

# Evaluatie herziening kwalificatiestructuur mbo

*Meting 2019*



**2B MBO**



# Evaluatie herziening kwalificatiestructuur mbo

*Meting 2019*

Consortium 2B MBO

Aan de totstandkoming van deze rapportage is een bijdrage geleverd door:  
Paul den Boer, Erik Keppels, Bianca Leest, Timo Verhaegh,  
Maarten Wolbers (allen KBA Nijmegen),  
Wouter van Casteren, Joris Cuppen, Marije van Essen,  
José Mulder (allen ResearchNed)

KBA Nijmegen  
Professor Molkenboerstraat 9  
6524 RN Nijmegen  
Tel. 024- 382 32 40 / [info@kbanijmegen.nl](mailto:info@kbanijmegen.nl)

ResearchNed  
Nassausingel 4  
6511 EV Nijmegen  
Tel. 024-3594488 / [info@researchned.nl](mailto:info@researchned.nl)

**Evaluatie herziening kwalificatiestructuur mbo**  
Meting 2019. Consortium 2B MBO

ISBN 978-94-92743-24-4  
NUR 840

Foto omslag: Can Stock Photo / monkeybusiness

© 2019 KBA Nijmegen | ResearchNed

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt te Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photo print, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Deze publicatie maakt deel uit van het door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek gefinancierde onderzoeksprogramma Evaluatie van twee beleidsinterventies in het MBO: inwerkingtreding wet 'Doelmatige leerwegen' en herziening kwalificatiestructuur.

NRO-projectnummer: 405-15-425



# Inhoud

Managementsamenvatting	1
<i>Hoofdstuk 1</i>	
Inleiding	1
1.1 De herziening kwalificatiestructuur mbo	2
1.2 Het conceptueel kader	4
1.3 Onderzoeksvragen	7
1.4 Onderzoeksopzet en aanpak	8
1.5 Opzet van het rapport	15
<i>Hoofdstuk 2</i>	
Herziene kwalificatiedossiers	17
2.1 Beschrijving inhoud maatregel	17
2.2 De beleidstheorie	18
2.3 Leeswijzer	20
2.4 Organisatie van de implementatie van de herziene kwalificatiedossiers	20
2.5 Programmering van het onderwijs n.a.v. de herziene kwalificatiedossiers	32
2.6 Resultaten van de implementatie en effecten/outcome	41
2.7 Samenvatting resultaten herziene kwalificatiedossiers	48
<i>Hoofdstuk 3</i>	
Keuzedelen	53
3.1 Beschrijving inhoud maatregel	53
3.2 De beleidstheorie	55
3.3 Leeswijzer voor dit hoofdstuk	57
3.4 Voortgang van de implementatie	57
3.5 Programmering van het onderwijs	67
3.6 Resultaten van de implementatie en effecten/outcome	78
3.7 Samenvatting invoering keuzedelen	81
<i>Hoofdstuk 4</i>	
Conclusies	85
4.1 Implementatie	85
4.2 (Verwachte) effecten	90



## Managementsamenvatting

Het voorliggende rapport doet verslag van de derde meting van de evaluatie van de herziening van de kwalificatiestructuur mbo (HKS) over schooljaar 2017/18. De beleidsinterventie HKS kent twee hoofdmaatregelen: de herziene kwalificatiedossiers en de invoering van de keuzedelen. De HKS is ingevoerd in het mbo met als doel de kwaliteit van opleidingen te verhogen en de aansluiting op de – regionale – arbeidsmarkt te vergroten, te bereiken door (a) minder kwalificaties met minder overlap en meer samenhang en (b) een betere opbouw van de kwalificatiedossiers (KD's) met een heldere en meer transparante beschrijving. Met behulp van vragenlijsten op beleidsniveau en opleidingsniveau, casestudies en analyse van administratieve data is in kaart gebracht hoe de maatregelen behorende bij de HKS zijn geïmplementeerd in het mbo, en wat de verwachte en bereikte effecten daarvan op dit moment zijn. Aangezien de HKS in schooljaar 2016/17 is ingevoerd, ligt de nadruk in dit rapport over het tweede invoeringsjaar nog op de *implementatie* van de HKS en keuzedelen. Onderstaand volgen de belangrijkste bevindingen per deelmaatregel van de HKS en een eerste schets van de (verwachte) effecten.

### *Implementatie van de herziene KD's*

De meerderheid van de mbo-scholen zijn op de meeste terreinen klaar met de implementatie van de herziene KD's. Herzieningen van afspraken met leerbedrijven en aanpassingen van lesprogramma's zijn bij de meeste mbo-scholen gereed. Aanpassingen van het lesmateriaal en professionalisering van docenten blijven in dit opzicht wat achter. De meeste wijzigingen in 2017/18 hebben plaatsgevonden op het gebied van examenmateriaal, hoofdzakelijk om beter aan te sluiten bij de toegenomen innovatie en flexibilisering binnen opleidingen. In 2017/18 had inmiddels 45 procent van de mbo-scholen het examenmateriaal gereed. Hoewel overwegend positief, zijn opleidingsmanagers minder positief over de wijzigingen in het examenmateriaal dan de andere genoemde wijzigingen. Het draagvlak voor de implementatiewijze lijkt, nu veel mbo-scholen de implementatiefase achter zich hebben gelaten, zowel op bestuurlijk niveau als onder teamleiders iets te zijn afgenomen. Het draagvlak onder de leerbedrijven is echter – naar inschatting van de scholen – flink toegenomen, mogelijk omdat de herziening van de KD's relatief ver van de leerbedrijven afstaat. Uit de casestudies bleek verder dat de mbo-scholen de HKS als een 'trigger' hebben gezien om het opleidingsportfolio (opnieuw) met bedrijven af te stemmen.

### *Maatregel minder kwalificaties en kwalificatiedossiers, minder overlap en meer samenhang*

In de periode 2012/13 - 2016/17 is het aantal kwalificatiedossiers met 30 procent gedaald, en het aantal kwalificaties met 17 procent. Beide ontwikkelingen zijn in 2017/18 tot stilstand gekomen. Een uitzondering vormt het aantal kwalificaties bij de sector zorg en welzijn, dat in deze periode juist toeneemt. Op instellingsniveau zien we echter grote verschillen in de ontwikkeling van het kwalificatie-aanbod, wat laat zien dat de impact van de HKS per instelling verschilt, van afname van meer dan 25 procent tot meer dan tien procent toename van het aantal kwalificaties per instelling. Slechts een derde van de opleidingen geeft aan dat de nieuwe opbouw van de KD's (het basisdeel) wordt benut voor de clustering van opleidingen, maar bij het merendeel van deze groep heeft dit wel geleid tot het doel van een meer (kosten)efficiënte organisatie van opleidingen.

### *Maatregel andere opbouw kwalificatiedossiers (basisdeel/profieldeel)*

De nieuwe kwalificatiedossiers zijn opgebouwd uit een profieldeel en een gemeenschappelijk basisdeel bestaand uit een generiek en een beroepsspecifiek deel, dat het moet het eenvoudiger maken om het gezamenlijke fundament van kwalificaties te herkennen en te benutten bij het organiseren van het onderwijs.

Onderwijsvernieuwingen staan in 2017/2018 duidelijk op een lager pitje dan bij de vorige meting en zijn minder vaak gerelateerd aan de HKS. In 2017/18 is inmiddels bij iets meer dan de helft van de opleidingen sprake van samenwerking met andere opleidingen binnen dezelfde instelling bij één of meerdere vakken of door een gemeenschappelijk leerjaar of betreft het een brede opleiding met meerdere uitstroomprofielen. De rol van de HKS bij de clustering/verbreding van deze opleidingen is ongeveer fiftyfifty: bij de helft is de clustering / verbreding geheel of gedeeltelijk het gevolg van de herziene kwalificatiedossiers, bij de andere helft was deze ontwikkeling al eerder ingezet en/of speelden andere aanleidingen zoals studentaantallen, efficiencyoverwegingen en organiseerbaarheid van de opleiding. Ervaren nadeel van clustering of verbreding is met name een verminderde herkenbaarheid van de opleiding voor studenten of bedrijven. Het voornaamste knelpunt bij de invoering van de HKS blijft ook in de derde meting dat er te veel veranderingen gelijktijdig moeten plaatsvinden. Wat betreft de examinering zijn knelpunten verschoven van de inhoudelijke inrichting van de examens naar de organisatorische inrichting ervan.

### *Maatregelen transparantere, minder complexe beschrijving kwalificatiedossiers en verplichte verantwoordingsinformatie buiten het kwalificatiedossier*

Over het algemeen vindt men de herziene KD's gemakkelijker leesbaar en bovendien is men sinds de vorige meting positiever over de bijdrage die de nieuwe beschrijvingswijze heeft geleverd aan het reduceren van de complexiteit van de KD's. Ook valt op

dat de opleidingen, nu ze een flinke stap verder zijn in de herziening van het examenmateriaal, vaker van mening zijn dat de nieuwe beschrijvingswijze het gemakkelijker maakt om het onderwijs te examineren.

Twee jaar na de herziening vindt een derde van de opleidingen de nieuwe verantwoordingsdocumentatie beter bruikbaar dan de oude vorm. Dit aspect blijft echter het door teamleiders in het mbo minst positief beoordeelde aspect van de nieuwe beschrijvingswijze van de KD's.

### *Maatregel invoering keuzedelen*

De invoering van de keuzedelen heeft tot doel om a) studenten de mogelijkheid te bieden om te kiezen voor een verdieping of verbreding die hen beter toerust voor de arbeidsmarkt of voor vervolgonderwijs, en b) sneller en beter in te spelen op actuele ontwikkelingen en innovaties op de arbeidsmarkt en op de aansluiting op vervolgonderwijs, met name in de regio.

De invoering van keuzedelen is in de mbo-scholen nog in volle gang en heeft heel wat voeten in de aarde. De derde meting laat zien dat (teams binnen) de mbo-scholen in het schooljaar 2017/18 in allerlei opzichten – keuzedelenaanbod (breedte, organisatie), informatievoorziening richting studenten, beschikbaar les- en examenmateriaal, professionalisering van docenten – verder zijn gevorderd dan in het voorgaande schooljaar. De andere kant van de medaille is dat een aantal knelpunten die in de twee voorgaande metingen naar voren zijn gebracht, nog onverkort aan de orde zijn, met name wat betreft organisatie (logistiek, programmering en administratieve verwerking), het beslag dat de examinering van keuzedelen legt op mensen en middelen (met toenemende urgentie omdat de resultaten van keuzedelen vanaf 2020/21 gaan meetellen voor het diploma) en de programmering van keuzedelen in de BBL. Organiseerbaarheid en betaalbaarheid staan ook in 2017/18 nog voorop bij het aanbieden van keuzedelen. De keuzevrijheid voor studenten is nog beperkt maar in vergelijking met het voorgaande schooljaar wel iets toegenomen.

### *(Verwachte) effecten*

Ondanks de aanzienlijke problemen bij de implementatie van de keuzedelen, zien veel mbo-scholen en teams wel de potentie ervan. Ze verwachten vooral positieve effecten ten aanzien van de aansluiting op vervolgonderwijs en op de dynamiek van de arbeidsmarkt. Over het effect op de tevredenheid van studenten en leerbedrijven en op de kwaliteit van het onderwijs zijn de verwachtingen gematigder. In het algemeen verwachten de scholen niet dat keuzedelen zullen bijdragen aan het verlagen van de uitval. Uit enkele casestudies komen signalen over een reeds merkbare positieve invloed van keuzedelen op de innovatie van het onderwijs.

De verwachtingen over het effect van de invoering van de HKS laten op enkele punten een ontwikkeling zien over de afgelopen drie metingen. De mbo-scholen zijn positiever geworden over de bijdrage die de herziene KD's leveren aan de tevredenheid bij bedrijven. Ook vinden ze vaker dat de herziening veel bijdraagt aan de kansen op werk. De scholen zijn daarentegen over de tijd van drie metingen steeds iets minder positief geworden over de bijdrage van de HKS aan de kwaliteit van het onderwijs. Net als bij de keuzedelen gaan weinig scholen ervan uit dat de HKS sterk bijdraagt aan vermindering van de uitval dan wel verhoging van het rendement. Over de hele linie is er een grote groep die denkt dat de HKS 'niet weinig en niet veel' zal bijdragen aan de genoemde effecten.

## Hoofdstuk 1

# Inleiding

Deze rapportage is de vierde in een reeks van rapportages die de komende jaren in het kader van het meerjarig evaluatieprogramma van een tweetal belangrijke beleidsinterventies in het mbo het daglicht zullen zien. De interventies betreffen de inwerkingtreding van de wet 'Doelmatige Leerwegen' en de herziening van de kwalificatiestructuur (HKS) en komen elk in een afzonderlijk rapport aan de orde. De tweede interventie – de HKS – staat in dit rapport centraal.

In de eerste rapportages in 2016 en 2017 stond de voorbereiding op de implementatie van de HKS en de invoering van de herziene kwalificaties en de keuzedelen in schooljaar 2016/17 centraal, en is een cijfermatig beeld geschetst van het mbo, zoals van de ontwikkeling van het diplomarendement en de eerstejaars uitval. De derde rapportage ging over de situatie in schooljaar 2016/17, waarin de herziene kwalificatiestructuur is ingegaan en alle instromende studenten starten in een opleiding die is gebaseerd op een nieuwe kwalificatie. Dit rapport ging dan ook over eerste ervaringen met de invoering van de HKS. Deze vierde en op twee na laatste rapportage gaat over schooljaar 2017/2018 en hierin is de aandacht nog verder verlegd naar de ervaringen met de ingevoerde herzieningen die inmiddels twee schooljaren van kracht zijn.

Het meerjarige evaluatieprogramma wordt, in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), uitgevoerd met behulp van financiering van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Het valt onder de verantwoordelijkheid van de Programmaraad voor Beleidsgericht Onderzoek (ProBO) van NRO. Deze programmaraad stimuleert onderzoek dat inzicht vergroot in de vraag hoe het onderwijsbeleid optimaal kan inspelen op ontwikkelingen (uit het verleden, van nu en die voorzien worden in de toekomst) in de samenleving. Het evaluatieprogramma wordt inhoudelijk begeleid door een adviescommissie bestaande uit afgevaardigden van OCW, NRO ProBO, MBO Raad, SBB, VNO NCW/MKB-Nederland en een wetenschapper.

Het meerjarige evaluatieprogramma wordt uitgevoerd door het consortium 2B MBO, dat bestaat uit onderzoekers van KBA Nijmegen en ResearchNed. Meer informatie over het evaluatieprogramma en de onderzoeksgroep is te vinden op de website [www.2b-mbo.nl](http://www.2b-mbo.nl).

## 1.1 De herziening kwalificatiestructuur mbo

In het mbo zijn de (beroeps)eisen waaraan een student moet voldoen, beschreven in een kwalificatiedossier. Wat de student moet kennen en kunnen aan het eind van de opleiding ligt daarmee dus vast in het kwalificatiedossier. Op basis daarvan maken scholen hun onderwijsprogramma's.

In 2010 gaf de commissie Hermans/Van Zijl<sup>1</sup> in haar advies 'Naar meer doelmatigheid in het mbo' aan dat de kwalificatiestructuur meer kwalificaties kent dan strikt noodzakelijk en niet alleen omvangrijk is, maar ook weinig samenhang kent. De commissie adviseerde om te streven naar een doelmatiger kwalificatiestructuur door meer transparantie en minder overlap tussen kwalificaties, waarbij gemeenschappelijkheid van aanverwante kwalificaties het uitgangspunt moest zijn. Vervolgens kondigde de minister van OCW de daadwerkelijke inwerkingtreding van deze vereenvoudiging van de kwalificatiestructuur aan in Focus op Vakmanschap<sup>2</sup>: *"[De herziening] moet leiden tot doelmatigere opleidingen van een hogere kwaliteit die inspelen op de behoefte van het bedrijfsleven"*. De doelmatigheid van het mbo speelt dan ook een centrale rol bij de herziening van de kwalificatiestructuur (HKS). De kwalificatie-eisen van een opleiding moeten immers zo goed mogelijk aansluiten bij de behoeften van het – regionale – bedrijfsleven, zodat de mbo-gediplomeerde een zo groot mogelijke kans heeft op het vinden van een (passende) baan. Het is de bedoeling dat mbo-instellingen hun opleidingsportfolio afstemmen in de regio, met het regionale bedrijfsleven en met andere onderwijsinstellingen. Een andere belangrijke overweging bij het herzien van de kwalificatiestructuur was dat de vrije ruimte in het onderwijsprogramma onvoldoende kwaliteit bood met te weinig inhoudelijke uitdaging voor mbo-studenten.

De vereenvoudiging van de kwalificatiestructuur houdt het volgende in (Uit de Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel herziening kwalificatiestructuur<sup>3</sup>):

- Er komen minder kwalificatiedossiers en kwalificaties (van 237 kwalificatiedossiers en 613 kwalificaties in 2013 naar 176 kwalificatiedossiers en 489 kwalificaties in 2016);
- De overlap tussen kwalificaties wordt weggenomen;
- De kwalificatiedossiers worden transparanter, dunner en overzichtelijker als gevolg van een betere beschrijving van de kwalificatie-eisen, waarbij kennis en vaardigheden meer voorop komen te staan en gedrag en resultaat duidelijker zijn aangegeven;

---

1 Commissie Hermans/van Zijl. (8 november 2010). Naar meer doelmatigheid in het mbo. Advies commissie Kwalificeren en Examineren.

2 OCW (16 februari 2011). Actieplan Focus op vakmanschap 2011-2015.

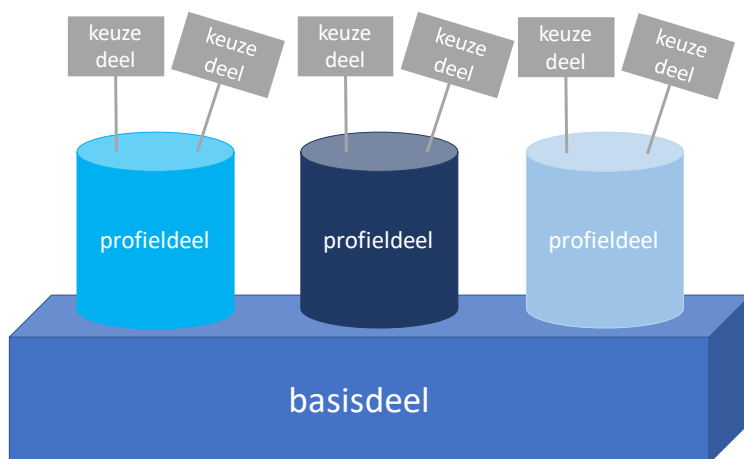
3 OCW (1 augustus 2015). Memorie van Toelichting bij wetsvoorstel Herziening Kwalificatiestructuur.

- De kwalificatiedossiers zijn gemakkelijker en sneller te actualiseren, opdat het onderwijs beter kan inspelen op de ontwikkelingen op de (regionale) arbeidsmarkt;
- Keuzedelen zijn nieuw en zijn een verrijking van de kwalificatie.

De herziene kwalificatiestructuur is ingegaan op 1 augustus 2016. Alle instromende mbo-studenten in schooljaar 2016/17 zijn dus gestart in een opleiding die is gebaseerd op een herziene kwalificatie.

### *Een nieuw model voor de kwalificatiedossiers*

Eén van de meest in het oog springende onderdelen van de HKS is de nieuwe opbouw van de kwalificatiestructuur. In de nieuwe opbouw bestaat een kwalificatiedossier uit een basis- en profieldeel. Met deze nieuwe opbouw is vooral beoogd om de samenhang van de kwalificaties binnen een kwalificatiedossier duidelijker te maken. Keuzedelen zijn geen onderdeel van de kwalificaties maar staan ernaast. Een beroepsopleiding is gericht op één basisdeel, één profieldeel en één of meerdere keuzedelen. Keuzedelen maken een opleiding compleet.



Het **basisdeel** van een kwalificatiedossier bestaat uit een generiek deel en een beroepsspecifiek deel. In het generieke deel zijn de kwalificatie-eisen beschreven voor de generieke vakken Nederlands, rekenen, loopbaan en burgerschap en Engels (alleen niveau 4). Dit generieke deel is dus in alle kwalificatiedossiers gelijk.

In het beroepsspecifieke deel zijn de kerntaken en de vakkennis, vaardigheden en houdingsaspecten beschreven die alle beginnende beroepsbeoefenaren in het betreffende werkveld delen. Het gaat om de verwante kerntaken voor kwalificaties in het betreffende kwalificatiedossier. Voor bepaalde kwalificaties kunnen bovendien aanvullende eisen gelden.

Het **profieldeel** van een kwalificatiedossier bevat voor iedere kwalificatie de specifieke onderdelen die niet gelden voor alle kwalificaties in het kwalificatiedossier. In dit deel zijn per kwalificatie de beroepsgerichte taken nader uitgewerkt. Op het diploma staat de naam van het profiel.

De **keuzedelen** vormen een geheel nieuw onderdeel. Het idee is dat deze keuzedelen een verrijking zijn van de opleiding en mbo-instellingen de mogelijkheid geven om (nog) sneller in te spelen op de ontwikkelingen en innovaties in het – regionale – bedrijfsleven en de wensen van studenten en vervolgonderwijs.

Keuzedelen bieden mbo-studenten de mogelijkheid om hun kansen op de arbeidsmarkt te vergroten door zich te verdiepen in een specifiek onderdeel van de kwalificatie of door juist te verbreden met een nieuw element van de kwalificatie of een aanvullend element van een andere kwalificatie. Daarnaast zijn er keuzedelen die gericht zijn op het vergemakkelijken van de doorstroom naar vervolgonderwijs. Uitsluitend voor entreeopleidingen zijn er ook keuzedelen die gericht zijn op het wegwerken van achterstanden en op onderdelen die extra aandacht behoeven.

Studenten zijn verplicht om examens te doen in de keuzedelen. De hoogte van het examenresultaat van keuzedelen telt pas voor studenten die starten vanaf schooljaar 2020/21 mee in de slaag/zak regeling. Tot die tijd wegen keuzedelen dus niet mee in het behalen van een diploma. De afgeronde keuzedelen worden vermeld op het diploma.

Als richtlijn<sup>4</sup> voor het ontwerpen van kwalificatiedossiers en keuzedelen geldt dat het basisdeel ongeveer 50 procent van de studielast beslaat en het profieldeel 35 procent. De resterende 15 procent studielast is beschikbaar voor één of meerdere keuzedelen.

In deze evaluatie onderscheiden we bij de HKS op verzoek van OCW twee beleidsmaatregelen, namelijk de herziene kwalificatiedossiers (met de nieuwe opbouw van basisdeel en profieldelen) en de keuzedelen. In paragraaf 1.3 komen we hierop terug.

## 1.2 Het conceptueel kader

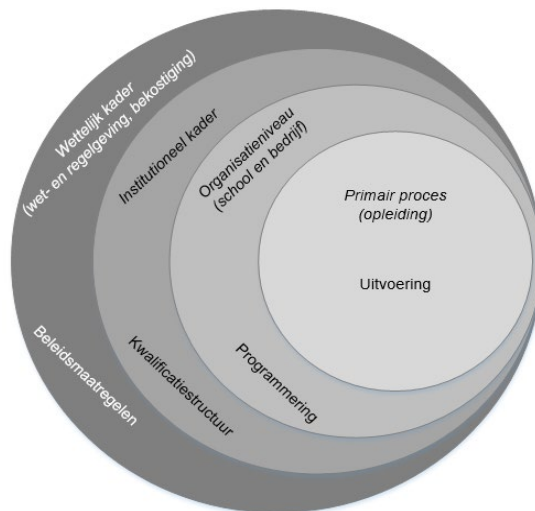
Centraal in de evaluatie van de beleidsinterventie herziening kwalificatiestructuur (HKS) staan de vraag naar de implementatie en de vraag naar effecten van het beleid. Daaronder ligt de aanname dat deze maatregelen tot implementatie leiden en dat daaruit de beoogde effecten voortvloeien. De HKS grijpt in op verschillende niveaus en aspecten

---

4 OCW (1 augustus 2015). Memorie van Toelichting bij wetsvoorstel Herziening Kwalificatiestructuur.

van het mbo-stelsel. Nieuwenhuis (2001)<sup>5</sup> maakte bij de evaluatie van de wet 'Educatie en Beroepsonderwijs' gebruik van een model dat ook hier van nut is. Hij benoemt vier verschillende niveaus in een schillenmodel:

- wettelijk kader (wet- en regelgeving, bekostiging);
- institutioneel kader (onder meer kwalificatiestructuur);
- organisatieniveau (school en bedrijf);
- primair proces (opleiding).



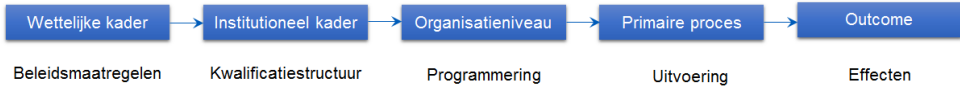
Dit model is behulpzaam om een onderscheid te maken:

- tussen veranderingen in de kwalificatiestructuur (institutioneel niveau) en veranderingen in het onderwijs (organisatieniveau en primair proces); en
- tussen het organiseren en programmeren van onderwijs (op organisatieniveau; denk aan opleidingsprogramma's, roosters, nominale opleidingsduur, aannamebeleid) en de daadwerkelijke uitvoering (in het primaire proces; denk aan gerealiseerde opleidingsduur, feitelijke studentbelasting, beschikbaarheid van BPV-plaatsen, kwaliteit en rendement van opleidingen).

Zo ontstaat een getrapt model van implementatie, waarbij de beleidsmaatregel deels direct op het organisatieniveau en het primaire proces ingrijpt en deels getrapt via de kwalificatiestructuur verloopt.

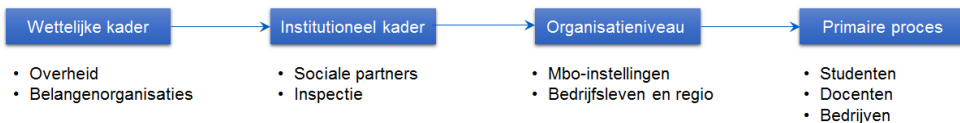
---

5 Nieuwenhuis, L.F.M., Berkel, H.J.M. van, Jellema, M. & Mulder, R.H. (2001). Kwaliteit getoetst in de BVE; kwaliteit en niveau van aanbod en examens in het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Zoetermeer: Stuurgroep Evaluatie WEB.



Er wordt een onderscheid gemaakt tussen effecten die betrekking hebben op het onderwijsproces zelf (zoals een efficiëntere organisatie van het onderwijs of het gemakkelijker examineren) en de resultaten van het onderwijsproces (zoals VSV, rendement, kwaliteit, doorstroom). Het eerste type effecten betreft indicatoren voor (het succes van) de implementatie. Het tweede type effecten heeft betrekking op de outcome van het primaire proces, zowel in termen van onderwijsopbrengsten (behaalde kwalificaties en competenties, gerealiseerde opleidingsduur, doorstroom naar werk en vervolgonderwijs) als in termen van gerealiseerde kenmerken zoals aantrekkelijkheid, studeerbaarheid en transparantie.

Scholen, docenten, studenten en bedrijven zijn belangrijke actoren in het proces en hebben een voorname rol in de evaluatie. De actoren zijn deels medevormgever en deels belanghebbende en afnemer. In sommige gevallen beiden. Ook hier wordt een onderscheid gemaakt in de vier niveaus van het conceptueel model:



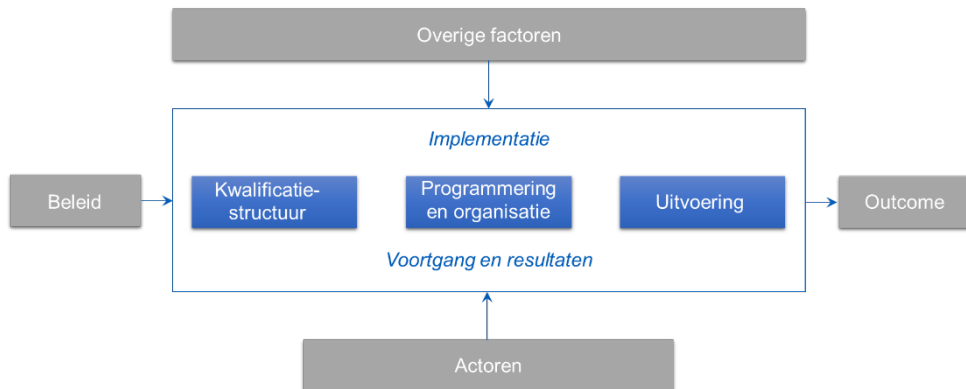
De rol van actoren op het niveau van het wettelijk kader ligt buiten het bereik van de evaluatie. Die van actoren op het niveau van het institutioneel kader wordt, voor zover betrekking hebbend op de kwalificatiestructuur, wel meegenomen.

Het model gaat uit van een vereenvoudigd stappenmodel waarin beleidsmaatregelen leiden tot implementatie, uitvoering, resultaten en outcome. De werkelijkheid is echter complexer. Er is sprake van interactie tussen de HKS en de maatregelen in de beleidsinterventie 'Doelmatige Leerpaden' en van 'feedbackloops' die al gaandeweg het proces van invoering beïnvloeden. Daarnaast is er sprake van andere factoren dan de te onderzoeken beleidsmaatregelen die zowel de implementatie als de uitvoering en de resultaten beïnvloeden. Onderscheiden worden:

- overige beleidsinterventies van de overheid, zoals wetswijziging macrodoelmatigheid (zorgplicht), invoering passend onderwijs, participatiewet, jeugdwet, nieuwe programma's vmbo;
- externe factoren, zoals demografische ontwikkelingen, arbeidsmarktveranderingen, conjuncturele ontwikkelingen;
- regionale context, zoals specifieke kenmerken van de regio, samenwerking met partners.

In het meerjarige evaluatieprogramma worden deze factoren als context benoemd, beschreven en meegenomen in de analyse. Het doel is daarbij niet om te komen tot een alomvattend verklarend model, maar om de relatieve invloed van deze andere factoren op het te analyseren beleid te kunnen inschatten.

Samengevat kan het conceptueel kader als volgt schematisch worden weergegeven:

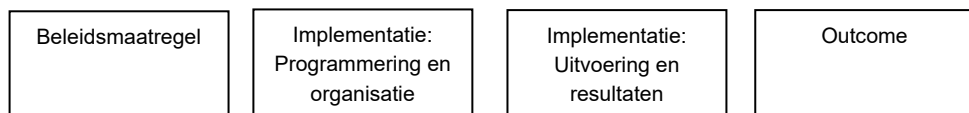


### 1.3 Onderzoeksvragen

Centraal in het meerjarige evaluatieprogramma van de HKS staan de volgende drie algemene onderzoeksvragen:

1. Hoe worden specifieke maatregelen die de beleidsinterventie HKS met zich meebrengt met de betrokkenheid van derden (studenten, docenten, management, werkgevers, et cetera) ingevoerd in het onderwijs?
2. Leiden de ingevoerde maatregelen daadwerkelijk tot de beoogde effecten bij de relevante doelgroepen?
3. Welke andere (onbedoelde/ongewenste) effecten hebben de maatregelen en hoe kunnen deze ([on]bedoelde/[on]gewenste) effecten worden verklaard?

Voor de beantwoording van deze onderzoeksvragen baseren we ons op de beleidstheorie van de HKS. In de reconstructie van deze beleidstheorie is het conceptueel kader benut om de stappen van beleidsmaatregel naar effect zichtbaar te maken. Daarvoor is een vereenvoudigd, van het conceptueel kader afgeleid schema gebruikt:



De beleidsinterventie HKS kent, zoals aangegeven in paragraaf 1.1, twee maatregelen: de herziene kwalificatiedossiers (met drie submaatregelen, namelijk de nieuwe indeling van de kwalificatiedossiers, de herclustering van kwalificaties, en een andere beschrijvingswijze van kwalificatiedossiers) en de invoering van de keuzedelen. Voor elk van deze maatregelen wordt aangegeven wat volgens de beleidstheorie in de implementatie moet gebeuren, tot welke resultaten dit moet leiden en wat het uiteindelijke effect (outcome) moet zijn. De beleidsreconstructie is gebaseerd op een analyse van de memories van toelichting op de wet en andere relevante beleidsdocumenten. Daarnaast zijn aanvullend gesprekken gevoerd met beleidsambtenaren van OCW.

Met behulp van deze beleidsreconstructie ontstaan als zodanig onderzoekshypothesen die empirisch getoetst worden. De formele toetsing van deze hypothesen vindt plaats in de eindrapportage wanneer een vergelijking met de situatie na de invoering van beleidsinterventie mogelijk is.

Wellicht ten overvloede wordt erop gewezen dat het bij de beleidstheorie gaat om een afspiegeling van de intenties, argumentatie, redeneringen en doelen van de overheid. Bovendien gaat het om een reconstructie achteraf. De beleidstheorie is belangrijke input voor het empirische onderzoek, maar niet de enige bron. Zoals in de onderzoeksvragen te zien is, komen in het meerjarige evaluatieprogramma niet alleen de bedoelde effecten van de HKS aan de orde. Ook onbedoelde en mogelijk zelfs ongewenste effecten zijn denkbaar. Voor een deel zijn die in de beleidstheorie ook benoemd; voor een ander deel zijn die op voorhand uit de literatuur afgeleid.

De uitwerking van de beleidstheorie is apart voor de herziene kwalificatiedossiers en de keuzedelen terug te vinden in de twee betreffende hoofdstukken van dit rapport. Bij elk van beide maatregelen wordt een overzicht gegeven van de kernpunten uit de beleidstheorie, volgens het bovengenoemde schema.

## **1.4 Onderzoeksopzet en aanpak**

### *Drie deelprojecten*

Het evaluatieprogramma bestaat, analoog aan de drie onderzoeksvragen in paragraaf 1.2, uit drie deelprojecten, namelijk (1) de implementatiemonitor, (2) de effectevaluatie en (3) de verklarende evaluatie.

De implementatiemonitor volgt het verloop van de invoering van de diverse maatregelen aan de hand van kwantitatieve en kwalitatieve data op het niveau van opleiding, mbo-instelling, en het mbo als geheel. Het gaat niet alleen om de voortgang van de

implementatie, maar ook om het verloop van het proces en de factoren die de implementatie positief of negatief kunnen beïnvloeden. Zo is een combinatie van kenmerken binnen en buiten onderwijsinstellingen van invloed op het succesvol implementeren van beleid (Van Meter en Van Horn, 1975<sup>6</sup>; Miles e.a., 1987<sup>7</sup>). Voorbeelden zijn de mate van steun vanuit de directie voor de uitvoerders van het (nieuwe) beleid, de mate waarin de implementatie wordt gefaciliteerd met tijd of middelen, en de mate waarin verschillende veranderingen tegelijkertijd of na elkaar ingevoerd worden. Ook de grootte van de organisatie, de competenties van het personeel en de organisatievorm (mate van hiërarchie, afstand tussen directie en de 'werkvloer') kunnen van invloed zijn op het implementatieproces van nieuw beleid. Tot slot kan de communicatie over de beleidsmaatregel invloed hebben op de welwillendheid van betrokkenen om de beleidsverandering door te voeren.

In de effectevaluatie wordt vooral gekeken naar de kwantitatieve effecten van het beleid (implementatie-effecten en outcome) aan de hand van beschikbare, bestaande databestanden en eigen dataverzameling.

In de verklarende evaluatie wordt naar een verklaring gezocht voor optredende ([on]bedoelde/[on]gewenste) effecten. Doel van de verklarende evaluatie is in beeld te brengen waarom de beleidsinterventie werkt, waarom bedoelde effecten wel of niet optreden, en eventuele onbedoelde/ongewenste effecten te signaleren.

### *Drie vormen van dataverzameling*

Gekozen is voor een mixed-methods benadering met een combinatie van verschillende kwantitatieve en kwalitatieve methoden. De redenen daarvoor zijn als volgt (zie ook De Boer [2006]<sup>8</sup>):

- het betreft praktijk- en beleidsgericht onderzoek waarin de (beleids)vraag leidend is, in tegenstelling tot bijvoorbeeld zuiver theoretisch of hypothesetoetsend onderzoek;
- multi-niveau analyse is vereist vanwege de complexiteit van de vraagstelling;
- er is zowel behoefte aan verklarend onderzoek, als aan representatieve, generaliseerbare uitkomsten.

---

6 Meter, D.S. & Horn, C.E. van. (1975). *The Policy Implementation Process: a conceptual framework*. In: *Administration & Society*, Vol. 6, No. 4, 445-487.

7 Miles, M.B., Ekholm, M., & Vandenberghe, R. (1987). *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization*. OECD-publication. Leuven-Amersfoort: Acco.

8 Boer, F. de. (2006). *Mixed Methods: een nieuwe methodologische benadering?* KWALON, 11, 5-10.

De mixed-methods benadering is meer dan een verzameling van verschillende methoden. In navolging van Ash en Burn (2003<sup>9</sup>) wordt de rol van de samengestelde case-studie (composite case study) centraal gesteld, vooral in de deelprojecten implementatiemonitor en verklarende evaluatie. Deze vorm van casestudie is met name bruikbaar vanwege het meervoudige karakter: exploratief, descriptief en verklarend (explanatory). Dit sluit uitstekend aan op de doelstelling van de evaluatie om zowel te monitoren (verkennen, beschrijven) als te evalueren (verkennen, verklaren).

Er zijn in het meerjarige evaluatieonderzoek drie vormen van dataverzameling:

1. dataverzameling bij alle instellingen;
2. bestandsanalyse (bestaande enquêtes, registerbestanden van onder meer DUO);
3. verdiepende casestudies.

Hieronder volgt per vorm een beschrijving van de aanpak en de respons.

### *1. Dataverzameling bij alle instellingen*

Bij alle mbo-instellingen is gevraagd om een centrale contactpersoon die kan helpen bij het uitvoeren van het onderzoek binnen de instelling. In totaal hebben we 52 centrale contactpersonen. Een school deed op voorhand niet mee aan het onderzoek, twee ROC's delen een bestuur en een AOC valt onder het bestuur van een ROC. Negen mbo-instellingen hebben geen contactpersoon geleverd: drie ROC's, vijf vakinstellingen en een AOC.

Jaarlijks worden de instellingen gevraagd om twee semi-gestructureerde online vragenlijsten in te vullen, één op beleidsniveau en één op opleidingsniveau. Het onderwerp van de vragenlijst op beleidsniveau is het instellingsbeleid dat uit de maatregelen volgt, de manier waarop de instelling de implementatie van dit beleid faciliteert en de resultaten van de implementatie. In de vragenlijst op opleidingsniveau staat de feitelijke invoering van de maatregelen centraal. Onderwerp van deze vragenlijst zijn dan ook de gevolgen van de maatregelen op het niveau van het primaire proces (de onderwijsuitvoering). Deze gevolgen zijn immers vooral zichtbaar in de klas, bij de docenten en bij de studenten, en in de relatie met de bedrijven/de omgeving.

---

9 Ash, C.G., & Burn, J.M. (2003). *Composite case study method to built e-business transformation theory*. Proceedings of the 14th Australian Conference on Information Systems. Perth: ACIS.

### *Respons vragenlijst beleidsniveau*

De vragenlijst op beleidsniveau is ingevuld door respondenten die kennis van het instellingsbrede beleid inzake HKS hebben. In totaal hebben 38 respondenten de vragenlijst ingevuld (zie tabel 1.1).

*Tabel 1.1: Respons vragenlijst beleidsniveau thema HKS*

Type instelling	Aandeel populatie	Aandeel respons
ROC groot*	32%	37%
ROC klein	35%	40%
AOC	17%	18%
Vakinstelling	17%	5%
Totaal (=100%)	66	38

\* De grens tussen ROC groot en ROC klein ligt bij 10.000 studenten.

### *Respons vragenlijst opleidingsniveau*

Op opleidingsniveau is sprake van drie varianten van de vragenlijst: één voor entree-opleidingen, één voor opleidingen niveau 2, en één voor opleidingen niveau 3/4. Zoveel mogelijk is geprobeerd om in de drie versies van de vragenlijst opleidingsniveau en in de vragenlijst beleidsniveau dezelfde vragen te stellen, om de vergelijkbaarheid te bevorderen. De vragenlijst op opleidingsniveau is bedoeld voor een teamleider.

### *Steekproef*

In de eerste meting is voor de vragenlijst op opleidingsniveau een gestratificeerde steekproef gebruikt van opleidingen uit alle in schooljaar 2015/16 aanwezige combinaties van onderwijsinstelling-opleiding. Bij deze derde meting hebben we opleidingen met non-respons op de eerste twee metingen niet opnieuw aangeschreven. Om de respons te verhogen hebben we de steekproef voor deze opleidingen ververst.

Een opleiding hebben we concreet gedefinieerd als de combinatie beroepsopleiding (variabele uit de SBB crebo-koppeltabel) met niveau en leerweg. Crebo is namelijk een te laag abstractieniveau, aangezien in de loop van de tijd diverse crebonummers zijn ontstaan die verwijzen naar dezelfde 'opleiding'. Een kwalificatiedossier is weer een te hoog abstractieniveau. Bij de steekproeftrekking is voorts rekening gehouden met het aantal studenten per onderwijsinstelling-opleiding en met de verhouding ROC/AOC/vakinstelling. In beginsel is per stratum een aselechte steekproef getrokken. Er heeft oversampling plaatsgevonden van entreeopleidingen, opdat er voldoende aantallen zijn

om betrouwbare uitspraken te doen over dit thema.<sup>10</sup> Ook in deze meting bleken enkele handmatige aanpassingen in de steekproef nodig; namelijk om ervoor te zorgen dat per instelling hooguit tien opleidingen werden benaderd, omdat enkele opleidingen onherkenbaar waren binnen de instelling, omdat meerdere geselecteerde opleidingen toevalligerwijs bij dezelfde teamleider behoorden, omdat de teamleider entree ook de contactpersoon voor de beleidsvragenlijst entree was en tot slot, om af te stemmen met de keuze van opleidingen in de casestudies. Dit heeft ertoe geleid dat de definitieve steekproef uit 368 opleidingen bestaat, inclusief 221 opleidingen die aan (een) eerdere meting(en) hebben meegedaan.

Tabel 1.2 geeft de steekproef en de respons op de vragenlijst opleidingsniveau weer. De respons bedraagt 47 procent: 174 van de 368 opleidingen hebben met minstens één thema aan deze derde meting meegedaan. De verhoudingen in de respons wijken op een aantal kenmerken iets af ten opzichte van de populatie. Grote ROC-opleidingen, opleidingen aan kleine mbo-instellingen en BOL-opleidingen zijn licht ververtegenwoordigd; opleidingen in de sector techniek iets ondervertegenwoordigd. Entreeopleidingen maken deel uit van de categorie 'combinatie van sectoren'. Omdat entreeopleidingen oversampeld zijn zien we in de sector 'combinatie van sectoren' eveneens een oversampling.

---

10 Volgens de hierboven beschreven definitie van een 'opleiding' heeft ieder mbo-instelling hooguit twee entreeopleidingen. De beroepsopleiding is namelijk overal entreeopleiding, het niveau is 1 en er zijn twee (mogelijke) leerwegen.

Tabel 1.2: Overzicht populatie, steekproef en respons op de opleidingsvragenlijst

	Populatie*	Steekproef	Respons
Naar type instelling:			
AOC	6%	8%	7%
ROC kleine opleidingen	24%	17%	11%
ROC middelgrote opleidingen	45%	43%	45%
ROC grote opleidingen	22%	28%	34%
Vakinstelling	3%	4%	3%
Naar niveau:			
Entree	2%	10%	9%
mbo2	29%	27%	20%
mbo3	34%	28%	36%
mbo4	35%	35%	35%
Naar leerweg:			
BOL	56%	67%	69%
BBL	44%	33%	31%
Naar grootte instellingen (aantal leerlingen):			
Klein	47%	56%	52%
Groot	53%	44%	48%
Naar grootte opleidingen (aantal leerlingen):			
Klein	26%	19%	12%
Middel	50%	49%	48%
Groot	24%	33%	40%
Naar sector:			
Groen	5%	6%	6%
Techniek	45%	36%	33%
zorg & welzijn	17%	17%	19%
Economie	31%	31%	33%
combinatie sectoren	2%	10%	9%
Totaal (=100%)	5.810	368	174

\* De totale populatie, inclusief instellingen die hebben geweigerd om deel te nemen aan de evaluatie (exclusief BBO de Schalmen).

## 2. Methodologie bestandsanalyses

We maken in het evaluatieprogramma ook gebruik van secundaire data: administratieve bestanden van DUO en gegevens uit (reeds bestaand) enquêteonderzoek. In deze rapportage wordt daarvan overigens slechts beperkt gebruik gemaakt.

### 3. *Verdiepende casestudies*

Zoals gezegd hebben de casestudies tot doel om diepgaande informatie te verzamelen bij mbo-scholen over de wijze waarop en de context waarbinnen de beleidsinterventies zijn geïmplementeerd, tot welke beoogde en niet-beoogde effecten dit leidt en welke verklaringen voor gevonden effecten of voor het eventueel uitblijven van effecten zijn aan te geven. De casestudies zijn tevens benut om inschattingen te maken over eventuele concurrerende effecten tussen de maatregelen van de beleidsinterventies wet 'Doelmatige Leerwegen' en HKS onderling en met aanpalende beleidsinterventies zoals vsv-maatregelen, kwaliteitsafspraken en de referentieniveaus taal en rekenen. In de rapportage worden de resultaten uit de casestudies opgenomen in het algehele verhaal en niet afzonderlijk beschreven.

Acht mbo-scholen nemen deel aan de casestudies: vijf ROC's, twee AOC's en één vakinstelling. Een casestudy bestaat uit face-to-face interviews op beleidsniveau (jaarlijks) en op opleidingsniveau (iedere twee jaar). Bij deze derde meting zijn op alle acht mbo-scholen gesprekken op beleidsniveau gevoerd en bij vijf van de scholen ook op opleidingsniveau. Vanwege de grote tijdsinvestering en om inhoudelijke redenen is bij drie mbo-scholen afgeweken van het plan om bij elke school ook op opleidingsniveau gesprekken te voeren.

Op beleidsniveau is gesproken met de meest betrokken en best ingevoerde professionals op vraagstukken rondom de herziening van de kwalificatiestructuur - inclusief de invoering van keuzedelen - en de maatregelen in het kader van de wet 'Doelmatige leerwegen' (entreeopleiding, verdwijnen drempelloze instroom niveau 2/toelating, verkorten en intensiveren van opleidingen en modernisering bekostiging). Er zijn 18 interviews op beleidsniveau gehouden met in totaal 34 informanten, onder andere hoofden en beleidsmedewerkers kwaliteit/onderwijs, bestuurssecretarissen, managers entree-onderwijs en directeuren financiën.

Op opleidingsniveau is gesproken met professionals die direct zijn betrokken bij de invoering van de HKS en van de maatregelen onder de noemer van 'Doelmatige leerwegen'. Er zijn 12 gesprekken op opleidingsniveau gevoerd met in totaal 24 informanten. Het betreft veelal opleidingsmanagers (team- of domeinleiders) en docenten, daarnaast zijn ook enkele managers en stafmedewerkers op sectorniveau geïnterviewd.

## 1.5 Opzet van het rapport

In het rapport maken we geen onderscheid tussen de drie deelprojecten implementatiemonitor, effectevaluatie en verklarende evaluatie. De resultaten worden beschreven langs inhoudelijke lijnen, aan de hand van het conceptueel kader en de beleidstheorie.

In hoofdstuk 2 staat de maatregel herziene kwalificatiedossiers centraal en in hoofdstuk 3 de invoering van de keuzedelen. In elk hoofdstuk bespreken we naar analogie van de beleidstheorie de organisatie en programmering van de implementatie van de maatregel, gevolgd door de resultaten van de implementatie en de (verwachte) effecten. De beleidstheorie wordt beschreven en toegelicht in de paragrafen 2.2 en 3.2.

Beide hoofdstukken eindigen met een korte opsomming van de belangrijkste bevindingen (in de paragrafen 2.7 en 3.7). In hoofdstuk 4 koppelen we vervolgens de onderzoeksvragen terug en bespreken we de voorlopige conclusies.



## Hoofdstuk 2

# Herziene kwalificatiedossiers

### 2.1 Beschrijving inhoud maatregel

We onderscheiden bij de herziening van de kwalificatiestructuur (HKS) twee maatregelen: de herziene kwalificatiedossiers en de invoering van de keuzedelen. In dit hoofdstuk staat de eerste maatregel centraal, de herziene kwalificatiedossiers (KD's). De invoering van de keuzedelen komt aan bod in hoofdstuk 3.

Zoals aangegeven in paragraaf 1.1 is de meest in het oog springende wijziging in de KD's de nieuwe opbouw met een basisdeel en profieldelen. Het basisdeel bestaat uit generieke (gelden voor alle kwalificaties in het mbo) en beroepsspecifieke (gemeenschappelijk voor kwalificaties in het kwalificatiedossier) onderdelen. De onderscheidende verschillen tussen kwalificaties zijn uitgewerkt in profieldelen.

Naast deze nieuwe indeling is sprake van een andere beschrijvingswijze van de KD's. De herziene KD's moeten transparant, herkenbaar, flexibel, uitvoerbaar, doelmatig en duurzaam zijn. Bijgevolg dienen de herziene KD's dunner en minder complex te worden, kennis en vaardigheden moeten meer centraal komen te staan, en het gedrag en de resultaten moeten duidelijker worden aangegeven. Daar komt bij dat KD's neutraal moeten zijn, wat wil zeggen dat ze alleen gaan over het 'wat'. De instellingen geven het 'hoe' vorm en inhoud. Een bijkomende maatregel is dat de verplichte verantwoordingsinformatie niet langer onderdeel is van het KD. Het betreft onder meer actuele informatie over de arbeidsmarkt en handreikingen voor branchevereisten. Dit maakt het mogelijk om deze informatie sneller en vaker te actualiseren.

Tot slot moet een herclustering van KD's leiden tot een vermindering van het aantal kwalificaties en een reductie van de overlap tussen en binnen kwalificaties. De analyse van de overlap binnen en tussen KD's is geen onderdeel van deze evaluatie, evenmin als een analyse van de concrete inhoud van de KD's. De ontwikkeling van KD's vindt plaats door Stichting Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven (SBB) in nauwe samenspraak met onderwijsinstellingen en bedrijven. De Toetsingskamer van de SBB beoordeelt vervolgens de kwaliteit van de voorgestelde KD's. De vaststelling van een KD gebeurt door de minister van OCW en/of EZ. De beoordeling van de (kwaliteit van deze) aanpak is geen doel van deze evaluatie.

## 2.2 De beleidstheorie

Het centrale doel van de herziene KD's is om de kwaliteit van het mbo-onderwijs te verhogen en de aansluiting met de – regionale – arbeidsmarkt te verbeteren, mede vanwege de toenemende dynamiek op de arbeidsmarkt. De maatregel dient dit doel te bereiken door (a) minder kwalificaties met minder overlap en meer samenhang en (b) een betere opbouw van de KD's met een heldere en meer transparante beschrijving. De beleidsverwachting is dat dit in de programmering en organisatie leidt tot een doelmatiger inrichting van het opleidingsaanbod (minder opleidingen) en tot bredere opleidingen, waarbij het basisdeel benut wordt voor de clustering van opleidingen.

De *verwachte* resultaten hiervan zijn:

- dat er meer studenten per opleiding onderwijs volgen, wat samengaat met kosten-efficiëntie, waardoor de kwaliteit van de opleidingen hoger wordt;
- dat de herkenbaarheid van opleidingen op en de aansluiting met de arbeidsmarkt verbetert;
- dat onderwijsinstellingen meer houvast hebben bij het programmeren en examineren van onderwijs, wat de onderwijsinrichting eenvoudiger en doelmatiger maakt.

De verwachting is dat de wijzigingen leiden tot een hogere kwaliteit van het onderwijs en meer kans op werk voor studenten.

Schematisch kan de beleidstheorie als volgt worden weergegeven:

<b>Maatregel</b>	<b>Implementatie: programmering &amp; organisatie</b>	<b>Implementatie: resultaten</b>	<b>Outcome</b>
minder kwalificaties en KD's, minder overlap en meer samenhang	doelmatiger inrichten opleidingsaanbod (minder opleidingen)	meer studenten per opleiding, kosten efficiënter	hogere kwaliteit onderwijs
			meer opleidingen met betere aansluiting dynamiek arbeidsmarkt
	helder opleidingsaanbod (portfolio)	betere profilering (herkenbaarheid) student op de arbeidsmarkt	betere aansluiting met de arbeidsmarkt
andere opbouw KD's (basisdeel / profieldeel)	basisdeel benutten voor clustering opleidingen	(kosten)efficiëntere organisatie van (gemeenschappelijk basisdeel van) opleidingen	hogere kwaliteit onderwijs (en minder uitval)
		breder opleidingen	meer kans op werk
	basisdeel benut voor doelmatiger (gemakkelijker) programmeren en examineren	makkelijker om onderwijs te programmeren en om te examineren	hogere kwaliteit onderwijs (en minder uitval)
transparantere en minder complexe beschrijving KD's	kennis en vaardigheden staan voorop in KD's + duidelijker aangegeven resultaat en gedrag	makkelijker om onderwijs te programmeren en om te examineren	hogere kwaliteit onderwijs (tevredenheid bedrijven)
verantwoordingsinformatie buiten het KD	Meer gebruik van verantwoordingsinformatie door instellingen omdat deze sneller en vaker wordt geactualiseerd	makkelijker om onderwijs te programmeren en om te examineren	betere aansluiting arbeidsmarkt

## 2.3 Leeswijzer

Dit hoofdstuk is opgebouwd langs de verschillende componenten van de beleidstheorie, zoals hierboven schematisch is weergegeven. De eerste kolom in het schema ('maatregel') is eerder in deze paragraaf al beschreven. De tweede kolom valt in twee delen uiteen. De organisatie van de implementatie bespreken we in paragraaf 2.4 en de programmering van het onderwijs in relatie tot de herziene kwalificatiedossiers komt aan bod in paragraaf 2.5. We sluiten af met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen over deze maatregel (paragraaf 2.7).

De focus van het voorliggende rapport ligt bij schooljaar 2017/18, het eerste jaar na de inwerkingtreding van de herziene kwalificatiestructuur in 2016/17. We hebben voor deze derde meting in de enquêtes en de casestudies een aanzet gemaakt met het bevragen van de eerste resultaten van de implementatie en de (gepercipieerde) effecten van de herziening. Omdat het echter nog vroeg is om een jaar later al resultaten en effecten weer te geven, gaan we in deze rapportage met name in op de ervaringen met de implementatie en de verwachting ten aanzien van resultaten en effecten. In de eindmeting, die in 2020 zal plaatsvinden, zullen we aan de hand van DUO-data nadere analyses verrichten naar (mogelijke) effecten van de HKS op de outcome-indicatoren, zoals beschreven in de beleidstheorie.

## 2.4 Organisatie van de implementatie van de herziene kwalificatiedossiers

Het implementeren van maatregelen in het kader van de herziening van de kwalificatiestructuur (HKS) verloopt niet bij alle mbo-instellingen op gelijke wijze; instellingen maken hierbij verschillende keuzes die van invloed kunnen zijn op de mate, het tempo en de vorm waarin een maatregel binnen de instelling wordt geïmplementeerd. In deze paragraaf staan we stil bij de vordering van de implementatie van de herziene kwalificatiedossiers (KD's), de wijze waarop deze implementatie is ingestoken, het draagvlak hiervoor en de aspecten die als gevolg van de herziene KD's (het meest) zijn gewijzigd. We staan uitgebreid stil bij de implementatie(wijze) aangezien dit kan doorwerken op het onderwijs, de organisatie daarvan, en mogelijk ook op de (beoogde) resultaten en effecten van de HKS.

Hieraan voorafgaand brengen we eerst de landelijke ontwikkeling van het aantal kwalificaties en KD's in kaart, gebaseerd op onderwijsbestanden van DUO, schooljaar 2017/18. We kijken hierbij naar verschillen tussen sectoren en tussen instellingen.

### *Ontwikkeling van het aantal kwalificatiedossiers en kwalificaties*

Tussen schooljaar 2012/13 en 2017/18 is het totale aantal kwalificatiedossiers (KD's) met dertig procent gedaald: van 244 naar 172. Over diezelfde periode is het aantal kwalificaties met 17 procent afgenomen, namelijk van 513 kwalificaties in 2012/13 naar 424 kwalificaties in 2017/18 (zie tabel 2.1).<sup>11</sup> Deze afname van het aantal KD's en kwalificaties was reeds in schooljaar 2016/17 gerealiseerd. Ten opzichte van 2016/17 is het aantal KD's in 2017/18 licht toegenomen (plus vier KD's). Het totale aantal kwalificaties is in 2017/18 nagenoeg gelijk gebleven als in het schooljaar daarvoor (min drie kwalificaties).

### *Ontwikkeling van het aantal kwalificaties op sectorniveau*

In tabel 2.1 tonen we de ontwikkeling van het aantal aangeboden kwalificaties en KD's per sector.<sup>12</sup> Omdat sommige kwalificaties/KD's binnen meerder sectoren voorkomen, is de optelsom van het aantal kwalificaties/KD's van de sectoren hoger dan het totaal-aantal kwalificaties/KD's, zoals beschreven in de vorige alinea. In voorgaande meting hebben we al gezien dat het aantal KD's in alle sectoren is afgenomen. In de sector groen is deze afname procentueel gezien het grootst (-64% in schooljaar 2017/18 ten opzichte van 2012/13). Dit is tevens de sector waar de instroom van studenten het hardst is teruggelopen (-30% ten opzichte van schooljaar 2012/13). In absolute aantallen is de afname van het aantal KD's het grootst in de sector techniek (25 KD's minder dan in 2012/13).

Bij de ontwikkeling van het aantal *kwalificaties* valt op dat in de sector zorg & welzijn meer kwalificaties aangeboden worden dan in schooljaar 2012/13 (+19% in schooljaar 2017/18). Ten opzichte van schooljaar 2016/17 is het aantal kwalificaties dat per sector aangeboden wordt iets afgenomen. Deze afname is verhoudingsgewijs het grootst in de sectoren groen en economie (beide -8%), gevolgd door de sector techniek (-5%). Behalve in de sector economie bevatten de overgebleven KD's in verhouding meer kwalificaties dan vóór de herziening.

---

11 Dit betreft alleen de kwalificatiedossiers en kwalificaties waarin feitelijk studenten zijn ingeschreven.

12 Exclusief de mbo-instellingen voor speciaal onderwijs (cluster 2) Viataal en Christelijk Instituut E-fatha. Daarnaast zijn de entreeopleidingen niet in de uitsplitsing naar sector opgenomen; entreeopleidingen vallen niet binnen een kwalificatiedossier dat aan een sector is toegewezen, zij vallen in de categorie 'combinatie van sectoren'.

Tabel 2.1: Aantal KD's, kwalificaties en instromende mbo-studenten per sector, schooljaren 2012/13, 2016/17 en 2017/18\*

sector	aantal kwalificatiedossiers			aantal kwalificaties			aantal instromers		
	2012/13	2016/17	2017/18	2012/13	2016/17	2017/18	2012/13	2016/17	2017/18
groen	28	12	10	65	48	44	12.005	8.875	8.428
techniek	139	113	114	317	278	264	49.046	42.021	41.418
zorg & welzijn	19	17	16	31	38	37	63.177	48.830	51.475
economie	51	43	41	111	92	85	65.549	56.890	55.707
totaal alle instellingen	224	168	172	513	427	424	200.330	166.737	169.946
gemiddeld per instelling	52	39	39	80	75	75	2.990	2.526	2.575

Bron: 1Cijfer BRON mbo van DUO; bewerking door KBA Nijmegen.

\* Viataal en Christelijk Instituut Effatha zijn buiten beschouwing gelaten.

Van de mutaties van het kwalificatie-aanbod in tabel 2.1 weten we niet of deze het gevolg zijn van de herziening van de KD's. In de enquête onder mbo-instellingen is hier wel naar gevraagd. Vier van de 35 geënquêteerde instellingen geven aan dat het aantal opleidingen dat zij in schooljaar 2017/18 aanbieden is afgenomen ten opzichte van schooljaar 2016/17; drie van deze vier instellingen geven aan dat de afname het gevolg is van de HKS. Elf instellingen geven aan dat hun opleidingen zijn toegenomen ten opzichte van schooljaar 2016/17; hiervan geven twee instellingen aan deze toename het gevolg is van de HKS. Uit de casestudies komt het beeld naar voren dat bij de afname van kwalificatie-aanbod ten opzichte van een aantal schooljaren terug, andere ontwikkelingen, zoals teruglopende studentaantallen en beleid voortkomend uit Focus op Vakmanschap (waarbij het aantal KD's bij AOC's met vijftig procent gereduceerd moest worden) een grotere invloed hebben gehad op het terugbrengen van het aantal KD's, dan de HKS.

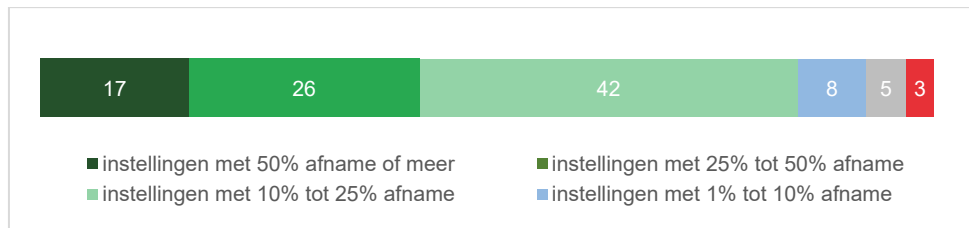
#### *Ontwikkeling van het aantal kwalificaties op instellingsniveau*

Wanneer we op instellingsniveau naar de ontwikkeling van het aantal KD's kijken dan constateren we alleen bij ROC Rivor en het Grafisch Lyceum Rotterdam een toename ten opzichte van schooljaar 2012/13 (respectievelijk +17 KD's en +1 KD).<sup>13</sup> Bij vijf procent van de instellingen is het aantal KD's over deze periode gelijk gebleven (zie figuur

13 Het kan zijn dat deze instellingen sinds 2012/13 met een nieuw opleiding-aanbod gestart zijn, waardoor het aantal KD's is gestegen. Dergelijke ontwikkelingen zijn niet in deze analyse meegenomen.

2.1). Dit betreft vooral kleine instellingen waarbij het aanbod van KD's al voor de herziening van de KD's relatief beperkt was. De instellingen waarbij de afname van het aantal KD's het grootst is (50% afname of meer) zijn allemaal AOC's. Bij de overige instellingen (ruim twee derde deel) is het aantal KD's afgenomen met tien tot vijftig procent.

*Figuur 2.1: Ontwikkeling van het aantal kwalificatiedossiers per instelling (schooljaar 2016/17 ten opzichte van schooljaar 2012/13; N=66)*

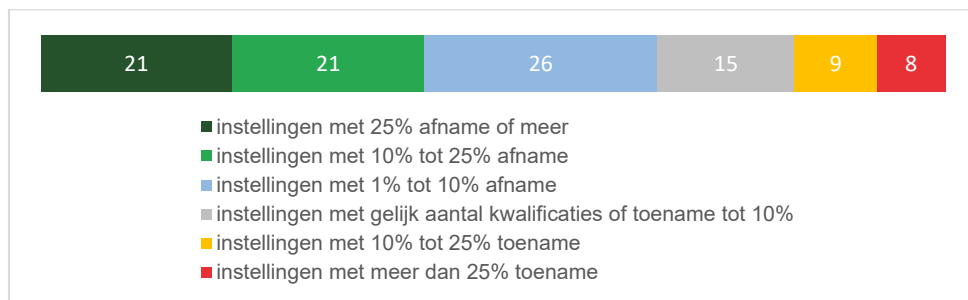


Bron: 1Cijfer BRON mbo van DUO; bewerking door KBA Nijmegen.

\* Viataal en Christelijk Instituut Effatha zijn buiten beschouwing gelaten.

Wanneer we naar de ontwikkeling van het *kwalificatie*-aanbod binnen mbo-instellingen kijken, zien we dat dit aanzienlijk verschilt tussen de instellingen (zie figuur 2.2): bij een op de vijf instellingen is het aantal kwalificaties met meer dan 25 procent afgenomen, bij een even groot deel bedraagt deze afname 10 tot 25 procent en bij ruim een kwart (26%) van de instellingen is het aantal kwalificaties met 1 tot 10 procent afgenomen. Daar staat tegenover dat bij een derde deel van de instellingen het aantal kwalificaties niet is afgenomen: bij 15 procent zien we een toename tot tien procent, negen procent van de instellingen kent een toename van 10 tot 25 procent en bij acht procent van de instellingen is het kwalificatie-aanbod met meer dan 25 procent toegenomen.

Figuur 2.2: Ontwikkeling van het aantal kwalificaties per instelling (schooljaar 2016/17 ten opzichte van schooljaar 2012/13; N=66)



Bron: 1Cijfer BRON mbo van DUO; bewerking door KBA Nijmegen.

\* Viataal en Christelijk Instituut Effatha zijn buiten beschouwing gelaten.

### Vordering van de implementatie van de herziene KD's op instellingsniveau

Op basis van de enquête onder beleidsmedewerkers, gericht op de instellingsbrede situatie, brengen we hieronder de vordering van de implementatie van de herziene KD's in kaart. Tabel 2.2 toont hoe ver instellingen in schooljaar 2017/18 op diverse aspecten zijn gevorderd met de implementatie van de herziene KD's. Hierbij merken we op dat een deel van de gepresenteerde aspecten mogelijk constant in ontwikkeling blijven en nooit volledig gereed zullen zijn. Onder tabel 2.2 bespreken we de vorderingen op ieder aspect uit de tabel, aangevuld met informatie uit de casestudies.

Tabel 2.2: Mate waarin instellingen in schooljaar 2017/18 gevorderd zijn met de implementatie van de herziening van de kwalificatiedossiers (N=38)\*

	helemaal niet gereed	enigszins gereed	gereed	n.v.t.
Afspraken met (leer)bedrijven	6%	25%	69%	0%
Het lesprogramma / curriculum	3%	29%	68%	0%
Afstemming van het opleidingsportfolio met omringende mbo-instellingen	3%	19%	65%	13%
Afstemming van het opleidingsportfolio met de regionale arbeidsmarkt	0%	38%	59%	3%
Clustering / samenvoeging van opleidingen	8%	22%	59%	11%
Het examenmateriaal	0%	55%	45%	0%
Het lesmateriaal	3%	58%	39%	0%
Professionalisering van docenten	3%	65%	32%	0%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst op instellingsniveau, derde meting

\* Exclusief de categorie 'weet niet'.

### *Afspraken (leer)bedrijven*

Afspraken met (leer)bedrijven, die door de implementatie van de herziene KD's eventueel moesten worden herzien, zijn bij de overgrote meerderheid van de instellingen (69%) gereed. Bij een kwart van de instellingen zijn dergelijke afspraken in schooljaar 2017/18 enigszins gereed en zes procent van de instellingen staat nog helemaal vooraan in dit proces.

Los van het herzien van afspraken met leerbedrijven heeft drie kwart van de instellingen het bedrijfsleven geraadpleegd bij de *wijze waarop* de herziene KD's in schooljaar 2017/18 zijn geïmplementeerd. Dit is doorgaans overgelaten aan de sectoren/afdelingen. Vanwege deze vrijheid is de betrokkenheid van het bedrijfsleven per sector en per KD op een eigen manier ingevuld, waardoor deze betrokkenheid per opleiding en per sector verschilt. De betrokkenheid van het bedrijfsleven staat overall gezien in het kader van herijking van de relevante uitstroomprofielen; de kerntaken en -competenties worden hierbij opnieuw tegen het licht gehouden, evenals de werkprocessen in de leerbedrijven en de vertaling daarvan naar het onderwijs. Ook staat de positionering van de BPV in de onderwijsprogramma's en de manier waarop leerbedrijven studenten tijdens de BPV beoordelen centraal bij de bedrijfsraadpleging.

Uit de vragenlijsten en casestudies blijkt dat de betrokkenheid van het bedrijfsleven bij de implementatie van de herziene KD's gestalte krijgt in diverse, reeds bestaande, platforms die binnen de instellingen operationeel zijn. Het betreft formele samenwerkingsverbanden zoals branche-regiocommissies en adviesraden en -commissies. Deze platforms dienen de structurele verankering van het bedrijfsleven binnen de diverse onderwijssectoren. De ontwikkelingen in het beroepsonderwijs worden hierbinnen besproken en het bedrijfsleven geeft input en feedback, zo ook met betrekking tot de implementatie van de HKS. Daarnaast vindt nadere afstemming plaats via BPV-contracten en leermeesteravonden. Verderop in deze paragraaf staan we uitgebreid stil bij de wijze waarop (leer)bedrijven betrokken zijn bij de uitvoering van de herziene KD's.

### *Lesprogramma/curriculum*

Op één instelling na is de uitwerking van de herziene KD's tot het lesprogramma/curriculum (enigszins) doorgedrongen: 68 procent van de instellingen zijn klaar met het aanpassen van lesprogramma's als gevolg van de herziene KD's. Bij 29 procent is dit deels het geval. De AOC's zijn – in vergelijking tot de overige instellingen – vaker niet helemaal klaar met de vertaling van de herziene KD's naar het curriculum: bij 29 procent van de AOC's is de aanpassing van het lesprogramma gereed, bij 71 procent is dit deels het geval. Dit valt mogelijk te verklaren door de sterke afname van het aantal KD's in de groensector (zie tabel 2.1). Uit de casestudies komt het beeld naar voren dat instellingen de HKS hebben aangegrepen om opnieuw naar het curriculum te kijken. Bij

een aantal instellingen had de invoering van de HKS echter weinig voeten in de aarde omdat zij al vóór invoering van de maatregel bezig waren met herziening van curricula.

#### *Afstemming van het opleidingsportfolio met omringende mbo-instellingen*

Twee derde deel van de instellingen heeft in schooljaar 2017/18 een afgestemd opleidingsportfolio met omringende mbo-instellingen, gebaseerd op de herziene KD's. Eén op de vijf instellingen is hier nog niet helemaal klaar mee en een enkele instelling moet hier nog mee beginnen. Een deel van de vakinstellingen en AOC's geven aan dat afstemming van de herziene KD's met omringende mbo-instellingen voor hen niet van toepassing is; in hun regio is geen andere AOC of verwante vakinstelling actief.

Naast het afstemmen van het opleidingsportfolio heeft de helft van de instellingen andere mbo-instellingen betrokken bij de implementatie van de herziene KD's. Toelevende vo-scholen en hbo-instellingen zijn door iets minder dan de helft van de instellingen betrokken.

#### *Afstemming opleidingsportfolio met regionale arbeidsmarkt*

Drie op de vijf instellingen (59%) zijn gereed met het afstemmen van hun (herziene) opleidingsportfolio op de regionale arbeidsmarkt. De overige instellingen zijn in dit opzicht deels gereed. Dergelijke afstemming vindt plaats binnen diverse platforms, zoals branche-regiocommissies en adviesraden/-commissies. Uit een casestudie blijkt dat deze instelling niet vanaf het begin van de implementatie van de HKS van dergelijke platforms gebruik maakte; het werkveld had achteraf gezien meer en in een eerder stadium bij de implementatie van de HKS betrokken kunnen worden. Het algemene beeld uit de casestudies is dat instellingen de HKS als een trigger hebben gezien om het opleidingsportfolio (opnieuw) met bedrijven af te stemmen.

#### *Clustering / samenvoegen van opleidingen*

Ruim de helft (59%) van de instellingen is klaar met het eventueel samenvoegen of clusteren van opleidingen als gevolg van de herziene KD's. Iets minder dan een kwart (22%) van de instellingen is daar in schooljaar 2017/18 nog mee bezig en acht procent van de instellingen geeft aan helemaal nog niet gereed te zijn. Bij de overige instellingen (11%) is clustering van opleidingen in schooljaar 2017/18 niet van toepassing. Het clusteren van opleidingen komt in paragraaf 2.5 nader aan de orde.

#### *Het les- en examenmateriaal*

In schooljaar 2017/18 is de herziening van het examenmateriaal bij 45 procent van de instellingen gereed. Instellingen hebben in dit opzicht een inhaalslag gemaakt; in de vorige meting had nog maar één op de vijf instellingen het examenmateriaal helemaal klaar. De afstemming van het lesmateriaal op de herziene KD's is bij twee van de vijf

instellingen helemaal gereed. Bij de overige instellingen is dit deels het geval. Eén instelling vormt een uitzondering; daar is het lesmateriaal helemaal nog niet gereed.

#### *Professionalisering van docenten*

De professionalisering van de docenten in het kader van de herziene KD's is bij een derde van de instellingen gereed. Bij de overige instellingen is dit deels (65%) of helemaal niet het geval (3%).

#### *Wijzigingen binnen opleidingen als gevolg van de herziene KD's*

Hierboven is inzichtelijk gemaakt hoe ver mbo-instellingen zijn met de implementatie van de herziening van de KD's. Nu kijken we op welke punten de herziene KD's in schooljaar 2017/18 tot wijzigingen *binnen opleidingen* hebben geleid, gebaseerd op de enquête onder teamleiders.

De wijzigingen op het gebied van lesprogramma's/curricula en het lesmateriaal zijn in schooljaar 2017/18 overwegend beperkt; bij 27 tot 41 procent van de opleidingen is sprake van enige mate van wijzigingen (zie tabel 2.3). Een iets kleiner deel van de opleidingen heeft al voor schooljaar 2017/18 de nodig geachte wijzigingen doorgevoerd.

*“De beleidsmaatregelen zijn nu niet meer nieuw voor ons. De fase van ontwerp hebben we achter ons gelaten; we zitten nu in de operationele fase.”*

Toch is bij ruim een kwart (26%) van de opleidingen het curriculum in schooljaar 2017/18 sterk gewijzigd als gevolg van de herziene KD's. Het lesprogramma is bij ruim een kwart van de opleidingen sterk gewijzigd, voor het lesmateriaal geldt dit bij 19 procent van de opleidingen. Het examenmateriaal is in schooljaar 2017/18 het sterkst gewijzigd als gevolg van de herziene KD's: bij 35 procent van de opleidingen is sprake van een sterke wijziging. Deze wijzigingen, zo wordt het expliciet bij een casestudy gesteld, zijn nodig omdat de examinering voorheen te ouderwets verliep, dit hield veel innovatie en flexibilisering tegen. De helft van de opleidingen heeft in schooljaar 2017/18 afspraken met leerbedrijven (enigszins of sterk) gewijzigd als gevolg van de herziene KD's; twaalf procent van de opleidingen heeft dit vóór schooljaar 2017/18 al gedaan. Later in deze paragraaf geven we een nadere beschrijving van de rol van leerbedrijven bij de uitvoering van de herziene KD's. Tot slot zien we in tabel 2.3 dat afspraken met hbo-/ en (toeleverende) vmbo-instellingen bij bijna driekwart van de opleidingen niet gewijzigd zijn óf dat dit niet van toepassing is geweest.

Tabel 2.3: Aandeel opleidingen waarbij onderstaande aspecten in schooljaar 2017/18 zijn gewijzigd als gevolg van de herziening van de kwalificatiedossiers (N=140)

	niet gewijzigd	enigszins gewijzigd	sterk gewijzigd	reeds voor 2017/18 gewijzigd	n.v.t. <sup>1</sup>	(zeer) positief over de wijziging <sup>2</sup>
Het examenmateriaal	12%	27%	35%	21%	4%	74%
Het lesprogramma / curriculum	4%	41%	26%	26%	4%	84%
Het lesmateriaal	5%	41%	19%	31%	4%	94%
Afspraken met leerbedrijven	26%	41%	10%	12%	10%	90%
Afspraken met mbo-2-opleidingen binnen de instelling over doorstroom van studenten <sup>4</sup>	33%	25%	8%	25%	8%	100%
Afspraken met hbo-instellingen <sup>3</sup>	44%	22%	4%	2%	29%	92%
Afspraken met toeleverende vmbo-scholen	53%	19%	4%	6%	19%	97%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

<sup>1</sup> Niet van toepassing is (ook) ingevuld voor opleidingen waarvoor in 2016/17 geen vergelijkbare opleiding werd aangeboden op de oude kwalificatie.

<sup>2</sup> Betreft alleen opleidingen in de categorieën enigszins en sterk gewijzigd.

<sup>3</sup> Alleen gevraagd aan niveau 3 en 4 opleidingen (n=101).

<sup>4</sup> Alleen gevraagd aan Entree-opleidingen (n=12).

Informatie uit de casestudies ondersteunt het genuanceerde beeld van de impact van de herziene KD's binnen opleidingen. Afgezien van een ruimere beschrijving van de werkprocessen, is het vak lang niet altijd veel veranderd. Een van de opleidingsmanagers zegt:

*“Bij Middenkader engineering valt de impact van de HKS mee. Het nieuwe kwalificatiedossier lijkt erg veel op het oude dossier. De vier kerntaken zijn behouden gebleven. De volgorde is wat veranderd, maar de werkprocessen en -inhoud zijn hetzelfde.”*

Daar waar in schooljaar 2017/18 wijzigingen zijn doorgevoerd als gevolg van de herziene KD's, zijn de meeste opleidingsmanagers positief over die wijzigingen (zie laatste kolom in tabel 2.3). Wel valt op dat men over het examenmateriaal, het aspect dat het sterkst gewijzigd is, verhoudingsgewijs wat minder positief is dan over de wijzigingen op de overige aspecten.

### *Betrokkenheid leerbedrijven bij de uitvoering van de herziene kwalificatie*

Als het gaat om de *uitvoering* van de herziene kwalificaties dan geeft ruim negentig procent van de opleidingsmanagers aan dat zij (leer)bedrijven hierbij betrekken, dit is tien procentpunt meer dan in de vorige meting. Tabel 2.4 geeft een overzicht van de aspecten waarbij deze betrokkenheid zich voordoet: aanwezigheid van het leerbedrijf bij de uitvoering van de examinering en overleg over het aanbod van stageplaatsen / leerwerkbanen wordt door de meeste opleidingsmanagers genoemd (bij zo'n 60% van de opleidingen). In de vorige meting was de betrokkenheid van leerbedrijven op deze punten nog een stuk lager. Destijds werden leerbedrijven het meest betrokken bij de inhoudelijke inrichting van de opleiding (57%); de betrokkenheid op dit punt is in deze meting gelijk gebleven. We zien ook een toename van 27 naar 35 procent van opleidingen waarbij leerbedrijven betrokken zijn het aanbieden van praktijklessen op school. Overall is de betrokkenheid van leerbedrijven bij de uitvoering van het onderwijs in schooljaar 2017/18 toegenomen.

*Tabel 2.4: Wijze waarop (leer)bedrijven betrokken zijn bij de uitvoering van de herziene kwalificatie (meerdere antwoorden mogelijk)*

	2016/17 (N=109)	2017/18 (N=139)
Leerbedrijven (begeleiders) zijn aanwezig bij uitvoering van de examinering	45%	60%
Overleg over het aanbod van stageplaatsen / leerwerkbanen	34%	59%
Overleg over de inhoudelijke inrichting van de opleiding (het curriculum)	57%	57%
Overleg over de wijze van en/of organisatie van de examinering	49%	47%
Overleg over de organisatorische inrichting van de opleiding (wanneer biedt je BPV aan)	41%	43%
Het aanbieden van praktijklessen op de school	27%	35%

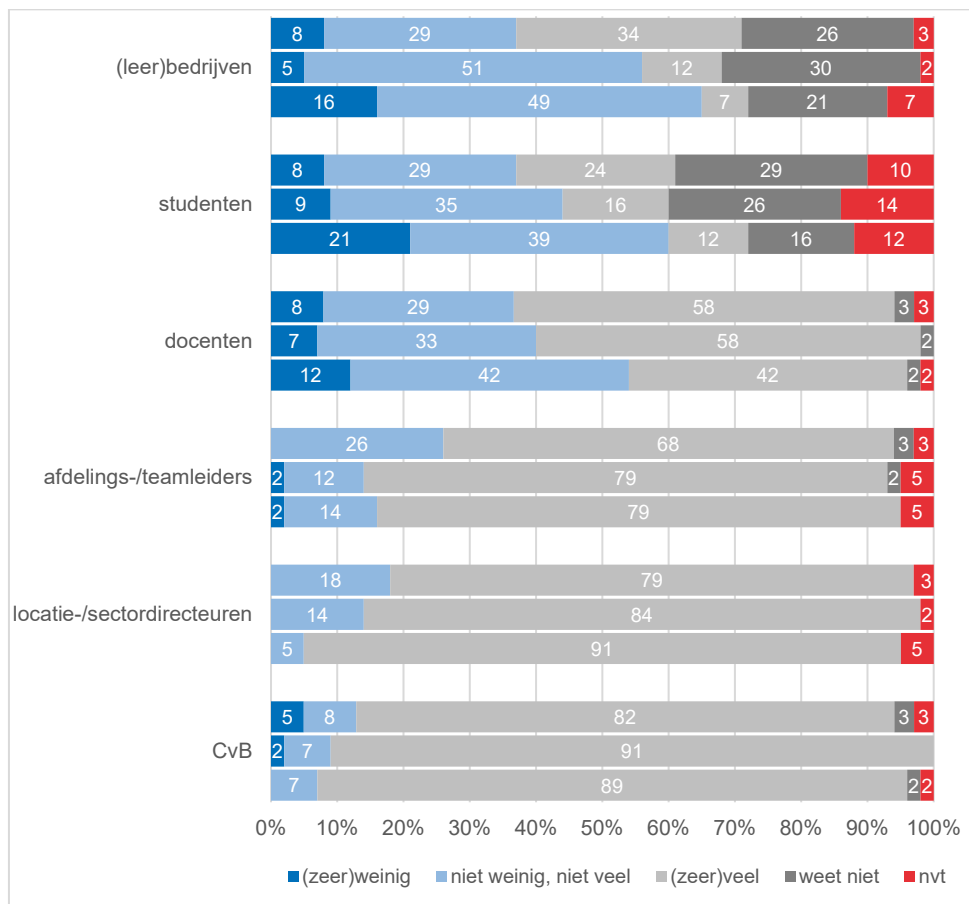
Bron: eigen dataverzameling 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

Negen procent van de opleidingen betreft geen (leer)bedrijven bij de uitvoering van de herziene KD's. Vier van deze opleidingen (een derde deel) geven aan dat zij het niet nodig achten om de (leer)bedrijven hierbij te betrekken. De overige opleidingen geven als argumenten voor het niet betrekken van leerbedrijven: tijdsgebrek, moeilijke bereikbaarheid van (leer)bedrijven omdat deze niet of weinig georganiseerd zijn of het niet willen meewerken van (leer)bedrijven / daar geen tijd voor hebben. In de casestudies wordt onderschreven dat er brede opleidingen zijn waarbij het bedrijfsleven niet erg herkenbaar is; in dergelijke opleidingen is het bedrijfsleven overall gezien minder betrokken bij het onderwijs.

### *Draagvlak*

Aan de hand van de enquête op beleidsniveau is in de eerste twee metingen geconstateerd dat vooral op bestuurlijk niveau (zeer) veel draagvlak is voor de wijze waarop de herziene KD's in de instellingen zijn geïmplementeerd. In de derde meting is de mate van tevredenheid bij het CvB iets afgenomen: in schooljaar 2017/18 is het CvB bij 82 procent van de instelling (zeer) tevreden met de implementatie, de jaren daarvoor betrof dit ongeveer negentig procent (zie figuur 2.3). Ook de tevredenheid onder locatie-/sectordirecteuren – eveneens bevraagd in de enquête op beleidsniveau – valt in de derde meting iets lager uit: bij 79 procent van de instellingen zijn zij (zeer) tevreden. In de eerste meting gold dit nog voor 91 procent van de instellingen. Afdelings-/teamleiders zijn eveneens iets minder tevreden dan in voorgaande jaren: in 2017/18 zijn zij bij 68 procent van de instellingen (zeer) tevreden, voorgaande metingen betrof dit 79 procent. Nu veel instellingen inmiddels de implementatiefase achter zich hebben gelaten, lijkt het draagvlak voor de implementatiewijze bij deze actoren iets te zijn afgenomen. In paragraaf 2.5 staan we uitgebreid stil bij de knelpunten die zij ervaren bij de herziene KD's.

Figuur 2.3: Mate van draagvlak bij actoren ten aanzien van de wijze waarop de herziene KD's zijn geïmplementeerd in de instelling, situatie '15/'16, '16/'17 en '17/'18



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau (eerste drie metingen, de N bedraagt respectievelijk 43, 43 en 38 instellingen)

In figuur 2.3 zien we dat de meerderheid van de instellingen (58%) aangeeft dat er bij docenten (zeer) veel draagvlak is voor de implementatiewijze van de herziene KD's. In principe hebben docenten en teams meer vrijheden gekregen bij de uitvoering van de herziene KD's: de herziene KD's zijn minder gedetailleerd, de verantwoordings is gemakkelijker geworden, leermiddelen kunnen flexibeler ingezet worden en docenten hebben meer vrijheid om te bepalen hoe de toetsing uitgevoerd wordt. Uit de casestudies komt echter naar voren dat deze vrijheid een (groter) beroep doet op de vaardigheden en de creativiteit van docenten. Docenten met ontwikkeltaken moet hiervoor wel de tijd en middelen gegund worden, om zo te voorkomen dat de werkdruk te hoog wordt.

Uit een casestudie blijkt ook dat het werkveld het enthousiasme van innovatieve docenten teniet kan doen door een conservatieve opstelling. Het werkveld beweegt dus niet altijd mee. Een andere casestudie-instelling, met weinig draagvlak voor de herziening onder docenten, licht toe dat met de invoering van de maatregel meer chaos en werkdruk is ontstaan, terwijl het onderwijs vóór de invoering van de HKS goed verliep.

*“De herziening van de kwalificatiestructuur heeft de mensen op stang gejaagd. Nu verloop het alweer wat soepeler, maar de maatregelen hebben niet echt iets opgeleverd.”*

Onder studenten en leerbedrijven is het draagvlak voor de implementatie van de herziene KD's aanvankelijk minder groot, maar we zien een behoorlijke toename van het aantal instellingen dat aangeeft dat er bij leerbedrijven (zeer) veel draagvlak is voor de implementatiewijze van de herziene KD's: van zeven procent in 2015/16 naar 34 procent in 2017/18. Uit de casestudies komt naar voren dat de herziening van de KD's verder van studenten en leerbedrijven afstaat en daar geen grote invloed heeft gehad. Overall gezien hebben mbo-instellingen dan ook minder goed zicht op het draagvlak voor de implementatiewijze onder studenten en leerbedrijven: ruim een kwart van de instellingen weet niet hoe groot het draagvlak bij deze twee groepen actoren is.

## **2.5 Programmering van het onderwijs n.a.v. de herziene kwalificatiedossiers**

Bij de programmering van het onderwijs gaat het met name om de impact van de herziene KD's op de organisatie en de inrichting van het onderwijs. Vanuit de beleidstheorie en naar aanleiding van de resultaten van de vorige meting richten wij ons in deze paragraaf op de nieuwe beschrijvingswijze van de KD's, de benutting van het basisdeel, eventuele onderwijsvernieuwing als gevolg van de herziening, en knelpunten bij de uitvoering van de herziening.

### *Ervaringen met de nieuwe beschrijvingswijze van de KD's*

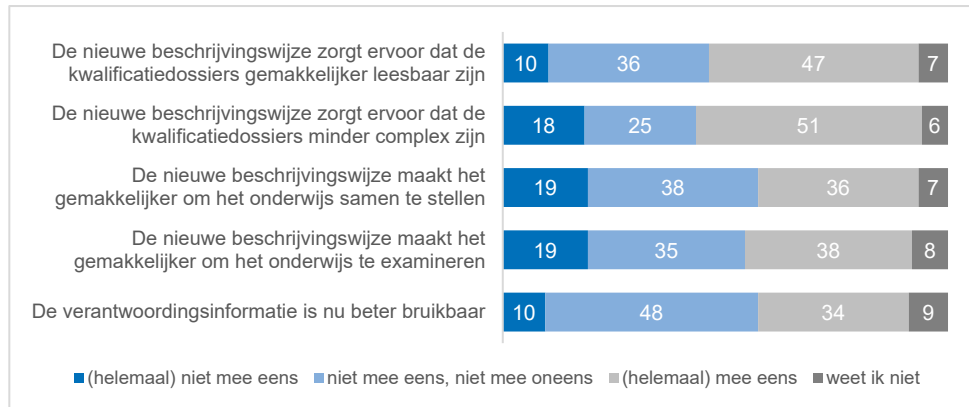
Eén van de doelen van de herziening van de kwalificatiestructuur is het overzichtelijker maken van de KD's en het transparanter beschrijven van de kwalificatie-eisen in het KD, waarin duidelijker dan voorheen naar voren moet komen aan welke kennis en vaardigheden een student moet voldoen om een diploma te behalen. Ook gedrag en resultaat moeten duidelijk worden aangegeven. Beoogde resultaat hiervan is het vereenvoudigen van het examineren en het programmeren van het onderwijs.

De resultaten in figuur 2.4 laten zien dat (bijna) de helft van de teamleiders van opleidingen onderschrijft dat de nieuwe beschrijvingswijze ertoe bijdraagt dat KD's gemakkelijker leesbaar (47%) en minder complex zijn (51%). Ruim een derde is het eens met

de stelling dat de nieuwe beschrijvingswijze het gemakkelijker maakt om onderwijs samen te stellen (36%) en te examineren (38%). Vergeleken met de vorige meting, is men op alle vier voorgenoemde aspecten positiever over de nieuwe beschrijvingswijze. Teamleiders zijn vooral veel positiever geworden over de bijdrage die de nieuwe beschrijvingswijze heeft geleverd aan het reduceren van de complexiteit van de KD's (+15%) en het vergemakkelijken van het examineren (+14%).

Onderdeel van de HKS is dat de verantwoordingsdocumentatie voortaan gescheiden blijft van het KD en bijgevolg niet meer door de minister hoeft te worden vastgesteld. De aanname in de beleidstheorie is dat deze nieuwe plaats van de verantwoordingsinformatie ertoe leidt dat de informatie sneller en vaker geactualiseerd kan worden. In de eerste meting kwam naar voren dat opleidingen redelijk veel gebruik maakten van de 'oude' verantwoordingsinformatie bij het programmeren (40%) en examineren (50%) van het onderwijs. Twee jaar na de herziening geeft 34% van hen aan dat ze de verantwoordingsinformatie nu beter bruikbaar vinden. Teamleiders zijn weliswaar iets positiever over dit aspect (+6%) dan bij de vorige meting, maar het blijft het minst positief beoordeelde aspect.

*Figuur 2.4: Mening over de nieuwe beschrijvingswijze van de kwalificatiedossiers (N=136)*



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

### **Benutting van het gemeenschappelijk basisdeel en ontwikkeling brede opleidingen**

Een belangrijk doel van de herziening van de KD's is om het onderwijsinstellingen gemakkelijker te maken de gemeenschappelijkheid en samenhang tussen opleidingen te herkennen en daarop in te spelen in de programmering van hun onderwijs. Mede vanwege deze reden is de indeling naar basisdeel en profieldelen in het leven geroepen,

waarmee de samenhang tussen de verschillende kwalificaties binnen de KD's verhelderd moet worden.

In de eerste meting hebben we een eerste indicatie gekregen dat instellingen in de voorbereiding op de herziening het basisdeel inderdaad benutten om onderwijs te clusteren, waarbij de invloed van de herziening wel werd genuanceerd doordat instellingen aangaven hier al langer mee bezig te zijn vanuit financieel en organisatorisch oogpunt. In de tweede meting vonden we aanwijzingen die erop duiden dat mbo-instellingen het basisdeel daadwerkelijk benutten voor een doelmatiger programmering van het onderwijs, en opnieuw dat de HKS hierop beperkt van invloed is geweest.

De resultaten in de derde meting laten een vergelijkbaar beeld zien. Aan opleidingsmanagers is gevraagd of in schooljaar 2017/18 op opleidingsniveau sprake was van samenwerking tussen opleidingen binnen de eigen instelling (zie tabel 2.5). Hieruit blijkt dat ruim een kwart (28%) van de opleidingen één of meer vakken deelt met andere opleidingen, waarin gezamenlijke basisvaardigheden aan bod komen. Ook heeft een deel van de opleidingen meerdere uitstroomprofielen (18%) of een eerste gemeenschappelijke leerjaar met andere opleidingen (9%). 42% van de opleidingen is geheel zelfstandig (vorige meting 44%).

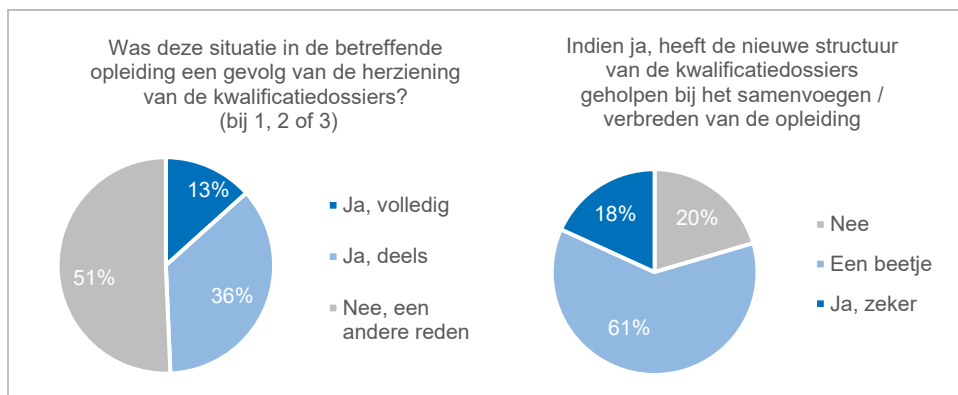
Bij de opleidingen die niet geheel zelfstandig zijn maar, zoals beoogd met de HKS, een bepaalde mate van gezamenlijkheid hebben door gemeenschappelijk vakken of een eerste leerjaar of meerdere uitstroomprofielen, is vervolgens gevraagd of deze situatie inderdaad het gevolg is van de herziening van de KD's. Bij de helft van deze opleidingen wordt verbreding / clustering geheel of gedeeltelijk toegeschreven aan de HKS. De teamleiders van opleidingen die als gevolg van de HKS zijn verbreed of geclusterd, zijn daarnaast over het algemeen (80%) van mening zijn dat de nieuwe structuur van de KD's bij deze ontwikkeling heeft geholpen.

*Tabel 2.5: Welke van de volgende situaties was in schooljaar 2017/18 van toepassing op de opleiding (N=137)*

	%
De opleiding is geheel zelfstandig / eigenstandig	42%
De opleiding deelt één of enkele vakken met andere opleidingen, waarin gezamenlijke basisvaardigheden aan bod komen (1)	28%
Het betreft een brede opleiding met meerdere uitstroomprofielen (2)	18%
Er is een eerste gemeenschappelijk leerjaar met andere opleidingen (3)	9%
Geen van deze situaties is van toepassing	4%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

Figuur 2.5: Mening over de rol van de herziening van de kwalificatiedossiers bij brede / geclusterde opleiding (N=75 en 44)



Tabel 2.6 toont aanvullend dat bij ongeveer twee derde van de opleidingen (67%) de breedte van de opleiding is gewijzigd als gevolg van de herziening. Op samenwerkingen met andere opleidingen bij het verzorgen van vakken heeft de HKS relatief minder invloed gehad (44%), evenals op het vastleggen van afspraken met andere opleidingen over de opleidingsinhoud (39%). Verder valt op dat veel van de wijzigingen nog in 2017/2018 hebben plaatsgevonden, en niet al eerder. De wijzigingen worden over het algemeen positief beoordeeld door teamleiders.

Tabel 2.6: Aandeel opleidingen waarbij onderstaande aspecten wel of niet zijn gewijzigd als gevolg van de herziening van het kwalificatiedossier (N=140)

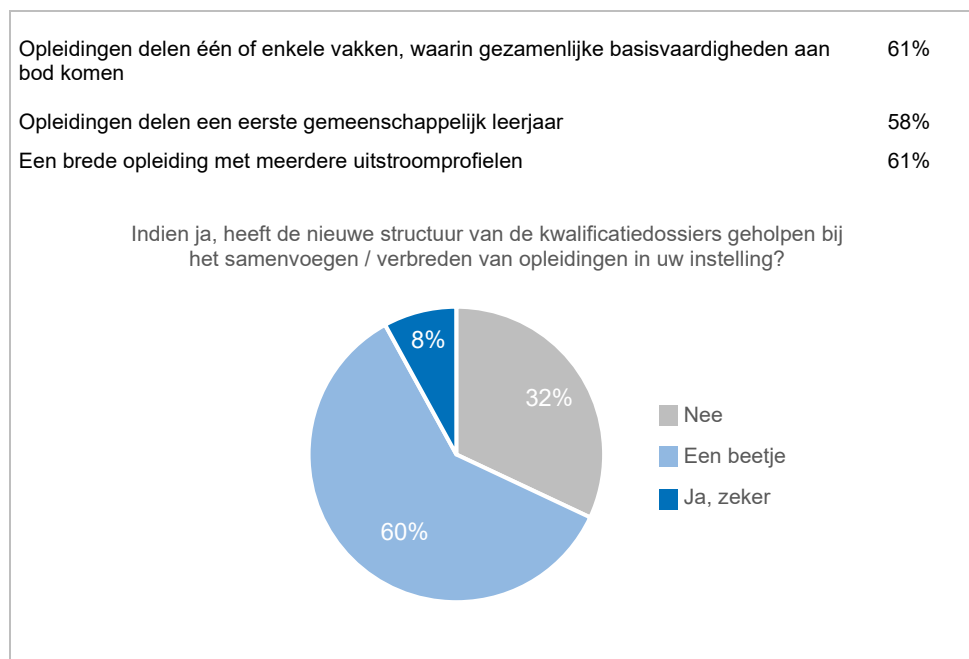
	niet gewijzigd	enigszins gewijzigd	sterk gewijzigd	al voor 17/18 gewijzigd	n.v.t.	(zeer) positief over de wijziging
Breedte van de opleiding	25%	33%	15%	19%	8%	81%
Samenwerking met andere opleidingen bij het verzorgen van bepaalde vakken	39%	25%	6%	13%	18%	88%
Afspraken met andere opleidingen in de mbo-instelling over de inhoud van de opleiding	42%	20%	4%	14%	19%	88%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

\* Niet van toepassing is ook ingevuld voor opleidingen waarvoor in 2016/17 geen vergelijkbare opleiding werd aangeboden op de oude kwalificatie.

Aansluitend op de ervaringen bij de opleidingen, is op beleidsniveau gevraagd of het beleid van de instelling is om bepaalde vormen van clustering te stimuleren (Figuur 2.6). Net als bij de vorige meting wordt bij meer dan de helft van de mbo-instellingen aangegeven dat het instellingsbeleid is om brede opleidingen met meerdere uitstroomprofielen te stimuleren (61%), om opleidingen te stimuleren tot het benutten van mogelijkheden om gezamenlijk vakken te geven waarin gemeenschappelijke basisvaardigheden aan bod komen (ook 61%) en/of een eerste gemeenschappelijk leerjaar te delen (58%). De herziene kwalificatiestructuur heeft hierbij in twee derde van de gevallen zeker (8%) of enigszins (60%) geholpen. Deze resultaten kunnen we interpreteren als een extra aanwijzing dat de nieuwe indeling van de KD's naar basis- en profieldelen wordt benut voor een efficiëntere inrichting van het onderwijs. Opvallend is wel dat in deze derde meting de rol van de HKS hierin kleiner wordt ingeschat dan bij de vorige meting (68% versus 87% in de tweede meting).

*Figuur 2.6: Was het instellingsbeleid in schooljaar 2017/18 om de volgende situaties te stimuleren? (N= 38\*; N=25)*



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, derde meting  
 \*exclusief categorie 'weet ik niet'.

Uit het voorgaande kunnen we concluderen dat de nieuwe indeling van de KD's bij die opleidingen die daadwerkelijk zijn verbreed of geclusterd een substantiële rol heeft gespeeld. Niettemin, bij de helft van de opleidingen waar wel sprake is van verbreding of clustering, was dit geen gevolg van de herziening. Teamleiders geven in de vragenlijst aan dat hier andere aanleidingen speelden zoals studentaantallen (kleine groepen samenvoegen), efficiency-overwegingen, organiseerbaarheid van de opleiding, het gezamenlijk aanbieden van avo-vakken en dat de situatie van gezamenlijkheid van opleidingen al bestond voor de herziening. De clustering wordt dus mede gevoed door andere ontwikkelingen en gebeurde ook al voor de invoering van de HKS. De HKS maakt de clustering echter wel gemakkelijker.

Naast deze breed gedragen positieve visie zien de instellingen echter ook obstakels. Uit de casestudies voor de vorige meting bleek al dat opleidingen op het inhoudelijke en organisatorische vlak hindernissen ervaren die het lastig maken om onderwijs gemeenschappelijk aan te bieden, onder meer vanwege verschillende locaties, niveauverschil, verschillen in chronologie van onderdelen tussen de geclusterde opleidingen en de beschikbaarheid van mensen om het nieuwe onderwijs te ontwikkelen. In de casestudies dit jaar komen inhoudelijke bezwaren bij clustering sterker naar voren. Een nadeel van de toegenomen breedte van opleidingen is dat dit ten koste kan gaan van de specialistische kennis/ervaring op het vakgebied waar men uiteindelijk terecht kan komen. Een casestudie-instelling zegt:

*“We proberen het werkveld uit te leggen dat we niet tegelijkertijd breed én specifiek kunnen opleiden, en dat de studenten niet direct na hun diploma alle vaardigheden in de vingers hebben.”*

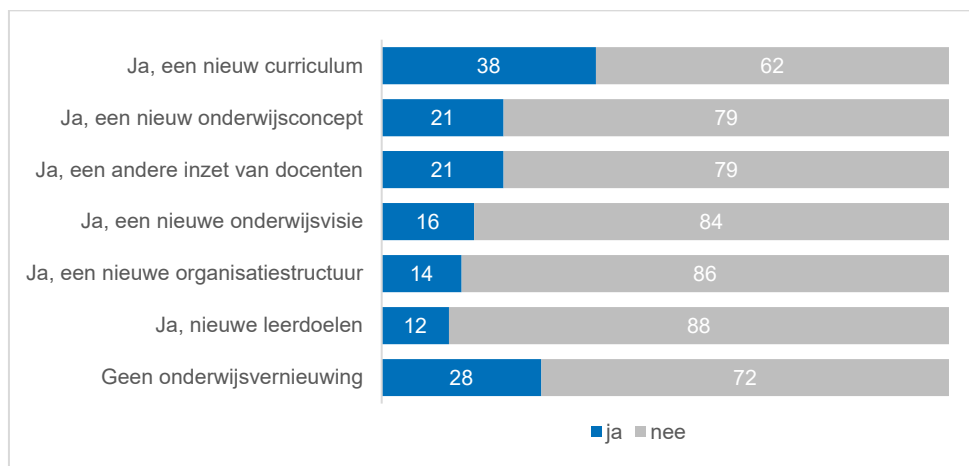
Bij drie instellingen erop gewezen dat studenten behoefte hebben aan een opleiding met een herkenbaar profiel. Een van de instellingen geeft aan dat studenten de geclusterde opleiding te breed vinden en docenten en bedrijfsleven daarin meegaan. Bij een andere instelling wordt eveneens aangegeven dat studenten een smaller beeld hebben van de opleiding dan het brede profiel dat de opleiding hanteerde en dat men daarom weer van het brede profiel is afgestapt. Ook vanuit de opleidingen zelf komen inhoudelijke argumenten. Bij een instelling wordt verteld over het mislukken van een poging om een aantal opleidingen te clusteren. Dat is misschien maar beter, zo wordt gesteld, want de identiteit van het vakgebied moet ook gerespecteerd worden. Een ander aandachtspunt vanuit een instelling is dat een brede opleiding ook om docenten vraagt die in de breedte kunnen werken en dat deze lastig te vinden zijn. Anderzijds wordt bij twee instellingen beargumenteerd dat er nog meer clustering mogelijk zou zijn. Bij een instelling wordt volgens een betrokkene teveel gezocht naar opleidingen voor niches op de arbeidsmarkt; vanuit een andere instelling wordt gesteld dat er binnen een domein veel

opleidingen op hetzelfde neerkomen, maar is er door concurrentie sprake van profilering van aparte opleidingen.

### Onderwijsvernieuwing

Figuur 2.7 toont dat bij twee derde van de opleidingen in schooljaar 2017/18 sprake is van een vorm van onderwijsvernieuwing. Bij slechts 28 procent van de opleidingen is dit niet het geval. Dit jaar laat echter duidelijk een ander beeld zien dan de vorige meting. Hoewel ook deze keer ruim een derde van de opleidingen (38%) aangeeft dat het curriculum wordt vernieuwd, speelde dit in 2016/2017 nog bij 62 procent van de opleidingen. Ook de andere onderwijsvernieuwingen staan op een lager pitje dan bij de vorige meting. En waar bij de vorige meting de HKS in de helft van de gevallen nog aanleiding was voor onderwijsvernieuwing, geldt dit nu nog maar voor een derde van de opleidingen. Verder geeft 18 procent aan dat de HKS de vernieuwing gemakkelijker heeft gemaakt. Bij 40 procent van de opleidingen liep de onderwijsvernieuwing echter al of heeft de HKS geen rol gespeeld.

*Figuur 2.7: Was in schooljaar 2017/18 sprake van onderwijsvernieuwing in uw opleiding (N=135; meerdere antwoorden mogelijk)*



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

Op beleidsniveau is het beeld wat uitgesprokener: 45 procent van de beleidsmedewerkers geeft aan dat de instelling in schooljaar 2017/18 vanwege de implementatie van de herziene kwalificaties het onderwijsconcept heeft aangepast of een nieuw concept heeft ontwikkeld. Een vrijwel even groot deel geeft aan dat er als gevolg van de herzie-

ning het beleid ten aanzien van docentprofessionalisering (42%), kwaliteitsmanagement (42%) of de samenwerking met het bedrijfsleven (37%) is ontwikkeld of aangepast. In de toelichting bij de antwoorden wordt door meerdere beleidsmedewerkers de invloed van de HKS op de veranderingen genuanceerd en aangegeven dat de ontwikkelingen (mede) het gevolg zijn van eigen beleid dat soms al eerder was ingezet.

### *Knelpunten bij de implementatie van de herziene KD's*

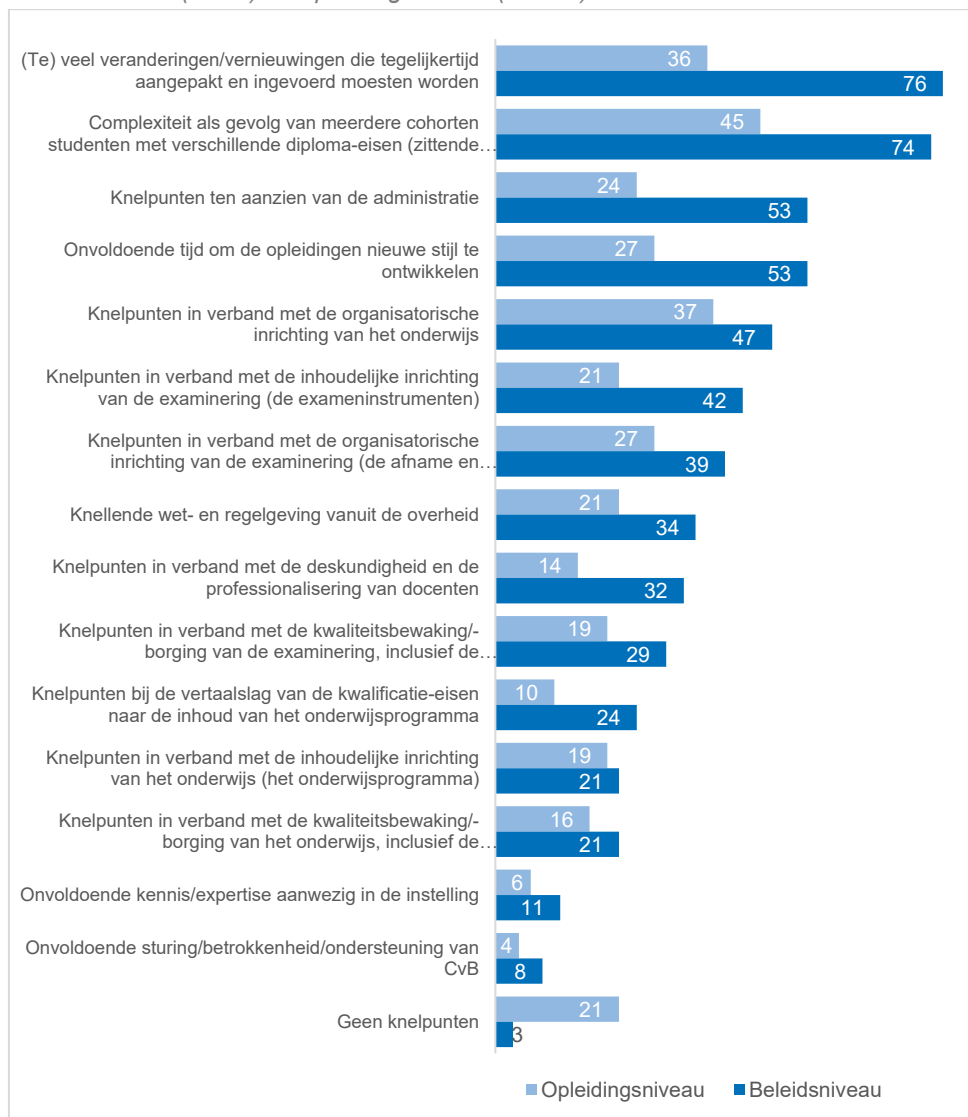
Zowel uit de eerste als tweede meting kwam al naar voren dat de (voorbereidingen op de) herziene KD's de nodige knelpunten met zich meebrachten binnen de instellingen. Ook bij de implementatie van de herziene KD's in schooljaar 2017/18 blijkt dit nog het geval te zijn: vrijwel alle instellingen ervaren hierbij knelpunten. Figuur 2.8 laat zien welke knelpunten dit zijn en bij hoeveel instellingen/opleidingen zich deze voordoen.

De vijf voornaamste knelpunten vanuit de optiek van de beleidsmedewerkers van de instellingen komen overeen met de vorige meting: (te) veel gelijktijdige veranderingen, complexiteit vanwege cohorten studenten met verschillende diploma-eisen, knelpunten ten aanzien van de administratie en onderwijsorganisatie en een gebrek aan tijd om opleidingen nieuwe stijl te organiseren. Ook de mate waarin deze aspecten als een knelpunt worden gezien is nog vergelijkbaar met de vorige meting. Een verschuivingen is waarneembaar op het punt van de organisatorische inrichting van de examinering. Dit wordt in 2017/18 vaker vanuit het centrale niveau van de mbo-instellingen als een knelpunt benoemd dan bij de vorige meting (van 21% naar 39%).

De bevraging van de teamleiders levert minder uitgesproken resultaten op, in de zin dat alle knelpunten gemiddeld minder vaak worden genoemd op opleidingsniveau en dat teamleiders (21%) vaker dan beleidsmensen op het centrale niveau (3%) aangeven dat er geen knelpunten zijn. Een voor de hand liggende verklaring hiervoor is dat medewerkers op centraal niveau bekend zijn met de ervaringen over de gehele instelling en dus vaker met verschillende knelpunten worden geconfronteerd. De vijf voornaamste knelpunten vanuit het perspectief van de opleidingen zijn: complexiteit vanwege cohorten studenten met verschillende diploma-eisen, (te) veel gelijktijdige veranderingen, een gebrek aan tijd om opleidingen nieuwe stijl te organiseren en knelpunten in verband met de organisatie van het onderwijs en van de examinering. Op opleidingsniveau valt verder op dat een aantal zaken inmiddels minder vaak nog als een knelpunt worden ervaren dan ten tijde van de vorige meting. Teamleiders geven minder vaak aan dat gelijktijdige veranderingen nog een knelpunt zijn (van 49% naar 36%). Dezelfde afname is terug te zien in het ervaren van knelpunten op het gebied van de inhoudelijke inrichting van de examinering (van 36% naar 21%), de deskundigheid van docenten (van 26% naar 14%) en de vertaalslag van kwalificatie-eisen naar een onderwijsprogramma (van 22% naar 10%). Deze resultaten lijken erop te duiden dat de veranderingen in het

onderwijs en examinering die hiermee samenhangen inmiddels voor een groot deel hun beslag hebben gevonden in de opleidingen.

Figuur 2.8: Knelpunten schooljaar 2017/18 bij de uitvoering van de herziene KD's op beleidsniveau\* (N=38) en opleidingsniveau (N=135)



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau en opleidingsvragenlijst, derde meting

## 2.6 Resultaten van de implementatie en effecten/outcome

In de beleidstheorie zoals die in het begin van dit hoofdstuk is beschreven, wordt een aantal 'resultaatvariabelen' benoemd. Volgens de beleidstheorie leidt de implementatie van de maatregel HKS onder andere tot het gemakkelijker programmeren en examineren van onderwijs (resultaat) en als gevolg daarvan tot een hogere kwaliteit van het onderwijs (effect / outcome). In deze paragraaf bekijken we de resultaten van de implementatie en de effecten / outcome aan de hand van een aantal stellingen die op beleidsniveau zijn voorgelegd.

### *Resultaten voor het programmeren en examineren van onderwijs*

Een op de vijf mbo-instellingen vindt dat de HKS leidt tot een doelmatiger inrichting van het opleidingsaanbod (minder opleidingen) (tabel 2.8). Slechts één van deze instellingen (14%) is het eens met het vervolg van de beleidstheorie dat deze meer doelmatige inrichting leidt tot meer studenten per opleiding en bijgevolg tot een hogere kwaliteit van het onderwijs; drie instellingen zijn het eens met de stelling dat de meer doelmatige inrichting leidt tot opleidingen met een betere aansluiting op de dynamiek van de arbeidsmarkt (43%).

Een derde van de instellingen is het eens met de stelling dat de HKS leidt tot een helder opleidingsaanbod en daarvan meent twee derde dat een meer herkenbaar opleidingsaanbod leidt tot de gewenste outcome dat bedrijven een betere aansluiting tussen opleidingen en arbeidsmarkt ervaren.

De beoogde benutting van de herziene kwalificatiedossiers om opleidingen te clusteren wordt door een derde van de instellingen positief bevestigd (33%). Aan de beleidsmedewerkers van deze deelgroep van instellingen is weer een aantal van de beleidstheorie afgeleide vervolgstellingen voorgelegd. De helft van hen is het eens met de stelling dat de geclusterde (bredere) opleidingen tot meer kansen op de arbeidsmarkt leiden. Verder kan twee derde zich vinden in de stelling dat clustering leidt tot een meer (kosten)efficiënte organisatie van de opleidingen. Dat een meer (kosten)efficiënte organisatie leidt tot de gewenste outcome van hogere onderwijskwaliteit wordt vervolgens nog slechts door één instelling beaamd. Tot slot is een derde van deze instellingen het eens met de stelling dat de clustering van opleidingen leidt tot gemakkelijker te programmeren onderwijs en vinden daarvan twee instellingen nog dat hiermee de onderwijskwaliteit wordt verhoogd.

Tabel 2.8: Mening over onderstaande stellingen\*

Stelling:	(helemaal) niet mee eens	niet mee oneens, niet mee eens	(helemaal) mee eens
De herziening van de kwalificatiedossiers leidt tot een doelmatiger inrichting van het opleidingsaanbod (minder opleidingen) (N=35).	29%	51%	20%
indien mee eens:			
Minder opleidingen (meer studenten per opleiding) leidt tot een hogere kwaliteit van het onderwijs (N=7)	0%	86%	14%
Het doelmatiger inrichten van het opleidingsaanbod leidt tot opleidingen met een betere aansluiting op de dynamiek van de arbeidsmarkt (N=7)	0%	57%	43%
De herziening van de KD's leidt tot een helder opleidingsaanbod (portfolio) (N=35)	29%	37%	34%
indien mee eens			
Een meer herkenbaar opleidingsaanbod leidt ertoe dat bedrijven een betere aansluiting tussen opleidingen en arbeidsmarkt ervaren (N=12)	17%	17%	67%
De nieuwe opbouw van de KD's (het basisdeel) wordt benut voor de clustering van opleidingen (N=36)	36%	31%	33%
indien mee eens:			
De clustering van opleidingen leidt tot bredere opleidingen en daarmee tot meer kans op werk voor de gediplomeerde student (N=12)	8%	42%	50%
De clustering van opleidingen leidt tot een meer (kosten)efficiënte organisatie van opleidingen (N=11)	9%	27%	64%
indien mee eens:			
Meer (kosten)efficiënte organisatie van opleidingen leidt tot een hogere onderwijskwaliteit (N=7)	43%	43%	14%
De clustering van opleidingen leidt tot onderwijs dat gemakkelijker te programmeren en examineren is (N=12)	42%	25%	33%
indien mee eens:			
Onderwijs dat gemakkelijker te programmeren en te examineren is leidt tot een hogere onderwijskwaliteit (N=3)	0%	33%	67%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, derde meting

\*De respondenten die antwoordcategorie 'weet ik niet' kozen, zijn buiten de analyse gelaten.

Uit het bovenstaande kunnen we opmaken dat een (relatief beperkt) deel van de instellingen weliswaar de resultaten van de implementatie herkennen, maar dat slechts enkelen ook de gewenste effecten verbinden aan de invoering van de herziening. De link tussen verheldering van het opleidingsaanbod door de herziening met als gevolg een betere aansluiting tussen opleiding en arbeidsmarkt wordt het meest herkend, evenals clustering van opleidingen als gevolg van de herziening en daarmee een meer (kosten)efficiënte onderwijsorganisatie.

In de casestudies voor deze meting is in de gesprekken de aandacht deels verschoven van de implementatie van de herziening naar de effecten ervan. Bovenstaande tabel liet al zien dat op beleidsniveau het verband tussen de invoering van de maatregelen en de gewenste outcome volgens de beleidstheorie niet altijd evident is. In de casestudies wordt bevestigd dat mbo-instellingen wel de relatie zien tussen enerzijds de herziening van de KD's en het verminderen van het aantal KD's en anderzijds een doelmatiger inrichting van het opleidingsaanbod (clustering, minder opleidingen). Echter bij de vorige metingen, en nu opnieuw, blijkt dat waar er wordt geclusterd of ingedikt, dit vaak een al lopende ontwikkeling was, vanwege lage studentaantallen, kostenefficiëntie en/of organiseerbaarheid. Niettemin wordt bij verschillende instellingen wel benoemd dat de herziening dit gemakkelijker heeft gemaakt, een stimulerende factor is geweest of is aangegrepen als aanleiding om weer eens goed naar de curricula te kijken. Bij een instelling waar, zo wordt gesteld, de herziening niet is aangegrepen om te clusteren, wordt dit als een gemiste kans beschouwd om de opleidingen meer samen te brengen en te specialiseren door middel van de keuzedelen. Bij die instelling is nu een situatie ontstaan waarin zowel de kwalificaties apart zijn blijven bestaan en ook keuzedelen moeten worden aangeboden.

### *Outcome/effecten*

We brengen in deze paragraaf in kaart wat de gepercipieerde effecten van de herziene kwalificatiedossiers zijn, op centraal niveau van de mbo-instellingen en op opleidingsniveau. Aan de beleidsmedewerkers van de mbo-instellingen en de teamleiders van de opleidingen is een aantal stellingen voorgelegd die betrekking hebben op de mogelijke effecten van de herziene KD's. De resultaten zijn te zien in tabel 2.9. Op beleidsniveau is gevraagd om per stelling aan te geven in hoeverre deze gold voor drie instroomcohorten: 2015/16 (op basis van de niet-herziene kwalificaties), 2016/17 en 2017/18 (beide op basis van de herziene kwalificaties). Aan de teamleiders is in deze tweede meting gevraagd naar de situatie voor instroomcohorten 2016/17 en 2017/18, gebaseerd op de nieuwe kwalificaties. De resultaten voor instroomcohort 2016/15 op opleidingsniveau zijn in de vorige meting bevestigd en eveneens opgenomen in de tabel.

Over het algemeen laat de beeldvorming een positieve ontwikkeling zien, zowel volgens de inschatting van beleidsmedewerkers op het centrale niveau van de mbo-instellingen als volgens de teamleiders op opleidingsniveau. Als het gaat om opleidingsinhoudelijke zaken, laten de resultaten zowel volgens inschattingen op beleidsniveau als op opleidingsniveau een stijgende lijn zien, zoals de actualiteit van de opleiding (31% naar 61% positief op beleidsniveau en 47% naar 67% positief op opleidingsniveau) en het snel kunnen inspelen op ontwikkelingen in het beroepenveld (34% naar 47% positief op beleidsniveau en 35% naar 49% positief op opleidingsniveau). Ook wat betreft ruimte voor eigen invulling van studenten is er een opwaartse lijn te zien, maar de algehele inschatting hiervan is wel een stuk lager (31% en 29%) dan de voorgenoemde aspecten. Ook in de beoordeling van de inhoudelijke uitdagendheid van de opleidingen is er een positieve trend te zien over de drie bevraagde cohorten, hoewel dit aspect op opleidingsniveau (61%) beduidend positiever wordt ingeschat dan op het beleidsniveau (39%). Bij de mate van actualiteit van de verantwoordingsinformatie is het beeld omgedraaid: hierover wordt juist op beleidsniveau (61%) duidelijk positiever geoordeeld dan op opleidingsniveau (48%).

De aansluiting van de opleidingen met het vervolgonderwijs wordt na de invoering van de herziene KD's positiever ingeschat dan ervoor en blijft vervolgens op gelijk niveau voor de cohorten 2016/17 en 2017/18. De opleidingen lijken wat positiever (68%) over de opbrengst van de herziene KD's op dit punt dan het centrale beleidsniveau van de instellingen (61%). Ook de aansluiting op de regionale arbeidsmarkt wordt positiever beoordeeld na de invoering van de herziene KD's, hoewel hier op het niveau van de opleidingen slecht een zeer beperkt effect kan worden waargenomen (van 64% naar 67% op opleidingsniveau en van 51% naar 61% op beleidsniveau). Wat betreft de aansluiting met het bedrijfsleven zien zowel teamleiders van de opleidingen als de beleidsmedewerkers op centraal niveau een positieve ontwikkeling na de invoering van de herziene KD's. De opleidingen zijn hier uiteindelijk nog wat positiever over dan het centrale niveau (74% en 64%).

Tabel 2.9: Mening over stellingen ten aanzien van de HKS

	Beleidsniveau*			Opleidingsniveau*		
	(hele- maal) mee oneens	niet mee oneens, niet mee eens	(hele- maal) mee eens	(hele- maal) mee oneens	niet mee oneens, niet mee eens	(hele- maal) mee eens
Er was heel veel ruimte voor eigen invulling van studenten						
voor instromers in 2015/16 (N=35/96)	43%	46%	11%	43%	47%	10%
voor instromers in 2016/17 (N=36/126)	22%	53%	25%	48%	38%	14%
voor instromers in 2017/18 (N=36/132)	14%	56%	31%	33%	38%	29%
De opleiding(en) waren erg actueel						
voor instromers in 2015/16 (N=35/96)	20%	49%	31%	14%	40%	47%
voor instromers in 2016/17 (N=36/126)	8%	36%	56%	8%	28%	64%
voor instromers in 2017/18 (N=36/132)	11%	28%	61%	4%	29%	67%
De verantwoordingsinformatie was erg actueel						
voor instromers in 2015/16 (N=30/96)	17%	43%	40%	14%	50%	36%
voor instromers in 2016/17 (N=31/126)	6%	52%	42%	9%	50%	41%
voor instromers in 2017/18 (N=31/132)	6%	32%	61%	6%	46%	48%
Er werd snel ingespeeld op ontwikkelingen in het beroepenveld						
voor instromers in 2015/16 (N=35/96)	23%	43%	34%	-	-	-
voor instromers in 2016/17 (N=36/126)	11%	47%	42%	19%	46%	35%
voor instromers in 2017/18 (n=36/132)	8%	44%	47%	15%	36%	49%
De opleiding(en) waren inhoudelijk erg uitdagend voor studenten						
voor instromers in 2015/16 (N=35/96)	14%	60%	26%	9%	46%	45%
voor instromers in 2016/17 (N=36/126)	8%	58%	33%	12%	36%	52%
voor instromers in 2017/18 (n=36/132)	8%	53%	39%	8%	31%	61%
Als studenten in de entreeopleiding bepaalde vakken nog niet behaald hebben, waren er voldoende mogelijkheden om deze alsnog te behalen						
voor instromers in 2015/16 (N=34/7)	18%	18%	65%	14%	57%	29%
voor instromers in 2016/17 (N=35/8)	17%	11%	71%	13%	0%	87%
voor instromers in 2017/18 (n=35/12)	17%	11%	71%	8%	17%	75%
De opleiding(en) sloten goed aan op vervolgonderwijs						
voor instromers in 2015/16 (N=35/96)	11%	37%	51%	7%	40%	53%
voor instromers in 2016/17 (N=36/126)	8%	31%	61%	8%	25%	67%
voor instromers in 2017/18 (N=36/132)	11%	28%	61%	4%	27%	68%

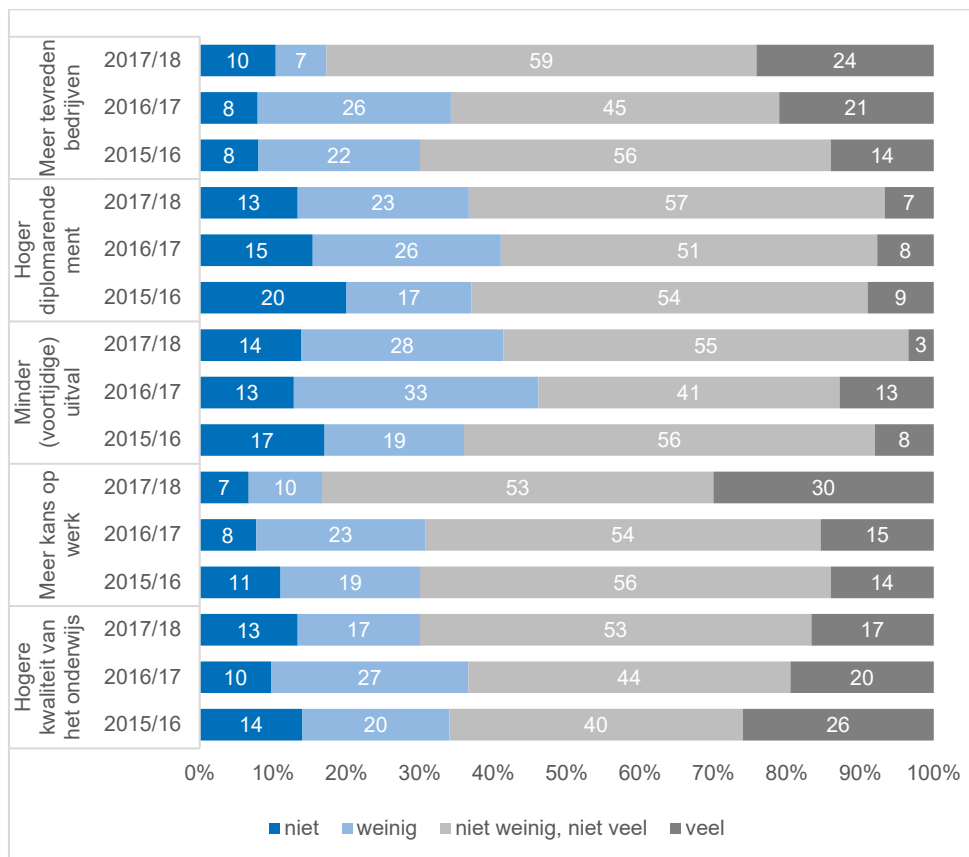
	Beleidsniveau*			Opleidingsniveau*		
	(helemaal) mee oneens	niet mee oneens, niet mee eens	(helemaal) mee eens	(helemaal) mee oneens	niet mee oneens, niet mee eens	(helemaal) mee eens
Er was sprake van een zeer goede aansluiting van de opleiding(en) op de regionale arbeidsmarkt						
voor instromers in 2015/16 (N=35/95)	0%	49%	51%	5%	31%	64%
voor instromers in 2016/17 (N=36/126)	0%	44%	56%	9%	24%	67%
voor instromers in 2017/18 (N=36/132)	0%	39%	61%	7%	26%	67%
Er was sprake van een zeer goede aansluiting van de opleiding(en) op het bedrijfsleven						
voor instromers in 2015/16 (N=35/96)	0%	49%	51%	8%	34%	57%
voor instromers in 2016/17 (N=36/126)	0%	44%	56%	7%	29%	64%
voor instromers in 2017/18 (N=36/132)	0%	36%	64%	6%	20%	74%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau en opleidingsniveau, tweede en derde meting

\* De respondenten die antwoordcategorie 'weet ik niet' kozen, zijn buiten de analyse gelaten

Figuur 2.9 toont hoe instellingen de bijdrage van de herziene KD's aan de hiermee beoogde effecten inschatten. 17% van de instellingen ziet een hogere kwaliteit van het onderwijs als gevolg van de herziening. Zij zijn hierover wel wat minder positief geworden dan bij de twee voorgaande metingen. De instellingen zien nauwelijks een bijdrage van de herziening aan het terugbrengen van de uitval en het verhogen van het diplomarendement (3% en 7%). Ze menen echter wel dat de herziening een positief effect heeft in relatie tot het werkveld: 30 procent is van mening dat de herziening veel bijdraagt aan verhogen van de kansen op werk en 24 procent vindt dat de herziening veel bijdraagt aan het verhogen van de tevredenheid van bedrijven.

Figuur 2.9: Gepercipieerde mate waarin herziene KD's bijdragen aan het bereiken van de volgende effecten (N=36 in 2015/16, N=41 in 2016/17 en N= 36 in 2017/18)



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, eerste, tweede en derde meting

## 2.7 Samenvatting resultaten herziene kwalificatiedossiers

De herziening kwalificatiestructuur (HKS) is ingevoerd in het mbo met als doel de kwaliteit van opleidingen te verhogen en de aansluiting op de – regionale – arbeidsmarkt te vergroten, te bereiken door (a) minder kwalificaties met minder overlap en meer samenhang en (b) een betere opbouw van de kwalificatiedossiers (KD's) met een heldere en meer transparante beschrijving. In dit rapport wordt gekeken naar het tweede schooljaar sinds de invoering van de nieuwe kwalificaties in 2016/17.

De vragenlijsten die voor deze meting zijn afgenomen op beleidsniveau en op opleidingsniveau en de uitgevoerde casestudies hadden betrekking op de ervaringen met de uitvoering van de herziene kwalificatiedossiers in schooljaar 2017/18 en de (inschatting van) de effecten/outcome van de herziening.

De belangrijkste bevindingen in 2017/18:

### *Ontwikkeling van het aantal kwalificatiedossiers en kwalificaties*

- Tussen schooljaar 2012/13 en 2017/18 is het totale aantal *kwalificatiedossiers* (KD's) met dertig procent gedaald. Deze afname was al in schooljaar 2016/17 gerealiseerd: in 2017/18 zijn er namelijk vier KD's méér dan in schooljaar ervoor. In de groensector is de relatieve daling van het aantal KD's vanaf schooljaar 2012/13 het grootst (-64%). Wanneer we op instellingsniveau naar de ontwikkeling van het aantal KD's kijken zien we bij 85 procent van de instellingen een afname van het aantal KD's met tien procent of meer. De instellingen waarbij de afname van het aantal KD's het grootst is (50% afname of meer) betreffen allemaal AOC's.
- Het aantal *kwalificaties* is tussen schooljaar 2012/13 en 2017/18 met 17 procent afgenomen. Ook hier was deze afname reeds in schooljaar 2016/17 gerealiseerd. In de sector zorg & welzijn is *geen* sprake geweest van een afname van het aantal kwalificaties; daar is het aantal kwalificaties met 19 procent toegenomen tussen schooljaar 2012/13 en 2017/18. De ontwikkeling in het kwalificatie-aanbod varieert sterk per instelling: bij één op de vijf instellingen is het aantal kwalificaties met 25 procent of meer afgenomen, bij een evengroot deel betreft deze afname 10 tot 25 procent. Aan de andere kant is het aantal kwalificaties bij één op de zes instellingen met meer dan tien procent toegenomen.

### *Implementatie van de herziene kwalificatiedossiers*

- De meerderheid van de mbo-instellingen zijn op de meeste terreinen klaar met de implementatie van de herziene KD's. Herzieningen van afspraken met leerbedrijven en aanpassingen van lesprogramma's zijn bij de meeste instellingen gereed. Aanpassingen van het lesmateriaal en professionalisering van docenten blijven in

dit opzicht wat achter. Slechts enkele mbo-instellingen zijn op een aantal punten helemaal nog niet klaar met de implementatie van de herziene KD's.

- Het examenmateriaal is in schooljaar 2017/18 het sterkst gewijzigd als gevolg van de herziene KD's: bij 35 procent van de opleidingen hebben op dit gebied sterke wijzigingen plaatsgevonden, hoofdzakelijk om beter aan te sluiten bij de toegenomen innovatie en flexibilisering binnen opleidingen. Instellingen hebben bij de aanpassing van het examenmateriaal een inhaalslag gemaakt; in de vorige meting had nog maar één op de vijf instellingen het examenmateriaal helemaal gereed. In schooljaar 2017/18 betreft dit 45 procent.
- De overige wijzigingen als gevolg van de herziene KD's zijn in schooljaar 2017/18 gematigd: op het gebied van lesprogramma's/curricula, het lesmateriaal en afspraken met leerbedrijven zijn overwegend beperkte wijzigingen doorgevoerd als gevolg van de herziene KD's. Veel van de overige opleidingen hebben al vóór schooljaar 2017/18 de nodig geachte wijzigingen doorgevoerd.
- Daar waar in schooljaar 2017/18 wijzigingen zijn doorgevoerd, zijn de meeste opleidingsmanagers positief over die wijzigingen. Over wijziging van het examenmateriaal is men verhoudingsgewijs wat minder positief dan over de overige wijzigingen.

#### *Draagvlak voor de implementatiewijze van de herziene KD's*

- In de vorige metingen zagen we dat het draagvlak voor de implementatiewijze van de herziene KD's op bestuurlijk niveau hoog is. Ook in de derde meting is dit het geval, al zien we wel een kleine afname van dit draagvlak. Afdelings-/teamleiders zijn eveneens iets minder tevreden dan in voorgaande jaren. Nu veel instellingen de implementatiefase achter zich hebben gelaten, lijkt het draagvlak voor de implementatiewijze bij deze actoren iets te zijn afgenomen. We zien wel een behoorlijke toename van het aantal instellingen dat aangeeft dat er bij leerbedrijven (zeer) veel draagvlak is voor de implementatiewijze van de herziene KD's: in schooljaar 2015/16 gold dit voor zeven procent van de instellingen, in schooljaar 2017/18 stijgt dit naar 34 procent van de instellingen.

#### *Betrokkenheid leerbedrijven*

- Ruim negentig procent van de opleidingsmanagers geeft aan dat zij (leer)bedrijven betrekken bij de uitvoering van de herziene kwalificaties. Deze betrokkenheid krijgt hoofdzakelijk vorm door overleg over het aanbod van stageplaatsen / leerwerkbanen, door overleg over het curriculum en door aanwezigheid van het leerbedrijf bij de uitvoering van de examinering. Op dit laatste aspect – examinering - is ook duidelijk sprake van toegenomen betrokkenheid sinds de vorige meting.

### *Ervaringen met de nieuwe beschrijfswijze van de KD's*

- In het algemeen vindt men de herziene KD's gemakkelijker leesbaar en is men sinds de vorige meting positiever over de bijdrage die de nieuwe beschrijfswijze heeft geleverd aan het reduceren van de complexiteit van de KD's en het vergemakkelijken van het examineren. Het meest terughoudend is men over de bruikbaarheid van de verantwoordingsinformatie bij de herziene KD's.

### *Benutting van het gemeenschappelijk basisdeel en ontwikkeling brede opleidingen*

- Bij iets meer dan de helft van de opleidingen is sprake van samenwerking met andere opleidingen binnen dezelfde instelling bij één of meerdere vakken of door een gemeenschappelijk leerjaar of betreft het een brede opleiding met meerdere uitstroomprofielen. Bij de helft van deze opleidingen is de clustering / verbreding geheel of gedeeltelijk het gevolg van de herziene kwalificatiedossiers. Van deze opleidingen is de meerderheid van mening zijn dat de nieuwe structuur van de KD's bij deze ontwikkeling heeft geholpen. Veel van de wijzigingen op het gebied van samenwerking / clustering hebben nog in 2017/2018 plaatsgevonden (en niet al eerder) en kunnen rekenen op een positief oordeel van betrokken teamleiders. De rol van de HKS hierbij wordt door het centrale niveau van de mbo-instellingen wat bescheidener ingeschat (68%) dan bij de vorige meting (87%).
- Bij de helft van de opleidingen waar wel sprake is van verbreding of clustering, was dit geen gevolg van de herziening, maar gebeurde ook al voor de invoering van de HKS en/of speelden andere aanleidingen zoals studentaantallen, efficiency-overwegingen en organiseerbaarheid van de opleiding.

### *Onderwijsvernieuwing*

- Onderwijsvernieuwingen staan in 2017/2018 op een wat lager pitje dan bij de vorige meting en zijn minder vaak het gevolg van de HKS. Bij 38% van de opleidingen is sprake van een curriculumherziening, ten opzichte van 62% in de vorige meting.

### *Knelpunten bij de implementatie van de herziene KD's*

- In alle drie de metingen is het meest genoemde knelpunt bij de invoering van de HKS dat teveel veranderingen gelijktijdig moeten plaatsvinden (76%).
- Ten aanzien van de examinering is te zien dat de inhoudelijke inrichting van de examinering minder vaak nog een knelpunt is dan bij de vorige meting, maar de organisatorische inrichting van de examens juist vaker als een knelpunt wordt ervaren.

### *Resultaten van de implementatie en effecten/outcome*

- Voor de instellingen is het verband tussen de invoering van de maatregelen en de gewenste outcome volgens de beleidstheorie niet altijd evident. Wel laat de

beeldvorming over de directe met de HKS beoogde effecten een positieve ontwikkeling zien. Ten opzichte van de situatie vóór de invoering van de HKS vindt men met name dat de opleidingen vaker uitdagend zijn voor studenten, dat de verantwoordingsinformatie en de opleidingen actueler zijn en dat vaker snel wordt ingespeeld op ontwikkelingen in het beroepenveld.

- Minder grote verschillen voor en na de herziening ziet men als het gaat om de situatie na de opleiding: de aansluiting met de regionale arbeidsmarkt, het bedrijfsleven en vervolgoopleidingen.



## Hoofdstuk 3

# Keuzedelen

### 3.1 Beschrijving inhoud maatregel

Een belangrijke verandering bij de HKS is de introductie van keuzedelen, die in de plaats komen van de vrije ruimte. Waar het basisdeel en de profieldelen van de kwalificatiedossiers (KD's) aangeven wat nodig is voor een beginnend beroepsbeoefenaar, zijn de keuzedelen een verrijking die bovenop de kwalificatie komt. Ze zijn gericht op een verdieping of verbreding bij de toerusting op de arbeidsmarkt of een extra voorbereiding op een vervolgopleiding. Bij de entreeopleiding zijn ook remediërende keuzedelen mogelijk. Per 1 juli 2018 zijn er 972 keuzedelen in het register opgenomen<sup>14</sup>.

Hoewel de keuzedelen dus deel uitmaken van de herziene KD's, worden ze in dit onderzoek, gelet op de impact van dit nieuwe element voor de mbo-instellingen, als aparte beleidsmaatregel beschouwd. Een aanleiding voor deze maatregel was dat de invulling van de vrije ruimte te vrijblijvend en te weinig transparant werd geacht. Het doel van de invoering van keuzedelen is een hogere kwaliteit van onderwijs (doordat instellingen zich via keuzedelen beter kunnen profileren en adequater kunnen inspelen op de regionale arbeidsmarktbehoefte) en daaraan gekoppeld een betere doorstroming naar vervolgonderwijs en gunstiger intrede op de arbeidsmarkt (waardoor studenten inhoudelijk meer uitgedaagd worden, respectievelijk betere kansen op de arbeidsmarkt hebben).

In de nieuwe structuur bestaat een opleiding uit een kwalificatie en één of meer keuzedelen. De keuzedelen staan naast de kwalificaties en worden beschreven in afzonderlijke documenten. De Toetsingskamer bewaakt de kwaliteit van het register aan keuzedelen en ziet erop toe dat er geen ondoelmatige overlap is tussen keuzedelen onderling en tussen keuzedelen en kwalificaties.

Een keuzedeel is gekoppeld aan één of meer kwalificaties<sup>15</sup>. De koppeling maakt duidelijk welke keuzedelen de mbo-instellingen bij welke kwalificaties kunnen aanbieden.

---

14 SBB. *Rapportage kwalificatiestructuur*. Augustus 2018.

15 Op 20 maart 2018 heeft SBB de minister van OCW per brief geadviseerd om de verplichte koppeling van keuzedelen aan kwalificaties los te laten. Dit advies is een jaar later (21 maart 2019) herhaald in een position paper van SBB. Bij het schrijven van dit rapport is nog niet bekend of de minister het advies van SBB opvolgt.

De mbo-instellingen kiezen welke gekoppelde keuzedelen ze aanbieden bij een opleiding en studenten kiezen uit het actuele aanbod van de instelling de keuzedelen die passen bij hun (uitstroom)wensen. Dat kunnen ook niet-gekoppelde keuzedelen zijn, mits die niet overlappen met een of meer onderdelen van de kwalificatie. De minister stelt (na toetsing door de Toetsingskamer) de kwalificatiedossiers én keuzedelen vast, inclusief de koppeling van de keuzedelen aan de kwalificaties.

Keuzedelen zijn een verplicht onderdeel van de opleiding. Mbo-instellingen zijn vrij om te bepalen op welk moment in de opleiding de keuzedelen worden geprogrammeerd. Ook zijn de mbo-instellingen vrij in de verdeling van het onderwijs voor keuzedelen over BOT, BPV en zelfstudie. Als richtlijn geldt dat het keuzedeel of de keuzedelen circa 15 procent van de studielast van de gehele opleiding beslaat. Uitgaande van een jaarlijkse studielast van 1600 klokuren betekent dit voor de omvang van de keuzedeelverplichting (studiebelastingen):

- niveau 1: 240 uur;
- niveau 2: 480 uur;
- niveau 3: 720 uur;
- niveau 4, middenkaderopleiding, driejarig: 720 uur;
- niveau 4, middenkaderopleiding, langer dan 3 jaar: 960 uur;
- niveau 4, specialistenopleiding: 240 uur.

Instellingen kunnen gemotiveerd afwijken van de keuzedeelverplichting en één of meer onderdelen aanbieden die niet horen tot de kwalificaties of keuzedelen. De studielast voor de keuzedelen wordt dan voor elk van de niveaus 240 klokuren lager dan hierboven aangegeven. Deze mogelijkheid is gebonden aan voorwaarden, zowel met betrekking tot de invulling en kwaliteit van de onderdelen als wat betreft de verantwoording.

Vanaf 1 augustus 2016 zijn studenten verplicht examen te doen voor het keuzedeel of de keuzedelen van de opleiding. Behaalde keuzedelen worden vermeld op het diploma. Met ingang van schooljaar 2020/21 (voor studenten die vanaf dat schooljaar instromen) gaat de *hoogte* van het examenresultaat voor de keuzedelen meetellen in de slaag/zak beslissing voor het behalen van een diploma<sup>16</sup>. De beleidsverwachting is dat het opnemen van de keuzedelen in de slaag/zak regeling (vanaf 2020 dus) zal leiden tot veranderingen in het aanbod van keuzedelen, de (voortijdige) uitval, en de keuzes die leerlingen gaan maken.

SBB, mbo-instellingen, bedrijfsleven en/of brancheorganisaties kunnen initiatiefnemer zijn voor het ontwikkelen van een keuzedeel. Betrokkenheid van het bedrijfsleven is

---

<sup>16</sup> Dat zou aanvankelijk met ingang van schooljaar 2018/2019 het geval zijn. In een brief op 7 september 2017 kondigt de minister van OCW aan dat de slaag-/zakregeling keuzedelen met twee jaar is uitgesteld. Dit is formeel bekrachtigd op 4 april 2018 (publicatie Staatsblad).

altijd nodig. Er is een procedure ontwikkeld voor het indienen, toetsen en vaststellen van keuzedelen; daarbij zijn onder meer de Toetsingskamer, Team K&E en sectorkamers van SBB en de minister betrokken.

### 3.2 De beleidstheorie

De belangrijkste doelen van de invoering van de keuzedelen zijn:

- Sneller en beter inspelen op actuele ontwikkelingen en innovaties op de arbeidsmarkt en op de aansluiting op vervolgonderwijs, met name in de regio.
- Studenten een verrijking bovenop de kwalificaties geven, namelijk een bredere of meer verdiepende toerusting voor de arbeidsmarkt of een betere voorbereiding voor vervolgonderwijs. Hierdoor worden zij meer uitgedaagd, wat leidt tot een hogere onderwijskwaliteit en tevredenheid van studenten.

In de beleidstheorie onderscheiden we als aspecten van de maatregel:

- dat studenten een keuze hebben uit meerdere keuzedelen, met als doel een grotere inhoudelijke uitdaging voor studenten;
- dat instellingen hun keuze uit het totale aanbod aan keuzedelen kunnen richten op de regionale arbeidsmarkt, waardoor de instelling zich beter kan profileren in de regio;
- dat de kortere vaststellingsprocedure van keuzedelen leidt tot betere en vaker geactualiseerde keuzedelen, met als doel dat instellingen sneller kunnen inspelen op actuele ontwikkelingen in het beroepenveld en de opleidingen beter kunnen aansluiten op de wensen van de – regionale – arbeidsmarkt. Hierbij speelt een belangrijke rol dat de mbo-instellingen én het bedrijfsleven samen invulling kunnen geven aan de keuzedelen;
- dat de *verdiepende/verbredende* keuzedelen voor studenten mogelijkheden bieden om beter aan te sluiten bij de regionale arbeidsmarkt, doordat ze meer onderscheidend kunnen zijn voor het bedrijfsleven;
- dat de *doorstroomgerichte* keuzedelen meer mogelijkheden bieden voor studenten om zich voor te bereiden op vervolgonderwijs (binnen het mbo of in het hbo), met als doel dat de student een betere aansluiting met het vervolgonderwijs ervaart;
- dat de *remediërende* keuzedelen (bij entreeopleidingen) extra mogelijkheden bieden voor studenten om eerder niet behaalde vakken alsnog te behalen.

Uiteindelijk (outcome) dienen deze aspecten van de maatregel vooral te leiden tot een betere aansluiting met de arbeidsmarkt, een hogere kwaliteit van het onderwijs (wat tevens leidt tot betere doorstroming naar vervolgonderwijs) en minder uitval (ook in het vervolgonderwijs).

Schematisch kan de beleidstheorie nu als volgt worden weergegeven:

Maatregel	Implementatie: programmering & organisatie	Implementatie: resultaten	Outcome
regionale keuze in aanbieden keuzedelen	meer ruimte voor eigen invulling	betere profilering instelling	
kortere vaststellings-procedure t.o.v. KD's	betere en vaker geactualiseerde keuzedelen	sneller inspelen op actuele ontwikkelingen beroepenveld, betere aansluiting op wensen arbeidsmarkt	hogere kwaliteit onderwijs (tevredenheid bedrijven)
keuze uit meerdere keuzedelen voor student	aanbod keuzedelen	meer inhoudelijke uitdaging voor student	hogere kwaliteit onderwijs (tevredenheid student)
remediërende keuzedelen (bij Entreeopleidingen)	aanbod keuzedelen	extra mogelijkheid voor nog niet behaalde vakken	minder uitval
doorstroom-gerichte keuzedelen	aanbod keuzedelen	meer mogelijkheden voor student om aan te sluiten op vervolgonderwijs	betere doorstroming naar vervolgonderwijs
verdiepende/verbreedende keuzedelen	aanbod keuzedelen	meer (regionale) verdieping of verbreding, meer onderscheidend voor bedrijfsleven	betere aansluiting met arbeidsmarkt

### 3.3 Leeswijzer voor dit hoofdstuk

In de volgende paragrafen komen de verschillende elementen van de beleidstheorie, zoals hierboven in schema's weergegeven, achtereenvolgens aan bod. In paragraaf 3.4 staat de voortgang van de implementatie centraal: hoe ver zijn de mbo-scholen hierin in schooljaar 2017/18 gevorderd, en welke overwegingen liggen aan de invoering van keuzedelen ten grondslag? De programmering van de implementatie – kenmerken van keuzedelen die scholen aanbieden en keuzes die daarbij zijn gemaakt – komt in paragraaf 3.5 aan de orde.

Aangezien de mbo-instellingen pas met ingang van het schooljaar 2016/17 zijn gestart met het inzetten van keuzedelen, is het nog vroeg om een jaar later al resultaten en effecten ervan weer te geven. Wel hebben de instellingen hierover verwachtingen. Deze verwachtingen, samen met de eerste gesignaleerde daadwerkelijke resultaten, worden beschreven in paragraaf 3.6. We sluiten af met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen over deze maatregel (paragraaf 3.7).

### 3.4 Voortgang van de implementatie

De vragenlijsten op beleids- en opleidingsniveau, die voor de derde meting van de evaluatie herziening kwalificatiestructuur zijn uitgevoerd bij de mbo-scholen, hebben betrekking op het schooljaar 2017/18, het tweede jaar waarin de mbo-instellingen keuzedelen hebben ingevoerd. Voordat we ingaan op draagvlak, beleid en visie, geven we eerst weer hoe ver de mbo-opleidingen zijn gevorderd met het aanbieden van keuzedelen. De samenstelling van dit aanbod komt aan bod in paragraaf 3.5.

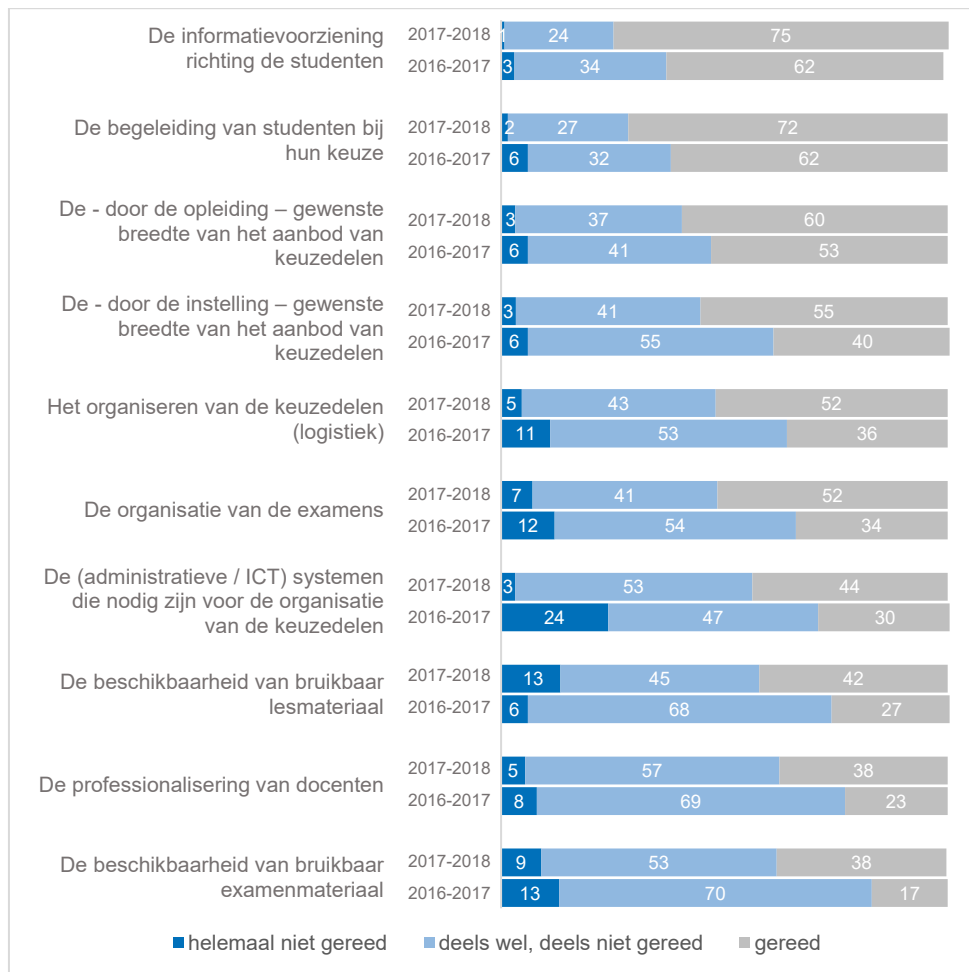
#### *Stand van zaken rondom implementatie van keuzedelen in schooljaar 2017/18*

Van de 135 opleidingen die aan de enquête hebben deelgenomen, hebben er 131 in schooljaar 2017/18 keuzedelen aangeboden.

De implementatie van de maatregel omvat echter meer dan alleen het aanbieden van keuzedelen. Figuur 3.1 laat zien wat hier zoal bij komt kijken en hoe ver de opleidingen zijn gevorderd. De figuur maakt duidelijk dat in schooljaar 2017/18 over de hele linie vooruitgang is geboekt in vergelijking met 2016/17. Tegelijkertijd kan worden geconstateerd dat de invoering van de keuzedelen nog in volle gang is en dat er wat betreft de vorderingen in dit proces grote verschillen zijn tussen de diverse aspecten van de implementatie. De informatievoorziening voor en begeleiding van studenten rondom keuzedelen worden het vaakst als afgerond beschouwd. Dit geldt in veel mindere mate voor andere aspecten van keuzedelen, zoals de beschikbaarheid van les- en examenmateriaal, de professionalisering van docenten en de organisatie van keuzedelen (logistiek, examens), inclusief de administratiesystemen die daarvoor nodig zijn. Deze as-

pecten van de implementatie van keuzedelen zijn volgens meer dan helft van de opleidingsmanagers nog niet afgerond.

*Figuur 3.1: Mate waarin de opleiding is gevorderd met de implementatie van keuzedelen (% van opleidingen die keuzedelen aanbieden, N=131 (2017/18) resp. N=90 (2016/17))*



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, tweede en derde meting

Het verst gevorderd zijn de opleidingen naar eigen zeggen wat betreft de informatievoorziening aan studenten over keuzedelen. Bij bijna alle opleidingen worden studenten geïnformeerd over de keuzedelen waaruit ze kunnen kiezen en, in iets mindere mate, over de inhoud van het keuzedeel (tabel 3.1). Informatie over administratieve aspecten van keuzedelen is minder vaak aan de orde (60%). De helft van de opleidingen informeert de studenten over de mogelijkheden die het keuzedeel biedt op de arbeidsmarkt of voor een vervolgopleiding. Kennelijk zijn bij veel opleidingen in dit stadium keuzedelen nog geen vanzelfsprekend onderdeel van (studie)loopbaanbegeleiding.

*Tabel 3:1 Aard van de informatie die studenten in 2017/18 over keuzedelen kregen (meer antwoorden mogelijk, N=131)*

	%
Keuzedelen waaruit student kan kiezen	93%
Inhoud van het keuzedeel	86%
Administratie (hoe en waar keuze voor keuzedeel doorgeven)	60%
Mogelijkheden die keuzedeel biedt (beroep, vervolgopleiding)	51%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

### *Beleid op centraal en decentraal niveau*

Bij de tweede meting bleek dat vrijwel alle bevraagde mbo-instellingen anno 2016/17 op centraal niveau beleid hadden ontwikkeld over keuzedelen. In de derde meting is gevraagd of in 2017/18 het beleid is gewijzigd. Tabel 3.2 laat zien dat dit in ongeveer 30 procent van de mbo-scholen het geval is wat betreft het actualiseren van het keuzedelenaanbod, de wijze waarop keuzedelen worden aangeboden en de ondersteuning van studenten bij de keuze en de samenwerking met het vervolgonderwijs. Het beleid ten aanzien van de aard van de keuzedelen die worden aangeboden en de samenwerking met het regionale bedrijfsleven is minder vaak veranderd (beide 14%). De afstemming met het bedrijfsleven wordt vooral bij de teams belegd.

Tabel 3.2: Aspecten van keuzedelen waarvoor in schooljaar 2017/18 op centraal niveau beleid is gewijzigd (meer antwoorden mogelijk, N=36)

	%
Het actualiseren van het aanbod van keuzedelen	34%
Hoe keuzedelen worden aangeboden (bijv. in configuraties of losse keuzedelen)	31%
Hoe de ondersteuning van studenten bij de keuze van keuzedelen wordt georganiseerd	31%
De samenwerking met vervolgonderwijs (bijv. voor doorstroomgerichte keuzedelen)	28%
Welke typen keuzedelen worden aangeboden	14%
De samenwerking met het regionale bedrijfsleven (bijv. i.h.k.v. BPV voor keuzedelen)	14%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, derde meting

De meeste opleidingsteams ervaren voldoende vrijheid om eigen beleid ten aanzien van keuzedelen te ontwikkelen. Bij alle bevraagde aspecten van keuzedelen geeft 60 à 70 procent van de opleidingsmanagers aan in dit opzicht (heel) veel ruimte te hebben. Het betreft zowel het keuzedelenaanbod als zodanig als de ondersteuning van studenten bij de keuze, de samenwerking met het bedrijfsleven en - toegespitst op niveau 4 opleidingen – de samenwerking met het vervolgonderwijs.

### *Tevredenheid van studenten*

Het draagvlak voor keuzedelen is binnen de instellingen het grootst op centraal niveau (College van bestuur, centrale directie) en bij het middenmanagement (bijvoorbeeld sector- en locatiedirecteuren), zo bleek uit de tweede meting over 2016/17. In de derde meting is vooral ingezoomd op twee partijen waar volgens beleidsvertegenwoordigers van de mbo-scholen het draagvlak relatief in 2016/17 gering was: studenten en leerbedrijven.

Opleidingsmanagers zijn gevraagd een inschatting te geven van de mate van tevredenheid van studenten over de keuzedelen in schooljaar 2017/18. De helft van hen denkt dat de studenten noch tevreden, noch ontevreden zijn. Bijna een derde schat in dat de studenten tevreden zijn, en bijna een op de vijf opleidingsmanagers denkt juist dat ze niet tevreden zijn. Een enkeling geeft aan dat studenten niet weten dat er een keuzedelenaanbod is.

Tabel 3:3: *Inschatting opleidingsmanagers van de tevredenheid van studenten over het keuzedelenaanbod in 2017/18 (N=131)*

	%
Zeer ontevreden	2%
Ontevreden	17%
Niet tevreden / niet ontevreden	50%
Tevreden	29%
Zeer tevreden	1%
De studenten weten niet dat er een keuzedelenaanbod is	2%

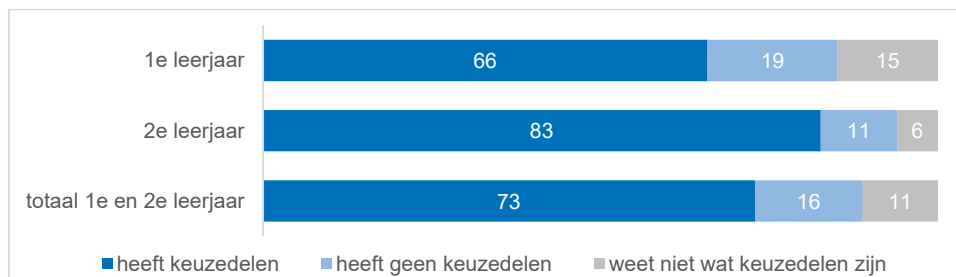
Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

De verklaring die opleidingsmanagers in de casestudies het vaakst aandragen voor de neutrale houding van veel studenten ten opzichte van het keuzedelenaanbod is dat een deel van de studenten nog niet veel van de keuzedelen heeft meegekregen. Vooral als er nog weinig te kiezen valt, is het voor hen ‘gewoon een vak’. Sommige opleidingsmanagers wijzen in dit verband ook op een gebrek aan interesse bij studenten zelf voor keuzedelen. “De studenten vinden de keuzedelen verschrikkelijk. Ze moeten kiezen. Het feit dat ze nu weer een keuze moeten maken terwijl ze al voor een specifieke opleiding hebben gekozen kan bij studenten slecht vallen”.

De inschatting van opleidingsmanagers dat een deel van de studenten niet weet dat er een keuzedelenaanbod is, wordt bevestigd in de *JOB-monitor*. De *JOB-monitor* van 2018 bevat voor het eerst een vraag over keuzedelen. De enquête is afgenomen in de periode december 2017 - maart 2018 en heeft betrekking op schooljaar 2017/18. Van alle eerste- en tweedejaars-studenten geeft 11 procent aan niet te weten wat keuzedelen zijn. Nog eens 16 procent geeft aan geen keuzedelen te hebben (figuur 3.2). Onder eerstejaars liggen deze percentages hoger dan onder tweedejaars studenten. Waarschijnlijk is dit toe te schrijven aan het gegeven dat een deel van de (meerjarige) opleidingen ervoor kiest om in het eerste leerjaar nog geen keuzedelen aan te bieden<sup>17</sup>.

17 Een indicatie hiervoor is het relatief hoge percentage eerstejaars studenten niveau 4 dat niet weet wat keuzedelen zijn: 17 procent. Ook het percentage eerstejaars studenten dat aangeeft geen keuzedelen te hebben is bij niveau 4 het hoogst: 22 procent.

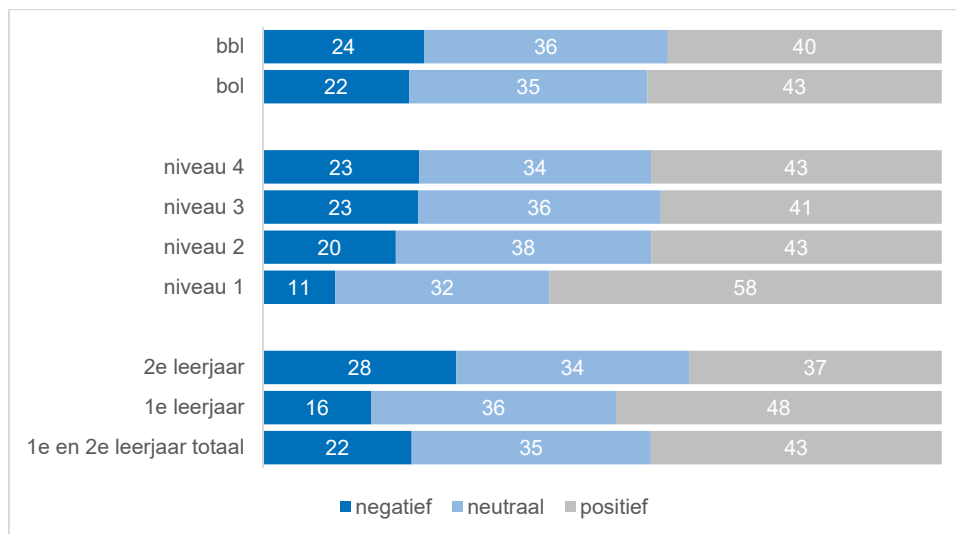
Figuur 3:2: Mate waarin studenten naar eigen zeggen in 2017/18 keuzedelen hebben / ermee bekend zijn (bron: JOB, N=197.234)



Bron: JOB-monitor 2018, bewerking 2B MBO

Van de eerste- en tweedejaars studenten voor wie keuzedelen in 2017/18 van toepassing zijn, is 43 procent tevreden met het keuzedelenaanbod; 22 procent is hiermee niet tevreden (figuur 3.3). Tweedejaars studenten zijn duidelijk kritischer over het keuzedelenaanbod dan eerstejaars. Verder zien we kleine verschillen naar leerweg (BBL'ers zijn iets kritischer dan BOL'ers) en wat betreft opleidingsniveau springt de entree-opleiding eruit: zij zijn in meerderheid positief over het keuzedelenaanbod.

Figuur 3:3: Oordeel van studenten over het keuzedelenaanbod in 2017/18 (bron: JOB; studenten die te maken met keuzedelen, N=143.804)



Bron: JOB-monitor 2018, bewerking 2B MBO

Het rapport van de JOB-monitor 2018 meldt dat het oordeel over het keuzedelenaanbod bij vakinstellingen positiever is dan bij ROC's en AOC's<sup>18</sup>. Als we de afzonderlijke (bekostigde) mbo-instellingen met elkaar vergelijken, valt op dat de verschillen vrij groot zijn. Dat geldt zowel voor de omvang van de groep studenten voor wie de keuzedelen nog niet van toepassing is (variërend van 5 tot 59%) als voor de tevredenheid van studenten die er wel mee te maken hebben. Het aandeel studenten dat positief is over het aanbod van keuzedelen, loopt uiteen van 31 tot 80 procent. In de slotmeting van het onderzoek gaan we in op de achtergronden van de verschillen tussen de mbo-scholen en tussen de soorten opleidingen.

### *De betrokkenheid van (leer)bedrijven*

Zoals eerder aangegeven, vindt afstemming met het bedrijfsleven over keuzedelen grotendeels op decentraal niveau plaats, bij de opleidingsteams. Twee derde van de ondervraagde opleidingsmanagers geeft aan dat in schooljaar 2017/18 (leer)bedrijven zijn geraadpleegd bij de invoering van keuzedelen in de opleiding.

Tabel 3.4 laat zien op welke manier en bij welke thema's leerbedrijven bij keuzedelen worden betrokken. Twee op de drie opleidingen die leerbedrijven bij keuzedelen betrekken, doen dit (mede) in de vorm van overleg over het aanbod van keuzedelen op school. Ruim een derde van de opleidingen overlegt met leerbedrijven over het aanbod van keuzedelen in de BPV. Bij ongeveer een kwart van de opleidingen zijn begeleiders uit de leerbedrijven aanwezig bij de uitvoering van examinering van keuzedelen en bij een op de vijf opleidingen wordt met de bedrijven overlegd hoe de examinering plaatsvindt en wordt georganiseerd.

Het aantal opleidingen dat leerbedrijven op enigerlei wijze bij keuzedelen betreft, ligt in 2017/18 een fractie hoger dan in 2016/17. Dat komt niet tot uiting in de percentages in tabel 3.4; overleg over het aanbod van keuzedelen op school en in de BPV lijkt eerder iets minder vaak plaats te vinden. Uit de casestudies blijkt dat sommige opleidingen het bedrijfsleven bij de voorbereiding op en/of de start van de invoering van keuzedelen hebben geïnformeerd, maar daarna niet meer. Al met al lijkt in 2017/18 de betrokkenheid van leerbedrijven bij keuzedelen niet substantieel groter of kleiner te zijn geworden.

---

18 *JOB-monitor 2018*. Nijmegen: ResearchNed.

Tabel 3.4: Wijze waarop (leer)bedrijven in schooljaar 2017/18 zijn betrokken bij de uitvoering van keuzedelen (opleidingen die leerbedrijven bij keuzedelen hebben betrokken, N=89)

	%
Overleg over het aanbod van keuzedelen op school	66%
Overleg over het aanbod van keuzedelen door het bedrijf (in de BPV)	37%
Leerbedrijven (begeleiders) zijn aanwezig bij uitvoering van de examinering	27%
Het gezamenlijk ontwikkelen van (nieuwe) keuzedelen	19%
Overleg over de wijze van en/of organisatie van de examinering	19%
Overleg over het programmeren van keuzedelen	15%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

Bij een derde van de opleidingen zijn leerbedrijven in 2017/18 niet bij de keuzedelen betrokken. Tabel 3.5 laat zien om welke redenen dit achterwege blijft. Een kwart van de opleidingen vindt het niet nodig om leerbedrijven bij keuzedelen te betrekken, en een ongeveer even grote groep geeft aan dat er te weinig tijd voor is of dat het moeilijk is om de individuele (veelal kleine en middelgrote) bedrijven te bereiken omdat ze niet in gezamenlijk verband georganiseerd zijn. De toelichtingen bij de (omvangrijke) categorie 'anders' in tabel 3.5 wijzen erop dat de aard van de aangeboden keuzedelen (generiek, doorstroomgericht) en de gestelde prioriteiten bij de samenwerking met het bedrijfsleven een rol kunnen spelen bij het (vooralsnog) niet betrekken van leerbedrijven bij keuzedelen. Enkele citaten:

- "We bieden voor een groot deel generieke keuzedelen aan"; "we bieden keuzedelen alleen in de onderwijsinstelling aan, niet in de leerbedrijven".
- "Er is weinig keuze op niveau 2"; "keuzedelen op niveau 2 zijn meer gericht op doorstroom".
- "Er is nog geen prioriteit aan gegeven"; "we leggen andere prioriteiten in de samenwerking met bedrijven"; "prioriteit bij invulling van het bestaande curriculum".
- "We hadden meer feedback kunnen geven [over veranderingen met betrekking tot keuzedelen]. Dit zal beter lukken als wijzelf de zaken goed in beeld hebben".

Tabel 3.5: Redenen waarom in schooljaar 2017/18 geen (leer)bedrijven bij de uitvoering van keuzedelen zijn betrokken (opleidingen die geen leerbedrijven bij keuzedelen hebben betrokken, N=42)

	%
We vinden het niet nodig om de (leer)bedrijven hierbij te betrekken	26%
Daar hebben we geen tijd voor	24%
We vinden het moeilijk om (leer)bedrijven te bereiken omdat ze niet of weinig georganiseerd zijn	21%
De (leer)bedrijven willen niet meewerken of hebben geen tijd	10%
We hebben geen of weinig contact met de (leer)bedrijven	2%
Anders	31%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

De mate van betrokkenheid van leerbedrijven hangt samen met keuzes en initiatieven van teams, en die staan niet los van de grootte van de bedrijven en van de opleidingssector.

“Sommige opleidingen hebben intensief met leerbedrijven aan tafel gezeten om het aanbod van keuzedelen te bepalen. Dit initiatief ligt dus bij de clusters. Hoe kleiner de bedrijven zijn, hoe ingewikkelder het contact is. Bij Zorg & welzijn loopt het contact dan ook vaak soepeler”.

Betrokkenheid van leerbedrijven bij (het aanbod van) keuzedelen kan bijdragen aan een betere en flexibeler afstemming van de opleiding op de regionale arbeidsmarkt. De wensen van bedrijven ten aanzien van keuzedelen kunnen echter ook zorgen voor complicaties en spanningsvelden: wie bepaalt welke keuzedelen worden aangeboden en gevolgd?

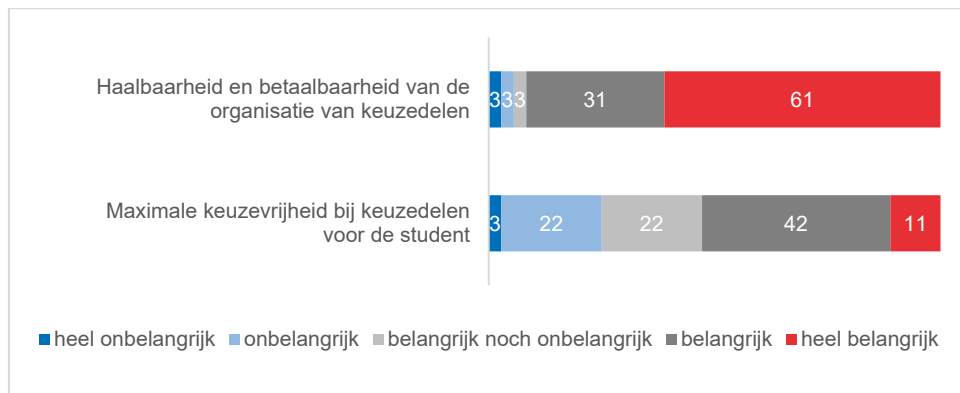
“We hebben er alles aan gedaan om het bedrijfsleven te betrekken bij ons aanbod van de keuzedelen. Een aantal bedrijven wil zelf kiezen wat de keuzedelen voor de studenten zullen zijn. Met name de grote ziekenhuizen en de grote instellingen voor gehandicaptenzorg of ouderenzorg hebben eisen rondom de keuzedelen. Echter, dat leerbedrijven de keuzedelen van studenten gaan bepalen vinden wij niet fair voor de studenten zelf. Dit moet ook niet de bedoeling zijn van het principe van keuzedelen”.

### *Visie op keuzedelen*

Net als in 2015/16 (voor de meeste mbo-scholen een voorbereidingsjaar) en 2016/17 (eerste jaar van invoering van keuzedelen) is ook in 2017/18 de haalbaarheid en betaalbaarheid van keuzedelen het belangrijkste uitgangspunt in het beleid ten aanzien

van keuzedelen (figuur 3.4). Ruim de helft van de scholen vindt ook maximale keuzevrijheid voor studenten een belangrijk uitgangspunt, maar de organiseerbaarheid staat voorop.

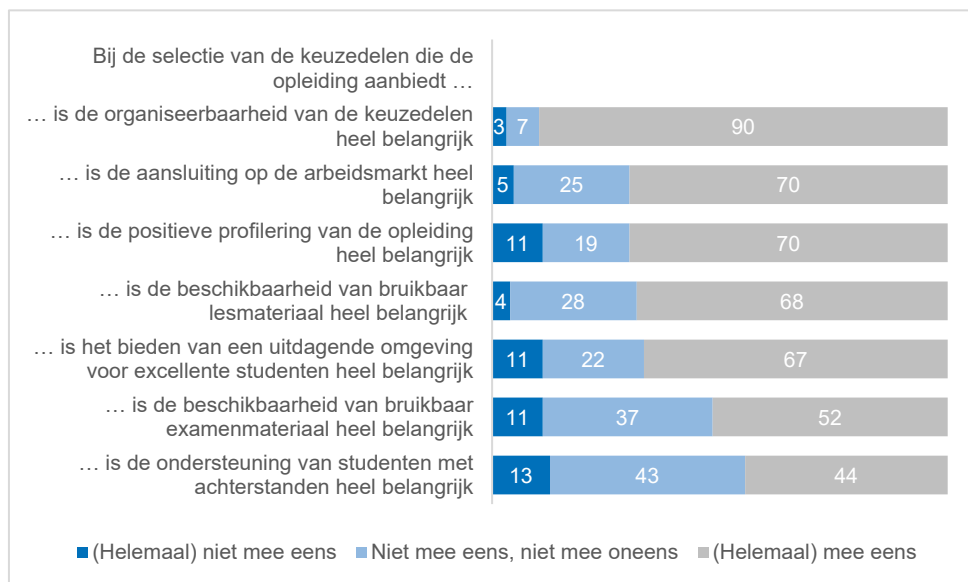
*Figuur 3.4: Belang van uitgangspunten in de visie van de instelling (N=36)*



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, derde meting

Ook op opleidingsniveau speelt de organiseerbaarheid van opleidingen een dominante rol bij het bepalen van het aanbod aan keuzedelen, zoals blijkt uit figuur 3.5. Daarnaast spelen de aansluiting op de arbeidsmarkt, de mogelijkheden voor profilering van de opleiding en het bieden van uitdaging voor excellente studenten een rol bij het keuzedelenaanbod, net als randvoorwaarden zoals de beschikbaarheid van les- en examenmateriaal. Bij iets minder dan de helft van de opleidingen is ook de ondersteuning van studenten met achterstanden een belangrijke overweging.

*Figuur 3.5: Mate waarin bij het bepalen van het aanbod van keuzedelen voor de opleiding de volgende overwegingen golden: (N=126)*



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

### 3.5 Programmering van het onderwijs

De programmering van de implementatie van de maatregel keuzedelen heeft betrekking op het gerealiseerde aanbod van keuzedelen: omvang, samenstelling en kenmerken. Daarbij gaat het om het aanbod in het schooljaar 2017/18; de uitgevoerde enquêtes hebben op dat schooljaar betrekking. In deze paragraaf beschrijven we eerst het aanbod aan keuzedelen in 2017/18 op basis van de enquêtebevindingen, en vervolgens op basis van de vierde meting van de monitor keuzedelen van Herziening MBO. De paragraaf eindigt met een overzicht van knelpunten die mbo-scholen zijn tegengekomen bij het realiseren van een aanbod van keuzedelen, en van voorgenomen wijzigingen in het keuzedelenaanbod op basis van hun ervaringen tot nu toe.

### *Omvang en samenstelling van het aanbod van keuzedelen en de mate van keuzevrijheid in 2017/18*

Uit eerdere rapportages van dit evaluatieonderzoek bleek dat de meeste opleidingen zijn gestart met een beperkte set keuzedelen; de keuzevrijheid van studenten was in het eerste invoeringsjaar 2016/17 nog niet groot. Tabel 3.6 geeft een beeld van de situatie in schooljaar 2017/18, waarbij wordt aangetekend dat per opleiding meerdere situaties tegelijkertijd kunnen voorkomen. Bij ongeveer de helft van de opleidingen konden studenten in 2017/18 kiezen uit configuraties van keuzedelen en bij een even grote groep was sprake van een 'verplicht' keuzedeel. Deze percentages liggen ongeveer op hetzelfde niveau als in 2016/17. Bij een op de drie opleidingen konden studenten kiezen uit losse keuzedelen die de opleiding aanbiedt. Dat was in 2016/17 bij een op de vijf opleidingen het geval. Een vergaande keuzevrijheid - kiezen uit het totale keuzedelenaanbod van de instelling - kwam bij 9 procent van de opleidingen voor.

Zoals eerder in dit hoofdstuk aangegeven, komt het in 2017/18 nog maar sporadisch voor dat studenten in het geheel geen keuzedelen kregen aangeboden.

*Tabel 3.6: Wijze waarop keuzedelen worden aangeboden en mate van keuzevrijheid voor studenten in 2017/18 (meerdere antwoorden mogelijk; N=131)*

	%
Studenten konden kiezen uit configuraties (combinaties) van keuzedelen	54%
Studenten kregen een 'verplicht' keuzedeel	50%
Studenten konden kiezen uit losse keuzedelen die de opleiding aanbod	33%
Studenten kregen nog geen keuzedelen aangeboden	3%
Studenten konden kiezen uit alle keuzedelen die de onderwijsinstelling aanbod	9%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

Uit de wijze waarop keuzedelen worden aangeboden, kunnen geen conclusies worden getrokken over de mate van keuzevrijheid van studenten. De casestudies wijzen erop dat, hoewel de wijze waarop keuzedelen worden aangeboden veelal hetzelfde blijft, toch bij een deel van de scholen en opleidingen in 2017/18 sprake is van een voorzichtige vergroting van de keuzevrijheid: studenten kunnen bijvoorbeeld binnen configuraties kiezen uit meer keuzedelen dan voorheen. Vaak is voor tweedejaars studenten meer sprake van een ruimer keuzedelenaanbod en meer keuzevrijheid dan voor eerstejaars. Enkele citaten uit de casestudies:

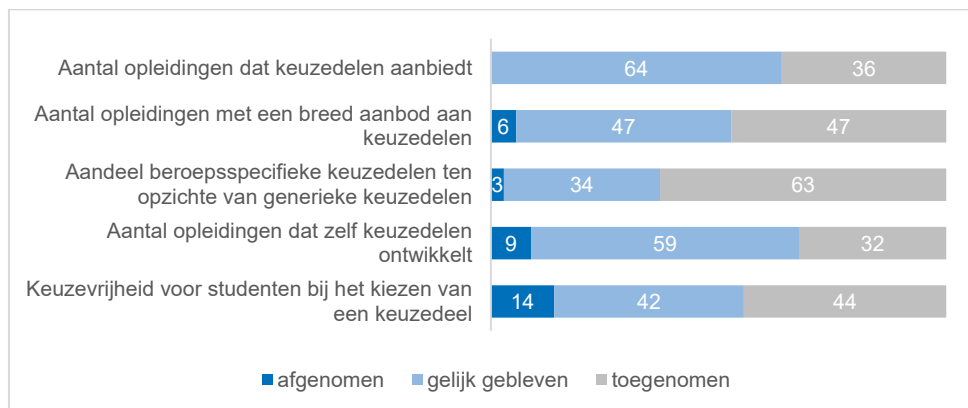
- “Op niveau 3 en 4 worden de studenten in het eerste jaar voorbereid op de keuzedelen en kiezen ze aan het eind van het eerste jaar”.
- “De studenten krijgen in het eerste leerjaar het keuzedeel ‘oriëntatie ondernemerschap’ en gaan gedurende dat eerste jaar met de studieloopbaanbegeleider in overleg over de keuze voor de overige keuzedelen”.

De casestudies laten ook zien dat op teamniveau vaak de intentie is om de keuzevrijheid geleidelijk verder uit te breiden, waarbij het ene team wat meer reserves inbouwt dan het andere:

- “Uiteindelijk willen we wat betreft ons aanbod aan keuzedelen een groeimodel aanhouden, althans op het moment dat we het aanbod eerst goed hebben staan. Na dit schooljaar worden de eerste diploma’s uitgegeven van de opleiding waarop de keuzedelen op vermeld staan. Op dat moment hebben we als team een hele cyclus afgerond. Dat is goed moment voor ons om te bekijken of we meer vrijheid in het aanbod moeten brengen of dat we de arrangementen aan moeten houden en onszelf rust geven”.
- “In 2017/18 hebben we geen keuzedelen verzorgd. In 2018/19 hebben we alle tweedejaarsstudenten laten kiezen uit vijf keuzedelen (allen gekoppeld). In mei 2019 kunnen de studenten kiezen uit 20 of meer keuzedelen. We laten dan de koppeling los. Het worden dan echt keuzedelen”.

Volgens bijna de helft van de respondenten van de enquête op beleidsniveau is de keuzevrijheid van studenten in 2017/18 in hun school toegenomen en is sprake van een verbreding van het keuzedelenaanbod (figuur 3.7). Ook ervaren de meesten van hen een verschuiving van generieke in de richting van beroepsspecifieke keuzedelen.

Figuur 3.6: Belangrijkste veranderingen in verband met keuzedelen in mbo-scholen in 2017/18 (N=36)



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, derde meting

### Rapportage Monitor Keuzedelen: stand van zaken voorjaar 2018

De *Rapportage Monitor Keuzedelen, meting 4* van september 2018<sup>19</sup> van Herziening MBO geeft een beeld van de keuzedelen die in het voorjaar van 2018 werden aangeboden door 70 mbo-instellingen (bekostigd en niet-bekostigd).

De rapportage van de vierde meting van de monitor geeft ook zicht op ontwikkelingen in het aanbod van keuzedelen en de keuzes van studenten:

- Het register keuzedelen blijft zich uitbreiden, van 829 bij de derde meting tot 923 bij de vierde meting. Het aanbod van scholen stijgt mee met de groei van het register; het percentage keuzedelen dat mbo-scholen gebruiken (79%) blijft gelijk.
- Sommige keuzedelen (19%) worden slechts één of twee keer bij kwalificaties aangeboden, andere (6%) meer dan 100 keer. In het laatste geval gaat het met name om generieke keuzedelen die aan veel kwalificaties zijn gekoppeld, zoals op het gebied van ondernemerschap/ondernemend gedrag, talen, voorbereiding op het hbo, digitale vaardigheden en duurzaamheid. Niet alleen in de BOL, maar ook in de BBL bepalen generieke keuzedelen de top van de meest aangeboden keuzedelen.
- Er worden ten opzichte van de derde meting met name meer verbredende, verdiepende en enkele doorstroomgerichte keuzedelen aangeboden.
- Ruim driekwart van de aangeboden keuzedelen wordt door studenten daadwerkelijk gekozen. Dat was bij de derde meting 61 procent. Er worden vooral meer verdiepende keuzedelen gekozen.

<sup>19</sup> Herziening MBO (2018). *Rapportage Monitor keuzedelen. Meting 4, september 2018.*

- Scholen maken bij het opleidingsaanbod het meest gebruik van configuraties, of van een combinatie van configuraties en losse keuzedelen.
- 49 van de 70 scholen hebben informatie aangeleverd over resultaten die studenten hebben behaald voor keuzedelen. In 87 procent van de gevallen is het keuzedeel behaald, dat is iets meer dan bij de derde meting. Bij 132 keuzedelen heeft 100 procent van de studenten het keuzedeel behaald.

Al met al blijkt uit de vierde meting van de monitor dat eerder gesignaleerde trends doorzetten. Zowel in het keuzedelenregister, als in het aanbod van scholen en de door studenten gekozen keuzedelen neemt het aandeel verdiepende en verbredende keuzedelen toe. Een breder scala aan keuzedelen wordt daadwerkelijk door studenten gekozen. Wel is het nog steeds een klein aantal generieke keuzedelen dat veruit het vaakst door studenten wordt gekozen.

De eerder in deze paragraaf beschreven bevindingen van de enquêtes onder mbo-instellingen en de casestudies bevestigen de uitkomsten van de monitor keuzedelen. Langzamerhand worden meer beroepsspecifieke keuzedelen aangeboden en ook de keuzevrijheid van studenten neemt geleidelijk toe. Dat is voor een deel het gevolg van het gegeven dat keuzedelen in 2017/18 ook aan tweedejaars studenten worden aangeboden: zoals aangegeven hebben bij veel (meerjarige) opleidingen studenten in het tweede leerjaar meer keuze dan in het eerste jaar. Voor eerstejaars in 2017/18 is de keuzevrijheid bij veel opleidingen nog steeds beperkt, net als in 2016/17. In welke mate het grotere aantal gekozen keuzedelen het gevolg is van dit 'leerjaareffect' en van een autonome verbreding van het keuzedelenaanbod, is op basis van beschikbare gegevens niet aan te geven.

### *Ervaren knelpunten*

Vanaf de eerste meting, over het schooljaar 2015/16, bleek dat zowel op beleidsniveau binnen mbo-scholen als bij opleidingsteams veel knelpunten worden ervaren bij de voorbereiding (2015/16) en later de invoering (2016/17) van keuzedelen. In 2017/18 is dit nog steeds het geval. In grote lijnen zijn het dezelfde knelpunten die het vaakst naar voren worden gebracht. Figuur 3.7 wijst uit dat de knelpunten die het vaakst - alle door meer dan de helft van de respondenten op beleidsniveau - worden ervaren, betrekking hebben op:

- de organisatie van de keuzedelen;
- de uitvoerbaarheid van keuzedelen in de BBL;
- de beschikbaarheid en bruikbaarheid van les- en examenmateriaal;
- de grote hoeveelheid veranderingen tegelijkertijd;
- de verplichte koppeling van keuzedelen aan kwalificaties.

Op beleidsniveau worden knelpunten op deze terreinen nog iets vaker genoemd dan door de opleidingsmanagers. Bij de opleidingsmanagers zien we dat enkele knelpunten

minder vaak worden genoemd dan in 2016/17: de beschikbaarheid en bruikbaarheid van les- en examenmateriaal en het grote aantal veranderingen en ontwikkelingen tegelijkertijd. Wat betreft deze knelpunten groeit het verschil tussen de ervaringen van respondenten op beleidsniveau en op opleidingsniveau. Dit geldt ook voor de verplichte koppeling van keuzedelen aan kwalificaties, in dit geval omdat 2017/18 een toename laat zien van het aandeel respondenten op beleidsniveau die knelpunten ervaren in verband met deze koppeling.

Figuur 3.7: Knelpunten in schooljaar 2017/18 bij de invoering van keuzedelen op beleidsniveau (N=36) en opleidingsniveau (N=129)



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau en vragenlijst beleidsniveau, derde meting

<sup>1</sup> Door een fout in de enquête zijn de antwoorden van opleidingsmanagers voor dit item niet vergelijkbaar met die van respondenten op beleidsniveau, daarom zijn ze niet in de figuur opgenomen.

<sup>2</sup> Percentage bij 'opleidingsniveau' is gebaseerd op opleidingsmanagers van entree-opleidingen.

<sup>3</sup> Alleen gevraagd in enquête op opleidingsniveau.

We typeren enkele veel genoemde knelpunten kort op basis van vervolgvragen in de enquêtes en op basis van informatie uit de casestudies. We gaan daarbij wat uitgebreider in op het examineringsvraagstuk.

### *Organisatorische knelpunten*

Opleidingsmanagers noemen het vaakst organisatorische knelpunten wat betreft:

- logistiek, bijvoorbeeld beschikbare lokalen, roostering: 49% van de opleidingsmanagers die organisatorische knelpunten ervaren vindt de logistiek een groot probleem;
- programmering van de onderwijstijd (33%);
- beschikbaarheid van administratieve systemen (32%).

Minder vaak worden genoemd: de beschikbaarheid van docenten (22%), het vastleggen van het aanbod van keuzedelen (14%) en van de keuzes die studenten maken (21%).

Afgaande op de casestudies, lijkt het streven om keuzedelen van verschillende opleidingen zo veel mogelijk op een vast(e) dag(deel) aan te bieden terrein te winnen; betrokken teams verwachten dat dit bijdraagt aan het oplossen van roostertechnische vraagstukken en aan het vergroten van de groep studenten die het keuzedeel kan volgen.

### *Uitvoerbaarheid van keuzedelen in de BBL*

Tabel 3.8 toont dat de ervaren problemen in verband met keuzedelen de BBL van velelei aard zijn.

Tabel 3.8: Aard van de problemen in verband met het aanbieden van keuzedelen in de BBL (opleidingen die in de BBL worden aangeboden en waar knelpunten i.v.m. keuzedelen in de BBL zijn ervaren, N=23)

	%
Het aanbieden van keuzedelen vanwege de beperkte tijd in de BOT (begeleide onderwijstijd)	87%
Het examineren van keuzedelen in de BBL	78%
Het uitvoeren van opdrachten uit de keuzedelen tijdens de BPV	65%
De (leer)bedrijven zien het nut / de meerwaarde niet van de keuzedelen	48%
Het maken van afspraken met leerbedrijven over de mogelijkheid van het aanbieden van keuzedelen tijdens de BPV-uren	35%
Het opstellen van de praktijkovereenkomst (bijv. vanwege een keuzedeel bij een ander leerbedrijf)	22%
Onvoldoende tijd om de (leer)bedrijven te informeren over de mogelijkheden en/of organisatie van keuzedelen	13%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

De meest genoemde knelpunten blijken tot nu toe hardnekkig. Teams zoeken nog naar oplossingen. Een voorbeeld uit de casestudies:

“Het zou wenselijk zijn om keuzedelen in de BBL toe te spitsen op regionale kennisvragen en daar het bedrijfsleven bij te betrekken. Het bedrijfsleven moet er baat bij hebben. Pas dan maak je een logische verbinding en is het mogelijk om maatwerk te leveren. Dit vraagt echter intensief contact met de bedrijven, terwijl niet alle bedrijven goed mee te krijgen zijn. Bij de techniek is er veel diversiteit binnen het bedrijfsleven, wat het qua keuzedelen lastig maakt”.

#### *Koppeling van keuzedelen aan kwalificaties<sup>20</sup>*

Ongeveer de helft van de opleidingsmanagers die de verplichte koppeling van keuzedelen aan kwalificaties problematisch vinden, wijst daarbij op de volgende knelpunten: de koppeling heeft een dwingend karakter, leidt tot extra administratieve lasten, beperkt de keuzevrijheid van studenten en tevens de mogelijkheid om flexibel af te stemmen op de vraag in de regio. Een derde van deze opleidingsmanagers geeft aan dat het lang duurt voordat een koppeling rond is.

<sup>20</sup> Meer uitgebreid beschreven bevindingen over de koppeling van keuzedelen aan kwalificaties - met name naar aanleiding van het advies van SBB om de verplichte koppeling los te laten - verschijnen later in 2019 in een rapportage van een afzonderlijk onderzoek dat hiernaar in het kader van 2B MBO wordt verricht.

## *Examinering van keuzedelen*

SBB en MBO Raad hebben gezamenlijk een stappenplan opgesteld om een goede implementatie van de slaag-zak regeling voor keuzedelen te borgen. Uit de eerste voortgangsrapportage van dit stappenplan<sup>21</sup> komt naar voren dat dat steeds meer examenproducten voor keuzedelen beschikbaar komen. Voor veruit de meeste keuzedelen die op 10 of meer mbo-scholen worden aangeboden, is landelijk examenmateriaal ontwikkeld. Voor keuzedelen die op minder mbo-scholen worden aangeboden, is het voor examenleveranciers niet rendabel om landelijk examenmateriaal te ontwikkelen.

De enquêtes onder mbo-scholen op beleidsniveau en onder opleidingsmanagers bevestigen dat wat betreft examinering van keuzedelen in een aantal opzichten vooruitgang is geboekt. Zo ligt het percentage opleidingsmanagers dat knelpunten signaleert in verband met de beschikbaarheid van (les- en) examenmateriaal (64%, zie figuur 3.7) in 2017/18 iets lager dan een jaar eerder. Tegelijkertijd is het nog steeds een van de meest genoemde knelpunten en is de implementatie van de keuzedelen juist op het gebied van de beschikbaarheid van bruikbaar examenmateriaal het minst ver gevorderd (figuur 3.1).

De toelichtingen bij de antwoorden op de enquêtevragen en de casestudies wijzen erop dat, nu de datum waarop examenresultaten gaan meetellen voor het diploma dichterbij komt, de urgentie van het examineringsvraagstuk rondom keuzedelen groter wordt. Daarbij gaat het niet alleen om de beschikbaarheid van examenmateriaal als zodanig, ook de volgende problemen worden naar voren gebracht:

- Problemen in verband met de hoeveelheid tijd en energie die examinering van keuzedelen met zich mee brengt. Het vraagt een grote en – in vergelijking met de examinering van kwalificaties – buitenproportionele inspanning. Respondenten die dit naar voren brengen, wijzen op het (groeierende) aantal keuzedelen, maar vaker op de - zelf gekozen of in ingekochte examenproducten vastgelegde - wijze van examineren.

“De examinering vindt zoveel mogelijk in de beroepspraktijk plaats en is zeer uitgebreid. Het is eigenlijk niet goed betaalbaar. Al die weken dat je met de examinering in de BPV bezig bent, ben je niet met onderwijs bezig”.

“Bij een keuzedeel zijn er dermate veel eisen aan de toetsing (presentaties met drie onafhankelijke beoordelaars, opnames en panelgesprekken) dat we blij zijn dat niet alle studenten dit keuzedeel kiezen. We moeten hier echt docenten gaan uitroosteren om dit alles te verzorgen. De ontwikkelaars van dit keuzedeel hebben niet nagedacht over de uitvoerbaarheid van deze toetsing. In ieder geval gaan we bij de toetsing steeds meer toe naar simulatie van de beroepspraktijk”.

- Bezwaren tegen examineren volgens een vastgelegde standaard of tegen de eisen die nu aan de examinering worden gesteld.

“Het zou fijn zijn om in het ontwikkelingsgerichte deel al aan een portfolio te werken, zodat aan het eind al sprake is van een examenproduct. De studenten doen dan de kennis op, maar je zadelt hen dan niet aan het eind met een examen op dat heel zwaar is (en ook belastend voor het onderwijsteam)”.

---

21 SBB (oktober 2018). *Voortgang stappenplan voor implementatie van de slaag-zak regeling voor keuzedelen*. Zoetermeer: SBB.

“De examinering is te ouderwets. Het houdt te veel innovatie en flexibilisering tegen”.

“Door de keuzedelen meteen examinerend te maken is het organiseren daarvan onder druk te komen staan. Het was beter geweest als eerst de keuzedelen geïntroduceerd waren zonder examinering en de examinering pas in 2020 plaats te laten vinden”.

“Er moet gekeken worden of examinering voor keuzedelen echt noodzakelijk is. Is het niet beter om bijvoorbeeld te werken met een inspanningsverplichting?”

- Knelpunten bij examinering in de praktijk (BBL, BPV in BOL). Om onderwijsinhoudelijke redenen heeft examineren in de praktijk vaak de voorkeur, maar het stuit ook op problemen (zie ook tabel 3.8).

“De examinering van de BPV vindt, op één examen na, in de beroepspraktijk plaats. Daar komen de keuzedelen nog bovenop. De beroepspraktijk is niet blij met de extra tijd die dat kost. We zijn dus bezig met het herschrijven van de examens voor de keuzedelen, zodat we de keuzedelen zoveel mogelijk op school kunnen examineren”.

### *Eigen oordeel van scholen over de onderwijskwaliteit van de keuzedelen in 2016/17*

Al met al vindt ongeveer drie kwart van de bevroagde opleidingsmanagers dat het in schooljaar 2017/18 redelijk (53%) tot goed (21%) is gelukt om de onderwijskwaliteit van de keuzedelen in de opleiding te waarborgen. Een kwart vindt dat dit maar in beperkte mate is gelukt. Dat was in 2016/17 30 procent, dus in dit opzicht is een bescheiden vooruitgang geboekt. Er zijn wat het eigen oordeel over onderwijskwaliteit van de keuzedelen betreft geen grote verschillen naar opleidingsniveau, leerweg of sector.

### *Voorgenomen wijzigingen naar aanleiding van ervaringen in 2017/18*

Ruim de helft van de opleidingsteams heeft zich naar aanleiding van de ervaringen met keuzedelen in 2017/18 voorgenomen om veranderingen door te voeren in het aanbod, de organisatie en/of de inhoud van de keuzedelen. De meest genoemde veranderingen liggen deels in het verlengde van de knelpunten die zijn ervaren. Dat geldt bijvoorbeeld voor de logistieke organisatie en voor het gebruik van ander les- of examenmateriaal (tabel 3.9). Net als vorig jaar vertaalt de vaak gesignaleerde moeizame uitvoering van de keuzedelen in de BBL zich niet in veranderplannen. Op basis van de gevoerde gesprekken kan een mogelijke verklaring hiervoor zijn dat de betrokkenen geen goede oplossing voor dit probleem zien.

Ongeveer een derde van de teams die het keuzedelenaanbod willen wijzigen neemt zich voor om dit aanbod te vergroten; daartegenover staat dat 23 procent juist minder keuzedelen wil aanbieden. Hetzelfde patroon zien we bij de verhouding tussen beroepsspecifieke en generieke keuzedelen: er zijn zowel teams die het aandeel beroepsspecifieke keuzedelen wil vergroten, als (een geringer aantal) teams dat naar verhouding meer generieke keuzedelen denkt te gaan aanbieden.

Tabel 3.9: Voorgenomen wijzigingen in het aanbod van keuzedelen (opleidingen die het aanbod willen wijzigen n.a.v. de ervaringen in 2017/18, N=69)

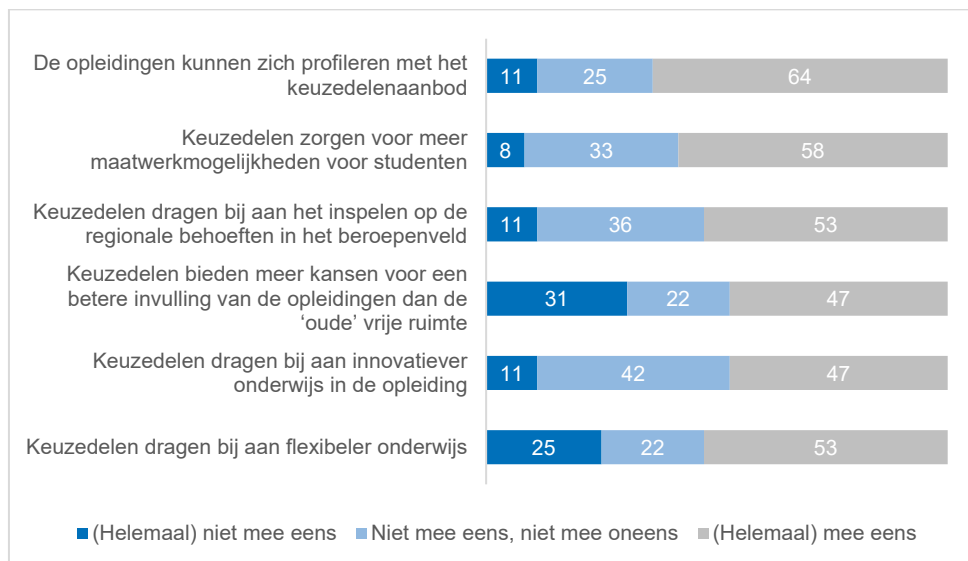
	%
Een andere (logistieke) organisatie van het aanbieden van keuzedelen	35%
Het bieden van (naar verhouding) meer beroepsspecifieke keuzedelen	33%
Het gebruik van ander les- of examenmateriaal bij (sommige) keuzedelen	32%
Het vergroten van het totale aanbod van keuzedelen	32%
Het verkleinen van het totale aanbod van keuzedelen	23%
Het bieden van (naar verhouding) meer generieke keuzedelen	10%
Wel aanbod van keuzedelen in de BBL	3%
Ander aanbod van keuzedelen in de BBL	1%
Geen aanbod van keuzedelen in de BBL	0%

Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst opleidingsniveau, derde meting

### 3.6 Resultaten van de implementatie en effecten/outcome

Aan de hand van een zestal stellingen zijn de mbo-scholen bevraagd over de resultaten van de keuzedelen in schooljaar 2017/18, het tweede jaar van de verplichte invoering van keuzedelen. De ervaringen zijn gematigd positief: alle stellingen, gericht op positieve resultaten, worden vaker wel dan niet onderschreven (figuur 3.8). Veel respondenten op beleidsniveau vinden dat de scholen zich met de keuzedelen beter kunnen profileren en beter kunnen inspelen op de regionale behoeften, en dat er meer mogelijkheden zijn voor maatwerk voor studenten. Ook is de helft van de respondenten het eens met de stelling dat keuzedelen bijdragen aan flexibeler onderwijs; dat is meer dan in 2016/17, toen voor- en tegenstanders van deze stelling elkaar in evenwicht hielden. De respondenten op beleidsniveau zijn er nog niet massaal van overtuigd dat de keuzedelen meer kansen bieden voor een betere invulling van opleidingen dan de vroegere vrije ruimte. Opleidingsmanagers zijn hierover nog kritischer: 24 procent van de opleidingsmanagers vindt dat met de keuzedelen de opleiding betekenisvoller kan worden ingevuld dan met de 'oude' vrije ruimte, maar daar tegenover staat een groep van 39 procent die vindt dat het omgekeerde het geval is. Dit oordeel is in 2017/18 niet positiever geworden.

Figuur 3.8: Mate waarin de mbo-scholen het eens zijn met uitspraken over de resultaten van de invoering van keuzedelen in schooljaar 2017/18 (N=36)



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, derde meting

Het is aannemelijk dat in het tweede invoeringsjaar 2017/18 de meningen over de stellingen in figuur 3.8 deels gebaseerd zijn op feitelijk ervaren, en deels op verwachte resultaten van de keuzedelen. Uit de casestudies komen signalen dat in elk geval wat betreft innovatie van het onderwijs al positieve effecten van de keuzedelen merkbaar zijn.

#### *Keuzedelen en innovatie – voorbeelden uit de praktijk*

“In 2018/19 hebben we alle tweedejaarsstudenten laten kiezen uit vijf keuzedelen (allen gekoppeld). In mei 2019 kunnen de studenten kiezen uit 20 of meer keuzedelen. We laten dan de koppeling los. Het worden dan echt keuzedelen. Het is een enorme operatie. De studenten volgen in periode 7 vijf weken lang op één dag van 9:00 tot half 14:30 keuzedelen, en zijn hier enthousiast over. Elke student moet tevens op excursie en er komen gastdocenten langs. Onze docenten kunnen zich de hele dag richten op de keuzedelen. Dat helpt bij de organisatie van de keuzedelen, maar ook om gedifferentieerd les te kunnen geven en na te denken over aantrekkelijke vormen van onderwijs. De keuzedelen zijn dus bij ons dus zeker een aanjager voor onderwijsvernieuwing”.

“Door de keuzedelen ontstaat vernieuwing en beweging in het onderwijs dat het HKS niet heeft kunnen brengen. Dat zie ik bij veel opleidingen terug. Deze beweging werkt indirect: de essentie van keuzedelen bestaat uit het niet overlappen met het kwalificatiedossier, terwijl de kennis

van onze docenten zich juist concentreert rondom het kwalificatiedossier. Per definitie moeten de docenten dus les gaan geven over iets waar ze geen verstand van hebben. Zij moeten dus het bedrijfsleven in om deze kennis te vergaren, wat enthousiasme bij hen opwekt. Van het een komt dus het ander. Het zet iets in beweging”.

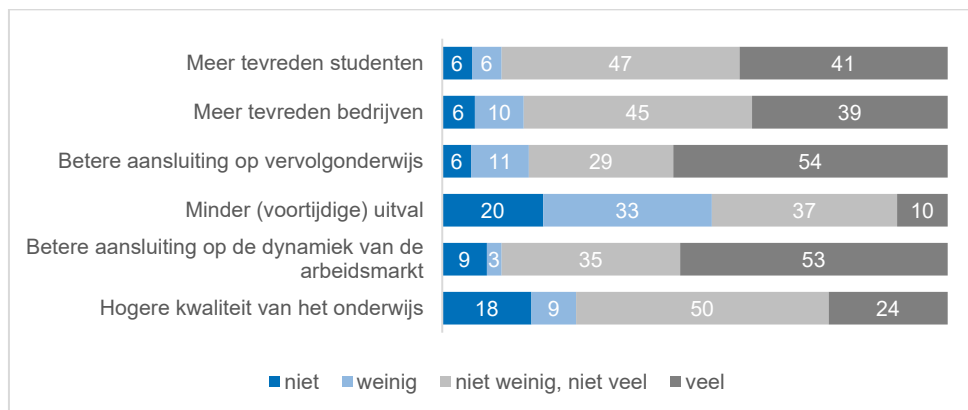
“We zijn in overleg met een ondernemer om docenten te gaan opleiden voor het keuzedeel ‘dronetechniek’, die we willen gaan opnemen in ons aanbod. Dit keuzedeel moet dan vrij te kiezen zijn door de leerlingen. Hierbij gaat het om de inzet van drones bij ‘last mile’-logistiek: bezorgen van pakjes en geneeskundig transport.

Daarnaast willen we, in het kader van de energietransitie in Noord-Nederland, het keuzedeel ‘waterstoftechnologie’ gaan aanbieden aan tweedejaars niveau 4-leerlingen, die ook al bezig zijn met dit onderwerp in hun opleiding. Dit keuzedeel is net gevalideerd als algemeen ingericht keuzedeel en zal bij ons vanaf februari 2019 worden aangeboden”.

Wat betreft de *effecten* van de keuzedelen - de outcome-indicatoren in de beleidstheorie zoals weergegeven in paragraaf 3.2 - is de vraagstelling in dit stadium nog gericht op verwachtingen. Uit figuur 3.9 blijkt dat positieve effecten van keuzedelen het meest worden verwacht ten aanzien van de aansluiting op vervolgonderwijs en de aansluiting op de dynamiek van de arbeidsmarkt. Over het effect op de tevredenheid van studenten en leerbedrijven en op de kwaliteit van het onderwijs zijn de verwachtingen gematigder, en dat geldt zeker ook voor de relatie met de kwaliteit van het onderwijs. Veel effect op de uitval zullen de keuzedelen volgens de respondenten niet hebben. Het effect op de uitval heeft volgens de beleidstheorie overigens specifiek betrekking op entreeopleidingen, in verband met remediërende keuzedelen.

De percentages in figuur 3.9 wijken in sommige opzichten af van die in de vorige meting over het schooljaar 2016/17. Het verwachtingspatroon is met name wat positiever geworden waar het gaat om het effect van keuzedelen op de tevredenheid van bedrijven, op de aansluiting op de dynamiek van de arbeidsmarkt en – in mindere mate – op de aansluiting op vervolgonderwijs.

Figuur 3.9: Mate waarin de keuzedelen naar verwachting van de mbo-instellingen zullen bijdragen aan het bereiken van de volgende effecten (N=36)



Bron: eigen datacollectie 2B MBO, vragenlijst beleidsniveau, derde meting

### 3.7 Samenvatting invoering keuzedelen

De invoering van de keuzedelen heeft tot doel om a) studenten de mogelijkheid te bieden om te kiezen voor een verdieping of verbreding die hen beter toerust voor de arbeidsmarkt of voor vervolgonderwijs, en b) sneller en beter in te spelen op actuele ontwikkelingen en innovaties op de arbeidsmarkt en op de aansluiting op vervolgonderwijs, met name in de regio.

De voor deze meting afgenomen vragenlijsten op beleids- en opleidingsniveau hebben met name betrekking op de invoering van keuzedelen in het schooljaar 2017/18; dit is het tweede invoeringsjaar van keuzedelen in de mbo-scholen.

De belangrijkste bevindingen van dit hoofdstuk zijn:

- Al tijdens de voorbereiding op de invoering van keuzedelen in 2015/16 en eerdere schooljaren werd het mbo-scholen duidelijk dat het gaat om een complexe operatie die een groot beslag legt op de organisatie en waarbij zich tal van knelpunten aandienen. Dit heeft ertoe geleid dat de meeste mbo-scholen voorzichtig zijn gestart: organisatorische beheersbaarheid staat voorop, de keuzevrijheid van studenten is beperkt. De intentie in het eerste invoeringsjaar 2016/17 was om het aanbod aan keuzedelen en de keuzevrijheid van studenten geleidelijk te vergroten (groeimodel). In 2017/18 is te zien dat dit ook gebeurt, zij het doorgaans in kleine stappen. Daarbij valt er voor tweedejaars studenten in het algemeen meer te kiezen dan voor eerstejaars.

- In schooljaar 2017/18 ervaren scholen en teams dezelfde knelpunten - en in ongeveer dezelfde mate – als in voorgaande jaren. De meest genoemde en tot nu toe hardnekkige knelpunten hebben betrekking op:
  - organisatie. Problemen doen zich het meest voor op het gebied van logistiek (bijvoorbeeld beschikbare leslokalen, roostering). Daarnaast levert de programmering van onderwijstijd van keuzedelen de nodige hoofdbreken op en hetzelfde geldt voor de administratieve verwerking. In mindere mate worden problemen gesignaleerd in verband met de beschikbaarheid van docenten voor de keuzedelen.
  - de beschikbaarheid en bruikbaarheid van les- en examenmateriaal. Nu het moment dat resultaten van keuzedelen meetellen voor het diploma dichterbij komt, worden met name problemen rondom examineerbaarheid voor de mbo-scholen urgenter. Daarbij gaat het niet alleen om de beschikbaarheid van examenmateriaal; hoewel die problemen zeker worden ervaren, zijn op dit gebied in 2017/18 ook vorderingen gemaakt. Scholen en opleidingen wijzen ook op het (onevenredig) grote beslag op mensen en middelen die de examinering volgens de huidige eisen aan examinering en volgens veel huidige examenproducten met zich mee brengt.
  - keuzedelen in de BBL. Mbo-scholen geven aan dat het verzorgen van keuzedelen in de BOT vaak niet goed mogelijk is, en dat aan de alternatieven - keuzedelen op de werkplek of in de vorm van zelfstudie - eveneens grote bezwaren of beperkingen kleven. Ook in 2017/18 zijn scholen en opleidingen nog zoekende naar een werkbare constructie, wat extra complex is door de heterogeniteit en/of kleinschaligheid van het bedrijfsleven in de regio.
- De betrokkenheid van leerbedrijven bij keuzedelen is in 2017/18 in het algemeen niet substantieel groter of kleiner geworden. Voor een deel lijkt in dit opzicht sprake van stagnatie omdat teams vooralsnog de handen vol hebben aan interne (organisatorische) problemen rondom keuzedelen. Voorbeelden uit de casestudies laten zien dat ook de visie en initiatieven van teams een rol spelen. Voorts variëren de condities voor het betrekken van bedrijven bij keuzedelen. In het algemeen zijn die relatief gunstig bij grote bedrijven en/of een goed georganiseerd bedrijfsleven in de regio en de aanwezigheid van (gestructureerde) samenwerkingsrelaties tussen de school en het regionale bedrijfsleven.
- Mbo-scholen verwachten vooral positieve effecten van keuzedelen ten aanzien van de aansluiting op vervolgonderwijs en op de dynamiek van de arbeidsmarkt. Over het effect op de tevredenheid van studenten en leerbedrijven en op de kwaliteit van het onderwijs zijn de verwachtingen gematigder. In het algemeen verwachten de scholen niet dat keuzedelen zullen bijdragen aan het verlagen van de uitval.
- De tevredenheid van studenten over het keuzedelenaanbod is in 2018 voor het eerst in kaart gebracht in de JOB-monitor. Over de hele linie is 43 procent van de studenten tevreden en 21 procent niet. Uit een analyse van data van deze monitor

komt naar voren dat de tevredenheid relatief groot is bij eerstejaars studenten (in vergelijking met tweedejaars), bij studenten op niveau 1 en bij BOL-studenten (al zijn de verschillen met de BBL niet erg groot). Verder zijn er aanzienlijke verschillen tussen de mbo-scholen onderling.

Hoewel in deze meting het accent nog ligt op *verwachte* resultaten en effecten van keuzedelen, komen uit enkele casestudies ook signalen dat resultaten al merkbaar zijn. Het gaat dan met name om een positieve invloed van keuzedelen op de innovatie van het onderwijs.



# Conclusies

Het voorliggende rapport doet verslag van de derde meting van de herziening van de kwalificatiestructuur (HKS) over schooljaar 2017/18, het tweede jaar waarin de HKS actief is. De beleidsinterventie HKS kent twee maatregelen: de herziene kwalificatiedossiers en de invoering van de keuzedelen.

Met behulp van vragenlijsten op beleidsniveau en opleidingsniveau, casestudies en analyse van administratieve data is in kaart gebracht hoe de maatregelen behorende bij de HKS zijn geïmplementeerd in het mbo, en wat de verwachte en bereikte effecten daarvan op dit moment zijn.

Zoals in paragraaf 1.3 genoemd staan in de evaluatie van de HKS de volgende drie algemene onderzoeksvragen centraal:

1. Hoe worden specifieke maatregelen die de beleidsinterventie herziening kwalificatiestructuur in het mbo met zich meebrengt met de betrokkenheid van derden (studenten, docenten, management, werkgevers, et cetera) ingevoerd in het onderwijs?
2. Leiden de ingevoerde maatregelen daadwerkelijk tot de beoogde effecten bij de relevante doelgroepen?
3. Welke andere (onbedoelde/ongewenste) effecten hebben de maatregelen en hoe kunnen deze ([on]bedoelde/[on]gewenste) effecten worden verklaard?

Aangezien de HKS in schooljaar 2016/17 is ingevoerd, ligt de nadruk in dit rapport over het tweede invoeringsjaar nog op de implementatie van de HKS en keuzedelen (onderzoeksvraag 1). Dit is het thema van paragraaf 4.1. Daar waar ingegaan wordt op effecten van de HKS en keuzedelen (onderzoeksvragen 2 en 3) gaat het nog om *verwachte* effecten; op enkele punten wordt een eerste indruk geschetst van al ervaren effecten. Deze komen aan bod in paragraaf 4.2.

### 4.1 Implementatie

We bespreken de belangrijkste bevindingen naar analogie van de maatregelen in de beleidstheorie (zie de paragrafen 2.2 en 3.2).

### *Implementatie van de herziene KD's*

De meerderheid van de mbo-scholen zijn op de meeste terreinen klaar met de implementatie van de herziene KD's. Herzieningen van afspraken met leerbedrijven en aanpassingen van lesprogramma's zijn bij de meeste mbo-scholen gereed. Aanpassingen van het lesmateriaal en professionalisering van docenten blijven in dit opzicht wat achter. De meeste wijzigingen in schooljaar 2017/18 hebben plaatsgevonden op het gebied van examenmateriaal, hoofdzakelijk om beter aan te sluiten bij de toegenomen innovatie en flexibilisering binnen opleidingen. Scholen hebben bij de aanpassing van het examenmateriaal een inhaalslag gemaakt; in de vorige meting had nog maar één op de vijf instelling het examenmateriaal helemaal gereed. In schooljaar 2017/18 betreft dit 45 procent van de mbo-scholen. Hoewel overwegend positief, zijn opleidingsmanagers minder positief over de wijzigingen in het examenmateriaal dan de ander genoemde wijzigingen

In de vorige metingen zagen we dat het draagvlak voor de implementatiewijze van de herziene KD's op bestuurlijk niveau hoog is. Nu veel mbo-scholen de implementatiefase achter zich hebben gelaten, lijkt het draagvlak voor de implementatiewijze zowel op bestuurlijk niveau, als onder afdelings-/teamleiders iets te zijn afgenomen. Het draagvlak onder de leerbedrijven is echter – naar inschatting van de scholen – flink toegenomen. Een mogelijke verklaring hiervoor kan ook zijn dat de herziening van de KD's verder van leerbedrijven afstaat en daar geen grote invloed heeft gehad, zoals uit de casestudies naar voren kwam. Het algemene beeld uit de casestudies is echter dat de mbo-scholen de HKS als een 'trigger' hebben gezien om het opleidingsportfolio (opnieuw) met bedrijven af te stemmen.

### *Maatregel minder kwalificaties en kwalificatiedossiers, minder overlap en meer samenhang*

#### *Ontwikkeling van het aantal kwalificatiedossiers en kwalificaties*

In de periode 2012/13 - 2016/17 is het aantal kwalificatiedossiers met 30 procent gedaald, en het aantal kwalificaties met 17 procent. Beide ontwikkelingen zijn in 2017/18 tot stilstand gekomen. Een uitzondering vormt het aantal kwalificaties bij de sector zorg en welzijn, dat in deze periode juist toeneemt. Op instellingsniveau zien we echter grote verschillen in de ontwikkeling van het kwalificatie-aanbod, wat laat zien dat de impact van de HKS per instelling verschilt, van afname van meer dan 25 procent tot meer dan tien procent toename van het aantal kwalificaties per instelling.

De beleidsverwachting is dat deze maatregel op organisatorisch niveau leidt tot het doelmatiger inrichten van het opleidingsaanbod (minder opleidingen) en daarmee – door meer studenten per opleiding – tot een kostenefficiëntere opleiding. Slechts een derde van de opleidingen geeft aan dat de nieuwe opbouw van de KD's (het basisdeel) wordt benut voor de clustering van opleidingen. Hoewel daarmee blijkt

dat slechts een beperkt deel van de opleidingen de HKS heeft benut om opleidingen te clusteren, heeft dit bij het merendeel van deze groep wel geleid tot het doel van een meer (kosten)efficiënte organisatie van opleidingen.

### *Maatregel andere opbouw kwalificatiedossiers (basisdeel/profieldeel)*

De nieuwe kwalificatiedossiers zijn opgebouwd uit een profieldeel en een gemeenschappelijk basisdeel bestaand uit een generiek en een beroepsspecifiek deel. Het beroepsspecifieke deel beschrijft alle onderdelen die gemeenschappelijk zijn voor de kwalificaties in het kwalificatiedossier en moet het eenvoudiger maken om het gezamenlijke fundament van kwalificaties te herkennen en te benutten bij het organiseren van het onderwijs.

Onderwijsvernieuwingen staan in 2017/2018 duidelijk op een lager pitje dan bij de vorige meting en zijn minder vaak gerelateerd aan de HKS. In 2017/18 is inmiddels bij iets meer dan de helft van de opleidingen sprake van samenwerking met andere opleidingen binnen dezelfde instelling bij één of meerdere vakken of door een gemeenschappelijk leerjaar of betreft het een brede opleiding met meerdere uitstrooprofielen. De rol van de HKS bij de clustering/verbreding is ongeveer fiftyfifty: bij de helft is de clustering / verbreding geheel of gedeeltelijk het gevolg van de herziene kwalificatiedossiers, bij de andere helft was deze ontwikkeling al eerder ingezet en/of speelden andere aanleidingen zoals studentaantallen, efficiencyoverwegingen en organiseerbaarheid van de opleiding. Bij de clustering of verbreding van opleidingen worden ook nadelen ervaren, zo laten de casestudies zien. Vooral een verminderde herkenbaarheid van de opleiding voor studenten of bedrijven wordt hierbij aangehaald.

Het voornaamste knelpunt bij de invoering van de HKS blijft ook in de derde meting dat er te veel veranderingen gelijktijdig moeten plaatsvinden. Wat betreft de examinering is de ontwikkeling te zien dat de inhoudelijke inrichting van de examens inmiddels weliswaar minder vaak nog een knelpunt is, maar de organisatorische inrichting van de examens juist vaker.

De maatregel moet leiden tot een meer kostenefficiënte inrichting van het onderwijs en tot het gemakkelijker programmeren en examineren. Het beoogde effect hiervan is een hogere kwaliteit van het onderwijs en bijgevolg minder uitval.

Bij de meting in 2018 is een vijfde van de opleidingen het eens met de stelling dat de herziening van de kwalificatiedossiers leidt tot een doelmatiger inrichting van het opleidingsaanbod. Van de opleidingen die de nieuwe KD's hebben aangegrepen om te clusteren, ziet slechts een beperkt deel de relatie tussen clustering en onderwijs dat gemakkelijker is te programmeren en examineren. Slechts enkelen zien het verband tussen minder opleidingen als gevolg van de HKS en een hogere kwaliteit van het onderwijs.

### *Maatregel transparantere en minder complexe beschrijving kwalificatiedossiers*

Door een transparantere en minder complexe beschrijving van de KD's staan kennis en vaardigheden voorop en zijn gedrag en resultaat duidelijker aangegeven. De toetsing van de mate waarin deze beschrijvingswijze daadwerkelijk is doorgevoerd in de KD's is geen onderdeel van deze evaluatie. Dat is een taak van SBB.

In de derde meting wordt het beeld bevestigd dat uit de vorige metingen naar voren is gekomen. Over het algemeen vindt men de herziene KD's gemakkelijker leesbaar en bovendien is men sinds de vorige meting positiever over de bijdrage die de nieuwe beschrijvingswijze heeft geleverd aan het reduceren van de complexiteit van de KD's. Ook valt op dat de opleidingen, nu ze een flinke stap verder zijn in de herziening van het examenmateriaal, vaker van mening zijn dat de nieuwe beschrijvingswijze het gemakkelijker maakt om het onderwijs te examineren.

### *Maatregel verplichte verantwoordingsinformatie buiten het kwalificatiedossier*

De verantwoordingsdocumentatie wordt voortaan buiten het KD geplaatst. Dit maakt de informatie gemakkelijker en sneller te actualiseren en er ontstaat een duidelijkere scheiding tussen kwalificatie-eisen en overige informatie. Het betreft bijvoorbeeld arbeidsmarkt-informatie, trends en toekomstige ontwikkelingen, loopbaanperspectief, en doorstroommogelijkheden naar verwante opleidingen. De beleidsverwachting is dat het programmeren van onderwijs vergemakkelijkt en de aansluiting van de opleiding met de arbeidsmarkt verbetert.

Twee jaar na de herziening vindt een derde van de opleidingen de nieuwe verantwoordingsdocumentatie beter bruikbaar dan de oude vorm. Teamleiders zijn weliswaar ietwat positiever over dit aspect dan bij de vorige meting, maar het blijft het minst positief beoordeelde aspect van de nieuwe beschrijvingswijze van de KD's.

### *Maatregel invoering keuzedelen*

De invoering van de keuzedelen heeft tot doel om a) studenten de mogelijkheid te bieden om te kiezen voor een verdieping of verbreding die hen beter toerust voor de arbeidsmarkt of voor vervolgonderwijs, en b) sneller en beter in te spelen op actuele ontwikkelingen en innovaties op de arbeidsmarkt en op de aansluiting op vervolgonderwijs, met name in de regio.

De voor deze derde meting afgenomen vragenlijsten en interviews op beleids- en opleidingsniveau in mbo-scholen hebben met name betrekking op de invoering van keuzedelen in het schooljaar 2017/18; dit is het tweede invoeringsjaar van keuzedelen in de mbo-scholen.

De invoering van keuzedelen is in de mbo-scholen nog in volle gang en heeft heel wat voeten in de aarde. De derde meting laat zien dat (teams binnen) de mbo-scholen in

het schooljaar 2017/18 in allerlei opzichten – keuzedelenaanbod (breedte, organisatie), informatievoorziening richting studenten, beschikbaar les- en examenmateriaal, professionalisering van docenten – verder zijn gevorderd dan in het voorgaande schooljaar. De andere kant van de medaille is dat een aantal knelpunten die in de beide voorgaande metingen naar voren zijn gebracht, volgens de mbo-scholen nog onverkort aan de orde zijn. Met name de volgende problemen zijn kennelijk hardnekkig en/of van structureler aard:

- organisatie. Problemen doen zich het meest voor op het gebied van logistiek (bijvoorbeeld beschikbare leslokalen, roostering). Daarnaast levert de programmering van onderwijstijd van keuzedelen de nodige hoofdbreken op en hetzelfde geldt voor de administratieve verwerking.
- examinering. Nu het moment dat resultaten van keuzedelen meetellen voor het diploma dichterbij komt, worden met name problemen rondom examineerbaarheid voor de mbo-scholen urgenter. Scholen en opleidingen wijzen op het (onevenredig) grote beslag op mensen en middelen die de examinering volgens de huidige eisen aan examinering en volgens veel huidige examenproducten met zich mee brengt. De beschikbaarheid van examenmateriaal is ook nog een probleem, al is hierin wel vooruitgang geboekt.
- keuzedelen in de BBL. Net als in voorgaande schooljaren is hier bij veel opleidingen in 2017/18 nog geen bevredigende oplossing voor gevonden. Keuzedelen kunnen in principe worden verzorgd in de BOT, op de werkplek en/of in de vorm van zelfstudie, maar aan elk van deze varianten kleven bezwaren of beperkingen. Door de heterogeniteit en deels kleinschaligheid van het bedrijfsleven in de regio is het moeilijk om voor de BBL een samenwerkingsvorm en onderwijskundige constructie te hanteren die voor alle bedrijven werkbaar is.

Vanwege de grote impact op de organisatie en de ervaren knelpunten zijn de mbo-instellingen voorzichtig begonnen met het aanbieden van keuzedelen, en uit de derde meting blijkt dat organiseerbaarheid en betaalbaarheid ook in 2017/18 nog voorop staan. In het schooljaar 2017/18 is de keuzevrijheid voor studenten nog beperkt, maar in vergelijking met het voorgaande schooljaar wel iets toegenomen. In het algemeen is wel de intentie om de komende jaren de keuzevrijheid van studenten verder te vergroten en meer verdiepende en verbredende keuzedelen te programmeren.

De helft van de bevraagde opleidingsmanagers denkt dat studenten noch tevreden, noch ontevreden zijn over het keuzedelenaanbod. Deze neutrale houding wordt in verband gebracht met de beperkte keuzevrijheid en het gegeven dat een deel van de studenten nog niet veel van de keuzedelen heeft meegekregen. Uitkomsten van de JOB-monitor van 2018, die eveneens betrekking heeft op schooljaar 2017/18, sluiten hierbij aan. Met name eerstejaars studenten geven vrij vaak aan dat ze niet weten wat keuzedelen zijn (15%) of geen keuzedelen hebben (19%). Waarschijnlijk speelt hierbij een rol

dat een deel van de (meerjarige) opleidingen ervoor kiest om in het eerste leerjaar nog geen keuzedelen aan te bieden. Van de (eerste- en tweedejaars) studenten die wel keuzedelen hebben, is 43 procent positief en 22 procent negatief over het keuzedelen-aanbod; de overige 35 procent staat hier neutraal tegenover. De verschillen tussen de mbo-scholen zijn wat dit betreft groot en zullen in de volgende meting nader worden onderzocht.

## 4.2 (Verwachte) effecten

Zoals aangegeven in de inleiding van dit hoofdstuk, ligt in de rapportage van de meting 2018 de focus nog op *verwachte* effecten van de HKS en keuzedelen. Aangezien de HKS in schooljaar 2016/17 is ingevoerd, is het nog te vroeg om gerealiseerde effecten te beschrijven en analyseren.

Ondanks de aanzienlijke problemen bij de implementatie van de keuzedelen, zien veel mbo-scholen en teams wel de potentie ervan. Ze verwachten vooral positieve effecten ten aanzien van de aansluiting op vervolgonderwijs en op de dynamiek van de arbeidsmarkt. Over het effect op de tevredenheid van studenten en leerbedrijven en op de kwaliteit van het onderwijs zijn de verwachtingen gematigder. In het algemeen verwachten de scholen niet dat keuzedelen zullen bijdragen aan het verlagen van de uitval.

Omdat de invoering van keuzedelen nog in volle gang is, ligt in deze derde meting nog het accent nog ligt op *verwachte* resultaten en effecten. Uit enkele casestudies komen signalen dat resultaten ook al daadwerkelijk merkbaar zijn. Het gaat dan met name om een positieve invloed van keuzedelen op de innovatie van het onderwijs.

De verwachtingen over het effect van de invoering van de HKS (exclusief de keuzedelen) laten op enkele punten een ontwikkeling zien over de afgelopen drie metingen. De mbo-scholen zijn positiever geworden over de bijdrage die de herziene KD's leveren aan de tevredenheid bij bedrijven. Ook vinden ze vaker dat de herziening veel bijdraagt aan de kansen op werk; een derde van de mbo-scholen is in 2017/18 deze mening toegedaan. De scholen zijn daarentegen over de tijd van drie metingen steeds iets minder positief geworden over de bijdrage van de HKS aan de kwaliteit van het onderwijs. Net als bij de keuzedelen gaan weinig scholen ervan uit dat de HKS sterk bijdraagt aan vermindering van de uitval dan wel verhoging van het rendement. Over de hele linie is er een grote groep die denkt dat de HKS 'niet weinig en niet veel' zal bijdragen aan de genoemde effecten.

### *Effecten van HKS en keuzedelen in breder perspectief*

Bij de meting 2018 is de verdere flexibilisering van de kwalificatiestructuur meer in beeld gekomen. De keuzedelen zijn mede bedoeld als impuls voor flexibilisering. Daarnaast kunnen de mbo-instellingen met de het experiment cross-over kwalificaties, het experiment ruimte voor de regio en het experiment gecombineerde leerweg BOL-BBL hun flexibiliteit en responsiviteit verder vergroten. Over de monitoring en evaluatie van deze drie experimenten wordt afzonderlijk gerapporteerd.

Deze verschillende maatregelen roepen de vraag op hoe ze zich tot elkaar verhouden en ook hoe ze zich verhouden tot de HKS als geheel: de HKS wordt hierdoor langzamerhand weer met nieuwe ogen bekeken. Voor deze interactie zal meer aandacht zijn in de zogenaamde tussenbalans en in het eindrapport van het lopende onderzoek.

ISBN 978-94-92743-24-4  
NUR 840

