

# *Meester/gezel in het mbo*

Onderzoek naar de toepassing van het meester-gezelprincipe in het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs (mbo)

**Masterthesis** Universiteit Utrecht  
**Master:** Onderwijskundig Ontwerp en Advisering  
**Student:** Jacoba de Jong  
**Studentnummer:** 3456471  
**Begeleidend docent:** drs. Yvette Sol  
**Tweede beoordelaar:** prof. dr. Karel Stokking  
**Datum:** 2 februari 2012



# ***Meester/gezel* in het mbo**

Onderzoek naar de toepassing van het meester-gezelprincipe in het  
competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs (mbo)



## INHOUD

<b>SAMENVATTING.....</b>	<b>4</b>
<b>1. INLEIDING.....</b>	<b>4</b>
1.1 Probleemstelling .....	4
1.2 Theoretische achtergrond.....	5
1.3 Onderzoeksvragen .....	8
<b>2. ONDERZOEKSMETHODE .....</b>	<b>9</b>
2.1 Onderzoeksopzet .....	9
2.2 Delphistudie .....	9
2.3 Deelnemers .....	10
2.4 Instrumenten .....	11
2.5 Procedure .....	12
2.6 Analyse .....	12
<b>3. RESULTATEN.....</b>	<b>13</b>
3.1 Studie 1 - Literatuurstudie naar curriculumstructuur en -inhoud.....	13
3.2 Studie 2 - Casestudie Essenzo .....	18
3.3 Studie 3 - Delphistudie .....	27
<b>4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE .....</b>	<b>31</b>
4.1 Conclusie .....	31
4.2 Discussie .....	33
<b>REFERENTIES: .....</b>	<b>35</b>

## SAMENVATTING

Dit onderzoek zoekt antwoord op de vraag naar de mogelijkheden en aandachtspunten voor de toepassing van het meester-gezelprincipe in een competentiegericht curriculum voor het middelbaar beroepsonderwijs. In de inleiding wordt geschetst hoe het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs in Nederland zich de laatste jaren heeft ontwikkeld en wordt het meester-gezelprincipe gedefinieerd en bediscussieerd. Vervolgens worden drie studies gedaan om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen.

De eerste studie is een literatuurstudie naar de structuur en inhoud van een adequaat curriculum voor het competentiegericht mbo. Aan de hand van deze aanwijzingen kan onderzocht worden wanneer een curriculum de gewenste uitwerking is van het competentiegericht onderwijs. In de tweede studie wordt op hoofdlijnen de inhoud van het curriculum van Essenzo beschreven. Essenzo is een particuliere mbo-aanbieder die pretendeert volgens het meester-gezelprincipe te werken. Deze tweede studie bevat naast een beschrijving van het curriculum van Essenzo een kritische analyse van dit curriculum naar aanleiding van de literatuur over het meester-gezelprincipe en de bevindingen uit de eerste studie naar een competentiegericht curriculum. De derde studie is een Delphistudie waarin een panel van experts in het mbo wordt gevraagd naar een reactie op de eerste studies en mogelijkheden en aandachtspunten van het meester-gezelprincipe binnen het middelbaar beroepsonderwijs.

Uit de literatuurstudie blijkt dat het meester-gezelprincipe niet een voorschrijvende theorie voor onderwijscurricula is. De tweede en derde studie bevestigen dat het meester-gezelprincipe een strategie is die in een deel van het curriculum kan worden toegepast en dan met name in de beroepspraktijkvorming, de basis in de competentiegerichte kwalificatiestructuur. Voor verdere invoering van het meester-gezelprincipe is een gedegen leertheorie nodig.

## 1. INLEIDING

### 1.1 Probleemstelling

Het meester-gezelprincipe is wat in onbruik geraakt in het Nederlandse competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs. Ondertussen worstelen onderwijsinstellingen met de vraag hoe het beroepsonderwijs goed kan aansluiten op de beroepspraktijk (Wesselink, Biemans, Mulder en van den Elsen, 2007). Waar in het buitenland het leren vaak op de werkplek gebeurt, is in Nederland het leren nog vaak geconcentreerd in de onderwijsinstellingen (Van de Stege, 2003). Er lijkt weinig ruimte te zijn voor het meester-gezelprincipe zoals dat is bedoeld door Lave en Wenger (1991). Lave en Wenger geven aan dat “heroverweging van het onderwijs vanuit het perspectief van *legitimate peripheral participation* (het leren op de werkplek, jdj) een vruchtbare oefening zal zijn” (p. 41). Dit onderzoek verkent de mogelijkheden van een competentiegericht curriculum volgens het meester-gezelprincipe binnen het mbo.

## 1.2 Theoretische achtergrond

### 1.2.1 Middelbaar beroepsonderwijs in Nederland

Het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland is al jaren in beweging. Vanaf de jaren '90 zijn diverse pogingen gedaan om het onderwijs beter te doen aansluiten bij de uitoefening van het toekomstige beroep. Aanvankelijk waren de veranderingen gericht op de implementatie van ICT in het onderwijs, een betere link tussen school en werk (door invoering van stages en beroepspraktijkvorming) en het meegaan met de (technologische) ontwikkelingen in de maatschappij (Tillema, 2000; Brockmann, Clarke & Winch, 2008). Desondanks was het bedrijfsleven van mening dat schoolverlaters nog veel moesten leren voordat ze goed functioneerden als werknemer in een specifieke functie (Wesselink, Biemans, Mulder & van den Elsen, 2007). Rond de eeuwwisseling pleitte men voor een wending naar het competentiegericht onderwijs met als doel het verminderen van vroegtijdige schoolverlating, voltooiing van de opleiding en een betere doorstroom naar het hoger onderwijs (Onstenk & Blokhuis, 2007). Binnen het competentiegericht onderwijs speelt de beroepspraktijk een belangrijke rol. De competenties die een schoolverlater moet beheersen, worden in nauwe samenwerking met het beroepenveld vastgesteld (MBO 2010, 2008). Door deze samenwerking worden studenten beter voorbereid op het beroep dat zij gaan uitoefenen (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004).

Tientallen jaren voordat het competentiebegrip zijn intrede deed in het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs, was het al een bekend fenomeen in de Verenigde Staten. Competenties werden gezien als beschrijvingen van effectief gedrag die in causaal verband staan met de effectiviteit in het beroep (Boyatzis, 1982 in Wesselink et. al., 2007). De omschrijving van de competenties waren zo uitgebreid, dat deze niet konden worden gebruikt als richtlijn bij het ontwerpen van curricula. Daarom was het competentiegericht onderwijs in de Verenigde Staten in die tijd geen succes (Wesselink et. al., 2007). In Europa wordt een meer holistische benadering van het competentiebegrip gebruikt (Biemans et. al., 2009).

Competenties worden in de holistische benadering gezien als de integratie van kennis, vaardigheden en houding die het functioneren in een bepaalde context mogelijk maken (Biemans et. al., 2009). De kennis, vaardigheden en attitudes worden niet meer apart van elkaar en fragmentarisch aangeboden, maar geïntegreerd in de gehele taak (Wesselink et. al., 2007). In deze holistische benadering wordt leren gezien vanuit het sociaal constructivisme. Dit houdt in dat de leerlingen hun eigen kennisbasis construeren. Dit gebeurt door het werken in een sociale setting: leren met en van elkaar (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

Het competentiegericht onderwijs is geen onderwijsmethode en heeft geen voorschrijvende functie. Het competentiegericht onderwijs geeft aan wát geleerd moet worden en onderwijsinstellingen zijn vrij in de manier waarop zij dit willen vormgeven (Sung, 2010). Het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs kent hiervoor een aantal leerwegen. De meest voorkomende leerweg is de beroepsopleidende leerweg (bol). Dit is de voltijdvariant van een opleiding. Dit betekent dat de leerlingen vijf dagen per week naar school gaan, afgewisseld met perioden van stage en beroepspraktijkvorming (Van de Stege, 2003). Het is van belang dat binnen deze opleiding de praktijk voldoende aandacht krijgt. Dit is echter nog niet overal gerealiseerd (Wesselink et. al., 2007). Van veel opleidingen wordt ook een deeltijdvariant aangeboden, de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). De deelnemers van deze leerweg gaan een dag per week naar school voor



de theoretische kennis van het vak en lopen de andere vier dagen stage bij een bedrijf in hun sector. De transfer tussen theorie en praktijk blijkt niet optimaal te zijn (Van de Stege, 2003).

De laatste jaren zijn ook ontwikkelingen gaande in de uitvoering van de verschillende leerwegen binnen het mbo. Naast de bestaande varianten zijn verschillende onderwijsinstellingen bezig met het ontwikkelen en realiseren van zogenaamde schoolbedrijven. Deze bedrijven worden ontwikkeld door onderwijsinstellingen en draaiende gehouden door deelnemers aan verschillende opleidingen. Op deze bedrijven werken de deelnemers in een reële setting en zij worden daarbij begeleid tot een mbo-diploma. De docenten zijn vervangen door leermeesters (vanuit de onderwijsinstelling) en werkmeesters (vanuit de beroepspraktijk) die aanwezig zijn tijdens het werkend leren van de deelnemers (Aalsma, 2011). Met deze nieuwe initiatieven vanuit onderwijsinstellingen lijkt de aandacht te verschuiven naar het meester-gezelprincipe.

### 1.2.2 Meester-gezelprincipe

Het meester-gezelprincipe wordt gedefinieerd als een gestructureerd programma van beroepsvoorbereiding, door een werkgever betaald, met zowel deeltijd onderwijs als on-the-job training en werkervaring. Dit leidt tot een erkend beroepsdiploma op mbo of hbo niveau. Het traject duurt, na het voortgezet onderwijs, tenminste twee jaar (Ryan and Unwin, 2001, p. 100 in Pattayanunt, 2009). Volgens Fuller en Unwin (2009) is het meester-gezelprincipe een samenspel tussen drie elementen binnen het onderwijs, namelijk de ontwikkeling van een verantwoorde leertheorie, de tegemoetkoming aan de vraag van werkgevers en de bruikbaarheid voor de maatschappij.

Het meester-gezelprincipe is een oud onderwijsprincipe. Eeuwenlang werden vaardigheden overgedragen van generatie op generatie, van vader op zoon, van moeder op dochter en van de meester op zijn gezel (Ünlühisarcikli, 2001). De zoon, dochter of gezel keken de vaardigheden af van de vader, moeder of meester en deden deze na. Het meester-gezelprincipe is dus kijken en doen (Berry-Man en Bailey, 2002 in Patayanunt, 2009). Brown, Collins en Duguid (1989, in Pattayanunt, 2009) noemen dit zelfs het vormen van de jongeren. Vroeger was het dan ook de gewoonte dat de gezel bij de meester ging inwonen en alles leerde wat hij moest leren om als volwassene in de maatschappij te functioneren.

Lave en Wenger (1991) proberen de idee van het meester-gezelprincipe weer onder de aandacht te brengen door dit theoretisch te onderbouwen. Zij gebruiken in hun didactische onderbouwing van dit principe een begrip dat lastig te vertalen is in het Nederlands. Zo schrijven zij over de theorie van *legitimate peripheral participation*. Daarmee bedoelen zij dat een werknemer begint als een onervaren werknemer en door het leren op de werkplek naar volle participatie in zijn functie toewerkt. Het onervaren participeren in een organisatie is in het geval van een opleidingstraject legitiem of toegestaan. Lave en Wenger zien *legitimate peripheral participation* niet als onderwijsvorm, maar als een strategie om het informeel leren te kunnen begrijpen en vastleggen. In hun boek koppelen zij het leren los van de instructie en het formeel leren. Daardoor is het niet een voorschrijvende theorie voor onderwijscurricula. Volgens hen is het echter wel nuttig om te denken over de mogelijkheden van het meester-gezelprincipe binnen het reguliere beroepsonderwijs.



### *Wanneer is sprake van meester-gezelprincipe*

Lauterbach (2009) heeft uitgewerkt wanneer er in de 21<sup>e</sup> eeuw sprake is van toepassing van het meester-gezelprincipe. De deelnemer aan een opleidingstraject leert op een functiegerichte werkplek, waarvoor hij een officieel arbeidscontract heeft. Het leren op de werkplek kan niet afhankelijk zijn van een instructeur, maar is ook toepasbaar in een ander bedrijf. Naast het leren op de werkplek volgt de deelnemer onderwijs dat gericht is op een beroep en aansluit bij de laatste ontwikkelingen in het beroepenveld. De kosten voor het onderwijs zijn voor de onderneming waar de deelnemer werkt. Wel kan de overheid subsidie geven voor de ontwikkeling van het onderwijs, maar er wordt geen gebruik gemaakt van de reguliere geldstroom. De markt bepaalt de vraag en het aanbod van de werkplekken en de keuze voor het onderwijs op de werkplek is vrijwillig. De jongere kiest zelf om te werken. Lauterbach noemt ook een aantal voorwaarden aangaande de geldigheid van de opleiding en het diploma. Dit moet een algemeen geldend diploma zijn waarmee de leerling ook in hoger onderwijs kan instromen.

### *Voordelen van het meester-gezelprincipe*

In de literatuur worden veel voordelen van het meester-gezelprincipe genoemd. Het belangrijkste voordeel is dat deelnemers echt werk leveren dat betekenis heeft en bruikbaar is (Hamilton en Hamilton, 1992). Dit heeft grote invloed op de motivatie van de deelnemer die niet graag op school zit (Payne, 2002). De deelnemers worden ingewijd in een bedrijf waar ze, behalve kennis en vaardigheden, ook de attitudes krijgen aangeleerd door een gezamenlijk referentiekader met collega's op het werk. Zij kunnen bijvoorbeeld onderscheiden welke taken noodzakelijk en minder noodzakelijk zijn, wat een dag goed werken inhoudt, wie een productieve werker of een goede leider is. Hun kennis van het werk bevat niet alleen de technische of functionele kanten van het product of het proces, maar ook de sociale en pragmatische facetten van het werken.

Er is sprake van toenemende evidentie dat mensen meer leren door echte problemen op te lossen en dat leren volgens het meester-gezelprincipe het leven lang leren bevordert (Hamilton, 1991; Vickers, 1994). Deelnemers leren professioneel te handelen doordat ze het in de praktijk zien (Black, 2007). Uit diverse onderzoeken is gebleken dat de resultaten van deelnemers aan een meester-gezeltraject hoger zijn dan die van leeftijdsgenoten en ook de productiviteit op en de betrokkenheid bij het werk is hoger (Lauterbach, 2009). Bovendien krijgen deelnemers door het netwerk van support van docenten en mentors zelfvertrouwen en wordt sociale uitsluiting voorkomen (Black, 2007; Hayward et. al., 2008b, in Pattayanunt, 2009).

Het meester-gezelprincipe zorgt voor een goede overgang van school naar werk (Lauterbach, 2009). Werk en onderwijs zijn geïntegreerd in het traject. Pattayanunt (2009) maakt hierbij de kanttekening dat niet het meester-gezelprincipe op zichzelf deze integratie bevordert, maar de manier waarop dit wordt georganiseerd.

### *Kritiek op het meester-gezelprincipe*

Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Unwin (2004) zijn het deels eens met de theorie van Lave en Wenger. Zij zien dat beginners zich kunnen ontwikkelen tot expert, maar hebben wel bedenkingen bij het concept. Zij hebben vier aandachtspunten.

Het eerste is dat niet al het leren op de werkplek *legitimate peripheral participation* is, met de nadruk op *legitimate* (wettig of toegestaan). Er moet namelijk sprake zijn van een begeleidings- of opleidingstraject als ongeschoolde en onervaren werknemers in een bepaalde functie werken. Dit is echter wel het geval in een situatie waar het meester-gezelprincipe wordt toegepast.

Ook vinden Fuller en collegae de aversie van Lave en Wenger tegen formeel onderwijs niet terecht. Formeel leren kan soms een integraal deel van het leren vormen van het werkpleklernen, maar het werkt het beste als dit is geïntegreerd in de beroepspraktijk en ook door de beroepspraktijk wordt geaccepteerd. Yakhlef (2009) beschrijft dat er drie soorten kennis zijn en dat deze niet alle worden geleerd door te participeren. Er is kennis die moet worden overgedragen van de expert op de leerling. Leren is niet alleen het uitvoeren van werkzaamheden om zo tot volle participatie te komen, maar men leert ook van buiten de werkplek, de werkplek alleen is te beperkt. Dit bevestigt de voorwaarde van Lauterbach (2009) dat er, naast het leren op de werkplek, sprake is van deeltijd onderwijs.

Het derde aandachtspunt van Fuller et. al. is dat Lave en Wenger ervan uitgaan dat de beginnende deelnemer een *tabula rasa* is, een onbeschreven blad. Maar, geven Fuller en collegae aan, de beginner heeft altijd (leer)ervaringen. De deelnemer kan bijvoorbeeld goed met de computer werken en dat kan een positieve ontwikkeling binnen de werkplek bewerkstelligen.

Als laatste punt geven Fuller et. al. aan dat Lave en Wenger weinig aandacht besteden aan de mogelijke machtsverhoudingen op het werk. Dit houdt in dat de deelnemer kan worden gehinderd in zijn ontwikkeling doordat iemand bronnen achterhoudt of de deelnemer op een andere manier in de weg staat. Dit wordt door Lave en Wenger wel erkend, maar zij geven daar geen verdere verklaring en mogelijke oplossingen voor.

### 1.3 Onderzoeksvragen

In bovenstaand theoretisch kader worden de ontwikkelingen van het huidige middelbaar beroepsonderwijs en het meester-gezelprincipe op hoofdlijnen weergegeven. Voor zowel de onderwijskundige wetenschap als de onderwijspraktijk is het interessant om te onderzoeken welke mogelijkheden en aandachtspunten er zijn voor de toepassing van het meester-gezelprincipe in een competentiegericht curriculum voor het middelbaar beroepsonderwijs. Essenzo, een particuliere instelling voor middelbaar beroepsonderwijs, pretendeert volgens het meester-gezelprincipe te werken. In dit onderzoek zal het curriculum van Essenzo worden beschreven volgens een wetenschappelijk kader en mogelijk dienen ter illustratie van een competentiegerichte opleiding volgens het meester-gezelprincipe.

Dit onderzoek zal antwoord geven op de hoofdvraag:

*Welke mogelijkheden en aandachtspunten zijn er voor de toepassing van het meester-gezelprincipe in een competentiegericht curriculum voor het middelbaar beroepsonderwijs?*

Om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Welke aanwijzingen levert de onderwijskundige literatuur op voor de structuur en inhoud van een adequaat curriculum voor het competentiegericht mbo?





2.
  - a. Wat is op hoofdlijnen de inhoud van het curriculum van Essenzo?
  - b. In hoeverre past het curriculum van Essenzo bij de uitwerking van het meester-gezelprincipe?
  - c. In hoeverre past het curriculum van Essenzo bij de aanwijzingen voor de inhoud van een competentiegericht curriculum uit studie 1?
3.
  - a. Welke aspecten van het meester-gezelprincipe zijn volgens experts in het mbo van belang voor de discussie over het meester-gezelprincipe in het mbo?
  - b. Welke aspecten van het curriculum van Essenzo zijn volgens experts bruikbaar binnen het competentiegericht mbo en welke aspecten behoeven aanpassing(en)?
  - c. Welke mogelijkheden en aandachtspunten zien onderwijsexperts voor het meester-gezelprincipe in het competentiegericht mbo?

## 2. ONDERZOEKSMETHODE

### 2.1 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek bestaat uit drie studies. De eerste studie is een literatuurstudie en levert aanwijzingen op voor de structuur en inhoud bij het beschrijven van een adequaat curriculum binnen het competentiegericht mbo. Deze studie geeft antwoord op de eerste deelvraag. Vervolgens is een casestudie uitgevoerd naar het curriculum van Essenzo. Door middel van een analyse van beschikbare documenten en interviews met de initiatiefnemer is het curriculum op hoofdlijnen beschreven volgens de aanwijzingen uit de eerste studie. Daarnaast is in deze studie het curriculum van Essenzo geëvalueerd aan de hand van wetenschappelijke literatuur over het meester-gezelprincipe en de inhoudelijke aspecten van het competentiegericht mbo uit de eerste studie. In de derde studie zijn beide studies voorgelegd aan een panel van experts uit de onderwijspraktijk in een zogenaamd Delphistudie. In de Delphistudie is deze experts gevraagd naar aspecten van het meester-gezelprincipe die zij van belang achten als het gaat om de toepassing daarvan in het mbo. Vervolgens heeft het panel een reactie op het curriculum van Essenzo gegeven. Tot slot is het panel gevraagd naar de mogelijkheden en aandachtspunten van het meester-gezelprincipe binnen het competentiegerichte middelbaar beroepsonderwijs.

### 2.2 Delphistudie

#### Verantwoording keuze Delphistudie

Dit onderzoek naar de mogelijkheden voor het meester-gezelprincipe in het mbo is een verkennend onderzoek naar bestaande wetenschappelijke kennis over dit onderwerp en ook de praktische uitwerking hiervan in de praktijk. Om wetenschap en praktijk met elkaar te kunnen verbinden, is het van belang dat een praktische uitwerking van het onderwerp is opgenomen in dit onderzoek en dat de experts uit het mbo in aanraking komen met wetenschappelijke literatuur over dit onderwerp. Om deze verbinding gestalte te geven, is gebruik gemaakt van een Delphistudie.

## De methode

Een Delphistudie is een methode om na te gaan in hoeverre overeenstemming kan worden bereikt over een bepaald onderwerp binnen een panel van experts. De deelnemers aan de Delphistudie beantwoorden een vragenlijst die de onderzoeker heeft opgesteld. Een samenvatting van de antwoorden vormt de inhoud voor een volgende onderzoeksrunde (Greatorex en Dexter, 2000). Een Delphistudie wordt hoofdzakelijk gebruikt om overeenstemming te verkrijgen bij het nemen van beleidsmatige beslissingen en kan op verschillende manieren worden vormgegeven. Er kan bijvoorbeeld gekozen worden voor een individuele schriftelijke aanpak. Een voordeel is dat mensen niet zijn gebonden aan een tijd of een plaats van vergadering, maar onafhankelijk van elkaar, tijd en plaats kunnen reageren (Kenis, 1995). Een ander voordeel is dat door de verschillende ronden in de studie, de deelnemers op elkaar kunnen reageren (Kenis, 1995; Khorramshahgol & Moustakis, 1988). Er wordt door meerdere deelnemers gereageerd. Dit kan bijdragen aan de betrouwbaarheid van het onderzoek (Khorramshahgol & Moustakis, 1988). Khorramshahgol en Moustakis (1988) beschrijven een aantal stappen dat het proces van de Delphistudie weergeeft. De eerste stap is het selecteren van een monitorteam dat de resultaten (her)structureert. De tweede stap is het kiezen van de deelnemers in het panel. Dit zijn mensen die input kunnen leveren over het specifieke probleem. De derde stap is het ontwerpen van een vragenlijst die aan het panel gestuurd zal worden. In de vierde stap wordt de input van de panelleden geanalyseerd en verwerkt. Vervolgens kunnen in meerdere ronden verduidelijking, verklaring en/of aanvulling worden gevraagd, zodat men uiteindelijk tot een gezamenlijk document komt.

## Toepassing in dit onderzoek

In dit onderzoek is overeenstemming tussen de deelnemers niet het voornaamste doel van de Delphistudie, maar heeft de onderzoeker een tweede vragenronde georganiseerd om te kunnen doorvragen op relevante punten. De deelnemers aan het onderzoek zijn mensen uit de praktijk van het middelbaar beroepsonderwijs. In deze studie worden daarom verschillende relevante aspecten zowel vanuit het wetenschappelijke perspectief als vanuit de praktijk benaderd. In de paragraaf Procedure wordt beschreven op welke manier de studie in dit onderzoek zal plaatsvinden. De beschreven acties zijn opgesteld volgens de stappen van Khorramshahgol en Moustakis (1988).

## 2.3 Deelnemers

Deelnemers aan dit onderzoek zijn de initiatiefnemer van Enzo en een panel van experts. De deelnemers zijn persoonlijk of via de netwerksite LinkedIn benaderd met de vraag of zij aan het onderzoek wilden meewerken. Voor het panel is gekozen voor deelnemers vanuit de praktijk van het middelbaar beroepsonderwijs, om de praktische toepassing en wenselijkheid van het meester-gezelprincipe in het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs te kunnen benadrukken. De negen deelnemers die aangaven te willen meewerken, kregen de onderzoekstekst en een vragenlijst toegestuurd. Zes deelnemers retourneerden een ingevulde vragenlijst. In de tweede ronde werd deze zes deelnemers een aantal stellingen toegestuurd. Hier hebben vijf deelnemers op gereageerd.

## 2.4 Instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een vijftal instrumenten. Allereerst is bij de beschrijving van het curriculum van Essenzo gebruik gemaakt van de aanwijzingen uit de eerste studie. Daarnaast werden diverse interviews afgenomen met de initiatiefnemer en informatie verzameld uit relevante documenten. Vervolgens werd de beschrijving van dit curriculum geanalyseerd met behulp van een wetenschappelijk model. Tot slot werd in de Delphistudie gebruik gemaakt van een tweetal vragenlijsten.

### 2.4.1 Aanwijzingen vanuit studie 1

Om het curriculum van Essenzo systematisch te kunnen beschrijven, is een structuur nodig. In de eerste studie is daarom een matrix opgesteld, waarin zowel aandacht was voor de structuur als voor de inhoud van een adequaat curriculum in het competentiegericht mbo.

### 2.4.2 Bronnenonderzoek en interview initiatiefnemer Essenzo

Het bronnenonderzoek van Essenzo houdt in het analyseren van bestaande documenten die relevant zijn voor deze studie. Dit gebeurde naar aanleiding van de aanwijzingen uit wetenschappelijke literatuur (studie 1). Per onderwerp werd in de documenten naar informatie gezocht. De vragen die onbeantwoord bleven in deze documenten, werden voorgelegd aan de initiatiefnemer van Essenzo. Het interview werd opnieuw volgens de structuur vanuit de eerste studie vormgegeven. Per onderdeel van het curriculum werden vragen gesteld als: Hoe wordt dit vormgegeven? Wat vindt u hiervan? Hoe wordt er in uw onderwijspraktijk mee gewerkt?

### 2.4.3 Model mate competentiegerichtheid

In studie twee wordt geanalyseerd in welke mate het curriculum van Essenzo competentiegericht is vormgegeven. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het model van Wesselink, Dekker-Groen, Biemans en Mulder (2010). Dit model geeft per principe van het competentiegericht onderwijs beoordelingscomponenten in vier stadia, waarmee de mate van competentiegerichtheid vastgesteld kan worden.

### 2.4.4 Vragenlijst eerste ronde Delphistudie

In de eerste ronde zijn verschillende typen vragen opgenomen. Allereerst is gevraagd naar de organisatie en de functie waarin de deelnemer werkzaam is. Vervolgens is een aantal vragen met een vijfpunts antwoordschaal opgenomen. Deze vragen zijn kwantitatief verwerkt. Daarnaast zijn vragen gesteld naar de mening en ervaringen van de deelnemers. De vragen van deze vragenlijst worden genoemd in het hoofdstuk Resultaten.

### 2.4.5 Vragenlijst tweede ronde Delphistudie

Naar aanleiding van de reacties op de eerste vragenlijst van de Delphistudie, is een tweede vragenlijst opgesteld. Deze bevatte een drietal stellingen om bepaalde uitspraken te verifiëren. De stellingen luiden:

- Het meester-gezelprincipe in het mbo is alleen geschikt voor slimme deelnemers.
- Het meester-gezelprincipe is toepasbaar in alle beroepen en sectoren.
- Bij Essenzo vindt het leren op school en praktijk behoorlijk gescheiden plaats.

De deelnemers konden aangeven of zij het wel of niet eens waren met de stelling en hierop een toelichting geven.

## 2.5 Procedure

De literatuurstudie is gericht op het beschrijven van aanwijzingen voor het vastleggen van een curriculum. De aanwijzingen zijn gebaseerd op verschillende onderwijskundige modellen, zoals de componenten voor curriculuminhoud van Van den Akker (2003) en de ontwerpprincipes voor competentiegericht beroepsonderwijs van Wesselink (2010). Deze modellen zijn aangevuld met relevante wetenschappelijke publicaties over de vormgeving van een curriculum voor het huidige competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs in Nederland. Zowel de structuur als de inhoudelijke aspecten van een curriculum zijn in deze studie beschreven.

De aanwijzingen uit de eerste studie zijn vervolgens gebruikt als leidraad bij het beschrijven van het curriculum van Essenzo in de tweede studie. In deze studie is gebruik gemaakt van alle relevante documenten van Essenzo, zoals beleidsdocumenten, informatieboekjes of de tekst van de website. Daarnaast zijn semigestructureerde interviews gehouden met de initiatiefnemer van Essenzo. In deze interviews is gevraagd naar de mening over en de uitvoering van de aspecten van het curriculum. Vervolgens is naar aanleiding van de literatuur over het meester-gezelprincipe nagegaan of Essenzo daadwerkelijk dit principe hanteert. Ook is geanalyseerd of dit curriculum voldoet aan de aanwijzingen voor competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs die in de eerste studie zijn beschreven.

Voor de derde studie, de Delphistudie, is informatie en een vragenlijst toegestuurd aan negen panelleden die aangegeven hadden mee te willen werken aan het onderzoek. Zij zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de verwachtingen van hen als panellid en de te verwachten tijd die zij aan het onderzoek zouden besteden. De deelnemers is, na goedkeuring door de begeleiders vanuit de Universiteit, informatie toegestuurd. Deze informatie bestond uit de literatuurstudie, een gestructureerde beschrijving van het concept van Essenzo en een kritische wetenschappelijke analyse hiervan. De deelnemers werd verzocht de bijgevoegde vragenlijst ingevuld retour te zenden. Zes ingevulde vragenlijsten zijn retourgestuurd. De reacties van de deelnemers zijn verwerkt in een document, er werden aanpassingen gedaan en toevoegingen beschreven in de onderzoekstekst. Vervolgens was een tweede en laatste ronde waarin de deelnemers een drietal stellingen is voorgelegd naar aanleiding van relevante en opvallende aspecten uit de reacties van de eerste ronde. Met deze tweede ronde is het onderzoek afgerond.

## 2.6 Analyse

De aanwijzingen betreffende de structuur en inhoud van een curriculum vanuit de eerste studie zijn verwerkt in een kader, dat ook schematisch is weergegeven. Het curriculum in de tweede studie is beschreven volgens de structuur vanuit de eerste studie. Daarnaast is geanalyseerd of Essenzo het meester-gezelprincipe hanteert volgens de wetenschappelijke literatuur. Ook is het curriculum inhoudelijk getoetst aan de aanwijzingen vanuit de eerste studie naar de inhoud van het competentiegericht mbo.

De Delphistudie bevat zowel kwantitatieve als kwalitatieve vragen. De kwantitatieve gegevens zijn verwerkt in Excel. Van deze gegevens zijn gemiddelden berekend. De kwalitatieve gegevens van de derde studie zijn per vraag verwerkt in een tekstverwerkingsprogramma en samengevat weergegeven in het hoofdstuk Resultaten van deze studie.

## 3. RESULTATEN

### 3.1 Studie 1 - Literatuurstudie naar curriculumstructuur en -inhoud

#### 3.1.1 Inleiding

De eerste studie is een verkenning in de literatuur naar aanwijzingen voor de structuur en inhoud van een adequaat curriculum voor het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Deze verkenning leidt tot een kader dat gebruikt kan worden voor de beschrijving van een curriculum of dat kan dienen als toetsingskader voor bestaande curricula. Om dit kader te laten aansluiten op het huidige mbo, wordt rekening gehouden met de competentiegerichte benadering die nu wordt gehanteerd. Dit krijgt in deze studie gestalte in de competentiegerichte onderbouwing van de inhoudscomponenten van het curriculum.

De deelvraag die deze eerste studie beantwoordt, is: *welke aanwijzingen levert de onderwijskundige literatuur op voor de structuur en inhoud van een adequaat curriculum voor het competentiegericht mbo?*

Hiervoor zal eerst het begrip curriculum worden gedefinieerd. Vervolgens wordt het model van Van den Akker (2003) voor curriculuminhoud beschreven. Dit model geeft de structuur van een curriculumontwerp aan. De inhoud van het curriculum wordt in de huidige situatie competentiegericht vormgegeven. Daarom is van belang te weten wat de inhoudelijke competentiegerichte componenten in het curriculum moeten zijn. Dit wordt beschreven naar aanleiding van de ontwerpprincipes voor competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs van Wesselink (2010).

#### 3.1.2 Curriculum

De basis voor een opleiding is een leerplan, dat ook een curriculum wordt genoemd (Van den Akker, 2003). Het curriculum wordt gezien als de kracht achter het onderwijs (Hertzog, 1997) of het "hart van leren en onderwijzen" (Rogers, 1997, p. 683). Vaak wordt de inhoud van een curriculum gezien als een beschrijving van de inhoud, doelen en organisatie van een opleiding (Popkewitz, 1997). Binnema en Wittenberg (2010) definiëren het curriculum als "een op leerdoelen gebaseerd opleidingsplan, waarin alle elementen (in dit onderzoek: componenten, j.d.j.) een logische plaats krijgen bij het realiseren van de doelstelling".

Van den Akker (2003) beschrijft tien componenten die beschreven worden in het curriculum van een onderwijsinstelling. Bij de schematische uitwerking van deze componenten in een model, gebruikt Van den Akker het beeld van een spinnenweb. De eerste component, die hij visie noemt, vormt het middelpunt van het web. Popkewitz (2009) beschrijft de visie als de overweging van regels en standaarden die ten grondslag liggen aan de andere componenten. Hij onderscheidt in het component visie twee onderdelen, namelijk de beschrijving van de doelgroep en de manier waarop zij leert. De tweede component bestaat uit de beschrijving van doelstellingen voor het onderwijs. De derde component die Van den Akker noemt, is de inhoud van het onderwijs. Uit het curriculum moet duidelijk worden wat de deelnemers aan het onderwijs van betreffende opleiding leren. De vierde component is hoe dit onderwijs wordt vormgegeven in leeractiviteiten. De vijfde component beschrijft de rol van de docent. De componenten zes tot negen beschrijven de organisatie van het onderwijs, namelijk de materialen en bronnen die worden gebruikt bij de uitvoering van het onderwijs, de groepering van de deelnemers in de verschillende leeractiviteiten, de locatie waar geleerd wordt en de tijd of

momenten waarop wordt geleerd. De tiende component beschrijft de toetsing en examinering van de deelnemers.

### 3.1.3 Vormgeving competentiegericht mbo

De tien componenten van het curriculum, zoals beschreven door Van den Akker (2003), zijn algemeen geldend voor alle soorten curricula. Het huidige middelbaar beroepsonderwijs wordt volgens de competentiegerichte benadering vormgegeven. Daarom is het van belang te onderzoeken wat de competentiegerichte benadering betekent voor de beschrijving van het curriculum in het middelbaar beroepsonderwijs. Als basis worden de acht ontwerpprincipes van Wesselink (2010) gebruikt. Deze ontwerpprincipes worden door Wesselink tevens gebruikt voor het analyseren en evalueren van de mate waarin een opleiding competentiegericht wordt uitgevoerd. Daarom kunnen ze in het kader van dit onderzoek ook worden ingezet bij de evaluatie van een competentiegericht curriculum.

De principes betreffen zowel de inhoud, instructie als vormgeving van het onderwijs die samen de inhoud van het curriculum vormen van het competentiegericht onderwijs:

*Het is de combinatie van deze aspecten die bepaalt in hoeverre een curriculum kan worden getypeerd als competentiegericht en de ontwikkeling hiervan stuurt: alle principes zijn noodzakelijk en relevant om competentiegericht beroepsonderwijs vorm te geven. (Wesselink, 2010, p. 129)*

De principes 1, 2, 5 en 8 gaan over de inhoud van de opleidingen, zoals het vaststellen van de beroepscompetenties. Ook de integratie van kennis, vaardigheden en houding bij instructie en beoordeling en het leggen van een basis voor competentieontwikkeling in de verdere loopbaan kunnen onder de inhoud worden verstaan. De andere principes beschrijven voorwaarden voor de vormgeving van het onderwijs volgens het competentiegericht leren (Wesselink, 2010).

Het *eerste* principe is de vaststelling van competenties die in de opleiding centraal staan. Competenties worden in de holistische benadering beschouwd als de integratie van kennis, vaardigheden en houding die het functioneren in een bepaalde context mogelijk maken (Biemans et al, 2009). Binnen het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs gelden landelijke eisen. De competenties die de deelnemers aan het middelbaar beroepsonderwijs moeten beheersen, zijn beschreven in een kwalificatiedossier. In het kwalificatiedossier worden, naast de competenties, de inhoud van het beroep en de benodigde kennis en ervaringen voor een beginnend beroepsoefenaar beschreven. De competenties worden verwerkt in kerntaken en werkprocessen die een beginnend beroepsoefenaar moet kunnen uitvoeren. Hierbij zijn ook prestatie-indicatoren opgenomen. De kwalificatiedossiers zijn vastgesteld door kenniscentra waar zowel deskundigen uit het onderwijs als uit het bedrijfsleven vertegenwoordigd zijn. De onderwijsinstellingen zijn binnenkort verplicht het onderwijs en de examinering rond het kwalificatiedossier in te richten (MBO 2010, 2008). Hierdoor is overeenstemming tussen alle middelbaar beroepsonderwijsaanbieders in Nederland.

Het *tweede* principe stelt dat kenmerkende (beroeps)situaties het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen) zijn. Dit betekent dat scholen niet meer een vaststaande en gestandaardiseerde kennisbasis kunnen aanbieden, maar zich moeten verdiepen in de context van het beroep waarvoor wordt opgeleid (Tillema, Kessels & Meijers, 2000). Niet de inhoud van het vak staat centraal, maar de brede professionele beroepscompetenties, waar ook de communicatieve en sociale vaardigheden bij



zijn inbegrepen. Dit heeft gevolgen voor de vormgeving van het onderwijs. Daarom moet het oude systeem van het onderwijzen in vakken vervangen worden door situaties waarin kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd aan bod komen (Kuk & Banning, 2009). De in het kwalificatiedossier beschreven kerntaken en werkprocessen zijn leidend in het ontwerp van curricula, zodat theorie en (beroeps)praktijk geïntegreerd worden aangeboden (Binnema & Wittenberg, 2010). Kuk en Banning (2009) noemen dit het overnemen van de inhoud van de opleiding zoals deze is vastgesteld. Vanuit deze inhoud wordt het leren en beoordelen vormgegeven. Daarnaast geven Kuk en Banning aan dat de competenties al meetbaar en observeerbaar zijn beschreven, wat het gebruik van het kwalificatiedossier als richtlijn bij de vormgeving van het curriculum bevordert.

Het *derde* principe beschrijft een onderdeel van de beoordeling van deelnemers, namelijk de momenten waarop de beoordeling moet plaatsvinden. Wesselink (2010) pleit voor een beoordeling op regelmatige basis, dat wil zeggen voor, tijdens en na het leerproces. Allereerst moet de aanwezige kennis bij de start van de opleiding worden getoetst. Vervolgens zijn er formele beoordelingsmomenten tijdens het leerproces en wordt feedback verstrekt. Deze momenten en de manier van toetsen moeten flexibel kunnen zijn, om zelfsturing van studenten te bevorderen (Wesselink, 2010). Tijdens het leerproces moeten diverse feedbackmomenten worden ingelast om te reflecteren op de ontwikkeling van de competenties, de persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van vaardigheden als probleemoplossen en communiceren (Kuk & Banning, 2008). De nadruk ligt hierbij op beoordeling in de beroepspraktijk. Enkele belangrijke kenmerken daarvan zijn (1) de uitdaging voor de student om in beroepssituatie competent te handelen, (2) geïntegreerd en authentiek beoordelen en (3) leerbedrijven betrekken bij de inhoud, vorm, afname en beoordeling van de examinering (MBO Raad, 2007).

Principe *vier* heeft betrekking op de leeractiviteiten. Deze vinden plaats in meerdere authentieke situaties. Een authentieke situatie heeft een verbinding met een realistisch probleem en is herkenbaar voor de deelnemers (Woolfolk, Hughes & Walkup). In deze activiteiten is een sterke verbinding tussen de school en de (beroeps)praktijk. Door de complexiteit van taken en contexten, zullen deelnemers de competenties in meerdere situaties moeten ontwikkelen en beheersen (Wesselink, 2010). De leeractiviteiten zijn gebaseerd op de constructivistische leertheorie die ervan uitgaat dat nieuwe kennis wordt verwerkt in een bestaande kennisstructuur. De nieuwe kennis heeft daardoor betekenis voor de deelnemer. Leren wordt gezien als een activiteit van de lerende (Binnema & Wittenberg, 2010). Klarus (2002) schrijft daarover: "Kennisverwerving, het verwerven en hanteren van cognitieve handelingsstructuren, staat niet op zichzelf. Het is altijd geïntegreerd in een activiteit."

Het *vijfde* principe luidt: kennis, vaardigheden en houding komen in het leer- en beoordelingsproces geïntegreerd aan bod. Dit is een direct gevolg van het aanbieden van onderwijs op basis van kenmerkende (beroeps)situaties en het vormgeven van authentieke leeractiviteiten. Zoals beschreven bij het tweede principe dient de opleiding niet meer te bestaan uit losse vakken, maar komen kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd aan bod in het leerproces (Kuk & Banning, 2009). Ook in het beoordelingsproces moeten kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd aan bod komen. Dit betekent dat niet alleen de leeractiviteiten (principe vier), maar ook de toetsing in authentieke situaties moet plaatsvinden. Daarvoor zijn andere toetsvormen nodig dan de traditionele schriftelijke toetsen. Het portfolio als exameninstrument of de proeve

van bekwaamheid op de werkplek van de deelnemer zijn voorbeelden van nieuwe toetsvormen (Nidds en McGerald, 1997).

Principe zes gaat in op de rol van de student in het onderwijsproces. Het onderwijs moet zodanig vormgegeven worden dat de student zelf verantwoordelijkheden krijgt in het onderwijsproces (Zimmerman, 1990). Dit bevordert het leven lang leren, wat in principe acht wordt beoogd. Als de student in staat is kennis te construeren op zijn eigen niveau, naar eigen interesse en inzichten, zal hij dit ook kunnen doen na het beëindigen van zijn studie (Cobb en Bowles, 1999). De veranderde rol van de student heeft ook invloed op de rol van de docent.

Principe zeven beschrijft de nieuwe rol van de docent. Waar de docent eerder vooral gericht was op de vermeerdering van kennis bij de studenten, heeft hij nu een meer coachende en begeleidende rol. Hij zorgt voor situaties waarin studenten optimaal kunnen leren in een complexe omgeving en uitgedaagd worden het leren te verdiepen (Gillis, Clement, Laga en Pauwels, 2008).

Het achtste en laatste principe pleit voor de realisatie van een basis voor competentieontwikkeling gedurende de verdere loopbaan. De ontwikkelingen in de maatschappij en in de beroepsgroepen waarin deelnemers worden opgeleid, gaan snel. Het is nodig dat de werknemers mee kunnen gaan met die ontwikkelingen. Daarvoor moeten zij het vermogen hebben om de problemen die zich voor doen, op te lossen. Dit is een van de vaardigheden waar in het competentiegericht onderwijs aandacht voor is (Tillema, Kessels en Meijers, 2000).

### 3.1.4 Kader competentiegericht curriculum

Door het samenvoegen van de componenten van het curriculum (Van den Akker, 2003) en de ontwerpprincipes van het competentiegericht onderwijs (Wesselink, 2010) ontstaat een kader waaraan een competentiegericht curriculum binnen het beroepsonderwijs kan worden getoetst. Leidend zijn daarbij de componenten zoals die zijn beschreven door Van den Akker. De invulling van een aantal componenten wordt toegespitst op het competentiegericht beroepsonderwijs met de principes van Wesselink.

De eerste component van het curriculum, de beschrijving van de doelgroep en de manier waarop zij leert, komt niet expliciet naar voren in de ontwerpprincipes van Wesselink. Echter, de keuze die zij maakt voor het competentiegericht onderwijs als startpunt voor curriculumontwerp en de bijbehorende redenen, kunnen onderdeel uitmaken van de motivering zoals bedoeld door Van den Akker (Van den Akker, 2003; Wesselink, 2010). De tweede component, het vastleggen van de doelstellingen van het onderwijs, wordt genoemd in het eerste ontwerpprincipe van Wesselink. Dit luidt: de competenties die in de opleiding centraal staan, zijn bepaald. De competenties die zijn bepaald hebben niet alleen betrekking op de doelstellingen, maar ook op de inhoud van de opleiding (derde component). Volgens het principe van Wesselink staan de competenties centraal tijdens de opleiding en bepalen deze de inhoud. Daarbij zijn kenmerkende beroepssituaties de basis voor leren en beoordelen (principe 4). Hierin komen de kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd aan bod. De tweede en vijfde principe overkoepelen de componenten 1, 2, 3, 4 en 8 van het curriculum volgens Van den Akker (2003).

De leeractiviteiten worden door zowel Van den Akker als Wesselink apart genoemd. De leeractiviteiten worden in het competentiegericht onderwijs in meerdere authentieke situaties aangeboden (Wesselink, 2010).

Ook de rol van de docent wordt door beide auteurs apart genoemd. In het competentiegericht onderwijs heeft de docent in tegenstelling tot het traditionele doceren, een meer coachende en begeleidende rol. De componenten materialen en bronnen, groepering, locatie en tijd worden niet expliciet genoemd in de ontwerpprincipes van Wesselink.

Punten die Van den Akker niet expliciet noemt, maar die in het competentiegericht curriculum wel van belang zijn, zijn de rol van de deelnemer en de te ontwikkelen competenties voor de verdere loopbaan. De deelnemer neemt een centrale plaats in binnen het curriculumontwerp en is verbonden met alle componenten. In figuur 1 wordt de integratie van de competentiegerichte ontwerpprincipes van Wesselink (2010) in de componenten voor curriculumontwerp van Van den Akker (2003) schematisch weergegeven.

	<i>Principe 1: Competenties zijn bepaald</i>	<i>Principe 2: Kenmerkende (beroeps)situaties organiserend principe onderwijs</i>	<i>Principe 3: Competentieontwikkeling op regelmatige basis beoordeeld</i>	<i>Principe 4: Leeractiviteiten in meerdere authentieke situaties</i>	<i>Principe 5: Kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd in leer- en beoordelingsproces</i>	<i>Principe 6: Zelfverantwoordelijkheid en – reflectie van deelnemers worden bevorderd</i>	<i>Principe 7: Docent/begeleider vervult rol coach en expert in evenwicht</i>	<i>Principe 8: Basis competentieontwikkeling gedurende de loopbaan gerealiseerd</i>
<b>1. Visie</b>		X			X			
<b>2. Doelstellingen</b>	X	X			X			
<b>3. Inhoud</b>	X	X			X			
<b>4. Leeractiviteiten</b>		X		X	X			
<b>5. Docentrol</b>							X	
<b>6. Materialen en bronnen</b>								
<b>7. Groepering</b>								
<b>8. Locatie</b>								
<b>9. Tijd</b>								
<b>10. Toetsing</b>		X	X		X			

Figuur 1. Matrix toetsingskader competentiegericht mbo

### 3.1.5 Selectie

Het toetsingskader zoals hier boven weergegeven geeft weer hoe een competentiegericht curriculum kan worden opgebouwd en waar het aan moet voldoen. Voor het vervolg van dit onderzoek, namelijk de beschrijving van het curriculum van Essenzo, zijn niet alle onderdelen even relevant. In bovenstaand schema blijkt dat de principes van competentiegericht onderwijs niet van toepassing zijn op de organisatorische aspecten van het curriculum. Daarom zijn de onderdelen zes tot en met negen (materialen en bronnen, groepering, locatie en tijd) niet relevant voor een analyse naar de mate van competentiegerichtheid. Deze onderdelen van het curriculum zullen dus achterwege blijven in de beschrijving van het curriculum van Essenzo.

## 3.2 Studie 2 - Casestudie Essenzo

### 3.2.1 Inleiding

Nadat in de eerste studie aanwijzingen zijn gevonden voor de structuur en inhoud van een competentiegericht curriculum binnen het middelbaar beroepsonderwijs, wordt in deze studie het curriculum van Essenzo uitgewerkt. De structuur van dit curriculum is gebaseerd op de tien componenten van Van den Akker (2003). Hieruit zijn zes componenten geselecteerd die van doorslaggevend belang zijn in dit onderzoek. Dit zijn de componenten die nauw aansluiten bij de principes voor competentiegericht beroepsonderwijs van Wesselink (2010), zoals te zien in figuur 1. Deze componenten betreffen de opleidingsdoelen, de inhoud van de opleiding, de leeractiviteiten, de rollen van deelnemers en docenten en de toetsing en examinering. Deze componenten zijn beschreven in deze studie. De eerste component, de beschrijving van de doelgroep en hoe zij leren, is verwerkt in paragraaf 3.2.2 *Introductie van Essenzo* in deze studie. De curriculumbeschrijving van Essenzo geeft antwoord op deelvraag 2a: *wat is op hoofdlijnen de inhoud van het curriculum van Essenzo?*

Vervolgens wordt een aantal belangrijke kenmerken van het meester-gezelprincipe geselecteerd uit de wetenschappelijke literatuur. Aan de hand van deze kenmerken wordt nagegaan in hoeverre het curriculum gebaseerd is op het meester-gezelprincipe. Deze analyse zal antwoord geven op deelvraag 2b: *in hoeverre past het curriculum van Essenzo bij de uitwerking van het meester-gezelprincipe?* Uit de analyse zal blijken of het curriculum van Essenzo gebruikt kan worden als voorbeeld van de toepassing van het meester-gezelprincipe.

Om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag, zal onderzocht moeten worden of het curriculum van Essenzo past in het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs. Aan de hand van het model van Wesselink et al (2010) wordt geanalyseerd in hoeverre het curriculum van Essenzo voldoet aan de principes voor competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs. Deze analyse zal antwoord geven op het laatste onderdeel van de tweede deelvraag: *in hoeverre past het curriculum van Essenzo bij de aanwijzingen voor de inhoud van een competentiegericht curriculum uit studie 1?*

### 3.2.2 Introductie van Essenzo

Essenzo is een particuliere onderwijsaanbieder van tweejarige mbo niveau 4 opleidingen in de sector economie. In september 2008 is gestart met de commerciële opleidingen tot junior accountmanager en marketing- en communicatiemedewerker. Op dit moment biedt Essenzo naast de commerciële opleidingen ook opleidingen tot de financiële beroepen assistent accountant en bedrijfsadministrateur. De aanleiding tot dit

initiatief zijn de ervaringen binnen een reguliere ROC waar slimme studenten uitvallen door het gemis aan uitdaging in de studie. Deze jongeren hebben een hoog studievermogen (havo/vwo) maar gaan liever werken dan leren. Soms hebben deelnemers negatieve ervaringen met het onderwijs, maar willen zij wel graag een diploma halen.

De deelnemers aan de opleidingen van Essenzo werken vier dagen per week in een bedrijf waar zij de kerntaken en werkprocessen (opleidingsdoelen) kunnen uitvoeren en zij hebben elke week een studiedag bij Essenzo. Om te mogen en kunnen deelnemen bij Essenzo is een studievermogen op minimaal havo-niveau vereist. Verder moet de deelnemer praktisch ingesteld zijn en een baan hebben bij een leerbedrijf dat als zodanig is erkend door het kenniscentrum Ecabo. Essenzo wordt voor een groot deel gefinancierd door de leerbedrijven van de deelnemers. Door middel van een driehoekscontract zijn de deelnemer, het leerbedrijf en Essenzo aan elkaar verbonden. De deelnemer heeft een officieel contract bij het bedrijf waarin afspraken over vakantiedagen, salaris en andere arbeidsvoorwaarden zijn opgenomen.

Omdat het leren in de bedrijven een belangrijke plaats in de opleiding heeft, is het contact met de bedrijven waar de deelnemers werken intensief. Dit begint met een kennismaking van Essenzo met het bedrijf, waarin het bedrijf zichzelf voorstelt. In dit gesprek wordt nagegaan of alle kerntaken en werkprocessen uitgevoerd kunnen worden binnen het bedrijf. Vervolgens wordt het bedrijf waar de deelnemer werkzaam is elk kwartaal bezocht voor een evaluatiegesprek met de deelnemer en de praktijkopleider. In dit gesprek wordt het leerproces van de deelnemer besproken, een beoordeling van de praktijkopleider doorgenomen en worden nieuwe doelen vastgesteld voor de volgende periode. Ook krijgt de praktijkopleider verslag van de studiedagen en de inzet van betreffende deelnemer.

### 3.2.3 Curriculum Essenzo

#### *Opleidingsdoelen*

Essenzo biedt landelijk erkende mbo-opleidingen aan. De doelen van deze opleidingen zijn vastgelegd in een kwalificatiedossier dat door het kenniscentrum Ecabo en het ministerie van Onderwijs is vastgesteld. Het kwalificatiedossier beschrijft de competenties die een beginnend beroepsoefenaar moet beheersen. Ook geeft kwalificatiedossier de kerntaken en werkprocessen weer die een beginnend beroepsoefenaar moet kunnen uitvoeren. De kerntaken en werkprocessen zijn gebaseerd op de werkzaamheden die de beroepsoefenaar in betreffende functie uitvoert en daarom is het kwalificatiedossier een bruikbare richtlijn voor het ontwerp en de uitvoering van de opleiding die het werk van de deelnemer als basis van het onderwijs heeft.

Het leren van de deelnemers aan de opleidingstrajecten van Essenzo kan verdeeld worden in een viertal leerlijnen. Het hart van de opleiding is het beroepsgerichte deel van de opleiding. Met het beroepsgerichte deel worden de kerntaken en werkprocessen bedoeld zoals deze staan beschreven in het kwalificatiedossier en worden uitgevoerd door de deelnemers op het werk. Dit is het gedeelte dat zij leren op het werk en waar de andere leerlijnen mee zijn verbonden.

Wat in het kwalificatiedossier weinig tot geen aandacht krijgt, is de kenniscomponent. Een deel van de kennis die nodig is voor het uitvoeren van de kerntaken en werkprocessen wordt opgedaan in de praktijk. Het andere deel moet echter van buiten het werk komen, omdat tijdens het werk niet de gelegenheid is om deze kennis over te brengen op de deelnemer. Daarom biedt Essenzo op de studiedag aanvullende cursussen die

hoog zijn gewaardeerd in het bedrijfsleven. Voor de administratieve opleidingen zijn dit de cursussen PDB (Praktijk Diploma Boekhouden) en MBA (Moderne Bedrijfs Administratie). Beide opleidingen worden aangeboden door de Praktijkassociatie. De commerciële deelnemers volgen de cursus Nima Sales A of Nima Marketing A. Deze cursussen vormen een tweede leerlijn.

Naast de kennis die sterk is gerelateerd aan de beroepspraktijk, is er de algemene kennis van de talen Nederlands en Engels en het vak rekenen. Deze onderdelen van het curriculum staan in het kwalificatiedossier los van de kerntaken en werkprocessen en hebben extra aandacht in onderwijs en examinering nodig. Daarom wordt ook dit als aparte leerlijn gezien.

Als laatste is er de leerlijn persoonlijke ontwikkeling, die ook alles te maken heeft met de competentieontwikkeling in de verdere loopbaan. Deze leerlijn krijgt vooral veel aandacht in de begeleidingsgesprekken en tijdens de lessen van de beroepsgerichte vakken.

### *Inhoud*

De inhoud van de opleidingen wordt gevormd door de kerntaken en werkprocessen uit het kwalificatiedossier. Deze werkbeschrijvingen sluiten goed aan op de werkzaamheden die de deelnemers uitvoeren op hun werkplek. Daarom zijn deze beschrijvingen niet alleen de opleidingsdoelen, maar ook de inhoud van wat de deelnemers op hun werk leren.

Naast het beroepsgerichte deel leren de deelnemers de theoretische inhoud die wordt aangeboden in de cursus die bij de opleiding hoort. Met deze cursussen wil Essenzo de deelnemers en leerbedrijven meer kennis bieden dan noodzakelijk is voor het behalen van het mbo-4 diploma. Voor de administratieve opleidingen kan worden volstaan met het certificaat voor PDB (Praktijk Diploma Boekhouden) en is de deelnemer vrij om te kiezen voor het zwaardere diploma MBA (Moderne Bedrijfs Administratie). Het afleggen van het Nima-examen is vooralsnog niet verplicht, maar er wordt binnen Essenzo onderzocht of het haalbaar is dit wel verplicht te stellen.

De doelen van de talen Nederlands en Engels en het vak rekenen staat beschreven in het kwalificatiedossier en goede methodeboeken sluiten zich daarbij aan. De inhoud van deze vakken wordt bepaald door de lesmethodes en daarmee wordt aan de einddoelen voor deze vakken voldaan.

De inhoud van het programma voor persoonlijke vorming wordt voor het grootste gedeelte gevormd door het boek 'De zeven eigenschappen' van Stephan Covey. Hiervoor worden, deels op vrijwillige basis, opdrachten gemaakt door de deelnemers.

### *Leeractiviteiten*

In de opleidingstrajecten van Essenzo is het werk van de deelnemer de basis voor de leeractiviteiten. De deelnemer is werknemer bij een bedrijf waar hij de functie uitvoert die past bij zijn opleiding. Dit betekent dat de kerntaken en werkprocessen, zoals die worden beschreven in het kwalificatiedossier, tot de (dagelijkse) werkzaamheden van de deelnemer behoren. De competenties, waarin kennis, vaardigheden en houding zijn geïntegreerd, worden dus geoefend in de praktijk van het dagelijks werk. Hierbij wordt de deelnemer begeleid door een ervaren collega, zijn praktijkopleider. De praktijkopleider geeft instructie en begeleidt het leerproces



binnen het bedrijf. Daarnaast beoordeelt de praktijkopleider elk kwartaal de ontwikkelingen die de deelnemer doormaakt en speelt hij een rol bij de uiteindelijke examinering.

In de opleidingen van Essenzo wordt gestreefd naar een optimale verbinding tussen de theorie van het vak en de beroepspraktijk waar de deelnemers de andere dagen van de week werkzaam zijn. Deze verbinding wordt aan het begin van iedere studiedag gelegd door de week van de deelnemers gezamenlijk te evalueren. In dit uur komt aan bod welke werkzaamheden de deelnemer heeft uitgevoerd, tegen welke problemen hij daarbij aanliep en in de groep worden mogelijke oplossingen besproken. Tijdens de studiedagen wordt op deze praktijkvoorbeelden teruggegrepen en wordt de theoretische kennis zoveel als mogelijk gekoppeld aan situaties vanuit de beroepspraktijk van de deelnemers. Doordat de deelnemers dagelijks bezig zijn met de problematiek die tijdens een studiedag wordt behandeld, is de betrokkenheid bij de lessen groot. De leeractiviteiten worden interactief vormgegeven. De deelnemers onderzoeken, presenteren, mindmappen of bediscussiëren de lesstof. Door deze werkvormen kunnen de deelnemers hun eigen ervaringen koppelen aan de theorie.

### *Deelnemers*

De deelnemers bij Essenzo zijn gegroepeerd in groepen van maximaal twaalf personen. Doordat de groepen klein zijn is er ruimte voor persoonlijke aandacht en ontwikkeling. De deelnemer is zelf verantwoordelijk voor zijn leerproces en hij bepaalt daarin zijn eigen tempo. Dit betekent dat hij zelf aangeeft aan welke kerntaken en werkprocessen hij in een bepaalde periode gaat werken en wanneer en hoe hij op deze werkzaamheden gaat reflecteren. De reflectie op de kerntaken en werkprocessen wordt eens per kwartaal gedaan in het bijzijn van praktijkopleider en docent. De verslagen van deze reflectiegesprekken en bewijzen van de uitgevoerde kerntaken en werkprocessen worden opgenomen in het portfolio van de deelnemer. Wanneer de deelnemer een complete kerntaak beheerst en deze wil afronden, kan het examen, de proeve van bekwaamheid, van de kerntaak worden afgenomen. Zo kan het zijn dat de deelnemer al voor het einde van het tweede jaar zijn beroepsgerichte examens heeft afgelegd.

Ditzelfde geldt voor de talen Nederlands en Engels en het vak rekenen. Wanneer een deelnemer laat zien dat hij de onderdelen van de examens beheerst, kan het examen worden afgenomen. Als de deelnemer hiervoor slaagt, krijgt hij vrijstelling van de overige lessen van de betreffende taal of rekenen.

### *Docenten*

De persoonlijke aanpak van de deelnemers vraagt van docenten niet alleen het overdragen van kennis, maar ook het faciliteren en coachen van het leerproces tijdens het werk en op de studiedag. Het is belangrijk dat de docent de deelnemers goed kent en daarom heeft elke groep slechts twee docenten: een docent voor de talen en een docent voor de beroepskennis, -vaardigheden, rekenen en begeleiding van de student. De talendocent heeft als belangrijkste functie het overdragen van kennis, maar houdt daarbij sterk rekening met de niveauverschillen tussen de deelnemers. Dit betekent dat het ontwikkelingsproces van de deelnemer nauwkeurig in de gaten wordt gehouden en het examen wordt aangevraagd zodra de deelnemer daar klaar voor is.



De docent van de beroepsgerichte vakken geeft les in de theorie die nodig is voor de uitvoering van het beroep. Er is voor gekozen om het beroepsgerichte deel van de opleiding niet te verdelen in verschillende vakken, maar de onderdelen modulair aan te bieden. Dit betekent dat de deelnemers korte tijd intensief met een onderwerp bezig zijn en dit vervolgens afsluiten. Naast deze kennisoverbrengende taak, houdt deze docent ook contact met de bedrijven waar de deelnemers werken en voert hij de kwartaalgesprekken met de deelnemer en zijn praktijkopleider. Dit intensieve contact met het bedrijfsleven maakt het mogelijk de lesstof zoveel mogelijk naar de wensen van de werkgevers vorm te geven. Tot slot is deze docent ook coach van de deelnemers. Hij besteedt aandacht aan de professionele beroepshouding en de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemers tijdens de studiedagen en in de begeleiding van het leerproces in de praktijk.

Behalve de docenten van de studiedagen, vervullen ook de praktijkopleiders op het werk van de deelnemer een belangrijke rol in het onderwijs. De praktijkopleider is een (directe) collega of leidinggevende van de deelnemer. De praktijkopleider heeft minimaal het opleidingsniveau van de deelnemer en al enkele jaren ervaring in het beroep waarvoor de deelnemer wordt opgeleid. De praktijkopleider faciliteert het leren op de werkplek. Hij zorgt voor voldoende en op het kwalificatiedossier aansluitende werkzaamheden en begeleidt de deelnemer hierin. De praktijkopleider is dus zowel expert in het vak als een coach voor de deelnemer.

### *Toetsing*

Essenzo maakt in haar examenplan onderscheid tussen formatieve en summatieve toetsing. Voor alle onderdelen van de opleiding geldt dat de resultaten op de formatieve toetsing toegang verlenen tot de summatieve toetsing, de examinering.

#### *Formatieve toetsing*

De formatieve toetsing begint al voor de start van de opleiding door een intake-toets. De rapportage van deze toets geeft informatie over de persoonlijkheid en het studievermogen van de deelnemer. Ook wordt het startniveau van Nederlands en rekenen bepaald. Aan het begin van de opleiding wordt het startniveau van Engels bepaald door een toets van de lesmethode.

In de verdere opleiding wordt het beroepsgerichte deel in kaart gebracht tijdens de driemaandelijke gesprekken op het bedrijf. Ook houdt de deelnemer zelf een portfolio bij met daarin verslagen van de begeleidingsgesprekken en de bewijsstukken van de kerntaken en werkprocessen die hij beheerst. Voor de talen en rekenen worden gedurende de periode dat daarin wordt lesgegeven de ontwikkelingen bijgehouden en getoetst met tussentijdse toetsen. Deze toetsen tellen niet mee voor de eindkwalificaties van de vakken.

#### *Summatieve toetsing*

Het beroepsgerichte deel van de opleiding wordt afgesloten met een proeve van bekwaamheid. Dit is een examen dat in de praktijk plaatsvindt en waarbij een externe assessor aanwezig is. De deelnemer voert een kerntaak in zijn geheel uit in een zo kort mogelijke periode. Indien mogelijk is de assessor bij deze proeve aanwezig. In het geval dat de proeve meerdere dagen of zelfs weken in beslag neemt, wordt de deelnemer beoordeeld door de praktijkbeoordelaar en worden bewijzen verzameld voor een tweede beoordeling door de

externe assessor. De uiteindelijke beoordeling wordt door de externe assessor en praktijkopleider gezamenlijk opgesteld.

De theoretische kennis die wordt aangeboden tijdens de studiedagen, wordt getoetst middels ingekochte examens van betreffende organisaties. Dit zijn over het algemeen schriftelijke examens. De talen en rekenen worden eveneens getoetst in een schriftelijk of digitaal examen. In de toekomst zullen landelijke standaardexamens worden afgenomen.

### 3.2.4 Analyse curriculum Essenzo

In dit gedeelte zal het curriculum van Essenzo worden getoetst aan de twee elementen uit de hoofdvraag. Ten eerste of het curriculum voldoet aan de voorwaarden die worden gesteld aan het meester-gezelprincipe. Uit deze analyse zal blijken of het curriculum van Essenzo als voorbeeld kan dienen binnen het geheel van dit onderzoek. Vervolgens wordt hetzelfde curriculum kritisch geanalyseerd naar aanleiding van het model van Wesselink et. al. (2010) dat is gebaseerd op de gevonden literatuur over het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs.

#### *Analyse meester-gezelprincipe*

Voordat het curriculum van Essenzo als een voorbeeld wordt gesteld voor de uitwerking van het meester-gezelprincipe, moet eerst worden onderzocht of dit curriculum daadwerkelijk is gebaseerd op dit principe. Vanuit de literatuur zijn diverse kenmerken van het meester-gezelprincipe te noemen. De gevonden kenmerken in de literatuur worden puntsgewijs weergegeven, waarbij tegelijk een analyse wordt gemaakt van het curriculum van Essenzo.

*1. De deelnemers leren door te werken in een authentieke beroepssituatie (Lave & Wenger, 1991; Ryan & Unwin, 2001 in Pattayanunt, 2009)*

De deelnemer aan het opleidingstraject van Essenzo is werknemer in de functie waarvoor hij wordt opgeleid. De deelnemer leert door het uitvoeren van zijn werkzaamheden en onder begeleiding van een praktijkopleider.

*2. De verbondenheid van de deelnemer aan de werkgever ligt vast in een arbeidscontract, waarin ook zaken als salaris en vrije dagen zijn opgenomen (Lauterbach, 2009)*

Tussen de deelnemer, het bedrijf waar de deelnemer werkzaam is en Essenzo bestaat een driehoekscontract. Daarin zijn onder andere de arbeidsvoorwaarden van de deelnemer opgenomen.

*3. Naast het leren op de werkplek, is er tijdens het opleidingstraject sprake van deeltijd onderwijs (Ryan & Unwin, 2001 in Pattayanunt, 2009)*

De deelnemer werkt vier dagen in de week bij het leerbedrijf en gaat een dag in de week naar Essenzo voor een studiedag.

*4. Het opleidingstraject duurt ten minste twee jaar (Ryan & Unwin, 2001 in Pattayanunt, 2009)*

De opleidingen van Essenzo zijn gericht op tweejarige trajecten. Er is mogelijkheid om korter of langer over de opleiding te doen, zolang aan het opleidingsniveau wordt voldaan.

*5. De kosten van het onderwijs zijn voor de onderneming waar de deelnemer werkt (Lauterbach, 2009)*

Het leerbedrijf waar de deelnemer werkzaam is betaalt de opleiding van de deelnemer. De bijdrage van de bedrijven is meer dan het gemiddelde lesgeld van reguliere opleidingen. Al is het zo dat door de samenwerking met een ROC een klein gedeelte van de opleiding wordt gefinancierd, de bedrijven betalen het grootste gedeelte van de opleidingskosten.

*6. De markt bepaalt de vraag en het aanbod van de deelnemers (Lauterbach, 2009)*

De deelnemers mogen meedoen aan een opleidingstraject als zij een passende werkplek hebben. Zonder werkplek is het niet mogelijk om de opleiding te volgen. Hierdoor bepaalt de arbeidsmarkt de vraag en het aanbod van de deelnemers. Als er voldoende werkgelegenheid is, kan een deelnemer worden aangenomen en de opleiding bij Essenzo worden gevolgd. Als er geen baan beschikbaar is, zal een deelnemer geen opleiding volgen bij Essenzo. Zo wordt voorkomen dat de deelnemer, na het behalen van zijn mbo diploma, geen bij zijn opleiding passende baan heeft.

*7. De keuze voor de combinatie van werken en onderwijs is voor de deelnemer vrijwillig (Lauterbach, 2009)*

Tot nu toe zijn de deelnemers van Essenzo altijd vrijwillig aan de opleidingstrajecten begonnen. Er zijn geen bedrijven die deze vorm van onderwijs verplicht stellen.

*8. Het opleidingstraject levert voor de deelnemer een algemeen geldend diploma op waarmee hij kan doorstromen naar het hoger onderwijs (Lauterbach, 2009)*

De deelnemers ontvangen aan het einde van de opleiding, na het behalen van de examens, een mbo diploma op niveau 4. Met dit diploma kunnen zij naar het hoger beroepsonderwijs (hbo).

*9. De competentieontwikkeling van de deelnemer is onafhankelijk van de instructeur op het werk en is daardoor ook toepasbaar in een ander bedrijf (Lauterbach, 2009)*

De opleidingsdoelen zijn gebaseerd op het kwalificatiedossier, waardoor de opleidingsdoelen niet verschillen met reguliere onderwijsaanbieders. Hierdoor is het diploma ook geldig in andere bedrijven. Daarnaast is, door de uitwisseling van werkervaringen tijdens de studiedag, veel aandacht voor de gang van zaken in andere bedrijven.

*10. In het opleidingstraject wordt meegegaan met de nieuwe, technologische ontwikkelingen in het beroepenveld (Lauterbach, 2009)*

Tijdens de studiedagen wordt gewerkt met de nieuwste computerprogramma's en moderne apparatuur zoals een SmartBoard. De ontwikkelingen in het beroep worden bijgehouden doordat de deelnemers in bedrijven werken die met de ontwikkelingen van de tijd mee moeten.

*11. Het opleidingstraject is gericht op een beroep (Lauterbach, 2009)*

De kwalificatiedossiers die worden gevolgd, zijn gebaseerd op een beroepsbeschrijving. Het middelbaar beroepsonderwijs is dus altijd gericht op een beroep. Daarnaast voeren de deelnemers aan de opleidingstrajecten het beroep al uit tijdens de opleiding.

### *Conclusie*

Essenzo voldoet aan vrijwel alle voorwaarden van het meester-gezelprincipe zoals deze zijn gevonden in de wetenschappelijke literatuur. Hiermee kan het curriculum van Essenzo volgens de onderzoeker als voorbeeld dienen voor een uitwerking van het meester-gezelprincipe zoals bedoeld door Lave en Wenger (1991).

### *Analyse competentiegericht mbo*

Wesselink, Dekker-Groen, Biemans en Mulder (2010) hebben een model opgesteld waarmee kan worden vastgesteld in hoeverre een curriculum competentiegericht is vormgegeven en wordt uitgevoerd. Aan de hand van dit model zal worden geanalyseerd of het curriculum van Essenzo is vormgegeven volgens de competentiegerichte benadering. De principes van Wesselink (2010), zoals beschreven in studie 1, vormen de basis van dit model. Elk principe is onderverdeeld in vier stadia van implementatie van het competentiegericht onderwijs. De stadia zijn als volgt (1) niet competentiegericht, (2) beginnend competentiegericht, (3) gedeeltelijk competentiegericht en (4) helemaal competentiegericht. Per stadium wordt het principe geoperationaliseerd. Principe 1 (de competenties die in de opleiding centraal staan, zijn bepaald) wordt bijvoorbeeld als volgt beschreven. In stadium 1 is er geen sprake van een beroepscompetentieprofiel. In stadium 2 is een beroepscompetentieprofiel wel aanwezig en gebruikt bij het (her)ontwerp van het studieprogramma, maar is het samengesteld zonder input vanuit de beroepspraktijk. In stadium 3 is het (her)ontwerp van het studieprogramma gebaseerd op het beroepscompetentieprofiel dat in samenwerking met de beroepspraktijk is samengesteld. Dit beroepscompetentieprofiel is voor langere tijd vastgesteld. In stadium 4 is het curriculum helemaal competentiegericht. Het (her)ontwerp van het studieprogramma is volledig gebaseerd op het beroepscompetentieprofiel dat in samenwerking met de beroepspraktijk is vastgesteld. Dit beroepscompetentieprofiel wordt steeds bijgesteld in overleg met de regionale en lokale beroepspraktijk en daarbij wordt rekening gehouden met de ontwikkelingen in de maatschappij. Op deze manier worden alle ontwerpprincipes van Wesselink (2010) geoperationaliseerd. Dit model is door docenten als zeer bruikbaar ervaren (Wesselink et al, 2010). In dit onderzoek zal het model worden gebruikt om de mate van competentiegerichtheid van het curriculum van Essenzo vast te stellen. Daarbij wordt enkel ingegaan op het beroepsgerichte deel van de opleiding met de vakkennis die wordt onderwezen. Het onderwijs en de (centrale) examinering van de vakken Nederlands, Engels en rekenen worden in deze analyse buiten beschouwing gelaten. Dit omdat de eisen voor deze vakken sinds 2010 beroepsoverstijgend zijn vastgesteld en worden geëxamineerd. Hiervoor gelden algemene eisen die niet zijn verweven in het beroepsprofiel en daarom moeilijk zijn te integreren zijn in het beroepsgerichte onderwijs. In het kader van dit onderzoek zal niet worden ingegaan op de mogelijkheid en wenselijkheid van deze integratie.

#### *Principe 1: De competenties die in de opleiding centraal staan, zijn bepaald*

De opleidingen van Essenzo zijn gebaseerd op de landelijke kwalificatiedossiers van betreffende opleidingen. Deze kwalificatiedossiers zijn samengesteld door kenniscentra waarbinnen onderwijs en bedrijfsleven verenigd zijn. De kwalificatiedossiers worden voortdurend aangepast aan de ontwikkelingen in de maatschappij en in het onderwijs. Daarnaast kunnen de bij Essenzo aangesloten leerbedrijven aangeven welke onderdelen ze in het programma missen of verder uitgediept willen hebben. Op deze manier is de keuze voor de cursussen

NIMA en PDB tot stand gekomen. Door het gebruik van, zo mogelijk, de laatst ontwikkelde kwalificatiedossiers en het intensieve contact met de leerbedrijven, bevindt het curriculum van Essenzo zich in stadium 4.

*Principe 2: Kenmerkende (beroeps)situaties zijn het organiserende principe voor het (her)ontwerp van het onderwijs (leren en beoordelen)*

De kenmerkende (beroeps)situaties zijn in het kwalificatiedossier beschreven in kerntaken en deze zijn onderverdeeld in werkprocessen. De kerntaken en werkprocessen zijn het uitgangspunt van de opleidingen van Essenzo. Ze sluiten goed aan op het dagelijks werk van de deelnemers en zijn daardoor goed geschikt als leerdoelen waarop gereflecteerd kan worden. Wanneer de kenmerkende beroepssituaties leidend zijn in het (her)ontwerp van het gehele studieprogramma, is volgens Wesselink et. Al. (2010) sprake van competentiegericht onderwijs in stadium 4.

*Principe 3: De competentieontwikkeling van de deelnemers wordt op regelmatige basis (voor, tijdens en na het leerproces) beoordeeld*

De competentieontwikkeling van de deelnemers wordt intensief gevolgd. In de eerste plaats zijn er de intake-toetsen waarin het startniveau van de individuele deelnemer wordt bepaald. Vervolgens wordt elk kwartaal door zowel de deelnemer, zijn praktijkopleider als de docent gereflecteerd op de ontwikkeling van de competenties. De deelnemer bepaalt zelf op welke competenties hij wil reflecteren. Zo kan de deelnemer ook zelf bepalen wanneer hij een kerntaak kan afsluiten met een examen. De beoordelingen worden voor, tijdens en na het leerproces afgenomen en gebruikt voor zowel formele toetsing als het in kaart brengen van de competentieontwikkeling van deelnemers. Daarnaast bepalen de deelnemers zelf het moment van examinering en daarmee bevindt het curriculum van Essenzo zich in dit principe in stadium 4.

*Principe 4: De leeractiviteiten vinden plaats in meerdere authentiek situaties*

Doordat de deelnemers werken in het beroep waarvoor zij worden opgeleid, hebben zij dagelijks te maken met de werkzaamheden die staan beschreven in het kwalificatiedossier. De werknemers werken onder allerlei omstandigheden, zoals wisselende werkdruk en met verschillende klanten. Het werken in de verschillende situaties roept vragen op bij de deelnemer. Deze worden beantwoord tijdens de studiedagen door mededeelnemers of de docent. Doordat de deelnemers tijdens het werk worden geconfronteerd met vragen en problemen, is de betrokkenheid bij de lessen extra groot. De deelnemers leren dus in meerdere authentieke situaties die duidelijk worden verbonden aan de lessen tijdens de studiedag. Door deze verbinding kan het curriculum van Essenzo worden ingedeeld in stadium 4.

*Principe 5: Kennis, vaardigheden en houding komen in het leer- en beoordelingsproces geïntegreerd aan bod*

In het werkplekleren en de beroepsgerichte praktijkexamens komen kennis, vaardigheden en houding geïntegreerd aan bod. Daarnaast zijn er kennisgebieden die niet direct procedurele kennis bevatten. Deze onderdelen worden zoveel mogelijk ingebed in de praktijk door het betrekken van de ervaringen van de deelnemers in de les, maar in een aantal gevallen worden deze los van het functioneren in de beroepspraktijk, in schriftelijke toetsen geëxamineerd. Daardoor komt niet het gehele leerproces geïntegreerd aan bod in het beoordelingsproces en kan het curriculum van Essenzo op dit punt worden ingedeeld in stadium 3.



*Principe 6: Zelfverantwoordelijkheid en (zelf)reflectie van de deelnemers worden bevorderd*

Als het gaat om het beroepsgerichte deel van het kwalificatiedossier heeft de deelnemer de volledige regie in eigen handen. Hij bepaalt zelf met welk tempo hij leert en op welke volgorde hij de kerntaken en werkprocessen wil leren en beoordelen. Bij het beoordelen is het van belang dat de deelnemer, onafhankelijk van zijn begeleider en de docent, op de ontwikkeling van zijn competenties reflecteert. Daarmee bevindt het curriculum van Essenzo zich in stadium 4.

*Principe 7: De docenten en praktijkbegeleiders van de deelnemers vervullen hun rollen als coach en expert in evenwicht*

De uitwerking van dit principe hangt samen met principe 6. De docent coacht het leerproces van de deelnemer die hij zelf doorgaat. Afhankelijk van het vermogen van de deelnemer om te reflecteren en zelf het leerproces te sturen, wordt de deelnemer meer of minder hulp geboden. In het geval een deelnemer meer sturing nodig heeft bij het plannen van het leerproces, wordt deze hulp geboden en is sprake van stadium 3. Aangezien er altijd wordt gestreefd naar zelfsturing en zelfreflectie van de deelnemer, kan het curriculum van Essenzo worden ingedeeld in stadium 4.

*Principe 8: Er wordt een basis voor competentieontwikkeling gedurende de verdere loopbaan gerealiseerd*

In de opleiding wordt veel aandacht besteed aan de persoonlijke ontwikkeling van de deelnemers. Dit wordt deels apart behandeld, maar wordt wel praktisch uitgewerkt in het werk en het begeleidingsproces van de deelnemer. Deze hebben vooral betrekking op het reflectievermogen en het vermogen leerdoelen op te stellen. Ook is tijdens de reflectiegesprekken aandacht voor vaardigheden als samenwerken, overleggen en delegeren. Deze competenties worden geïntegreerd in het werk aangeleerd en gereflecteerd en daarmee bevindt Essenzo zich in stadium 4.

### *Conclusie*

Het beroepsgerichte deel van het curriculum van de opleidingen van Essenzo is over de hele linie geheel competentiegericht vormgegeven. Dit houdt in dat deelnemers leren op de werkplek in meerdere authentieke situaties, volgens de kerntaken en werkprocessen uit het beroepscompetentieprofiel. De deelnemers worden regelmatig beoordeeld en kunnen zelf de volgorde en het tempo van onderwijs en examinering aangeven.

Met de invoering van de nieuwe eisen betreffende de talen Nederlands en Engels en het vak rekenen, is het competentiegericht gehalte van de opleiding afgenomen. De discussie of het mogelijk of wenselijk is deze vakken competentiegericht vorm te geven, valt buiten dit onderzoek.

## **3.3 Studie 3 - Delphistudie**

Voor de Delphistudie hebben negen deelnemers toegezegd te willen meeweken. Uiteindelijk hebben zes deelnemers gereageerd. Alle deelnemers zijn werkzaam in het middelbaar beroepsonderwijs of zijn deels onderzoeker in deze sector. Een aantal deelnemers heeft ervaringen met het meester-gezelprincipe in het middelbaar beroepsonderwijs.

### 3.3.1 Meester-gezelprincipe

De eerste twee vragen in de Delphistudie hebben betrekking op het meester-gezelprincipe zoals dat is beschreven in de inleiding van dit onderzoek. De eerste vraag luidt: *In hoeverre kunt u zich vinden in de beschrijving van het meester-gezelprincipe in de inleiding van het onderzoek?* De deelnemers kunnen zich vinden in deze beschrijving met een gemiddelde van 3.3 op een 5-puntsschaal.

Vraag twee is een kwalitatieve vraag. *Welke aspecten van het meester-gezelprincipe vindt u niet relevant voor de toepassing in het middelbaar beroepsonderwijs en welke aspecten zou u aan de beschrijving willen toevoegen?* Door drie deelnemers wordt het tweede kenmerk van het meester-gezelprincipe, zoals beschreven in de inleiding, niet relevant gevonden. Dit betreft de verbondenheid van de deelnemer aan de werkgever middels een arbeidscontract (Lauterbach, 2009). In een toelichting wordt beschreven dat dit punt wel relevant is voor het opleidingstraject, maar niet voor het meester-gezelprincipe. Door twee deelnemers wordt het vierde kenmerk als niet relevant aangemerkt. Als toelichting wordt gegeven dat de opleidingsduur variabel moet kunnen zijn, afhankelijk van de capaciteiten van de student. Naast deze kenmerken die door meerdere mensen als niet relevant worden ervaren, worden enkele kenmerken eenmaal niet relevant genoemd. Dit zijn kenmerken betreffende het leren op de werkplek plus deeltijdonderwijs (3), de kosten van de opleiding voor de onderneming (5) en de vrijwillige keuze voor werkend leren van de deelnemer (7). Twee deelnemers geven aan alle kenmerken relevant te vinden.

Er worden ook suggesties gedaan voor aanvullingen van de kenmerkenlijst van het meester-gezelprincipe. Zo wordt door twee deelnemers aandacht gevraagd voor de rol van de meester. Het kenmerk zou kunnen luiden: de deelnemer (gezel) wordt intensief begeleid door collega's en managers op de werkplek (meester). Zonder meester geen gezelontwikkeling. De meester, een ervaren persoon, moet over net voldoende didactische kennis bezitten om praktijkkennis te kunnen overdragen. Een andere suggestie is het vormen van een samenwerkingsverband tussen bedrijven in een bepaalde sector en regio voor werving, uitstroom en begeleiden van deelnemers. Dit zou moeten zorgen voor minder uitval van deelnemers en meer mobiliteit tussen bedrijven. Ook wordt opgemerkt dat de ontwikkeling van een verantwoorde leertheorie noodzakelijk is, zoals Fuller en Unwin (2009) dat aangeven. Tot slot worden ook kanttekeningen geplaatst bij het meester-gezelprincipe zoals in de inleiding beschreven. Uit ervaring blijkt dat niet alle leerstof integraal kan worden aangeboden; met name op het gebied van Nederlandse taal, hoofdrekenen en rekenen lijkt de tegenwoordige deelnemer op achterstand te staan. Daarnaast heeft het meester-gezelprincipe volgens een deelnemer een te "technocratisch" gehalte. Het gevaar is dat aspecten van algemene vorming onderbelicht raken.

### 3.3.2 Curriculum competentiegericht mbo

De vragen drie en vier vragen naar reactie op de beschrijving van de aspecten van het competentiegericht curriculum. Vraag drie luidt: *In hoeverre is de weergave van de relevante aspecten voor een curriculum die zijn gevonden in de literatuur voor u herkenbaar?* De deelnemers in het panel kunnen zich vinden in de matrix zoals deze is weergegeven in hoofdstuk 2 (figuur 1) met een gemiddelde van 3.8 van 5 punten.

Vraag vier is een kwalitatieve vraag naar de motivatie voor vraag drie. De vraag is: *Welke aspecten uit de literatuur, zoals beschreven in studie 1 en schematisch zichtbaar in figuur 1, vindt u niet relevant voor het curriculum en welke aspecten zou u aan de beschrijving willen toevoegen?*

Aspecten die door een deelnemer aan het onderzoek als niet relevant worden aangemerkt, zijn de organisatorische aspecten van locatie en tijd. De andere vijf deelnemers geven aan alle aspecten relevant te vinden. Een aanvulling zou kunnen zijn de aandacht voor de omgeving waarin wordt geleerd. Dit zou kunnen vallen onder het kopje 'locatie'. Daarbij moet dan niet alleen de locatie worden genoemd, maar vooral de leeromgeving op een systematische manier worden beschreven.

Een tweetal deelnemers mist of maakt de link met het meester-gezelprincipe, zoals ook beschreven in hoofdstuk 1. Dit is echter niet de bedoeling van deze vragen. Een deelnemer geeft aan de voorkeur te hebben voor een groter aandeel van de kennisoverdragende functie van een docent (principe 7). Ook een aantal inhoudsaspecten worden genoemd, zoals communicatie en proactief communiceren op de werkvloer en bewustwording van de beroepscontext van deelnemers. Deze kunnen echter niet apart worden opgenomen in de matrix, maar hebben betrekking op de inhoud van het leren (component 3) of leeractiviteiten (component 4).

### 3.3.3 Analyse curriculum Essenzo

De vragen vijf, zes en zeven vragen reactie op de analyse van het curriculum van Essenzo zoals door de onderzoeker uitgevoerd. Vraag vijf is een kwantitatieve vraag: *In hoeverre kunt u zich vinden in de analyse van het curriculum van Essenzo met betrekking tot het meester-gezelprincipe?* De deelnemers aan het onderzoekspanel reageren zowel positief als negatief op de analyse van het curriculum van Essenzo met betrekking tot het meester-gezelprincipe. Het gemiddelde aantal punten is 3.3 van 5. Twee deelnemers geven 2 van 5 punten, vier deelnemers geven 4 van 5 punten. Vraag zes is een kwantitatieve vraag naar de mening van de deelnemers over de analyse van het curriculum van Essenzo met betrekking tot het competentiegericht onderwijs. *In hoeverre kunt u zich vinden in de analyse van het curriculum van Essenzo met betrekking tot het competentiegericht onderwijs?* De analyse van het curriculum van Essenzo met betrekking tot het competentiegericht beroepsonderwijs, krijgt een waardering van 3.5 van 5 punten.

Vraag zeven is een kwalitatieve vraag over de relevantie van het curriculum van Essenzo in het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs. *Welke aspecten van het curriculum van Essenzo acht u bruikbaar binnen het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs en welke aspecten behoeven volgens u aanpassing?* Door twee deelnemers wordt het driehoekscontract als bruikbaar gezien. Een andere deelnemer vindt het inzetten van het meester-gezelprincipe bruikbaar in zowel de beroepsopleidende leerweg (bol) als de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Er wordt ook een aantal mogelijke aanpassingen van het curriculum van Essenzo genoemd. Een deelnemer geeft aan dat bij Essenzo het leren op school en leren in de praktijk behoorlijk gescheiden plaatsvindt. De meningen op dit punt lijken in de eerste ronde verdeeld. Daarom is hierover in de tweede ronde een stelling geformuleerd: *Bij Essenzo vindt het leren op school en in de praktijk behoorlijk gescheiden plaats.* Met deze stelling zijn alle deelnemers het eens, uitgezonderd de deelnemer die geen mening geeft over dit onderwerp omdat hij geen zicht heeft op de onderwijspraktijk van Essenzo. De verklaring hiervoor is dat de integratie niet in plaats en tijd plaatsvindt. De theorie wordt namelijk op een

aparte dag en in een andere omgeving aangeboden dan het werk in de beroepspraktijk. Essenzo zoekt wel de verbinding van praktijk en theorie, maar dit komt bij de deelnemers aan de studie summier over. Een deelnemer uit daarbij haar twijfels of er dan sprake is van het meester-gezelprincipe. Dit vraagt namelijk meer samenhang voor een optimaal leerresultaat.

Ook wordt de studieloopbaanbegeleiding in de huidige beschrijving van het curriculum gemist. De evaluatie door de deelnemers van de praktijkdagen op de lesdag wordt als positief gezien, maar alleen als de evaluatie werkelijk om de inhoud gaat. Verder worden enkele aanwijzingen gegeven om de beschrijving van het curriculum aan te passen en te verduidelijken.

Er worden ook enkele aanpassingen of toevoegingen genoemd, zoals het inzetten van een leermeester of ook wel werkmeester genoemd (Aalsma, 2011). Ook het ontwikkelen en toepassen van een specifieke leertheorie zou een goede aanpassing zijn in het curriculum. Een andere deelnemer suggereert de deelnemers drie dagen te laten werken en twee dagen te studeren, waarbij voortgang en resultaat van invloed kunnen zijn op het aantal benodigde studiedagen per week.

### 3.3.4 Meester-gezelprincipe in mbo

De laatste vragen van de vragenlijst hebben betrekking op het hoofdonderwerp van dit onderzoek, namelijk wat de mogelijkheden en aandachtspunten van het meester-gezelprincipe zijn voor het mbo. Vraag acht luidt: *in hoeverre denkt u dat de toepassing van het meester-gezelprincipe in het competentiegericht mbo mogelijk is?* De mogelijkheid van het meester-gezelprincipe in het competentiegericht onderwijs krijgt gemiddeld 4.2 van 5 punten. De vraag die daarop volgt is: *in hoeverre vindt u de toepassing van het meester-gezelprincipe in het competentiegericht mbo wenselijk?* De wenselijkheid van het meester-gezelprincipe in het competentiegericht onderwijs krijgt gemiddeld 4 van 5 punten.

De laatste vraag is een kwalitatieve vraag die mogelijkheden geeft om suggesties te doen voor het meester-gezelprincipe in het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs. De vraag luidt: *Welke mogelijkheden en aandachtspunten ziet u voor het meester-gezelprincipe in het middelbaar beroepsonderwijs?* De mogelijkheden van het meester-gezelprincipe worden gezien in een didactisch principe dat tijdens de beroepspraktijkvorming een relevante rol kan spelen. Het hangt echter wel af van de branche of het meester-gezelprincipe mogelijk is. In de huidige beroepsbegeleidende mbo-opleidingen wordt veel op deze wijze gewerkt (hoewel het formeel niet zo wordt genoemd). De mogelijkheden liggen ook in de verdere afstemming van het onderwijs op het bedrijfsleven en het ontwikkelen van hybride leeromgevingen en de omgekeerde leerweg, zoals dit gebeurt in schoolbedrijven die op initiatief van onderwijsinstellingen zijn ontwikkeld als derde leerweg in het middelbaar beroepsonderwijs. Op deze bedrijven werken deelnemers die op dezelfde plaats en tijdens het werk de theorie krijgen aangeboden (Aalsma, 2011). Een andere deelnemer geeft aan dat de structuur van de opleidingen van Essenzo grote voordelen biedt in tijden van dalende (overheids)budgetten. De deelnemer doelt daarmee kennelijk op de financiering vanuit het bedrijfsleven.

Ook worden aandachtspunten genoemd. Een deelnemer aan dit onderzoek geeft aan dat het meester-gezelprincipe niet als algemeen principe doorgevoerd kan worden, omdat het nog meer betrokkenheid van het bedrijfsleven bij opleidingen vraagt dan nu tijdens stages en werkplekleren al het geval is. Voor sommige opleidingssoorten (genoemd wordt de acteursopleidingen) is het nu al zeer moeilijk om leer-

werkplekken voor deelnemers te vinden. Ook wettelijke verplichtingen vanuit de Inspectie van het Onderwijs als het gaat om urenverantwoording, administratieve verantwoording van BPV-uren, etc. kunnen een verhindering zijn om het meester-gezelprincipe toe te passen. Bij het toepassen van het meester-gezelprincipe in het mbo moet veel aandacht zijn voor opleiding en ontwikkeling van noodzakelijke begeleidende componenten van de vakmensen of leermeesters. Ook zou er specifieke aandacht gegeven moeten worden aan de opbouw van de toetsystematiek. Tot slot geeft een deelnemer aan dat het meester-gezelprincipe vooral lijkt aan te sluiten bij de intelligentere deelnemer en er dus moet worden nagedacht over de consequenties voor de diverse niveaus in het mbo.

Naar aanleiding van de opmerkingen van de deelnemers over de doelgroep en de toepasbaarheid in andere beroepen, zijn een tweetal stellingen geformuleerd in de tweede ronde van de studie. De eerste stelling luidt: *Het meester-gezelprincipe in het mbo is alleen geschikt voor slimme doeners*. De deelnemers zijn het hier grotendeels mee oneens. Het leerprincipe van voordoen en nadoen is volgens een deelnemer altijd geschikt en voor iedereen. Een andere deelnemer geeft aan dat leerlingen die meer aandacht behoeven, meer leren van mondelinge en menselijke uitleg. Deze zwakkere leerlingen zijn juist gebaat bij deze vorm van leren. Een deelnemer is het oneens met deze stelling. Hij geeft aan dat hij meer mogelijkheden ziet in het hoger beroepsonderwijs en dat de zwakkere leerling in het mbo hier juist moeite mee heeft.

De tweede stelling bij dit onderwerp gaat in op de toepasbaarheid in meerdere beroepen of sectoren. De stelling luidt: *Het meester-gezelprincipe is toepasbaar in alle beroepen en sectoren*. Over deze stelling zijn de meningen verdeeld. Als het gaat om het middelbaar beroepsonderwijs, zijn de meeste deelnemers het met de stelling eens. Een deelnemer vindt dat er beroepen zijn waar het principe niet of slechts zeer ten dele toepasbaar is. Een andere deelnemer denkt dat het de vraag is of het meester-gezelprincipe toe te passen is in het vmbo of hbo.

## 4. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

### 4.1 Conclusie

De conclusie geeft antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek: *Welke mogelijkheden en aandachtspunten zijn er voor de toepassing van het meester-gezelprincipe in een competentiegericht curriculum voor het middelbaar beroepsonderwijs?*

De aanleiding voor deze hoofdvraag is de beweging die er de laatste jaren gaande is in het middelbaar beroepsonderwijs. Met de invoering van het competentiegericht onderwijs krijgt de beroepspraktijk een belangrijke rol in het onderwijs. Schoolorganisaties worstelen met de vraag hoe zij het competentiegericht onderwijs op een adequate wijze kunnen invoeren. Wesselink (2010) geeft handvatten voor de invoering en ontwikkeling van competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs. Belangrijk is hierbij dat de competenties integraal worden aangeboden, bij voorkeur in realistische situaties van de beroepspraktijk waarbij de docent en begeleider een coachende rol heeft. De hoofdvraag die in deze conclusie beantwoord wordt, heeft als doel het onderwijs te heroverwegen vanuit het perspectief van werkend leren ofwel het meester-gezelprincipe (Lave en Wenger, 1991).

In de inleiding wordt het meester-gezelprincipe theoretisch benaderd. Hieruit blijkt dat het meester-gezelprincipe een strategie is om te leren. Dit wordt altijd toegepast in de beroepspraktijk, al dan niet aangevuld met een theoretische opleiding (Pattayanunt, 2009). Uit de beschreven theorie moet daarom al geconcludeerd worden dat het meester-gezelprincipe een strategie kan zijn om de beroepspraktijkvorming, die een grote plaats inneemt in het huidige competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs, vorm te geven. De resultaten in de Delphistudie onderbouwen deze conclusie. Deelnemers geven aan dat het meester-gezelprincipe al veel wordt toegepast, maar dat dit niet altijd zo wordt genoemd. Volgens de wetenschappelijke beschrijving is echter alleen sprake van het meester-gezelprincipe als het werk van de deelnemer centraal staat (Lave en Wenger, 1991).

In de eerste studie is gezocht naar aanwijzingen in de onderwijskundige literatuur voor de structuur en inhoud van een adequaat curriculum voor het competentiegericht mbo. Aanwijzingen voor de structuur zijn gevonden in de curriculumcomponenten van Van den Akker (2003). Aanwijzingen voor de inhoud van een competentiegericht curriculum zijn gevonden in de principes voor competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs van Wesselink (2010). In een matrix is weergegeven in hoeverre de principes voor competentiegericht mbo toegepast kunnen worden op de verschillende curriculumcomponenten. Hieruit blijkt dat een aantal principes van competentiegericht mbo niet direct van toepassing zijn op de organisatorische curriculumcomponenten (materialen en bronnen, groepering, locatie en tijd). Dit wordt bevestigd in de Delphistudie waarin de deelnemers zich grotendeels konden vinden in de componenten voor een curriculum en de principes voor competentiegericht onderwijs, maar waar ook de organisatorische aspecten als minder relevant werden beschouwd. Deze onderdelen van het curriculum zijn dus niet meegenomen in de beschrijving van het curriculum van Essenzo in studie 2.

De tweede studie beschrijft het curriculum van Essenzo. Essenzo pretendeert volgens het meester-gezelprincipe te werken. Uit de analyse van de onderzoeker kan worden geconcludeerd dat de beroepspraktijkvorming wordt vormgegeven volgens het meester-gezelprincipe. Zowel het opleiden als het examineren gebeurt in de praktijk onder begeleiding van een praktijkopleider. De meningen van de deelnemers aan het panel over dit punt zijn verdeeld. Zo vinden vier van de vijf deelnemers aan de tweede ronde dat het leren op school en in de praktijk gescheiden plaatsvindt. In de discussie wordt ingegaan op een mogelijke oorzaak van dit verschil tussen de analyse van de onderzoeker en de meningen van de deelnemers aan het panel. De tweede analyse van het curriculum van Essenzo betreft de mate waarin het curriculum competentiegericht is vormgegeven. Uit de beschrijving en de daaropvolgende analyse door de onderzoeker blijkt dat het curriculum aansluit bij de principes van het competentiegericht onderwijs (Wesselink, 2010). De deelnemers aan de Delphistudie waardeerden deze analyse met 3,5 van 5 punten. Dit betekent dat de deelnemers de competentiegerichtheid van het curriculum van Essenzo lager inschatten dan dat de onderzoeker deed.

Met betrekking tot de hoofdvraag kan geconcludeerd worden dat, mede uit de theoretische onderbouwing van het meester-gezelprincipe en de reacties vanuit de Delphistudie, het meester-gezelprincipe in het middelbaar beroepsonderwijs zowel mogelijk als wenselijk is. Het principe kan namelijk in de beroepspraktijkvorming een grote rol spelen en in veel gevallen is er al sprake van het meester-gezelprincipe zonder dat het zo expliciet wordt benoemd. Het meester-gezelprincipe is volgens de deelnemers aan de



tweede ronde ook geschikt voor de verschillende niveaus binnen het mbo, al zijn de meningen verdeeld over de toepasbaarheid in alle beroepen en sectoren.

Om het meester-gezelprincipe verder door te laten werken in een opleidingscurriculum, zijn er nog een aantal aspecten die verder ontwikkeld moeten worden. Deze aspecten worden genoemd door de deelnemers aan de Delphistudie. Een aantal keren wordt door de deelnemers de rol van de meester genoemd. Deze zou verder uitgewerkt moeten worden en er moet aandacht komen voor de opleiding van meesters. Ook ontbreekt een goede leertheorie zoals Fuller en Unwin (2009) dat aangeven. Daarnaast moet worden nagedacht over de integratie dan wel het apart aanbieden van de Nederlandse en Engelse taal en het vak rekenen. Over het algemeen staan de deelnemers op achterstand als het om deze vakken gaat. In praktische zin kunnen wettelijke verplichtingen struikelblokken zijn voor verdere doorvoering van het meester-gezelprincipe. Voor verdere invoering van het meester-gezelprincipe, naast de toepassing ervan in de beroepspraktijkvorming van een opleiding, zal verder onderzoek en ontwikkeling nodig zijn. Ontwerpen en herontwerpen van het middelbaar beroepsonderwijs vanuit het perspectief van werkend leren of het meester-gezelprincipe biedt mogelijkheden voor het (opnieuw) verbinden van praktijk en theorie.

## 4.2 Discussie

Dit onderzoek naar het meester-gezelprincipe in het middelbaar beroepsonderwijs is een kleinschalig en verkennend onderzoek. In dit onderzoek is geprobeerd de theorie en de praktijk met elkaar in verbinding te brengen door de wetenschappelijke literatuur voor te leggen aan een panel van experts in de praktijk en een praktisch voorbeeld uit de praktijk te toetsen aan de wetenschappelijke literatuur. Dit is maar ten dele gelukt.

Zo werd in dit onderzoek geconcludeerd dat niet alle deelnemers zich kunnen vinden in de analyse naar de mate van toepassing van het meester-gezelprincipe in het curriculum van Essenzo. Een mogelijke oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat de beschrijving van het curriculum van Essenzo niet voldoende duidelijk is geweest voor de deelnemers. In een diepte-interview of andere onderzoeksmethoden zou een realistischer beeld geschetst kunnen worden. Een andere mogelijke oorzaak zou kunnen zijn dat de wetenschappelijke theorie, zoals beschreven in dit onderzoek, niet aansluit bij de ervaringen van de deelnemers uit de onderwijspraktijk. Dit blijkt uit de eerst vraag in de Delphistudie naar de mate waarin men zich kan vinden in de beschrijving van het meester-gezelprincipe in de inleiding van dit onderzoek. Aan deze beschrijving wordt een gemiddelde waardering van 3.3 van 5 punten gegeven. Dit wordt bevestigd in de reactie op de vraag naar mogelijkheden en aandachtspunten voor het meester-gezelprincipe in het competentiegericht middelbaar beroepsonderwijs. Deelnemers geven aan een aantal aspecten van dit principe in de wetenschappelijke beschrijving te missen, zoals de aandacht voor werk- of leermeesters. Als een deelnemer zich niet kan vinden in de wetenschappelijke beschrijving en kenmerken van het meester-gezelprincipe, kan dit leiden tot een lagere waardering van de analyse in het algemeen.

Ditzelfde geldt echter niet voor de analyse naar de mate waarin het curriculum van Essenzo competentiegericht is vormgegeven. De deelnemers aan het onderzoek konden zich grotendeels vinden in de principes van het competentiegericht onderwijs. Ook deze analyse werd niet heel positief gewaardeerd. Dit gegeven is moeilijk te verklaren vanuit dit onderzoek.



### 4.2.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Wat betreft het meester-gezelprincipe kan het onderzoek verbreed en verdiept worden. Er zijn verschillende definities van het meester-gezelprincipe in de omloop. Ook zijn er diverse initiatieven vanuit het onderwijs en het bedrijfsleven waarbij het meester-gezelprincipe wordt ingezet. In een breder onderzoek zouden deze verschillende initiatieven met elkaar vergeleken kunnen worden. Dit zou kunnen leiden tot verdiepend onderzoek met de ontwikkeling van een adequate leertheorie. Hieruit zal moeten blijken in hoeverre formeel leren noodzakelijk is en hoe dit het beste kan aansluiten bij het leren in de beroepspraktijk. Uit de Delphistudie blijkt dat bij de ontwikkeling van een leertheorie goed nagedacht moet worden over de rol van de meester of docent in het onderwijs.

Een andere invalshoek voor verder onderzoek is die vanuit de deelnemers aan het middelbaar beroepsonderwijs. In dit onderzoek werd kort aandacht geschonken aan het feit dat deelnemers verschillen in niveau. Het kan waardevol zijn om in kaart te brengen welke soorten jongeren deelnemen aan het middelbaar beroepsonderwijs. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan verschillen in intelligentie, leerstijlen of motivatie. Als dit in kaart is gebracht, kan het onderwijs inspelen op de verschillende behoeften die leven onder de deelnemers.

Tijdens deze onderzoeken kan gebruik gemaakt worden van de Delphimethode. Uit dit onderzoek blijkt dat dit een adequate methode kan zijn om deelnemers vanuit verschillende achtergronden bij elkaar te brengen. De verschillende meningen en invalshoeken worden verzameld en nog een keer naar de deelnemers teruggekoppeld. Daardoor is er de mogelijkheid om (indirect) op elkaar te reageren en enkele uitspraken te verifiëren. In dit onderzoek is dit gedaan door middel van een aantal stellingen. De reacties op deze stellingen, gaven dit onderzoek een flinke impuls.

Door de jaren heen is steeds meer aandacht gekomen voor het meester-gezelprincipe in het onderwijs. Steeds meer onderzoeken worden rond dit thema gepubliceerd. Hiermee lijkt het onderwijs terug te gaan naar de oude wortels van het van generatie op generatie doorgeven van kennis en vaardigheden.

## REFERENTIES:

- Aalsma, E.H.C. (2011). *De omgekeerde leerweg*. Delft: Eburon
- Akker, J van den (2003). *Curriculaire Landscapes and Trends*. Londen: Kluwer Academic Publishers
- Boeije, H. (2008). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom onderwijs
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 267-286.
- Binnema, G., & Wittenberg, K. (2010). *Ontwerpen van een praktijkgericht curriculum*. Amersfoort: ECABO
- Black, S. (2007). Apprenticeships: a tradition that works. *American School board Journal*, 194, 38-40.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34, 547-567.
- Cobb, P. & Bowles, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28, 4–15.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2004). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31, 49-68.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2009). Change and continuity in apprenticeship: the resilience of a model of learning. *Journal of Education and Work*, 22, 405-416.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 67-85.
- Greatorex, J. & Dexter, T. (2000). An accessible analytical approach for investigating what happens between the rounds of a Delphi study. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 1016-1024.
- Hamilton, S.F. (1991). Apprenticeship in Germany: how can we use it here? *Education Digest*, 56, 1-5.
- Hamilton, S.F., & Hamilton, M.A. (1992). A progress report on apprenticeships. *Educational Leadership*, 49, 44-47.
- Hertzog, N.B. (1997). The creation of a school and curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 209-231.
- Kenis, D.G.A. (1995). *Improving group decisions. Designing and testing techniques for group decision support systems applying Delphi principles*. Utrecht: Universiteit van Utrecht
- Khorramshahgol, R., & Moustakis, V.S. (1988). Delphic hierarchy process (DHP): a methodology for priority setting derived from the Delphi method and analytical hierarchy process. *European Journal of Operational Research*, 37, 347-354.
- Klarus, R. (2002). *De betekenis van leren. Paradigmawisselingen in het beroepsonderwijs*. Wageningen: STOAS.
- Lauterbach, U. (2009). The pedagogy of apprenticeship. In: R. Maclean, D. Wilson (eds.), *International handbook of education for the changing world of work* (p.1653-1668). doi:10.1007/978-1-4020-5281-1\_X.6

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- MBO 2010 (2008). *Feiten en fabels*. Gevonden op 4 oktober 2010 op [http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Feiten\\_en\\_fabels\\_over\\_competentiegericht\\_mbo\\_\\_2008](http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Feiten_en_fabels_over_competentiegericht_mbo__2008)
- MBO Raad (2007). *Competentiegericht beoordelen in het MBO*. Gevonden op 17 mei 2011 op <http://www.mboraad.nl/media/uploads/Competentie%20ger%20beoordinetmbo12022007.pdf>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 67-88.
- Nidds, J.A., & McGerald, J. (1997). How functional is portfolio assessment anyway? *Education Digest*, 62, 47-50.
- Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: connecting school- and work-based learning. *Education + Training*, 49, 489-499.
- Pattayanunt, S. (2009). Does the concept of apprenticeship still have relevance as a model of skill formation and vocational learning in contemporary society? *Transition Studies Review*, 16, 529-541.
- Pauwels, P., Gillis, A., Clement, M. & Laga, L. (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium. *Research in higher education*, 49, 531-554.
- Payne, J. (2002). Reconstruction apprenticeship for the twenty-first century: lessons from Norway and the UK. *Research Papers in Education*, 17, 261-292.
- Popkewitz, T.S. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 131-164.
- Popkewitz, T.S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory; the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 301-319.
- Rogers, B. (1997). Informing the shape of the curriculum: new views of knowledge and its representation in schooling. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 683-710.
- Sung, J. (2010). Vocational education and training and employer engagement: an industry-led sectoral system in the Netherlands. *International Journal of Training and Development*, 14, 16-31.
- Tillema, H. H., Kessels, J. W. M., & Meijers, F. (2000). Competencies as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: a case from The Netherlands. *Assessment & Education in Higher Education*, 25, 265-278.
- Ünlühisarçikli, Ö. (2001). Training on the job in Istanbul: a study of skills acquisition in carpentry and car-repair workshops. *International Review of Education*, 47, 443-458.
- Van der Stege, C. (2003). The work-based learning route in the Netherlands and in England: comparing ideas and meanings. *Compare*, 33, 483-495.
- Vickers, M. (1994). A new take on on-the-job training. *Vocational Education Journal*, 69, 22-23.
- Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education: the development and use of a curriculum analysis and improvement model* (Thesis, Wageningen Universiteit, Nederland).
- Wesselink, R., Biemans, H.J.A., Mulder, M., & van den Elsen, E.R. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Education*, 40, 38-51.



Wesselink, R., Dekker-Groen, A.M., Biemans, H.J.A, & Mulder, M. (2010). Using an instrument to analyse competence-based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 813-829.

Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Ltd.

Yakhlef, A. (2009). The three facets of knowledge: a critique of the practice-based learning theory. *Research policy*, 39, 39-46.

Zimmerman, B. J. (1990) Self regulated learning and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 25, 3–17.