

De stem van de student



Praktijkonderzoek 2012

Evalueren met studenten: een bijdrage aan kwaliteit !

Erica Kruizinga

S1038424

Onderzoeksbegeleider: Ellen van Wetter

Inhoudsopgave	1
Samenvatting	2
Hoofdstuk 1 Inleiding	3
1.1 De aanleiding	3
1.2 De context	3
1.3 De zorgstructuur	3
1.4 Doelstelling	4
1.5 Centrale vraagstelling	4
1.6 De onderzoeksvragen	4
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	6
2.1 De doelgroep en de ondersteuning	6
2.2 Ontwikkelingen in het MBO	7
2.3 Evalueren en kwaliteit	9
2.4 Evalueren met studenten	10
Hoofdstuk 3 Verantwoording onderzoeksopzet	12
3.1 Relatie theorie en context	12
3.2 Participanten in het onderzoek	12
3.3 Verantwoording gebruikte instrumenten	13
3.4 Koppeling deelvragen en participanten	13
Hoofdstuk 4 Resultaten	15
4.1 Resultaten context	15
4.2- 4.7 Resultaten per deelvraag	20
Hoofdstuk 5 Conclusies, aanbevelingen en discussie	27
5.1-5.3 Centrale vraagstelling en onderzoeksvragen	27
5.4 Aanbevelingen en discussie	31
Literatuurlijst	32
Bijlagen	34
1. Koersplan ROC (2009-2013)	
2. Jaarverslag IZAT (2010-2011)	
3. vragenlijst studenten	
4. vragenlijst docenten	
5. vragenlijst leden IZAT	
6. leidraad interview onderwijskundige	

Samenvatting

Een deel van de studenten die een opleiding op het MBO volgt, is gebaat bij extra ondersteuning tijdens de studie. Deze extra ondersteuning kan op het ROC waar dit onderzoek is uitgevoerd variëren van huiswerkbegeleiding tot assertiviteitstraining. Doel van alle vormen van extra ondersteuning is het succesvol doorlopen van de gekozen opleiding en een optimaal perspectief bieden op een diploma.

Vanuit de interne zorgstructuur zijn er diverse mogelijkheden om die extra ondersteuning vorm te geven. Het evalueren van deze geboden interventies heeft de intentie bij te dragen aan voortdurende kwaliteitsverbetering. Studenten werden tot het moment van onderzoek niet structureel betrokken bij deze evaluaties. De uitdaging dit wel te gaan doen werd aangereikt door een student en vormde de directe aanleiding voor het onderzoek.

Het onderzoek richt zich op de vraag welke rol studenten kunnen spelen bij het evalueren van de aan hen geboden ondersteuning en wat de meerwaarde is van hun inbreng voor het verder ontwikkelen en professionaliseren van de interne zorgstructuur.

Door middel van literatuuronderzoek en het benaderen van diverse groepen respondenten is duidelijk geworden dat de stem van de student een positieve bijdrage levert aan de kwaliteitszorg die het ROC voor ogen heeft.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1. De aanleiding

“Als je nou toch verbeteringen wilt aanbrengen in de zorgstructuur, moet je studenten betrekken bij de evaluatie”. Deze opmerking is afkomstig van een tweedejaarsstudent Sociaal Cultureel Werk (SCW). Hem was gevraagd hoe tevreden hij was over de extra begeleiding, die hij kreeg in het kader van zijn Leerlinggebonden financiering (LGF). Naar aanleiding van een incidentele evaluatie van de zorgstructuur op het ROC met diverse betrokkenen, was zijn antwoord op zijn minst bijzonder te noemen naast de antwoorden van collega's en directie. Hij sloot met zijn opmerking aan, wellicht zonder het expliciet te weten, bij twee doelen uit het Koersplan (2009-2013):

- in 2013 denken studenten mee over de vormgeving van het onderwijs en worden ze betrokken bij het beleid van de school.

- in 2013 hebben we ons competentiegericht onderwijs zo ingericht dat de student ruimte krijgt voor een eigen leerroute, leerstijl en leertempo.

Het Koersplan is het beleidsdocument van het ROC Menso Alting, waarin de keuzes voor de komende jaren worden verantwoord en onderbouwd.

1.2. De context

Het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) wordt in Nederland gegeven op ROC's, AOC's en vakopleidingen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd op het kleinste ROC van Nederland. De doelgroep van dit ROC bestaat uit jongvolwassenen, die geacht worden verantwoordelijkheid te dragen voor hun eigen leerproces (Koersplan, 2009-2013). Het ROC kent drie afdelingen en biedt van daaruit diverse opleidingen aan, variërend van niveau 1 tot en met niveau 4. Het merendeel van de opleidingen wordt aangeboden via de beroepsopleidende leerweg (BOL). Een klein deel van de opleidingen kan gevolgd worden via de beroepsbegeleidende leerweg (BBL). In paragraaf 2.1. worden de kenmerken van de doelgroep die het ROC bezoekt, nader beschreven.

1.3. De zorgstructuur

Enkele jaren geleden is er een start gemaakt met het opzetten van de interne zorgstructuur. Het intern zorg- en adviesteam (IZAT) is naast het opzetten en actualiseren van die zorgstructuur, verantwoordelijk voor de bespreking van studenten, die extra zorg, ondersteuning of begeleiding nodig hebben. Ook coördineert het IZAT de begeleiding van studenten met LGF en van studenten met dyslexie, met als doel optimaal perspectief te kunnen bieden op een diploma. Daarnaast houdt het IZAT zich bezig met deskundigheidsbevordering aan collega's op het gebied van signaleren, doorverwijzen en de actualiteit van Passend Onderwijs. De interne zorgstructuur is geprofessionaliseerd, aldus het Koersplan (2009-2013). Resultaten van de geboden interventies worden geregistreerd en gerapporteerd en in de vorm van een jaarverslag aangeboden aan het management team (MT). Op basis hiervan en aan de hand van de feedback vanuit het MT worden vervolgens nieuwe doelen gesteld of bestaande doelen bijgesteld.

Grotendeels wordt de PDCA-cyclus hiermee doorlopen. De PCDA-cyclus is een vierstappenplan om tot kwaliteitsverbetering te komen. Deze cyclus wordt ook wel de

Deming circle genoemd, naar de grondlegger van het kwaliteitsdenken William Edward Deming (Verbeek, 2004).

Wat echter ontbreekt tot nu toe is het inzetten van evaluaties door studenten, die op de een of andere manier gebruik hebben gemaakt van de mogelijkheden binnen de interne zorgstructuur. De Vries (1998) ziet een groter wordende rol weggelegd in de kwaliteitszorg voor de “afnemers” en pleit er voor dat ouders en studenten gaan meedenken over kwaliteit. Ook het inspectierapport “Onbelemmerd studeren” (2010), ruim 10 jaar later, constateert dat er op het onderdeel evaluatie door studenten met een beperking nog veel moet gebeuren. Zij zien studentenevaluaties als een element om kwaliteit te waarborgen. Begeleiding en ondersteuning maken daarnaast een substantieel onderdeel uit van hun integraal schooltoezicht (But, 2002).

1.4. Doelstelling

Doelstelling van dit onderzoek is het in kaart brengen welke mogelijkheden er zijn om met studenten de geboden interventies binnen de zorgstructuur te evalueren. Vanuit een theoretisch kader wordt onderzocht welke evaluatie-instrumenten er zijn om deze te meten. Hierbij wordt vervolgens onderzocht of en in welke mate die instrumenten passend zijn voor de doelgroep van het ROC en aan welke kwaliteitseisen ze moeten voldoen willen ze daadwerkelijk een bijdrage leveren aan kwaliteitsverbetering.

Daarnaast wordt onderzocht of er bij studenten draagvlak is voor de ontwikkeling en de inzet van een dergelijk instrument. Op basis van de resultaten van dit onderzoek worden aanbevelingen geformuleerd aan de organisatie om optimaal gebruik te maken van de mogelijkheden van de student, die tijdens de studie extra begeleiding nodig heeft (gehad).

1.5. Centrale vraagstelling

In welke mate kunnen studentenevaluaties een bijdrage leveren aan resultaatgerichte kwaliteitszorg binnen het ROC?

1.6. De onderzoeksvragen

* Welke mogelijkheden zijn er vanuit de literatuur om interventies die gedaan zijn vanuit de zorgstructuur te evalueren met studenten die het MBO bezoeken?

Deelvragen:

- Welke evaluatie-instrumenten zijn er om geboden interventies te meten?
- Welke instrumenten zijn passend voor studenten van het MBO?
- Aan welke aspecten moet een hoogwaardig evaluatie-instrument voldoen?

* In welke mate dragen evaluaties waarbij studenten actief betrokken worden bij aan (resultaatgerichte) kwaliteitsverbetering van de zorgstructuur op het ROC?

Deelvragen:

- Welke onderwijskundige ontwikkelingen heeft het MBO, en het ROC in het bijzonder, de afgelopen jaren doorgemaakt?
- In hoeverre hebben deze invloed gehad op de onderwijsbehoeften van studenten en de ontwikkeling van de zorgstructuur op het ROC?
- Hoe heeft de zorgstructuur op het ROC zich ontwikkeld tot op heden?

- In welke mate hebben evaluatie-instrumenten hieraan een bijdrage geleverd en wat was het effect ervan?
- In hoeverre hebben studenten de behoefte een bijdrage te leveren bij de evaluatie van geboden interventies?
- In welke mate draagt hun inbreng bij aan kwaliteitsverbetering van de zorgstructuur?

* Aan welke voorwaarden moet zijn voldaan om de kwaliteit van de zorg te borgen binnen de organisatie?

Deelvragen:

- Wat zegt de literatuur over borging van kwaliteit van de zorg binnen een organisatie?
- Hoe verhoudt zich dat met de ontwikkelingen binnen de zorgstructuur op het ROC?
- Welke mogelijke rollen kunnen studenten spelen in resultaatsgerichte kwaliteitszorg?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.

In dit hoofdstuk worden antwoorden vanuit de literatuur geformuleerd op de volgende deelvragen uit paragraaf 1.6:

- Welke evaluatie-instrumenten zijn er om geboden interventies te meten?
- Welke instrumenten zijn passend voor studenten van het MBO?
- Aan welke aspecten moet een hoogwaardig evaluatie-instrument voldoen?
- Welke onderwijskundige ontwikkelingen heeft het MBO, en het ROC in het bijzonder, de afgelopen jaren doorgemaakt?
- In welke mate draagt inbreng van studenten bij evaluaties bij aan kwaliteitsverbetering van de zorgstructuur?
- Wat zegt de theorie over borging van kwaliteit van de zorg binnen een organisatie?
- Welke mogelijke rollen kunnen studenten spelen in resultaatsgerichte kwaliteitszorg?

Studenten die gebruik maken van interventies binnen de zorgstructuur krijgen extra zorg, ondersteuning of begeleiding. In die zin kunnen zij beschouwd worden als gebruikers van de zorg. Vanuit dit perspectief lijkt een realistische aanname dat zij een mening hebben over die zorg. Hoe tevreden zijn zij over de kwaliteit van de geboden interventies?

In paragraaf 2.1. wordt eerst de doelgroep beschreven waar het in dit onderzoek over gaat, inclusief welke studenten extra zorg, ondersteuning en begeleiding nodig hebben. Ook wordt beschreven waar interventies op gericht (zouden moeten) zijn (Heijne, 2005). Vanuit de literatuur wordt er een koppeling gemaakt met de praktijk. Vervolgens worden in paragraaf 2.2. actuele ontwikkelingen binnen het MBO beschreven (Van den Berg en de Bruijn, 2008) en mogelijke effecten hiervan op de begeleiding aan studenten. Ook hier wordt de koppeling gemaakt met de praktijk. In paragraaf 2.3. wordt een aantal evaluatiemethoden en instrumenten beschreven en wordt er gekeken in hoeverre zij toepasbaar zijn voor de doelgroep van het MBO (Verbeek, 2003).

In paragraaf 2.4 wordt de relatie gelegd tussen evaluatie-instrumenten en de kwaliteit van de zorgstructuur. Ook wordt hier ingegaan op de vraag hoe kwaliteit geborgd kan worden binnen de organisatie. De input van studenten bij evaluaties en de mogelijke meerwaarde daar van wordt in deze paragraaf meegenomen (Schoonhoven van, 2006).

2.1. De doelgroep en de ondersteuning

Hoe kunnen we doelgroep beschrijven die het MBO bezoekt? De inspectie van Onderwijs (2009a) heeft de instroom van studenten in kaart gebracht en ingedeeld in vier wegen van herkomst. De grootste groep wordt gevormd door hen die uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (VMBO) doorstromen naar een niveau dat aansluit op hun vooropleiding binnen het VMBO. De tweede groep wordt gevormd door studenten met een problematische onderwijshistorie of grote onderwijsachterstanden, en door studenten uit het VMBO met een indicatie voor leerweg ondersteunend onderwijs (LWOO). Deze groep, waaronder veel studenten met sociaal-emotionele of psychische problemen, wordt steeds groter (inspectie van onderwijs, 2009b). De derde groep bestaat uit jongeren afkomstig uit het praktijkonderwijs, die door middel van drempelloze instroom in de lagere niveaus van het MBO instroomt. Dit zijn moeilijk lerende studenten, die, al dan niet met gedragsproblemen, vaak een IQ hebben

van 80 of lager. De kwalificatieplicht, die per 1 augustus 2007 is ingevoerd, leidde tot een grotere instroom van deze groepen. De vierde groep bestaat uit studenten met een “Rugzak”. Dit is het gevolg van de regeling “Rugzak in het MBO” die sinds 2006 van kracht is (www.rugzakinmbo.nl). Deze regeling loopt overigens ten einde in 2013. Binnen het MBO vinden deze studenten hun plek om te leren en voorbereid te worden op de beroepspraktijk of een vervolgopleiding. Het MBO biedt opleidingen op 4 niveaus. De duur van de opleidingen loopt uiteen van een half jaar tot 4 jaar. Het MBO kent twee leerwegen: de beroepsopleidende leerweg (BOL) en de beroepsbegeleidende leerweg (BBL). De laatste leerweg kent een percentage van 60% beroepspraktijkvorming (BPV), bij de BOL ligt dat percentage tussen de 20 en 60 % (www.mboraad.nl).

Welk type studenten krijgt nu te maken met extra zorg, ondersteuning en of begeleiding? En waar zijn deze interventies op gericht?

Het Sociaal Cultureel Planbureau definieert deze groep studenten als volgt: “zij die extra zorg en ondersteuning nodig hebben om het onderwijs met succes te kunnen volgen en afronden (SCP, 2002). Heijne (2005) stelt dat het doel van alle (extra) begeleiding in het onderwijs gericht moet zijn op het in staat stellen de student adequaat aan het onderwijsprogramma te laten deelnemen. Geboden interventies zullen dus altijd de focus moeten hebben op een succesvol doorlopen van een opleiding.

Uit onderzoek van het NJI (2010) blijkt dat veel studenten uit niveau 1 en 2 een beroep doen op de zorgstructuur: 4% van de ROC populatie, landelijk gezien, volgt een niveau 1 opleiding, terwijl 26% van hen worden besproken in het zorgteam. Voor niveau 2 liggen die percentages iets anders: 26% van alle deelnemers op ROC's volgt een niveau 2 opleiding, terwijl 20% van de ingebrachte studenten binnen zorg adviesteams bestaat uit niveau 2 studenten. Niveau 1 en 2 studenten zijn landelijk gezien, zo blijkt uit dit onderzoek, relatief oververtegenwoordigd in de casuïstiek.

Het inspectierapport “Kwetsbare studenten in het MBO” (2011) onderscheidt de volgende groepen als studenten, die mogelijk extra zorg of begeleiding nodig zullen hebben:

- studenten met een indicatie voor LGF
- studenten, afkomstig uit het praktijkonderwijs
- studenten, die tijdens hun loopbaan in het voortgezet onderwijs een indicatie voor LWOO hadden.

Uit overzichten van de afgelopen twee schooljaren op het ROC blijkt dat de praktijk gedeeltelijk aansluit bij het onderzoek van het NJI: 20 % van de bij het zorgteam aangemelde studenten doet een opleiding op niveau 1 of 2, terwijl dit niveau slechts 8 % deel uitmaakt van het totaal aantal deelnemers op het ROC. Het aantal studenten met een LGF-indicatie is in de afgelopen drie jaar verdrievoudigd en vormt ruim 3% van de studenten van het ROC.

Voor deze studenten is er een individueel handelingsplan opgesteld en is er extra begeleiding in de persoon van een LGF-coach. Deze LGF-coach wordt ondersteund vanuit het IZAT. De derde groep die de inspectie noemt is niet expliciet uit de jaaroverzichten te traceren.

2.2. Ontwikkelingen in het MBO

Per 1 augustus 2010 is elke instelling voor middelbaar beroepsonderwijs verplicht zijn opleidingen in te richten op basis van competentiegerichte kwalificatiedossiers (Meijden van

der, Westerhuis, Huisman, Neuvel & Groenenberg, 2009). Aanleiding hiervoor was de te geven impuls voor een betere inhoudelijke aansluiting tussen het onderwijs en het bedrijfsleven eind jaren negentig. De kenniscentra Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven hebben daarom nieuwe kwalificatiedossiers ontwikkeld (Inspectie van Onderwijs, 2010). De manier waarop MBO-instellingen dit competentiegericht onderwijs (CGO) op basis van de nieuwe kwalificatiedossiers vormgeven verschilt nogal. Wel heeft de Inspectie van Onderwijs vier ontwerpprincipes bepaald, die in elk geval in de diverse concepten gestalte moesten krijgen:

1. Integratie van kennis, houdingen en vaardigheden. Elk van deze aspecten is even belangrijk, in de integratie van deze aspecten zit bovendien meerwaarde doordat hier theorie en praktijk samenkomen.
2. Handelingsgeoriënteerd ofwel gericht op handelingsbekwaamheid in de praktijk van een beroep of beroepsdomein.
3. Individueelgericht, dat wil zeggen gericht op de authenticiteit van het individu.
4. Ontwikkelingsgericht ofwel gericht op de arbeidsloopbaan van de deelnemer.

Van den Berg en De Bruin (2008) hebben naar aanleiding van verschillende evaluatieonderzoeken gekeken naar de effecten van het CGO op studenten. Studenten zijn niet expliciet tevreden over het CGO. Vooral over het maatwerk binnen de verschillende opleidingen zijn studenten ontevreden (Van der Meijden, in van den Berg en de Bruin, 2008).

De Commissie Gelijke behandeling (CGB) heeft in 2007 onderzoek gedaan naar de positie van gehandicapten en chronisch zieken binnen het MBO. Over het CGO merken zij op dat met name het vinden van een juiste stageplek voor deze groep moeilijk is. Andere genoemde struikelblokken zijn het samenwerken in groepsverband, maar ook het zich eigen maken van bepaalde competenties is voor bijvoorbeeld studenten met autisme lastiger dan voor de reguliere student. Het onderzoek van Tuijthuis (2009b) bevestigt de resultaten van de Commissie Gelijke behandeling. Tuijthuis constateert dat het CGO erg moeilijk is voor studenten die veel duidelijkheid en structuur nodig hebben. Voor vaardigheden als samenwerken, initiatief nemen, verantwoordelijkheid nemen en zelfstandig plannen is compensatie binnen het CGO moeilijk realiseerbaar, omdat dit een substantieel onderdeel van de opleiding beslaat (Tuijthuis, 2009b). Ook noemt hij als knelpunt het moeilijk vinden van een geschikte stageplek (de officiële term is Beroeps Praktijk Vorming, de BPV). Doordat het CGO nog niet zo lang geleden is ingevoerd binnen het MBO is het aantal onderzoeken naar de effecten van dit soort onderwijs voor studenten met een al dan niet gediagnosticeerde leerbeperking vrij beperkt. Wel lijkt de aanname gerechtvaardigd op basis van bovengenoemde literatuur dat een deel van extra interventies aan studenten vanuit de zorgstructuur te maken heeft met de invoering en de kenmerken van het CGO. Dit beeld wordt bevestigd door het overzicht van hulpvragen op het ROC in de afgelopen twee jaren.

Uit rapportages van het IZAT van de afgelopen jaren blijkt dat ruim 30 % van de ingebrachte studenten kampt met problemen op het gebied van plannen en organiseren. Een ander groot percentage (ruim 25%) wordt gevormd door studenten, die bepaalde competenties niet blijken te bezitten, en die wel nodig zijn voor de gekozen opleiding. Het gaat dan om de door Tuijthuis (2009) genoemde competenties als samenwerken, initiatief nemen, verantwoordelijkheid nemen en zelfstandig plannen. Door middel van onderzoek en handelingsgerichte diagnostiek, wat het ROC kan inkopen bij het Steunpunt, wordt in sommige gevallen duidelijk dat de door de opleiding gevraagde competenties haaks staan op kenmerken van een gediagnosticeerde beperking.

2.3. Evalueren en kwaliteit

Welke mogelijkheden zijn er vanuit de literatuur om geboden interventies te meten en waaraan moeten mogelijke instrumenten voldoen, willen ze daadwerkelijk een bijdrage leveren in de PDCA-cyclus?

Instrumenten hebben de functie van meten. Doelstelling van wat je wilt meten zal eerst ondubbelzinnig duidelijk dienen te zijn. Dit heeft consequenties voor het ontwikkelen van een (mogelijk) instrument (Harinck, 2010).

“Kwaliteit is de mate van overeenkomst tussen criteria van goede zorg (wenselijk) en de praktijk van de zorg (feitelijk).” Deze uitspraak, afkomstig van Donabedian (in Hollands, Hendriks, Ariens & Verheggen, 1998), brengt een vergelijkingsmoment en een waarderingselement in een van de vele definities, die in de literatuur over kwaliteitszorg zijn te vinden. Hiermee sluit hij aan bij Grol (in Hollands, et al, 1998), die een aantal criteria heeft ontwikkeld voor instrumenten, die kunnen worden ingezet in een kwaliteitscyclus. Deze criteria zijn validiteit, betrouwbaarheid, praktische toepasbaarheid, acceptabel zijn en het formuleren van een duidelijk doel.

Wil men de kwaliteit van geboden (zorg)interventies meten, dan is het wenselijk dat het instrument zowel een vergelijkingselement als een waarderingselement bevat. Dit vraagt om een onderzoek naar de mening (beleving) van de student zelf en dit criterium zal worden meegenomen in het praktijkonderzoek. Daarnaast is het binnen de context van dit onderzoek zinvol na te gaan of en in welke mate de student al een actieve rol heeft in de evaluatie.

Ook Verbeek (2003) pleit er voor dat kwaliteitsbevordering begint met het vaststellen van criteria. Zij heeft een basismodel kwaliteitsbevordering ontwikkeld, waarin systematisch een aantal stappen worden doorlopen, en wat gebaseerd is op de kwaliteitscirkel van Deming (PDCA). Evaluatie is hierin de laatste stap, dat als doel heeft het toetsen van beoogde doelen. Op basis hiervan kan zo nodig bijstelling van die doelen plaatshebben.

Onderwijsinstellingen zouden hun eigen normen of modellen voor kwaliteitsmanagement moeten ontwikkelen. Deze uitspraak werd gedaan door de Landelijke Studentenvakbond, naar aanleiding van de door hen georganiseerde conferentie Kwaliteit en studeerbaarheid (1995). Iets later constateerde de vakbond dat onderwijsinstellingen hierin terughoudend zijn (1996). Uit recentere literatuur (But, Horsman, Kruijk, Marien, & Puper, 2002) blijkt dat de inspectie van onderwijs zelfsturing en zelfevaluatie bij scholen wil stimuleren om hun kwaliteit te verhogen. Ook de website van de onderwijsinspectie (www.onderwijsinspectie.nl) weerspiegelt een tendens van meer openheid, waarbij kwaliteitslijsten en vergelijkend onderzoek naar bijvoorbeeld de kwaliteit van leerlingbegeleiding een rol spelen. De inspectie pleit voor een kwaliteitsimpuls, juist voor kwetsbare studenten, en benadrukt een systematische aanpak in het onderzoek naar de effecten van geboden zorg (2011).

Elffers (in Schoonhoven van, 2006) constateert echter een discrepantie tussen het nieuwe governance model wat door de overheid en inspectie gepropageerd wordt en de mogelijkheden die de gemiddelde student op het MBO heeft. Zij pleit voor een balans tussen het verkennen van de mogelijkheden die deze doelgroep heeft in de rol van kwaliteitsbewaker, onderwijsconsument en regisseur enerzijds, en een kleinschalige start van studentenparticipatie op informeel niveau anderzijds. MBO studenten zullen eerst succeservaringen willen opdoen voor zij daadwerkelijk bereid zijn in het formele circuit een bijdrage te leveren aan kwaliteitsverbetering.

Tijdens het schrijven van dit theoretisch kader is er contact gezocht met diverse ROC's, met als doel te ontdekken welke instrumenten er mogelijk al binnen het MBO gebruikt worden. Ook is er met het zelfde doel contact geweest met de inspectie, de MBO-raad en JOB (belangenvereniging voor studenten in het MBO). Dit heeft niet geleid tot het vinden van bestaande instrumenten. Wel is er bevestigd door zowel de inspectie als de MBO-raad dat het ontwikkelen van een dergelijk instrument aansluit op de actualiteit.

2.4. Evalueren met studenten

Er zijn diverse methoden om kwaliteit te toetsen (Hollands, et al, 1998): externe toetsing (wettelijk door derden), interne toetsing (door beroepsbeoefenaren), prospectieve toetsing (vooruitziend), concurrerend toetsen (tijdens het zorg-hulpverleningsproces), retrospectief toetsen (terugziend).

In het kader van dit onderzoek staat het retrospectief toetsen centraal. Wat is het effect geweest van de geboden interventies?

Studenten kunnen binnen het onderwijs op diverse wijze getypeerd worden. Grimbergen (in Put van der, 1996) onderscheidt de student als product, als consument, als producent en als participant. Grimbergen is van mening dat de student als participant het meest recht doet aan de unieke positie van de student, omdat studenten in deze positie onderdeel uitmaken van de instelling en dat hun inbreng nut heeft voor de kwaliteit van het onderwijs.

Studentenevaluaties maken in deze benadering een substantieel onderdeel uit van het onderwijs. Hoewel Grimbergen dit schrijft voor het hoger onderwijs, is de vertaalslag naar het MBO goed verdedigbaar. Dit blijkt ondermeer uit de beschrijving die het Koersplan (2009-2013) geeft van de student en zijn gewenste invloed op het beleid.

Deci (1990) en Stevens (1997) hebben op basis van onderzoek drie basisbehoeften voor leerlingen geformuleerd: autonomie, relatie en competentie. Hun veronderstelling is dat, wanneer aan deze drie basisbehoeften is voldaan, leerlingen bereid zullen zijn om actief vorm te geven aan hun eigen leerproces. (in Ebbens en Ettenkoven, 2000). Als dat leerproces dreigt te stagneren door welke oorzaak dan ook en extra zorg of begeleiding gewenst is, lijkt het gerechtvaardigd leerlingen, en in dit geval studenten een actieve rol te geven tijdens en na de interventie(s). Dit kan gerealiseerd worden door hen een structurele rol te geven bij de evaluatie van geboden interventies. Hiermee wordt tegemoet gekomen aan twee van de drie door Stevens genoemde basisbehoeften, namelijk autonomie en competentie.

Ferland (2005) benoemt een aantal typerende kenmerken voor jongeren tussen de 16 en 20 hun dromen, wensen en tomeloze energie, die vrijkomen als volwassenen ze weten te raken en ze niet, zoals te vaak gebeurt, weggezet worden in stereotype hokjes.

Elffers (in van Schoonhoven, 2006) beschrijft dat op basis van het governance model er drie rollen van de MBO student worden verwacht: regisseur van het eigen onderwijsleerproces, kwaliteitsbewaker en kritische onderwijsconsument. Als kritische kanttekening geeft zij dat de populatie binnen het MBO erg divers is qua mogelijkheden (niveau 1 tot en met 4) en qua leeftijd (vanaf 16 jaar tot ver in de twintig). Het is volgens haar de vraag of de MBO- student aan alle voorwaarden, die bij deze rollen horen, kan voldoen. Of deze nuancering herkenbaar is op het ROC wordt meegenomen in het vervolg van het onderzoek.

Tot nu toe worden geboden interventies op het ROC geëvalueerd door middel van een jaarverslag. Hierin worden gegevens van het afgelopen schooljaar gerapporteerd aan het MT.

Deze gegevens betreffen de aard van de hulpvraag, de geboden interventies en de resultaten van de interventies, uitgesplitst naar opleiding, niveau en leerjaar. Daarnaast vermelden de jaarverslagen de overige activiteiten van het IZAT en de resultaten hiervan. Op basis hiervan en aan de hand van de feedback vanuit het MT en de actualiteit worden jaarlijks nieuwe doelen vastgesteld. Door deze werkwijze wordt er naar gestreefd de PDCA-cyclus te doorlopen. Uit bovenstaand literatuuronderzoek wordt duidelijk dat de input van de student een geheel eigen bijdrage levert in de kwaliteitscyclus en onder andere door de inspectie wordt aanbevolen (2011).

In het kader van de bijdrage van de student is het verhelderend onderscheid te maken tussen de begrippen vraaggericht en vraaggestuurd. Verbeek (2003) stelt dat bij de eerste term de invloed van de zorggebruiker of zorgafnemer meespeelt bij de vaststelling van de doelen, door zijn/haar inbreng bij evaluaties.(zie PDCA cyclus). Bij de tweede term gaat de invloed veel verder: de gebruiker bepaalt de doelen en zijn/haar ondersteuningsbehoefte is uitgangspunt van elke interventie. In beide situaties echter heeft evaluatie de functie van het toetsen en bijstellen van de beoogde doelen.

Als het doel van interventies vanuit de interne zorgstructuur gericht is op het adequaat kunnen deelnemen aan het onderwijsprogramma (Heijne, 2005), dan lijkt een vraaggerichte bijdrage van de student (en niet een vraaggestuurde) hier het meest op aan te sluiten. Zijn/haar inbreng door middel van evaluatie speelt mee in de kwaliteitscyclus, maar is niet exclusief bepalend, zoals de term vraaggestuurd suggereert.

De inspectie (2011) pleit voor een systematische aanpak in het onderzoeken van de effecten van de geboden zorg en wil komen tot een kwaliteitsimpuls voor het MBO-onderwijs aan kwetsbare studenten. Het toezichtskader BVE, dat met ingang van 2012 in gebruik is genomen, biedt hiervoor voldoende aangrijpingspunten. Input van studenten als onderdeel van effectmeting lijkt hier in te passen.

Uit een onlangs gelanceerd voorstel van het Onderwijskundig Bureau (december 2011) aan het MT wordt een structurele plaats bepleit voor studentenevaluaties. Hiermee wil het ROC aansluiten op het toezichtskader van de inspectie voor het BVE (2012) en op het Koersplan (2009).

De onderdelen waar studenten zouden kunnen worden betrokken gaan over gebied 1 (het onderwijsproces) uit het bovengenoemde toezichtskader. Dit gebied is onderverdeeld in: samenhang, didactisch handelen, leertijd, leeromgeving, intake en plaatsing, studieloopbaanbegeleiding, zorg, en beroepspraktijkvorming. Naast de voorgestelde inbreng van studenten is er in dit voorstel ook systematisch ruimte voor inbreng van anderen, zoals docenten, leden van het IZAT e.a. waarmee aangesloten wordt bij de term triangulatie. Dat wil zeggen dat de inspectie gebruik maakt van diverse bronnen om scholen te onderzoeken: documentenanalyse, gesprekken met directie en leerkrachten, maar ook onderzoekt in welke mate studenten inbreng hebben bij zelfevaluaties (But et al, 1998). Als een school trianguleert (dus diverse bronnen gebruikt) kan de inspectie zich een volledig beeld vormen, om op basis hiervan een oordeel te geven. Studentenparticipatie wordt dan een substantieel element bij controle op kwaliteit. Vervolgonderzoek in de praktijk zal uitwijzen in hoeverre hiervoor draagvlak is binnen de school, en in welke mate studenten hieraan willen bijdragen. In hoofdstuk 3 en 4 wordt dit uitgewerkt.

Hoofdstuk 3. Verantwoording onderzoeksopzet.

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet op welke wijze het onderzoek heeft plaatsgevonden. Er zal een koppeling worden gemaakt tussen de literatuur en de onderzoeksvragen. De deelvragen, voortkomend uit de onderzoeksvragen worden gekoppeld aan de gekozen onderzoeksinstrumenten. De wijze waarop de instrumenten tot stand zijn gekomen wordt in dit hoofdstuk toegelicht, evenals de verschillende participanten in het onderzoek. Hiermee wordt de concretisering van deelvragen beoogd (Harinck, 2010).

3.1. Relatie theorie en kader onderzoek.

Door literatuuronderzoek is een theoretische onderbouwing ontstaan voor alle drie de onderzoeksvragen. Begrippen als evaluaties en kwaliteit zijn hierdoor ingekaderd en afgebakend. Daarnaast heeft de literatuurstudie de actuele ontwikkelingen in het MBO in kaart willen brengen met als doel dat de context waarin het onderzoek plaatsvindt verhelderd wordt.

3.2. Participanten in het onderzoek

Studenten (N=42) vormen de primaire doelgroep waarop dit onderzoek zich richt. Zij zijn benaderd via een elektronische vragenlijst. In deze vragenlijst zijn selectievragen opgenomen om te bepalen of de studenten deel uit maken van die categorie die gebruik maakt of heeft gemaakt van extra ondersteuning of begeleiding. Deze zijn vervolgens uitgenodigd om de lijst volledig in te vullen. Hiermee wordt een afbakening aangebracht in de doelgroep (Verschuren & Doorewaard, 2010). Na acht dagen is de respons geïnventariseerd en is er een re-minder verstuurd. Dit heeft de respons vergroot van 129 naar 192. Van de 192 studenten hebben 42 gebruik gemaakt van extra ondersteuning, een deel van hen krijgt deze nog steeds.

Docenten (N =11) die betrokken zijn bij extra ondersteuning en begeleiding vormen de tweede groep participanten. Het gaat hier om docenten die bijlessen geven, LGF-begeleider zijn of betrokken zijn bij andere vormen van begeleiding dan de reguliere. Zij kunnen informatie geven over de manier waarop zij geboden interventies vanuit de zorgstructuur al dan niet met studenten evalueren. Zij zijn per mail benaderd met een vragenlijst. Een herinnering is verstuurd na 13 dagen omdat de respons lager was dan 50%. Het resultaat van de re-minder is dat de respons naar ruim 80 % steeg.

Leden van het IZAT zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de uitvoering van de geboden interventies en enkelen dragen zelf ook bij aan de uitvoering hiervan. Het betreft hier de dyslexiecoördinator, de studentenbegeleider en de schoolmaatschappelijke werker (N=3). Zij vormen de derde groep respondenten. Het gekozen instrument is een schriftelijke vragenlijst waarin de mogelijkheid geboden werd mondeling toelichting te geven. Dit bleek echter niet nodig te zijn. De respons was hier 100 %.

De onderwijskundige (N=1) heeft de expertise als het gaat om het uitzetten van studentenraadplegingen in de praktijk en de relatie hiervan met het gevoerde beleid. Er is een leidraad ontwikkeld voor een interview, dat mondeling is afgenomen. Voor deze variant is gekozen vanwege het feit dat het hier om 1 persoon gaat en dit instrument geschikt is voor dataverzameling als je meer wilt weten over attitudes, opinies of kennis (Baarda, 2006). Daarnaast is in een eerder stadium van het onderzoek overleg geweest over het nieuwe toezichtskader BVE, waarover in hoofdstuk 2 gesproken is.

3.3 Verantwoording gebruikte instrumenten

De gebruikte instrumenten zijn ontwikkeld en tot stand gekomen nadat de koppeling gemaakt is tussen de deelvragen en de doelgroepen. Literatuuronderzoek (Baarda, Harinck, Verschuren & Doorewaard) was ondersteunend bij de keus voor de instrumenten. Alle instrumenten zijn vervolgens vooraf door derden gecheckt op bruikbaarheid en relevantie. Dit ter vergroting van de validiteit.

Documentenonderzoek is uitgevoerd om de ontbrekende schakels in de deelvragen te kunnen beantwoorden. Het betreft hier jaarverslagen IZAT (2006-2011), 2 uitstroomonderzoeken van het ROC (2010 en 2011), een conceptvragenlijst tevredenheidsmeting gebaseerd op het nieuwe toezichtskader BVE (2012) en een intern onderzoeksrapport naar kansen en mogelijkheden binnen het MBO voor studenten met een gediagnosticeerde (leer) beperking (Talen, 2011). Deze documenten geven een bijdrage aan de context van het onderzoek en tevens voeding voor het samenstellen van de diverse instrumenten.

3.4. Koppeling deelvragen en participanten

De lijst, verstuurd aan de studenten, beoogt antwoord te krijgen op de volgende deelvragen:

- In hoeverre leeft er bij studenten de behoefte inbreng te hebben bij de evaluatie van de geboden interventies?
- In welke mate draagt hun inbreng bij aan kwaliteitsverbetering?
- Welke mogelijke rollen kunnen studenten spelen in resultaatgerichte kwaliteitszorg?

Daarnaast zijn hen ook vragen gesteld om de feitelijke situatie rond extra begeleiding in kaart te brengen.

Bij de docentenenquête zijn de volgende deelvragen onderzocht:

- Welke onderwijskundige ontwikkelingen heeft het MBO de afgelopen jaren doorgemaakt?
- In hoeverre hebben deze invloed gehad op de onderwijsbehoeften van studenten en de ontwikkeling van de zorgstructuur op het ROC?

Daarnaast is hen ook gevraagd een inschatting te geven over de behoefte bij studenten om een inbreng te hebben bij evaluaties. Door dezelfde deelvraag voor te leggen aan verschillende participanten kan er een vergelijking worden gemaakt tussen wat de studenten vinden en hoe de docenten hun inbreng inschatten.

De leden van het IZAT hebben een bijdrage geleverd aan de deelvragen:

- Hoe heeft de zorgstructuur zich op het ROC ontwikkeld tot op heden?
- In welke mate hebben evaluatie-instrumenten hieraan een bijdrage geleverd en wat was het effect hiervan?
- In welke mate draagt de inbreng van studenten (bij evaluaties) bij aan kwaliteitsverbetering van de zorgstructuur?

Tot slot heeft het interview met de onderwijskundige bijgedragen aan de beantwoording van de deelvragen:

- Welke instrumenten zijn passend voor studenten die het MBO bezoeken?
- Aan welke aspecten moet een hoogwaardig evaluatie-instrument voldoen?

Na afloop van het interview is haar de uitwerking toegestuurd. Dit heeft geleid tot nog enkele aanvullingen, die meegenomen zijn in hoofdstuk 4.

Hoewel een aantal deelvragen al zijn onderzocht in het hoofdstuk 2 is door het interview de koppeling tot stand gekomen met de praktijk van evalueren met studenten op het ROC.

Daarnaast beoogt het interview antwoord geven op de deelvragen:

- In welke mate draagt inbreng van studenten bij evaluaties bij aan kwaliteitsverbetering van de zorgstructuur?
- Welke rollen kunnen studenten spelen bij resultaatgerichte kwaliteitszorg?

Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek op het ROC uiteengezet. Dit wordt gedaan aan de hand van de deelvragen, zoals beschreven in de inleiding. Daarnaast zijn er aan alle participanten vragen gesteld die de feitelijke gang van zaken op het ROC rond extra begeleiding in kaart brengen en daarmee de context verhelderen. De resultaten hiervan zullen eerst worden weergegeven.

4.1. Context en feiten

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op het kleinste ROC van Nederland. De instrumenten zijn uitgezet begin mei onder de diverse participanten.

Van de 192 studenten die de vragenlijst hebben geretourneerd hebben er 42 gebruik gemaakt van extra begeleiding. Zij hebben na de selectievragen vervolgens de vragenlijst volledig ingevuld. Voor een deel is deze extra begeleiding ingezet via aanmelding bij het IZAT.

Cijfers van de afgelopen twee jaarverslagen geven aan dat er jaarlijks 29 aanmeldingen zijn geweest bij het IZAT.

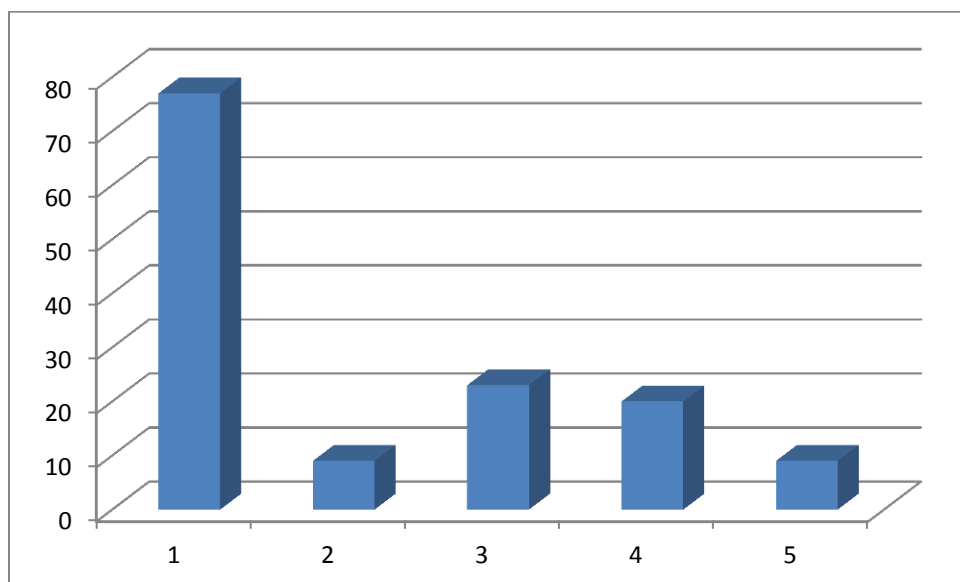
Huiswerkbegeleiding en bijles worden sinds een jaar structureel aangeboden. Deze vormen van extra ondersteuning gaan niet per definitie via het IZAT, maar kunnen worden geadviseerd door de coach van de student of de betreffende vakdocent. Uit deze periode zijn de volgende gegevens verzameld:

Bijlessen Nederlands, Engels en rekenen: tussen de 5 en 10 studenten komen op de bijles. In de huiswerkbegeleiding, die overigens alleen wordt aangeboden binnen de afdeling onderwijs en welzijn, zitten gemiddeld 4 studenten.

Dit schooljaar kent het ROC daarnaast 17 studenten met een LGF-indicatie. Ook zij krijgen extra ondersteuning. Omdat er voor een deel overlap kan zijn tussen de verschillende vormen van extra ondersteuning is het niet mogelijk exacte cijfers te geven. Wel kunnen we vaststellen dat er maximaal 80 studenten gebruik maken van extra ondersteuning. Van dit aantal heeft ruim 50 % gereageerd (N=42).

De extra begeleiding bij deze groep respondenten (N=42) bestond uit diverse mogelijkheden. Deze worden weergegeven in onderstaand staafdiagram:

Figuur 1: inhoud van de extra begeleiding



1. Gesprekken (77%)
2. Huiswerkbegeleiding (9%)
3. Bijles (23%)
4. Training/cursus (20%)
5. Anders (9%)

Dit diagram geeft hiermee een beeld van de mogelijke vormen van extra ondersteuning waar de respondenten gebruik van hebben gemaakt.

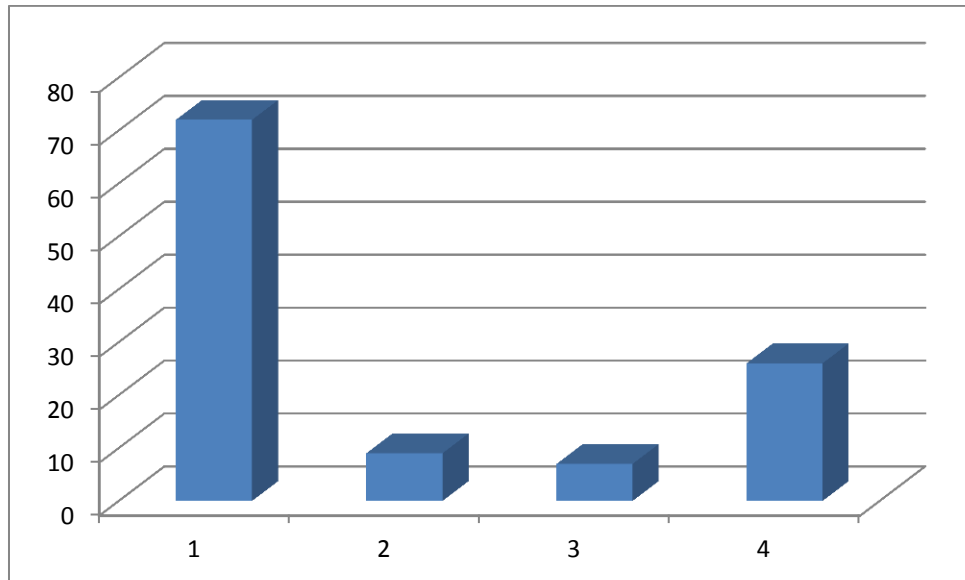
Het antwoord op de vraag hoe tevreden deze studenten zijn over die extra begeleiding, wordt in onderstaande tabel met percentages van de respondenten (N=42) weergegeven:

Tabel 1: tevredenheid studenten over extra begeleiding

Niet tevreden	neutraal	tevreden	Heel tevreden
5%	21%	60%	14%

Het effect of resultaat van de extra begeleiding, wat in hoofdstuk 2, paragraaf 2.3, vanuit de literatuur is onderzocht, is in vragende vorm aan de studenten voorgelegd. Hun respons is hieronder weergegeven:

Figuur 2: effect van de extra begeleiding



1. kon dankzij de extra begeleiding doorgaan met de studie op het zelfde niveau(72%)
2. heeft studievertraging opgelopen (9%).
3. is overgestapt naar een lager niveau (7%).
4. geeft een ander effect van de extra begeleiding (26%).

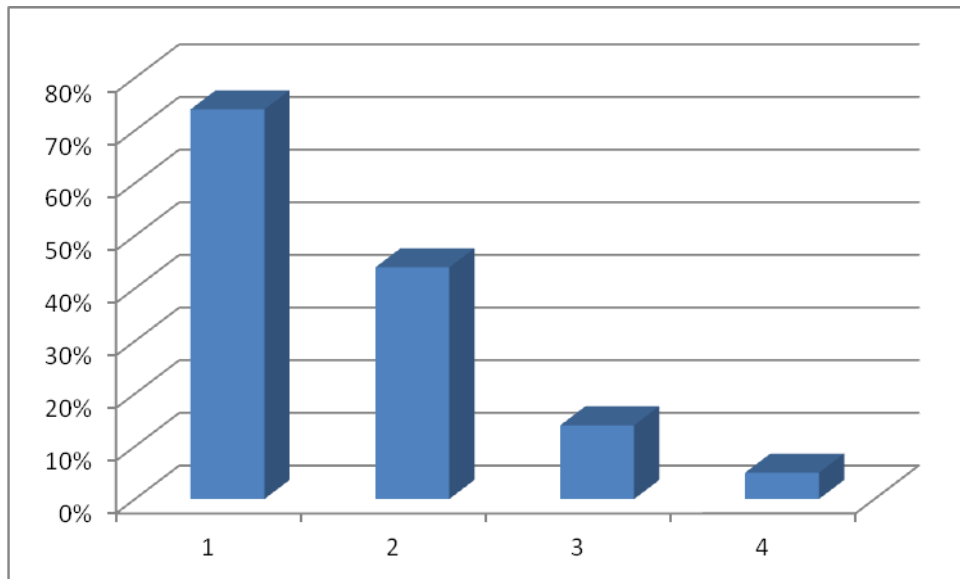
“Anders” is vervolgens omschreven als:

- ik ben naar de Havo gegaan
- mijn extra begeleiding had te maken met persoonlijke problemen.

Uit de laatste twee jaarverslagen van het IZAT blijkt dat het aantal aanmeldingen bij het IZAT stabiel is (29 keer op jaarbasis). Het aantal studenten met LGF is toegenomen van 11 naar 14. Bij de start van het schooljaar 2012 waren er 17 studenten met LGF. Hier zien we een toename. Het aantal studenten dat meedeed aan een cursus daalde van 17 naar 8. Van de overige extra begeleiding, zoals individuele trajecten zijn geen gegevens beschikbaar.

De vraag in welk studiejaar de extra begeleiding wordt ingezet is grafisch weergegeven in de volgende diagram:

Figuur 3: percentages extra begeleiding per leerjaar

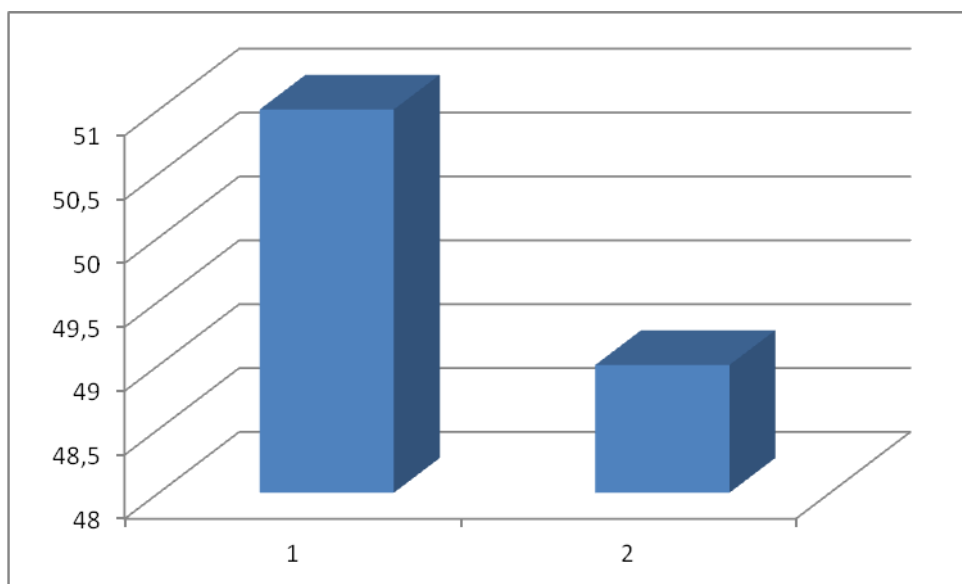


1. Eerste leerjaar (74%)
2. Tweede leerjaar (44%)
3. Derde leerjaar (14%)
4. Tijdens afstuderen (5%)

Extra ondersteuning wordt vaak aangevraagd of geadviseerd tijdens het eerste jaar van de studie en neemt af naarmate de studie vordert.

Om inzicht te krijgen in de feitelijke situatie is er ook gevraagd aan de studenten of er met hen is geëvalueerd tijdens of na afloop van de extra begeleiding. Dit wordt weergegeven in figuur 4.

Figuur 4: is er geëvalueerd met de student?



1. Ja (51%)
2. Nee (49%)

Een kleine meerderheid van de respondenten geeft hiermee aan dat er wel geëvalueerd wordt met hen over de extra begeleiding.

Op de vraag “hoe is er met jou geëvalueerd” zijn de volgende antwoorden gegeven:

- Gesprekje achteraf
- Evaluatieformuliertje
- Anders, namelijk evaluatie handelingsplan.

Aan de studenten is vervolgens de stelling voorgelegd:

“ Ik heb geen mening over de extra begeleiding”.

Zij konden hier op reageren door te kiezen uit 3 mogelijkheden.

Tabel 2: mening van de studenten over de stelling “ik heb geen mening over de extra begeleiding”.

Oneens	Geen mening	Mee eens
60%	17%	23%

De meerderheid van de studenten geeft aan het niet eens te zijn met de stelling.

Bovenstaande vragen geven een overzicht van de feitelijke gang van zaken tot nu toe en verhelderen daarmee de context, waarbinnen het onderzoek heeft plaatsgevonden. In de volgende paragrafen worden de resultaten van de deelvragen uit het onderzoek weergegeven. De informatie is per deelvraag gerangschikt. De overkoepelende onderzoeksvragen uit de inleiding en in het theoretisch kader uitgewerkt komen terug in hoofdstuk 5.

De volgende paragrafen beschrijven de resultaten die horen bij de verschillende deelvragen.

4.2. Deelvraag: welke instrumenten zijn passend voor studenten die het MBO bezoeken?

Deze vraag is voorgelegd aan de leden van het IZAT, de docenten en de onderwijskundige. Hun mening hierover wordt hieronder verwoord.

IZAT-leden geven de volgende opties:

1. Half open, half gestructureerde evaluatie, individueel maar ook in groepsverband.
2. Bij voorkeur door middel van een gesprek, anders een korte vragenlijst.
3. Een activerend instrument met een concreet resultaat.

Docenten, die betrokken waren bij extra begeleiding noemen als mogelijke instrumenten:

- gesprekjes (5x)
- klein formulier (3x)
- beide, afhankelijk van het niveau (2x)
- geen idee (1x)

De onderwijskundige noemt in het interview een aantal voorwaarden waaraan instrumenten voor de doelgroep binnen het MBO moet voldoen:

1. Allereerst moet het doel helder zijn: wat wil je precies meten?
2. Sluit daar je instrument op aan
3. Pas desgewenst je instrument aan, aan het niveau. Mogelijk heeft een gesprekje meer resultaat dan een vragenlijst bij de lagere niveaus.

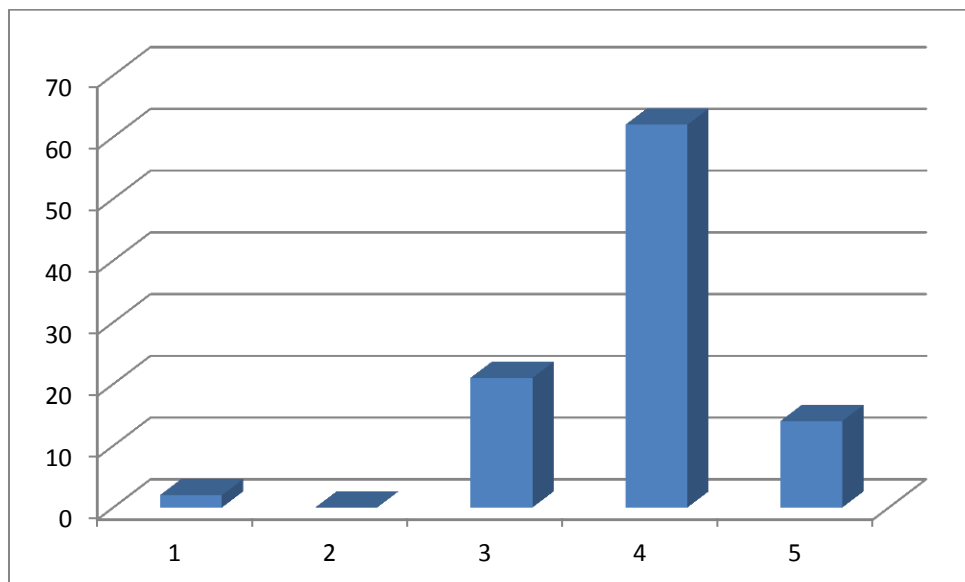
Deze antwoorden vormen mogelijk criteria voor te ontwerpen instrumenten. Vanuit de literatuur worden een waarderingselement (beleving) en een vergelijkingselement genoemd als criteria voor evaluatie-instrumenten.

4.3 Deelvraag: in hoeverre leeft er bij studenten de behoefte inbreng te hebben bij de evaluatie?

Deze vraag is voorgelegd aan de studenten, de docenten, leden van het IZAT en de onderwijskundige in die vorm dat studenten hun behoefte hieraan konden weergeven, en de andere respondenten een inschatting konden geven.

De behoefte van de studenten is hieronder in beeld gebracht.

Figuur 5: hoe belangrijk vinden studenten het om inbreng te hebben bij de evaluatie als zij extra ondersteuning hebben gekregen?



1. zeer onbelangrijk (2%)
2. onbelangrijk (0%)
3. neutraal (21%)
4. belangrijk (62%)
5. zeer belangrijk (14%)

Ruim driekwart van de studenten geeft hier aan het van belang te vinden inbreng te hebben bij de evaluatie.

Van de docenten, denken vijf van de elf dat er draagvlak is bij studenten om een bijdrage te hebben in de evaluatie. De anderen twijfelen, of geven aan dat dit afhankelijk is van het niveau van de student. Een docent schat dat het draagvlak nihil is. Procentueel is dit lager dan bij de studenten zelf.

Leden van het IZAT schatten in dat 50% van de studenten dit wel zou willen en 50% niet. Zij geven als toevoeging dat het instrument studentvriendelijk moet zijn en dat de meerwaarde voor studenten zelf duidelijk wordt gemaakt. Ook geeft 1 respondent aan dat studenten wat “enquête-moe” zijn.

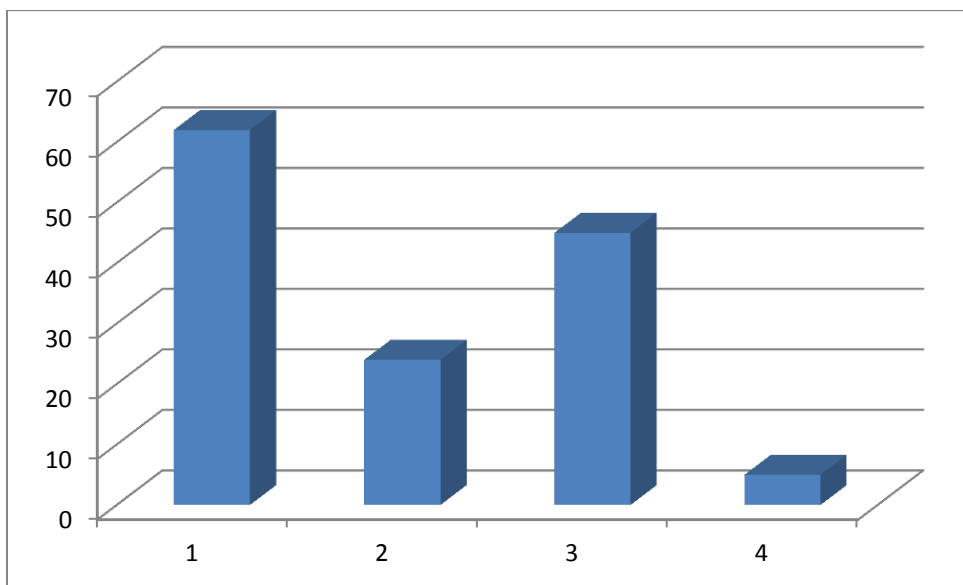
De onderwijskundige is van mening dat de behoefte er wel is, maar dat je het evaluatiemiddel zal moeten aanpassen als dat nodig is. Zij vindt dit laatste van belang omdat de mening van de student als direct betrokkene telt.

Opvallend bij deze uitkomsten is dat betreffende studenten zelf meer behoefte hebben aan inbreng bij evaluatie van geboden extra begeleiding dan de andere groepen respondenten denken dat zij zouden hebben.

4.4. Deelvraag: in welke mate draagt studenteninbreng bij evaluaties bij aan kwaliteitsverbetering?

Studenten konden hierop reageren aan de hand van voorgelegde stellingen. Ook was er de mogelijkheid een andere reden op te geven om inbreng te hebben bij de evaluatie. Deze zijn verzameld in de categorie “anders”.

Figuur 6 Relatie studenteninbreng bij evaluatie en kwaliteitsverbetering



1. Ik ben in staat mijn mening te geven over de extra begeleiding (62%)
2. Ik ben actief betrokken bij de begeleiding (24 %)
3. De kwaliteit van begeleiding verbetert door mijn inbreng (45%)
4. Anders: in het belang van andere studenten die na mij komen (5%)

We zien in deze figuur mogelijke argumenten van de primaire doelgroep, de studenten (N=42), om inbreng te hebben bij de evaluatie. Wat opvallend is, is dat een groot percentage studenten (62%) van mening is dat ze een mening hebben over de extra begeleiding en een wat kleiner percentage (45%) ook daadwerkelijk vindt dat hun inbreng bij evaluaties bijdraagt aan kwaliteitsverbetering.

De zelfde deelvraag is in een open variant voorgelegd aan leden van het IZAT. Zij noemen de volgende aspecten:

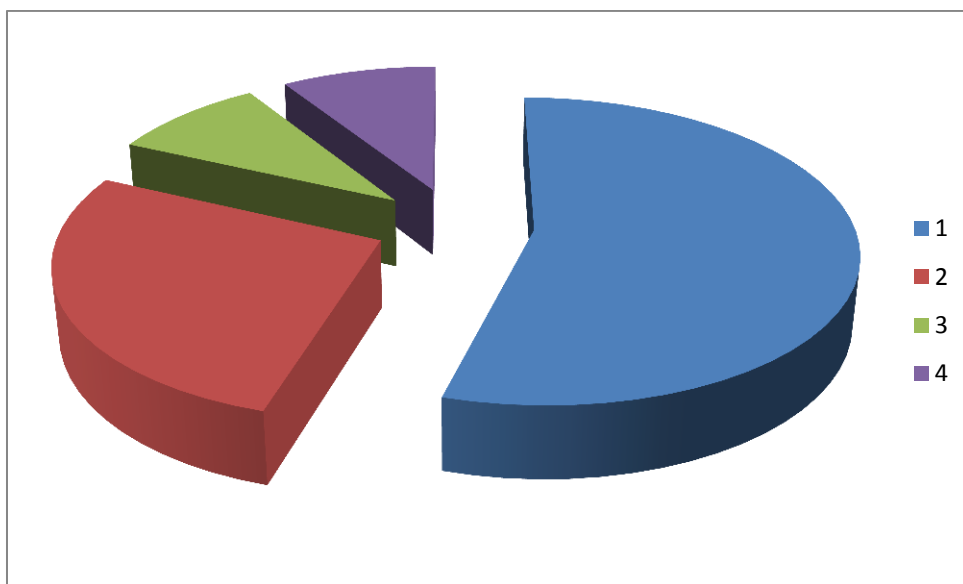
- passender aanbod
- betere afstemming
- in beeld krijgen van knelpunten
- input verdere ontwikkeling zorgstructuur
- aansluiten bij behoefte student
- preventie
- kwaliteitsverbetering

Drie docenten verwachten veel effect van studenteninbreng bij evaluatie van extra begeleiding, twee zijn neutraal qua verwachtingen en de overige docenten zijn positief.

4.5. Deelvraag: welke onderwijskundige ontwikkelingen heeft het MBO de afgelopen jaren doorgemaakt?

Deze vraag is vanuit de literatuur in algemene zin beantwoord in hoofdstuk 2. De invoering van het CGO is in dat hoofdstuk beschreven als de grootste verandering. (paragraaf 2.2.) Daarnaast is de vraag voorgelegd aan docenten en de onderwijskundige om een vergelijking te kunnen maken tussen landelijke gesignaleerde trends en het ROC, waar het onderzoek is uitgevoerd.

Figuur 7: onderwijskundige ontwikkelingen in het MBO, weergegeven door docenten (N=11), in volgorde van belangrijkheid



1. Competentiegericht onderwijs (6)
2. Verscherpte normen taal- en rekenonderwijs en centrale examinering (3)
3. Toenemende digitalisering (1)
4. Meer druk op beroepsinhoudelijke vakken door toename algemene vakken(1)

De onderwijskundige (N=1) noemt, naast de invoering van het CGO, het verscherpt toezicht van de inspectie op de urennorm.

Het CGO komt zowel in de literatuur als in de uitkomsten van de respondenten naar voren als een van de grootste ontwikkelingen waar het MBO mee te maken heeft (gehad).

4.6. Deelvraag: in hoeverre hebben deze ontwikkelingen invloed gehad op de onderwijsbehoeften van studenten en de ontwikkeling van de zorgstructuur op het ROC?

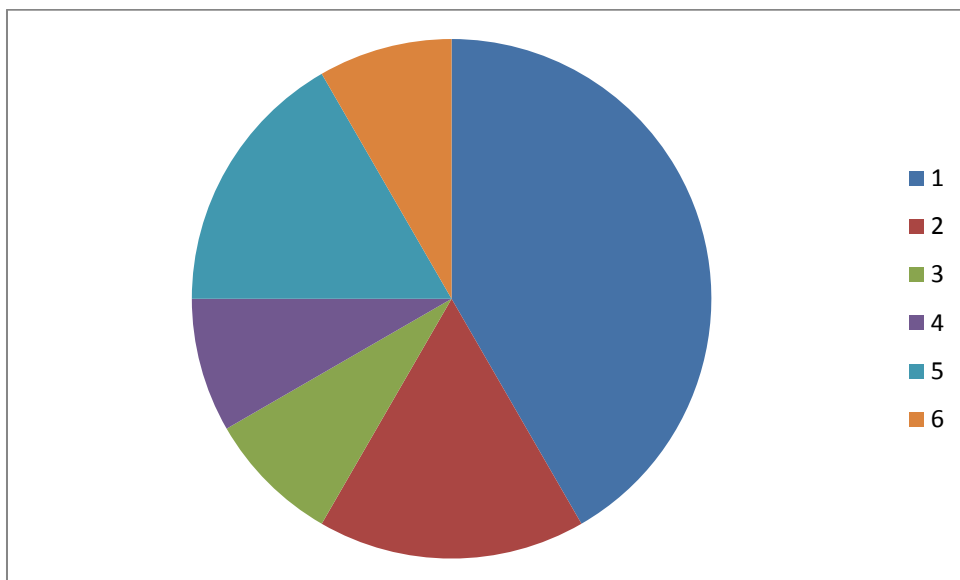
Het eerste deel van deze vraag is vanuit de literatuur in hoofdstuk 2 beantwoord (2.2). Er is binnen het ROC geen specifiek onderzoek gedaan naar de effecten van het CGO op de onderwijsbehoefte van de studenten volgens de onderwijskundige. Wel blijkt uit onderzoek van Tudjman (2009b) en Talen (2011) een aantal trends binnen het MBO in het algemeen en op het ROC in het bijzonder:

- er is een toename van studenten met een gediagnosticeerde leerbeperking
- er is een toename in deze categorie studenten die de opleiding verlaat zonder diploma
- er is een toename van het aantal studenten dat gebruik maken van LGF.

Hier is geen directe relatie te leggen met de onderwijsbehoeften van studenten, omdat hier andere factoren, zoals de invoering van het LGF in 2006, ook een rol spelen.

Wel is de vraag naar een mogelijk verband voorgelegd aan de docenten. Hun mening hierover is hieronder in beeld gebracht.

Figuur 8. Invloed onderwijskundige ontwikkelingen in relatie tot onderwijsbehoeften volgens docenten:



1. meer behoefte aan theoretische ondersteuning (5)
2. meer behoefte aan duidelijkheid en begeleiding (2)
3. confrontatie met eigen grenzen (1)

4. meer projectmatig moeten kunnen werken (1)
5. eigen competenties en kwaliteiten worden belangrijker (2)
6. meer verantwoordelijkheid bij studenten voor eigen leerproces (1)

Zetten we dit naast de feitelijke extra ondersteuning, zoals aangegeven door studenten, en weergegeven in figuur 1, dan rijst de vraag of het huidige aanbod van extra ondersteuning aansluit bij de onderwijsbehoeften van de student.

Het tweede deel van bovengenoemde vraag (de invloed van onderwijskundige ontwikkelingen op de ontwikkeling van de zorgstructuur) is onderzocht door middel van documentenonderzoek. Hiervoor zijn de jaarverslagen van het IZAT geraadpleegd. Daarnaast is gebruik gemaakt van de gegevens uit het onderzoek van Talen (2011), uitgevoerd op het ROC.

De invoering van het CGO is genoemd als grootste onderwijskundige ontwikkeling in het MBO in zowel de literatuur als door diverse respondenten. Uit de jaaroverzichten van het IZAT is er een lichte toename te constateren van studenten die aangemeld worden wegens problemen met bepaalde competenties zoals plannen en organiseren. Ook het niet halen van de BPV door het ontbreken van bepaalde vaardigheden heeft geleid tot een toenemend aantal aanmeldingen. Extra ondersteuning in de vorm van begeleiding bij studievaardigheden is hier voor ingezet.

We constateren daarnaast in de jaaroverzichten een toenemende aandacht voor dyslexie en dyscalculie. Dit kan verklaard worden uit het feit dat de centrale examinering van de talen en rekenen in 2013 van start gaat en het ROC hier tijdig op wil anticiperen. De faciliteitenpas is ontwikkeld ten behoeve van studenten met speciale onderwijsbehoeften zoals dyslexie. Ook is in dit verband de start van bijlessen voor deze vakken te verklaren. Vanuit de zorgstructuur is er permanente aandacht voor deskundigheidsbevordering op dit gebied, door deelname aan landelijke netwerken.

Sinds 2006 is het LGF van kracht binnen het MBO. Op het ROC heeft dit geleid tot een jaarlijkse toename van studenten met een LGF-indicatie. Aanvankelijk werd de LGF-begeleiding uitgevoerd door de reguliere coach, maar door de toename van het aantal LGF-studenten bleek het opzetten van een goede structuur noodzakelijk. Dit is gerealiseerd in het schooljaar 2009-2010.

Verder is in dit kader op te merken dat deskundigheidsbevordering van docenten en deskundigheidsbevordering van de leden van het IZAT hoge prioriteit heeft gehad. Dit is het gevolg van de ontwikkelingen rond Passend Onderwijs. Om te kunnen anticiperen op de interne zorgstructuur laten leden van het IZAT zich voortdurend bijscholen en informeren. Onderwijs- en zorgprofielen zijn in ontwikkeling en worden samen met docenten verder uitgekristalliseerd.

Samenvattend kan hier geconcludeerd worden dat een aantal onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen de ontwikkeling van de zorgstructuur heeft beïnvloed.

4.7. Welke mogelijke rollen kunnen studenten spelen in resultaatgerichte kwaliteitszorg?

Deze vraag is vanuit de literatuur beantwoord in hoofdstuk 2 (paragraaf 2.4). Daarnaast is de mening van alle respondenten in het onderzoek gepeild.

Leden van het IZAT zijn van mening dat de student een actieve rol moet spelen tijdens en na afloop van de extra begeleiding. Ook de onderwijskundige is deze mening toegedaan.

Vier van de ondervraagde docenten als antwoord op deze vraag dat studenten een actieve rol kunnen spelen bij de evaluatie. 45% van de studenten geeft aan dat hun mening bij kan dragen aan kwaliteitsverbetering en zien daarbij voor zich zelf eveneens een actieve rol weggelegd.

Hoofdstuk 5 Conclusies, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de centrale vraagstelling en de bijbehorende onderzoeksvragen. Daarnaast zullen er aanbevelingen en discussiepunten worden geformuleerd.

Centrale vraagstelling was:

In welke mate kunnen studentenevaluaties een bijdrage leveren aan resultaatsgerichte kwaliteitszorg binnen het ROC?

5.1.

Om deze vraagstelling te kunnen beantwoorden is er allereerst vanuit de literatuur gezocht naar mogelijkheden om interventies vanuit de zorgstructuur te evalueren. Dit is gedaan aan de hand van de eerste onderzoeksvraag:

Welke mogelijkheden zijn er vanuit de literatuur om interventies die gedaan zijn vanuit de zorgstructuur te evalueren met studenten die het MBO bezoeken?

In hoofdstuk 2 is de primaire doelgroep waarop dit onderzoek zich richt beschreven. Het gaat om die studenten die extra zorg en ondersteuning nodig hebben om het onderwijs met succes te kunnen volgen en afronden (SCP, 2002).

De doelgroep van het MBO is echter divers, qua leeftijdsopbouw en niveau. De laatste jaren is er een toename van het aantal studenten dat meer nodig heeft dan de reguliere begeleiding om hun studie succesvol te kunnen doorlopen (Talen, 2011, inspectie, 2011).

Sinds 2010 is elke instelling voor middelbaar beroepsonderwijs verplicht zijn opleidingen in te richten op basis van competentiegericht onderwijs (CGO). Uit onderzoek van Tudjman (2009b), Talen (2011), van den Berg en De Bruin (2008) en de Commissie Gelijke behandeling (2007) blijkt dat de invoering van het CGO kan leiden tot nieuwe ondersteuningsvragen bij studenten. In sommige gevallen blijkt dat de gevraagde competenties voor een bepaalde opleiding moeilijk te ontwikkelen zijn voor studenten met een gediagnosticeerde leerbeperking (Tudjman, 2009b). Ook het vinden van passende stageplekken kan een belemmering vormen voor bepaalde studenten om hun studie succesvol te doorlopen.

Evalueren van de geboden interventies kan op diverse manieren gebeuren. In de PDCA-cyclus is evaluatie de laatste stap in het proces van kwaliteitsbevordering, waarbij er getoetst wordt of de beoogde doelen zijn behaald (Verbeek, 2003).

Elke evaluatie zal moeten beginnen met het duidelijk in kaart brengen van wat met beoogt te meten. Gaat het om het effect of resultaat van de interventie of om bijvoorbeeld de beleving van de student? Het vaststellen van wat men beoogt, heeft consequenties voor het te ontwikkelen instrument (Harinck, 2010). Dit wordt bevestigd in het interview wat gehouden is met de onderwijskundige (N=1).

Ook Donabedian (in Hendriks et al, 1998) pleit voor een waarderingselement en een vergelijkingselement in te ontwikkelen evaluatie-instrumenten. Niet alleen het effect maar ook de beleving van de geboden interventies door de student is van belang. Grol (in Hollands et al, 1998) noemt de volgende criteria voor evaluatie-instrumenten: validiteit, betrouwbaarheid, praktische toepasbaarheid, acceptabel zijn en een duidelijk vooraf gesteld doel.

Verkennd onderzoek bij een aantal MBO-scholen bracht geen bestaande instrumenten aan het licht. Ook bij de inspectie waren deze niet bekend, al gaf deze laatste aan dat dit wel ontwikkeld zou moeten worden. Het nieuwe toezichtskader BVE (2012) sluit hier op aan.

Conclusie is dat er vanuit de literatuur diverse mogelijkheden zijn ontwikkeld om te evalueren met, in dit geval, de studenten. De inspectie pleit voor een kwaliteitsimpuls, juist voor kwetsbare studenten, en benadrukt een systematische aanpak in het onderzoek naar de effecten van geboden zorg (Inspectie, 2011). Dit pleidooi om de mogelijkheden te gebruiken.

5.2.

De tweede onderzoeksvraag richt zich op de relatie tussen evaluatie door studenten en mogelijke kwaliteitsverbetering:

In welke mate dragen evaluaties waarbij studenten actief betrokken worden bij aan resultaatgerichte kwaliteitsverbetering van de zorgstructuur op het ROC?

Tot nu toe werden de geboden interventies vanuit de zorgstructuur geëvalueerd aan de hand van jaarverslagen. Hierin werden de effecten van deze interventies cijfermatig en per afdeling en niveau in kaart gebracht.

Op basis van die gegevens werden jaarlijks nieuwe doelen gesteld door het IZAT. Hiermee werd beoogd de kwaliteitscirkel van Deming te doorlopen.

Het betrekken van studenten bij deze evaluaties maakte hier geen deel van uit en vormde de directe aanleiding voor dit onderzoek.

De invoering van het CGO heeft invloed gehad op de onderwijsbehoeften van studenten. Tudjman(2009b) en Talen(2011) hebben deze invloed onderzocht en in kaart gebracht (zie H 2.3 en 2.4). Uit jaarverslagen van het IZAT blijkt dat er een geringe toename is van het aantal hulpvragen. Daarnaast is gesignaleerd dat er in het CGO een groter beroep wordt gedaan op bepaalde competenties die moeilijk zijn te ontwikkelen wanneer er sprake is van een gediagnosticeerde leerbeperking. Dit blijkt niet alleen uit bovengenoemde onderzoeken maar ook uit het inspectierapport “Kwetsbare studenten in het MBO” (2011). De resultaten van de vragenlijsten van docenten geven een zelfde beeld.

De invoering van centrale examens voor de talen en rekenen in 2013 is een factor, die ook van invloed is op de hulpvragen van studenten. Met deze factor is voorafgaand aan het onderzoek geen rekening gehouden. Tijdens het onderzoek bleek echter dat deze ontwikkeling geleid heeft tot nieuwe vormen van extra ondersteuning in de vorm van bijlessen en huiswerkbegeleiding.

Het onderzoek op het ROC heeft om deze reden niet alleen de interventies vanuit de zorgstructuur meegenomen in de onderzoeksvragen maar ook deze relatief nieuwe vormen van extra ondersteuning.

Vanuit de inspectie wordt er een pleidooi gehouden om studenten te betrekken bij evaluaties. Inbreng van studenten, ook de kwetsbare, wordt door hen gezien als een kwaliteitsimpuls.

De rol van de student in het onderwijsproces wordt beschreven als participant (Grimbergen, in Put van der, 1996). Elffers (in Schoonhoven van, 2006) nuanceert dit voor de doelgroep van het MBO, daar de doelgroep erg breed en divers is.

Een vraaggerichte benadering betekent in het kwaliteitsdenken dat de student een inbreng heeft, die meespeelt en meegewogen wordt in de kwaliteitscyclus, maar niet exclusief bepalend is. De student heeft een stem, die meegewogen dient te worden en kan leiden tot nieuwe doelen.

Uit onderzoek op het ROC onder studenten die gebruik hebben gemaakt van extra ondersteuning, blijkt dat ruim driekwart van de doelgroep hier ook behoefte aan heeft. Docenten en leden van het IZAT schatten dit lager in dan de primaire doelgroep zelf. Argumenten die voor de studenten genoemd worden zijn:

Ik denk dat de kwaliteit van de begeleiding zal toenemen door mijn inbreng (45%)
Ik ben in staat mijn mening te geven over de extra begeleiding (62%).

Instrumenten die geschikt zijn om hierbij in te zetten dienen aan te sluiten bij het niveau van de student. Dit blijkt niet alleen uit de literatuur (Burnette & Peters-Johnson, 2004, Heijne, 2005), maar ook uit de respons van docenten en leden van het IZAT. Het instrument dient desnoods te worden aangepast om het geschikt te maken. Dit wordt zo verwoord door de onderwijskundige, vanuit de opvatting dat de mening van de student telt. Tot slot zijn ook de studenten zelf de mening toegedaan dat hun inbreng bij evaluaties bijdraagt aan kwaliteitsverbetering.

Het inzetten van evaluatie-instrumenten waarbij studenten een actieve rol spelen, kan zeker worden gezien als een kwaliteitsimpuls, niet alleen voor de zorgstructuur, maar ook voor alle andere vormen van extra begeleiding.

5.3.

Voordat er aanbevelingen kunnen worden gedaan is het van belang de derde onderzoeksvraag te beantwoorden. Deze vraag richt zich op de voorwaarden waaraan moet zijn voldaan om de kwaliteit van de zorgstructuur kunnen borgen binnen de organisatie.

Allereerst wordt dit uitgewerkt op het niveau van de primaire doelgroep van dit onderzoek: de student.

In de benadering van Grimbergen (in Put van der, 1996) worden diverse rollen beschreven die de student kan spelen binnen het onderwijs. De student als participant doet volgens Grimbergen het meest recht aan de unieke positie van de student. In deze positie maken zij onderdeel uit van de instelling en heeft hun inbreng nut voor de kwaliteit van het onderwijs. Studentenevaluaties maken binnen deze positie een substantieel onderdeel uit van het onderwijs.

Deci (1990) en Stevens (1997) (in Ebbens en Ettekoven, 2000) veronderstellen dat als er aan de drie basisbehoeften van studenten wordt voldaan zij bereid zijn, actief vorm te geven aan

hun eigen leerproces. Deze drie basisbehoeften zijn autonomie, relatie en competentie. Stagneert dit leerproces door welke oorzaak dan ook dan blijven deze behoeften van belang om aan tegemoet te komen. Actieve betrokkenheid bij de extra begeleiding in de vorm van inbreng bij de evaluatie komt tegemoet aan deze basisbehoeften.

Uit het uitgevoerde onderzoek op het ROC blijkt dat er draagvlak is bij de studenten om een actieve bijdrage te leveren bij evaluaties van extra begeleiding (hoofdstuk 4.3, figuur 5). Dit kan verklaard worden vanuit het gegeven dat er door ze actief te betrekken bij evaluaties tegemoet gekomen wordt aan de drie basisbehoeften zoals hierboven beschreven. De positie van de student als participant binnen het onderwijssysteem zoals beschreven door Grimsbergen (in Put van der, 1996) sluit aan bij de beschrijving van de student zoals in het Koersplan verwoord.

Het NCPF, weliswaar geen organisatie uit het onderwijsveld, maar wel sinds jaren actief met het thema kwaliteit vanuit gebruikersperspectief, noemt betrokkenheid van de zorgvrager een kwaliteitsvoorwaarde.

Vanuit de relatief grote mate van draagvlak vanuit de studenten en de door hen genoemde meerwaarde (hoofdstuk 4, figuur 5 en 6) lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat er op dit niveau aan de voorwaarden is voldaan om de kwaliteit van de zorgstructuur te borgen.

Naast de primaire doelgroep zijn er ook andere respondenten benaderd: docenten die betrokken zijn bij diverse vormen van extra ondersteuning en leden van het IZAT, die verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van interventies vanuit de zorgstructuur. Zij kunnen beschouwd worden als secundaire doelgroep van het onderzoek.

Uit de aan hen gestelde vragen blijkt dat zij overwegend positief staan tegenover een actieve inbreng van studenten bij evaluaties (4.4.). Een positieve houding om met studenten te evalueren is op dit niveau van belang om deze evaluaties in gang te zetten en uit te voeren. Dit blijkt uit de literatuur (o.a. Ferland, 2005, Burnette & Peters-Johnson, 2004). Het gaat hier dan om evaluaties op individueel niveau, maar ook op groepsniveau, bijvoorbeeld na afloop van een training of cursus.

Op dit niveau kan ook gedacht worden aan het ROC als organisatie en aan randvoorwaarden binnen deze organisatie om de kwaliteit van de zorgstructuur te borgen.

Het nieuwe Koersplan kan hiervoor een goede aanzet geven, net als de aanzetten die al gegeven zijn door het onderwijskundig bureau om een structurele plaats voor studentenevaluaties te realiseren.

De inspectie (2011) pleit voor een systematische aanpak in het onderzoeken van de effecten van de geboden zorg en wil een kwaliteitsimpuls geven aan het MBO. In het laatste toezichtskader BVE worden een aantal mogelijkheden hiervoor uiteengezet.

Toetsen vanuit meerdere perspectieven en een structurele plaats voor studentenevaluaties is de lijn, die in dit toezichtskader wordt uitgezet. Het ROC wil hierop anticiperen door aan de hand van dit kader structurele studentenevaluaties in te zetten op diverse domeinen. In het kader van dit onderzoek is het gebied “zorg” relevant.

Tijdens dit onderzoek is er op basis van de literatuur en voorlopige conclusies een voorzet gegeven om de studentenevaluaties op dit onderdeel uit te werken.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat dit er op alle niveaus voorwaarden aanwezig zijn om studentenevaluaties in te zetten bij alle vormen van extra begeleiding, en dat deze nieuwe stap bijdraagt aan de borging van de kwaliteit van de zorg.

5.4. Aanbevelingen en discussie

In dit onderzoek is naar voren gekomen dat de inbreng van studenten bij evaluaties een bijdrage levert aan de kwaliteit van zorg. Dit is positief, want het idee voor dit onderzoek kwam van een student, en terecht, zo blijkt nu.

De eerste aanbeveling die uit het onderzoek voort vloeit is het ontwikkelen van instrumenten, die gebruikt kunnen worden voor dit doel.

In samenwerking met het onderwijskundig bureau, dat bezig is met zelfevaluaties die gebaseerd zijn op het toezichtskader BVE, kan hier door het IZAT het gebied “zorg” worden uitgewerkt. De doelstelling van wat gemeten zou moeten worden vormt uitgangspunt. Daarnaast zouden er varianten kunnen worden ontwikkeld die aansluiten bij de diverse niveaus van de studenten. Zowel de beleving als het effect van de geboden interventies verdienen hierin een plaats. De stem van de student kan al in de ontwikkelfase worden gehoord, door hem/haar te betrekken bij de totstandkoming en het uittesten van het instrument.

Een tweede aanbeveling die wordt gedaan op basis van dit onderzoek is het afstemmen van alle vormen van extra ondersteuning. Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat er veel versnippering is binnen de school. Diverse mensen houden zich met kleine onderdelen binnen het domein “zorg” of extra ondersteuning bezig. Het IZAT kan hierin een voortrekkersrol vervullen.

Een derde aanbeveling ligt op een breder vlak. Tijdens dit onderzoek kwam meerdere keren naar voren dat studenten bij de evaluatie van alle vormen van begeleiding, ook de reguliere, betrokken zouden moeten zijn. De meerwaarde daarvan is zichtbaar gemaakt vanuit de theorie, maar ook vanuit actuele rapporten zoals die van de Inspectie (2011).

Een vierde aanbeveling is om in de jaarlijkse evaluatie ook de vraag te betrekken in hoeverre de geboden interventies aansluiten op de resultaten uit de evaluaties met studenten. Wil men voortdurend de kwaliteitscirkel doorlopen dan mag deze schakel niet ontbreken.

Elk onderzoek kent zijn beperkingen. Beperkend in dit onderzoek is het feit dat slechts studenten die gebruik hebben gemaakt van extra ondersteuning als respondent zijn ingezet. Het zou interessant zijn om in vervolgonderzoek dit breder te trekken en in aansluiting op de derde aanbeveling, de mening peilen van alle studenten over dit onderwerp.

Dat meer dan 50% van de studenten die extra ondersteuning kregen hun stem hebben laten horen is echter veelbelovend voor de toekomst.

Met grote dank aan “mijn” studenten, collega’s, critical friends en begeleider !

Literatuurlijst PGO

- Baarda, D.B. & Goede de, M.P.M. (2006). *Basisboek Methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten van methoden en technieken*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Berg, N. van den & Bruijn, E.de (2009). *Het glas vult zich, kennis over vormgeving en effecten van competentiegericht beroepsonderwijs: verslag van een review*. 's-Hertogenbosch: eco.
- Bie, de D. (Red). (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Brinkman,B., Boonman, T. & Talsma L. (2008). *Coördinatie en professionalisering van zorg in het MBO*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Brinkman,B. & Talsma,L. (2006). *Evaluatie zorgstructuur in het MBO*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Brinkman,B. (2010) *Kwaliteit ZAT ('s)*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Burnette, J. & Peters-Johnson, C. (2004). *Involving students in their own IEP planning*. Verkregen via www.cec.sped.org/AM/Template.cfm
- But, A.J. (Red.). (2002). *Onderwijs en kwaliteit*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Commissie Gelijke Behandeling (2007) *De toegankelijkheid van het beroepsonderwijs voor gehandicapten en chronisch zieken*. Utrecht: CGB.
- Ebbens, S. & Ettekoen, S. (2000). *Actief leren. Bevorderen van verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun eigen leerproces*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Emst van, A. (1999). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/Edukern.
- Ferland, G. (2005). *Libre opinion: Les jeunes, des intelligences en eveil*. Uit: Le Devoir. Verkregen van: <http://www.ledevoir.com/non-classe/81403/libre-opinion-les-jeunes-des-intelligences-en-evil>.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Heijne, R.A.M. (2005). *De begeleiding van studenten met studieproblemen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.
- Hollands, L., Ariens, H.& Verheggen, F. (2005). *Elementen van kwaliteitszorg*. Den Haag. Boom Lemma Uitgevers.
- Inspectie van Onderwijs (2009a). *Een verkennend onderzoek naar de kwaliteit van leerlingenzorg in het MBO*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs.

Inspectie van Onderwijs (2011). *Aandacht voor kwetsbare studenten in het MBO*. Utrecht: Inspectie van Onderwijs.

Put, van de T. (1996). *Werken aan kwaliteit en studeerbaarheid*. 's- Gravenhage: VUGA Uitgeverij BV.

ROC Menso Alting: *Koersplan 2009. Inzetten op mogelijkheden*.

Schoonhoven, van R. (red) (2006). *Op weg naar nieuw bve-beleid. De mbo-student in 2010: volgzaam leerling of kritische regisseur ?* Amsterdam: De Raat en de Vries

Steenhoven, van der P. & Veen van D. (2010). *Deelnemerszorg en ZAT's in het middelbare beroepsonderwijs 2009*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.

Tudjman, T., De Vos, W.A. & Barendrecht, W.N.A. (2009b). *De deelnemers met een rugzak. De 3^e meting van de monitor over de invoering van de leerlinggebonden financiering in het mbo*. Rotterdam: Risbo, Erasmus Universiteit Rotterdam.

Van der Meijden, A. Westerhuis, A., Huisman, J., Neuvel, J. & Groenenberg, R. (2009). *Beroepsonderwijs in verandering: op weg naar competentiegericht onderwijs .Vierde meting van de CGO Monitor ECBO*. Utrecht: ECBO.

Verbeek, G. (2003). *De cliënt centraal, hoe doen we dat ?* Maarssen: Elsevier Gezondheidszorg.

Verbeek, G. (2004). *Het spel van kwaliteit en zorg*. Utrecht: Lemma.

Vries, de J.K. (1998). *Over kwaliteit en kwaliteitszorg. Externe verkenningen door onderwijsinspecteurs*. s- Gravenhage: Uitgeverij Delwel B.V.

Wieringen, van A.M.L, Karstanje, P.N., Bosma, K.Y.G.C. & Visser, H.J. (1990) . *Kwaliteitszorg in het beroepsonderwijs. Uit de reeks: beleid, bestuur en beheer van onderwijs*.
Universiteit van Amsterdam.

Geraadpleegde sites:

www.cgb.nl

www.onderwijsinspectie.nl

www.mбораad.nl

www.nji.nl

www.job-site.nl

www.scp.nl

www.rugzakinmbo.nl

Bijlagen

Koersplan ROC Menso Alting 2009-2013

Inzetten op mogelijkheden

Er gebeurt veel binnen het Menso Alting. We hebben te maken met de omslag naar competentiegericht onderwijs, verandering van ons onderwijs- en examenmodel, de invoering van de wet BIO, de implementatie van Magister, veranderingen in de organisatie- en bestuursstructuur, in Zwolle zijn we in samenwerking met Landstede, de Gereformeerde Hogeschool en het Greijdanus College gestart met een nieuwe school, noem maar op. Ook werken we aan de positionering en het imago van de school; het merk Menso Alting.

Voor het eerst in drie jaar groeit de school in studentenaantal. Op 1 oktober 2008 staan ongeveer 590 studenten ingeschreven. Er komen steeds meer studenten 'van buiten'. Dat is een positieve trend. We realiseren ons echter ook dat we inmiddels 25 beroepsopleidingen aanbieden. Een dergelijke omvang vraagt veel van de inzet en flexibiliteit van medewerkers.

Dit alles maakt dat we de grote lijnen soms uit het oog dreigen te verliezen. Een koersplan moet duidelijk maken dat deze activiteiten niet op zichzelf staan, maar onderdeel zijn van een groter geheel. Hiermee houden we zicht op de stip aan de horizon. Daarom verscheen in 2006 het eerste koersplan. Twee jaar later ligt er een nieuw plan. Nieuw? Zijn we dan voor niets bezig geweest? Gelukkig niet. Inhoudelijk sluit het plan aan bij de eerder beschreven koers. Verschillende actiepunten zijn gerealiseerd. Het was echter nodig het plan in een nieuw jasje te steken omdat het vorige koersplan te weinig ruimte bood voor een eigen uitwerking door de afdelingen/teams. Het plan stond daarnaast te ver van het onderwijs af. Het werd niet duidelijk waar we goed in zijn, namelijk in onderwijs geven. Daarom een vernieuwde versie.

'*Inzetten op mogelijkheden*' noemen we dit koersplan. ROC Menso Alting is het kleinste ROC van Nederland. We hebben een duidelijke identiteit. Daaraan ontleen we onze eigenheid en zelfstandigheid. De afgelopen jaren hebben we ons gepositioneerd als gereformeerd mbo voor christenen. In de term *ontmoet elkaar* hebben we die identiteitslijn nog op een andere wijze verwoord. We willen een school zijn waar 'relaties' tellen: met onze Heer, met mensen, in sociale verbanden en met onze natuurlijke omgeving. Die helderheid heeft voordelen waar het gaat om betrokkenheid en kleinschaligheid in relatie tot onze studenten. Als we inzetten op kansen en mogelijkheden moeten we daarbij aansluiten.

De kleine schaal bepaalt ons echter ook ieder keer bij een andere realiteit. Het vernieuwen van het onderwijs aan de eisen van de tijd plaatst het Menso Alting voortdurend voor dilemma's. De realiteit van alledag vraagt om realistische ambities. En dan nog dreigen ambities te sneuvelen onder telkens

veranderende externe eisen van de overheid aan de MBO-sector. We werken letterlijk in alle opzichten met smalle marges. Het is de opgave om met die begrenzing mogelijkheden te verwezenlijken.

Het plan is allereerst geschreven voor de organisatie ROC Menso Alting en is ingericht vanuit de situatie in Groningen. Wij gaan vanuit dit plan aan het werk. Daarnaast verantwoorden we ons op basis van dit document aan de Raad van Toezicht en aan derden.

Het huidige plan is meer geschreven naar het onderwijs en beschrijft de stip aan de horizon: hoe zal onze omgeving er rond 2013 uitzien? Wat betekent dat voor het mbo en in het bijzonder voor het Menso Alting? Op basis van deze verwachtingen zijn doelstellingen geformuleerd rond de volgende vier visiegebieden:

- Student
- Onderwijs
- Werkveld
- Organisatie

Voor de onderwerpen student en onderwijs is gebruik gemaakt van de onderzoeken naar de ontwikkelingen binnen het mbo, zoals weergegeven in *Generatie Einstein* en *De balansschool*.

Zoals aangegeven: Er is veel gebeurd. We bieden nieuwe opleidingen aan, competentiegericht onderwijs is verder ontwikkeld, onze zorgstructuur is geprofessionaliseerd en zo is er meer te noemen. We zijn trots op wat we hebben bereikt. Dat is de lijn voor de toekomst.

Jan Westert
directeur

1. Missie

Wat zijn we

ROC Menso Alting is een gereformeerd mbo voor christenen met opleidingen binnen de sectoren Economie, Onderwijs & Welzijn en Gezondheidszorg.

Wat doen we

We bieden onze bewust christelijke student een beroepsopleiding aan en reiken handvatten voor het uitoefenen van het beroep vanuit een christelijke levenshouding. Ons onderwijs is competentiegericht en sluit aan op de leerstijl en het leertempo van de student. Onze medewerkers hebben aandacht voor de individuele student en bieden een omgeving waarin hij/zij zich optimaal kan ontwikkelen.

Ons motto

Ons motto hierbij is *Ontmoet elkaar*. Waarom? Relaties nemen binnen de christelijke mensvisie een centrale plaats in en vormen een wezenlijk onderdeel binnen het onderwijs en de pedagogische opdracht van ROC Menso Alting. Wil je kunnen groeien in je beroep, in de ontwikkeling van je talenten en in je geloof, dan is de ontmoeting met de ander onmisbaar. Niet alleen met de ander, ook de ontmoeting met God. Ontmoeten betekent luisteren, spreken, je mening geven, respecteren, lezen, bidden. We vinden het belangrijk onze studenten te leren de dialoog aan te gaan. We willen hen uitdagen positie te kiezen en deze in te nemen in hun (werk)omgeving en in de samenleving.

Ontmoeten betekent ook dat we ons als school willen verbinden met de maatschappij; dat we van betekenis willen zijn voor onze omgeving. In de huidige samenleving is er sprake van een herwaardering van thema's als sociale cohesie, civil society en duurzame relaties. Met 'ontmoet elkaar' willen we aansluiten op deze ontwikkeling. We zien het als onze opdracht zo tegenwicht te bieden aan de individualisering van deze tijd.

2. Visie van ROC Menso Alting op...

2.1 De student - van 'snel aan de bak' naar 'leren voor het leven'

“De student is een volstrekt andere dan die van 10, 15 jaar geleden. De huidige generatie hangt niet meer ongeïnteresseerd in de schoolbanken. Het motto ‘snel van school en snel aan de bak’ geldt niet voor hen. De jeugd van tegenwoordig is op een ongekende manier betrokken bij school. School is belangrijk voor hen. Ze zouden niet zonder kunnen. Sterker nog, desgevraagd zouden ze langere dagen willen dan nu: meer les en meer theorie. Meer les? Meer theorie? Jawel, deze nieuwe generatie is erg leergierig en ambitieus. De toekomst is belangrijk en de school speelt daarin een essentiële rol.”

Bovenstaand citaat komt uit *De balansschool*, een uitgave van Herontwerp MBO. Hoewel enigszins eenzijdig, laat het ons zien dat we te maken hebben met een ander type student. De student van 2013 wil uitgedaagd en serieus genomen worden. Jongeren hebben daarnaast steeds meer behoefte aan duidelijkheid. Ze zijn radicaler in hun denken geworden, nemen niet meer alles aan, maar denken zelf na en gaan vol voor hun overtuigingen. Ook als het gaat om identiteit. De keuze voor een identiteitsschool als het Menso Alting is dan ook niet meer een vanzelfsprekendheid, maar een bewuste keuze. Dit betekent dat je je als ROC duidelijk moet profileren.

Deze ontwikkeling van de student lijkt positief, maar heeft ook een keerzijde. Er worden door het bedrijfsleven – en dus ook door scholen – steeds hogere eisen aan de student gesteld. Zwakkere deelnemers vallen hierdoor sneller buiten de boot, voor hen wordt het steeds moeilijker om met de ontwikkelingen van de tijd mee te gaan. De kleinschaligheid en de identiteit van het Menso Alting is ook voor deze groep aantrekkelijk; de verwachting is dat we steeds meer te maken zullen krijgen met studenten met een rugzakje.

In 2013...

- worden onze studenten voldoende uitgedaagd en geprikkeld en werken ze gemotiveerd aan hun toekomst.
- denken studenten mee over de vormgeving van het onderwijs en worden ze betrokken bij het beleid van de school.
- ontwikkelen studenten van ROC Menso Alting zich in hun beroep vanuit de christelijke identiteit en staan ze midden in de samenleving.
- hebben we randvoorwaarden gecreëerd die de minder sterke student optimaal voorbereiden op zijn beroep en op de maatschappij.
- zijn we met ons heldere christelijke profiel herkenbaar voor bewust christelijke studenten.
- verzorgen we onderwijs aan 750 studenten.
- verlaten maar weinig studenten de school zonder startkwalificatie en hebben we een rendement van 80%.

Aandachtspunten

Om onze ambitieuze plannen ten uitvoer te brengen hebben we middelen/geld nodig. We realiseren ons dat wij in dat opzicht een *overlevingsschool* zijn. Groei is gewenst, sterker nog: noodzakelijk. We hebben daarom een doelstellingen met betrekking tot studentenaantallen en rendement opgenomen.

We moeten ons ervan bewust zijn dat niet alle studenten gelijk zijn. Er is een groep zoals hierboven beschreven. Daarnaast hebben we te maken met studenten die niet weten wat ze willen, of die niet de capaciteiten hebben om op deze manier aan het onderwijs deel te kunnen nemen. Ook deze student willen we met goed gevolg een opleiding laten afronden.

Tot slot nog een pre; studenten verwachten van mensen/organisaties dat zij kleur bekennen, duidelijk zijn in waar zij voor staan. ROC Menso Alting boekt in dit opzicht winst met haar heldere profiel: we zijn een roc voor *christenen*. Dit vraagt veel van de medewerkers. Zij zijn het gezicht van de school en bepalen grotendeels het imago. Het merk Menso Alting is bijzonder.

2.2 Het onderwijs - van eindtermgericht naar competentiegericht

Binnen het mbo worden studenten opgeleid voor een beroep. Omdat het eindtermgerichte onderwijs de aansluiting op het beroep zelf miste, werken we inmiddels een aantal jaar aan de omslag naar competentiegericht onderwijs en de invoering van de nieuwe kwalificatiedossiers. In 2010 zal de staatssecretaris van Onderwijs Cultuur & Wetenschap deze manier van werken wettelijk verankeren. De diploma-eisen zijn vastgesteld in de kwalificatiedossiers, scholen hebben echter de vrijheid zelf vorm te geven aan de invulling van hun onderwijs.

ROC Menso Alting streeft naar een balans tussen theorie en praktijk, waarbij kennis, vaardigheden en houding sámen de basis vormen. Daarmee is ons onderwijs al lange tijd niet meer een kwestie van enkel klassikaal een theoretisch verhaal afsteken, maar maken we gebruik van veel verschillende werkvormen. Daarnaast richten we ons in onze begeleiding niet meer op de klas als geheel, maar is de focus verschoven naar de individuele student en zijn leerroute. Deze ontwikkeling zal zich in de toekomst voortzetten.

Ook de ontwikkelingen op het gebied van ict hebben invloed op ons onderwijs. In de toekomst zullen we steeds meer te maken krijgen met aspecten als interactieve leercentra, online-lesmogelijkheden en virtuele kennisomgevingen.

In 2013...

- hebben we ons competentiegerichte onderwijs zó ingericht, dat de student ruimte krijgt voor een eigen leerroute, leerstijl en leertempo. Goede coaching is daarbij van groot belang.
- kunnen onze studenten putten uit een divers aanbod van (digitale) leermiddelen.
- is ons onderwijs ingericht op een flexibele instroom.
- leren we onze studenten vaardigheden waarmee ze een levenlang kunnen blijven leren. Daarbij hebben we onder andere meer aandacht voor loopbaanoriëntatie en -begeleiding.
- hebben burgerschapscompetenties, talen en rekenen een sterke positie binnen ons onderwijs.
- zijn we een sterke schakel in de beroepskolom. We werken samen met zowel het vmbo (o.a. Gomarus college) als het hbo (o.a. Gereformeerde Hogeschool).
- richten we ons tevens op volwassenenonderwijs, door middel van het aanbieden van deeltijdtrajecten en modulair onderwijs.
- hebben we naast BOL-opleidingen ook BBL-opleidingen opgezet.
- hebben we verkend op welke opleidingsdomeinen er mogelijkheden zijn.
- hebben we de mogelijkheden onderzocht om mbo'ers een extra schakeljaar te kunnen bieden.

Aandachtspunten

Sinds 1 augustus 2008 werken we in alle 25 beroepsopleidingen met de nieuwe kwalificatiedossiers. ROC Menso Alting ligt daarmee wat betreft de invoering van competentiegericht onderwijs op koers.

De ontwikkeling van de nieuwe wijze van examinering baart ons kopzorgen. Voor 1 augustus 2010 hopen we echter ook dit traject onder controle te hebben.

We zijn al een eind op weg in het realiseren van bovenstaande doelstellingen. De eerder genoemde kleinschaligheid maakt het makkelijker om in ons onderwijs aan te sluiten bij de eigen leerstijl, -route en -tempo van de student. Onze docenten hebben aandacht voor de individuele student en kennen hen bij naam. De leerlingbegeleiding is van een hoog niveau. Waar we nog beter op in moeten zetten is de loopbaanoriëntatie en –begeleiding.

In 2008 hebben we een start gemaakt met deeltijdopleidingen voor zorg en onderwijs. Op basis van de opgedane ervaring willen we deze opleidingen verder uit bouwen. We werken aan een BBL-traject voor handel en economie. We kunnen daarnaast onderzoeken op welke opleidingsdomeinen het Menso Alting zich nog verder kan versterken.

De theoretische kaders van ons onderwijs zijn helder geformuleerd en vastgelegd in ons handboek. Waar we nog in moeten groeien is het ontwikkelen van gedeelde beelden hierbij. Een ander aandachtspunt is dat we ook in ons onderwijs identiteit duidelijker moeten inbedden. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de burgerschapscompetenties en ethiek.

2.3 Het werkveld - ROC Menso Alting: een geliefde partner

Beroepen en functies in de dienstverlenende economie zijn steeds meer aan verandering onderhevig. Dit hangt samen met de continu veranderende vraag vanuit de markt. Dat betekent dat het van belang wordt is dat beroepsbeoefenaren zich constant blijven ontwikkelen. We willen onze opleidingen daarom vorm geven vanuit de samenwerking met organisaties/instellingen.

Wij zijn een geliefde partner voor het werkveld. In een wereld waarin respect een belangrijke plaats op de politieke agenda heeft, hebben we onze omgeving wat te bieden: een student met normen en waarden die vanuit een christelijke levenshouding zijn beroep uitoefent.

In 2013...

- leren we onze studenten een leerattitude aan die hen helpt zich te blijven ontwikkelen, afhankelijk van de vraag vanuit hun omgeving/de markt.
- werken we samen met de beroepspraktijk en zijn we ons bewust van veranderingen op de arbeidsmarkt en de gevolgen daarvan voor ons aanbod.
- hebben we goede relaties met het werkveld/de omgeving; ze kennen ons en willen graag met ons en onze student samenwerken.
- houden we in ons opleidingsaanbod meer rekening met internationalisering.
- richten we ons tevens op volwassenenonderwijs, door middel van het aanbieden van deeltijdtrajecten en modulair onderwijs.
- hebben we de mogelijkheden tot uitbreiding van onze school met vestigingen in de regio's Amersfoort en Rotterdam verkend.

Aandachtspunten

De praktijk is altijd al de basis van ons onderwijs geweest. Onze studenten komen gedurende de hele opleiding met de praktijk in aanraking, zowel middels de bpv (beroepspraktijkvorming) als door praktijkopdrachten en simulaties. Daarnaast hebben we inmiddels goede samenwerkingsverbanden ontwikkeld met verschillende zorginstellingen. Hiermee beslaan we nog niet het totale opleidingsaanbod. We zullen naar de toekomst toe dergelijke samenwerkingsverbanden dan ook verder uit moeten bouwen. De smalle marges van het Menso Alting betekenen echter ook dat realisme nodig is. Daarom zullen we in Groningen moeten inzetten op nauwe samenwerking met andere ROC's.

We zeggen dat we van waarde zijn voor onze omgeving. Deze waarde beperkt zich niet tot de regio's Groningen en Zwolle. We hebben daarom de ambitie ons merk ook elders in het land neer te zetten.

We zeggen ook dat het werkveld steeds internationaler wordt. Dat betekent dat wij als ROC moeten kijken welke opleidingen op deze trend aansluiten en hoe we daar op in moeten spelen. Een eerste stap daarin is onze deelname aan het Leonardo da Vinci-project, waardoor we met scholen in Europa uitwisseling kunnen realiseren.

Voor wat betreft het volwassenenonderwijs moeten we rekening houden met het feit dat we weinig kennis op dit gebied in huis hebben. Bovendien wordt dit opleidingsaanbod vaak medegefinancierd met gemeentelijke bijdragen. Als we willen starten met deeltijdonderwijs, modulaire trajecten en andere vormen van volwassenenonderwijs, dan is het van belang om hierin te investeren.

We halen voordeel uit het feit dat onze school in zeker opzicht elitair is. Vanuit onze identiteit krijgen we studenten in huis die met bepaalde normen en waarden zijn opgegroeid. Dit vertaalt zich onder andere in het feit dat we op school weinig met criminaliteit of agressief gedrag te maken hebben. Bedrijven typeren onze studenten over het algemeen als betrouwbaar en respectvol en zien hen graag als stagiair/werknemer. Wel merken ze op dat ze onze studenten meer assertief mogen zijn.

2.4 De organisatie - op weg naar een professionele cultuur

Bovengenoemde ontwikkelingen zijn niet zomaar te realiseren en vragen veel van de organisatie. Had de docent in het verleden vooral de taak zijn kennis op de studenten over te dragen, de docent van 2013 is interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk en organisatorisch competent, hij kan goed samenwerken met collega's en het beroepenveld en is in staat om te reflecteren en zich blijvend te ontwikkelen. Voor het management betekent dit een einde van het directief leiderschap.

De identiteit van de school vraagt bovendien om medewerkers die zich met de grondslag van de school verbinden en in hun werk handelen als christelijke ethici.

In 2013...

- zijn directie en management gericht op het versterken van de resultaatgerichtheid van de teams en is er sprake van coachend leiderschap, gericht op het proces.
- zijn onze medewerkers zelfstandig, professioneel, resultaatgericht, kennen ze de beroepspraktijk en zijn ze accountmanagers van hun opleiding.
- verbinden onze medewerkers zich aan de koers van de organisatie en zijn ze gericht op samenwerking en ontwikkeling.
- weet het management door middel van een sterk personeelsbeleid het beste uit haar personeel te halen.
- is er sprake van een professionele cultuur en is elke medewerker ambassadeur van de school.
- is de bedrijfsvoering aanzienlijk versterkt.

Aandachtspunten

De verandering van eindtermgericht naar competentiegericht onderwijs vraagt van onze medewerkers dat ze allround zijn. We verlangen van een groot deel van onze docenten dat ze competenties hebben die niet van hen gevraagd werden op het moment dat ze als docent zijn aangesteld.

Daarnaast brengt onze kleinschaligheid met zich mee dat we de organisatie met weinig mensen draaiende moeten houden; we moeten met een beperkt aantal mensen veel tot stand brengen. Willen we mee kunnen komen met de bewegingen die in het onderwijs plaatsvinden, dan is het van belang dat we meer innovatiekracht genereren en onze medewerkers optimaal laten presteren. Op het gebied van de bedrijfsvoering ligt er de opdracht om ict binnen de onderwijsorganisatie te versterken, terwijl ook zaken als personeelsbeleid en kwaliteitszorg veel aandacht behoeven.

Een ander aandachtspunt binnen het visiegebied organisatie is identiteit. Willen we onze identiteit een plaats binnen de organisatie geven, dan is het van belang dat onze medewerkers werken vanuit hun christelijke identiteit. Deels borgen we dit in het benoemingsbeleid, belangrijker is dat we de identiteit in houding en gedrag terugzien en dit bespreekbaar maken. Onze basis hierbij is Mat. 22: 37-39. (*Heb*

de Heer, uw God, lief met heel uw hart, met heel uw ziel en met heel uw verstand. Dat is het grootste en het eerste gebod. Het tweede is daaraan gelijk: heb uw naaste lief als uzelf.)

3. Slot

In dit koersplan is opnieuw de richting en de koers beschreven. We koersen op mogelijkheden. Uit iedere doelstelling vloeit een stevige opdracht voort. Binnen de smalle marges van ROC Menso Alting is dit een omvattende opgave. De koers is gericht op realisatie in 2013. In een jaaragenda stellen we de prioriteiten voor dat jaar vast.

Voor 2009–2010 is duidelijk waar onze prioriteit moet liggen. Het Menso Alting dient in 2010 de transitie van eindterm- naar competentiegericht onderwijs te hebben afgerond en de problematiek rond examinering achter zich te hebben gelaten. De voortdurende wijzigingen in de kwalificatiedossiers en de eisen aan examinering beperken ons op dit moment om op nieuwe ontwikkelingen in te zetten.

We realiseren ons de marges van ROC Menso Alting. De uitdaging is om binnen die marges identiteitsrijk en kwalitatief goed onderwijs te realiseren, voor bedrijven en instellingen een betrouwbare partner te zijn en medewerkers in een aantrekkelijke werkomgeving te bieden.

Jaaroverzicht Intern Zorg Adviesteam (IZAT) 2010-2011

Algemeen

Het IZAT heeft in het afgelopen schooljaar in dezelfde samenstelling gewerkt als het jaar ervoor:
Gerlof Boersma (namens het MT, aandachtspunt dyscalculie)
Janny de Jong (studentbegeleider, cursusleidster sociale vaardigheden)
Wilma van der Wal (dyslexiecoördinator, LGF-coördinator)
Erica Bourreau (zorgcoördinator)

Het IZAT heeft 9 keer vergaderd in het afgelopen schooljaar.
Agendapunten : ingebrachte studenten (veelal door coaches ingebracht), dyscalculie en dyslexie, cursusaanbod, individuele trajecten en LGF-studenten.

Daarnaast heeft het IZAT een scholingsmiddag georganiseerd voor het personeel. Tijdens deze studiemiddag kwamen de volgende thema's aan bod:

- Presentatie van het onderzoek van Gerlof Boersma naar studentenbegeleiding
- Presentatie van het nog lopend onderzoek van Trijnie Talen, student onderwijskunde, naar de kansen en (on)mogelijkheden voor studenten met een gediagnosticeerde leerbeperking binnen het MBO
- Passend onderwijs: wat is de stand van zaken en met welke ontwikkelingen krijgen wij als school het komende schooljaar te maken?

Overzicht ingebrachte studenten:

Afdeling GZ

Vanuit het team GZ zijn er 12 studenten ingebracht, waarvan 4 uit de opleiding Helpende.

Hulpvragen:

- planningsproblematiek
- vooronderzoek dyscalculie
- depressiviteit
- niveaubepaling
- absentie i.c.m. financiële problemen

Interventies:

- persoonlijkheidsonderzoek en niveautest aangevraagd bij het Steunpunt (3 maal)
- doorverwijzing naar psychiater
- overleg met BZW van NOVO, coach en student
- SMW

Resultaten:

- 1 student is overgestapt naar BBL (Alfa College), zelfde opleiding
- 1 student is naar een ander ROC overgestapt (opleiding onbekend)
- 4 studenten konden de opleiding voortzetten op hetzelfde niveau
- 1 student gaat de opleiding verlengen om zo tot een diploma te komen
- 3 studenten zijn afgestroomd naar een niveau lager.
- 1 student is blijven zitten
- 1 student is afgestroomd en vervolgens blijven zitten.

Afdeling economie:

Vanuit dit team is er 7 maal een aanmelding geweest:

- problematische thuissituatie(2 maal)
- verwerkingsproblematiek verleden
- structureel liegen
- niveaubepaling

Interventies:

- SMW via het Steunpunt (2 maal)
- afstemming bureau jeugdzorg
- intelligentietest aangevraagd bij het Steunpunt
- persoonlijkheidsonderzoek aangevraagd bij het Steunpunt

Resultaten:

- 1 student kon opleiding voortzetten op hetzelfde niveau
- 2 studenten zijn blijven zitten en een niveau lager gaan doen
- 1 student kon over maar wel op een lager niveau
- 1 student is overgestapt naar een ander ROC
- 1 student is van opleiding geswitcht maar op hetzelfde niveau binnen school
- 1 student is uitgeschreven zonder startkwalificatie

Afdeling Onderwijs en Welzijn:

Dit team heeft 10 maal een aanmelding gedaan:

Inhoud van de hulpvragen:

- schoolfobie
- absentieproblematiek
- zich niet houden aan afspraken o.a. op stage (2)
- niet zelfstandig kunnen functioneren op school en stage
- problematische thuissituatie en financiële problematiek
- niveaubepaling
- overzicht en planningsproblematiek (2)

Interventies:

- gesprekken SMW aangevraagd, doorverwijzing naar OCRN
- persoonlijkheidsonderzoek i.c.m. gesprekken LPA
- persoonlijkheidsonderzoek (3 maal)
- gesprekken SMW (2 maal)
- intelligentieonderzoek aangevraagd (2 maal)

Resultaten:

- 2 studenten zijn een andere opleiding gaan doen (waarvan 1 binnenschools, zelfde niveau)
- 1 student doet het 1^e jaar over
- 1 student is overgestapt naar het REA college
- De overigen konden hun opleiding vervolgen.

Dyslexie

Dit schooljaar is voor het eerst gewerkt met een faciliteitenpas. Er zijn 22 studenten voor wie deze pas is gemaakt (waarvan 19 studenten de pas ook daadwerkelijk hebben opgehaald).

Van deze studenten hebben 19 studenten de pas ontvangen op basis van dyslexie; overig: 1x VCF syndroom, 1x charge en 1x Asperger. Meest gegeven faciliteit is extra tijd bij toetsen (20x).

Bij 5 studenten is een screeningsonderzoek gedaan, waarvan 3 in aanmerking kwamen voor een faciliteitenpas. Bij 1 van deze studenten moet de digitale test nog worden afgenomen, wat gebeurt in schooljaar 11-12.

Verder is er in het begin een introductiebijeenkomst georganiseerd, waar enkele nieuwe studenten met dyslexie zijn geweest. Er is een bijeenkomst geweest over meervoudige intelligentie. Van de ongeveer 30 uitgenodigde studenten zijn er 3 op deze bijeenkomst geweest.

In totaal is 6x is een bijeenkomst van het netwerk dyslexie bijgewoond.

Daarnaast is er een paar keer een oriënterend contact geweest met het talentteam (via 1 docent). In het talentteam hebben ze direct ook zaken opgepakt door bijvoorbeeld bijlessen te gaan geven. Ook zijn ze bezig met taalbeleid en nemen ze dyslexiebeleid hierin mee.

Voor de zomervakantie is een enquête uitgezet onder docenten van ROC Menso Alting over dyslexie. Deze resultaten vormen input voor de te stellen doelen in schooljaar 11-12.

Dyscalculie

In het afgelopen jaar zijn 4 studenten getest op dyscalculie bij het OCRN. Deze testen zijn door school geïnitieerd en betaald. Voor de betrokken rekendocenten gaven de verslagen inzicht in de mate waarin er rekenproblemen zijn en kregen zij de suggesties hoe het rekenonderwijs ook voor deze studenten kan worden vormgegeven. Komend jaar kunnen er weer 5 studenten worden getest. De reken coördinator neemt hiervoor het initiatief.

Op landelijk niveau wordt er gewerkt aan een protocol dyscalculie. Het ROC Menso Alting wacht met het zelf verder vormgeven van beleid rondom dyscalculie tot dit protocol klaar is. Het blijft onduidelijk in hoeverre er aanpassingen gedaan kunnen worden aan de exameneisen voor wat betreft studenten met de diagnose "dyscalculie". Vooralsnog bieden de examendocumenten hiervoor geen ruimte, er wordt alleen gesproken over aangepaste examencondities.

LGF

In schooljaar 10-11 waren er 14 studenten met leerlinggebonden financiering (LGF). Verdeeld over de afdelingen: economie: 2->3*, welzijn: 7 en gezondheidszorg: 5->4*

(*1 student is tijdens het schooljaar van (opleiding en) afdeling veranderd)

Van de helft is geregistreerd dat er een handelingsplan in het dossier zit...

Hier valt een verbeter slag te maken.

Overzicht cursussen en individuele trajecten

Dit jaar is er een schoolbrede cursus zelfvertrouwen gegeven. Er waren acht deelnemers uit alle opleidingen, en uit alle leerjaren. Het bleek een goede mix: studenten konden veel van elkaar leren. Daarnaast zijn er enkele individuele trajecten geweest. Als regel korte contacten (2 gesprekken). In een geval was er wekelijks een vinger-aan-de-polscontact zodat de student de studie kon stroomlijnen en met certificaten kon uitstromen.

Overig; werkzaamheden zorgcoördinator:

- intakegesprekken naar aanleiding van meldingen door coaches
- intakegesprekken met nieuwe studenten met een gediagnosticeerde leerbeperking
- afstemming Steunpunt
- gesprekken AB-er cluster 4
- gesprekken met studenten, ouders, coaches
- voorbereiden en uitvoeren studiemiddag
- afstemming met andere ROC's (kenniskring, overleg ROC's, REA, RECs)
- overleg LPA

Evaluatie doelen verleden jaar:

- evaluatie interne zorgstructuur: hier is regelmatig binnen het IZAT aan gewerkt wat geleid heeft tot een werkdocument "de interne zorgstructuur"
- bekendheid geven van het IZAT binnen de school: deels gerealiseerd door het organiseren van een studiemiddag. Deze is niet zoals aanvankelijk was gepland, samen met het Steunpunt georganiseerd.
- deskundigheidsbevordering leden IZAT: Janny en Wilma volgden de opleiding zorgcoördinator. Gerlof rondde zijn onderzoek naar studentenbegeleiding af en Erica heeft haar eerste jaar van Master SEN afgerond.

Doelen komend schooljaar:

- uitwerken van een begeleidingsprofiel en het zorgprofiel. Dit zal deels moeten worden ingevuld door de verschillende teams maar worden gecoördineerd vanuit het IZAT
- de resultaten van het onderzoek van Trijnie Talen binnen de school brengen, evenals een vervolg geven aan de aanbevelingen die zijn gedaan.
- dyslexiebeleid/doelen uitwerken i.s.m. het taalbeleid.
- anticiperen op de ontwikkelingen m.b.t. dyscalculie.

Electronische vragenlijst studenten.

Mijn naam is Erica Bourreau. Ik werk hier op het ROC als coach bij de opleiding Onderwijsassistent en als zorgcoördinator. Momenteel ben ik bezig met een onderzoek en daarbij heb ik jullie hulp nodig.

Hier onder vind je een vragenlijst. Ik wil je vragen deze in te vullen. Jullie mening telt. Het invullen van de lijst kost ongeveer 10 minuten.

Zou je de ingevulde vragenlijst willen terugsturen voor 21 mei?

Alvast heel erg bedankt voor je medewerking!

Erica Bourreau

De vragenlijst gaat over de begeleiding en/of extra begeleiding die je krijgt op het ROC. Ik wil graag weten hoe je denkt over jouw inbreng bij het evalueren van de begeleiding.

1. Binnen de opleiding heeft elke student een coach. Heb jij behalve de begeleiding van de coach extra begeleiding (gehad)? Ja/nee. Bij nee kun je doorgaan naar
2. Als je extra begeleiding hebt (gehad), kun je dan aangeven wie dat gaf? LGF-begeleider/dyslexiecoördinator/extern begeleider/iemand van het zorg en adviesteam(IZAT)/anders. (meerdere antwoorden mogelijk)
3. Waaruit bestond deze extra begeleiding?
(gesprekken/huiswerkbegeleiding/cursus/anders). (meerdere antwoorden mogelijk)
4. Hoe tevreden ben je over de extra begeleiding? (schaal 1-5 van zeer ontevreden tot zeer tevreden)
5. Heeft de extra begeleiding effect gehad? Ja/nee (zoja:meerkeuze: ik kon in het zelfde tempo door met de opleiding/ ik liep studievertraging op/ik koos een andere opleiding/ik koos een ander niveau/anders)
6. In welk leerjaar kreeg je de extra begeleiding? (Meerdere antwoorden mogelijk: 1^e, 2^e, 3^e, 4^e leerjaar)
7. Is er tijdens en/of na afloop van deze begeleiding met jou geëvalueerd ? ja/nee
8. Zoja, op welke wijze ? (gesprekje/evaluatieformulier/anders)
9. Kun je aangeven hoe belangrijk jij het vindt dat je betrokken wordt bij de evaluatie van de extra begeleiding? (schaal 1-5: helemaal niet/ niet/ maakt niet uit/belangrijk/heel belangrijk)
10. Op welke manier zou jij je mening willen geven over (extra) begeleiding?
(vragenlijst/gesprekje/anders).
11. Wat is voor jou een belangrijke reden om bij te dragen aan de evaluatie van de extra begeleiding ? (meerdere antwoorden mogelijk: ik ben actief betrokken bij de begeleiding/ik ben in staat mijn mening te geven over de begeleiding/de kwaliteit van de begeleiding verbetert door mij te betrekken bij de evaluatie/anders, namelijk:)
12. Welke stelling is op jou van toepassing? (meerdere antwoorden mogelijk)
 - Ik ben actief betrokken bij de extra begeleiding.
 - Ik heb geen mening over de (extra) begeleiding.

-Ik denk dat de kwaliteit van de (extra) begeleiding verbetert als ik betrokken word bij de evaluatie.

Tot slot:

Wil je nog iets anders opmerken over dit onderwerp, wat je op de vragenlijst niet kwijt kon?

Dat kun je hieronder kwijt.

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst. Je gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

Vragenlijst docenten

1. Welke onderwijskundige ontwikkelingen heeft het ROC de laatste jaren meegemaakt?
2. Wat zijn de effecten hiervan volgens jou op de studenten, en dan specifiek op hun onderwijsbehoeften?
3. Kun je enkele voorbeelden geven van hulpvragen van studenten de afgelopen jaren?
4. Wat is het doel geweest van de door jou gegeven extra begeleiding of ondersteuning?
5. Wat kun je zeggen over de effecten of resultaten van deze inzet? (weinig tot geen resultaat/ voldoende resultaat)
6. Gebruik jij evaluatie-instrumenten tijdens of na afloop van de extra begeleiding, waarbij de student aan kan geven hoe tevreden hij is over deze extra begeleiding en zo ja welke? (Denk aan vragenlijst, gesprekje)
7. Hoe schat je het draagvlak bij studenten in als het gaat om zelf de geboden extra begeleiding of ondersteuning te evalueren? (nihil/afhankelijk van het niveau variabel/groot)
8. Wat is volgens jou het effect van de inzet van studentenevaluaties op de kwaliteit? (geen effect/ neutraal/veel effect)
9. Welke evaluatie-instrumenten of methodes zou jouw voorkeur hebben en zou je dit achteraf of ook tijdens het traject inzetten?
10. Wat wil je verder nog kwijt over het inzetten van evaluatie-instrumenten waarbij studenten actief betrokken worden?

Leidraad Interviewvragen IZAT

1. Hoe waardeer jij de ontwikkeling van de zorgstructuur op het ROC de afgelopen 3 jaren ? (schaal 1-5)
2. Jaarlijks worden de activiteiten van het IZAT geëvalueerd door middel van een jaarverslag. Hiermee wordt onder andere verantwoording afgelegd aan het MT. Hoe beoordeel je de evaluatie in de vorm van een jaarverslag?(schaal 1-5) Levert dit een bijdrage aan kwaliteitsverbetering? (ja/nee/ten dele)
3. Hoe waardeer je een structurele inbreng door studenten als het gaat om de evaluatie van de aan hen geboden interventies? (schaal 1-5)
4. Welke bijdrage zou dit kunnen leveren aan de ontwikkeling van de zorgstructuur?
5. Heeft het wat jou betreft ook andere meerwaarde? Bijvoorbeeld kwaliteitsverbetering?
6. Hoe schat je het draagvlak in bij studenten, als het gaat om hun inbreng hierbij? (geen/weinig/een beetje/veel)
7. Welke evaluatie-instrumenten zou je hierbij kunnen of willen inzetten?
8. Wat zouden deze instrumenten moeten meten?
9. Wat wil je verder nog kwijt over het inzetten van evaluatie-instrumenten waarbij studenten een actieve rol spelen?

Bijlage 6 Leidraad interview onderwijskundige

Interviewvragen OB

1. Waaraan moet een evaluatie-instrument voldoen wil die aansluiten bij de doelgroep van het ROC?
2. Welke evaluatie-methodes of instrumenten kun je gebruiken om bij MBO studenten kwaliteit te meten (breed)? Hierbij kun je denken aan de kwaliteit van het onderwijs, effecten van het CGO etc.
3. Aan welke aspecten/voorwaarden moet een evaluatie-instrument (minimaal) voldoen wil je daadwerkelijk effecten kunnen meten?
4. Welke onderwijskundige ontwikkelingen heeft het MBO de afgelopen 5 jaar meegemaakt?
5. Wat is de invloed daarvan volgens jullie geweest op de onderwijsbehoeften van de studenten? Is daar een relatie in te ontdekken? Is daar binnen de organisatie onderzoek naar gedaan?
6. Op welke gebieden zijn er tot nu toe evaluaties gedaan onder studenten op dit ROC en wat was daarvan het effect? Wat werd er gedaan met de resultaten?
7. Welke mogelijkheden biedt het nieuwe toezichtskader BVE als het gaat om het inzetten van studentenevaluaties?
8. Hoe waardeer je de input van studentenevaluaties als het gaat om kwaliteitsverbetering van bijvoorbeeld begeleiding en zorg?
9. Waar moet je op letten bij het ontwikkelen van een mogelijk evaluatie-instrument voor studenten? En meer specifiek als het gaat om ze te betrekken bij de evaluatie van geboden interventies vanuit de zorg.
10. Welke rol(len) zie je voor studenten als het gaat om resultaatsgerichte kwaliteitszorg?

