



European Quality Assurance  
in Vocational Education and Training

## **Onderwijsteams en het versterken van kwaliteit**

***Hoe mbo-onderwijsteams samenwerken  
aan onderwijskwaliteit en de  
beroepspraktijk hierbij betrekken***

## Colofon

Titel	Onderwijsteams en het versterken van kwaliteit
Auteur	Willem Kleinendorst, Nina van Veldhuizen, Daisy Termorshuizen, Ellen van Drie, Merel Wolf
Versie	1
Datum	31-5-2023
Project	NCP EQAVET

*EQAVET staat voor European Quality Assurance in Vocational Education and Training. Elke lidstaat in Europa heeft een nationaal coördinatiepunt EQAVET dat in dat land de schakel vormt tussen Europese beleidsontwikkelingen, nationaal beleid en de nationale praktijk. In Nederland bevorderen we waar mogelijk het werken aan kwaliteit in het mbo door het samenbrengen en het activeren van verschillende stakeholders. De focus van ons werk ligt op het werken aan kwaliteit in onderwijsteams en het bevorderen van een kwaliteitscultuur. Een ander belangrijk aandachtspunt is het samenbrengen van alle initiatieven die er zijn wat betreft het werken aan kwaliteit, zodat deze elkaar kunnen aanvullen en versterken.*



EQAVET  
Postbus 1585  
5200 BP 's-Hertogenbosch  
Tel: 073-6800800  
[www.eqavet.nl](http://www.eqavet.nl)

© EQAVET

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, op welke andere wijze dan ook, zonder vooraf schriftelijke toestemming van de uitgever.

## Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding .....</b>	<b>1</b>
1.1	Aanleiding.....	1
1.2	Beleidscontext.....	1
1.3	Taak van teams bij het monitoren van onderwijskwaliteit .....	2
1.4	Leeswijzer .....	3
<b>2</b>	<b>Methode, participanten en limitaties .....</b>	<b>4</b>
2.1	Methode .....	4
2.2	Participanten.....	4
2.3	Limitaties.....	6
<b>3</b>	<b>Theoretisch kader .....</b>	<b>7</b>
3.1	De taak van teams bij kwaliteitsborging .....	7
3.2	Randvoorwaarden voor samenwerken aan onderwijskwaliteit .....	8
3.3	Beroepspraktijkvorming (BPV) en werkplekleren (WPL) – het garanderen van onderwijskwaliteit buiten de muren van de school.....	11
3.4	Het belang van het betrekken van het werkveld bij kwaliteitsborging .....	14
<b>4</b>	<b>Resultaten: kwaliteitsborging .....</b>	<b>1</b>
4.1	Visie op onderwijskwaliteit .....	1
4.2	Prioriteren en doelen stellen.....	1
4.3	Input ophalen: zicht op onderwijskwaliteit .....	2
4.4	Formuleren van acties .....	4
<b>5</b>	<b>Resultaten: hoe worden de randvoorwaarden vormgegeven in de praktijk?..</b>	<b>5</b>
5.1	Ondersteunende afdelingen.....	5
5.2	Samenwerkingscondities.....	5
5.3	Kwaliteit samenwerking en team effectiviteit.....	6
5.4	Schoolbrede visie en onderwijs eigen maken.....	7
5.5	Kaders en kwaliteitsindicatoren .....	9
<b>6</b>	<b>Resultaten: betrekken werkveld bij kwaliteitsborging .....</b>	<b>10</b>
6.1	Inrichting van het werkplekleren om kwaliteit te borgen .....	10
6.2	Hoe wordt de beroepspraktijk betrokken bij het reflecteren op onderwijskwaliteit? .....	13
<b>7</b>	<b>Lessen uit de praktijk .....</b>	<b>15</b>
7.1	Samenwerken met het werkveld aan onderwijskwaliteit .....	15
7.2	Aanwezige randvoorwaarden.....	16

7.3	Onderwijskwaliteit buiten de muren van de school .....	17
<b>8</b>	<b>Conclusies .....</b>	<b>19</b>
8.1	Hoe werken teams samen aan onderwijskwaliteit? .....	19
8.2	In hoeverre zijn de randvoorwaarden die nodig zijn voor kwaliteitsborging aanwezig binnen de instelling? .....	20
8.3	In hoeverre wordt de beroepspraktijk betrokken bij het borgen van de onderwijskwaliteit? .....	22
<b>9</b>	<b>Bronvermelding .....</b>	<b>24</b>

# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

Dit onderzoek is door NCP EQAVET uitgevoerd met als doel het in kaart brengen hoe onderwijsteams in het mbo samenwerken aan onderwijskwaliteit en de beroepspraktijk hierbij betrekken. Het onderzoek is een vervolg op een beknopt [onderzoek uit 2020](#), waarin is gesproken met individuele opleidingsteams over hun kwaliteitsprocessen. In het huidige onderzoek brengen de onderzoekers in kaart hoe teams werken aan onderwijskwaliteit buiten de muren van de school. Bijvoorbeeld tijdens hybride leertrajecten, of de beroepspraktijkvorming. Het onderzoek vloeit daarnaast voort uit landelijke ontwikkelingen waarin verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit steeds meer bij onderwijsteams zelf ligt en er om nauwere betrokkenheid van het werkveld en andere betrokkenen wordt gevraagd bij kwaliteitsborging.

## 1.2 Beleidscontext

Het mbo in Nederland heeft een drievoudige kwalificatieopdracht: het mbo dient de student op te leiden voor een vak, voor een vervolgopleiding en voor goed burgerschap (Wet educatie en beroepsonderwijs, 1995). Gezien deze drie wezenlijke opdrachten, is het belangrijk dat de kwaliteit van het onderwijs ten alle tijde geborgd blijft (Inspectie van het Onderwijs, 2020).

De afgelopen jaren is het overheidsbeleid gericht geweest op het verbeteren van kwaliteit van het mbo. De MBO Raad en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) concluderen in 2018 dat de kwaliteit binnen het mbo flink verbeterd is. Om deze trend door te zetten, verscheen er in 2020 een kamerbrief van Minister van Engelshoven, met de oproep tot het versterken van de kwaliteitscultuur. Doel is dat instellingen zelf constant de eigen kwaliteit monitoren, evalueren en verbeteren. Op basis van het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2020) doet van Engelshoven een oproep tot het verbeteren van de onderwijskwaliteit aan de hand van de volgende drie pijlers:

1. Het borgen van onderwijskwaliteit zou zich meer moeten richten op instelling brede en kwalitatieve doelstellingen;
2. Er is behoefte aan meer transparantie bij de zelfbeoordeling;
3. Er zouden meer externe partijen betrokken moeten zijn bij het beoordelen van kwaliteit.

Onderwijsinstellingen monitoren, evalueren en verbeteren de kwaliteit van hun onderwijs meestal vanuit een strategische koers of visie. Deze koers wordt binnen de instelling vrij ingericht per onderwijssector. Iedere sector heeft immers eigen karakteristieken die het onderwijs beïnvloeden met eigen werkvormen en processen. Onderwijsteams krijgen binnen deze sectoren de kans om een eigen draai te geven aan de instellingsbrede visie. Hoe teams vormgeven aan onderwijskwaliteit, in combinatie met de laatstgenoemde pijler staat centraal binnen dit onderzoek. Het is belangrijk om zowel interne als externe partners zoals studenten of het bedrijfsleven te betrekken bij het beoordelen van kwaliteit. Zij zijn namelijk een bron van informatie. Deze externe partij, of het

bedrijfsleven, heeft een dubbele functie binnen de kwaliteitsbeoordeling en -borging in het mbo. Enerzijds zijn zij deels verantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit: studenten lopen stage bij verschillende BPV-bedrijven, en deze vormen een groot onderdeel van hun opleiding en dus van de kwaliteit van deze opleiding (Vogelzang et al., 2020). Anderzijds zou goed onderwijs in staat moeten zijn om te voldoen aan de externe criteria die het werkveld stelt aan toekomstige beroepsbeoefenaars (Brouwer et al., 2019). De aansluiting tussen onderwijs en werkveld zegt daarmee iets over de kwaliteit van het onderwijs. Dit is de reden dat er een oproep is naar het betrekken van het werkveld bij het beoordelen van de onderwijskwaliteit.

Op dit moment wordt het bedrijfsleven nog niet overal betrokken bij het beoordelen van de onderwijskwaliteit (Inspectie van het Onderwijs, 2020) Óf en hóe dit gebeurt hangt vaak af van instellingsbrede afspraken af, maar ook van individuele onderwijseenheden of teams. Deze variatie is mogelijk omdat onderwijsinstellingen op dit moment zelf verantwoordelijk zijn voor het beoordelen van de eigen onderwijskwaliteit. Deze taak ligt belegd bij het college van bestuur van een onderwijsinstelling. In praktijk leggen de bestuurders vaak de taak van het borgen en bewaken van deze kwaliteit bij de onderwijsteams. Dat betekent dat de teams meestal onderdelen van de eigen kwaliteit jaarlijks evalueren. Deze evaluatie is meestal op basis van eerder gestelde doelen. De resultaten van de jaarlijkse evaluatie zorgen, indien nodig, voor aanpassingen van beleid en doelen (Inspectie van het Onderwijs, 2020).

### **1.3 Taak van teams bij het monitoren van onderwijskwaliteit**

Binnen het mbo zijn opleidingsteams, bestaande uit docenten en onderwijsondersteuners, verantwoordelijk voor het curriculum, innovatie en de onderwijskwaliteit (Van Oeffelt et al., 2020). Daartoe verdelen de teams onderling taken en dragen zij samen zorg voor onderwijs- en opleidingsactiviteiten (Teurlings & Hermanussen, 2021). Zoals eerder beschreven, zijn momenteel de besturen van mbo's verantwoordelijk voor de onderwijskwaliteit, waarbij opleidingsteam vaak resultaatverantwoordelijk zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2020). In onderstaande paragraaf wordt kort uitgelegd waarom deze verantwoordelijkheid bij de teams gelegd wordt.

Het mbo is zeer afhankelijk van veranderingen in de omgeving, en de omgeving in het mbo verandert snel en vaak (Teurlings & Hermanussen, 2021). Er zijn vier contextuele veranderingen die effect hebben op het onderwijs:

1. **Beleidscontext:** Veranderingen in de (nationale) beleidscontext, zoals de resultaatverantwoordelijkheid die teams op dit moment hebben voor de onderwijskwaliteit (Hermanussen & Thomsen, 2010).
2. **Beroepenveld:** De veranderingen in het beroepenveld, waarbij wát studenten leren moet worden aangepast aan de nieuwe eisen van het beroep (Hermanussen & Smulders, 2019)
3. **Studentenpopulatie:** Veranderingen in de studentenpopulatie, waarbij er onderwijs ontworpen moet worden wat (beter) aansluit bij de kenmerken van deze studenten (Hermanussen & Smulders, 2019).
4. **Samenwerking bedrijfsleven:** Veranderingen in de manier waarop opleidingen afstemmen met het bedrijfsleven rondom het opleiden van studenten. Een

voorbeeld is de opkomst van comakership, waarbij er constante afstemming is tussen onderwijsteams en de BPV voor het inbedden van het werkplekleren in het curriculum (Nieuwenhuis et al., 2017).

Aan de teams dus de taak deze veranderingen tijdig te signaleren, en indien nodig, hier actie op te ondernemen of bij te sturen. Er wordt verondersteld dat teams daadkrachtiger en sneller kunnen reageren op veranderingen, indien de verantwoordelijkheden op lager niveau in de organisatie worden belegd (Teurlings & Hermanussen, 2021). Dit is dan ook de reden dat teams, in plaats van besturen, de verantwoording dragen voor het evalueren en borgen van onderwijskwaliteit.

Samenvattend kan er dus gesteld worden dat teams (mede) verantwoordelijk worden gehouden voor het monitoren en borgen van onderwijskwaliteit. Gelijktijdig is er een wens vanuit de Inspectie van het Onderwijs waarbij externe partners zoals het bedrijfsleven worden gevraagd onderwijskwaliteit te beoordelen.

Het huidige onderzoek focust zich daarom op hoe teams de onderwijskwaliteit borgen, en hoe zij daarbij de beroepspraktijk betrekken. Daarbij beantwoorden we onderstaande onderzoeksvragen aan de hand van semigestructureerde groepsinterviews met onderwijsteams en een gezamenlijke reflecterende dialoog waarin de verschillende aanpakken zijn besproken.

De drie onderzoeksvragen:

1. Hoe werken/garanderen teams (aan) onderwijskwaliteit?
2. In hoeverre zijn de randvoorwaarden, die nodig zijn voor kwaliteitsborging, aanwezig binnen de instelling?
3. In hoeverre wordt de beroepspraktijk betrokken in de kwaliteitsstructuur?

## **1.4 Leeswijzer**

Dit onderzoeksrapport bestaat uit acht hoofdstukken die samen een zo volledig mogelijk beeld schetsen van de opgehaalde informatie en de conclusies die daaruit volgen. In het hoofdstuk 2 beschrijven we de methodiek en limitaties van het onderzoek, en beschrijven we de deelnemende onderwijsteams aan de hand van een beknopte teamschets. Deze teamschetsen beschrijven de context waarin de teams opereren en helpen bij het interpreteren van de resultaten en conclusies.

In hoofdstuk 3 beschrijven we de theorie waarop het onderzoek is gebaseerd. Aan de hand van deze theorie worden de resultaten uitgewerkt in de daaropvolgende hoofdstukken. In hoofdstukken 4, 5 en 6 worden de resultaten van het onderzoek in detail beschreven aan de hand van de eerder besproken theorie.

Vervolgens lichten we in hoofdstuk 7 een aantal geleerde lessen toe, schetsen we een aantal dilemma's waarmee onderwijsteams worstelen als het aankomt op het betrekken van de beroepspraktijk bij kwaliteitsborging, en lichten we een aantal good practices uit. In het laatste hoofdstuk, 8, sluiten we het onderzoeksrapport af met een aantal conclusies en beantwoorden we de onderzoeksvragen.

## 2 Methode, participanten en limitaties

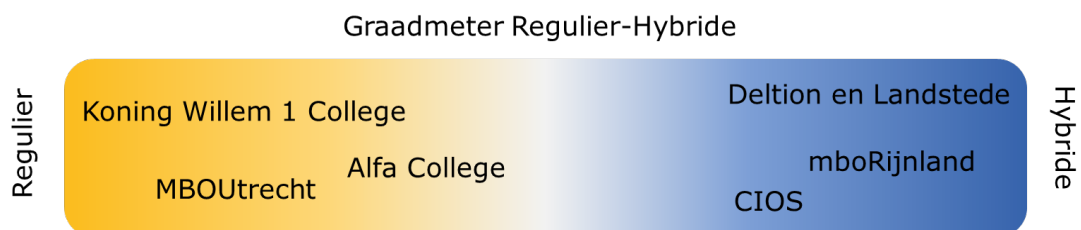
### 2.1 Methode

Voor dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een combinatie van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Zo is er in de verkennende fase van het onderzoek een beknopte literatuurstudie uitgevoerd, die werd gevolgd door een serie aan semigestructureerde groepsinterviews met onderwijsteams. De opgehaalde data zijn vervolgens gecodeerd en geanalyseerd en beschreven in de resultaten sectie (hoofdstuk 4 t/m 7). Deze data werden opgehaald met als doel het beantwoorden van onderzoeksvragen. De geïnterviewde onderwijsteams zijn in de afsluitende fase geraadpleegd in een focus groep discussie met als doel het uitwisselen van aanpakken en kennis, en het destilleren van *good practices*.

### 2.2 Participanten

De onderwijsteams zijn geselecteerd op basis van aanmeldingen op een uitnodiging. Deze uitnodiging is in eerste instantie uitgezet onder de deelnemende teams van het onderzoek uitgevoerd door van Bussel, Nieuwenhuis en Kamphuis (2021). Vervolgens is de uitnodiging breder gedeeld in het netwerk van NCP EQAVET en CINOP. Dit resulteert in relatief kleine, niet-representatieve groep van deelnemers. Hierdoor is het onderzoek op een beschrijvende manier ingestoken en kunnen er geen harde conclusies getrokken worden op basis van de opgehaalde data geldend voor alle opleidingsteams in Nederland.

Van de zes deelnemende teams is er een duidelijk onderscheid te maken tussen onderwijsteams die zich bezighouden met hybride onderwijs/praktijkroutes, en regulier bol-onderwijs. Voor de consequentie wordt er gekozen het woord hybrideonderwijs in de rapportage te gebruiken. Om een idee te schetsen van de verschillen tussen de participanten volgt hieronder per onderwijsteam een korte beschrijving. De illustratie hieronder dient als graadmeter waarin we illustreren of een team opereert in een hybride onderwijsomgeving, of een meer reguliere setting.



Figuur 1: Graadmeter regulier-praktijk

#### **Deltion-Landstede**

Deltion College en Landstede MBO hebben gezamenlijk een praktijkroute Zorg opgezet waarin zij samenwerken met drie verschillende zorginstellingen. Het opleidingsteam heeft als gezamenlijk doel om de studenten *Logoloos op te leiden*. Bij deze praktijkroute hebben ze het niet meer over 'het team' maar over de mensen die om de student heen staan, waartoe zowel mensen uit het onderwijsveld als het werkveld toebehoren.



Daartussen bewegen een procesmanager en adviseur leren en ontwikkelen die zich bezighouden met de onderwijskwaliteit van de praktijkroute. De student is niet meer wezenlijk iemand die een mbo-diploma behaald, maar iemand die binnen een organisatie een ontwikkelvraag heeft. Het leerproces van de student staat er centraal, en de docent richt zijn of haar tijd in ten behoeve van het leerproces van de student. Er is één gedeelde visie tussen de twee scholen en drie zorginstellingen: in de praktijk, op maat opleiden (tot diploma, certificaten en dergelijke, of zonder diploma).

### ***CIOS Zuidwest-Nederland***

Centraal Instituut Opleiding Sportleiders (CIOS) is een opleidingsinstituut dat mbo-opleidingen aanbiedt op het gebied van sport en bewegen. Er zijn vijf CIOS-vestigingen in Nederland, waarvan Zuidwest-Nederland er één is. CIOS Zuidwest-Nederland is een samenwerkingscollege van Scalda en ROC Da Vinci College. CIOS Zuidwest-Nederland verzorgt onderwijs op drie locaties (Goes, Dordrecht en Roosendaal). Voor dit onderzoek is gesproken met het onderwijsteam op locatie Roosendaal, waar een praktische mbo-route wordt aangeboden. Op deze locatie wijkt de werkwijze sterk af van de andere locaties, de locatie werkt dan ook met een eigen visie. Zo worden er op locatie Roosendaal geen vakken aangeboden, wat leidt tot een andere rol voor de negen docenten die werkzaam zijn op de locatie. Docenten die hier lesgeven moeten heel snel schakelen; het ene moment verzorgen zij een theorieles, tien minuten later staan ze op het voetbalveld, en later weer in de praktijk omdat de student bij een partner werkzaam is. Op deze manier wordt er dus veel gewisseld in de rol en functie van de docent: deze verandert van docent naar examinerator naar begeleider – richting de student maar ook richting de praktijkbegeleider.

### ***MBO Utrecht***

Bij MBO Utrecht is gesproken met twee docenten verpleegkunde werkzaam bij de BBL-Academie Zorg en Welzijn van de instelling. Het BBL-team zit in Hilversum waar de BBL-leerlingen van mbo-niveau 2 t/m 4 van verschillende zorgorganisaties bij elkaar komen. De Academie geeft in-company opleidingen binnen organisaties zoals de RIVAS-zorggroep en het Antonie Ziekenhuis. De zorginstellingen waar in-company onderwijs wordt verzorgd zijn geen onderdeel van het onderwijsteam, maar fungeren – wederzijds – als belangrijke sparringpartners; de onderwijsbehoeften worden op elkaar afgestemd. Oftewel, er wordt nauw samengewerkt maar het onderwijsteam kan zich wel loskoppelen van de zorginstellingen. De hele BBL-academie wil over op FLOW: meer flexibel onderwijs verzorgen, en heeft daar momenteel pilots voor lopen: zorginstellingen zitten aan tafel bij het opleidingsteam om het onderwijs vorm te geven op basis van de wensen van het werkveld.

### ***mboRijnland***

Bij mboRijnland is er een onderwijsteam gevormd voor de sector bakkerij en horeca. Er worden op verschillende niveaus mbo-opleidingen aangeboden. De sector bakkerij en horeca heeft 270 studenten in totaal. Er geven 14 docenten les. Het team komt wekelijks bij elkaar voor een vergadering. Binnen bakkerij en horeca biedt mboRijnland een hybride leertraject aan (onderdeel van het curriculum van BOL-leerjaar 1, voorafgaand aan de BPV) voor de opleidingen bediening en koks. Ook wordt er een reguliere leerroute aangeboden, wanneer dit beter past bij de student. Voor dit onderzoek is er gefocust op het hybride leertraject. Hierbinnen leren horeca-studenten ongeveer 30 weken in de

praktijk, bij het Stadshotel in Woerden. Het team dat zich bezighoudt met de hybride leerroute bestaat uit twee praktijkdocenten (medewerkers van het Stadshotel) en drie docenten van mboRijnland. Het opleidingsteam ziet elkaar wekelijks, bijvoorbeeld in het hotel. Zij hebben op regelmatige basis 'officieel' overleg over de voortgang; waar staan we en waar staan de studenten. De docenten vanuit school komen in de werkomgeving voor begeleiding. Naast de vaste werkoverleggen, zien de docenten elkaar dagelijks, er zijn korte lijntjes. In de wekelijkse teamvergadering van de gehele opleiding wordt ook het hybride leertraject besproken.

### ***Alfa-College***

Het Alfa-College is een ROC voor Noord- en Oost-Nederland met locaties in Groningen, Hardenberg, Hoogeveen, Assen en Leek. Voor dit onderzoek is er gesproken met verschillende medewerkers van de Zorg en Welzijn-opleidingen. Bij Alfa-college werkt elk onderwijsteam met een teamplan gebaseerd op de instellingsbrede strategische visie. Het team is bezig met een nieuw onderwijs- en bpv-model. Er wordt hiervoor samengewerkt met verschillende afdelingen, teams en andere scholen. Dit is een meerjarig proces: er wordt gekeken naar de ideeën binnen het eigen team, naar de ideeën in het werkveld (waar student in mee moeten worden genomen) en er moet worden afgestemd met andere scholen.

### ***Koning Willem I College (KW1C)***

Voor dit onderzoek is gesproken met de het onderwijsteam van de opleiding meubeldesign van het KW1C, deel van het domein meubel & design. Het onderwijsteam bestaat uit vijf collega's, met een mix van ontwerpers, oud-studenten, vakgerichte- en praktijkgerichte leden. De opleiding werkt met een leerlijn waarin projectonderwijs wordt aangeboden. In deze projecten staat bepaalde materiaalkennis en vaardigheden centraal. De projecten hebben een duur van 5 of 10 weken. Tijdens de bpv volgen studenten een ontwikkelgerichte stage, zij formuleren zelf hun doel op basis van de werkzaamheden die zij bij dat specifieke stagebedrijf kan uitvoeren. De stageconsulent is deel van het onderwijsteam maar richt zich enkel op stagebezoeken.

## **2.3 Limitaties**

In het onderzoek zijn de gegevens van zes verschillende onderwijsteams verwerkt, die op vrijwillige basis deel hebben genomen aan het onderzoek. Doordat deze onderwijsteams zich op vrijwillige basis hebben aangemeld kunnen de resultaten van dit onderzoek licht vertekend zijn. Daarmee is een zelfselectie bias niet uitgesloten. Daarnaast is ervoor gekozen om niet met het werkveld of studenten te spreken. Hierdoor is het mogelijk dat de resultaten getekend zijn door de perceptie van het team zelf.

## 3 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader besproken met betrekking tot teams en kwaliteitsborging in het mbo-onderwijs. Deze theorie zal als basis dienen voor de rest van het rapport. Door middel van deze beknopte literatuurstudie kijken we naar hoe teams het beste kunnen samenwerken aan een kwaliteitscultuur, welke randvoorwaarden er aanwezig moeten zijn binnen de onderwijsinstelling zodat het team daadwerkelijk kan samenwerken aan onderwijskwaliteit, en wordt er gekeken naar belangrijke factoren om mee te nemen bij het ontwikkelen van een leerwerkplek.

### 3.1 De taak van teams bij kwaliteitsborging

Een eenduidige definitie van wat onderwijskwaliteit in het MBO is, is er (nog) niet (MBO Raad, 2021; Van der Vegt et al., 2020). Gezien het gebrek aan eenduidigheid van wat onderwijskwaliteit is, is er steeds meer aandacht voor het creëren van een kwaliteitscultuur. Dit laat zich het beste definiëren als:

*"Een cultuur die stimuleert dat alle betrokkenen, zowel intern als extern, zich continu richten op het definiëren en behalen van de gewenste kwaliteit en door middel van een constructief-kritische houding streven naar de daarvoor zo nodig vereiste kwaliteitsverbeteringen" (Onderwijsraad, 2015, p. 16).*

Het borgen van de onderwijskwaliteit is daarmee onderdeel van de kwaliteitscultuur. Zo moeten teams bijvoorbeeld kunnen inspelen op veranderingen, gezamenlijke ambities opstellen, binnen de kaders van de instellingen opereren, en zich door middel van zelfevaluatie laten sturen om de kwaliteit te verbeteren (van Bussel, Nieuwenhuis, en Kamphuis, 2021). Om een cultuur te creëren die alle betrokkenen aanspreekt en stimuleert tot streven naar kwaliteitsverbeteringen is het belangrijk om duidelijk zicht te hebben op een gezamenlijke koers en ambitie. Bovendien is het belangrijk deze koers en ambitie te evalueren binnen het team met reflectieve dialogen, en met de studenten en het werkveld middels bijvoorbeeld periodieke evaluaties en gesprekken.

Er zijn een aantal stappen te onderscheiden die teams doorlopen bij het versterken van een kwaliteitscultuur (Van Bussel, 2018). De eerste stap van het bouwen aan een kwaliteitscultuur, is het ontwikkelen van een visie over wat onderwijskwaliteit is, en aan de hand van welke aspecten je dit kan meten. Onderwijsinstellingen zijn verantwoordelijk voor het borgen van de onderwijskwaliteit, en kunnen dus ook zelf een visie opstellen over onderwijskwaliteit. Teams opereren in het spanningsveld tussen de instellingsbrede visie van onderwijskwaliteit, en de ruimte die zij krijgen hier op teamniveau zelf invulling aan te geven (MBO Raad, 2021; Van der Vegt, et al., 2020; Van Bussel, 2018). Het is dus deels aan de onderwijsteams om vorm te geven aan de visie.

Een tweede stap bij het vormen van een kwaliteitscultuur is dat er door het team een gezamenlijk doel wordt bepaald. Hierdoor wordt duidelijk waar het team komende tijd aan gaat werken, en wat dus prioriteit heeft. Bij het formuleren van dit doel wordt rekening gehouden met de visie (Van Bussel, 2018).

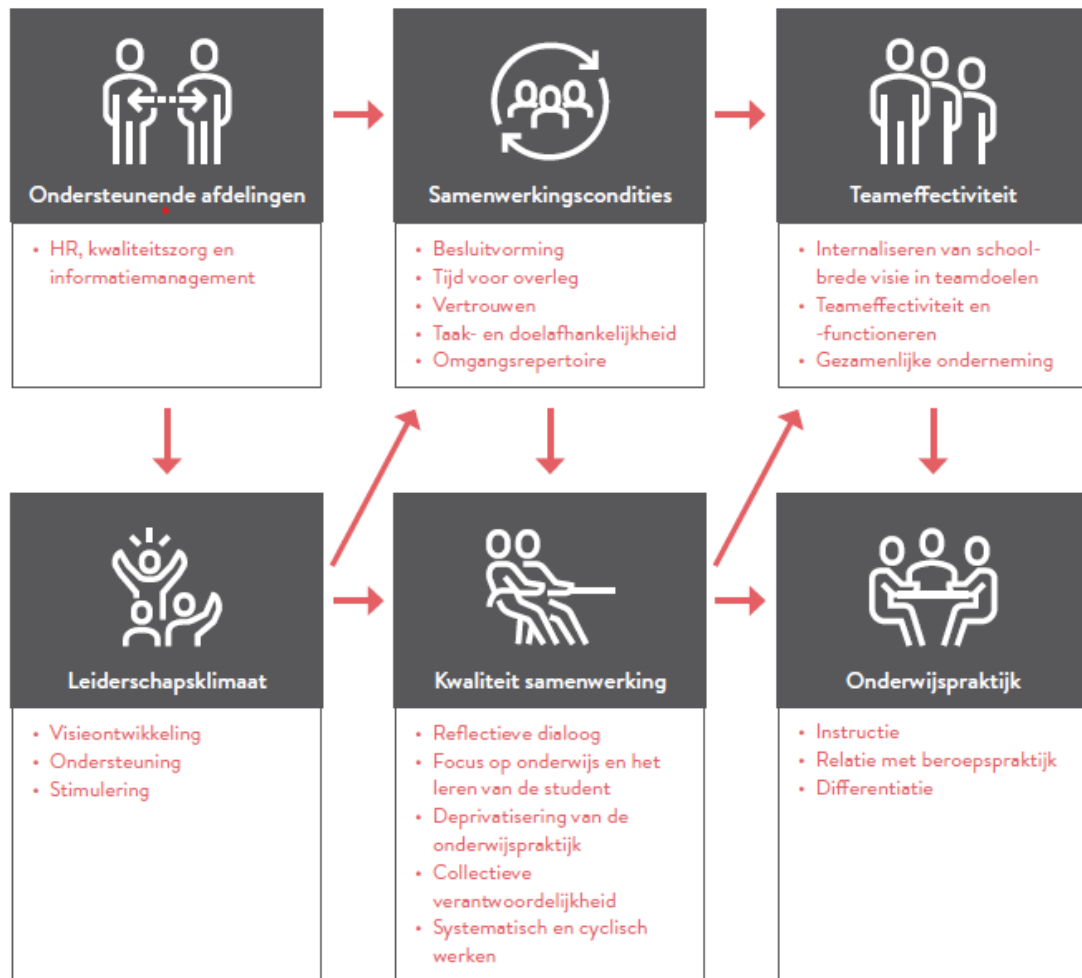
In de derde stap is het van belang dat er inzicht wordt verkregen in de kwaliteitscultuur. Het team gaat aan de slag met de kwaliteiten en ontwikkelpunten die zij opgehaald hebben in hun evaluaties binnen het team, met studenten, en het werkveld (Van Bussel, 2018). Er wordt inzicht gecreëerd wat teams kunnen doen om efficiënter doelen te halen en het onderwijs te verbeteren. Er worden afspraken gemaakt over de aanpak.

In de vierde stap worden er concrete acties uitgedacht om de gewenste verandering te realiseren. Hiervoor maakt het team onderlinge afspraken (Van Bussel, 2018). Hierbij kunnen teams in elk geval stilstaan bij de volgende punten:

- Wat gaan we doen om onze doelen te bereiken?
- Wat gaan we doen om onze kwaliteitscultuur te versterken?
- Om welke acties vraagt dit?
- Welke afspraken maken we daarover?
- Hoe leggen we dat vast?
- Hoe zorgen we dat de uitkomsten van de gesprekken beklijven?
- Hoe monitoren we de voortgang van de gewenste verandering?

### **3.2 Randvoorwaarden voor samenwerken aan onderwijskwaliteit**

Zoals hierboven besproken gaan teams na het vaststellen van een visie, en wanneer er overeenstemming is over de ontwikkelpunten rondom kwaliteitscultuur, aan de slag met de aanpak. In realiteit zijn er dan ook nog een aantal factoren die van invloed zijn in de uitvoering van deze aanpak. In de literatuur is een verkenning gemaakt van welke factoren dit zijn, en welke invloed zij uitoefenen op onderwijskwaliteit (Brouwer e.a., 2019). Het onderzoek van Brouwer e.a. (2019) resulteerde in het onderstaande conceptueel model '*samenwerken aan onderwijskwaliteit*'. Dit model geeft verschillende randvoorwaarden, die het voor opleidingsteams mogelijk maken goed te functioneren. Het model is gebaseerd op meerdere wetenschappelijke theorieën die het goed functioneren van opleidingsteams en het leren van docenten hebben onderzocht.



*Figuur 2: Gebaseerd op conceptueel model 'samenwerken aan onderwijskwaliteit'. Bron: aangepast van Brouwer e.a. (2019)*

Het model gaat ervan uit dat er een zestal factoren die (indirect) van invloed zijn op de onderwijskwaliteit binnen het mbo, sommigen van deze factoren beïnvloeden op hun beurt ook weer invloed uit op elkaar. In het model wordt aangenomen dat ervaren ondersteuning van ondersteunende afdelingen (bijv. HR, kwaliteitszorg, en informatiemanagement) de mate waarin opleidingsteams werken aan verbetering van de onderwijspraktijk beïnvloedt (Brouwer e.a., 2019). Daarbij wordt de mate van samenwerking aan onderwijskwaliteit gedefinieerd als *de kwaliteit van samenwerken van het team (kwaliteit samenwerking)*. In figuur 1 is te zien wat er nodig is voor een kwaliteit samenwerking (bijv. een collectieve verantwoordelijkheid, systematisch en cyclisch werken, en een reflectieve dialoog). De stap van de ondersteunende afdelingen naar een goede samenwerking in de onderwijspraktijk is echter niet direct te maken. Ook hier zijn er factoren die de interactie kunnen bevorderen of belemmeren.

#### *Ondersteunende afdelingen*

Binnen het mbo werken teams in de praktijk vaak samen met andere afdelingen die indirect bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, maar niet per se zelf voor de klas staan. Zo kun je bijvoorbeeld denken aan de HRM afdeling, informatiemanagement, of een aparte kwaliteitszorg afdeling. Omdat het type ondersteuning binnen instellingen vaak sterk verschilt, maar in alle gevallen indirect bijdragen aan hoe een onderwijsteam

samenwerkt door middel van bijvoorbeeld het bespreekbaar maken van gegevens over de kwaliteit van het onderwijs, of het voeren van een ondersteunend HRM beleid, is dit een belangrijke factor om mee te nemen (Brouwer e.a., 2019).

#### *Leiderschapsklimaat*

Daarnaast is een stimulerend leiderschapsklimaat van belang waarin een duidelijke en heldere visie ontwikkeld is die instellingsbreed gedragen wordt. Dit kan een leidinggevende doen door bijvoorbeeld de doelen van de individuele opleidingsteams samen te brengen (Oude Groote Beverborg e.a., 2015). Het overkoepelende doel van het leiderschapsklimaat waarnaar het model van Brouwer (2019) verwijst is het realiseren van verandering door transformationeel leiderschap.

#### *Samenwerkingscondities*

Eén van de factoren van invloed op onderwijskwaliteit is samenwerkingsconditie. Zoals bijvoorbeeld voldoende tijd voor een overleg, en er moet besluitvorming plaatsvinden waarin docenten betrokken zijn, maar ook moet het team werken op basis van taken en doelen. Zo blijkt uit de literatuur dat de mate waarin docenten bij kunnen dragen aan de besluitvorming op instellingniveau een positieve bijdrage levert aan eigenaarschap, en het gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel over deze besluiten. Aangenomen wordt dat wanneer docenten gezamenlijke taken en doelen opstellen, de kwaliteit en effectiviteit van samenwerking verbetert (Oude Groote Beverborg e.a., 2015; Brouwer e.a., 2019). Een andere factor die vervolgens van belang is bij het bewaken van de kwaliteit van samenwerking is het onderlinge vertrouwen. Daarom is het van belang dat opleidingsteams activiteiten ondernemen die het onderlinge vertrouwen ten goede komen. Zo is er bijvoorbeeld tijd nodig voor overleg, en draagt het hebben van gezamenlijke taken en doelen waar het team naar toe kan werken bij aan het onderlinge vertrouwen (Brouwer e.a., 2019).

#### *Kwaliteit samenwerking*

Een goede kwaliteit van samenwerking draagt op zijn beurt weer bij aan een goede onderwijspraktijk. De kwaliteit van samenwerking wordt volgens de literatuur met name beïnvloed door of er reflectieve dialogen gevoerd worden, en over welk onderwerp deze dan gevoerd worden. Zo is het belangrijk dat de dialoog onderhouden wordt met de focus op de onderwijspraktijk en het leren van de student (Brouwer e.a., 2019). Een reflectieve dialoog bestaat dan uit het bespreken van de gezamenlijk opgestelde doelen, waartoe het team een gezamenlijke verantwoordelijkheid draagt, en de manier waarop het team naar deze doelen toe werkt. De docenten voelen zich daarmee dus niet alleen verantwoordelijk voor hun eigen onderwijs aan de studenten, maar voor de kwaliteit van het onderwijs van het opleidingsteam in het geheel.

#### *Teameffectiviteit*

In het model van Brouwer e.a. (2019) verwijst teameffectiviteit naar de mate waartoe het opleidingsteam in staat is om de instellingsbrede doelen en visie te vertalen naar hun eigen onderwijspraktijk. Zoals eerder toegelicht heeft dit sterk te maken met eigenaarschap en het delen van een gezamenlijke visie, en verantwoordelijkheid, en het onderling vertrouwen.

Tezamen stimuleren bovenstaande factoren het samenwerken aan kwaliteit binnen onderwijsteams in het mbo met als gevolg dat de kwaliteit van de onderwijspraktijk, en de teameffectiviteit erop vooruitgaan<sup>1</sup>. Bovenstaand model zal dan ook als conceptuele basis dienen voor de vragen die opgenomen worden in de semigestructureerde interviews.

### **3.3 Beroepspraktijkvorming (BPV) en werkplekieren (WPL) – het garanderen van onderwijskwaliteit buiten de muren van de school**

Het eerder beschreven model van Brouwers e.a. (2019) over samenwerken aan onderwijskwaliteit kijkt vooral naar binnen; naar wat er binnen de onderwijsinstelling nodig is om de kwaliteit van het onderwijs in het mbo te garanderen. Een groot deel van het opleidingstraject in het mbo bestaat echter uit de beroepspraktijkvorming (BPV) waarin een vorm van werkplaatsleren optreedt. Onderzoek wijst uit dat het voor onderwijsinstellingen lastig is om de kwaliteit van begeleiding te garanderen (Hermanussen & Christoffels, 2017). Vaak komt het aan op toeval, en spontane leermomenten, en hebben werkplekbegeleiders geen of nauwelijks zicht op bijvoorbeeld de leerdoelen van de student (Nieuwenhuis e.a., 2017; Hermanussen & Christoffels, 2017).

In 2016 wees onderzoek van de onderwijsinspectie nog uit dat er onvoldoende begeleiding is in het vinden van een BPV, dat er weinig voorbereiding in is in aanloop naar de leerplek, en dat de kwaliteit van de match tussen de student en het leerbedrijf een veel voorkomend probleem was (Hermanussen & Christoffels, 2017; SBB 2017; Inspectie, 2016). Tegenwoordig is dat beeld veranderd, en ervaren studenten weinig problemen in de beroepspraktijkvorming (Inspectie, 2022). Ondanks de coronacrisis blijkt uit de landelijke BPV-monitor dat studenten net zo tevreden waren over de BPV als in eerdere jaren (SBB, 2019; SBB, 2020). Om goed zicht te krijgen op wat er precies nodig is voor de inrichting van een goede leerwerkplek gebruiken wij de *Elf ontwerpregels voor werkplekieren* (Nieuwenhuis e.a., 2017). Deze elf regels beschrijven wij hieronder.

#### ***Elf ontwerpregels voor werkplekieren***

Het werkplekieren is een belangrijk onderdeel van het leerproces van een student die een beroepsopleiding volgt. Een goede inrichting van deze werkplek is daarmee ook een essentieel onderdeel van de onderwijskwaliteit en borging daarvan. In 2017 deden Nieuwenhuis en collega's een onderzoek naar een professionele aanpak voor werkplekieren. Op basis van deze reviewstudie beschrijven zij ontwerpregels om leren in de beroepspraktijk zo goed mogelijk vorm te geven. Op deze wijze kan de kwaliteit binnen het werkplekieren beter beschreven, ingericht en geborgd worden. Hieronder beschrijven we beknopt een aantal van deze regels die opgenomen zijn in dit onderzoek.

#### ***Gezamenlijke aanpak, zicht op wensen werkveld***

In de voorbereidende fase van het werkplekieren is het van belang dat opleidingsteams een continue samenwerking en afstemming hebben met het werkveld. Deze samenwerking wordt in de literatuur ook wel comakership genoemd. Dit comakership is

---

<sup>1</sup> Hoe deze factoren precies invloed uitoefenen is hier in uitgebreide vorm te lezen: <https://ecbo.nl/onderzoekspublicatie/samenwerken-aan-onderwijskwaliteit/>



gericht op doelverheldering, afstemming en taakverdeling (Nieuwenhuis e.a., 2017) en vergt veelvuldig contact tussen opleiding en werkplekken.

**Ontwerpregel 1:**



Stem af tussen opleiding en werkplek. Verhelder doelen, verdeel taken om zo te zorgen voor inbedding van het leren in het curriculum.

*Begeleiding van theorie naar praktijk*

In de context van leerwerkplaatsen kunnen er verschillende opvattingen bestaan over wat theorie precies en hoe zicht dat tot de praktijk verhoudt. Enerzijds wordt hiervoor vanuit de opleidingsteams soms verwezen naar de inhoud van het curriculum. Anderzijds, kan de theorie ook duiden op praktijktheorie, of op theorie uit werkprocessen en handboeken. Volgens Nieuwenhuis e.a. (2017), is een van de consequenties hiervan dat het verbinden van denken en doen niet direct hetzelfde is als interactie van theorie naar praktijk. Het is daarom van belang om uit te vinden wat wordt verstaan onder theorie, en hoe dat gebruikt kan worden als uitgangspunt voor reflectie en verwerking van de student.

**Ontwerpregel 2:**



Zorg voor goede aansluiting van theorie en praktijk. Besteed daarbij extra aandacht aan het eventuele verschil tussen wat voor school theorie betekent, en wat dit voor de praktijk betekent. Leg hiertussen de link.

Een andere factor van belang in het vertalen van de theorie naar de praktijk, is een goede voorbereiding voor de student op hun WL-periode. Een goed voorbereidingsprogramma kan de student beter in staat stellen om leerstijlen aan te passen aan de context van de leerwerkplek. Hierbij speelt de agency van de student een grote rol (Nieuwenhuis e.a., 2017). Hoe meer cognitieve en emotionele ruimte de student ervaart, des te meer bereidheid er is om nieuwe dingen te proberen, en te leren in hun WLP-periode.

**Ontwerpregel 3:**



Bereid de studenten goed voor op werkplekieren. Geef extra aandacht aan vaardigheden die zelfregulatie van studenten versterken.

*Uitvoering van het werkplekieren*

De leeromgeving en de werkplek zijn niet gemakkelijk te combineren. Zij gaan uit van verschillende logica's en processen. Een manier om een brug te slaan tussen de twee werelden is door middel van hybride leerwerkplekken waarin studenten in een nagebootste omgeving de kans krijgen om te experimenteren in een veilige omgeving. Hieruit volgen ontwerpregel 4 en 7.

**Ontwerpregel 4:**



Gebruik simulaties (hybride leerwerkplek) als tussenoplossing voor interactie tussen praktijk en opleiding. Hierbinnen is meer leerruimte, iets wat in de praktijk soms ontbreekt.



**Ontwerpregel 7:**



Gebruik voor het aanleren van specifieke (technische) handelingen simulaties. Ook bij het opdoen van ervaringen waar in de praktijk geen mogelijkheden toe zijn i.v.m. fysieke of economische risico's zijn simulaties bruikbaar.

In het uitvoeren en vormgeven van het WPL is een veilige omgeving van groot belang. In de literatuur wordt dit samengevat als 'supported participation'. Hierin is de juiste hoeveelheid autonomie de sleutel. Ervaren autonomie en sociale veiligheid zijn belangrijke kenmerken van een goede leerwerkplek. Wanneer de student de ruimte voelt om dingen te proberen, maar ook om fouten te maken, en hulp te vragen, komt het leerproces tijdens het WPL beter toch zijn recht (Nieuwenhuis e.a., 2017).

**Ontwerpregel 5:**



Construeer supported participation bij het werkplekleren. Zorg dat de student de kans krijgt verschillende leerervaringen op te doen. Balans tussen (on)zekerheid, autonomie, taakvariatie en reflectie is hierbij van belang. Ondersteun de student.

Een ontwerpregel die hieruit voortkomt is gebaseerd op taakvariatie en reflectie uit ontwerpregel 5. Het vergelijken en reflecteren op verschillende leerwerkplekken stelt de student in de gelegenheid om verschillende praktijktheorieën te kunnen ervaren, daarop te reflecteren, en zo zijn eigen persoonlijke werktheorie te kunnen verrijken (Nieuwenhuis e.a., 2017). Dit vergt een bepaalde mate van deskundigheid van de begeleidende docenten in het opleidingsteam in zowel de voorbereiding van op het WPL als in de reflectie op het WPL.

**Ontwerpregel 6:**



Biedt de student verschillende werkplekken om ervaring op te doen. Zo doet de student ervaring en kennis op doen bij verschillende bedrijven.

*Inrichting rol werkbegeleider*

Effectieve leerprocessen vereisen volgens Nieuwenhuis e.a. (2017) dat studenten geïntegreerd worden in de werkgemeenschap, de activiteiten van de werkdienst en dat de vaste staf zich betrokken voelt bij de leeractiviteiten van de studenten. Op deze manier kunnen studenten fungeren als een actief lid van 'communities of practice'. Hierin speelt de begeleider, of mentor een hoofdrol. Goed mentorschap en het creëren van een vertrouwensband is de basis voor het leren van studenten (Nieuwenhuis e.a., 2017).

**Ontwerpregel 8:**



Geef de student de kans opgenomen te worden in de werkgemeenschap.

Het is belangrijk te erkennen de rol van de werkplekbegeleider naast belangrijk rol, ook een gedeelde rol is. Naast de formeel aangewezen begeleider, spelen andere werknemers op de werkplek ook een belangrijke rol, maar ook een begeleider vanuit de opleiding heeft invloed op het leerproces van de student vanuit een regulerende/bemiddelende rol. De relatie tussen mentor en student is complex, er zijn machtsverhoudingen in het spel,

en het moet 'klikken' (Nieuwenhuis e.a., 2017). Uit deze complexiteit vloeit ontwerpregel 9. Bij het ontwerpen van het WPL is de rol van de werkplekbegeleider een belangrijk element van comakership. De rollen moeten goed doordacht zijn, en duidelijk te onderscheiden. Vanuit de opleiding heeft de begeleidende docent hier een simulerende en controlerende rol in.

**Ontwerpregel 9:**



Houd in het ontwerpen rekening met de rol van de werkbegeleider, en zorg voor de juiste ondersteuning van hem of haar (door collega's). Beschouw deze werkplekbegeleider als lid van het opleidingsteam, hierdoor wordt deze rol versterkt.

*Beoordelingsaspecten*

Het zelfgestuurd leren is volgens Nieuwenhuis e.a. (2017) een van de belangrijkste aspecten van werkpleklernen. WPL is er namelijk op gericht dat de studenten en professionals hun eigen 'deliberate practice' moeten leren vormgeven. Met andere woorden, studenten moeten zich ontwikkelen om hun eigen leerdoelen op te stellen, maar ook een pad naar het behalen van deze doelen. Hierin zijn volgens enkele studies peerfeedback en zelfbeoordeling een belangrijke tool (Gavota e.a., 2010; Kicken e.a., 2012; Nieuwenhuis e.a. 2017).

**Ontwerpregel 10:**



Maak zelfbeoordeling of peerfeedback onderdeel van het werkpleklernen.

Daarnaast draagt de authenticiteit van de beoordeling ook bij aan het stimuleren van (diep)leren. Wat studenten precies als authentiek ervaren verschilt over de tijd; zo hebben oudere studenten minder behoefte aan generieke beoordeling dan jongere studenten, hierbij is de integratie van formatief en summatief beoordelen van belang.

Ten slotte speelt volgens Nieuwenhuis e.a. (2017) de competenties van de beoordelaars mee. Competentiegericht onderwijs stelt de verbinding van theorie en praktijk voorop. Echter wijst onderzoek uit dat mentoren niet altijd over de juiste tools beschikken om ook competentiegericht te kunnen beoordelen. Procedures zijn hier vaak een blinde vlek.

**Ontwerpregel 11:**



Zorg dat de beoordelingssystematiek aansluit bij het werkpleklernen, zowel formatief als summatief.

### 3.4 Het belang van het betrekken van het werkveld bij kwaliteitsborging

Het mbo leidt studenten op zodat zij een beroep kunnen uitoefenen, en het grootste deel van afgestudeerde mbo-studenten gaat direct de arbeidsmarkt op (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Doordat beroepen en de arbeidsmarkt constant veranderen, kunnen sommige beroepen wegvallen, veranderen of worden vervangen (Ministerie van Algemene Zaken, 2022; Teurlings & Hermanussen, 2021). Het is daarmee taak voor het mbo om ervoor te zorgen dat het onderwijs blijft aansluiten op

de (toekomstige) beroepen en de snel veranderende arbeidsmarkt (Brouwer et al., 2020; Teurlings & Hermanussen, 2021).

De aansluiting tussen onderwijs en werkveld zegt daarmee iets over de kwaliteit van het onderwijs. Brouwers (2019) redeneert dan ook vanuit het idee dat goed onderwijs in staat zou moeten zijn om te voldoen aan de externe criteria die het werkveld stelt aan toekomstige beroepsbeoefenaars (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Brouwer et al., 2019). Uit onderzoek blijkt dan ook dat de betrokkenheid van externe partners, zoals het werkveld, bij het onderwijs de kwaliteitscultuur versterkt. Ook als het onderwijs zich aanpast aan de externe criteria van het werkveld, resulteert dit in een sterkere kwaliteitscultuur (Van der Vegt et al., 2019). Zo'n externe criteria is bijvoorbeeld een specifieke vaardigheid of kennis die een student bezit die belangrijk zijn in de branche waarvoor wordt opgeleid. Als een opleiding inderdaad in staat is de studenten op te leiden naar deze externe criteria, sluit het onderwijs beter aan bij het daadwerkelijke werk van de student na afstuderen of tijdens stage. Hiermee wordt het belang van het betrekken van het werkveld bij het beoordelen van de onderwijskwaliteit onderschreven. De onderwijsinspectie beveelt dan ook aan dat externe partners, zoals het bedrijfsleven of gemeente, worden geraadpleegd bij het beoordelen van de onderwijskwaliteit. Dit wel met de kanttekening dat deze partners géén beoordelende taak hebben, deze is bij de school belegd (Van Engelshoven, 2020).

## 4 Resultaten: kwaliteitsborging

Om inzicht te krijgen in de kwaliteitscultuur en deze vervolgens te versterken, worden er verschillende fases beschreven die een team doorloopt. Deze fases zijn respectievelijk: visie op onderwijskwaliteit, doelen stellen, input ophalen en het uitdenken van acties. Deze worden hieronder kort toegelicht.

### 4.1 Visie op onderwijskwaliteit

Om een kwaliteitscultuur tot stand te laten komen, dient er een breed gedragen visie op onderwijskwaliteit geformuleerd te worden. Deze visie is richtinggevend binnen het vormgeven van onderwijskwaliteit. In de visie op onderwijskwaliteit van de meeste onderwijsinstellingen speelt de student een belangrijke rol. Zo wordt genoemd dat het belangrijk is dat het onderwijs aansluit bij de leervragen en leerbehoeftes van de student. In het gesprek met Deltion-Landstede wordt bijvoorbeeld gezegd: “[het] onderwijs [is] geslaagd als iedere student met een eigen leervraag aan de slag gaat, zelf regie neemt.” en ook KW1C benadrukt dat de student zich uitgedaagd moet voelen. Daarnaast is maatwerk belangrijk: studenten moeten persoonlijke aandacht krijgen. Bij het Alfa College en KW1C wordt ook specifiek genoemd dat het plezier van de student belangrijk is voor goed onderwijs.

Een tweede aspect dat door onderwijsinstellingen genoemd wordt is de aansluiting met de praktijk. Goed onderwijs is onderwijs dat past bij het werkveld om twee redenen. Zo zorgt een nauwe aansluiting tussen onderwijs en praktijk ervoor dat er ingespeeld kan worden op de ontwikkelingen in specifieke beroepscontexten. Ook zijn studenten dankzij deze afstemming beroepsklaar als ze de opleiding hebben afgerond: hun opgedane kennis en vaardigheden passen bij de actuele context van hun beroep. Zoals hierboven te lezen, hadden de meeste teams een duidelijk antwoord over hun visie op onderwijskwaliteit. Tegelijkertijd, gaven de meeste teams aan dat er geen visie op onderwijskwaliteit binnen het team op papier staat. Door het kleine aantal respondenten dat gesproken is, is het lastig te concluderen of deze informele visies ook echt breed gedragen worden binnen de teams.

### 4.2 Prioriteren en doelen stellen

In de tweede fase tot het versterken van de kwaliteitscultuur, worden er gezamenlijke doelen en prioriteiten bepaald. Het mboRijnland geeft aan dat het prioriteren van de doelen gedaan wordt in teamverband. Het stellen van prioriteiten wordt in teamverband gedaan op basis van input van interne en externe belanghebbenden zoals studenten, werkbegeleiders uit de praktijkroute, en docent begeleiders. Deze werkwijze komt overeen met de meeste andere bevroegde teams. Onder *Kwaliteit samenwerking* in het volgende hoofdstuk (5.3) staat dit verder uitgewerkt.

### 4.3 Input ophalen: zicht op onderwijskwaliteit

De derde stap die kwaliteitscultuur bevordert is het verkrijgen van inzicht in de kwaliteiten en ontwikkelpunten van het onderwijs. Deze informatie wordt zowel binnen het team opgehaald, als bij de studenten en het werkveld.

Uit de interviews blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs door de scholen wordt gemonitord en zichtbaar gemaakt op verschillende manieren. De meest genoemde vormen zijn: interne gesprekken, externe gesprekken, examinering van goede kwaliteit, en gebruik van monitoring tools. Er wordt dus continue informatie opgehaald over de kwaliteit van onderwijs bij verschillende betrokkenen wat het werken aan onderwijskwaliteit bevordert.

#### ***Zicht op wensen werkveld***

Belangrijke nuance bij het bespreken van deze resultaten is het verschil in de opzet en insteek van de leerroutes van de gesproken onderwijsteams. Sommige teams vormen een meer regulier BOL-traject, waarbij het werkveldleren strikter gescheiden is van het onderwijsgedeelte (het school gedeelte). Naarmate de onderwijsvorm meer hybride wordt, wordt over het algemeen het werkveld onderdeel van het onderwijsteam. Hiermee worden de wensen van het werkveld niet per se los behandeld, aangezien zij continu onderdeel zijn van onderwijsverbeteringen.

MBO Utrecht geeft hier een mooi voorbeeld van. Zo voeren zij externe gesprekken met praktijkbegeleiders/werkbegeleiders vanuit het werkveld om zicht te krijgen op de kwaliteit van het onderwijs. Bij MBO Utrecht is er specifiek extra aandacht voor de leerbehoeften van werkbegeleiders en zijn er ook trainingen die zij kunnen volgen zodat zij goed geïnformeerd zijn over verwachtingen en hoe zij een coachende rol kunnen aannemen.

In de meer hybride manier van onderwijs, zoals bij Deltion-Landstede, is het werkveld onderdeel van het onderwijsteam en dus constant onderdeel van onderwijskwaliteit verbetering. Daarnaast organiseert Deltion-Landstede interne en externe gesprekken als 'arenagesprekken' die drie keer per jaar plaatsvinden. Hier halen zij informatie op over de kwaliteit van het onderwijs. In deze gesprekken zijn heel veel verschillende mensen betrokken. Studenten, docenten, praktijkbegeleiders, stuurgroepen, directies en managers. Ook CIOS geeft aan dat de opzet van de opleiding rekening houdt met veranderende inzichten uit het werkveld, zodat het mogelijk is om het onderwijs daaropaan te passen.

#### ***Zicht op wensen van de student***

Alle scholen checken regelmatig in met de student om zicht te houden op hoe het met hen gaat. Dit is vaak gekoppeld aan het geven van feedback om de opleiding te verbeteren, maar kan ook heel individueel gericht zijn. Scholen richten dit op verschillende manieren in. Er worden bijeenkomsten georganiseerd in groepen van studenten of voor één student specifiek, in verschillende frequenties (elke week of elke vijf weken, of drie keer per jaar). Het is verschillend met wie studenten gesprekken voeren: bijvoorbeeld een mentor, coach, een studieloopbaan begeleider, een docent, en met of zonder de praktijkbegeleider erbij.

Interne gesprekken worden het meest gevoerd tussen begeleiders, mentoren, studenten, en tussen docenten onderling bij regelmatig geplande teamoverleggen. Gesprekken met studenten kunnen deel zijn van voortgang gesprekken of portfoliogesprekken (MBO Utrecht), maar gesprekken met studenten kunnen ook specifiek gericht zijn op het ophalen van informatie over de onderwijskwaliteit (CIOS, Deltion-Landstede).

Andere initiatieven zijn: studentenvertegenwoordigers die twee keer per jaar een gesprek hebben met de persoon die over onderwijs en kwaliteit gaat (MBO Utrecht), het uitzetten van enquêtes (mboRijnland), en een studentenlunch waar drie keer per jaar aan studenten gevraagd wordt waar ze tegenaan lopen (CIOS). CIOS geeft aan dat de feedback vaak snel kan worden opgepakt, en dat studenten ook te horen krijgen wat er concreet gedaan is met hun wensen. De CIOS-coaches zijn daarnaast ook constant in contact met de student, zij bezoeken de student op wekelijkse basis op de werkvloer. Tijdens deze bezoeken voert de coach gesprekken met de student en de werkbegeleider om eventuele wensen te monitoren. Deltion-Landstede krijgt ook zicht op de wensen van de student door eerdergenoemde arenagesprekken drie keer per jaar.

### ***Begeleiding student***

De begeleiding van studenten gebeurt op verschillende manieren, maar overal betreft het een gespreksvorm met de student. Bij Deltion-Landstede zijn er vaste wekelijkse momenten voor een check-in: elke maandag komen studenten naar school. Zij krijgen de ruimte om te vertellen hoe het gaat (ook privé) en worden ondersteund bij leervragen die ze hebben. Bij mboRijnland zijn er wekelijkse coachgesprekken, vergelijkbaar met die van Deltion-Landstede. De studenten bij mboRijnland werken met een logboek, en er zijn om de vijf weken 'driehoeksgesprekken' waarin student, coach en praktijkbegeleider bij elkaar komen om onder andere de voortgang te bespreken. Bij MBO Utrecht zijn er individuele en groepsgesprekken met studieloopbaan begeleiders. Bij Koning Willem 1 College wordt gewerkt met 1-op-1 gesprekken met mentoren. Deze mentoren zijn ook onderdeel van het onderwijsteam. De input wordt gebruikt om het onderwijs sterker te laten aansluiten op de individuele behoeften van de student, waardoor kwaliteit, gezien de definitie van onderwijskwaliteit, verbetert.

### ***Monitoringtools***

Ook zijn een aantal tools genoemd die scholen gebruiken om zicht te krijgen op onderwijskwaliteit: CIOS werkt met de PDCA-cyclus (Plan, Do, Check, Act), wat in de praktijk overeenkomt met de vier stappen die teams doorlopen om te werken aan een kwaliteitscultuur (van Bussel, 2018). mboRijnland voert scans uit met behulp van een tool (vragenlijst) die ontwikkeld is door hun eigen practoraat (gericht op het monitoren van onderwijskwaliteit van hybride leeromgevingen), en KW1C geeft aan te werken met softwareprogramma's. CIOS is ook bezig om met onderzoek informatie op te halen over onderwijskwaliteit in het werkveld. De verschillende participanten geven ook een aantal voorbeelden van hoe zij bezig zijn geweest met het borgen van onderwijskwaliteit. Zo geeft CIOS aan dat werkplekleren plaatsvindt bij erkende leerbedrijven, wat volgens het CIOS op zichzelf kwaliteitsborging is. CIOS en Deltion-Landstede geven aan dat kwaliteitsborging ook in de examinering zit. Bij CIOS geldt ook een vier ogen principe voor alle praktijkexamens: de praktijkbegeleider beoordeelt altijd mee. Deltion-Landstede kijken naar uitval van studenten en waar dat door komt.

MBO Utrecht geeft aan dat iedereen die lesgeeft bevoegd leraar moet zijn. Ook zijn docenten allemaal verpleegkundigen, waar de studenten baat bij hebben, omdat docenten praktijkkennis hebben. Er is ingezet op extra begeleiding voor startende docenten zodat zij hopelijk minder snel overbelast raken, en daarmee ook de onderwijskwaliteit beter kunnen borgen.

Daarnaast geven mboRijnland en CIOS aan dat er gewerkt is aan de kwaliteit van de toetsen: deze worden heel praktijkgericht vormgegeven en verhoging daarmee de relevantie van de examinering voor het werkveld van de student.

#### **4.4 Formuleren van acties**

De laatste fase binnen deze cyclus richt zich op het realiseren van de gewenste verandering door het formuleren van concrete acties. Hierbij wordt er nagedacht hoe doelen bereikt gaan worden, welke acties hiervoor ondernomen moeten worden, hoe de vooruitgang gemonitord gaat worden en wie wat doet.

Alle teams lijken bezig te zijn met het omzetten van signalen rondom de onderwijskwaliteit in concrete verbeteracties. Het CIOS geeft aan erg goed te zijn in het plannen en uitvoeren van verbeteracties. Zij werken met teamdoelen en hier wordt vanuit gehandeld. Signalen worden snel omgezet in concrete verbeteracties. Binnen het Alfa college wordt er een teamplan opgesteld waarin ook specifieke verbeteracties worden opgenomen. Ook binnen Deltion-Landstede zijn ze bewust bezig met verbeteracties, en maken ze onderscheid tussen lange en korte termijn acties. Ook delen ze hun verbeterplannen met stakeholders en halen ze hier feedback over op. Het KW1C neemt in hun verbeteracties altijd de visie, het KD en de veranderingen in de maatschappij mee.

## 5 Resultaten: hoe worden de randvoorwaarden vormgegeven in de praktijk?

### 5.1 Ondersteunende afdelingen

Ondersteunende afdelingen kunnen op indirecte manier bijdragen aan de onderwijspraktijk en de onderwijskwaliteit. Dit kan zijn bijvoorbeeld in de ondersteuning met een nieuw onderwijssysteem, of het aanpassen van roosters. In onderstaande sectie wordt besproken op welke wijze dit binnen de gesproken scholen gebeurt.

De scholen geven aan dat zij over het algemeen prettig samenwerken met de ondersteunende afdelingen zoals administratie, HR, roostermakers, de Examencommissie en ICT. Anderzijds worden ondersteunende systemen soms juist ervaren als een belemmering. Zo versplinteren de functies van systemen over verschillende softwareprogramma's en systemen, en kunnen praktijkbegeleiders uit het werkveld vaak geen toegang krijgen tot de systemen. Dit vertraagt de samenwerking met het werkveld. Deltion-Landstede geeft aan regelmatig met de ondersteunende afdelingen te evalueren om zowel de onderwijsvisie over en weer te verhelderen als problemen op te lossen.

Het CIOS en MBO Utrecht zijn overgegaan op een nieuw onderwijssysteem, wat om een nauwere samenwerking vraagt met de ondersteunende afdelingen. De samenwerking met de ondersteunende afdelingen stond tijdens die veranderingen wel eens onder druk. Zo werd er bij het CIOS overgegaan naar een nieuw ICT-systeem, waar niet iedereen in kon en wat de administratie bemoeilijkte. Aan de andere kant ging de samenwerking met de roostermakers, die op een andere CIOS-vestiging werkten, wel soepel. De sleutel tot een goede samenwerking lijkt onderlinge communicatie te zijn. Zo merkt de respondent van het MBO Utrecht op dat het een jaar duurde tot dat alle relevante betrokkenen van de ondersteunende afdelingen om de tafel zaten, en dat sindsdien de samenwerking soepeler verloopt, doordat de medewerkers van die afdelingen nu een beter beeld hebben van de onderwijsvisie van de opleidingsteams.

### 5.2 Samenwerkingscondities

Samenwerkingscondities zijn de organisatorische processen die bijdragen aan de kwaliteit van samenwerking en de teameffectiviteit. Zo is bijvoorbeeld een gezamenlijke besluitvorming en het daaruit voortkomende gedeelde verantwoordelijkheidsgevoel belangrijk ter bevordering van de samenwerking aan onderwijskwaliteit. Een belangrijke samenwerkingsconditie is dat er voldoende tijd is om samen te reflecteren en evalueren.

Op de scholen zijn er veel overlegmomenten: meestal is er wekelijks een teamoverleg waarin docenten elkaar kunnen spreken. Daarnaast worden er ook tussen andere niveaus verschillende overleggen ingepland: studenten, praktijkbegeleiders, leidinggevendenden, bestuurders en partners in het werkveld. Naast formele overlegmomenten geven het CIOS en mboRijnland geven aan ook veel informele overleggen te hebben. Bij het 'koffieapparaat' wordt veel informatie onderling uitgewisseld. De lijntjes zijn kort, men weet elkaar te vinden. Zowel Deltion-Landstede, KW1C en CIOS geven nadrukkelijk aan



dat zij in het team vaak discussie hebben over de vormgeving van het onderwijs. Dit ervaren zij allen juist als positief. Ze geven dan ook aan dat juist deze kritische houding leidt tot onderwijsverbetering.

De mate waarin docenten het gevoel hebben bij te kunnen dragen aan besluitvorming is ook een belangrijke samenwerkingsconditie. Dit draagt bij aan het eigenaarschap en het gedeelde verantwoordelijkheidsgevoel over besluiten. Uit de gesprekken blijkt dat alle teams zich eigenaar voelen van hun onderwijs en hard bezig zijn met het verbeteren hiervan. In het interview van KW1C komt het gedeelde verantwoordelijkheidsgevoel sterk terug. Zo vertelt één van de teamleden: 'Zolang we bij elkaar zijn, vinden we het een eigen verantwoording. We overleggen regelmatig met elkaar [...]. We betrekken echt iedereen erbij, we verdelen taken niet onderling maar we doen het echt samen. We moeten niks van elkaar overnemen, maar we weten van elkaar wat doen [...]'. Ook het CIOS is hiervan een mooi voorbeeld, zij hebben bij het opzetten van hun nieuwe opleiding 'carte blanche' gekregen van directie. Een clubje docenten heeft vervolgens de opleiding uit het niks opgebouwd. Uit de verhalen over deze fase blijkt het gedeelde verantwoordelijkheidsgevoel.

Een derde samenwerkingsconditie is het onderling vertrouwen. Deze conditie is niet expliciet aan bod gekomen in alle gesprekken, maar uit de meeste gesprekken is op te maken dat er sprake is van onderling vertrouwen. Een docent van het KW1C vertelt hier het volgende over: 'We verschillen allemaal best wel en we zijn kritisch naar elkaar. We durven dingen te vertellen. Het blijft niet sudderen. Ik heb deze opleiding op mogen zetten, toen was ik alleen. Vanaf het begin heb ik altijd gevonden en gehandeld: als we iets willen veranderen dan doen we dat met elkaar [...]. Dat is een meerwaarde geweest. Vanaf moment 1: hop samen. We durven dat uit te spreken naar elkaar, we zijn het niet altijd eens maar we vinden altijd een middenweg. Er is geen ruzie, dat is mooi. Vanaf begin af aan. Onderling vertrouwen, een goede sfeer en het kennen van elkaars kwaliteiten. En daar gebruik van maken, mensen zo inzetten'.

### **5.3 Kwaliteit samenwerking en team effectiviteit**

De kwaliteit van de samenwerking in een opleidingsteam hangt in sterke mate samen met het voeren van reflectieve dialogen. In deze dialogen wordt er een gezamenlijk beeld opgesteld van welke onderwijsdoelen urgent zijn en prioriteit hebben. Vervolgens wordt er aandacht besteed aan de manier waarop het team naar deze doelen toewerkt. Uit de gesprekken blijkt dat dit in de meeste teams in teamverband plaatsvindt. Afhankelijk van het soort onderwijsvorm (regulier <> hybride) bestaan deze teams ook uit mensen uit het werkveld.

Het prioriteren van doelen wordt volgens de participanten gedaan tijdens vaste evaluatiemomenten, bijvoorbeeld de feedbackrondes die 3x per jaar plaatsvinden op Deltion-Landstede of tijdens teamoverleggen bij mboRijnland. Twee opleidingsteams geven aan dat het dankzij deze overleggen/feedbackrondes heel duidelijk is wat urgent is. Bij CIOS en MBO Utrecht is het onderwijssysteem drastisch veranderd door respectievelijk het vakkensysteem af te schaffen, en het onderwijs te flexibiliseren. Hierdoor was het eenduidig wat de focus is: het tot uitvoer brengen van deze veranderingen.

Behalve het stellen en prioriteren van doelen is ook de evaluatie van het behalen van die doelen van belang voor de kwaliteit van de samenwerking. Dat gebeurt bij Deltion-Landstede en CIOS bijna wekelijks in de eerdergenoemde teamoverleggen, daarnaast voeren zij overleggen met managers, bestuurlijke overleggen en organiseren ze gezamenlijke studiedagen. Bij mboRijnland wordt er halverwege en na afloop van een project gezamenlijk met alle betrokkenen geëvalueerd. Het KW1C geeft aan dat er iedere vijf weken aparte evaluaties plaats vinden om te praten over de onderwijsvisie en het kwalificatiedossier, en elke tien weken gaat het over de onderwijskwaliteit. Er wordt soms aangegeven dat het evalueren soms nog lastig gaat, maar dat daar wel verbetering in is. Zo zegt het MBO Utrecht: "Er wordt echt geïnvesteerd om draagvlak te creëren. Maar er zijn nog wel mankementen, maar er is een hoop verbeterd. Er zijn nu werkgroepen opgezet voor zulke veranderingen, voorheen werd het meer top-down besloten."

De respondenten geven aan dat er daarmee ruimte is om een reflectieve dialoog aan te gaan. Dit is van belang omdat hierin doelen besproken worden, er gezamenlijkheid wordt gecreëerd om zo tot gedeelde verantwoordelijkheid te komen. De teams geven aan dat er naar elkaar wordt geluisterd en iedereen mag zijn/haar eigen mening geven. Dat leidt bij de scholen soms tot botsingen. De respondent van het KW1C geeft aan dat dat juist goed is: "[Zijn er soms meningsverschillen?] Zeker, graag! We proberen aan elkaar uit te leggen waarom je wat vindt. Dat mag botsen." Zij zien dat juist als een teken van een open cultuur, waarin iedereen elkaar kan en durft aan te spreken. Het feit dat er meningsverschillen mogen zijn leidt tot vertrouwen tussen collega's en een goede sfeer. Deltion-Landstede geeft ook aan dat ze een positieve draai geven aan het ongenoegen: "We proberen het ongenoegen terug te brengen naar een kleine, haalbare stap voor de betrokkenen".

#### **5.4 Schoolbrede visie en onderwijs eigen maken**

Onderwijsinstellingen monitoren, evalueren en verbeteren de kwaliteit van hun onderwijs meestal vanuit een strategische koers of visie. Deze koers wordt binnen de instelling vrij ingericht per onderwijssector. Iedere sector heeft immers eigen karakteristieken die het onderwijs beïnvloeden met eigen werkvormen en processen. Onderwijsteams krijgen binnen deze sectoren de kans om een eigen draai geven aan de instellingsbrede visie.

In de gesprekken geven de meeste onderwijsinstellingen aan dat de schoolbrede visie gedragen wordt binnen hun team. Respondenten geven aan dat dit voornamelijk het resultaat is van de eigen inbreng die docenten kunnen geven in het ontwikkelen en/of implementeren van die visie. Zo handelen docenten vanuit de schoolbrede visie bij vernieuwen van hun onderwijspraktijk. Bij Deltion-Landstede wordt bijvoorbeeld genoemd dat "docenten en praktijkbegeleiders zelf invulling geven aan deze [schoolbrede] visie". Hierdoor voelt het team zich meer eigenaar van de visie. Het mboRijnland, Alfa College en KW1C noemen ook dat de opleidingsteams de schoolbrede visie zelf kunnen vertalen naar het teamplan, of dat de schoolvisie dermate algemeen is, dat docententeams in de uitvoering ervan het kunnen aanpassen aan hun eigen opleidingscontext. Ook bij het Alfa College wordt bij het ontwikkelen van de schoolbrede visie de input van docenten gevraagd.

Soms is het minder goed mogelijk om als opleidingsteams zelf invulling te geven aan de schoolbrede visie, omdat een specifieke verandering schoolbreed wordt ingezet. Die verandering kan bijvoorbeeld betrekking hebben op de harmonisering van IT-systemen, de inrichting van examenonderdelen zoals de Proeve van Bekwaamheid (PvB), de inrichting van online/hybride onderwijs, of het in gebruik nemen van een nieuw onderwijssysteem. Het MBO Utrecht gaat schoolbreed over op FLOW, een nieuw systeem van flexibel onderwijs. Zij merken op dat zij hier "allemaal achter staan en dat gaan uitdragen." Het feit dat het betreffende onderwijsteam binnen MBO Utrecht koploper is bij het flexibiliseren van het onderwijs versterkt de schoolbrede eensgezindheid over de visie.

Het CIOS wijkt af van de andere instelling met betrekking tot een schoolbrede visie, omdat het een opleidingsinstituut is met verschillende vestigingen, die tot een zekere hoogte enige bewegingsvrijheid of autonomie hebben. De respondenten van de vestiging Roosendaal geven aan dat de visie op hun locatie afwijkt van de visie van de andere vestigingen. De schoolbrede visie wordt dus in mindere mate gedragen door het betreffende opleidingsteam. Dit lijkt volgens het opleidingsteam echter geen groot effect te hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Zij voelen zich eigenaar van het onderwijs dat zij aanbieden, en daarmee ook voor de kwaliteit daarvan.

Het feit dat er op de meeste plekken nog veel ruimte is voor eigen invulling binnen de schoolbrede visie, lijkt bij te dragen aan het enthousiasme van de schoolbrede visie en kaders. Deze bieden vaak veel ruimte om het onderwijs toch eigen te maken. Tijdens de meeste gesprekken wordt heel specifiek benoemd dat zij (binnen de gegeven kaders) volledige vrijheid voor het invullen van het onderwijs hebben gekregen. Zij hebben de ruimte ervaren om het onderwijs op eigen manier vorm te geven, zo spreekt een docent van Deltion-Landstede: 'Bij het opzetten van deze locatie hebben we ongeveer carte blanche gekregen'. Mede dankzij deze ruimte timmeren ze hard aan 'logoloos' opleiden. Dat wil zeggen over drie zorginstellingen en twee onderwijsinstellingen heen. Een ander voorbeeld is hoe ze op het CIOS het onderwijs hebben ingevuld. Zo hebben zij bijvoorbeeld het vakkensysteem afgeschaft, en krijgen de studenten les vanuit thema's. Een docent vertelt daarbij: 'Vanwege onze hybride onderwijsvorm en het afschaffen van vakken, lopen onze studenten een beetje uit de pas met andere locaties. Soms krijgen wij dan feedback terug dat onze studenten erg slecht scoren op de theorie toetsen, maar dan scoren ze wel erg goed in de praktijk. Dat komt omdat zij minder les hebben gehad. En dan is de vraag, hoe is de theorietoets opgesteld? Want mijn studenten kennen de standaardlijstjes inderdaad niet goed, wat daar ligt niet onze focus'.

Ook op het KW1C wordt er veel ruimte ervaren om het onderwijs zelf in te regelen. Zij hebben hun onderwijs projectmatig opgebouwd. Een docent vertelt wat over dit proces: 'We maken gebruik van projecten en we bepalen met elkaar dat de studenten bepaalde materiaalkennis en vaardigheden moeten hebben. Daar hebben we een mooie opbouw van gemaakt, zodat de onderdelen elkaar logisch opvolgen en dat weggezet.'

Belangrijk voor het nemen van ruimte om het onderwijs zelf vorm te geven, is communicatie. Zo zeggen respondenten van Deltion-Landstede over het inrichten van de Proeve van Bekwaamheid (PvB) met de Examencommissie:

*"We beginnen met het bellen met de directeur; die moeten simpelweg akkoord geven op het plan. Daarna gaan we met de examencommissies kijken; waar zitten wat hen betreft de mogelijkheden en onmogelijkheden om het mogelijk te maken. Dan spreken we met examenexperts uit de teams, wat betekent dat voor de inregeling van de examendossiers. En dan ga ik met mijn docenten in gesprek over hoe zouden we dat willen? Dat leggen we dan weer voor aan de examenexperts: kan de praktijkroute zo worden ingeregeld? Dan hebben we het rond en dat leggen we vast."*

## **5.5 Kaders en kwaliteitsindicatoren**

Alle opleidingen leggen verantwoording af aan de Inspectie van het Onderwijs. De scholen geven aan dat ze zorgen dat de juiste documenten daarvoor beschikbaar zijn. School specifieke kwaliteitsindicatoren staan bij de ondervraagde scholen over het algemeen niet vast op papier. Bij Deltion-Landstede komt het vooral neer op tevredenheid en feedback van het werkveld, de docent en de student. Uit de gesprekken wordt onder meer duidelijk dat in de context van hybride onderwijs, de meer traditionele kwaliteitsindicatoren niet goed aansluiten op de onderwijscontext. Zo geven de onderwijsteams aan meer waarde te hechten aan de signalen die van de studenten terugkomen over hun ervaringen en wensen, en minder waarde aan kwantitatieve indicatoren als studentenuitval.

## 6 Resultaten: betrekken werkveld bij kwaliteitsborging

Het betrekken van het werkveld bij het onderwijs blijft voor veel onderwijsteams een uitdaging. Zo worstelen sommige teams met de tijdsinvestering die komt kijken bij het betrekken van het werkveld bij het onderwijs. Dit kan zijn in de vorm van het onderhouden van relaties voor de BPV en stageplaatsen tot het gezamenlijk opzetten van praktijkroutes. Anderen worstelen met het verloop bij organisaties waarmee zij samenwerken. In hoofdstuk 7 beschrijven we aan de hand van de 11 ontwerpregels voor het werkplekklaren van Nieuwenhuis e.a. (2017) de resultaten van het onderzoek over het betrekken van het werkveld bij kwaliteitsborging.

### 6.1 Inrichting van het werkplekklaren om kwaliteit te borgen

#### ***Gezamenlijke aanpak, zicht op wensen werkveld***

Bij de inrichting van het werkplekklaren is van belang dat alle partijen goed geïnformeerd zijn, nog belangrijker is het echter dat zowel de onderwijsteams als het werkveld vroegtijdig betrokken zijn bij de inrichting van het werkplekklaren (comakership). Uit de gesprekken blijkt dat in de praktijk de meeste onderwijsteams bezig zijn met het opzoeken van een nauwere samenwerking met het werkveld. Ook valt op dat de hybride leerroutes daarin veel sterker het werkveld betrekken, en in een vroeger stadium.

Hierbij geeft het mboRijnland aan heel blij te zijn met de nauwere samenwerking die zij hebben opgezet door middel van hun hybride leerroute. *"We zijn echt vakbroeders [geworden]. Er zijn teams ontstaan, zoals je hier nu ook bij elkaar ziet zitten [tijdens het interview]. Dit hebben we met BPV niet zo kunnen bereiken. Het is een enorme verrijking"*.

Het CIOS kan hierin nog een stapje verder gaan dankzij de manier waarop zijn het onderwijs inrichten (zonder vakken). Zij zijn hierdoor in staat om het onderwijs, tot zover dat kan, geheel samen op te zetten met het werkveld, de student leert in de praktijk en er is vanuit het opleidingsteam coaching voor de betrokkenen in het werkveld. Er is dus echt sprake van een gezamenlijke aanpak. Ook op de hybride leerroute van Deltion-Landstede hebben ze een gezamenlijke aanpak bij het opzetten van het werkplekklaren. Ze geven aan het niet meer over opleidingsteams te hebben, maar over teams rondom de student heen. Deze teams bestaan uit docent(begeleiders), en begeleiders uit het werkveld. Alle verschillende partijen rondom de student worden meegenomen in de doorontwikkeling van het onderwijs. Er is dus echt sprake van comakership.

Als het gaat om regulier onderwijs, geeft het KW1C aan dat de aanpak voor de opleiding houtbewerking geheel vanuit het opleidingsteam is ontstaan, en ook breed gedragen wordt door het opleidingsteam. De opleiding houtbewerken kijkt daarbij goed naar wat de studenten moeten kunnen voordat zij op stage gaan. Dit betreft bijvoorbeeld technische kennis van materialen, of bekwaamheid in het gebruik van machines. Vervolgens wordt er op basis van de specifieke context van het stagebedrijf een leerplan opgesteld door de studenten zelf: *'Ze [de studenten] volgen een ontwikkelgerichte stage. Ze moeten zelf*

*een doel formuleren, op basis van werkzaamheden die je bij dat specifieke stagebedrijf kan uitvoeren. De student bedenkt daar zelf een plan voor. Sommige vinden dat een stap te ver gaan, wij niet. De studenten moeten werken, ervaren hoe het bedrijfsleven werkt! Ze zijn op dat moment medewerker van het bedrijf.*

Bij het Alfa college geven de respondenten aan dat er in principe een gezamenlijke aanpak is voor de inrichting van het werkplek. Het ontwerpen begint vanuit de onderwijsinstelling en het werkveld wordt daarin betrokken door middel van werkveldbijeenkomsten. Bij deze bijeenkomsten worden leercoaches, onderwijsadviseurs, en werkbegeleiders uitgenodigd. In de uitvoering blijkt het echter anders te lopen, en verschilt de mate van betrokkenheid vanuit het werkveld per BPV-bedrijf. Soms blijft het bij informeren, maar er zijn ook voorbeelden waarbij het werkveld verbonden is aan een stuurgroep.

### **Begeleiding van theorie naar praktijk**

Als het gaat om het vertalen van theorie naar praktijk kunnen de opvattingen over wat de theorie is verschillen. Onderwijzers verwijzen vaak naar het curriculum of de lesstof en het werkveld hanteert vaak verschillende werkprocessen als theorie. Dit kan het verbinden van het denken en het doen voor de student in de praktijk bemoeilijken. Daarom is het van belang om de dialoog met elkaar aan te gaan over wat er wordt verstaan onder de theorie, en wat als uitgangspunt dient voor het leerproces en reflectie van de student. Daarnaast is het van belang dat de student goed voorbereid op pad gaat. Een goed voorbereidingsprogramma stelt de student beter in staat leerstijlen aan te passen aan de beroepspraktijk op de leerwerkplaats. Hierbij speelt het gevoel van 'agency' bij de student een grote rol.

Als het gaat om begeleiding en voorbereiding op het werkplek dan hebben de meeste gesproken opleidingsteams een begeleidingstraject. Het KW1C besteedt in hun opleiding houtbewerking bijvoorbeeld tijd aan deze voorbereiding tijdens de les. Dit doen ze door middel van het helpen opstellen van leerdoelen, of het leren vinden en benaderen van gecertificeerde leerbedrijven. Daarnaast geeft het KW1C aan dat zij het net zo belangrijk vinden om de stageplek voor te bereiden op het type student, door bijvoorbeeld verwachtingen af te stemmen met elkaar. Andere reguliere onderwijsroutes hebben een vergelijkbare aanpak. Er wordt dus in mindere mate gebruik gemaakt van simulaties in voorbereiding op het werkplek. Het student wordt vanuit de schoolse omgeving voorbereid op het werkplek.

Wat betreft hybride leerroutes blijkt uit de gesprekken dat zij het onderwijs veel meer vormgeven vanuit de beroepspraktijk. Zo staan werkprocessen centraal, en bestaat er daardoor een gedeelde opvatting over wat de 'theorie' is. Omdat het leren in de praktijk constant onderdeel is van de opleiding, geldt school niet zodanig als voorbereiding op de praktijk, maar als ondersteunend aan het leren in de praktijk. Studenten worden wel voorbereid op wat deze manier van onderwijs van hen vraagt. Het CIOS heeft in het kader van het begeleiden van de studenten een 'Mindsetweek' (voorbereidingsweek) gebouwd. In deze week worden de studenten klaargestoomd om de rest van het jaar te leren op hun leerwerkplaats. Studenten leren in deze week om gaan met de nieuwe vorm van onderwijs waarbij ook gedrag en beroepshouding een grote rol speelt. In deze week staat alles in het teken van het veilig laten landen van de student.

### ***Uitvoering van het werkplekleren***

In de uitvoering van het werkplekleren is het een uitdaging om een brug te slaan tussen de schoolse leeromgeving van de student en de praktijk van de werkplek. Daarnaast is het van belang dat de student zich in een veilige omgeving kan ontwikkelen waarin hij/zij zich onderdeel voelt van het team ('supported participation'). Dit vergt een mate van deskundigheid van de werkbegeleiders in het begeleiden van de student. Deze deskundigheid kan worden vergroot door middel van trainingen en begeleiding.

Uit de gesprekken met reguliere opleidingsteams blijkt dat er op verschillende manieren contact gehouden wordt met de leerwerkplaats. Dit gebeurt meestal op basis van schriftelijke communicatie als logboeken, of e-mail contact. Daarnaast worden er periodieke gesprekken tussen studenten en docenten georganiseerd. Hiermee wordt een poging gedaan het gat tussen het schoolse en de praktijksetting te verkleinen. Het opleidingsteam heeft echter weinig invloed op de leeromgeving van de student tijdens het leren in de praktijk, maar kan wel ingrijpen als de begeleider of student aan de bel trekt.

Met het hybride onderwijsconcept is er geen of minder discrepantie tussen het werkplek leren en de schoolse leeromgeving: het leren gebeurt dusdanig in de praktijk dat de schoolse setting zich hierop aanpast. De kennistransfer wordt hiermee vereenvoudigd, en de werkbegeleider en student beter ondersteund. Een van de respondenten van Deltion-Landstede geeft aan een dat ze een brug proberen te slaan tussen de schoolse omgeving en de leerwerkplek door het inrichten van een dag waarop ze terugkomen naar school. Zoals eerder besproken dient deze dag deels om zicht te houden op de wensen van de student, maar wordt er ook besproken waar student tegenaan lopen tijdens het werkplekleren, maar ook in hun privéleven, en kunnen ze ervaringen uitwisselen. Op deze dag zijn praktijkopleiders, docenten en studenten samen aan het werk om ervaringen uit te wisselen, en te reflecteren op hun leerdoelen en bronnen. Bij het CIOS proberen ze op een andere manier deze brug te blijven slaan. Tijdens het werkplekleren is er minimaal eens in de twee weken een CIOS-coach aanwezig op de leerwerkplaats. Deze coach is aanwezig ter ondersteuning van de werkplekbegeleiders, maar ook om informatie op te halen over de voortgang en het leerproces van de student. Ook biedt deze coach ter plaatse instructie aan, aan de student. Hierbij wordt enerzijds de schakeling tussen school en praktijk makkelijker, anderzijds houdt de school hiermee het proces van de student beter in de gaten.

### ***Inrichting rol werkbegeleider***

De werkplekbegeleider speelt, buiten de student zelf, een hoofdrol in het leerproces van de student. Door middel van goed mentorschap kan een student zich wanen in een veilige leerwerk omgeving en zich onderdeel voelen van het team. Hierbij is het creëren van een vertrouwensband van belang. Maar ook speelt een duidelijke verdeling van taken tussen de werkplekbegeleiders en docenten in het opleidingsteam mee. De inrichting van de rol van de werkbegeleider is daarmee een essentieel onderdeel van het werkplekleren. Uit de gesprekken komt naar voren deze rol op verschillende manieren kan worden ingericht. Dit verschil lijkt met name te zitten tussen hybride of reguliere onderwijsroutes.



Binnen de hybride leerroutes is werkplekbegeleider duidelijker onderdeel gemaakt van het opleidingsteam. In de meest ideale situatie, zoals bijvoorbeeld op Deltion-Landstede en mboRijnland worden werkplekbegeleiders ondersteund, opgeleid, en zijn aanwezig bij meetings en evaluatiemomenten van het bredere opleidingsteam. Dat laatste gebeurt binnen alle hybride onderwijs teams. Ook op het CIOS is er met de CIOS-coach een intensieve samenwerking tussen de praktijklocaties en de school. De werkbegeleider wordt bovendien door de CIOS-coach ondersteund. Bij de hybride leerroutes wordt het goed begeleiden van werkbegeleiders lastiger naarmate de opleiding gebruik maakt van meerdere praktijklocaties. MBO Utrecht houdt de lijntjes ook kort, een bevorderende factor hierin is dat de docenten lesgeven in lokalen waar praktijkbegeleiders hun kantoren hebben.

Als het gaat om reguliere opleidingsroutes maakt met name de grootte van de opleidingen het soms lastig de werkbegeleiders goed te ondersteunen, aldus Alfa college. Uit het gesprek blijkt dat interventies alleen plaatsvinden wanneer het niet goed dreigt te gaan met werkplekbegeleider. Ook bij het KW1C lijkt de rol van de werkplekbegeleider minder duidelijk onderlegd. Een stageconsulent komt om de 5 weken, indien nodig, op bezoek bij de werkplekbegeleider om het contact te onderhouden.

### ***Beoordelingsaspecten (zelfreflectie en peerfeedback)***

Beoordelingsaspecten als peerfeedback en zelfbeoordeling zijn belangrijke aspecten van het leerproces van de student op de leerwerkplaats. Reflectie en zelfbeoordeling helpen de student in het bijsturen van het eigen leerproces, en het evalueren van opgestelde leerdoelen.

Er wordt op verschillende manieren beoordeeld blijkt uit de gesprekken, zo worden er bij Deltion-Landstede periodieke feedbackgesprekken gehouden met docenten, studenten en begeleiders. Bij mboRijnland maken ze gebruik van een driehoeksgesprek waarin de voortgang, beroepshouding en technieken van de student worden besproken. Hierin vormt een logboek dat de student zelf bijhoudt de leidraad. CIOS gebruikt heel nadrukkelijk peerfeedbackformulieren. Andere opleidingsteams werken aan de hand van feedbackformulieren waarbij studenten elkaar kunnen beoordelen met het doel om zelfreflectie en peerfeedback te triggeren voor zover dat lukt. Uit de gesprekken is geen duidelijk verschil op te maken in het beoordelen van studenten tijdens het werkplekleren tussen regulier- en hybride onderwijs.

## **6.2 Hoe wordt de beroepspraktijk betrokken bij het reflecteren op onderwijskwaliteit?**

Hoe en of opleidingsteams het werkveld betrekken bij de beoordeling van de onderwijskwaliteit zegt iets over kwaliteitscultuur binnen een opleidingsteam. Wanneer er input wordt op gehaald uit het werkveld over de kwaliteit van onderwijs, is daarmee het onderwijs ook beter in staat om hun onderwijs te laten aansluiten op de beroepseisen van het werkveld. De onderwijsinspectie beveelt dan ook aan om externe partners zoals het bedrijfsleven of gemeente te raadplegen bij het beoordelen van onderwijskwaliteit.

De meeste scholen geven aan dat ze informatie ophalen bij de werkplekken over het functioneren van de student tijdens het werkplekleren. Deze input gebruiken zijn



vervolgens om het onderwijs beter te laten aansluiten op de beroepspraktijkvorming. Deze informatie wordt op verschillende manieren opgehaald.

Bij scholen waar sprake is van een hybride leerroute zijn de werkplekbegeleiders vaak in meerdere mate onderdeel van het onderwijsteam, en is hun input daar veel directer in. Dit zie je bijvoorbeeld sterk terug bij Deltion-Landstede. In overleggen komt de informatie die relevant is voor het aanpassen van het onderwijs naar voren en hier wordt snel op gehandeld. Hier geldt dat hoe korter de lijntjes zijn, hoe makkelijker de informatie wordt opgepakt binnen de onderwijsinstelling. Ook binnen MBO Utrecht wordt dit gedaan: *'De volgorde van de lessen, of het wegzetten van werkprocessen over het onderwijs doen wij deels op basis van de wensen van de praktijk. Ons jaarplan richt zich op samen met de buitenwereld. We betrekken het werkveld in werkveldoverleggen, zodat ook het werkveld een stem krijgt binnen het onderwijs en de manier waarop het onderwijs eruit komt te zien'*.

Het CIOS zegt hierover: *'Het werkveld heeft zeker invloed op het onderwijs. Het onderwijs is wel altijd eindverantwoordelijk'*. Bijna alle teams geven aan dat er jaarlijks gesprekken plaatsvinden met partners uit het werkveld, die delen wat zij vinden van het functioneren van de studenten of de aansluiting tussen onderwijs en praktijk. Een aantal scholen geeft aan de volgorde van het aan te bieden onderwijs af te stemmen op de wens van het werkveld, zodat studenten over de juiste vaardigheden beschikken op verschillende momenten van het jaar. Het KW1C illustreert: *'We proberen heel goed te luisteren naar het bedrijfsleven, ook bijvoorbeeld rondom nieuwe producten, werkmethodes. Die proberen we heel snel in te zetten in het onderwijs. Als er een nieuw programma is proberen we dat zo snel mogelijk te implementeren. Dat is het mooie van projectonderwijs, je kan je altijd richten op wat er nu speelt in de maatschappij'*. Slechts één van de gesproken scholen geeft aan informatie op te halen over het functioneren van de student na afstuderen.

## 7 Lessen uit de praktijk

De geïnterviewde opleidingsteams zijn aan het einde van het onderzoek uitgenodigd voor een slotbijeenkomst. Het doel van deze slotbijeenkomst was tweeledig. Ten eerste, het uitwisselen van ervaringen en aanpakken tussen opleidingsteams over het borgen van onderwijskwaliteit in tijdens het leren in de beroepspraktijk. En ten tweede, het komen tot een aantal *good practices* op het gebied van onderwijskwaliteitsborging in de beroepspraktijk. Deze *good practices* zijn geselecteerd op basis van de uitgewisselde ervaringen. Bij deze slotbijeenkomst waren deelnemers van alle betrokken opleidingsteams aanwezig met uitzondering van MBO Utrecht, het Koning Willem I College, en het Alfa College. Dat betekent dat er geen reguliere opleidingsteams aanwezig waren bij het uitwisselen van ervaringen en aanpakken. Deze aanpakken betreffen met name de context van hybride onderwijs.

### 7.1 Samenwerken met het werkveld aan onderwijskwaliteit

De aanwezige opleidingsteams gaven aan dat onderwijskwaliteit voor hen niet altijd meer definieerbaar is langs traditionele indicatoren als diplomarendement. Het draait voor hen met name om het leveren van maatwerk aan de studenten/de lerenden zodat zij na het afronden van de opleiding 'goed inzetbaar zijn'. Om hier zicht op te krijgen voeren de opleidingsteams van Deltion-Landstede gezamenlijk met het werkveld gesprekken over onderwijskwaliteit. Deze sessies worden dan ook georganiseerd op de werkvloer waar de studenten onderwezen worden. Bij deze gesprekken is iedereen betrokken die dicht bij het onderwijsprogramma staan; praktijkbegeleiders, teamleiders, en HR-medewerkers. Deze gesprekken worden gevoerd aan de hand van twee hoofdthema's. Namelijk, de kwaliteit van het onderwijs, en de meerwaarde die de (ex-)studenten van Deltion-Landstede toevoegen. Langs deze twee hoofdthema's worden dan ook doelen gesteld en geëvalueerd.

#### **Good practice box 1:**

**Arenagesprekken (Deltion-Landstede):** In de gezamenlijke hybride leerroute van Deltion-Landstede worden drie keer per jaar Arenagesprekken georganiseerd waarin kritisch gekeken wordt naar de onderwijskwaliteit. In deze arenagesprekken worden vertegenwoordigers uit het werkveld en het onderwijs uitgenodigd. Zoals de werkbegeleiders, stuurgroepen, directies, managers en docenten, HR-personeel, de studenten, en roostermakers. Tijdens deze gesprekken worden vragen gesteld over hoe de ze ervoor staan, waar ze tevreden over zijn en waar ze misschien minder tevreden over zijn. Ook worden ontwikkelingsplannen voor het onderwijs besproken waarop de betrokkenen hun feedback kunnen leveren.

Om de vergaarde inzichten verder uit te wisselen wordt er bij de gezamenlijke hybride leerroute van Deltion-Landstede ingezet op 'peer reviews'. Deze peer reviews worden georganiseerd door werknemers uit de beroepspraktijk, en worden geleid door kwaliteitsmedewerkers. Hierbij is het de bedoeling dat de verschillende hybride routes een kijkje in bij elkaar in de keuken kunnen nemen om zo van elkaar te leren. De

aanpakken van Deltion-Landstede zijn onder andere mogelijk dankzij de vergevorderde integratie van de beroepspraktijk met het onderwijs in de gezamenlijke hybride leerroutes.

### **Het creëren van draagvlak**

Een veel herkende uitdaging voor onderwijsteams is de grote tijdsinvestering voor het betrekken van de beroepspraktijk. Het opleidingsteam van CIOS geeft bijvoorbeeld aan dat door het grote verloop van personeel in het werkveld de opgedane contacten, en daarmee geïnvesteerde tijd en moeite, snel verloren gaan. Toch is het volgens de opleidingsteams essentieel om deze tijd en moeite te blijven investeren. Naast het creëren van draagvlak, wordt er aangegeven dat het belangrijk is om het besef te creëren dat de rol van werk- en praktijkbegeleiders functie gebonden moet worden in plaats van persoonsgebonden. Dat zou op de lange termijn het behoudt van kennis en contacten kunnen bevorderen. Het creëren van draagvlak kan gedaan worden via het organiseren van werkveldsessies, of door het uitnodigen van het werkveld bij werkoverleggen en teamvergaderingen. Op deze manier kan er zichtbaarheid en verbinding met het werkveld worden gecreëerd voor hetgeen waar teams mee bezig zijn (i.e. praktijkroutes, hybride onderwijs).

#### **Good practice box 2:**

**De CIOS-coaches:** Het CIOS zet sterk in op individuele coaching van studenten én werkbegeleiders. Omdat het CIOS is afgestapt van losse vakken en thematisch hun onderwijs inrichten brengen de CIOS-coaches wekelijks een bezoek aan de studenten op de praktijklocatie. Tijdens dit bezoek bespreekt de coach de voortgang met de student en de werkbegeleider, maar gaan ze ook onderwijsinhoudelijk aan de slag met elkaar. De coach vervult tijdens het bezoek de rol van docent, instructeur, ontwerper, rolmodel, reflector, én beoordelaar. Daarnaast fungeert de CIOS coach als lijm tussen het werkveld en het onderwijs als tussenpersoon en netwerker.

## **7.2 Aanwezige randvoorwaarden**

Van de beschreven randvoorwaarden kwamen tijdens de slotsessie met name thema's als 'ondersteunend leiderschapsklimaat' en 'gedeelde of breed gedragen visie' naar voren. Daarnaast werden 'voldoende tijd en ruimte voor overleg', en het 'experimenteren met nieuwe inzichten' als belangrijke factoren beschouwd voor een goede samenwerking aan onderwijskwaliteit. Een breed gedragen uitdaging voor de aanwezige onderwijsteams was de benodigde tijdsinvestering in nieuwe collega's, zowel in het werkveld als binnen het opleidingsteam. Zeker wanneer deze collega's nog niet bekend zijn met de juiste onderwijsvormen. Een effectieve oplossing voor dit probleem is volgens mboRijnland het organiseren van workshops waarin alle werkbegeleiders gecoacht worden in studentenbegeleiding.

*"Het is een noodzaak om elk jaar opnieuw de werkbegeleiders, docenten en coaches opnieuw op te leiden en te ontwikkelen. 'Je begint telkens weer opnieuw'."*

Wat betreft leiderschap en visie is het volgens Deltion-Landstede van belang om het bestuurlijk niveau vanaf het begin mee te nemen in het opzetten van nieuwe initiatieven. Om te voorkomen dat er met veel tijd en moeite initiatieven worden opgezet in de praktijk die weinig effectief zijn moet de investeringsvraag voorop gesteld worden stelt Deltion-Landstede. Dat wil zeggen dat mogelijkheden tot financiering in beeld gebracht moeten worden als ook de tijdsinvestering van het betrokken personeel. Daarnaast is het belangrijk om de inbedding van het initiatief in het werkveld goed te regelen. Er moet een collectief beleid komen van de werkgever én de opleider. Dit vergt overleg op bestuurlijk niveau, maar ook op managementniveau. Volgens mboRijnland loont het daarnaast ook om meerwaarde van studentenbegeleiding uit te leggen aan al het personeel. Het omdenken van extra werklast en tijdsinvestering, naar uiteindelijke teamversterking en werkverdeling. Op deze manier gaat de visie meer leven, en hebben personeelwisselingen een minder nadelig gevolg.

*"Je wilt voorkomen dat je onderwijsfeestjes in de praktijk aan het organiseren bent die niet effectief zijn. Hierbij is het leiderschap vanuit de werkveldpartners belangrijk. De praktijk moet zich eigenaar voelen."*

Uit de gesprekken met de onderwijsteams lijkt duidelijk te worden dat teams veel waarde hechten aan het samenkomen om te overleggen. Zowel intern als met het werkveld, als ook op verschillende niveaus (directie, management, en werkbegeleiderniveau). Daardoor is het ook van belang om vaste momenten in te richten waarop betrokkenen samen kunnen komen. Het CIOS doet dit één keer per week, waarbij ook juist nieuwe mensen iedere week op nieuw mee te kunnen nemen in hun proces. Voor hen is dit van belang vanwege de korte inwerkperiode die het CIOS hanteert voor nieuwe betrokkenen.

Naast ruimte voor overleg merken opleidingsteams op dat er mooie dingen gebeuren wanneer teams de ruimte voelen om zelf dingen op te pakken. De ervaren ruimte en daarbij komende ervaren verantwoordelijkheid draagt volgens Deltion-Landstede positief bij aan de samenwerking tussen student, werkbegeleider, en docent. Daarbij is het wel van belang dat er een duidelijk taakverdeling is tussen de betrokkenen. Het moet duidelijk zijn welke verantwoordelijkheden bij het werkveld liggen, en welke bij de school.

*'Een duidelijke taakverdeling en verantwoordelijkheid iets wat de samenwerking van versterken of juist belemmeren. Het is van belang dat voor iedereen duidelijk is wie welke verantwoordelijkheden draagt. "Wat ligt er bij het werkveld, en wat ligt er bij de school"'*

### **7.3 Onderwijskwaliteit buiten de muren van de school**

#### ***Werken vanuit de praktijk***

Bij het ontwerpen van werkplekieren is het volgens Nieuwenhuis e.a. (2017) van belang dat er duidelijkheid bestaat over wat de theorie is en hoe deze wordt vertaald naar de praktijk. Uit de gesprekken met de deelnemende onderwijsteams wordt duidelijk dat zij met name vanuit de beroepspraktijk het onderwijs ontwerpen. In hun hybride vormen van onderwijs staan werkprocessen centraal, en wordt er niet gesproken over het brengen van BOL naar BPV. De lerenden worden in de werkprocessen van de praktijk ondersteund in het leren.

### ***Veilige leer- en werkomgeving***

Om de lerenden in de praktijk goed te kunnen ondersteunen in het leerproces wijst de literatuur op het belang van een veilige leeromgeving waarvan de leerling zich onderdeel voelt (*supported participation*). Volgens mboRijnland is dit al te bereiken door het maken van kleine aanpassingen als het dragen van bedrijfskleding, maar ook spelen de werkbegeleiders hierin hun rol. Wat betreft veilige leeromgevingen is het van belang is te acteren wanneer lerenden zich niet op hun gemak voelen. Deze verantwoordelijkheid ligt in het geval van mboRijnland beslagen bij het werkveld en de werkbegeleiders. Zij hebben immers het beste zicht op de lerenden. Wanneer studenten zich niet op hun gemak voelen kijken de werkbegeleiders van naar de mogelijkheden om een passendere werkplek te vinden (een veiligere omgeving). Dit kan gedaan worden door het aanpassen van groepen, of verandering van werkplek/hybride leerroute.

#### **Good practice box 3:**

##### **Werkbegeleiders zijn onderdeel van het opleidingsteam (mboRijnland):**

Bij mboRijnland vormen drie à vier docenten van mboRijnland het opleidingsteam samen met twee praktijkbegeleiders van het Stadshotel van het hybride leertraject. De praktijkbegeleiders maken dus echt onderdeel uit van het team dat op wekelijkse basis samenkomt om te overleggen over de voortgang van de studenten. Daarnaast komen de docenten op wekelijkse basis in de werkomgeving voor begeleiding van het personeel en de studenten. Verder spelen alle medewerkers van het Stadshotel een rol in begeleiden van studenten waardoor de visie op onderwijs en het nut ervan breed gedragen wordt bij alle betrokkenen.

## 8 Conclusies

In dit rapport is beschreven hoe teams samenwerken aan onderwijskwaliteit binnen de school en in de beroepspraktijk aan de hand van drie onderzoeksvragen:

1. Hoe werken teams samen aan onderwijskwaliteit?
2. In hoeverre zijn de randvoorwaarden die nodig zijn voor kwaliteitsborging aanwezig binnen de onderwijsinstellingen?
3. In hoeverre wordt de beroepspraktijk betrokken bij het borgen van de onderwijskwaliteit?

Om deze vragen te beantwoorden is eerst een beknopte literatuurstudie uitgevoerd gevolgd door een serie groepsinterviews en een focusgroep. In principe zijn de opleidingsteams één keer geïnterviewd. Dat wil zeggen dat de data niet gevalideerd is en dat de conclusies uit dit onderzoek een beeld schetsen van hoe teams aan onderwijskwaliteit samenwerken zoals ervaren door de teams zelf. Er zijn ook geen aparte gesprekken gevoerd met het werkveld of studenten.

### 8.1 Hoe werken teams samen aan onderwijskwaliteit?

Om samen te werken aan onderwijskwaliteit werken veel teams vanuit een gedeelde visie. Om goed te kunnen werken aan onderwijskwaliteit is het belangrijk dat er een gezamenlijk beeld is van wat goed onderwijs is, en moet er een breed gedragen visie op onderwijskwaliteit geformuleerd worden. Alle teams geven aan dat er een breed gedragen visie is op onderwijskwaliteit binnen het team, al staat deze niet overal duidelijk op papier vastgelegd. Vast gelegd of niet, bij de meeste onderwijsinstellingen staat de student centraal. Het onderwijs dient volgens de gesproken onderwijsteams aan te sluiten bij de leerbehoeften van de student. Daarnaast is de aansluiting met de beroepspraktijk een veel voorkomend thema in de visies rond onderwijskwaliteit. Breed genomen is goed onderwijs volgens de gesproken onderwijsteams onderwijs waar de student centraal staat met een goede aansluiting op de beroepspraktijk. Of deze visies ook echt breed gedragen worden binnen het team is moeilijk te concluderen door het kleine aantal gesprekken dat is gevoerd.

Na het opstellen van een visie rond onderwijskwaliteit gaan teams aan de slag aan de hand de opgestelde visie. Ze stellen doelen en prioriteiten op in bijvoorbeeld een jaarplan. Dit gebeurt meestal in teamverband op basis van input van verschillende belanghebbenden zoals

- Studenten
- Docentbegeleiders
- Werkbegeleiders (hybride leerroute).

Deze input wordt zowel intern als extern opgehaald. Het ophalen van input gebeurt veel op basis van een gespreksvorm die bij elke instelling een andere vorm heeft. Zo worden er driehoeksgesprekken gehouden in de vorm van feedbacksessies waarbij studenten, docent(begeleiders), en in het geval van hybride onderwijs, werkbegeleiders uit een hybride leerroute betrokken zijn. Daarnaast worden er in verschillende vormen

werkveldbijeenkomsten en overleggen georganiseerd om het werkveld te betrekken bij het onderwijs en kwaliteit daarvan. Zo wordt er ingezet op het in kaart brengen van de wensen van studenten tijdens het begeleiden van de studenten, en wordt het werkveld geraadpleegd op vaste momenten in het jaar. Onderwijsinstellingen geven daarbij wel aan dat zij worstelen om draagvlak te creëren in het werkveld voor hun betrokkenheid bij onderwijskwaliteit.

Tenslotte wordt er gebruik gemaakt van verschillende monitoringstools om zicht krijgen op onderwijskwaliteit. Zo worden er scans uitgevoerd door middel van een vragenlijst die is ontwikkeld door het practoraat Research Lab van mboRijnland. Hiermee kan bijvoorbeeld de onderwijskwaliteit voor hybride leeromgevingen beter gemonitord worden. Ook wordt er soms gewerkt met de PDCA-cyclus (Plan, Do, Check, Act), al werd er aangegeven dat er nog verbeteringen te halen waren in het monitoren (Check), en het vertalen van opgehaalde informatie naar acties (Act).

In de 6 onderzochte casussen is duidelijk terug te zien dat er gezamenlijk ontwerp van lesinhoud plaatsvindt (werkplek en opleiding, som zelfs met student), er lijkt een structurele dialoog over het onderwijs en de stage-opdrachten en de beoordeling plaats te vinden en daarbij halen teams structureel informatie op van studenten, en betrokkenen uit het werkveld als praktijkbegeleiders. Diverse vormen van individuele en groepsgerichte begeleidingsvormen zijn gekoppeld aan verbeteracties via de opgehaalde ervaringen, en inzichten.

## **8.2 In hoeverre zijn de randvoorwaarden die nodig zijn voor kwaliteitsborging aanwezig binnen de instelling?**

De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat de gesproken onderwijsteams zich over het algemeen gesteund en ondersteund voelen in de samenwerking aan onderwijskwaliteit. De besproken randvoorwaarden waren volgens de meeste teams voldoende aanwezig om samen te werken aan onderwijskwaliteit. Ook voelen teams zich eigenaar van hun eigen onderwijs en kunnen deze vormgeven binnen de schoolbrede visie op onderwijskwaliteit. De mate waarin teams zelf invulling kunnen geven aan hun eigen onderwijs verschilt. Ook lijken traditionele kwantitatieve kwaliteitsindicatoren steeds minder relevant voor hybride vormen van onderwijs. Hieronder zijn bovenstaande conclusies in meer detail uitgewerkt.

### ***Het betrekken van ondersteunende afdelingen***

Ondersteunende afdelingen dragen indirect bij aan de onderwijskwaliteit door opleidingsteams te ondersteunen in bijvoorbeeld het aanpassen van roosters (roostermakers) of controle op examenplannen (examencommissie). Over het algemeen zijn de deelnemende opleidingsteams positief over de samenwerking met ondersteunende afdelingen. Ze ervaren de samenwerking met bijvoorbeeld administratie, HR, roostermakers, de Examencommissie en ICT niet als een belemmering. Als succesfactor werd hierin verwezen naar het belang van goede onderlinge communicatie en evaluatiemomenten met deze afdelingen. Daarbij kan een betrokken management/directie een faciliterende rol spelen. Wanneer onderwijsteams in mindere

mate met hen communiceren blijkt het lang te duren om veranderingen in het onderwijs teweeg te brengen. Specifiek voor hybride leeromgevingen lijken ICT-systemen als belemmering ervaren te worden. Betrokkenen uit het werkveld kunnen bijvoorbeeld geen toegang krijgen tot de juiste systemen. Daarbij wordt soms geïnvesteerd in aparte softwareprogramma's als oplossing, wat weer tot versplintering leidt in de functies van ICT-systemen. Daarnaast staat in de context van hybride onderwijs soms een verouderde manier van denken in de weg van het werken aan onderwijskwaliteit. Waar sommige hybride leerroutes radicale innovaties door moeten voeren, lijkt er soms weerstand te ontstaan bij de ondersteunende afdelingen. In zulke gevallen is het volgens de opleidingsteams van extra belang om ondersteunende afdelingen op een zo vroeg mogelijk stadium te betrekken bij hun visie op onderwijskwaliteit.

### ***Samenwerkingscondities, teameffectiviteit en kwaliteit van samenwerken***

De samenwerkingscondities verwijzen naar de organisatorische processen die bijdragen aan de kwaliteit van samenwerking. Hierbij is bijvoorbeeld een gezamenlijke besluitvorming van belang omdat deze bijdraagt aan een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel. Daarom is het belangrijk om tijd te investeren in overlegmomenten. Over het algemeen lijken de meeste opleidingsteams vaste overlegmomenten in te plannen om te reflecteren en evalueren, maar ook om deel te nemen aan gezamenlijke besluitvorming. Alle teams voelen zich daarmee ook eigenaar van hun eigen onderwijs en lijken elkaar daarin te vertrouwen. Er valt daarmee te concluderen dat bij alle teams vormen van strategische overleggen plaatsvinden met een reflectie cultuur, passend bij ieder teams eigen unieke situatie.

### ***Vertalen van schoolbrede visie naar eigen onderwijs***

De meeste onderwijsinstellingen geven aan dat de schoolbrede visie gedragen wordt binnen hun team, voornamelijk door de eigen inbreng die docenten hebben bij het ontwikkelen en implementeren van de visie. Dit zorgt ervoor dat het team zich eigenaar voelt van de visie en daardoor meer betrokken is bij het vernieuwen van hun onderwijspraktijk.

Hoewel er soms beperkingen zijn bij het zelf invullen van de schoolbrede visie, zoals bij specifieke schoolbrede veranderingen, lijkt dit over het algemeen geen grote invloed te hebben op het ervaren eigenaarschap over hun onderwijs. Opleidingsteams hebben nog steeds veel ruimte voor eigen invulling binnen de gegeven kaders en ervaren enthousiasme over de schoolbrede visie en kaders. Deze ruimte stelt hen in staat om het onderwijs op een eigen manier vorm te geven, wat leidt tot betrokkenheid en innovatieve benaderingen binnen het onderwijs.

### ***Kaders en kwaliteitsindicatoren***

Wat betreft kaders en kwaliteitsindicatoren geven de onderwijsinstellingen aan dat ze verantwoording afleggen aan de inspectie. Hoewel er geen school specifieke kwaliteitsindicatoren zijn vastgelegd, hechten de onderwijsteams meer waarde aan feedback en tevredenheid van het werkveld, de docenten en de studenten. In de context van hybride onderwijs sluiten traditionele kwantitatieve indicatoren, zoals studentenuitval, niet goed aan op de onderwijscontext. De focus ligt meer op de ervaringen en wensen van de studenten als waardevolle indicatoren voor kwaliteit.



### 8.3 In hoeverre wordt de beroepspraktijk betrokken bij het borgen van de onderwijskwaliteit?

#### ***Inrichting van, en voorbereiding op, het werkplekklaren***

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat in de praktijk de meeste onderwijsteams bezig zijn met het opzoeken van een nauwere samenwerking met het werkveld. Het echte comakership lijkt niet bij ieder team even duidelijk aanwezig te zijn, maar uit de gesprekken komt naar voren dat de ambitie bij de opleidingsteams wel aanwezig is. Er lijkt een duidelijk verschil te zijn tussen hybride onderwijs en regulier onderwijs als het aankomt op de inrichting van het werkplekklaren. Het werkveld wordt in het hybride onderwijs op een vroeger stadium, en in sterkere mate, betrokken bij het ontwerpen van het werkplekklaren. Dit komt omdat het onderwijs en de beroepspraktijk veel sterker verweven zijn bij hybride leerroutes dan bij reguliere onderwijsteams. Er kan bij hybride leerroutes meer tijd en aandacht besteed worden aan het inrichten van het onderwijs vanuit de specifieke context van de beroepspraktijk. In het geval van reguliere onderwijsroutes zijn er vaak te veel verschillende BPV-partners om op deze wijze te werken. Zij ontwerpen het werkplekklaren vanuit de schoolse setting en betrekken het werkveld in de vorm van feedbacksessies op een later stadium.

Wat betreft voorbereiding op het werkplekklaren lijkt er ook een duidelijk verschil te zijn tussen hybride en regulier onderwijs. Omdat het werkplekklaren in het geval van regulier onderwijs vanuit de schoolse setting wordt ontworpen, worden studenten ook klassikaal voorbereid door bijvoorbeeld het oefenen met het opstellen van leerdoelen. In het geval van hybride leerroutes worden studenten bijvoorbeeld voorbereid op het gebied van beroepshouding en gedrag voordat ze aan de slag gaan op de leerwerkplek. Ook wordt er in enkele gevallen specifiek aandacht besteed aan het voorbereiden en coachen van de werkplekbegeleiders. Zij vervullen immers een cruciale rol in het leerproces van de student tijdens het werkplekklaren. Dit gebeurt in mindere mate bij reguliere onderwijsteams. De beroepspraktijk wordt dus in het geval van hybride onderwijs in grotere mate betrokken bij het inrichten van het werkplekklaren als ook de voorbereiding op het werkplekklaren. Voor reguliere onderwijsteams blijft dit nog een uitdaging vanwege onder meer de hoeveelheid BPV-partners, of een gebrek aan tijd.

#### ***De uitvoering van het werkplekklaren en de rol van de werkbegeleider***

Ook in de uitvoering van het werkplekklaren wijzen de resultaten van dit onderzoek uit dat er een discrepantie zit tussen reguliere onderwijsteams en hybride vormen van onderwijs. In de uitvoering van het werkplekklaren is het belangrijk dat de werkplekbegeleider ondersteund wordt in de begeleiding van de student. Goed mentorschap vergt een mate van deskundigheid van de werkbegeleiders. Reguliere onderwijsteams trachten daarom een brug te slaan tussen de schoolse omgeving en de BPV met het onderhouden van schriftelijke communicatie en periodieke gesprekken, en er kan worden ingegrepen wanneer de student of de begeleider aan de bel trekt. Hier speelt wederom de grote van de opleiding mee in de mate van ondersteuning die geboden kan worden.

In de context van hybride onderwijs vindt het onderwijs in grotere mate plaats op de werkvloer, de docenten komen bijvoorbeeld naar de praktijkomgeving om daar lessen te voorzien en begeleiders te coachen. Werkplekbegeleiders worden tijdens het traject

opgeleid en ondersteund in de begeleiding van de studenten. De werkplekbegeleiders maken als het ware onderdeel uit van het opleidingsteam. Dit werkt bevorderend voor de kennistransfer en biedt mogelijkheden voor het ophalen van feedback en het uitwisselen van ervaringen. Hierbij wordt enerzijds de schakeling tussen school en praktijk makkelijker, anderzijds houdt de school hiermee het proces van de student beter in de gaten.

### ***Beoordelingsaspecten tijdens werkplekieren***

Zelfreflectie en peerfeedback helpen studenten in het bijsturen van hun eigen leerproces, en het evalueren van hun leerdoelen. De resultaten wijzen uit dat in alle gevallen zelfreflectie plaatsvindt, en dat er met verschillende tools wordt gewerkt om peerfeedback te faciliteren. Dit gebeurt in zowel de reguliere als de hybride context door middel van feedbackformulieren, logboeken, en feedbackgesprekken. Uit de resultaten van dit onderzoek komen geen duidelijke verschillen naar voren tussen regulier onderwijs en hybride onderwijs.

### ***Betrekking werkveld bij beoordeling onderwijskwaliteit***

De onderwijsinspectie beveelt aan om externe partners zoals het bedrijfsleven of de gemeente te raadplegen bij het beoordelen van onderwijskwaliteit. Het ophalen van input van het werkveld helpt het onderwijs dan ook beter aan te laten sluiten op de beroepseisen van het werkveld. Uit het onderzoek blijkt dat onderwijsteams informatie ophalen bij werkplekken over het functioneren van studenten tijdens werkplekieren, en gebruiken deze input om het onderwijs beter te laten aansluiten op de beroepspraktijkvorming. Bij scholen met een hybride leerroute zijn werkplekbegeleiders vaak meer direct betrokken bij het onderwijsteam en leveren zij directere input. Dit is in mindere mate het geval bij reguliere onderwijsroutes.

Kortere communicatielijnen tussen het werkveld en de onderwijsinstelling vergemakkelijken de uitwisseling van informatie. Bijna alle teams geven aan dat er jaarlijks gesprekken plaatsvinden met partners uit het werkveld, die delen wat zij vinden van het functioneren van de studenten of de aansluiting tussen onderwijs en praktijk. Waar de lijntjes kort zijn wordt er meer geëvalueerd over de onderwijskwaliteit, maar het onderhouden van deze communicatielijnen blijkt een uitdaging. Onderwijsteams worstelen in verschillende mate met het creëren van draagvlak in het werkveld, en daar waar er goede contacten zijn kunnen deze onverwacht wegvallen vanwege het verloop van personeel. Onderwijsteams geven aan dat het daarom van groot belang is om op management en bestuurlijk niveau afspraken te maken over samenwerking aan onderwijskwaliteit tussen het werkveld en de opleidingsteams.

## 9 Bronvermelding

Brouwer, Doppenberg, & van Kan. (2020). Samenwerken aan onderwijskwaliteit.

Geraadpleegd op 9 september 2022, van

[https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/16813277/Brouwer\\_Doppenberg\\_Van\\_Kan\\_2020\\_Teamontwikkeling20\\_Onderwijskwaliteit.pdf](https://pure.hva.nl/ws/portalfiles/portal/16813277/Brouwer_Doppenberg_Van_Kan_2020_Teamontwikkeling20_Onderwijskwaliteit.pdf)

Hermanussen, J., & Smulders, H. (2019). Kennisateliers MBO: Over theorie, model en

praktijk. <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/01-2020-Kennisateliers-MBO-Over-theorie-model-en-praktijk.pdf>

Hermanussen, J., & Thomsen, M. (2010). Werken in Teams - Stand van zaken.

<https://docplayer.nl/5725250-Personeelsbeleid-in-het-middelbaar-beroepsonderwijs-bouwstenen-voor-bezinning-en-beleid.html>

Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Besturing en onderwijskwaliteit in het mbo*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2010/11/01/themaonderzoek-besturing-en-onderwijskwaliteit-mbo>

Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Beoordeling van de eigen kwaliteit in het mbo*.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/04/30/beoordeling-van-de-eigen-kwaliteit-in-het-mbo>

MBO Raad. (2021). Kwaliteitszorg in het mbo. Geraadpleegd op 12 september 2022, van

<https://www.mboraad.nl/sites/default/files/publications/kwaliteitszorg-in-het-mbo.pdf>

Ministerie van Algemene Zaken. (2022, 28 maart). Leven Lang Ontwikkelen.

Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 9 september 2022, van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leven-lang-ontwikkelen>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 16 september). Aansluiting

middelbaar beroepsonderwijs-arbeidsmarkt. Middelbaar beroepsonderwijs | OCW in cijfers. Geraadpleegd op 9 september 2022, van

<https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/middelbaar-beroepsonderwijs/aansluiting-arbeidsmarkt>

Nieuwenhuis, Hoeve, Nijman, & Van Vlokhoven. (2017). Pedagogisch-didactische vormgeving van werkplekleren in het initieel beroepsonderwijs: een internationale reviewstudie. Geraadpleegd op 12 september 2022, van

[https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/reviewwerkplekleren\\_405-15-710.pdf](https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/reviewwerkplekleren_405-15-710.pdf)

OCW & MBO Raad. (2018). *Bestuursakkoord OCW - MBO-Raad 2018-2022: Trots, vertrouwen en lef*. <https://open.overheid.nl/repository/ronl-de1f52db-9cbb-4475-83ef-388efc295d40/1/pdf/bestuursakkoord-mbo-2018-2022-trots-vertrouwen-en-lef.pdf>

Onderwijsraad. (2015). Kwaliteit in het hoger onderwijs.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2015/08/28/kwaliteit-in-het-hoger-onderwijs>

Oude Groote Beverborg, Arnoud, Peter J.C. Slegers, en Klaas Van Veen (2015).

'Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter?' *Teaching and Teacher Education* 48 (mei 2015): 22–33.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.015>

Teurlings, C., & Hermanussen, J. (2021, 21 september). Onderwijskennis | Leren en werken in opleidingsteams. *Onderwijskennis*. Geraadpleegd op 12 september 2022, van <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/leren-en-werken-opleidingsteams>

Van Bussel, M. (2018). Procesbegeleiding van teams: Versterken kwaliteitscultuur.

[https://eqavet.nl/wp-content/uploads/2019/09/Reader\\_Procesbegeleiders\\_van\\_teams\\_Versterken\\_kwaliteitscultuur.pdf](https://eqavet.nl/wp-content/uploads/2019/09/Reader_Procesbegeleiders_van_teams_Versterken_kwaliteitscultuur.pdf)

Van der Vegt, Middelbeek, & Suijkerbuijk. (2019). Duurzame kwaliteitscultuur in het onderwijs. In NRO. <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kennisrotonde-minireview-Kwaliteitscultuur.pdf>

Van Engelshoven, I. K. (2020, 22 december). *31 524 Beroepsonderwijs en Volwassenen Educatie*. Overheid.nl. Geraadpleegd op 3 augustus 2022, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31524-482.html>

Vogelzang, A., van Blitterswijk, M., Woortman, E., Nieuwenhuis, L., & Baarda, J. (2020). *De BPV-monitor als onderdeel van de kwaliteitscyclus*. [https://eqavet.nl/wp-content/uploads/2020/06/Artikel EQAVET en BPV monitor juni 2020 def.pdf](https://eqavet.nl/wp-content/uploads/2020/06/Artikel_EQAVET_en_BPV_monitor_juni_2020_def.pdf)

Wet Educatie en Beroepsonderwijs. (1995). *Wet Educatie en Beroepsonderwijs*. Wetten. Overheid. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2022-08-01#Hoofdstuk12>

Willemse, P., & Lafeber, N. (2021). *Examineren in het mbo*. <https://canonberoepsonderwijs.nl/beoordeling-en-examinering/examineren-in-het-mbo/>