



STUDENTENBEDRIJF

FLASH

Zinc.

Integraal werken aan de loopbaan van studenten

Onderzoek naar de inrichting en effecten van een integrale loopbaangerichte leeromgeving.

Peter den Boer • Esther Stukker

Integraal werken aan de loopbaan van studenten

Onderzoek naar de inrichting en effecten van het innovatiearrangement 'de integrale loopbaangerichte leeromgeving'

Etten-Leur, november 2011

Peter den Boer
Esther Stukker

©Copyright ROC West-Brabant

Alles uit deze uitgave mag gebruikt worden mits onder verwijzing naar deze publicatie.

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van drie jaar onderzoek. Maar wat belangrijker is: voor u ligt het resultaat van onderzoek naar het resultaat van vele jaren hard werken aan anders omgaan met beroepsonderwijs. In twee colleges voor administratief en economisch onderwijs van ROC West-Brabant is vier jaar of langer geëxperimenteerd met het inrichten van onderwijs aan de hand van opdrachten uit het bedrijfsleven. Als onderzoekers hebben wij geprobeerd daar een zo goed mogelijk beeld van te schetsen en de effecten ervan op studenten in kaart te brengen. Daarover gaat dit rapport. En het rapport gaat over wat dat van docenten vraagt, wat er nodig is om deze andere vorm van onderwijs gestalte te geven en 'in de lucht' te houden. Het onderzoek laat zien dat er op verschillende manieren gestalte wordt gegeven aan het idee. Het onderzoek laat ook zien dat studenten er beter van worden. Natuurlijk is er daarmee het laatste woord nog niet over gezegd. Ontwikkelingen gaan door, het geschetste beeld is inmiddels historie, ingehaald door de werkelijkheid. De opbrengsten zullen dus inmiddels ook anders zijn. Waarom dan toch onderzoek? Omdat het in elk geval laat zien wat er in de betreffende periode bereikt is en wat die stand van zaken in studentgedrag op heeft geleverd. Het onderzoek laat zien dat het opzetten van een curriculum vanuit het werken aan praktijkopdrachten uit het bedrijfsleven in een schoolse context mogelijk is en dat het de beoogde resultaten oplevert – ten minste voor de secretariële en administratieve opleidingen BOL niveau 2, 3 en 4.

Het was ons een grote eer om met dit onderzoek aan de ontwikkeling van dit nieuwe onderwijs bij te mogen dragen. Dat had niet gekund zonder de medewerking van alle betrokkenen: studenten, docenten, teamleiders, afdelingsmanagers, projectleden en –leiders en directies van het Florijn College, locatie Oosterhout (inmiddels MBO Oosterhout geheten) en van het Zoomvliet College in Roosendaal. Wij willen hen allen daarvoor hier hartelijk danken. Bij deze gelegenheid willen we hier graag ook de Raad van Bestuur van ROC West-Brabant danken voor het feit dat zij ons in de gelegenheid stelt om dit en dergelijk onderzoek te doen. Uiteraard met de bedoeling dat het ROC en de daaronder vallende colleges daar beter van worden, maar dat is een doel waar we gaarne en van ganser harte aan meewerken. We hopen er met deze rapportage een klein steentje aan te hebben bijgedragen.

Peter den Boer
Esther Stukker

Etten Leur, november 2011

Inhoud

1.	Inleiding	6
1.1	Achtergrond.....	6
1.2	Doelstelling innovatiearrangement.....	6
1.3	Denklijnen.....	7
1.3.1	Keuzeprocessen, arbeidsidentiteitsontwikkeling, loopbaanleren	7
1.3.2	Leerprocessen – motivatie en transfer	8
1.3.3	Leerprocessen: werkplek leren, leerstijl en reflectie	10
1.3.4	Co-creatie, co-makership	11
1.3.5	Onderwijs en ondernemerschap	12
1.3.6	Vraagsturing in onderwijs.....	12
1.4	Uitwerking doelstellingen inrichting innovatie-arrangement	14
1.4.1.	Ontwikkelen van loopbaanperspectief bij de leerling.....	15
1.4.2.	Leertraject afstemmen op perspectief leerling / Vraaggericht opleiden.....	16
1.4.3.	Inrichting leertraject.....	16
1.5.	Uitwerking doelstellingen in beoogde opbrengst	18
1.6.	Onderzoeksvragen.....	19
2.	Onderzoeksopzet.....	21
2.1	Inleiding	21
2.2	Beschrijving realisatie integrale aanpak.....	21
2.3	Observaties uitvoeringssituaties en interviews met studenten en begeleiders	22
2.4	Web-based enquête onder studenten	24
2.5	Vragenlijst ‘Sta Sterk Startblok’ Zoomvliet College	27
2.6	Interviews met praktijkopleiders in stagebedrijven.....	29
2.7	Analyse leerlingadministratie ROC West-Brabant op voortijdig instellingsverlaten.....	30
3.	Resultaten	32
3.1.	Realisatie loopbaangerichte leeromgevingen	32
3.1.1.	Secretarieel.....	32
3.1.2.	Bedrijfsadministratie	34
3.1.3.	Juridisch	36
3.1.4.	Mediavormgeving.....	37
3.1.5.	Audiovisueel / Podium- en evenemententechniek	38

3.2.	Observaties uitvoeringssituaties en interviews met studenten en begeleiders	40
3.2.1.	Meting leerjaar 2009-2010.....	40
3.2.2.	Leerjaar 2010-2011	42
3.3.	Web-based enquête onder studenten	44
3.3.1.	Resultaten meting 1	44
3.3.2.	Resultaten meting 2	45
3.3.3.	Vergelijking studenten over twee metingen	46
3.4.	'Sta Sterk Startblok' Zoomvliet College	47
3.4.1.	Vergelijking over all en per opleiding	47
3.4.2.	Vergelijking allochtone en autochtone studenten.....	47
3.5.	Interviews met praktijkopleiders in stagebedrijven.....	48
3.6.	Analyse leerlingadministratie ROC West-Brabant op voortijdig instellingsverlaten en wisselen van opleiding	50
3.6.1.	Voortijdig instellingsverlaten.....	50
3.6.2.	Wisseling van opleiding	51
4.	Conclusies en discussie.....	52
4.1.	Conclusies	52
4.1.1.	Realisatie inrichting loopbaangerichte leeromgeving.....	52
4.1.2.	Effecten bij studenten, bedrijven en samenleving.....	55
4.1.3.	Over all conclusies	58
4.2.	Discussie	58
4.2.1.	Reflectie op het onderzoek	58
4.2.2.	Betekenis resultaten voor het ROC	60
4.2.3.	Discussie	61
	AANGEHAALDE LITERATUUR	63
	BIJLAGEN	64
	BIJLAGE 1 – Beschrijving observatiesituaties	65
	BIJLAGE 2 – Gegevens Web-based enquête meting 1 (2009-2010).....	68
	BIJLAGE 3 – Gegevens Web-based enquête meting 2 (2010-2011).....	70
	BIJLAGE 4 – Vergelijking van studenten met gegevens uit twee metingen	76
	BIJLAGE 5 – Gegevens vragenlijst Sta Sterk Startblok	77
	BIJLAGE 6 – Stroomgegevens studenten Zinc. en Flash 2006 – 2010	81
	BIJLAGE 7 – Wisselen van opleiding naar opleidingsrichting en cohort.....	84
	BIJLAGE 8 – Interviewleidraad teamvoorzitters opleidingen	86

1. Inleiding

1.1 Achtergrond

Deze rapportage betreft het onderzoek dat is uitgevoerd in het kader van het innovatiearrangement getiteld 'de integrale loopbaangerichte leeromgeving', dat is uitgevoerd bij het Zoomvliet College en het Florijn College, vestiging Oosterhout, beide onderdeel van ROC West-Brabant, met hulp van subsidie van het Platform Beroepsonderwijs. Beide colleges zijn instellingen voor economisch en administratief onderwijs.

Het doel van het onderzoek was inzicht te verkrijgen in de wijze waarop het gedachtegoed achter het arrangement concreet gestalte krijgt en de effecten daarvan op deelnemers na te gaan. Om duidelijk te kunnen maken hoe dat onderzoeksdoel omgezet is in de onderzoeksvraag en –methode, is het nodig eerst een schets te geven van de doelen, achterliggende gedachten en relaties tussen doelen en beoogde opbrengsten van het project.

1.2 Doelstelling innovatiearrangement

De centrale gedachte rond het project is dat de leerling (beter dan nu het geval is) wordt opgeleid tot een wendbare, ondernemende vakman, zowel tijdens arbeid¹ als op de arbeidsmarkt (versterking employability), doordat die leerling leert in een onderwijs- / arbeidsomgeving die vraaggericht is ingericht en op betekenisverlening is gericht. Om dat te realiseren is die onderwijs- / arbeidsomgeving ingericht door samenwerkend onderwijs (vmbo, mbo en hbo) en bedrijfsleven in de regio.

Uitgewerkt betekent dit dat het project tot doel had:

1. het leertraject van de leerling af te stemmen op het perspectief van die leerling op zijn² loopbaan (zijn ambities)
2. de inrichting van het leertraject uit te werken in een totaalaanpak waarin de leerling (en zijn ouders), het regionale onderwijs en het regionale bedrijfsleven gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor dat leertraject.

Met een totaalaanpak is een aanpak bedoeld waarin in geïntegreerde vorm sprake is van:

- loopbaansturing door de student,
- leren in context,
- leren voor wendbaarheid,
- leren in een doorlopende leerlijn van vmbo-mbo-hbo, ongeacht de plek waar de leerling zit (vmbo-mbo-hbo) in de doorlopende leerlijn
- vraaggericht opleiden.

¹ Zowel reactief - zich kunnen aanpassen aan verandering van de inhoud en werkwijze op de werkplek – als proactief – daarover kunnen meedenken en –beslissen

² 'Hij' staat in dit stuk voor 'hij of zij'; 'zijn' voor 'zijn of haar'.

Om deze (tamelijk abstract geformuleerde) doelstelling concreet te kunnen maken is het nodig te begrijpen welke theoretische noties, gedachten achter deze doelstelling liggen. Daaraan is de volgende paragraaf gewijd.

1.3 Denklijnen

In het project komen een aantal denklijnen, theorieën en/of opvattingen (samen voor het gemak hier allemaal 'denklijnen' genoemd) samen over leren en ontwikkeling van jongeren, de ontwikkeling van het beroepsonderwijs gericht op de toekomst en de voorziene ontwikkeling van de samenleving. Die denklijnen zijn:

- Keuzeprocessen, arbeidsidentiteitsontwikkeling, loopbaanleren
- Kennis over kennisverwerving en transfer (toepassing van het geleerde)
- Kennis over werkplekleren, leerstijl en reflectie
- Co-creatie, co-makership: de gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijs en bedrijfsleven voor de ontwikkeling van betekenisvol leren van leerlingen in het beroepsonderwijs
- Onderwijs en ondernemerschap
- Vraagsturing in onderwijs.

De stand van kennis in elk van deze denklijnen wordt in de volgende paragrafen achtereenvolgens uiteengezet.

1.3.1 Keuzeprocessen, arbeidsidentiteitsontwikkeling, loopbaanleren

De theorievorming rond keuzeprocessen en arbeidsidentiteitsontwikkeling heeft vooral te maken met de constatering dat jongeren heel vaak niet weten waar ze voor kiezen als ze een opleiding kiezen. Uiteindelijk zijn alleen zij degenen die de regie over hun loopbaan kunnen voeren, onderwijs en bedrijfsleven kunnen hen daar alleen maar bij helpen, ze kunnen het niet vóór hen doen.

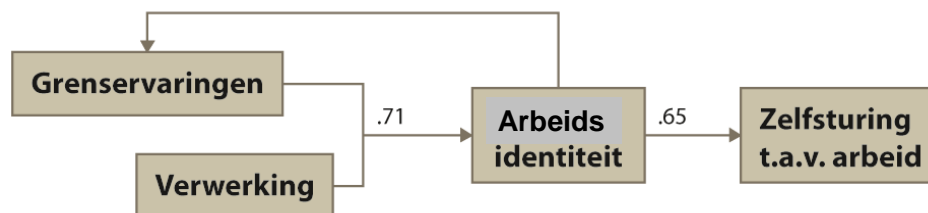
De theorie rond arbeidsidentiteitsontwikkeling gaat uit van de (met steeds meer empirie onderbouwde) veronderstelling dat mensen leren van (grens)ervaringen³. Daarin leren ze niet zozeer de wereld om zich heen kennen, maar vooral zichzelf in die wereld. Om de opgedane ervaring een plek te kunnen geven is goede verwerking nodig (zie o.a. Meijers & Wardekker, 2001; Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006; Mittendorff, 2010; Den Boer, 2009). Dat kan alleen door middel van reflectie. Gekoppeld aan de theorie van het dialogische zelf (Hermans en Kempen, 1993) leidt dat tot de opvatting dat die reflectie enerzijds degene die een grenservaring heeft opgedaan de ruimte moet bieden om zich te realiseren dat hij iets indringends heeft meegemaakt dat van betekenis voor hem kan zijn en anderzijds – maar nadrukkelijk pas daarna, als de emotie niet meer de boventoon voert – ondersteund kan worden door gesprekken met anderen die iets over die ervaring kunnen zeggen, die voor de leerling kunnen duiden, betekenis kunnen geven. Alleen op die manier ontwikkelen mensen kennis over zichzelf in relatie tot de wereld om hen heen, in dit geval rond arbeid. Die kennis leidt

³ In het mbo doen leerlingen dergelijke ervaringen vaak op tijdens een beroepsopleidende stage. Ze komen dan in contact met wat Mok (2002) beroepsdilemma's noemt (vaak rond ethische keuzes, maar ook afwegingen rond kwaliteit en beschikbare middelen, wensen van de klant en kwaliteitsstandaarden vanuit vakmanschap, etc.). Ze leren van de beroepsbeoefenaars of door eigen ervaring wat er zo belangrijk is aan het beroep dat ze het graag willen uitoefenen, waar je de 'kick' van krijgt. Dat is per individu verschillend en kan alleen door meemaken en/of in gesprek met een beroepsbeoefenaar duidelijk worden.

ertoe dat de persoon in kwestie meer perspectief krijgt op zijn loopbaan. Die kennis noemen we 'arbeidsidentiteit' (zie Meijers, 1995).

Onderzoek (Meijer, Kuijpers en Bakker, 2006; Meijers, Kuijpers en Winters, 2008, Den Boer e.a. 2001, 2002, 2004) heeft laten zien dat alleen de interactie (het gezamenlijk voorkomen, de combinatie) van grenservaringen en de verwerking daarvan door reflectie in dialoog leidt tot de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit. Elk afzonderlijk hebben ze geen (statistisch significant) effect.

De ontwikkeling van kennis van het zelf in relatie tot arbeid leidt ertoe dat de persoon in kwestie om kennis gaat vragen, competenties wil verwerven omdat dat past bij het beeld dat hij van zichzelf heeft gekregen in relatie tot arbeid. In andere woorden: naarmate iemand zijn arbeidsidentiteit beter ontwikkelt, gaat hij zijn leren meer zelf sturen. Dit proces (grenservaring * verwerking → arbeidsidentiteit → zelfsturing, zie Figuur 1) is bovendien cyclisch.



Figuur 1. Model arbeidsidentiteitsontwikkeling (Den Boer e.a. 2004⁴)

De ontwikkeling van een arbeidsidentiteit is een voortgaand proces dat steeds weer leidt tot het opdoen van nieuwe ervaringen die door verwerking ervan leiden tot een verder ontwikkelde arbeidsidentiteit⁵.

1.3.2 Leerprocessen – motivatie en transfer

De traditionele veronderstelling over effectieve en efficiënte kennisverwerving is dat leerlingen eerst de theorie krijgen aangeboden en die daarna leren toepassen in de praktijk⁶. De achterliggende gedachte in dit project is dat die leerlogica wordt omgekeerd: eerst praktijk dan theorie. De veronderstelling daarbij is dat kennis beter beklijft als die voor de leerling betekenis heeft gekregen.

⁴ De getallen in de figuur zijn bèta gewichten bij een N van 15.

⁵ Uit hersenonderzoek is inmiddels bekend dat delen van de hersenen pas op de leeftijd van 22 à 25 jaar zijn uitontwikkeld. In die delen bevinden zich de regulerende en pro-sociale centra van het brein die van invloed zijn op het maken van afwegingen, het overzien van de gevolgen van handelingen, etc. De balans tussen deze delen van de hersenen en de emotionele en pleziercentra is nog aan verandering onderhevig. Voor jongeren is het moeilijker plezier nu uit te stellen ten gunste van iets dat later (mogelijk diepere) bevrediging geeft. Op basis daarvan doen sommige wetenschappers nu voorstellen om het maken van keuzes voor opleidingen, vakkenpakketten, studierichtingen, etc. uit te stellen tot latere leeftijd dan nu het geval is. Dat lijkt erg voor de hand te liggen en staat geenszins op gespannen voet met de theorie rond de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit. Die ontwikkeling is een proces dat tijd vraagt en waarmee dus vroeg begonnen moet worden, opdat jongeren op de leeftijd dat ze keuzes willen en kunnen maken zich een goed beeld van zichzelf hebben kunnen vormen in relatie tot arbeid. Bovendien vindt hersenontwikkeling plaats onder invloed van ervaring: hoe ervaringsrijker de omgeving, des te rijker het neurale netwerk. De rijkdom van het neurale netwerk is bepalend voor de mate waarin iemand gebruik kan maken van de beschikbare capaciteiten. Dat wil zeggen dat het leren kiezen ondersteunend kan zijn voor de ontwikkeling van dit deel van de hersenen, met de nadruk op het woord 'leren' (zie ook Crone, 2008 en Jolles, 2007).

⁶ Daarbij wordt verondersteld dat de theoretische kennis zich eenvoudig laat toepassen in verschillende praktische situaties, oftewel: er transfer optreedt.

De veronderstelling dat de omkering van de leerlogica leidt tot betere betekenisverlening heeft een leertheoretisch en een motivationeel element in zich.

Het motivationele aspect ligt het meest voor de hand, zeker voor die leerlingen die niet direct gemotiveerd raken door theoretische c.q. boekenkennis. De veronderstelling is dan dat deze leerlingen meer gemotiveerd zullen zijn de kennis tot zich te nemen omdat ze begrijpen waar die goed voor is. Dat zal sterker opgaan voor die leerlingen die minder gemotiveerd zijn voor (abstracte) theoretische kennis dan voor leerlingen die daar meer voor gemotiveerd zijn. We menen te mogen veronderstellen dat de motivatie voor theorie bij leerlingen op opleidingsniveau 2 lager is dan voor leerlingen op opleidingsniveau 4. De kernveronderstelling is dat leerlingen op niveau 2 beter bediend worden omdat ze alleen die theorie krijgen aangeboden die past bij de handelingen die ze moeten uitvoeren en zodanig dat ze begrijpen waar die theorie goed voor is. Dat is belangrijk omdat:

- leerlingen op niveau 2 daardoor minder snel afhaken vanwege eisen die aan hun theoretisch niveau worden gesteld
- leerlingen op niveau 2 minder snel afhaken omdat de onderwijssituatie niet lijkt op die waarin ze een geschiedenis van falen hebben
- leerlingen op niveau 2 een theoretische onderbouwing onder hun handelingsrepertoire krijgen die ze in traditioneel onderwijs niet krijgen. Dat handelingsrepertoire is daardoor wendbaarder (beter toepasbaar in nieuwe situaties).

De vraag is dan vooral in hoeverre de omkering van de leerlogica effectief en efficiënt is voor leerlingen die uit zichzelf al meer gemotiveerd zijn voor theorie: leerlingen op niveau 3 en vooral 4. De veronderstelling is dat zij beter worden bediend omdat ze de theorie die ze weldegelijk als theorie moeten beheersen in context aangereikt krijgen, waardoor die theorie in de beroepspraktijk betekenis krijgt. Dat is belangrijk omdat:

- leerlingen die theorie beter zullen begrijpen en daardoor beter zullen kunnen toepassen in situaties die afwijken van die waarin ze deze kennis hebben verworven (transfer)
- leerlingen die theorie beter tot zich zullen nemen en onthouden omdat ze die leuker en begrijpelijker vinden dan wel vinden dat die hen leuker en begrijpelijker wordt aangeboden.

De veronderstelling is tevens dat leerlingen op niveau 3 en 4 door deze manier van werken zullen leren te leren. Ze leren in de praktijk dat voor de oplossing van een praktisch probleem kennis uit theoretische kennisbronnen soms kan helpen⁷.

Het tweede aspect is het leertheoretische. Het betreft de psychologische verschijnselen van contextualisering en decontextualisering en van transfer. Contextualisering betekent dat iemand abstracte kennis kan koppelen aan een concrete situatie, decontextualisering dat iemand kennis kan abstraheren van de concrete situatie, transfer dat iemand kennis die in de ene situatie is geleerd in een andere situatie kan toepassen. Om kennis te kunnen transfereren heeft iemand dus gedecontextualiseerde kennis nodig die hij kan contextualiseren.

⁷ Hier wordt voortgebouwd op kritiek op de omkering van de leerlogica, die vooral de vraag stelt in hoeverre die voor alle leerlingen effectief is. Zo wordt verondersteld dat leerlingen in hogere opleidingsniveaus (atheneum en gymnasium) beter in staat zijn abstracte kennis tot zich te nemen dan leerlingen in lagere opleidingsniveaus (vmbo), dat sommige leerlingen intrinsiek meer belangstelling hebben voor (abstracte en theoretische) kennis dan andere leerlingen en dat er samenhang is met leerstijl: 'doeners' zouden meer baat hebben bij omkering van de leerlogica dan theoretisch ingestelde leerlingen ('denkers'). Het is belangrijk om met deze overwegingen rekening te houden bij de inrichting van het project en het bepalen van de effectiviteit ervan.

Als leerlingen werken aan opdrachten en problemen in of afkomstig uit de reële beroepspraktijk, verwerven zij gecontextualiseerde kennis: deze kennis is gekoppeld aan de concrete situatie waarin zij die ontwikkelen. De kennis heeft daardoor betekenis. Door de kennis wordt de situatie bijvoorbeeld beter te begrijpen of kan het probleem waar de leerling mee bezig is worden opgelost. In de praktijk zien hoe de op te bouwen kennis er uit ziet en waar die goed voor is, is dus behulpzaam om te zorgen dat de leerling deze kennis beter leert en de goede kennis leert, c.q. de goede constructen opbouwt. Van Parreren (1977) heeft het hier over de opbouw van cognitieve schema's. Het gevaar daarvan is dat de kennis die de leerling op die manier verwerft sterk gekoppeld blijft aan de situatie waarin die geleerd is⁸. De ambitie in dit project is ervoor te zorgen dat bij leerlingen de theorie die ze leren beter beklijft, omdat zij er zich een voorstelling bij kunnen maken. De ambitie is ook dat ze die kunnen toepassen in andere situaties. Het gaat dan om de wendbaarheid van de cognitieve schema's (Van Parreren, 1977) of de transferwaarde van het geleerde (zie bv Simons, 1990). Doordat de leerling aan meerdere praktijkopdrachten werkt en daarnaast stage loopt in een concrete praktijksituatie, mag verondersteld worden dat de leerling leert de theorie in verschillende situaties toe te passen.

De mate waarin transfer van geleerde theoretische kennis optreedt zal dus afhangen van de breedte van de praktijkervaringen van de leerling, maar ook van de wijze waarop de theorie wordt aangeboden. Door bij het aanbieden van de theorie veel verschillende voorbeelden van uitvoeringssituaties aan te geven – bij voorkeur verschillende uitvoeringssituaties die de leerling al kent – wordt het voor de leerling makkelijker zich daar een voorstelling van te maken. Als de leerling meerdere werkcontexten meemaakt en ervaart dat zaken op verschillende plekken anders geregeld zijn en dat de theorie anders wordt uitgewerkt, helpt dat de leerling wendbare cognitieve schema's te ontwikkelen en de theoretische kennis te transfereren naar andere situaties.

1.3.3 Leerprocessen: werkplek leren, leerstijl en reflectie

Werkplekken zijn niet ingericht om te leren, maar om te produceren. Productie heeft een andere logica dan leren, zo laat onderzoek naar werkpleklernen zien (Nijhof en Nieuwenhuis, 2008). In een productieomgeving zijn 80%-oplossingen voldoende. 100%-oplossingen zijn te duur, volledig begrijpen hoe iets in elkaar zit ook. Daarom is voor sommige kennisverwerving 'leerstijl' nodig: een moment waarop het productieproces kan worden stilgezet om te kunnen doorgronden hoe een probleem in elkaar zit, waar dingen fout kunnen gaan, om een boek te kunnen lezen over hoe een proces in elkaar zit, verloopt, etc. Voor dergelijke activiteiten is de productiepraktijk niet geschikt. Om de doelstelling van gesitueerd leren (eerst praktijk, dan theorie) te kunnen combineren met de noodzaak van leerstijl is een gesimuleerde praktijk te prefereren (náást een reële praktijk!). Uit onderzoek is tevens bekend dat de productiepraktijk ook wordt gekenmerkt door impliciete kennis (workprocess knowledge / tacit knowledge). Een deel daarvan is gebaseerd op theorie die voor waar wordt aangenomen ongeacht of hij waar is, 'omdat wij dat hier zo doen'. De leerling (zeker leerlingen op niveau 3 en 4) moeten uitgedaagd worden om dergelijke vooronderstellingen tegen het licht te houden.

⁸ Datzelfde probleem doet zich overigens voor als de leerling eerst theorie leert en dan de praktische toepassing. De (gedecontextualiseerde) kennis moet ook in dat geval door de leerling als relevant beschouwd worden om toe te passen in de situatie. Als de leerling dat niet geleerd heeft, is de kans daarop ook vrij klein. Simons (1990) heeft het hier over transfervermogen.

En ten slotte is de productiepraktijk hectisch. Er is onvoldoende tijd om de ervaring die de leerling meemaakt te verwerken. Reflectie is noodzakelijk om de leerling te helpen aan de opgedane ervaringen begrippen te kunnen verbinden.

Den Boer, Geerligs & Nieuwenhuis (2004) maken onderscheid tussen seriële en parallelle leerprocessen. Een serieel leerproces bestaat uit het leren uit een boek en daarna toepassen, een parallel leerproces is al doende leren. Niet alle leren leent zich voor serieel leren. Als we de oplossing van een probleem niet kennen of er meerdere goede oplossingen zijn is al doende leren veel effectiever dan serieel leren. Maar er zijn ook problemen die zich veel beter laten oplossen vanuit serieel dan vanuit parallel perspectief. Het zou bijvoorbeeld buitengewoon inefficiënt zijn om alle natuurkundestudenten de relativiteitstheorie zelf te leren ontdekken.

Werkplekleren is merendeels parallel leren (hoewel het ook daar soms handig is de gebruiksaanwijzing te lezen vóóordat het apparaat wordt aangezet!). Voor de realisatie van leerdoelen die te maken hebben met betekenisverlening is dat een ideale omgeving: dat is uit een boek aanzienlijk minder gemakkelijk dan in de praktijk. Maar er doen zich ook situaties voor waarin het goed is te weten hoe iets werkt, welke handeling welk resultaat heeft, etc., voordat er gehandeld wordt. Dus bij bekende problemen (waarvan een leerling begrijpt wat het belang is om ermee te leren omgaan!) met bekende oplossingen is serieel leren veel voor de hand liggender dan bij onbekende problemen of problemen met onbekende of meerdere oplossingen. Dat geldt ook voor problemen waarvan de leerling niet begrijpt wat het belang is om ermee te leren omgaan: betekenisverlening is een parallel proces!

In parallelle processen kan alleen geleerd worden door middel van reflectie. Tijdens het proces leveren handelingen resultaten op. Die moeten worden geëxpliciteerd en geïnterpreteerd. Dat kan alleen achteraf omdat het probleem en/of de oplossing onbekend is. Dat kan dus alleen door reflectie: wat is er gebeurd? Wat heeft wat veroorzaakt? Hebben we nu bereikt wat we wilden? Etc.

Cruciaal binnen het leren in leerprocessen die gestalte krijgen in de (gesimuleerde) beroepspraktijk zijn dus:

- het vinden van de goede leervorm: serieel in situaties waarin het doel van het leren duidelijk is aan degene die leert, het probleem bekend is en de oplossing ook; parallel in situaties waarin het doel voor de lerende niet duidelijk of acceptabel is, de oplossing niet bekend is, er meer dan een goede oplossing is of het probleem niet bekend is;
- het realiseren van mogelijkheden om leerstijl te organiseren (in een gesimuleerde werkplek moet de docent zich daar nadrukkelijk bewust van zijn, anders wordt die functionaliteit niet gebruikt, zo blijkt in de praktijk!);
- het leren gaat door reflectie, daar moet dus tijd voor worden gemaakt en die moet van voldoende kwaliteit zijn.

1.3.4 Co-creatie, co-makership

Willen veel van de bovengenoemde doelen gerealiseerd worden, dan is gezamenlijke verantwoordelijkheid van onderwijs, leerling (en ouders) en werkveld noodzakelijk. Dat is geen nieuwe gedachte. In diverse publicaties wordt al jaren gepleit voor een veel nauwere samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven om betekenisvol beroepsopleiding vorm te geven. Daar liggen allerlei inhoudelijke overwegingen onder. Onder andere vormt deze lijn van denken een alternatief

voor of nadere invulling van de kwalificatiestructuur. Die laatste wordt veelal gezien als een te star instrument om de veranderlijke samenleving mee te bedienen. Een regionale invulling in samenspraak tussen bedrijfsleven en onderwijs zou daar tegenover de juiste flexibiliteit kunnen stellen, mits opgezet vanuit wederzijds respect voor elkaars verantwoordelijkheden: de samenwerking mag bijvoorbeeld geen vrijbrief zijn voor het aanbieden van functie specifieke opleidingen, maar moet juist de ruimte bieden voor breed opgeleide en daardoor flexibel inzetbare vaklieden.

1.3.5 Onderwijs en ondernemerschap

Ondernemerschap is 'hot' in onderwijs. Er worden echter verschillende dingen onder verstaan. Enerzijds gaat het om het ontwikkelen van competenties bij leerlingen die te maken hebben met het opzetten van een eigen bedrijf: een bedrijfsplan kunnen schrijven, fiscaal-juridische kennis, een begroting kunnen maken, etc. Anderzijds wordt (kunnen) kiezen – met in achtneming van de risico's – beschouwd als de kern van ondernemerschap. Vanuit dat perspectief gaat het bij ondernemerschap dus niet primair om de genoemde competenties, maar veel meer om leren kiezen. Dat wil zeggen dat de leerling zich realiseert dat keuzes noodzakelijk zijn, dat keuzes gevolgen hebben die deels te voorzien zijn (weten dat handelen invloed heeft op de omgeving) maar deels niet (risico durven nemen, maar wel beheerst).

Vanuit dit perspectief is ondernemerschap dus breder dan het opzetten van een bedrijf en is het een competentie waarvan het van belang is dat alle leerlingen die leren verwerven, ook als zij zelf geen bedrijf willen opzetten. Ook als werknemer moeten zij zich onderdeel weten van een bedrijf en begrijpen dat hun handelen van invloed is op het succes van de onderneming. Nog breder is hier een verbinding te maken met loopbaanleren. Dan gaat het om leerlingen ondersteunen om zelf keuzes te maken, passend bij hun eigen ambities en loopbaanperspectief: risico durven nemen, maar wel beheerst.

In dit project is de brede vorm relevant, naast de specifieke ondernemerscompetenties. Om het onderscheid helder te maken gebruiken we voor de specifieke ondernemerscompetenties het begrip 'ondernemerschap' en voor de bredere competenties het begrip 'ondernemendheid'.

1.3.6 Vraagsturing in onderwijs

Vraagsturing wil feitelijk zeggen dat de vrager stuurt. In sommige vormen van onderwijs (zoals leerderwijs) wordt deze praktijk gebezigd. In de meeste vormen van (beroeps)onderwijs wordt het standpunt ingenomen dat vraagsturing niet mogelijk is, omdat de vrager – de leerling – het overzicht mist om in staat te zijn te sturen. Veelal wordt er dan gekozen voor het 'transparant' maken van het aanbod opdat de leerling beter kan kiezen. Dat wil zeggen dat voor de leerling inzichtelijk gemaakt wordt wat er aan onderwijsaanbod is, hoe dat samenhangt (welk onderdeel voorwaarde is voor welk ander onderdeel, etc.) en welke keuzeruimte er is. De veronderstelling daarbij is dat de leerling op basis van de beschikbare informatie en regels in staat is een pakket samen te stellen (uit modules, majors en minors of anderszins) dat past bij zijn behoeften en leidt tot een diploma met civiel effect. Geerligns en Smulders (2004) maken hier het onderscheid tussen maatwerk en fijn-confectie. Dat onderscheid heeft te maken met de positie die de aanbieder inneemt ten opzichte van de vrager. Maatwerk veronderstelt, in tegenstelling tot het aanbod denken van fijn-confectie, een verandering van de relatie tussen producent en consument van een dienst of product: de producent dient de consument volledig te kennen. Zoals de kleermaker voor een goed maatpak alle maten van de klant

nodig heeft – niets blijft geheim! – zo moet de onderwijsbieder die pretendeert individueel maatwerk te bieden, alles van de onderwijsbehoeften, leerkwaliteiten en voorgeschiedenis van de onderwijsvrager weten. Dat lijkt in onderwijs een onbetaalbare oplossing, vooral ook omdat de ‘maten’ van de student niet vanzelfsprekend constant zijn: de ambities, behoeften en wensen van de student ontwikkelen zich meestal gedurende het traject, ze blijven niet hetzelfde.

Een relevant concept in deze is dat van ‘forward mapping’ in tegenstelling tot ‘backward mapping’ dat gangbaar is in onderwijs (zie bijv. Mertens, 1998). Backward mapping gaat uit van het model dat het eindresultaat van de opleiding vaststaat (bijvoorbeeld zoals het is beschreven in het Kwalificatie Dossier) en de meeste efficiënte route naar dat eindresultaat bereikt kan worden door het terug te vertalen in tussenstappen die door middel van het curriculum doorlopen moeten worden. Het voordeel van deze benadering is efficiëntie en ‘garantie’ dat het eindresultaat aan de verwachtingen voldoet; het nadeel dat flexibiliteit zich problematisch tot deze denkwijze verhoudt. Forward mapping gaat uit van het omgekeerde: planning van het curriculum uitgaande van wat de student in huis heeft, wat zijn ambities zijn (of als die nog niet duidelijk zijn eerst die ambities achterhalen) en van daaruit steeds de eerstvolgende (loopbaan)stap zetten, met kwalificatie in nominale of kortere studietijd als doel. De CKS (en niet alleen 1 Kwalificatie Dossier) heeft daarbij de functie van richtpunt in plaats van als leidraad. Het voordeel is dat maatwerk aan de student geleverd kan worden en flexibel met diens wensen en ambities kan worden omgegaan, het nadeel is dat het veel vraagt van de organisatie en het personeel en dat voortdurend bewaakt moet worden of en hoe het traject tot (welke) kwalificatie leidt.

Voor dit onderzoek is vooral relevant hoe de uitwerking van deze concepten plaats vindt. De kernvraag is dan hoe vraaggericht⁹ werken hanteerbaar blijft en toch zodanig is ingericht dat leerlingen aan hun leervragen kunnen werken, zich tegelijkertijd kunnen kwalificeren voor een diploma dat waarde heeft op de arbeidsmarkt én het beste uit zichzelf kunnen halen.

Om vraaggericht werken mogelijk te maken is flexibel onderwijsaanbod nodig. Daarbij zijn verschillende organisatievormen mogelijk:

- modulering eventueel in combinatie met een onderwijsmagazijn en –catalogus
- werken met brede domeinen
- just in time en just enough learning
- speciale opvang(klassen) voor groepen waar dat voor nodig is

Uit de verkenningsfase van het doorbraakproject ‘Excellent leren excellent organiseren’ (Bakker, Den Boer en Nieuwenhuis, 2008) komen een zes elementaire dilemma’s c.q. thema’s naar voren waar elke school keuzes in moet maken dan wel oplossingen voor dient te vinden om effectief en efficiënt met de leerlingvragen om te gaan. Vier daarvan zijn voor dit project relevant¹⁰:

1. Zicht krijgen op de doelen die nagestreefd worden met flexibilisering; vaak wordt vanuit een blauwdruk geredeneerd hoe de organisatie eruit zou moeten zien en niet vanuit de stappen die zouden moeten leiden tot de beoogde doelen.

⁹ We gebruiken hier de term vraaggericht in plaats van vraaggestuurd, met de bedoeling een tussenvorm aan te duiden van vraagsturing die niet volledig maatwerk impliceert.

¹⁰ De andere twee betreffen: 1) het doen van voorspellingen over benodigde trajecten en begeleiding om op basis daarvan beter te kunnen plannen, 2) de 80-20 regel voor het niveau van de opleiding en het individu.

In het kader van loopbaanleren gaat het 1) om het faciliteren van trajecten die jongeren in staat stellen een loopbaanperspectief (het begin van een arbeidsidentiteit) te ontwikkelen en 2) om het faciliteren van een route door onderwijsprogramma's die past bij wat de jongere op basis van dat loopbaanperspectief nodig heeft en die leidt tot een kwalificerend diploma.

2. Zorgen voor permanente intake en toewijzing tijdens de rit: zit de jongere nog op de goede plek? Past het programma? Leidt dat tot de gewenste uitkomsten aan het eind van de rit? Etc.
3. Realisatie van de flexibele trajecten: afwegen van geld, leerlingvragen en personeel. Het denken in rollen is daarbij wellicht effectiever dan in taken en taakuren. Bovendien is het zaak ook uitbesteding van taken als serieus alternatief te betrekken bij het efficiënt en effectief organiseren van leerwegen.
4. Integraal flexibiliseren: aanpak van systemen (elektronische leeromgeving en leerlingvolgsysteem), organisatie (personeel), onderwijs (inhoud) en planning (roostering, ruimtes). Achterblijven op een van die gebieden betekent stagnatie naar een meer gediversifieerde vorm van onderwijs.

1.4 Uitwerking doelstellingen inrichting innovatie-arrangement

Voor het project zijn de in paragraaf 1.2 omschreven doelstellingen aan de hand van de in paragraaf

1.3 geschetste denklijnen uitgewerkt in 6 subdoelstellingen¹¹. In volgorde:

1. Het ontwikkelen van het loopbaanperspectief bij de leerling
2. Afstemmen van het leertraject op het loopbaanperspectief – vraaggericht opleiden
3. Omkering van de leerlogica: eerst praktijk dan theorie
4. Inrichting van een loopbaangericht leertraject onder gezamenlijke verantwoordelijkheid ouders, school en bedrijven
5. Samenwerking vmbo-mbo-hbo
6. Het ontwikkelen c.q. stimuleren van ondernemerschap, ondernemendheid, leiding geven, leiding krijgen, samenwerkend leren bij studenten.

Beide colleges hebben ervoor gekozen de doelstellingen onder andere te realiseren door de inrichting van een leerbedrijf. Bij het Florijn College is ervoor gekozen de vestiging in Oosterhout geheel vanuit het concept van binnen school werken aan opdrachten uit de werkelijke praktijk op te zetten (zie verder paragraaf 3.1.2). In deze vestiging werden in de projectperiode de opleidingen administratie, secretariaat en handel aangeboden, de eerste twee op de niveaus 2 t/m 4, de laatste alleen op niveau 2. Het leerbedrijf / de vestiging heeft hier de naam Flash¹² gekregen. Bij het Zoomvliet College is een locatie ingericht die tot doel had leerbedrijven te huisvesten voor alle opleidingen binnen dat college. Het leerbedrijf heeft hier de naam Zinc.¹³ gekregen.

¹¹ Deze subdoelstellingen vervangen het hoofddoel van het project niet, ze zijn uitwerkingen van onderdelen van het hoofddoel. Met name de integraliteit van de benadering komt in de subdoelen niet tot uitdrukking maar blijft wel nadrukkelijk doelstelling van het project. We komen daar verderop nog op terug.

¹² Flash staat voor Florijn College administratie, secretariaat en handel.

¹³ Zinc. staat voor Zoomvliet in Company.

1.4.1. Ontwikkelen van loopbaanperspectief bij de leerling

Rond arbeidsidentiteit is de centrale doelstelling van het project dat de leerling zich eigenaar weet van zijn eigen (levens)loopbaan, daarin leert bij hemzelf passende weloverwogen keuzes te maken en daarbij passend (vraaggericht) onderwijs krijgt aangeboden.

De onderwijsomgeving zou daarom zodanig ingericht moeten worden dat:

- a. de leerling ondersteund wordt in de ontwikkeling naar het maken van keuzes op basis van zicht op zijn eigen loopbaanperspectief: zijn ambities en wensen ten aanzien van arbeid.

Voor de inrichting van onderwijs betekent dat, dat de leerling in de gelegenheid gesteld moet worden om grenservaringen op te doen in de reële beroepspraktijk, daarop te reflecteren (in dialoog) en op basis daarvan zijn loopbaan (mee) te sturen. Dat stelt eisen aan onderwijs en bedrijfsleven: er moet ruimte en tijd voor gemaakt worden. Het stelt eisen aan docenten en praktijkbegeleiders, zij moeten coachend met leerlingen om kunnen gaan om hen te helpen zicht te krijgen op hun arbeidsidentiteit¹⁴.

De onderwijsomgeving zou tevens zodanig ingericht moeten worden dat:

- b. de leerling onderwijs krijgt aangeboden dat bij dat loopbaanperspectief past.

Dat stelt eisen aan de flexibiliteit van onderwijs en bedrijfsleven die in staat moeten zijn de leerling te ondersteunen bij zijn wensen om zijn loopbaan een bepaalde kant uit te sturen.

In onderwijskundige termen is het nodig om onderwijs in te richten dat praktijkgericht is (samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven), waarin reflectie in dialoog plaatsvindt (waarin alle partijen samenwerken: leerling, stagebegeleider en praktijkbegeleider) en onderwijs dat vraaggericht wordt ingericht (waarin de leerling in staat gesteld wordt zijn loopbaan ook (mee) te sturen) (zie Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006).

In het kader van het project wordt binnen het Zoomvliet College het loopbaanleren vorm gegeven door middel van het 'Sta Sterk Startblok' en door aandacht voor de loopbaan tijdens de voortgangsgesprekken met de studenten. Bij Flash is het loopbaanleren vorm gegeven in de voortgangsgesprekken met de studenten.

Het 'Sta Sterk Startblok' is geënt op de CH-q methodiek. In het kader van het project is bij het Zoomvliet College gekozen voor de CH-q methodiek om aan deze ambities invulling te geven. CH-q komt voort uit de Zwitserse vrouwen- en vakbeweging en had tot doel leden uit deze groepen in de samenleving te ondersteunen bij het zoeken naar en vinden van werk. Twee kernelementen spelen mee: enerzijds de gedachte dat veel mensen buiten het werk om competenties verwerven die relevant zijn voor werk en anderzijds de bij het loopbaanleren aansluitende gedachte dat mensen zelf hun loopbaan ter hand moeten nemen en zich veel minder dan nu vaak gebeurt afhankelijk maken van de omstandigheden waarin zij 'verzeild zijn geraakt'.

De eerste gedachte sluit aan bij het gedachtegoed rond de Erkenning van Verworven Competenties en het instrumentarium dat op het terrein van de portfolio's is en wordt ontwikkeld. Het idee is hier dat mensen voortdurend leren, ook als dat niet direct is gekoppeld aan schools leren of gereguleerde

¹⁴ Dat betekent naast goed luisteren, expliciteren, vragen stellen, etc. vaak ook dat de leerling stevig aan de tand gevoeld moet worden en (soms confronterende) feedback gegeven moet worden.

(betaalde) arbeid. Zo leren huisvrouwen een gezin runnen, hetgeen managementachtige competenties vraagt, onderhandelen met leveranciers, etc., competenties die mogelijk in een werkomgeving zeer goed van pas kunnen komen.

Het 'Sta Sterk Startblok' is bedoeld om nieuwe studenten in de eerste periode van het eerste jaar in te wijden in het gebruik van de methodiek, bestaande uit onder andere een spel en een portfolio. Het doel van het 'Sta Sterk Startblok' is studenten te leren zich bewust te worden van de competenties waar ze al dan niet bewust over beschikken en hen daarover te leren communiceren.

1.4.2. Leertraject afstemmen op perspectief leerling / Vraaggericht opleiden

Vraaggericht opleiden gaat praktisch gezien om twee dingen:

1. Vraagarticulatie: het zo vroeg mogelijk tijdens de opleiding en gedurende die hele opleiding organiseren van confrontaties met de beroepspraktijk. Het gaat tevens om het organiseren van goede gesprekken daarover.
2. Ontwerp van passend aanbod: het voortdurend (her)ontwerpen van het onderwijsprogramma op basis van de wensen die uit 1. voortvloeien.

Voor het eerste kan het werken aan praktijkopdrachten in het Productiehuis worden gebruikt. Daarbij ontbreekt weliswaar de arbeidscontext en de mogelijkheid om gesprekken te voeren met een beroepsbeoefenaar. Wel komt de leerling door het werk uit te voeren mogelijk in contact met beroepsdilemma's. Het gaat dan om het organiseren van reflectie daarop.

Voor dat laatste worden binnen het Productiehuis verschillende routes bewandeld. Binnen Flash wordt gestreefd naar just in time just enough onderwijs: leerlingen krijgen de theorie aangeboden op het moment dat ze die nodig hebben in het kader van het werken aan een opdracht. Docenten dienen daarvoor het werk zeer goed te kennen en het volledige curriculum goed in hun hoofd te hebben. Binnen Zinc. kiezen de opleidingen hoe ze het werken aan opdrachten inpassen in hun lopende curriculum. Het is dus ook aan de opleidingen om goed om te gaan met de vraag die daaruit van de leerlingen naar voren komt.

1.4.3. Inrichting leertraject

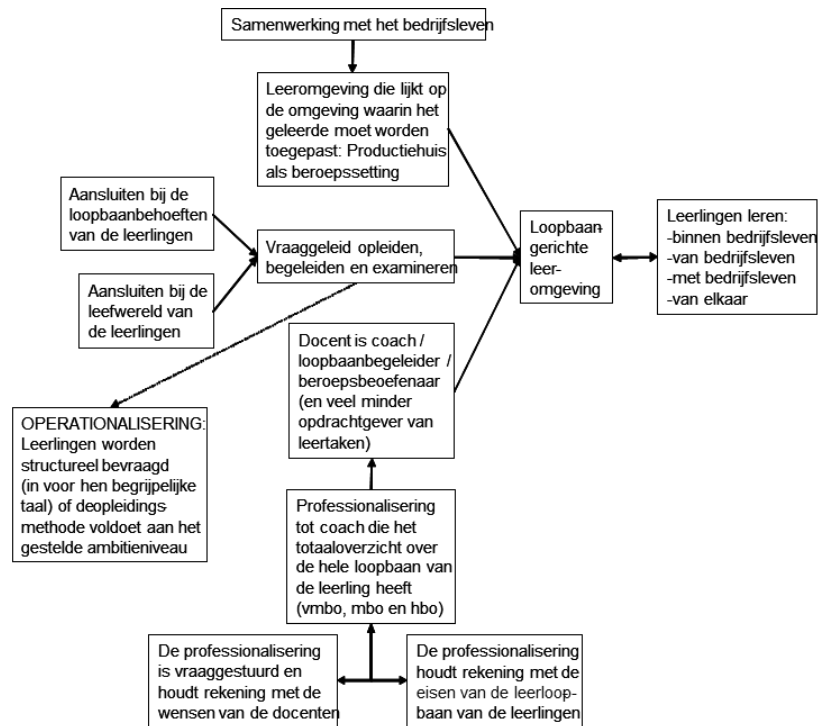
De loopbaangerichte leeromgeving is het resultaat van samenwerking tussen leerling, onderwijs (docenten, loopbaanbegeleiders, etc.) en (regionaal) bedrijfsleven.

De loopbaangerichte leeromgeving moet ertoe leiden dat leerlingen kunnen leren binnen, van en bij bedrijven en met elkaar (procesvariabele). De veronderstellingen daarbij zijn:

- leerlingen kunnen alleen zicht krijgen op hun loopbaanperspectief door ervaring op te doen in reële arbeidssituaties
- om diep leren te realiseren is een voor de leerling inzichtelijke koppeling nodig tussen theorie en praktijk; de veronderstelling is dat de theorie betekenis krijgt als die direct volgt op de ervaring in de praktijk die deze theorie nodig maakt of betekenis geeft
- door met elkaar te leren in groepen leerlingen/medewerkers van verschillend opleidingsniveau wordt een realistische beroepssituatie gecreëerd / gesimuleerd; daarin speelt samenwerken aan een opdracht, leiding geven en omgaan met leiding een belangrijke rol

Kernelementen in de loopbaangerichte leeromgeving zijn (zie ook Figuur 2):

- 1) omkering van de leerlogica naar 'eerst praktijk, dan theorie' vanuit de veronderstelling dat de theorie dan betekenis krijgt en de leerling de praktisch opgedane contextgebonden kennis kan abstraheren door deze te koppelen aan verschillende uitvoeringssituaties die allemaal met dezelfde theorie te begrijpen zijn



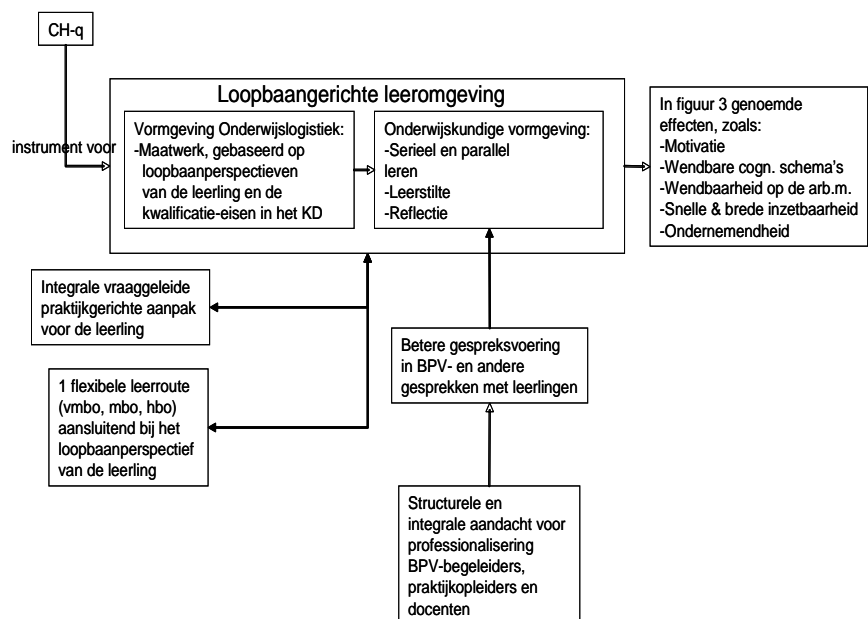
Figuur 2 Voorwaarden loopbaangerichte leeromgeving

- 2) een combinatie van werkplekleren in de BPV (leren door doen; ervaren van productiedruk, en –logica) en leren in een leeromgeving die lijkt op een arbeidsomgeving maar wezenlijk anders is, in die zin dat er leerstijle en ruimte voor serieel leren in georganiseerd kan worden en er aandacht is voor reflectie (Productiehuis)
- 3) vraaggeleid opleiden, begeleiden en examineren, passend bij het loopbaanperspectief van de leerling
- 4) ondersteuning op basis van coaching, praktijkbegeleiding, beroepspraktijkervaring

Kernvragen zijn dus de mate waarin het lukt om vorm te geven aan:

- betekenisverlening (vinden de leerlingen het betekenisvol(ler))
- serieel en parallel leren
- leerstijle
- reflectie

Uitwerking van loopbaanleren in onderwijslogistiek en de onderwijskundige vormgeving laat zich in grote lijnen – op conceptniveau – uit het voorafgaande afleiden.



Figuur 3 Loopbaangerichte leeromgeving

Rond de onderwijslogistiek zijn de 7 kernthema's van Bakker c.s mogelijke kapstokken voor ontwikkeling en onderzoek. Rond onderwijsinrichting zijn de principes van serieel en parallel leren, leerstijle en reflectie de kernbegrippen waaromheen zich de ontwikkeling en het onderzoek laten organiseren.

CH-q is in het project een instrument dat benut wordt om de ontwikkeling van beide te ondersteunen. Schematisch ziet dat er als volgt uit (zie Figuur 3).

1.5. Uitwerking doelstellingen in beoogde opbrengst

Het doel van de beoogde opzet is niet alleen dat de leerling zich eigenaar weet van zijn levensloopbaan en daarin kan kiezen, maar ook dat het leren van die leerling betekenisvoller wordt, waardoor het leren 'dieper' plaatsvindt, de leerling de verworven kennis beter begrijpt en daardoor beter en breder kan toepassen (gemakkelijker kan transfereren). De leerling zal daardoor wendbaarder zijn op de arbeidsmarkt (gemakkelijker omgaan met veranderingen in een functie, minder moeite hebben met baanwisselingen en die laten aansluiten bij de eigen ambities (employability)) en in het onderwijs beter op zijn plek komen (doorstromen als dat past bij capaciteiten en ambities).

Praktisch gezien moet het project er dus voor zorgen dat *leerlingen*:

- 1) meer gemotiveerd zijn voor de opleiding die ze volgen en met name de theoretische kennis die ze daar verwerven;
- 2) beter leren, want dieper, omdat het leren / de theoretische kennis betekenis voor hen heeft doordat het gekoppeld is aan het handelen in de praktijk;
- 3) doordat zij theoretische concepten dieper leren, deze kennis gemakkelijker transfereren naar nieuwe situaties, ook als die afwijken van de oude;
- 4) daardoor wendbaarder zijn op de arbeidsmarkt; dat wordt zichtbaar doordat zij
 - a) snel(ler) volledig inzetbaar zijn in werk, minder inwerktijd nodig hebben;
 - b) zich makkelijk(er) aanpassen aan nieuwe eisen die het werk aan hen stelt;
 - c) een baan (meer) zien als onderdeel van hun loopbaan en daardoor minder problemen ondervinden bij baanwisselingen;
 - d) gericht(er) omgaan met keuzes voor en invulling van functies in een bedrijf en met baanwisselingen in het licht van de eigen ontwikkelingswensen en ambities;
 - e) zich meer actor voelen in hun arbeidsloopbaan en minder slachtoffer.

De verwachting is dat daarmee een bijdrage kan worden geleverd aan een aantal maatschappelijke problemen: het bestrijden van (schadelijk) voortijdig schoolverlaten, de bevordering van doorstroom naar het hbo, verdere verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeid, beter omgaan van werknemers met flexibiliteitseisen van de werkplek. In opsomming is de verwachting dat *leerlingen*:

- 5) in het onderwijs beter op hun plek komen
 - a) doorstromen als dat mogelijk is en relevant in het licht van hun ambities (maar niet doorstromen – ook als dat wel tot de mogelijkheden behoort – als dat niet past bij hun ambities);
 - b) minder voortijdig de school verlaten als dat niet past bij hun ambities;
 - c) minder 'blind' switchen, dat wil zeggen: zonder helder beeld wat ervoor zorgt dat ze de huidige opleiding niet willen afmaken en wat er aan de nieuwe opleiding voor kanten en kansen zitten die beter bij hen en hun ambities passen.

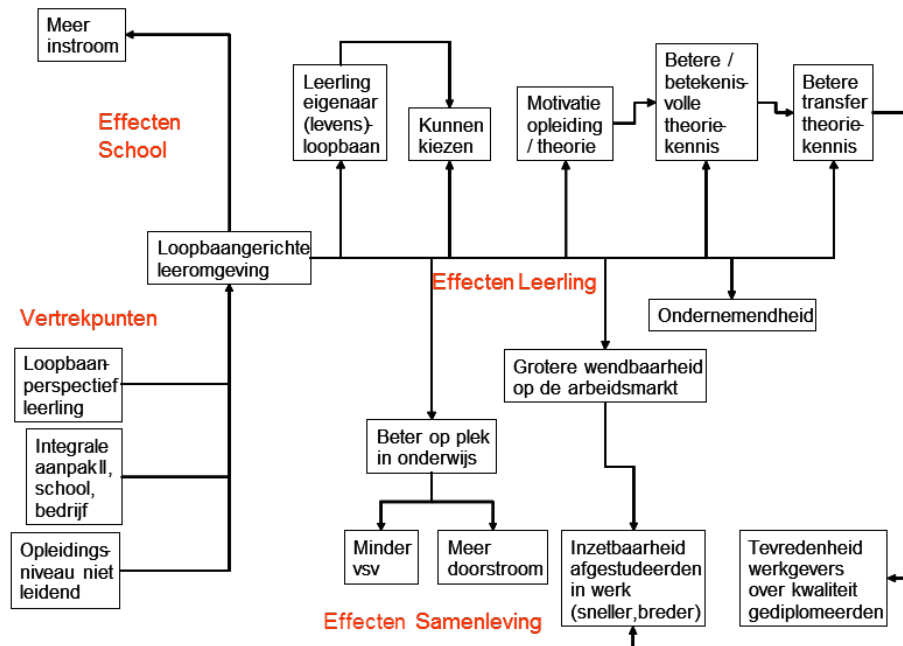
De verwachting is tevens dat daardoor:

- 6) de tevredenheid van bedrijven over de kwaliteit van gediplomeerden toeneemt.

Het beoogd neveneffect van een loopbaangerichte leeromgeving is dat het aantrekkelijk is voor leerlingen. In een dergelijke omgeving worden zij serieus genomen, worden zij ondersteund bij en serieus genomen

in de ontwikkeling van (zicht op) hun ambities en loopbaanperspectieven in die zin dat daar ook in de uitwerking op het niveau van het curriculum rekening mee wordt gehouden. Dat zou zich moeten vertalen in:

- 7) een toename van de instroom in de opleiding.



Figuur 4. Beoogde effecten integrale loopbaangerichte leeromgeving

Deze effecten zijn beoogd voor alle leerlingen, maar voor allochtone deelnemers in het bijzonder.

Ondernemendheid past in de brede zin in de doelstellingen van loopbaanleren: het gaat er om de leerling te ondersteunen om ondernemend te zijn in het inrichten van zijn loopbaan, keuzes te maken waarvan de risico's voor zover mogelijk worden overzien en voor zover nodig worden genomen. Van leerlingen die in een loopbaangerichte onderwijsomgeving hun opleiding hebben genoten mag dus verwacht worden dat zij ondernemender zijn. Datzelfde geldt voor samenwerkend leren in samenwerking tussen leerlingen van verschillend niveau, het leren leiding geven en leren leiding te krijgen. Deze uitwerkingen kunnen toegevoegd worden aan de boven geformuleerde opbrengst 4c.

In Figuur 4 zijn de beoogde effecten schematisch weergegeven.

1.6. Onderzoeksvragen

De doelstellingen van het project en de ermee beoogde opbrengsten zijn het centrale onderwerp van dit onderzoek. Het onderzoek heeft tot doel in beeld te brengen in hoeverre het de onderwijsinstellingen (de colleges), het projectteam en de opleidingsteams lukt de beoogde praktijk te realiseren en in hoeverre daarmee de beoogde opbrengsten worden bewerkstelligd. Daarmee kan de subsidiegever geïnformeerd worden over de opbrengsten van de gedane investering, maar bovenal (en dat is mede de doelstelling van de subsidiegever) kan worden vastgesteld in hoeverre het voorgenomen experiment is gerealiseerd en hoe nuttig en bruikbaar dat is, mogelijk ook voor andere instellingen.

Om dat doel te realiseren stellen we de volgende onderzoeksvragen:

1. In hoeverre lukt het de teams de beoogde doelstellingen in de praktijk te realiseren?
 - a. Hoe geven de opleidingen gestalte aan de omkering van de leerlogica naar 'eerst praktijk, dan theorie' – de koppeling van theoretische kennis aan de uitvoering van opdrachten?
 - b. Hoe realiseren de opleidingen een praktijk-leeromgeving die het mogelijk maakt leerstijl en ruimte voor serieel leren te realiseren ('praktijk met de rode knop') en hoe verbinden ze die aan het werkplekleren in de BPV?
 - c. Hoe realiseren de opleidingen vraaggeleid opleiden, begeleiden en examineren, passend bij het loopbaanperspectief van de leerling?
 - d. Hoe wordt de ondersteuning van de studenten vorm gegeven?
2. In hoeverre vinden in de 'praktijk met de rode knop' serieel en parallel leren plaats, is het mogelijk leerstijl te creëren en wat is de kwaliteit van de reflectie daarin?
3. Treden de beoogde effecten op bij deelnemers?
 - a. Zijn de studenten meer gemotiveerd voor de opleiding en met name de theoretische kennis die ze daar verwerven?
 - b. Leren de studenten de theoretische kennis beter te begrijpen?
 - c. Kunnen de studenten de theoretische kennis gemakkelijker toepassen in nieuwe situaties? Zijn zij flexibeler in het omgaan met nieuwe en onbekende situaties?
 - d. Zijn deelnemers ondernemender door participatie in Flash of Zinc.?
 - e. Hebben studenten beter zicht op de eigen competenties, oriënteren zij zich beter op (toekomstige) beroep en zijn zij beter in staat de eigen loopbaan te sturen (voelen ze zich actor in hun arbeidsloopbaan)?
4. Treden de beoogde effecten op maatschappelijk functioneren van deelnemers op?
 - a. Zijn studenten wendbaarder op de arbeidsmarkt¹⁵:
 - i. Zijn ze snel(ler) volledig inzetbaar in de stage, hebben ze minder inwerktijd nodig?
 - ii. Kunnen ze zich makkelijk(er) aanpassen aan eisen die de stage aan hen stelt?
 - b. Komen studenten in het onderwijs beter op hun plek¹⁶:
 - i. Is er minder voortijdig de school verlaten (als dat niet past bij hun ambities)?
 - ii. Is er minder sprake van switchgedrag?
5. Zijn bedrijven meer tevreden over de kwaliteit van gediplomeerden?

In het volgende hoofdstuk werken we uit hoe we deze vragen operationeel maken.

¹⁵ Effecten op de arbeidsmarkt zijn voor de betreffende groep studenten niet vast te stellen: zij hebben sinds de start van het project de opleiding meestal nog niet verlaten. Alle vragen die het functioneren van de afgestudeerden op de arbeidsmarkt en in de bedrijven betreffen zijn daarom 'vertaald' in vragen over stagiair(e)s en het functioneren van studenten in de stages.

¹⁶ Vanwege beperkte mogelijkheden om gebruik te maken van landelijke gegevens (waarin locatiegegevens – dus welk college de studenten hebben bezocht – niet zijn opgenomen, waardoor studenten van Zinc en Flash niet meer te traceren zijn) was het noodzakelijk te werken met instellingsgegevens. Alle informatie die de instelling overstijgt (zoals uitstroom naar een ander ROC, doorstroom naar hbo, etc.) is dus helaas niet beschikbaar.

Bovendien is onderzoek naar switchgedrag in het mbo buitengewoon lastig, omdat wisseling van crebo-nummer niet zonder meer wisseling van opleiding betekent. Wanneer die wisseling wel en wanneer niet switchgedrag inhoudt, vereist per opleidingsrichting een inventarisatie van alle betrokken crebo's waarvoor geldt dat het niet (direct) switchen betreft. Deze operatie is dermate bewerkelijk dat hij in dit onderzoek achterwege is gelaten.

2. Onderzoeksopzet

2.1 Inleiding

Om de in 1.6 gestelde onderzoeksvragen onderzoekbaar te maken zijn de volgende onderzoeksactiviteiten uitgevoerd:

1. Beschrijving realisatie integrale onderwijskundige aanpak – interview met teamvoorzitters / opleidingsverantwoordelijken;
2. Observaties van uitvoeringssituaties in de integrale loopbaangerichte omgevingen;
3. Interviews met docenten en studenten in deze omgevingen;
4. Een web-based enquête onder studenten;
5. Vragenlijst Sta Sterk Startblok Zoomvliet College;
6. Interviews met praktijkopleiders in stagebedrijven;
7. Analyse leerlingenadministratie ROC West-Brabant op voortijdig instellingsverlaten 4b.

De eerste drie activiteiten zijn bedoeld om een beschrijving op te leveren van de inrichting van de integrale loopbaangerichte leeromgevingen. We beogen daarmee onderzoeksvragen 1 en 2 te beantwoorden. De laatste vier activiteiten zijn bedoeld om de effecten daarvan in kaart te brengen. Met de gegevens uit de web-based enquête en de vragenlijst Sta Sterk Startblok wordt onderzoeksvraag 3 beantwoord, met de interviews met de praktijkopleiders vraag 4a en 5 en met de analyse van de leerlingenadministratie vraag 4b.

De onderzoeksactiviteiten 2 tot en met 5 zijn herhaald uitgevoerd. We beschrijven deze onderzoeksactiviteiten in de volgende paragrafen achtereenvolgens.

2.2 Beschrijving realisatie integrale aanpak

Om zicht te krijgen op de wijze waarop de opleidingen zijn ingericht waar beoogd was een integrale loopbaangerichte leeromgeving te realiseren, is een half open interview gehouden met de teamvoorzitter / opleidingsverantwoordelijke van de betreffende opleiding. Gespreksonderwerpen waren:

1. De inrichting van het curriculum voor de opleiding;
2. De logistiek van het werken met opdrachten voor externe opdrachtgevers;
3. Flexibiliteit van de onderwijsprogrammering;
4. Randvoorwaarden (bijhouden vorderingen, omgaan met absentie vanwege opdrachten, organisatie ondersteunende vakken);
5. Creëren van mogelijkheden voor studenten om samen te werken;
6. Aandacht voor leer- en loopbaancompetenties;
7. Vereiste competenties docenten.

Voor de volledige interviewleidraad zie Bijlage 8.

Onderzoeksgroep

De interviews zijn gehouden met de teamvoorzitters / opleidingsverantwoordelijken van de volgende opleidingen: secretariële beroepen, mediavormgeving (MV), audiovisuele beroepen en podium- en evenementen techniek (AV-PET), juridische beroepen, bedrijfsadministratie (BA). Daarbij zijn steeds twee opleidingen met elkaar vergeleken, met uitzondering van AV-PET omdat deze opleiding bij ROC West-Brabant maar door één college wordt verzorgd.

In zekere mate is hier sprake van ‘experimentele’ en ‘controle’-opleidingen, maar die begrippen moeten wel nadrukkelijk tussen aanhalingstekens worden gezet. Met uitzondering van de opleidingen bedrijfsadministratie zijn de verschillen in vormgeving tussen de colleges erg klein en lijken de opleidingen meer op elkaar dan ze van elkaar verschillen.

Analyse

De informatie uit de interviews is per thema samengevat. De onder onderzoeksvraag 1 opgenomen deelvragen zijn vervolgens beantwoord door vergelijking van de ‘experimentele’ en ‘controle’-opleidingen met elkaar en door een over all vergelijking van alle opleidingen met elkaar. De resultaten bestaan uit een beschrijving van de wijze waarop de opleidingen de elementen van een integrale loopbaangerichte leeromgeving hebben gerealiseerd en de mate waarin en wijze waarop ze daarin onderling van elkaar verschillen.

Deze informatie is zelfstandig gebruikt als opbrengst van het onderzoek en is benut om verschillen in uitkomsten van het onderzoek naar opbrengsten bij studenten te verklaren.

2.3 Observaties uitvoeringssituaties en interviews met studenten en begeleiders

De observaties zijn bedoeld om inzicht te verkrijgen in de *inrichting van het leren* in het innovatie-arrangement. Daarbij gaan we uit van de in paragraaf 1.3.3 geïntroduceerde begrippen serieel en parallel leren, leerstilte en reflectie. Dit onderzoeksdeel beoogt zicht te krijgen op de mate waarin elk van deze vormen van leren optreedt en hoe de inrichting van het leren daarop van invloed is. De vraag is dus of er in de leerbedrijven serieel en parallel wordt geleerd, of er leerstilte wordt georganiseerd en of er tijd en ruimte is voor reflectie en wat de kwaliteit daarvan is. Omdat operationalisering van deze begrippen in de vorm van een vragenlijst zeer tijdrovend is en de kans bovendien groot is dat daarmee niet de gezochte verbanden kunnen worden gevonden, is ervoor gekozen deze vragen te onderzoeken door middel van observaties van uitvoeringssituaties. Elk van de observaties heeft plaatsgevonden in een uitvoeringssituatie die te kenschetsen is als ‘praktijk met een rode knop’, een praktijkleersituatie die ofwel een levensechte nabootsing van de werkelijkheid is, ofwel in een schoolse setting plaatsvindt maar bestaat uit het werken aan een opdracht voor een ‘echte’ opdrachtgever. Dat kan in voorkomende gevallen het eigen of een ander college zijn of het ROC, maar er is wel degelijk sprake van opdrachtgever-opdrachtnemer relaties en de kwaliteit en tijdigheid van uitvoering zijn wezenlijke onderdelen van de opdracht.

Om de observaties goed te laten verlopen is eerst geïnventariseerd welke groepen studenten met welke (typen) opdrachten bezig waren. In overleg met de coördinatoren zijn observatiesituaties gekozen, zodanig dat in totaal een zo representatief mogelijk beeld gegeven wordt van de opdrachten waar de studenten aan werken. Voorafgaand aan de observatie heeft een kort voorgesprek met de docent(en) plaats gevonden om inzicht te krijgen in:

- Het soort opdracht waarmee de groep aan het werk gaat;
- Wat dat van hen vraagt (kunnen ze dit al, of moeten ze dingen leren om het te kunnen?);
- De vraag of de begeleider bepaalde kennis wil aanbieden in relatie tot de opdracht. Heeft de begeleider het idee wat er mis kan gaan of wanneer een goed moment zou kunnen zijn om in te grijpen in het proces om
 - a. te kijken naar de kwaliteit van wat de studenten leveren,
 - b. dingen die misgaan te bespreken of
 - c. kennis aan te bieden?

Met de observaties worden twee dingen beoogd:

1. expliciteren hoe docenten de opdrachten uit de praktijk benutten om het leren van de leerlingen te ondersteunen, door het creëren van leerstijl of door het organiseren van serieel leren (er vanuit gaande dat het werken aan de opdrachten als een parallelle leersituatie kan worden gekenmerkt) of reflectie;
2. observeren of de gekozen leervorm bij de leerlingen effectief is:
 - a. begrijpen de leerlingen de verbinding tussen de aangeboden seriële kennis en de opdracht die ze aan het uitvoeren zijn?
 - b. verwerven ze de kennis, vaardigheden en houdingen die de opdracht vereist?

De observatiesituaties zijn door de onderzoekers bezocht. De situatie, de activiteiten van de studenten, hun onderlinge interactie en de interactie met de docent is gedurende de observatie beschreven. Deze beschrijvingen en de interviews met de docenten zijn achteraf aan enkele docenten voorgelegd. Zij hadden daarop geen of erg weinig commentaar of aanvullingen. Twee observatiesituaties zijn door twee observatoren beschreven. Hun beschrijvingen zijn vergeleken. Er bleken weinig verschillen te bestaan in de beschrijvingen.

Analyse

De beschrijvingen van de observatiesituaties zijn vervolgens geanalyseerd op:

- het voorkomen van parallel en serieel leren;
- het voorkomen van leerstijl;
- leiding nemen (wie en hoe, wordt de leiding geaccepteerd door degene die leiding 'krijgt?');
- leiding krijgen (wie en hoe, accepteert degene die leiding krijgt die leiding?);
- blijk geven van besef van invloed te zijn op de prestatie die de groep levert (als indicator voor ondernemendheid: besef van invloed te zijn op de onderneming);
- wie het initiatief neemt tot activiteiten (docent, wie van de studenten);

Aantallen observaties - herhaalde uitvoering - vergelijking

De observaties zijn twee maal uitgevoerd, een maal in het najaar van 2009 en een maal in het najaar van 2010. In beide jaren zijn vijf situaties geobserveerd. Bij de analyse van de opbrengsten is alleen per meting een vergelijking gemaakt. De aantallen observaties geven te weinig basis om een vergelijking tussen de meetjaren te maken.

2.4 Web-based enquête onder studenten¹⁷

Rovers, Van der Neut en Teurlings, 2010, i.s.m. lectoraat ROC WB

Om zicht te krijgen op (een deel van) de opbrengsten die met het werken in een integrale loopbaangerichte leeromgeving worden beoogd is een vragenlijst ontworpen die digitaal is afgenomen (en dientengevolge de 'web-based enquête' is gaan heten).

Variabelen

De verwachte effectmaten die hiertoe in de web-based enquête worden gemeten, zijn:

- Motivatie voor school;
- Schoolwelbevinden;
- Tevredenheid over school;
- Tevredenheid over theorie (kunnen begrijpen en onthouden van theorie);
- Competenties voor ondernemendheid;
- Werkexploratie en loopbaansturing.

Operationalisering

Voor het in kaart brengen van de variabelen voor de web-based enquête is waar mogelijk gebruik gemaakt van bestaande instrumenten.

- Voor het in kaart brengen van de *motivatie voor school en voor de opleiding* is gebruik gemaakt van vragen uit de Job Odin-vragenlijst¹⁸. Uit deze vragenlijst zijn in de web-based enquête de vragen opgenomen of de student – als hij opnieuw mocht kiezen – dezelfde opleiding zou kiezen en of de student dan dezelfde school zou kiezen.
- Voor *schoolwelbevinden* zijn vragen uit de vragenlijst van Nieuwenhuis¹⁹ gebruikt. Hierbij worden vragen gebruikt over de sfeer op school, de manier van opleiden, de lesstof, de mate waarin een student het prettig vindt om op school te zijn en naar school te gaan.
- Aan de hand van wederom de Job Odin-vragenlijst zijn vragen geformuleerd over de *tevredenheid over school*. Deze vragen zijn hier zodanig geherformuleerd dat ze betrekking hebben op de docenten en de begeleiding die op school plaatsvindt.
- Ook zijn vragen gesteld over de mate waarin *de theorie aansluit bij de praktijk* en over het begrijpen en onthouden van theorie. Eén van deze vragen was afkomstig uit de Job Odin-enquête; andere vragen zijn door het onderzoeksteam geformuleerd.
- Bij de uitwerking van de *competenties voor ondernemendheid* is gebruik gemaakt van de proces-competentiematrix²⁰. In de web-based enquête is aan de studenten gevraagd in hoeverre ze hebben geleerd bedrijfsmatig te handelen, ondernemend en commercieel te handelen, gedrevenheid en ambitie te tonen, zich op de behoeften en verwachtingen van de 'klant' te richten en activiteiten te initiëren.
- Voor het in kaart brengen van *werkexploratie en loopbaansturing* is aangesloten bij de vragenlijst over loopbaanvorming van Kuijpers en Meijers (2009). Daaruit zijn de vragen

¹⁷ Onderzoek uitgevoerd in samenwerking met IVA beleidsonderzoek en advies.

De eerste meting is door IVA uitgevoerd in samenspraak met het lectoraat Keuzeprocessen. Zie rapportage Rovers, Van der Neut en Teurlings, 2010. In dat onderzoek zijn de instrumenten gekozen.

¹⁸ Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs. JOB-monitor 2008. Researchned, Nijmegen.

¹⁹ Research instituut voor het onderwijs in het noorden (RION). Constructie van instrumenten voor het meten van niet-technische-instrumentele vaardigheden..

²⁰ Landelijke kwalificaties MBO (Ecabo, COLO en Kenteq). Proces-competentie-matrix. Pag. 28.

opgenomen over werkexploratie en loopbaansturing. De vragen over werkexploratie hebben te maken met de mate waarin studenten zelf onderzoeken wat het beroep inhoudt waarvoor men leert. De vragen over loopbaansturing betreffen dat wat de student zelf heeft gedaan om zijn of haar loopbaan vorm te geven.

- Voorafgaand aan deze vragen over werkexploratie en loopbaansturing zijn enkele inleidende vragen geformuleerd door het onderzoeksteam. Deze vragen hadden betrekking op *de oriëntatie op het beroep* en dienden ertoe om af te leiden in hoeverre de student reeds weet welk beroep hij wil gaan uitvoeren en in hoeverre de student hierover nadenkt of met anderen over spreekt.

De eerstejaars studenten kregen geen vragen over het schoolwelbevinden, tevredenheid over de school, motivatie en betekenis theoretische kennis en over competenties. Deze vragen konden nog niet door deze studenten worden ingevuld, omdat men te kort met de opleiding bezig was om hierover uitspraken te kunnen doen.

De vragenlijst is door een docent van het Zoomvliet College gescreend op formuleringen en begrijpelijkheid van begrippen en vraagstellingen.

Alvorens de diverse statistische analyses zijn gedaan, zijn eerst de schalen schoolwelbevinden, werkexploratie en loopbaansturing met behulp van de Cronbach's alfa getoetst op hun interne consistentie. Deze toets geeft aan of de items behorende tot een bepaalde schaal samen in voldoende mate deze schaal meten. De Cronbach's alfa moet minimaal een waarde hebben van 0,7. Tabel 1 laat de waarden van de schalen zien. We constateren dat alle schalen voldoende betrouwbaar zijn.

Tabel 1. Kwaliteit van de schalen uit de web-based enquête

Schaal	Meting 1		Meting 2	
	Cronbach's alfa	N	Cronbach's alfa	N
Schoolwelbevinden	.87	119	.82	171
Ondernemerschapcompetenties			.89	169
Gevoel voor theorie			.74	171
Werkexploratie	.82	178	.77	166
Loopbaansturing	.85	178	.82	164
Oriëntatie op beroep	.74	178	.66	166

In het onderzoek is geprobeerd in een relatief korte periode bij zo veel mogelijk studenten de effecten te meten van Flash en Zinc. Hiertoe is gebruik gemaakt van een web-based enquête.

De enquête is in twee achtereenvolgende schooljaren afgenomen, de eerste keer in het najaar van 2009, de tweede keer in het najaar van 2010. Er is daarbij gestreefd naar het afnemen van de enquête bij dezelfde studenten. Dat is maar zeer ten dele gelukt. We komen daar verderop op terug.

In Tabel 2 is per school en opleiding het aantal studenten weergegeven dat via e-mail een uitnodiging heeft ontvangen om de web-based enquête in te vullen en het aantal studenten dat de enquête volledig heeft ingevuld.

In totaal heeft tijdens de meting in schooljaar 2009 (meting 1) een percentage van 34% van alle aangeschreven studenten de web-based enquête tot het einde toe ingevuld. Naast de 178 studenten die de vragenlijst helemaal hebben ingevuld, zijn nog 65 studenten gestart aan de vragenlijst maar eerder opgehouden. Van de 65 studenten hadden 48 studenten te weinig vragen ingevuld om in de analyse terug te laten komen. De totale responsgroep (over alle opleidingen heen) kon daardoor worden vergroot met nog 17 studenten (zie Tabel 2).

Tabel 2. Onderzoeksgroep en respons web-based vragenlijst

College	Opleiding	Meting 1 (2009-2010)		Meting 2 (2010-2011)	
		Aantal benaderd	Respons (%)	Aantal benaderd	Respons (%)
Florijn Breda	Administratie	205	57 (28%)	24	22 (92%)
	Secretarieel	125	57 (46%)	59	33 (56%)
Florijn Oosterhout	Administratie	42	24 (57%)	49	47 (96%)
	Secretarieel	29	5 (17%)		
Zoomvliet College	Secretarieel	56	29 (52%)	26	21 (81%)
	Mediavormgeving ²¹	27	19 (70%)		
Radius college	Mediavormgeving	47	1 (2%)		
<i>Totaal</i>		<i>531</i>	<i>192 (36%)</i>	<i>158</i>	<i>123 (78%)</i>

Analyse

Op basis van deze respons is besloten om analyses voor de eerste meting alleen uit te voeren op de groepen van secretariële en administratieve opleidingen. Tot de secretariële opleidingen in deze analyse behoren secretarieel medewerker, secretaresse, medisch secretaresse, directiesecretaresse/managementsecretaresse en juridisch secretaresse. De opleidingen met een administratieve achtergrond die in de analyse zijn opgenomen zijn bedrijfsadministratief medewerker, administratief medewerker, administrateur. De gegevens van de studenten mediavormgeving zijn niet in het onderzoek betrokken, vanwege de te lage respons. Deze studenten zijn ook niet voor bevraging benaderd tijdens de tweede meting.

De 'experimentele' groep administratie (Florijn College Oosterhout) is voor alle genoemde variabelen vergeleken met de 'controle' groep administratie (Florijn College Breda). De 'experimentele' groep secretarieel (Zoomvliet College) is eveneens voor alle variabelen vergeleken met de 'controle' groep secretarieel (Florijn College Breda). Tijdens de uitvoering bleek dat en passant ook een groep secretariële studenten in de meting bij Florijn College Oosterhout waren meegenomen. Voor de vergelijking is gebruik gemaakt van variatieanalyse.

Deze analyses zijn afzonderlijk uitgevoerd voor de meting die is uitgevoerd in 2009 en de meting die is uitgevoerd in 2010. Voor (slechts) 44 studenten bleek het ten slotte mogelijk de gegevens van de eerste en de tweede meting aan elkaar te koppelen. Over deze gehele groep zijn verschillen tussen de eerste en tweede meting getoetst met een t-test voor gepaarde waarnemingen. Op basis van eventuele verschillen zal worden nagegaan in hoeverre de experimentele en controlegroepen verschillen vertonen in de eerste en tweede metingen. Daartoe worden de verschillen tussen de beide metingen tussen de groepen vergeleken met behulp van variantieanalyse.

²¹ Vanwege de geringe respons en de maar zeer beperkte verschillen in inrichting tussen deze opleidingen zijn ze in de tweede meting niet meegenomen.

2.5 Vragenlijst 'Sta Sterk Startblok' Zoomvliet College

Variabelen en operationalisering

Om de onderzoeksvraag rond het 'Sta Sterk Startblok' te onderzoeken is een eenvoudig instrument ontwikkeld. Het instrument is vooral uit praktische overwegingen eenvoudig gehouden: het blijkt steeds vaker lastig voor docenten en studenten om tijd vrij te maken voor het invullen van (een toenemend aantal) vragenlijsten. Cruciaal is dat docenten (en studenten) het onderzoek zien als iets waar ze belang bij hebben en dat hen weinig tijd kost om aan deel te nemen. Deze overwegingen zijn leidend geweest bij de ontwikkeling.

We hebben ervoor gekozen een eenvoudige vragenlijst voor zelfvertrouwen te gebruiken, een conversie van een van het internet gedownloade vragenlijst die in ander onderzoek (Den Boer en De Ries, 2009) geschikt gemaakt is voor afname bij vmbo-scholieren. In dat onderzoek bleek dit instrument een zeer goede interne consistentie te bezitten. Dat bleek ook nu het geval (Cronbach's alfa = .89).

Om het inzicht in de eigen competenties te meten, maar vooral de mate waarin de student in staat is die onder woorden te brengen, zijn daarnaast vragen ontwikkeld waarin de student:

1. zijn eigen kwaliteiten op een beperkt aantal (namelijk drie) competenties moet inschatten, met als voornaamste doel om de student te vragen:
2. met welk bewijs de student deze competentie aan anderen kan laten zien c.q. waaraan andere mensen kunnen zien dat zij over die competentie beschikken.

De drie competenties waarvoor dat aan de studenten is gevraagd zijn: organiseren, samenwerken en leren. Er is bewust voor deze drie vrij algemene competenties gekozen, omdat vrijwel elke student een idee heeft van wat daaronder verstaan moet worden. Bovendien hebben de meeste studenten ook wel een beeld van hoe goed ze hierin zijn. Dat maakt het mogelijk om de antwoorden betreffende het bewijs dat ze daarvoor kunnen leveren te beoordelen. De competentie leren is met name gekozen omdat veel studenten in eerste instantie naar verwachting een vrij negatief beeld hebben van hun leercompetenties. De verwachting is dan ook dat het oordeel over deze competentie in de loop van de tijd positiever zal worden.

De studenten is ten slotte gevraagd bewijs te leveren voor de competentie-beoordeling die ze van zichzelf hebben gegeven. De antwoorden op de vraag naar het bewijs zijn op drie manieren beoordeeld:

1. in de eerste plaats is het aantal antwoorden geteld; daarbij is geen onderscheid gemaakt naar inhoud; er is uitsluitend gekeken naar het aantal dingen dat de student heeft opgeschreven. Zo is bijvoorbeeld de tekst 'Veel communiceren en veel afspraken maken, en taken verdelen' gescoord als 3 antwoorden;
2. in de tweede plaats is gekeken naar de 'echtheid' van het bewijs (0-1 score); daarmee wordt bedoeld dat de student iets opschrijft dat op de competentie betrekking heeft en dat in principe te checken is, ongeacht of en hoe dat feitelijk zou kunnen. Hier vallen vooral de antwoorden af als 'dat weet ik niet' of enkelvoudige aanduidingen als 'vriendelijk', of 'stil';
3. in de derde plaats is gekeken naar de concreetheid van het bewijs (score 0-4): daarmee bedoelen we de mate waarin de student controleerbare bewijzen aanvoert voor het beschikken over de competentie. Als echte bewijzen zijn aangemerkt:
 - rapportcijfers, certificaten e.d. of een concreet praktisch voorbeeld van een uitgevoerde activiteit (score 4) ;
 - een aanduiding van een situatie waarin de student aangeeft over deze competentie te beschikken (score 3);

- een aanduiding van een situatie zonder gedragsbeschrijving of een gedragsbeschrijving zonder situatieaanduiding (score 2)
- een niet te interpreteren of onduidelijke aanduiding (score 1)
- geen antwoord of een aanduiding dat de student het niet kan aantonen (score 0).

Afname

De vragenlijst is op twee momenten afgenomen, namelijk vlak voor de start van het 'Sta Sterk Startblok', op het moment dat de studenten aan de opleiding begonnen (in september 2010), en direct na afronding van het 'Sta Sterk Startblok' (november 2010). De inrichting van het 'Sta Sterk Startblok' verschilde overigens tussen de opleidingen. Daarmee verschilde ook de tijdspanne waarin de studenten ermee aan het werk waren. Voor sommige studenten was het 'Sta Sterk Startblok' net afgerond voor de tweede afname, voor andere was dat al beduidend langer geleden.

Er zijn gegevens verzameld bij eerstejaars groepen van de opleidingen voor secretariële beroepen, administratie, mediavormgeving en juridische beroepen. De respons staat vermeld in Tabel 3. De vragenlijst zal aan het eind van het schooljaar nogmaals bij alle genoemde groepen worden afgenomen.

Tabel 3. Onderzoeksgroep en respons vragenlijst Sta Sterk Startblok

Opleiding	Meting 1 (2009-2010)		Meting 2 (2010-2011)	
	Aantal benaderd ²²	Respons (%)	Aantal benaderd	Respons (%)
Marketing en communicatie	34		35	33 (94%)
Juridische beroepen	Niet afgenomen		33	31 (94%)
Mediavormgeving	50		46	42 (91%)
Bedrijfsadministratie niveau 2	40		35	35 (100%)
Secretarieel	17		17	16 (94%)
<i>Totaal</i>	<i>141</i>		<i>166</i>	<i>157 (95%)</i>

Analyse

De gegevens van de voor- en nametingen zijn vergeleken met behulp van de T-toets voor gepaarde waarnemingen. Deze analyse is uitgevoerd voor de hele onderzoeksgroep en per opleiding afzonderlijk en in verband met de doelstelling van het project op dit punt ook voor verschillen tussen allochtonen en autochtonen.

Tevens zijn per meting de verschillen tussen de groepen onderzocht. Daarvoor is de t-toets voor onafhankelijke groepen gebruikt.

En ten slotte zijn de groepen vergeleken op hun verschil tussen de voor- en nameting. Daarvoor is per respondent de verschillscore tussen de voor- en nameting berekend en zijn de verschillen tussen de groepen vervolgens met behulp van de t-toets voor onafhankelijke groepen getoetst.

²² Bij de afname van de eerste meting is het aantal leerlingen niet opgevraagd

2.6 Interviews met praktijkopleiders in stagebedrijven

Variabelen en operationalisering

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn praktijkopleiders bij stagebedrijven bevraagd op de snelheid van inwerken en de snelheid waarmee deze stagiair(e)s inzetbaar waren in moeilijkere taken. Deze variabelen zijn geoperationaliseerd in een beperkte set vragen in een telefonisch interview onder praktijkopleiders. Er is bewust gekozen voor een beperkte set vragen om de kans op respons te vergroten; praktijkopleiders zijn gemakkelijker bereid tot een telefoongesprek van 10 minuten dan van 20 of meer.

Om een indicatie te verkrijgen van de snelheid van inwerken is de praktijkopleider gevraagd naar:

- de kwaliteiten van de stagiair;
- de hoeveelheid inwerktijd die de stagiair nodig had;
- de hoeveelheid uitleg die voor de stagiair nodig was om de taken uit te kunnen voeren;
- de snelheid van werken van de stagiair.

Om een indicatie te verkrijgen van de snelheid waarmee de stagiair ingezet kan worden in moeilijkere taken zijn de volgende vragen gesteld:

- de zelfstandigheid van de student tijdens het werk;
- de mate waarin het lukt de student nieuwe dingen snel op te pakken;
- de mate waarin de stagiair relatief moeilijke klussen aan kan.

Voor zover mogelijk is de praktijkopleiders gevraagd deze vragen te beantwoorden in vergelijking met stagiairs van andere opleidingen. Tevens is alle respondenten gevraagd aan te geven in welke mate zij kwaliteiten van stagiairs en verschillen tussen stagiairs aan de opleiding toeschrijven en in welke mate aan de persoon in kwestie.

Onderzoeksgroep

Aan vijf opleidingsteams is gevraagd namen en adressen van elk vijf praktijkopleiders aan te leveren. Twee teams hebben gerespondeerd, een secretariael team en een bedrijfsadministratie team. Van de 10 door deze teams aangeleverde praktijkopleiders was het mogelijk met 8 een telefonisch interview af te nemen.

Analyse

De antwoorden van de respondenten op de genoemde vragen zijn inhoudelijk met elkaar vergeleken, met name waar uitspraken gedaan zijn over de vergelijking van Zinc.- en Flash-stagiairs met stagiairs van andere opleidingen. Op basis daarvan kan een indicatie verkregen worden van de mate waarin deze leerbedrijven bijdragen aan de snelheid van inwerken en het toekomen aan moeilijkere taken tijdens de stage.

2.7 Analyse leerlingadministratie ROC West-Brabant op voortijdig instellingsverlaten²³

Astrid Vloet & Peter den Boer

Variabelen en operationalisering

Het is de ambitie van dit project van invloed te zijn op

1. de doorstroom van mbo naar hbo (als dat bij de ambities van de student past)
2. het (voorkomen van) voortijdig schoolverlaten en
3. de vermindering van (blind) switchgedrag.

Ambities 1 en 3 zijn in hun nuance buitengewoon lastig te onderzoeken. Daar komt bij dat voor het onderzoeken van ambitie 1 gegevens nodig zijn die boven het ROC uitgaan. Daarvoor is informatie opgevraagd over gegevensaanlevering door DUO. Daaruit bleek koppeling van landelijke gegevens over schoolverlaten en diplomering aan locatie waar de mbo-opleiding is gevolgd onmogelijk. Omdat de gegevens zonder koppeling aan de locatie betekenisloos zijn²⁴, is besloten met instellingsgegevens te werken.

Er is gebruik gemaakt van de landelijk aangeleverde data door het ROC. De registraties zijn door IVA gecontroleerd op inconsistenties en waar nodig en mogelijk gecorrigeerd (zoals de koppeling aan het instituut). Op basis van inschrijfdatum en einddatum van de inschrijvingen zijn aantallen deelnemers, instroom, doorstroom en uitstroom bepaald. Daarbij is als een studiejaar gedefinieerd als lopend van 1 augustus tot en met 31 juli. Alleen inschrijvingen met een duur van minstens 8 dagen zijn geteld als werkelijke inschrijving; inschrijvingen van een week of korter zijn dus niet meegenomen in de berekeningen. In de berekeningen zijn alleen de bekostigde inschrijvingen in voltijd BOL-opleidingen meegenomen, van alle vier de opleidingsniveaus.

Op grond van de crebo-codes zijn vijf opleidingsrichtingen en een categorie 'overige opleidingen' onderscheiden bij drie colleges van het ROC, te weten: secretariael, bedrijfsadministratie, juridisch, mediavormgeving (MV) en audiovisueel & podium- en evenemententechniek (AV/PET).

Voortijdig instellingsverlaten

Voortijdig schoolverlaten was met deze data niet te operationaliseren. Er is daarom voor gekozen te werken met voortijdig instellingsverlaten. Studenten die in jaar x nog waren ingeschreven in een opleiding bij het ROC West-Brabant en in jaar x+1 niet meer en die bovendien in jaar x of eerder geen diploma hadden behaald, zijn aangemerkt als voortijdig instellingsverlaters. De bestemming van deze studenten is onbekend. Uit navraag is bekend dat ten minste enkele van hen op een ander ROC een (andere) opleiding zijn gaan volgen, maar dat is op grond van de hier gebruikte data niet na te gaan. Naast de categorie 'ongediplomeerd instellingsverlater' is onderscheid gemaakt tussen 'gediplomeerd' en 'nog op school'.

Opleidingswisseling

Van alle betrokken opleidingen zijn de crebonummers opgevraagd die door deze opleidingen worden verzorgd. Over alle cohortjaren waarvoor gegevens van studenten beschikbaar zijn, is op basis daarvan nagegaan of de student zich in dat cohortjaar in een van de in het onderzoek betrokken opleidingen bevond of niet. Op basis daarvan is voor elke student vastgesteld of er in de periode van instroom tot heden een wisseling van opleiding heeft plaatsgevonden.

²³ Dit onderzoek is uitgevoerd door IVA beleidsonderzoek en advies, in de persoon van Astrid Vloet. Daarover is geen separate publicatie verschenen. Secundaire analyses op de bestanden zijn uitgevoerd door de auteurs van dit rapport.

²⁴ We willen immers studenten in dezelfde studierichtingen vergelijken op verschillende colleges binnen het ROC en soms zelfs op verschillende locaties van hetzelfde college.

Onderzoeksgroep

Voor de analyse is van belang groepen met elkaar te kunnen vergelijken. Daarbij is steeds een opleiding in dezelfde richting gezocht bij een ander college binnen het ROC dat geen deel uit maakte van het innovatie-arrangement. Dat wil overigens nog niet zeggen dat het onderwijs dat in die opleidingen verzorgd is daarmee qua inrichting vanzelfsprekend erg afwijkt van het onderwijs dat in het arrangement is verzorgd. Zie daarvoor de beschrijvingen die gemaakt zijn op grond van de interviews met de opleidingsverantwoordelijken en afdelingsvoorzitters.

Berekeningen zijn – voor zover mogelijk – uitgevoerd vanaf schooljaar 2006/2007. Dat bleek slechts voor één opleiding mogelijk. Voor alle andere opleidingen was het alleen mogelijk gegevens van de laatste twee cohorten te produceren (2008/2009 en 2009/2010). Dat leidt uiteindelijk tot de volgende te vergelijken onderzoeksgroepen.

Tabel 4. Omvang onderzoeksgroepen instellingsverlaten en wisselen van opleiding

Cohort	Flash - Oosterhout				Florijn College Breda (controlegroep)				Zinc. – Zoomvliet College				Radius College (controlegroep)			
	06-07	07-08	08-09	09-10	06-07	07-08	08-09	09-10	06-07	07-08	08-09	09-10	06-07	07-08	08-09	09-10
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Secretarieel					100	78	123	120	67	58	38	36				
Bedrijfsadministratie			30	19			190	161			136	110				
Juridisch							94	126			45	46				
Mediavormgeving											40	44			96	128
AV / PET ²⁵											76	85				

Analyse

De aantallen voortijdig instellingsverlaters en opleidingswisselaars zijn vergeleken tussen de betreffende opleiding binnen Flash of Zinc. en de bijbehorende vergelijkingsgroep (zie Tabel 1). Verschillen zijn op hun significantie getoetst met behulp van de chi-kwadraat toets.

²⁵ Audio Visueel / Podium- en Evenemententechniek

3. Resultaten

3.1. Realisatie loopbaangerichte leeromgevingen²⁶

3.1.1. Secretarieel

Zoomvliet College; secretarieel (3/4) (Zinc.)

Curriculumopbouw

Bij Zoomvliet wordt gebruik gemaakt van het opleidingsmodel wat is ontwikkeld door Bakx en Van Hoboken. Uitwerking van het model is terug te vinden in de bijlage. Om dit te realiseren is gekozen voor een vaste opbouw van onderdelen over een vast aantal jaren (3) verdeeld. Conform het model neemt de sturing richting studenten gedurende de loop van de opleiding steeds meer af en de zelfstandigheid van studenten neemt toe.

De onderwijskundige inrichting van de secretariële opleiding is gebaseerd op werken aan fictieve en echte opdrachten naast de talen en het curriculum onderdeel Leren, Loopbaan, Burgerschap (LLB). De student wordt ingeschaald op niveau 3 of 4 op basis van instelling, kennis en vaardigheden.

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

Binnen de opleiding wordt gekozen om opdrachten in te zetten die passen binnen het curriculum van de opleiding/de student. In principe worden alle opdrachten aangenomen en bepaalt de opleidingskundige of een opdracht past in de opleiding of niet. Er is geen vaste logistiek als het gaat om de werving en uitvoering van opdrachten.

Studenten moeten een aantal vaste onderdelen in de vorm van opdrachten uitvoeren. Als een opdracht binnen komt, wordt gevraagd of iemand de opdracht op zich wil nemen. Indien dat niet het geval is wordt gekeken wie de opdracht nog moet doen en daar eventueel neergelegd.

Flexibiliteit inrichting

Binnen de secretariële opleidingen is geen tempodifferentiatie mogelijk. Studenten kunnen langer over de opleiding doen, korter echter niet vanwege de vaste opbouw. Individuele trajecten is zeker niet mogelijk, de vaste opbouw van de opleiding ligt daar mede aan ten grondslag. Binnen de opdrachten lopen de verschillende onderdelen van de opleiding wel door elkaar. Bij de opdrachten wordt gekeken of ze passen bij de student. Deze worden gekoppeld aan de student op basis van het kunnen en de interesse van de student.

Volgen van leerlingen, ondersteunende vakken

Binnen de opleiding wordt wekelijks een uitdraai gemaakt van de voortgang van de studenten en meegenomen in het docentenoverleg. Studenten moeten zich houden aan vaste roosteruren en daarbinnen wordt een beroepshouding verwacht. Absenteïsme is niet geoorloofd.

Vaste evaluatiemomenten zijn in het jaarprogramma ingebouwd om de voortgang met de studenten te bespreken. Hierin worden de prestaties en de beroepshouding binnen de opleiding besproken.

²⁶ Situatiebeschrijving schooljaar 2009/2010

Samenwerken / Loopbaanleren / Leiding geven en krijgen

Studenten leren samen te werken door steeds wisselende groepen te creëren die samen aan een opdracht werken, soms onder aansturing van een hbo'er. De studenten hebben binnen de opleiding ook een BPV periode waarin ze binnen de praktijk hun beroepshouding aan moeten tonen.

Florijn College; secretariael (Flash)

De inrichting is identiek aan de inrichting van Flash bedrijfsadministratief – zie paragraaf 3.1.2

Florijn College; secretariael (3/4) (Controlegroep)

Curriculumopbouw

De opleiding is opgebouwd uit drie leerjaren. Het eerste leerjaar volgen de studenten een geïntegreerde leerlijn. Het tweede jaar BPV en een geïntegreerde leerlijn en het derde jaar een geïntegreerde leerlijn met een afsluitende BPV periode.

Binnen de opleiding worden projecten aangeboden waarin alle kerntaken geïntegreerd aan bod komen. De complexiteit neemt met de jaren toe. Dit alles is opgebouwd aan de hand van een vast rooster en een vaste jaarindeling. Opdrachten die worden ingezet zijn simulaties. Er is geen sprake van continue opdrachten vanuit de praktijk.

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

Opdrachten die passen en vanuit de praktijk worden aangeboden worden ingepast in het programma (bijvoorbeeld Queen of the office). Hierdoor is geen sprake van een vaste systematiek met betrekking tot het werven van opdrachten. Studenten worden wel ingezet op buitenschoolse praktijk en opdrachten. Een voorbeeld hiervan is gastvrouwschap bij verschillende evenementen zoals de première van musicals van V&V productions (Albert Verlinde).

Flexibiliteit inrichting

Er is geen sprake van flexibiliteit binnen de opleiding, noch qua tempo, volgorde, inhoud als werkvorm. Er is sprake van vaste toetsmomenten en een vaste jaarplanning. Er wordt geen rekening gehouden met eerder verworven kennis op het gebied van taalonderwijs. Iedereen start tegelijkertijd.

Volgen van leerlingen, ondersteunende vakken

De studenten hebben allemaal een groeiportfolio dat wordt aangelegd vanaf aanvang van de opleiding. Hierin worden de ontwikkelingen en resultaten bijgehouden. Daarnaast komt hierin het absentisme naar voren. 10% absentisme is geoorloofd. Absenteïsme wordt bijgehouden in Presto (door middel van klokken).

De opleiding wordt vormgegeven door inzet van simulatieopdrachten en projecten (voldoende om de opleiding vorm te geven). Er kan in zeer beperkte mate rekening worden gehouden met individuele ontwikkeling van studenten. Er wordt wel aandacht aan besteed in de mentorgesprekken.

Samenwerken / Loopbaanleren

Qua samenwerking zijn de studenten ingedeeld in groepen op basis van leerjaar. Competentieontwikkeling vormt een rode draad door de opleiding.

LLB is een apart vak en in coachingsgesprekken aan de hand van een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) wordt expliciet aandacht besteed (gesproken) over LLB. Eens in de twee weken vinden voortgangsgesprekken plaats met de mentor over de ontwikkeling van de student. Hierin heeft LLB een centrale plaats.

3.1.2. Bedrijfsadministratie

MBO Oosterhout (Flash); bedrijfsadministratief/ secretariael

Curriculumopbouw

MBO Oosterhout heeft gekozen voor een leeromgeving waarbij de verschillende opleidingen op eenzelfde manier worden uitgevoerd. De werkwijze is gelijk. Daar waar secretariael en bedrijfsadministratie afwijken wordt dat aangegeven. De verschillende niveaus (2, 3 en 4) zitten in één werkruimte. Er is sprake van een gemiddelde leerlijn. De opleiding is opgebouwd aan de hand van het kwalificatiedossier. Dit is per onderdeel vormgegeven en uitgewerkt in 'It's learning' (een leerlingvolgsysteem).

Flexibiliteit inrichting

Studenten hebben een individueel leertraject, kunnen de totale opleiding zien en volgen in het systeem. Studenten kunnen aan de hand van het curriculum zelf aangeven waar ze staan en wat ze willen doen. Aan het begin van de opleiding worden studenten ingeschaald op niveau qua talen, rekenen en opleidings specifieke onderdelen. Dit wordt gedaan aan de hand van instaptoetsen. Door minder vaste kaders is goed organiseren en een strakke structuur van belang. Dit vereist veel van de sturing (docenten/mentoren/begeleiders). Uiteindelijk rendert dit ten gunste van de student.

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

Het onderwijsprogramma is individueel en wordt opgebouwd rond opdrachten uit de praktijk en daar waar die niet aanwezig zijn projecten en simulaties. Studenten hebben de ruimte om leervragen te stellen waar door docenten een contactmoment voor wordt ingericht. De werving van opdrachten is weggelegd bij de projectleider die is aangesteld voor de locatie. Studenten worden ingezet om de praktijkopdrachten te verwerken en hebben contact met de externe opdrachtgever. De ontwikkeling van de student bepaalt welke opdracht wordt toegewezen.

Volgen van leerlingen, ondersteunende vakken

Er is binnen de opleidingen geen sprake van leerjaren omdat de student een individueel leertraject heeft. De trajecten worden gevolgd door de student zelf en zijn mentor. Tweewekelijks vindt een gesprek plaats met betrekking tot de voortgang en het welbevinden van de student en na een periode van acht weken worden werkafspraken gemaakt. Er is sprake van een wekelijks toetsmoment op woensdag en vrijdag waar studenten zich voor kunnen inschrijven. Er is veelvuldig (dagelijks) overleg tussen de collega's over het gedrag en de beroepshouding (inzet) van studenten. De opleiding is qua tempo, volgorde en werkvorm volledig flexibel. Dit heeft te maken met de ontwikkeling en drive van de student. Daarmee bepaalt de student zelf hoe ver hij/zij is. De inhoud van de opleiding is vastgelegd in het kwalificatiedossier. De volgorde van afwerken van onderdelen is afhankelijk van wat de student aan praktijkopdrachten, projecten en simulaties doet. Studenten worden gestimuleerd en niet geremd. Daar waar een student vertraging dreigt op te lopen, afgezet

tegen een gemiddelde leerlijn, wordt met de student besproken hoe verder wordt gegaan en wat mogelijk is in de komende periode.

Talen worden verzorgd in niveau groepen.

Naast de praktijkonderdelen hebben de studenten ook BPV. Studenten kunnen zelf aangeven wanneer ze BPV willen gaan doen. Wanneer er voldoende basis is wordt daar gehoor aan gegeven. Dat kan variëren. Na 6 weken kan iemand BPV gaan doen, ook na een jaar pas. Opdrachten daarentegen worden vanaf het begin van de opleiding aangeboden.

Samenwerken / Loopbaanleren

Bij het werken aan de opdrachten wordt samengewerkt binnen de eigen opleiding. Er zijn ook opdrachten waarbij samengewerkt wordt door studenten van verschillende opleidingen.

Voor de studenten van niveau 2 wordt binnen LLB gebruik gemaakt van de 'methode Chrifi', die in eerste instantie vooral gericht is op empowerment, het vergroten van het zelfvertrouwen van de studenten. Het vervolg richt zich vooral op het ondernemen van stappen voor de loopbaan.

Daarnaast is er voor de studenten van niveau 3/4 de keuze gemaakt om een externe partner aan te trekken om het zelfbeeld richting de beroepspraktijk een goede plaats te geven (blik op jezelf; je 10 meest positieve punten).

Studenten worden voortdurend uitgedaagd en docenten reflecteren en evalueren voortdurend met betrekking tot de ontwikkeling van studenten en eigen werkwijze.

Zoomvliet College/ Florijn College; bedrijfsadministratie (3/4) (Controlegroepen)

Curriculumopbouw

De opleidingen bedrijfsadministratie niveau 3/4 van Zoomvliet en Florijn zijn hetzelfde ingericht en laten zich derhalve gezamenlijk beschrijven. Er is bij deze opleidingen sprake van gerichte frontale kennisoverdracht. Daar waar eventueel afwijkingen kenbaar zijn gemaakt, wordt dat aangegeven. De opleiding is vormgegeven in vaste weekprogramma's. Vaste theorie-uren, vaste uren voor simulaties en vaste uren waarin aan projecten wordt gewerkt (in simulatie). Daarnaast de uren voor LLB, talen en rekenen. De opbouw van de opleiding ligt helemaal vast in een vastgesteld aantal jaar. Er wordt met vaste roosters gewerkt. Stages (BPV) zijn vastgelegd op momenten in het 2^e en 3^e jaar. De opbouw van de opleiding is van makkelijk naar moeilijk (aan de hand van het kwalificatiedossier).

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

Opdrachten vanuit de praktijk worden niet ingezet. Er wordt wel met opdrachten gewerkt, namelijk die uit de gebruikte lesmethode. Er wordt aangegeven dat opdrachten uit de praktijk zich niet lenen voor het vakgebied. Florijn College heeft een eerste begin gemaakt om te kijken of opdrachten uit de praktijk ingezet kunnen worden in het onderwijsprogramma. Bij Zoomvliet College wordt, indien mogelijk, een opdracht uit de praktijk ingezet als ze voorbij komen; in de praktijk komt dat weinig voor.

Flexibiliteit inrichting

Flexibiliteit qua tempo, volgorde, inhoud en werkvorm zijn niet aan de orde. Opleidingen zijn ingericht in een vast programma in een vaststaand aantal jaar. Versnelling is mogelijk bij havisten die in kunnen stromen in leerjaar 2. Bij de opleidingen op niveau 2 wordt aandacht besteed aan het goed laten verlopen van de aansluiting naar niveau 3.

Samenwerken / Loopbaanleren

Met betrekking tot LLB is gekozen voor een programma op basis van lesmateriaal (methode 'nieuw schokland' bij Florijn). Voor niveau 2 is bij Zoomvliet gekozen voor het Sta Sterk Startblok (zie verderop) en bij Florijn voor de methode van Chrifi (zie boven).

3.1.3. Juridisch

Juridisch Zoomvliet College & Florijn College

De opleidingen zijn dermate vergelijkbaar in opbouw en inrichting dat we ze hier gezamenlijk beschrijven. Waar er verschillen zijn wordt dat in de tekst aangegeven

Curriculumopbouw

De opleiding is driejarig. De theorie is gekoppeld aan de vier uitstroomdifferentiaties (Zoomvliet College). Bij Florijn College is het curriculum opgebouwd uit 5 onderdelen: juridische thema's (theorie), juridische praktijk (projecten), sociale projecten (dat bij Zoomvliet College niet voor komt), burgerschapscompetenties en ondersteunende vakken. De opbouw is bij beide opleidingen thematisch, van makkelijk naar moeilijk. De praktijk is georganiseerd in de vorm van projecten en BPV. In elk leerjaar zijn er stagemomenten. Bij Zoomvliet College volgen alle studenten gedurende 2½ jaar gezamenlijk de theorie die ondersteunend is aan de praktijk. Bij Florijn College is dat alleen in het eerste jaar zo en wordt in het tweede jaar gedifferentieerd.

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

Er wordt niet gewerkt met opdrachten van buitenaf. De opdrachten zijn bedacht door de teams aan de hand van ervaringen uit de praktijk. Bij Florijn College beoordeelt een kerngroep van bedrijven de opdrachten op inhoud en realiteitsgehalte. Bij Zoomvliet College gebeurt dat vanaf leerjaar 2: dan worden externen betrokken bij de beoordeling van de projecten.

Flexibiliteit inrichting

Het curriculum ligt vast en wordt bepaald door het Kwalificatie Dossier (KD). Vanaf leerjaar 2 zijn er mogelijkheden voor specifieke invulling in projecten (Zoomvliet College). Er zijn vaste roosters. De volgorde van thema's wordt vastgesteld door het team, de student heeft daar geen invloed op. Studenten met een specifieke vooropleiding kunnen instromen in leerjaar 2 (Zoomvliet College); de stage kan worden verlengd bij onvoldoende ontwikkeling en beroepshouding (Florijn College).

Volgen van leerlingen, ondersteunende vakken

Bij Zoomvliet College vinden regelmatig gesprekken plaats tussen de mentor en de student. Er wordt 90% aanwezigheid in de les geëist.

Samenwerken / Loopbaanleren

Studenten werken samen aan opdrachten. Daarbij is nadrukkelijk aandacht voor individuele delen zodat de student zich ook kan onderscheiden van de groep (Florijn College). De student heeft enige mogelijkheid tot sturing in de groepssamenstelling (Zoomvliet College).

Er zijn regelmatig loopbaangesprekken met de studenten. Die worden gepland en er is tijd voor ingeruimd. Daarnaast komen de loopbaancompetenties aan de orde in de begeleidingslijn (Zoomvliet College) en bij de competentiebeoordelingen (Florijn College).

3.1.4. Mediavormgeving

Zoomvliet College; mediavormgeving (Zinc.)

Curriculumopbouw

Het curriculum kent een vaste opbouw. In de eerste twee leerjaren wordt vakkennis en -vaardigheden gegeven op basis van het KD. In leerjaar 3 is er meer ruimte voor zelfsturing en zelfontwikkeling. In leerjaar 4 wordt gedifferentieerd aan de hand van het KD. Studenten gaan in leerjaar 3 vier maanden op stage en in leerjaar 4 zes maanden. De opbouw van het curriculum is van makkelijk naar moeilijk.

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

Eén persoon doet de acquisitie en deelt de opdrachten toe. Bij het studentenbedrijf is er elke twee weken een nieuw bureauhoofd. Het bureauhoofd overlegt met de groep wie welke opdracht gaat doen.

Flexibiliteit inrichting

Er wordt gewerkt met vaste roosters. Versnellen, volgorde- en inhoudskeuzevrijheid is niet mogelijk. Er is enige vrijheid in de keuze van werkvorm binnen het portfolio.

Volgen van leerlingen, ondersteunende vakken

De voortgang van de studenten wordt door middel van trajectbegeleidingen gecontroleerd. Er is wekelijks voortgangscontact door middel van het portfolio.

Samenwerken / Loopbaanleren

Voor samenwerken is er in de derde klas een specifieke module, naar niveau. De niveau 3 studenten werken in klas 2 met een multi-user versie van een simulatie. Studenten zijn dan afhankelijk van elkaar.

Het loopbaanleren wordt met de niveau 2 studenten opgestart met het Sta Sterk Startblok. Niveau 3/4 heeft daar een eigen programma voor.

Radius College; mediavormgeving ('Controlegroep') / MBO Oosterhout; mediavormgeving (gekoppeld aan Flash)

De MV opleiding bij het Radius College (RC) wordt zowel in Breda als in Oosterhout (RC-O) verzorgd. In Oosterhout is gaandeweg samenwerking ontstaan met het bestaande Flash-team. We beschrijven daarom beide opleidingen hier gezamenlijk. Onderlinge afwijkingen worden aangegeven.

Curriculumopbouw

Het gaat om de vierjarige opleiding op niveau 4. De drie kerntaken uit het KD zijn bepalend voor de opbouw van het curriculum. Het Radius concept is leidend: kennis wordt aangeboden door middel van probleem gestuurd onderwijs, vaardigheden door middel van vaardigheidstrainingen. Het talenonderwijs is hiervan losgekoppeld, het rekenonderwijs nog niet. Er is sprake van een combinatie

van thematische opbouw en opbouw van makkelijk naar moeilijk. Trajectbegeleiding en portfolio vormen een wezenlijk onderdeel van de opleiding. De studenten worden op hun portfolio beoordeeld. Kerntaken ontwerpen en realiseren zijn voortdurend met elkaar vervlochten processen. Ondernemersvaardigheden zitten in het vierde jaar.

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

Bij het RC kan in principe alles binnenkomen, er is geen sprake van specifieke werving. Hierdoor wordt vooral gewerkt met simulatieopdrachten. Er is niets georganiseerd rond de logistiek en communicatie over de opdrachten. Doordat verantwoordelijkheden niet zijn belegd en er uiteindelijk iedereen en niemand verantwoordelijk voor is, komen er weinig opdrachten binnen en worden er ook weinig uitgevoerd.

In Oosterhout is er een contactpersoon die opdrachten werft. Deze opdrachten worden aangemeld bij het leerbedrijf (GAAV) en in een systeem gezet. Per opdracht wordt een projectleider aangewezen. Deze trekt extra mensen aan voor de uitvoering. De projectleider/student wordt hierop beoordeeld.

Flexibiliteit inrichting

Het eerste jaar wordt gestuurd door een vakdocent, het tweede jaar door de projecten en het derde jaar door de eigen keuze van studenten. In het 4e jaar staan de ondernemersvaardigheden centraal. Aan de hand van registratiekaarten zouden de studenten kunnen versnellen. De opleiding is echter in schooljaren opgebouwd waardoor versnelling in de praktijk niet mogelijk is (RC).

In Oosterhout geldt hetzelfde. Als de Proeve van Bekwaamheid klaar is, gaat het daar echter wel tot de mogelijkheden behoren.

Verdere flexibilisering is in het Radius concept en door de eisen uit het KD niet mogelijk. In Oosterhout is variatie in werkvorm mogelijk bij het werken aan externe opdrachten.

Volgen van leerlingen, ondersteunende vakken

De vorderingen van de studenten worden bijgehouden aan de hand van de registratiekaarten. Talen zijn klassikaal (digitaal) georganiseerd. 80% aanwezigheid is verplicht.

Samenwerken / Loopbaanleren

De groepen bij RC zijn ingedeeld naar leerjaar. Er zijn plannen voor verandering. In Oosterhout werken eerstejaars studenten mee in het leerbedrijf. Zij worden begeleid en aangestuurd door de tweedejaars studenten.

Het loopbaanleren is ingebed in het totale onderwijsprogramma. Er is expliciet aandacht voor de ontwikkeling van de student. Studieloopbaangesprekken worden periodiek gehouden. Er wordt tijd voor vrijgehouden.

3.1.5. Audiovisueel / Podium- en evenemententechniek

Audiovisueel Zoomvliet College (Zoomvliet Studio , lijkt op Zinc. – er is geen controlegroep)

Curriculumopbouw

Het curriculum is opgebouwd uit verschillende onderdelen: theorielessen in de klas, projecten, vakgerichte vakken, talen, rekenen/wiskunde, vaktechnisch rekenen, coaching / burgerschap. De opbouw van het curriculum is van makkelijk naar moeilijk en van enkelvoudig naar complex. Het

eerste jaar is volledig voorgeschreven. Het eerste en tweede jaar hebben hun basis in school, studenten doen dan projecten. Het 3e en 4e jaar zijn volledig stage met terugkomdagen om de 14 dagen en vaktechnische uren op inschrijving. In het 4e jaar wordt tevens aandacht besteed aan ondernemerschap en projectleiding.

Inrichting en logistiek werving en verdeling opdrachten

De acquisitie van opdrachten wordt door één docent gedaan. Beoordeling van de opdrachten vindt plaats op basis van verwacht leerrendement. Dat is uit te drukken in:

- de afdekking van de kerntaken;
- de technische uitdagendheid;
- de mate van verantwoording die moet worden afgelegd;
- de verwachte matchbaarheid met het curriculum;
- de haalbaarheid van de opdracht.

De opdrachten worden door degene die ze acquireert toegewezen op grond van de coachingsgesprekken. Ze worden gekoppeld aan leerdoelen van de studenten.

Zinc is bij AV/PET stage-plus, een stageplaats voor excellente studenten. Zij krijgen bij Zinc de kans verantwoordelijkheid te dragen voor een heel traject met alle aspecten die daaraan vast zitten. Dat komt in de stage niet of nauwelijks voor.

Flexibiliteit inrichting

Het eerste jaar van de opleiding is niet flexibel. In het tweede jaar is het project leidend. Dat jaar is daardoor flexibel qua tijd, volgorde, werkvorm en inhoud. Het 3e en 4e jaar wordt zeer flexibel maatwerk aan de studenten geleverd op basis van hun (te ontwikkelen) talent.

De opleiding is flexibel in tempo omdat de student zelf verantwoordelijk is voor de voortgang. In de praktijk leidt dat niet vaak tot versnelling.

Samenwerken / Loopbaanleren

Er is geen expliciete aandacht voor loopbaanleren / LLB. Uitval komt in de opleiding alleen voor als gevolg van persoonlijke problematiek en omstandigheden. De opleiding wordt alleen bevolkt door getalenteerde studenten, daar wordt bij de intake op geselecteerd.

3.2. Observaties uitvoeringssituaties en interviews met studenten en begeleiders

Het doel van de observaties en interviews met de geobserveerde studenten en docenten was na te gaan in hoeverre de leerbedrijven werken als 'praktijk met een rode knop'. Dat wil zeggen dat het parallelle leren (al doende leren) afgewisseld wordt met serieel leren (kennisoverdracht) door het creëren van leerstijle. Tevens was het doel na te gaan in hoeverre studenten bij het werken aan de opdrachten leren samen te werken en om te gaan met leiding geven en krijgen en in hoeverre zij het werken aan opdrachten als betekenisvol, leerzaam en motiverend ervaren. In de interviews is dat laatste bij de studenten bevraagd. Bij de docenten is tevens gevraagd naar de mate waarin zij de leerstijle (vooraf) bewust hebben gecreëerd en welke competenties volgens hen nodig zijn om de praktijk met de rode knop te laten functioneren zoals bedoeld.

De observaties zijn uitgevoerd in leerjaar 2009-2010 en in leerjaar 2010-2011. Korte beschrijvingen van de geobserveerde situaties en de daaraan gekoppelde interviews worden weergegeven in Bijlage 1. In de volgende paragrafen geven we de resultaten van de analyse weer.

3.2.1. Meting leerjaar 2009-2010

Optreden parallel leren

In alle situaties overleggen de studenten met elkaar als ze een probleem tegenkomen dat ze met de inmiddels opgebouwde routine niet kunnen oplossen. Uitzondering daarop vormt situatie 2. Daarin stelt de ene student vragen aan de andere, die uitleg geeft over de te volgen werkwijze. (Dat was overigens het doel dat de docent met deze situatie had: de studenten leren om kennis over te dragen aan iemand anders.)

Optreden leerstijle

Alleen in situatie 5 zet de docent één keer het proces stil om de studenten te laten reflecteren op wat er mis is gegaan en hoe ze dat in het vervolg zouden kunnen voorkómen. In alle andere situaties gebeurt dat tijdens de observaties niet. Verderop in de uitvoering van de opdracht zetten de studenten soms heel even het proces stil als ze een probleem tegenkomen dat niet in de instructie past. Ze overleggen dan over een werkzame oplossing. In situatie 1 en 3 zetten de studenten het proces soms stil omdat ze tegen een probleem aanlopen.

Optreden serieel leren

Alle docenten hebben een beeld van wat de activiteit van de studenten vraagt en welke kennis daaraan gekoppeld kan worden. De mate van expliciete daarvan is bij alle docenten beperkt: dat hangt sterk af van de problemen waar de studenten tegenaan lopen. Naarmate de begeleiding meer op afstand geregeld is, lijkt de mate waarin de docent een beeld heeft van wat de studenten leren beperkter.

Eén van de geobserveerde situaties wordt sterk gekenmerkt door het benutten van de opdracht voor het aanbieden van seriële kennis (naast de uitvoering van min of meer routinehandelingen en parallel leren bij studenten), te weten situatie 5. Het gaat hier om studenten die voor het eerst met een opdracht aan het werk gaan. De docent legt veel uit over de opdracht en over wat er gedaan moet worden. Hij benut daarbij:

- de inhoud van de opdracht om vragen te stellen aan de student;
- de vragen die de studenten stellen naar aanleiding van een probleem dat ze zijn tegengekomen.

Van opdracht 2 geeft de docent aan dat die eigenlijk niet aangenomen had mogen worden vanwege de te hoge tijdsdruk waardoor het erg lastig wordt om leren te organiseren. Het accent in de begeleiding ligt ook vooral op het 'klaren van de klus'. Er zijn weinig duidelijke seriële momenten. Tijdens de vergadering komen af en toe wel concepten voorbij, tijdens het uitvoerend werk niet. Er wordt vooral druk georganiseerd, gepland, gebeld, op het internet gezocht en overlegd. Opvallend is dat leerlingen daarbij wat onzeker en aarzelend lijken.

In situatie 1 wordt geïnspireerd gewerkt. De studenten lossen hun problemen op. Er wordt veelvuldig gebruik gemaakt van het internet om informatie op te zoeken. Er is niet duidelijk sprake van seriële momenten, maar daar lijkt ook weinig aanleiding voor. Alleen de student die met het formulier bezig is loopt tegen problemen aan. Hij raadpleegt daarbij een van de andere studenten, maar die kan hem ook niet helpen.

Ook in situatie 3 lijkt weinig sprake van seriële momenten. De studenten zijn hard aan het werk. Het is voor hen bekend werk, maar een deel daarvan lijkt zeker geen standaard routine werk. Ze zoeken naar wat ze mooi vinden en dat voeren ze uit. De seriële momenten vinden hier waarschijnlijk met veel grotere tussenpozen plaats, als de docenten de studenten feedback geven over het geleverde werk. Dan moet er soms een boel over, maar dat vinden de studenten niet erg: daar leren ze het meest van: 'zo'n fout maak je niet gauw nog een keer'.

In situatie 4 lijkt evenmin veel sprake van seriële momenten. Dat is ook niet de bedoeling: het gaat er om dat de ene student leert om iets uit te leggen aan iemand die dit werk nog niet gedaan heeft. Dat gebeurt herhaaldelijk en voor zover zichtbaar met succes. Het werk is verder redelijk routinematig, maar moet wel zorgvuldig worden gedaan en precies volgens instructie. Dat doen de studenten netjes, aldus de docent aan het eind van de ochtend.

Leiding geven, leiding krijgen

In alle situaties is er sprake van leiding geven en leiding krijgen. In de meeste situaties is dat niet expliciet aan de orde in de begeleiding (voor zover op dat moment aanwezig). De leiding verloopt meestal natuurlijk, op basis van meer kennis (situatie 5 en 3), natuurlijk leiderschap (situatie 3), ingehuurde rol (hbo-ers situatie 1 en 3), opdracht (situatie 4).

Het leiding krijgen gaat daarbij ook heel natuurlijk. Voor zover waarneembaar is dat niet per definitie goed voor het leerproces, al zijn er geen aanwijzingen dat leerlingen zich daardoor aan taken onttrekken of passief worden. Sommige leerlingen komen wel wat meer aan de 'zijkant' van het proces te staan en zouden zich daardoor op termijn wel aan taken kunnen gaan onttrekken, waardoor de kans bestaat dat ze minder leren. Daar staat alleen geen beloning op, net zo min als er beloning staat op alles alleen doen.

Initiatief nemen

Het initiatief ligt in de meeste situaties wat meer bij de studenten die de leiding nemen of hebben. Maar ook de andere leerlingen nemen initiatieven, verzinnen oplossingen, bedenken dingen en

brengen die in. Ze doen dat soms wat meer in de vragende vorm dan degenen die meer in de leidende rol zitten. In het geval die leidende rol gebaseerd is op meer kennis, ligt dat voor de hand. In de andere situaties is het onderscheidend tussen leiding geven en leiding krijgen.

Ondernemendheid / bewustzijn dat eigen handelen van invloed is op de onderneming

De ondernemendheid van de meeste studenten die met een opdracht bezig zijn laat zich vooral zien in hun betrokkenheid bij de opdracht. Bij opdracht 2 wordt hard gewerkt, ook in de vrije tijd, om te zorgen dat de klus op tijd geklaard is. Bij opdracht 5 zijn de leerlingen niet van hun taak af te brengen ook al nadert de pauze en worden andere leerlingen onrustig.

Intensiteit van begeleiding door de docent

De intensiteit van de begeleiding verschilt sterk. In situatie 5 is de docent het meest aanwezig, hij is in het lokaal of in een ander lokaal in hetzelfde gebouw. Het gaat hier ook om de eerste opdracht waar de beginnende studenten in het eerste studiejaar mee bezig gaan. Ook in situatie 2 is de docent veel aanwezig. Ze is in het gebouw en komt regelmatig kijken of het goed gaat. Ze roept ook groepjes bij elkaar om te checken of alles goed verloopt. In situatie 2 en 4 komt de docent alleen aan het eind van de opdrachtperiode kijken of alles goed gegaan is en of er problemen zijn. In situatie 3 is de docent het minst aanwezig: de studenten zijn hier geruime tijd – enige dagen tot weken- zelfstandig bezig en raadplegen hun docent(en) alleen als er iets niet goed gaat of om de opdracht te laten beoordelen.

Meestal is de keuze van aan- of afwezigheid doelbewust gemaakt, soms (situatie 2) is hij het gevolg van beperkte beschikbare tijd. Als de docent weinig aanwezig is gaat het meestal om de opdrachten die worden uitgevoerd door leerlingen in het laatste jaar van hun opleiding. Het gaat om verschillende opleidingsniveaus. In één van de situaties geven de studenten aan dat ze dat ook prettig vinden, omdat ze zo het snelst leren: 'Het had de eerste keren ook met een docent samen gekund. Deze had dan kunnen uitleggen wat er moest gebeuren. Maar het is beter om alles zelf te verkennen. Dan krijgt je meer het idee dat het je eigen fouten zijn die je zelf moet verhelpen en voorkomen. Nu de vijfde sessie is geweest weet ik beter wat er moet gebeuren om te zorgen dat het goed gaat. Dan leer je sneller dan als het wordt voorgezegd door een docent.'

Ook in de situatie waarin de docent voortdurend aanwezig is of niet ver weg (in een ander lokaal in hetzelfde gebouw), laat de docent de leerlingen regelmatig bewust alleen, om ervoor te zorgen dat ze eerst zelf gaan proberen een probleem op te lossen en niet alles eerst aan de docent vragen.

3.2.2. Leerjaar 2010-2011

Optreden parallel leren

In alle situaties wordt parallel geleerd, al is het werk soms wel tamelijk routinematig. Dat wordt echter door sommige studenten als winstpunt aangemerkt: ze bouwen routine op in het soort werk dat ze later veel zullen moeten doen en dan bij voorkeur foutloos. Daarin routine opbouwen ervaren ze als nuttig. De studenten geven ook aan niet altijd wat nieuws geleerd te hebben.

Optreden leerstijl

In een aantal situaties wordt leerstijl gecreëerd (situatie 5), maar lang niet in alle. Opmerkelijk daarbij is dat waar de leerstijl wel gecreëerd wordt, de studenten het aangeven wanneer zij daar

behoefte aan hebben (vragen stellen aan de docent) en de docent moet afwegen wanneer hij daar wel of niet op in gaat (zie verderop). Soms gaat de leerstijl in de vorm van het stellen van vragen aan de studenten bij de voorbespreking (situatie 4) en commentaar van de docent op de wijze waarop het werk wordt uitgevoerd of de kwaliteit van een (tussen)product (situaties 1, 2 en 4). Soms is er van de studenten een zeer gerichte vraag om kennis die door de docent wordt opgepakt (situatie 1). In een van de geobserveerde gevallen waren de studenten duidelijk ontevreden over de mogelijkheden om vragen te stellen aan de docent omdat die weinig aanwezig was (situatie 3).

Optreden serieel leren

Het seriële leren gaat vooral in de vorm van het doen van suggesties en het leveren van commentaar van de docent bij het werk van de studenten. In enkele gevallen worden docenten rechtstreeks benaderd voor informatie of kennis of om een probleem te helpen oplossen (situaties 1, 3 en 5). Studenten zijn daar goed over te spreken.

Leiding geven, leiding krijgen

In sommige situaties is leiding niet echt aan de orde of ligt die meer of minder expliciet bij de docent (situatie 4). In alle situaties overleggen studenten met elkaar over de uitvoering van de opdracht waar ze mee bezig zijn. Daarin worden suggesties gewaardeerd, zij het niet altijd opgevolgd. In het geval van het gezamenlijk werken aan een opdracht zijn er soms expliciete opdrachten over wie de leiding heeft (situatie 1). Die worden opgevolgd. In andere situaties (2, 3 en 5) kan de situatie beter beschreven worden als min of meer eendrachtige samenwerking, waarin draaiboeken, werkafspraken etc. worden gemaakt om te zorgen dat de opdracht naar believen zal verlopen. De docenten hebben daar in wisselende mate de hand in. In 1 situatie was tijdens de observatie duidelijk sprake van gebrek aan leiderschap (een van de groepen in situatie 1). De studenten waren zich daar zeer van bewust en realiseerden zich terdege dat ze in gebreke waren gebleven.

Ondernemendheid / bewustzijn dat eigen handelen van invloed is op de onderneming

In een aantal situaties merken de studenten zelf op dat het bij de uitvoering van de opdracht gaat om écht ondernemerschap (situatie 1), dat er een beroep op de zelfstandigheid wordt gedaan om gezamenlijk de klus te klaren (situatie 2) en dat het gaat om een échte situatie waarin het handelen van de student betekenisvol is ('het gaat om echt geld van echte mensen') (situatie 5).

Intensiteit van begeleiding door de docent

In vier van de vijf situaties is de begeleiding door de docenten redelijk tot zeer intensief (1, 2, 4 en 5). Docenten zijn in deze situaties altijd in de buurt. Sommige docenten grijpen direct in als ze zien dat iets niet goed gaat (situatie 4 en in iets mindere mate 2), andere kijken de situatie wat meer aan (5 en 1), waarbij in een situatie de docent het nadrukkelijk als zijn taak ziet om goed in te schatten wanneer er wel en wanneer er niet ingegrepen moet worden: de studenten moeten niet blijven 'modderen' maar het kan geen kwaad om ze eerst eens uit te dagen om een probleem zelf op te lossen. In de andere situatie is juist besloten om de studenten minder aan te laten modderen, voor grotere nabijheid van de docent te zorgen en meer studenten uit eerdere leerjaren in te schakelen bij het uitvoeren van de (steeds complexer wordende) opdrachten.

3.3. Web-based enquête onder studenten

3.3.1. Resultaten meting 1

Rovers, Van der Neut en Teurlings, 2010²⁷ in samenwerking met lectoraat ROC West-Brabant

Het was alleen voor de opleidingen secretariael en administratief mogelijk een vergelijking te maken tussen de 'experimentele' opleiding (Zoomvliet College secretariael en Flash administratief) en een 'controle' opleiding (resp. Florijn College secretariael en Florijn Breda administratief). De gegevens staan in tabelvorm in Bijlage 1.

Secretarieel

De gegevens laten voor alle onderzochte variabelen geen significante verschillen zien voor de secretariële opleidingen

Administratief

Er worden op drie punten significante verschillen gevonden tussen Flash Oosterhout administratief en Florijn College Breda administratief (niveau 3/4), namelijk:

- motivatie voor de opleiding;
- het oordeel van de studenten over hoe goed hun docenten zijn;
- de mate waarin de studenten aangeven geleerd te hebben ondernemend te zijn;
- de mate waarin de studenten aangeven geleerd te hebben zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren.

De tweedejaars studenten aan administratieve opleidingen van het Florijn College Oosterhout oordelen gemiddeld 'tamelijk positief' over hun opleiding. De tweedejaars van het Florijn College in Breda oordelen gemiddeld neutraler. Er is een significant verschil in mening tussen beide groepen.

De tweedejaars studenten aan de administratieve opleidingen van het Florijn College in Oosterhout vinden 'eigenlijk wel' dat hun docenten goed zijn, dat zij goed begeleid worden en dat zij goed geholpen worden als zij problemen hebben met leren. Hun mening verschilt significant van die van de tweedejaars studenten aan administratieve opleidingen aan het Florijn College in Breda met betrekking tot de mening over de docenten.

De tweedejaars studenten aan administratieve opleidingen van het Florijn College in Oosterhout vinden gemiddeld dat zij 'tamelijk' geleerd hebben om te werken zoals in een bedrijf of instelling, om ondernemend te zijn, gedrevenheid en ambitie te tonen en zelf activiteiten te kiezen. Ook vinden zij 'tamelijk' dat ze voldoende geleerd hebben van alle ervaringen. De tweedejaars Flashstudenten vinden gemiddeld dat ze tussen 'tamelijk' en 'neutraal' geleerd hebben om commercieel en klantgericht te handelen. Op de meeste onderdelen verschillen de tweedejaars uit Oosterhout niet van mening met de tweedejaars uit Breda. Op twee punten is een significant verschil in mening

²⁷ Dit onderzoeksdeel is uitgevoerd door IVA Beleidsonderzoek en advies in samenwerking met het lectoraat. IVA heeft daarvan afzonderlijke verslag gedaan. Deze rapportage is los verkrijgbaar.

gevonden. De tweedejaars uit Breda (reguliere groep) zijn gemiddeld minder positief over de mate waarin ze hebben geleerd ondernemend te zijn en om zelf activiteiten te kiezen.

3.3.2. Resultaten meting 2²⁸

Ook bij de tweede meting was het alleen mogelijk voor de secretariële en administratieve opleidingen vergelijkende analyses uit te voeren. De respons van de andere opleidingen was te gering om op basis daarvan uitspraken over deze opleidingen te kunnen doen. Er zijn vergelijkingen uitgevoerd voor de hele groep studenten en uitgesplitst naar leerjaar. Tevens was het mogelijk autochtone en allochtone deelnemers met elkaar te vergelijken, maar helaas alleen bij de secretariële opleidingen. De resultaten van de analyses staan in Bijlage 3. We vatten ze hier samen.

Secretarieel

Algemeen

Er zijn verschillen tussen met name secretarieel bij Flash in vergelijking met Zoomvliet en Florijn Breda. Die verschillen zitten hem in:

- de mate waarin de studenten aangeven geholpen te worden als ze problemen hebben bij het leren (Flash hoger dan beide andere);
- de mate waarin studenten hun loopbaan sturen (nu plannen wat bij wensberoep past, met docent sterke kanten bespreken, zelf begeleiding regelen om er het beste uit te halen, extra dingen doen en dingen buiten school doen voor betere kansen, leeropdrachten doen die het beste passen, dingen uitproberen).

Per leerjaar

De gegevens uitgesplitst naar het leerjaar waarvan studenten zijn bevraagd laat zien dat er op één punt een opmerkelijk verschil is. Het betreft de uitspraak 'van theorie leer ik veel'. Bij Florijn College Breda scoren de derdejaars op dit punt lager dan de tweedejaars, bij Flash scoren de tweedejaars lager dan de eerstejaars (die ene derdejaars laten we buiten beschouwing). Bij Zoomvliet College scoren de derdejaars *hoger* dan de tweedejaars en dan alle anderen.

Naar etnische groep

Tussen de allochtone en autochtone deelnemers laten de gegevens een paar opmerkelijke verschillen zien:

- Alle (kleine!) groepen allochtonen geven aan dat ze meer hebben geleerd door te werken als in een bedrijf of instelling dan de autochtone groepen; bij nadere beschouwing geldt dat vooral voor Flash (ruim 1 punt verschil op een 5-punts-schaal) en Zoomvliet College (0,8 punt verschil) en veel minder voor Florijn College Breda (0,3 punt verschil);
- Hetzelfde geldt voor geleerd hebben klantgericht te werken; daar zijn echter vooral de verschillen voor Flash (ruim een punt) en Florijn College Breda (0,6) groot en voor Zoomvliet College minder (0,3);
- De allochtonen vinden allemaal dat ze beter worden geholpen als ze problemen hebben bij het leren dan de autochtone groepen; voor Zoomvliet College en Florijn College Breda zijn de verschillen erg klein, voor Flash zijn de verschillen groot. Daarbij moet opgemerkt worden dat alle allochtone studenten secretarieel bij Flash niveau 2 leerlingen zijn. Zij maken zonder

²⁸ Deze meting is uitgevoerd door het lectoraat van ROC West-Brabant met gebruikmaking van dezelfde instrumenten als de eerste meting

onderscheid deel uit van de totale groep deelnemers, voelen zich (daardoor) serieus genomen en krijgen daarbij bovendien extra aandacht;

- De allochtonen zouden desalniettemin minder vaak weer voor dezelfde opleiding kiezen (Zoomvliet College en Florijn College Breda) met uitzondering van Flash, waar ze vaker weer voor dezelfde opleiding zouden kiezen dan de autochtonen (waarschijnlijk mede vanwege het participeren in de totale groep deelnemers).

Administratie

Bij deze opleiding was het alleen zinvol klas 3 te vergelijken. De vergelijking allochtoon-autochtoon was niet mogelijk vanwege de scheve verdeling tussen Florijn College Breda en Flash.

De resultaten laten een groot aantal verschillen zien ten voordele van Flash in vergelijking met Florijn College Breda. In de Flash populatie zitten bovendien niveau 2, 3 en 4 leerlingen, in de Florijn College Breda populatie niveau 3, 4 leerlingen. De Flash-deelnemers:

- zouden vaker weer dezelfde opleiding kiezen;
- zouden vaker weer dezelfde school kiezen;
- zijn meer tevreden over de opleiding;
- vinden dat de theorie voldoende aansluit bij de praktijk;
- zijn ondernemender, hebben meer geleerd:
 - o te werken als in een bedrijf,
 - o ondernemend te zijn,
 - o commercieel te handelen,
 - o gedrevenheid en ambitie te tonen,
 - o klantgericht te handelen en
 - o hebben vaker voldoende geleerd van alle ervaringen
- rapporteren meer loopbaansturing.

We vinden op twee punten verschillen waarin de Flash-studenten significant negatiever scoren dan de Florijn College Breda studenten. Flash studenten:

- vinden het minder leuk om theorie te krijgen;
- begrijpen minder goed waarom ze theorie krijgen.

3.3.3. Vergelijking studenten over twee metingen

Van 44 leerlingen was het mogelijk de gegevens van de eerste en de tweede meting aan elkaar te koppelen. Op basis van de verschillen tussen de eerste en de tweede meting is nagegaan in hoeverre de experimentele en controlegroepen van elkaar verschillen tussen de eerste en de tweede meting. Deze analyses konden alleen worden uitgevoerd voor de opleidingen administratie en secretariael. De aantallen zijn klein. De groepen bij Flash bestaan uit respectievelijk 2 en 6 leerlingen voor de secretariële en administratieve opleidingen. Daarmee moet bij de interpretatie van de gegevens rekening worden gehouden. De gegevens staan in Bijlage 4.

Uit de analyses blijkt voor beide opleidingsrichtingen een verschil te bestaan tussen de experimentele en controlegroepen:

- Voor de secretariële opleidingen geldt dat het oordeel van de (3) studenten over de opleiding bij Zinc. positiever is geworden tussen de twee metingen dan bij de controlegroep (6 studenten). De geringe omvang van de groepen maakt het doen van vergaande uitspraken onverantwoord;

- Voor de administratieve opleidingen geldt dat de (3) studenten van Flash positiever oordelen over de mate waarin zij hebben geleerd ondernemend te zijn tijdens de tweede meting, terwijl de (9) studenten van de controleopleiding daar negatiever over oordelen.

Op alle andere punten werden geen verschillen gevonden.

3.4. 'Sta Sterk Startblok' Zoomvliet College

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van het onderzoek naar de effecten van het gebruik van het 'Sta Sterk Startblok' over all, bij de vier onderzochte opleidingen en bij allochtone en autochtone studenten.

3.4.1. Vergelijking over all en per opleiding

De resultaten van de vergelijkingen tussen de groepen staan vermeld in tabel B5.1 in Bijlage 5. In de tabel zijn de gemiddelden en standaarddeviaties aangegeven en het resultaat van de t-toets. Uit de gegevens in deze tabel blijkt het volgende:

- er is geen verschil in zelfvertrouwen tussen voor- en nameting, noch over all, noch per opleiding;
- er is geen verschil in de beoordeling van de competenties organiseren, samenwerken en leren; studenten beoordelen zichzelf globaal genomen hetzelfde voor en na het 'Sta Sterk Startblok';
- er zijn wel verschillen in de scores betreffende het door de studenten aangeleverde bewijs:
 - het aantal dingen dat ze opschrijven om te bewijzen dat ze over die competentie beschikken is groter bij de nameting dan bij de voormeting;
 - de echtheid van het bewijs dat ze opschrijven is hoger bij de nameting dan bij de voormeting; een voorbeeld van een beschrijving bij de nameting is 'dat heb ik al een aantal keer gedaan', een voorbeeld van een beschrijving bij de voormeting is 'kom maar kijken, dan laat ik het zien';
 - de concreetheid van het bewijs is hoger bij de nameting dan bij de voormeting; een voorbeeld van concreet bewijs is 'dat heb ik gedaan bij (..) gelegenheid'.

3.4.2. Vergelijking allochtone en autochtone studenten

In tabel B5.2 in dezelfde bijlage worden de allochtonen en autochtonen onder de responsgroepen vergeleken. Achtereenvolgens worden de gegevens gepresenteerd van de vergelijking van de voor- en nameting per groep, de verschillen tussen allochtonen en autochtonen per meting en de verschillen tussen allochtonen en autochtonen op de verschillscores tussen de voor- en de nameting. De gegevens in de tabel laten het volgende zien:

- er zijn geen significante verschillen in de ontwikkeling van het zelfvertrouwen tussen de voor- en nameting;
- er is geen verschil bij de competentie organiseren: beide groepen veranderen niet in hun oordeel over hun eigen competentie maar worden wel uitvoeriger in hun beschrijving en leveren meer bewijs en concreter bewijs aan;
- maar dat geldt niet voor samenwerken en leren; daar wordt de autochtone groep uitvoeriger, levert meer bewijs en concreter bewijs, terwijl de allochtone groep dat niet doet.

3.5. Interviews met praktijkopleiders in stagebedrijven

In totaal zijn acht praktijkbegeleiders van twee opleidingen bevestigd, vijf van de secretariële opleidingen bij Zinc. en drie van de administratieve opleidingen bij Flash. Hun antwoorden worden in de volgende twee subparagrafen kort beschreven en in de laatste paragraaf samengevat.

Praktijkbegeleiders secretariële opleidingen (Zinc.; 5 respondenten)

Bedrijf 1 scoort de Zinc.-studenten op alle punten hoog, maar geeft bij 4 van de 5 gevraagde punten aan dat het aan de persoon ligt. Bij de 5^e (mate van zelfstandigheid) denkt de praktijkopleider dat Zinc.-studenten hierop over het algemeen hoger scoren dan stagiaires van andere scholen. De betreffende stagiair is iets beter in computervaardigheden dan andere stagiaires. De praktijkopleider geeft zelf nog aan dat initiatief nemen goed ontwikkeld is bij Zinc.-studenten.

Bedrijf 2 gaat ervan uit dat de bevestigde kwaliteiten afhankelijk zijn van de persoon en niet van de school. De praktijkopleider is wel tevreden over zijn ervaringen met Zinc. en de huidige stagiaire, maar geeft op 2 punten aan dat andere Zinc. studenten hier hoger op scoren dan de huidige stagiaire. De praktijkopleider is overtuigd van het effect van zelfstandig werken maar door andere factoren (leeftijd, vooropleiding en dat de één beter is dan de ander) vindt de praktijkopleider het moeilijk te vergelijken.

Bedrijf 3 is zeer tevreden over de huidige stagiaire en geeft aan dat de stagiaire als instromer in het 2^e jaar op hetzelfde niveau zit als een vierdejaars van een andere school. Op alle punten wordt de huidige stagiaire zeer hoog beoordeeld. Dat ligt volgens de praktijkopleider in ieder geval aan de persoon en hij kan niet met zekerheid zeggen in hoeverre de school hier invloed op heeft gehad. De praktijkopleider geeft aan dat goed te merken is dat er bij Zinc. meer aandacht voor mailingen is dan bij andere scholen.

Bedrijf 4 geeft aan dat de huidige stagiaire van Zinc. een slechte werkinstelling heeft. Eerdere stagiairs van Zinc. was men wel tevreden over. Op alle bevestigde punten geeft ze aan dat de Zinc. stagiair er over het algemeen hoger op scoorde dan andere stagiairs. De praktijkopleider wijt dit voor de helft aan de persoon (het komt op eigen initiatief aan of je er wat van maakt) en voor de andere helft aan Zinc. De praktijkopleider heeft het idee dat studenten van Zinc.. meer zelfvertrouwen uitstralen dan die van andere opleidingen. Zinc. draagt er zeker aan bij dat leerlingen meer praktijkervaring lijken te hebben.

Bedrijf 5 wijt verschillen vooral aan de persoon zelf en aan de leeftijd die de stagiairs hebben.

Praktijkbegeleiders bedrijfsadministratie-opleidingen (Flash; 3 respondenten)

Bedrijf 6 geeft op alle bevestigde onderdelen aan dat er geen duidelijke verschillen zijn tussen stagiairs van Flash en anderen. De praktijkopleider is wel tevreden over het niveau, maar schrijft dit in eerste instantie toe aan de persoon zelf en niet aan de school. Enigszins tegenstrijdig is dat de praktijkopleider ziet dat studenten bij Flash een grote mate van zelfstandigheid aan moeten kunnen. In een later telefoongesprek laat de praktijkopleider Flash weten toch wel verschillen te zien tussen studenten van Flash en anderen. De praktijkopleider illustreert dit door wederom het punt van de grote mate van zelfstandigheid van Flash-studenten te benoemen.

Bedrijf 7 kan de stagiaire niet vergelijken met anderen van een andere school, maar is zeer tevreden over de huidige stagiaire (deze zal in dienst genomen worden). Verschillen tussen stagiairs worden toegeschreven aan de invloed van school. Dit weet de praktijkopleider vanwege een wisseling in

stagebegeleider bij Flash en de opbrengst daarvan die nu een stuk verbeterd is ten opzichte van vorig jaar.

Bedrijf 8 kan de stagiair niet vergelijken (hij heeft nog nooit iemand voor een langere periode gehad), maar is zeer tevreden. Op alle bevroegde punten wordt de stagiair erg hoog gescoord (hij kan concurreren met medewerkers). De praktijkopleider schrijft dat toe aan zowel de persoon zelf als aan de invloed van school.

Uit een andere bron blijkt dat een ander bedrijf laat weten dat de student van Flash meteen in het bedrijf past, omdat deze meteen weet wat hij moet doen en hij de werkzaamheden ook kan uitvoeren. De opleiding sluit precies aan op datgene wat in de praktijk wordt gevraagd.

Een laatste bedrijf laat ook via andere kanalen weten dat na een dag al leek of de student er al maanden zat. De stagiair past in het bedrijf, kan heel zelfstandig werken, weet wat hij moet doen en kan dat dan ook.

Samenvatting

Zeven van de acht geïnterviewde praktijkbegeleiders geven aan dat er op 1 of meerdere onderdelen verschillen ten gunste te zien zijn van stagiairs van Zinc. en Flash (ten opzichte van stagiairs van andere opleidingen). Zeven van de acht bedrijven zijn echter (tevens) van mening dat verschillen vooral aan de persoon toe te schrijven zijn. Slechts één bedrijf schrijft de verschillen geheel aan de school toe.

3.6. Analyse leerlingadministratie ROC West-Brabant op voortijdig instellingsverlaten en wisselen van opleiding

Astrid Vloet en Peter den Boer²⁹

In dit hoofdstuk bespreken we de uitkomsten van de analyse op de administratieve bestanden van ROC West-Brabant. Paragraaf 3.6.1. betreft het voortijdig instellingsverlaten, paragraaf 3.6.2 het wisselen van opleiding. De gegevens zijn berekend voor de vijf focusopleidingen in het project, te weten: secretariael, bedrijfsadministratie, juridisch, mediavormgeving (MV) en audiovisuele vormgeving (AV).

Het aantal jaren waarvoor stroomgegevens beschikbaar zijn loopt per opleiding sterk uiteen. Voor de opleiding secretariael zijn van vier cohorten gegevens beschikbaar, voor administratie, MV en AV van twee cohorten en voor juridisch van één cohort.

De stroomgegevens zijn voor vier van de vijf opleidingen vergeleken met een 'controle'groep. Die groep bestaat meestal uit dezelfde opleiding bij een van de andere colleges bij ROC West-Brabant. Alleen voor Flash Oosterhout (administratie en de laatste twee cohorten secretariael) was het mogelijk te vergelijken met twee 'controle'groepen, namelijk met de opleiding bij de hoofdvestiging in Breda en met die van het Zoomvliet College. Voor de vijfde opleiding (AV) is een dergelijke controlegroep niet beschikbaar. In hoeverre de 'controle'groepen afwijken van de 'experimentele' groepen, verschilt sterk (zie paragraaf 3.1)

3.6.1. Voortijdig instellingsverlaten

De resultaten over het voortijdig instellingsverlaten zijn in tabelvorm opgenomen in Bijlage 6. Hier bespreken we ze kort. Voor de genoemde vijf opleidingen zijn de volgende groepen studenten onderscheiden:

- mogelijke uitval;
- nog op school;
- diploma behaald in de periode 2006 – 2009;
- diploma behaald bij Flash in 2010.

De categorie mogelijke uitval geeft het aantal studenten aan dat de betreffende opleiding heeft verlaten en niet binnen het ROC West-Brabant een andere opleiding is gaan volgen. In hoeverre deze studenten bij een andere onderwijsinstelling (al dan niet door de overheid bekostigd) een opleiding zijn gaan volgen is onbekend. Het gaat dus niet per definitie om voortijdig schoolverlaters, het gaat om instellingsverlaters.

De categorie diploma Flash 2010 is extra opgenomen, omdat van de studenten bij Flash bekend was of zij in dat jaar een diploma hebben behaald. Dat geldt niet voor de andere opleidingsrichtingen.

De gegevens laten over de gehele linie weinig tot geen verschillen in mogelijke uitvallers zien. De statistische toetsing heeft plaatsgevonden door de aantallen mogelijke uitvallers te vergelijken met de aantallen studenten die nog of school zitten of een diploma hebben behaald. Voor één opleiding

²⁹ Dit deel van het onderzoek is opgezet door IVA Beleidsonderzoek en Advies, in de persoon van Astrid Vloet. Over dit deel is niet afzonderlijk gerapporteerd. De analyses waarover hier wordt gerapporteerd zijn uitgevoerd door het lectoraat van ROC West-Brabant in de persoon van Peter den Boer.

werd voor één cohort een significant verschil met de 'controle'opleiding gevonden, namelijk voor MV cohort 2008/2009. In dat jaar kende de opleiding 23% uitval. Dit gegeven is bij de opleiding bekend. Onder andere op basis van deze cijfers is besloten de voorlichting over en de intake in de opleiding anders te organiseren, om te voorkomen dat teveel jongeren met een verkeerd beeld vanaf het vmbo in deze opleiding instromen. In alle overige gevallen zijn geen significante verschillen in de aantallen instellingsverlaters gevonden.

3.6.2. Wisseling van opleiding

De gegevens over de opleidingswisselingen staan in Bijlage 7. Het aantal mogelijke opleidingswisselingen is afhankelijk van het cohort van instroom. Omdat voor juridisch er maar van één instroomcohort gegevens beschikbaar waren was het voor deze opleiding dus niet mogelijk het aantal opleidingswisselingen te berekenen. Zij worden in deze berekeningen dan ook niet meegenomen.

De gegevens laten bij één opleiding significante verschillen zien, namelijk bij bedrijfsadministratie. Daar is het aantal opleidingswisselingen (na een jaar) significant hoger bij de 'controle'opleidingen dan bij Flash (de experimentele opleiding). Bij nadere analyse blijken uit deze controle-opleidingen studenten in het tweede jaar van inschrijving te zijn vertrokken naar uiteenlopende andere opleidingen. In enkele gevallen (3) is deze overstap al in het eerste jaar gemaakt, meestal bij de aanvang van het tweede jaar. In alle overige gevallen zijn geen significante verschillen gevonden in het aantal opleidingswisselaars tussen de experimentele en de 'controle'opleidingen.

4. Conclusies en discussie

4.1. Conclusies

In dit hoofdstuk beantwoorden we de onderzoeksvragen die we in paragraaf 1.6 hebben geformuleerd. De eerste twee vragen betreffen de inrichting van de integrale loopbaangerichte leeromgeving. Deze vragen beantwoorden we (zoals in paragraaf 2.1 aangegeven) we met behulp van de beschrijvingen van de inrichting zoals gegeven door de teamvoorzitters (beschreven in paragraaf 3.1) en de observaties (beschreven in paragraaf 3.2). De conclusies op dit punt zijn beschreven in paragraaf 4.1.1.

Onderzoeksvragen 3, 4 en 5 betreffen de beoogde effecten bij studenten, werkgevers en samenleving. Deze vragen worden beantwoord met behulp van de gegevens uit de web-based vragenlijst, de vragenlijst betreffende het Sta Sterk Startblok, de interviews met de praktijkbegeleiders en de analyse van de leerlingadministratie van het ROC (respectievelijk beschreven in de paragrafen 3.3, 3.4, 3.5 en 3.6). De conclusies op dit punt zijn beschreven in paragraaf 4.1.2. In paragraaf 4.1.3 trekken we conclusies over het geheel. Leidende vraag daarbij wat we in paragraaf 1.6 hebben vermeld als doel van het onderzoek, namelijk na te gaan in hoeverre de opleidingen erin slagen een integrale loopbaangerichte loopbaanomgeving te realiseren en daarmee de beoogde effecten bij leerlingen teweeg te brengen.

In paragraaf 4.2 – de discussie – kijken we kritisch terug op het onderzoek zelf en gaan we na wat de implicaties van onze bevindingen zijn voor het ROC, onderwijsvernieuwing en de kennis over loopbaanleren, competentiegericht onderwijs etc.

4.1.1. Realisatie inrichting loopbaangerichte leeromgeving

In deze paragraaf vatten we eerst kort samen in welke mate de verschillende onderzochte opleidingen erin geslaagd zijn een loopbaangerichte leeromgeving te creëren. Als criteria hebben we daarvoor geformuleerd: de mate waarin de opleidingen erin slagen:

- de leerlogica om te keren en daarmee theorie en praktijk beter te koppelen;
- leerstijl te organiseren en daarmee ruimte te maken voor serieel leren;
- vraaggeleid opleiden, begeleiden en examineren te realiseren
- studenten daarbij goed te begeleiden

We doen dat per opleiding, gebaseerd op de interviews met de teamleiders en de observaties van de uitvoeringssituaties en de bijbehorende interviews met docenten en studenten.

Secretarieel Zoomvliet College

Het team secretariael van het Zoom vliet College heeft een aantal elementen van de loopbaangerichte leeromgeving gerealiseerd. De omkering van de leerlogica vindt plaats doordat het curriculum in hoofdzaak wordt gerealiseerd op de locatie van Zinc. Daarbij werken studenten niet per definitie eerst aan opdrachten en daarna pas aan de theorie, soms ook omgekeerd, maar wel zoveel mogelijk direct aan elkaar gekoppeld via het werken aan opdracht. Er worden momenten van leerstijl gecreëerd. Ten minste één docent is met dat doel steeds in de directe nabijheid aanwezig.

Interessant daarbij is dat seriële momenten niet alleen plaats vinden op initiatief van de docent maar ook (vooral?³⁰) van de studenten.

Vraaggeleid opleiden is (nog) zeer beperkt aan de orde. Het curriculum kent een vaste opbouw. Er is een vast rooster voor de talen. Buiten het werken aan de opdrachten zijn individuele trajecten (nog) niet mogelijk. Het team heeft de ambitie om in elk geval tempodifferentiatie mogelijk te gaan maken. De ondersteuning vindt plaats tijdens het werken aan de opdrachten. Daarnaast vinden, aansluitend bij het Sta Sterk Startblok (zie volgende paragraaf), met regelmaat begeleidingsgesprekken plaats gericht op de loopbaan van de studenten. Die gesprekken zijn geïntegreerd in de opleiding. Al met al kunnen we zeggen dat drie van de vier elementen van loopbaangericht opleiden door deze opleiding worden gerealiseerd. Deze elementen worden ook integraal vorm gegeven. Dat zou nog beter kunnen als de beoogde vernieuwing op het terrein van vraaggeleid werken wordt gerealiseerd.

Flash (administratie en secretariaat) Florijn College

Het Flash team realiseert alle beoogde elementen van de loopbaangericht leeromgeving en slaagt er ook goed in deze elementen te integreren.

De omkering van de leerlogica is – zonder tot een nieuw dogma te verworden – het Leitmotif voor de opleiding: studenten werken voor zover mogelijk aan opdrachten uit van bedrijven of zijn op stage. Docenten zijn voortdurend aanwezig om voor de nodige leerstijle te zorgen. Ook hier is interessant dat het er meer op lijkt dat de studenten die momenten initiëren en niet de docent. Uit de observatie blijkt bovendien dat van belang is dat de docent het moment van reageren op de vraag van studenten goed timet. Te vroeg zorgt ervoor dat studenten niet zelf eerst het probleem oplossen en daarmee leren te leren. Te laat betekent dat de studenten verkeerd gekozen oplossingen weer moeten afleren.

Er wordt vraaggericht opgeleid. Het talenonderwijs vormt daar een uitzondering op, maar ook dat is zo ingericht dat het leren aan de opdrachten niet nodeloos wordt onderbroken zonder dat dat ten koste gaat van de kwaliteit van dat onderwijs. Een belangrijke randvoorwaarde blijkt daarbij te zijn dat studenten en docenten overzicht houden over de werkprocessen en competenties waar de studenten mee bezig zijn geweest tijdens het werken aan de opdrachten. Dat probleem is opgelost door het gehele KD in de elo op te nemen en te gebruiken om 1) overzicht te houden en 2) vorderingen bij te houden. Dat blijkt een goed werkbaar oplossing voor dit probleem.

De begeleiding vindt voortdurend 'on the job' plaats. Daarbij is reflectie op uitgevoerd werk en aandacht voor de loopbaan van de student een van de kernthema's. Voor niveau 2 is die vooral gericht op de vergroting van het zelfvertrouwen van de studenten. Dat bleek in de praktijk een ernstige hinderpaal voor studenten om überhaupt tot leren te komen. Daarna(ast) is het zelfbeeld en het beeld van de beroepspraktijk een belangrijk element. Er vindt veel reflectie en evaluatie plaats rond ontwikkeling student. Dat gebeurt overigens ook binnen het team over de gekozen werkwijze.

Mediavormgeving Zoomvliet College

Het team Mediavormgeving heeft een praktijk gerealiseerd met een aantal kenmerken van de integrale loopbaangerichte leeromgeving. Zo wordt er gewerkt met opdrachten uit de praktijk. Tot dusver geldt dat echter pas vanaf het derde of vierde leerjaar en niet voor de eerste twee leerjaren. Die staan vooral in het teken van het 'aanbrengen van basiskennis'. Daarmee is de leerlogica dus niet omgekeerd. Het team kiest daar ook niet voor, omdat het van mening is dat deze kennis

³⁰ Het aantal observaties is te beperkt geweest om daarover een uitspraak te kunnen doen.

voorwaardelijk is om praktisch aan het werk te gaan met opdrachten. Wel wordt nu (cursusjaar 2010-2011) gewerkt aan vervroeging van het (mee-)werken aan opdrachten. Dat lijkt tot dusver naar tevredenheid van studenten en docenten te werken.

Voor de studenten die met de opdrachten werken was het realiseren van leerstijl een zaak die meer bij de studenten dan bij de docent lag, omdat de docent slechts beperkt aanwezig is. Studenten losten dus veel zelf op. In de voorgaande zinnen wordt bewust een verleden tijd gehanteerd omdat het opleidingsteam besloten heeft hier verandering in te brengen, waardoor de opleiding waarschijnlijk aan kracht zal winnen voor de studenten.

Vraaggeleid opleiden is in deze opleiding dus buiten het werken aan de opdrachten zeer beperkt aan de orde: het curriculum staat de eerste twee jaar grotendeels vast.

De loopbaanbegeleiding is goed ontwikkeld. De integraliteit daarvan met het programma konden we niet goed beoordelen.

In feite kunnen we concluderen dat het team Mediavormgeving op het moment van meting in beperkte mate een integrale loopbaangerichte leeromgeving realiseert, maar zich meer in die richting aan het ontwikkelen is.

Audio Visuele opleidingen / Podium en Evenementen Techniek (AV-PET) Zoomvliet College

AV-PET realiseert elementen van de loopbaangerichte leeromgeving geïntegreerd in de opleiding. Zo wordt er vanaf het tweede jaar met – in toenemende mate door de student en de arbeidsomgeving te bepalen – projecten gewerkt. Daarbij is ruimte voor het creëren van leerstijl. Het curriculum staat in het eerste jaar vrijwel geheel vast en wordt in toenemende mate de vrijer. Zinc heeft in deze opleiding vooral de functie van stage-plus: een stage-mogelijkheid voor de betere studenten. Zij kunnen daarmee vaak aan het geheel van een opdracht werken, waar ze in normale stages vaak een deel van een klus toegewezen krijgen. Daarbij geldt bovendien dat het nog niet goed lukt om de nabijheid van de docenten op een goede manier te regelen.

Elementen van de integrale loopbaangerichte leeromgeving worden dus gerealiseerd, maar niet alle en niet integraal.

Juridisch Zoomvliet College

Het team Juridisch realiseert in beperkte mate elementen van de integrale loopbaangerichte leeromgeving. Er wordt niet gewerkt met opdrachten van buiten. Daar leent de sector zich ook slecht voor, het gaat vaak om het werken met vertrouwelijke informatie of werk dat alleen op de stageplaats uitgevoerd kan worden. Studenten werken wel met thema's en opdrachten en er zijn BPV-onderdelen in elk leerjaar. Er is variëteit aan inhoud en werkvormen maar het curriculum ligt vast evenals het rooster. De loopbaan is een van de onderwerpen in de regelmatige begeleidingsgesprekken. Het team werkt met een eigen vorm van het Sta Sterk Startblok.

Conclusie

Van de vijf teams waar het project zich gedurende de projectperiode vooral op richtte, realiseert één team een volledige integrale loopbaangerichte leeromgeving en is één team vrij ver met de ontwikkeling daar naartoe. Twee andere teams realiseren elementen, maar niet alles en er is veelal nog weinig sprake van een integraal loopbaangerichte benadering. Eén team heeft gekozen voor een beperkte invulling met het accent op loopbaangesprekken en aandacht voor werken met (binnenschoolse) opdrachten en BPV.

Van belang daarbij is dat de observaties hebben laten zien dat de nabijheid van de docent tijdens het leerproces van de leerlingen een sleutelfactor lijkt te zijn voor het welslagen van het experiment. Bovendien lijkt het erop dat het vooral de studenten zijn die de rode knop in het leerbedrijf hanteren. Dat wil zeggen: ze geven signalen af dat ze behoefte hebben aan ingrijpen/hulp van de docent. In die situaties waar de docent in de buurt is, lukt het dus ook om daar op maat op te reageren. Dat wil niet zeggen dat er altijd gereageerd moet worden, maar wel dat de docent moet weten dat er iets aan de hand is en dat het dus mogelijk nodig is het parallelle proces even te stoppen om te checken of de gevonden oplossing goed is en/of dat er kennis overgedragen moet worden. De mate waarin de nabijheid van de docent daarbij nodig is zal vermoedelijk in de loop van de tijd afnemen. Het aantal waarnemingen is te beperkt om daar op basis van dit onderzoek iets over te kunnen zeggen.

4.1.2. Effecten bij studenten, bedrijven en samenleving

Zoals in de onderzoeksvragen aangegeven hebben we de volgende criteria geformuleerd voor succes van de integrale loopbaangerichte leeromgeving bij studenten:

1. Toename motivatie, met name voor theorie
2. Beter begrijpen en toepassen van theorie
3. Beter ontwikkelde ondernemendheid (bewustzijn van belang van handelen voor de onderneming) en samenwerking
4. Beter zicht op competenties, loopbaansturender
5. Sneller inzetbaar tijdens stage, minder inwerktijd nodig

Daarnaast zijn criteria:

6. Minder voortijdig schoolverlaten en switchen van opleiding
7. Tevredener werkgevers

Met uitzondering van criterium 6 zijn deze criteria – om praktische redenen – alleen nagegaan voor de administratieve en de secretariële opleidingen.

Motivatie, theorie, ondernemendheid, loopbaansturing

Criteria 1 tot en met 4 zijn onderzocht door middel van de web-based vragenlijst, voor een klein deel (motivatie en samenwerken) ook door middel van de observaties en interviews en criterium 4 is voor het Zoomvliet College ook onderzocht door middel van de vragenlijst bij het Sta Sterk Startblok.

Voor de administratieve opleiding (Flash) vinden we resultaten betreffende motivatie, ondernemendheid en loopbaansturing die we verondersteld hadden bij de integrale loopbaangerichte leeromgeving. Studenten zijn positiever over de opleiding, de docenten en de school, scoren positiever op alle door ons onderscheiden elementen van ondernemendheid en zijn meer zelfsturend in hun loopbaan dan de studenten uit de traditionele opleiding. Alleen op het begrijpen van (het nut van) theorie laat de integrale loopbaangerichte leeromgeving minder gunstiger resultaten zien dan een vergelijkbare tamelijk traditioneel opgezette opleiding. Dat is opmerkelijk. We hadden immers het omgekeerde verwacht. Juist door de theorie te koppelen aan het werken aan een echte opdracht van een externe opdrachtgever, werd verwacht dat studenten beter zouden begrijpen waarom ze theorie krijgen en meer gemotiveerd zouden raken voor theorie. De enige verklaring die we voor dit feit hebben, is dat studenten de theorie die ze krijgen

aangeboden niet als theorie herkennen en bij deze vraag dus meer reageren op het klassieke idee van theorie in een vorm zoals ze die juist nu niet krijgen aangeboden. Die verklaring is aangedragen door docenten van Flash. Hij klopt met de door ons uitgevoerde observaties. In beide observaties wordt de theorie min of meer 'terloops' aangeboden in de vorm van uitleg over een procedure of een begrip dat helpt om te begrijpen hoe een boekhouding in elkaar zit. Het voert uiteraard veel te ver om met deze verklaring het gevonden verschil weg te poetsen.

Voor de secretariële opleiding (Zinc.) vinden we alleen beperkte ondersteuning voor de integrale loopbaangerichte leeromgeving. Allen bij de tweede meting zijn er verschillen: ze geven aan beter geholpen te worden bij problemen, meer te hebben geleerd te werken als in een bedrijf of instelling en meer zelfsturend te zijn ten aanzien van hun loopbaan. Dat geen verschillen gevonden worden tussen de secretariële opleidingen wordt door de betrokkenen niet als een verrassing gezien. Beide opleidingen lijken qua inrichting zeer sterk op elkaar. Het voornaamste onderscheid is dat in bij de controleschool meer met simulatieopdrachten gewerkt wordt en bij Zinc. meer met echte opdrachten.

Ook de interviews met de studenten na afloop van de observaties laten zien dat de geïnterviewde studenten het leren aan de hand van echte opdrachten uit de praktijk als motiverend en leerzaam ervaren. Kenmerkend is de opmerking van een van de studenten: 'het gaat om echt geld van echte mensen, dan tel je toch nog een keer na, voor de zekerheid.'

De herhaalde metingen bevestigen tot op zekere hoogte wat we in de afzonderlijke metingen te zien krijgen. Kennelijk is het nodig om wat langer ervaring op te doen met de leeromgeving zoals die in de experimenten bij Flash en Zinc. zijn vormgegeven om studenten in de gelegenheid te stellen de verschillen op te merken en te waarderen. Het laatste kan ook te maken hebben met de naderende overstap van de studenten naar de arbeidsmarkt. Mogelijk krijgen studenten dan een beter beeld van het nut en de betekenis van de opleiding voor hun verdere carrière. (Mogelijk kunnen studenten uit 'traditionele' opleidingen dat op dat moment ook nog minder goed overzien, hetgeen de uitkomsten van het onderzoek weer wat minder eenduidig maakt.)

Zicht op competenties (Sta Sterk Startblok)

Uit het ontbreken van verschillen in zelfvertrouwen en competentiebeoordeling en het bestaan van verschillen in het aantal zaken dat ter bewijs wordt aangevoerd, de echtheid en de concreetheid daarvan tussen de voor- en nameting, kunnen we concluderen dat de studenten hebben geleerd hun eigen competenties beter onder woorden te brengen en daar meer en beter bewijs voor te kunnen aandragen. Dat sluit direct aan op de doelstellingen van het 'Sta Sterk Startblok'.

Uit de verschillen tussen allochtone en autochtone studenten kunnen we concluderen dat beide groepen leren hun competenties beter te beschrijven door het 'Sta Sterk Startblok', maar de allochtone groep terughoudender is in het positief oordelen over sociale competenties (samenwerken) en intellectuele competenties (leren). We interpreteren dat als een effect van cultuurverschillen en taalvaardigheid. Cultuurverschil: je schept niet op over jezelf. Taal: ze moeten in de vragenlijst zelf dingen opschrijven. Maar dit zijn eerstejaars studenten. Gezien het feit dat ze wel meer opschrijven over organiseren, mogen we veronderstellen dat het (ook) een kwestie van wennen is. De volgende metingen moeten daar uitsluitsel over geven. Maar de resultaten zijn in onze

ogen niet zo dat je de conclusie moet trekken dat allochtonen een geheel andere benadering nodig hebben dan autochtonen. Vervolgmetingen kunnen nog laten zien dat Zinc. juist heel goed werkt om allochtonen te leren hun competenties beter onder woorden te brengen.

Inzetbaarheid tijdens stage, tevredenheid werkgevers

De interviews met de (8) praktijkbegeleiders geven een gemengd maar tegelijkertijd zeer eenduidig beeld. De gemengdheid zit hem in het feit dat de praktijkbegeleiders enerzijds allemaal aangeven dat verschillen tussen stagiairs vooral afhangen van persoonskenmerken. Anderzijds geven alle praktijkbegeleiders – voor de twee onderzochte opleidingen – tegelijkertijd feitelijk aan dat ze de school een belangrijke rol toedichten waar het gaat om met name de zelfstandigheid en initiatiefrijkheid van de stagiairs. Daarover zijn zij unaniem zeer te spreken, ze beschouwen dat als een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling naar vakmanschap op het betreffende domein. Gezien de beperkte omvang van de groep bevroegden mogen deze gegevens niet zonder meer gegeneraliseerd worden; ze geven hooguit een indicatie.

Voortijdig schoolverlaten en opleidingswisselingen

Er zijn (op één uitzondering na) geen significante verschillen in voortijdig instellingsverlaten gevonden. Dat is niet conform de verwachtingen. Daarbij zijn de nodige kanttekeningen te plaatsen. In de eerste plaats zijn alleen voor de opleiding secretarieel over meer dan twee cohorten gegevens beschikbaar. Op basis daarvan is niet te verwachten dat er veel effecten gevonden kunnen worden. In de tweede plaats zijn op het voortijdig schoolverlaten zoveel factoren van invloed (zie Eimers, 2006) dat een eenvoudige directe relatie tussen het werken met Zinc. of Flash en de kans op schoolverlaten niet te verwachten is. Als een dergelijke relatie er al is, dan is bovendien (ten derde) te verwachten dat die pas bij vergelijken over meerdere jaren zichtbaar wordt (zie bijvoorbeeld Bakker, 2009; Den Boer e.a., 2010). Ten vierde (en zeker niet het minste) zijn de 'controle'scholen verre van controlescholen: veel opleidingen leren onderling van elkaar, hebben onderling contact en verschillen dus qua inrichting onderling ook weinig. En ten laatste moeten er ook vraagtekens gezet worden bij de cijfers. Het Florijn College produceert ook eigen rendementscijfers, die een geheel ander beeld laten zien, namelijk dat Flash ongeveer de helft van het voortijdig schoolverlaten laat zien dat het Florijn College als geheel (inclusief Flash) laat zien!

Eveneens zijn op één uitzondering na geen significante verschillen gevonden in het aantal opleidingswisselaars. De uitzondering betrof de opleiding bedrijfsadministratie. Daar bleek het aantal opleidingswisselaars tijdens het eerste jaar of bij het begin van het tweede jaar significant hoger in de controleopleidingen dan in de experimentele opleiding (Flash).

Het is overigens de vraag in hoeverre dit als een gunstig effect van het experiment gezien moet worden. Het feit dat studenten van opleiding wisselen als zodanig zegt in beperkte mate iets over de kwaliteit van de opleiding. Alleen als duidelijk is dat studenten van opleiding wisselen omdat ze de opleiding als onaantrekkelijk of van onvoldoende kwaliteit ervoeren kan die conclusie worden getrokken. Daarover hebben we geen gegevens. Als studenten in de loop van het eerste studiejaar tot de ontdekking komen dat de opleiding of de beroepensector waarvoor die opleidt niet is wat zij ervan verwacht hadden, kan het wisselen tijdens of direct na het eerste jaar als een succes worden getypeerd. Alleen als het aantal opleidingswisselaars in de hogere jaren beduidend hoger ligt, kan gesteld worden dat de opleiding tekort geschoten heeft in het begeleiden van de studenten naar de loopbaan die het beste bij hen past. Op basis van de beschikbare gegevens kunnen we voor de

secretariële opleidingen vaststellen dat dit niet het geval is. De controle- en experimentele opleidingen verschillen in dit opzicht dus niet van elkaar. Voor de bedrijfsadministratieve opleidingen kunnen we dat op dit moment nog niet vaststellen.

4.1.3. Over all conclusies

Eén opleiding is erin geslaagd een integrale loopbaangerichte leeromgeving te realiseren, één opleiding is een heel eind onderweg en maakt een belangrijke slag om op korte termijn eenzelfde prestatie te leveren. Twee opleidingen realiseren delen van een loopbaangerichte leeromgeving en één daarvan ontwikkelt zich verder die kant uit.

De vraag in hoeverre opleidingen erin slagen om een integrale loopbaangerichte leeromgeving te realiseren en daarmee beoogde effecten bij studenten te realiseren moet dus genuanceerd beantwoord worden: sommige opleidingen realiseren deze (hoog gestelde) doelen, andere deels.

We kunnen wel zonder veel bedenkingen positief oordelen over de mate waarin de opleidingen die een integrale loopbaangerichte leeromgeving realiseren daarmee de beoogde effecten bij hun studenten realiseren. Studenten rapporteren effecten die beoogd zijn. Ze vinden het prettig op school, ervaren het leerbedrijf als leerzaam, betekenisvol en motiverend. Belangrijker nog: studenten rapporteren ondernemender te worden en hun loopbaan meer te sturen. Het instrument dat door Zoomvliet College is ingezet om studenten te leren hun loopbaan te sturen (Sta Sterk Startblok) doet wat het moet doen: studenten taal geven om hun kwaliteiten beter te benoemen. Ondernemers rapporteren dat studenten van de Zinc.- en Flash-opleidingen sneller inzetbaar zijn, initiatiefrijker zijn en van hoger niveau.

Er is dus alle reden voor de opleidingen die deze leeromgeving al realiseren om die verder door te ontwikkelen en uit te bouwen en voor opleiding die zich deze kant uit ontwikkelen om dat onverkort door te zetten. Het levert wat op, voor studenten en werkveld.

4.2. Discussie

In deze paragraaf gaan we na 1) wat de sterke en zwakke kanten van het onderzoek zijn en hoe we dat een volgende keer anders zouden doen, 2) wat deze conclusies nu betekenen voor het ROC en 3) wat deze conclusies betekenen voor het denken over onderwijs en onderwijsvernieuwing, met name de denklijnen die in hoofdstuk 1 centraal stonden.

4.2.1. Reflectie op het onderzoek

Dit onderzoek bestaat uit zeven onderdelen. Vier daarvan hadden vooral een kwalitatief karakter: de beschrijving van de realisatie van de doelen, de observaties van de uitvoeringssituaties, de bijbehorende interviews met docenten en studenten en de interviews met de praktijkbegeleiders. Drie hadden vooral een kwantitatief karakter: de web-based vragenlijst, de vragenlijst behorende bij het Sta Sterk Startblok (al vonden we de belangrijkste verschillen door kwalitatieve beoordeling van de inhoud van de antwoorden van de studenten) en de analyse van de leerlingadministratie op

voortijdig schoolverlaten en opleidingswisselingen. Bij elk van deze onderdelen zijn kanttekeningen te plaatsen. In het algemeen zijn wij van mening dat deze mix van methoden voor de doelstelling van dit onderzoek goed heeft gewerkt in de zin dat er meer of minder harde gegevens zijn verzameld over effecten, maar er ook inhoudelijk inzicht verkregen is in de aard van de effecten en verklarende factoren daarvoor in termen van inrichting. Uiteraard had een geheel harde (kwantitatieve) onderzoeksopzet de bewijsvoering sterker kunnen maken. Daar staat echter tegenover dat we daarmee de uitvoerenden veel zwaarder hadden moeten belasten en we nu meer in detail inzicht hebben wat er waar gedaan is en hoe welke effecten tot stand gekomen zijn.

De analyse van de leerlingadministratie heeft teleurstellende resultaten opgeleverd. Daar komt bij dat de gegevens die het Florijn College zelf verzameld (op basis van de gegevens die vervolgens aangeleverd worden aan de leerlingadministratie (zij het via de omweg van DUO)) een geheel ander beeld laten zien. Hoe dat verschil verklaard moet worden en welke van de twee juist is kunnen we (op dit moment) niet vaststellen. Dat is op zijn minst ongelukkig te noemen.

De web-based vragenlijst vormt de ruggengraat van de effectmeting. Technisch blijkt die vragenlijst zijn werk goed te hebben gedaan, de interne consistenties van de onderzochte variabelen kunnen de toets der kritiek goed doorstaan. Bezwaarlijk zijn de soms wel erg kleine aantallen studenten waarover we data konden verzamelen. Op basis van de data zijn dus in een aantal situaties (de juridische opleidingen bijvoorbeeld) slechts tentatief uitspraken te doen.

Een ander punt dat voortdurend een rol gespeeld heeft in dit onderzoek is de vergelijking tussen wat we 'experimentele' en 'controle'- opleidingen hebben genoemd. De verschillen in aanpak tussen deze opleidingen waren in sommige sectoren zeer groot maar in veel gevallen juist veel te klein om een echte vergelijking te kunnen maken. Dat geldt eigenlijk voor alle opleidingen behalve de administratieve niveau 3/4. Dat is in die zin gunstig dat dit ook de opleiding is waar de integrale loopbaangerichte leeromgeving het best gerealiseerd is binnen de innovatie-arrangement. Effecten van opleidingen die zich in een tussenfase bevinden kunnen we dus niet zo veel over zeggen. Enige uitzondering daarop is wellicht de secretariële opleiding: ondanks het feit dat de opleidingen vrijwel vergelijkbaar zijn opgezet – de enige uitzondering is het werken aan opdrachten uit de reële beroepspraktijk – vinden we toch enige verschillen in effecten bij studenten.

In zijn algemeenheid willen we hier stellen dat de gevonden resultaten uitsluitend betrekking hebben op de beschreven opleidingen bij ROC West-Brabant en daarvan met name de administratieve opleiding bij Flash en de secretariële opleidingen bij Zinc. Generalisaties naar andere opleidingen en ROC's zijn zeker niet zonder meer te maken. Dat wil zeggen dat we vinden dat dit onderzoek wel degelijk heeft laten zien dat er een relatie bestaat tussen de wijze van inrichting van de genomede opleidingen en effecten bij deelnemende studenten. En we zijn tevens van mening dat die inrichting zich met onze operationele definitie van de integrale loopbaangerichte leeromgeving laat duiden. De causaliteit van relaties zoals hier gevonden, is altijd lastig. Wij hebben echter geen aanwijzingen dat de gevonden effecten toe te schrijven zijn aan andere factoren dan aan de inrichting van de opleiding en het docentgedrag dat daarbij hoort. Helemaal uitsluiten kunnen we dat uiteraard niet. Met deze kanttekening menen we dus te kunnen zeggen dat inrichting van een opleiding als integrale loopbaangerichte leeromgeving de genoemde effecten oplevert. Maar we willen – zeker gezien de complexiteit van het concept integrale loopbaangerichte leeromgeving – aangeven dat die bevinding

geen garantie voor eenzelfde effect in andere situaties. Dat geldt zowel binnen het ROC naar de andere opleidingen binnen de beide onderzochte colleges en tussen deze twee en de andere colleges. Het geldt nog meer voor andere ROC's. De context zal altijd van doorslaggevende invloed zijn waardoor dat wat in dit onderzoek gebleken heeft te werken in andere situaties mogelijk helemaal niet werkt.

4.2.2. Betekenis resultaten voor het ROC

Voor het ROC West-Brabant zijn de bevindingen uit dit onderzoek van groot belang. Ze laten zien dat de weg die door twee colleges/locaties/opleidingen binnen het ROC is gekozen effecten oplevert die door het ROC als wenselijk worden gezien. Dat is een mooi resultaat van vier jaar hard werken. Maar het zou te eenvoudig zijn het daarbij te laten. Vooral de borging van de praktijken die verevorderd zijn en grote delen van de gedachten achter het experiment realiseren is een punt van zorg en aandacht. Daarbij speelt het verschil van positionering van de experimenten bij Flash en bij Zinc. een grote rol. We gaan er daarom hier nader op in.

Verskil in aanpak Flash en Zinc.

Binnen het project was er sprake van een verschil van aanpak tussen Zinc. en Flash. Bij Flash is er sprake van een relatief kleinschalige nieuw opgestarte omgeving. In de beginfase was er bij Flash sprake van een gering aantal studenten en een compact opleidingsteam, dat vooral was samengesteld op basis van betrokkenheid bij een nieuw te ontwikkelen onderwijsconcept. Dit had een positief effect op de betrokkenheid en slagvaardigheid, waardoor er sprake was van een hoog tempo van vernieuwing. Bij Zinc. was er sprake van een relatief groot project, dat moest worden ingepast in een bestaande organisatie van verschillende opleidingsteams. Binnen dit grote project waren de zaken niet altijd helder voor alle betrokkenen, waardoor veel tijd op ging aan het bijpraten, afstemmen en concretiseren van de plannen.

Het eerst in het oog springende verschil tussen beide aanpakken is het tempo van ontwikkeling. Dat lag bij Flash beduidend hoger dan bij Zinc. Het tweede verschil betreft de integraliteit van de benadering. Juist in de nieuw opgezette context van Flash was het mogelijk een integrale benadering te kiezen die op punten kon breken met staande tradities. Het talenonderwijs is daar een goed voorbeeld van. Bij de opzet van Flash was (en is nog steeds) het uitgangspunt dat de opdrachten leidend zijn in het curriculum. Dat uitgangspunt is ook het vertrekpunt geweest voor het overleg met de talendocenten. Daar waar bij Zinc. de talendocenten vanwege de grotere organisatie van het Zoomvliet College vast moesten of konden houden aan vaste roostertijden en verplichte lesdeelname, konden binnen de kleine omgeving van Flash afspraken worden gemaakt waarin flexibeler met beide kon worden omgegaan. In de kleinere context van Flash was het tevens mogelijk het onderwijskundige experiment voorop te stellen en op basis van ervaring de randvoorwaarden te ontwikkelen die daarvoor noodzakelijk bleken te zijn, zoals het in de elo zetten van het volledige KD, uitgewerkt in curriculumonderdelen, zodat docenten en studenten het overzicht konden behouden over de vorderingen van de student.

In deze opzichten kunnen we stellen dat Flash inmiddels een min of meer 'uitontwikkeld' experiment is. Het is dus nu van het grootste belang te zoeken naar verankering en verbreding. Het gevaar

bestaat dat het experiment nu als geslaagd wordt bestempeld en vervolgens aan zijn lot wordt overgelaten. Wil het op termijn geborgd blijven en leiden tot bredere benutting van de opgedane kennis, dan is borging en verbreding noodzakelijk. Dat kan op twee manieren: er kan verbreding plaatsvinden naar het Florijn College als geheel, maar het is (daarnaast?) ook mogelijk de vestiging in Oosterhout verder uit te bouwen. Voor de benutting van de opgedane ervaring en het voorkomen dat die 'verwaterd' is de laatste strategie verkieslijk boven de eerste. Dat lijkt op dit moment ook de praktijk te zijn: de vestiging wordt uitgebreid met opleidingen vanuit andere colleges van het ROC in het Oosterhoutse.

Daar staat de ontwikkeling van Zinc. bij Zoomvliet College tegenover als relatief 'traag' al verschilt het ontwikkelingstempo sterk tussen de verschillende opleidingen. Zo komt het tempo en de diepgang van de vernieuwing bij de opleiding secretariaeel dicht in de buurt van die van Flash en maken ook MV en AV-PET grote stappen in die richting.

In een aantal opzichten gaat de ontwikkeling bij Zinc./Zoomvliet College dus trager, de impact en breedte van de vernieuwing voor het college als geheel is aanzienlijk groter. Weliswaar is ook hier de ambitie om buiten de focusopleidingen het concept verder uit te rollen binnen de betreffende teams niet zonder meer vanzelfsprekend en moet vanuit het management van het Zoomvliet College samen met de opleidingsteams, zowel op strategisch als op operationeel niveau, invulling worden gegeven aan het concept van de Integrale loopbaangerichte leeromgeving. Daar staat tegenover dat deze beweging binnen Zoomvliet College min of meer dwingend is als gevolg van het experiment met Zinc. De investering is 'zinloos' geweest als hij zich niet verbreedt in het college. Dat levert binnen de organisatie min of meer vanzelf urgentie (al werkt die soms ook de vernieuwing tegen.) Verdere professionalisering van de docenten blijft daarbij tevens een aandachtspunt voor de komende jaren. Met name het actueel houden van de kennis van het beroep waarvoor de studenten worden opgeleid en de vaardigheid om de rol van coach bij begeleiden van de (levens)loopbaan van de student te vervullen zijn in deze belangrijke items. Vanuit het beleidsplan van het Zoomvliet College wordt vanuit de gedachte van HRM, praktische invulling gegeven aan de professionalisering van docenten op het terrein van loopbaanleren. Op grond van dit onderzoek menen we dat de volgende vragen leidend zouden moeten zijn bij de verbreding van het experiment:

- zijn de administratieve systemen voldoende op orde om de opleiding ook met grotere aantallen studenten dezelfde kwaliteit bij gelijkblijvende uitvoeringscondities te kunnen bieden?
- Zijn de docenten voldoende gekwalificeerd?
- Is de wijze van werken afdoende geborgd in de organisatie (leiding, beleid, dagelijkse routine op de werkvloer) en wordt het gedachtegoed afdoende gemonitord om te voorkomen dat er teruggevallen wordt in oude routines?

4.2.3. Discussie

Breedte en complexiteit van de vernieuwing

Enerzijds lijkt de innovatie zoals in het arrangement aangepakt, achteraf bezien erg groot en complex. Uit de innovatieliteratuur is bekend dat er twee succesvolle wijzen van vernieuwing zijn, te weten: 1) een strak georganiseerde helder gedefinieerde en goed ondersteunde vernieuwing op een goed afgebakend onderdeel van het onderwijsgebeuren en 2) een grootschalige complexe

benadering waarbij de outlines bekend zijn maar de precieze invulling en operationalisatie niet. Het gevaar van de eerste benadering is de beperktheid ervan: het gaat om nauwkeurig omschreven onderdelen, niet om bredere vernieuwing of innovatie. Het gevaar van de tweede innovatie is dat de focus verloren raakt in de complexiteit en de betrokkenen uit de vernieuwing die delen halen die passen bij de bestaande praktijk, waardoor er feitelijk weinig of niets verandert. Het onderhavige project laat zich duidelijk typeren als een vernieuwing van het tweede type. De gekozen operationalisaties verschillen dus ook tussen de teams. Dat heeft zijn voordelen: niet alle opleidingsdomeinen lenen zich op dezelfde manier en in dezelfde volgorde en mate voor het werken met opdrachten uit de beroepspraktijk, etc. Toch laat ook dit project zien dat een brede aanpak in elk geval in bepaalde onderdelen in de onderwijsorganisatie echt nieuwe onderwijspraktijk oplevert, of de ontwikkeling daarvan ondersteunt. De grootte en complexiteit van de vernieuwing kan dus gezien worden als een voordeel, ook al lijkt het soms dat er sprake is van een Echternachs processie-achtig ontwikkelingstraject.

Verankering en verbreding van de vernieuwing

De innovatie zoals in het beschreven project gerealiseerd laat tevens zien dat het thema van de verankering en verbreding van de ermee opgedane kennis en ervaring een aandachtspunt op zich is. Zoals aangegeven is de realisatie van een vernieuwing in een kleine, relatief 'afgeschermd' omgeving (Flash) kansrijker qua tempo en diepgang dan een vernieuwing in een bredere context (Zinc.). (Ook) in de kleinere omgeving is de borging van de vernieuwing een zaak die aandacht blijft verdienen. Het gevaar is aanwezig dat het feit dat de vernieuwing als 'af' wordt beschouwd leidt tot minder aandacht en daarmee verwatering van de vernieuwing, voordat die echt verankerd is en de mogelijkheid van verbreding ten volle is benut. De bredere context 'dwingt' de organisatie min of meer om de vraag naar verankering en verbreding steeds te agenderen, zoals boven aangeduid. Het risico daarvan is dat de vernieuwing nooit 'af' is, er moeilijk een eindpunt voor de vernieuwing vastgesteld kan worden, we dus nooit weten of en wanneer de vernieuwing nu geslaagd is. Het voordeel daarvan is dat de vernieuwing steeds op het netvlies blijft en niet het gevaar van verwateren loopt. Het gevaar daarvan is weer innovatie-moeheid. In dit spanningsveld is het voor financiers en organisatoren van vernieuwing zaak om steeds punten te blijven definiëren waarop er 'iets' van de vernieuwing gerealiseerd is, zodat dat element kan worden afgerond en verankerd.

Opbrengst onderzoek in het licht van onderwijsvernieuwing

Het onderhavige project heeft laten zien dat er positieve effecten te melden zijn van het werken met omgevingen, waarin het begrip integrale loopbaangerichte leeromgeving (Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006; Meijers, 2008) operationeel wordt gemaakt. Het onderzoek heeft laten zien dat deze opleiding leidt tot grotere zelfstandigheid en ondernemendheid bij studenten, zonder dat daarmee het aantal uitvallers is verhoogd (en mogelijk zelfs terwijl dit aantal significant is verlaagd), door studenten als motiverend en leerzaam wordt ervaren en door werkgevers positief wordt gewaardeerd. Weliswaar zijn de aantallen studenten op basis waarvan deze uitspraken gedaan worden klein, en dus is de generaliseerbaarheid van de gevonden verschillen een punt van discussie. Dat doet geen afbreuk aan het feit dat deze verbanden gevonden zijn en dus laten zien dat in elk geval voor deze groepen het werken in leeromgevingen die dicht bij de werkpraktijk liggen in combinatie met theorie en BPV, aangestuurd door loopbaanvragen, effectief zijn.

AANGEHAALDE LITERATUUR

- Bakker, J., P.R. den Boer & L. Nieuwenhuis (2008). *Excellent Leren, Excellent Organiseren: Resultaten van de verkenningsfase*. Tilburg: IVA.
- Boer, P.R. den, J.W.G. Geerligs & A.F.M. Nieuwenhuis (2004). *Wendbaar beroepsonderwijs*. In: E. de Bruijn (red.) *Beroepsonderwijs in ontwikkeling*. Onderwijskundig Lexicon III. Actuele thema's in het onderwijs. Alphen aan den Rijn: Kluwer
- Boer, P. den & K. de Ries (2009). *Groene Stroom*. Het benutten van meervoudige intelligentie. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Boer, P.R. den (2009). *Kiezen van een opleiding: van ervaring naar zelfsturing. Can it be done?* Etten-Leur: ROC West-Brabant
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Eimers, T. (2006). *Vroeg is nog niet voortijdig*. Nijmegen: KBA.
- Geerligs, J.W.G. & H.R.M. Smulders (2004). *Wegen gewogen*. Rapportage van de derde evaluatie van het experiment vouchers in vraaggestuurd duaal onderwijs. Wageningen: Stoas Onderzoek.
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego: Academic Press
- Jolles, J. (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijs innovatie*, 30-32.
- Kuijpers, M. & F. Meijers (2009). *Leeromgeving voor loopbaanleren*. Onderzoek naar relaties tussen de leeromgeving en loopbaancompetenties van vmbo en mbo studenten. *Pedagogische Studiën*, 86 (2) 93-109.
- Kuijpers, M., F. Meijers & A. Winters (2008). *De start van loopbaanleren*. Verslag van de eerste kwantitatieve meting van het loopbaanlerenproject in ROC de Leygraaf, 2007 (onderzoeksverslag)
- Meijers, F. (1995). *Arbeidsidentiteit. Studie- en beroepskeuze in de postindustriële samenleving*. Alphen a/d Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink.
- Meijers, F. & Wardekker (2001)
- Meijers, F., M. Kuijpers en J. Bakker (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren in het (v)mbo*. Driebergen/Ede: het Platform Beroepsonderwijs.
- Meijers, F. (2008). *Loopbaansturing een complex leerproces*. In: Kuijpers, M. & F. Meijers. *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Garant-reeks Educatie. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Mittendorff, K.M. (2010). *Career conversations in senior secondary vocational education*. Eindhoven: Eindhoven University of Technology
- Mok, A.L. (2002). De loopbaan is heel het leven. *Profiel 2002*, nr. 2, pp 35-38.
- Nijhof, W.J. & Nieuwenhuis, L.F.M. (2008). *The learning potential of the workplace*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Parreren, C.F. van (1977). *Psychologie van het leren*. Delen I en II. Arnhem: Van Lochem Slaterus.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurele rede Universiteit Nijmegen.
- Rovers, M., A.C.J. Van der Neut en C.J.J. Teurlings (2010). *Kernconcepten loopbaangerichte leeromgeving ROC West Brabant: de web-based enquête*. Tilburg: IVA Beleidsonderzoek en Advies
- Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs (2009). *JOB-monitor 2008*. Nijmegen: Researchned.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 – Beschrijving observatiesituaties

Schets van de geobserveerde situaties meting 2009-2010

Er zijn 5 situaties geobserveerd waarin leerlingen aan het werk waren met opdrachten vanuit het bedrijfsleven, te weten:

1. Uitvoering van Mediavormgevingsklussen: verschillende klussen, waaronder:
 - het opvrolijken van de leerlingagenda van Zoomvliet College;
 - het maken van een interactief formulier voor een website Zinc. – mediavormgevingsopleidingen niveau 4, leerjaar 4³¹.

5 studenten, waarvan 1 hbo-student, 3 stagiairs mbo en 1 tweedejaars leerling mbo. Vijf studenten zijn gezamenlijk aanwezig in het gebouw van Zinc. Van hen werken er 3 aan het opvrolijken van de leerling-agenda, één aan het ontwerpen van het formulier en één aan iets anders. De drie studenten die aan de agenda werken gaan overleggen, op initiatief van de hbo-student. Ze wisselen ideeën uit hoe de agenda leuker gemaakt kan worden. Daarbij komen verschillende problemen aan de orde (het aantal weken per jaar, de feest- en vakantiedagen in het jaar, de beschikbare ruimte in de agenda, etc.). Er wordt veelvuldig gebruik gemaakt van internet als informatiebron. Ook de andere leerlingen doen suggesties. Na het overleg worden taken verdeeld en gaat iedereen aan het werk.

De docent zit boven en komt aan het eind van de dag voor een overleg om te kijken hoe het gaat, of er problemen zijn en hoe die opgelost moeten worden.

2. Queen of the Office: de organisatie van een jaarlijks event voor vrouwelijk personeel van bedrijven in de regio Roosendaal, opdrachtgever: KvK Roosendaal Zinc. – secretariële opleidingen, niveau 3 en 4, leerjaar 4 ca 20 studenten, waaronder 1 directiesecretaresse en 1 hbo-student

Er zijn drie situaties geobserveerd: een vergadering met een vertegenwoordiger van de opdrachtgever en twee situaties waarin de groep (in subgroepen) aan het werk is met de opdracht. De opdracht staat onder grote tijdsdruk. De docent is daar ontevreden over en vindt dat de opdracht eigenlijk niet aangenomen had mogen worden. De vergadering wordt gedomineerd door de docenten en de vertegenwoordiger van de opdrachtgever. Niet alle studenten zijn aanwezig. Er is enige verwarring over een draaiboek dat gemaakt is en waarin de subgroepen andere taken hebben gekregen dan afgesproken. Er is discussie over de vraagprijs voor deelname. Er is discussie over het werven van deelnemende partijen.

Bij het uitvoeren van het werk zijn studenten individueel aan het werk. Ze overleggen veel. Er wordt gezocht op internet, veel vragen gesteld over hoe zaken in elkaar zitten en hoe een probleem aangepakt moet worden.

3. Bedrijven in beeld: filmen van innovatieve bedrijven in de regio Roosendaal; opdrachtgever: KvK Roosendaal Studio/Zinc. – audiovisuele opleidingen niveau 4, leerjaar 4 3 studenten mbo - stagiairs

³¹ 1 student was afkomstig van een ander college binnen ROC West-Brabant en zat ook niet in het vierde maar in het tweede leerjaar.

De studenten zijn op de locatie van de ondernemer. Er is geen docent aanwezig, die komt ook niet. De studenten leveren aan het eind van een periode een aantal filmpjes in, die door de docenten worden bekeken en becommentarieerd. Soms moeten er filmpjes over omdat er iets niet goed aan is.

De studenten bouwen gedrieën de set op. Eén van de studenten informeert de gefilmde ondernemer wat de bedoeling is. Ze maken meerdere opnames van hetzelfde verhaal, totdat het verhaal goed is. De gefilmde ondernemer wordt gerustgesteld, er wordt met hem overlegd wat hij gaat vertellen. Daarna maken ze opnames van onderdelen van het verhaal vanuit verschillende standpunten etc. Ze zijn onderling veel in gesprek over wat er moet gebeuren en geven elkaar aanwijzingen.

4. Speelgoedmuseum: archiveren collectie van museum in spé om een licentie voor museum te verwerven
Flash – administratieve opleidingen, niveau 2, leerjaar 2
6 mbo-studenten

Twee studenten zijn gezamenlijk aan het werk om een aantal poppen en bijbehorende kleertjes van merktekens te voorzien, te fotograferen en te registreren. De ene student heeft dit al vaker gedaan, de andere niet. De student die het al vaker heeft gedaan moet de andere student uitleggen wat er moet gebeuren. Dat gebeurt vooral op vragen van de nieuwe student en soms op initiatief van de ervaren student. Verder werken de studenten gestaag door aan de opdracht.

Aan het eind van de ochtend komt de docent kijken of het allemaal goed gegaan is. Hij stelt en passant vragen aan de ervaren student over het doel van de opdracht. De student kan dat niet benoemen.

5. Ledenadministratie toneelvereniging: invoeren gegevens en onderhouden ledenadministratie toneelvereniging
Flash – bedrijfsadministratieve opleidingen, niveau 4, leerjaar 1
3 mbo-studenten

Drie studenten krijgen van de docent uitleg over de opdracht: ze moeten de administratie van een toneelvereniging ordenen en daarna bij gaan houden. Ze krijgen uitleg over het beschikbare materiaal, hoe het geordend moet worden en waar ze daarbij op moeten letten. De docent stelt vragen. De studenten proberen die te beantwoorden. Als ze dat niet kunnen geeft de docent uitleg. Na circa 15 minuten gaan de studenten zelf aan de slag en gaat de docent weg. Bij problemen stellen de studenten vragen aan elkaar en halen de docent erbij. De docent geeft vanaf nu vooral op vragen uitleg. Daar koppelt hij met enige regelmaat begrippen aan (kruispost, boekingscodes, interest). In toenemende mate gedurende twee uur, lossen de studenten kleine problemen zelf op en halen de docent er minder bij. Alleen als er grote dingen niet kloppen. Af en toe komt de docent zelf kijken of het goed gaat en stelt dan vragen. Twee van de studenten zijn geconcentreerd aan het werk. De derde heeft een aparte deelklus die hij moeilijk vindt en waar hij de docent veel bij nodig heeft. Die geeft steeds uitleg.

Schets van de geobserveerde situaties meting 2010-2011

1. Diverse opdrachten en opdracht ROC West-Brabant in concurrentie (2 groepen)
Zinc. – Mediavormgeving, niveau 4, laatste leerjaar
8 studenten

Opdracht: een grote opdracht voor de afdeling Marketing en Communicatie ROC West-Brabant ten behoeve van colleges en vmbo-scholen binnen het ROC. Er zijn twee groepen van 4 studenten die elk

een plan uitwerken. Observatiesituatie: lancering van de pitch over de uitwerking van de opdracht. Daarnaast: bijdrage aan diverse evenementen in samenwerking met andere opleidingen, nieuw communicatieplan voor een van de colleges binnen het ROC. Hieraan werken ze alleen of in groepjes, (is meer representatief voor de gang van zaken binnen Zinc.-MV). Observatiesituatie: overleg met begeleidende docent over de werkwijze van de groep en bij vragen van de studenten bij de uitwerking van de opdrachten.

2. Pink Ribbon

Zinc. – (directie)secretaresse opleiding niveau 3/4, laatste leerjaar
9 studenten

De opdracht is tweeledig: 1) Er moet een bijeenkomst (van circa 1,5 uur) worden georganiseerd voor medestudenten en personeel om hen duidelijk te maken wat het doel van de organisatie Pink Ribbon is, welke activiteit de studenten gaan uitvoeren in dit kader en wat van medestudenten en docenten wordt verwacht. 2) Er moet geld ingezameld worden voor het goede doel, onder andere tijdens het personeelsuitje van het ROC (ca 3000 mensen in de Efteling). Observatiesituatie: wekelijkse vergadering van de groep studenten om de stand van zaken te bespreken en taken te verdelen. De docent is aanwezig. Omgeving: er is een vergaderruimte voor deze gelegenheid gereserveerd.

3. MBO-documentaire; verschillende andere opdrachten

Studio/Zinc. – audiovisuele opleidingen niveau 4, laatste leerjaar
7 studenten

De studenten werken gezamenlijk aan het maken van een MBO-documentaire in opdracht van het ROC West-Brabant. Daarnaast werkt elk van hen zelfstandig aan eigen projecten, o.a. een serie korte films als internetcontent voor de Kamer van Koophandel en de publicatie van eigen projecten. Observatiesituatie: bij de Studio waar de studenten aan het werk zijn met de montage van gemaakt filmmateriaal.

4. Hotelschool – brasserie en keuken

Horecaopleidingen gastheer/vrouw en Horeca Ondernemer/Manager, niveau 3/4
10 studenten, 3 in de bediening, 7 in de keuken

De studenten verzorgen de lunch en bedienen in de brasserie van de Hotelschool. Daar kunnen groepen komen lunchen en dineren op afspraak. Er kunnen ook individueel mensen komen eten. Observatiesituaties: brasserie, voorbereiding van bezoek grote groep gasten en keuken, voorbereiding à la carte lunch.

5. Ledenadministratie hockeyclub

Flash – bedrijfsadministratie, niveau 3/4, leerjaar 1
2 mbo-studenten

Twee studenten zijn bezig met het invoeren van bankafschriften in de administratie van de club. Omgeving: klaslokaal waarin circa 10 studenten zitten. Het lokaal heeft geen deur. Naast de twee te observeren studenten is er nog een groepje van twee studenten aan het werk met een opdracht. De overige studenten zijn elk apart aan het werk. Er is 1 docent. Deze heeft een eigen bureau maar loopt het meeste rond om vragen van studenten te beantwoorden, dingen uit te leggen, etc. De docent helpt de 2 studenten met het opstarten van de opdracht. Ze hebben dit eerder gedaan. Een student heeft de map met bankafschriften, de andere student voert in. Ze kijken regelmatig met elkaar mee als iets niet duidelijk is of als ze onzeker zijn over de te volgen werkwijze. Bij onzekerheid vragen ze de aandacht van de docent, die soms wel en soms niet direct komt.

BIJLAGE 2 – Gegevens Web-based enquête meting 1 (2009-2010)

2e jaars Zoomvliet College- 2e jaars Florijn Breda secretariael			
Items ³²	Gemiddelde Zoomvliet College	Gemiddelde Florijn Breda	Sign.
Motivatie voor school en opleiding			
Als ik opnieuw voor de keuze van een opleiding stond, dan zou ik weer voor mijn huidige opleiding kiezen	2,50	2,72	
Als ik opnieuw voor de keuze van een school stond, dan zou ik weer voor mijn huidige school kiezen	2,50	2,28	
Schoolwelbevinden			
Beoordeling opleiding	2,58	2,49	
Tevredenheid met school en docenten			
Ik vind mijn docenten over het algemeen goed	2,43	2,22	
Ik vind dat ik goed word begeleid	2,36	2,44	
Ik word goed geholpen als ik problemen heb bij het leren	2,57	2,56	
Begrijpen en onthouden van theorie			
Ik vind het leuk om theorie te krijgen	3,07	2,75	
Ik begrijp waarom ik theorie krijg	1,79	2,17	
Van de theorie leer ik veel	2,50	2,36	
De manier waarop ik theorie krijg is prettig	2,57	2,58	
We zouden meer theorie moeten krijgen	2,86	3,39	
De theorie die ik in de opleiding krijg sluit voldoende aan bij de praktijk	2,71	2,78	
Competenties ondernemendheid			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd te werken zoals in een bedrijf of instelling	2,50	2,71	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd ondernemend te zijn	2,57	2,66	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd commercieel te handelen	2,79	2,80	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd gedrevenheid en ambitie te tonen	2,36	2,40	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd klantgericht te handelen	2,29	2,43	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren	2,36	2,51	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding voldoende geleerd van alle ervaringen (op school, op de stage, bij Zinc, bij Flash, enz.)	2,57	2,57	
Oriëntatie op het beroep, werkexploratie en loopbaansturing			
Oriëntatie op het beroep	3,69	3,39	
Werkexploratie	3,15	3,24	
Loopbaansturing	3,33	3,22	

³² Voor alle vetgedrukte begrippen geldt dat ze zijn geoperationaliseerd in de items die eronder staan. Voor alle items geldt: lage score = positieve waardering; hoge score = negatieve waardering

2e jaars Florijn Oosterhout - 2e jaars Florijn Breda - administratie			
Items³³	Gemiddelde Florijn Oosterhout	Gemiddelde Florijn Breda	Sign.
Motivatie voor school en opleiding			
Als ik opnieuw voor de keuze van een opleiding stond, dan zou ik weer voor mijn huidige opleiding kiezen	2,06	2,61	
Als ik opnieuw voor de keuze van een school stond, dan zou ik weer voor mijn huidige school kiezen	1,88	2,71	*
Schoolwelbevinden			
Beoordeling opleiding	2,00	2,56	*
Tevredenheid met school en docenten			
Ik vind mijn docenten over het algemeen goed	1,81	2,32	*
Ik vind dat ik goed word begeleid	2,19	2,45	
Ik word goed geholpen als ik problemen heb bij het leren	2,00	2,42	
Begrijpen en onthouden van theorie			
Ik vind het leuk om theorie te krijgen	2,69	2,45	
Ik begrijp waarom ik theorie krijg	2,06	1,71	
Van de theorie leer ik veel	2,25	2,03	
De manier waarop ik theorie krijg is prettig	2,63	2,65	
We zouden meer theorie moeten krijgen	3,56	3,26	
De theorie die ik in de opleiding krijg sluit voldoende aan bij de praktijk	2,25	2,77	
Competenties ondernemendheid			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd te werken zoals in een bedrijf of instelling	1,87	2,37	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd ondernemend te zijn	2,00	2,77	*
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd commercieel te handelen	2,53	2,93	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd gedrevenheid en ambitie te tonen	2,07	2,70	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd klantgericht te handelen	2,67	2,77	
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren	1,80	2,60	*
Ik heb tot nu toe in deze opleiding voldoende geleerd van alle ervaringen (op school, op de stage, bij Zinc., bij Flash, enz.)	1,87	2,50	
Oriëntatie op het beroep, werkexploratie en loopbaansturing			
Oriëntatie op het beroep	3,67	3,59	
Werkexploratie	3,21	3,15	
Loopbaansturing	3,43	3,01	

³³ Voor alle vetgedrukte begrippen geldt dat ze zijn geoperationaliseerd in de items die eronder staan. Voor alle items geldt: lage score = positieve waardering; hoge score = negatieve waardering

BIJLAGE 3 – Gegevens Web-based enquête meting 2 (2010-2011)

Secretarieel (3 groepen: */**; 2 groepen: q/qq³⁴)				
Items	Gem (SD) Zoomvliet (N=21)	Gem (SD) FC³⁵ Breda (N=33)	Gem (SD) Flash (N=15)	Sign.
Motivatie voor school en opleiding				
Als ik opnieuw voor de keuze van een opleiding stond, dan zou ik weer voor mijn huidige opleiding kiezen				
Als ik opnieuw voor de keuze van een school stond, dan zou ik weer voor mijn huidige school kiezen				
Schoolwelbevinden				
Beoordeling opleiding				
Tevredenheid met school en docenten				
Ik vind mijn docenten over het algemeen goed				
Ik vind dat ik goed word begeleid				
Ik word goed geholpen als ik problemen heb bij het leren	3,70 (0,66)	3,47 (0,91)	4,27 (0,80)	**
Begrijpen en onthouden van theorie				
Ik vind het leuk om theorie te krijgen				
Ik begrijp waarom ik theorie krijg				
Van de theorie leer ik veel				
De manier waarop ik theorie krijg is prettig				
We zouden meer theorie moeten krijgen				
De theorie die ik in de opleiding krijg sluit voldoende aan bij de praktijk				
Competenties ondernemendheid				
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd te werken zoals in een bedrijf of instelling	3,80 (0,83)	3,30 (0,81)		q
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd ondernemend te zijn				
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd commercieel te handelen				
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd gedrevenheid en ambitie te tonen				
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd klantgericht te handelen				
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren				
Ik heb tot nu toe in deze opleiding voldoende geleerd van alle ervaringen (op school, op de stage, bij Zinc, bij Flash, enz.)				
Oriëntatie op het beroep, werkexploratie en loopbaansturing				
Oriëntatie op het beroep				
Werkexploratie				
Loopbaansturing	3,01 (0,46)	2,90 (0,70)	3,44 (0,68)	*

³⁴ Bij 2 groepen: q: $p < 0,05$; qq: $p < 0,01$; bij 3 groepen *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

³⁵ FC = Florijn College

	Zoomvliet	FC Breda	Flash	Totaal
Leerjaar 1	0	0	8	8
Leerjaar 2	17	20	6	43
Leerjaar 3	4	14	1	19
Totaal	21	34	15	70

Secretarieel per leerjaar	Zoomvliet		Florijn College Breda		Flash			Sign ³⁶ .
	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	
	Lj 2 (N=17)	Lj 3 (N=4)	Lj 2 (N=20)	Lj 3 (N=13)	Lj 1 (N=8)	Lj 2 (N=6)	Lj 3 (N=1)	
Motivatie voor school en opleiding								
Als ik opnieuw voor de keuze van een opleiding stond, dan zou ik weer voor mijn huidige opleiding kiezen								
Als ik opnieuw voor de keuze van een school stond, dan zou ik weer voor mijn huidige school kiezen								
Schoolwelbevinden								
Beoordeling opleiding								
Tevredenheid met school en docenten								
Ik vind mijn docenten over het algemeen goed								
Ik vind dat ik goed word begeleid								
Ik word goed geholpen als ik problemen heb bij het leren								
Begrijpen en onthouden van theorie								
Ik vind het leuk om theorie te krijgen								
Ik begrijp waarom ik theorie krijg								
Van de theorie leer ik veel	3,29 (0,85)	4,00 (0,82)	3,60 (0,68)	3,38 (0,65)	3,88 (1,4)	3,00 (0,63)	3,00 (-)	*
De manier waarop ik theorie krijg is prettig								
We zouden meer theorie moeten krijgen								
De theorie die ik in de opleiding krijg sluit voldoende aan bij de praktijk								
Competenties ondernemendheid								
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd te werken zoals in een bedrijf of instelling								
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd ondernemend te zijn								
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd commercieel te handelen								
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd gedrevenheid en ambitie te tonen								
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd klantgericht te handelen								
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren								
Ik heb tot nu toe in deze opleiding voldoende geleerd van alle ervaringen (op school, op de stage, bij Zinc., bij Flash, enz.)								

³⁶ * p < 0,05; ** p < 0,01

Oriëntatie beroep, werkexploratie en loopbaansturing								
Oriëntatie op het beroep								
Werkexploratie								
Loopbaansturing								

	Zoomvliet	Florijn College Breda	Flash	Totaal
Autochtoon	19	23	12	34
Allochtoon	2	11	3	16
Totaal	21	34	15	70

		Zoomvliet	Florijn College Breda	Flash	Totaal
Autochtoon	Leerjaar 1	0	0	5	5
	Leerjaar 2	16	15	6	37
	Leerjaar 3	3	8	1	12
Allochtoon	Leerjaar 1	0	0	3	3
	Leerjaar 2	1	5	0	6
	Leerjaar 3	1	6	0	7
Totaal		21	34	15	70

Secretarieel naar etnische groep	Zoomvliet		Florijn College Breda		Flash		Sign ³⁷
	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	Gem (SD)	
Items	Aut (N=19)	All (N=2)	Aut (N=23)	All (N=11)	Aut (N=12)	All (N=3)	
Motivatie voor school en opleiding							
Als ik opnieuw voor de keuze van een opleiding stond, dan zou ik weer voor mijn huidige opleiding kiezen	3,83 (0,79)	2,00 (--)	3,85 (1,29)	2,55 (1,29)	3,63 (1,28)	4,33 (1,15)	**
Als ik opnieuw voor de keuze van een school stond, dan zou ik weer voor mijn huidige school kiezen							
Schoolwelbevinden							
Beoordeling opleiding							
Tevredenheid met school en docenten							
Ik vind mijn docenten over het algemeen goed							
Ik vind dat ik goed word begeleid							
Ik word goed geholpen als ik problemen heb bij het leren	3,68 (0,67)	4,00 (--)	3,45 (0,96)	3,50 (0,85)	4,08 (0,79)	5,00 (0,00)	*
Begrijpen en onthouden van theorie							
Ik vind het leuk om theorie te krijgen							
Ik begrijp waarom ik theorie krijg							
Van de theorie leer ik veel							
De manier waarop ik theorie krijg is prettig							
We zouden meer theorie moeten krijgen							
De theorie die ik in de opleiding krijg sluit voldoende aan bij de praktijk							

³⁷ * p < 0,05; ** p < 0,01

Competenties ondernemendheid	3,75 (0,55)	4,36 (0,91)	3,42 (0,76)	3,63 (0,47)	3,63 (0,37)	4,47 (0,22)	*
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd te werken zoals in een bedrijf of instelling	3,72 (0,83)	4,50 (0,71)	3,22 (0,90)	3,50 (0,53)	3,50 (0,67)	4,67 (0,58)	*
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd ondernemend te zijn							
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd commercieel te handelen							
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd gedrevenheid en ambitie te tonen							
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd klantgericht te handelen	3,72 (0,67)	4,00 (1,4)	3,43 (0,90)	3,90 (0,74)	3,75 (0,62)	5,00 (0,00)	*
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren							
Ik heb tot nu toe in deze opleiding voldoende geleerd van alle ervaringen (op school, op de stage, bij Zinc., bij Flash, enz.)							
Oriëntatie beroep, werkexploratie en loopbaansturing							
Oriëntatie op het beroep							
Werkexploratie							
Loopbaansturing							

	Florijn College Breda	Flash	Totaal
Leerjaar 1	0	15 ³⁸	15
Leerjaar 2	0	7	7
Leerjaar 3	22 ³⁹	10 ⁴⁰	32
Leerjaar 4	0	1	1
Totaal	22	33	55

Administratie – alleen leerjaar 3			
Items	Gem (SD) FC Breda (N=22)	Gem (SD) Flash (N=10)	Sign⁴¹
Motivatie voor school en opleiding			
Als ik opnieuw voor de keuze van een opleiding stond, dan zou ik weer voor mijn huidige opleiding kiezen	2,52 (1,54)	4,10 (0,74)	**
Als ik opnieuw voor de keuze van een school stond, dan zou ik weer voor mijn huidige school kiezen	2,77 (1,06)	3,70 (0,67)	**
Schoolwelbevinden	3,18 (0,51)	3,51 (0,20)	*
Beoordeling opleiding			
Tevredenheid met school en docenten			
Ik vind mijn docenten over het algemeen goed			
Ik vind dat ik goed word begeleid			
Ik word goed geholpen als ik problemen heb bij het leren			
Begrijpen en onthouden van theorie			
Ik vind het leuk om theorie te krijgen	3,36 (0,85)	2,56 (0,73)	*

³⁸ Waarvan 3 allochtonen

³⁹ Waarvan 6 allochtonen

⁴⁰ Waarvan 1 allochtoon

⁴¹ * p < 0,05; ** p < 0,01

Ik begrijp waarom ik theorie krijg	4,14 (0,64)	3,56 (0,88)	*
Van de theorie leer ik veel			
De manier waarop ik theorie krijg is prettig			
We zouden meer theorie moeten krijgen			
De theorie die ik in de opleiding krijg sluit voldoende aan bij de praktijk	2,50 (1,06)	3,33 (0,50)	*
Competenties ondernemendheid	2,62 (0,63)	3,95 (0,77)	**
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd te werken zoals in een bedrijf of instelling	2,59 (1,01)	4,00 (1,00)	**
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd ondernemend te zijn	2,32 (1,21)	3,89 (0,93)	**
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd commercieel te handelen	2,00 (0,93)	3,89 (0,93)	**
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd gedrevenheid en ambitie te tonen	2,77 (1,02)	4,11 (0,78)	**
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd klantgericht te handelen	2,73 (1,39)	4,00 (0,87)	*
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren	2,68 (1,13)	4,00 (0,87)	**
Ik heb tot nu toe in deze opleiding voldoende geleerd van alle ervaringen (op school, op de stage, bij Zinc., bij Flash, enz.)			
Oriëntatie op het beroep, werkexploratie en loopbaansturing			
Oriëntatie op het beroep			
Werkexploratie			
Loopbaansturing	2,39 (0,72)	3,04 (0,29)	*

Juridisch – alleen leerjaar 3			
Items	Gem (SD) Zoomvliet (N=8)	Gem (SD) Florijn College Breda (N=17)	Sign⁴²
Motivatie voor school en opleiding			
Als ik opnieuw voor de keuze van een opleiding stond, dan zou ik weer voor mijn huidige opleiding kiezen	2,71 (1,11)	4.12 (0,99)	**
Als ik opnieuw voor de keuze van een school stond, dan zou ik weer voor mijn huidige school kiezen	2,00 (1,52)	3,59 (1,42)	**
Schoolwelbevinden	3,02 (0,38)	3,48 (0,77)	*
Beoordeling opleiding			
Tevredenheid met school en docenten			
Ik vind mijn docenten over het algemeen goed			
Ik vind dat ik goed word begeleid			
Ik word goed geholpen als ik problemen heb bij het leren			
Begrijpen en onthouden van theorie			
Ik vind het leuk om theorie te krijgen			
Ik begrijp waarom ik theorie krijg			
Van de theorie leer ik veel			
De manier waarop ik theorie krijg is prettig			
We zouden meer theorie moeten krijgen	4,13 (0,99)	2,59 (1,06)	**
De theorie die ik in de opleiding krijg sluit voldoende aan bij de praktijk			
Competenties ondernemendheid			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd te werken zoals in een bedrijf of instelling			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd ondernemend te zijn			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd commercieel te handelen			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd gedrevenheid en ambitie te tonen			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd klantgericht te handelen			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding geleerd zelf activiteiten te kiezen en uit te voeren			
Ik heb tot nu toe in deze opleiding voldoende geleerd van alle ervaringen (op school, op de stage, bij Zinc., bij Flash, enz.)			
Oriëntatie op het beroep, werkexploratie en loopbaansturing			
Oriëntatie op het beroep			
Werkexploratie			
Loopbaansturing			

⁴² * p < 0,05; ** p < 0,01

BIJLAGE 4 - Vergelijking van studenten met gegevens uit twee metingen

Alle opleidingen (N=44)						
	Gem (SD) Meting 2010	Gem (SD) Meting 2009	N	T	df	P
Motivatie voor opleiding (weer voor mijn huidige opleiding kiezen)	3,00 (1,45)	2,33 (1,06)	21	1,726	20	0,10
Motivatie voor school (weer voor mijn huidige school kiezen)	2,86 (1,28)	2,09 (0,99)	21	2,212	20	0,04
Schoolwelbevinden	3,30 (0,46)	2,72 (0,31)	22	4,237	21	<0,001
Tevredenheid met school (beoordeling docenten algemeen, begeleiding, begeleiding bij problemen)	3,33 (0,70)	2,17 (0,62)	19	4,304	18	<0,001
Begrijpen en onthouden van theorie (theorie leuk; begrijp waarom; leer er veel van; prettig gegeven; wil meer; sluit aan bij praktijk)	3,09 (0,54)	2,57 (0,66)	20	2,262	19	0,04
Competenties voor loopbaanleren en ondernemendheid (werken als in bedrijf; ondernemend zijn); commercieel handelen; gedrevenheid tonen; klantgericht werken; activiteiten kiezen en uitvoeren; geleerd van ervaringen):	3,35 (0,98)	2,63 (0,78)	20	2,050	19	0,05
Orientatie op het beroep	3,29 (0,71)	3,52 (0,60)	36	-2,517	35	0,02
Werkexploratie	2,70 (0,72)	3,10 (0,80)	35	-3,063	34	0,004
Loopbaansturing	2,88 (0,69)	3,05 (0,88)	36	-1,364	35	0,18

BIJLAGE 5 – Gegevens vragenlijst Sta Sterk Startblok

Tabel B5.1 Vergelijking voor en nameting over all en per opleiding

	Over all (N=117)			Bedrijfsadministratie (N=31)			JCC / Marketing & Comm. (N=31)			Mediavormgeving (N=41)			Secretariefel (N=14)		
	M1 Gem (Stdev)	M2 Gem (Stdev)	Sig ⁴³	M1 Gem (Stdev)	M2 Gem (Stdev)	Sig	M1 Gem (Stdev)	M2 Gem (Stdev)	Sig	M1 Gem (Stdev)	M2 Gem (Stdev)	Sig	M1 Gem (Stdev)	M2 Gem (Stdev)	Sig
Zelfvertrouwen ⁴⁴	3,75 (0,8)	3,76 (0,8)		3,8 (0,5)	3,9 (0,5)		4,0 (0,5)	3,8 (0,6)		3,6 (0,6)	3,6 (0,6)		3,7 (0,8)	3,7 (0,7)	
Organiseren															
- zelfbeoordeling ⁴⁵	2,4 (1,0)	2,4 (1,1)		2,7 (1,4)	2,6 (1,3)		2,2 (0,8)	2,1 (0,7)		2,6 (0,9)	2,4 (0,9)		1,7 (0,5)	2,1 (1,2)	
- aantal responses ⁴⁶	0,9 (0,8)	1,2 (0,6)	**	0,7 (0,7)	1,4 (0,8)	**	1,2 (0,9)	1,2 (0,6)		0,6 (0,5)	1,2 (0,6)	**	1,3 (0,8)	1,3 (0,6)	
- echtheid bewijs ⁴⁷	0,5 (0,5)	0,8 (0,4)	**	0,3 (0,5)	0,8 (0,4)	**	0,7 (0,5)	0,7 (0,5)		0,4 (0,5)	0,7 (0,4)	**	0,8 (0,4)	0,9 (0,3)	
- concreetheid bewijs ⁴⁸	1,5 (1,5)	2,1 (1,4)	**	1,1 (1,5)	2,3 (1,5)	**	2,1 (1,3)	1,8 (1,4)		1,0 (1,4)	2,0 (1,3)	**	2,1 (1,2)	3,0 (1,1)	**
Samenwerken															
- zelfbeoordeling	1,6 (0,5)	1,8 (1,0)		1,6 (0,5)	1,7 (0,8)		1,7 (0,5)	1,9 (1,4)		1,6 (0,5)	1,9 (0,8)	°	1,5 (0,5)	1,5 (0,6)	
- aantal responses	1,1 (0,7)	1,3 (0,6)	**	1,0 (0,7)	1,3 (0,6)	**	1,3 (0,8)	1,1 (0,6)		1,0 (0,7)	1,2 (0,7)	°	1,2 (0,8)	1,5 (0,6)	°

⁴³ * p < 0,05; ** p < 0,01

⁴⁴ Schaal van 1 tot 5

⁴⁵ Schaal van 1 tot 5

⁴⁶ Opgeteld; range 0-5

⁴⁷ Score 0-1

⁴⁸ Schaal van 0 tot 4

- echtheid bewijs	0,7 (0,4)	0,8 (0,4)	**	0,6 (0,5)	0,9 (0,3)	**	0,9 (0,3)	0,8 (0,4)		0,7 (0,5)	0,8 (0,4)	°	0,8 (0,4)	1,0 (0,0)	**
- concreetheid bewijs	1,9 (1,3)	2,3 (1,2)	**	1,8 (1,5)	2,4 (1,0)	**	2,3 (1,3)	2,5 (1,5)		1,7 (1,4)	2,0 (1,2)	°	1,7 (1,0)	2,6 (0,7)	**
Leren															
- zelfbeoordeling	2,0 (0,7)	2,1 (1,0)		1,8 (0,7)	2,0 (1,4)		2,3 (0,4)	2,2 (0,8)		2,1 (0,8)	2,2 (0,7)		1,8 (0,6)	2,1 (1,0)	
- aantal responses	1,0 (0,7)	1,1 (0,5)		0,9 (0,7)	1,0 (0,3)		1,2 (0,7)	1,2 (0,6)		1,0 (0,6)	1,0 (0,5)		1,1 (0,6)	1,3 (0,6)	
- echtheid bewijs	0,8 (0,4)	0,9 (0,3)	**	0,7 (0,5)	1,0 (0,2)	**	0,9 (0,3)	0,8 (0,4)		0,7 (0,4)	0,8 (0,4)		0,9 (0,4)	0,9 (0,3)	
- concreetheid bewijs	2,2 (1,4)	2,6 (1,4)	**	1,8 (1,5)	2,9 (1,2)	**	2,7 (1,2)	2,5 (1,4)		2,0 (1,4)	2,3 (1,5)		2,1 (1,1)	2,8 (1,1)	*
Overige competenties															
- aantal genoemd ⁴⁹	0,8 (1,0)	1,2 (1,2)	**	0,6 (0,7)	0,8 (0,5)		0,8 (0,9)	1,3 (1,2)	**	0,9 (1,2)	1,4 (1,5)	°	0,8 (0,9)	1,1 (1,1)	
- aantal persoonlijke competenties ⁵⁰	1,5 (0,7)	1,8 (1,1)	**	1,3 (0,5)	1,0 (0,0)	°	1,5 (0,9)	2,2 (1,5)	°	1,6 (0,8)	2,0 (1,0)		1,7 (0,5)	1,8 (1,0)	
- aantal vakinhoudelijke competenties ⁵¹	1,5 (1,2)	1,6 (1,2)		1,0 (0,0)	1,3 (0,5)		1,3 (0,6)	1,0 (0,0)		1,9 (1,6)	1,9 (1,6)		1,0 (0)	-	
Beeld eigen kwaliteiten	1,8 (0,5)	1,7 (0,6)		1,8 (0,5)	1,8 (0,7)		1,8 (0,4)	1,7 (0,5)		1,9 (0,6)	1,8 (0,5)		1,8 (0,4)	1,8 (0,5)	

NB ° $p < .10$ * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

⁴⁹ Het aantal door de student genoemde overige competenties opgeteld; range 0-5

⁵⁰ Het aantal persoonlijke competenties opgeteld; bij het middelen zijn de studenten die geen persoonlijke competenties hebben genoemd buiten beschouwing gelaten

⁵¹ Zie voetnoot 50 maar dan voor de vakgerichte competenties.

Tabel B5.2 Vergelijking allochtonen en autochtonen

	Allochtonen (N=30)			Autochtonen (N=91)			Meting 1 All. vs Aut.	Meting 2 All. vs Aut.	Meting 1 – Meting 2		
	Met. 1 Gem. (stdev)	Met. 2 Gem. (stdev)	Sig	Met. 1 Gem. (stdev)	Met. 2 Gem. (stdev)	Sig	Sig	Sig	All. Gem. (stdev)	Aut. Gem. (stdev)	Sig
Zelfvertrouwen ⁵²	3,8 (0,6)	3,8 (0,6)		3,7 (0,6)	3,7 (0,6)				0,0 (0,5)	0,0 (0,4)	
Organiseren											
- zelfbeoordeling ⁵³	2,4 (0,9)	2,1 (0,9)		2,4 (1,1)	2,4 (1,1)				0,2 (1,3)	0,0 (1,3)	
- aantal responses ⁵⁴	0,8 (0,7)	1,2 (0,6)	**	0,9 (0,8)	1,2 (0,7)	**			-0,4 (0,9)	-0,3 (0,9)	
- echtheid bewijs ⁵⁵	0,5 (0,5)	0,8 (0,4)	**	0,5 (0,5)	0,8 (0,4)	**			-0,3 (0,6)	-0,2 (0,6)	
- concreetheid bewijs ⁵⁶	1,3 (1,5)	2,2 (1,3)	**	1,5 (1,5)	2,1 (1,4)	**			-0,9 (1,4)	-0,6 (1,9)	
Samenwerken											
- zelfbeoordeling	1,5 (0,6)	1,5 (0,5)		1,6 (0,5)	1,9 (1,3)	*		**	0,1 (0,7)	-0,3 (1,2)	*
- aantal responses	1,4 (0,8)	1,4 (0,7)		1,0 (0,7)	1,2 (0,6)	*	*		0,0 (1,1)	-0,2 (0,8)	
- echtheid bewijs	0,8 (0,4)	0,9 (0,4)		0,7 (0,4)	0,8 (0,4)	*			-0,1 (0,6)	-0,1 (0,5)	
- concreetheid bewijs	2,1 (1,3)	2,7 (1,2)		1,8 (1,4)	2,2 (1,2)	**		°	-0,6 (1,8)	-0,4 (1,7)	
Leren											
- zelfbeoordeling	1,9 (0,6)	2,2 (1,1)		2,1 (0,7)	2,1 (0,7)				-0,1 (1,2)	0,0 (0,7)	
- aantal responses	1,1 (0,7)	1,1 (0,6)		1,0 (0,7)	1,1 (0,5)				0,0 (1,0)	-0,1 (0,7)	

⁵² Schaal van 1 tot 5

⁵³ Schaal van 1 tot 5

⁵⁴ Opgeteld; range 0-5

⁵⁵ Score 0-1

⁵⁶ Schaal 0-4

- echtheid bewijs	0,8 (0,4)	0,8 (0,4)		0,8 (0,4)	0,9 (0,3)	*			0,0 (0,5)	-0,1 (0,4)	
- concreetheid bewijs	2,3 (1,4)	2,7 (1,5)		2,1 (1,4)	2,6 (1,3)	*			-0,4 (1,7)	-0,4 (1,8)	
Andere competenties											
- aantal competenties	0,9 (0,9)	1,3 (1,5)		0,7 (1,0)	1,1 (1,1)	**					
- aantal persoonlijke competenties	1,6 (0,7)	1,8 (1,2)		1,5 (0,8)	1,9 (1,1)						
- aantal vakinhoudelijke competenties	1,0 (0,0)	2,0 ⁵⁷ (2,4)		1,7 (1,4)	1,4 (0,5)						

⁵⁷ Een respondent noemt bij de tweede meting 7 vakinhoudelijke competenties. De overige respondenten wijken weinig af in de twee metingen.

BIJLAGE 6 – Stroomgegevens studenten Zinc. en Flash 2006 – 2010

Tabel B6.1 Vsv cijfers secretarieel cohort 2006/07

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Totaal
Zinc.	8 (12%)	5 (8%)	54 (81%)	67
FC Breda	18 (18%)	7 (7%)	75 (75%)	100
Totaal	26 (16%)	12 (7%)	129 (77%)	167

$\chi^2_{58} = 1,121; p > 0,05$

Tabel B6.2 Vsv cijfers secretarieel cohort 2007/08

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Totaal
Zinc.	8 (14%)	14 (25%)	35 (61%)	57
FC Breda	13 (17%)	28 (36%)	37 (47%)	78
Totaal	21 (16%)	42 (31%)	72 (53%)	135

$\chi^2 = 0,174; p > 0,5$

Tabel B6.3 Vsv cijfers secretarieel cohort 2008/09

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Diploma Flash 2010	Totaal
Zinc.	6 (16%)	17 (45%)	15 (40%)	0	38
FC Breda	8 (7%)	55 (45%)	60 (49%)	0	123
Flash	2 (10%)	17 (81%)	0 (0%)	2 (10%)	21
Totaal	16 (9%)	89 (49%)	75 (41%)	2 (1%)	182

$\chi^2 = 3,138; p > 0,5$

Tabel B6.4 Vsv cijfers secretarieel cohort 2009/10

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Diploma Flash 2010	Totaal
Zinc.	0	32 (89%)	4 (11%)	0	36
FC Breda	0	99 (83%)	21 (18%)	0	120
Flash	0	16 (100%)	0 (0%)	0	16
Totaal	0	147 (85,5%)	25 (14,5%)	0	172

χ^2 niet van toepassing (geen mogelijke uitvallers)

⁵⁸ Daarbij zijn de aantallen (mogelijke) uitvallers vergeleken met de aantallen studenten die nog op school zaten of al een diploma hadden behaald. Dat geldt voor alle χ^2 -berekeningen in deze paragraaf.

Tabel B6.5 Vsv cijfers administratie cohort 2008/9

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Diploma Flash 2010	Totaal
Flash Oosterhout	5 (17%)	24 (80%)	0 (0%)	1 (3%)	30
Florijn Breda	15 (8%)	102 (54%)	72 (38%)	0 (0%)	189
Zoomvliet	10 (7,5%)	81 (61%)	42 (32%)	0 (0%)	133
Totaal	30 (8%)	207 (60%)	114 (32%)	1 (0%)	352

Chi²= 2,908; p>0,5

Tabel B6.6 Vsv cijfers administratie cohort 2009/10

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Diploma Flash 2010	Totaal
Flash Oosterhout	0 (0%)	18 (95%)	0 (0%)	1 (5%)	19
Florijn Breda	0 (0%)	108 (67%)	53 (33%)	0 (0%)	161
Zoomvliet	0 (0%)	87 (81%)	21 (19%)	0 (0%)	108
Totaal	0 (0%)	213 (74%)	74 (26%)	0 (0%)	288

Chi² niet van toepassing (geen mogelijke uitvallers)

Tabel B6.7 Vsv cijfers juridisch cohort 2009/10

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Totaal
Zoomvliet	7 (16%)	36 (80%)	2 (4%)	45
Florijn	7 (8%)	43 (47%)	42 (46%)	92
Totaal	14 (10%)	79 (58%)	44 (32%)	137

Chi²= 2,080; p>0,5

Tabel B6.8 Vsv cijfers MV cohort 2008/09

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Totaal
Zoomvliet	9 (23%)	27 (69%)	3 (8%)	39
Radius	9 (9,5%)	54 (57%)	32 (34%)	95
Totaal	18 (13%)	81 (60%)	35 (26%)	134

Chi²= 4,40; p=0,05

Tabel B6.9 Vsv cijfers MV cohort 2009/10

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Totaal
Zoomvliet	0	31 (75%)	10 (24%)	41
Radius	0	108 (85%)	19 (15%)	127
Totaal	0	139 (83%)	29 (17%)	168

Chi² niet van toepassing (geen mogelijke uitvallers)

Tabel B6.10 Vsv cijfers AV cohort 2009/10

	Mogelijke uitval	Nog op school	Diploma periode 2006-2009	Totaal
Zoomvliet	0	76 (89%)	9 (11%)	85

BIJLAGE 7 - Wisselen van opleiding naar opleidingsrichting en cohort

Secretarieel cohort 2006/2007

	0 switches	1 switch	2 switches	Totaal
Zinc.	64 (95,5%)	2 (3%)	1 (1,5%)	67
'Controle' groep	86 (86%)	9 (9%)	5 (5%)	100
Totaal	150	11	6	167

$\text{Chi}^2 = 3,98$; $\text{df}=2$; $p>.05$

Secretarieel cohort 2007/2008

	0 switches	1 switch	Totaal
Zinc.	52 (90%)	6 (10%)	58
'Controle' groep	72 (92%)	6 (8%)	78
Totaal	124	12	136

$\text{Chi}^2 = 0,29$; $\text{df}=1$; $p>.05$

Secretarieel cohort 2008/2009

	0 switches	1 switch	Totaal
Zinc.	35 (92%)	3 (8%)	38
Flash	18 (86%)	3 (14%)	21
'Controle' groep	114 (93%)	9 (7%)	123
Totaal	167	15	182

$\text{Chi}^2 = 1,16$; $\text{df}=2$; $p>.05$

Bedrijfsadministratie cohort 2008/2009

	0 switches	1 switch	Totaal
Flash	29 (97%)	1 (3%)	30
'Controle' groep Florijn College	167 (88%)	22 (12%)	189
'Controle' groep Zoomvliet College	109 (80%)	27 (20%)	136
Totaal	305	50	355

$\text{Chi}^2 = 7,54$; $\text{df}=2$; $p=.02$

Mediavormgeving cohort 2008/2009

	0 switches	1 switch	Totaal
Zinc.	38 (95%)	2 (5%)	40
'Controle' groep	90 (94%)	6 (6%)	96
Totaal	128	8	136

$\text{Chi}^2 = 0,08$; $\text{df}=1$; $p>.05$

Audiovisueel cohort 2008/2009

	0 switches	1 switch	Totaal
Zinc.	71 (93%)	5 (7%)	76

BIJLAGE 8 – Interviewleidraad teamvoorzitters opleidingen

1. Inrichting curriculum

1. Welke curriculumonderdelen worden onderscheiden. Bijvoorbeeld:
 - a. Uitvoeren van beroepstaken (kerntaken met onderliggende werkprocessen en competenties) in simulatie, leerbedrijf, BPV, praktijkopdrachten in school, etc. (ZC: Ervaringsleerlijn; graag specificeren in genoemde of andere onderdelen)
 - b. Vaktheorie (kennis), vaardigheden en inzichten. (ZC: flankerende leerlijn)
 - c. LLB, Taal en Rekenen. (Doorlopende leerlijn)
 - d. (Studie)loopbaanbegeleiding (ZC: Begeleidingslijn)
 - e. Een combinatie van bovenstaande
 - f. een andere indeling?
2. Hoe is de curriculumopbouw voor elk van deze onderdelen?
 - a. thematisch
 - b. van makkelijk naar moeilijk
 - c. van enkelvoudige naar meervoudige (complexe) taken
 - d. een combinatie
3. Is er een vaste opbouw van de curriculumonderdelen gedurende een studiejaar en over de studiejaar heen? Welke?

2. Logistiek opdrachten

1. Is er een systematiek voor het werven van opdrachten? (bijv: er worden alleen opdrachten van een passende moeilijkheidsgraad en inhoud geworven voor elke periode van elk leerjaar)
 - a. Welke? Hoe strikt is die systematiek?
 - b. In andere woorden: Wie bepaalt welke opdrachten wel en niet aangenomen worden? Op basis waarvan? Hoe strikt is dat?
2. Hoe verloopt de communicatie tussen degenen die de opdrachten werven en degenen die de opdrachten toewijzen aan een groepje studenten en degenen die die studenten begeleiden tijdens de uitvoering van een opdracht?
3. Hoe worden opdrachten toegewezen aan (groepjes) leerlingen?
 - a. De groepjes krijgen de vraag of ze een opdracht willen doen – van wie krijgen ze die vraag (functie)?
 - b. Iemand regelt welk groepje welke opdracht doet en wijst toe; wie (functie)? Op basis waarvan wijst die opdrachten toe (Eisen opdracht (moeilijkheid, tijdsdruk, gevoeligheid relatie opdrachtgever – kwaliteit en niveau studenten?)
 - c. Studenten mogen intekenen op opdrachten
 - d. Anders?

3. (Flexibiliteit) Onderwijsprogrammering

1. In welke mate en hoe bestaat de mogelijkheid dat studenten het onderwijsprogramma / curriculum in eigen tempo te doorlopen?

- a. Kan de student de doorloop door het curriculum versnellen en/of vertragen met kleinere eenheden dan een schooljaar? Hoe groot zijn die eenheden (of is het traploos) Hoe is dat georganiseerd?
 - b. Kan elke student in individueel tempo het curriculum doorlopen of kan dat alleen in groepen? Hoe groot zijn die groepen? Hoe gaat het in de praktijk? Wie stelt de groepen samen?
 - i. Gelden a. en b. voor alle curriculumonderdelen of alleen voor sommige (bijvoorbeeld vaktheorie, ondersteunende vakken)?
 - ii. Zijn er vaste roosters? Voor alle curriculumonderdelen? In hoeverre is afwijking van de roosters mogelijk c.q. geregeld? Zijn daar afspraken over gemaakt met docenten en studenten?
 - c. In welke mate en hoe bestaat de mogelijkheid om de volgorde van het doorlopen van het onderwijsprogramma / curriculum aan te passen?
 - i. aan de behoeften / wensen van de student,
 - ii. aan wat de student op dat moment nodig heeft,
 - iii. aan het verloop van de opdracht
 - iv. aan iets anders
2. Hoe is dat georganiseerd?
 3. In welke mate en hoe bestaat de mogelijkheid om de inhoud van het onderwijsprogramma / curriculum aan te passen?
 - a. aan de behoeften / wensen van de student,
 - b. aan wat de student op dat moment nodig heeft,
 - c. aan het verloop van de opdracht
 - d. aan iets anders
 4. Hoe is dat georganiseerd?
 5. In welke mate en hoe bestaat de mogelijkheid om de werkvorm voor het verwerven, trainen, automatiseren van kennis / vaardigheden in het onderwijsprogramma / curriculum aan te passen?
 - a. aan de behoeften / wensen van de student,
 - b. aan wat de student op dat moment nodig heeft,
 - c. aan het verloop van de opdracht
 - d. aan iets anders
 6. Hoe is dat georganiseerd?
 7. In welke mate en hoe bestaat de mogelijkheid om het opleidingsniveau van het onderwijsprogramma / curriculum aan te passen?
 - a. aan de behoeften / wensen van de student,
 - b. aan wat de student op dat moment nodig heeft,
 - c. aan het verloop van de opdracht
 - d. aan iets anders
 8. Hoe is dat georganiseerd?

4. Randvoorwaarden en mogelijkheden

1. Hoe houden de docent en student overzicht over de vorderingen van de student?
2. Is absentieïsme van studenten tijdens lessen geoorloofd? In welke mate? Onder welke voorwaarden? Hoe is de opvang van het absentieïsme geregeld?

3. Hoe zijn de ondersteunende vakken (bijv. talen) georganiseerd? Vaste roosteruren, aanwezigheid verplicht? Is er opvang voor deelnemers die lessen missen vanwege de uitvoering van een opdracht?
4. In welke mate stelt dat de docent in staat om:
 - a. Rekening te houden met de individuele kwaliteiten van elke student?
 - b. Beschikbare opdrachten weg te zetten
 - c. Te sturen in het werven / aannemen van opdrachten

5. Samenwerken

1. Hoe zijn de studentgroepjes samengesteld die de opdrachten uitvoeren, bijvoorbeeld:
 - a. Naar opleidingsniveau (homogeen, allemaal hetzelfde niveau)
 - b. Naar werktempo en -niveau van de studenten binnen het opleidingsniveau?
 - c. Naar leerjaar
 - d. Gemengd, over leerjaren,
 - e. Gemengd, over opleidingsniveaus (inclusief vmbo en hbo?).
 - f. Anders?

6. Leer- en loopbaancompetenties deelnemers

1. Hoe expliciet zijn leer- en loopbaancompetenties aan de orde in het curriculum?
2. Zijn er (Studie)Loopbaan-gesprekken?
3. Is daarin expliciet aandacht voor de loopbaan en de ontwikkeling daarvan, de wensen van de student, de ontwikkelingsrichting van de student?
4. Wordt er expliciet tijd voor ingeruimd?
5. Wordt er instrumentarium voor aangereikt?

7. Competenties docenten

1. Wat moet een docent kunnen ?
 - a. inschatten welke leerlingen snel door het curriculum heen kunnen en welke leerlingen langzaam (meer aandacht nodig)
 - b. kunnen inschatten welk traject (niveau, aard van opdrachten, tempo van werken, werkvorm van leren theorie, etc.) voor welke student het beste is
 - c. overzicht hebben over de competenties/kwaliteiten waar ze bij leerlingen op moeten letten om te bepalen welk traject voor welke (groep van) leerling(en) geschikt is
 - d. geïnteresseerd zijn in de individuele verschillen tussen studenten; verschillen tussen leerlingen als uitdaging zien en niet als belemmering
 - e. zoveel overzicht over het curriculum hebben dat ze in staat zijn passende trajecten in te richten, c.q. passende opdrachten te geven om ervoor te zorgen dat de leerlingen op hun niveau met het werk bezig zijn en de bijbehorende theorie verwerven?
 - f. Verschillen tussen leerlingen willen benutten om hen op hun niveau te kunnen bedienen, om elke leerling op maat op zijn eigen zone van de naaste ontwikkeling aan te spreken, om ontwikkeling te willen stimuleren en niet alleen vakkennis te willen overdragen
2. Vereiste competenties:
 - a. vakdeskundigheid
 - b. geïnteresseerd zijn in leerlingen pedagogisch / psychologisch

- c. flexibiliteit – makkelijk kunnen switchen tussen curriculum-onderdelen, behoeften van verschillende groepen leerlingen, etc.
- d. geduld
- e. kunnen organiseren
- f. communicatief goed: een boodschap over kunnen brengen
- g. samenwerken (ook met leerlingen)