

Competent in Zorg



Meesterstuk: Competent in Zorg
April 2011

Leerroute : Zorgcoördinatie

Module : GV10, Leer- en Onderzoekslijn

Docenten : Harry Sinke, Elle van Meurs

Student : René Renne
2153577



Leer- en Onderzoekslijn

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting onderzoek	3
Inleiding	5
Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling.....	8
Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing	12
Hoofdstuk 3: onderzoeksmethodologie.....	18
Hoofdstuk 4: data-analyse en resultaten.....	23
Hoofdstuk 5: conclusies	38
Hoofdstuk 6: evaluatie en reflectie.....	45
Nawoord	49
Literatuurlijst.....	50
Bijlage 1: brief voorafgaande aan vragenlijst	53
Bijlage 2: vragenlijst	54
Bijlage 3: interviewschema	56
Bijlage 4: interview met onderwijsassistent.....	57

Samenvatting onderzoek

Hoe maken we het competentiegerichte onderwijs (CGO) bij het Cingel College beter voor iedereen? Deze centrale vraag houdt mij en ook mijn team (team Toerisme en Recreatie) al jarenlang bezig. Daaraan voeg ik een extra vraag toe: Hoe zorgen we ervoor dat vooral de zorgstudent¹ zich prettig voelt bij deze vorm van onderwijs? Beide vragen vormden de basis voor mijn onderzoeken die ik in leerjaar 1 en 2 van mijn Master SEN opleiding bij Fontys heb uitgevoerd. Het antwoord zou wat mij betreft moeten zijn:

Onderwijs dat perfect aansluit bij de belevingswereld van onze studenten, zoveel als mogelijk individueel gericht (maatwerk) en ook rekening houdend met de zwakkere student. We bieden op het Cingel College een ideale mix van klassikaal onderwijs, projectonderwijs en beroepspraktijkvorming (stage). Onze studenten ontwikkelen zich daarbij tot echte professionals, ze leren autonoom te denken, werken aan hun eigen zelfstandigheid en voelen zich veilig op school en in het contact met hun medestudenten.

De resultaten van mijn praktijkonderzoek laten echter een wat meer genuanceerd beeld zien. Tijdens het actieonderzoek van vorig jaar (Renne 2010) heb ik vooral de meningen gepeild van docenten met betrekking tot het bij het Cingel College ingevoerde competentiegerichte onderwijs. In dit meesterstuk dat voor u ligt heb ik vooral gekeken naar de ervaringen van studenten ten aanzien van het CGO en het werken in projectvorm met extra begeleiding van een onderwijsassistent. Daarbij heb ik speciale aandacht gehad voor de ervaringen van de zorgstudent in dit geheel. Dat heeft geleid tot mijn centrale onderzoeksvraag:

IS DE WAARDERING VAN ZORGSTUDENTEN BIJ HET WERKEN IN PROJECTVORM HOGER INDIEN ER EXTRA BEGELEIDING DOOR EEN ONDERWIJSASSISTENT PLAATS HEEFT?

¹ Studenten met een rugzak, leer- en gedragsproblemen

De belangrijkste conclusies en aanbevelingen vermeld ik hieronder:

- Het is heel belangrijk om structureel in te zetten op extra begeleiding van een onderwijsassistent tijdens projecturen. Studenten én docenten beoordelen deze begeleiding als zeer positief, de algemene waardering stijgt en het leidt ook tot betere resultaten.
- Daarnaast is het naar mijn mening van essentieel belang om het onderwijzend personeel extra scholing te bieden. Scholing vooral gericht op het effectief begeleiden van zorgstudenten.
- Dit onderzoek heeft duidelijk aangetoond dat een goede voorbereiding op de projectlessen, het bieden van een heldere structuur (eenduidigheid in aanpak) en het gebruik maken van extra faciliteiten (o.a. extra klaslokaal) positief uitwerkt. Mijn aanbeveling is om dit binnen het onderwijsteam nog verder te perfectioneren.
- We zouden binnen het toerismeteam op zoek moeten gaan naar projecten die we in samenwerking met het toeristisch bedrijfsleven kunnen gaan uitvoeren. Kortom, minder simulatie, meer “échte opdrachten”.
- Een meerderheid van de respondenten gaf aan dat ze de projecten te langdradig vonden en teveel tijd achter een pc moesten doorbrengen. Aanbeveling van mijn kant is dan ook om veel te variëren in werkvormen door tijdens de projectlessen tussentijdse klassikale instructies te verzorgen. Daarnaast zouden we serieus na kunnen denken over het inkorten van de projectperiode naar bijvoorbeeld 4 weken in plaats van de huidige 8 weken.

Een korte introductie

Het optimaal begeleiden van kwetsbare studenten is iets wat mij drijft. Ruim 10 jaar ben ik ondertussen met enorm veel plezier werkzaam in het beroepsonderwijs. Jaren waarin ik heb gemerkt hoe ontzettend belangrijk het is om studenten serieus te nemen en het contact met ze aan te gaan. Mijn drijfveren hebben zowel een persoonlijke als zakelijke component.

Wij hebben zelf een autistische zoon (Martijn) van 16 jaar waarmee we ondertussen een lange weg langs allerlei instanties hebben afgelegd. Via de Hans Bergerkliniek waar hij behandeld werd voor epilepsie kwamen we terecht bij een neuroloog. Ondertussen is bij Martijn de diagnose ADD, PDD-NOS, dyslexie, motorische stoornis en epilepsie gediagnosticeerd. Hoewel deze combinatie van “aandoeningen” hem ernstig beperkt is het een fantastische vent die zich vanuit een BBL niveau heeft opgewerkt naar een goede TL leerling.

Dit hele proces dat we met Martijn hebben doorgemaakt heeft mij gesterkt in het idee én de overtuiging dat een goede en professionele begeleiding onontbeerlijk is. Het is mijn ambitie om mezelf binnen het ROC sterk te maken voor deze groep kwetsbare “zorgstudenten”.

Met ingang van het cohort 2009-2010 zijn we gestart met het CGO onderwijs² (vooruitlopend op de definitieve invoering competentiegericht onderwijs MBO per 2011) op het Cingel College. We zijn ruim 2 jaar bezig geweest met de voorbereiding hierop. Er zijn portfolio's ontwikkeld en tal van CGO projecten. Cruciaal binnen ons CGO is de rol van de leercoach. De leercoach is verantwoordelijk voor een goede begeleiding van een aan hem/haar toegewezen groep studenten maar is daarnaast ook verantwoordelijk voor het leerproces van individuele studenten. Het is daarbij zijn taak om de student vooral te begeleiden in het *proces*. Kortom, je bent hierbij *procesgericht* in plaats van *productgericht*. Als leercoach begeleid ik ook een aantal “*rugzakleerlingen*” op basis van een handelingsplan en voer ik overleg met de ambulante begeleider van het REC en onze eigen trajectbegeleider. In mijn onderzoek richt ik me vooral op de projectmatige kant van het competentiegerichte onderwijs en daarbij dan ook vooral op de positie van de zorgstudent hierin.

² Onderwijs waarbij het verwerven van kennis, vaardigheden en een juiste beroepshouding centraal staan.

Waarom kies ik voor dit onderzoek?

Mijn studenten beïnvloeden mij voortdurend en zijn voor mij telkens weer een grote inspiratiebron. Maar zijn wij dat ook voldoende voor hen? Is de weg die wij zijn ingeslagen met een nieuwe vorm van onderwijs wel een juiste of moeten we een en ander veranderen of bijstellen? Hoe staat het met de zorgstudent die mij zo aan het hart gaat? Vindt hij of zij ook voldoende aansluiting en motivatie in deze nieuwe systematiek? Allemaal vragen waarop ik graag een antwoord zou willen vinden. Deels door mij te richten op bestaande literatuur, deels door zelf onderzoek te doen naar het competentiegericht onderwijs bij mij op school.

Binnen het MBO wordt al vele jaren gesproken over een definitieve invoering van het zogenaamde competentiegerichte onderwijs (CGO). Al in 2001 werd ik binnen ROC West-Brabant voor het eerst geschoold in deze “nieuwe manier van leren”. Door de KPC groep werd ons een boek verstrekt waarin vooral de vaardigheden die de student nodig had voorafgaande aan de BPV (beroepspraktijkvorming) centraal stonden (Herik, 2001)

Dat was voor mij persoonlijk eigenlijk het startmoment: vanaf 2001 zijn we in verschillende teams, met vallen en opstaan, gestart met het ontwikkelen van een nieuwe methode. Niet langer stond alleen het bijbrengen van *kennis* centraal maar het was evenzeer van belang om aandacht te hebben voor *vaardigheden* en *beroepshouding/gedrag*.

Zeker wanneer het gaat om *vaardigheden*, leent het MBO zich bij uitstek voor een manier van lesgeven waarbij het aanleren van deze vaardigheden centraal staat.

Eigenlijk stamt het allereerste begin van het competentiegericht opleiden al uit 1995. Toen werd namelijk de WEB (Wet Educatie Beroepsonderwijs) ingevoerd met de bijhorende kwalificatiestructuren. Een van de doelstellingen was om de beroepsopleidingen voor studenten beter te laten aansluiten bij de beroepspraktijk. De nieuwe vorm van onderwijs moest meer praktijkgericht worden en als doel hebben:

- de aansluiting tussen het mbo en de arbeidsmarkt te verbeteren;
- de doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs (hbo) te vergroten;
- het voor mbo-studenten aantrekkelijker te maken om onderwijs te (blijven) volgen.

In de jaren daarna zijn er ontelbare “pilots”, rapporten en onderzoeken geweest die moesten leiden tot officiële landelijke kwalificatiestructuren voor het MBO. Deze kwalificatiedossiers

zijn in nauwe samenwerking met de beroepspraktijk opgezet. Sinds 2007 zijn duidelijk stappen vooruit gezet binnen de competentiegerichte opleidingen.

Het evenwicht tussen kennis, vaardigheden en houding in het aanbod is toegenomen, de afwisseling in werkvormen eveneens.

Waar zou het heen moeten?

Onderwijs dat perfect aansluit bij de belevingswereld van onze studenten, zoveel als mogelijk individueel gericht (maatwerk) en ook rekening houdend met de zwakkere student. We bieden op het Cingel College een ideale mix van klassikaal onderwijs, projectonderwijs en beroepspraktijkvorming (stage). Onze studenten ontwikkelen zich daarbij tot echte professionals, ze leren autonoom te denken, werken aan hun eigen zelfstandigheid en voelen zich veilig op school en in het contact met hun medestudenten. Beschrijf ik hierboven een soort van “*Utopia*”? Ik geloof van niet. Dit onderzoek vormt voor mij in ieder geval een directe aanleiding om goed te luisteren naar onze studenten, van ze te leren en ze serieus te nemen. Daarnaast hoop ik natuurlijk om met de uitkomsten van dit onderzoek in de hand de manier van onderwijs geven op het Cingel College positief te beïnvloeden en vooral de zorgstudent betere kansen te bieden....

Hoofdstuk 1: aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding onderzoek

Zoals ik in de inleiding al heb aangegeven heeft de invoering van het competentiegericht onderwijs (CGO) ondertussen een “point of no return” bereikt. Ook binnen mijn eigen school, het Cingel College Breda waar we studenten op MBO niveau 2, 3 en 4 opleiden voor functies binnen het brede werkveld van toerisme en recreatie, is deze manier van opleiden leidend geworden. In het afgelopen studiejaar 2009-2010 hebben we ervaring opgedaan via een “pilot CGO”. In mijn actieonderzoek vorig jaar heb ik me gericht op de ervaringen van **docenten** met betrekking tot het CGO. Daarbij kwamen een aantal zaken aan het licht die ik in de probleemverkenning hieronder nader zal toelichten.

Binnen de kaders van mijn meesterstuk wil ik me nu vooral richten op de ervaringen van **studenten**. Ervaren zij dezelfde problemen, hebben zij baat bij extra begeleiding, zijn er verschillen tussen zorgstudenten en overige studenten wanneer het gaat om hun ervaringen en/of knelpunten binnen het CGO?

1.2 Probleemverkenning

Eén van de problemen waar de docenten, zoals blijkt uit mijn actieonderzoek van vorig jaar (Renne 2010), tegenaan liepen was de *zelfstandigheid* van de zorgstudent³. 75% van de ondervraagden gaf destijds aan dat vooral zorgstudenten heel veel moeite hebben met zelfstandig werken en het halen van hun deadlines.

Daarnaast gaf 78% te kennen dat men invoering van het CGO vooral een taakverzwaring vindt. Deze taakverzwaring doet zich vooral gelden wanneer het gaat om de intensieve begeleiding die er moet worden gegeven tijdens het werken in projectvorm. In onderstaand schema zijn de knelpunten zoals die vorig jaar naar voren kwamen kort weergegeven. Het totaal aantal respondenten bedroeg 32.

³ Met zorgstudenten wordt in dit onderzoek bedoeld: LGF REC 4 met diagnose ADHD.

Knelpunten CGO	Aantal	Knelpunten CGO	Aantal
Concentratie studenten	20 x	Begeleiding is zeer intensief	9 x
Student zit teveel achter computer	16 x	Samenwerking studenten in groepjes is lastig	8 x
Moeilijk om te beoordelen	14 x	Variatie in werkvormen moeilijk	8 x
Projecten duren te lang en zijn te langdradig	14 x	Invullen afsprakenformulier lastig	6 x
CGO is te vrijblijvend	12 x	Projecten zijn te moeilijk	4 x
CGO is niet uitdagend genoeg	10 x	Indeling studenten in werkgroepjes is moeilijk	3 x

Schema 1: Knelpunten CGO, Renne 2010, blz. 13

Zijn de problemen en knelpunten zoals die door de docenten zijn beschreven nu dezelfde als de knelpunten zoals die door de studenten worden ervaren? Hebben de studenten eigenlijk wel problemen wanneer het gaat om werken in projectvorm binnen het CGO? Hoe staat het met de resultaten van zorgstudenten in vergelijking met overige studenten? Zou extra begeleiding tot betere prestaties leiden?

Vragen die ik in dit meesterstuk graag beantwoord zou willen zien. Vragen die ik mezelf ook stel omdat ik dagelijks op de werkvloer ervaar hoe lastig het soms is om zorgstudenten te motiveren voor het werken in projectvorm.

In het kader van dit onderzoek wordt met zorgstudenten bedoeld: studenten met een LGF REC 4 met diagnose ADHD.

1.3 Doelstelling onderzoek

Daarmee raak ik dan ook meteen aan mijn voornaamste doelstelling voor wat betreft dit onderzoek. *Hoe kunnen we het competentiegericht onderwijs bij het Cingel College verbeteren zodat studenten (en dan vooral zorgstudenten) zowel als docenten zich prettig voelen bij deze manier van onderwijs en werken?* Met deze doelstelling in gedachte heb ik een concrete onderzoeksvraag geformuleerd die ik verder wil uitwerken in mijn meesterstuk.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn centrale onderzoeksvraag heb ik toegespitst op de hierboven omschreven zorgstudent. Ik ben erg benieuwd of door extra begeleiding de waardering voor het werken in projectvorm hoger zal zijn. Daarnaast wil ik meer inzicht krijgen in de totale waardering voor het projectonderwijs bij het Cingel College. In de vragenlijst die ik aan 2 groepen studenten stel (zorgstudenten en overige studenten) heb ik vragen opgenomen die een beeld geven van de waardering van projecten in zijn algemeenheid en vragen die ingaan op de inhoudelijke kant van de projecten. Een aantal van deze vragen komt ook terug in de hieronder opgenomen deelvragen.

Onderzoeksvraag:

IS DE WAARDERING VAN ZORGSTUDENTEN BIJ HET WERKEN IN PROJECTVORM HOGER INDIEN ER EXTRA BEGELEIDING DOOR EEN ONDERWIJSASSISTENT PLAATS HEEFT?

Deelvragen:

- a. Wat is competentiegericht onderwijs.
- b. Waarom is het competentiegericht onderwijs binnen het MBO ingevoerd.
- c. Zijn studenten tevreden over de resultaten en het cijfer dat ze halen voor projecten.
- d. Zijn studenten tevreden over de begeleiding die ze krijgen bij projecten.
- e. Zijn studenten positief over het projectonderwijs.
- f. Hoe kan de onderwijsassistent extra begeleiding aanbieden aan zorgstudenten.

- g. Ervaren zorgstudenten bij het werken in projectvorm meer problemen dan overige studenten.
- h. Welke knelpunten worden door beide groepen studenten vooral ervaren bij projecten.

De deelvragen a en b zal ik vanuit literatuuronderzoek in hoofdstuk 2 beantwoorden, de deelvragen c tot en met h komen terug in mijn data-analyse.

Hoofdstuk 2: theoretische onderbouwing

Binnen de kaders van dit meesterstuk neemt de literatuurstudie een duidelijk afgebakende plaats in. De literatuurstudie heb ik vooral gebruikt om mijn onderzoek in een theoretisch kader te plaatsen, om het onderzoek af te bakenen en te verantwoorden. Daarnaast geeft het mij de mogelijkheid een beeld te schetsen van de ontwikkelingen rond CGO door de jaren heen. Ik doe dat aan de hand van de volgende vragen:

1. Wat is competentiegericht onderwijs (CGO)?
2. Waarom competentiegericht onderwijs?

2.1 Wat is competentiegericht onderwijs?

Volgens het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en de website MBO 2010⁴ kan een competentie worden omschreven als een combinatie van kennis, vaardigheden en gedrag. Competentiegerichte opleidingen gaan uit van zogenoemde kwalificatiedossiers. De competentiegerichte kwalificatiestructuur geeft aan over welke kennis, vaardigheden en competenties een MBO-student moet beschikken na het afronden van zijn opleiding. Deze competenties staan per beroep of beroepsgroep beschreven in kwalificatiedossiers. Als de student aan het einde van zijn MBO opleiding kan aantonen dat hij over de juiste kennis, vaardigheden, (beroeps)houding en dus competenties beschikt, ontvangt hij zijn diploma. De Inspectie van het Onderwijs houdt toezicht op de kwaliteit van het onderwijs en de examens.

Geen onderwijsconcept

Competentiegericht onderwijs moet niet worden gezien als een onderwijsconcept zoals het *Nieuwe Leren*. Dit is een concept waarbij de leerling helemaal zelfstandig werkt. Maar competentiegericht onderwijs is géén onderwijsconcept. De basis met betrekking tot de inhoud van het onderwijs wordt aangereikt in de vorm van het kwalificatiedossier. Onderwijsinstellingen mogen vervolgens zelf bepalen hoe zij het onderwijs vormgeven.

⁴ MBO 2010. *Wat is competentiegericht onderwijs?* Binnengehaald 8 januari 2011 van http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Over_CGO/vid/7D49BA85-0B28-5FA1-209406CE34948F65

Hierbij houden zij rekening met de regelgeving van de onderwijsinspectie zoals onder andere omschreven in het toezichtkader BVE (Beroepsonderwijs en Volwasseneneducatie) en waarderingskader BVE⁵.

Praktijkgericht

Bij competentiegericht onderwijs is de praktijk altijd het uitgangspunt. Studenten leren zoveel mogelijk in de beroepscontext. Ze gaan eerder naar bedrijven toe of werken in een simulatieomgeving. Beroepspraktijkvorming/stage (BPV) is één van de pijlers. Volgens De Bie en Ploegman (Bie en Ploegman 2008) is een stage de meest voor de hand liggende manier om een beroepstaak te leren. In de stage is een grote mate van leerdynamiek voor de student, de motivatie om het goed te doen is vaak hoog.

Zelfstandig in groepsverband

Omdat de praktijk uitgangspunt is, is het (zelfstandig) werken in groepsverband belangrijk. Maar de mate waarin dit gebeurt, kan per school en per deelnemer verschillen. Zoals uit de beschrijving van Herik (Herik 2001) blijkt, vraagt het competentiegericht onderwijs om maatwerk en individuele trajecten.

De nieuwe vorm van onderwijs is dus meer praktijkgericht en heeft als doel:

- De aansluiting tussen het MBO en de arbeidsmarkt te verbeteren;
- De doorstroom naar het hoger beroepsonderwijs (HBO) te vergroten;
- Het voor MBO-studenten aantrekkelijker te maken om onderwijs te (blijven) volgen.

2.2 Waarom competentiegericht onderwijs?

De ontwikkelingen in het bedrijfsleven gaan steeds sneller. Beroepen veranderen, nieuwe beroepen ontstaan en weer andere verdwijnen. Alle ROC's⁶ zijn op dit moment bezig het onderwijs te veranderen en beter af te stemmen op het bedrijfsleven. Dit door middel van competentiegericht leren. Centraal in de opleiding staat wat de student in de praktijk moet kunnen en weten (Dekkers & Bloemen, 2007). Het traditionele onderwijs sluit niet aan bij de

⁵ Inspectie van het Onderwijs. *Toezicht op onderwijs en examinering in het onderwijs*. Binnengehaald 8 januari 2011 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijs/Beroepsonderwijs+en+volwasseneneducatie/Toezicht+op+onderwijs+en+examinering+in+het+mbo>

⁶ Regionale opleidingscentra die het MBO onderwijs in Nederland verzorgen

manier waarop hedendaagse kinderen kennis en informatie opdoen in hun eigen digitale wereld. Zoals Emst het aangeeft: de schoolpopulatie wordt steeds veelzijdiger en vraagt om verschillende leerniveaus en meer individuele aandacht (Emst, 2002). Een competentiegericht leeromgeving nodigt bovendien uit tot activiteit en bevordert de nieuwsgierigheid (Remmerswaal, 2006).

Er is landelijk een ontwikkeling in gang gezet binnen het MBO om te komen tot een kwalificatiestructuur gebaseerd op competenties. Deze competentiegericht kwalificatiestructuur is een instrument dat ordening brengt in de kwalificaties, welke door het bedrijfsleven van het middelbaar beroepsonderwijs worden gevraagd. De manier waarop is echter innovatiever, flexibeler en meer praktijkgericht. In de competentiegericht kwalificatiestructuur worden kennis, vaardigheden en houding samenhangend en situatie gebonden benaderd. Overigens kunnen studenten altijd terecht met vragen en opmerkingen over deze kwalificatiestructuur bij het JOB (Jongerenorganisatie Beroepsonderwijs)⁷.

2.3 Competentiegericht onderwijs in discussie?

In de politiek en bij het publiek is veel belangstelling voor de invoering van het competentiegericht onderwijs. In 2007 besloot de staatssecretaris de verplichte invoering van competentiegericht onderwijs met twee jaar uit te stellen: instellingen kregen tot 1 augustus 2010 de tijd om het competentiegericht onderwijs op basis van de nieuwe kwalificatiedossiers in te voeren.

De rapportage *Tijd voor Onderwijs* van de Commissie Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) heeft een nieuwe impuls gegeven aan de publieke discussie over de ontwikkeling van de onderwijskundige vernieuwing, ook in het MBO-veld. Mede als gevolg hiervan is de invoeringsdatum opnieuw verschoven: datum van invoering is nu bepaald op 1 augustus 2011⁸

⁷ Kwalificaties MBO; Binnengehaald 10 februari 2011 van <http://www.kwalificatiesmbo.nl/ontstaan-nieuwe-structuur.html>

⁸ Documenten Rijksoverheid; Binnengehaald 10 januari 2011 van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/vragen-en-antwoorden/wat-is-competentiegericht-onderwijs-cgo-in-het-middelbaar-beroepsonderwijs-mbo.html>

Er is de afgelopen jaren een hevige publieke discussie ontstaan over de wenselijkheid tot invoering van CGO over te gaan. In de media zijn tal van publicaties geweest waarin er soms forse kritiek wordt gegeven op de manier waarop dit CGO bij de verschillende ROC's wordt ingevoerd. Vooral op een site als die van de vereniging BON (Beter Onderwijs Nederland) zijn veel reacties terug te vinden.

Ook CDA Kamerlid J. Biskop stelde onlangs in een brief aan de staatssecretaris van Onderwijs scherpe vragen met betrekking tot het CGO en de veel te uitgebreide kwalificatiedossiers die onvoldoende aansluiting zouden bieden op de beroepspraktijk⁹.

Tenslotte komt er ook vanuit de hoek van docenten en studenten veel kritiek. Zo zouden studenten teveel aan hun lot worden overgelaten, zitten ze teveel achter een pc in het Open Leercentrum, vinden er steeds minder klassikale instructies/lessen plaats en bieden de opleidingen te weinig uitdaging. Ook de beroepspraktijk ervaart problemen, bijvoorbeeld wanneer het gaat om bijvoorbeeld de af te nemen assessments in de beroepspraktijk Dochy (2005).

Op 23 september 2009 heeft toenmalig staatssecretaris M. van Bijsterveldt-Vliegenthart opdracht gegeven aan het Cinop¹⁰ om onderzoek te doen naar *Competentiegericht onderwijs en studenten met een beperking in het MBO*. Aanleiding hiervoor was de constatering dat vooral deze ‘zorgleerlingen’ vaak onnodig uitvallen. Wanneer ik over zorgstudenten in het MBO spreek dan bedoel ik hiermee studenten die het MBO binnenkomen met een rugzak (LGF), vanuit het Pro (praktijkonderwijs) of vanuit het VMBO Lwoo (leerwegondersteuning).

Vanaf september heb ik zelf zitting genomen in de projectgroep CGO onder leiding van een projectleider vanuit Cinop. Binnen deze projectgroep is het van belang om de belangrijkste knelpunten rond CGO en studenten met een beperking (cluster 1,2,3 of 4 ; maar ook “moeilijk lerend” of een leerstoornis als dyslexie) te inventariseren. Naast knelpunten gaan we ook op zoek naar zogenaamde “good practices” en voorbeelden van maatwerktrajecten die al in gebruik zijn.

⁹ Brief J. Biskop van 12 april 2010 aan de staatssecretaris Onderwijs

¹⁰ CINOP is een onafhankelijk (inter)nationaal adviesbureau op het gebied van opleiden en ontwikkelen.

2.4 Relatie tot mijn onderzoek?

Tijdens de bijeenkomsten van de projectgroep CGO die ik hierboven heb beschreven heb ik wel bemerkt dat veel opleidingen aanlopen tegen eenzelfde soort van problematiek. Het is daarom voor mij ook zo interessant om te onderzoeken hoe de beleving is en de resultaten zijn van de studenten bij mij op school.

In de literatuur is al veel geschreven en onderzoek gedaan naar de beleving van studenten wanneer het gaat om bijvoorbeeld het ingevoerde projectonderwijs, het zogenaamde “Nieuwe Leren” of toepassing van competentiegerichte curricula. Zo werd in een groot onderzoek in België met subsidie van de Vlaamse Gemeenschap¹¹ een aantal interessante conclusies getrokken getuige de volgende citaten:

De wijze waarop de individuele leraren ‘zelfstandig leren’ invulden, bepaalde mede de attitude van de leerlingen t.o.v. zelfstandig leren. Leerlingen hadden het bijzonder moeilijk met leraren die deze onderwijsvernieuwing letterlijk vertaalden als ‘zelfstandig leren met zo weinig mogelijk inmenging van de leraar’.

Vele leerlingen vinden dat zelfstandig leren beter voor hen is, maar dat die maar kan slagen mits een behoorlijke begeleiding. Andere leerlingen ervaren meer hulp van de leraar in het "traditioneel onderwijs". Zij voelen zich een beetje hulpeloos. De leerlingen zeggen ja tegen zelfstandig leren indien er een goede begeleiding wordt verzorgd.

Ook in een boek als “Het Puberende Brein” (Crone 2008) wordt gesteld dat mensen tot de leeftijd van 22 jaar nog nauwelijks in staat zijn tot zelfstandig leren. Hoe het dan zit met de leerprestaties van zorgstudenten en hun ervaringen met het competentiegerichte leren en het leren in projectvorm is naar mijn mening interessant om nader te onderzoeken.

Daarnaast ben ik erg benieuwd of de extra inzet van een onderwijsassistent voor zorgstudenten tot betere resultaten zal leiden. De zorgstudenten die ik in mijn onderzoek betrek hebben allemaal een LGF indicatie REC 4 met diagnose ADHD. In het boek *Pedagogische Adviezen voor speciale kinderen* (Lieshout 2009) worden een aantal

¹¹ Onderzoek naar zelfstandig leren; Binnengehaald 14 februari 2011 van http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0102/zelf_leren.pdf

interventies genoemd die de leerprestaties van kinderen met ADHD gunstig kunnen beïnvloeden:

- Peer-tutoring¹² toepassen.
- Lesstof gestructureerd aanbieden en instructie aanpassen aan de individuele leerstijl van het kind.
- Self-monitoring toepassen: de student leren zelf doelen te stellen, het proces te bewaken en zichzelf te belonen.
- Toepassing van directe feedback.

¹² Medestudenten helpen student met de leerstof

Hoofdstuk 3: onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zet ik de opzet van mijn praktijkonderzoek uiteen. Allereerst zal ik nader ingaan op de vraag hoe mijn onderzoek is opgebouwd, wat ik eigenlijk graag wil weten en waarom ik heb gekozen voor een specifieke groep (paragraaf 3.1). In paragraaf 3.2 geef ik het doel van mijn onderzoek weer, bespreek ik de betrokkenen (respondenten) en komt mijn motivatie naar voren. In deze paragraaf zal ik ook aangeven hoe een en ander zich verhoudt tot de leerroute zorgcoördinatie die ik momenteel volg. Voor welke onderzoeksmethoden ik heb gekozen en wat daarbij mijn afwegingen waren zal ik aan bod laten komen in paragraaf 3.3. Tenslotte ga ik nader in op de toegepaste triangulatie (paragraaf 3.4) en geef ik aan op welke wijze ik mijn verzamelde gegevens ga weergeven (paragraaf 3.5).

3.1 Onderzoeksvraag in combinatie met mijn deelvragen

In een vorig actieonderzoek (Renne 2010) heb ik me gericht op de ervaringen van docenten met betrekking tot het in het MBO ingevoerde CGO onderwijs. Ik heb ze daarover algemene en meer specifieke vragen gesteld over hun beleving en hun ervaringen met zorgstudenten. In het kader van mijn onderzoek dit jaar wil ik me juist richten op de ervaringen van de student. Ik heb er daarbij bewust voor gekozen om 5 reguliere studenten en 5 zorgstudenten¹³ een vragenlijst voor te leggen. Waarom ik voor deze groep heb gekozen behandel ik in de volgende paragraaf. In eerste instantie ben ik heel nieuwsgierig naar de prestaties van zorgstudenten bij het werken in projectvorm. Vandaar ook mijn centrale onderzoeksvraag:

Is de waardering van zorgstudenten bij het werken in projectvorm hoger indien er extra begeleiding door een onderwijsassistent plaats heeft.

Ik hanteer hierbij de volgende werkwijze:

1. Begin januari start ik een nieuw CGO project voor een periode van 8 weken.
2. Ik doe een 0-meting bij aanvang van het project door middel van een **vragenlijst**. Deze vragenlijst is gebaseerd op de ervaringen van studenten bij eerdere projecten.

¹³ Met zorgstudenten wordt in dit onderzoek bedoeld: LGF REC 4 met diagnose ADHD.

3. Mijn onderzoeksgroep bestaat uit: 5 zorgstudenten en 5 overige studenten, niet zijnde zorgstudenten.
4. Tijdens het nieuwe project worden de 5 zorgstudenten extra begeleid door een onderwijsassistent.
5. Na afloop van het project doe ik opnieuw een meting en trek ik conclusies naar aanleiding van de resultaten bij de 2 onderzoeksgroepen.
6. Zorgstudenten: LGF indicatie REC 4 met diagnose ADHD.
7. Overige studenten: willekeurig gekozen aangezien de MBO populatie óók willekeurig, uit alle sectoren afkomstig is.

De onderzoeksvraag wil ik beantwoorden aan de hand van de uitkomsten van de ingevulde vragenlijsten aan het begin en het einde van een projectperiode van 8 weken. Vanuit mijn literatuuronderzoek heb ik antwoord gegeven op de deelvragen a en b, zoals genoemd in paragraaf 1.4. De uitkomsten op de deelvragen c tot en met h zijn uitgebreid terug te vinden in mijn data-analyse.

3.2 Onderzoeksstrategie en motivatie

Het voornaamste doel van mijn onderzoek is om de aantrekkelijkheid van het competentiegericht onderwijs binnen het Cingel College te vergroten, voor zowel studenten als docenten. Een belangrijk aandachtspunt voor mij persoonlijk vormt de rol daarin van de zorgstudent. Dit heeft zeker ook te maken met mijn keuze voor de leerroute zorgcoördinatie waarbij in tal van modules de positie van deze kwetsbare groep studenten centraal staat. Dat is ook de reden dat ik mij in mijn onderzoek en mijn onderzoeksvraag niet alleen heb gericht op de reguliere student maar dat de ervaringen en resultaten van de zorgstudent ten opzichte van de reguliere student van primair belang zijn. Ook de ervaringen van de onderwijsassistent worden in de resultaten meegenomen. Deze onderwijsassistent zal gedurende de projectmodule van 8 weken worden ingezet als extra begeleider en vraagbaak.

Ik kan mijn onderzoeksstrategie het beste aanduiden als een kwalitatief onderzoek met daarin ook elementen van een kwantitatief onderzoek. Zoals aangegeven in *kennisverwerving in de empirische wetenschappen* (Van der Zee 2010) spreken we allereerst over een indeling naar het aantal onderzoekseenheden: in het minimale geval is het aantal onderzoekseenheden één. In dat geval spreken we van een casestudie. Zijn de aantallen onderzoekseenheden beperkt

(minder dan 30 per categorie) dan spreken we van kwalitatief onderzoek. Nemen meer onderzoekseenheden aan het onderzoek deel dan spreken we van kwantitatief onderzoek. Als men het aantal van 30 onderzoekseenheden niet strikt hanteert, is het onderscheid tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek glijdend. Kwalitatief onderzoek gebruikt men voor andere doeleinden dan kwantitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek wordt vaker gebruikt voor exploratie van het onderzoeksonderwerp; kwantitatief onderzoek leent zich daar minder voor (van der Zee 2010).

Verder betreft het hier een zogenaamd praktijkonderzoek, waarbij de focus vooral gericht is op praktijkverbetering (Harinck 2009). Een belangrijke onderzoeksmethode hierbij is het zogenaamde survey-onderzoek, een onderzoek dat vooral gericht is op de vraag hoe mensen (in dit geval: studenten) ergens over denken, wat ze ergens van vinden, hoe ze handelen (Harinck 2009). Bij een survey-onderzoek wordt vaak gebruik gemaakt van een vragenlijst die aan een bepaalde populatie worden voorgelegd. Het praktijkonderzoek dat ik nu uitvoer is een vervolg op een actieonderzoek dat ik vorig jaar heb uitgevoerd op een groep docenten. Dit actieonderzoek was vooral gericht op het eigen handelen van de docent en de situatie waarin dat handelen plaats vond (Ponte 2006).

3.3 Onderzoeksmethoden

Ik heb uitgebreid nagedacht over de methode van onderzoek en de daarbij te gebruiken onderzoeksinstrumenten. In overleg met mijn critical friends¹⁴ heb ik besloten om twee onderzoeksmethoden te gaan toepassen. Aan de studenten in mijn onderzoek heb ik op twee momenten een vragenlijst voorgelegd (één maal bij de start van het project; één maal aan het einde van de projectperiode na 8 weken). Bij de onderwijsassistent heb ik een semigestructureerd interview afgenomen.

Vragenlijst

Alvorens te beslissen tot het afnemen van een vragenlijst¹⁵ heb ik mij afgevraagd of de methode van observatie niet tot betere inzichten zou kunnen leiden. Ik zou dan de keuze maken voor een gestructureerde vorm van observatie, of, zoals aangegeven in het boek *onderzoeksmethoden bij agogisch handelen* (Tilanus 1997), systematische observatie. Nadeel hierbij is dat ik zelf als

¹⁴ Critical friends : docent Fontys, medestudenten en collega's

¹⁵ Bijlage 2, vragenlijst

docent op het project wordt ingezet en er in dit geval dus sprake is van participerende observatie. Deze methode heeft niet mijn voorkeur. Een belangrijk nadeel van observatie is dat je een situatie slechts één keer kunt observeren en deze situatie hoeft niet altijd representatief te zijn voor wat je zou willen weten (Ponte 2006). Het voordeel van een vragenlijst is dat deze zich heel goed leent voor gegevensverzameling rond meningen (wat denk je ervan, ben je tevreden), gebeurtenissen en ervaringen (hoe beleef je dit, wat vind je ervan) zoals aangegeven in *basisprincipes praktijkonderzoek* (Harinck 2009). Ik heb gebruik gemaakt van een gemengde vragenlijst met daarin gesloten en open vragen.

Het gesloten vragen gedeelte heb ik onderverdeeld in 2 delen. In vijf vragen geven de studenten hun mening over projecten bij het Cingel College in algemene zin. De daaropvolgende 7 vragen hebben betrekking op de inhoud van een specifiek project. Bij de laatste vraag, vraag 13, geven de studenten het gemiddelde cijfer dat ze hebben behaald in voorgaande projecten. Tot slot heb ik een open vraag opgenomen waarin de studenten vrij kunnen antwoorden op de vraag naar knelpunten en verbeterpunten in de projecten op school.

Semigestructureerd interview

Een belangrijke basis voor mijn onderzoek is de inzet van een onderwijsassistent tijdens het werken in projecten. Door gedurende een periode van 8 weken van de extra inzet van een onderwijsassistent gebruik te maken hopen we de prestaties van vooral de zorgstudenten te kunnen verbeteren. Om de ervaringen van de onderwijsassistent in beeld te brengen maak ik gebruik van het zogenaamde semigestructureerd interview. Deze interviewvorm houdt het midden tussen het gestructureerde interview (dat meer lijkt op het mondeling afnemen van een vragenlijst) en het vrije interview dat weinig structuur kent. Bij praktijkonderzoek is deze vorm het meest van belang en maak je het best gebruik van een interviewschema (Harinck 2009). In het interviewschema (bijlage 3) heb ik opgenomen: het doel van het interview, de introductie, de verwachte duur, de locatie, het tijdstip, de werkwijze, toestemming geluidsopname en vertrouwelijkheid (Baarda, De Goede en Van der Meer, 2000).

3.4 Triangulatie

In tegenstelling tot wetenschappelijk onderzoek waarbij hoge betrouwbaarheid en validiteit¹⁶ kernbegrippen zijn, is bij praktijkonderzoek de zogenaamde triangulatie van essentieel belang.

¹⁶ Validiteit is de mate van betrouwbaarheid van gegevens.

Met triangulatie wordt het gebruik van meerdere gegevensbronnen bedoeld (Kallenberg 2008). In praktijkonderzoek gaat het lang niet altijd om eenduidig vaststaande zaken maar het gaat juist om percepties van verschillende belanghebbenden (Harinck 2009). Daarbij wordt geprobeerd om verschillende ideeën en meningen boven water te krijgen. We spreken dan van triangulatie, letterlijk: “vanuit drie hoeken”. Ofwel: vanuit verschillende invalshoeken naar iets kijken.

Zo heb ik ook in mijn praktijkonderzoek deze triangulatie toegepast. Wanneer het gaat om typen informanten: in het actieonderzoek vorig jaar heb ik de docenten ondervraagd, dit jaar ondervraag ik de student en de onderwijsassistent. Daarbij heb ik verschillende informatiebronnen gebruikt: de vragenlijst en observatie in mijn actieonderzoek vorig jaar, de vragenlijst en het semigestructureerd interview dit jaar.

3.5 Analyse van de verzamelde gegevens

Voor wat betreft het semigestructureerde interview: daarbij heb ik een zogenaamde onderwerpenlijst/topics gehanteerd (Verhoeven 2006) die ik heb ingedeeld in de 7 fasen die ik samen met de onderwijsassistent tijdens projectlessen heb doorlopen. Tijdens het interview komen deze fasen achtereenvolgens aan bod.

De analyse van de vragenlijst is uitgesplitst in 3 onderdelen zoals deze ook voorkomen op de vragenlijst zelf. De vragen 1 tot en met 5 en de vragen 6 tot en met 12 worden weergegeven in staafdiagrammen. Het betreft de analyse van resultaten na een zogenaamde 0-meting (januari 2011) en na afloop van het project (maart 2011). Het antwoord op vraag 13 is in een apart schema opgenomen. Tot slot heb ik de open vraag naar knelpunten en verbeterpunten in het competentiegerichte onderwijs eveneens opgenomen in een schema.

Hoofdstuk 4: data-analyse en resultaten

Achtereenvolgens geef ik in dit hoofdstuk een analyse van de uitkomsten van de vragenlijst en het semigestructureerde interview met de onderwijsassistent. In een aparte paragraaf formuleer ik ook de antwoorden op mijn onderzoeksvraag en deelvragen. De conclusies en aanbevelingen hieromtrent komen aan bod in het volgende hoofdstuk.

4.1 Vragenlijst

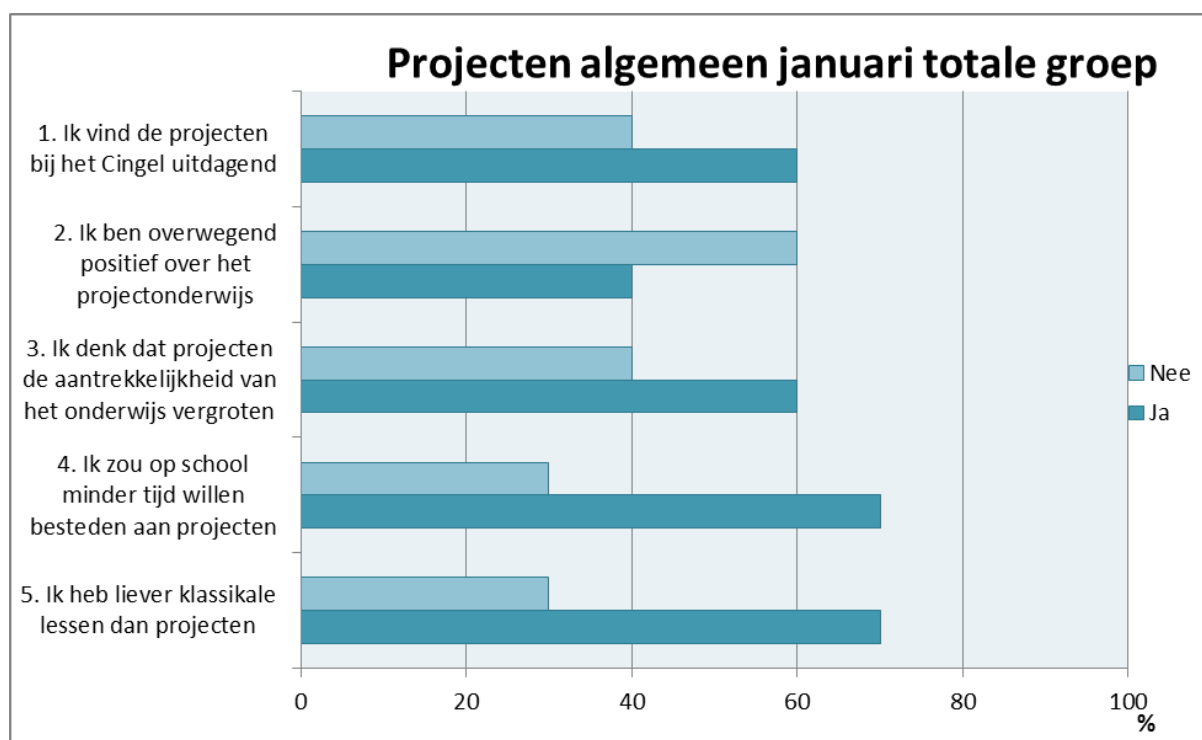
Mijn onderzoeksgroep bestond uit totaal 10 studenten. Daarvan hebben er 5 een REC 4 indicatie (de groep zorgstudenten) en zijn de andere 5 willekeurig gekozen. Het totaal aantal respondenten bedroeg 10, een score van 100%. De vragenlijst bestaat uit 3 onderdelen: 5 vragen over “projecten Cingel College algemeen”, 7 vragen over “projecten inhoudelijk” en 1 open vraag naar knelpunten en verbeterpunten met betrekking tot projecten. In de data-analyse laat ik deze 3 onderdelen apart zien voor de totale groep en voor de groep zorgstudenten omdat deze groep mijn voornaamste onderzoeksvraag betreft. Ook de antwoorden op mijn deelvragen komen in het overzicht naar voren.

Tot slot is het van belang om te weten dat ik de data heb verzameld na een eerste zogenaamde 0-meting bij aanvang van een nieuw project (januari 2011) en na een periode van 8 weken, na afloop van het project (maart 2011). De uitkomsten van beide vragenlijsten, afgenomen binnen een tijdspanne van 8 weken, zijn in de tabellen verwerkt.

Schema 1

Projecten Cingel College algemeen: januari	Totaal		Zorgstudent	
	Ja	Nee	Ja	Nee
1. Ik vind de projecten bij Cingel uitdagend.	60%	40%	40%	60%
2. Ik ben overwegend positief over het projectonderwijs.	40%	60%	20%	80%
3. Ik denk dat projecten de aantrekkelijkheid van het onderwijs vergroten.	60%	40%	40%	60%
4. Ik zou op school minder tijd willen besteden aan projecten.	70%	30%	80%	20%
5. Ik heb liever klassikale lessen dan projecten.	70%	30%	80%	20%

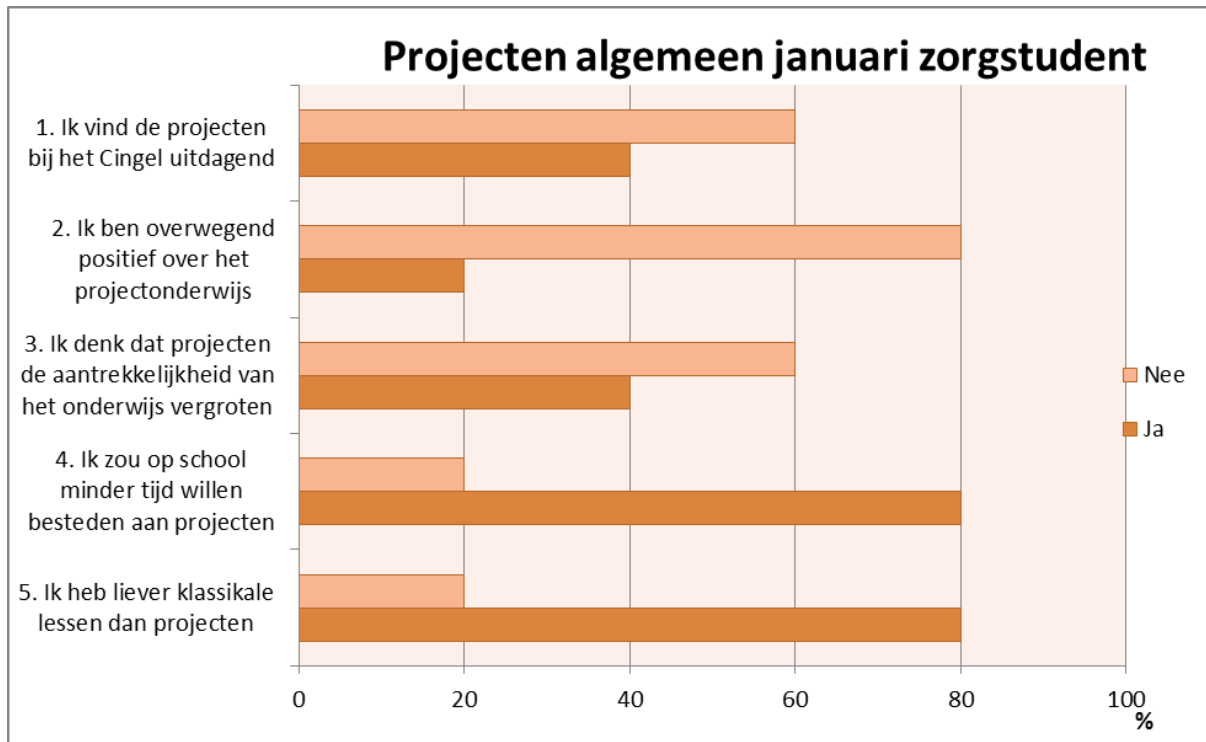
Bron: data onderzoek januari 2011



Tabel 1: vraag 1 tot en met 5

De uitkomsten van de totale groep respondenten laat zien dat men in meerderheid (60%) vindt dat de projecten bij het Cingel College uitdagend zijn. 40% echter geeft aan overwegend

positief te zijn over het projectonderwijs in het algemeen. Op de vraag of men minder tijd wil besteden aan projecten en liever klassikale lessen wil geeft 70% aan daarvoor te voelen.



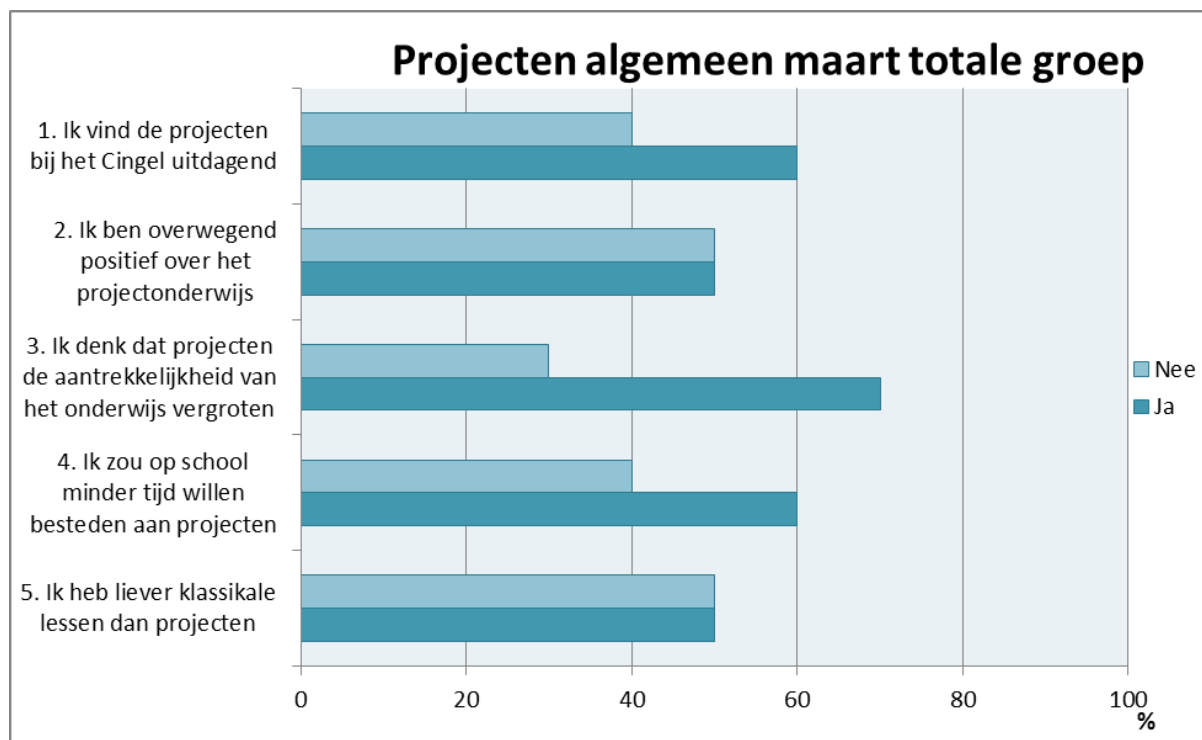
Tabel 2: vraag 1 tot en met 5

De uitkomsten van de groep zorgstudenten laat een ander beeld zien. Een minderheid (40%) geeft aan de projecten uitdagend te vinden. Dat is de helft van het percentage van de overige studenten waarvan 80% aangeeft de projecten uitdagend te vinden. Ook als reactie op de vraag of projecten de aantrekkelijkheid van het onderwijs vergroten krijg ik een vergelijkbaar antwoord: 40% van de zorgstudenten onderschrijft dit, 80% van de overige studenten. Verder geeft 80% van de zorgstudenten aan dat ze liever klassikale lessen willen dan projecten en aan projecten op school ook minder tijd zouden willen besteden.

Schema 2

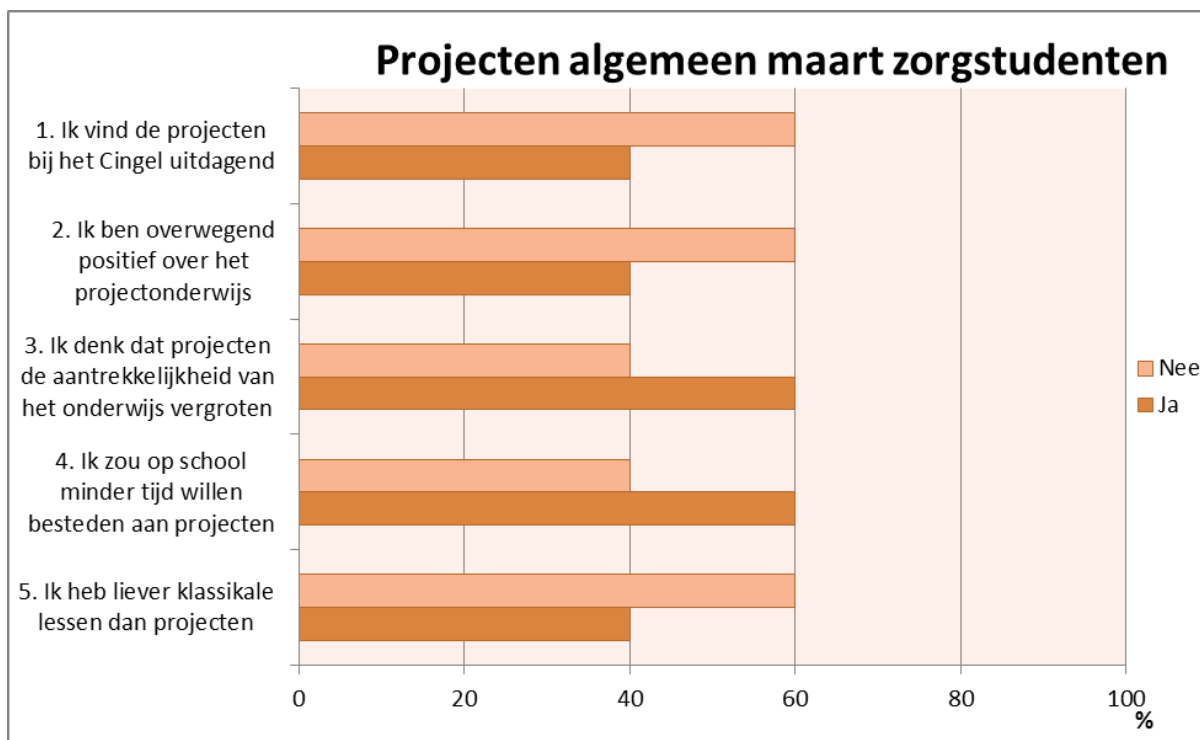
Projecten Cingel College algemeen: maart	Totaal		Zorgstudent	
	Ja	Nee	Ja	Nee
1. Ik vind de projecten bij Cingel uitdagend.	60%	40%	40%	60%
2. Ik ben overwegend positief over het projectonderwijs.	50%	50%	40%	60%
3. Ik denk dat projecten de aantrekkelijkheid van het onderwijs vergroten.	70%	30%	60%	40%
4. Ik zou op school minder tijd willen besteden aan projecten.	60%	40%	60%	40%
5. Ik heb liever klassikale lessen dan projecten.	50%	50%	40%	60%

Bron: data onderzoek maart 2011



Tabel 3: vraag 1 tot en met 5

Ik beperk me hier tot de voornaamste verschillen in relatie tot de 0-meting bij aanvang. Het aantal respondenten dat aangeeft overwegend positief te zijn over het projectonderwijs is met 10% gestegen tot 50%. Gaf in januari nog 70% aan liever klassikale lessen te willen, dat percentage is na afloop van het laatste project met 20% gedaald tot 50%.



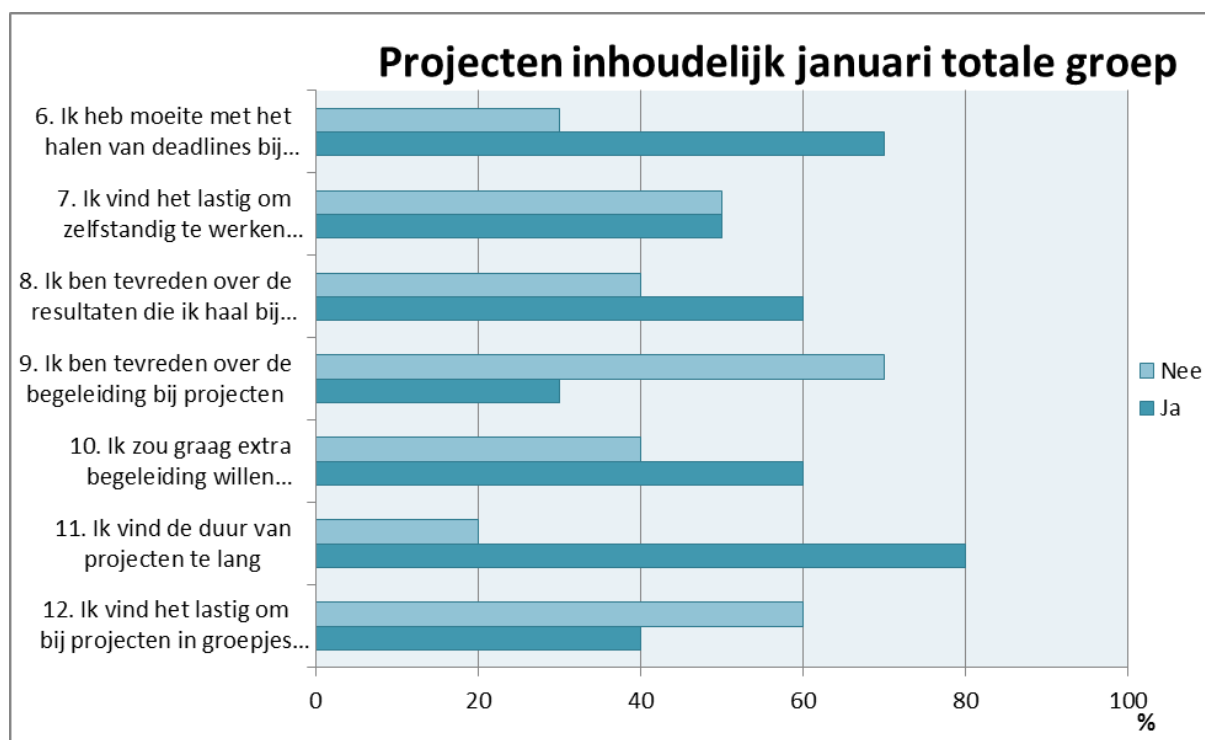
Tabel 4: vraag 1 tot en met 5

Op de vraag: “Ik heb liever klassikale lessen dan projecten”, antwoord nu 50% met ja. Dit in tegenstelling tot de 0-meting waarbij 70% deze vraag met ja heeft beantwoord. De daling met 20% is volledig veroorzaakt door het antwoord van zorgstudenten. Ook de veranderingen in percentages bij de overige vragen in relatie tot de 0-meting komen voor rekening van de zorgstudenten. De percentages van de overige studenten zijn zowel in januari als maart hetzelfde.

Schema 3

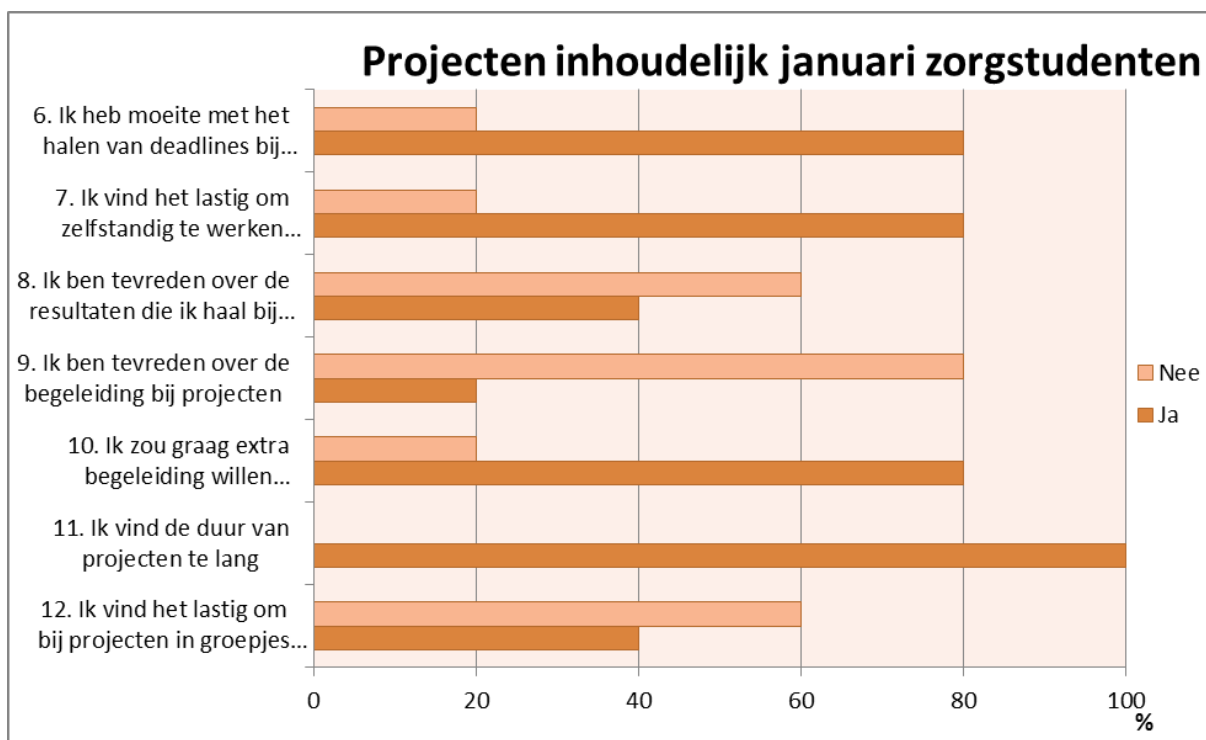
Projecten Cingel College inhoudelijk: januari	Totaal		Zorgstudent	
	Ja	Nee	Ja	Nee
6. Ik heb moeite met het halen van deadlines bij projecten	70%	30%	80%	20%
7. Ik vind het lastig om zelfstandig te werken aan projecten	50%	50%	80%	20%
8. Ik ben tevreden over de resultaten die ik haal bij projecten	60%	40%	40%	60%
9. Ik ben tevreden over de begeleiding bij projecten	30%	70%	20%	80%
10. Ik zou graag extra begeleiding willen ontvangen	60%	40%	80%	20%
11. Ik vind de duur van projecten te lang	80%	20%	100%	0%
12. Ik vind het lastig om bij projecten in groepjes te werken	40%	60%	40%	60%

Bron: data onderzoek januari 2011



Tabel 5: vraag 6 tot en met 12

Een ruime meerderheid van 70% geeft aan dat men moeite heeft met het halen van deadlines en 50% vindt het lastig om zelfstandig te werken aan projecten. 70% van de respondenten is niet tevreden over de begeleiding bij projecten een meerderheid van 60% zou graag extra begeleiding willen ontvangen. Het overgrote deel (80%) is ook van mening dat de duur van de projecten (8 weken) te lang is.



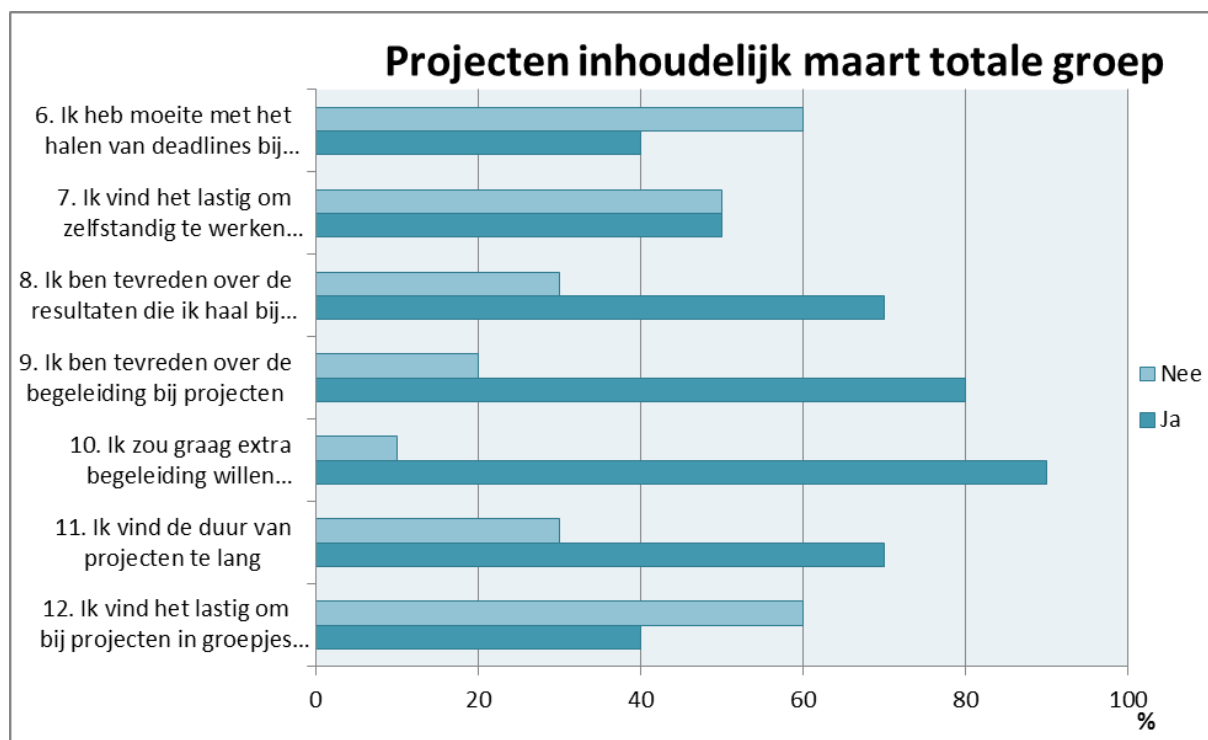
Tabel 6: vraag 6 tot en met 12

80% van de zorgstudenten vindt het lastig om zelfstandig te werken aan projecten en datzelfde percentage heeft ook moeite met het halen van deadlines. Een forse minderheid van 20% is tevreden over de begeleiding bij projecten. Tot slot geeft 100% van de zorgstudenten aan dat ze de duur van projecten te lang vinden en is 60% ook niet tevreden over de resultaten die ze daarbij behalen.

Schema 4

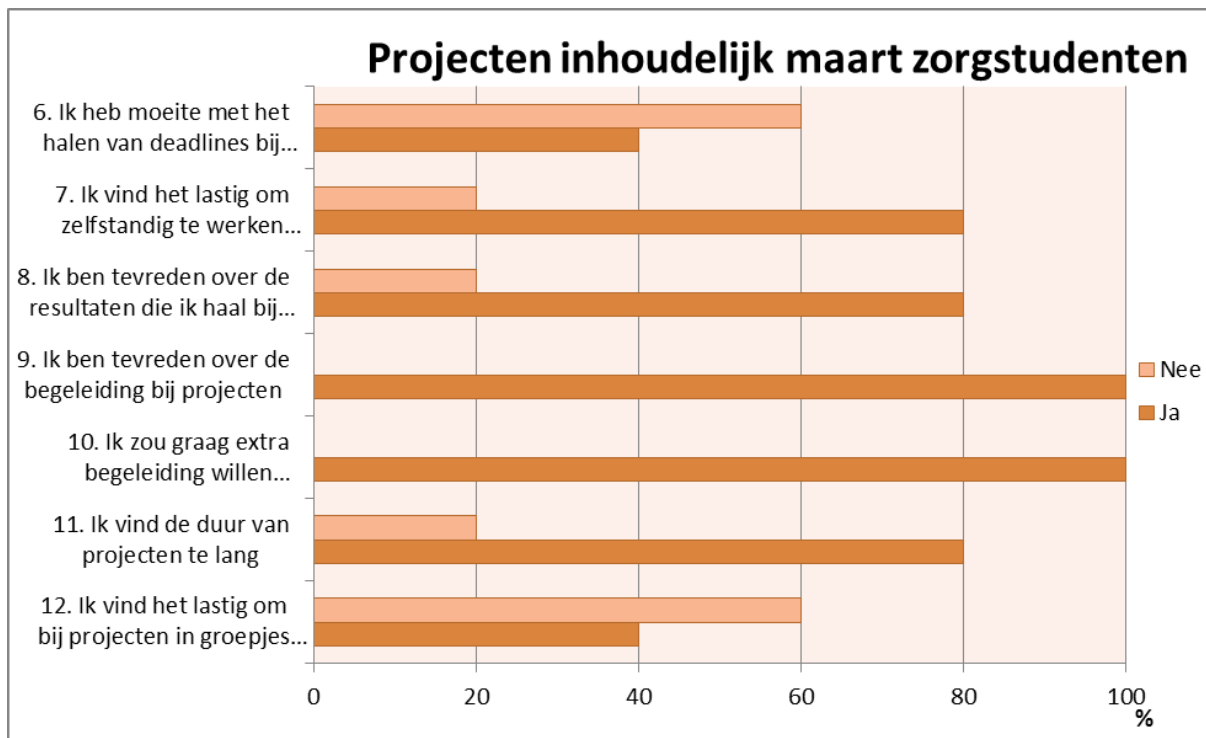
Projecten Cingel College inhoudelijk: maart	Totaal		Zorgstudent	
	Ja	Nee	Ja	Nee
6. Ik heb moeite met het halen van deadlines bij projecten	40%	60%	40%	60%
7. Ik vind het lastig om zelfstandig te werken aan projecten	50%	50%	80%	20%
8. Ik ben tevreden over de resultaten die ik haal bij projecten	70%	30%	80%	20%
9. Ik ben tevreden over de begeleiding bij projecten	80%	20%	100%	0%
10. Ik zou graag extra begeleiding willen ontvangen	90%	10%	100%	0%
11. Ik vind de duur van projecten te lang	70%	30%	80%	20%
12. Ik vind het lastig om bij projecten in groepjes te werken	40%	60%	40%	60%

Bron: data onderzoek maart 2011



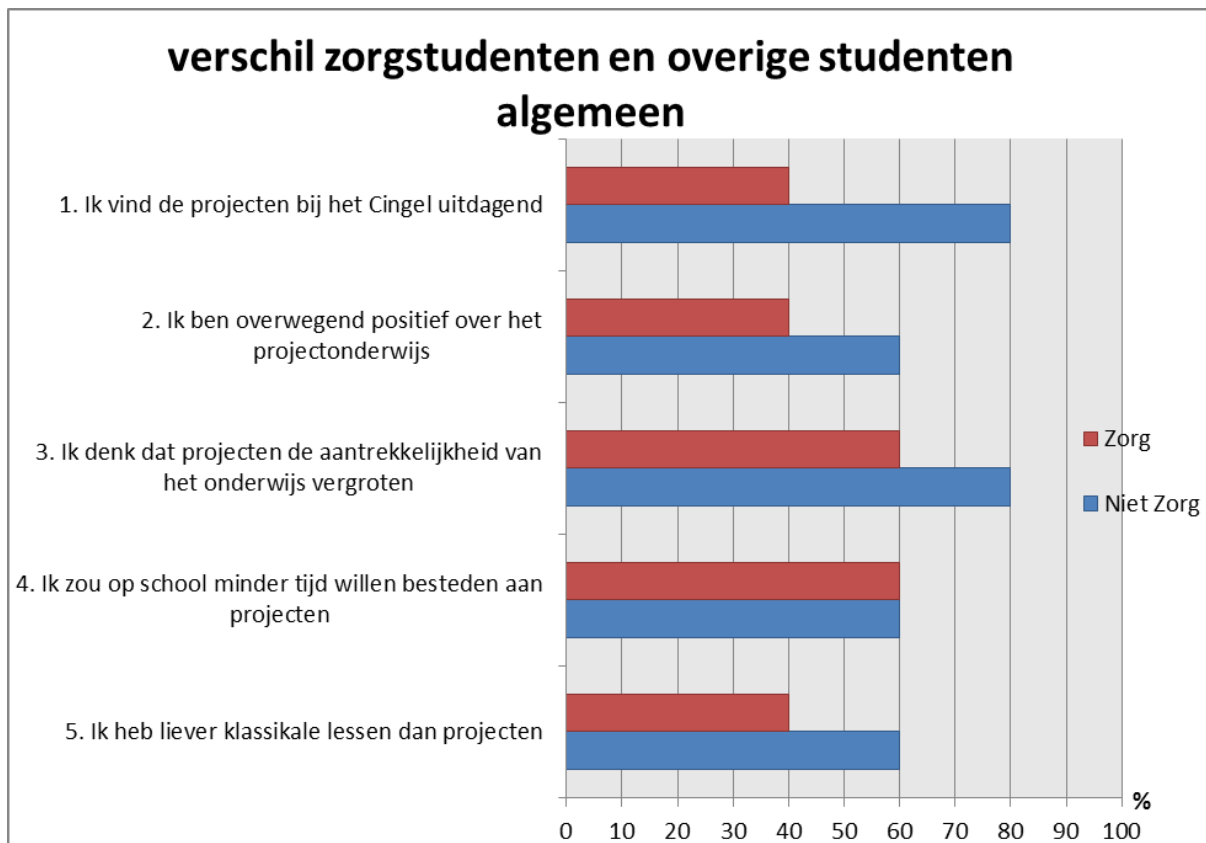
Tabel 7: vraag 6 tot en met 12

Bij de start van het project gaf 70% aan moeite te hebben met het halen van deadlines. Dat percentage is na afloop van dit project gedaald tot 40%. De tevredenheid rond de begeleiding van projecten is fors gestegen: van 30% in januari tot 80% eind maart. Ook het aantal studenten dat extra begeleiding wil ontvangen is gestegen van 60% naar 90%.



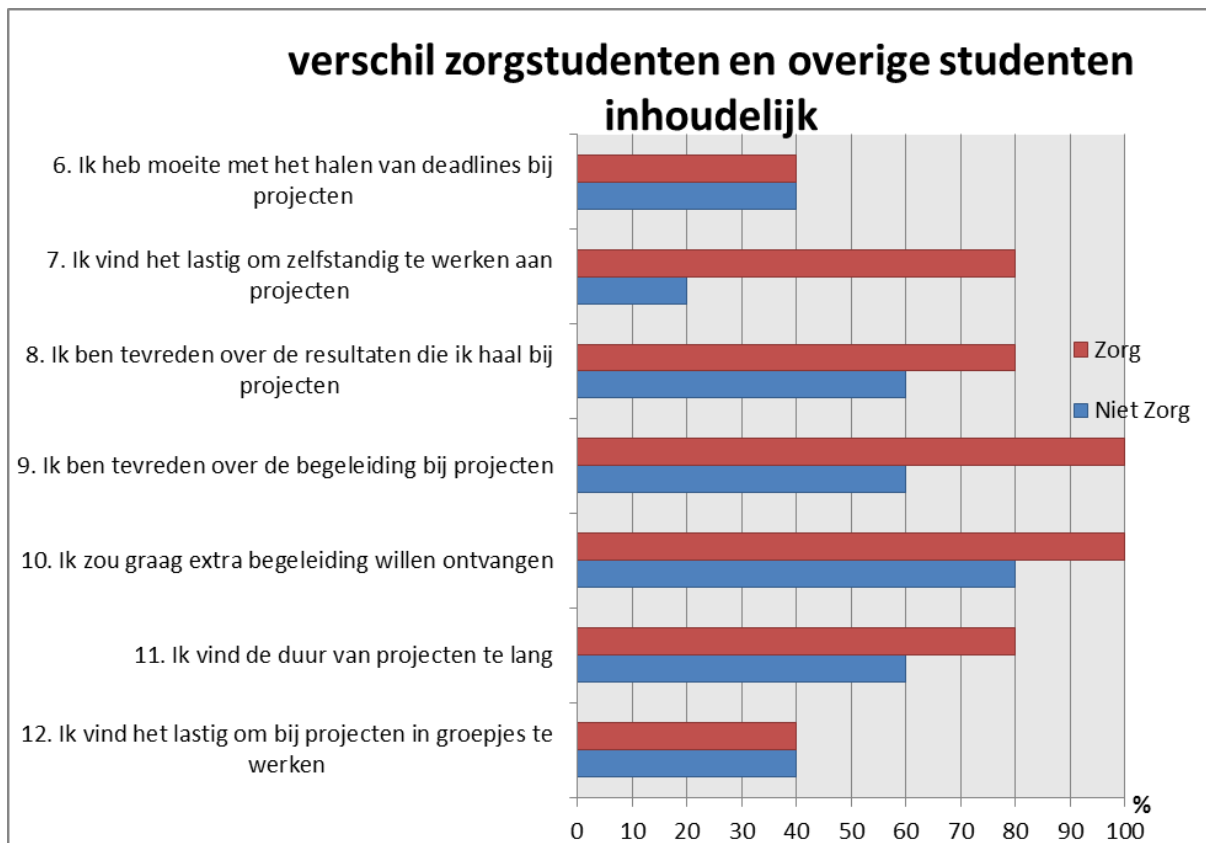
Tabel 8: vraag 6 tot en met 12

Het aantal zorgstudenten dat moeite heeft met het halen van deadlines is na inzet van de onderwijsassistent tijdens dit project gedaald van 80% naar 50%. Men is ook meer tevreden over de resultaten. Deze tevredenheid is gestegen van 40% naar 80%. De tevredenheid over de begeleiding bij projecten is fors toegenomen: van 20% naar 100%. Na afloop van het project geeft 100% van de zorgstudenten overigens aan dat ze tevreden zijn over de begeleiding bij projecten en dat ze ook in de toekomst die extra begeleiding graag blijven ontvangen.



Tabel 9: verschillen vragen 1 tot en met 4

Het meest duidelijk is het verschil in antwoord op de vraag of projecten bij het Cingel uitdagend gevonden worden. Hierbij geeft 40% van de zorgstudenten aan dit te vinden terwijl 80% van de overige studenten de projecten uitdagend vindt.



Tabel 10: verschillen vragen 6 tot en met 12

In deze tabel komen duidelijke verschillen naar voren in de antwoorden van de zorgstudenten ten opzichte van de overige studenten. 80% van de zorgstudenten ten opzichte van 20% van de overige studenten geeft aan dat het lastig is om zelfstandig te werken aan projecten. Na afloop van het laatste project geeft 100% van de zorgstudenten aan dat ze tevreden zijn over de begeleiding. 60% van de overige studenten is die mening toegedaan. Eveneens 100% van de zorgstudenten wil extra begeleiding blijven ontvangen tegenover 80% overige studenten.

Tabel met knelpunten en verbeterpunten m.b.t. projecten:

Deze tabel laat duidelijk in absolute aantallen (totaal 10 respondenten) zien waar de belangrijkste knelpunten zitten en waar men verbeteringen ziet. In het hoofdstuk conclusies kom ik hierop nader terug.

Knelpunten projecten	Aantal	Verbeterpunten projecten	Aantal
Moeilijk concentreren	8 x	Extra begeleiding nodig	7 x
Te lang achter pc Onvoldoende begeleiding Project duurt te lang	7 x	Kortere projecten	6 x
Oneerlijke beoordeling Teveel formulieren	6 x	Wisselende groepjes Kleinere groepjes	4 x
Indeling groepjes onduidelijk	4 x	Vaste groepjes Meer uitdaging bij projecten Echte opdrachten i.p.v. simulatie	3 x
Oninteressant project	3 x	Individueel beoordelen	2 x

Schema 2: knelpunten en verbeterpunten projecten

Tabel met gemiddeld behaalde cijfers en laatst behaalde cijfer:

	Gemiddeld cijfer vorige projecten	Cijfer van laatste project
Resultaat totale groep	6.5	7.5
Resultaat overige studenten	7.5	8.0
Resultaat zorgstudenten	5.5	7.0

4.2 Semigestructureerd interview

In de bijlage¹⁷ heb ik het letterlijk uitgeschreven verslag met de onderwijsassistent opgenomen. Onderdeel is ook een interviewschema¹⁸. In deze paragraaf geef ik een analyse van het interview waarbij ik me beperk tot de grote lijnen en belangrijkste thema's (De Haan, 2006).

Het interview met de onderwijsassistent heeft zich vooral gericht op onderzoeksvraag f waarin de volgende vraag centraal staat: “*Hoe kan de onderwijsassistent extra begeleiding aanbieden aan zorgstudenten?*” Bij het interview heb ik de volgende onderwerpenlijst/ topics (Verhoeven 2006) gehanteerd:

- ▶ voorbereiding
- ▶ start projectles
- ▶ begeleiding tijdens projectles
- ▶ extra begeleiding zorgstudent
- ▶ gebruik werkvormen
- ▶ gebruik formulieren
- ▶ einde projectles

In de voorbereidingsfase heeft de onderwijsassistent vooral goed nagedacht over de manier waarop hij meer variatie en structuur kan aanbrengen in het projectonderwijs. Hij was ook op de hoogte gesteld van de uitkomsten van de 0-meting (vragenlijst aan het begin van de projectperiode) en kende daarom de meest voorkomende problemen. Samen met de begeleidende docent heeft hij gesproken over bepaalde interventies zoals die worden behandeld in het boek *Pedagogische Adviezen voor speciale kinderen* (Van Lieshout 2009). Interventies zoals het geven van directe feedback, peer-tutoring en self-monitoring, zoals al eerder genoemd onder paragraaf 2.4, heeft hij toegepast tijdens het project. Bij de start van de projectles heeft de onderwijsassistent een gezamenlijk opstartmoment. Bij aanvang van elke les vindt altijd een klassikale instructie plaats en kunnen de studenten vragen stellen indien er onduidelijkheden bestaan. Tijdens de projectles bestaat de begeleiding vooral uit het vaak

¹⁷ Bijlage 4, semigestructureerd interview

¹⁸ Bijlage 3, interviewschema

“letterlijk naast de student zitten” om ze op die manier te ondersteunen. Extra aandacht heeft hij besteed aan de zorgstudenten, zowel voor wat betreft de begeleiding maar ook door ze op vaste plaatsen in het computerlokaal te zetten. Plaatsen, zoals de onderwijsassistent aangeeft, die minder kansen geven om afgeleid te raken (uitzicht op blinde muur, tussen “goede” studenten). Ook over het gebruik van verschillende werkvormen heeft hij goed nagedacht. Zo zitten de studenten niet meer “voor 90% van de tijd achter een pc” maar is dit teruggebracht tot “misschien nog zo’n 60% van de tijd”. Veel tijd besteedt hij aan klassikale uitleg met korte opdrachten tussendoor. Hij heeft hiervoor, na overleg met het roosterbureau, een extra lokaal ter beschikking waar regelmatige terugkoppeling plaatsvindt en ruimte is voor overleg en vragen. De onderwijsassistent heeft ook ingespeeld op een veelgehoorde klacht als zouden er teveel en onduidelijke formulieren moeten worden ingevuld tijdens de projectlessen. Hij heeft daartoe een aangepast planningsformulier ontwikkeld waarin heel overzichtelijk alle afspraken met bijhorende deadlines zijn opgenomen. Aan het einde van iedere projectles worden deze formulieren door ieder groepje ingeleverd en kort toegelicht.

4.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

De antwoorden hierop heb ik samengevat weergegeven in onderstaande tabel:

Is de waardering van zorgstudenten bij het werken in projectvorm hoger indien er extra begeleiding door een onderwijsassistent plaats heeft?

De toegenomen waardering bij extra begeleiding door een onderwijsassistent blijkt duidelijk uit het antwoord op vraag 9. Was de tevredenheid bij aanvang van het project nog 20%, na afloop van het project gaf 100% aan dat ze tevreden waren over de begeleiding. Daarnaast is het percentage dat aangeeft overwegend positief te zijn over het projectonderwijs met 20% gestegen en is ook het percentage zorgstudenten dat vindt dat projecten de aantrekkelijkheid van het onderwijs vergroten met 20% gestegen.

Zijn studenten tevreden over de resultaten en het cijfer dat ze halen voor projecten.

De tevredenheid over de resultaten van de totale groep respondenten is gestegen van 60% bij de 0-meting naar 70% na afloop van het laatste project. Daarbij is te zien dat voor de groep zorgstudenten het percentage is gestegen van 40 naar 80% terwijl dat voor de overige studenten is afgenomen van 80 naar 60%.

Zijn studenten tevreden over de begeleiding die ze krijgen bij projecten.

De tevredenheid van de totale groep studenten wanneer het gaat om de begeleiding is gestegen van 30% naar 80 %.

Zijn studenten positief over het projectonderwijs.

Na afloop van het project geeft 50% van de totale groep aan dat ze overwegend positief zijn over het projectonderwijs. In hoofdstuk 5 conclusies en aanbevelingen geef ik hierop aanvullende interpretaties die ik uit de andere vragen kan halen.

Hoe kan de onderwijsassistent extra begeleiding aanbieden aan zorgstudenten.

Uit het interview met de onderwijsassistent zoals hierboven aangegeven in paragraaf 4.2 komt naar voren dat de extra begeleiding vooral bestaat uit het bieden van structuur aan de studenten, ondermeer door ze na afloop van iedere projectles een deelopdracht te laten inleveren en een aangepast planningsformulier met de daarin gemaakte afspraken. Ook het inhoudelijk begeleiden van met name de zorgstudent, door er letterlijk “naast te zitten”, wordt door de onderwijsassistent genoemd.

Ervaren zorgstudenten bij het werken in projectvorm meer problemen dan overige studenten.

Het antwoord op deze deelvraag is vooral terug te vinden door de antwoorden op de vragen 6, 7, 11 en 12 te analyseren. Aanvankelijk, bij de 0-meting, geeft 80% aan dat ze moeite hebben met het halen van deadlines. Dat percentage is bij de laatste meting gedaald naar 40%. Zowel op de vragen 7 (lastig om zelfstandig te werken) en 11 (duur van de projecten is te lang) geeft 80% aan dat ze zelfstandig werken inderdaad lastig vinden en de duur van de projecten te lang is. Bij de overige studenten is dat respectievelijk 20% en 60%.

Welke knelpunten worden door studenten vooral ervaren bij projecten.

In de tabel knelpunten en verbeterpunten in paragraaf 4.1 is te zien dat vooral worden genoemd “moeite met concentratie” (80%), “te lang achter pc, projecten te lang en onvoldoende begeleiding” (70%). Ook een “teveel aan formulieren” en “oneerlijke beoordeling” wordt door 60% van de respondenten naar voren gebracht. Overige knelpunten scoren 40% of lager.

Hoofdstuk 5: conclusies

In dit hoofdstuk trek ik conclusies die ik, zoveel als mogelijk, zal valideren door ze te toetsen aan enerzijds de theorie zoals ik die heb opgenomen in hoofdstuk 2, anderzijds aan mijn eigen onderzoek (vragenlijst en interview) en eigen ervaringen. Daarmee is ook meteen aan een belangrijke eis voldaan: het toepassen van triangulatie, het gebruik maken van verschillende gegevensbronnen. Deze triangulatie heb ik nog verder uitgewerkt in paragraaf 5.2 waarbij ik ook een verband leg tussen dit onderzoek en mijn onderzoek van vorig jaar (Renne 2010). Ten slotte doe ik een aantal aanbevelingen waarbij ook het onderwerp inclusie door mij wordt meegenomen.

5.1 Conclusies op basis onderzoeksvraag en deelvragen

Waardering zorgstudenten:

Zoals ik in het vorige hoofdstuk heb aangegeven is de tevredenheid van zorgstudenten gestegen van 20% naar maar liefst 100% indien er extra begeleiding van een onderwijsassistent plaats vindt. Opmerkelijk is wel dat dit percentage bij de overige studenten veel minder sterk is gestegen, namelijk van 40% naar 60%. Laatstgenoemd percentage blijft dus duidelijk achter bij de tevredenheid van zorgstudenten. Dit zou wellicht te verklaren zijn door de extra inzet die door de onderwijsassistent vooral was gericht op deze groep. De overige studenten hebben daar iets minder van gemerkt zoals ook aangegeven is in het interview met de onderwijsassistent. Daarnaast kan ik uit de antwoorden op de andere vragen een zeer positief beeld opmaken van de algemene waardering voor het projectonderwijs bij het Cingel. De toegenomen waardering van zorgstudenten na extra begeleiding blijkt heel duidelijk uit ondergenoemde resultaten:

Vraag	Antwoord Ja 0-meting	Antwoord Ja na extra begeleiding
Ik vind de projecten bij Cingel uitdagend	40%	40%
Ik ben overwegend positief over projectonderwijs	20%	40%
Projecten vergroten aantrekkelijkheid onderwijs	40%	60%
Ik zou minder tijd willen besteden aan projecten	80%	60%

Ik heb liever klassikale lessen dan projecten	80%	40%
Ik heb moeite met halen van deadlines	80%	40%
Ik vind het lastig zelfstandig te werken in projecten	80%	80%
Ik ben tevreden over de resultaten die ik haal	40%	80%
Ik ben tevreden over begeleiding bij projecten	20%	100%
Ik zou graag extra begeleiding willen ontvangen	80%	100%
Ik vind de duur van projecten te lang	100%	80%
Ik vind het lastig om in groepjes te werken	40%	40%
Het cijfer dat ik heb behaald bij projecten	5,5	7,0

Tabel 1: toegenomen waardering zorgstudenten na extra begeleiding

Zeer opmerkelijke resultaten die duidelijk laten zien dat een betrekkelijk “eenvoudige” (maar wel kostbare) maatregel als de extra inzet van een onderwijsassistent tijdens de projecturen tot een significant hogere waardering leidt. Het percentage zorgstudenten dat liever klassikale lessen wil is in slechts één projectperiode gedaald van 80% naar 40%. Dit komt ook naar voren in het interview dat ik heb gehouden. Hierin gaf de onderwijsassistent al aan dat de studenten de combinatie van zelfstandig werken achter de pc, gecombineerd met korte heldere instructies in het lokaal als zeer prettig hebben ervaren. Een stimulerende factor is uiteraard ook het behaalde gemiddelde eindcijfer dat fors is gestegen van een 5.5 naar een 7.5. Ook dit kan bijdragen aan een positieve waardering. Zelf heb ik tijdens de projectlessen gemerkt dat, door het feit dat we met twee collega’s op het project stonden, er veel meer rust en structuur was. Vooral de afwisseling tussen klassikale instructie en zelfstandig werken achter een pc werkte uitstekend. Daarbij werd de groep steeds in tweeën gesplitst en stond één van beide (docent of onderwijsassistent) afwisselend in het lokaal of in het OLC (Open Leer Centrum). Verder ben ik aangenaam verrast door het feit dat na extra begeleiding 40% aangeeft nog steeds moeite te hebben met het halen van deadlines. Dit percentage lag bij de 0-meting nog op 80%. Overigens bestaat hier nog steeds een forse uitdaging dit percentage nog verder naar beneden te krijgen.

Tevredenheid over resultaat dat behaald wordt (deelvraag b):

De tevredenheid over de resultaten van de totale groep respondenten is gestegen van 60% bij de 0-meting naar 70% na afloop van het laatste project. Daarbij is te zien dat voor de groep zorgstudenten het percentage is gestegen van 40 naar 80% terwijl dat voor de overige studenten is afgenomen van 80 naar 60%. Een heel opvallend gegeven dat ook te maken kan hebben met het gevoel dat bij de overige studenten bestaat dat ze wat minder aandacht hebben gehad of dat de aandacht zich meer gericht heeft op de groep zorgstudenten. Overigens is dit ook aan de orde geweest in het interview en kwam ook daar naar voren dat men die mening was toegedaan.

Problemen van zorgstudenten bij het werken in projectvorm groter dan die van overige studenten (deelvraag g):

Wanneer ik de antwoorden van zorgstudenten op de vragen die hierover gesteld zijn vergelijk met de antwoorden van de overige studenten zijn er wel een aantal opmerkelijke verschillen. Bij zowel de 0-meting als de latere meting geeft 80% van de zorgstudenten tegenover 20% van de overige studenten aan moeite te hebben met zelfstandig werken aan projecten. Een groot verschil tussen beide groepen; een verschil bovendien dat ook niet meteen wordt opgelost door extra begeleiding. Uit de antwoorden van de zorgstudenten zou je kunnen concluderen dat extra inzet niets af doet aan het feit dat ze het lastig blijven vinden om zelfstandig te werken. Na inzet van de onderwijsassistent vindt van beide groepen 40% het nog lastig om deadlines te halen. De conclusie, ook op basis van het interview, lijkt gerechtvaardigd dat het richten van de aandacht op de groep zorgstudenten tot dit resultaat heeft geleid.

Tot slot is het opvallend dat bij de 0-meting maar liefst 100% van de zorgstudenten aangaf de projecten te lang te vinden (projectduur bedraagt 8 weken) tegenover 60% overige studenten. Na afloop bedroegen deze percentages respectievelijk 80 en 60%. Mijn ervaring is dat het vooral voor zorgstudenten heel moeilijk is om lang met eenzelfde project bezig te zijn. Zij hebben extra veel moeite zich te concentreren of lang achter de pc te zitten. Ik zal dit verder onderbouwen met literatuurverwijzingen in de volgende paragraaf.

5.2 Triangulatie

Huidig onderzoek

Ik wil hier nog graag een aantal opvallende zaken vermelden die niet direct met één speciale onderzoeksvraag te maken hebben maar waar ik tijdens de projectlessen en de evaluatie met studenten en de onderwijsassistent wel mee geconfronteerd ben.

Allereerst is tijdens de voorbereiding op onze proefperiode met de onderwijsassistent afgesproken dat we de beschikking zouden krijgen over een extra leslokaal naast het computerlokaal. In deze ruimte konden we steeds korte klassikale instructies geven, iets dat heel prettig werkte. Ook het toepassen van interventies zoals het geven van directe feedback en peer-tutoring (Lieshout 2009) heeft naar mijn mening bijgedragen aan een hogere waardering. De onderwijsassistent en begeleidend docent hebben veel gebruik gemaakt van de methode van directe feedback. Overigens is dat ook eenvoudiger wanneer de opdrachten kort en gestructureerd zijn en meteen na afloop van de les moeten worden ingeleverd.

Uit de vermelde knelpunten en verbeterpunten kun je verder nog opmaken dat we goed moeten nadenken over een goede indeling in groepjes waarbij er ook duidelijke rollen moeten worden verdeeld. Tot slot zou het goed zijn om bepaalde projecten niet meer in de vorm van simulatie te laten plaatsvinden maar om er echte “live-projecten” van te maken die we in samenwerking met partners (andere scholen, bedrijven e.d.) kunnen realiseren.

Vorig onderzoek (Renne 2010)

In mijn actieonderzoek vorig jaar (Renne 2010) heb ik een vragenlijst¹⁹ uitgezet onder 32 onderwijscollega's van het Cingel College. Ook aan deze groep heb ik vragen gesteld met betrekking tot het competentiegerichte onderwijs (CGO), de projecten CGO en de ervaringen met zorgstudenten. Er zijn veel opmerkelijke overeenkomsten maar ook opmerkelijke verschillen tussen beide onderzoeken. De meest opvallende zaken zet ik hieronder kort onder elkaar:

- Bijna de helft van de onderwijscollega's is van mening dat het CGO de aantrekkelijkheid van MBO onderwijs niet vergroot. Hieruit blijkt enige scepsis ten aanzien van deze vorm van onderwijs. Dit aantal is vergelijkbaar met de zorgstudenten

¹⁹ Zie bijlage 2, vragenlijst

die met 50% van de ondervraagden aangeven niet overwegend positief te zijn over projectonderwijs.

- 75% van de collega's gaf destijds aan dat vooral zorgstudenten moeite hebben met het halen van deadlines en zelfstandig werken. Ook dit komt overeen met de ervaring van de studenten zelf (80%). Alleen na inzet van extra begeleiding zakt dit percentage voor wat betreft halen deadlines naar 40%. Een logisch gevolg van de intensieve begeleiding die de afgelopen projectperiode heeft plaatsgevonden.
- Ongeveer 75% van de collega's beschouwt het CGO als een taakverzwaring en heeft behoefte aan extra scholing wanneer het gaat om een effectievere begeleiding van zorgstudenten. Hoewel deze scholing nog nauwelijks is geëffectueerd heeft een goede voorbereiding samen met de onderwijsassistent er al wel toe geleid dat de tevredenheid over de extra begeleiding maar liefst 100% is.
- Aangezien het overzicht van knelpunten CGO haast identiek is bij beide onderzoeksgroepen is het betrekkelijk eenvoudig om hierop maatregelen te nemen die voor beide groepen tot verbeteringen zou moeten leiden. In de aanbevelingen hieronder doe ik een aantal suggesties.

Literatuur:

- Zowel in het interview met de onderwijsassistent als in de analyse van data (o.a. bij beschrijving knelpunten) kwam duidelijk naar voren dat de student moeite heeft met opdrachten binnen het onderwijs die niet gerelateerd zijn aan de zogenaamde kritische beroepssituatie. Zoals in onderstaande literatuurverwijzing al staat is de beroepscontext de ideale plaats om te leren:

Bij competentiegericht onderwijs is de praktijk altijd het uitgangspunt. Studenten leren zoveel mogelijk in de beroepscontext. Ze gaan eerder naar bedrijven toe of werken in een simulatieomgeving. Beroepspraktijkvorming/stage (BPV) is één van de pijlers. Volgens De Bie en Ploegman (Bie en Ploegman 2008) is een stage de meest voor de hand liggende manier om een beroepstaak te leren.

- Interessant is de opmerking van Emst (2002) hieronder waarin hij wijst op de noodzaak van verschillende leerniveaus en meer individuele aandacht. Deze noodzaak en wens wordt in dit onderzoek helder aangetoond.

Het traditionele onderwijs sluit niet aan bij de manier waarop hedendaagse kinderen kennis en informatie opdoen in hun eigen digitale wereld. Zoals Emst het aangeeft: de schoolpopulatie wordt steeds veelzijdiger en vraagt om verschillende leerniveaus en meer individuele aandacht (Emst 2002).

- Ook de conclusies zoals die in het Belgische onderzoek van de Vlaamse Gemeenschap werden getrokken spreken in dit onderzoek voor zichzelf.

In de literatuur is al veel geschreven en onderzoek gedaan naar de beleving van studenten wanneer het gaat om bijvoorbeeld het ingevoerde projectonderwijs, het zogenaamde “Nieuwe Leren” of toepassing van competentiegerichte curricula. Zo werd in een groot onderzoek in België met subsidie van de Vlaamse Gemeenschap²⁰ een aantal interessante conclusies getrokken getuige de volgende citaten:

De wijze waarop de individuele leraren ‘zelfstandig leren’ invulden, bepaalde mede de attitude van de leerlingen t.o.v. zelfstandig leren. Leerlingen hadden het bijzonder moeilijk met leraren die deze onderwijsvernieuwing letterlijk vertaalden als ‘zelfstandig leren met zo weinig mogelijk inmenging van de leraar’.

- De stelling van Crone hieronder stelt eigenlijk de vraag of we met het beroep doen op de zelfstandigheid van studenten in het MBO niet teveel eisen stellen. Ook in dit onderzoek komt dit probleem duidelijk aan de oppervlakte.

Ook in een boek als “Het Puberende Brein” (Crone 2008) wordt gesteld dat mensen tot de leeftijd van 22 jaar nog nauwelijks in staat zijn tot zelfstandig leren en dat concentratieproblemen veel voorkomend zijn.

²⁰ Onderzoek naar zelfstandig leren; Binnengehaald 14 februari 2011 van http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/bijlagen0102/zelf_leren.pdf

5.3 Aanbevelingen

Zowel uit de data-analyse, mijn eigen ervaring tijdens de projectlessen en het interview met de onderwijsassistent komen duidelijk een aantal zaken naar voren die voor mij aanleiding zijn enkele aanbevelingen te doen. Aanbevelingen die naar mijn mening kunnen bijdragen aan het verbeteren van het algemene projectonderwijs op onze school en een hogere waardering van zorgstudenten voor het projectonderwijs in het bijzonder.

- Het is heel belangrijk om structureel in te zetten op extra begeleiding van een onderwijsassistent tijdens projecten. Studenten én docenten beoordelen deze begeleiding als zeer positief, de algemene waardering stijgt en het leidt ook tot betere resultaten.
- Daarnaast is het naar mijn mening van essentieel belang om het onderwijzend personeel extra scholing te bieden. Scholing vooral gericht op het effectief begeleiden van zorgstudenten.
- Dit onderzoek heeft duidelijk aangetoond dat een goede voorbereiding op de projectlessen, het bieden van een heldere structuur (eenduidigheid in aanpak) en het gebruik maken van extra faciliteiten (o.a. extra klaslokaal) positief uitwerkt. Mijn aanbeveling is om dit binnen het onderwijsteam nog verder te perfectioneren.
- We zouden binnen het toerismeteam op zoek moeten gaan naar projecten die we in samenwerking met het toeristisch bedrijfsleven kunnen gaan uitvoeren. Kortom, minder simulatie, meer “échte opdrachten”.
- Een meerderheid van de respondenten gaf aan dat ze de projecten te langdradig vonden en teveel tijd achter een pc moesten doorbrengen. Aanbeveling van mijn kant is dan ook om veel te variëren in werkvormen door tijdens de projectlessen tussentijdse klassikale instructies te verzorgen. Daarnaast zouden we serieus na kunnen denken over het inkorten van de projectperiode naar bijvoorbeeld 4 weken in plaats van de huidige 8 weken.

Hoofdstuk 6: evaluatie en reflectie

Tijdens mijn studie Master SEN opleiding bij Fontys heb ik de mogelijkheid gehad om in beide studiejaar een onderzoek te doen. In het eerste studiejaar betrof dat een beperkt actieonderzoek waarbij ik vooral op zoek ben gegaan naar de ervaringen van docenten wanneer het CGO aangaat en dan vooral de problematiek in relatie tot zorgstudenten. In het tweede studiejaar kon ik daar heel mooi op aansluiten door me nu te richten op de ervaringen van studenten binnen het projectonderwijs en hier dan in het bijzonder de ervaringen van zorgstudenten. Ik zal hieronder allereerst reflecteren op de beroepspraktijk, daarna op mijn eigen ontwikkeling en tot slot wil ik graag nog ingaan op mijn persoonlijke gedachten wanneer het gaat om inclusie en inclusief onderwijs.

6.1 Reflectie op beroepspraktijk

Binnen het team Toerisme van het Cingel College in Breda (MBO niveau 2-4) heb ik met enorm veel plezier en medewerking van veel docenten en studenten gedurende 2 jaar onderzoek kunnen doen naar ervaringen met CGO en projectonderwijs. De onderzoeksresultaten waren heel helder: er is veel positivisme, zowel bij studenten als onderwijzend personeel, wanneer het gaat om invoering van het competentiegericht onderwijs. Er blijken echter ook nog veel valkuilen te bestaan en knelpunten op te lossen. In de analyse en conclusies van beide onderzoeken wordt duidelijk dat er binnen het team nog veel werk moet worden verzet om het CGO écht tot een succes te maken. Ik heb verschillende aanbevelingen gedaan die ook al tot discussie hebben geleid binnen het team. Het is prettig om te merken dat de aanbevelingen serieus worden genomen. Om een paar zaken te noemen die ondertussen zijn opgepakt:

- Er vinden binnen het team Toerisme nu maandelijkse intervisiebijeenkomsten plaats waarbij we met behulp van de incidentmethode²¹ op elkaar reflecteren.
- Er is door het management een scholingsplan opgesteld met als doel om collega's te scholen op het gebied van begeleiding van zorgstudenten.

²¹ Incidentmethode: methode waarbij door één van de teamleden een “probleem” centraal wordt gesteld en besproken.

- Uit het onderzoek van vorig jaar (Renne 2010) bleek al dat de docenten het competentiegericht onderwijs en het projectonderwijs als een taakverzwaring beschouwden. Op dit moment vindt binnen het Cingel College een omslag plaats naar resultaatverantwoordelijke teams (RVT's)²². Daarbij kunnen we, binnen bepaalde kaders, zelf bepalen hoe we het werk verdelen. Onderwerp van gesprek is momenteel of we binnen het projectonderwijs aan niveau 2 groepen (met veel zorgstudenten) tot extra inzet van een onderwijsassistent kunnen overgaan.
- Het is iedereen binnen het team en management duidelijk dat we de aantrekkelijkheid van het CGO dienen te verbeteren. We pakken dit in ieder geval aan door bij alle projectlessen een extra lokaal te reserveren. Hier kan dan tussentijdse korte instructie plaatsvinden waardoor studenten minder lang achtereen achter een pc zitten.
- We zijn als team ook in overleg met het stage bureau van het Cingel College om te kijken of we in samenspraak met het toeristisch bedrijfsleven tot afspraken kunnen komen voor projectopdrachten in de beroepspraktijk.
- Naar aanleiding van een beleidsstuk dat ik heb geschreven over inclusie (visiestuk inclusie Renne 2011) is er binnen het team een interessante discussie op gang gekomen over de wenselijkheid van inclusief onderwijs. Dit werd mede gevoed door de afgenomen inclusiescan bij een 10-tal collega's. In paragraaf 6.3 kom ik hierop uitgebreider terug.

6.2 Reflectie op eigen ontwikkeling

Niet alleen tijdens het schrijven van mijn meesterstuk in het 2e studiejaar maar ook al gedurende het actie-onderzoek in leerjaar 1 heb ik een bijzondere ontwikkeling doorgemaakt. Het was daarbij voor mij al snel duidelijk dat het onderwerp van beide onderzoeken datgene moest zijn waar ik in mijn eigen beroepspraktijk dagelijks mee geconfronteerd wordt: het competentiegericht onderwijs met alle dynamiek daaromheen. Deze nieuwe benaderingswijze binnen het MBO houdt ons dagelijks bezig en ik wilde graag meer zicht krijgen op de beleving van deze “nieuwe vorm van leren” bij zowel studenten als docenten. Het was voor mij een enorme uitdaging om, eigenlijk vanuit “het niets”, mee te groeien in mijn onderzoek. Ik heb dat kunnen doen door voor mezelf een hele vaste structuur van

²² RVT: resultaatverantwoordelijk team waarbij eigen inzet wordt bepaald.

werken aan te nemen. Daarbij was het maken van een tijdspad en het telkens opnieuw vastleggen van allerlei “losse gedachten” in een logboek van essentieel belang. Na iedere duurtraining (ik ben een fanatiek hardloper) in het bos kwam ik thuis en vulde ik mijn logboek aan met allerlei wilde ideeën en gedachten. Uiteindelijk vonden deze gedachten hun plaats door ze te toetsen aan mijn critical friends, medestudenten, begeleider van Fontys en natuurlijk ook mijn collega’s. Beetje bij beetje viel de puzzel in elkaar en werd mij steeds duidelijker hoe ik te werk moest gaan. Steeds opnieuw probeerde ik een “link” te leggen tussen mijn onderzoeksvragen, de methodologie, bestaande literatuur en de dagelijkse beroepspraktijk.

Overigens ging dat niet altijd vanzelf. De dagelijkse hectiek en de daarmee gepaard gaande tijdsdruk werkte soms ook remmend. Gelukkig kreeg ik steeds alle medewerking van mijn collega’s en ook van mijn studenten die mij met een 100% respons op vragenlijsten en hun bereidwilligheid bij tussentijdse evaluaties scherp hielden.

Ik ben er vooral trots op dat, door mijn onderzoeksresultaten te delen met collega’s en studenten, er daadwerkelijk iets op gang is gekomen. Er wordt serieus werk gemaakt van scholing en intervisiebijeenkomsten staan ondertussen maandelijks op de agenda. Deze 2 studiejaren hebben daarnaast mijzelf ook verrijkt; niet alleen voor wat betreft de toegenomen kennis op het terrein van zorgcoördinatie dat mij zo aan het hart gaat, maar ook voor wat betreft de openheid die is ontstaan om problemen binnen en buiten het team met elkaar te delen.

6.3 Inclusieve gedachte

Zoals ik hierboven al aangaf is er naar aanleiding van mijn beleidsstuk over inclusie een interessante discussie ontstaan binnen onze organisatie. De belangrijkste uitkomsten van de door mij afgenomen inclusiescan geef ik hier kort weer:

Een 10-tal collega’s uit mijn eigen team heb ik gevraagd om de inclusiescan in te vullen. Dit nadat ik men hen over inclusie en de gedachte daarachter heb gesproken en nadat zij het artikel “Anders in de school” (van Meurs, 2006) en de brief van S. Dijkma (Dijkma 2009) over de nieuwe koers passend onderwijs hadden gelezen. Ik vermeld hier de meest opmerkelijke resultaten.

- Het creëren van een inclusieve cultuur en het maken van inclusief beleid wordt door ruim 50% van de respondenten onderschreven.
- Het ontwikkelen van een inclusieve praktijk scoort wat lager (38% eens, 32% soms wel/niet, 19% oneens)
- Een meerderheid vindt dat personeel en bestuurders niet altijd goed samenwerken.
- Dat we elkaar met respect behandelen wordt door 80% onderschreven.
- 70% geeft aan dat we nog nauwelijks gebruik maken van klassenassistenten.

Wanneer ik deze resultaten koppel aan de gesprekken die ik vooraf en achteraf over deze scan met hen heb gevoerd moet ik concluderen dat de weg van “wenselijkheid en ambitie voor inclusie” naar die van de alledaagse weerbarstige realiteit een moeizame is. We onderschrijven in meerderheid de wensen om zo inclusief mogelijk te zijn, tegelijkertijd lopen we aan tegen factoren die het ons lastig maken. De groepen zijn vaak groot waardoor individuele aandacht en begeleiding in het nauw komen, we maken zelden gebruik van extra klassenassistenten en de afstand tussen personeel en bestuur lijkt soms onoverbrugbaar. Mijn belangrijkste aanbeveling is dan ook vaker met elkaar in gesprek te gaan. Wat nu onmogelijk lijkt (bijvoorbeeld aanstelling van extra klassenassistenten) kan wellicht op een andere manier wél worden gerealiseerd.

In paragraaf 6.1 heb ik al aangegeven welke zaken ondertussen zijn opgepakt om de zorgstudenten binnen de bestaande groepen te houden maar ze wel op een goede manier te kunnen begeleiden.

Nawoord

“Partir, c’est mourir un peu”, “weggaan, is een beetje sterven”. Het klinkt misschien een beetje pathetisch maar voor mij zit hierin een kern van waarheid. Twee jaar lang ben je op een heel bijzondere manier met je medestudenten van Fontys Master SEN, je docenten en onze begeleiders Harry Sinke en Elle van Meurs, intensief aan het werk. We houden ons bezig met een studie die onze sterke persoonlijke en beroepsmatige “drive” vormt. We gebruiken elkaar als critical friend, we discussiëren, lachen en leren vooral veel van elkaar. Nu, na 2 jaar komt daaraan een eind. We hebben er talloze interessante modules opzitten en hebben ons vooral het laatste jaar vol overgave gestort op ons meesterstuk. Ik ben er trots op en zal in de toekomst met veel plezier terugkijken op deze periode. Iedereen die daaraan heeft bijgedragen dank ik daarvoor hartelijk,

René Renne,

Bosschenhoofd, mei 2011

Literatuurlijst

Baarda, D. Goede, M. de & Meer, A. van der (2000), *open interviewen, basisboek*. Houten: Educatieve Partners Nederland.

Bie, D. de & Ploegman, M. (2008). *Aan de slag!* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Brinkman, B. & Talsma, L. (2006), *handreiking zorg- en adviesteam in het MBO*. Apeldoorn: Garant.

Commissie Dijsselbloem (2008), *Rapportage Tijd voor Onderwijs*.

Crone, E. (2008), *het puberende brein*. Amsterdam: Bert Bakker.

Dekkers, M. & Bloemen, P. (2007), *nieuwe perspectieven in balans*. Nuenen: Onderwijsadviesbureau Dekkers.

Descy, P. & Tessaring, M. (2000), *training and learning for competence*. Thessaloniki: Cedefop.

Dochy, F.J.R.C. (2005), *Competentiegericht opleiden en toetsen*. Utrecht: Lemma Uitgeverij.

Emst, A.C. van (2002), *koop een auto op de sloop. Paradigmashift in het onderwijs*. Utrecht: Uitgever APS.

Fischer, T. & Julsing, M. (2007), *onderzoek doen!* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Kohli, W., Neumann, W., Olesen, V. and Riesman, D. (1979), *on competence. A critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco : Jossey-Bass.

Harinck, F. (2006), *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.

- Hendriksen, J. (2004), *Werkboek Intervisie*. Soest: Nelissen.
- Herik, K. (2001) , *Kerncompetenties MBO*. Den Haag: Academic Service.
- Hoogeveen, P. (2004), *het didactische werkvormenboek*. Assen: van Gorcum.
- Inspectie van het onderwijs (2009), *een verkennend onderzoek naar de kwaliteit van leerling zorg in het MBO*. Utrecht, maart 2009.
- Kallenberg, T. (2011), *ontwikkeling door onderzoek*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Korthagen, F.A.J. (2004), *zin en onzin van competentiegericht opleiden*. Velon: tijdschrift voor lerarenopleiders , 25(1), p 13-23.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001), *maatwerk bij coaching*. Handboek Effectief Opleiden, 26(167), 11.5-3.01 – 11.5.-3.16.
- Lieshout, T. (2009), *pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Miller, W.R. (2005) , *Motiverende gespreksvoering*. Gorinchem: Uitgeverij Ekklesia.
- Parry, S.B. (1998), *just what is a competency? (And why should you care?)*. Training, June 1998, 58-64.
- Ponte, P. (2002), *Onderwijs van eigen makelij: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen.
- Remmerswaal, J. (2006), *begeleiden van groepen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Renne, R. (2010), *actieonderzoek mei 2010*. Tilburg: Fontys OSO.
- Renne. R. (2011), *visiestuk inclusie*. Tilburg: Fontys OSO.
- Tilanus, C.P.G. (1997), *onderzoeksmethoden bij agogisch handelen*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Verhoeven, N. (2010), *onderzoeken doe je zo!* Den Haag: Boom Lemma.

WOSO & SSBL, (2004), *Bekwaam en Speciaal*. Antwerpen: Garant.

www.passendonderwijs.nl, brieven Ministerie OC&W van 02-11-2009 en 25-01-2010.

www.cinop.nl, project competentiegericht onderwijs en studenten met een beperking in het MBO.

Breda, 10 januari 2011

Beste studenten,

In het kader van mijn studie bij Fontys wil ik graag een kort onderzoek doen naar iets waar wij allemaal in meer of mindere mate mee te maken hebben:

Jullie ervaringen met het werken in projectvorm bij het ingevoerde CGO (competentiegerichte onderwijs)

Vanaf september 2011 zullen we binnen het MBO het CGO definitief gaan invoeren. Met behulp van deze korte vragenlijst wil ik graag te weten komen hoe jullie het werken in projectvorm ervaren en of jullie knelpunten of verbeterpunten kunnen aangeven.

Voor jullie is het verder van belang om het volgende te weten:

- ▶ Het betreft hier een zogenaamde 0-meting. Dat houdt in dat ik je vraag om bij de start van het project een vragenlijst in te vullen en aan het einde van het project na 8 weken.
- ▶ Probeer eerlijk te zijn in de beantwoording van vragen; je hoeft je naam niet in te vullen op de vragenlijst.
- ▶ De gegevens worden vertrouwelijk behandeld en blijven ter beschikking van mij.
- ▶ Het gaat slechts om je mening; er bestaan geen goede of foute antwoorden.
- ▶ Het invullen van deze vragenlijst neemt hooguit 5 – 10 minuten in beslag.

Tijdens onze gezamenlijke start van het nieuwe project op **maandag 17 januari** vraag ik jullie om de vragenlijst in te vullen en bij mij in te leveren.

Ik wil jullie alvast bedanken voor de genomen moeite; voor vragen kun je uiteraard bij mij terecht.

Met vriendelijke groet,

René Renne

Bijlage: vragenlijst

Bijlage 2: vragenlijst

LGF

CingelCollege

VRAGENLIJST IN VERBAND MET CGO PROJECTEN BIJ HET CINGEL COLLEGE BRED A

Naam van student (niet verplicht om in te vullen) : _____

Datum invullen vragenlijst : _____

Vragen: aankruisen of omcirkelen a.u.b.

Projecten Cingel College algemeen:

- | | | |
|---|------|-------|
| 1. Ik vind de projecten bij het Cingel uitdagend | 0 ja | 0 nee |
| 2. Ik ben overwegend positief over het projectonderwijs | 0 ja | 0 nee |
| 3. Ik denk dat projecten de aantrekkelijkheid van het onderwijs vergroten | 0 ja | 0 nee |
| 4. Ik zou op school minder tijd willen besteden aan projecten | 0 ja | 0 nee |
| 5. Ik heb liever klassikale lessen dan projecten | 0 ja | 0 nee |

Projecten inhoudelijk:

- | | | |
|---|------|-------|
| 6. Ik heb moeite met het halen van deadlines bij projecten | 0 ja | 0 nee |
| 7. Ik vind het lastig om zelfstandig te werken aan projecten | 0 ja | 0 nee |
| 8. Ik ben tevreden over de resultaten die ik haal bij projecten | 0 ja | 0 nee |
| 9. Ik ben tevreden over de begeleiding bij projecten | 0 ja | 0 nee |
| 10. Ik zou graag extra begeleiding willen ontvangen | 0 ja | 0 nee |

11. Ik vind de duur van projecten te lang 0 ja 0 nee

12. Ik vind het lastig om bij projecten in groepjes te werken 0 ja 0 nee

13. Het cijfer dat ik heb behaald bij vorige projecten bedroeg gemiddeld

Knelpunten en verbeterpunten projecten:

Bij het Cingel College willen we de aantrekkelijkheid van projecten graag vergroten. Daarom is het van belang om jullie mening daarover te kennen. Kunnen jullie hieronder aangeven wat jullie de belangrijkste knelpunten vinden. Wil je in de 2^e kolom aangeven hoe jij denkt dat je de projecten zou kunnen verbeteren.

Knelpunten projecten	Verbeterpunten projecten

Bijlage 3: interviewschema

Algemene gegevens

Het face-to-face interview tussen mijzelf en de onderwijsassistent heeft plaatsgevonden op:

- Maandag 21 maart 2011
- Spreekkamer 200
- Cingel College, Markendaalseweg 35 , Breda
- Tijd: tussen 10.00 en 11.00 uur.

Hulpmiddelen: papier, pen en geluidsopnameapparatuur met toestemming onderwijsassistent

Inleiding

Tijdens een projectperiode van 8 weken hebben we gebruik kunnen maken van de extra inzet van een onderwijsassistent, vooral gericht op het begeleiden van de zorgstudenten. In het interview komen vooral de ervaringen van de onderwijsassistent aan bod waarbij ik in mijn vraagstelling gebruik maak van de volgende topics/onderwerpen:

- ▶ voorbereiding
- ▶ start projectles
- ▶ begeleiding tijdens projectles
- ▶ extra begeleiding zorgstudent
- ▶ gebruik werkvormen
- ▶ gebruik formulieren
- ▶ einde projectles

Bij elk van deze topics stel ik één vooraf opgestelde vraag. De overige vragen in dit semigestructureerde interview ontstaan in de loop van het gesprek.

Doel interview

Mijn voornaamste doel met dit interview is een verkenning van de mening en ervaringen van de onderwijsassistent in relatie met de “opdracht”: het verbeteren van de resultaten van met name de zorgstudenten tijdens het projectonderwijs.

Bijlage 4: interview met onderwijsassistent

OA : Onderwijsassistent
 R : René Renne, interviewer

Introductie	R: Beste OA, heel fijn dat je aan dit interview je medewerking wil verlenen. Voor mij persoonlijk en dit onderzoek is dit erg waardevol. Zoals we hebben afgesproken laat ik een geluidsbandje meelopen zodat ik het interview later goed kan uitwerken. Je hebt daartegen geen bezwaar. Ik wil je per onderwerp een vraag stellen die gaat over jouw begeleiding, je inzet en ervaringen tijdens de projectlessen in de afgelopen periode. De vorm van dit interview is verder geheel vrij. OA: Ik vind het prima om hieraan mee te werken en heb de projectlessen als heel waardevol ervaren.
Vorbereiding	R: Waaruit bestond je voorbereiding op deze projectperiode voor jezelf? OA: Ik heb als voorbereiding, samen met R., eerst gekeken naar de uitkomsten van de 0-meting die R. had afgenomen voor aanvang van deze projectperiode. Daaruit werd het voor ons al snel duidelijk waar de grootste problemen zaten. De studenten hebben veel moeite met zelfstandig werken en vooral de zorgstudenten zijn ontzettend snel afgeleid. Ik heb dat trouwens la veel vaker gemerkt wanneer ik toezicht moet houden in het OLC (Open Leer Centrum), ook daar zijn veel studenten met van alles bezig, behalve met hun werk. Samen met R. zijn we bij elkaar gaan zitten om deze projectperiode voor te bereiden. R: heb je dan speciale afspraken gemaakt? OA: Ja, we hebben een manier bedacht om de projectlessen leuker te maken en meer afwisselend door niet de volle 2 uren achter de computer te blijven maar regelmatig de studenten (in 2 groepen) naar het lokaal te laten komen om daar eventuele extra instructie te geven en te kijken hoever de groepjes zijn met hun opdracht. We geven ook veel meer korte opdrachten als onderdeel van de totale opdracht. Met die korte opdrachten zijn de groepjes soms al binnen een uur klaar en we kunnen ze dan meteen feedback geven. Dit werkt volgens mij veel fijner voor de studenten en ik heb in de evaluatie ook van de studenten gehoord dat ze dit veel fijner vonden. R: Is er in de voorbereiding ook nog gesproken over een speciale manier van begeleiden van de zorgstudenten? OA: Nee, niet op een speciale manier; wel hebben we afgesproken dat ik extra zou letten op de voortgang van de zorgstudenten. Ook heb ik samen met R. gesproken over de problemen van de verschillende zorgstudenten en hebben we het gehad over een manier om die beter aan te pakken. R: Hoe heb je dat dan gedaan? OA: We hebben tips gebruikt uit een boek over begeleiding van speciale

	kinderen (Lieshout, Pedagogisch adviezen voor speciale kinderen, red.) en hebben besloten om snel feedback te geven en de groepjes zo in te delen dat er in ieder groepje een “goede student” zit die de begeleiding op zich neemt (peer-tutoring, red.).
Start projectles	R: Op welke wijze werden de projectlessen gestart? OA: We hebben daarbij altijd een vaste structuur aangehouden. Iedere les begonnen we in het lokaal met de hele groep. Daar hield ikzelf of de docent steeds een eerste klassikale instructie waarbij we kort uitleg gaven over het werk dat ze deze les moesten af hebben. Er was gelegenheid om vragen te stellen en meestal probeerde we de problemen voor te zijn door dieper in te gaan op de wijze van aanpak en hun planning.
Begeleiding projectles	R: Waaruit bestond je begeleiding tijdens de lessen vooral? OA: Tijdens de lessen heb ik vooral steeds rondgelopen en vaak ook naast de student gezeten wanneer dat nodig was. Het was heel goed dat we daarbij met twee begeleiders waren waardoor de student veel minder in de verleiding kwam om iets anders te gaan doen. Ik heb ook vaak de groepjes naar de overlegtafel geroepen om ze met elkaar afspraken te laten maken en die ook vast te laten leggen in hun planning. In die 8 weken ging dat ook steeds beter. R: Had je het gevoel dat de studenten die duidelijkheid eerst misten? OA: ja, dat had ik zeker. Ik merkte dat de studenten eigenlijk niet wisten hoe ze hun planningsformulier moesten invullen en dat ze bijna nooit met elkaar overleg voerden aan een tafel met alleen maar pen en papier. Wanneer je ze niet aanmoedigt, blijven ze “veilig” achter hun eigen pc zitten. R: Vonden ze deze nieuwe manier van werken prettig denk je? OA: dat zeiden ze in ieder geval wél tegen mij. Ze gaven eigenlijk allemaal aan dat het nu veel gemakkelijker was om elkaar aan te spreken en dat ze ook veel beter wisten waar de ander op dat moment mee bezig was. Ze hadden ook veel meer steun aan elkaar door het overleg.
Extra begeleiding zorgstudent	R: In hoeverre heb je extra begeleiding gegeven aan onze zorgstudenten? OA: We hadden al van tevoren afgesproken dat ik extra zou letten op de zorgstudenten in de groep. Zij hebben toch vooral veel moeite met het zelfstandig werken. Ik ben bewust in het begin heel veel naast ze gaan zitten om te vragen of ze de opdracht goed hadden begrepen en of ze vragen hadden. Door die extra controle en begeleiding waren ze minder snel afgeleid en bleken ze ook makkelijker hun deadline te halen. R: Vonden ze niet dat ze extra in de gaten werden gehouden? OA: Ja, en ze vonden dat ook niet altijd fijn en eerlijk. Na afloop van het project zeiden ze echter allemaal dat ze voor het eerst eens echt goed hadden gewerkt en waardeerden ze de extra aandacht enorm. R: Ze hebben ook aparte plaatsen gekregen in het computerlokaal. Wat vonden ze daarvan? OA: In het begin vroegen ze zich af waarom dat nodig was. Ze mochten tot dan toe altijd zelf weten waar ze gingen zitten. Ik heb tevoren afgesproken dat we de werkplekken zo prikkelarm mogelijk zouden maken en dat hebben we ook gedaan. Later gaven de studenten aan dat ze hierdoor veel minder snel waren afgeleid.

Gebruik werkvormen	R: Van welke werkvormen heb je tijdens de lessen gebruik gemaakt? OA: We hebben veel meer afwisseling in de projectlessen gebracht door regelmatig terug te gaan naar het klaslokaal om extra uitleg te geven of met aparte groepjes te overleggen. Ook het werken aan de vergadertafel is voor het eerst van de grond gekomen en werd als heel positief ervaren.
Gebruik formulieren	R: Welke formulieren werden tijdens de projectlessen gebruikt door jou of de docent? OA: We hebben de papierstroom fors teruggebracht. Tijdens dit project hoefden de groepjes nog maar met 1 formulier te werken tijdens het project en dat was het planningsformulier met daarin alle afspraken die met elkaar hebben gemaakt. Dit formulier werd elke les opnieuw door mij afgetekend en gecontroleerd. R: En alle andere formulieren die we in gebruik hadden? OA: de studenten waren blij dat ze die niet meer hoefden in te vullen. Het steeds weer opnieuw vermelden van je leerdoelen vonden ze erg lastig; vooral ook omdat ze dat al doen tijdens de leercoachgesprekken. Ze vonden dit “dubbelop”. Het enige andere formulier dat wel moest worden ingevuld was het evaluatieformulier na afloop.
Einde projectles	R: Op welke manier werden de projectlessen afgesloten? OA: Steeds op dezelfde manier. De planningsformulieren werden elke les door de groepjes ingeleverd, toegelicht en afgetekend. Pas daarna mochten de studenten afsluiten en naar de volgende les. R: OA, zijn er nog zaken die ik vergeten ben te vragen en die je belangrijk vindt? OA: Nee, volgens mij hebben we de voornaamste dingen besproken.
Afronding interview	R: Beste OA, nogmaals ontzettend bedankt voor je medewerking aan dit interview maar ook aan je geweldige inzet tijdens de projectlessen de afgelopen 8 weken. Zoals je weet ga ik dit interview opnemen in mijn afstudeerwerkstuk voor Fontys OSO. Uiteraard laat ik je dit lezen voorafgaande aan publicatie zodat je eventueel nog correcties kunt aanbrengen. Ik wil je graag deze boekenbon aanbieden om mijn waardering voor je inzet uit te drukken. OA: Heel erg bedankt, ik vond het zelf een leerzame periode en heb met veel plezier met je samengewerkt. Wat mij betreft krijgt deze “pilot” een vervolg binnen het Cingel College.