

# **Een rol van betekenis**

**Deelnemerbetrokkenheid bij de innovatie van het primaire proces in het mbo**

**Eva Voncken  
Flora Breemer**

## Colofon

Een rol van betekenis; Deelnemerbetrokkenheid bij de innovatie van het primaire proces  
in het mbo

Februari 2008

<b>Uitgave</b>	Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie Postbus 94208 1090 GE Amsterdam Telefoon 020 525 12 45
<b>Druk</b>	Drukkerij De Raat & De Vries Humberweg 6 1043 AC Amsterdam
<b>Prijs</b>	€ 15,-
<b>ISBN</b>	978-90-75743-79-1
<b>Bestellingen</b>	Bestellingen kunnen geschieden bij MGK bve, Postbus 94208 1090 GE Amsterdam per e-mail: MGKinfo@fmg.uva.nl telefonisch: 020 525 12 45 of via het bestelformulier op <a href="http://www.maxgoote.nl">http://www.maxgoote.nl</a> onder vermelding van uw naam en het verzendadres en bestelnummer MGK.08-93

# Inhoudsopgave

	<b>Woord vooraf</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>De deelnemer centraal?</b>	<b>7</b>
1.1	Inleiding	7
1.2	Deelnemerparticipatie in de praktijk	8
1.3	Vraagstelling en onderzoeksopzet	9
1.4	Eerste uitwerking van rollen van deelnemers	10
1.5	Leeswijzer	12
<b>2</b>	<b>De deelnemer in het vizier?</b>	<b>13</b>
2.1	Het belang van deelnemerparticipatie: waarom een actieve rol voor de deelnemer?	13
2.2	Rollen van en voor de deelnemer	21
2.3	Stimulansen en belemmeringen voor deelnemerbetrokkenheid	24
2.4	Effecten van deelnemerbetrokkenheid	28
	<b>Praktijkbeschrijving 1</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>Resultaten: de deelnemer</b>	<b>32</b>
3.1	Inleiding	32
3.2	De responsgroep nader bezien	33
3.3	De deelnemer als kritische consument	33
3.4	De deelnemer als kwaliteitsbewaker	34
3.5	De deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan	35
3.6	De deelnemer als co-maker van het primaire proces	37
3.7	Tevredenheid van de deelnemers met hun school en opleiding	42
3.8	Voorkomen van rollen bij deelnemers	45
	<b>Praktijkbeschrijving 2</b>	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>Resultaten: de docent</b>	<b>53</b>
4.1	Kenmerken van de respondenten	53
4.2	De deelnemer als kritische consument	53
4.3	De deelnemer als kwaliteitsbewaker	54
4.4	De deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan	55
4.5	De deelnemer als co-maker van het primaire proces	56
<b>5</b>	<b>Deelnemers en docenten vergeleken</b>	<b>66</b>
5.1	De deelnemer als kritische consument	66
5.2	De deelnemer als kwaliteitsbewaker	67
5.3	De deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan	67
5.4	De deelnemer als co-maker van het primaire proces	68

<b>6</b>	<b>Conclusies, beschouwing en aanbevelingen</b>	<b>74</b>
6.1	Samenvattende conclusies	74
6.2	Beschouwing	76
6.3	Aanbevelingen	77
	<b>Geraadpleegde literatuur</b>	<b>79</b>
	Bijlage I	
	<b>Uitvoering van de dataverzameling en responsoverzicht</b>	<b>81</b>
	Bijlage II	
	<b>Geïnterviewde personen</b>	<b>84</b>
	<b>Lijst van gebruikte afkortingen</b>	<b>85</b>
	<b>Over de auteurs</b>	<b>86</b>

## Woord vooraf

**Het Expertisecentrum Beroepsonderwijs i.o. is een samenwerking tussen het Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie en CINOP Expertisecentrum. Het wordt programmatisch aangestuurd door een programmaraad. Deze bestaat uit vertegenwoordigers van de MBO Raad, Colo en het ministerie van OCW, onder leiding van een onafhankelijk voorzitter. MGK bve en CINOP EC voeren gezamenlijk het onderzoeksprogramma 2008 van het Expertisecentrum Beroepsonderwijs uit om zo een brugfunctie te vervullen tussen theorie en praktijk.**

Over docenten en hun rol bij innovaties van het primaire proces wordt veel geschreven. Een kenmerk van een lerende organisatie is de ruimte die docenten krijgen om zelf een belangrijke rol te spelen bij vernieuwingen. De ruimte voor docenten om nieuwe opleidingsconcepten handen en voeten te geven is een belangrijke voorwaarde voor institutionele verankering. Maar hoe zit het eigenlijk met de ruimte die de deelnemers krijgen? Waar beleidsnota's vol staan met termen als 'de deelnemer centraal', 'maatwerk' en 'vraaggericht werken', lijkt het in de praktijk niet zo eenvoudig om deze intenties waar te maken. Geluiden van de deelnemer blijven vaak op de achtergrond. Of zij klinken pas in een laat stadium door. Zo was afgelopen jaar met regelmaat in de media te vernemen dat 'studenten de noodklok luiden' over deze of gene vernieuwing. Onderzoek laat zien dat deelnemers wel degelijk een mening hebben over hun onderwijs. En zeker ook het gevoel hebben dat er veel over hun hoofden heen gebeurt.

Instellingen blijken op zoek naar een goede invulling van de rol van de deelnemer. In dit verkennend onderzoek stond de vraag centraal welke vormen van deelnemerbetrokkenheid te vinden zijn in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Eerder MGK-onderzoek (Van Schoonhoven & Konings, 2006) liet zien dat formele vormen van deelnemerbetrokkenheid, zoals in leerlingenraden of invloed via medezeggenschapsraden weinig effect hebben. Participatie in de formele medezeggenschap laat te wensen over. De monitor van JOB, de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, laat zien dat twee derde van de deelnemers uit het middelbaar beroepsonderwijs niet weet of er een leerlingenraad in hun instelling is. Uit deze monitor blijkt tevens dat een op de vijf deelnemers graag wil meepraten over het beleid van de school.

In dit onderzoek naar deelnemerbetrokkenheid ging het niet zozeer om de formele invloed, maar om de mate waarin en manieren waarop de deelnemer invloed heeft op de vormgeving van het primaire proces. Bij een aantal vernieuwingen in het primaire proces krijgen deelnemers een actieve rol in het *leerproces* toebedeeld. Het gaat dan vaak om nieuwe onderwijsconcepten of pedagogisch-didactische aanpakken die bijvoorbeeld een bepaalde mate van

zelfsturing en initiatief bij de deelnemer leggen. De invloed van de deelnemer is dan onlosmakelijk verbonden met het concept. In dit onderzoek waren we ook op zoek naar bredere verschijningsvormen van deelnemerbetrokkenheid. Naast de rol van de deelnemer als kritische consument, de deelnemer als kwaliteitsbewaker en de deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan is de rol van co-maker aan het onderwijs onderscheiden. In hoeverre kunnen deelnemers meedenken en meepraten over vorm en inhoud van hun onderwijs? In deze verkenning is een antwoord gezocht op die vraag door gesprekken met sleutelinformanten, met deelnemers en met hun docenten.

Deelnemerbetrokkenheid blijkt gewenst, maar krijgt nog (veel) te weinig gestalte. Onderzoek wijst op het belang van de betrokkenheid van deelnemers bij het primaire proces, vooral vanwege de motivatie, betrokkenheid en binding met de school. Het vraagt om het uitdragen van een visie op instellingsniveau en vergt nieuwe rollen van deelnemers en docenten. Deelnemers doen in dit rapport een hele reeks suggesties hoe de deelnemerbetrokkenheid vergroot kan worden. De behoefte bij deelnemers om gehoord te worden is heel groot. Een basaal vertrekpunt is het luisteren naar de deelnemer, in gesprek gaan en waar mogelijk gevolg geven aan diens ideeën.

Prof. dr. Sjoerd Karsten  
Directeur Max Goote Kenniscentrum

# 1

## De deelnemer centraal?

“Scholieren en studenten eisen meer les.” “We willen geen proefkonijn zijn.” “Studenten luiden de noodklok over het nieuwe competentiegericht leren.” Zo luiden enkele krantenkoppen van de afgelopen maanden. Berichten in een tijdvak waarin wel in elke onderwijsbeleidsnota termen als ‘de leerling centraal’, ‘vraaggestuurd’ of ‘maatwerk’ figureren (zie bijvoorbeeld *Koers BVE*, Min. OCW, 2004). Ook in de bestuurlijke agenda voor het middelbaar beroeps- onderwijs (mbo) wordt “de omslag van aanbod- naar vraaggericht en meer flexibel onderwijs” als doel voor de periode 2005-2010 genoemd. Het geluid van de leerling of deelnemer zelf echter blijft in dit proces tamelijk op de achtergrond. En klinkt vooral ook pas *achteraf*. Dat roept de vraag op: welke rollen hebben deelnemers (of kunnen ze hebben) bij vernieuwingen van het primaire proces? En welke verschijningsvormen kan dat aannemen? In 2007 heeft het Max Goote Kenniscentrum (MGK bve) een verkennend onderzoek uitgevoerd om meer licht te werpen op deze vraagstukken.

### 1.1

#### Inleiding

“In Nederland pleit vooral Stevens (2002) er sterk voor leerlingen veel meer te betrekken bij het wat, het hoe en het waarom van leren,” zo stellen Hans van Aalst en Jozef Kok (2004), die samen het lectoraat ‘Het Nieuwe Leren en Nieuwe Leerarrangementen’ bij de pabo-opleidingen van de Fontys Hogescholen bekleden. Ook anderen houden een pleidooi om leerlingen veel directer te betrekken bij het vormgeven van onderwijs en onderwijsbeleid. Dat past bij het inzicht dat jongeren niet langer specifiek gezien worden als ‘jongeren die iets moeten leren wat volwassenen weten’. “Motivatie en inzet tot het leveren van schoolprestaties hangen onder andere samen met de mogelijkheden die de school biedt tot inspraak en medezeggenschap,” zo betoogt Van der Linden (1990). Voor leerlingen beïnvloedt zowel formele als informele participatie hun tevredenheid over het totale schoolklimaat.

Terwijl de benoeming en de invulling van de rol van de deelnemer bij innovatie zich nog in een beginfase bevinden, zijn de rol en invloed van docenten bij onderwijsvernieuwingen onbetwist. Vaak wordt gesteld dat de lijn van vernieuwen per blauwdruk (met de daarbij horende top-downbenadering) plaats heeft gemaakt voor een proces waarbij docenten van onderop grote invloed uitoefenen (zie De Bruijn & Van Kleef, 2006; Wendrich et al., 2005). De rol van deze professionals in het vernieuwingsproces en de ruimte die hen wordt toebedeeld om -gezamenlijk- nieuwe opleidingsconcepten handen en voeten te geven, wordt als cruciaal beschouwd voor institutionele verankering. Een kenmerk van de ‘lerende organisatie’ is de ruimte die de docenten krijgen om een actor van betekenis te zijn bij vernieuwingen.

## 1.2

### Deelnemerparticipatie in de praktijk

Wat is er nu eigenlijk bekend over de rol van de deelnemer bij onderwijsvernieuwingen? Bij veel vernieuwingen in het primaire proces krijgen deelnemers/studenten een actieve rol in het *leerproces* toebedeeld. Het gaat dan vaak om nieuwe onderwijsconcepten of pedagogisch-didactische aanpakken die bijvoorbeeld een bepaalde mate van zelfsturing en initiatief bij de deelnemer leggen. De invloed van de deelnemer is dan onlosmakelijk verbonden met het concept. Afhankelijk van het concept gaat het dan doorgaans om een individueel perspectief: de deelnemer in relatie tot zijn/haar eigen traject.

Andere, meer 'klassieke' vormen van deelnemerinvloed zijn bijvoorbeeld leerlingengraden of invloed via formele medezeggenschapsraden. Onderzoek van Van Schoonhoven en Konings (2006, p. 98) laat zien dat deelnemers in de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (bve) nauwelijks in de formele medezeggenschapsraden participeren. "Soms zijn de deelnemers nog wel te vinden op zetels in school- en/of leerlingengraden binnen opleidingen -als die er al zijn-, maar participatie in de formele medezeggenschap laat te wensen over. Daardoor hebben zij feitelijk geen invloed op vorm en inhoud van het onderwijs dat ze krijgen aangeboden, hoewel velen dat wel wensen in verband met het ontwikkelen van meer vraaggericht onderwijs. Deelnemers doen niet mee aan de formele medezeggenschap -zeggen bestuurders en MR-leden- omdat dit een te abstract en te complex gebeuren is, omdat de band met de instelling vaak niet al te intensief is (duale trajecten, stages, kortdurende opleidingen) en omdat deelnemers andere prioriteiten hebben."

Ligt de geringe participatie via de formele kanalen dan aan een gebrek aan interesse bij de deelnemers/studenten? Dat lijkt niet zo te zijn: in het voortgezet onderwijs (vo), zo blijkt uit online-onderzoek van het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) dat door meer dan 5000 leerlingen van bijna 900 verschillende vo-scholen werd ingevuld, wil bijna driekwart van de respondenten meer inspraak op school. De monitor van JOB, de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs, laat zien dat twee derde van de deelnemers uit het mbo niet weet of er een leerlingenraad in zijn/haar instelling is. Uit deze monitor blijkt tevens dat een op de vijf deelnemers graag wil meepraten over het beleid van de school. In het hoger onderwijs (ho) is het gebruikelijker dat ook de deelnemer invloed kan uitoefenen op het primaire proces. Studentenparticipatie in het hoger beroepsonderwijs (hbo) en het wetenschappelijk onderwijs (wo) vindt onder andere plaats in zogenoemde opleidingscommissies: commissies van studenten en docenten die een adviserende rol hebben. Maar ook hier blijkt de participatie van studenten nog niet naar voldoening te verlopen: met name in het hbo kost het moeite om voldoende kandidaten te vinden om in de opleidingscommissie zitting te nemen. Een positieve houding van de opleidingsdirecteur blijkt cruciaal voor het goed functioneren van de opleidingscommissies (Haanstra & Voorthuis, 1999).

Deze invloed vanuit de kwaliteitsbewakende rol van de deelnemers zal voor een deel ook onzichtbaar zijn. Bijvoorbeeld in de vorm van evaluaties die deel



uitmaken van het systeem van kwaliteitszorg. Ook hier is er dan sprake van invloed achteraf. Meninge van deelnemers over het onderwijs gaandeweg het vernieuwingsproces, zijn zichtbaar gemaakt in een rapportage in opdracht van het Procesmanagement herontwerp mbo (PHM). Volgens dit rapport (Groen, 2007) is de leerling van nu wel degelijk betrokken bij het onderwijs: “De huidige leerling vindt school belangrijker dan ooit, vindt goed onderwijs belangrijk, zo ook alles wat hij of zij daar leert.” Het rapport concludeert dat mbo’ers achter het competentiegericht onderwijs (cgo) staan, maar dat er veel kritiek is op randvoorwaardelijke zaken, zoals gebrek aan structuur, content, begeleiding, faciliteiten en beloning voor individuele prestaties. JOB heeft tien gouden regels opgesteld voor goed competentiegericht onderwijs. Op de eerste plaats staat: ‘sterke studenteninspraak’ (JOB, 2007). Hieronder een overzicht van de tien regels.

### **Tien gouden regels voor goed competentiegericht onderwijs**

---

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

---

Bron: [www.job-site.nl](http://www.job-site.nl).

Docenten en deelnemers hebben eigen opvattingen over leren en opleiden. Percepties van deelnemers zijn van invloed op hun leren. Niet alleen herinterpreteren ze informatie vanuit een eigen belevingskader, ze doen dat ook voor didactische aanpakken, waarbij de eigen leerstijl een rol speelt. Bekend is dat vernieuwingen zeker in de beginfase vaak een demotiverend effect hebben op deelnemers. Het is interessant om te kijken of het serieus nemen van de deelnemer en aansluiten op diens wensen een omslag van dat effect kan bewerkstelligen.

## **1.3 Vraagstelling en onderzoekopzet**

In het voorgaande hebben we vormen van deelnemerbetrokkenheid geschetst. In dit exploratief onderzoek willen we niet zozeer de formele invloed van deel-

nemers (bijvoorbeeld via medezeggenschap) centraal stellen, maar vooral de mate waarin en wijze waarop deelnemers inbreng hebben in hun onderwijs, of ze invloed kunnen uitoefenen door mee te denken over hun onderwijs en dat mee kunnen bepalen; in andere woorden: in hoeverre wordt de deelnemer als ‘co-maker’ van het primaire proces betrokken? De centrale vraagstelling luidt daarom:

*Op welke manieren krijgt deelnemerbetrokkenheid bij innovatie van het primaire proces in het middelbaar beroepsonderwijs vorm, hoe werkt dat en tot welke effecten leidt het?*

Het onderzoek is uitgevoerd via twee stappen.

- 1 Een oriënterende gespreksronde langs personen met ‘gevoel voor deze thematiek’. Deze ronde beoogde de rollen verder aan te vullen, te specificeren en inhoud te geven en na te gaan welke mogelijke verschijningsvormen er zijn, alsmede de effecten daarvan. Op deze manier zijn ook ‘good practices’ opgespoord: scholen waar volgens de gesprekspartners deelnemers een actieve rol hebben in het meedenken en meebepalen van hun onderwijs.
- 2 Bij een aantal regionale opleidingscentra (ROC’s) en agrarische opleidingscentra (AOC’s) is in de praktijk bekeken hoe deelnemerbetrokkenheid vorm krijgt. Gezocht is naar praktijken waar deelnemers een grote(re) rol hebben in het proces en daarnaast is bij wijze van controlegroep naar een aantal ‘gewone’ opleidingen gezocht. Er is een schriftelijke vragenlijst ontwikkeld voor deelnemers en voor hun docenten. In de lijsten staat centraal of bepaalde rollen van deelnemers voorkomen, hoe die rollen worden ingevuld en wat het belang is dat met aan het vervullen van die rollen hecht. Ook is gevraagd naar de tevredenheid van deelnemers met (aspecten van) hun school en opleiding.

## 1.4 Eerste uitwerking van rollen van deelnemers

Elffers (2007) betoogt dat in het model van governance de deelnemer een belangrijke stem krijgt (zie ook Min. OCW, 2004). Elffers onderscheidt drie rollen voor de deelnemer in het beroepsonderwijs: de deelnemer als kritische consument; de deelnemer als kwaliteitsbewaker en de deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan. Rollen die een sterke positie van de deelnemer suggereren, maar die in de praktijk nog niet zo goed uit de verf komen.

De eerste rol is die van de deelnemer als *kritische consument*. Door minder overheidssturing en meer vrijheid voor onderwijsinstellingen in de uitvoering van hun taken, zou een duidelijkere identiteit en concurrentie onder de instellingen ontstaan. Dientengevolge kan de deelnemer een kritische keuze maken voor een bepaalde onderwijsinstelling aan de hand van transparante studie-keuze-informatie. Maar in de praktijk ontbreekt openbare kwaliteitsinformatie

van onderwijsaanbieders en kiest de deelnemer vooral voor het ROC in de buurt. Geen ‘stemmen met de voeten’ dus.

De tweede rol beschrijft de deelnemer als *kwaliteitsbewaker*. Met het terugtrekken van de overheid is de kwaliteitsbewakende taak voor een groot deel op de schouders van belanghebbenden in en rond het onderwijs komen te liggen. Die taak bestond formeel al: een student moet kunnen meepraten over de invulling van de maatschappelijke taak van de instelling en de instelling dient verantwoording af te leggen aan de deelnemer over het behalen van de afgesproken doelstellingen. Een nieuw wettelijk kader voor de medezeggenschap is in de maak. Elffers: “Het lukt maar weinig instellingen om studentenraden van de grond te krijgen en in de centrale medezeggenschapsraad is de studentenvertegenwoordiging meestal nihil.” Naast eerdergenoemde knelpunten als onbekendheid met het bestaan van studentenraden, laat recent onderzoek zien dat studenten te makkelijk menen dat inspraak geen zin heeft “*omdat men toch niet luistert*” (Bleijendaal, Hulsbos & Novák, 2006), dit doorgaans zonder daadwerkelijk een poging ondernomen te hebben om van hun inspraakrechten gebruik te maken.

Hoe deze rol van de deelnemer als *tegenspeler* precies gestalte krijgt en ingevuld wordt is nog open. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) constateert dat deelnemers een belangrijke rol spelen bij horizontale verantwoording en medezeggenschap, maar hoe die rol moet worden vormgegeven, is onderwerp van verkenning. Elffers bepleit om naast de formele rechten en ook te zoeken naar aansprekender vormen van participatie die een impuls kunnen geven aan deelnemerinspraak. Informele vormen en korte projecten met heldere en concrete doelstellingen die zich richten op de dagelijkse schoolpraktijk van de studenten, lijken bijvoorbeeld succesvoller. Deze conclusies worden onderstreept door een medewerker van JOB: “Mbo’ers worden echt mondiger. Om ze ook betrokkener te maken, moet je beginnen met kleine kwesties die hen direct aangaan. Als ze op die manier ontdekken wat hun invloed is, willen ze vanzelf meepraten over ‘big issues’ als het primaire proces.” De derde rol is die van de deelnemer als *regisseur van de eigen leerloopbaan*. Het centraal stellen van de loopbaan, zoals onder meer beoogd door de commissie-Boekhoud met de introductie van de beroepskolom, vergt een kanteling van aanbod- naar vraaggestuurd onderwijs. Dat wil zeggen: de infrastructuur en het programma moeten voldoende keuzeruimte en flexibiliteit bieden voor wensen en behoefte van de deelnemer. Een goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding en goede informatievoorziening moeten de deelnemer daarbij ondersteunen. Echter, in de praktijk vindt volgens de studenten nauwelijks maatwerk plaats (JOB, 2005) en is er meestal geen loopbaangerichte leeromgeving waarin de student de regie kan voeren over zijn eigen ontwikkelpad (Meijers, Kuipers & Bakker, 2006; Onderwijsraad, 1998). Om dit te bereiken moeten deelnemers volgens Elffers (2007, p. 17) “regelmatig reflecteren op gemaakte keuzes, het huidige pad en de wensen voor de toekomst. In een loopbaangerichte leeromgeving gebeurt dit niet alleen in aparte gesprekken of loopbaanlessen, maar continu in de dagelijkse lespraktijk.”

Wanneer men de rol van de deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan doorvoert naar een hoger niveau, kan men ook nog een vierde rol typeren: de rol van de deelnemer als *'co-maker' van het primaire proces*. Hier is de deelnemer niet alleen regisseur van de eigen leerloopbaan, maar levert hij/zij een substantiële bijdrage aan het 'maken' van het onderwijs en heeft invloed op de inhoud en/of de vorm van het primaire proces op een wat hoger niveau dan de individuele loopbaan. Deze vierde vorm van deelnemerbetrokkenheid kan vele vormen aannemen (te denken valt aan opleidingen die werken met peer assessments, leerarrangementen, leergemeenschappen, doelgroepanalyses et cetera). Het is interessant om in de praktijk te kijken hoe deze vierde rol wordt ingevuld en in hoeverre nieuwe pedagogisch-didactische concepten meer deelnemerbetrokkenheid met zich meebrengen, al dan niet verbonden met een bepaald gekozen nieuw onderwijsconcept.

## 1.5 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 schetsen we op basis van een oriënterende interviewronde een beeld van het belang van deelnemerbetrokkenheid, het voorkomen van deelnemerbetrokkenheid en stimulansen en belemmeringen voor deelnemerbetrokkenheid. In de navolgende hoofdstukken (hoofdstuk 3 tot en met 5) doen we verslag van de dataverzameling bij deelnemers en docenten, waarbij rollen van deelnemers en invullingen van deelnemerbetrokkenheid alsmede het belang dat men eraan hecht, centraal stonden. Hoofdstuk 6 bevat samenvattende conclusies, een slotbeschouwing en aanbevelingen.

## 2

# De deelnemer in het vizier?

In dit hoofdstuk doen we verslag van een uitgebreide oriënterende ronde langs een aantal personen die vanuit hun werkzaamheden en activiteiten in en rond scholen, vanuit onderzoek of vanuit intermediaire organisaties een visie ontwikkeld hebben op de rol van deelnemers in mbo-opleidingen bij het verbeteren van het primaire proces. Ook hebben we gesprekken gehouden met vertegenwoordigers van de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (JOB) en met enkele deelnemers. Via de sneeuwbalmethode zijn de gesprekken uitgebreid. In bijlage I is een overzicht opgenomen van de betrokken personen. Voor de gesprekken is een leidraad ontwikkeld met als belangrijkste onderwerpen:

- het belang van ‘deelnemerbetrokkenheid’;
- voorbeelden van rollen van de deelnemer, in het bijzonder in de rol als co-maker, en verschijningsvormen van invloed van deelnemers;
- belemmeringen en stimulansen voor deelnemerbetrokkenheid;
- effecten van invloed van deelnemers op het primaire proces;
- suggesties voor good practices.

In de volgende paragrafen komen deze thema’s aan bod.

### 2.1

## Het belang van deelnemerparticipatie: waarom een actieve rol voor de deelnemer?

De geïnterviewden zijn zonder uitzondering van mening dat de deelnemer op dit moment in het onderwijs en bij innovatie van het onderwijs weinig inbreng heeft. Dat moet anders, zo stelt men, zeker in een tijd waarin begrippen als ‘maatwerk’ en ‘de deelnemer centraal’ veelvuldig gebezigd worden. Er zijn verschillende redenen waarom men het belangrijk vindt de positie van de deelnemer te versterken.

### Leren van elkaar

Een veelgehoord argument is dat de studenten en deelnemers van nu anders zijn dan die van een jaar of tien geleden. “De leerling van nu vindt leren ontzettend belangrijk. Maar de school heeft nu wel een meer relatieve plek in het hele leven en leren, want jongeren leren ook tijdens hun bijbaantje, op cursussen, altijd en overal. De school is de plek waar je je vrienden ontmoet en waar de mensen rondlopen die je van alles kunnen vertellen als je bepaalde vakken wilt leren. Vaak zeggen leerlingen dat ze op stage meer leren dan op school. Het hoeft niet meer allemaal op één plek te gebeuren.” “Leerlingen van nu leren heel anders, zijn op een andere manier bezig met een leervraag dan wij. Ze leren via hun eigen netwerk. Via MSN kijken ze wie van hun vrienden het meest weet van een onderwerp en daar halen ze informatie vandaan. Het gevolg van opgroeien met internet is dat niet meer één iemand alle kennis in pacht heeft en dus autoriteit is. Een leerling vindt het niet meer dan logisch

dat verschillende mensen andere kennis hebben. Je kunt dus van elkaar leren.” Er wordt wel gesteld dat jongeren beter *parallel* leren, met meer dingen tegelijk bezig kunnen zijn, meer in beelden denken en effectiever gebruik maken van communicatie en netwerken dan de wat oudere generatie (Van Aalst & Kok, 2004). Onderzoek bij vo-leerlingen nuanceert het beeld van de ‘multitasking netwerkgeneratie’ enigszins: jongeren verschillen bijvoorbeeld sterk in de mate waarin zij ICT gebruiken en er wordt geen directe bevestiging gevonden voor de aanname dat de netgeneratie met name visueel ingesteld zou zijn. De conclusie van het onderzoek luidt dat de aankomende generatie studenten zich wel degelijk anders gedraagt in relatie tot ICT, informatie en kennis dan de voorgaande generaties, maar dat de typering van de netgeneratie, onder meer wat betreft multitasking, enigszins overtrokken zijn (Akkerman, 2007). Groeneveld (2007) laat zien dat jongeren internet niet alleen gebruiken om informatie vanaf te halen, maar ook om hun eigen bijdragen op te plaatsen. Hun rol verandert daarmee van consument naar wat Groeneveld aanduidt met ‘prosumment’: een samentrekking van de woorden producent en consument.

Sommige geïnterviewden hebben meer ideologische of emancipatorische motieven: “Studenten moeten weer hun eigen leven, en hun eigen onderwijs gaan inrichten en niet wachten tot mensen van mijn leeftijd spellen hoe het allemaal moet.”

“Een organisatie in de 21ste eeuw begint niet bij het college van bestuur, maar bij de deelnemer.”

Eén deelnemer verwoordt het als volgt: “De doelgroep moet meedenken, anders kom je er niet. Wij weten tegen welke problemen we aanlopen. En dan is het een uitdaging om steeds weer nieuwe dingen te bedenken.”

## **Talentontwikkeling**

Ook wetenschappelijke inzichten over het leren van individuen spelen een rol. Een van de meest dominante is het constructivisme, dat een deelnemer beschouwt als iemand die actief kennis en inzicht construeert in interactie met de omgeving. Leren is een individueel en sociaal proces. Kennis wordt opnieuw gemaakt in nieuwe situaties en krijgt betekenis in de context waarin de kennis wordt toegepast. Daarnaast spelen inzichten uit motivatietheorieën een rol: “Er zijn voldoende theoretische en empirische redenen om de leerling een volwaardig aandeel te geven in de goede gang en de ontwikkeling van de school, misschien nog a fortiori in het (v)mbo. Leerlingen willen een veilige, gezellige omgeving waarin de leraar beschikbaar is, maar de leerling het werk doet dat past bij zijn/haar mogelijkheden. In de vorige eeuw is men principieel anders gaan denken over menselijke ontwikkeling. Het proactieve karakter van die ontwikkeling, dat je het zelf doet en er van binnenuit een drive is om verder te komen, is overtuigend aangetoond. Leren gebeurt in interactie en mensen zoeken die interactie. Op school word je ineens beroofd van de mogelijkheid om zelf je activiteiten te zoeken, zelf te leren. De leraar vertelt hoe het moet. Als je in de problemen komt, komt de leraar langs om je te helpen. Dat doet

hij door de instructie te herhalen, want leraren zijn niet getraind in de dialoog met de leerling. Een open vraag stellen en goed luisteren is heel moeilijk. Je belemmert de ander in zijn ontwikkeling als je geen perspectieven biedt en niet uitgaat van het zicht van de ander op de taak of op de onderwijsomgeving. In de constructivistische definitie is de leerling of de volwassene die iets wil leren als een *full partner* gedefinieerd, die volledig uitgerust is om z'n ontwikkeling vorm te geven.”

De gangbare situatie in het onderwijs is niet ingericht op verschillen en op talentontwikkeling, maar op standaardisering. Het aanbod is bepalend, de leraar vertelt en beoordeelt en voor de deelnemer is doorgaans een passieve rol weggelegd. Leren is vaak losgemaakt van de context en geordend in vakken. “Leerlingen willen wel, maar het systeem houdt de leraren gevangen in hun behoefte om te controleren. Dus wordt alles voorgeprogrammeerd, waardoor het proces meer gestuurd wordt door de resultaten dan door talenten van leerlingen of docenten.”

“Het huidige onderwijs is een industrieel concept. Dat gaat ervan uit dat hoewel mensen verschillend zijn, we ze in homogene groepen zetten, waarin dezelfde leraar op het hetzelfde moment voor dezelfde groep op dezelfde manier met dezelfde inhoud en dezelfde doelen en eisen in dezelfde tijd lesgeeft. Oftewel: het leerstofjaarklassensysteem. Dit is ooit ontstaan omdat de participatie in het onderwijs heel erg groeide en het model van toen moest worden opgeschaald. In de loop van de tijd is dat steeds grootschaliger geworden. In dat systeem raakt aandacht per definitie verloren.”

Talent en motivatie vormen geen echt onderdeel van het onderwijsprogramma in het mbo. Er wordt van uitgegaan dat studenten weten wat ze willen en waar hun capaciteiten liggen. Op basis daarvan worden ze zo efficiënt en effectief mogelijk voorbereid op bestaande banen. Voor talentontwikkeling en het ontdekken welke kennis en vaardigheden voor het ontwikkelen van vakmanschap en een beroepsidentiteit nodig zijn, is op z'n minst een combinatie van aanbod- en vraaggericht beroepsonderwijs vereist (Geurts, 2006).

De ‘deelnemer centraal’ zoals voorgestaan wordt sinds de commissie-Boekhoud, verwijst naar het centraal stellen van loopbanen van deelnemers in plaats van het uitgaan van het aanbod. De realiteit is vaak anders, zo meent een geïnterviewde. “Veel mbo-instellingen functioneren als autofabrieken: de deelnemer wordt bij binnenkomst al geacht te weten wat hij/zij wil. Hij komt binnen op de lopende band, alles is al klaargelegd en we gieten het erin zonder rekening te houden met zijn of haar talenten en mogelijkheden. Terwijl een ROC veel meer een instituut zou moeten worden dat leerlingen helpt om te onderzoeken wat op het gebied van beroepen bij ze past. Bezig zijn met de loopbanen van leerlingen betekent: talenten herkennen, affiniteiten in kaart brengen, leerlingen sterke coaching geven en vervolgens laten proeven, en dat alles op een bindende manier.”

Meijers et al. (2006) lieten zien hoe weinig vmbo- en mbo-scholen daadwerke-

lijk voldoen aan de criteria voor een loopbaangerichte omgeving.

Een van de geïnterviewden zegt hierover: “Een perfecte rol van de cursist levert een betere aansluiting op met datgene wat de deelnemer uiteindelijk wil. Dan is de school meer een soort match tussen het uitoefenen van het beroep en het leren van het beroep.”

### **Nieuwe didactieken en de relatie met de deelnemers**

Een van de meest ingrijpende en in het oog springende vernieuwingen in het mbo is de omslag naar competentiegericht onderwijs (cgo).

Veranderingen in leerstijlen, inzichten in leren en het denken over nieuwe onderwijsconcepten grijpen in op elkaar. “De leerling is veranderd. De ontwikkeling naar competentiegericht onderwijs maakt dat de school anders naar de leerling gaat kijken. Die twee ontwikkelingen versterken elkaar. [...] Het versterkt het competentiegericht onderwijs waarbij veel samengewerkt wordt in groepen. Met z’n allen samen behaal je een bepaald resultaat. Veel leraren vinden nog altijd dat je individueel alles zou moeten kunnen.”

Veel innovaties in de laatste jaren hebben betrekking op een andere vorm en/of inhoud van het aanbod, met als grondgedachte uiteindelijk het onderwijs voor de deelnemer te verbeteren. Een aantal geïnterviewden legt de verbinding tussen het invoeren van nieuwe concepten en het betrekken van de deelnemer. Bij de introductie van een nieuw concept geeft men bijvoorbeeld aan: “[*Wij willen*] opleidingen vormgeven volgens een heel eigen nieuw didactisch concept dat uitdagend is en past bij de deelnemer die we nu opleiden.” Maar het is opmerkelijk, zo stelt een aantal geïnterviewden, dat instellingen soms vergeten lijken te zijn voor wie ze het eigenlijk doen en de deelnemer over het hoofd zien.

“Innovatie gaat meestal over aanbod (aantrekkelijker, betekenisvoller, authentieker et cetera), maar dat mist de kern. Want dan heb je nog niet de verbinding met de leerling gemaakt; gevraagd wat die wil en kan. Als je dat overslaat kan je concepten bedenken tot je een ons weegt, maar je komt er nooit.” Een ander voorbeeld komt van het Procesmanagement herontwerp mbo:

“Herontwerp heeft aan de CvB’s gevraagd wat men van het competentiegericht onderwijs vond. Hieruit kwamen termen als ‘de leerling centraal’ en ‘maatwerk’ naar voren. Maar wat dat dan precies betekent voor een ROC, dat heeft men zich onvoldoende gerealiseerd. Maatwerk betekent bij elk nieuw cursusjaar 4000 aparte intakegesprekken en 4000 aparte plaatsingsbrieven et cetera. Er zijn stapels beleid, maar in de uitvoering gaat het fout. [...] De leerlingen zeggen: competentiegericht onderwijs past ons, maar het wordt slecht georganiseerd door de scholen. Er wordt te weinig naar die opmerking van leerlingen geluisterd. Leerlingen zijn er niet op uit om de school de nek om te draaien. Ze zijn trots op hun school. Maar de school moet ze serieus nemen als ze zeggen dat het een chaos is. Dat doet men niet. Op zich is dat wel begrijpelijk. Het productieproces zat altijd goed in elkaar. En nu moet men ineens, na 200 jaar, in een volstrekt andere ‘film gaan acteren’. De verwarring is compleet. Want alles wat geldt voor de leerlingen, geldt natuurlijk ook voor het personeel. Maar die maken die slagen niet of in onvoldoende mate. Dat zorgt voor



chaos en uiteindelijk voor negatieve publiciteit. En dat is jammer, want er gebeuren ook heel veel goede dingen.”

Begin 2007 verschijnt het rapport *De Balansschool. Generatie Einstein over herontwerp mbo* (Groen, 2007), opgesteld op verzoek van het Procesmanagement herontwerp mbo. Honderden deelnemers die een experimentele opleiding volgen zijn door medewerkers van Bureau Keesie aan de tand gevoeld over wat zij vinden van de vernieuwing. De uitkomst daarvan was: de inhoud van de vernieuwing -het competentiegericht leren- wordt door de deelnemers onderschreven. Maar op het gebied van organisatie, structuur en begeleiding valt er nog wel wat te verbeteren. Er gebeurt veel over de hoofden van de deelnemers heen. “Het rapport heeft ertoe geleid dat er een bewustwording op gang is gekomen. Scholen raken ervan doordrongen dat ze iets moeten met de deelnemer, dat ze die een andere stem moeten geven en meer moeten betrekken. Men zoekt naar manieren om dat vorm te geven.” Ook op het niveau van het procesmanagement heeft het onderzoek onder deelnemers een behoorlijke impact gehad. Het heeft een agenderende functie vervuld in de richting van het ministerie van OCW en het heeft geleid tot verlenging van de invoeringsperiode van competentiegericht onderwijs.

Deelnemers hebben dus wel degelijk een mening over hun onderwijs.

Verskillende respondenten geven aan dat docenten en deelnemers slecht met elkaar communiceren.

“Deelnemers zijn geïnteresseerd in wat ze aangeboden krijgen en hebben daar ook een heel gefundeerde mening over. Alleen wordt daar tijdens het proces te weinig gebruik van gemaakt.”

“Ik denk dat wij niet erg handig zijn in het aansluiten bij belevingswerelden van leerlingen. Je zoekt in een gesprek naar een gemeenschappelijk vertrekpunt. Je wilt je referentiekader te vergroten. Dit geldt ook voor de student. Maar de student weet niet in welke richting hij z'n referentiekader gaat vergroten. De docent moet het referentiekader kunnen oprekken. En daar heb je heel veel kennis voor nodig. De eerste verbinding leggen om die kennis over te brengen is het belangrijkste. Als de docent de brug niet weet te slaan tussen hemzelf en de student, dan gaat het mis.”

“Ik vind hoe dan ook dat je deelnemers serieus moet nemen en moet beschouwen als volwassenen. In werksituaties doet men toch ook aan wederzijdse kennisuitwisseling? Waarom dan niet op school? Sommige vaardigheden van leerlingen (ICT) zijn zelfs veel groter dan die van docenten. Als je wel communiceert met leerlingen, dan kom je erachter dat leerlingen veel meer kunnen dan je denkt: ze zijn volwassener dan je denkt, ze accepteren dat de docent ook niet alles weet en hebben de bereidheid om de docent hierin te ondersteunen.”

“Als je leraren en leerlingen interviewt op scholen met verschillende klimaten, hoor je de leerlingen overwegend praten over wat hen tegenhoudt om de dingen te doen die ze graag zouden willen. Ze halen adem bij een leraar die het snapt en ze ruimte geeft. Als je de leraren interviewt hoor je van hen dat ze overwegend ‘in control’ willen zijn, je hoort ze niet praten over wat de leerlin-

gen bezighoudt. [...] Er is een waterscheiding tussen die twee. Zo kan je niet leren. Als het gaat over condities voor een school of een voorziening waar gebeurt wat kan, waar potentieel dat binnenkomt ook wordt benut en waar je uitzicht houdt op vernieuwing, daar moeten de leerlingen als full partners meedoen. Dat kunnen ze.”

Een van de grootste inhoudelijke innovaties van dit moment is zoals gezegd de invoering van het competentiegericht onderwijs. Nieuwe onderwijsconcepten brengen vaak een grotere rol voor de deelnemer met zich mee, die inherent is aan het concept of onlosmakelijk ermee verbonden is. Bij de keuze van het onderwijsconcept zijn deelnemers vrijwel nooit betrokken. “Men kiest iets nieuws waarvan men denkt dat het past bij de huidige groep deelnemers,” zo geeft een geïnterviewde aan. Voor de vraag naar de deelnemerbetrokkenheid lijkt de visie van de school op de rol van de deelnemer van groter belang dan het onderwijsconcept. Het is volgens de geïnterviewden niet per definitie zo dat competentiegericht onderwijs meer recht doet aan verschillende leerstijlen van leerlingen. “Dat vergt een behoorlijke didactische scholing. Als ze op een andere school ook competentiegericht onderwijs in gaan voeren, dan hoeft dat niet te betekenen dat de leerling daar ook een grotere rol krijgt. Het hangt samen met de visie op de rol van de deelnemer. Het perspectief van de student moet meegenomen worden in het ontwikkelen van nieuwe didactiek. Maar dat lijkt in sommige gevallen met, en in sommige gevallen zonder de deelnemer te gebeuren.”

Ook (teruglopende) leerlingenaantallen en de daaruit voortvloeiende wens om aantrekkelijker onderwijs dat beter aansluit bij de deelnemer te bieden, kunnen een aanleiding vormen om de deelnemer daadwerkelijk centraler te stellen. Een voorbeeld daarvan is een ROC dat bij teruglopende leerlingenaantallen in de techniekopleidingen gekozen heeft voor een andere koers, waarbij de deelnemers een veel grotere rol krijgen toebedeeld, onder andere in student-bedrijven en in het maken van hun onderwijs.

### **Deelnemer: tussen rol en activiteit**

De gesprekken overziend, delen de respondenten de mening dat de rol van deelnemers in het onderwijs groter moet worden. Als het gaat om actieve vormen van deelnemerbetrokkenheid bij het primaire proces, dan kunnen nieuwe didactische concepten daar een rol in spelen. In paragraaf 2.2 worden ook andere vormen van deelnemerbetrokkenheid besproken. In de gesprekken zijn er in hoofdlijnen twee tendensen te ontdekken, die zich het best laten omschrijven als een meer pedagogische en een meer didactische opvatting. In de eerste opvatting gaat men er -gebaseerd op leertheorie of ideologie- vanuit dat deelnemers een gelijkwaardige rol moeten hebben in het onderwijs: ze worden aangeduid als ‘full partners’. In die opvatting is er in de wenselijke situatie sprake van een kanteling van verhoudingen tussen deelnemers en docenten.

“Het gaat over de rol van de leerling, die zou ik niet willen definiëren vanuit oude praktijken: geef een leerling meer verantwoordelijkheid. Nee, ga een leerling anders zien en vertrek daar vanuit voor de invulling van de rollen en functies. Dat is een heel grote omslag en betekent dat docenten hun professionaliteit moeten veranderen. Dat gaat niet door een cursus, maar doordat een school zijn concept kantelt en zegt: wij gaan proberen ander onderwijs te maken.”

“Het pedagogische moet meer nadruk krijgen; dat is verdwenen. Men denkt dat je het via de didactische kant kan regelen, maar dat is niet zo. De motivatieliteratuur is glashelder op dat punt. De kwaliteit van het leerproces wordt in hoge mate bepaald door de kwaliteit van de interactie zoals die door de leerling wordt ervaren.”

“Veel innovatie is gericht op mooier aanbod en nieuwe didactieken. De rol van de leerling zit daar maar weinig in. Er wordt wel nagedacht over hoe kunnen we de leerling actiever laten leren; het gaat zelden over verhoudingen kantelen. Vaker heeft men het over een andere rol van de leraar (meer coachend) dan over een andere rol van de leerling. Coachen is bij uitstek tweerichtingsverkeer. Alleen jouw leerling kan jou vertellen waar hij behoefte aan heeft en jij moet de goede vragen stellen.”

“We zijn heel gedateerd aan het werk met vakdidactieken. Dat wordt pas weer interessant als de verhoudingen kantelen. Dan kun je zeggen: ik heb hier een mooie activerende didactiek liggen, ik vind het wel interessant voor ons. Dan laat je het als gevolg komen in plaats van andersom. Docenten zijn bang dat wanneer de verhoudingen kantelen, hun vak minder belangrijk wordt. Maar je moet als docent juist meer paraat hebben; het is vermoeiend, maar put niet meer uit.”

In deze opvatting is de rol van de deelnemer dus principieel en structureel anders. De deelnemer is het vertrekpunt. De deelnemer komt niet af en toe in beeld, wordt ook niet gezien als klant, maar heeft een volwaardige rol. Om die reden maken sommige geïnterviewden ook bezwaar tegen een term als ‘deelnemerparticipatie’: “Participatie is een waardeloos begrip. Dat is een soort regendansje. Dat doet iedereen. Dat is zo van: je mag even meedoen, en dan ga je weer weg.”

Een dergelijke kanteling mag beschouwd worden als een innovatie op zich. De geïnterviewden noemen voorbeelden van scholen in het voortgezet onderwijs die volgens deze visie handelen. In deze opvatting zou men wellicht andere uitingsvormen van deelnemerbetrokkenheid verwachten, maar wel minder verschillen tussen sectoren of opleidingen.

De tweede, meer didactisch georiënteerde opvatting is al eerder genoemd: bepaalde didactische werkvormen vragen meer betrokkenheid, actief leren, samenwerking en zelfsturing van deelnemers: ze plaatsen de deelnemer vaker in de rol van regisseur van de eigen loopbaan. Het concept of de werkvorm is hier het uitgangspunt. In deze ‘visie’ zijn de verschillen tussen opleidingen ook binnen een ROC/AOC vaak heel groot. Men zoekt naar verschillende vormen om de deelnemer meer te betrekken vanuit de bestaande situatie.

In het zojuist geschetste beeld bestaat, gegeven de grote rol van de deelnemer, het vertrouwen dat de precieze invulling van de rol van de deelnemer vanzelf wel komt. Dat wordt dan immers de insteek van de dialoog. Docent en deelnemer gaan samen op zoek.

In de gesprekken wordt regelmatig gesignaleerd dat instellingen naarstig op zoek zijn naar invullingen die de rol en betrokkenheid van de deelnemer accentueren. Kennelijk is het een onderwerp waarmee een aantal ROC's/AOC's worstelt. Men zoekt de oplossing veelal binnen de tweede variant: activiteiten of vormen definiëren om de deelnemer meer te betrekken.

Waar zit dan de invloed van de deelnemer, wat kan die dan meebepalen? De vertegenwoordigers van de betrokken ROC's vertegenwoordigen voorbeelden van opleidingen die deelnemerbetrokkenheid hoog in het vaandel hebben staan.

“De leerling is co-maker van zijn eigen leren. De leerling is niet volledig verantwoordelijk voor het eigen leerproces. Dat is een ideologisch gedrocht. De opleiding sluit een contract met de leerlingen en beide partijen moeten daar iets voor leveren. En in die zin is er sprake van co-makership en co-verantwoordelijkheid.”

“Deelnemers hoeven niet net als docenten en teamleiders curricula te gaan ontwikkelen. Ze kunnen nooit in algemene zin praten over de vormgeving van het onderwijs. Het moet gelieerd zijn aan wat ze zelf doen, maar het moet wel verder gaan dan hun eigen traject. Je moet zoeken naar de eigen rol van de deelnemer in dat proces, naar hun eigen reikwijdte.”

“Als het gaat om de vraag of studenten mee moeten bepalen: ja. Maar dan is de vraag: wat moeten ze dan meebepalen? Ik vind dat ze moeten meebepalen doordat wij als professionals een goed beeld krijgen van wat de student nodig heeft. Je moet als leraar de behoeftes en leerstijlen van de leerlingen herkennen en hen niet bedienen met een standaard. De leraren moeten als professionals verstand hebben van hoe leerlingen in elkaar zitten. Leraren moeten heel goed kunnen waarnemen, luisteren, kijken et cetera. En een heel rijk didactisch repertoire hebben om hen te kunnen bedienen [...]”

“Innovatie gaat uiteindelijk over docenten. Leerlingen maken het wel mee, maar zitten te kort in dat traject om al die innovatieprocessen mee te maken.” Uit de voorbeelden is duidelijk dat men ervan uitgaat dat de deelnemer een (grotere) rol moet spelen in het maken van het onderwijs, maar tegelijkertijd worden er ook nuancerings aangebracht. Een deelnemer kan niet optreden als specialist, maar doet dat samen met de docent die de deelnemer verder kan brengen in zijn/haar leerproces. Een andere nuancingering komt voort uit het gegeven dat een deelnemer altijd vanuit het (tijdelijke) perspectief van zijn of haar opleiding kijkt. Het referentiekader van de deelnemer zal zich vaak beperken tot de huidige (opleidings)situatie.

In de paragraaf 2.2 worden rollen van deelnemers en verschijningsvormen daarvan zoals in paragraaf 1.4. in een eerste uitwerking zijn aangeduid, naar aanleiding van de interviewgesprekken nader belicht en uitgewerkt.

## 2.2

## Rollen van en voor de deelnemer

### De rollen nader beschouwd

In hoofdstuk 1 zijn de door Elffers benoemde drie rollen van de deelnemer in het beroepsonderwijs al geïntroduceerd: de deelnemer als kritische consument, de deelnemer als kwaliteitsbewaker en de deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan. Hier hebben wij een vierde rol, die van de deelnemer als ‘co-maker’ van het primaire proces, aan toegevoegd.

De geschetste rollen zijn aan de geïnterviewden voorgelegd. Aan hen is gevraagd in hoeverre zij de rollen herkenden. Voor alle geïnterviewden geldt dat zij menen dat de rollen onvoldoende terugkomen in de praktijk.

De eerste rol betreft de deelnemer als *kritische consument*. Door minder overheidssturing en meer vrijheid voor onderwijsinstellingen in de uitvoering van hun taken, zou een duidelijker profilering, identiteit en daarmee concurrentie onder de instellingen ontstaan. Dientengevolge zou de deelnemer een kritische keuze kunnen maken voor een bepaalde onderwijsinstelling aan de hand van transparante studiekeuze-informatie.

De rol van kritische consument is in opmars, zo meent men. “In een aantal regio’s waar meerdere ROC’s gevestigd zijn, krijgt de rol van kritische consument al iets meer vorm, doordat er voor leerlingen wat te kiezen valt. ROC’s gaan zich steeds meer geografisch profileren en komen daardoor in elkaars vaarwater: ze gaan elkaar beconcurreren. ‘Stemmen met de voeten’ vindt daar dus steeds meer plaats.”

Een geïnterviewde deelnemer bevestigt deze rol met zijn ervaringen. Hij heeft proeflessen gevolgd bij een ROC in de buurt, maar dit beviel niet. Hij is toen uitgeweken naar een ander ROC. Daar volgde hij gedurende een jaar een opleiding, waarover hij ook niet tevreden was. Na dat jaar is hij overgestapt naar een andere opleiding binnen hetzelfde ROC “omdat deze opleiding goed aangeschreven stond.” Hij heeft meer klasgenoten die niet in de buurt wonen en een bewuste keuze hebben gemaakt voor de betreffende opleiding.

Meerdere geïnterviewden bevestigen het beeld dat deelnemers wel degelijk een bewuste keuze maken voor een bepaalde opleiding aan een bepaalde instelling en dat instellingen op dit keuzeprocess inspelen door zich op een bepaalde manier te profileren. Ook het feit dat deelnemers ontevreden waren over het onderwijs en een staking organiseerden, wordt genoemd als een uiting van de rol van deelnemer als kritische consument.

De tweede rol beschrijft de deelnemer als *kwaliteitsbewaker*. Met het terugtrekken van de overheid is de kwaliteitsbewakende taak voor een groot deel op de schouders van belanghebbenden in en rond het onderwijs komen te liggen. Die taak bestond formeel al: een student moet kunnen meepraten over de invulling van de maatschappelijke taak van de instelling en de instelling dient verantwoording af te leggen aan de deelnemer over het behalen van de afgesproken doelstellingen. Een nieuw wettelijk kader voor medezeggenschap is in de maak. De tweede rol roept in zijn formele verschijningsvorm van medezeggenschap

weinig enthousiaste reacties op. Zo blijkt ook uit de studie van Van Schoonhoven en Konings (2006) naar medezeggenschap in de bve-sector: deelnemerparticipatie in medezeggenschap in bve-instellingen wordt door CvB'ers en MR-voorzitters als onvoldoende beoordeeld. Invloed van deelnemers op het onderwijsaanbod via medezeggenschap is er volgens hen niet. De respondenten geven wel aan medezeggenschap nodig en belangrijk te vinden. Een voorbeeld genoemd door een ROC-vertegenwoordiger: "We zouden deelnemers veel serieuzer moeten nemen in hun evaluatie van wat er in klassen gebeurt. In sommige innovatietrajecten doen we dat al, met panelgesprekken bijvoorbeeld. Maar het heeft geen zin om deelnemers te vragen wat ze van het nieuwe leren vinden. Je kan beter vragen wat ze doen. Dan krijg je een heel ander beeld van hetgeen nu in de media wordt geschetst. Elk zichzelf respecterend bedrijf werkt met stakeholders. In het onderwijs moeten we ons realiseren dat leerlingen zeer belangrijke stakeholders zijn." Een deelnemer verwoordt het als volgt: "Ik denk dat het ook goed zou zijn voor de scholen als de leerlingen wat kritischer konden zijn. Het zou normaal moeten zijn dat de lessen geëvalueerd worden. Het hoeft helemaal niet zo uitgebreid te zijn, maar ik denk dat je op die manier al de leerling betreft." Omdat de formele verschijningsvorm van deze tweede rol niet altijd goed uit de verf komt, wordt gezocht naar andere manieren om de deelnemer als kwaliteitsbewaker bij het onderwijs te betrekken. Zo heeft een ROC hiertoe een studentenbedrijf opgericht en wordt elders van het opzetten van een deelnemersraad een prestatie gemaakt. Op het eerstgenoemde ROC worden deelnemers betrokken bij de kwaliteitszorg, in een reeds bestaande kwaliteitszorgmethode. Een aantal deelnemers doet mee aan de voorbereiding van deze methode ('waar gaan we dit jaar naar kijken?'); ze doen mee aan de uitvoer (ze kijken, ze observeren, ze schrijven); ze hebben een rol in de verslaglegging en in 'hoe gaan we hierin verder?'. De opzet van de methode is hetzelfde gebleven, maar door de bijdrage van de deelnemers zijn het beeld en de uitkomst wel veranderd (de aanwezigheid van de deelnemers zorgde ervoor dat de medewerkers anders over zaken na gingen denken). Deze rol zou verder doorgevoerd kunnen worden, zo meent een betrokkene: "Je zou hele teams deelnemers door de organisatie kunnen laten gaan. Met meerdere deelnemers creëer je een andere energie, want een deelnemer die een andere deelnemer aanspreekt over de kwaliteit van de organisatie geeft een heel ander, zeer betekenisvol beeld." Daarnaast zijn er voorbeelden van scholen die door middel van enquêtes of gesprekken met leerlingen evalueren hoe een vernieuwing uitpakt en is er een school die een keer per maand lunchgesprekken voert met leerlingen. Ook over andere, nu nog niet bestaande vormen van de rol als kwaliteitsbewaker wordt gesproken: de mogelijkheid om deelnemers te betrekken in het personeelsbeleid, bij beoordeling en evaluatie, of zelfs bij sollicitaties.

De derde rol is die van de deelnemer als *regisseur van de eigen leerloopbaan*. Het centraal stellen van de loopbaan, zoals onder meer beoogd door de commissie-Boekhoud met de introductie van de beroepskolom, vergt een kanteling van aanbod- naar vraaggestuurd aanbod. Dat wil zeggen: de infrastructuur en het

programma moeten voldoende keuzeruimte en flexibiliteit bieden voor wensen en behoeften van de deelnemer. Een goede loopbaanoriëntatie en -begeleiding en goede informatievoorziening moeten de deelnemer daarbij ondersteunen. Deze derde rol van de deelnemer is op een aantal instellingen volop in ontwikkeling. Zo biedt een ROC een speciaal oriëntatieprogramma aan, dat met de ‘Nationale innovatieprijs beroepsonderwijs’ is bekroond. De deelnemer heeft hier, onder begeleiding van een coach, de mogelijkheid vaardigheden en vak-kennis op te doen bij verschillende afdelingen van het ROC. Dit kan door mee te draaien bij instructies, workshops, (vaardigheids)trainingen en simulaties. De deelnemer dient dit zelf te plannen en te regelen met de betreffende afdelingen. Het uiteindelijke doel is dat de deelnemer een beroepskeuze maakt en overstapt naar de afdeling waar hij/zij een mbo-diploma gaat halen. Ook op andere instellingen krijgen deelnemers meer ruimte om hun opleiding ‘samen te stellen’. Dit heeft raakvlakken met concepten als maatwerk en vraaggestuurd onderwijs.

Wanneer men de derde rol van de deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan doorvoert naar een hoger niveau, kan men ook een vierde rol typeren: de rol van de deelnemer als *‘co-maker’ van het primaire proces*. Hiermee bedoelen we dat de deelnemer invloed heeft op de invulling van het onderwijs: de deelnemer heeft een rol in het bepalen van de inhoud en/of de vorm van het primaire proces op een hoger niveau dan de individuele loopbaan. Dit kan op verschillende manieren. Een geïnterviewde, verbonden aan een ROC, maakt onderscheid tussen drie niveaus of fasen: “Je kunt de deelnemer *vooraf* of *tijdens* het proces meenemen. Dit noem ik respectievelijk ‘co-design’ en ‘co-makership’. Ook kun je innovatie plegen met de periferie, met de regio. Dit noem ik ‘co-innovation’. In alle drie de geledingen zouden cursisten een rol van betekenis moeten spelen. Een voorbeeld van co-innovation is: deelnemers komen vaak in kleinere MKB-bedrijven terecht met een bepaalde kennis en kunde op mbo-niveau, waar een klein MKB-bedrijf op dat moment de techniek niet voor in huis heeft: dat is eigenlijk al een klein stukje co-innovation. Als daar weer een hbo’er bijkomt om het op een hoger plan te tillen, dan heb je innovatiekracht gekregen waar dat bedrijfje op langere termijn heel veel aan kan hebben. De deelnemer is zich nog niet echt bewust dat hij die rol heeft. Er moet een bewustmakingsproces in de eigen organisatie plaatsvinden, maar ook voor de deelnemer. Zo kun je als ROC een loketfunctie voor je omgeving vervullen waarin je allerlei kennis laat circuleren voor bedrijven.” Er zijn veel manieren om invulling te geven aan deze rol van de deelnemer. Zo kwamen we op het spoor van een bijzonder voorbeeld, namelijk van twee deelnemers die een arbeidscontract hebben gekregen bij een ROC om als projectmedewerkers mee te werken aan de innovatie van het onderwijs. Deze deelnemers waren ontvreden met de manier van werken in hun opleiding. Zij zijn uitgedaagd om hier zelf over na te denken en zijn in dat proces ook betrokken bij zogenaamde kenniskringen. De deelnemers werken nu aan de ontwikkeling van een methode/instrument dat gebruikt zou moeten worden bij het onderwijs op hun opleidingseenheid, en misschien later op meer ROC’s (zie ook praktijkbeschrijving 1).

Andere voorbeelden van co-makership zijn: themagestuurde lessen waarin deelnemers bepalen wat er besproken wordt. Ook werkt een ROC met panels van deelnemers die afdelingsbreed naar het onderwijs kijken. Vervolgens hebben binnen die afdelingen de deelnemers in een bepaald leertraject een rol van betekenis, bijvoorbeeld in de programmering van de lessen, de praktijkvorming, workshops en prestaties. Vormen van ‘peer-support’ hebben tevens raakvlakken met de rol van de deelnemer als co-maker: bijvoorbeeld deelnemers die als junior docent/coach werken of andere peer-supporttrajecten waarin vmbo’ers, mbo’ers en hbo’ers samen aan een project werken en daarin voortdurend van elkaar leren.

### **Een aanvulling op de rollen**

Aan de geïnterviewden is gevraagd of zij, naast bovengenoemde vier rollen, nog andere rollen van de deelnemer konden typeren. Hier zijn nog twee rollen uit naar voren gekomen.

Een vijfde rol die genoemd wordt is een *ambassadeursrol* van deelnemers: een legitimerende rol naar buiten. Communicatie naar de buitenwereld is belangrijk bij ontwikkelingen van ROC’s. De kern van de ambassadeursgedachte is legitimering en verantwoording. “Een deelnemer vertegenwoordigt altijd zijn eigen opleiding, of het nu in positieve of negatieve zin is.” Veel betrokkenen zijn zich bewust van de rol die de deelnemer heeft als het gaat om het aantrekken van nieuwe deelnemers. Er is geen betere reclame dan de deelnemer: “Je kunt eindeloos veel mooie folders maken, maar de aankomende deelnemers moeten het toch van andere deelnemers horen.” Een andere uitwerking van deze rol is het actief betrekken van deelnemers bij het vormgeven van ouderavonden.

Ook genoemd wordt de rol van de deelnemer als *‘trendwatcher’*. Hierbij benut de instelling de visie en leefwereld van de deelnemers om zich verder te ontwikkelen. Zo is op één ROC een nieuwe opleiding in samenwerking met de deelnemers ontwikkeld. “Deelnemers hebben heel goed in de gaten wat er speelt, maar ze doen dat binnen hun eigen kijkkaders. Dat is heel interessant om te benutten. Vanuit het kijkkader van de ‘generatie Einstein’ kijken als trendwatcher levert iets heel anders op dan wat er nu gebeurt.” Een deelnemer zegt hierover: “Als wij op stage gaan, komen we in contact met allerlei nieuwe technieken. De school zou dit meer kunnen benutten.”

In paragraaf 2.3 bespreken we achtereenvolgens stimulansen en belemmeringen voor deelnemerbetrokkenheid.

## **2.3 Stimulansen en belemmeringen voor deelnemerbetrokkenheid**

Het creëren van een grotere deelnemerbetrokkenheid is geen eenvoudig proces, menen de meeste respondenten. Verschillende aspecten van de onderwijsorganisatie zijn van invloed op deelnemerbetrokkenheid. Het meest



genoemd wordt de rol van de docent. Ook de inhoud en de organisatie worden genoemd.

### **De docent**

Er bestaat grote overeenstemming over de cruciale factor binnen het proces van het creëren van deelnemerparticipatie: de docent. Men spreekt over een cultuuromslag: “Wat nodig zou zijn is dat docenten een nieuwe identiteit opbouwen: niet meer degene zijn die de kennis in pacht heeft die overgedragen moet worden aan de leerling. Het moet veel breder en veel interactiever, en met een breder handelingsrepertoire. Dat zal een langdurig proces zijn en dat moet je ook op het conto schrijven van de bedrijfsvoering van een school, die daar nog niet het juiste type begeleiding in geboden heeft.”

“In dit transformatieproces kan men niet voldoen met het aanschaffen van een andere machine: in het onderwijs zijn mensen het enige onderdeel van het productieproces, en die mensen moeten veranderen om het productieproces te kunnen laten veranderen. Mensen moeten loskomen van de oude beelden van het docentschap. Men moet aansluiting vinden bij de jeugd, bij de arbeidsmarkt. Als die mensen niet willen veranderen, moeten ze serieus uitkijken naar een andere betrekking.”

Ook volgens de geïnterviewde deelnemers is de docent aan zet: “De docent moet de deelnemers meer uitdagen om kritisch te zijn. Je moet ze kritischer laten denken en hen vervolgens leren met die kritiek om te gaan. Het kritisch vermogen van mbo’ers is vaak nog beginnend, maar dat proces van kritisch worden kan wel versneld worden, mits men er serieus op inspeelt.” Daarnaast geven de geïnterviewde deelnemers aan dat het een grote stimulans zou zijn als de docent de deelnemer meer als een volwassene zou beschouwen en goed naar de deelnemer zou luisteren.

### **Inhoud en organisatie**

Het betrekken van deelnemers bij het onderwijs is een vernieuwing op zich. Een van de geïnterviewden benadrukt het belang van goed schoolleiderschap bij een dergelijke vernieuwing: het formuleren van een heldere visie en het besluit nemen aan de vernieuwing te gaan werken. “Dat gaat niet via de weg van de geleidelijkheid, maar schoksgewijs. Het kan gepaard gaan met het vertrek van docenten. Maar dat is een eervol vertrek: het is niet hun concept.”

Ook begrippen als loopbaanbegeleiding en maatwerk worden veel in verband gebracht met de participatie van deelnemers: “Ik denk dat wij in het onderwijs veel meer zouden moeten faciliteren. Een leerling die aan de slag gaat moeten we een loopbaantraject bieden. We zouden de leerling veel meer ruimte moeten bieden in de mogelijkheden die hij/zij zelf ziet om zich te ontwikkelen. Dat betekent van andere kennisbronnen gebruik maken, of dingen eens op een andere manier aanpakken dan de docent zou doen, et cetera. Daar moet een aantal dingen voor klaargezet worden in het onderwijs. Twee heel essentiële dingen, naar mijn mening (waar we in mijn ogen nog weinig kaas van hebben

gegeten): dat je een loopbaancentrum wordt dat aan de slag gaat met keuze-processen bij deelnemers en dat je een instituut wordt dat de techniek verstaat om mensen te leren zelf verantwoordelijkheid te nemen.”

Loopbaanbegeleiding zou een stimulans, of zelfs een voorwaarde kunnen zijn voor deelnemerparticipatie: “Ik geloof er wel in om met leerlingen indringender te gaan praten over hun keuzes. Zowel de grote keuzes (loopbaan) als de kleine keuzes (nu aan een werkstuk gaan, of nu woordjes leren). Het praten over dat soort keuzes maakt leerlingen bewust van hun leerproces. Maar we moeten niet veronderstellen dat leerlingen dat zelfstandig zouden kunnen, dan zijn we het hele concept ‘school’ kwijt.”

Enkele geïnterviewden zijn van mening dat je ‘klein moet beginnen’. Als de invloed van de deelnemer loopt via (een gevoel van) betrokkenheid, dan kunnen ook de traditionelere inspraakvormen zoals bijvoorbeeld leerlingenraden, een opstap vormen om via kleinere onderwerpen tot meedenken over vorm en inhoud te komen. “Om deelnemers betrokkener te maken, moet je beginnen met kleine kwesties die hen direct aangaan. Als ze op die manier ontdekken wat hun invloed is, willen ze vanzelf meepraten over *big issues* als het primaire proces.” Echter, het betrekken van de deelnemer bij andere zaken binnen de school leidt niet automatisch tot hogere deelnemerbetrokkenheid bij het primaire proces, zo zegt een betrokkene: “Dit ROC betreft deelnemers (met name via studentbedrijven) veel bij de organisatie op het gebied van inrichting van het gebouw, catering et cetera. De deelnemers nemen dan echt een professionele rol op zich. Op dat moment denkt de deelnemer minder aan zijn leerproces, maar vooral aan de beroepscontext. Het is dus niet automatisch zo dat het betrekken van leerbedrijven bij processen in de organisatie leidt tot grotere betrokkenheid bij het leertraject of het primaire proces van deelnemers.”

Als het gaat om de belemmeringen, worden vaak dezelfde aspecten genoemd als wanneer het gaat om stimulansen: de docent, de inhoud en de organisatie. De deelnemer zelf komt echter pas in beeld wanneer men het heeft over belemmeringen.

## **Cultuuromslag**

De cultuuromslag die eerder in deze paragraaf wordt besproken, wordt door sommigen gezien als stimulans, en door sommigen als belemmering. Enkele geïnterviewden zien het somber in, en menen dat zo’n cultuuromslag niet of moeilijk haalbaar is. De geringe bereidheid van docenten om mee te gaan in deze verandering wordt hierbij vaak genoemd. “De slag die we moeten maken in het onderwijs is enorm. Docenten moeten niet worden bijgeschoold, maar omgeschoold. De omslag naar competentiegericht onderwijs is voor docenten veel groter dan voor leerlingen.” “Het scharnierpunt zit bij de docenten. Zou je iets willen veranderen zodat er ander onderwijs komt waarbij de leerling mee mag nadenken over zijn eigen onderwijs en daar wat van mag vinden, dan moet je beginnen bij de docenten. Docenten worden al massaal op cursus gestuurd. [...] Docenten hebben zich in een slachtofferrol gemanoeuvreerd en blijven daarin hangen. In vmbo en praktijkonderwijs of lagere niveaus mbo zit minder weerstand: daar moet men zich meer in de leerlingen verdiepen en

moet men een beter en breder arsenaal aan pedagogische eigenschappen hebben. Wat ik erg vind is dat er bij docenten veel minachting en neerbuigendheid zit over leerlingen: ‘ze kunnen het niet, ze willen het niet’. Er is veel pro-forma-gedrag: je eigen ding doen en zien hoelang je het volhoudt. Docenten hebben heel lang in een veilige positie gezeten. Ik spreek nu schoolleiders die om die reden een dossier opbouwen en docenten die niet mee willen doen, ontslaan. [...] Er zou een nieuwe professionele identiteit voor de lerengroep ontwikkeld moeten worden. Het beroep moet een andere definitie krijgen. Het gaat om de condities waaronder zo’n systeem zich handhaaft.”

### **De organisatie**

Een grote belemmerende factor is volgens de geïnterviewden ‘het systeem’. “In Nederland speelt motivatieonderzoek geen rol in de discussie; in Amerika wel. Onderzoek laat zien dat leerlingen veel tekort komen en meer zouden kunnen. Leerlingen willen wel, maar het systeem houdt de leraren gevangen in hun behoefte om te controleren. En de Kamer en minister hebben ook behoefte aan controle. Dus alles wordt voorgeprogrammeerd waardoor het proces meer gestuurd wordt door de resultaten dan door talenten van leerlingen of docenten.” Als het gaat om meer maatwerk zit de sleutelfactor in de organisatorische aspecten. “Wat wij goed kunnen organiseren is de programmatische differentiatie. Vraagsturing in het rooster organiseren is organisatorisch heel moeilijk, maar mogelijk. Het wordt nog moeilijker als elke opleiding voor alle leeractiviteiten twee elkaar complementerende didactieken aanbiedt. Dat is nu de norm voor dit hele ROC. En dat is heel revolutionair. Maar het creëren van echte flexibiliteit, namelijk flexibiliteit in tijd, loopt vast op organisatorische problemen. Hiervoor gaat de instelling kijken bij logistieke processen van bedrijven om te kijken wat daarvan te leren valt.”

### **De deelnemer**

Per docent verschilt het hoe deelnemers worden gezien en of hij/zij verwacht dat de deelnemers meedenken en meepraten over de opleiding. Maar deelnemers moeten ook hun eigen verantwoordelijkheid nemen, zo wordt gezegd. Als ze dat niet doen, worden ze er nu nog niet op gewezen. Een deelnemer: “De docent moet de deelnemers uitdagen, dus die heeft een sleutelrol. Maar die rol kost wel tijd en moeite. En dat hebben ze niet altijd: 16- of 17-jarigen hebben ook gewoon een politieagent nodig voor de klas, daar gaat in eerste instantie de aandacht van de docent naartoe.”

“Het lastige is dat deelnemers weinig anders hebben dan hun eigen referentiekader. Voor hen is de situatie waarin ze zitten ‘gewoon’. [...] Leerlingen kunnen uiteindelijk wel wat merken van een innovatie, maar dat wil niet zeggen dat de leerling de verandering ook merkt en dat er iets verandert in zijn/haar betrokkenheid bij het onderwijsconcept.” Een deelnemer zegt hierover: “Ik denk wel dat mbo’ers betrokken zijn, maar het is misschien ook een beetje gemakzucht waardoor ze zich niet zoveel met het onderwijs bemoeien. En ze zijn nog wat jong, dat merk je wel. Ze houden zich met heel andere dingen bezig.”

Over het belang van deelnemerbetrokkenheid zijn de respondenten duidelijk: het is nodig, wenselijk en gebeurt nog te weinig. Een aantal respondenten doet verslag van ervaringen in/met contexten of opleidingen waarin de deelnemer wel betrokken wordt. In eerste instantie meldt men dan voornamelijk effecten voor de deelnemer. Veel geïnterviewden wijzen op een toename van motivatie naarmate de deelnemers een grotere rol in het onderwijsproces krijgen. Een paar voorbeelden: “Als je leerlingen hun gang laat gaan en met ze -niet over hun hoofden heen- organiseert, dan regelen ze alles. Je moet ze betrekken, mee laten denken en dan ontstaat er heel veel potentie en enthousiasme. De leerling is alleen een beetje moe van leerlingraden en dergelijke. Die kennen vaak een structuur die al heel oud is. Je mag wel wat zeggen maar je ziet nooit direct resultaat van wat je met z’n allen besproken hebt. Daarom hebben veel leerlingen niet zoveel op met dat formele. Je moet het dus niet lopen voorkauwen.” “[...] Het mooiste haalbare dat je kunt bereiken door de deelnemer te betrekken, is energie en leven in de brouwerij. Een perfecte rol van de deelnemer levert een betere aansluiting op met datgene wat de deelnemer uiteindelijk wil. Dan is de school meer een soort match tussen het uitvoeren van het beroep en het leren van het beroep.”

Het volgende voorbeeld stamt uit een nieuwe opleiding voor techniekstudenten. Sectoren Techniek van een aantal ROC’s maken samen een nieuwe opleiding. “De deelnemers zijn heel enthousiast. Hoe serieuzer je de leerlingen neemt, hoe meer energie ze geven. Je moet dan wel het informele leren erkennen. Mensen in het onderwijs hebben het altijd over geborgde kennis. Daarmee bedoelen ze dat kennis niet goed is als deze niet geborgd is door henzelf of andere mensen. Echter: hoe meer mensen er zijn die kennis inbrengen en delen, hoe dichter je bij de waarheid komt. Ik geloof niet meer in gewaarborgde kennis in een economie waarin kennis zich zo snel ontwikkelt. Ik geloof meer in mensen die in staat zijn om een probleem te analyseren, de informatie die bijdraagt aan de oplossing op een rijtje zetten, daar heel kritisch naar kijken en daarna een onderbouwde mening geven over de mogelijke oplossing. We moeten leerlingen veel meer opleiden tot kritische consumenten van hun oplossingen in plaats van hen te vertellen waar de kennis te vinden is en dat daarmee de oplossing is gevonden. Dat vraagt een gigantische omslag van het onderwijs.”

Vaak worden effecten voor docenten meer impliciet vermeld. Als het voor de leerling leuker, interessanter, motiverender en boeiender wordt, dan is dat voor de docent ook aantrekkelijk. Anderzijds kunnen we ook aannemen dat er minder effecten op docenten worden genoemd, omdat veel respondenten daar juist de scharnierfunctie neerleggen voor het realiseren van meer deelnemerbetrokkenheid. Een geïnterviewde: “Het is een groot transitieproces, dat gaat gepaard met veel onzekerheid, maar ook met heel veel kansen. Docenten kunnen nu hun eigen richting kiezen en kunnen meedenken, vele vinden dat heel leuk. Als de docenten erachter komen wat de leerlingen allemaal kunnen, wordt het nog veel leuker.”

Ook uit onderzoek worden resultaten vermeld. Gedrags- en motivatieproblemen komen minder voor in scholen die serieus werk maken van hun deelnemers. Könings (2007) laat in haar proefschrift zien, dat deelnemers meestal niet betrokken worden bij het ontwerpen van leeromgevingen. De communicatie tussen de verschillende betrokkenen, ontwerpers en gebruikers, is gering. Om uiteindelijk de doelen van de ontwerpers te kunnen bereiken is het van belang dat ontwerpers en gebruikers min of meer dezelfde interpretaties hebben van het ontwerp, wil dat effectief zijn. Bij een gebrekkige communicatie worden verschillen in perceptie wellicht niet opgemerkt, maar ondermijnen ze wel de effectiviteit van de leeromgeving. Ook verwachtingen van deelnemers spelen een rol, omdat verwachtingen invloed hebben op perceptie en motivatie, en zo de effectiviteit van een situatie beïnvloeden. Könings onderzoekt de mogelijkheid om 'participatief ontwerpen' in een onderwijscontext (in de tweede fase van het vo) te implementeren. Participatief ontwerpen heeft als doel de gebruikers actief deel te laten nemen in het ontwerpproces en zo mogelijkerwijs de discrepantie in perspectieven van leerlingen en docenten te verminderen en uiteindelijk te leiden tot het optimaliseren van een ontwerp voor een leeromgeving. De studie laat zien dat zowel docenten als leerlingen positief zijn over de kwaliteit van de discussie in de participatieve ontwerpbijeenkomst en de ideeën voor herontwerp. Opmerkelijk is de uitkomst dat de positieve resultaten alleen voor co-ontwerpers gelden -bij die deelnemers worden positievere percepties van de leeromgeving, daling in ontevredenheid en in de discrepantie tussen de percepties van deelnemers en docenten gevonden. Maar voor de niet-co-ontwerpers zijn de effecten beperkt en stijgt de ontevredenheid zelfs (Könings, 2007).

Op grond van het voorafgaande kunnen we op deze plaats het volgende concluderen: deelnemerbetrokkenheid blijkt belangrijk voor de effectiviteit van de (nieuwe) leeromgeving. Vooralsnog is de deelnemerbetrokkenheid bij (vernieuwing van) het primaire proces gering. Meer deelnemerbetrokkenheid wordt belangrijk en wenselijk gevonden. Deelnemerbetrokkenheid kan verschillende gezichten aannemen: van formele invloed tot een gelijkwaardige rol in het proces die vanzelfsprekend beschouwd wordt, van een gezicht naar buiten toe tot een interne kritische blik als tegenspeler. Deelnemerbetrokkenheid begint met de wens van de school/de docent om de student serieus te nemen en actief te laten meedenken in het onderwijs(leer)proces. Er zijn signalen dat ROC's zoekend zijn om -mede in het kader van meer maatwerk- invulling te geven aan de rol van de deelnemer. Sommige onderwijsconcepten waarin leren van en met elkaar centraal staat, stimuleren een rol als co-maker. Serieus omgaan met deelnemerbetrokkenheid is een innovatie op zich, zo meent een aantal geïnterviewden, want dat vraagt een kanteling van het onderwijs. De docent wordt beschouwd als scharnier in dit proces. Men gaat ervan uit dat deelnemers een grote betrokkenheid willen en aankunnen, en ook daarin heeft de docent een belangrijke rol. Nuanceringen van de rol van de deelnemer liggen op het vlak van het ontbreken van een referentiekader: de relatieve rol die school/onderwijs

|

inneemt in het leven van jongeren en het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces.

In de volgende hoofdstukken komen deelnemers en docenten zelf aan het woord over invloed van deelnemers op het onderwijs(proces).

## Praktijkbeschrijving 1

---

Op een van de bij dit onderzoek betrokken ROC's hebben twee deelnemers hun invloed op het primaire proces laten gelden. Zij vonden dat de kennis op hun opleidingsinstelling te versnipperd was en wilden werken aan een slimme manier van kennisdeling. De opleidingsinstelling heeft het mogelijk gemaakt dat zij dit idee uitwerken door hen een tijdelijke aanstelling als projectmedewerker te geven. De twee deelnemers ontwerpen een online community (virtuele gemeenschap op internet waar men met elkaar kan communiceren of met elkaar kennis kan werken). De twee deelnemers hebben aan de hand van bestaande informatie en projecten waarmee in hun opleiding wordt gewerkt, informatie geplaatst op de community. Collega-deelnemers en docenten van de opleidingsinstelling is gevraagd ook informatie toe te voegen of te bewerken. Het doel is dat de community in de toekomst (voor onderwijsdoeleinden) toegankelijk zal zijn voor deelnemers, docenten en andere geïnteresseerden uit de gehele betreffende mbo-sector. Deze gebruikers kunnen in de community nieuwe kennis ontwikkelen, kennis of informatie opzoeken, kennis of informatie toevoegen en deze kennis of informatie verbeteren.

---

# 3 Resultaten: de deelnemer

## 3.1 Inleiding

Zoals aangegeven in paragraaf 1.3, is een verkenning naar de invloed van deelnemers op het onderwijs(proces) uitgevoerd in twee stappen. De eerste stap, de oriënterende gespreksronde, hebben we in hoofdstuk 2 besproken. In dit hoofdstuk en de volgende bespreken we de tweede stap: hier zijn deelnemers en docenten zelf aan het woord en is in de praktijk bekeken hoe deelnemer-betrokkenheid vorm krijgt. Hiertoe is een schriftelijke vragenlijst ontwikkeld voor deelnemers en voor hun docenten. In de lijsten staat centraal welke rollen van deelnemers voorkomen, hoe die rollen worden ingevuld en welk belang men hecht aan het vervullen van die rollen. Ook hebben we gevraagd naar de tevredenheid van deelnemers met (aspecten van) hun school en opleiding. In totaal zijn 254 deelnemers en 42 docenten bevraagd (zie paragraaf 3.2). Een overzicht van de respons naar achtergrondkenmerken en naar experimentele en controlegroep is opgenomen in bijlage I.

Aan deelnemers van de participerende opleidingen hebben we een vragenlijst voorgelegd om na te gaan in hoeverre deelnemers in hun dagelijkse schoolgang betrokken worden bij hun school, opleiding en leerproces. Deze vragenlijst bestaat uit zes onderdelen. In het eerste deel is de school- en opleidingskeuze van de deelnemers nader in beeld gebracht: in hoeverre zien we bij deelnemers de rol van kritische consument terug als het gaat om het maken van de school- en opleidingskeuze? In paragraaf 3.3 beschrijven we deze rol. Het tweede deel van de vragenlijst gaat over de deelnemer als kwaliteitsbewaker (zie paragraaf 3.4). In hoeverre geeft de school haar deelnemers de gelegenheid hun stem te laten horen over zaken die de kwaliteit van school en opleiding aangaan, en in hoeverre maakt de deelnemer gebruik van die gelegenheid? Het derde deel gaat over de schoolloopbaan- en beroepskeuze. Dit deel peilt in hoeverre de school een omgeving kent gericht op loopbaanoriëntatie en beroepskeuzebegeleiding (LOB) en verkent de mate waarin de deelnemer de regie kan voeren over zijn/haar leertraject gericht op het toekomstige beroep of een vervolgopleiding (zie paragraaf 3.5). Het vierde onderdeel gaat over de betrokkenheid bij en houding van deelnemers ten aanzien van het primaire proces. In hoeverre heeft de deelnemer als co-maker een actieve betrokkenheid bij het bedenken, vormgeven en bepalen van het onderwijs (zie paragraaf 3.6). Aan het einde van de vragenlijst wordt de deelnemers gevraagd aan te geven in hoeverre zij tevreden zijn met verschillende aspecten van hun school en opleiding (zie paragraaf 3.7). In paragraaf 3.8 proberen we een nadere aanduiding te geven van het voorkomen van de geschetste rollen bij de deelnemers. Tevens brengen we verschillen tussen groepen in beeld en verkennen we de samenhang met tevredenheid over de school en opleiding. We beginnen met een schets van de groep respondenten.



## 3.2

### De responsgroep nader bezien

De responsgroep bestaat uit 254 deelnemers, afkomstig van opleidingen aan zeven ROC's. Het gaat om 121 mannen en 123 vrouwen, van tien personen is het geslacht onbekend. De gemiddelde leeftijd van de respondenten bedraagt 18,6 jaar (standaarddeviatie 2,1). Naar niveau van de opleiding bezien is het merendeel afkomstig uit een niveau 4-opleiding (43%); 30% zit in een niveau 2-opleiding en 22% in een niveau 3-opleiding. Van negen deelnemers ontbreekt een indicatie van het opleidingsniveau.

Van de deelnemers zit bijna 48% in het tweede leerjaar, 30% in het eerste leerjaar, 20% in het derde leerjaar en 2% in het vierde leerjaar. Twee derde van de leerlingen heeft in de huidige opleiding al stage gelopen. Als het gaat om toekomstperspectief dan wil de helft van de respondenten na deze opleiding een vervolgopleiding doen. Ruim 22% wil gaan werken. Bijna een op de vijf deelnemers weet nog niet wat te doen na deze opleiding en 6% heeft een ander idee. Meestal gaat het om een (totaal) andere opleiding of een combinatie van werken en leren.

Bijna een op de vijf respondenten rekent zichzelf tot een allochtone bevolkingsgroep. Meestal gaat het dan om deelnemers van Turkse, Marokkaanse of Surinaamse/Antilliaanse afkomst.

Van de deelnemers geeft 37% aan in de opleiding vooral in vaste groepjes te werken, 28% werkt in wisselende groepjes, 22% werkt vooral individueel en 3% voornamelijk klassikaal. Negen procent van de invullers geeft aan dat de samenstelling en werkvorm vaak verschillend is: "Soms werk je individueel, soms in vaste of wisselende groepen, soms klassikaal." Ook wordt vermeld dat men met meer dan één klas samenwerkt.

Een op de vijf deelnemers maakt melding van het bestaan van een leerlingen- of studentenraad op het ROC of AOC. Opmerkelijk is dat meer dan de helft van de deelnemers niet weet of er een leerlingen- of studentenraad op hun school is. Ruim een kwart geeft aan dat er geen leerlingenraad is. Van de 254 deelnemers zijn er tien (4%) die daadwerkelijk participeren in een leerlingenraad op hun school.

## 3.3

### De deelnemer als kritische consument

Meteen na de middelbare school heeft bijna 40% van de deelnemers bij de keuze voor een ROC of AOC meerdere scholen overwogen. Bijna 60% van de deelnemers heeft dat niet gedaan. Een enkeling geeft aan na de middelbare school eerst een periode gewerkt te hebben alvorens aan een mbo-opleiding te beginnen of van ROC/AOC gewisseld te zijn. Twee derde van de deelnemers koos eerst voor een opleiding en daarna voor een school; 7% van de invullers koos eerst de school en daarna de opleiding. Bij ruim een kwart van de deelnemers gingen school- en opleidingskeuze hand in hand. Bij de keuze van de opleiding heeft 35% van de deelnemers overwogen de opleiding aan een ander ROC of AOC te volgen dan men nu doet; door 65% is die afweging niet

gemaakt. Voor ruim de helft van de deelnemers is de huidige school (ROC of AOC) de school die het dichtst bij hun huis staat, bij 37% van de deelnemers is dat niet het geval en 9% weet niet of dat zo is. Als ze opnieuw zouden moeten kiezen, zou 48% weer voor de huidige opleiding kiezen, 29% zou dat niet doen en 23% twijfelt daarover. Als het gaat om de keuze voor de huidige school is het beeld anders: 47% van de deelnemers zouden -als ze opnieuw moesten kiezen- niet meer voor het huidige ROC of AOC kiezen, ruim een kwart zou dat wel doen en eveneens ruim een kwart aarzelt daarover.

### 3.4 De deelnemer als kwaliteitsbewaker

Gevraagd of de school wel eens informeert naar de mening of ideeën van deelnemers over wat er op school verbeterd kan worden, zegt 45% van de invullers dat dat niet het geval is. Bij 42% is dat wel het geval en 13% blijft het antwoord schuldig. Bijna twee derde van de deelnemers geeft aan wel zijn of haar mening kwijt te kunnen als men dat wil, over zaken die te maken hebben met de verbetering van de school. Bij 37% van de respondenten is dat blijkens hun opgave niet het geval.

Een op de vier deelnemers vindt dat er op hun school voldoende aandacht wordt besteed aan de mening van deelnemers over wat er op school verbeterd kan worden. Driekwart is niet die mening toegedaan.

Vervolgens is geïnformeerd in hoeverre er op school wel eens zaken veranderd zijn naar aanleiding van de mening of ideeën van deelnemers. De respondenten konden hiervan concrete voorbeelden vermelden. Bijna 12% van de respondenten beantwoordt de vraag bevestigend. Ruim 46% geeft aan dat er op school geen zaken veranderd zijn naar aanleiding van de mening of ideeën van deelnemers en een bijna even groot deel (42%) geeft aan niet te weten of dat gebeurd is. Zaken die veranderd zijn blijken zich volgens de deelnemers vooral op het terrein van het rooster voor te doen: wijzigingen in het rooster, een andere indeling van de lessen of meer lessen zijn de meest genoemde voorbeelden. Op de tweede plaats worden zaken genoemd die te maken hebben met de manier van lesgeven: het werken met prestaties, het geven van workshops of (verbetering van) themalessen. Incidenteel worden andere voorbeelden genoemd: de oprichting, van een leerbedrijf, een nieuwe naam voor een opleiding, een kortere introductieperiode en dergelijke.

Een derde van de deelnemers heeft concrete suggesties over hoe de school beter gebruik kan maken van de mening of ideeën van deelnemers. Meer dan de helft heeft die niet en nog eens 10% vindt dat ook niet nodig.

De meest genoemde suggestie is meer communicatie met deelnemers en leraren te organiseren. Neem deelnemers serieus, word niet boos als ze hun mening uiten, luister naar ze en vooral: beloof niet alleen dat er iets gaat veranderen, maar voer het ook daadwerkelijk uit. In de tweede plaats worden er suggesties gedaan voor concrete manieren om de meningen die bij deelnemers leven op

het spoor te komen. Genoemd worden enquêtes, ideeënbusen, spreekuren, een of meer vergaderingen of debatten per jaar met deelnemers, per klas/mentorgroep meningen verzamelen. In een aantal gevallen wordt het oprichten van een studenten- of leerlingenraad vermeld, soms ook het beter benutten van de informatie uit de leerlingenraad. Een beperkt aantal respondenten geeft een antwoord dat verwijst naar de context en sfeer waarbinnen deelnemers hun mening kunnen geven. Zij vragen om een andere behuizing, een veiliger omgeving of een betere aankleding van het gebouw. Tot slot vraagt een aantal deelnemers om wat meer standvastigheid: “Niet te snel wijzigen, maar bijvoorbeeld eens per periode.” “Voer een proeftijd in voor een verandering.”

Vinden de deelnemers dat ze door hun school voldoende geïnformeerd worden over plannen en ontwikkelingen rond de school? De grootste groep, 41% van de invullers, vindt van niet, 38% van de respondenten is min of meer tevreden en 7% beschouwt de inspanningen van de school op dit gebied als voldoende; 14% geeft aan geen antwoord te kunnen geven op deze vraag.

Met betrekking tot gelegenheid om mee te denken of mee te praten over plannen of ontwikkelingen rond de eigen school vindt meer dan de helft van de respondenten dat daar onvoldoende gelegenheid voor is. Een kwart van de respondenten is daarover min of meer tevreden; 6% vindt dat er voldoende gelegenheid voor eigen inbreng bestaat. Weer geeft 14% van de deelnemers aan geen antwoord te weten op deze vraag.

### **3.5 De deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan**

Op de vraag of in de opleiding aandacht besteed wordt aan de loopbaan- en beroepskeuze van de deelnemer geeft ruim een kwart van de respondenten aan dat dat niet of nog niet gebeurt in de huidige opleiding.

Tabel 3.1 laat zien dat er op het gebied van de loopbaanoriëntatie en beroepskeuzebegeleiding nog maar weinig (structureel) ondernomen wordt. Degenen die andere manieren van aandacht voor LOB beschrijven, noemen meestal de stage/het leerbedrijf als plek waar dit onderwerp aan de orde is. Bij de toelichtingen springt in het oog dat deelnemers steeds aangeven dat wanneer ze daar behoefte aan hebben een gesprek mogelijk is met een mentor, een coach, een trajectbureau, maar dat ze dat zelf moeten organiseren. Sommige respondenten geven aan dat LOB-gesprekken pas aan de orde zijn bij het stoppen van de opleiding (en ook dan op eigen verzoek). Een paar keer wordt vermeld dat vervolgopleidingen voorlichting komen geven op school. De genoemde voorbeelden ademen de sfeer van incidentele activiteiten (een les, een vraag van docenten over de vervolgopleiding, alleen in het eerste leerjaar).

**Tabel 3.1****Hoe wordt in jouw opleiding aandacht besteed aan je loopbaan- en beroepskeuze?**

	N	%
- Dat gebeurt (nog) niet in mijn opleiding	71	28
- Door het afnemen van beroepskeuzetests	33	13
- Daar hebben we lesmateriaal/een methode voor	40	16
- We praten daar klassikaal over	56	22
- We hebben aparte loopbaanprojecten	23	9
- Aan het eind van mijn opleiding krijg ik daar een gesprek/advies over	2	9
- Regelmatig heb ik een individueel gesprek over mijn keuzen met mijn mentor/decaan of loopbaanbegeleider	43	17
- Mijn docenten vertellen elke dag in de lessen over keuzen, loopbaan en toekomstig beroep	14	6
- Op een andere manier	30	12

Meer dan twee derde van de deelnemers werkt in de opleiding met een portfolio of persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Bij 28% is dat niet het geval. Negen deelnemers (3%) lieten de vraag onbeantwoord.

- In 35% van de gevallen wordt het portfolio gebruikt om te praten over de vorderingen van de deelnemer.
- In 4% van de gevallen wordt het portfolio gebruikt om te praten over de verdere (beroeps)loopbaan en beroepskeuzen van de deelnemer.
- In 22% van de gevallen gebruikt men het portfolio om over beide zaken (vorderingen en loopbaan) te praten in de opleiding.
- Elf procent van de respondenten benut de gelegenheid om een ander gebruik van het portfolio aan te geven. De meerderheid van deze deelnemers geeft aan dat er “niets mee gedaan wordt.” Er wordt niet over gepraat en soms maken de respondenten de indruk dat ze ook niet goed weten waar het portfolio voor bedoeld is. De overige invullers verwijzen naar het portfolio als een soort opbergmap waarin ze verslagen, opdrachten en deexamens stoppen en die met name de functie heeft van vorderingen bijhouden (“wat je nog moet inleveren aan opdrachten voor je je eindopdracht mag doen”). Een enkele keer geven respondenten aan dat aan de hand van het portfolio klassikaal bekeken wordt hoe men ervoor staat, bijvoorbeeld “waar onze klas sterk en zwak in scoort met het vak Engels.”

Meer dan de helft van de respondenten kan binnen de opleiding niet zelf een keuze maken voor vakken die ze voor hun beroep of vervolgopleiding graag zouden willen volgen. Bij 14% van de respondenten kan dat wel, 23% van de respondenten geeft aan dat dat min of meer mogelijk is en 8% weet niet of dat mogelijk is.

Ruim 90% van de deelnemers kan binnen de opleiding echte praktijkervaring opdoen; meestal door een stage, door meerdere stages of door werken. Ongeveer 6% geeft aan geen praktijkervaring te kunnen opdoen in de opleiding en 1% is niet op de hoogte van een eventuele mogelijkheid daartoe.

Een derde van de deelnemers betoont zich tevreden over de gelegenheid om met docenten over de loopbaan(keuzen) te praten. Bijna 47% vindt dat de gelegenheid daartoe min of meer voldoende is; 19% vindt dat er onvoldoende gelegenheid is voor gesprekken met docenten over loopbaankeuzen. Aangaande ruimte om op de stageplaats over loopbaankeuzen te praten, is meer dan de helft van de deelnemers tevreden, bijna 30% is min of meer tevreden en weer vindt 19% de gelegenheid daartoe onvoldoende. De helft van de deelnemers geeft aan dat de opleiding onvoldoende aandacht besteedt aan (werk)ervaring die buiten de school is opgedaan. Voor 8% is de vraag niet van toepassing omdat deze respondenten geen werkervaring buiten de school hebben opgedaan. Meer dan een kwart van de deelnemers vindt de aandacht voor buitenschoolse werkervaring min of meer voldoende; 16% van de respondenten vindt dat de opleiding voldoende aandacht besteedt aan de buitenschoolse (werk)ervaring.

Geeft de opleiding de deelnemers een goed beeld van het toekomstige beroep? Van de respondenten vindt 46% dat dat het geval is, ruim een derde vindt van niet en 19% van de deelnemers weet het niet. Meer dan de helft vindt dat de opleiding voldoende voorbereiding is op het toekomstige beroep of de vervolgopleiding, bijna een kwart vindt dat niet het geval en 23% weet niet in hoeverre de opleiding voldoende voorbereiding vormt.

### 3.6 De deelnemer als co-maker van het primaire proces

De eerste vraag binnen het onderdeel ‘de deelnemer als co-maker van zijn/haar onderwijs’ verwijst naar de mate waarin de opleiding deelnemers betreft bij het bedenken of verbeteren van het onderwijs (bijvoorbeeld van lessen, lesmaterialen, projecten of lesmethoden).

**Tabel 3.2** **Betreft jouw opleiding deelnemers bij het bedenken of het verbeteren van het onderwijs?**

Helemaal niet		Nauwelijks		Een beetje		Vrij veel		Heel veel	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
70	29	73	30	82	32	14	6	2	1

Tabel 3.2 maakt duidelijk dat het betrekken van deelnemers volgens de deelnemers zelf slechts in een minderheid van de gevallen voorkomt, en dan nog in beperkte mate.

Als het gaat om de aandacht die er in of buiten de lessen wordt besteed aan de mening van deelnemers over hun lesprogramma, ontstaat een beeld dat vergelijkbaar is met de vorige vraag (zie tabel 3.3).

**Tabel 3.3** **Wordt er in of buiten de lessen aandacht besteed aan de mening van deelnemers over hun lesprogramma?**

Helemaal niet		Nauwelijks		Een beetje		Vrij veel		Heel veel	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
76	31	83	34	69	28	14	6	2	1

Ook in tabel 3.3 zien we dat blijkens de opgave van deelnemers weinig aandacht wordt besteed aan hun mening over het lesprogramma.

Zo'n 17% van de deelnemers geeft aan dat er naar aanleiding van de mening van deelnemers veranderingen worden doorgevoerd in het lesprogramma.

Meer dan de helft van de respondenten (53%) geeft aan dat dat naar hun waarneming niet het geval is. Een kwart van de deelnemers zegt niet te weten of dit voorkomt. In de toelichting vermelden deelnemers vooral dat het een enkele keer voorkomt dat er iets verandert. De meest concrete voorbeelden die genoemd worden verwijzen naar verbetering van het lesgeven, duidelijker uitleg van de docenten en minder tussenuren.

Tabel 3.4 laat zien in hoeverre deelnemers hebben aangegeven binnen hun opleiding invloed te hebben op een aantal aspecten. De scores lopen uiteen van 1 (helemaal niet) tot 5 (heel veel) en zijn weergegeven in percentages. In kolom 2 is de gemiddelde score weergegeven. Daaruit is op te maken dat gemiddeld de invloed van de deelnemers op de verschillende onderwerpen gering is en tussen 'nauwelijks' en 'een beetje' in ligt. De onderwerpen die er uitspringen als onderwerpen waar deelnemers volgens hun eigen opgave relatief de meeste invloed op kunnen uitoefenen, zijn de volgorde en het tempo waarin het werk gedaan wordt, gevolgd door de groepsindeling. Het rooster, het lesmateriaal, de examinering, de beoordeling, de organisatie van de opleiding en de verhouding theorie-praktijk zijn onderwerpen die het meest vastliggen (zie ook figuur 5.4).

**Tabel 3.4****Invloed van deelnemers op de opleiding (in % en gemiddelde score)**

	<b>Gem.</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5*</b>
Lesstof	2,3	247	30	26	30	12	2
Vorm van de lessen	2,5	248	21	28	36	13	2
Bedenken van opdrachten/prestaties	2,4	242	32	21	28	15	3
Volgorde van het werk	2,9	242	21	12	35	26	7
Indeling van het rooster	2,1	246	42	21	24	10	3
Tempo	2,9	244	15	23	29	24	9
Lesmateriaal	2,1	246	36	25	29	9	1
Beoordeling	2,2	242	34	29	23	12	2
Examinering/toetsing	2,1	244	43	20	21	13	3
Werkwijze van de docenten	2,1	244	34	31	26	7	2
Verhouding theorie-praktijk	2,3	244	34	28	21	12	5
Groepsindeling	2,7	240	16	24	35	21	4
Organisatie van de opleiding	2,1	245	38	27	24	9	2
Andere zaken	2,8	53	21	17	32	23	8

\*Toelichting: 1 = helemaal geen; 2 = nauwelijks; 3 = een beetje; 4 = vrij veel; 5 = heel veel.

**Tabel 3.5****Belang dat deelnemers hechten aan invloed op verschillende aspecten van de opleiding (in % en gemiddelde score)**

	<b>Gem.</b>	<b>N</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5*</b>
Lesstof	3,4	247	11	9	32	32	17
Vorm van de lessen	3,5	245	5	11	31	37	16
Bedenken van opdrachten/prestaties	3,2	245	8	15	33	34	11
Volgorde van het werk	3,4	246	8	9	30	39	14
Indeling van het rooster	3,4	242	9	12	23	36	20
Tempo	3,6	243	7	10	24	40	20
Lesmateriaal	3,4	243	7	14	29	33	18
Beoordeling	3,3	240	10	14	29	33	14
Examinering/toetsing	3,3	242	12	14	27	32	15
Werkwijze van de docenten	3,5	242	7	12	29	32	20
Verhouding theorie-praktijk	3,4	241	8	11	27	39	15
Groepsindeling	3,6	241	5	9	23	41	22
Organisatie van de opleiding	3,4	242	7	14	28	30	20
Andere zaken	3,5	48	10	10	25	25	29

\*Toelichting: 1 = helemaal geen; 2 = nauwelijks; 3 = een beetje; 4 = vrij veel; 5 = heel veel.

Tabel 3.5 geeft weer in hoeverre deelnemers het belangrijk vinden in hun opleiding invloed te hebben op de genoemde onderwerpen. De tabel laat zien dat de deelnemers invloed op hun opleiding gemiddeld behoorlijk belangrijk vinden. De scores op de verschillende items ontlopen elkaar niet zoveel. Het tempo en de groepsindeling worden relatief het belangrijkste gevonden, gevolgd door de werkwijze van docenten en de vorm van de lessen (zie ook figuur 5.4). Vervolgens is aan de deelnemers gevraagd een concreet voorbeeld te noemen van iets in hun opleiding dat veranderd is naar aanleiding van de invloed van deelnemers. Veel respondenten geven aan geen voorbeeld te weten. Soms wordt dat aangegeven met enige frustratie: “Helemaal NIETS wordt er veranderd naar aanleiding van wat deelnemers zeggen.” “Kon ik maar een voorbeeld noemen.” “We hebben niks te zeggen.” De voorbeelden die genoemd worden hebben in hoofdzaak betrekking op het rooster. Er zijn blijkens de antwoorden kortere lesdagen gekomen, meer lessen of juist geen les in plaats van één uur les op een bepaalde dag, minder tussenuren, meer duidelijkheid in roosters en aanwezigheid op school. In de tweede plaats worden zaken genoemd die met het lesgeven te maken hebben: een andere inrichting van de les, meer begeleiding, geen boeken, andere methode, minder computeruren (naar aanleiding van een klacht dat er te weinig computers waren), een coach. Via stellingen is geprobeerd te peilen wie of wat de belangrijkste factor is voor de invloed die deelnemers hebben op het onderwijsprogramma. In tabel 3.6 geven we de antwoorden op de stellingen weer. Er kon geantwoord worden op een vijfpuntsschaal, lopend van 1 (helemaal niet) naar 5 (heel veel), hetgeen in de tabel in percentages is uitgedrukt. De tweede kolom laat het gemiddelde per genoemde factor zien.

**Tabel 3.6** Deelnemers over factoren van invloed op hun inbreng (in % en gemiddelde score)

Of je invloed hebt op het onderwijsprogramma ...	Gem.	N	1	2	3	4	5
Hangt af van jezelf	2,6	243	27	19	31	17	7
Hangt af van de docent	3,1	236	10	14	39	27	11
Hangt af van de les	2,9	240	13	19	35	28	5
Hangt af van het vak	3,0	240	11	19	35	27	9
Hangt af van de werkvormen	3,0	236	11	17	45	22	6
Hangt het meest af van ...	3,4	88	10	16	27	18	28

\*Toelichting: 1 = helemaal niet; 2 = nauwelijks; 3 = een beetje; 4 = vrij veel; 5 = heel veel.

Bij het laatste alternatief vullen de respondenten vaak in ‘de school’, ‘de directie/het bestuur’ of een combinatie als ‘de directie en de docenten’ of ‘de docent



en de opdracht'. Af en toe wordt de invloed op het onderwijsprogramma benoemd in termen van de deelnemer en de docent/de school. Uit de antwoorden blijkt dat geen van de genoemde factoren doorslaggevend is volgens de invullers. Gemiddeld is men van mening dat deze factoren er allemaal 'een beetje' toe doen. Ook is duidelijk dat men de mogelijkheid om invloed uit te oefenen op het onderwijsprogramma het minst aan eigen invloed toeschrijft en meer aan omstandigheden van buiten af. De toelichtingen die gegeven zijn suggereren dat of deelnemers invloed kunnen uitoefenen, door de invullers gezien wordt als een element van de cultuur van de school.

"Willen studenten volgens jou invloed hebben op hun opleiding?" luidde de volgende vraag. Bijna twee derde (64%) van de respondenten zegt dat deelnemers dat belangrijk vinden, 23% weet niet of hun collega-deelnemers dat wel willen en 9% denkt dat deelnemers daarin niet geïnteresseerd zijn. In de toelichting geven deelnemers aan dat ze denken dat het van persoon tot persoon verschilt in hoeverre deelnemers invloed belangrijk vinden. Verder geven sommige invullers aan dat zij best invloed zouden willen hebben, maar dat het aan de school is om daar ruimte voor te geven.

Op de vraag of deelnemers voldoende invloed hebben, antwoordt 14% van de respondenten 'ja', 32% vindt dat deelnemers in beperkte mate invloed hebben, terwijl 44% de invloed van deelnemers op hun opleiding als onvoldoende betitelt. Tien procent van de respondenten weet niet of deelnemers voldoende invloed hebben.

Gevraagd hoe belangrijk de respondenten het vinden om invloed te hebben op hun opleiding, vindt 23% dat heel belangrijk, 36% vindt het belangrijk, 13% vindt het niet belangrijk maar ook niet onbelangrijk, 7% vindt het onbelangrijk en 22% vindt het heel onbelangrijk.

Tot slot van dit onderdeel is gevraagd naar de mening van de respondenten over hoe docenten staan tegenover invloed van deelnemers op de opleiding:

- "Dat vinden ze niet belangrijk," denkt 16% van de respondenten.
- "Ze vinden dat deelnemers zich daar niet mee moeten bemoeien," meent 20% van de respondenten.
- "Ze vinden dat deelnemers dat niet kunnen," vindt 8% van de respondenten.
- "Ze vinden het wel belangrijk," meent 26% van de respondenten.
- "Docenten vinden het belangrijk en doen er ook veel aan om dat te stimuleren," meent 8%.
- "Geen idee," zegt 19% van de respondenten.
- Een andere mening wordt verwoord door 3% van de respondenten. Het gaat dan meestal om respondenten die ervan overtuigd zijn dat docenten het belangrijk vinden dat deelnemers invloed hebben, maar daar niet naar handelen, soms ook omdat men ervan uitgaat dat docenten aan bepaalde zaken ook niks kunnen veranderen.

### 3.7

## Tevredenheid van de deelnemers met hun school en opleiding

Aan het slot van de vragenlijst konden de deelnemers aangeven in hoeverre ze tevreden zijn met bepaalde aspecten van hun school en opleiding. In tabel 3.7 is dat weergegeven. Weer is een vijfpuntsschaal gebruikt die loopt van 1 (heel ontevreden) naar 5 (heel tevreden); de scores zijn weergegeven in gemiddelden en percentages.

Uit de tabel blijkt dat de deelnemers gemiddeld het meest tevreden zijn over wat ze leren in hun opleiding en de verantwoordelijkheid die ze van docenten krijgen. Het minst tevreden betonen ze zich met de organisatie van het onderwijs, de ruimte op school om mee te denken/praten en de mate waarin ze hun mening over onderwijs kunnen geven.

**Tabel 3.7**      **Tevredenheid van deelnemers met (aspecten van) de school en opleiding (in % en gemiddelde score)**

	Gem.	N	1	2	3	4	5*
- De school (ROC of AOC)	2,7	244	21	25	24	23	7
- De opleiding	3,2	239	12	18	20	34	16
- Wat je leert in je opleiding	3,3	239	8	16	26	36	14
- Hoe je opleiding je voorbereidt op je toekomstige beroep of vervolgopleiding	3,1	235	9	22	27	29	13
- De ruimte die je hebt op school om mee te denken/mee te praten over jouw onderwijs	2,6	239	23	26	27	18	5
- De mate waarin je je mening kan geven over jouw onderwijs	2,6	240	22	29	25	19	5
- De verantwoordelijkheid die de docenten je geven	3,3	246	11	17	28	32	12
- De sfeer op school	3,2	238	13	13	25	33	17
- Hoe serieus je genomen wordt door de docenten	3,2	238	14	17	25	28	16
- De docenten	3,2	239	12	18	25	30	15
- De organisatie van het onderwijs	2,6	240	24	23	31	16	7
- De mate waarin je als student actief kan bijdragen aan de lessen	2,9	237	14	22	33	23	8

\*Toelichting: 1 = heel ontevreden; 2 = redelijk ontevreden; 3 = niet tevreden/niet ontevreden; 4 = redelijk tevreden; 5 = heel tevreden.

Zijn er verschillen in tevredenheid naar geslacht, opleidingsniveau en experimentele en controlegroep? Voor de variabele 'niveau' zijn de opleidingsniveaus 2, en 3 en 4 samengenomen. In tabel 3.8 worden de resultaten weergegeven.

**Tabel 3.8** Tevredenheid; verschillen tussen niveaus, jongens en meisjes en tussen de experimentele en controlegroep

	Gemiddelden				Variantie-analyse		
	Experimentele groep (N = 171 )		Controlegroep (N = 83)		Groep	Niveau	Groep X niveau
Niveau	2	3/4	2	3/4	F	F	F
Gemiddelde	36,42	34,15	41,57	36,54	4,23*	3,96*	0,57
					Groep	Geslacht	Groep X geslacht
Geslacht	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes	F	F	F
Gemiddelde	36,74	33,52	36,73	37,96	1,81	0,36	1,83

\*\* : significantie < 0,01; \* : significantie < 0,05.

Tabel 3.8 laat zien dat er naar geslacht geen verschillen zijn in tevredenheid met de school en opleiding. Die zijn er wel tussen de opleidingsniveaus. In beide groepen zijn de deelnemers uit de niveau 2-opleidingen meer tevreden dan hun collega's uit de niveau 3- en 4-opleidingen. Verder is opmerkelijk dat jongeren uit de controlegroep overall significant meer tevreden zijn met hun school en opleiding dan deelnemers uit de experimentele groep. Op item-niveau zijn er bij vier aspecten significante verschillen waarneembaar tussen de experimentele en de controlegroep:

- over de sfeer op school is de controlegroep significant positiever dan de experimentele (respectievelijk 3,9 versus 3,0);
- over hoe serieus men genomen wordt is de controlegroep significant positiever dan de experimentele (respectievelijk 3,5 versus 3,0);
- over de docenten is de controlegroep significant positiever dan de experimentele (respectievelijk 3,5 versus 3,0);
- over de mate waarin een deelnemer actief kan bijdragen aan de lessen is de controlegroep significant positiever dan de experimentele (respectievelijk 3,1 versus 2,8).

In paragraaf 3.8 gaan we hier verder op in.

“Als je het helemaal voor het zeggen zou hebben, wat zou dan het eerste zijn dat je aan je opleiding zou veranderen?” luidde de volgende vraag. De respondenten hebben in grote getale deze vraag beantwoord. In drie gevallen zou men niks aan de opleiding veranderen. Een nadere categorisering van de ant-

woorden leidt tot het volgende beeld (in volgorde van meest genoemd).

- 1 Opmerkingen over de *inhoud van het onderwijs* (de verhouding theorie en praktijk, de kwaliteit van de lessen, specifieke vakkennis, betere lesstof, meer uitleg, andere methode, ander onderwijsconcept, voorbereiding op stage, aansluiten bij verschillende leerstijlen, meer afstemming met het werkveld). Er is een grote roep om meer praktijklessen.
- 2 Opmerkingen over de *werkvormen* (niet alleen maar projecten, meer of minder achter de computer, minder (alleen maar) zelfstandig werken en in eigen tempo werken, meer klassikaal lesgeven, meer boeken, andere materialen, meer begeleiding, minder vrijheid).
- 3 Opmerkingen over *het rooster en de lessenindeling* (aantal contacturen, onderwijstijd, lange lesdagen/lestijden, niet zoveel tussenuren, betere planning).
- 4 Opmerkingen over *communicatie/informatievoorziening*. Deze gaan zowel over het contact tussen leraren en leerlingen, de school en de leerlingen als over (tijdige) helderheid over de planning en wat er van leerlingen verwacht wordt. Enkele voorbeelden: “Dat docenten hetzelfde zeggen en niet steeds wat anders.” “Duidelijkheid over projecten en over je opleiding.” “Niet steeds de regels veranderen.” “Snellere informatie over alles: toetsen, lessen, et cetera.”
- 5 Opmerkingen over de *organisatie*. Uit deze antwoorden komt het beeld naar voren dat deelnemers de gang van zaken op hun school nogal eens als chaotisch/ongeregeld ervaren.
- 6 Opmerkingen over *docenten*. Antwoorden in deze categorie hebben zowel betrekking op de kwaliteit van de docenten: “Beter opgeleide docenten” als op de kwantiteit: “Meer leraren,” maar hebben ook betrekking op een betere afstemming tussen docenten/meer overleg tussen docenten.
- 7 Opmerkingen over de (wijze van) *invloed van deelnemers*. Deze antwoorden gaan over het informeren naar de mening van de deelnemers, het instellen van leerlingen- of studentenraden, ruimte geven voor ideeën van leerlingen; luisteren naar leerlingen.

De volgende vraag ging over manieren waarop docenten zouden kunnen zorgen voor meer invloed van deelnemers op het onderwijs. Een deel van de respondenten (15%) vult in geen idee te hebben hoe dat zou kunnen. Enkele respondenten geven aan tevreden te zijn en het niet nodig te vinden. De suggesties van de deelnemers concentreren zich rond de volgende activiteiten: beter luisteren naar deelnemers, deelnemers hun mening laten geven, deelnemers expliciet vragen naar hun mening en deelnemers betrekken door ze beter te informeren en beter uitleg te geven. In veel gevallen wordt er een beroep gedaan op een actieve, stimulerende houding van docenten: “Motiveer deelnemers.” “Luister naar ons en hecht waarde aan onze mening.” “Betrek ons erbij en neem ons serieus.” “Stel vragen over wat wij goed en niet goed vinden.” “Laat ons weten of het iets heeft uitgemaakt.” Een ander element in de antwoorden is dat men vaak *luisteren* in combinatie met *handelen* noemt.

In die gevallen wordt er vaak gesteld dat de docenten wel luisteren, maar geen actie ondernemen naar aanleiding van de mening of ideeën van deelnemers. De antwoorden laten ook zien, dat het deelnemers niet alleen gaat om het kunnen uitoefenen van invloed, maar dat er ook een component aan zit van gelijkwaardigheid, van sfeer/betrokkenheid, tijd en aandacht en als volwassene behandeld worden. Daarvoor is blijkens de antwoorden ook nodig dat docenten zich in hun deelnemers en hun interesses verdiepen. Aan de andere kant geven sommige deelnemers ook aan geïnteresseerd te zijn in het ‘dagelijks leven’ van de docenten. Een aantal antwoorden verwijst naar concrete activiteiten als een enquête (“zoals deze”), het aanwijzen van een soort ombudsman/vrouw op school, overleggen/vergaderingen/discussies met leerlingen organiseren, suggesties doorgeven aan de directie, overleggen met andere ROC’s in Nederland. Een klein aantal respondenten beantwoordt de vraag met: “Aantrekkelijker lesgeven.”

De laatste vraag in dit onderdeel gaat over wat deelnemers zelf zouden kunnen doen om meer invloed te hebben op hun onderwijs. Een meerderheid van de deelnemers heeft ofwel geen idee wat ze zelf zouden kunnen doen of is er zeer sceptisch over: “Daar denk ik niet meer over na, want dat gaat toch niet meer lukken.” “Als het niet mag, mag het niet. Ertegen ingaan moet je zeker niet doen, want dan ben je brutaal.” De kleine groep die wel ideeën noemt, zoekt het in zaken als leerlingen- en studentenraden, gesprekken met de directie, coach, mentor, docent of opleidingsmanager, meer van zich laten horen, brieven schrijven aan de directie, handtekeningen verzamelen/demonstreren/staken.

Tot slot van de vragenlijst konden deelnemers eventuele opmerkingen kwijt. Ook van deze gelegenheid is royaal gebruik gemaakt. In een enkel geval werd er een A4-tje aangehecht met concrete aanmerkingen op de school/opleiding op het gebied van organisatie, kosten en de inrichting van de leeromgeving, waarvan de deelnemer vindt dat er nodig iets aan gedaan moet worden. Naast enkele opmerkingen over de lengte van de vragenlijst gaan de meeste opmerkingen over zaken waar men op school ontevreden over is. Een aantal keren geeft men aan: “Er moet wat veranderen op deze school!” De organisatie van de opleiding is ook een regelmatig terugkerend onderwerp (“het ongeregelde systeem van lesgeven”). Andere onderwerpen zijn de sfeer op school, de communicatie met docenten, het niet serieus nemen van leerlingen en het ontbreken van gezelligheid, volgens de deelnemers. Ook worden hier en daar klachten geuit over de leeromgeving en apparatuur. Sommige deelnemers geven aan ontevreden te zijn over de opleiding en daardoor hun motivatie te verliezen.

### **3.8 Voorkomen van rollen bij deelnemers**

Een van de hoofdvragen van dit onderzoek is die naar het voorkomen van de onderscheiden rollen bij deelnemers. In de vragenlijst hebben we geprobeerd

dat te meten door de rollen te operationaliseren in een aantal vragen en steeds te kijken in hoeverre de genoemde situatie aan de orde is. Daarmee wordt dus een beeld verkregen in hoeverre een aspect van een rol voorkomt. In deze paragraaf gaan we na in hoeverre we -op basis van de onderscheiden elementen binnen een rol- het vóórkomen van een rol nader kunnen kwantificeren.

Binnen elke rol is een selectie gemaakt van vragen die een aanduiding vormen in hoeverre een bepaalde rol voorkomt bij de deelnemers. Dat betekent dat bijvoorbeeld vragen naar een beoordeling van het belang van de rol of het noemen van suggesties zijn weggelaten.

Voor alle rollen en ook voor de tevredenheidsmaat (zie paragraaf 3.6) is Cronbachs alpha berekend. Die loopt uiteen van 0,45 tot 0,95. Met name de rol van co-maker, die de invloed van deelnemers op het onderwijs meet, en de tevredenheidsmaat hebben een hoge betrouwbaarheid.

### **Rol: de deelnemer als kritische consument**

Om na te gaan in hoeverre er een bewuste keuze gemaakt is voor de school en de opleiding zijn drie vragen geselecteerd waarin geïnformeerd wordt of de deelnemers bij het maken van de keuze alternatieven overwogen hebben (bijvoorbeeld de keuze voor een ander ROC of AOC, een andere opleiding).

Indien het antwoord op deze vragen bevestigend was, gelden ze als indicatie voor een bewuste/gemotiveerde keuze. Aldus ontstaat het volgende beeld:

- bij 21% van de deelnemers waren er geen afwegingen in het spel;
- bij 35% is op één aspect een bewuste afweging gemaakt;
- bij 30% is op twee aspecten een bewuste afweging gemaakt;
- bij 15% van de deelnemers is op drie aspecten een bewuste afweging gemaakt.

Op basis van deze antwoorden kunnen we stellen dat bij bijna 80% van de deelnemers in ieder geval een afweging is gemaakt bij de keuze voor het ROC/AOC of de opleiding. De laatste twee vragen binnen deze rol -die niet meegerekend zijn als indicatoren voor een bewuste keuze- gaan over of men opnieuw zou kiezen voor de school en/of opleiding. Deze vragen zijn buiten beschouwing gelaten omdat ze niet naar een rol voorafgaand aan de keuze verwijzen, maar veeleer naar een evaluatie van de keuze in een later stadium. Een bewuste keuze hoeft niet altijd een juiste keuze te impliceren. Over de keuze voor de opleiding is bijna de helft van de deelnemers tevreden en zij zouden diezelfde keuze weer maken, ongeveer een kwart twijfelt en ongeveer een kwart zou een andere opleiding kiezen. Als het gaat om de keuze voor het ROC of AOC zou bijna de helft niet meer voor de huidige school kiezen, eveneens een kwart twijfelt en een kwart zou voor dezelfde school kiezen.

### **Rol: de deelnemer als kwaliteitsbewaker**

In de vragenlijst is de rol als kwaliteitsbewaker geoperationaliseerd in een aantal vragen die verwijzen naar de ruimte die deelnemers krijgen en nemen om hun mening of ideeën over wat er op school verbeterd kan worden, te

uiten. Alle vragen in dit onderdeel -met uitzondering van de (open) vragen naar voorbeelden en suggesties- zijn in de analyses meegenomen. Weer zijn de bevestigende antwoorden (bijvoorbeeld op de vraag: “Kun je je mening kwijt, als je dat wilt, over zaken die te maken hebben met de verbetering van jouw school?”) opgevat als indicatoren of de rol voorkomt. Dat leidt tot het volgende beeld op basis van de antwoorden op vijf vragen in dit onderdeel:

- volgens 23% van de deelnemers is er geen sprake van gelegenheid om meningen of ideeën over verbeteringen op school naar voren te brengen;
- 34% van de deelnemers noemt de aanwezigheid van een van de genoemde aspecten voor het geven van mening of ideeën;
- 26% van de deelnemers noemt de aanwezigheid van twee aspecten van ruimte voor het geven van de eigen mening;
- 14% van de deelnemers noemt drie aspecten van ruimte;
- 3% noemt vier aspecten van ruimte; en
- er is één leerling die op alle genoemde aspecten positief antwoordt.

We kunnen op basis van deze antwoorden stellen dat iets meer dan driekwart van de deelnemers in ieder geval enige ruimte ervaart op school om de eigen mening over de gang van zaken op school te ventileren. Uit de antwoorden op de afzonderlijke vragen (zie paragraaf 3.4) was al duidelijk dat dat volgens de deelnemers meer te maken heeft met het zelf te berde brengen van zaken, dan met activiteiten die de school ontplooit om achter de mening van deelnemers te komen.

### **Rol: de deelnemer als regisseur van de eigen loopbaan**

Bij de rol van deelnemer als regisseur van zijn/haar loopbaan zijn negen van de tien vragen betrokken om nader in kaart te brengen in hoeverre deze rol voorkomt. Het ging om vragen die verwijzen naar de mate waarin een deelnemer in de opleiding gelegenheid ervaart om bezig te zijn met zijn/haar loopbaan en beroepskeuze. Het gebruik van het portfolio is buiten beschouwing gelaten. Bij de eerste vraag in dit onderdeel, die informeerde naar het voorkomen van specifieke activiteiten op de school gericht op loopbaan- en beroepskeuze, zijn alle antwoorden meegeteld met uitzondering van die antwoorden waaruit bleek dat er op school geen aandacht is voor LOB-activiteiten. Dat betekent dus dat er ruim is gerekend: immers, ook als het een zeer incidentele activiteit betrof is dat meegerekend. Weer is gekeken naar de antwoorden die bevestigend luiden, als indicaties voor het voorkomen van deze rol. Dat geeft het volgende beeld:

- er is één deelnemer die op geen enkele van de vragen een bevestigend antwoord geeft;
- 6% van de deelnemers geeft op een van de genoemde aspecten aan dat er ruimte is voor het werken aan loopbaan/beroepskeuze;
- 13% geeft aan dat dat op twee aspecten het geval is;
- 17% noemt drie aspecten;
- 22% noemt vier aspecten;

- 15% noemt vijf aspecten;
- 13% noemt er zes;
- 12% noemt zeven aspecten; en
- 4% noemt acht aspecten waarbij men bezig is men loopbaan-/beroepskeuzeoriëntatie.

Op basis van de antwoorden kunnen we stellen dat bij vrijwel alle deelnemers op enig moment in hun opleiding ruimte is voor het stilstaan bij loopbaan- en beroepskeuze. In paragraaf 3.5 zagen we al, dat de door de school georganiseerde activiteiten weinig structureel zijn, maar veeleer een incidenteel karakter hebben. Uit de antwoorden van de deelnemers is verder af te leiden dat er weinig ruimte is om zelf de touwtjes in handen te nemen, bijvoorbeeld afgaande op het gegeven dat meer dan de helft van de respondenten aangeeft niet de vakken te kunnen kiezen die hij/zij graag zou willen in verband met een vervolgopleiding of toekomstig beroep. Een ander element dat in het oog springt is dat deelnemers de stageplaats benutten als gelegenheid om te praten over studie- en beroepskeuze, meer dan dat er gelegenheid is om daar met de docenten van de opleiding over te praten.

### **Rol: de deelnemer als co-maker**

De rol van deelnemer als co-maker verwijst naar de betrokkenheid van deelnemers bij de inhoud en vormgeving van hun opleiding. Van de vragen binnen dit onderdeel zijn er drie geselecteerd die aangeven of deze rol voorkomt. Vragen naar suggesties en naar het belang van invloed door deelnemers zijn buiten beschouwing gelaten. De antwoorden op de vragen binnen deze rol zijn in de vragenlijst voorgecodeerd op een vijfpuntsschaal, lopend van ‘helemaal niet’ (1) tot ‘heel veel’ (5). In de berekeningen zijn alle items meegenomen met een score van 4 of 5. Van de vraag die direct informeert naar de mate waarin deelnemers invloed hebben op diverse aspecten van hun onderwijs zijn alle items meegenomen. Dat levert op basis van zestien items het volgende plaatje:

- 32% van de deelnemers geeft aan geen tot minimale invloed te hebben op een van de genoemde aspecten;
- 15% geeft aan invloed te hebben op een van de genoemde aspecten;
- eveneens 15% geeft aan invloed te hebben op twee van de genoemde aspecten;
- 12% van de deelnemers meldt invloed te kunnen uitoefenen op drie aspecten;
- 11% van de respondenten op vier aspecten;
- 12% noemt tussen de vijf en tien aspecten waarop men invloed heeft;
- 4% heeft bij meer dan tien aspecten aangegeven dat ze er invloed op kunnen uitoefenen.

Op basis van dit overzicht kunnen we stellen dat ruim twee derde van de deelnemers minimaal op één aspect van hun opleiding invloed kan uitoefenen. In paragraaf 3.6 zagen we dat de volgorde van het werk, het tempo en de groepsindeling de onderwerpen zijn waarvan het meest wordt vermeld dat deelnemers er invloed op kunnen uitoefenen. Gerelateerd aan de mate waarin



deelnemers belang hechten aan invloed (meedenken/meepraten) op hun opleiding is de invloed niet groot, al helemaal niet als het gaat om meer inhoudelijke aspecten.

### Verschillen

Bestaan er verschillen tussen de experimentele en de controlegroep, naar geslacht of naar opleidingsniveau als het gaat om het voorkomen van de onderscheiden rollen? In tabel 3.9 zijn de verschillen naar geslacht en tussen de experimentele en de controlegroep weergegeven. Ter herinnering: de experimentele groep bestaat uit deelnemers van opleidingen die door deskundigen zijn aangewezen als opleidingen waar deelnemers meer kunnen meedenken en meepraten over het programma dan elders.

**Tabel 3.9** Verschillen in voorkomen van rollen tussen jongens en meisjes en tussen experimentele en controlegroep

Rol	Gemiddelden				Variantie-analyse		
	Experimentele groep (N = 171)		Controlegroep (N = 83)		Groep	Niveau	Groep X niveau
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes			
Kritische consument	1,23	1,41	1,48	1,52	1,57	0,63	0,26
Kwaliteitsbewaker	1,45	1,17	1,60	1,55	2,98	1,17	0,55
Regisseur eigen loopbaan	4,79	4,21	3,65	3,93	8,23**	0,35	3,03
Co-makership	2,88	1,62	2,94	2,52	1,58	4,85*	1,21

\*\* : significantie < 0,01; \* : significantie < 0,05.

Tabel 3.9 laat zien dat er in de eerste twee rollen (kritische consument en kwaliteitsbewaker) geen verschillen zijn gevonden tussen de experimentele en de controlegroep, noch naar geslacht. In de rol van regisseur van de eigen loopbaan doet zich wel een significant verschil voor tussen de experimentele en de controlegroep, waarbij de eerste gemiddeld hoger scoort. Bij de rol als co-maker is er een hoofdeffect van het geslacht: in beide groepen geven de meisjes aan minder invloed te hebben dan jongens. In bijlage I is aangegeven dat de verdeling van jongens en meisjes over de opleidingen scheef is; er zijn nauwelijks 'gemengde' opleidingen in het onderzoek betrokken.

Tabel 3.10 presenteert de verschillen naar opleidingsniveau en naar experimentele en controlegroep. Voor de variabele 'niveau' zijn de opleidingsniveaus '1 en 2' en '3 en 4' samengenomen.

**Tabel 3.10****Verschillen in rollen tussen opleidingsniveaus en tussen de experimentele en controlegroep**

	Gemiddelden				Variantie-analyse		
	Experimentele groep (N = 171)		Controlegroep (N = 83)		Groep	Niveau	Groep X niveau
<i>Rol</i>	1/2	3/4	1/2	3/4	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
Kritische consument	1,24	1,39	1,19	1,56	0,14	2,75	0,52
Kwaliteitsbewaker	1,19	1,38	1,56	1,65	3,18	0,58	0,09
Regisseur eigen loopbaan	4,74	4,33	3,69	3,76	8,03**	0,35	0,70
Co-makship	2,58	1,90	3,44	2,73	3,63	2,49	0,00

\*\* : significantie < 0,01; \* : significantie < 0,05.

Tabel 3.10 laat zien dat er geen verschillen waarneembaar zijn tussen de onderscheiden opleidingsniveaus. Alleen bij de rol als regisseur van de eigen loopbaan doet zich, zoals eerder vermeld, een verschil voor tussen de experimentele en de controlegroep, waarbij de experimentele groep over de hele linie een hogere gemiddelde score kent.

Tot slot hebben we eventuele relaties bekeken tussen de scores op de rollen en de tevredenheid met school en opleiding zoals beschreven in paragraaf 3.6. Tabel 3.11 geeft de gevonden samenhang weer.

**Tabel 3.11****Correlaties tussen rolscores en tevredenheidsmaat**

Rol	Correlatie
Kritische consument	0,04
Kwaliteitsbewaker	0,43**
Regisseur eigen loopbaan	0,47**
Co-makship	0,52**

\*\* : significantie < 0,01; \* : significantie < 0,05.

Uit tabel 3.11 blijkt dat, met uitzondering van de rol als kritische consument, er een samenhang bestaat tussen de rol als kwaliteitsbewaker, regisseur van de eigen loopbaan en de co-makshiprol met de tevredenheid over de opleiding en de school. Hoe meer de genoemde rollen voorkomen, des te tevredener de deelnemer.

We zagen in paragraaf 3.7 dat er een verschil is in tevredenheid tussen de experimentele en de controlegroep, in de zin dat de controlegroep positiever oordeelt over school en opleiding, met name als het gaat om de sfeer, de docenten, hoe serieus men genomen wordt en de mate waarin een deelnemer actief kan bijdragen. Dat resultaat is opvallend, temeer omdat het onderscheid tussen controle- en experimentele groep juist in dat laatste aspect zit: de deskundigen hebben opleidingen aangewezen waarvan men vond dat daar de leerlingen een grotere inbreng hadden.

Eerder zagen we dat er bij de rollen alleen een verschil tussen beide groepen optreedt bij de rol van regisseur van de eigen loopbaan. Overall is de invloed die deelnemers kunnen uitoefenen op hun onderwijs gering. Het is mogelijk dat het krijgen van enige invloed naar meer smaakt, met andere woorden dat die situatie juist maakt dat men ontevredener is, dan wanneer men het verschil nog niet ervaren heeft. Er is geen voor- en nameting gedaan. We kunnen dus ook niet aangeven of de tevredenheid van de deelnemers in de experimentele groep gestegen of gedaald is. Om het gevonden verschil nader te verklaren is gekeken naar het belang dat beide groepen hechten aan invloed: zijn er in de mate waarin men invloed van deelnemers belangrijk acht, verschillen tussen de experimentele en de controlegroep? Dat blijkt niet het geval. Het enige significante verschil dat optreedt is een verschil tussen jongens en meisjes, waarbij meisjes overall meer belang hechten aan het hebben van eigen inbreng/invloed. Eerder zagen we al dat jongens hoger scoren op daadwerkelijke invloed/eigen inbreng in het programma dan meisjes. Dat verschil hangt samen met de opleiding, omdat er in het onderzoek nauwelijks opleidingen deelnemen met een gemengde samenstelling.

## Praktijkbeschrijving 2

---

Op een van de bij dit onderzoek betrokken ROC's is de invloed van deelnemers onder andere vormgegeven in een zogenaamd 'leerbedrijf' binnen het ROC. Dit leerbedrijf bestaat uit deelnemers van verschillende opleidingen en een projectleider. Het leerbedrijf voert projecten uit die betrekking hebben op het vormgeven van de invloed van de deelnemer in zijn/haar leeromgeving, met als uiteindelijk doel de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Voorbeelden van projecten die de deelnemers uit het leerbedrijf uitvoeren zijn tevredenheidsonderzoeken en kwaliteitsaudits, maar ook advisering van raden, leidinggevenden, deelnemers en docenten. Tevens organiseert het leerbedrijf opleidingsbrede werkdagen voor deelnemers en medewerkers (leidinggevenden, docenten en alle overige medewerkers). Tijdens deze dagen worden aan de hand van de tien gouden regels van JOB in een bepaalde werkvorm verschillende thema's rond de organisatie, inhoud en kwaliteit van het onderwijs besproken. Als resultaat van deze werkdagen worden concrete afspraken tussen de deelnemers en werknemers gemaakt via een plan van aanpak. Het leerbedrijf leidt deze dagen en volgt de uitwerking en het resultaat van deze afspraken nauw. Ook ontwikkelen de deelnemers van het leerbedrijf producten als 'leerkaarten' met daarop de elementen waaraan de deelnemer in zijn/haar opleiding moet voldoen, beschreven in 'jongerentaal'. Het betrekken van de deelnemer bij de organisatie en inhoud van het onderwijs en het zoeken naar aansluiting tussen de leidinggevende, de docent en de deelnemer is een leidmotief van het leerbedrijf.

---

## 4 Resultaten: de docent

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de vragenlijsten voor docenten. Allereerst gaan we in op de kenmerken van de respondenten en vervolgens op de vier rollen van de deelnemer.

### 4.1 Kenmerken van de respondenten

Van de deelnemende instellingen hebben 42 docenten de vragenlijst ingevuld. Dit is een responspercentage van 70%. Van deze respondenten is 65% man en 35% vrouw (van twee respondenten bleef het geslacht onbekend). Deze verdeling is niet representatief voor de gehele sector van het beroepsonderwijs, aangezien voor de sector een verdeling geldt van 57% mannen en 43% vrouwen (bron: CFI, peildatum 1-10-2006, excl. groene sector). Dit zou kunnen worden veroorzaakt door het feit dat er relatief veel economische opleidingen hebben deelgenomen aan dit onderzoek. De jongste docent die de vragenlijst invulde was op het moment van afname 20 jaar oud, de oudste 63 jaar. De gemiddelde leeftijd van de respondenten ligt iets boven de 48 jaar, met een standaarddeviatie van 10,5. Van drie respondenten is de leeftijd onbekend. Gemiddeld werken de respondenten al 18,7 jaar in het onderwijs. De meeste respondenten geven les aan deelnemers op niveau 2, 3 en 4. Een klein deel (12%) van de docenten die de vragenlijst invulden geeft hiernaast ook les aan deelnemers op niveau 1.

### 4.2 De deelnemer als kritische consument

Aan de docenten is gevraagd in hoeverre zij de rol van de deelnemer als kritische consument herkennen. Deze rol is in de vragenlijst als volgt omschreven: “Hiermee wordt bedoeld dat de deelnemer een bewuste keuze maakt voor zijn/haar opleiding en school.” Een ruime meerderheid (81%) ziet deze rol terug bij een redelijk tot groot deel van de deelnemers. Geen enkele respondent ziet deze rol bij alle deelnemers, en evenmin zien de respondenten de rol helemaal niet terug. Zeventien procent ziet deze rol terug bij een kleine groep. Eén respondent geeft aan de rol van kritische consument slechts bij een enkeling terug te zien.

Alle respondenten vinden het belangrijk (62%) of zeer belangrijk (38%) dat deelnemers deze rol vervullen. Op de vraag hoe de school of de docenten zouden kunnen stimuleren dat deelnemers deze rol meer vervullen, antwoordt bijna een kwart van de respondenten dit niet nodig te achten. Een even groot deel van de respondenten laat deze vraag onbeantwoord. De overige respondenten (62%) noemen manieren waarop de school of de docenten de rol van kritische consument kunnen stimuleren. In dit kader wordt het aspect voorlichting verreweg het meest genoemd. Hier wordt verwezen naar de voorlich-

ting aan deelnemers vooraf en tijdens het volgen van de opleiding. Zowel voorlichting over de opleiding als over het bijbehorende beroepenveld wordt in dit kader genoemd, bijvoorbeeld: “Een duidelijker beeld geven van wat de opleiding/het beroep precies inhoudt tijdens voorlichting of bij intakegesprekken.”

### 4.3 De deelnemer als kwaliteitsbewaker

De rol van de deelnemer als kwaliteitsbewaker is in de vragenlijst voor docenten als volgt aangeduid: “Met deze rol wordt bedoeld dat de deelnemers hun mening geven over de gang van zaken op school.” Vijf procent van de docenten die de vragenlijst invulden, ziet deze rol terug bij alle deelnemers. Bijna driekwart van de respondenten ziet de rol van kwaliteitsbewaker bij een redelijk tot groot deel van de deelnemers; 21% ziet de rol terug bij een kleine groep. De antwoordopties “bij een enkeling” en “niet” zijn door niemand aangekruist. Ook van deze rol vinden de docenten het belangrijk (57%) of zeer belangrijk (38%) dat deelnemers deze vervullen. Ook werd de docenten gevraagd of deze rol van de deelnemer iets voor hun eigen rol of activiteiten betekende. Van de docenten die deze vraag invulden, geeft 95% aan dat dit het geval is. Uit de voorbeelden die hierbij genoemd worden, blijkt dat deze docenten belang hechten aan de visie van de deelnemer en vinden dat hier ook actief iets mee moet gebeuren, bijvoorbeeld: “Je zult volgende acties toch af moeten stellen op de mening van deelnemers: meningen vragen zonder er vervolgens iets mee te doen is niet eerlijk en onzinnig.” Een respondent geeft aan dat deze rol van de deelnemer ervoor zorgt dat er betere keuzen gemaakt kunnen worden bij de inrichting van de opleiding. Daarnaast geeft een groot deel aan dat de rol van de deelnemer als kwaliteitsbewaker zorgt voor bewustwording en aanpassing van het eigen handelen: “Ik blijf scherp, omdat ik kritisch gevolgd word.” Ook wordt deze rol van de deelnemer in verband gebracht met de kwaliteitszorg of kwaliteitsbewaking van het ROC/AOC of de opleiding. Slechts twee respondenten geven aan dat de rol van de deelnemer als kwaliteitsbewaker geen invloed op hen persoonlijk heeft. Een van hen motiveert dit als volgt: “Het zijn meestal de randvoorwaarden waar deelnemers over klagen.”

Vervolgens werd de respondenten gevraagd of en hoe deze rol gestimuleerd kan worden. Negentien procent van de respondenten vindt stimulans voor deze rol niet nodig. Vijf respondenten (2%) beantwoorden deze vraag niet, 69% noemt een manier waarop deze rol gestimuleerd zou kunnen worden. In navolging op de vraag over de invloed van deze rol op de eigen rol of activiteiten van de deelnemer, wordt ook hier de nadruk gelegd op het luisteren naar de deelnemer en het daadwerkelijk acties ondernemen. Een exemplarische uitspraak is: “Openstaan en leerlingen laten zien dat er wat met hun mening wordt gedaan.” Ook genoemd worden het instellen van deelnemersraden en het afnemen van enquêtes.

## 4.4

### De deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan

De rol van de deelnemer als regisseur van de eigen loopbaan werd als volgt bij de docenten geïntroduceerd: “Hiermee wordt bedoeld dat de deelnemer in belangrijke mate zijn/haar eigen leertraject gericht op het toekomstige beroep of de vervolgloopbaan kan bepalen.” Van de respondenten ziet 45% deze rol terug bij een redelijk tot groot deel van de deelnemers. Hetzelfde percentage ziet deze rol terug bij een enkeling of kleine groep. Eén respondent geeft aan de rol te herkennen bij alle deelnemers, waar twee respondenten de rol in het geheel niet terugzien. Net als bij de voorgaande rollen vinden de docenten het belangrijk (46%) of zeer belangrijk (44%) dat deelnemers deze rol vervullen. Van de overige 10% vinden drie docenten de rol onbelangrijk en één docent de rol niet belangrijk en niet onbelangrijk.

Volgens 79% van de respondenten betekent de rol van de deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan ook iets voor de eigen rol of activiteiten. Voor 10% is dit niet het geval. Vijf respondenten lieten deze vraag open. Diegenen die aangeven dat deze rol van betekenis is voor de rol of activiteiten van de docent, noemen in de meeste gevallen de verschuiving van een sturende naar een meer coachende rol. Dit aspect wordt veelal in combinatie met de groeiende verantwoordelijkheid van de deelnemer genoemd: “Ik begeleid de deelnemers in het organiseren van hun leertraject, ik ben dan dus minder sturend en leg de verantwoordelijkheid meer bij deelnemers.” Enkele respondenten hebben een tegengestelde reactie: zij zeggen juist meer sturend te zijn bij deze rol van de deelnemer. Zo luidt een antwoord: “Leerlingen sturen: er zijn maar weinig leerlingen die bewust met hun opleiding bezig zijn.” Of: “Ik moet ze te veel achter de broek zitten.” Of: “De student kan (nog) niet in alle situaties de regie hebben.” Ook het begrip maatwerk wordt in deze context genoemd: “Dit maakt serieus maatwerk mogelijk. Het leidt tot een gevarieerd en studentgericht aanbod en tevredenheid.” De 10% die aangeeft dat deze rol niet van invloed is, noemt daarvoor als reden dat de deelnemer deze rol niet wil vervullen en/of hier niet toe in staat is.

De vraag wat de school en de docenten kunnen doen om deze rol te stimuleren levert een grote variëteit aan antwoorden op. Ook hier komen de noties maatwerk en flexibiliteit naar voren. Daarnaast worden de coachende rol van de docent en de groeiende verantwoordelijkheid van de deelnemer genoemd. Ook het (laten) ontwikkelen van gericht lesmateriaal of begeleidingsinstrumenten wordt genoemd. Tevens geven de respondenten aan dat het belangrijk is tijd te investeren in (loopbaan)begeleiding. Een respondent zegt hierover: “De deelnemer is over het algemeen onzeker over zijn toekomst. De mentor of studieloopbaanbegeleider moet trachten deze onzekerheid weg te nemen middels voorbeelden uit de praktijk.” Een andere docent merkt op: “Als deelnemers achter hun opleidingkeuze staan en ervoor gaan, gaat het prima. Zit de deelnemer op de verkeerde opleiding, dan krijg je problemen.”

## 4.5

### De deelnemer als co-maker van het primaire proces

De rol van de deelnemer als co-maker van het primaire proces is in de vragenlijst voor docenten als volgt gedefinieerd: “Hiermee wordt bedoeld dat de deelnemer actief betrokken is bij het bedenken, vormgeven en bepalen van het onderwijsprogramma.” Van de vier rollen wordt deze rol het minst herkend door de docenten en ook het minst van belang geacht. Geen enkele respondent ziet de rol terug bij alle deelnemers en slechts twee respondenten zien de rol terug bij een groot deel van de deelnemers. Het grootste deel van de respondenten (27%) ziet de rol terug bij een enkeling. Evenveel docenten (steeds 22%) kiezen de antwoordopties ‘bij een redelijk deel,’ ‘bij een kleine groep’ en ‘niet’. Van de docenten die de vragenlijst invulden vindt 45% het belangrijk dat deelnemers deze rol vervullen. Van de respondenten kruist 29% de antwoordoptie ‘niet belangrijk, niet onbelangrijk’ aan. Drie docenten geven aan het zeer belangrijk te vinden en vijf docenten vinden het onbelangrijk tot zeer onbelangrijk dat leerlingen de rol van co-maker vervullen. Drie docenten laten deze vraag open.

Voor 52% van de respondenten betekent de rol van de deelnemer als co-maker iets voor hun eigen rol of activiteiten. Bij 31% is dit niet het geval en 17% liet deze vraag onbeantwoord. Bij de 52% die aangeeft dat deze rol van de deelnemer invloed heeft op de invulling van hun docentschap, zijn de open antwoorden in drie categorieën te verdelen.

- De grootste categorie is die van de docenten die zeggen dat deze rol betekent dat ze openstaan voor de ideeën van de deelnemers en hen vragen om inbreng. Bijvoorbeeld: “Ik stel mij als coach open voor de inbreng van deelnemers met betrekking tot het onderwijsproces.” Of: “Ik moet afstemmen, vragen om inbreng.”
- Een tweede categorie is die van de antwoorden die betrekking hebben op maatwerk en flexibilisering: “Samen met de student op maat programma’s/schema’s maken.” Slechts een klein aantal docenten noemt in dit geval niet alleen het betrekken van de deelnemer bij het vormgeven van het eigen programma, maar ook het betrekken van de deelnemer bij het ontwikkelen van het gehele onderwijsprogramma. Zo zegt een respondent: “Leerlingen betrekken bij het (her)ontwerpen, bijvoorbeeld op studiedagen.”
- De docenten die aangeven dat deze rol van de deelnemer geen invloed op hen heeft, geven hiervoor als reden het feit dat het onderwijsprogramma al vast ligt en dat de deelnemer hier niet aan kan meebepalen. Ook wordt als reden aangevoerd dat de deelnemers niet in staat zijn deze rol te vervullen: “Het kwalificatiedossier staat vast. De deelnemer is te onbekend hiermee en met het beroep om de vertaalslag naar onderwijs te maken.” Of: “Het niveau van dit onderwijs en zijn deelnemers laat dit niet toe.”

Op de vraag hoe de school of de docenten zouden kunnen stimuleren dat leerlingen deze rol vervullen, antwoordt 31% dat dit niet nodig is en 19% laat de

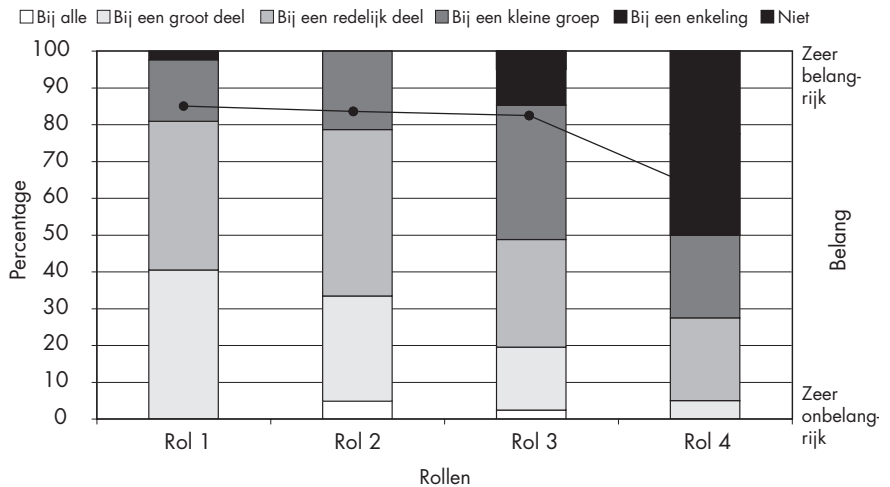


vraag onbeantwoord. De andere helft van de docenten geeft zeer uiteenlopende antwoorden. Zo worden er manieren of methodes genoemd, als: “Gericht leermateriaal;” “Projectopdrachten;” “Procesmatig werken;” of ook “Niet vooraf alles klaar zetten.” Ook wordt het stimuleren en begeleiden van de deelnemers in de rol van co-maker genoemd. Twee respondenten spreken hierbij van het uiten van waardering voor de competenties of beloning voor deze rol: “Je moet diegenen belonen die deze rol vervullen.” Uit de overige antwoorden is op te maken dat het belangrijk wordt gevonden dat er tijd, ruimte en aandacht is voor het stimuleren van de rol van de deelnemer als co-maker van het primaire proces. Er wordt in dit kader ook gerefereerd aan een cultuuromslag die de docenten moeten maken voor deze rol van de deelnemer. Zo merkt een docent op: “We moeten docenten het belang hiervan laten ervaren.” Een andere respondent schrijft: “Durf het, laat het maar gebeuren.”

In figuur 4.1 geven we weer in hoeverre de rollen volgens docenten voorkomen alsmede het belang dat ze eraan hechten.

Te zien is de mate waarin de docenten de verschillende rollen herkennen bij de deelnemers (weergegeven in het staafdiagram) en het belang dat de docenten aan deze rol hechten (weergegeven door de lijn).

**Figuur 4.1** Mate van voorkomen en belang van de rollen volgens docenten

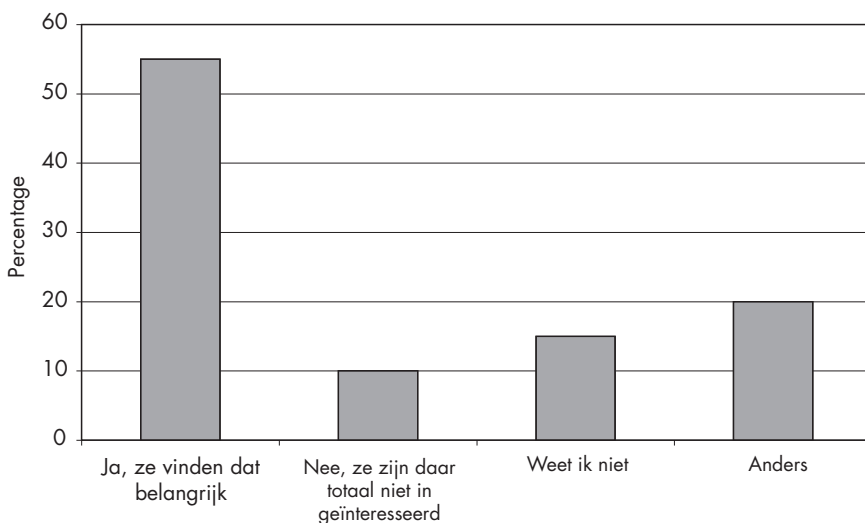


\*Toelichting: Rol 1 = de deelnemer als kritische consument; Rol 2 = de deelnemer als kwaliteitsbewaker; Rol 3 = de deelnemer als regisseur van de eigen loopbaan; Rol 4 = de deelnemer als co-maker van het primaire proces.

## Invloed door deelnemers in de ogen van de docenten

Aan de docenten is gevraagd of deelnemers in hun ogen invloed willen hebben op hun opleiding (meedenken, meepraten en meebepalen over het onderwijs) en of de deelnemers dit volgens hen in voldoende mate hebben. De figuren 4.2 en 4.3 geven de resultaten weer.

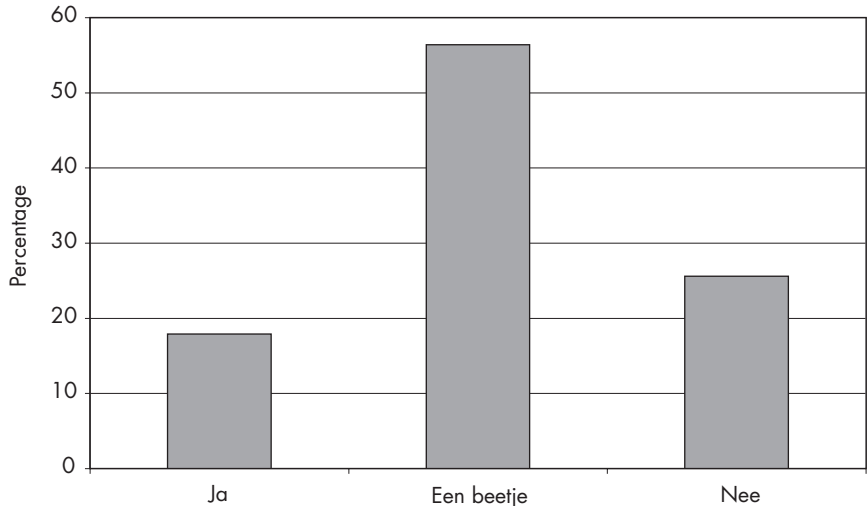
**Figuur 4.2** Willen deelnemers volgens u invloed hebben op hun opleiding?



In figuur 4.2 is te zien dat een ruime meerderheid (55%) van de docenten in de vragenlijst aangeeft van mening te zijn dat deelnemers invloed op hun opleiding willen hebben. Een veel kleiner deel (10%) is van mening dat deelnemers hier niet in geïnteresseerd zijn. De antwoordcategorie ‘anders’ wordt door een aantal respondenten toegelicht. Drie respondenten geven aan dat in hun opinie deelnemers zich hier liever niet aan wagen en zich passief opstellen: “In principe willen de meesten liever dat de school voor een goed programma zorgt.” Of: “Het liefst laten ze het over zich heen komen. Dan kan het onderwijs voor deze deelnemers overzichtelijk blijven.” Een aantal respondenten geeft hier aan dat de deelnemer niet op de gehele opleiding, maar wel op bepaalde aspecten invloed wil hebben, namelijk op het rooster, de lestijden en het eigen leerproces. Waar 55% aangeeft te ervaren dat deelnemers invloed willen hebben op hun opleiding, zegt 18% van de respondenten dat deelnemers deze invloed ook daadwerkelijk hebben (zie figuur 4.3). Het overgrote deel van de docenten (56%) zegt dat dit een beetje het geval is en ruim een kwart (26%) zegt dat dit niet in geval is. Men kan dus concluderen dat in de ogen van docenten de deelnemers meer invloed op hun opleiding willen dan ze daadwerkelijk hebben.

**Figuur 4.3**

### Hebben deelnemers volgens u voldoende invloed op hun opleiding?



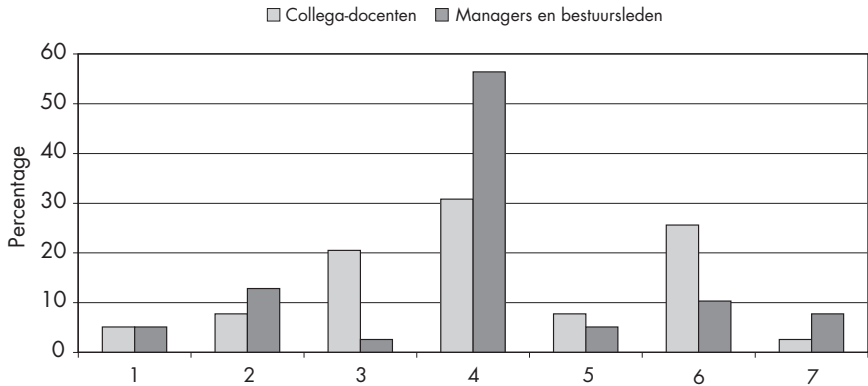
### Invloed van deelnemers in de ogen van collega's

Ook is de docenten gevraagd hoe volgens hen collega-docenten en managers en bestuursleden denken over de invloed van deelnemers op de opleiding. De resultaten zijn weergegeven in figuur 4.4. Voor zowel collega-docenten als managers scoort de antwoordcategorie 'ze vinden het wel belangrijk' het hoogst. Echter, volgens de respondenten is een aanzienlijk groter deel van het management en bestuur de mening toegedaan dat invloed van deelnemers wel belangrijk is dan hun collega-docenten. Ook voor de antwoordcategorie 'ze vinden dat leerlingen dat niet kunnen' schat men in dat collega-docenten dit vaker denken dan managers en bestuursleden. Een aantal respondenten merkt bij deze vraag op dat de visie op de invloed van deelnemers per docent erg verschilt. Ten aanzien van managers wordt een aantal toelichtende opmerkingen geplaatst. De respondenten menen dat de afstand van het management tot de gang van zaken in de klas erg groot is en zich aan de waarneming van het management onttrekt. Verder zijn docenten van mening dat er wel ideeën bestaan bij het management over deelnemerbetrokkenheid, maar dat er minder vaak gedachten zijn over hoe die ideeën in het onderwijs concreet gestalte te geven.

Een op de vijf docenten denkt dat hun collega-docenten van mening zijn dat deelnemers niet in staat zijn invloed op de opleiding uit te oefenen; ten aanzien van managers en bestuursleden speelt die gedachte nauwelijks.

**Figuur 4.4**

## Hoe denkt u dat uw collega's denken over de invloed van deelnemers op de opleiding?



\*Toelichting: 1 = dat vinden ze niet belangrijk; 2 = ze vinden dat leerlingen zich daar niet mee moeten bemoeien; 3 = ze vinden dat leerlingen dat niet kunnen; 4 = ze vinden het wel belangrijk; 5 = ze vinden het belangrijk en doen er ook veel aan om dat te stimuleren; 6 = weet ik niet; 7 = anders

### Invloed van deelnemers op aspecten van de opleiding

In de tabellen 4.1 en 4.2 is te zien in welke mate deelnemers volgens docenten invloed hebben op verschillende aspecten van hun opleiding en welk belang docenten aan die invloed hechten. De onderwerpen zijn in de tabellen en de figuur afgekort. In de vragenlijst zijn de onderwerpen als volgt omschreven:

- de lesstof (de inhoud, wat leerlingen moeten leren);
- de vorm van de lessen (bijvoorbeeld projecten, klassikaal les, opdrachten et cetera);
- het bedenken van opdrachten/prestaties;
- de volgorde waarin ze hun werk doen;
- de indeling van het rooster;
- het tempo waarin ze hun werk doen;
- het lesmateriaal (boeken, computers, handleiding et cetera);
- de beoordeling;
- de examinering/toetsing;
- de werkwijze van docenten;
- de verhouding tussen het aantal theorie- en praktijklessen;
- de groepsindeling (bijvoorbeeld individueel, in groepen of juist met de hele klas hetzelfde);
- de organisatie van de opleiding;
- een ander aspect.

In tabel 4.1 is te zien dat het onderwerp ‘het tempo waarin ze hun werk doen’ door de docenten wordt gezien als het onderwerp waarop deelnemers de meeste invloed hebben. Ook ‘de volgorde waarin ze hun werk doen’ scoort relatief hoog. Examinering en toetsing is door de respondenten aangeduid als het onderwerp waarop deelnemers de minste invloed hebben, gevolgd door de onderwerpen ‘de indeling van het rooster’ en ‘de organisatie van de opleiding.’

**Tabel 4.1** Invloed die deelnemers per onderwerp hebben op de opleiding, volgens docenten (in % en gemiddelden)

	Gem.	N	1	2	3	4	5*
Lesstof	2,3	40	30	25	33	12	0
Vorm van de lessen	2,5	41	17	29	42	10	2
Bedenken van opdrachten/prestaties	2,6	40	18	28	40	12	2
Volgorde van het werk	3,4	41	2	12	37	37	12
Indeling van het rooster	1,9	39	49	20	28	0	3
Tempo	3,6	41	2	7	32	44	15
Lesmateriaal	2,4	40	23	30	30	17	0
Beoordeling	2,0	40	40	32	20	8	0
Examinering/toetsing	1,6	40	65	20	10	5	0
Werkwijze van docenten	2,5	41	17	29	44	7	3
Verhouding theorie-praktijk	2,2	40	32	30	25	10	3
Groepsindeling	2,3	40	32	28	22	13	5
Organisatie van de opleiding	1,9	40	38	37	23	2	0
Andere dingen	4,0	4	0	25	0	25	50

\*Toelichting: 1 = helemaal geen; 2 = nauwelijks; 3 = een beetje; 4 = vrij veel; 5 = heel veel.

Tabel 4.2 toont dat, net als in tabel 4.1, het tempo en de volgorde waarin deelnemers hun werk doen, koplopers zijn. Ook de werkwijze van de docenten is volgens docenten een belangrijk aspect, gevolgd door de vorm van de lessen. Dit houdt in dat de respondenten dit de belangrijkste onderwerpen vinden voor deelnemers om invloed op te hebben. Het onderwerp dat in dit kader het minste belang wordt toegeschreven is ook hier examinering en toetsing, gevolgd door de beoordeling en daarna de organisatie van de opleiding. Wanneer men de tabellen 4.1 en 4.2 met elkaar vergelijkt, ziet men dat de gemiddelde waarde per onderwerp in tabel 4.2 hoger ligt in tabel 4.1: dit duidt erop dat de daadwerkelijke invloed altijd lager is dan het belang dat men hecht aan de invloed van deelnemers op deze onderwerpen (zie hiertoe ook figuur 5.5).

Een aantal docenten voegt aan deze aspecten een onderwerp toe. Er zijn alleen onderwerpen toegevoegd waarvan docenten vinden dat deelnemers er veel invloed op hebben en waaraan docenten veel belang hechten. De genoemde

onderwerpen zijn ‘beroepspraktijkvorming’ (bpv), ‘portfolio’, ‘medezeggenschap’, ‘eigen ontwikkeling’ en ‘het gebruiken van de coach.’ Bpv wordt meer-malen genoemd, de andere aspecten slechts door één respondent.

**Tabel 4.2** Belang dat docenten hechten aan invloed van deelnemers op de opleiding, per onderwerp (in % en gemiddelden)

	Gem.	N	1	2	3	4	5*
Lesstof	3,1	40	13	12	35	35	5
Vorm van de lessen	3,5	40	5	7	30	48	10
Bedenken van opdrachten/prestaties	3,4	39	5	8	43	31	13
Volgorde van het werk	3,9	40	0	5	22	55	18
Indeling van het rooster	2,9	39	20	8	44	18	10
Tempo	3,9	39	0	10	13	51	26
Lesmateriaal	3,1	39	5	23	36	33	3
Beoordeling	2,8	38	16	24	29	29	2
Examinering/toetsing	2,3	38	29	26	34	8	3
Werkwijze van docenten	3,6	40	5	5	32	43	15
Verhouding theorie-praktijk	3,1	39	8	18	38	31	5
Groepsindeling	3,0	39	15	10	39	31	5
Organisatie van de opleiding	2,8	37	14	24	32	24	6
Andere dingen	5,0	1	0	0	0	0	100

\*Toelichting: 1 = helemaal geen; 2 = nauwelijks; 3 = een beetje; 4 = vrij veel; 5 = heel veel.

### Veranderingen in het onderwijs naar aanleiding van de mening van deelnemers

Aan de docenten die de vragenlijst invulden is gevraagd of zij concrete voorbeelden konden noemen van veranderingen in het primaire proces naar aanleiding van de mening van deelnemers. Bijna een derde, 13 van de 42 respondenten, vulde deze vraag in. De rest liet de vraag open of gaf aan geen antwoord te kunnen geven. De volgende voorbeelden van veranderingen naar aanleiding van de mening van deelnemers worden genoemd:

- naar aanleiding van evaluatie zijn programmaonderdelen/activiteiten veranderd (2);
- de werkwijze in de lessen is veranderd (2);
- de verhouding tussen kennisoverdracht en zelfstudie is veranderd;
- het tempo en de volgorde van werken zijn veranderd;
- het beoordelingssysteem is veranderd;
- het rooster is veranderd;
- de indeling van de groep is veranderd;
- de oprichting van een leerlingstichting;

- de oprichting van een projectbureau;
- meer praktijklessen;
- bepaalde onderdelen zijn in het programma opgenomen nadat deelnemers aangaven daarin onderwezen te willen worden.

### Factoren die de invloed van deelnemers bevorderen

Tot slot is aan de hand van stellingen getracht een beeld te krijgen van factoren die van belang zijn indien deelnemers invloed willen hebben op het onderwijsprogramma. Tabel 4.3 geeft hiervan de resultaten weer. Zoals de tabel laat zien, zijn er geen factoren aan te wijzen die door de respondenten als veel meer doorslaggevend dan andere worden aangeduid: gemiddeld zijn alle factoren volgens de docenten enigszins tot vrij veel van invloed. De docenten beschouwen zichzelf als relatief grootste factor en in mindere mate de les of het vak. Ook de werkvormen kunnen volgens de docenten de mogelijkheden voor invloed van deelnemers bevorderen. De visie van de school op de rol van deelnemers is eveneens een factor van betekenis. De deelnemers zelf scoren als factor gemiddeld het laagst.

De zes respondenten die een andere factor noemen, vullen het volgende in: “goede communicatie,” “de organisatie,” “de gezamenlijke initiatieven van studenten en docenten: het is een wisselwerking,” “de wil van de partijen om samen onderwijs te ontwerpen en uit te voeren,” “de bereidheid om maatwerk te leveren” en “de flexibiliteit en creativiteit binnen de opleiding.”

**Tabel 4.3** Factoren die de invloed van deelnemers bevorderen (in % en gemiddelden)

Of deelnemers invloed hebben op het onderwijsprogramma ...	Gem.	N	1	2	3	4	5*
- Hangt af van deelnemers zelf	3,1	39	5	20	33	39	3
- Hangt af van de docenten	3,6	40	3	10	30	45	12
- Hangt af van de les	3,3	40	2	20	38	30	10
- Hangt af van het vak	3,2	40	3	27	33	25	12
- Hangt af van de werkvormen/didactiek	3,3	41	5	14	27	49	5
- Hangt af van de visie van de school op de rol van de deelnemers	3,5	40	2	18	27	33	20
- Hangt af van het gekozen onderwijsconcept	3,4	39	3	15	31	38	13
- Hangt het meest af van ...	4,0	5	0	0	20	60	20

\*Toelichting: 1 = helemaal niet; 2 = nauwelijks; 3 = een beetje; 4 = vrij veel; 5 = heel veel.

## Verschillen

Bestaan er bij de ondervraagde docenten verschillen tussen de experimentele en de controle conditie? In hoofdstuk 3 zagen we dat bij de groepen deelnemers zich alleen een verschil voordoet in de rol van regisseur van de eigen leerloopbaan. Deelnemers van de experimentele groep scoren hoger op aspecten van die rol dan de controlegroep. Dit beeld zien we niet terug bij hun docenten: er is geen significant verschil te vinden tussen de experimentele en de controlegroep als het gaat om de beantwoording van de vragen over de rol van de deelnemer als regisseur van zijn/haar eigen leerloopbaan. Wel zien we een verschil terug als het gaat om de rol van de deelnemer als co-maker van het onderwijs. Deze rol wordt meer herkend en belangrijker gevonden door de docenten uit de controlegroep. Vanwege het kleine aantal respondenten is een non-parametrische toets uitgevoerd. We geven de resultaten van deze toets weer in de tabellen 4.4 en 4.5.

**Tabel 4.4** Het voorkomen van de rollen volgens beide groepen docenten

Rol	Gemiddelde rangordcores		Analyse
	Experimentele groep (N = 26)	Controlegroep (N = 16)	
Kritische consument	19,54	24,69	157,0
Kwaliteitsbewaker	21,06	22,22	196,5
Regisseur eigen loopbaan	20,18	22,28	179,5
Co-maker	23,18	16,03	120,5*

\*\* : significantie < 0,01; \* : significantie < 0,05.

**Tabel 4.5** Het belang van de rollen volgens beide groepen docenten

Rol	Gemiddelde rangordcores		Analyse
	Experimentele groep (N = 26)	Controlegroep (N = 16)	
Kritische consument	20,62	22,94	185,0
Kwaliteitsbewaker	22,58	19,75	180,0
Regisseur eigen loopbaan	20,96	21,06	199,0
Co-maker	22,94	14,75	101,5*

\*\* : significantie < 0,01; \* : significantie < 0,05.



|

We zagen al eerder dat over het algemeen de rol van de deelnemer als co-maker van het primaire proces weinig voorkomt volgens de docenten. Binnen die situatie zijn het de docenten uit de controlegroep deze rol significant meer herkennen dan de docenten van de experimentele groep (een score van 1 betekent hier respectievelijk ‘bij alle deelnemers’ en ‘zeer belangrijk’ en een score van 5 betekent respectievelijk ‘bij geen van de leerlingen’ en ‘zeer onbelangrijk’). Maar als er specifiek naar de invloed van deelnemers op verschillende aspecten van het onderwijsprogramma gevraagd wordt (zie tabel 4.1 en 4.2), dan blijkt bij het signaleren van invloed van deelnemers de experimentele groep op één aspect meer invloed waar te nemen.

- Volgens docenten in de experimentele groep hebben deelnemers significant meer invloed op de volgorde van werken dan volgens hun collega's uit de controlegroep en ze vinden dit ook belangrijker.
- De docenten van de controlegroep vinden het belangrijker dat deelnemers invloed hebben op de beoordeling, de werkwijze van docenten, de groepsindeling en de organisatie van de opleiding dan de docenten uit de experimentele groep.

## 5

# Deelnemers en docenten vergeleken

De term ‘co-makership’ drukt uit dat het gaat om een samenwerking tussen de betrokken actoren. Daarom leggen we in dit hoofdstuk de visies van de onderzochte actoren naast elkaar: de resultaten uit de vragenlijsten voor deelnemers worden vergeleken met die van de docenten. Hoe zien beide groepen actoren de invloed van deelnemers, hoe belangrijk vinden ze die en wat zou er in hun ogen aan moeten gebeuren? We proberen een beeld neer te zetten van overeenkomsten en verschillen: in hoeverre zijn deelnemers en docenten het eens en ervaren zij hetzelfde als het gaat om inbreng van deelnemers in het onderwijs? De vragen uit beide vragenlijsten komen niet overeen, met uitzondering van enkele vragen. In de vragenlijsten voor de docenten zijn alle afzonderlijke rollen geschetst, waarna in hoofdzaak is gevraagd naar het voorkomen van deze rollen en een waardering ervan. Bij deelnemers is via een aantal vragen die verwijzen naar aspecten of bouwstenen van een bepaalde rol, geprobeerd elke rol ‘in te vullen’ en zodoende te kijken in hoeverre de betreffende rol aanwezig is. Een vergelijkend oordeel over de visie van de deelnemers en de docenten met betrekking tot de afzonderlijke rollen is dus altijd een oordeel bij benadering, daar het niet zeker is dat beide groepen respondenten exact hetzelfde beeld van de betreffende rol voor ogen hebben. In de volgende paragrafen leggen we per rol de bevindingen uit hoofdstuk 3 en 4 naast elkaar.

### 5.1

## De deelnemer als kritische consument

In hoofdstuk 3 hebben we de rol van deelnemer als kritische consument geconstrueerd door te kijken naar bewuste afwegingen die deelnemers maken bij hun keuze voor school en/of opleiding. In een minimumvariant waarbij in ieder geval op een van de genoemde gebieden een bewuste afweging gemaakt is, heeft 80% van de deelnemers in enige vorm te maken gehad met deze rol. Van de docenten gaf 81% aan deze rol (een bewuste keuze maken voor opleiding en school) te herkennen bij een redelijk tot groot deel van de deelnemers. Daarbij wordt het belang van deze rol door alle docenten onderschreven. Uit de antwoorden van de deelnemers is af te leiden dat een bewuste keuze vooraf niet hoeft te leiden tot een juiste keuze. Met name als het gaat om de schoolkeuze, de keuze voor ROC of AOC, is een groot deel van de deelnemers ontevreden. Slechts een kwart zou zeker weer voor dezelfde school kiezen. Bij de vraag hoe de school het zou kunnen stimuleren dat deelnemers deze rol vervullen, wijzen de meeste antwoorden van de docenten in de richting van voorlichting. De antwoorden van de deelnemers suggereren dat deelnemers een verschil maken tussen de school en de opleiding. Over de opleidingskeuze is bijna de helft van de deelnemers tevreden, een kwart heeft twijfels en een kwart is ontevreden. Betere voorlichting over opleiding en beroep, zoals docenten suggereren, kan daaraan een bijdrage leveren. Ten aanzien van de schoolkeuze zegt minder dan de helft van de deelnemers opnieuw voor deze school te

kiezen, een kwart twijfelt daarover en eveneens slechts een kwart zou opnieuw voor deze school kiezen. Het is de vraag of dit eveneens een voorlichtingskwestie is. Kennelijk hebben deze deelnemers ervaringen die in het nadeel van de school pleiten. Als we bij deze antwoorden aspecten betrekken van de school en opleiding waar deelnemers ontevreden over zijn, dan blijkt dat vooral de organisatie van het onderwijs, de ruimte op school om mee te praten/te denken en de mate waarin deelnemers hun mening over onderwijs kunnen geven tot ontevredenheid leiden.

## 5.2 De deelnemer als kwaliteitsbewaker

Van de docenten die de vragenlijst ingevuld hebben, herkent zo'n 80% de rol van de deelnemer als kwaliteitsbewaker bij een substantieel deel van de deelnemers. Vrijwel alle docenten hechten belang aan deze rol (mening geven over de gang van zaken op school). Bij de deelnemers is een genuanceerd beeld te geven. Als het gaat om het uiten van hun mening *omdat de school daartoe uitnodigt* geeft 42% aan dat die gelegenheid er is (de overige deelnemers zien die gelegenheid niet of weten het niet). Gaat het om het *op eigen initiatief* uiten van hun mening, dan geeft bijna twee derde aan dat dat kan. Slechts een op de vier deelnemers vindt dat de school voldoende aandacht besteedt aan wat er volgens de deelnemers verbeterd kan worden op school. Door de verschillende 'kanten' van deze rol samen te nemen vinden we een minimumvariant van de rol bij ongeveer driekwart van de deelnemers, in de zin van het ervaren van *enige* ruimte op school om de eigen mening te kunnen weergeven.

In de suggesties over hoe de school beter gebruik zou kunnen maken van de mening of ideeën van deelnemers, hoe deze rol gestimuleerd kan worden, zitten deelnemers en docenten op één lijn: openstaan voor de deelnemer, goed luisteren en niet alleen veranderingen toezeggen, maar ook werkelijk doorvoeren. Deelnemers noemen een scala aan methoden waarop de school de meningen die bij deelnemers leven op het spoor kan komen: van enquêtes tot ideeën-bussen, van spreekuren tot debatten, van studentenraden tot het verzamelen van meningen per klas. Echter, het gaat dus niet alleen om opsporen, maar juist ook er wat mee doen. Op dit moment kan bijna 90% van de respondenten geen enkel voorbeeld noemen van veranderingen naar aanleiding van ideeën van de deelnemer. Docenten zien hierbij een rol voor zichzelf weggelegd als het gaat om de combinatie van luisteren en handelen. De rol van de deelnemer als kwaliteitsbewaker heeft pas echt nut als deze rol in meer dan alleen formele zin wordt uitgevoerd.

## 5.3 De deelnemer als regisseur van de eigen leerloopbaan

Op basis van de antwoorden van de deelnemers kunnen we stellen dat bij vrijwel alle deelnemers op enig moment in hun opleiding ruimte is voor het stil-

staan bij loopbaan- en beroepskeuze. Ook hier gaat het weer om een minimum-variant. Daarbij moet bedacht worden dat de door de school georganiseerde activiteiten weinig structureel zijn. Opvallend is ook dat deelnemers de stageplaats benutten als gelegenheid om te praten over studie- en beroepskeuze, meer dan dat er gelegenheid is om daar met de docenten van de opleiding over te praten. Uit de antwoorden van de deelnemers is verder af te leiden dat er weinig ruimte is om zelf de touwtjes in handen te nemen, bijvoorbeeld afgaande op het gegeven dat meer dan de helft van de respondenten aangeeft niet de vakken te kunnen kiezen die zij graag zouden willen in verband met een vervolgonderwijs of toekomstig beroep. Waar aanwezig vormt het portfolio niet de stimulerende rol die het in het kader van de dialoog over keuzen en de verdere (beroeps)loopbaan van deelnemers zou kunnen vervullen. Docenten herkennen deze rol (in belangrijke mate het zelf kunnen bepalen van het leertraject gericht op het toekomstige beroep of opleiding) minder bij de deelnemers dan de twee eerdergenoemde rollen. Desalniettemin vindt men deze rol belangrijk. Een grote meerderheid van de docenten noemt consequenties van deze rol voor het eigen handelen. Men wijst vooral op een combinatie van meer verantwoordelijkheid voor de deelnemer en tegelijkertijd een meer coachende rol voor docenten. Daarmee komt ook meer flexibiliteit en maatwerk in beeld.

## **5.4 De deelnemer als co-maker van het primaire proces**

Op de rol van de deelnemer van co-maker van het primaire proces zijn in beide vragenlijsten de meeste vragen gericht. De vragen naar aspecten van deze rol zijn identiek in beide lijsten en daarmee dus goed vergelijkbaar. De rol van de deelnemer als co-maker (omschreven als actieve betrokkenheid bij het bedenken, vormgeven en bepalen van het onderwijsprogramma) werd van alle rollen het minst herkend door de docenten. Men signaleert deze rol bij een enkeling of bij een kleine groep deelnemers. Iets minder dan de helft van de docenten vindt de rol belangrijk.

Deelnemers geven aan slechts in beperkte mate actief betrokken te worden bij de vormgeving van het primaire proces: meer dan 90% van de respondenten vulde in dat de school hen helemaal niet tot hooguit een beetje betreft bij het bedenken of het verbeteren van het onderwijs. En bij gericht navragen naar verschillende aspecten waarop deelnemers invloed zouden kunnen uitoefenen, blijkt ruim twee derde van de deelnemers op geen van de (zestien) genoemde aspecten enige tot minimale invloed te hebben. Deze rol van deelnemers komt dus relatief het minst uit de verf. Ook zagen we dat er zich met betrekking tot deze rol geen verschillen bij de deelnemers voordoen tussen de experimentele groep en de controlegroep.

Aan zowel de deelnemers als de docenten werd aan de hand van stellingen gevraagd van welke factoren invloed van deelnemers afhangt. Tabel 5.1 laat aan de hand van gemiddelden zien wat beide groepen hebben geantwoord. Een

score van 1 betekent hier ‘helemaal niet’ en een score van 5 betekent hier ‘heel sterk’.

**Tabel 5.1** Deelnemers en docenten over factoren van invloed op hun inbreng

Of deelnemers invloed hebben op het onderwijsprogramma...	Deelnemers		Docenten	
	Gem.	St.dev.	Gem.	St.dev.
Hangt af van de deelnemer zelf	2,6	1,2	3,1	1,0
Hangt af van de docent	3,1	1,1	3,6	0,9
Hangt af van de les	2,9	1,1	3,3	1,0
Hangt af van het vak	3,0	1,1	3,2	1,1
Hangt af van de werkvormen	3,0	1,0	3,3	1,0
Hangt het meest af van...	3,4	1,3	4,0	0,7

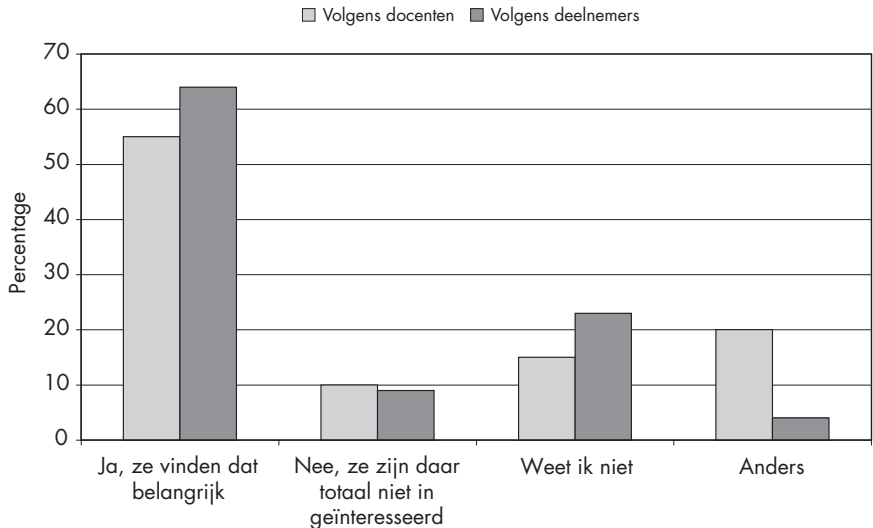
Het gemiddelde van de docenten ligt bij elke factor net iets hoger dan dat van de deelnemers. Dit kan erop duiden dat docenten in sterkere mate dan deelnemers menen dat de inbreng van deelnemers iets organiseerbaars is, te sturen aan de hand van de genoemde factoren. Beide partijen menen dat invloed van deelnemers het minste afhangt van de deelnemer zelf. Open vragen daargelaten, scoort zowel bij de deelnemers als bij de docenten de factor ‘docent’ hier het hoogst, meer dan de factoren ‘les’, ‘vak’ of ‘werkvorm’. Zowel de docenten als de deelnemers vulden bij het open alternatief in dat het ging om een combinatie of wisselwerking van de genoemde factoren. De overige antwoorden die de deelnemers gaven, hebben vooral betrekking op de school/organisatie of de directie/het bestuur. De docenten beschouwen ook de factor ‘hangt af van de visie van de school op de rol van deelnemers’ als van invloed (3.5).

In de figuren 5.1 en 5.2 vergelijken we de antwoorden van de deelnemers en docenten betreffende de vragen of deelnemers voldoende invloed hebben en of ze deze invloed willen hebben.

In figuur 5.1 is te zien dat relatief meer deelnemers dan docenten vinden dat deelnemers het belangrijk vinden invloed te hebben op de opleiding. Bijna hetzelfde aandeel ondervraagde docenten als deelnemers meent dat deelnemers hier niet in geïnteresseerd zijn. Een groter percentage van de ondervraagde deelnemers wist geen antwoord op deze vraag te geven, terwijl relatief meer docenten een ander antwoordalternatief aanvoerden. Het alternatief dat enkele docenten aandroegen, had de strekking dat deelnemers hierin een passieve houding hebben; enkele deelnemers vulden hier in dat ze wel invloed willen hebben, maar dat het aan de school is hier ruimte voor te creëren. Er lijkt dus geen

sprake te zijn van onwil bij de deelnemers. Als de docenten (zie tabel 5.1) als belangrijke sleutel worden gezien voor de mate waarin deelnemers inbreng kunnen hebben, is de mening van docenten over deelnemerbetrokkenheid cruciaal.

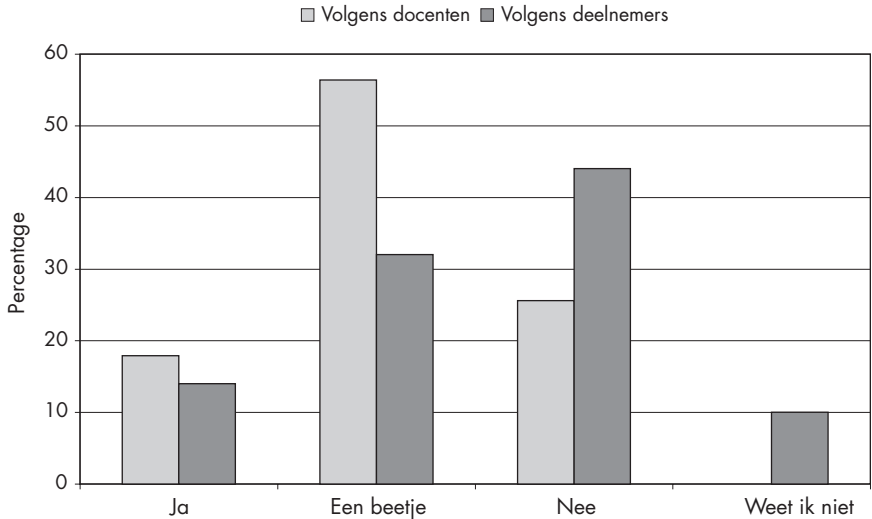
**Figuur 5.1 Willen deelnemers invloed hebben op hun opleiding?**



In figuur 5.2 zien we dat docenten vinden dat deelnemers meer invloed op de opleiding hebben dan deelnemers zelf vinden. Dit illustreert de eerdergenoemde notie dat docenten de rol van de deelnemer als co-maker meer herkennen dan dat de deelnemer deze rol zelf herkent.

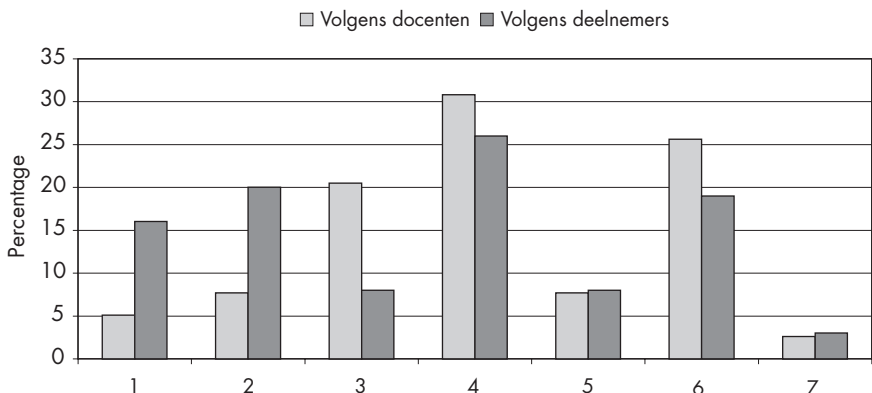
Figuur 5.3 laat zien dat relatief meer deelnemers 'negatief' gestemd zijn. Een groter deel van de deelnemers vulde in dat docenten deze invloed niet belangrijk vinden, of dat docenten vinden dat deelnemers zich daar niet mee moeten bemoeien. Ook gaven zij in relatief mindere mate dan de docenten aan dat docenten invloed belangrijk vinden. Echter, relatief meer docenten gaven over hun collega's aan dat deze van mening zijn dat deelnemers niet in staat zijn invloed uit te oefenen. Een kleiner deel van de deelnemers denkt hier zo over.

**Figuur 5.2** Hebben deelnemers voldoende invloed op hun opleiding?



Hoe denken docenten dat hun collega-docenten denken over invloed van deelnemers? En hoe zien deelnemers dit bij docenten? Dit is weergegeven in figuur 5.3.

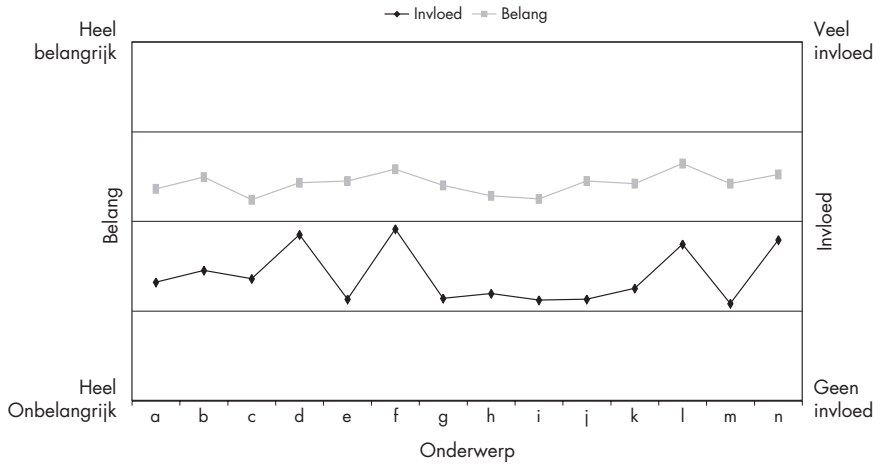
**Figuur 5.3** Hoe denken docenten over de invloed van deelnemers?



\*Toelichting: 1 = dat vinden ze niet belangrijk; 2 = ze vinden dat leerlingen zich daar niet mee moeten bemoeien; 3 = ze vinden dat leerlingen dat niet kunnen; 4 = ze vinden het wel belangrijk; 5 = ze vinden het belangrijk en doen er ook veel aan om dat te stimuleren; 6 = weet ik niet; 7 = anders

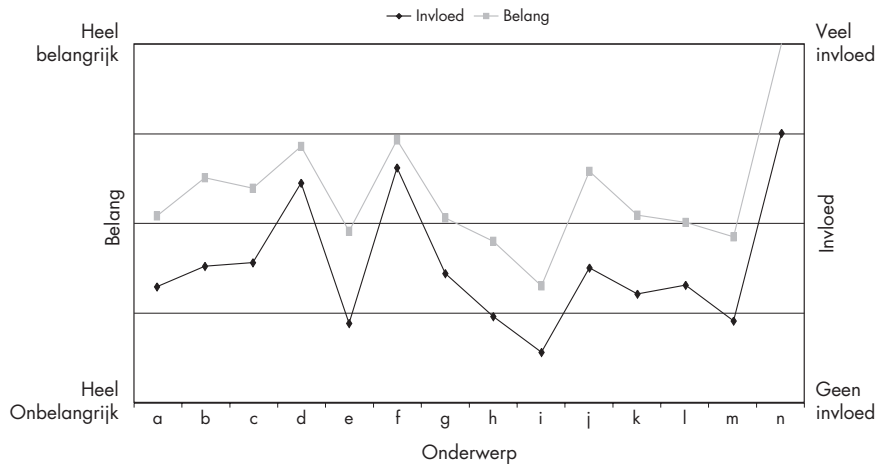
**Figuur 5.4**

**Invloed op verschillende onderwerpen en het belang daarvan volgens deelnemers**



**Figuur 5.5**

**Invloed van deelnemers op verschillende onderwerpen en het belang daarvan volgens docenten**



\*Toelichting figuur 5.4 en 5.5: a = lesstof; b = vorm van de lessen; c = bedenken van opdrachten/prestaties; d = volgorde van het werk; e = indeling van het rooster; f = tempo; g = lesmateriaal; h = beoordeling; i = examinering/toetsing; j = werkwijze van docenten; k = verhouding theorie-praktijk; l = groepsindeling; m = organisatie van de opleiding; m = andere dingen.



Ook de vraag over de invloed die deelnemers per onderwerp hebben en het belang dat de respondenten daaraan hechten, is door zowel de deelnemers als door de docenten ingevuld. De figuren 5.4 en 5.5 geven dit aan voor respectievelijk deelnemers en docenten. Als eerste valt op dat de lijnen in figuur 5.5 (resultaten van de vragenlijsten voor docenten) meer geprononceerd is. Dit is te wijten aan het kleinere aantal respondenten: de variabelen zijn hierdoor minder normaal verdeeld dan die van de deelnemers. Wel is te zien dat de lijnen globaal dezelfde trend volgen. Dit duidt aan dat docenten en deelnemers de genoemde onderdelen gelijk waarderen. In beide figuren ligt de lijn die het belang aangeeft hoger dan de lijn die de feitelijke invloed aangeeft. Dit duidt erop dat de daadwerkelijke invloed van deelnemers door beide partijen als geringer wordt ervaren dan het belang dat men hecht aan deze invloed op de genoemde onderwerpen.

Aan alle respondenten is gevraagd of zij concrete voorbeelden konden noemen van veranderingen in het primaire proces naar aanleiding van de mening van deelnemers. Zowel de docenten als de deelnemers hebben deze vraag veelal opengelaten. Vaak ook werd expliciet vermeld dat een dergelijk voorbeeld niet voorhanden was, omdat dit niet voorkomt. De voorbeelden die wel worden genoemd, hebben in het geval van de deelnemers vaak betrekking op het rooster. In de tweede plaats noemen de deelnemers zaken die met de inrichting van de lessen te maken hadden. Ook de docenten noemen hier primair voorbeelden die te maken hebben met de inrichting van het onderwijs (werkwijze in de les, rooster, verhouding theorie- en praktijklessen).

## 6

# Conclusies, beschouwing en aanbevelingen

In dit hoofdstuk vatten we de bevindingen uit deze verkenning samen en formuleren we conclusies en aanbevelingen.

## 6.1 Samenvattende conclusies

Deze verkenning stond in het teken van de betrokkenheid van deelnemers in mbo-opleidingen bij (de innovatie van) het primaire proces. De verkenning heeft plaatsgevonden in twee stappen.

- a Een interviewronde langs mensen al dan niet verbonden aan ROC's/AOC's met gevoel voor deze thematiek, waarmee rollen waarin deelnemerbetrokkenheid gestalte krijgt zijn besproken. Via de geïnterviewden zijn scholen/opleidingen opgespoord waar volgens de geïnterviewden deelnemerbetrokkenheid, met name als het gaat om een actieve inbreng van deelnemers in het onderwijsprogramma, meer uit de verf komt.
- b De input van de geïnterviewden is benut voor het opstellen van een vragenlijst voor deelnemers en voor docenten. De vragenlijsten hebben als centrale insteek vier rollen van deelnemers:
  - 1 de deelnemer als kritische consument, waarmee bedoeld wordt dat de deelnemer een bewuste keuze maakt voor zijn/haar opleiding en school;
  - 2 de deelnemer als kwaliteitsbewaker, waarmee bedoeld wordt dat deelnemers hun mening (kunnen) geven over de gang van zaken op school;
  - 3 de deelnemer als regisseur van de eigen loopbaan, waarmee wordt bedoeld dat de deelnemer in belangrijke mate zijn/haar eigen leertraject gericht op het toekomstige beroep of de vervolgloopbaan kan bepalen; en
  - 4 de deelnemer als co-maker van het primaire proces, waarmee bedoeld wordt dat de deelnemer actief betrokken is bij het bedenken, vormgeven en bepalen van het onderwijsprogramma.

Bij een aantal opleidingen hebben we via schriftelijke vragenlijsten zowel deelnemers als hun docenten bevraagd over de invulling, het voorkomen en het belang dat men hecht aan de vier beschreven rollen. Bij de deelnemers is ook informatie verzameld over de mate waarin ze tevreden zijn over hun school en opleiding. Aan beide groepen, zowel deelnemers als docenten, zijn suggesties gevraagd om de rollen te stimuleren.

De geschetste rollen worden alle vier door zowel geïnterviewden als deelnemers als docenten herkend, zij het niet in dezelfde mate. Dat geldt nog sterker voor de mate waarin men de rollen als belangrijk bestempelt. Waar de geïnterviewden weinig aanwijzingen zien voor de rol van deelnemer als kritische

consument, zien docenten die rol in sterkere mate. Afgemeten aan de afwegingen die gemaakt worden om tot een bewuste keuze te komen, lijkt er bij de deelnemers over de hele linie enigszins sprake te zijn van deze rol.

Desalniettemin blijkt vooral de schoolkeuze (voor een ROC of AOC) vaak tegen te vallen. Bijna driekwart van de deelnemers zou niet meer voor dezelfde school kiezen of twijfelt daarover. Als het gaat om de opleiding zou de helft van de deelnemers die niet opnieuw kiezen of aarzelt daarover. Betere voorlichting kan daarin een rol spelen, net als activiteiten om de binding van deelnemers met de school te versterken, waarvan meedenken en meepraten over de school voorbeelden zijn. Dat wordt ook duidelijk als we kijken naar de tevredenheid van deelnemers met hun school: meer mogelijkheden voor studenteninbreng, ruimte om mee te denken/praten en op dit moment de organisatie van het onderwijs zijn de factoren die het beeld van de school in negatieve zin bepalen. De rol van de deelnemer als kwaliteitsbewaker komt in z'n formele vorm, via medezeggenschap en studentenraden, niet goed uit de verf, zo laat dit en ook ander onderzoek zien. Het zou 'vanzelfsprekender/gewoner' moeten zijn om evaluaties onder deelnemers te houden. Hoewel twee derde van de deelnemers aangeeft zijn of haar mening kwijt te kunnen als men dat wil, nodigt de school daar in een minderheid van de gevallen toe uit. Hoe dat beter zou kunnen, daar hebben deelnemers tal van suggesties voor. Maar het gaat er niet alleen om de mening van deelnemers op te sporen. Docenten en deelnemers zitten op één lijn als het gaat om het belang van goed luisteren/serieus nemen en vervolgens ook daarnaar handelen en terugkoppelen. Op dit moment kan een op de tien deelnemers een concreet voorbeeld noemen van iets dat in de school veranderd is naar aanleiding van inbreng van studenten. Verwacht kan worden dat het serieus nemen van deelnemers en ze betrekken bij wat er op school gebeurt de binding met de school ten goede komt, doordat de deelnemers meer ervaren dat de school 'van hun' is.

De geïnterviewden in het eerste deel van het onderzoek gaven aan vooral veel beweging te zien in scholen op het gebied van de rol van regisseur van de eigen leerloopbaan. Loopbaanonderzoek van Meijers et al. (2006) laat zien dat vmbo- en mbo-scholen in Nederland nog een weinig loopbaangerichte omgeving kennen. Dat beeld wordt in deze verkenning bevestigd. De loopbaanactiviteiten zijn veelal incidenteel van aard en er is weinig gelegenheid voor de deelnemer de touwtjes in handen te nemen om het eigen traject vorm te geven, wat verwacht zou worden bij een regierol. Een dergelijke rol veronderstelt mogelijkheden voor maatwerk. Docenten erkennen het belang van de rol, maar zien de rol minder terug dan de twee eerdergenoemde rollen. Ook deze rol heeft consequenties voor het handelen van docenten, bijvoorbeeld in de zin van een meer coachende rol in het kader van het toekomstperspectief. Bij deze rol doet zich een verschil voor tussen de experimentele groep en de controlegroep, waarbij de eerste groep deelnemers meer aspecten van deze rol ervaart dan de tweede.

## 6.2

## Beschouwing

Van alle genoemde rollen krijgt de rol van de deelnemer als co-maker van het primaire proces nog het minst gestalte. In deze verkenning stond die rol centraal. Eerder onderzoek wees op het belang van de betrokkenheid van deelnemers bij het primaire proces: wat betreft motivatie en betrokkenheid, kwaliteit van het onderwijs (effectiviteit van de leeromgeving) en waar het gaat om de eigen loopbaan. Deelnemerbetrokkenheid draagt dus echt bij.

Onderwerpen waarop deelnemers enige invloed hebben zijn de volgorde waarin ze hun werk doen, het werktempo en de groepsindeling, zo geven zowel docenten als deelnemers aan. De geïnterviewden geven aan dat meer betrokkenheid van de deelnemers bij het primaire proces nodig en wenselijk is en nog te weinig gestalte krijgt. Ook deelnemers zijn doorgaans die mening toegedaan. Docenten zijn van mening dat deelnemers meer invloed hebben dan deelnemers zelf aangeven. Tegelijkertijd vindt minder dan de helft van de docenten de co-makerrol een belangrijke rol, en denken docenten vaak van hun collega's dat die vinden dat deelnemers niet in staat zijn deze rol op zich te nemen. Als het zo is dat docenten een scharnierpunt vormen in de inbreng van deelnemers op het onderwijs -iets wat zowel zichzelf als deelnemers aangeven- dan is hun attitude en de waarde die men aan de rol hecht wel belangrijk. We zien dat docenten nogal variëren in hoe belangrijk ze de rol vinden. Het is ook de rol die het meest direct impact kan hebben op het handelen van docenten. In de gevolgen die de rol voor hun activiteiten, heeft zien we uiteenlopende visies terug: docenten die op de lijn zitten van samen met de deelnemers ontwerpen, dus echt een co-makerrol, docenten die vinden dat ze in ieder geval moeten openstaan voor de geluiden van deelnemers en docenten die vinden dat het niet kan, ofwel omdat het programma vastligt ofwel omdat de deelnemer er niet toe in staat zou zijn. Als co-makership, of in bredere zin: het betrekken van deelnemers bij het onderwijs, in positieve zin bijdraagt (aan de kwaliteit van het onderwijs, motivatie en de loopbaan van deelnemers) en een nieuwe rol van docenten (maar ook van deelnemers) vergt, dan vraagt dat ook om een visie van de schoolleiding op deelnemerbetrokkenheid. De deelnemer centraal betekent minimaal vinger aan de pols houden om te weten wat die deelnemer wil en vindt. Als dat belangrijk gevonden wordt kan dat niet gebaseerd zijn op vrijblijvendheid, op de toevallige omstandigheid dat sommige docenten dat ook vinden en andere niet. Uit de bevraging ontstaat het beeld dat er op school/ beleidsniveau wel sprake is van het in woorden belijden van de gedachte dat deelnemerbetrokkenheid belangrijk is, maar dat het daadwerkelijk doorvoeren ervan nog een vak apart is. Een dergelijk proces begint ermee dat alle niveaus in de school doordrongen zijn van het belang van deelnemerbetrokkenheid. Niet alleen voor docenten vraagt het een andere rol, ook van deelnemers vergt het een actieve rol. Geen participatie in de minimale zin van alleen maar 'aanwezig zijn', maar een actieve vorm van participeren (zie ook Finn & Rock, 1997). Actief participeren en initiatieven (kunnen) nemen leidt tot identificatie met de school en verkleint het risico van voortijdig schoolverlaten. Onderzoek

naar loopbaanleren (bijvoorbeeld Meijers et al., 2006) laat zien dat loopbaancompetenties zoals reflectie en bewust kiezen, nodig zijn om tot actieve loopbaanontwikkeling te kunnen komen.

Dat deelnemers een mening hebben over hun onderwijs en die ook graag willen delen, staat buiten kijf. De beantwoording van de vragenlijst, de uitgebreide toelichtingen en de gedetailleerde opvattingen en suggesties ten aanzien van wat deelnemers zouden willen dat er verbetert aan hun onderwijs zijn daar exemplarisch voor. Het kwijt kunnen van de eigen mening, al is dat kennelijk in een onderzoek als dit, voorziet in een behoefte.

In dit onderzoek hebben we deelnemerbetrokkenheid in vier rollen gevat. Die rollen hebben we bewust los van elkaar gedefinieerd, om zo ook helder te krijgen hoe elk van die rollen eruit ziet en of die rol voorkomt. Maar in de praktijk is het natuurlijk zeer wel voorstelbaar dat die rollen wel degelijk verweven zijn of als een continuüm in elkaars verlengde liggen. Een kritische keuze voor een school of opleiding schept verwachtingen. Uitgenodigd worden om mee te praten over verbeteringen op school verhoogt betrokkenheid en binding. Ervaren dat jouw mening serieus genomen wordt en ervaren dat er wat mee gebeurt, stimuleert het uiten van je mening, ook over andere zaken.

Verantwoordelijkheid dragen voor de eigen leerloopbaan en daar keuzen in kunnen maken, zijn ook competenties die een opmaat kunnen vormen om mee te praten in bredere zin over het programma en onderwijs. In die zin zitten er in de verschillende rollen elementen/leerervaringen die deelnemers meer in de positie van gelijkwaardige, betrokken actor kunnen brengen.

Door de invoering van het competentiegericht onderwijs ligt nu meer de nadruk op maatwerk en de eigen verantwoordelijkheid voor de inrichting van de leerloopbaan. Dit sluit meer aan bij de rol van de deelnemer als regisseur van de eigen loopbaan dan bij de co-makerrol. Dat blijkt ook uit de antwoorden van de deelnemers: de regisseursrol wordt meer herkend door deelnemers in de experimentele conditie. Dat zou betekenen dat scholen die wat bewuster bezig zijn met handen en voeten geven aan de invulling van deelnemerbetrokkenheid op dit moment de regie op de eigen loopbaan benadrukken. Als die stap gezet is, kan wellicht de stap naar het co-maken van het primaire proces worden gezet. Zo beschouwd kan de rol van regisseur van de eigen leerloopbaan als een opmaat naar de co-makerrol fungeren.

## 6.3 Aanbevelingen

In dit rapport zijn door de verschillende groepen respondenten aanbevelingen en suggesties gedaan om deelnemerbetrokkenheid te verbeteren. In navolgende tekst beperken wij ons tot een aantal overkoepelende aanbevelingen.

- Deelnemerbetrokkenheid start met de wil bij alle betrokkenen om een actieve inbreng en rol van deelnemers te realiseren. Docenten kunnen

daarin een stimulerende rol vervullen. Als deelnemerbetrokkenheid over de hele linie belangrijk wordt gevonden, moet dat terug te zien zijn in het beleid en de visie van de instelling en gedragen worden door de instelling. Dat begint met het duidelijk maken van de bijdrage van deelnemerbetrokkenheid.

- Onderzoek laat het positieve effect zien van participatie die ‘aanwezig zijn en je houden aan de regels’ overstijgt in de zin van betrokkenheid en motivatie, kwaliteit van het onderwijs en daarmee reductie van de kans op voortijdig schoolverlaten. Koppeling van vormen van deelnemerbetrokkenheid aan het belang van inbreng van de deelnemer maakt zichtbaarder dat deelnemerbetrokkenheid niet alleen wenselijk is, maar moet.
- Deelnemerbetrokkenheid impliceert een aanhoudende interne dialoog, waarbij deelnemers een serieuze/volwaardige partij vormen. Luisteren naar de mening van deelnemers is een vertrekpunt. Manieren om die meningen op het spoor te komen zijn er te over. Deelnemers hebben daar zelf een hele serie suggesties voor. In gesprek gaan met deelnemers, hun meningen en ideeën een plaats geven en dat ook terugkoppelen, voorkomt het ontstaan van frustratie bij deelnemers. Op dit moment lijkt een behoorlijke groep zodanig gefrustreerd dat men denkt dat het uiten van de eigen mening geen effect heeft of brutaal gevonden wordt. Of men meent dat er pas naar de stem van deelnemers geluisterd wordt als er ‘hardere’ actie (demonstraties, staken et cetera) ondernomen wordt.
- Als deelnemerbetrokkenheid de formele rol van medezeggenschap niet overstijgt, heeft het weinig betekenis.
- Het zichtbaar maken van ‘successen’, van inbreng van deelnemers die geleid heeft tot verbeteringen, kan zowel deelnemers als docenten stimuleren tot méér.

## Geraadpleegde literatuur

- Aalst, H. van & J. Kok (2004). Het Nieuwe Leren. *Jeugd in School en Wereld*, nr. 4, december.
- Akkerman, S. (2007). *Nieuwe vormen van onderwijs voor een nieuwe generatie studenten*. Utrecht: IVLOS - Expertisecentrum ICT in het onderwijs.
- AOb, Bve Raad, JOB, Onderwijsbond CNV, Platform Medezeggenschap BVE & Unie BVE-VO (2005). *Handreiking versterking medezeggenschap deelnemers in de BVE-sector*. Uitwerking van het convenant d.d. 23 december 2004.
- Bleijendaal, T., F. Hulsbos & D. Novák (2006). *Kritische burger: beleidswens of realiteit?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Broek, A. van den, M. Hulsen & J. Kerstens (2005). *BVE-deelnemersmonitor 2004-2005*. Nijmegen: ITS.
- Bruijn, E. de & A. van Kleef (2006). *Van idee naar interactie; Docenten en deelnemers geven vorm aan competentiegericht leren en opleiden*. Den Bosch: CINOP.
- Bruijn, E. de (2006). *Adaptief beroepsonderwijs; Leren en opleiden in transitie*. Oratie. Den Bosch: CINOP.
- Bve Raad, AOC Raad, Min. OCW & Min. LNV (2005). *Ruimte voor ambitie en innovatie in het MBO. Bestuurlijke Agenda 2005-2010*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Cie.-Boekhoud (2001). *Doorstroomagenda Beroepsonderwijs*. Advies van de commissie-Boekhoud aan de minister van OCW. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- EK (2006). *Nieuwe bepalingen met betrekking tot medezeggenschap op scholen als bedoeld in de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra en de Wet op het voortgezet onderwijs (Wet medezeggenschap op scholen)*. Gewijzigd voorstel van de wet. Eerste Kamer, vergaderjaar 2005-2006, 30 414 A, 20 juni 2006. Den Haag: Eerste Kamer der Staten-Generaal.
- Elffers, L. (2007). De MBO-student in 2010: volgzame leerling of kritische regisseur? In R. van Schoonhoven. *Op weg naar nieuw bve-beleid. Bijdragen aan een toekomstgerichte beleidsagenda bve vanuit de leergang 2006*. MGK-werkstukken 06-85. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum bve.
- Finn, J.D. & D.A. Rock. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, nr. 2, april.
- Geurts, J. (2006). Talentvol vakmanschap. ROC als loopbaancentrum in nieuw perspectief. *Profiel*, juni.
- Groen, I. (2007). De Balansschool. *Generatie Einstein over herontwerp MBO*. Ede: Procesmanagement herontwerp mbo.
- Groeneveld, M.J. (2007). *De digitale wereld, een nieuw kijkje op leren?* Hilversum: Hiteq.
- Haanstra, F. & M. Voorthuis (1999). *Het functioneren van opleidingscommissies in het HBO en WO*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- JOB (2005). *JOB-monitor. Onderzoeksresultaten ODIN 3*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs.
- JOB (2006). *MBO-verbeterkit*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs.
- JOB (2007). *JOB-monitor. Onderzoeksresultaten ODIN 4*. Amsterdam: Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs.

- JOB, LAKS & LSVB (2007). *Wij willen leren, geef ons ook de kans*. Brief aan staatssecretaris Bruins.
- Karsten, S., U. de Jong, G. Ledoux & H. Sligte (2006). *De positie van ouders en leerlingen in het governancebeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Könings, K.D. (2007). *Student perspectives on education: implications for instructional redesign*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- LAKS (2005). *Go VMBO?! Een onderzoek naar het oordeel van VMBO-leerlingen over het VMBO*. Amsterdam: Landelijk Actie Komitee Scholieren.
- LAKS (2006). *Rule Your School: Participatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Landelijk Actie Komitee Scholieren.
- Linden, F. van der (1990). *Groot worden in een klein land. Feiten en cijfers uit het onderzoek naar de leefwereld van jongeren tussen 12 en 21 jaar*. Nijmegen: ITS.
- Meijers, F., M. Kuipers & J. Bakker (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Min. OCW (2004). *Koers BVE. Het regionale netwerk aan zet*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Min. OCW (2007). *Kerncijfers OCW 2002-2006*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (1998). *Positie van de deelnemer*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- PWC & KBA (2006). *Eerste fase Benchmark MBO afgerond*. Utrecht: MBO Raad.
- Sadat, A. (2007). *MBO'ers zijn de ruggegraat van de samenleving. Nieuwsbrief Competentiegericht Beroepsonderwijs Herontwerp*, nr. 20, maart.
- Schoonhoven, R. van & D.C.J.P. Konings (2006). *Tussen wil en wet; Naar volwaardige medezeggenschap in het beroepsonderwijs? MGK-rapport 06-82*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum bve.
- Smit, F., G. Vrieze & J. van Kuijk (2005). *Leerlingparticipatie in het Voortgezet Onderwijs. Onderzoek naar ervaringen met nieuwe vormen van leren*. Nijmegen: ITS.
- Volman, M.L.L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst; De rol van docenten in leergemeenschappen*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Wendrich, E.J.C., S.V. Blom, A. Dieleman & W.L. Wardekker (2005). *Competentiegericht onderwijs: een reflectie*. In W. Veugelers & R. Bosman. *De strijd om het curriculum; Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Westerhuis, J. & M. Vos (2006). *De stem van de deelnemer. Student in de doorstroom techniek*. Den Haag: Haagse Hogeschool/de Mondriaan onderwijsgroep.



## Uitvoering van de dataverzameling en responsoverzicht

### Dataverzameling

Voor het tweede, kwantitatief georiënteerde deel van dit onderzoek zijn verscheidene opleidingen of opleidingseenheden (eenheden die verschillende verwante opleidingen aanbieden, vaak scholen genoemd) van regionale opleidingscentra (ROC's) en agrarische opleidingscentra (AOC's) benaderd. Een deel van deze opleidingen of opleidingseenheden is geselecteerd op aanwijzing van de geïnterviewden uit hoofdstuk 2. Door meerdere geïnterviewden en andere betrokkenen zijn ze aangemerkt als 'good practices'. Good practices betekenen in dit geval opleidingen waar deelnemers een actieve rol krijgen als het gaat om de vormgeving van hun onderwijs. De docenten en deelnemers van deze opleidingen vallen onder de experimentele conditie. Een ander deel van de opleidingen of opleidingseenheden is *at random* geselecteerd. De docenten en deelnemers van deze opleidingen vallen niet onder de experimentele conditie en worden gezien als de controlegroep. Vrijwel alle benaderde instellingen waren bereid mee te doen. In totaal hebben elf opleidingseenheden verdeeld over zeven ROC's/AOC's meegewerkt.

Deelname aan het onderzoek hield in dat er in de school optisch inleesbare vragenlijsten door deelnemers en docenten zijn ingevuld, doorgaans in aanwezigheid van een onderzoeker. In totaal hebben zestien klassen geparticipeerd (het begrip klas wordt hierbij gedefinieerd als een entiteit in de vorm van een zogenoemd 'leerbedrijf' of een groep deelnemers die dezelfde opleiding volgt, in hetzelfde leerjaar en op hetzelfde niveau). Het onderzoek richtte zich op niveau 2 en 4. Waar niveau 4 ontbrak, hebben ook deelnemers uit niveau 3 meegedaan. Alle vier de sectoren die het middelbaar beroepsonderwijs kent, zijn vertegenwoordigd. De participerende opleidingen vallen onder meer in de categorieën bouwkunde, uiterlijke verzorging, groene ruimte, ICT en secretariale opleidingen. Het zijn weinig gemengde opleidingen: doorgaans worden ze vrijwel geheel bevolkt door ofwel meisjes ofwel jongens.

Alle deelnemers aan wie een lijst is voorgelegd, hebben deze ingevuld. In de tabellen a en b is informatie over de participerende klassen naar conditie en sector weergegeven.

**Tabel a****Aantal klassen, al dan niet in de experimentele groep, per ROC/AOC**

ROC/AOC	Totaal aantal participerende klassen	Aantal klassen in de experimentele conditie
A	3	1
B	2	2
C	2	2
D	2	2
E	2	2
F	2	1
G	3	0
<b>Totaal</b>	<b>16</b>	<b>10</b>

**Tabel b****Aantal klassen per sector**

Sectoren	Aantal klassen
Economie	7
Zorg en welzijn	4
Techniek	3
Landbouw	2

**Responsoverzicht**

In tabel c is informatie over de respondenten weergegeven.

Van de deelnemers die de vragenlijst invulden zat 30% in het eerste leerjaar, 48% in het tweede leerjaar, 20% in derde leerjaar en 2% in het vierde leerjaar. Het onderzoek richtte zich op de bol-variant (beroepsopleidende leerweg). In dit onderzoek hebben 42 docenten geparticipeerd, verbonden aan de verschillende instellingen. De kenmerken van deze responsgroep staan beschreven in hoofdstuk 5. Het responspercentage onder de docenten bedraagt 70%. Dit responspercentage is lager dan het responspercentage onder de deelnemers. Dit ligt waarschijnlijk aan het feit dat deze vragenlijsten per post verstuurd zijn: niet alle respondenten hebben de vragenlijst ingevuld en geretourneerd.

Tabel c

### Responstabel: geslacht, opleidingsniveau en sector van de respondenten per groep

Niveau	Experimentele groep (N = 171)			Controlegroep (N = 83)			Totale populatie (N = 254)	
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Geslacht onbekend	Totaal
<b>Niveau 2</b>	37	24	61	11	4	15	-	<b>76</b>
<b>Niveau 3</b>	12	43	55	1	0	1	-	<b>56</b>
<b>Niveau 4</b>	22	27	49	34	24	58	-	<b>107</b>
<b>Niveau onbekend</b>	-	-	-	-	-	-	15*	<b>15</b>
<b>Totaal</b>	<b>71</b>	<b>94</b>	<b>165</b>	<b>46</b>	<b>28</b>	<b>74</b>	<b>15</b>	<b>254</b>

Sector								
<b>Economie</b>	22	46	68	34	11	45	5	<b>118</b>
<b>Zorg en Welzijn</b>	0	43	43	2	18	20	2	<b>65</b>
<b>Techniek</b>	33	4	37	12	0	12	2	<b>51</b>
<b>Landbouw</b>	18	1	19	0	0	0	1	<b>20</b>
<b>Totaal</b>	<b>73</b>	<b>94</b>	<b>167</b>	<b>48</b>	<b>12</b>	<b>77</b>	<b>10</b>	<b>254</b>

\*Van 10 respondenten is het geslacht onbekend, van 11 respondenten is het niveau onbekend en van 15 personen is het niveau en het geslacht onbekend.

### Instrumentconstructie

Aan de respondenten is een vragenlijst voorgelegd. Er zijn twee versies ontwikkeld: een vragenlijst voor deelnemers en een vragenlijst voor docenten. De centrale thema's in de beide versies van de vragenlijst zijn de vier rollen van de deelnemer zoals besproken in hoofdstuk 2.2. Daarnaast is de tevredenheid van deelnemers met hun school en opleiding in kaart gebracht en zijn de docenten en deelnemers gevraagd naar suggesties om de rollen van de deelnemers beter uit de verf te laten komen. Zowel aan deelnemers als aan docenten is gevraagd in hoeverre (aspecten van) de afzonderlijke rollen voorkomen en welk belang de verschillende actoren hieraan hechten. De vragenlijsten bevatten gesloten vragen met antwoordcategorieën in drie- en vijfpuntschalen, en open vragen.

## Bijlage II

# Geïnterviewde personen

In de periode van maart 2007 tot en met juli 2007 en in november 2007 zijn de volgende deskundigen in onderstaande hoedanigheid geïnterviewd:

- Jos Atteveld, onderwijsmanager en projectleider MTS-plus, ROC Leiden
- José van den Berg, senior onderzoeker, CINOP Expertisecentrum
- Elly de Bruijn, hoogleraar en lector beroepsonderwijs
- Louise Elffers, beleidsmedewerker JOB
- Isaias Ferreira, mbo-student, medewerker Leerbedrijf Invloed Studenten, Friesland College
- Theo van Geffen, programmadirecteur, ROC Landstede
- Femke van der Giessen, consulent Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs
- Inez Groen, consultant, communicatie- en adviesbureau Keesie
- Hans Jantzen, projectleider Leerbedrijf Invloed Studenten, Friesland College
- Bart Jonker, mbo-student ROC Leiden
- Ellen Klatter, adviseur onderwijs en research, Stichting Consortium Beroepsonderwijs
- Michel Legger, mbo-student, projectmedewerker ROC Leiden
- Fieke Nobel, mbo-student ROC van Amsterdam
- Achmed Sadat, voorzitter Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs
- Carlo Segers, directeur Expertisecentrum Innovatie en Professionalisering, Friesland College
- Carl Steinmetz, directeur Stichting Jongeren aan Zet
- Luc Stevens, directeur Nederlands Instituut voor Onderwijs- en Opvoedingszaken (NIVOZ)
- Maarten van Vessem, mbo-student, projectmedewerker ROC Leiden
- Rini Weststrate, projectleider Procesmanagement herontwerp mbo

## Lijst van gebruikte afkortingen

AOb	Algemene Onderwijsbond
AOC	Agrarisch opleidingscentrum
Bbl	Beroepsbegeleidende leerweg
Bol	Beroepsopleidende leerweg
Bpv	Beroepspraktijkvorming
Bve	Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
Cgo	Competentiegericht onderwijs
CNV	Christelijk Nationaal Vakverbond
CvB	College van bestuur
EK	Eerste Kamer der Staten Generaal
Hbo	Hoger beroepsonderwijs
Ho	Hoger onderwijs
ICT	Informatie- en communicatietechnologie
ITS	Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen
JOB	Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs
KBA	Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt
LAKS	Landelijk Aktie Komitee Scholieren
LNV	Ministerie van Landbouw, Natuur en Voedselveiligheid
LOB	Loopbaanoriëntatie en beroepskeuzebegeleiding
LSVb	Landelijke Studenten Vakbond
Mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
MGK bve	Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
MKB	Midden- en kleinbedrijf
MR	Medezeggenschapsraad
NIVOZ	Nederlands Instituut voor Onderwijs- en Opvoedingszaken
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Pabo	Pedagogische academie basisonderwijs
PHM	Procesmanagement herontwerp mbo
POP	Persoonlijk ontwikkelingsplan
ROC	Regionaal opleidingscentrum
Vmbo	Voortgezet middelbaar beroepsonderwijs
Vo	Voortgezet onderwijs
WEB	Wet educatie en beroepsonderwijs
Wo	Wetenschappelijk onderwijs

## Over de auteurs

**Drs. F. (Flora) Breemer** studeerde Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam, met als afstudeerrichting ‘Beleid en organisatie van onderwijs’. Tijdens haar studie richtte ze zich met name op onderwerpen als de brede school en segregatie in het onderwijs. Ze werkte als student-assistent mee aan verschillende onderzoeken van het SCO-Kohnstamm Instituut. Tijdens haar stage bij Eurydice in Brussel was ze betrokken bij een publicatie over ondersteunende maatregelen voor allochtone leerlingen in de lidstaten van de EU. Sinds 2006 is zij verbonden aan het Max Goote Kenniscentrum en droeg zij, naast het project over deelnemerbetrokkenheid, bij aan de ‘Quick scan ambitie’ en het project ‘Innovatie in de bve’. Daarnaast was ze in 2007 als junior beleidsmedewerker bij de Gemeente Amsterdam betrokken bij het beleid rondom het beroepsonderwijs in Amsterdam. Sinds maart 2008 is ze werkzaam als beleidsmedewerker onderwijs en onderzoek bij de Faculteit Psychologie en Pedagogiek van de Vrije Universiteit.

**Drs. M.E.W. (Eva) Voncken** studeerde klinische psychologie aan de Universiteit van Utrecht en de Universiteit van Amsterdam. In de tweede helft van de jaren tachtig werkte ze als junior onderzoeker bij de programmagroep ‘Wisselwerkingen tussen onderwijs en arbeid’ van het latere SCO-Kohnstamm Instituut. Daar was ze in de jaren negentig betrokken bij het voorbereidend beroepsonderwijs en vervolgens de invoering van het vmbo door jaarlijkse monitoren voor het ministerie van OCW.

In 2005 maakte ze de overstap naar een zelfstandige adviesorganisatie waar ze als senior adviseur/onderzoeker betrokken is bij beleidsonderzoek en projecten in praktijkonderwijs, vmbo en bve-velde. Tevens is ze als senior onderzoeker werkzaam bij het Max Goote Kenniscentrum.

Thema’s als voortijdig schoolverlaten en risicojongeren vormen een rode draad in haar werk. In de loop van de tijd is de focus verder verbreed naar aansluitingsvraagstukken en vernieuwingsprocessen in het (beroeps)onderwijs.



