt toegelicht hoe het dossier tot stand is gekomen en worden de in het dossier gemaakte keuzen verantwoord. De toelichting en verantwoording hebben mede als doel te reflecteren op het ontwikkelproces. Daarnaast wordt in dit deel aandacht besteed aan het ontwikkelperspectief van het dossier in de vorm van een onderhoudsagenda.

De eerste bladzijden van het kwalificatiedossier "Autotechniek" behandelen '**Deel A**' waarin in algemene termen het beeld van de beroepsgroep wordt geschetst. Er wordt beschreven waar je gaat werken, en wat je als respectievelijk Autotechnicus, Eerste autotechnicus en Technisch specialist personenauto's te doen krijgt.

Het uitgebreidere '**Deel B**' geeft meer gedetailleerde informatie in onder meer een schematisch overzicht van de kerntaken en de daarbij behorende werkprocessen die horen bij elk van de drie kwalificaties. Daarnaast wordt een beschrijving van elk van de drie kwalificaties gegeven in termen van onder meer de rollen en verantwoordelijkheden (van de afgestudeerde student), de complexiteit van het werk, de wettelijke vereisten, de branche vereisten, Nederlands en rekenen en moderne talen. Kerntaken worden omschreven zoals bijvoorbeeld:

De (Eerste) Autotechnicus ontvangt een opdracht of werkorder met het uit te voeren onderhoud aan een personenauto van de leidinggevende en leest deze, overlegt met leidinggevende c.q. receptie bij onduidelijkheden. Hij verzamelt alle relevante informatie, (vervangings)materialen, (auto)onderdelen, gereedschappen en (hulp)middelen nodig voor het onderhoud en controleert de eigen voorbereiding.

Zo wordt een aantal kerntaken omschreven. Deze worden in een kolom daarnaast uitgewerkt in werkprocessen zoals:

- 1.1 *Bereidt onderhoudsopdracht aan personenauto voor*
- 1.2 *Voert inspectie uit aan personenauto*
- 1.3 *Voert onderhoudsbeurt uit aan personenauto*
- 1.4 *Monteert accessoires aan personenauto*
- 1.5 *Controleert zijn onderhoudswerkzaamheden en rondt opdracht af*
- 1.6 *Ondersteunt en instrueert studenten en collega's bij onderhoudswerkzaamheden*
- 1.7 *Geeft technische toelichting aan klant over uitgevoerde onderhoudswerkzaamheden*

Uiteindelijk worden de werkprocessen in een matrix aan de 25 competenties (zie bijlage 3) gerelateerd, zoals bijvoorbeeld:

Kerntaak 1 Voert onderhoud uit aan personenauto's	Competenties																									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	
	Beslissen en activiteiten uitvoeren	Aanpakken	Begeleiden	Aandacht en begrip tonen	Samenwerken en overleggen	Eh, eh, en, moer, handelen metwerken	Rolletjes houden en metwerken	Overnemen en betrouwen	Prezenteren	Formulieren en rapporteren	Vakdeskundigheid toepassen	Materialen en middelen inzetten	Analyseren	Onderzoeken	Creëren of innoveren	Leren	Planen en organiseren	Op de behoeften en verwachtingen van de klant richten	Kwaliteit leveren	Instructies en procedures opvolgen	Omgaan met verandering en aanpakken	Met de klant in gesprek komen	Onderhouden en samenwerken met klanten	Gedrevenheid en ambitie tonen	Bedrijfsmatig handelen	
Werkprocessen																										
1.1	Bereidt onderhoudsopdracht aan personenauto voor																									
1.2	Voert inspectie uit aan personenauto																									
1.3	Voert onderhoudsbeurt uit aan personenauto																									
1.4	Monteert accessoires aan personenauto																									
1.5	Controleert zijn onderhoudswerkzaamheden en rondt opdracht af																									
1.6	Ondersteunt en instrueert leerlingen en collega's bij onderhoudswerkzaamheden																									
1.7	Geeft technische toelichting aan klant over uitgevoerde onderhoudswerkzaamheden																									

In **deel C** wordt vervolgens, na een inleidende beschrijving, per kwalificatie per werkproces precies beschreven wat er mee wordt bedoeld en beoogd. Deze processen worden verder uitgewerkt in de elementen 'vakkennis en vaardigheden', 'competenties en componenten' en tenslotte de 'prestatie-indicatoren'. Zie het volgende voorbeeld.

Vakkennis en vaardigheden	Competentie en component(en)	Prestatie-indicator
<ul style="list-style-type: none"> Heeft kennis van (personenauto)systemen en onderdelen Heeft kennis van arbo-regels en bedrijfsprocedures m.b.t. veiligheid en milieu Heeft kennis van materialen Heeft kennis van meet-, controle-, hulp- en gereedschappen Kan zoekstrategieën toepassen Kan relevante informatiebronnen raadplegen 	Samenwerken en overleggen <ul style="list-style-type: none"> Anderen raadplegen en betrekken 	Raadpleegt bij onduidelijkheden over de opdracht of werkorder zijn leidinggevende en/of de receptie, opdat hij precies weet wat de werkzaamhedenonderhoudswerkzaamheden aan de personenauto inhouden en wat hij daarvoor nodig heeft.
	Vakdeskundigheid toepassen <ul style="list-style-type: none"> Vakspecifieke mentale vermogens aanwenden 	Leest en begrijpt de onderhoudsopdracht aan de personenauto en de benodigde (technische) gegevens, bepaalt waar hij deze kan vinden en geeft blijk van inzicht in de aard en noodzaak van de te verrichten werkzaamheden, opdat hij deze kan uitvoeren.
	Materialen en middelen inzetten <ul style="list-style-type: none"> Geschikte materialen en middelen kiezen 	Kiest de materialen, (auto)onderdelen, gereedschappen en (hulp)middelen en houdt rekening met de mogelijkheden en beperkingen van de gereedschappen van zijn keuze, opdat de opdracht aan de personenauto doeltreffend en efficiënt kan worden uitgevoerd.
	Onderzoeken <ul style="list-style-type: none"> Informatie achterhalen 	Verzamelt de benodigde autotechnische informatie en stelt bij afwijkingen tussen de verwachte en de aangetroffen situatie en/of bij klachten van de klant vragen, opdat hij beschikt over voldoende informatie.

Dit uitschrijven tot prestatie-indicatoren per werkproces per kwalificatie wordt gedetailleerd uitgevoerd. Ter illustratie, in dit voorbeeld van het dossier "Autotechniek" neemt het bijna 60 pagina's is beslag.

Tenslotte wordt in **deel D** een verantwoording gegeven. Zo wordt in de proces- en inhoudsinformatie beschreven welke instanties betrokken zijn bij het creëren en in stand houden van het dossier, hoe docenten worden geraadpleegd, hoe de klanttevredenheid wordt gemeten, etc.

3.3 De kwalificatiestructuur

Per beroep stellen vertegenwoordigers van bedrijven en scholen samen vast welke eisen worden gesteld aan een beginnend beroepsbeoefenaar. Dit wordt beschreven in een kwalificatiedossier. De dossiers gezamenlijk vormen de landelijke kwalificatiestructuur.

Bij de totstandkoming van de kwalificatiedossiers zijn verschillende instanties betrokken. Het ministerie van OCW regisseert de invoering van de beroepsgerichte kwalificatiestructuur waarbij de minister financiële middelen vaststelt, evaluatieonderzoeken laat uitvoeren en verantwoordelijk is voor de juridische basis van de kwalificatiestructuur. De minister van OCW stelt samen met de minister van EZ (Economische Zaken) het format/model kwalificatiedossier en het toetsingskader kwalificatiestructuur vast.

De kenniscentra beroepsonderwijs bedrijfsleven zijn verantwoordelijk voor de opstelling en het onderhoud van de kwalificatiedossiers/-structuur.

SBB (Stichting Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven) is verantwoordelijk voor de kwalificatiestructuur en het aanbieden hiervan aan de minister van OCW ter vaststelling. SBB ondersteunt en coördineert samenwerkingsprojecten van de kenniscentra. De Toetsingskamer, onderdeel van SBB, heeft een onafhankelijke taak in de procesbegeleiding en toetsing van de kwalificatiedossiers. Deze kamer toetst bij alle kwalificatiedossiers en de kwalificatiestructuur of zij voldoen aan de formeel vastgestelde kwaliteitscriteria. Zij geeft advies aan ontwikkelaars van de dossiers en aan kenniscentra en SBB, verzamelt meningen van docenten (via www.mijnkwalificatiedossier.nl), stelt overzichten op van de kwalificaties en beheert de website waarop deze worden gepubliceerd (www.kwalificatiesmbo.nl). De minister van OCW stelt de kwalificatiedossiers vast. Voor de 'groene' sector stellen de minister van OCW samen met de minister van EZ (Economische Zaken) de 'groene' kwalificatiedossiers vast.

Na officiële vaststelling kunnen scholen opleidingen verzorgen gericht op die kwalificatiedossiers. De school moet er voor zorgen dat de inhoud van respectievelijk het onderwijsprogramma, de beroepspraktijkvorming en de examinering gericht is op de vastgestelde kwalificatie-eisen en het kwalificatieniveau.

De Inspectie van het Onderwijs houdt bij scholen toezicht op de kwaliteit van het onderwijs en de examinering. De inspectie beoordeelt aan de hand van het toetsingskader BVE of de kwaliteit van het onderwijs en de examinering voldoet aan de eisen. Wanneer de kwaliteit bij een opleiding niet op orde is kan de inspectie het toezicht intensiveren of de minister adviseren om bestuurlijke maatregelen te treffen (bijvoorbeeld intrekking van de licentie voor de betreffende opleiding na een formele waarschuwing, of de bekostiging geheel of gedeeltelijk opschorten of intrekken).

Hoe een kwalificatiedossier tot stand komt, is beschreven door het Coördinatiepunt Toetsing Kwalificaties mbo (2011). Een eerste stap is dat een beroepsgroep aantoont dat de aard van een beroep het bestaan van een kwalificatiedossier rechtvaardigt. Dit om wildgroei aan KD's te voorkomen. Vervolgens stelt de branche een beroepscompetentieprofiel op; een globale beschrijving van het werk van een volwassen beroepsbeoefenaar (dus niet van een beginnend beroepsbeoefenaar zoals in het KD). Het kenniscentrum waar het betreffende beroep onder valt, onderzoekt vervolgens of een aparte kwalificatie nodig is voor het beroep en of er bijvoorbeeld vraag naar is op de arbeidsmarkt of dat aangesloten kan worden bij een bestaande kwalificatie. Voordat het KD wordt opgesteld beoordeelt de toetsingskamer

de arbeidsmarktrelevantie en de plaats van de kwalificatie binnen de kwalificatiestructuur. Wanneer de toetsingskamer een akkoord geeft op basis van de ingangstoets, dan stelt het kenniscentrum in samenwerking met vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en het onderwijsveld het KD op, op basis van het beroepscompetentieprofiel. In het KD is beschreven over welke kennis, vaardigheden, beroepshouding en competenties een beginnende beroepsbeoefenaar moet beschikken, welke kerntaken en werkprocessen moeten worden beheerst en aan welke prestatie-indicatoren moet worden voldaan. De ontwikkelaar bij het kenniscentrum is belast met de ontwikkeling van het KD waarbij samenwerking plaatsvindt met vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven en het onderwijs. Wanneer het KD gereed is, wordt dit in eerste instantie door een sectorcommissie, een overlegorgaan voor branche en onderwijs, gevalideerd. Deze sectorcommissie let vooral op herkenbaarheid voor de sector en vakmanschap. Wanneer de sectorcommissie positief adviseert, gaat het KD naar de Paritaire Commissie. Deze commissie bestaat uit vertegenwoordigers van de sociale partners en het onderwijs uit een bepaalde branche. Ieder kenniscentrum heeft een of meerdere Paritaire Commissies. De Paritaire Commissie geeft een advies aan het kenniscentrum over het KD. Dit advies wordt doorgaans overgenomen. De toetsingskamer toetst vervolgens het eindresultaat aan de hand van het format/model kwalificatiedossier en het toetsingskader, waarna het KD voorzien van een advies aan het ministerie van OCW ter vaststelling wordt aangeboden. Het ministerie stelt het KD vervolgens formeel vast, waarna het onderdeel is van de kwalificatiestructuur. Het wordt dan gepubliceerd op www.kwalificatiesmbo.nl en opgenomen in het Centraal register beroepsopleidingen (Crebo).

3.4 Conceptuele verheldering

3.4.1 Competentiegerichte kwalificatiedossiers en competentiegericht onderwijs

In de publieke discussie wordt het invoeren van de *competentiegerichte kwalificatiedossiers* soms gelijkgesteld aan de invoering van '*competentiegericht onderwijs*'. Een dergelijke gelijkstelling is echter een misvatting: competentiegerichte kwalificatiedossiers zijn dossiers waarin de diploma-eisen van de opleiding zijn beschreven in termen van competenties (zie 3.2). Competentiegericht onderwijs (cgo) is feitelijk het onderwijs dat leidt naar competenties. Dit onderwijs wordt niet 'ingevoerd' maar ontwikkeld en uitgevoerd door de scholen/opleidingen zelf. Hoe cgo 'er uit ziet' kan derhalve per praktijk verschillen. De opvattingen over wat cgo is lopen soms flink uiteen.

Zo heeft echo in 2008 een vooronderzoek uitgevoerd in aanleiding naar de vierde meting van de cgo monitor (Van der Meijden et al, 2009). Het betrof interviews en een focusgroeps gesprek met landelijke specialisten⁵ op het terrein van competentiegericht onderwijs. Zij concludeerden over cgo het volgende: *Cgo is niet een specifieke didactiek, maar een ontwikkelingsproces waarin gezocht wordt naar vormen van onderwijs die bijdragen aan noodzakelijk geachte verbeteringen. De competentiegerichte*

⁵ Dhr. Fine (Stichting Consortium Beroepsonderwijs); Mw. Pelgrum (Stichting Consortium Beroepsonderwijs); Dhr. Mulder (Universiteit Wageningen); Mw. Renate Wesselink (Universiteit Wageningen); Dhr. Merriënboer (Open Universiteit); Dhr. Kirschner (open universiteit); Mw. van der Werf (Groningen); Dhr. Klarus (HAN); Dhr. Meijers (Haagse Hogeschool); Dhr. Geurts (Haagse Hogeschool); Mw. van den Berg (lector Zadkine); Dhr. Hoefijzers (CvB Da Vinci); Dhr. Veldhoven (MBO2010/ CvB ROC de Leijgraaf); Dhr. van Nieuwkerk (MBO2010); Dhr. Onstenk (Cinop); Mw. de Bruijn (Cinop).

kwalficatiestructuur, waarin kerntaken, werkprocessen en competenties benoemd zijn, hebben daarop een stimulerende werking. Ze geven beter aan wat er verwacht wordt dat de deelnemers leren. Er staat in welke werkzaamheden ze moeten leren uitvoeren en welk gedrag daarbij hoort. De verandering naar cgo is een ontwikkelingsproces en alle werkwijzen, didactische veranderingen die bijdragen aan de betere aansluiting op de arbeidsmarkt en op de huidige deelnemers tot resultaat hebben, zijn onderdeel van dat proces. In het ontwikkelproces wordt gebruik gemaakt van inzichten uit de onderwijskunde en ervaringen van docenten.

Cgo is derhalve niet één op één gekoppeld aan competentiegerichte kwalificatiedossiers. Scholen geven dit ook relatief vaak aan: zo zien we in paragraaf 4.3 dat 40% van de scholen aangeeft al met cgo bezig te zijn voordat er sprake was van een competentiegericht kwalificatiedossier.

3.4.2 Het hoe en het wat

De commissie "parlementair onderzoek onderwijsvernieuwingen" (Commissie Dijsselbloem) stelde in 2008⁶ dat: *De overheid gaat over 'het wat'; het onderwijs gaat over 'het hoe'. De commissie bepleit het opnieuw vaststellen van de verantwoordelijkheid van de overheid enerzijds en de scholen anderzijds. De overheid is verantwoordelijk voor het "wat", de onderwijsinhoud en stuurt daarop in de vorm van het kerncurriculum, examens en toezicht. De scholen gaan nadrukkelijk over het "hoe", dat wil zeggen de inrichting van het onderwijs, het pedagogisch-didactisch klimaat. Als extra waarborgen voor de kwaliteit van het onderwijsproces onderkent de commissie het belang van onderwijstijd en de kwaliteit van docenten.*

In relatie tot competentiegerichte kwalificatiedossiers en het daaraan gekoppelde onderwijs betekent dit volgens Van den Berg en De Bruijn in de overzichtsstudie naar competentiegericht onderwijs 'Het glas vult zich' (Van den Berg en De Bruijn, 2009) binnen het mbo het volgende:

- Het 'wat' betreft de leerdoelen: de kwalificatie-eisen en het kwalificatieniveau van een kwalificatie, d.w.z. wat er geleerd en beheerst moet worden als beginnend beroepsbeoefenaar om het bijbehorende diploma te kunnen krijgen. De leerdoelen, worden bepaald door de kwalificatiedossiers,
- Het 'hoe' richt zich op de begeleiding van studenten bij de verwerving van de leerdoelen, en wordt bepaald door de opleidingen/instellingen. Het gaat dan om zaken als vakbekwaamheid en persoonlijke ontwikkeling, beoordeling en leeromgevingen die mogelijkheden bieden voor toenemende zelfsturing en praktijkgerichtheid.

Uiteindelijk leiden opleidingen - dus de combinatie van het hoe en het wat - tot mogelijke effecten op studentniveau - onderverdeeld naar zachte (tevredenheid) en harde (examenresultaten), gewenste (betere toerusting voor beroep, meer gediplomeerde uitstroom) en ongewenste (minder kennis, uitval) effecten, interne effecten (en externe effecten (outcome, doorstroom naar werk en/of vervolgopleiding). Diverse onderzoeken (cgo-monitor meting 4 in 2009, meting 5 in 2013, tussenmeting in 2011) wijzen er echter stelselmatig op dat het onderscheid tussen opleidingen die werkten met kwalificatiedossiers en opleidingen die dit (nog) niet deden vrijwel geen verschillen lieten zien voor wat betreft gewenste en ongewenste uitkomsten. En daar waar verschillen gevonden werden, konden

⁶ www.parlement.com

deze toegewezen worden aan andere kenmerken dat het al dan niet werken met KD's, zoals populatieverschillen. Deze uitkomsten leiden tot de overwegingen dat a) de invoering van KD's niet (direct) leidt tot effecten op leerlingniveau, en b) de mogelijkheid dat effecten op leerlingniveau niet (alleen) bepaald worden door het al dan niet invoeren van KD's (in de periode 2004-2012), maar (ook) door andere (beleids) ontwikkelingen die zich gelijktijdig voordeden: denk bijvoorbeeld aan de extra aandacht voor voortijdig schoolverlaten.

4 Resultaten

De resultaten van de onderzoeksactiviteiten worden in dit hoofdstuk per thema (van de onderzoeksvragen) beschreven. Per thema wordt eerst een korte beschrijving gegeven, gevolgd door de bevindingen uit de bestaande databestanden, daarna de bevindingen uit de focusgroepsgesprekken.

4.1 Verhouding kennis, vaardigheden en houding

De **eerste** onderzoeksvraag luidt: "*Wat is volgens betrokkenen de verhouding tussen kennis, vaardigheden en houding in de dossiers en in de praktijk?*".

Deze vraag is een directe afgeleide van de door de Kamer uitgedrukte zorg: "heeft het element van de houdingsaspecten niet een te zware betekenis gekregen ten opzichte van 'kennis' en 'vaardigheden'?"

Deze zorg is een veelgehoorde, en voerde ook gedurende de invoering van opleidingen gericht op kwalificatiedossiers in het publieke debat veelal de boventoon. Konden de studenten nog wel 'een hamer vasthouden'? Werd ze nog wel een vak geleerd?

Competentiegericht onderwijs is, zoals het woord zegt, gericht op het aanleren van 'competenties'. Een competentie wordt in literatuur over het algemeen uitgelegd als een combinatie van kennis, vaardigheden en attituden, waarbij de verhouding tussen deze drie elementen per competentie kan verschillen (Boon & Van der Klink, 2001).

De gedachte hierachter is dat het beheersen van één enkel element misschien wel goede cijfers oplevert, maar niet een goede beroepsbeoefenaar⁷.

We maken een onderscheid naar:

- 1 de door betrokkenen waargenomen verhouding tussen deze drie elementen binnen het kwalificatiedossier *in vergelijking tot de eindtermen*, en
- 2 de door betrokkenen waargenomen verhouding tussen de drie elementen binnen het kwalificatiedossier *in vergelijking tot de onderwijspraktijk*.

Bij betrokkenen maken we onderscheid naar:

- a opleiders
- b studenten en gediplomeerde schoolverlater;
- c leerbedrijven.

4.1.1 Wat zeggen de bestaande data?

- a Opleiders

Tijdens verschillende metingen van de ecbo cgo-monitor is aan opleiders gevraagd in hoeverre de opleiding bijdroeg aan de bekwaamheden van studenten, waarbij een onderscheid werd gemaakt tussen houding, kennis en vaardigheden. De vragen luidden:

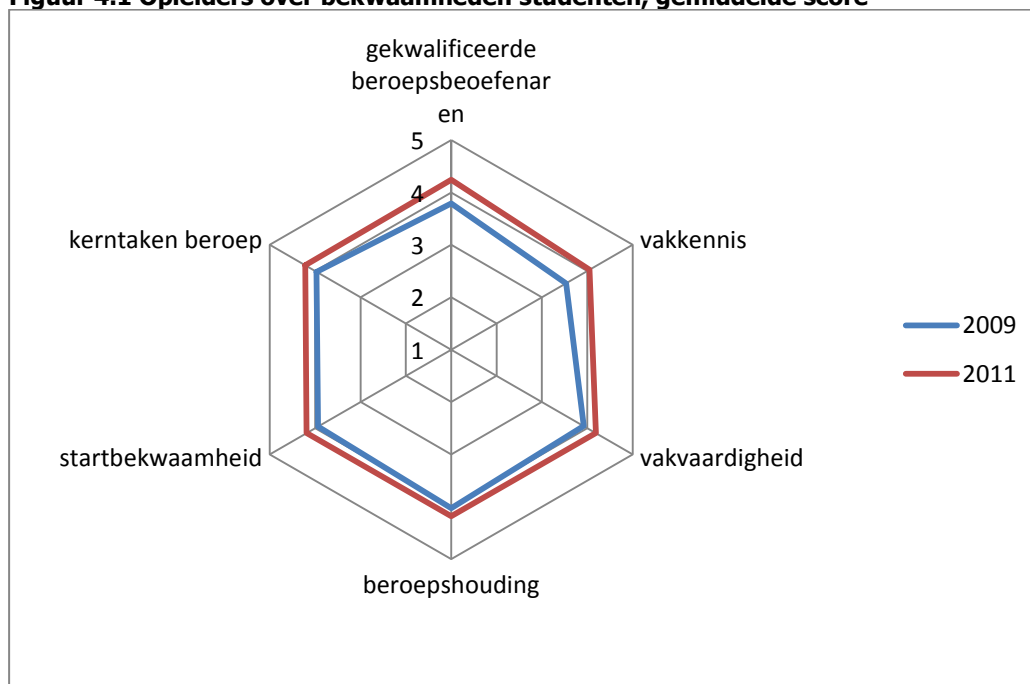
- *In welke mate vindt u dat uw opleiding opleidt tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaren?*

⁷ Invoering van cgo wordt meestal in relatie gezien tot de arbeidsmarkt, maar ook in relatie tot doorstroommogelijkheden naar hoger onderwijs verwachtten beleidsmakers dat de doorstroom verbeterd zou worden door de positieve werking van cgo op onder andere de motivatie van de onderwijsdeelnemers.

- In welke mate ontwikkelen studenten in uw opleiding vakkennis?
- In welke mate ontwikkelen studenten in uw opleiding vakvaardigheid?
- In welke mate ontwikkelen studenten in uw opleiding hun beroepshouding?
- In welke mate ontwikkelen studenten in uw opleiding bekwaamheid om te kunnen starten met het beroep?
- In welke mate ontwikkelen studenten in uw opleiding bekwaamheid om de kerntaken van het beroep uit te kunnen voeren?

Opvallend is dat opleiders in 2011 positiever bleken dan in 2009:

Figuur 4.1 Opleiders over bekwaamheden studenten, gemiddelde score



Bron: eco databestanden cgo-monitor (n=811-879). 1=zeer onvoldoende; 3=neutraal; 5=zeer voldoende.

Evenals tijdens de meting van 2009 zijn ook in 2011 de ondervraagde niet-docenten, meest managers/coördinatoren, positiever dan docenten. Opvallend is dat docenten het minst positief zijn over de vakkennis van de studenten. Dit komt overeen met de verwachtingen die bedrijven hebben ten aanzien van de investeringen die zij moeten doen in afgestudeerden (zie figuur 5.3).

Ook zijn er verschillen te ontwaren tussen de vier grote sectoren:

Tabel 4.1 Opleiders over bekwaamheden studenten, percentage (zeer) voldoende

	<i>Economie</i>	<i>Techniek</i>	<i>Zorg & Welzijn</i>	<i>Landbouw</i>
Start bekwaam	88%	89%	92%	79%
Beroepshouding	85%	86%	91%	79%
Vakvaardigheid	89%	86%	92%	74%
Vakkennis	85%	84%	81%	74%
Beroepsbeoefenaren	90%	91%	93%	84%

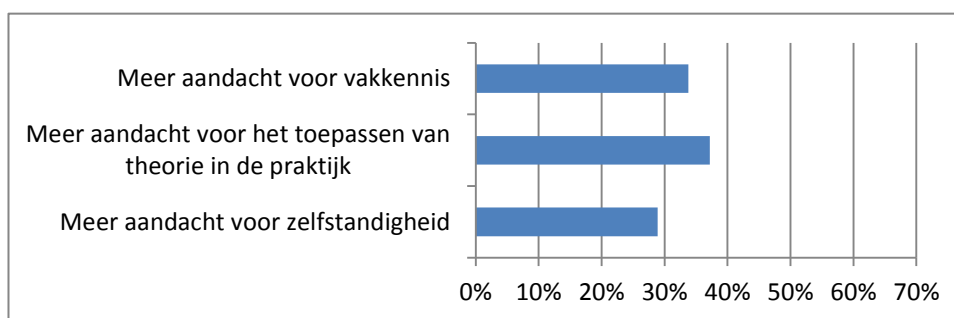
Bron: databestand eco-enquête.

Wanneer we sectoren vergelijken, zien we dat respondenten uit de sector Zorg & Welzijn het positiefst zijn en respondenten uit de sector Landbouw het minst positief.⁸

b Studenten en gediplomeerde schoolverlaters

De verhouding tussen kennis, vaardigheden en houdingsaspecten zijn in onderzoeken niet expliciet gevraagd aan studenten (zoals de JOB monitor). Wel is de vraag gesteld aan schoolverlaters of zij dachten dat er binnen hun opleiding meer of minder aandacht had moeten zijn voor *vakkennis*, voor *het toepassen van kennis en theorie in de praktijk* en voor *zelfstandigheid*. Men zou kunnen verwachten dat wanneer 'houding' een te grote plaats in de opleiding heeft, dit zijn weerslag zou vinden in de 'gemiste aandacht' voor vakkennis en theorie. We zien dat schoolverlaters die terugkijken op hun opleiding anderhalf jaar na diplomering iets vaker vinden dat meer aandacht had moeten zijn voor vakkennis in vergelijking met zelfstandigheid. Dit betreft de situatie omstreeks 2008. Het is te verwachten dat studenten enkele jaren later tot een ander oordeel komen over vakkennis, net zoals de opleiders die in 2011 positiever oordeelden over de aandacht voor vakkennis dan in 2009.

Figuur 4.2 Gewenste aandacht voor zelfstandigheid, theorie in de praktijk en vakkennis: retrospectief over gevolgde opleiding door gediplomeerde schoolverlaters, percentages



Bron: databestand schoolverlatersonderzoek 2010 (ROA), eigen bewerking. N=2995.

Wanneer we de antwoorden tussen sectoren vergelijken, zien we het volgende beeld.

Tabel 4.2 Gewenste aandacht voor zelfstandigheid, theorie in de praktijk en vakkennis: retrospectief op gevolgde opleiding door gediplomeerde schoolverlaters, percentages per sector

	<i>Economie</i>	<i>Techniek</i>	<i>Zorg & Welzijn</i>	<i>Landbouw</i>
<i>N</i>	930	691	1539	380
Meer aandacht voor vakkennis	20%	25%	33%	26%
Meer aandacht voor het toepassen van theorie in de praktijk	23%	31%	33%	29%
Meer aandacht voor zelfstandigheid	20%	25%	25%	18%

Bron: databestand schoolverlatersonderzoek 2010 (ROA), eigen bewerking.

Ongeveer een kwart tot een derde van de schoolverlaters vindt dat 'het toepassen van theorie in de praktijk' meer aandacht verdiende tijdens hun opleiding.⁹ Iets minder schoolverlaters vinden dat de opleiding die zij anderhalf jaar eerder hebben verlaten meer aandacht had moeten besteden aan vakkennis. Ruim driekwart van de respondenten vond

⁸ Deze sector is niet sterk vertegenwoordigd in de dataset: een lage n.

⁹ Tussen schoolverlaters die een experimentele en zij die een niet-experimentele opleiding hebben genoten, bleken na een Chi²-toets geen significante verschillen in hun antwoorden.

dat zelfstandigheid voldoende aandacht kreeg tijdens hun opleiding. Schoolverlaters uit de sectoren Zorg & Welzijn en Techniek waren het meest kritisch over hun oude opleiding, studenten uit de sectoren Economie en Landbouw weer wat minder.

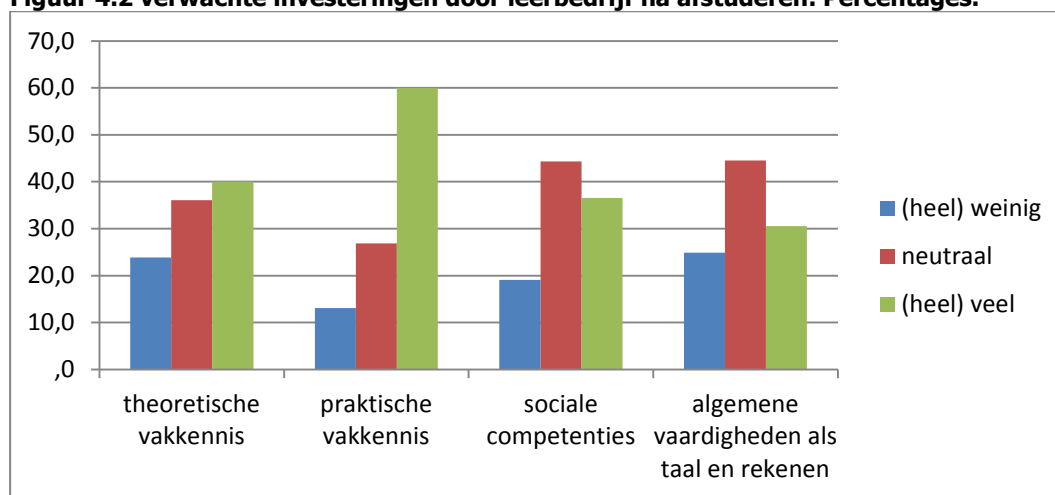
C Leerbedrijven

In 2010 is er door ecbo een enquête uitgezet onder ruim 5000 leerbedrijven, die daadwerkelijk studenten opleidden. 1345 leerbedrijven, verspreid over alle sectoren, antwoordden op de vragen.

Aan deze groep leerbedrijven is de opmerking voorgelegd:

"Wanneer na afstuderen een student uit het middelbaar beroepsonderwijs een baan, door ons bedrijf of een ander bedrijf, wordt aangeboden verwacht ik dat de werkgever nog moet investeren in":

Figuur 4.2 verwachte investeringen door leerbedrijf na afstuderen. Percentages.



Bron: Onderzoek onder leerbedrijven in kader van cgo-monitor 2009 (n=1349).

We zien dat, in 2009, met name de praktische vakkennis als niet voldoende werd beschouwd; daar zou veruit het meest op geïnvesteerd moeten worden na afstuderen. Theoretische kennis, sociale competenties en algemene vaardigheden zouden als redelijk 'in balans' bestempeld kunnen worden.

Twee jaren later is diezelfde vraag gesteld in de bpv-monitor, uitgevoerd door ResearchNed in opdracht van SBB.

Tabel 4.2 Verwachtte investeringen in bol- studenten na afstuderen volgens bedrijven. Percentages (heel) veel, naar sector

	<i>Economie</i>	<i>Techniek</i>	<i>Zorg & Welzijn</i>	<i>Landbouw</i>
<i>N</i>	2510	772	1078	550
Theoretische vakkennis	29%	37%	24%	32%
Praktische vakkennis	45%	58%	41%	42%
Sociale competenties	32%	36%	26%	27%
Algemene vaardigheden als taal en rekenen	27%	28%	17%	21%

Bron: databestand bpv-monitor 2011 (ResearchNed), eigen bewerking.

Opnieuw geven bedrijven aan dat ze het meest verwachten te moeten investeren bij afgestudeerde bol-studenten in praktische vakkennis, hoewel de percentages wat lager liggen dan twee jaren eerder. Het minst moet geïnvesteerd worden in algemene vaardigheden. Op alle vlakken verwachten bedrijven die studenten opleiden in de sector Zorg & Welzijn het minst te moeten investeren en in de sector Techniek het meest.

Tabel 4.3 Verwachtte investeringen in bbl- studenten na afstuderen volgens bedrijven, percentages (heel) veel, naar sector

	<i>Economie</i>	<i>Techniek</i>	<i>Zorg & Welzijn</i>	<i>Landbouw</i>
<i>N</i>	1676	694	908	294
Theoretische vakkennis	25%	34%	19%	29%
Praktische vakkennis	35%	48%	26%	38%
Sociale competenties	25%	29%	18%	24%
Algemene vaardigheden als taal en rekenen	22%	23%	12%	19%

Bron: databestand bpv-monitor 2011 (ResearchNed), eigen bewerking.

Ook voor studenten die afgestudeerd zijn uit een bbl-opleiding verwachten bedrijven het meest te moeten investeren in praktische vakkennis en het minst in algemene vaardigheden. Op alle vlakken verwachten bedrijven die studenten opleiden in de sector Zorg & Welzijn het minst te moeten investeren en in de sector Techniek het meest.

Desalniettemin geldt dat de meerderheid van de in 2011 geëinquêteerde leerbedrijven verwacht weinig te hoeven investeren in studenten na hun afstuderen. Dit is het sterkst bij bbl-studenten. Blijkbaar vinden bedrijven dat de genoemde domeinen voldoende aangeleerd worden tijdens de opleiding. De grootste uitzondering vormt echter het domein 'praktische vakkennis' van de studenten aan bol-opleidingen. De meerderheid van de bedrijven verwacht op dat gebied juist dat ze veel moeten investeren in afgestudeerden. Bedrijven zijn over bbl-studenten aanmerkelijk milder gestemd: het aandeel bedrijven dat denkt nog veel te moeten investeren in praktische vakkennis is ongeveer gelijk aan het aandeel dat denkt weinig te moeten investeren in praktische vakkennis.

4.1.2 Wat zeggen de respondenten in de focusgroepsgesprekken?

Hoe is de verhouding tussen kennis, vaardigheden en houding in de dossiers en in de praktijk?

KD's vergeleken met eindtermen

In 2003/2004 vond de overgang naar de experimentele kwalificatiedossiers (hierna KD's) en daarop gebaseerde experimentele opleidingen gefaseerd plaats. Men was destijds blij met de komst van de KD's omdat deze meer vrijheid gaven voor eigen invulling. *"Je zat voorheen vast"*. Eindtermendocumenten waren vooral gericht op kennis en vaardigheden. Met de komst van de KD's is meer aandacht gekomen voor houdingsaspecten (beroepshouding). *"We hebben meer in handen gekregen om studenten in beweging te krijgen en het onderwijs te verbeteren"*. De mogelijkheid om kennis, vaardigheden en houding te integreren in de inrichting van opleidingen wordt positief gevonden. In de tijd van de eindtermen konden deze aspecten volgens de aanwezigen niet goed gecombineerd worden.

De verhouding in de praktijk

Hoe de verhouding tussen kennis, vaardigheden en houding nu is, is niet eenduidig te zeggen volgens de respondenten van de focusgroepsgesprekken. Er zijn opleidingen waar de invoering van de KD's tot grote verandering hebben geleid (bijv. in opleidingen Welzijn en Leisure) maar ook zijn er opleidingen waar de inhoud van het curriculum en de werkwijze nog identiek is als in de tijd van de eindtermen. De KD's bieden de ruimte voor dergelijke verschillen.

Een deel van de respondenten aan de focusgroepsgesprekken heeft ervaren dat in eerste instantie te veel nadruk is komen te liggen op houdingsaspecten (met 2006/2007 als dieptepunt) ten koste van kennis en vaardigheden. Dat kennis op de achtergrond raakte, leidde tot onvrede bij veel docenten. De woorden 'onderwijsmaffia' en 'boekhouders aan het roer' vielen in dit verband. Bij de invoering is niet goed voorzien hoe ingrijpend dit was voor het onderwijs werd opgemerkt. De cursist zou architect worden van de eigen opleiding met als gevolg dat er te weinig structuur was, minder aandacht voor algemene vakken zoals Nederlands en de inhoud (ook examinering) moest geïntegreerd worden in de beroepspraktijk, wat niet altijd goed mogelijk was. Sommige scholen waren gestopt met het toetsen van kennis of toetsten maar één kernvaardigheid. Er was geheimzinnigheid rond de KD's. Nu 6 of 7 versies van het KD verder is de verhouding tussen kennis, vaardigheden en houding (ongeveer na 2010) meer in evenwicht gekomen, wordt opgemerkt. Positieve aspecten die worden ervaren aan de KD's en daarop gebaseerde opleidingen is dat de leerinhoud authentiek is geworden, er een betere mix is tussen theorie en praktijk en dat er bij scholen meer passende beoordelings-/toetsvormen zijn gekomen.

Een ander deel van de respondenten heeft deze nadruk op houdingsaspecten met de komst van de KD's niet ervaren. Dit waren met name functionarissen van opleidingen Zorg & Welzijn die bij het maken van deze vertaalslag hebben samengewerkt in de regio en met het Consortium Beroepsonderwijs. Wel hebben zij gemerkt dat een goede verhouding tussen kennis, vaardigheden en houding veel denkwerk vraagt van opleidingsteams, omdat er een vertaalslag nodig is van het KD naar het opleidingsprogramma en dat je deze stap niet moet overslaan. Bij de vertaalslag kunnen scholen zelf of samen keuzes maken bij die invloed hebben op de bovengenoemde verhouding en die kan per opleiding verschillen.

In beide bijeenkomsten werd genoemd dat ook van buitenaf allerlei eisen zijn en dat dit lastig is. Het ministerie stelde bijvoorbeeld plotseling eisen wat betreft taal en rekenen, wat juist door het CGO langere tijd minder aandacht had gekregen. In 2006/2007 was het niveau van taal en rekenen erbarmelijk, nu gaat het iets beter is de ervaring. De onderwijsinspectie heeft volgens de studenten een nogal dwingende rol in het geheel met het toezichtskader, waarbij weinig rekening wordt gehouden met de context. Iemand merkt op dat het eerder de onderwijsinspectie is die leidend is in wat er op scholen gebeurt dan de kwaliteit van het onderwijs.

Spanning tussen onderwijs en bedrijfsleven

In de focusgroepsgesprekken werd de spanning genoemd tussen het onderwijs en het bedrijfsleven. In het bedrijfsleven is vaak behoefte aan het toetsen van meer kennis. *"Een ziekenhuis vindt altijd dat je meer aandacht moet besteden aan chirurgie maar als opleiding kun je niet zo specialistisch zijn"*. Genoemd wordt dat opleidingen op niveau 2 opleidingen vaak nogal generiek zijn, terwijl de vakken waar studenten voor worden opgeleid vaak smal zijn. Maar ook houding is van groot belang voor werkgevers en zij vragen nogal eens meer sturing op dit vlak door de school met het idee dat jongeren de benodigde kennis wel vergaren als zij aan het werk zijn. Het spanningsveld tussen wat het bedrijfsleven wenst en het onderwijs biedt vergt goed overleg tussen de opleiding en leerbedrijven. De ervaring is dat het wel lukt om een middenweg te vinden als je maar met elkaar in gesprek blijft. Er is recent meer aandacht voor probleemoplossend vermogen gesignaleerd omdat het bedrijfsleven hierom vraagt. Een voorbeeld is in de kappersopleiding waarbij een student niet elke handeling krijgt voorgeschreven maar bijv. een kapsel moet kunnen naknippen van een foto die de klant meebrengt. Ook in andere opleidingsrichtingen moeten studenten niet meer uitsluitend volgens vooraf vastgestelde stappen leren handelen, maar meer kunnen anticiperen op onvoorziene vragen en problemen.

Bol/bbl

Bol en bbl-studenten worden als totaal verschillende studenten gezien. Bbl'ers worden praktisch gericht gevonden en gaan meestal na het mbo direct werken. Doorleren komt weinig voor volgens de respondenten van de focusgroepsgesprekken. De examens van bol en bbl zijn hetzelfde en de ervaring van de aanwezigen is dat de lesstof ongeveer hetzelfde is en dat je hier als docent sneller doorheen kunt gaan. Wel is in de bbl-opleiding minder aandacht voor burgerschap en zij volgen minder generieke vakken. Genoemd wordt dat je als onderwijsinstelling minder grip hebt op wat bbl-ers leren omdat het leren zich vooral afspeelt in de bpv. Wat de KD's betreft zijn er geen verschillen tussen bol en bbl en dit is volgens de aanwezigen ook niet nodig. Ook vinden zij het terecht dat beide routes leiden tot hetzelfde diploma.

Sommigen merken op dat in de KD's de bol-route meer het uitgangspunt is omdat het in een bbl-opleiding moeilijk is om alle inhoud te kunnen behandelen ('kaasschaafmethode'). In sommige opleidingen (voorbeeld scheepvaart) bleek het met de komst van de KD's niet meer mogelijk om voldoende kennis aan bod te laten komen in de bbl-opleiding. Dit was voor de scheepvaartopleiding een reden om geen bbl-opleiding meer te bieden op niveau 4. Genoemd wordt dat in bepaalde sectoren, zoals in de financiële sector, kennis in bbl opleidingen te kort schiet om goed inzetbaar te zijn en (hoewel dit weinig gebeurt) door te stromen naar het hbo.

Een gespreksdeelnemer uit de private opleidingen noemt dat bbl-studenten vaak afkomstig zijn van grote bedrijven die hun medewerkers opleiden. Dit gaat vaak om grotere groepen medewerkers die al jaren succesvol werken maar verdieping nodig hebben of bijvoorbeeld een functie krijgen van logistiek teamleider. Hierbij is een spanningsveld tussen bedrijven die graag functiegericht trainen en het onderwijs dat meer gericht is op brede ontwikkeling. Ook wordt de vraag gesteld of de drievoudig kwalificerende opdracht die het mbo heeft wel past bij een bbl-opleiding. Door de algemene vakken ligt er een grote druk op deze opleiding terwijl de meeste jongeren direct na de opleiding gaan werken en bijvoorbeeld rekenen op niveau 3F in bepaalde beroepen minder van belang is.

4.2 Mate van gedetailleerdheid

In de discussie over kwalificatiedossiers en in de jaren daarvoor over eindtermendocumenten is de verhouding tussen landelijke eisen en eigen beleidsruimte van onderwijsinstellingen voor lokale onderwijsprogrammering een centraal thema. De zorg bestaat of de kwalificatiedossiers niet te gedetailleerd voorschrijven en professionals wel voldoende ruimte hebben voor een passende inrichting van het onderwijs. Wanneer deze ruimte er onvoldoende is, dan kan dit er bijvoorbeeld toe leiden dat kwalificatiedossiers te weinig doelmatig worden ingericht en in het ergste geval een kwalificatiedossier een onderwijskundige exercitie is op papier blijft met te weinig impact op de onderwijspraktijk.

De **tweede** vraag luidt: *Wat is in de kwalificatiedossiers volgens betrokkenen de mate van gedetailleerdheid, en in hoeverre leidt deze tot een 'afvinkcultuur'? Hierbij horend is de vraag hoe deskundig opleiders zijn.*

4.2.1 Wat zeggen de bestaande data?

Gedurende de invoering van de kwalificatiedossiers (2004-2012) werd het herontwerpproces ondersteund door een projectbureau. Eerst bureau Herontwerp, dat later hernoemd werd tot mbo2010. Deze publiceerde evaluaties van het invoeringsproces van de KD's. Zo ook over het gebruik van de kwalificatiedossiers door docenten¹⁰. Deze evaluaties werden veelal uitgevoerd op basis van gesprekken met vertegenwoordigers uit het veld. Geconstateerd werd dat niet alle delen van het dossier door iedereen gebruikt werd. Zo werd deel D vrijwel nooit gebruikt door docenten. Deel C werd beoordeeld als *"een goede mix tussen gedetailleerdheid en globaal"*. Wel werd erkend dat die balans verschilde tussen dossiers, en tussen sectoren: niet overal werd die goede mix ervaren.

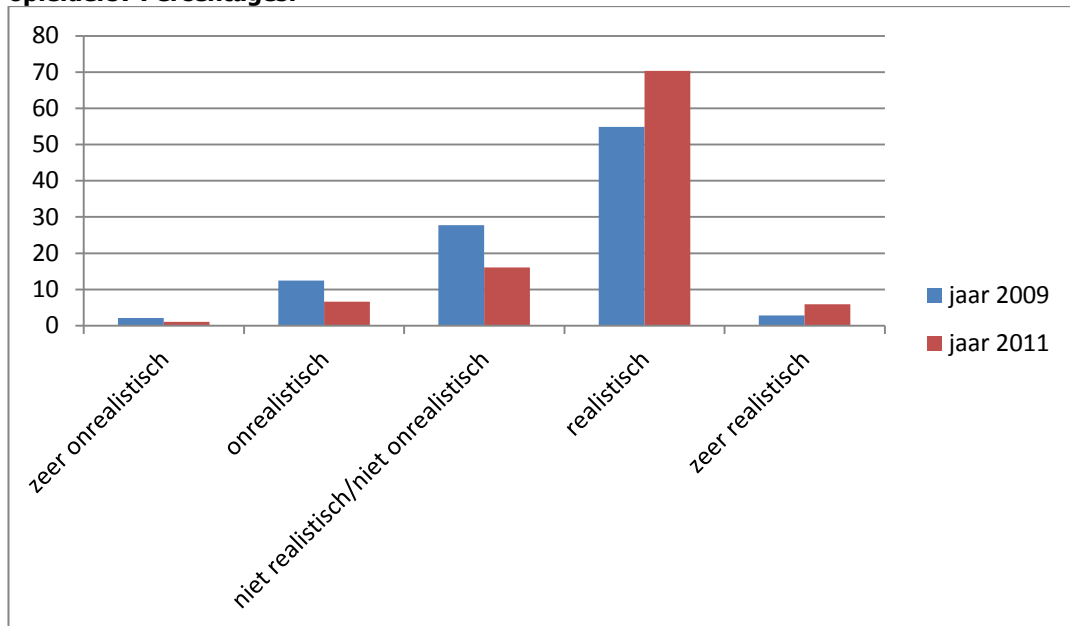
Over de gedetailleerdheid op zich zijn in de bestaande databestanden geen vragen gesteld.

Een belangrijk punt uit de onderzoeksvragen omtrent de gedetailleerdheid van de dossiers, en de eventuele houvast die dit met zich mee brengt, betreft de deskundigheid van opleiders; hebben ze andere deskundigheden nodig om om te gaan met de KD's?

We weten dat opleiders in het algemeen positief zijn over de aan hen gestelde eisen in relatie tot het werken met een competentiegericht KD. Dit blijkt uit de databestanden die opgebouwd zijn in de cgo-monitor, en dan met name de metingen uitgevoerd in 2009 en 2011.

¹⁰ (MBO2010, 2010) Dossiers getoetst, docenten gehoord.

Figuur 4.4 Zijn eisen gesteld aan opleiders in relatie tot KD's realistisch, volgens die opleiders? Percentages.

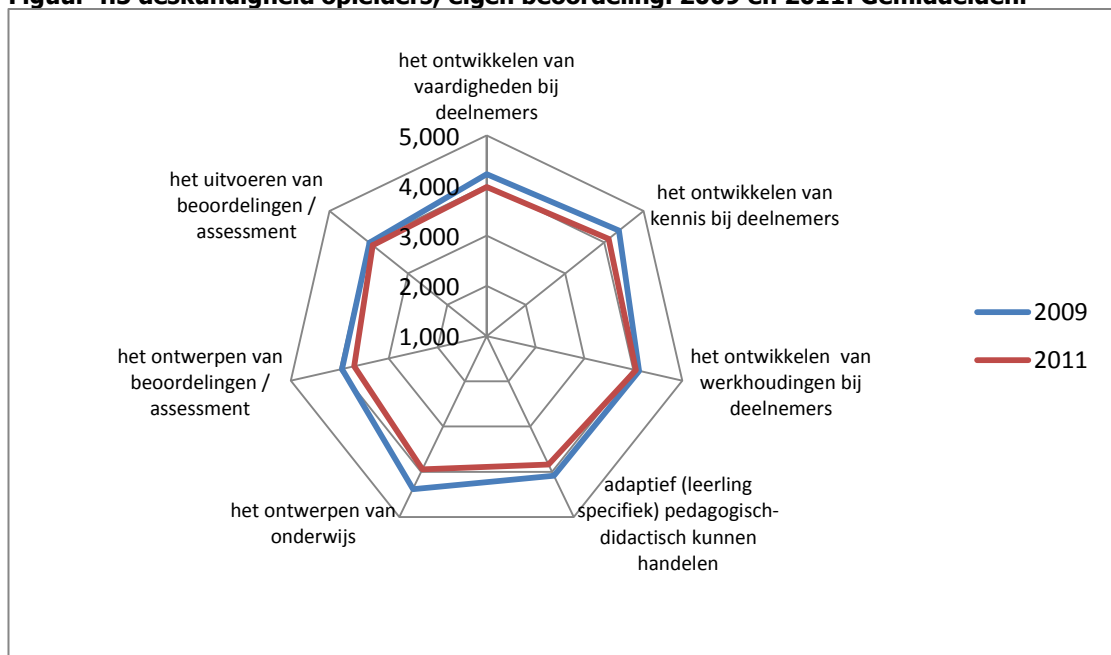


Bron: ecbo databestanden cgo-monitor (n=609)

De eisen die gesteld worden aan opleiders zijn realistisch, zo antwoordden diezelfde opleiders, dit was sterker in 2011 dan in 2009.

Wat betreft de beoordeling van hun eigen deskundigheden betreffende het aanleren van vaardigheden, kennis en werkhouding zien we een positieve trend.

Figuur 4.5 deskundigheid opleiders; eigen beoordeling. 2009 en 2011. Gemiddelden.



Bron: Ecbo databestanden cgo-monitor (n=227-609). 1=heel weinig; 3=neutraal; 5=heel veel.

Opvallend is dat in vergelijking met 2009 opleiders in 2011 weliswaar positief maar iets minder zelfverzekerd zijn over hun eigen deskundigheden¹¹.

Een interessante vraag is of er typische bol en bbl-dossiers bestaan waarbij er verschillen zijn in de mate van gedetailleerdheid waarin kennis en vaardigheden beschreven zijn in de KD's. Formeel wordt in de KD's geen onderscheid gemaakt tussen de leerwegen bol en bbl terwijl in dit in de praktijk soms wel zo werd ervaren. De toetsingskamer van SBB (2014) onderzocht dit. De Toetsingskamer heeft met dit doel tien dossiers¹² geselecteerd waarvan alle studenten die de bol-leerweg volgen, en tien dossiers waarvan alle studenten de bbl-leerweg volgen en deze met elkaar vergeleken. De resultaten bleken uiteen te lopen en niet eenduidig te zijn. Hoewel het aantal onderzochte dossiers beperkt is, zijn de veronderstelde typische bol of bbl opleidingen niet gevonden. Een van de conclusies is dat de integratie tussen bol en bbl op het niveau van de kwalificatiestructuur inmiddels verder gevorderd is dan gedacht wordt. Diepgaander onderzoek is nodig om te bekijken of de leerweg van invloed is op het dossier en ook of dit (on)wenselijk is gegeven de aard van de leerweg, wordt opgemerkt.

4.2.2 Wat zeggen de respondenten in de focusgroeps gesprekken?

Wat is in de kwalificatiedossiers de mate van gedetailleerdheid en in hoeverre leidt dit tot een afvinkcultuur?

Met de komst van de KD's is het mogelijk om variatie aan te brengen in het opleidingsontwerp en deze variatie is er nu ook. De mate van gedetailleerdheid loopt uiteen dus ook op dit punt is het moeilijk een eenduidig antwoord te geven. Een deel van de respondenten van de focusgroeps gesprekken vindt houdingsaspecten in het algemeen te gedetailleerd en ook moeilijk te beoordelen/examineren. Bijvoorbeeld: 'de klant wordt vriendelijk begroet'. Wat is vriendelijk? *"Het resulteert al snel in een afvinklijst met nogal subjectieve zaken die leiden tot een wirwar van cesuren bij de beoordeling"*. In 2006 werd gewerkt met verzamelportfolio's die volgens sommigen veel te diep ingingen op werkprocesniveau. Bij een proeve van bekwaamheid waarbij op een lange beoordelingslijst bij 80% van de onderdelen een vinkje moet staan, is het risico van een afvinkcultuur zeker aanwezig, wordt opgemerkt.

De vakkennis vinden zij juist te weinig gedetailleerd. *"Dan staat er een hele waslijst bij houdingsaspecten en bij vakkennis staat alleen vakmanschap toepassen"*. In het eindtermendocument was duidelijk wat je op school deed en wat in de BPV. Nu hebben de 26 competenties prioriteit. De competenties zijn vertaald in prestatie-indicatoren, maar de vertaalslag naar wat er beschreven staat tot wat je moet doen is niet gemaakt. Bijv. 'vakmanschap toepassen' kan op veel verschillende manieren worden ingevuld. Een ander genoemd voorbeeld is dat bij een opleiding op niveau 2 staat: 'Kennis van ergonomie'. Dit is te weinig specifiek en geeft te veel ruimte voor interpretatie is de ervaring. Een ander probleem is wet- en regelgeving. Een vaarbevoegdheid bijvoorbeeld, die alleen in het mbo is te halen, moet wel in overeenstemming zijn met internationale regelgeving. Door de vrijheden die het huidige KD biedt, is dit niet altijd het geval. Er is volgens een aantal aanwezigen (met name in de eerste groep) vrijwel geen richtlijn wat kennis betreft

¹¹ Verschillen zijn significant. ANOVA.

¹² Het gaat hier om huidige beroepsgerichte kwalificatiedossiers

opgenomen in de KD's. De invulling die kennis heeft is dan ook heel verschillend per opleiding. Dit leidt er soms toe dat bedrijven niet tevreden zijn met wat gediplomeerden kennen en kunnen en eigen certificaten gaan eisen. Wat is de rol van kenniscentra hierin? Bedrijven voelen zich vaak niet vertegenwoordigd door de kenniscentra. Opleidingen moeten ook rekening houden met doorstroom naar het hbo. Wat houdt bijvoorbeeld de toelatingstoets in die bij het hbo wordt gebruikt? Als ROC's dit weten, dan kunnen zij daarop inspelen.

Hoewel er veel meer duidelijkheid is dan enkele jaren geleden, zijn er nog altijd onduidelijkheden volgens de aanwezigen bij het ontwerp van onderwijs en examens. Bijvoorbeeld over welke lesinhoud je waar in de opleiding onderbrengt, zoals *"Waar geef je beroepsspecifiek Engels?"* Als het doel (kennis en vaardigheden) duidelijker beschreven staat, dan zou het servicedocument niet meer nodig zijn merkt iemand op. Het doel wordt te onduidelijk en te vaag gevonden.

Er gaat hier en daar nog van alles mis, boeken worden niet gebruikt en er zijn te veel huiswerkuren. Deel C uit het servicedocument werd op een gegeven moment als uitgangspunt voor examen genomen. Het was te gedetailleerd en daardoor moeilijk uitvoerbaar volgens de aanwezigen. Zeker met de komende veranderingen in de KD's en de nieuwe urennormen zullen dergelijke zaken een worsteling blijven is de inschatting.

Tegen de genoemde knelpunten wordt ingebracht dat de docent uiteindelijk verantwoordelijk is voor inhoudelijk goed onderwijs. De vraag is hoe je hier als docent mee omgaat, als boekhouder of als ontwerper van kwalitatief goed onderwijs. Deze verantwoordelijkheid wordt herkend maar tegelijkertijd ervaren de aanwezigen het probleem dat de verschillen in waarde die diploma's hebben te groot is. Met andere woorden, je weet niet meer wat je van iemand kunt verwachten met een bepaald diploma.

Andere respondenten van de focusgroepsgesprekken (met name groep 2) hebben een overwegend positief beeld van de situatie nu in vergelijking met de tijd van de eindtermen. Zij vonden de eindtermen *"een afvinkcultuur ten top"*. *"Vanaf dag 1 van de opleiding begon je al met afvinken"*. Zij vinden dat je een goede balans van kennis, vaardigheden en houding nu zelf in de hand hebt, maar dat de mate waarin dit gelukt is vooral afhangt van hoe de ontwikkeling destijds is opgepakt. Als je dit vanuit visie doet en gezamenlijk met alle betrokkenen een goede vertaalslag maakt waarbij kennis, vaardigheden en houding zijn geïntegreerd, dan is de balans in orde is de ervaring. Onder de prestatie-indicatoren kun je een vertaalslag maken naar kennis, vaardigheden, houding en gedrag en je kunt dit heel specifiek maken is de ervaring. Iemand noemt in dit verband *'prove to move'* waar zij mee werken <http://prove2move.nl/>. In deze groep zijn veel opleidingen in Zorg & Welzijn vertegenwoordigd, die meer samenwerkingsverbanden hebben. Verschillen tussen opleidingen zijn er hierdoor veel minder maar er zijn wel verschillen in vormgeving, afhankelijk van de visie van de instelling of opleiding.

Dit neemt niet weg dat het ook voor de 'positief gestemden' veel inspanningen heeft gekost en er in het proces veel eigen lijstjes in omloop waren. *"We konden experimenteren maar tegelijkertijd moesten we wel voldoen aan de eisen"*. Sommigen merken op dat de oude eindtermen nog wel eens gebruikt worden en nodig zijn (naast de KD's) bijvoorbeeld bij de beoordeling van buitenlandse diploma's. Ondanks de positieve bevindingen blijft het een

aandachtspunt om te lange afvinklijsten te voorkomen (o.a. Sport en Bewegen maar ook in Zorg & Welzijn).

Beoordelen/examineren

Je bent als opleiding verantwoordelijk voor de weging en secuur en dit is te complex, wordt opgemerkt. Bij kennis bijvoorbeeld is nergens beschreven welke aspecten van kennis het belangrijkste zijn (voor hoeveel % iets meeweegt) bij een opleiding. Opleidingen kiezen dit zelf en doen dit naar eer en geweten maar de aanwezigen (vooral in groep 1) vragen zich of dit altijd goed gebeurt. Er worden vaak pragmatische oplossingen gekozen om het werkbaar te houden die niet altijd recht doen aan wat belangrijk is voor het beroep. *"Docenten hopen van opleiding naar opleiding en overal is het weer anders en dit maakt het nog ingewikkelder"*. Er zijn grote verschillen in de invulling van de kwalificatiedossiers en dus ook grote verschillen in kennis, vaardigheden en beroepshouding waarover een gediplomeerde beschikt; dus in wat een diploma waard is. Ook leerbedrijven die met verschillende roc's samenwerken klagen over de verschillen in de onderwijsinhoud en werkwijze. Vaak is onduidelijk of vaardigheden zijn getoetst. In de tijd van de eindtermen was dit veel duidelijker en bestond er minder variatie in onderwijs en examens wordt opgemerkt. Ook op het diploma vindt men niet duidelijk terug hoe iemand presteerde op verschillende onderdelen. Als iemand vaktechnisch heel hoog scoort en op een ander aspect lager, dan haalt dit laatste het gemiddelde omlaag en zie je vaktechnische kwaliteiten niet terug in de ervaring¹³. In de tweede groep gelden deze knelpunten niet of minder.

Voor het beoordelen van houdingsaspecten wordt genoemd dat de BPV daar het meest geschikt voor is. *"De beste graadmeter of iemand voldoende niveau heeft is of het leerbedrijf die jongen zou aannemen na de BPV"*. Aangevuld wordt dat de school daar ook een rol in moet hebben en de beoordeling van houdingsaspecten het beste in de BPV, maar wel samen door school en leerbedrijf kan worden gedaan. Hierbij rekening houden dat vaardigheden en houding dicht bij elkaar kunnen liggen. Omgaan met kinderen is een vaardigheid en geen houdingsaspect. En we leiden op tot beginnende beroepsbeoefenaren (dit wordt wel eens vergeten door leerbedrijven), dus de verwachtingen daarop afstemmen.

Door sommigen wordt genoemd dat bepaalde opdrachten uit de KD's niet geschikt zijn voor examinering in het leerbedrijf en beter als deel van de opleiding op school aan de orde kan komen. Een opdracht om als student een functioneringsgesprek of ontslaggesprek te voeren met een werknemer in een leerbedrijf wordt niet realistisch gevonden. Ook komt het voor dat er opdrachten zijn die een beroepsbeoefenaar nooit zou krijgen en daarom weinig zinvol is om te examineren. Tot slot is beoordeling niet altijd gericht op concreet waarneembaar gedrag. Bijvoorbeeld beoordelen of iemand iets heeft begrepen, enthousiast is of vakliteratuur leest is vaak niet goed te examineren. Een genoemd alternatief is om in het opleidingsdeel studenten een verslag te laten maken van een artikel in een vakblad.

Ondanks de genoemde knelpunten zien de aanwezigen ook voordelen in vergelijking met de beoordeling en examinering zoals dit vroeger plaatsvond. Er zijn nu veel meer manieren van beoordelen. De methodemix is een goede oplossing om kennis, vaardigheden en houding op passende manieren te beoordelen.

¹³ Feitelijk is op de resultatenlijst wel op onderdelen te zien of de score hoog of laag was. Bovendien staat het de school vrij om (niet verplichte) informatie toe te voegen aan de resultatenlijst.

Benodigde kennis/vaardigheden voor opleidingsontwerp

De vraag is of de KD's nieuwe kennis/vaardigheden vragen aan ontwerpers van opleidingen en examens? De inschatting van de aanwezigen is dat dit niet per definitie nieuwe kennis en vaardigheden vraagt. Dit is afhankelijk van hoe opleidingen worden ingericht. Als een docent een belangrijke nieuwe rol als coach kreeg, dan was vaak een training nodig in coaching vaardigheden. Ditzelfde geldt voor situationeel docentschap en het bevorderen van zelfsturing. Maar dit soort veranderingen zijn eerder toe te schrijven aan onderwijsvisies en keuzes die instellingen maken (zoals Leven Lang Leren en 'de leerling centraal') dan aan de kwalificatiedossiers. Of scholing van onderwijsfunctionarissen nodig is en plaatsvindt ligt aan de interpretatie, uitwerking binnen het team en de beschikbare faciliteiten. "*Managers kunnen bijvoorbeeld veel tegenhouden*" werd genoemd. "*Wel moeten docenten vergeleken met vroeger 'alles' kunnen geven en ontwikkelen en dan slaan ze de plank wel eens mis*". De meningen verschillen of je vanuit examens moet terug redeneren voor opleidingsontwerp of dat je dat juist niet moet doen. Er wordt in elk geval meer eigen ontwerp verwacht, waardoor men een oerwoud aan materialen ervaart. Het organiseren van een activiteit vergt vergeleken met vroeger heel veel organisatie en tijd wordt opgemerkt. Door de hoeveelheid examenvormen zijn de kosten enorm toegenomen.

4.3 Keuzevrijheid didactiek/onderwijsmethode

Sinds 2004 werden de competentiegerichte kwalificatiedossiers ingevoerd. Dit ging gepaard met enerzijds veel enthousiasme waarbij instellingen voortvarend aan de slag gingen, maar het ging ook gepaard met veel weerstand: de studenten zouden geen kennis meer aangeboden krijgen, en te veel op zich zelf zijn aangewezen. Voor- en tegenstanders concentreerden zich echter niet op de dossiers, maar op het competentiegerichte onderwijs dat - ten onrechte - in verband werd gebracht met de KD's.. Feitelijk zijn KD's beperkt tot leerdoelen en hebben scholen binnen de formele kaders de ruimte om in te vullen hoe zij het onderwijs vormgeven. Dit raakt de discussie rond 'het hoe en het wat'.

De **derde** vraag luidt: *leidt volgens betrokkenen de kwalificatiestructuur tot een bepaalde didactiek? Zorg: de schijnbare onvermijdelijkheid dat deze kwalificatiestructuur ook tot een bepaalde didactiek leidt*

4.3.1 Wat zeggen de bestaande data?

Wanneer we de voor de hand liggende stelling poneren 'competentiegerichte kwalificatiedossiers leiden tot competentiegericht onderwijs' dan moeten we in ogenschouw nemen dat competentiegericht onderwijs niet een onderwijsmethode is, maar alleen iets zegt over de leerdoelen van dat onderwijs, zo blijkt uit eerdere analyses. Die leerdoelen die in de kwalificatiedossiers staan omschreven betreffen onder andere competenties. Bij de introductie van dit begrip in de onderwijswereld werd het probleem onderkend dat het niet helder was wat competenties nu precies zijn, en hoe je deze het best aanleert. "*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 Merriënboer e.a. 2002). Ook in de jaren daarna bleef het begrip onduidelijk. In het rapport van de vierde meting van de cgo-monitor (Van der Meijden et al, 2009) werd dit als volgt verwoord:

“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. De hamvragen waren: 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? Of moeten we het alleen nog hebben over competentiegerichte kwalificatiedossiers, omdat voor de vormgeving van het onderwijs niet alleen deze kwalificatiedossiers, maar ook al veel langer lopende didactische ontwikkelingen leidraad zijn?”

Sinds de toepassing van het SHL-competentiemodel is veel duidelijker geworden wat wordt verstaan onder competenties. Dit model betreft een uniforme set van in totaal 25 competenties, die op gestandaardiseerde wijze nader zijn beschreven in componenten.

Van der Meijden e.a., (2009) merkten op dat de organisatorische en inhoudelijke vernieuwingen van het middelbaar beroepsonderwijs leidden tot een tendens waarbij een op AVO geïnspireerde onderwijsvormgeving in vakken en vakdidactieken plaatsmaakte voor een 'integrale beroepsdidactiek'. Hiermee wordt bedoeld dat het beroep het kader is voor het ontwikkelen van vakmatige maar ook 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).

De term competentiegerichte kwalificatiedossiers suggereerde dat competenties het enige of belangrijkste kwalificatieaspect is terwijl ook overige kwalificatie-eisen van belang zijn. De toenmalige minister heeft daarom voorgesteld om te spreken van 'kwalificatiedossiers' (en 'competentiegerichte' te schrappen).

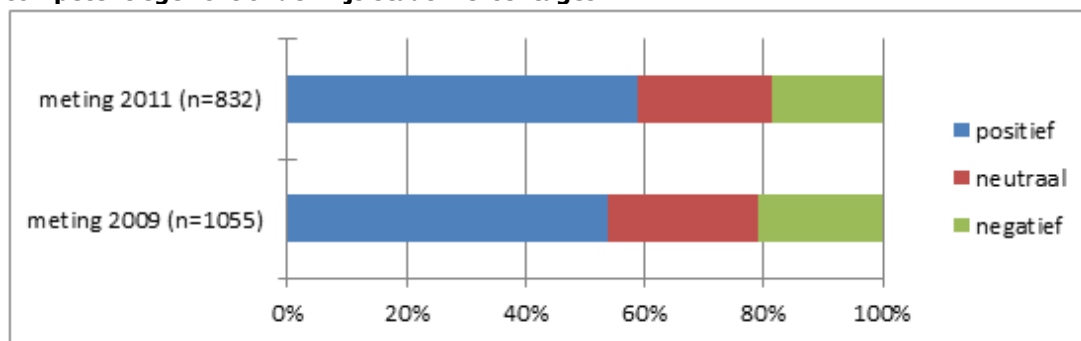
Van der Meijden e.a. (2009) constateerde hierover:

"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”.

a Opleiders

Hoewel competentiegericht onderwijs dus een diffuus begrip is, hadden veel opleiders wel degelijk een mening erover. We zien dat deze mening steeds positiever werd.

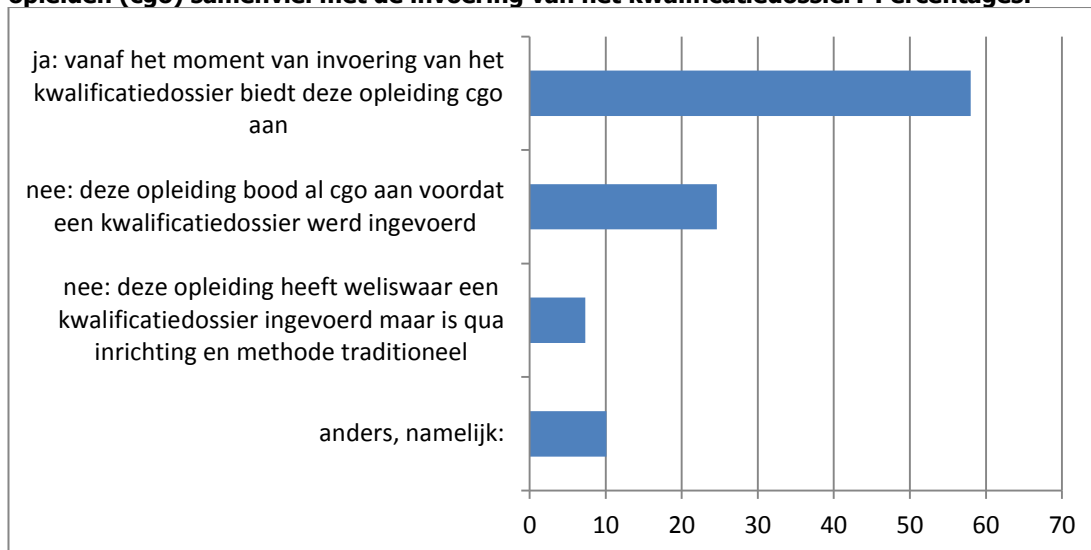
Figuur 4.6 Het percentage collega's dat u kent dat positief, neutraal of negatief tegenover competentiegericht onderwijs staat. Percentages.



BRON: databestand cgo-monitor meting uitgevoerd in 2009 en 2011

Tijdens de laatste meting van de cgo-monitor, uitgevoerd in 2011 (Van der Meijden, et al. 2013) werd de vraag gesteld aan opleiders of de invoering van CGO gelijk viel met de invoering van het KD.

Figuur 4.7 Heeft u het idee dat de daadwerkelijke invoering van competentiegericht opleiden (cgo) samenviel met de invoering van het kwalificatiedossier? Percentages.

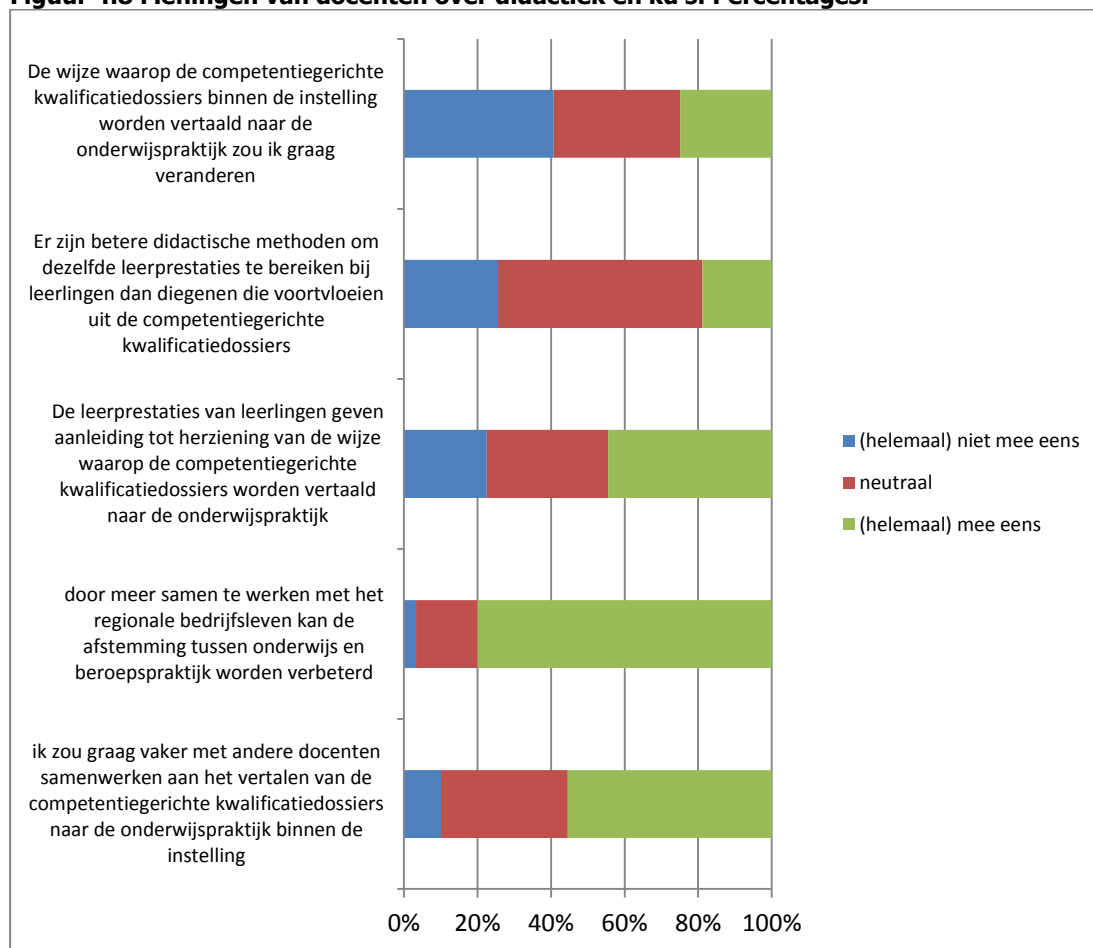


BRON: databestand cgo-monitor meting uitgevoerd in 2011 (n=672).

Hoewel voor bijna 60% van de ondervraagden de invoering van cgo samenviel met de invoering van de kwalificatiedossiers, dacht ruim 40% daar anders over. Dit is niet verwonderlijk, wanneer we constateren dat cgo niet een vaststaand didactisch model is. De inrichting van de opleiding was, en is, 'aan de instelling'. Bij het antwoord 'anders' op deze vraag werd de mogelijkheid geboden een schriftelijke opmerking te plaatsen. Veruit de meerderheid gaf aan niet te weten of het samenviel, een aantal plaatsten echter de opmerking dat cgo niet een bepaalde didactische methode is, maar een gevolg van de competentiegerichte kwalificatiedossiers. Met andere woorden: als men in het KD stelt bepaalde competenties 'aan te leren', dan is het onderwijs dat gegeven wordt op basis van dat KD per definitie competentie gericht onderwijs. Hoe scholen dat invulden varieert aanzienlijk: zo werk(t)en sommige opleidingen met – vergaande – vernieuwingen zoals 'Het Nieuwe Leren' en veranderden andere opleidingen nagenoeg niets aan de wijze waarop onderwijs werd aangeboden, omdat ook op de 'ouderwetse' manier de competenties

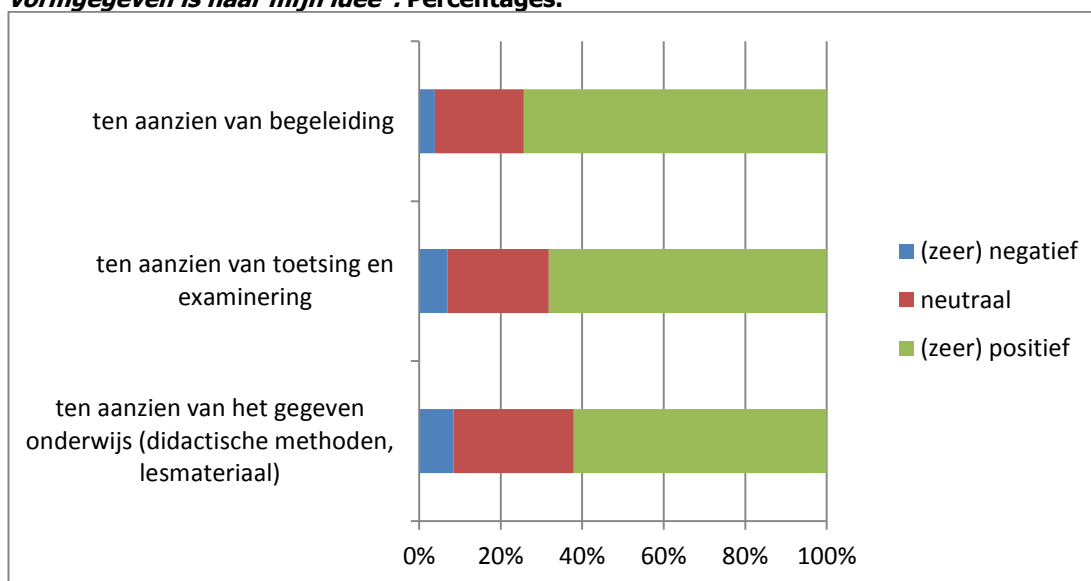
aangeleerd werden. Deze constatering is een antwoord op de onderzoeksvraag "leidt volgens betrokkenen de kwalificatiedossiers tot een bepaalde didactiek?". De dossiers bieden scholen de vrijheid om die didactiek te kiezen die in de ogen van de opleiders de beste manier was/is om de leerdoelen vermeld in het kwalificatiedossier te bereiken.

Figuur 4.8 Meningen van docenten over didactiek en kd's. Percentages.



BRON: databestand cgo-monitor meting uitgevoerd in 2011 (n=672).

Figuur 4.9 Stelling voor docenten "Het oordeel van studenten met betrekking tot de wijze waarop de competentiegerichte kwalificatiedossiers in de onderwijspraktijk worden vormgegeven is naar mijn idee". Percentages.

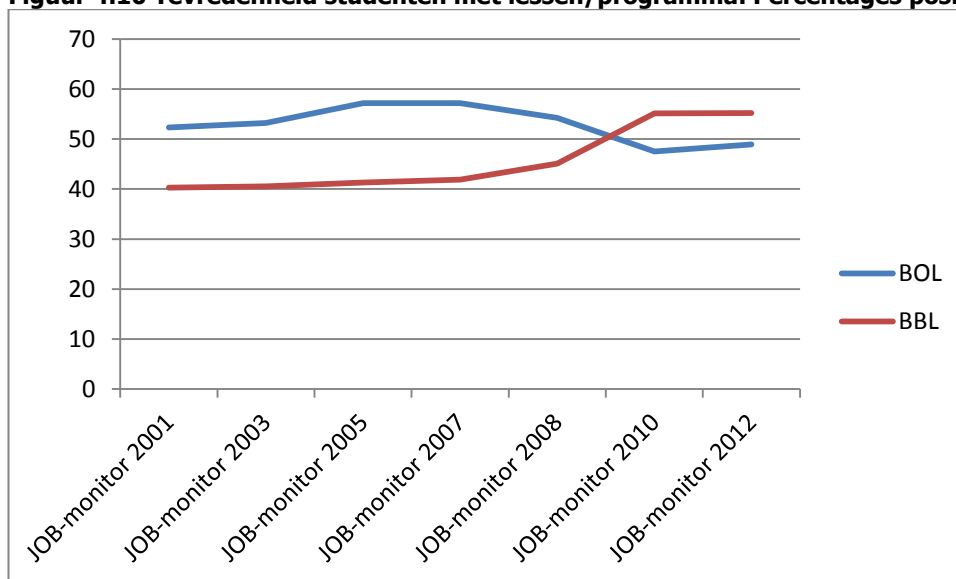


BRON: databestand cgo-monitor meting uitgevoerd in 2011 (n=672).

b Studenten

Sinds 2001 houdt JOB – Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs – bij wat studenten in het mbo van de lessen/programma vinden. We mogen er vanuit gaan dat studenten over het algemeen niet didactische methoden kunnen vergelijken (immers, daarvoor zou de student verschillende didactische methoden moeten ervaren). We kunnen hun tevredenheid echter wel beschouwen als een proxy voor de aantrekkelijkheid van de gekozen didactische methode.

Figuur 4.10 Tevredenheid studenten met lessen/programma. Percentages positief.

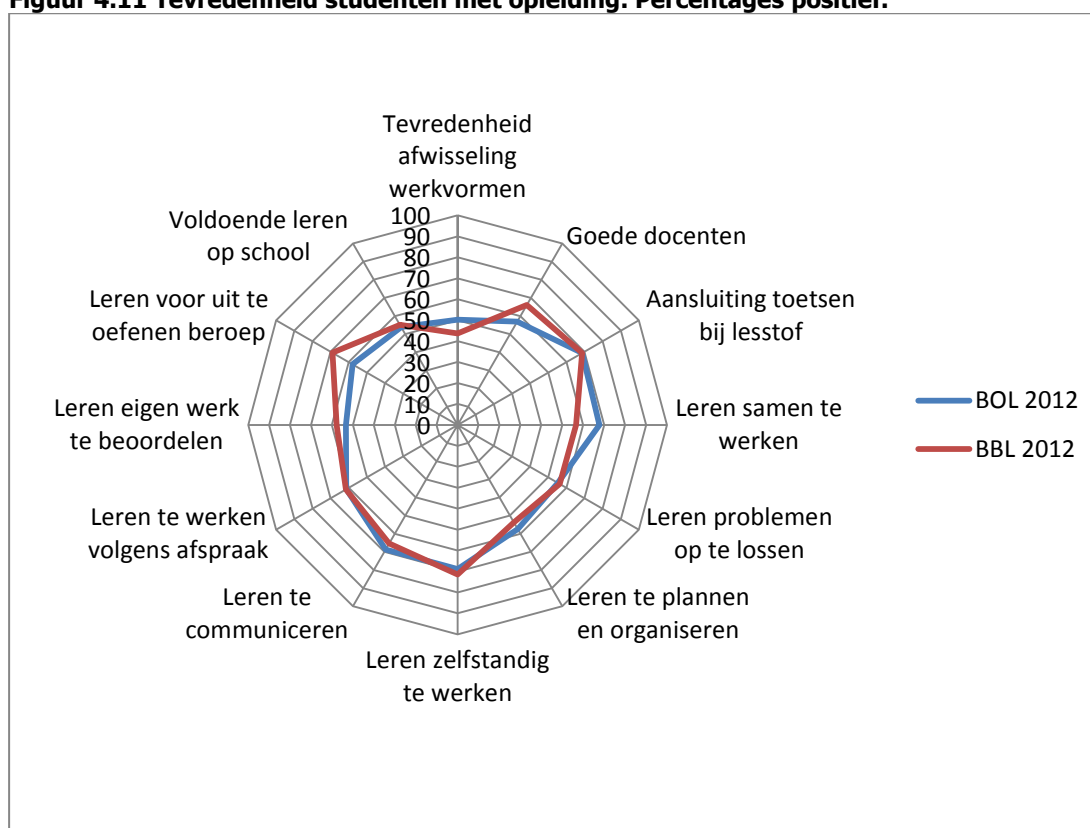


Bron: databestand studententevredenheidsonderzoek (JOB-monitor), eigen bewerking.

We zien dat ruim 50% van de bol studenten positief was over de lessen/het programma. Dit betekent niet dan de overige 50% ontevreden is; een groot deel oordeelt neutraal (niet tevreden en niet ontevreden). Opvallend is dat voor enkele jaren bol studenten positiever waren dan bbl studenten, maar dat dit omsloeg tussen 2008 en 2010. Desalniettemin kan grofweg gesteld worden dat rond 50% tevreden is met de lessen/programma.

Ook voor wat betreft andere aspecten van de wijze waarop onderwijs gegeven wordt zien we tussen bol- en bbl-studenten overeenkomsten en enkele verschillen.

Figuur 4.11 Tevredenheid studenten met opleiding. Percentages positief.



Bron: databestand studententevredenheidsonderzoek (JOB-monitor), eigen bewerking.

Wanneer het gaat om het leren voor een beroep en de kwaliteit van de docenten zijn bbl studenten verhoudingsgewijs positief; en positiever dan bol-studenten. Op het vlak van leren samen te werken en de afwisseling van werkvormen zijn de bol studenten weer meer tevreden. Over voldoende leren op school zijn zowel bol'ers als bbl'ers tamelijk negatief. Voor beide groepen geldt dat het leren zelfstandig te werken het 'hoogst' scoort, de werkvormen het 'laagst'. Dit patroon was gelijk in 2010, voor zowel bol als bbl. Een volgende meting zou moeten uitwijzen hoe de tevredenheid zich heeft ontwikkeld.

Deze tevredenheidsscores, en de kleine verschillen tussen bol en bbl, in vergelijking tot voorgaande jaren, kunnen erop duiden dat de gehanteerde methodes bij studenten een vergelijkbaar effect sorteren: ongeveer de helft is tevreden. Deze relatieve consistentie wijst erop dat de gekozen onderwijsmethode niet direct afleesbaar is in de zachte resultaten (tevredenheid).

Casestudies naar effectieve aanpak

Tijdens de diverse metingen van de cgo-monitor zijn case studies uitgevoerd. Over de inrichting van het onderwijs is daarover in de vierde meting (van der Meijden et al. 2009) over opgemerkt dat er een aantal voorwaarden bestaat volgens de geïnterviewden in de vele case studies (nader bekeken opleidingen):

- De inrichting (contextrijk leren, integrale opdrachten, heldere overall structuur van de opleiding).
- Duidelijke afspraken met de stagebedrijven en instellingen.
- 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 (heldere systematiek).
- Vormen van maatwerk en differentiatie.
- De inhouden (aandacht voor persoonlijke ontwikkeling).
- Het beoordelen (het werkt voor een deel van de studenten goed dat meer beoordeeld wordt op de kerntaken en werkprocessen, waarbij kennistoetsen niet meer de dominante examenvorm zijn, examineren met proeven van bekwaamheid)
- 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.

Geconstateerd werd dat de inrichting van de opleidingen op uiteenlopende wijzen vorm kreeg in de mbo-opleidingen. In de laatste meting van de cgo-monitor (van der Meijden, 2013) is onderzocht of er bepaalde configuraties bestaan van veel voorkomende inrichtingskenmerken en aanpakken die opleidingen kiezen. Het bestaan van deze configuraties is niet bevestigd. Hiervoor is meer onderzoek nodig.

4.3.2 Wat zeggen de respondenten in de focusgroeps gesprekken?

Leidt de kwalificatiestructuur tot een bepaalde didactiek?

De invoering van de (competentiegerichte) kwalificatiestructuur/-dossiers viel samen met de invoering van competentiegericht onderwijs. Hoewel niet bekend was wat cgo precies inhield, werd het in de publieke opinie soms gelijk gesteld aan het Nieuwe Leren. De aanwezigen ervaren niet dat de kwalificatiedossiers per definitie hebben geleid tot een bepaalde didactiek. Toch bleek uit de genoemde voorbeelden dat er gedurende het veranderingsproces wel een verschuiving is ontstaan van traditioneel klassikaal onderwijs naar een veelheid van andere aanpakken. Genoemd werd dat in de beginfase van de KD's het moeilijk te begrijpen was hoe je studenten zelfstandiger kon laten worden omdat de vertaalslag ontbrak. De vraag is of de KD's bij deze vertaalslag hebben geholpen. Voor de komst van de KD's was het boek leidend voor de onderwijsinhoud en werd meer lineair onderwijs gegeven, *"elke eindterm betekende een moduletje"*, maar met de invoering van de KD's werd dit anders. *"Het boek mocht niet meer leidend zijn, maar hoe het wel moest was onduidelijk"*. Docenten hadden het gevoel dat zij het zelf moesten uitzoeken. In eerste instantie ging dit op veel plaatsen mis werd opgemerkt. *"Studenten zijn van de ene op de*

andere dag te veel vrijgelaten". De tijdgeest heeft eveneens veel invloed gehad. "Er ontstond een sfeer van: ik mag geen les meer geven, ik ben procesbegeleider geworden". Nu lijkt iedereen volgens de aanwezigen ongeveer zijn weg te hebben gevonden, er is weer voldoende structuur, de tevredenheid van zowel studenten als docenten neemt toe maar de invulling loopt sterk uiteen. Er zijn vakken waarbij geen enkel boek meer wordt gebruikt en ook opleidingen waar door de jaren heen weinig is veranderd. Terugkijkend merkt iemand op dat destijds te drastisch alles overboord werd gegooid. "Hadden we toen maar samen met de inspectie gekeken naar het materiaal dat er lag. Dit was best goed".

In de eerste focusgroep was de ervaring dat docenten onderling weinig kennis en materialen met elkaar delen en dat tussen verschillende roc's al helemaal niet of nauwelijks contact is. Wel gebruiken zij methodes en materialen van educatieve uitgeverijen en de Stichting Praktijkleren. Sommige materialen van educatieve uitgeverijen worden bekritiseerd omdat ze weinig toevoegen aan wat er in het kwalificatiedossiers staat en het wordt ervaren als een kwalificatiedossier in een ander jasje. *"Dan staat er in de reclame dat het goedgekeurd is door de onderwijsinspectie, en dat is logisch want er staat niets verkeerd in, maar je hebt er ook niets aan omdat je de feitelijk vormgeving zelf moet doen".* Genoemd wordt dat dit soort 'gedochten' wel leiden tot een afvinkcultuur.

In de tweede focusgroep was de ervaring anders, vooral in opleidingen in Zorg & Welzijn. Opleidingen werkten nauw samen in het consortium beroepsonderwijs en in een onderwijsontwikkelingsgroep. Door gebruik te maken van consortiummateriaal en goede afstemming tussen opleidingen onderling en met het bedrijfsleven is een goed resultaat behaald en doet het probleem van te grote verschillen tussen opleidingen zich niet voor. Bij assisterende gezondheidszorg is landelijke samenwerking waarbij alle examens hetzelfde zijn. Een ander voorbeeld is samenwerking van de kraamopleiding in de provincie Brabant. Ook vanuit het bedrijfsleven is behoefte aan onderlinge afstemming van opleidingen is de ervaring. In Handel is gekozen voor eenzelfde examinering. De reden is dat bedrijven vaak meerdere filialen hebben en zij willen dat alle medewerkers hetzelfde examen doen.

Aan de ene kant worden voordelen gezien van samenwerking zodat niet ieder voor zich het wiel uitvindt, aan de andere kant willen scholen, branches en bedrijven hun eigen accenten leggen en 'kleur geven', en zich daarmee onderscheiden en profileren. Dit kan de samenwerking in de weg staan. Een voorbeeld is dat voorheen examinering van een bepaalde opleiding landelijk plaatsvond in een grote hal. Op een bepaald moment maakten sommige scholen de keuze om eigen examens af te gaan nemen. Dit leidde er soms toe dat de lat gaandeweg lager kwam te liggen en de prestaties achteruit gingen. Dit was merkbaar aan een personeelsadvertentie in de krant waarin genoemd werd dat studenten van een bepaalde school niet welkom waren. Een meer centrale aanpak bij examens kan de kwaliteit dus ten goede komen. Dit is echter niet mogelijk bij alle opleidingen werd opgemerkt omdat bij mensgerichte beroepen examens moeten plaatsvinden in een bepaalde context.

5 Samenvattend en concluderend: de zorgen van de Tweede Kamer nader bekeken

In hoeverre kunnen we uit alle bevindingen uit databronnen en focusgroepsgesprekken conclusies trekken die antwoord geven op de zorgen die de Tweede Kamer heeft geuit aan de minister?

- 1 *Heeft het element van de houdingsaspecten niet een te zware betekenis gekregen ten opzichte van 'kennis' en 'vaardigheden'.*
- 2 *De mogelijke gedetailleerdheid van de kwalificatiestructuur en de daarmee samenhangende afvinkcultuur.*
- 3 *De schijnbare onvermijdelijkheid dat deze kwalificatiestructuur ook tot een bepaalde didactiek leidt.*

5.1 De betekenis van de houdingsaspecten ten opzichte van kennis en vaardigheden.

We maken een onderscheid in de verhouding kennis-houding-vaardigheden in:

- a de kwalificatiedossiers (KD's);
- b de opleidingen (die gebaseerd zijn op de KD's), en
- c de afgestudeerde mbo'ers (het bereikte eindresultaat van de opleidingen gebaseerd op de KD's).

Bestaande data beschrijven de meningen van betrokkenen (te weten opleiders, bedrijven, studenten en gediplomeerde mbo'ers) en de 'uitkomsten' van het beroepsonderwijs: hoe waarderen opleiders en bedrijven de verhouding kennis-houding-vaardigheden in de beginnende beroepsbeoefenaar? Hoe waarderen de studenten die verhouding in het onderwijs? En hoe kijken afgestudeerden terug op die verhouding?

We vinden in de bestaande gegevensbestanden niet dat 'houding' qua betekenis een uitzonderlijke plaats inneemt ten opzichte van de andere elementen, zoals in de zorg van de Tweede Kamer geformuleerd werd. Wel zien we dat over het algemeen de inschatting van opleiders betreffende het aanleren van met name vakkennis en 'het opleiden tot gekwalificeerde beroepsbeoefenaar' in 2011 iets minder positief was in vergelijking tot 2009, maar dit is niet direct terug te voeren op de invoering van de KD's; andere ontwikkelingen (zoals de vermeende 'avo-isering' van het mbo) zullen zeker ook een rol spelen. Daarnaast zien we flinke verschillen tussen sectoren, waarbij opvalt dat opleiders in de sector Zorg & Welzijn over het algemeen het meest positief bleken, en in de sector Landbouw het minst. Juist in Zorg & Welzijn echter steekt 'vakkennis' er het minst positief bij af; maar nog steeds 81% scoorde (zeer) voldoende.

Gediplomeerde mbo'ers zijn over het algemeen tevreden over de aandacht voor 'zelfstandigheid' (een houdingsaspect) tijdens de opleiding. Iets minder aandacht was er volgens hen voor vakkennis, en het minst voor toepassen van theoretische kennis in de praktijk.

Bedrijven verwachten met name nog wat meer te moeten investeren in praktische vakkennis dan in sociale competenties of theoretische vakkennis wanneer een afgestudeerde bij hen aan de slag gaat.

Al met al kan gesteld worden dat uit de data niet blijkt dat het element van de houdingsaspecten een te zware betekenis heeft gekregen ten opzichte van kennis en vaardigheden. De bovengenoemde zorg van de Kamer is daarmee niet nodig, men zou hooguit kunnen stellen dat de zorg door de ontwikkelingen ingehaald is. Wel zou er meer aandacht besteedt kunnen worden aan vakkennis tijdens de opleiding, naar de mening van opleiders, schoolverlaters en bedrijven.

Ook uit de focusgroeps gesprekken kwam naar voren dat de betreffende verhouding in de KD's niet uit balans was. De KD's geven volgens de respondenten voldoende vrijheid aan scholen om ook in de opleidingen een goede balans hierin te realiseren bij de inrichting van opleidingen.

Wel bleek uit de focusgroeps gesprekken dat het onderwijs zich de laatste jaren ontwikkelde na de invoering van de KD's. De houdingsaspecten kregen volgens een deel van de studenten wel degelijk in de begin jaren te veel aandacht in opleidingen. Dit leidde weer tot onvrede bij docenten en afnemers. Nu, na 10 jaren, lijkt er evenwicht te zijn gekomen. Een ander deel (met name uit Zorg & Welzijn) was echter van mening dat die balans nooit weg was, maar wel dat het vanaf het begin meer werk vergde om het evenwicht te vinden.

5.2 De mogelijke gedetailleerdheid van de kwalificatiedossiers en de daarmee samenhangende afvinkcultuur.

Bij beantwoording van deze vraag staat het oordeel van de onderwijsinstelling enerzijds en van het leerbedrijf anderzijds centraal. We baseren ons voornamelijk op kwalitatief onderzoek en beleidsevaluaties.

Tijdens het langdurige herontwerpproces (2004-2012) publiceerde het ondersteunend projectbureau (Mbo2010, 2010) diverse evaluaties van het gefaseerde invoeringsproces van de op experimentele KD's gebaseerde experimentele opleidingen. Op verzoek van Mbo2010 bespraken onderwijsinstellingen regelmatig de ervaringen met kwalificatiedossiers met elkaar om tot verbeterpunten tijdens het vernieuwingsproces te komen. Deze verbeterpunten varieerden van meer structuur aan studenten bieden aan het begin van de opleiding, het integreren van theoretische kennis in praktijkgerichte onderdelen tot het beoordelen van gedrag door observatie in plaats van in een gesprek.

Over de mate van gedetailleerdheid van de kwalificatie-eisen in de kwalificatiedossiers werd geconstateerd dat over het algemeen sprake is van *"een goede mix tussen gedetailleerdheid en globaal"*. Die balans verschilde wel tussen dossiers en tussen sectoren waardoor die goede mix niet overal werd ervaren. Wel werd genoemd dat het kennisaspect op een hoger 'aggregatieniveau' of abstractieniveau beschreven werd in KD's in vergelijking met eindtermendocumenten. Om bepaalde werkprocessen goed te kunnen uitvoeren, moet de student bepaalde kennis hebben opgedaan, zonder dat de vereiste kennis volledig

gespecificeerd beschreven staat in het KD. Dit betekent dus dat de kenniscomponent minder gedetailleerd is beschreven in vergelijking met de eindtermendocumenten.

De vraag is of er verschillen zijn in de mate van gedetailleerdheid van KD's tussen opleidingen die vaker in de leerroute bol of bbl voorkomen. De toetsingskamer van SBB (2014) concludeerde voorzichtig dat hier geen aanwijzingen voor zijn gevonden. Hoewel het aantal door hen onderzochte dossiers beperkt is, zijn de veronderstelde typische bol of bbl KD's niet gevonden is de conclusie. De mate van gedetailleerdheid loopt uiteen, maar is niet eenduidig te relateren aan de leerroute.

Over de gedetailleerdheid zijn in de bestaande databestanden geen vragen gesteld aan opleiders of andere functionarissen in het onderwijs. Aan leerbedrijven is evenmin specifiek gevraagd naar de gedetailleerdheid van de kwalificatiedossiers. Wel wordt melding gemaakt van een toegenomen lastendruk bij leerbedrijven wat kan leiden tot een afvinkcultuur. Zij moeten bij hun taak bij opleidingen – met name bij het beroepspraktijkvormende deel (bpv) – meer formulieren invullen, plannen maken, overleggen en kregen een grotere rol bij de beoordeling (Mbo2010, 2010). Ook onderzoek van VNO-NCW/MKB (2009) onder leerbedrijven laat zien dat het veel vaker overleggen en evalueren met studenten en bewijslast daarvan overleggen hen te veel tijd kost en ditzelfde geldt voor de proeven van bekwaamheid of assessments. Er zijn meer verschillen ontstaan tussen opleidingen in hoe zij te werk gaan en in de formulieren die zij gebruiken waardoor het voor leerbedrijven nog complexer wordt. Ook wordt genoemd dat de waarde van een diploma door de verschillen onduidelijker is geworden. Leerbedrijven weten minder goed dan in de tijd van de eindtermen wat een gediplomeerde weet en kan. Competenties zijn volgens leerbedrijven te breed (globaal) geformuleerd waardoor ze vaak lastig herkenbaar zijn of onderdelen die getoetst moeten worden bij het leerbedrijf zijn niet altijd realistisch of niet toepasbaar in het bedrijf. Een voorbeeld hiervan is een functioneringsgesprek voeren met een collega, wat geen logische taak is voor een beginnend beroepsbeoefenaar. De experimenten veroorzaken een 'chaotische situatie' volgens bedrijven. Hierbij moet worden opgemerkt dat dit onderzoek is uitgevoerd in 2008/2009 en dat er sinds die tijd veel is veranderd in de bpv. Uit de meer recente BPV-Monitor (Cras-Wartenberg, 2011) blijkt de tevredenheid over de bpv bij alle partijen (student, school en leerbedrijf) te zijn toegenomen in vergelijking met de jaren daarvoor.

In de focusgroepsgesprekken zijn grofweg twee groepen te onderscheiden. De eerste groep heeft met de invoering van de KD's in eerste instantie een te grote nadruk op houding ervaren ten koste van kennis. Genoemd werd dat lijsten met houdingsaspecten te lang en te gedetailleerd zijn en de aspecten subjectief en daardoor niet goed te beoordelen. De vakkennis vinden zij juist weer te weinig gedetailleerd wanneer bijvoorbeeld 'toepassen van vakkennis' de enige richtlijn is. De balans is de laatste jaren wel meer in evenwicht gekomen. Anderen daarentegen herkennen dit beeld niet of nauwelijks en vonden de vroegere eindtermen juist "*de afvinkcultuur den top*". Zij ervaren sinds de invoering van de KD's juist meer ruimte voor eigen invulling. Wel wordt door vrijwel iedereen herkend dat KD's in vergelijking met eindtermendocumenten meer eigen beleidsruimte – en als keerzijde minder houvast – geven voor de inhoudelijke inrichting van opleiding, dus wat betreft het onderwijs-, bpv- en examenprogramma voor de bepaling van de cesuur voor de slaag/zakbeslissing bij het examen. En dat mede door de grotere eigen beleidsruimte van onderwijsinstellingen de verschillen tussen opleidingen zijn toegenomen. Te lange

(afvink)lijsten worden in het algemeen als onwenselijk gezien. De grotere eigen beleidsruimte vraagt ook meer verantwoording over de invulling.

Er lijkt sprake van een positiever oordeel over de gedetailleerdheid van KD's en minder verschillen in inhoudelijke inrichting van opleidingen binnen regio's of sectoren waar men bij de vereiste vertaalslag van KD naar opleidingen heeft kunnen samenwerken.

Een meer gezamenlijke gestandaardiseerde invulling levert ook meer transparantie, doelmatigheid en (reeds vooraf geborgde) kwaliteit en minder verantwoordingslast op.

5.3 De schijnbare onvermijdelijkheid dat deze kwalificatiestructuur ook tot een bepaalde didactiek leidt.

De kwalificatiedossiers geven ruimte tot diverse aanpakken, zo blijkt uit de data en uit de focusgroeps gesprekken. De term competentiegericht onderwijs (cgo) suggereert een eenduidige didactiek maar blijkt een diffuus begrip. De invoering van de kwalificatiedossiers werd in het veld niet altijd gelijkgeschakeld met de invoering van het concept cgo. Veel praktijkmensen merkten op dat cgo geen didactische methode is, maar alleen iets zegt over de leerdoelen: de in een kwalificatiedossier beschreven leerdoelen en kwalificatie-eisen betreffen onder andere competenties. De invoering van de kwalificatiedossiers werd soms wel geassocieerd met onderwijs concepten als het Nieuwe Leren. Feit was echter dat instellingen bij de inrichting van opleidingen op basis van kwalificatiedossiers elk hun eigen methoden 'zochten' om zo goed mogelijk de leerdoelen te bereiken die werden gesteld in de dossiers.

Uit de literatuur was al bekend dat cgo een uiterst diffuus begrip is, en het lijkt erop dat met name in de beginjaren opleidingen worstelden om hier vorm aan te geven. De opleiders zijn, zo blijkt uit de data en uit de focusgroeps gesprekken, inmiddels redelijk positief over het cgo. De meerderheid zou de gekozen onderwijs methode – om de in de kwalificatiedossiers gestelde leerdoelen te realiseren – niet willen veranderen. Dit suggereert dat zij denken dat de gekozen methode de juiste is. De studenten zijn ondanks de verschuivingen in de tijd van meer klassikaal onderwijs naar andere vormen van onderwijs uiteindelijk vrij consistent gebleken in hun waardering van het aangeboden onderwijs.

Tijdens de verschillende gesprekken werd de 'tijdgeest' genoemd als bepalend voor de keuze van een bepaalde didactiek, en niet zozeer de invoering van de kwalificatiedossiers. In sommige sectoren is sprake van samenwerking en afstemming met andere instellingen en leveranciers. Hierdoor wordt een grotere kennisbasis gecreëerd, en meer efficiëntie, maar samenwerking kan ook nadelig zijn voor de eigenheid en profilering van de individuele opleiding/instelling, wordt opgemerkt, omdat zij zich met een zelfde aanbod minder goed kunnen onderscheiden.

De route kwalificatiedossier → maken van examens → maken van onderwijs om die examens te halen, werd vaak genoemd. Dat wil zeggen eerst operationele invulling geven aan de examens en daarna pas aan het onderwijsprogramma, in plaats van andersom.

Met andere woorden; de zorg van de Kamer dat de invoering van de kwalificatiedossiers rechtstreeks tot een bepaalde onderwijsmethode leidt, is ongegrond. Kwalificatiedossiers

beschrijven leerdoelen en bevatten geen voorschriften voor onderwijsmethoden. Dat is een eis aan kwalificatiedossier, waar ook door de Toetsingskamer op wordt getoetst. Het is de verantwoordelijkheid van scholen/opleiders om de beste methoden te zoeken om de aangegeven leerdoelen te bereiken bij studenten. Zij doen dat in samenspraak met leerbedrijven wat betreft het bereiken van leerdoelen betreffende het beroepspraktijkvormende deel van de opleiding.

5.4 Tenslotte

De kwalificatiestructuur en KD's worden in de focusgroepsgesprekken gezien als een goed communicatiemiddel tussen onderwijs en bedrijfsleven *"het is een goed handvat, een bijbel haast, om in gesprek te gaan"*. Het bedrijfsleven is dus ook 'aan de voorkant' betrokken bij de opstelling van kwalificaties en leerdoelen/kwalificatie-eisen. De werking van de paritaire commissie en de transparante communicatie over de kwalificatie-eisen voor beginnend beroepsbeoefenaren wordt als positief punt genoemd. Wel hangt dit af van wie er namens de branche in de commissie zit. Kleinere bedrijven zijn vaak minder georganiseerd en minder betrokken. Sommige brancheorganisaties proberen te veel invloed uit te oefenen, zoals de GGZ die oververtegenwoordigd is waardoor de balans niet goed is. Deze situatie wordt als poldermodel bestempeld.

Uit de analyses met bestaande data kunnen we opmaken dat er geen aanwijzingen zijn dat de houdingsaspecten een te zware betekenis hebben gekregen ten opzichte van kennis en vaardigheden. Wel zou vakkennis tijdens de opleiding meer aandacht mogen krijgen, naar de mening van opleiders, schoolverlaters en bedrijven. Over de mate van gedetailleerdheid is met de bestaande databestanden weinig duidelijkheid te krijgen omdat hier niet expliciet naar is gevraagd. Wel blijkt uit literatuur en uit evaluaties dat er nieuwe vormen van leren en examinering zijn ontstaan die meer overleg, verslaglegging en verantwoording vragen van zowel het onderwijs als het bedrijfsleven. Uit verschillende bronnen wordt melding gemaakt van een te grote lastendruk bij bedrijven en zelfs chaos. Deze literatuur dateert van enkele jaren geleden en recentere monitoronderzoeken naar de bpv laten een stijgende lijn zien in de tevredenheid.

Dat er nieuwe vaardigheden worden gevraagd aan opleiders die rechtstreeks samenhangen met de KD's lijkt op basis van de data niet aannemelijk. In elk geval worden de eisen die worden gesteld aan opleiders door hen zelf als realistisch beschouwd.

Uit de focusgroepsgesprekken kunnen we samenvattend concluderen dat de invoering van de KD's voor de aanwezigen, die vrijwel allemaal nog de tijd van de eindtermen hebben meegemaakt, heeft gezorgd voor een omslag. Het wordt dus zeker niet gezien als slechts een 'papieren exercitie' maar als een omvangrijke operatie. De aanleiding voor de invoering was dat er hardnekkige problemen waren in het onderwijs waar een oplossing voor nodig was, zoals ongemotiveerde studenten. Deze omslag heeft voor de onderwijsinstellingen veel tijd en moeite gekost en was voor sommigen een worsteling met een dieptepunt in de periode van 2006-2009, vooral ook omdat de invoering van de KD's samenviel met andere ingrijpende onderwijsvernieuwingen.

Een ander deel van de respondenten heeft deze worsteling veel minder ervaren, met name in Zorg & Welzijn. Kenmerkend voor de aanpak van deze sector en andere 'positief gestemden' is dat in samenwerkingsverbanden (zoals het Consortium Beroepsonderwijs)

veel aandacht is besteed aan een vertaalslag van de KD's naar de onderwijsinhoud. De betrokkenen stellen dat je het zelf in de hand hebt, maar dat een goede vertaalslag wel een goede en slimme inzet vergt. Het is logisch dat meer ruimte (door globalere aanduiding van kwalificatie-eisen) meer inzet voor de invulling van die ruimte vraagt. Dat gebeurt bij de vertaalslag van de globale leerdoelen naar de operationele inhoud van onderwijs-, bpv- en examenprogramma's.

Rond 2010 ontstond langzamerhand meer duidelijkheid en inmiddels weet iedereen zo ongeveer wat de bedoeling is. Met de huidige KD's zijn zowel positieve bevindingen genoemd maar ook nog een aantal knelpunten en aanbevelingen, zoals genoemd in dit rapport. Maar over het geheel genomen ervaart men dat het onderwijs in de loop der jaren is verbeterd en ook de samenwerking met het bedrijfsleven.

Besproken is dat er een spanningsveld kan zijn tussen onderwijs en het bedrijfsleven, waarbij bedrijven de voorkeur geven aan meer kennis en meer specifiek opleiden en het onderwijs een brede opdracht heeft van de drievoudige kwalificering en toegankelijk moet zijn voor een brede range aan doelgroepen. 'In gesprek blijven' wordt gezien als de oplossing om een voor alle partijen bevredigende middenweg te vinden.

Een aandachtspunt dat in alle drie de focusgroeps gesprekken aan de orde kwam, is de als nogal dwingende ervaren rol van de Onderwijsinspectie, die de aandacht vooral lijkt te richten op het voldoen aan de eisen in plaats van op het stimuleren van het verbeteren van de onderwijskwaliteit.

Al met al kunnen we stellen dat de zorgen van de Kamer, gegeven de situatie van enkele jaren geleden gegrond waren, maar betrekking hadden op de periode van een aantal jaren geleden. Los van enkele aandachts- en verbeterpunten is de situatie in positieve zin veranderd en is het onderwijs in samenwerking met het bedrijfsleven erin geslaagd om een aardig goed evenwicht te vinden tussen kennis, vaardigheden en houding en tussen voldoende houvast en keuzevrijheid. Dit neemt niet weg dat er in bepaalde sectoren meer behoefte is aan vakkennis en meer houvast wat dit betreft bij de vormgeving van het onderwijs. Dit kan via de KD's, maar bijvoorbeeld ook met servicedocumenten, samenwerking of inkoop van leermiddelen.

Literatuur

- Berg, N. van den en Bruijn, E. de, (2009). *Het glas vult zich. Kennis over de vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs; verslag van een review.* Amsterdam/s-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Boon, J. en Klink, M.R. van der, (2001). Scanning the concept of competencies: How major vagueness can be highly functional. In J.N. Streumer (ed.). *Perspectives on learning in the workplace. Proceedings Second Conference on HRD Research and Practice Across Europe 2001*, 299-307. Enschede: Universiteit Twente.
- Coördinatiepunt toetsing kwalificaties in het mbo, (2011). *Het ontstaan van een kwalificatiedossier.* Zoetermeer: Coördinatiepunt.
- Glaudé, M., Berg, J. van den, Verbeek, F. en Bruijn, E. de, (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Hövels, B.W.M., Nieuwenhuis, A.F.M., Kraayvanger, G. en Rütte, R. le, (1995). *Landelijke kwalificatiestructuur in ontwikkeling.* Leiden: Adviesraad voor het Onderwijs.
- Lieshout, H. van en Scholing A., (2009). *Marktordening in de bve-sector. Een review.* 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Mbo 2010, (2010a). *Dossiers getoetst, docenten gehoord.* Ede: Mbo 2010.
- Mbo 2010, (2010b). *Competenties stromen in een bedding van kennis.* Ede: Mbo 2010.
- Mbo 2010, (2010c). *De finale. Praktijkvoorbeelden schooljaar 2009-2010.* Ede: Mbo 2010.
- Meijden, A. van der, Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J. en Groenenberg, R., (2009). *Beroepsonderwijs in verandering: op weg naar competentiegericht onderwijs. De vierde meting van de cgo-monitor.* 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Meijden, A. van der, Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J. & Groenenberg, R. (2010). *Cgo langs de meetlat.* 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Meijden, A. van der (2011). *Effecten van cgo tussenmeting 2011.* Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Meijden, A. van der, Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J. & Groenenberg, R. (2010). *Cgo langs de meetlat.* 's-Hertogenbosch/Amsterdam: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Meijden, A. van der, Berg, J. van der, Román, A.(2013). *Ontwerp en resultaat van opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs. De vijfde meting van de cgo-monitor.* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Meijden, A. van der, Berg, J. van der, Román, A.(2013). *Het mbo tijdens invoering cgo.* 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Merrienboer, J. van, Klink, M. van der en Hendriks, M. (2002). *Competenties van complicaties tot compromis. Over schijfjes en begrenzers.* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J. (2005). *Versterk de schakels; op weg naar inspirerende kwalificaties.* 's-Hertogenbosch: CINOP Expertisecentrum.
- SBB (2014). *De mbo kwalificatiestructuur in grafieken en tabellen. Een review van SBB Toetsingskamer.* Zoetermeer: SBB.
- Vno-ncw/mkb (2009). *Beroepspraktijkvorming in het mbo. Ervaringen van leerbedrijven. MKB Nederland en VNO/NCW.*

Bijlage 1: databronnen

Bpv-monitor

Uitgevoerd in schooljaar 2011-2012 door ResearchNed in opdracht van de MBO Raad, Colo, MKB/VNO-NCW en het ministerie van OCW

Achtergrond: De beroepspraktijkvorming (bpv) is een cruciaal onderdeel van opleidingen in het mbo. Met de introductie van competentiegericht onderwijs is het opleiden en beoordelen van studenten steeds meer een gezamenlijke verantwoordelijkheid van school en bedrijf geworden. Eerder onderzoek laat zien dat er vanuit diverse invalshoeken serieuze knelpunten bestaan met betrekking tot de bpv in het mbo. Om deze knelpunten aan te pakken, hebben de MBO Raad, Colo, MKB/VNO-NCW en OCW het bpv-protocol in 2009 in het leven geroepen. In het protocol is afgesproken dat middels een monitor in kaart dient te worden gebracht wat de invloed is van het bpv-protocol op de kwaliteit van de bpv. ResearchNed en Arbeid Opleidingen Consult voerden de eerste meting van deze monitor in 2011 uit in opdracht van de begeleidingscommissie bpv-monitor; MBO Raad, Colo, MKB/VNO-NCW en OCW. De belangrijkste doelstelling van de monitor is het systematisch verzamelen en rapporteren van informatie over de ervaringen met en effecten van het bpv-protocol op de kwaliteit van de bpv vanuit het perspectief van studenten, leerbedrijven, mbo-instellingen en de kenniscentra. Meer concreet dient de monitor inzichtelijk te maken wat de stand van zaken is met betrekking tot de implementatie van het bpv-protocol, of het protocol de gewenste effecten op de kwaliteit van de bpv heeft en hoe het bedrijfsleven de begeleiding van studenten door mbo-instellingen tijdens de bpv waardeert. Ecbo heeft enkele vragen mee laten lopen met deze monitor, deze handelen over de mening van de bedrijven over wat de studenten leert in de opleiding en over de mening van de bedrijven over de samenwerking met onderwijsinstellingen. Ecbo heeft de beschikking over een databestand met daarin antwoorden op vragen die zijn gesteld aan 8816 'leerbedrijven'.

JOB-monitor

Uitgevoerd door ResearchNed in opdracht van de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB). Het onderzoek wordt gefinancierd door het ministerie van OCW en aangevuld met bijdragen van deelnemende onderwijsinstellingen.

Achtergrond: JOB, belangenbehartiger van een half miljoen studenten in het mbo, voert onderzoek uit naar de tevredenheid van studenten over hun onderwijs. De thema's onderwijs, toetsing, begeleiding, competenties, stage/werkplek, veiligheid & sfeer, informatie & organisatie, voorzieningen, inspraak en een algemeen oordeel komen aan bod en zijn uitgewerkt in indicatoren. Het beeld dat de JOB-monitor oplevert van de studenttevredenheid geeft handvatten aan zowel management als studenten om (samen) te werken aan onderwijsverbetering.

Schoolverlatersonderzoek (bve-monitor)¹⁴

Uitgevoerd door ROA

Achtergrond: De bve-monitor is gericht op gediplomeerde schoolverlaters van de beroepsopleidende leerweg (bol) en de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Het onderzoek wordt uitgevoerd door het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt van de Universiteit Maastricht. De financiering ligt bij OCW, Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW), Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit (LNV) en de deelnemende onderwijsinstellingen. Met het onderzoek wordt de overgang van school naar werk, dan wel het vervolgtraject in het onderwijs, in kaart gebracht. De schoolverlaters worden ongeveer anderhalf jaar na het verlaten van de opleiding ondervraagd door middel van een schriftelijke/internet vragenlijst. Deze vragenlijst bestaat uit een gedeelte dat voor elke onderwijssoort identiek is en uit een variabel gedeelte waarbij de inhoud afhankelijk is van de onderwijssoort en/of

¹⁴ Bve: Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

de opleidingssector. Bij de bve-monitor ligt de nadruk met name op doorstroom naar het vervolgonderwijs en de intrede op de arbeidsmarkt.

Ecbo-enquête

Uitgevoerd door ecbo in schooljaar 2011-2012.

Achtergrond: De ecbo-enquête is opgesteld ten behoeve van de cgo-monitor. De lijst bestond uit:

- 1 een aantal vragen over de achtergrond en bevoegdheden van de respondenten, bijvoorbeeld de opleiding van docenten;
- 2 een aantal vragen over de resultaatgebieden;
- 3 een aantal vragen over de inrichtingskenmerken van opleidingen.

De enquête werd *webbased* afgenomen: contactpersonen kregen een e-mail met daarin een verzoek tot deelname en daarmee een kans op een geldprijs. Bij deelname kwam de respondent via een link op de website waar de enquête kon worden ingevuld.

Wij hebben de dataverzameling verspreid over twee periodes. De eerste was in mei 2011, de tweede in oktober 2011. De eerste dataverzameling verliep onder twee groepen:

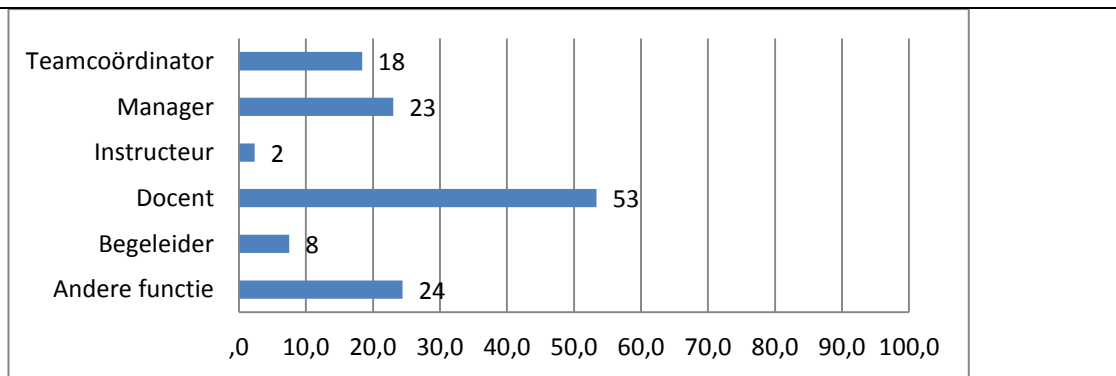
- Wanneer opleidingen overgingen van eindtermen naar competentiegerichte kwalificatiedossiers werden gegevens geregistreerd van de contactpersonen (aanspreekpunten) van deze opleidingen bij MBO2010. De volledige *ge-update* lijst is door ons van MBO2010 ontvangen.
- Contactpersonen van opleidingen die ten tijde van onze dataverzameling nog met eindtermen werkten, stonden niet centraal geregistreerd. Om de gegevens van deze personen te verzamelen, is voor elke opleiding die nog met eindtermen werkte – en als zodanig bij DUO geregistreerd stond – bepaald op welke onderwijsinstelling deze opleiding aangeboden werd. Daarop is de betreffende (bekostigde) onderwijsinstelling via telefoon en e-mail benaderd met het verzoek contactgegevens van contactpersonen van de betreffende opleidingen te leveren. Van alle opleidingen die met eindtermen werkten, is op die wijze de contactpersoon achterhaald; het ging om 308 mensen.

Veel contactpersonen waren aanspreekpunt voor meer dan één opleiding. Ook bleek dat van de 308 contactpersonen voor opleidingen met eindtermen, een aantal personen ook de contactpersoon was voor opleiding(en) met competentiegerichte kwalificatiedossiers. In de enquête is daar rekening mee gehouden door aan de start van de lijst de respondent te vragen het crebonummer en naam van de opleiding te noemen waarvoor de antwoorden in de enquête golden. Crebonummer en naam van de opleiding bleven bij alle opvolgende vragen in de *webbased* enquête prominent in beeld.

Op bovenstaande wijze is een bestand opgebouwd van 2.117 unieke personen die door onderwijsinstellingen genoemd werden als contactpersonen voor één of meerdere opleidingen. Alle 2.117 contactpersonen van opleidingen zijn drie keer benaderd. Dus er is twee keer een rappel uitgevoerd. In totaal vulden 1012 mensen door deze benaderingen de enquête in; een respons van 48%.

Contactpersonen hadden verschillende, vaak overlappende, functies. In figuur B1.1 een kort overzicht:

Figuur B1.1 Respons op ecbo-enquête naar functie (%)



Bron: databestand ecbo-enquête 5^{de} meting (n=1012).

Bij 'andere functie' werd 261 keer een functie ingevuld. In 24% van de gevallen ging het om een functie die te omschrijven valt als 'adviseur onderwijs', in 12% ging het om 'adviseur beleid', in 12% ging het om 'manager onderwijs', 8% van de 'andere functies' gaf specifiek aan 'projectleider' te zijn, en 8% gaf aan 'bmv-coördinator' te zijn. De overige genoemde functies waren te omschrijven als 'coördinator', 'medewerker onderwijs', 'assessor', 'teamleider', 'medewerker randvoorwaardelijk', 'coach', 'manager randvoorwaardelijk', 'adviseur randvoorwaardelijk', 'loopbaanbegeleider', 'zorgcoördinator', 'coördinator taal en rekenen', 'praktijkcoördinator', 'trainer', 'studentbegeleider' en 'lid ondernemingsraad' werd genoemd.

Tabel B.1.1 Respons op ecbo-enquête naar sector in vergelijking met BRON-data

	<i>Verdeling respons ecbo-enquête</i>	<i>Verdeling sectoren BRON-data</i>
Economie	22,7%	36,0%
Techniek	27,9%	28,0%
Zorg & Welzijn	23,5%	31,0%
Groen	3,0%	4,4%
Educatie	0,2%	0,0%
Anders	15,4%	0,0%
Onbekend	7,3%	0,0%
Combinatie	0,0%	0,7%

Bronnen: databestand ecbo-enquête 5^{de} meting en BRON-data (telling 1 oktober 2010).

We zien dat de respons op de enquête (eerste kolom) redelijk mooi verdeeld is over de sectoren zoals ze qua omvang ook vertegenwoordigd zijn binnen de BRON-data (tweede kolom). We zien dat de respons uit de Techniek exact overeenkomt met de werkelijke verdeling van studenten (28%) en dat de sectoren Economie en Zorg & Welzijn weliswaar voldoende vertegenwoordigd zijn (respectievelijk 23% en 24%), maar wat minder dan de werkelijke verdeling van studenten over die sectoren (respectievelijk 36% en 31%). De categorie 'anders' werd veelal gebruikt door mensen die in een combinatie van sectoren werkten, die in AKA opleidingen werkten en voornamelijk door hen die in niet aan specifieke sectoren verbonden functies werkten.

Tabel B.1.2 Respons van docenten/managers op ecbo-enquête naar leerweg in vergelijking met verdeling leerweg van studenten in BRON-data (%)

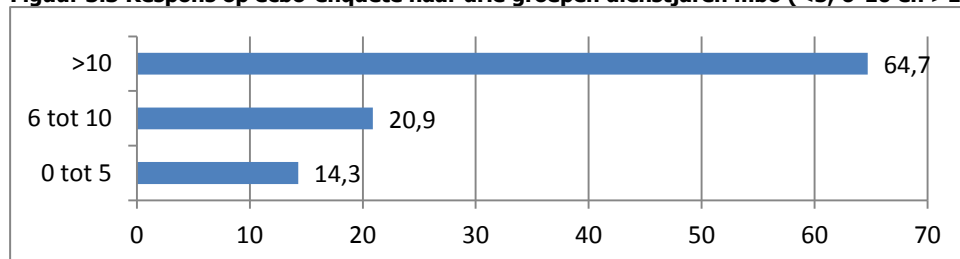
	<i>Verdeling respons ecbo-enquête</i>	<i>Verdeling BRON-data</i>
Bbl	11,2%	14,2%
Bol	53,2%	85,8%
Bol en bbl	35,6%	

Bronnen: databestand ecbo-enquête 5^{de} meting en BRON-data.

Ook qua leerweg is de respons (eerste kolom) redelijk verdeeld in vergelijking tot de werkelijke omvang in de BRON-data (tweede kolom). In de BRON-data blijkt de groep bbl-studenten relatief beperkt (14,2%) en we vinden dat ook terug in de respons op de enquête (11,2%). Wel zien we dat een grote groep respondenten op de enquête zowel studenten in de bol als bbl dient. Deze 'dubbele leerweg' is uiteraard niet mogelijk voor studenten.

De respondenten waren verspreid over 72 afzonderlijke instellingsnummers (BRIN); 40 van deze instellingen werden door 1-10 respondenten vertegenwoordigd, 24 instellingen werden door 11-30 respondenten vertegenwoordigd en 8 instellingen werden door meer dan 30 respondenten vertegenwoordigd. Het hoogste aantal respondenten per instelling was 44.

Figuur 3.3 Respons op ecbo-enquête naar drie groepen dienstjaren mbo (<5, 6-10 en >10)



Bron: databestand ecbo-enquête 5^{de} meting.

Rond 65% van de respondenten was tien jaar of langer in het mbo werkzaam. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 50,4 jaar. Slechts één achtste (12,5%) was jonger dan veertig jaar, het overige deel (87,5%) was veertig jaar of ouder. 52% van de respondenten was man.

Bijlage 2: competentie model gehanteerd bij opstellen KD's

Factoren	Competenties
<i>Leiden en beslissen</i>	Beslissen en activiteiten initiëren
	Aansturen
	Begeleiden
<i>Ondersteunen en samenwerken</i>	Aandacht en begrip tonen
	Samenwerken en overleggen
	Ethisch en integer handelen
<i>Interacteren, beïnvloeden, presenteren</i>	Relaties bouwen en netwerken
	Overtuigen en beïnvloeden
	Presenteren
<i>Analyseren en interpreteren</i>	Formuleren en rapporteren
	Vakdeskundigheid toepassen
	Materialen en middelen inzetten
	Analyseren
<i>Creëren en leren</i>	Onderzoeken
	Creëren en innoveren
	Leren
<i>Organiseren en uitvoeren</i>	Plannen en organiseren
	Op de behoeften en verwachtingen van de "klant" richten
	Kwaliteit leveren
	Instructies en procedures opvolgen
<i>Aanpassen en aankunnen</i>	Omgaan met verandering en aanpassen
	Met druk en tegenslag omgaan
<i>Ondernemen en presteren</i>	Gedrevenheid en ambitie tonen
	Ondernemend en commercieel handelen
	Bedrijfsmatig handelen

Bijlage 3: overzicht deelnemers focusgroepsgesprekken

Op 30 januari, 5 en 19 februari vonden focusgroepsgesprekken plaats met vertegenwoordigers uit het mbo-werkveld, veelal ontwikkelaars van onderwijs en examens in mbo-instellingen maar ook beleidsmedewerkers, docenten en managers. De volgende personen namen deel:

Groep 1:

- Liesbeth Kieboom, stichting TCI, houdt zich bezig met ontwerp van examens, voornamelijk voor opleidingen in uiterlijke verzorging
- Marco Verschure, ROC West Brabant, ontwerpt opleidingen
- Jacobine Grunbauer, ROC Aventus, betrokken bij praktijkleren en gedeeltelijk gedetacheerd bij de Onderwijsinspectie
- Leontien Kragten, ROC Midden Nederland, houdt zich bezig met opleidingsontwerp en examinering voor opleidingen o.a. 'Leisure'
- Carla van Cuijk, Da Vinci College, beleidsmedewerkers, ontwerpt opleidingen
- Tom Hogendoorn, Nova college, docent ICT, ontwerp van onderwijs en examinering
- Josje Jasper, ROC Midden Nederland, procesbeheerder examinering
- Arjan Versteeg, KWI College, Beleidsmedewerker dienst examinering
- Marlies Kluit, ROC Midden Nederland, maakt examens voor de opleiding Pedagogisch werk
- Hans Boele, Scheepvaart en Transport College, verantwoordelijk voor 'het hoe' van het onderwijs.

Groep 2

- Janny Voskamp, ROC Midden Nederland, docent en secretaris examencommissie
- Rienk Geertsma, Landstede, kadermanager examinering
- Marleen Boertje, Albeda College, onderwijsleider verzorgende IG opleiding, daardoor onderwijsontwikkelaar
- Jeannette van Huizen, ROC Albeda, onderwijsontwikkelaar en verantwoordelijk voor onderwijs en examinering
- Ingrid Stuij, ROC Midden Nederland, onderwijskundige, houdt zich in allerlei hoedanigheden bezig met kwalificatiedossiers
- Monique van Engelen, ROC Midden Nederland, ontwikkelaar van opleidingen, examens en kwalificatiedossiers
- Jolanda Cuijpers, ROC de Leijgraaf, onderwijsontwikkelaar bij Verpleging en Verzorging en daarnaast betrokken geweest bij het consortium beroepsonderwijs
- Martin Jansen, Friesland College, lid van Paritaire Commissie Handel. Is betrokken geweest bij de ontwikkeling van alle dossiers
- Benedicte Taks, MBO College Hilversum, Onderwijscoördinator bij de afdeling Zorg, ontwikkelt opleidingen en lid van de Subparitaire Commissie
- Ingrid Koers, Da Vinci College, Ontwikkelaar van onderwijs examens.
- Claudia van Herpt, Fairfield, ontwikkelen en verzorgen van onderwijs aan volwassenen
- Herman Borghuis, Curriculumontwikkelaar Sport & Bewegen.
- René Star, Landstede, houdt zich bezig met ontwikkeling van examinering en doet o.a. veel werk voor Stem (Stichting Examens Mobiliteitsbranche).

Groep 3

- Harry Gorissen, Cita Verde College, examencoördinator.
- Joke Christiaans, Nova College, docent en coördinator Helpende Welzijn en Verzorgende IG. Ze is verantwoordelijk voor de KD's en examinering. Sinds 2002/2003 samengewerkt met het Consortium Beroepsonderwijs en gezamenlijk een vertaalslag gemaakt van de dossiers naar de onderwijsinhoud.
- Jos Snijders, Regiocollege, verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de KD's in de techniek in samenwerking met Kenteq; komt oorspronkelijk uit het bedrijfsleven.
- Alice Middelkoop-Stijsiger, Hoornbeeck college in Rotterdam, heeft kwalificatiedossiers ontwikkeld voor opleidingen in handel, economie, administratie en secretariael.
- Maria Wessels, Stichting Praktijkleren (SPL), maakt leermateriaal en examens voor opleidingen in ICT, financieel, secretariael etc. (ECABO-opleidingen). Zij komt oorspronkelijk uit het bedrijfsleven en is 10 jaar geleden begonnen in het mbo waar ze o.a. betrokken was bij de 'proeftuinen' en sinds 4 jaar werkzaam bij de Stichting Praktijkleren.
- Siep Jurna van het ministerie van OCW, o.a. betrokken bij het beleidsdossier herziening kwalificatiestructuur, adviseert de minister hierover en ondersteunt DUO bij de gevolgen van de herziening.