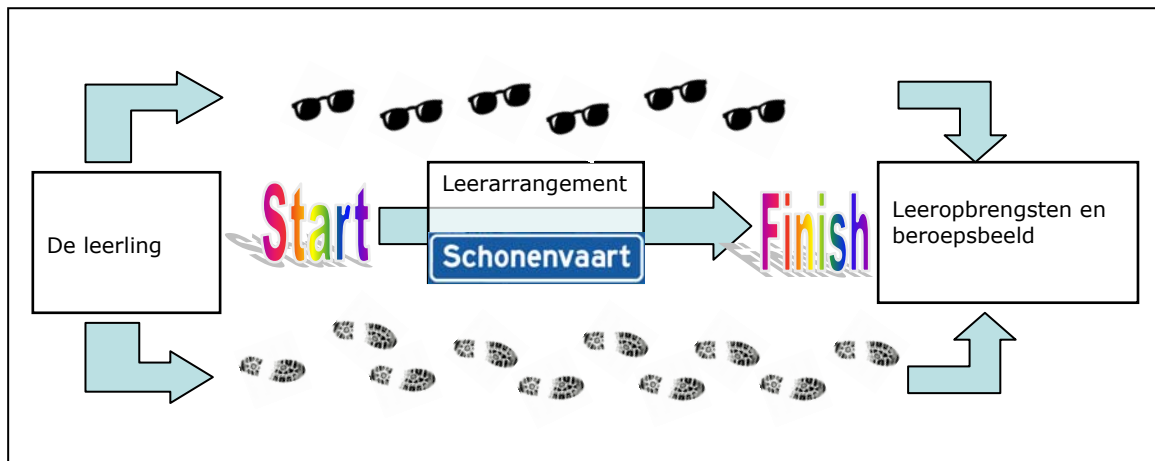
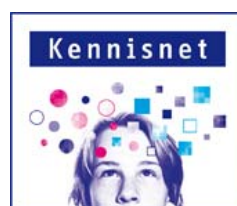


HomoZappiens@Schonenvaart.mbo

Een praktijkonderzoek naar de effectiviteit van een leerarrangement met de virtuele leeromgeving Schonenvaart in de sector economie van ROC Nijmegen



Gefinancierd door



Oktober 2008

Nieske Coetsier
Marijke Kral

© Lectoraat leren met ict
Faculteit Educatie

Hogeschool  van Arnhem en Nijmegen

Voorwoord

De Sector Economie van het ROC Nijmegen wilde weten in hoeverre de door hen gevolgde werkwijze met de virtuele, competentiegerichte leeromgeving Schonenvaart een effectief leertraject vormde voor de eerstejaars leerlingen van de Commerciële Opleidingen.

Voor u ligt het antwoord op deze vraag in de vorm van een onderzoeksrapportage. In het onderzoek hebben we niet alleen gekeken naar de leeropbrengsten, maar ook naar de werkwijze, ervaringen en achtergronden van de leerlingen die mogelijk een rol spelen.

En dan ontvouwt zich een verhaal, het verhaal van een mbo-leerling die in de sociale context van Hyves, YouTube, MSN en een klas vol teeners probeert te begrijpen hoe de praktijk er buiten school uitziet, en zich daarop door middel van opdrachten probeert voor te bereiden.

Het onderzoek was een belevenis op zich en vroeg van ons ook eens de bril van 'homo zappiens' op te zetten. We hopen dat met dit onderzoek ook anderen daartoe worden uitgedaagd, zonder een oordeel te vellen over de werkwijze van deze homo zappiens. Kijk er eens naar met omhooggetrokken wenkbrauwen, en bedenk dan hoe je als docent deze leerlingen aan de slag krijgt. Echt niet eenvoudig!

We hebben bewondering voor de niet aflatende inzet waarmee de docenten deze leerlingen proberen te begrijpen en te begeleiden in hun leerproces. We willen hen bedanken dat wij, en via deze rapportage ook anderen, een kijkje in de keuken mochten nemen en deelgenoot mochten worden van de uitdaging waar de docenten voor staan. Ook de leerlingen bedanken we voor de openheid en bereidheid deel te nemen aan het onderzoek.

Verder bedanken we de uitgever van Schonenvaart, AMN, die via het beschikbaar stellen van de loggegevens van de leerlingen het onderzoek heeft ondersteund.

Dit onderzoek is tot stand gekomen op initiatief van het Projectenbureau van het ROC-Nijmegen. Zij zorgden ervoor dat inzichtvraag en onderzoekskans elkaar vonden in de vorm van een bijeenkomst tussen teamleider Sector Economie van ROC Nijmegen (Koos van Houten), Schonenvaartdocenten (Han Acke en Walter Hilgers), Schonenvaartkenner van het ROC (Hans Steeman), de onderzoeksgroep van de faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (Marijke Kral, Lector Leren met Ict & Nieske Coetsier, onderzoeker) en het Projectenbureau van het ROC (Bram Esselink).

Dit onderzoek zou niet hebben kunnen plaatsvinden zonder financiering van Kennisnet ten behoeve van praktijkonderzoek naar het rendement van ict. Daarvoor dank.

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Marijke Kral en Nieske Coetsier

Samenvatting

De sector Economie van ROC Nijmegen wilde onderzocht hebben in welke mate de digitale leeromgeving Schonenvaart zoals die in de opleiding wordt ingezet, een effectief leermiddel is voor de eerstejaars leerlingen. Schonenvaart beoogt de leerlingen een realistisch beroepsbeeld te geven én is een middel ter ondersteuning van de competentieontwikkeling.

De onderzoeksresultaten zouden ertoe moeten leiden dat men in de Sector Economie een weloverwogen besluit kon nemen om het werken met Schonenvaart al dan niet voort te zetten en te verbreden naar andere opleidingen. Aan het lectoraat Leren met Ict van de HAN is gevraagd het onderzoek op te zetten en uit te voeren. Het onderzoek is gefinancierd door Kennisnet.

De vraag vanuit het ROC is vertaald in twee hoofdvragen:

1. In welke mate is Schonenvaart een effectief leermiddel voor de leerlingen van de sector Economie, meer specifiek de eerstejaars leerlingen van de BOL-opleiding Commercieel Medewerker op niveau 3 en 4?
 - a. In welke mate en in welk tempo ronden de leerlingen de opdrachten van Schonenvaart af en wat is de kwaliteit van de uitwerking?
 - b. In welke mate ontwikkelen de leerlingen een realistisch beroepsbeeld?
 - c. En kunnen zij dit relateren aan de eigen ambities, eigenschappen en competenties?
2. Welke factoren op het niveau van de leerling, het programma en de begeleiding en welke randvoorwaarden zijn van invloed op het succesvol doorlopen van het programma door de leerlingen?

In het onderzoek zijn twee eerstejaars klassen met totaal 50 leerlingen van de opleiding voor commercieel medewerker of medewerker marketing en communicatie met hun twee betrokken vakdocenten gevolgd bij het werken aan een specifiek thema in Schonenvaart, namelijk Gift-ID. Gift-ID is een virtueel relatiegeschenkenbedrijf waarin de leerling beroepsgerichte opdrachten uitvoert. Het leerarrangement Gift-ID liep van februari tot en met april 2008, daarna gingen de leerlingen daadwerkelijk de praktijk in.

Met dit onderzoek doen we géén uitspraken over de kwaliteit en effectiviteit van het leermiddel Schonenvaart als zodanig, maar alleen over de effectiviteit van de vormgeving van het onderwijs met Schonenvaart in de sector Economie van ROC Nijmegen, meer specifiek rondom het thema Gift-ID uit Schonenvaart.

Resultaten

Het leerarrangement met Gift-ID zoals vormgegeven in de opleiding is, als we kijken naar de leerprestaties, niet effectief gebleken. Ruim de helft van de leerlingen heeft het niet gehaald, vooral de niveau 3-leerlingen bleven achter.

Het werken met Schonenvaart en specifiek met Gift-ID lijkt wél te hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van een realistisch beroepsbeeld, zoals blijkt uit de ervaringen van de leerlingen toen ze eenmaal in de beroepspraktijk aan de slag waren. De taken die leerlingen moesten uitvoeren, kwamen redelijk overeen met de verwachtingen van de leerlingen, ze leken vrij vaak op de opdrachten in Gift-ID en het met Gift-ID geleerde hielp veel leerlingen minstens enigszins bij de uitvoering van die taken.

Factoren die een rol spelen

Het behalen van een goed eindresultaat blijkt het sterkst gerelateerd aan de mate van activiteit van de leerlingen in de leeromgeving. De niveau-4 leerlingen zijn actiever geweest dan de niveau-3 leerlingen. De inzet van de leerlingen hangt positief samen met de motivatie voor de opleiding. Er is daarnaast een significant positief verband geconstateerd tussen de leerprestaties en het planningsvermogen van de leerlingen. Op dit aspect hebben we een verschil gevonden tussen leerlingen afkomstig van een vmbo-t en een vmbo-k vooropleiding. De laatsten bleken minder goed in plannen.

De attractiviteit van het leerarrangement Gift-ID was voor de leerlingen laag en het was weinig betekenisvol. De leerlingen vonden de filmpjes niet leuk en nep en begrepen niet hoe Gift-ID hen ging helpen bij het uitvoeren van de taken in de praktijk. Overigens veranderde dit laatste toen zij eenmaal in de praktijk aan de slag waren.

De bijeenkomsten waren niet erg effectief. De leerlingen werden geacht individueel aan opdrachten te werken, maar zaten bij elkaar in een groot computerlokaal, met alle energie van deze leeftijdsgroep. Veel leerlingen hadden last van de drukte.

We zagen '*homo zappiens*' een eigen sociale context creëren: de leerlingen begaven zich virtueel op Hyves, Msn en YouTube, maakten contact in de klas met andere leerlingen en waren aan de slag met de opdrachten in Gift-ID. De leerlingen waren continu in interactie met elkaar en met anderen. Zij schakelden tussen funsites (Hyves, Msn, YouTube), schoolwerk en Gift-ID waarbij de activiteiten met elkaar verweven werden.

Zowel de beoordelingscriteria voor de opdrachten als de eindbeoordelingscriteria waren voor de leerlingen onduidelijk. Leerlingen wisten daardoor niet voldoende wat van hen werd verwacht. De feedback hielp hierbij onvoldoende. Het beoordelen in voldoende en onvoldoende deed geen recht aan de inspanningen van de leerlingen. De balans tussen beoordelen en feedback geven, lijkt in het arrangement te zijn doorgeslagen naar beoordelen.

De inbedding van het arrangement in het curriculum liet te wensen over, hoewel de leerlingen wel hebben ervaren dat ze hun kennis en vaardigheden uit andere vakken konden inzetten tijdens Gift-ID.

Conclusie

Op de achterliggende vraag van de sector Economie van ROC Nijmegen: 'draagt Schonenvaart voldoende bij om ingezet te blijven in het curriculum?', formuleren wij op basis van dit onderzoek het volgende antwoord.

Op de wijze zoals het leerarrangement Gift-ID nu in de praktijk is vormgegeven, is het te weinig effectief om daar mee door te gaan. Tegelijkertijd zien we dat het leerarrangement wel potentie heeft, het draagt minstens enigszins bij aan de vorming van een realistisch beroepsbeeld alvorens echt de praktijk in te gaan. Dat is een belangrijk aspect. Hiervoor zijn niet veel alternatieven, volgens de betrokkenen. Uit het onderzoek komt een aantal aspecten naar voren die het leerrendement hebben beïnvloedt. Daarbij gaat het vooral om de didactische werkwijzen, niet zozeer om het programma Schonenvaart als zodanig.

Inhoud

Voorwoord	i
Samenvatting	iii
Inhoud	v
1 Inleiding	1
1.1 Aanleiding	1
1.2 Onderzoeksvragen.....	1
1.3 Onderzoeksaanpak	3
1.4 Opzet van de rapportage	4
2 Het leerarrangement Gift-ID.....	5
2.1 De leeromgeving Schonenvaart	5
2.2 De context: Schonenvaart in de sector Economie van ROC Nijmegen	5
2.3 Het leerarrangement Gift-ID	7
2.3.1 Gift-ID	7
2.3.2 De bijeenkomsten	7
2.3.3 Opdrachten in Gift-ID	7
2.3.4 De studiewijzer.....	8
2.3.5 Beoordeling en feedback.....	9
2.4 Conclusie	9
3 Gift-ID door de ogen van de leerlingen.....	10
3.1 Achtergrondkenmerken van de leerling.....	10
3.1.1 Algemene achtergrondkenmerken	10
3.1.2 Vooropleiding en beginniveau	10
3.1.3 Motivatie voor school.....	10
3.1.4 Zelfsturend vermogen	11
3.1.5 Leerlingen en de computer	12
3.1.6 Kenmerken van de digitale generatie	12
3.1.7 Samenhang in achtergrondkenmerken	13
3.2 Beleving van Gift-ID door de leerlingen	13
3.2.1 Motivatie voor Gift-ID.....	13
3.2.2 Concentratie en multitasking	14
3.2.3 De kwaliteit en kwantiteit van de leerbronnen volgens de leerlingen.....	15
3.2.4 Ervaren moeilijkheidsgraad	16
3.2.5 Praktijkgerichtheid van Gift-ID.....	17
3.2.6 Beoordeling en feedback.....	17
3.2.7 Meningingen van leerlingen over de werkwijze van Gift-ID	18
3.2.8 Ervaren technische problemen	18
3.3 Werkwijze van de leerlingen bij Gift-ID.....	19
3.3.1 Tijdsbesteding voor Gift-ID	19
3.3.2 Samenwerken en kopieergedrag bij de opdrachten	20
3.3.3 Zelfsturing	21
3.3.4 Ondersteuningsvragen.....	23
3.4 Conclusie	24
4 De effectiviteit van Gift-ID	26
4.1 Leerresultaten	26
4.1.1 Leerresultaten en achtergrond van de leerlingen	27
4.1.2 Leerresultaten en de beleving en werkwijze van de leerlingen	28
4.1.3 Reflectie van de leerlingen op de behaalde resultaten.....	28
4.2 Ontwikkeling van een realistisch beroepsbeeld.....	29
4.3 Conclusie	31
5 Conclusies en aanbevelingen	33
5.1 Conclusie	33
5.2 Aanbevelingen	34
6 Discussie	36
Bijlage 1 - Onderzoeksverloop en respons.....	38
Bijlage 2 - Leerlingvragenlijst 1 en 2	41

1 Inleiding

1.1 Aanleiding

De sector Economie van ROC Nijmegen gebruikt al enige tijd de competentiegerichte, digitale leeromgeving Schonenvaart (zie www.schonenvaart.nl) in de opleiding Commerciële Dienstverlening. Deze leeromgeving bevat beroepsgerichte opdrachten die de student moet uitvoeren alsof hij werkzaam is in de praktijk, namelijk bij één van de simulatiebedrijven in de virtuele stad Schonenvaart. De omgeving biedt daarbij onder meer ondersteunend leermateriaal en een leermanagementsysteem.

Jaarlijks werken zo'n 80 tot 100 leerlingen en twee tot drie docenten van de opleiding Commerciële Dienstverlening met Schonenvaart in het kader van de beroepsoriëntatie in het eerste leerjaar. De ervaringen van de docenten met Schonenvaart in de afgelopen jaren waren wisselend. De docenten vonden het programma nogal bewerkelijk. De indruk bestond dat het niet voor alle leerlingen even goed werkt. Het programma wordt als vrij prijzig ervaren. Daar staat tegenover dat er volgens de betrokkenen geen goed alternatief is voor het leermiddel. Schonenvaart past in principe in de ontwikkeling naar competentiegericht en ict-rijk onderwijs. Het programma biedt de leerlingen een kijk op de beroepspraktijk en authentieke praktijkopdrachten. Taal-, leer- en burgerschapscompetenties zijn in de opdrachten geïntegreerd. Daarnaast biedt Schonenvaart verdiepingsleerstof. De docenten zijn enthousiast over de manier waarop de leerlingen bezig zijn: afwisselend en breed.

In de praktijk zien de docenten veel verschillen in het gebruik van het programma door de leerlingen. Sommige leerlingen lopen er heel snel doorheen, andere leerlingen worstelen er mee. Het zelfsturend vermogen, de motivatie van de leerlingen en wellicht ook het instroomniveau zijn daarin volgens de docenten belangrijke factoren. De fraudegevoeligheid is een minpunt voor de docenten: de indruk bestaat dat sommige leerlingen opdrachtuitwerkingen van anderen overnemen.

Bovenstaande overwegingen vormden voor de sector Economie van ROC Nijmegen de aanleiding om begin 2008 een onderzoek naar de opbrengsten van het leren met behulp van Schonenvaart uit te zetten. Men wilde onderzocht hebben in welke mate Schonenvaart zoals het in de opleiding wordt ingezet, een effectief leermiddel is voor de eerstejaars leerlingen en de ervaringen van de leerlingen en docenten systematisch in kaart hebben gebracht.

De onderzoeksresultaten zouden ertoe moeten leiden dat de sector Economie van ROC Nijmegen een weloverwogen besluit kon nemen om het werken met Schonenvaart al dan niet voort te zetten en te verbreden naar andere opleidingen.

Aan het lectoraat Leren met Ict van de HAN is gevraagd het onderzoek op te zetten en uit te voeren. Het onderzoek is gefinancierd door Kennisnet.

1.2 Onderzoeksvragen

In overleg met de betrokkenen uit ROC Nijmegen, hebben we de volgende centrale onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1) In welke mate is Schonenvaart een effectief leermiddel voor de leerlingen van de sector Economie, meer specifiek de eerstejaars leerlingen van de BOL-opleiding Commercieel Medewerker op niveau 3 en 4?
 - a. In welke mate en in welk tempo ronden de leerlingen de opdrachten van Schonenvaart af en wat is de kwaliteit van de uitwerking?
 - b. In welke mate ontwikkelen de leerlingen een realistisch beroepsbeeld?
 - c. En kunnen zij dit relateren aan de eigen ambities, eigenschappen en competenties?

- 2) Welke factoren op het niveau van de leerling, het programma en de begeleiding en welke randvoorwaarden zijn van invloed op het succesvol doorlopen van het programma door de leerlingen?
- Hoe wordt het onderwijs met behulp van Schonenvaart in de opleidingspraktijk vormgegeven? (de componenten van de leeromgeving Schonenvaart, de leerobjecten, het handelen van de docent, de medeleerlingen.)
 - Hoe zijn de leerlingen aan het werk met Schonenvaart?
 - Hoe ervaren de leerlingen het werken met Schonenvaart?
 - Hangen verschillen in leeropbrengsten op leerlingniveau samen met achtergrondkenmerken van de leerlingen (vooropleiding, niveau), aanpak en werkwijze van leerlingen en de geboden ondersteuning door docenten?

De eerste hoofdvraag is gericht op de effectiviteit van het leermiddel. Effectiviteit hebben we opgevat als de mate waarin de met het leermiddel de voor de doelgroep beoogde leerdoelen worden bereikt. We onderzochten dus het rendement van het leermiddel op leerlingniveau. Schonenvaart is zo ingericht dat de leerlingen werken aan authentieke opdrachten. Beoordeling vindt plaats via de door de leerlingen ingeleverde opdrachtuitwerkingen. Als de leerling de opdrachten op goede wijze heeft afgerond, is dat het bewijs dat de beoogde leerdoelen zijn bereikt.

Een belangrijke doelstelling met de inzet van Schonenvaart is dat de leerlingen een realistisch beeld van de beroepspraktijk en bijbehorende beroepstaken ontwikkelen, in relatie tot de eigen ambities en competenties. Als tweede aspect van effectiviteit hebben we dan ook onderzocht in welke mate het werken met Schonenvaart inderdaad bijdraagt aan de beroepsoriëntatie van de leerlingen.

De tweede hoofdvraag is gericht op het in kaart brengen van de factoren die van invloed zijn op het rendement van het leermiddel Schonenvaart. Schonenvaart is een leeromgeving voor competentiegericht opleiden en biedt een leeromgeving die op maat kan worden ingevuld en gebruikt. In de opleiding Commerciële Dienstverlening van ROC Nijmegen worden niet alle onderdelen van Schonenvaart gebruikt. Daarom hebben we allereerst in kaart gebracht hoe de leeromgeving en de verschillende elementen daarin in de praktijk feitelijk worden ingevuld en ingezet en hoe de rol van de docenten is ingevuld.

De leerlingen werken in hoge mate zelfstandig aan de opdrachten in Schonenvaart. Er was weinig zicht bij de docenten op de wijze waarop de leerlingen daadwerkelijk aan de slag zijn. Het onderzoek richtte zich dan ook specifiek op de wijze waarop de leerlingen het leren in en met behulp van Schonenvaart feitelijk vormgeven. Daarbij is zowel gekeken naar het *gedrag* van de leerlingen (aanpak, zelfsturing, gebruik van de leeromgeving, tijdsinvestering, ondersteuningsvragen, samenwerking met medeleerlingen) als naar de *beleving* van de leerlingen. Bij de beleving van de leerlingen keken we onder andere naar de mate waarin de leerlingen het werken met Schonenvaart als betekenisvol¹ hebben ervaren, naar hun motivatie, naar de aansluiting bij het zelfsturend vermogen² en naar de ervaren ondersteuning vanuit de omgeving en van de docenten. Onderzocht is verders of deze gedrags- en belevingsaspecten van invloed zijn op de leeropbrengsten.

Ook is onderzocht of achtergrondkenmerken van de leerlingen, zoals het instroomniveau van invloed blijken op de leeropbrengsten.

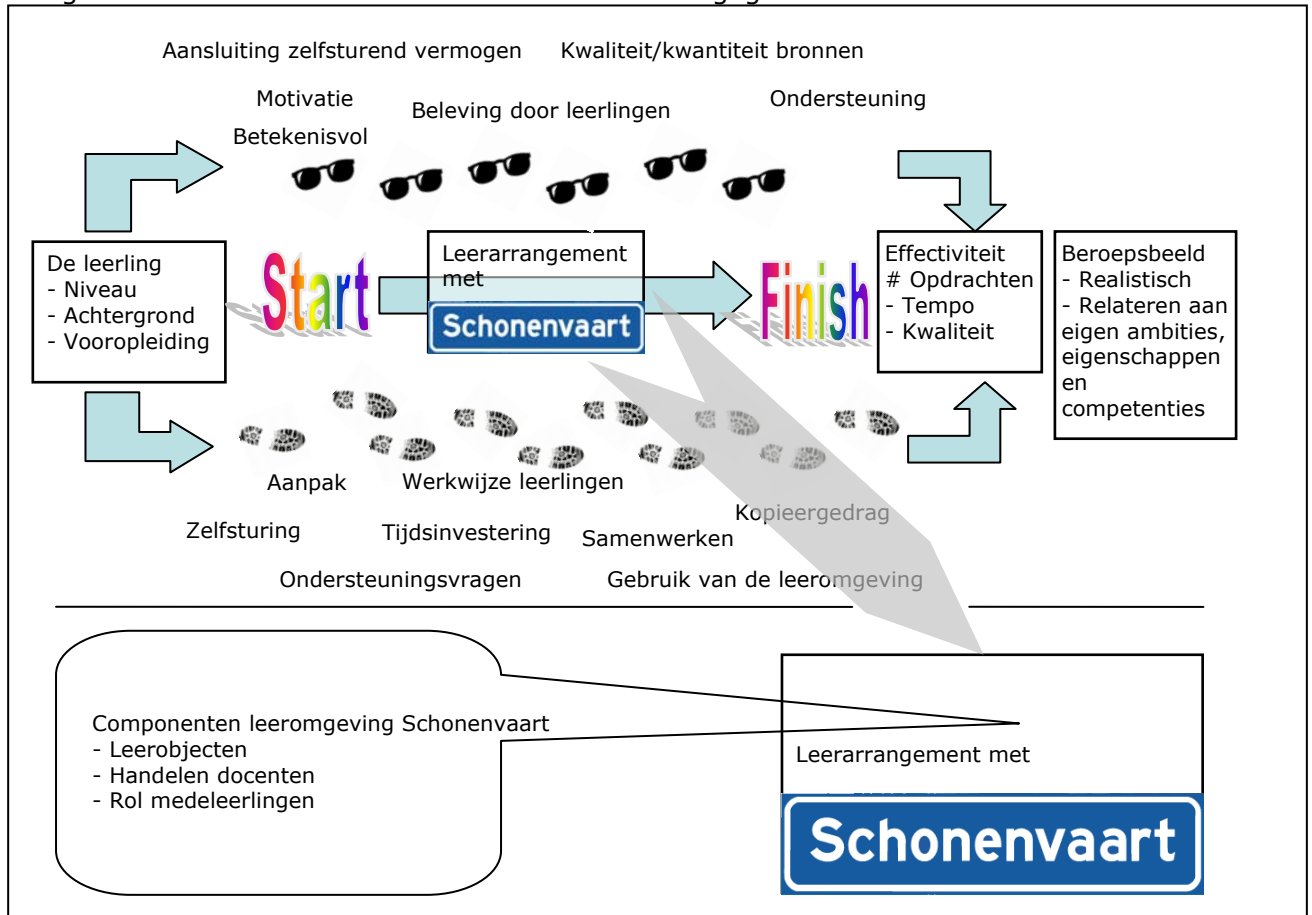
¹ Leren is betekenisvol als er een relatie wordt gelegd met eerdere ervaringen, reeds aanwezige kennis en competenties en de leefwereld van de lerende en als de activiteiten / inhouden als relevant worden ervaren (Klarus & Kral, 2006)

Klarus, R. & Kral, M. (2006). Competentiegericht leren met ict. *Handboek Effectief Opleiden 40*, juni 2006, 1.9-4.01.)

² Zelfsturend vermogen definiëren we als het vermogen leerprocessen zelf te plannen, controleren, bij te sturen en te evalueren (Verloop & Lowyck, 2003)

Verloop, N. & Lowyck, J. *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters Noordhof

In figuur 1.1 wordt het onderzoek schematisch weergegeven.



Figuur 1.1 – Schematische weergave onderzoek

1.3 Onderzoeksaanpak

Om de hiervoor genoemde onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, is onderzoek uitgevoerd flankerend aan een concreet leerarrangement met Schonenvaart bij de afdeling Commerciële Dienstverlening in de sector Economie van ROC Nijmegen. De vraagstelling vroeg om een diepgaande analyse van werkwijze en aanpak van de leerlingen en docenten met Schonenvaart. Dat kan het beste in een concrete casus. Dat betekent wel dat de uitspraken die met dit onderzoek gedaan worden, het gebruik van een onderdeel van Schonenvaart betreffen, in de context van een specifieke didactische inzet ervan voor een specifieke doelgroep in ROC Nijmegen. We doen geen uitspraken over de waarde van het leermiddel Schonenvaart in het algemeen.

In het onderzoek zijn twee eerstejaars klassen van de opleiding voor commercieel medewerker of medewerker marketing en communicatie met hun twee betrokken vakdocenten gevolgd bij het werken aan een specifiek thema in Schonenvaart, namelijk Gift-ID. Gift-ID is een virtueel relatiegeschenkenbedrijf in Schonenvaart, waarbinnen de leerlingen aan de slag gaan met verschillende praktijkgerelateerde opdrachten. Aan dit thema hebben de leerlingen de tweede helft van het eerste jaar gewerkt, van februari tot en met april, direct voorafgaand aan een beroepspraktijkvormingsperiode (BPV) in mei en juni.

Gegevens zijn verzameld met een mix van instrumenten. De leeromgeving en specifiek het materiaal behorend bij Gift-ID is bekeken. Op verschillende momenten zijn de betrokken vakdocenten geïnterviewd over de doelstellingen, planning, aanpak, het verloop en de ervaringen in dit leerarrangement. Een aantal lessen is geobserveerd,

waarbij korte interviews met de leerlingen zijn gehouden. De leerlingen hebben twee keer een webvragenlijst ingevuld. De eerste vragenlijst omvatte vooral vragen over hun achtergrond, de werkwijze met Gift-ID en hun beleving van het leerarrangement. De tweede vragenlijst is uitgezet tijdens de BPV, en was met name gericht op het in kaart brengen van de relatie tussen Gift-ID en de beroepspraktijk en de bijdrage ervan aan het beroepsbeeld van de leerlingen. Ook is teruggeblikt op de leerresultaten. De loggegevens die in Schonenvaart worden vastgelegd, zijn, voor zover betrekking hebbend op de doelgroep in de periode van onderzoek, door de uitgever ter beschikking gesteld ten behoeve van een nadere analyse van de tijdsbesteding en werkwijze van de leerling in het omgaan met de leeromgeving. De leerkrachten hebben een overzicht aangeleverd met per leerling het verloop van het inleveren van opdrachten, de beoordelingen ervan en het eindoordeel.

In bijlage 1 wordt nader ingegaan op de aanpak, de instrumenten en het verloop van het onderzoek.

1.4 Opzet van de rapportage

In hoofdstuk 2 geven we allereerst een nadere beschrijving van het leermiddel Schonenvaart, van de wijze waarop in ROC Nijmegen met Schonenvaart wordt gewerkt en van de opzet en inhoud van het leerarrangement Gift-ID zoals vormgegeven in ROC Nijmegen. Hoofdstuk 3 geeft inzicht in de werking van het leerarrangement in de praktijk, met centraal de werkwijze, beleving en ervaringen van de leerlingen en de docenten. In hoofdstuk 4 wordt antwoord gegeven op de vraag in welke mate het leerarrangement Gift-ID effectief is gebleken, in termen van leerresultaten en effecten op de beroepsbeelden van de leerlingen. Daarbij worden relaties gelegd met de achtergrondkenmerken en handelwijze van de leerlingen.

In hoofdstuk 5 worden de belangrijkste resultaten samengevat en worden conclusies getrokken. Tevens worden aanbevelingen gedaan gericht op het verhogen van de effectiviteit van het werken met Schonenvaart voor deze doelgroep.

2 Het leerarrangement Gift-ID

In dit hoofdstuk geven we eerst een beeld van de leeromgeving Schonenvaart en de componenten erin. Vervolgens wordt de implementatie en inzet van Schonenvaart in de sector Economie van ROC Nijmegen uiteengezet. Daarna volgt een beschrijving van de opzet van het leerarrangement Gift-ID.

2.1 De leeromgeving Schonenvaart³

Schonenvaart Competentiegericht Onderwijs Economie is een digitale leeromgeving bedoeld voor het MBO. Met Schonenvaart kan competentiegericht onderwijs verzorgd worden voor de afdelingen Handel, Administratie, Logistiek en Toerisme (HALT) op MBO-niveau 2, 3 en 4, voor BOL en BBL.

De leeromgeving en de daarin geïntegreerde onderdelen en content is ontwikkeld en wordt onderhouden door een partnerschap van uitgevers/ontwikkelaars: Edu'actief, Malmberg, Lemma, Simnet, Stichting NOA en VDL assessmentsystemen. In 2007-2008 werken aldus de website 10 ROC's met Schonenvaart in hun onderwijs.

De leeromgeving Schonenvaart bestaat uit verschillende onderdelen: de virtuele stad Schonenvaart met bedrijven en instellingen uit het werkveld

- a. een startassessment,
- b. een praktijkdeel met BPV, simulaties en thema's die spelen in Schonenvaart,
- c. een leerdeel met leerobjecten,
- d. een competentiemeter voor alle kwalificaties: ComScan,
- e. een leermanagementsysteem: Examn! (content, begeleiding én portfolio).

Schonenvaart beoogt de leerlingen een realistisch beeld te geven van de beroepen en het werkveld, in relatie tot de eigen ambities, eigenschappen en competenties (beroepsoriëntatie) én is een middel ter ondersteuning van de competentieontwikkeling. Daarbij zijn de vakmatige competenties geïntegreerd met taal-, leer- en burgerschapscompetenties.

De leerling fungeert als Werknemer in Opleiding in een virtueel bedrijf in de leeromgeving. Docenten vervullen verschillende rollen in Schonenvaart, namelijk die van directe begeleider, coach, assessor, inhoudelijk deskundige (workshops) en eventueel ontwikkelaar (leerobjecten). Dit is afhankelijk van de wijze waarop Schonenvaart wordt ingezet.

2.2 De context: Schonenvaart in de sector Economie van ROC Nijmegen

In het kader van de invoering van competentiegericht onderwijs (CGO) en vanuit de wens meer gebruik te maken van ict in het onderwijs, is de sector Economie van ROC Nijmegen in het studiejaar 2006-2007 gestart met het gebruik van Schonenvaart in de commerciële opleidingen. Schonenvaart werd ingezet voor de beroepsoriëntatie gedurende het gehele het eerste opleidingsjaar.

Voorafgaand aan de feitelijke inzet van Schonenvaart in het onderwijs hebben de betrokken docenten een gebruikerstraining gevolgd van drie dagen.

³ Beschrijving in deze paragraaf is gebaseerd op de informatie van de website (zie www.schonenvaart.nl)

Onderdelen van Schonenvaart kunnen naar gelang de wensen van de instelling worden ingezet. In de sector Economie is gekozen voor een beperkte inzet. Er wordt voornamelijk gebruik gemaakt van de opdrachten. De ComScan wordt niet gebruikt omdat deze als te bewerkelijk werd ervaren en er geen scholing in was genoten. Het competentieprofiel wordt met behulp van Excel (en los van Schonenvaart) bijgehouden, er is al een beoordelingssysteem in het curriculum. Ook het startassessment wordt niet uitgevoerd en gescoord. Er wordt in de opleiding wel bij de start van elk jaar bij alle leerlingen een assessment afgenomen. Dit assessment staat echter los van het programma Schonenvaart en de uitkomsten van het assessment leiden niet tot aanpassingen van de leerroute in Schonenvaart. Volgens de informatie van de uitgever is Schonenvaart dekkend is voor de beroepscompetenties. In ROC Nijmegen wordt Schonenvaart gebruikt als een ondersteunend programma bij de competentieontwikkeling. Niet alle onderdelen en opdrachten daarin worden doorlopen. Er wordt daarbij niet specifiek gekeken welke competenties al dan niet voldoende aan bod zijn gekomen. De competentieontwikkeling wordt afgedekt door middel van projectweken en toetsen die door de vakdocenten gebruikt worden.

Een belangrijk doel bij de inzet van Schonenvaart in de opleiding was het geïntegreerd laten toepassen van leerstof in een authentieke, beroepsgerichte context. Vakkenintegratie was dus een belangrijk onderdeel. In het eerste jaar dat met Schonenvaart werd gewerkt, is getracht om docenten van verschillende vakken erbij te betrekken. De bedoeling was dat er een taaldocent, economiedocent en/of een ict-docent in de klas aanwezig was voor vakspecifieke vragen. Deze expert-rol bleek in de praktijk niet goed te realiseren in verband met de roostering. Om die reden wordt sindsdien van deze expert-rol afgezien. Dat betekent eveneens dat er geen andere docenten worden betrokken bij het geven van feedback en de beoordeling van de vakoverstijgende opdrachten in Schonenvaart dan degenen die het Schonenvaart-blok verzorgen. Ook de verdere afstemming met de andere vaklessen en de inbedding van Schonenvaart in het bredere curriculum komt aldus de betrokken docenten onvoldoende uit de verf. De aansluiting van de vakspecifieke theorielessen en Schonenvaart wordt door de docenten als onvoldoende beoordeeld. Schonenvaart richt zich op de competentieontwikkeling en niet zozeer op de inhoud. Die moeten de leerlingen in de vakken oppikken. Het gebrek aan aansluiting betekent volgens de docenten dat leerlingen soms onvoldoende bagage hebben om de opdrachten te maken.

Het draagvlak voor Schonenvaart in het team is begin 2008 beperkt. De docenten geven hiervoor meerdere oorzaken aan. De invoering van competentiegericht onderwijs (CGO) in de opleiding bracht grote veranderingen met zich mee voor de docenten, onder andere de omschakeling van een vakinhoudelijke naar een coachende en begeleidende rol. Door sommige docenten is de invoering van CGO en Schonenvaart als hetzelfde ervaren. Schonenvaart riep mede daardoor weerstand op. Ook is er veel verloop (geweest) in het team, wat ten koste ging van de continuïteit in de implementatie van Schonenvaart. De docenten hebben het programma nog lang niet helemaal in de vingers en besteden daar eigenlijk te weinig tijd aan, geven zij zelf aan. Schonenvaart heeft veel onderdelen die nog niet ontdekt zijn door de docenten.

In het studiejaar 2007-2008 is de beroepsoriëntatie in het eerste opleidingsjaar teruggebracht naar een periode van een half jaar. Een basisperiode van één jaar bleek te lang voor de leerlingen. Schonenvaart wordt sindsdien alleen nog in het eerste half jaar ingezet voor alle leerlingen. In het tweede semester van het eerste jaar wordt Schonenvaart alleen nog gebruikt in twee opleidingsrichtingen namelijk marketing medewerker en commercieel medewerker binnendienst. Kostenoverwegingen speelden bij deze keuze ook een rol.

Duidelijk is dat de implementatie van Schonenvaart in de sector Economie ten tijde van dit onderzoek eigenlijk nog in een beginfase verkeert. De inzet is beperkt, het aantal

docenten dat erbij betrokken is ook, verschillende onderdelen van de leeromgeving worden niet ingezet en de inbedding in het curriculum lijkt mager te zijn.

2.3 Het leerarrangement Gift-ID

Het onderzoek richtte zich op het leerarrangement Gift-ID, zoals in het voorjaar van 2008 uitgevoerd met eerstejaars leerlingen van de opleiding tot commercieel medewerker binnendienst en marketingmedewerker, niveau 3 en 4.

Gift-ID is op 11 februari gestart en eindigde op 18 april 2008. De leerlingen waren verdeeld over twee klassen. Het overgrote deel van de niveau 4 leerlingen zat bij elkaar in een klas en de meeste niveau 3 leerlingen zaten eveneens samen in een klas.

De leerlingen die Gift-ID volgden, hadden al twee thema's binnen Schonenvaart gevolgd (Clear River Festival en Schoonmaakwinkel.nl.) In het eerste blok hebben zij een centrale instructie over Schonenvaart gekregen.

2.3.1 Gift-ID

Gift-ID is een virtueel relatiegeschenkenbedrijf in Schonenvaart. De leerling is aangenomen als accountmanager bij het bedrijf en gaat de bijbehorende taken uitvoeren in de vorm van opdrachten, onderverdeeld in drie thema's. Allereerst maakt hij opdrachten rondom het thema "Aan het werk bij Gift-ID." Hierin exploreert de leerling de werkzaamheden, de medewerkers en de producten van het bedrijf Gift-ID. Hij pakt voorzichtig enkele werkzaamheden op, zoals het 'bellen' met lastige klanten, en het geven van advies over de website.

Vervolgens maakt de leerling opdrachten rondom het thema "de beurs." Het bedrijf staat op een beurs en de leerling gaat dit organiseren. En als laatste maakt de student opdrachten rondom het thema "Groter groeien." Hierin staat de doorgroei van het bedrijf centraal. De student gaat op zoek naar nieuwe klanten en opdrachten in binnen en buitenland.

2.3.2 De bijeenkomsten

In de eerste bijeenkomst van het blok is het thema Gift-ID geïntroduceerd. Er zijn afspraken gemaakt over het inleveren van de opdrachten volgens de planning. Het programma Schonenvaart had geen toelichting meer nodig, de leerlingen kenden de ins en outs omdat zij al met het programma hadden gewerkt.

In tweewekelijkse Gift-ID bijeenkomsten van anderhalf uur, werkten de leerlingen in een computerlokaal aan opdrachten. Aanwezigheid was verplicht. De bijeenkomsten werden ondersteund door een docent. De opdrachten werden niet klassikaal toegelicht, de leerlingen gingen zelf aan de slag. De ondersteuningsvragen van leerlingen werden over het algemeen in de klas beantwoord. De docent in de klas hielp de leerlingen met vragen, bijvoorbeeld wanneer zij een opdracht niet begrepen of een toelichting nodig hadden.

2.3.3 Opdrachten in Gift-ID

De opdrachten in Gift-ID zijn verdeeld over drie thema's (zie tabel 2.1): Aan het werk bij Gift-ID; De Beurs; en Groter Groeien.

De docenten hadden een selectie gemaakt van de beschikbare opdrachten in Gift-ID die de leerlingen moesten maken. In deze selectie zijn de taalopdrachten in het Engels en Duits uit het aanbod komen te vervallen. Er zaten kleine opdrachtjes bij en soms wat grotere opdrachten waar de leerlingen wel enkele uren mee bezig waren. De ene week was qua studiebelasting wat zwaarder ingepland dan de andere week, aldus de docenten.

Tabel 2.1 - Thema's en geselecteerde opdrachten in Gift-ID

Aan het werk bij Gift-		De beurs	Groter Groeien
G1	Het sollicitatiegesprek	G16 De Beurs	G28 Nieuwe klanten benaderen**
G2	De functie	G17 Wat mogen we verwachten	G29 Magazijnservice
G3	Kennismaken met Gift-ID	G18 Formuleer doelstellingen voor deze beurs**	G30 Poortwachters passeren: oefenen*
G4	Google Ad-words	G19 Iets Leuks**	G31 De afspraak maken*
G5	Adverteren in de Gouden Gids	G20 De stand inrichten**	G32 Verkoop gesprek voorbereiden
G6	Scoren met de website van Gift-ID	G21 Problemen**	G33 Verkoop gesprek voeren*
G7	Inwerken	G22 Verzorg je op de beurs*	
G8	Adviesgesprekken*	G23 Aanspreken beursbezoekers*	
G9	Wat levert het op	G24 Andere bedrijven benaderen*	
G10	Order uitleveren	G25 Noteer de afspraken in het beursboek* **	
G11	Onze USP's	G26 Plan de follow-up	
G12	Lastige klanten*	G27 Kredietwaardig	
G13	Oeps foutje		
G14	Problemen oplossen*		
G15	Bellen over probleem*		

*(gepland in de projectweek)

** (groepsopdracht)

De meeste opdrachten moesten individueel worden gemaakt, maar er waren ook enkele groepsopdrachten bij waarin de leerlingen samenwerkten. Dit waren opdrachten die wat omvangrijker van aard waren en waarvan de docenten dachten dat die beter in groepjes konden worden gemaakt. De leerlingen moesten dan van elkaars diensten en kennis gebruik maken en werkten dan in twee- of drietallen aan een eindproduct. Vooraf hadden de docenten maar een enkele opdracht als groepsopdracht aangemerkt. In de praktijk zijn het er veel meer geworden.

De docenten lieten de leerlingen de opdrachten in een vaste volgorde maken. Dit omdat de opdrachten soms voortbouwen op voorgaande opdrachten. Daarnaast wilden de docenten voorkomen dat de leerlingen eerst de 'leuke' opdrachten gingen maken, en daarna de pas de 'minder leuke'. De docenten hadden dit eerder ervaren met Schonenvaart: de leerlingen bekeken eerst wat ze moesten doen, en kozen dan voor wat ze gemakkelijk konden oplossen en/of waar ze zin in hadden.

De laatste week van het blok Schonenvaart viel in een projectweek. Een deel van de opdrachten stond gepland voor de projectweek. De meeste projectweek-opdrachten waren opdrachten die beter live uitgevoerd konden worden zonder gebruik te maken van de pc. Afhankelijk van de tijd die beschikbaar was in de projectweek, zouden die opdrachten daar een plek krijgen. Uiteindelijk hebben de leerlingen in de projectweek maar één opdracht uitgevoerd en zijn de andere in de projectweek geplande opdrachten komen te vervallen.

2.3.4 De studiewijzer

In dit Schonenvaart-arrangement werd gewerkt met een studiewijzer, opgesteld door de docenten. In deze planning stond welke opdrachten in welke week op vrijdag voor 16.30 uur moesten zijn ingeleverd. De leerlingen wisten daardoor precies wat ze wekelijks moesten opleveren. De leerlingen moesten gemiddeld vijf opdrachten per week inleveren. Leerlingen konden ervoor kiezen om de opdrachten sneller in te leveren en zo voor te lopen op de planning. Als de leerlingen eerder klaar waren moesten ze de resterende bijeenkomsten wel aanwezig zijn, maar mochten ze aan andere vakken werken. De keuze om de lessen verplicht te houden zijn ingegeven door 850 uren-norm.

Bovendien wilde men niet in de hand werken dat de leerlingen "het werk heel snel afmaken om zo een vrij moment voor zichzelf te organiseren. En dat kan niet de bedoeling zijn.", aldus één van de docenten.

Het doel van de strakke planning was tweeledig. Aan de ene kant werden de leerlingen beter ondersteund in het spreiden van het werk. Daarnaast leerde de ervaring dat zonder planning de bulk van de ingeleverde opdrachten in één keer kwam. De docenten gaven aan dat ze in eerdere Schonenvaart-blokken soms niet meer door het nakijkwerk heen kwamen. Door de beperking van vijf opdrachten per week per leerling werd getracht dit te voorkomen.

Uiteindelijk bleef het nakijkwerk veel: het kwam neer op vijf opdrachten voor 50 leerlingen per week, verdeeld over twee docenten (totaal 250 opdrachten per week). Dit zou betekenen dat elke docent 125 opdrachten per week na zou moeten kijken. De docenten gaven aan dat dat nog steeds erg veel is, maar voorkomen werd dat de leerling het hele pakket ineens instuurde.

2.3.5 Beoordeling en feedback

De leerlingen stuurden de opdrachtuitwerkingen via de Schonenvaart-leeromgeving op naar de docent. De opdrachten werden beoordeeld en van feedback voorzien door twee docenten, één docent per klas. De leerling kan in Schonenvaart zien hoe zijn opdracht beoordeeld is. Als er in de opdrachtenlijst een icoontje in de vorm van een medaille verschijnt bij een opdracht, dan is deze opdracht afgerond of voldaan. De leerling kan de opdracht ook terugkrijgen met feedback om de opdracht te verbeteren. In dat geval verschijnt er een rood pijltje.

De docenten gebruikten het antwoordmodel uit de docentenhandleiding (van de uitgever) om te bekijken wat ze als eindresultaat wilden hebben. Ze hanteerden verder als norm dat de leerlingen minimaal 80 procent van de opdrachten voldoende moesten scoren om Gift-ID met een voldoende af te sluiten. Deze norm biedt leerlingen die een opdracht te lastig of te moeilijk vinden de mogelijkheid om de opdracht te laten vallen. De leerlingen kregen overigens pas na afloop van het blok te horen of ze aan de 80%-norm hadden voldaan, dit om al te veel berekend gedrag te voorkomen. De leerlingen konden dit natuurlijk wel zelf bijhouden.

De leerlingen moesten minimaal twee van de drie thema's in Schonenvaart voldoende hebben om voor Schonenvaart aan de norm voor het eerste jaar te voldoen.

2.4 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben de leeromgeving Schonenvaart en het gebruik ervan in ROC Nijmegen beschreven. We hebben de opzet van het leerarrangement Gift-ID geschetst, inclusief de uitgangspunten voor beoordeling en begeleiding. Duidelijk is dat lang niet alle elementen van Schonenvaart in dit arrangement zijn ingezet en ook niet alle onderdelen van Gift-ID. In het volgende hoofdstuk gaan we in op de wijze waarop de leerlingen en docenten in de praktijk hebben gewerkt met Gift-ID en hoe zij dit hebben ervaren.

3 Gift-ID door de ogen van de leerlingen

In het vorige hoofdstuk hebben we de context en de opzet van het leerarrangement Gift-ID beschreven. In dit hoofdstuk staat de uitvoering van het arrangement centraal en daarin vooral de werkwijze en beleving van de leerlingen centraal: hoe hebben de leerlingen tijdens Gift-ID gewerkt, wat was hun inzet en aanpak was en hoe hebben zij het leerarrangement en de onderdelen erin ervaren (de aspecten 'werkwijze' en 'beleving' uit figuur 2.1)? Ook de reflectie van de docenten, zoals in de interviews naar voren gekomen, komt bij elk onderdeel aan bod. Maar allereerst geven we een beschrijving van de leerlingengroep op een aantal relevante achtergrondkenmerken.

3.1 Achtergrondkenmerken van de leerling

3.1.1 Algemene achtergrondkenmerken

In totaal hebben 50 eerstejaars leerlingen uit twee klassen meegedaan aan het leerarrangement Gift-ID, 36 jongens en 14 meisjes. De meeste leerlingen (72%) volgen de opleiding tot medewerker marketing en communicatie, de overigen de opleiding tot commercieel medewerker. Ruim 70 procent van de leerlingen was ten tijde van het 17 of 18 jaar, 20 procent 16 en een enkeling 19 of 20 jaar.

3.1.2 Vooropleiding en beginniveau

De meeste leerlingen (ruim 60%) zijn de opleiding binnengekomen vanuit het vmbo-t (de theoretische leerweg) en een aanzienlijk deel (20%) vanuit het vmbo-k (kaderberoepsgerichte leerweg). Enkele leerlingen zijn ingestroomd vanuit havo 4. Ook zijn er enkele leerlingen ingestroomd vanuit een andere mbo-opleiding (overstappers).

Om een inschatting te hebben van het beginniveau van de leerlingen is door de docenten voorafgaand aan het leerarrangement voor elke leerling, op basis van het studieverloop tot op dat moment, aangegeven of de leerlingen het goed doen op de opleiding, het niet zo goed doen ofwel daar tussen in zitten (twijfelgevallen). De docenten geven van de meeste leerlingen (64%) aan dat ze het goed aan kunnen. Iets minder dan een kwart (22%) van de leerlingen doet het volgens de docenten niet goed op de opleiding en over 14 procent hebben de docenten twijfels.

3.1.3 Motivatie voor school

Motivatie om te leren is volgens Harskamp, Suhre en Tjeerdema (2000) de mate waarin de leerling aangeeft zich in te zetten voor schooltaken. We vroegen de leerlingen naar hun motivatie voor de opleiding. Daarbij is gebruik gemaakt van een bestaand instrument (Harskamp, Suhre en Tjeerdema, 2000⁴).

Uit de antwoorden (tabel 3.1) blijkt dat de leerlingen redelijk gemotiveerd zijn voor de opleiding. Verreweg de meeste leerlingen werken wel eens hard voor school, letten meestal goed op en werken meestal netjes. Er zijn nauwelijks leerlingen bij die zichzelf

⁴ Harskamp, E., Suhre, C. & Tjeerdema, S. (2000) Onderzoek zelfstandig leren en leermotivatie in het VMBO. Een handreiking voor leraren. Beschikbaar op 1 oktober 2008 http://www.goa.nl/Handboek%20GOA/Inhoud%20Handboek%20GOA/Documenten%20evaluatieonderzoeken/onderzoek_zelfstandig_leren_en_leermotivatie_in_het_vmbo.pdf

structureel als 'niet graag lerend' bestempelen. De meeste leerlingen werken soms hard voor school, slechts een enkeling doet dat nooit.

Tabel 3.1 - Motivatie voor de opleiding, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

	nooit	soms	vaak	altijd
Ik werk heel hard voor school	7,5	80,0	12,5	-
Ik doe al mijn huiswerk	2,5	55,0	42,5	-
Op school praat ik meer dan dat ik werk*	15,0	60,0	22,5	2,5
Ik geef snel op bij het maken van moeilijke schooltaken*	50,0	40,0	10,0	-
Tijdens de lessen let ik goed op	2,5	27,5	62,5	7,5
Ik haal slechte cijfers omdat school mij niet echt interesseert*	75,0	22,5	2,5	-
Ik zorg ervoor dat mijn werk er netjes uitziet	-	20,0	52,5	27,5
Ik werk minder goed aan mijn taken dan mijn klasgenoten*	55,0	42,5	2,5	-
Ik ben een leerling die niet graag leert voor school*	37,5	50,0	7,5	5,0

* items naderhand gespiegeld tbv de schaal

De items uit tabel 3.1 vormen samen één factor 'Schoolmotivatie' en vormen een betrouwbare schaal (tabel 3.2).

Tabel 3.2- Schaalbeschrijving schoolmotivatie (n=40)

	schaal	items	min.	max.	gem.	sd.	alpha
Schoolmotivatie	4-punts	9	2,33	3,78	3,00	0,35	0,73

3.1.4 Zelfsturend vermogen

Volgens de docenten van de sector economie van ROC Nijmegen doet het werken met Schonenvaart een beroep op het zelfsturend vermogen van de leerlingen, vooral op het vermogen tot plannen, zelfcontrole en concentratie. De docenten schatten het zelfsturend vermogen van – een deel van de - de leerlingen niet hoog in. Reden waarom we ook een aantal vragen hebben opgenomen om een inschatting te hebben van het zelfsturend vermogen van de leerlingen.

Ruim tweederde van de leerlingen heeft het schoolwerk voor het eigen gevoel meestal goed onder controle (zie tabel 3.3). Ook rond de tweederde van de leerlingen is niet vaak snel afgeleid van schoolwerk, al dan niet achter de pc. Er is echter ook een groep van 30 tot 40 procent die het schoolwerk voor het eigen gevoel niet goed onder controle heeft respectievelijk vaak snel is afgeleid.

Weinig leerlingen maken regelmatig een planning van hun schoolwerk, opvallend is het hoge percentage dat dat zelfs nooit doet. Vrij veel leerlingen stellen het werk vaak of altijd uit tot het laatst (40%). Toch hebben de meeste leerlingen hooguit soms problemen met het op tijd afronden van het schoolwerk.

Tabel 3.3 – Zelfsturend vermogen, volgens de leerlingen, in procenten (n=40)

	nooit	soms	vaak	altijd
Controle				
Ik ben achter de pc snel afgeleid*	12,5	50,0	32,5	5,0
Ik heb mijn schoolwerk voor mijn gevoel goed onder controle	-	32,5	57,5	10,0
Ik ben snel afgeleid als ik voor school aan het werk ben*	20,0	50,0	27,5	2,5
Planning				
Ik stel mijn huiswerk uit tot het laatst*	5,0	55,0	32,5	7,5
Ik maak een planning van mijn schoolwerk	35,0	47,0	17,5	-
Ik vind het moeilijk om mijn taken voor school op tijd af te maken*	25,0	60,0	15,0	-
Als het tegenzit met school probeer ik toch door te zetten	-	35,0	50,0	15,0

* items naderhand gespiegeld tbv de schaal

De items uit bovenstaande tabel bleken herleidbaar tot twee factoren, zelfcontrole en plangedrag.

Tabel 3.4 - Schaalbeschrijving controle en planning (n=40)

	schaal	items	min.	max.	gem.	sd.	alpha
controle	4-punts	3	1,67	4,00	2,78	0,55	0,65
planning	4-punts	4	1,75	3,50	2,58	0,48	0,65

3.1.5 Leerlingen en de computer

Het leren met behulp van Schonenvaart betreft in grote mate leren met de computer: digitale opdrachten, multimediamateriaal, beoordeling en feedback van de docent via de elektronische omgeving.

De leerlingen tonen zich vrij positief over leren met de computer (tabel 3.5). Iets meer dan 40 procent van de leerlingen geeft aan dat leren met de computer aansluit bij hoe zij willen leren, slechts weinigen zijn het daarmee oneens (grote groep is neutraal). Bijna 60 procent van de leerlingen vindt dat ze goed kunnen leren met de computer. Een derde van de leerlingen geeft aan beter met de computer te kunnen leren dan met een boek. Overigens vinden we hier een even grote groep die het daarmee oneens is, zij leren liever met een boek. Het gebruik maken van internet om iets op te zoeken is gemeengoed onder de leerlingen.

Tabel 3.5 - Mening over leren met de computer, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Leren met de computer sluit aan bij hoe ik wil leren	-	15,0	42,5	35,0	7,5
Ik kan goed leren met de computer	-	15,0	27,5	47,5	10,0
Ik kan beter leren met de computer dan met een boek	7,5	25,0	32,5	25,0	10,0
Als ik meer van iets wil weten dan zoek ik dat op op internet*	2,5	-	15,0	60,0	22,5

* item vervallen bij factoranalyse

Bovenstaande items vormen één betrouwbare schaal (alpha 0,83) 'voorkeur voor leren met de computer'.

Tabel 3.6 - Schaalbeschrijving leervoorkeur leren met de computer (n=40)

	schaal	items	min.	max.	gem.	sd.	alpha
Voorkeur voor leren met computer	5-punts	3	2,00	5,00	3,31	0,82	0,83

3.1.6 Kenmerken van de digitale generatie

Van de hedendaagse generatie jongeren wordt vaak gesteld dat zij via ict en media continu verbonden willen zijn met anderen en dat zij veel programma's op de computer tegelijk aan hebben staan, veelal in combinatie met andere media⁵.

Hoe zit dat bij onze onderzoeksgroep? Het computergebruik van de leerlingen kenmerkt zich inderdaad door 'connectiviteit.' De meeste leerlingen bekijken eerst hun vriendenkring online als zij het internet opgaan (72,5%, zie tabel 3.7). De mate waarin

⁵ Zie onder meer: Groen, I. & J. Boschma (2007). Generatie Einstein. Slimmer, sneller, socialer. Communiceren met jongeren van de 21e eeuw. Pearson Education; Oblinger, D. & J. Oblinger (eds.) (2005). Educating the Net Generation. Educause. <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>; Veen, W., & Vrakking, B (2006). Homo Zappiens Growing up in a digital age London: Continuum International Publishing Group Ltd. ; Veen, W. & F. Jacobs (2005). Leren van jongeren. Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid. Surf Onderwijsreeks, november 2005. Utrecht: Stichting Surf. www.surf.nl/publicaties

de leerlingen dingen naast elkaar open hebben staan, daarover geven de antwoorden een wat genuanceerder beeld dan we soms in de media tegenkomen. Het merendeel van de leerlingen geeft namelijk aan dat het afhankelijk is van wat ze aan het doen zijn, of ze daarnaast ook andere (privé)programma's hebben openstaan (80%). Als de leerlingen iets moeten doen waarbij zij zich moeten concentreren, zetten ze de funsites of MSN uit (82,5%).

Tabel 3.7 - Werken met de computer in percentages (n=40)

	helemaal oneens	oneens	eens	helemaal eens
Als ik het internet op ga, bekijk ik eerst mijn vriendenkring (bijv MSN of hyves)	5,0	22,5	55,0	17,5
Het ligt eraan waar ik mee bezig ben of ik daarnaast fun-sites/MSN aan heb staan	5,0	15,0	62,5	17,5
Als ik iets moeilijks moet doen, zet ik fun-sites/MSN uit	2,5	15,0	52,5	30,0
Als iets me echt boeit, switch ik minder snel naar fun-sites/MSN	-	12,5	55,0	32,5

3.1.7 Samenhang in achtergrondkenmerken

De leerlingen zijn redelijk gemotiveerd voor de opleiding. Er is geen verschil in motivatie tussen de leerlingen van niveau 3 of niveau 4, of leerlingen met een verschillende vooropleiding.

Als we kijken naar het zelfsturend vermogen van de leerlingen, zien we dat niet alle leerlingen het schoolwerk en hun concentratie voor het eigen gevoel goed onder controle hebben. Maar weinig leerlingen maken regelmatig een planning van hun schoolwerk. Leerlingen afkomstig van vmbo-t scoren gemiddeld iets hoger op plannen dan leerlingen van het vmbo-k, dit verschil is significant (t-toets, $p=0,05$).

Er is een behoorlijke sterke samenhang tussen de motivatie voor school en de mate waarin de leerlingen een zelfsturende houding hebben ($r=0,57$ voor controle en $r=0,63$ voor planning, $p<0,01$).

De leerlingen zijn overwegend positief over leren met de computer. Het computergebruik van de leerlingen kenmerkt zich door de 'connectiviteit' die past bij de netgeneratie. Het merendeel van de leerlingen geeft aan dat het afhankelijk is van hun bezigheden of zij daarnaast ook andere (privé)programma's hebben openstaan. Als de leerlingen zich moeten concentreren, zetten ze de funsites of msn uit. De voorkeur voor leren met de computer blijkt samen te hangen met zelfcontrole: leerlingen die meer controle hebben over hun werk en hun concentratie, hebben vaker een voorkeur voor leren met de computer ($r=0,41$, $p<0,01$). Er is geen samenhang met de overige achtergrondkenmerken.

3.2 Beleving van Gift-ID door de leerlingen



Ging het tot nu toe over de houding en eigenschappen van de leerlingen uit onze onderzoeksgroep in het algemeen, als achtergrondkenmerken, vanaf hier zoomen we in op hun ervaringen en handelen specifiek met Gift-ID.

3.2.1 Motivatie voor Gift-ID

Op het eerste gezicht lijkt uit de antwoorden van de leerlingen dat zij redelijk tot goed gemotiveerd waren voor het leerarrangement Gift-ID. De meeste leerlingen wilden zoveel mogelijk leren in het arrangement (82,5% vaak of altijd, zie tabel 3.8). Ook wilde het overgrote deel van de leerlingen (> 80%) goed scoren, de opdrachten op tijd inleveren en in één keer halen. Toch zien we dat ruim tweederde van de leerlingen het met zo min

mogelijk inspanning de eindstreep wilden halen. Dat plaatst wel een kanttekening bij de motivatie.

Tabel 3.8 – De motivatie van de leerlingen voor Gift-ID, in procenten (n=40)

	nooit	soms	vaak	altijd
Ik wilde de opdrachten op tijd inleveren	-	12,5	62,5	25,0
Ik wilde het halen met zo min mogelijk inspanning*	5,0	27,5	57,5	10,0
Ik wilde zoveel mogelijk leren	-	17,5	75,0	7,5
Ik wilde mijn opdrachten zoveel mogelijk in een keer halen	-	10,0	65,0	25,0
Ik wilde goed scoren op de opdrachten	-	5,0	72,5	22,5

* item naderhand gespiegeld tbv de schaal

De items vormen één betrouwbare schaal (alpha 0,75) voor motivatie voor Gift-ID.

Tabel 3.9 - Schaalbeschrijving motivatie voor Gift-ID (n=40)

	schaal	items	min.	max.	gem.	sd.	alpha
Motivatie voor Gift-ID	4-punts	5	2,2	3,8	2,9	0,41	0,75

De motivatie voor Gift-ID hangt licht samen met de motivatie voor de opleiding in het algemeen. Leerlingen die meer gemotiveerd zijn voor school, zijn ook meer gemotiveerd voor Gift-ID ($r=0,32$, $p<0,05$). Er is geen samenhang gevonden tussen de motivatie voor Gift-ID en de overige achtergrondkenmerken van de leerlingen.

We hebben de leerlingen gevraagd of hun inzet en motivatie voor Gift-ID anders was dan voor de andere beroepsgerichte vakken die ze binnen de opleiding hebben. Voor ongeveer de helft van de leerlingen was er geen verschil in hun motivatie en inzet voor en hun plezier bij Gift-ID in vergelijking met de andere vakken (zie tabel 3.10). Enkelen waren iets positiever over Gift-ID dan de andere vakken. Opvallend is echter, dat voor een vrij grote groep leerlingen, namelijk rond 45 procent, de motivatie en het plezier dat zij aan Gift-ID beleefden, minder of zelfs veel minder groot was dan bij de andere vakken. Het doel om met andere werkwijzen en leermiddelen aantrekkelijker onderwijs te realiseren, wordt met Gift-ID voor deze leerlingen dus niet bereikt.

Tabel 3.10 – Beleving Gift-ID in vergelijking met andere beroepsgerichte vakken volgens leerlingen, in procenten (n=40)

In vergelijking met andere beroepsgerichte vakken was	veel minder	minder	gelijk	groter
- mijn motivatie voor Gift ID	17,5	27,5	47,5	7,5
- mijn inzet voor Gift-ID	12,5	22,5	50,0	15,0
- het plezier dat ik beleefde aan Gift-ID	15,0	30,0	47,5	7,5

De docenten gaven aan dat de leerlingen tijdens Gift-ID meer 'achter de vordden worden gezeten' dan bij andere vakken. De leerlingen moeten zelf aan de slag en moeten wekelijks opdrachten inleveren. In andere vakken kunnen de leerlingen een passievere houding aannemen. Zij hoeven dan pas aan het einde van het blok op de toets te presteren. Mogelijk leidt de druk op continu presteren bij sommigen tot minder plezier en motivatie.

3.2.2 Concentratie en multitasking

Uit de observaties bleek dat het druk en op momenten onrustig was in de Schonenvaartlessen. Er was veel onderlinge interactie. En er stonden veel programma's naast Schonenvaart op de computers open.

Veel leerlingen gaven via de vragenlijst aan last te hebben gehad van de drukte in de Schonenvaartklas (55%). En een aanzienlijk deel van de leerlingen (42,5 %) gaf aan dat

zij geconcentreerder zouden werken als zij alléén toegang hadden tot het Schonenvaart-programma op de computer.

Volgens de docent kwam de onrust voor een deel door de inrichting van het lokaal. Een deel van de leerlingen zat buiten het lokaal achter de computers in de gang. De docent gaf aan dat het in de lessen soms rustig was en de leerlingen hard aan het werk waren, maar dat deze momenten zich afwisselden met onrust, in een soort van golfbeweging. Als leerlingen hard werkten, mochten ze van de docent best een keer wat anders doen. De docent stelde dat leerlingen zich soms even moeten ontladen. De docent was coulant in de richting van leerlingen die bijna alles al hadden ingeleverd. Ook leerlingen die naar een andere opleidingsrichting zouden vertrekken en 'hun tijd uit moesten zitten' mochten doen wat ze wilden achter de pc, zolang het de anderen niet stoorde.

Als het erg rumoerig werd in de klas, sprak de docent de betrokken leerlingen daarop aan, afhankelijk van wie het betrof. De docent riep dan door de klas. Hij gaf aan dat als hij naar de leerling toe zou lopen, de leerling het scherm (de bron van het rumoer was meestal een programma op de computer) dan al heeft weggeklikt. Het corrigeren van gedrag in de klas kost tijd en dit werd daarom alleen gedaan als het te rumoerig werd. Er wordt in het ROC nagedacht over een systeem waarmee het scherm van de leerling door de docent in de gaten kan worden gehouden. De docent kan dan zien wat een leerling doet

De docent geeft aan dat hij het multitasken van de leerlingen met het msn-nen, het downloaden van muziek en dergelijke heeft geaccepteerd. De docent is tolerant ten opzichte van het aan hebben staan van YouTube. Het spelen van games accepteert hij in principe niet. Dat hoort volgens hem niet bij school. Bovendien spelen de leerlingen dan vaak met elkaar, wat meer afleidt. Ook leidt het langduriger af: bij bijvoorbeeld YouTube switchen de leerlingen sneller, dus ook terug naar de lesstof, dan bij games, aldus de docent.

3.2.3 De kwaliteit en kwantiteit van de leerbronnen volgens de leerlingen

Bij de opdrachten in het programma Schonenvaart zijn leerbronnen beschikbaar, de zogeheten leerobjecten. Dit kunnen meer theoretische leerbronnen zijn maar ook praktijkvoorbeelden of praktische hulpmiddelen bij de uitwerking van de opdracht. Vanuit de opdrachten wordt verwezen naar relevante leerobjecten. De leerlingen kunnen deze naar behoefte en op het moment dat zij ze nodig hebben raadplegen, het 'just in time'-principe. Volgens de docenten bestuderen de leerlingen de leerobjecten nauwelijks, maar proberen ze de opdracht zo snel mogelijk te maken en stellen ze eerder vragen aan de docent dan dat ze de bronnen gebruiken om daar antwoorden te zoeken. We vroegen dit ook aan de leerlingen zelf. Het beeld dat uit hun antwoorden komt, sluit deels aan bij de inschatting van de docent. Bijna de helft van de leerlingen (47,5%) gaf aan de leerbronnen alleen te gebruiken als ze er niet uit kwamen. De leerlingen zijn echter wel positief over de beschikbaarheid van de leerbronnen. Het grootste deel van de leerlingen (87,5%) vond het handig dat de bronnen bij de opdrachten stonden. De meeste leerlingen vonden de leerbronnen zinvol om te bekijken (72,5%) en gaven aan dat ze hen verder hielpen bij het maken van de opdracht (82,5%).

Hoewel de meerderheid van de leerlingen ook positief is over de hoeveelheid en moeilijkheidsgraad van de leerbronnen, blijkt dat ze niet alle leerlingen de ondersteuning boden die ze nodig hadden: 35 procent vond dat er te weinig bronnen bij de opdrachten zaten, 37,5 procent vond de uitleg in de praktijkbronnen meestal te moeilijk en een even grote groep had hulp nodig bij het gebruiken van de bronnen. Dit betrof overigens niet steeds dezelfde leerlingen, we vonden geen significante samenhang tussen deze variabelen.

Over de filmpjes en animaties in Gift-ID zijn de leerlingen helder: niet leuk en geven geen goed beeld van de beroepspraktijk (respectievelijk 77,5% en 70%).

Tabel 3.11 - Filmpjes/animaties in Gift-ID, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

De filmpjes/animaties in Gift-ID:	(helemaal mee)	(helemaal mee)
	oneens	eens
- vind ik nep	50,0	50,0
- vind ik leuk	77,5	22,5
- geven mij een goed beeld van de beroepspraktijk	70,0	30,0

3.2.4 Ervaren moeilijkheidsgraad

De meeste leerlingen vinden dat ze hebben geleerd van Gift-ID. Toch geeft ook een aanzienlijke groep (eenderde) aan voor hun gevoel niets te hebben geleerd en stelt ruim een kwart dat ze wat ze in Gift-ID moesten doen, allemaal al konden (zie tabel 3.12). De leerlingen zijn erg verdeeld over de relatie tussen de beschikbare tijd en de te maken opdrachten. Waar veel leerlingen tijd genoeg en tijdens de bijeenkomst tijd over hadden, is er ook een grote groep voor wie dat niet gold. Sommige leerlingen hadden dus duidelijk meer moeite met (de hoeveelheid van) het werk dat in Gift-ID van ze gevraagd werd dan anderen.

Tabel 3.12 - Moeilijkheidsgraad Gift-ID, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

Moeilijkheidsgraad	(helemaal mee)	(helemaal mee)
	oneens	eens
Wat ik in Gift-ID moest doen, kon ik allemaal al	72,5	27,5
Ik vind dat ik niets geleerd heb met Gift-ID*	67,5	32,5
Ik had veel tijd over tijdens de bijeenkomsten in Gift-ID	57,5	42,5
Ik had tijd genoeg om de opdrachten in Gift-ID te maken	52,5	47,5
Naast Gift-ID kan ik gemakkelijk meerdere dingen doen	42,5	57,5

* item verwijderd uit de schaal

De items vormen één schaal (alpha 0,71) voor de ervaren moeilijkheidsgraad van Gift-ID, waarbij een hoge score betekent dat de leerling Gift-ID niet moeilijk vond.

Tabel 3.13 - Schaalbeschrijving ervaren moeilijkheidsgraad (-) van Gift-ID (n=40)

	schaal	ite ms	min.	max.	gem.	sd.	alpha
Ervaren moeilijkheidsgraad(-) Gift-ID	4-punts	4	1	3,5	2,4	0,56	0,71

De ervaren moeilijkheidsgraad bleek niet samen te hangen met de achtergrondkenmerken van de leerling zoals bijvoorbeeld het instroomniveau of opleidingsniveau.

We vroegen de leerlingen ook hoe zij de moeilijkheidsgraad van de opdrachten in Gift-ID hebben ervaren. Ook nu zien we verdeeldheid. De helft van de leerlingen vond de opdrachten overwegend goed van niveau, niet te moeilijk en niet te gemakkelijk. Bijna een derde (30%) echter vond een groot deel of zelfs de meeste opdrachten te moeilijk. Een kleinere groep (20%) vond veel van de opdrachten juist te gemakkelijk. Volgens de docent zaten er geen opdrachten bij die te moeilijk zouden zijn voor de leerlingen.

Bijna de helft van de leerlingen vond de moeilijkheidsgraad van Gift-ID vergelijkbaar met die van de andere beroepsgerichte vakken. Ongeveer een kwart van de leerlingen vond Gift-ID moeilijker en ook een kwart juist gemakkelijker dan de andere beroepsgerichte vakken. Ook hier zien we dus wat verdeeldheid.

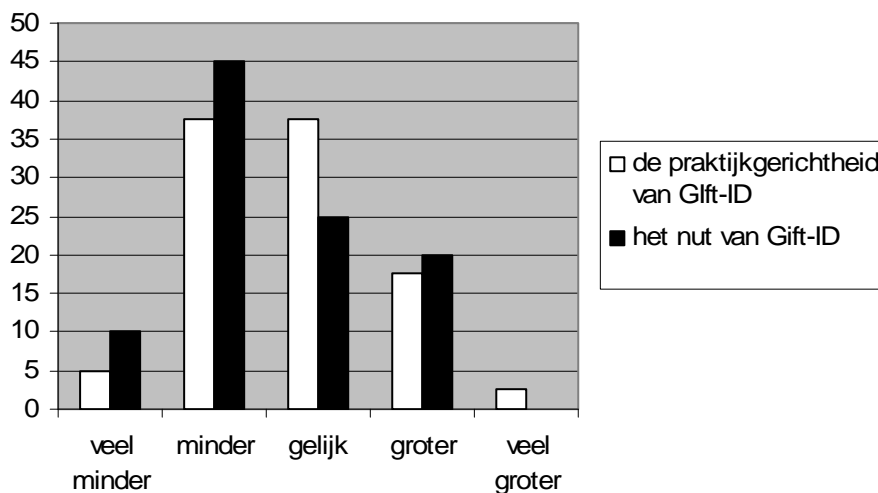
3.2.5 Praktijkgerichtheid van Gift-ID

Met Schonenvaart wordt onder andere beoogd de leerlingen een beter beeld te geven van de beroepspraktijk. Hoe hebben de leerlingen de praktijkgerichtheid van Gift-ID ervaren terwijl ze ermee aan het werk waren? Bijna 60 procent van de leerlingen (57,5%) stelde dat Gift-ID hen niet hielp te begrijpen hoe het er in de praktijk aan toe gaat. Ook kon de helft van de leerlingen (52,5%) zich na afloop van het blok Gift-ID nog niet goed voorstellen hoe het zou zijn om in een relatiegeschenkenbedrijf te werken. De meeste leerlingen (57,5%) verwachtten wel dat zij het geleerde in Gift-ID in de beroepspraktijk zouden kunnen gebruiken. Maar ze verwachtten niet dat ze in hun BPV (beroepspraktijkvorming ofwel stage) dezelfde opdrachten moeten uitvoeren als ze in Gift-ID deden (52,5%). De relatie tussen Gift-ID en de beroepspraktijk was dus voor veel leerlingen onduidelijk tijdens het leerarrangement. In die zin was Gift-ID weinig betekenisvol voor veel leerlingen in relatie tot hun beroepsbeeld.

De docent gaf aan dat de leerlingen na de BPV waarschijnlijk een ander beeld zouden hebben van de beroepspraktijk en daarmee mogelijk anders zouden oordelen over Gift-ID. In hoofdstuk 5 komen we hier op terug, aangezien we de leerlingen inderdaad op dit punt nogmaals bevroegd hebben tijdens de BPV.

De meeste leerlingen hebben de praktijkgerichtheid van Gift-ID als minder of gelijk aan die van de andere beroepsgerichte vakken ervaren. Over het nut van Gift-ID in vergelijking met de andere beroepsgerichte vakken zijn ze (nog) minder positief: de helft van de leerlingen beoordeelde het blok Gift-ID als minder nuttig (zie grafiek 3.1).

Grafiek 3.1 Het nut en de praktijkgerichtheid van Gift-ID in vergelijking met andere beroepsgerichte vakken, volgens leerlingen, in procenten (n=40)



Hoewel –zoals we in hoofdstuk 2 schetsten– volgens de docenten de beoogde samenhang met de andere vakken en de vakkenintegratie nog niet zo goed uit de verf komt bij de inzet van Schonenvaart in de opleiding, vond bijna tweederde van de leerlingen (65%) wel dat zij dat wat zij in andere vakken geleerd hadden, konden gebruiken bij het maken van de opdrachten van Gift-ID. Die relatie zagen de leerlingen dus juist weer wel.

3.2.6 Beoordeling en feedback

Als de leerlingen de uitwerkingen van de opdrachten hadden ingeleverd via het programma, kregen ze vervolgens een beoordeling van de docent terug in het programma (voldoende of onvoldoende). Als een negatief oordeel werd gegeven, werd daarbij vaak feedback gegeven. De feedback bestond uit verbeteringsuggesties voor de leerling. Bij complexere opdrachten is uitgebreidere feedback gegeven dan bij

eenvoudige 'invuloefeningen'. Bij dergelijke gesloten opdrachten keek de docent 'diagonaal' door de uitwerking om te kijken of het enigszins naar behoren was. Als het goed was dan gaf de docent 'akkoord' of 'afgerond'. De docenten hanteerden als uitgangspunt dat er gedoseerd om werd gegaan met het ter verbetering terugsturen van opdrachtuitwerkingen. Want 'als een leerling een opdracht te vaak terug krijgt daalt de motivatie'.

Voor de meeste leerlingen was het onduidelijk waarop de opdrachten werden beoordeeld (70%). De feedback gaf daarover ook niet altijd meer helderheid: volgens ruim 40 procent van de leerlingen (42,5%) werd uit de feedback niet duidelijk waarom een waarom een opdracht was afgekeurd. Ook konden vrij veel leerlingen met de gegeven feedback niet verder (45%).

De docent gaf aan gemerkt te hebben dat de leerlingen de opdracht niet altijd verbeterden. Dat deed zich vooral voor bij berekeningen (bijv. btw berekenen, factuur opstellen), waarbij het eindresultaat moest kloppen. Ondanks de tips en aanvullingen in de feedback, lieten de leerlingen het erbij omdat ze het te lastig of te moeilijk vonden, aldus de docent.

Leerlingen die zich er gemakkelijk afmaakten en opdrachten instuurden kregen toch feedback, de uitwerking werd door de docenten gelezen. Vervolgens kwam het voor dat de leerlingen het nog een keer instuurden, met weinig aanpassingen. Op die manier kwam wel erg veel inspanning bij de docent te liggen. Ook vond de meerderheid dat het lang duurde voordat de docenten de opdrachten hadden beoordeeld (72,5%).

De docenten gaven in het eindinterview aan dat het nakijkwerk inderdaad soms achter liep omdat het ook erg veel was. Volgens de berekening zouden er per docent 125 opdrachten per week nagekeken moeten worden, maar die frequentie was niet zo regelmatig. Er zaten pieken en dalen in, aldus de docenten.

3.2.7 Meningen van leerlingen over de werkwijze van Gift-ID

Tweederde van de leerlingen vond het werken met Gift-ID beter dan met een boek. Bijna alle leerlingen (90%) vonden het nuttig dat Gift-ID via het internet overal toegankelijk is. De meeste leerlingen (62,5%) vinden de manier van werken in Gift-ID, met korte opdrachten, nuttig.

3.2.8 Ervaren technische problemen

Inlogproblemen zijn de belangrijkste genoemde problemen door de leerlingen met Schonenvaart. Bijna driekwart (73,5%) van de leerlingen kon tijdelijk niet inloggen in Schonenvaart in verband met de licentie. Voor 25 procent van de leerlingen duurde dat zelfs meer dan een week. Schonenvaart liep verder wel eens vast: bij 45 procent van de leerlingen liep het programma 1-2 keer vast gedurende het hele blok. Enkele leerlingen noemde nog de lange laadtijd van het programma als een storende factor.

Volgens de docenten zitten er wel wat technische onhandigheden in het systeem. Bij het beoordelen van de opdracht moet twee keer een bevestiging worden gegeven. Het beoordelen en geven van de feedback bij de opdrachten vraagt sowieso veel klikwerk, aldus de docenten. Daar komt nog bij dat leerlingen zelf eerder ingeleverde versies van opdrachten kunnen verwijderen. Op die manier is het voor de docent moeilijk te zien hoe (en of) de leerling zijn opdracht verbeterd heeft. Ook inhoudelijk zaten er wat foutjes in de opdrachten bij Gift-ID, zo werd er bijvoorbeeld naar leerbronnen verwezen die er niet waren.

3.3 Werkwijze van de leerlingen bij Gift-ID



3.3.1 Tijdsbesteding voor Gift-ID

De bedoeling was om op basis van de loggegevens van de uitgever uitspraken te doen over de tijd die de leerlingen in de leeromgeving feitelijk aan de slag waren en een beeld te krijgen van de door hen uitgevoerde activiteiten. Het bleek niet mogelijk de totale inlogtijd uit de aangeleverde data te halen, omdat er geen gegevens waren over de precieze uitlogtijd. Daarbij geeft de inlogtijd geen goede indicatie van daadwerkelijke activiteit, omdat de leerlingen ondertussen allerlei andere dingen doen zoals we ook in de lessen zagen. We hebben daarom gekeken naar het aantal inlogmomenten en het aantal handelingen tijdens deze momenten.

De leerlingen hebben ten tijde van het leerarrangement gemiddeld 22 keer ingelogd in Schonenvaart en aan Gift-ID hebben gewerkt. De spreiding is groot, 20 procent van de leerlingen heeft minder dan 15 keer ingelogd en 20 procent van de leerlingen meer dan 30 keer. Er is één uitschieter die maar liefst 64 keer in de Schonenvaartomgeving actief is geweest.

Gemiddeld verrichtten de leerlingen 57 handelingen per sessie. Dat betekent dat zij 57 keer wisselden van pagina (\approx activiteit) in Schonenvaart. Ook hier zijn de verschillen groot.

Tijdens de bijeenkomsten

We vroegen de leerlingen een inschatting te geven van de tijd die zij in de Gift-ID bijeenkomsten besteedden aan de werkzaamheden behorend bij Gift-ID, aan ander schoolwerk en aan heel andere (privé-)zaken ('fun'). Bij dit laatste wordt ook bedoeld het gebruik van msn, hyves en andere programma's op de computer.

Uit tabel 3.14 blijkt dat relatief veel tijd in de bijeenkomsten inderdaad aan andere zaken dan Gift-ID is opgegaan. Slechts 15 procent van de leerlingen schat in meer dan driekwart van de tijd met Gift-ID bezig te zijn geweest. Een grote groep leerlingen schonk veel aandacht aan schoolwerk anders dan voor Gift-ID; de helft van de leerlingen tussen een kwart en de helft van de lestijd en een kwart van de leerlingen zelfs meer dan de helft van de lestijd. De groep die veel tijd aan fun besteedde, is kleiner maar zeker niet te verwaarlozen: een kwart van de leerlingen tussen een kwart en de helft van de lestijd en 15 procent zelfs meer dan de helft van de lestijd. Voor enkele leerlingen (10%) was fun de hoofdactiviteit.

Tabel 3.14 - Tijdsbesteding tijdens de les, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

Welk deel van de bijeenkomst besteedde je zo ongeveer aan:	Percentage van de tijd			
	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
Gift-ID	17,5	22,5	45,0	15,0
School anders dan Gift-ID	25,0	50,0	20,0	5,0
Fun	60,0	25,0	5,0	10,0

We vroegen de leerlingen welke programma's zij tijdens de les hadden aanstaan tegelijkertijd met Gift-ID, en of zij deze programma's thuis ook aan hadden staan als zij voor school aan het werk waren. Uit tabel 3.15 blijkt dat het gros van de leerlingen wel eens MSN, Hyves en/of Partyflock of YouTube aan had staan naast Schonenvaart en rond 40 procent zelfs vaak of altijd. Opvallend is dat er weinig games worden gespeeld. Het 'mutitasken' tijdens de les en als de leerlingen thuis voor school werken hebben een overeenkomstig patroon.

Bij het thema Gift-ID werden er volgens de docent tijdens de bijeenkomsten minder games gespeeld dan in voorgaande thema's. Hij noemt de strakkere planning en deadlines als mogelijke oorzaak.

Tabel 3.15 – 'Nevenactiviteiten' tijdens de les, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

	nooit	soms	vaak	altijd
Welke van de volgende programma's had je tijdens de les aanstaan tegelijkertijd met Gift-ID?				
MSN	17,5	40,0	22,5	20,0
Hyves en/ of Partyflock	30,0	30,0	30,0	10,0
YouTube	25,6	33,3	30,8	10,3
Grote Games	74,4	23,1	2,6	-
Minigames	56,4	35,9	7,7	-
Heb je thuis deze programma's ook aanstaan als je voor school aan het werk bent?				
MSN	2,5	22,5	32,5	42,5
Hyves en/ of Partyflock	25,6	23,1	33,3	17,9
YouTube	23,1	35,9	30,8	10,3
Grote Games	79,5	15,4	5,1	-
Minigames	64,1	30,8	5,1	-

Verzuim bijeenkomsten

Ruim tweederde van de leerlingen miste geen enkele bijeenkomst. De overige leerlingen hebben één of enkele bijeenkomsten niet bijgewoond. Drie leerlingen misten een substantieel aantal bijeenkomsten (meer dan vijf van de circa 16).

Buiten de bijeenkomsten werken aan Gift-ID

Bijna driekwart van de leerlingen (72,5%) heeft ook buiten de bijeenkomsten aan Gift-ID gewerkt. Het gemiddelde aantal buitenschoolse sessies van de leerlingen die wel buiten de bijeenkomsten aan Gift-ID hadden gewerkt, is zes. Dat betekent dat die leerlingen zes keer buiten de reguliere tijden Gift-ID hebben benaderd. De helft van deze leerlingen deed dat gemiddeld een half uur tot een uur per week, een derde méér dan een uur per week en zo'n 16 procent minder dan een half uur per week.

De meestgenoemde redenen voor de leerlingen om ook buiten de lestijd aan Gift-ID te werken, waren dat ze de opdrachten niet af hadden (circa 75%) en dat ze er niet aan toe kwamen in de klas (ongeveer een derde van de leerlingen). Een aantal leerlingen vond het fijner om buiten de bijeenkomsten aan Gift-ID te werken (16 %). Slechts een enkele leerling werkte buiten de lessen door aan Gift-ID omdat het leuk was. Andere, elk door een enkele leerling zelf aangedragen, redenen: zo snel mogelijk klaar zijn, lessen gemist wegens ziekte.

De tijd die leerlingen besteden aan Gift-ID blijkt, gemeten in het aantal inlogsessies, zoals te verwachten was, blijkt samen te hangen met de motivatie voor Gift-ID en hun algehele motivatie voor de opleiding (r respectievelijk 0,38 en 0,39, $p < 0,05$). Ook is er een samenhang met het opleidingsniveau, de niveau-4 leerlingen zijn actiever in Gift-ID geweest dan de leerlingen van niveau 3 (t-toets, $p < 0,01$). Ook de inschatting van het beginniveau door de docent hangt significant positief samen met de mate van activiteit van de leerlingen in Gift-ID (t-toets, $p < 0,01$). Het kan zijn dat de docent actieve leerlingen hoger inschat. Verder blijkt dat de leerlingen die actiever waren in de leeromgeving Gift-ID ook meer zelfcontrolerend gedrag vertoonden tijdens Gift-ID ($r = 0,44$, $p < 0,01$).

3.3.2 Samenwerken en kopeergedrag bij de opdrachten

De opdrachten behorend bij Gift-ID waren deels groepsopdrachten en deels individuele opdrachten (zoals beschreven in het vorige hoofdstuk). De docenten betwijfelen of de leerlingen de individuele opdrachten wel alleen maken. We hebben de leerlingen

gevraagd hoe ze te werk gingen bij deze opdrachten, in hoeverre ze samen werkten of juist alleen.

De meeste leerlingen (80%) geven aan de individuele opdrachten inderdaad vaak of bijna altijd helemaal zelf te hebben gemaakt. Daar tegenover staat dat 17,5 procent van de leerlingen aangeeft de individuele opdrachten vaak of altijd samen met een medeleerling te hebben gemaakt. De meeste leerlingen (60%) deden dit soms. Het kopieergedrag komt volgens de leerlingen zelf niet op grote schaal voor: 70 procent van de leerlingen zegt nooit grote delen van een opdracht over te hebben genomen van medeleerlingen, iets minder dan een kwart schieft soms het werk over van medeleerlingen en slechts een enkeling vaak of altijd. Er wordt dus weliswaar soms samengewerkt aan opdrachten die bedoeld zijn om alleen te maken, het echte overschrijfgedrag lijkt zich te beperken tot incidenteel voorkomend, een paar uitzonderingen daargelaten.

In de geobserveerde lessen zagen we de leerlingen antwoorden uitwisselen en bij elkaar checken of ze op de goede weg waren. Ook naar deze vorm van samenwerken hebben we gevraagd. Rond de driekwart van de leerlingen zegt het eigen werk wel eens aan anderen te hebben laten zien om te kijken of het goed was en/of om te horen hoe het nog beter kon. Slechts enkele leerlingen deden dit vaak of altijd. Ook nu blijkt dat het kopieergedrag volgens de leerlingen meevalt: bijna de helft van de leerlingen liet nooit het eigen werk aan anderen zien om hen het antwoord te geven of te laten overschrijven en zo'n 40 procent deed dat incidenteel. Er zijn nauwelijks leerlingen die dat vaak of altijd deden.

Bij de groepsopdrachten wordt door de leerlingen meestal echt samengewerkt, aldus 75 procent van de leerlingen. Toch heeft bijna een kwart van de leerlingen bij de groepsopdrachten volgens zeggen wel eens het werk overgelaten aan een ander. Ook andersom komt voor: eveneens een kwart van de leerlingen heeft wel eens een groepsopdracht alleen gemaakt en de namen van anderen erbij gezet.

Driekwart van de leerlingen vond het fijner om de opdrachten in een groep te maken dan alleen. Tweederde van de leerlingen vond het ook leerzamer om opdrachten in een groep te maken dan alleen. Er zijn dus overigens ook aardig wat leerlingen die dat niet vonden (een derde).

De leerlingen werden geacht de opdrachten in de afgesproken volgorde te maken. Het kon dus voorkomen dat een leerling nog niet aan een groepsopdracht kon beginnen omdat de anderen uit de groep er nog niet aan toe waren. Dat betekende dan wachten. Ruim de helft (55%) van de leerlingen heeft dit wel eens meegemaakt, 17,5 procent zelfs vaak.

3.3.3 Zelfsturing

We zijn in paragraaf 3.1 al ingegaan op het zelfsturend vermogen van de leerlingen uit onze onderzoeksgroep meer in het algemeen, vooral op de aspecten controle en plannen. We hebben de leerlingen ook vragen gesteld over hun feitelijk zelfsturend handelen bij het werken aan Gift-ID.

Ruim driekwart van de leerlingen bekeek vaak of altijd voordat zij aan een opdracht begonnen zelf eerst goed wat zij moesten doen (zie tabel 3.16). De rest deed dat soms wel maar meestal niet. De helft van de leerlingen las het werk doorgaans (vaak of altijd) nog eens goed door voordat zij een opdracht inleverden. 37,5 procent van de leerlingen stuurde de opdracht vaak of altijd pas op als zij tevreden waren over het antwoord. Dat is een tamelijk laag percentage. Bijna alle leerlingen leverden wel eens opdrachten in terwijl ze niet zeker wisten of het wel goed genoeg was, bijna een derde deed dat zelfs

vaak of altijd. Eerder schreven we ten aanzien van de beoordeling dat de leerlingen zich er volgens de docent soms gemakkelijk van af maakten en de opdrachten snel in stuurden. Daar zou dit ook op kunnen wijzen. Echter, we zagen net dat het percentage dat het werk nog wel eens goed doorlas, een stuk hoger ligt. Het door de leerlingen zelf aangegeven punt dat voor hen vaak niet duidelijk was waarop het werk zou worden beoordeeld, kan hier ook een rol spelen.

De meeste leerlingen consulteren soms andere leerlingen over de aanpak bij het begin van een opdracht en over de uitwerking bij het inleveren van de opdracht.

Tabel 3.16 – Zelfcontrole tijdens Gift-ID, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

Voordat ik aan een opdracht begon:	nooit	soms	vaak	altijd
keek ik eerst goed wat ik moest doen*	-	22,5	52,5	25,0
keek ik eerst bij anderen hoe zij het hadden aangepakt	7,5	77,5	15,0	-
Voordat ik een opdracht inleverde:				
bekeek ik de antwoorden van anderen	37,5	57,5	5,0	-
las ik mijn werk nog eens goed door*	10,0	40,0	37,5	12,5
overlegde ik met anderen over het goede antwoord	20,0	60,0	20,0	-
Ik leverde een opdracht in:				
ook al wist ik niet zeker of het wel goed genoeg was.	2,5	65,0	30,0	2,5
niet eerder dan ik tevreden was over het antwoord*	7,5	55,0	32,5	5,0

*Deze drie items vormen samen de schaal 'zelfcontrolerend gedrag' schaalbeschrijving zie tabel 3.18

Een belangrijk onderdeel van zelfsturing is het zelf plannen van je werk. Nu lag bij Gift-ID de planning natuurlijk al grotendeels vast door de deadlines voor de opdrachten en de vaste volgorde in de opdrachten. Daarbinnen zat ruimte.

Lang niet alle leerlingen hebben volgens eigen zeggen ook steeds volgens deze planning gewerkt, meer dan de helft deed dit slechts soms of helemaal niet. Veel leerlingen waren niet erg planmatig bezig: 70 procent van de leerlingen bedacht meestal niet aan het begin van de bijeenkomst wat zij af wilden hebben, slechts 35 procent van de leerlingen verdeelde de opdrachten regelmatig over de week en uitstelgedrag kwam veel voor; bijna 40 procent stelde de opdrachten vaak of altijd uit tot het einde van de week. Dit sluit aan bij ervaringen van de docenten met eerdere Schonenvaart-blokken waarbij veel leerlingen het werk uitstelden tot de laatste week. Dat was de reden bij Gift-ID met een strakkere planning met deadlines te werken.

Dat de aangereikte planning niet onhaalbaar of te zwaar was, blijkt uit het gegeven dat de meeste leerlingen (70%) volgens zeggen minstens op sommige momenten hebben voorgelopen op de planning bij Gift-ID.

Tabel 3.17 – Planningsgedrag tijdens Gift-ID, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

	nooit	soms	vaak	altijd
In het begin van de bijeenkomst bedacht ik wat ik af wilde hebben*	25,0	45,0	27,5	2,5
Ik stelde de opdrachten uit tot het einde van de week*	15,0	47,5	30,0	7,5
Ik verdeelde de opdrachten over de week*	15,0	50,0	32,5	2,5
Ik heb de opdrachten volgens de planning gemaakt*	10,0	45,0	30,0	15,0
Ik heb voorgelopen op de planning	30,0	50,0	15,0	5,0

*Deze items vormen samen de schaal planningsgedrag

Tabel 3.18 - Schaalbeschrijving planningsgedrag en zelfcontrolerend gedrag

	schaal	Items	min.	max.	gem.	sd.	alpha
Planningsgedrag	4-punts	4	1,3	3,5	2,4	0,56	0,63
Zelfcontrolerend gedrag	4-punts	3	1,3	4	2,6	0,59	0,69

Het plannings- en zelfcontroleerend gedrag van de leerlingen tijdens Gift-ID blijkt significant samen te hangen ($r=0,37$, $p<0,05$). Beiden hangen redelijk sterk samen met de motivatie voor de opleiding en de motivatie voor Gift-ID en met het zelfsturend vermogen van de leerlingen, met name met het planningsvermogen ($r \approx 0,45$, $p<0,01$).

3.3.4 Ondersteuningsvragen

De vragen van de leerlingen waren vaak van inhoudelijke of praktische aard: "Wat bedoelen ze hier," "Wat moet ik hier eigenlijk doen." "Waar kan ik dat vinden?" (aldus de docenten). Schonenvaart bevat veel verwijzingen en daarom moesten de docenten de leerling toch vaak even op weg helpen om de goede plek te vinden.

Dit strookt met de informatie uit de leerlingvragenlijst: meer dan een derde van de leerlingen (35%) gaven aan dat zij vaak hulp nodig hadden van de docent omdat zij de informatie niet begrepen (tabel 3.19). Een kwart van de leerlingen had vaak hulp nodig omdat zij de juiste informatie niet konden vinden of omdat zij niet wisten wat er van hen verwacht werd. Een vijfde van de leerlingen geeft aan dat zij vaak niet wisten hoe zij een opdracht moesten aanpakken.

Tabel 3.19 – Type ondersteuningsvragen, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

Ik had hulp nodig van de docent omdat -	nooit	soms	vaak
- ik de informatie niet begreep	12,5	52,5	35,0
- ik de juiste informatie niet kon vinden	10,0	65,0	25,0
- ik niet wist hoe ik de opdracht moest aanpakken	7,5	72,5	20,0
- ik niet wist wat er van me verwacht werd	17,5	57,5	25,0

De categorie 'vaak' uit de vorige tabel krijgt een nuancering door de vraag die we stelden naar het aantal keren dat de leerlingen per bijeenkomst gemiddeld een ondersteuningsvraag stelden. Driekwart van de leerlingen vroeg gemiddeld één of twee keer hulp aan de docent tijdens de bijeenkomst. Slechts 15 procent deed dat vaker dan twee keer. De leerlingen vroegen vaker hulp aan een medeleerling: 55 procent deed dat gemiddeld één of twee keer per les en 42,5 procent deed dat vaker dan twee keer.

Tabel 3.20 – Aantal ondersteuningsvragen, volgens leerlingen, in procenten (n=40)

Hoe vaak vroeg je gemiddeld tijdens een bijeenkomst hulp aan:	nooit	1-2 keer	3-5 keer	>5 keer
- de docent	10,0	75,0	12,5	2,5
- een medeleerling	2,5	55,0	30,0	12,5

De meeste leerlingen (67,5) vroegen volgens eigen zeggen inderdaad liever een medeleerling om hulp dan de docent. Overigens viel in de observaties op dat de leerlingen hun vragen aan klasgenoten niet rechtstreeks stelden, maar 'verpakten' deze in een contextje van sociale interactie. Ze stelden de vraag dus min of meer 'tussen neus en lippen' tijdens bijvoorbeeld het tonen van een filmpje op YouTube.

Volgens een behoorlijk deel van de leerlingen (45%) gaf de docent niet altijd genoeg hulp om verder te komen. Dit zagen we eerder ook bij het oordeel van de leerlingen over de feedback die ze van de docent kregen bij een afgekeurde opdracht. Dit kan te maken hebben met de rol die de docenten zoals ze zelf aangaven, bewust nemen: een meer coachende en minder directieve. Ze geven de leerlingen niet zozeer oplossingen maar dagen ze uit zelf na te gaan denken door vragen te stellen.

De leerlingen moeten de opdrachten in principe zelfstandig kunnen maken. Voor een groot deel van de leerlingen (52,5%) klopte dat ook, zij hadden weinig hulp nodig omdat er al genoeg informatie beschikbaar was. Maar er blijft dus ook een grote groep die niet geheel zelfstandig met Gift-ID uit de voeten kon.

3.4 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we een beeld geschetst van de manier waarop de leerlingen aan het werk zijn geweest met Gift-ID en hoe zij dit hebben ervaren.

We hebben geconstateerd dat de meeste leerlingen gemotiveerd waren om het blok Gift-ID goed af te sluiten en de opdrachten goed te maken. Tegelijkertijd wilden de meesten dit met zo min mogelijk inspanning doen. Een overwegend extrinsieke motivatie, lijkt het. Bijna de helft van de leerlingen gaf aan minder of zelfs veel minder gemotiveerd te zijn voor Gift-ID dan voor de andere beroepsgerichte vakken. Een even grote groep beleefde minder plezier aan Gift-ID dan aan de andere beroepsgerichte vakken en ruim de helft vond Gift-ID minder nuttig. Echt betekenisvol was het leerarrangement Gift-ID tijdens de uitvoering voor veel leerlingen niet. Volgens iets meer dan de helft van de leerlingen hielp Gift-ID hen niet de beroepspraktijk beter te begrijpen of een duidelijk beeld te hebben hoe het zou zijn in een relatiegeschenkenbedrijf te werken. De relatie tussen Gift-ID en de beroepspraktijk was dus voor veel leerlingen onduidelijk. Wat dit betreft komt Gift-ID niet positiever uit dan de andere beroepsgerichte vakken. Wel merkten de meeste leerlingen dat ze wat zij in andere vakken geleerd hadden in Gift-ID konden gebruiken.

Verreweg de meeste leerlingen oordeelden positief over de beschikbare leerbronnen in Gift-ID, ze vonden het handig dat ze direct bij de opdrachten stonden, vonden ze zinvol en de bronnen hielpen hen ook verder. Toch gebruikte bijna de helft de bronnen alleen als ze er niet uit kwamen. Voor sommige leerlingen waren er te weinig bronnen of waren de bronnen te moeilijk. Over de filmpjes en animaties in Gift-ID waren de leerlingen tamelijk eensgezind: niet leuk en geven geen goed beeld van de beroepspraktijk vond rond driekwart. De helft beoordeelde de filmpjes als 'nep'. Het multimediale aspect van Gift-ID had dus in de voorliggende vorm weinig meerwaarde voor deze leerlingen. Wel vonden bijna alle leerlingen het nuttig dat Gift-ID via het internet overal toegankelijk is. Ook vonden de meeste leerlingen de manier van werken in Gift-ID met korte opdrachten nuttig.

Tijdens de bijeenkomsten was het vaak druk in de klas. Veel leerlingen (ruim de helft) hadden daar volgens eigen zeggen last van. Uit de gegevens van de leerlingen blijkt dat relatief veel tijd in de bijeenkomsten aan andere zaken dan Gift-ID is opgegaan: aan ander schoolwerk en in iets mindere mate aan 'fun'. Slechts 15 procent van de leerlingen schatte in gemiddeld meer dan driekwart van de bijeenkomst met Gift-ID bezig te zijn geweest. Wat betreft 'fun' gaf steeds zo'n 40 procent van de leerlingen aan naast Schonenvaart vaak of zelf altijd MSN, YouTube, Hyves en/of Partyflock aan te hebben staan, dezelfde programma's die ze ook thuis veel gebruiken. Tijdens de lesobservaties zagen we dat de leerlingen via deze programma's (met name MSN) ook wel interacterden over Gift-ID. Verder zagen we dat de leerlingen de genoemde programma's gebruikten om hun vragen aan medeleerlingen over Gift-ID te 'verpakken'. Dit was dus niet alleen niet-taakgebonden gedrag en eigenlijk niet te scheiden van hun leeractiviteiten. Uit de loggegevens van Schonenvaart kwam naar voren dat er grote verschillen zijn tussen de leerlingen wat betreft het aantal inlogmomenten en het aantal handelingen in de leeromgeving. Dit is een indicatie voor de inzet van de leerlingen. Bijna driekwart van de leerlingen werkte ook buiten de lestijd aan Gift-ID, vooral omdat ze de opdrachten niet af kregen in de les. De meningen van de leerlingen zijn overigens behoorlijk verdeeld over de beschikbare tijd en het werk dat moest worden verzet. De tijdsinvestering en inzet van de leerlingen bleek samen te hangen met de motivatie voor Gift-ID en hun algehele motivatie voor de opleiding.

De meeste leerlingen vinden dat ze wat hebben geleerd door Gift-ID. Toch is er ook een aanzienlijke groep (een derde) die aangaf naar eigen idee niets te hebben geleerd. De meningen over de moeilijkheidsgraad zijn sterk verdeeld. Volgens de meeste leerlingen is de moeilijkheidsgraad wel vergelijkbaar met andere vakken. Het niveau van de

opdrachten is voor het gros van de leerlingen goed te doen, maar door bijna een derde van de leerlingen worden de opdrachten vaak als te moeilijk ervaren. Voor veel leerlingen was het onduidelijk aan welke eisen de opdrachtuitwerkingen moesten voldoen. De feedback op de ingeleverde opdracht hielp hen daarbij volgens hen vaak ook niet verder. De leerlingen leverden daardoor soms geen bijgestelde versie van de opdrachtuitwerking in. Omdat leerlingen maar 80 procent van de opdrachten hoefden te halen, lieten ze soms opdrachten zitten die te lastig zijn zo bleek uit de open antwoorden.

Niet alle leerlingen konden geheel zelfstandig met Gift-ID werken. Veel leerlingen hadden regelmatig ondersteuning nodig. Zij stelden hun vragen veelal liever aan een medeleerling dan aan de docent. Niet alle leerlingen vonden dat de docenten hun voldoende verder hielpen bij vragen. Wellicht heeft dit te maken met de rol die de docenten namen: gericht op het zelf laten vinden van oplossingen door de leerlingen. De meeste leerlingen hadden een voorkeur voor samenwerken met medeleerlingen en beoordeelden het groepswork als leerzamer. Er zijn overigens ook leerlingen voor wie dat niet gold. De docenten hadden vooraf aangegeven dat zij de indruk hadden dat er bij de Schonenvaart-blokken veel van elkaar werd overgenomen en overgeschreven door de leerlingen. Uit de antwoorden van de leerlingen zelf hierover, blijkt dat dat inderdaad wel voorkwam, maar dat het volgens de leerlingen wel meevalt. De meeste leerlingen schreven slechts incidenteel iets over of laten iets overschrijven door medeleerlingen. Een kleine groep deed dit vaker.

Veel leerlingen gingen niet erg planmatig te werk bij Gift-ID. De meeste leerlingen planden niet vooraf wat ze af wilden hebben en uitstelgedrag kwam veel voor. De meeste leerlingen keken wel goed wat ze moesten doen voordat ze aan het werk gingen. Echter controle op het eigen werk achteraf komt minder vaak voor. Hier zitten wel verschillen tussen leerlingen. Het planningsgedrag en de zelfcontrole bij Gift-ID bleek sterk samen te hangen met de motivatie van de leerlingen en met het algemene zelfsturende vermogen van de leerlingen. Ook zagen we dat de actievare leerlingen in Gift-ID ook meer zelfcontrolerend gedrag vertoonden tijdens Gift-ID.

Verschillen in de beleving en de aanpak van de leerlingen bij Gift-ID en hun werkwijze bleken vooral samen te hangen met de motivatie van de leerlingen voor de opleiding en voor Gift-ID. Daarnaast bleek de inzet van de leerlingen voor Gift-ID, in termen van activiteit (inlogmomenten en aantal handelingen) in de leeromgeving ook positief samen te hangen met het opleidingsniveau (niveau 3 of 4) en de inschatting van het beginniveau door de docent. Voor het overige vinden we geen significante verschillen tussen achtergrondkenmerken van de leerlingen en hun handelen en houding bij Gift-ID. We zagen wel dat de leerlingen met een vmbo-t opleiding in het algemeen iets beter in staat zijn tot plannen dan leerlingen met een vmbo-k opleiding. Dit verschil was echter niet meer significant bij de aanpak met Gift-ID.

Een algemeen beeld dat naar voren komt is dat de leerlingen die het meeste inzet hebben getoond bij Gift-ID, dus het meest hebben ingelogd en actief zijn geweest in de leeromgeving, vooral gemotiveerde leerlingen zijn, vaker niveau 4 leerlingen zijn en vaker leerlingen van wie de docent inschat dat ze de opleiding goed aankunnen.

In het volgende hoofdstuk staan de leerresultaten van Gift-ID en de effecten op de beroepsbeelden van leerlingen centraal. Daarbij gaan we op zoek naar de samenhang tussen verschillen in leerresultaten en de hier beschreven achtergrondkenmerken, handelwijze en beleving van Gift-ID van leerlingen.

4 De effectiviteit van Gift-ID

In dit hoofdstuk staan de leereffecten van het leerarrangement Gift-ID centraal. We kijken naar twee aspecten, namelijk naar de leerresultaten en verschillen daarin en naar de bijdrage van Gift-ID aan de ontwikkeling van een realistisch beroepsbeeld. In feite beantwoorden we dus in dit hoofdstuk de vraag naar de effectiviteit van Gift-ID.

4.1 Leerresultaten

We onderzochten het rendement van Gift-ID op leerlingniveau. De docent beoordeelde de ingeleverde opdrachtuitwerkingen van de leerlingen. Als de leerling de opdrachten op goede wijze had afgerond, was dat het bewijs dat de beoogde leerdoelen waren bereikt. De norm voor het behalen van Gift-ID lag bij een voldoende beoordeling van 80 procent van de 22 opdrachten.

Als we kijken naar het aantal geslaagden dan heeft het blok Gift-ID tot niet zo'n goede resultaten geleid: 51 procent van de leerlingen haalde een onvoldoende (25 leerlingen tegenover 24 met een voldoende).

Tabel 4.1- Het slagen voor Gift-ID, per klas, in procenten

	niet gehaald	gehaald	totaal (n=100%)
Klas A	69,6	30,4	23
Klas B	34,6	65,4	26
Totaal	51,0	49,0	49

In klas A waren meer geslaagden dan in klas B, respectievelijk 70 en 35 procent.

We hebben ook gekeken naar het totaal aantal opdrachten dat de leerlingen hebben ingeleverd, en het aantal daarvan dat met een voldoende werd beoordeeld. Het aantal opdrachten dat de leerlingen gemiddeld inleverden, was 15 (sd. 6). Eén leerling maakte alle 22 opdrachten. Iets meer dan 40 procent van de leerlingen leverde minstens 18 opdrachten in. Een kwart van de leerlingen leverde tussen de 10 en 18 opdrachten in en ook een kwart minder dan 10. De verschillen zijn dus groot.

Bekijken we het aantal voldoende opdrachten, dan was het gemiddelde 11 (sd. 6). Slechts 12,6 procent van de leerlingen had minstens 18 opdrachten voldoende. De helft van de leerlingen had 14 of meer opdrachten voldoende, een kwart tussen de 5 en 13 en een kwart 5 of minder.

In feite zouden de leerlingen pas geslaagd zijn bij het behalen van 18 van de 22 opdrachten (80% van de opdrachten). Deze norm is blijkbaar niet strikt gehanteerd. Als dit wel het geval was geweest waren er maar zes leerlingen geslaagd.

Alle leerlingen met meer dan 14 als voldoende beoordeelde opdrachten hebben Gift-ID gehaald. Vreemd is dat er vier leerlingen zijn die 14 opdrachten met voldoende hebben afgesloten en Gift-ID hebben gehaald terwijl ook twee leerlingen met dezelfde score Gift-ID niet hebben gehaald. Verder blijkt één leerling met maar 10 voldoende opdrachten het blok Gift-ID met een voldoende te hebben afgesloten.

We hebben gekeken of er in de data aanwijzingen waren waarom de ene leerling een voldoende had en de andere niet bij een gelijk aantal voldoende opdrachten. We vonden geen aanwijzingen in de richting van onder andere plagiaat, inzet of totaal aantal ingeleverde opdrachten. Er speelden waarschijnlijk nog andere factoren mee in de beoordeling waarvan wij niet op de hoogte waren.

4.1.1 Leerresultaten en achtergrond van de leerlingen

In deze paragraaf laten we de samenhang tussen de behaalde leerresultaten en de achtergrondkenmerken zien (voor een overzicht zie tabel 4.3). Zo blijkt zowel de klas als het opleidingsniveau (3 of 4) van de leerling samen te hangen met het behalen van een positief eindresultaat. De samenhang met het opleidingsniveau is sterker dan de samenhang met de klas (respectievelijk chi-kwadraattoets, $p < 0,05$ en $p < 0,01$). De verschillen in leeropbrengsten worden waarschijnlijk meer verklaard door het niveau dan door de klas (klas B heeft vooral niveau 4 leerlingen). Verontrustend is dat 92,3 procent van de niveau 3 leerlingen het blok niet haalde. Docenten zelf geven als mogelijke verklaring dat onder niveau 3 leerlingen relatief veel leerlingen waren die tijdens het arrangement al wisten dat zij de opleiding niet zouden afmaken.

Tabel 4.2- Het slagen voor Gift-ID, naar opleidingsniveau, in procenten

	niet gehaald	gehaald	totaal in aantallen
Niveau 3	92,3	7,7	13
Niveau 4	36,1	63,9	36
Totaal	51,0	49,0	49

Leerlingen van niveau 4 leverden meer opdrachten in, hun opdrachten waren vaker voldoende (t-toetsen, $p < 0,01$) en zij hadden een hoger percentage voldoende opdrachten van het aantal opdrachten dat zij hebben ingeleverd (t-toets, $p < 0,05$). Leerlingen met een vmbo-t vooropleiding slaagden niet significant vaker dan leerlingen met een vmbo-k opleiding. Maar de eerste groep leverde wel significant meer (voldoende) opdrachten in.

We vroegen de docenten aan het begin van het blok een inschatting te maken van de capaciteiten van de leerlingen. We zien dat de leerlingen die positief zijn ingeschat (als zijnde leerlingen die de opleiding goed aankunnen) Gift-ID vaker hebben gehaald (chi-kwadraattoets, $p < 0,05$) dan de leerlingen van wie de docent inschatten dat ze moeite hadden met de opleiding. Deze inschatting hangt eveneens samen met het aantal ingeleverde opdrachten dat als voldoende werd beoordeeld (t-toets, $p < 0,01$), het totaal aantal opdrachten (t-toets, $p < 0,01$) en het percentage voldoende opdrachten van het aantal dat de leerling inleverde (t-toets, $p < 0,01$).

De motivatie voor de opleiding hangt niet significant samen met het eindresultaat. Wel zien we een zwakke maar significante samenhang tussen het aantal ingeleverde opdrachten ($r = 0,33$, $p < 0,05$), het aantal voldoende opdrachten ($r = 0,35$, $p < 0,05$) en de motivatie voor de opleiding. Opvallend is dat er geen samenhang is gevonden met het percentage voldoende opdrachten. Motivatie vertaalt zich blijkbaar vooral naar inzet.

Er is wel een samenhang gevonden tussen het eindresultaat en het zelfsturend vermogen. En wel alleen voor het aspect plannen (t-toets, $p < 0,05$). Met andere woorden, leerlingen die hun werk voor school doorgaans goed plannen, hebben het blok Gift-ID vaker gehaald dan leerlingen die minder plannen. Opvallend genoeg geldt deze samenhang niet voor de andere onderscheiden leerresultaten (aantal opdrachten en percentage voldoende opdrachten).

Tabel 4.3 – Samenhang tussen leeropbrengsten en achtergrond van de leerlingen (n=40-49)

	eindresultaat	# voldoende opdrachten	# ingeleverde opdrachten	% voldoende opdrachten
Klas	*	*	*	-
Opleidingsniveau	**	**	**	*
Vooropleiding	-	**	*	**
Inschatting van de docent	*	**	**	**
Motivatie voor de opleiding	-	*	*	-
Zelfsturing controle	-	-	-	-
Zelfsturing plannen	*	-	-	-

* p < 0,05, ** p < 0,01

4.1.2 Leerresultaten en de beleving en werkwijze van de leerlingen

In hoofdstuk drie zijn we uitgebreid ingegaan op de aanpak en de beleving van de leerlingen bij Gift-ID. We zagen daarin grote verschillen. De vraag is of deze verschillen ook samengaan met verschillen in leerresultaten.

De resultaten blijken niet samen te hangen met de verschillen in beleving van leerlingen bij Gift-ID, zoals de ervaren moeilijkheidsgraad en de motivatie voor het vak.

De leerresultaten blijken sterk samen te hangen met de inzet en mate van activiteit van de leerling.

Het aantal keren dat de leerling tijdens het Gift-ID arrangement is ingelogd in Schonenvaart (het aantal sessies) en het aantal handelingen in Schonenvaart tijdens deze sessies, hangen positief samen met het eindresultaat (t-toetsen, p < 0,01). Actieve leerlingen behalen vaker een positief eindresultaat. Ook leveren zij meer (voldoende) opdrachten in en is het percentage voldoende ingeleverde opdrachten hoger (zie tabel 4.4).

Tabel 4.4 – Samenhang tussen leeropbrengsten en de mate van activiteit van de leerlingen (n=49)

	eindresultaat	# voldoende opdrachten	# ingeleverde opdrachten	% voldoende opdrachten
Aantal handelingen	**	r=0,73**	r=0,69**	r=0,47**
Aantal sessies	**	r=0,60**	r=0,52**	r=0,42**

* p < 0,05, ** p < 0,01

We vinden geen significante samenhang tussen de leerresultaten en andere aspecten van de werkwijze van de leerlingen, zoals de zelfsturing en het plangedrag tijdens Gift-ID

4.1.3 Reflectie van de leerlingen op de behaalde resultaten

Aan de 21 leerlingen die de tweede webvragenlijst invulden, hebben we gevraagd hoe zij terugkeken op de leerresultaten en naar hun eigen verklaring voor het al dan niet voldoende afsluiten van het blok Gift-ID. Voorafgaand aan de resultaten hiervan, moet worden opgemerkt dat de respondentgroep bij de tweede vragenlijst wellicht geen goede afspiegeling is van de totale groep leerlingen. Het blijkt namelijk dat bijna driekwart van de leerlingen (15 van de 21) een voldoende heeft gehaald voor Gift ID. Dat is verhoudingsgewijs fors meer dan in de totale groep. De resultaten zijn daardoor misschien wat vertekend.

De 15 leerlingen die Gift-ID hadden gehaald, gaven de volgende verklaringen voor de behaalde prestaties:

- het op tijd inleveren van de opdrachten (5 leerlingen)
- het maken van de opdrachten (3 leerlingen)
- net werk leveren (2 leerlingen)
- plannen (2 leerlingen)
- om uitleg vragen (2 leerlingen)
- doorwerken (2 leerlingen).
- samenwerken (1 leerling)

Plannen is volgens twee leerlingen belangrijk:

Ik wil graag snel klaar zijn met deze studie. Het tempo van dit werk kun je zelf bepalen en ik heb het allemaal snel afgerond zodat ik me eerder kon richten op de tentamens en leuke dingen.

Omdat ik alles op tijd heb gemaakt. Je moet PLANNEN maar dat kan 75% van de klas niet.

Zes leerlingen gaven aan het niet te hebben gehaald. Daarvan gaven drie leerlingen aan dat zij niet verwacht hadden dat ze het niet zouden halen. Vier leerlingen gaven als reden op waarom zij het volgens hen niet hadden gehaald:

Te weinig tijd en te veel opdrachten

Omdat ik niet genoeg gedaan had

Geen idee, niet genoeg aandacht aan besteed

Ik had 2 van de 3 blokken al voldoende, waardoor ik Schonenvaart al gehaald had.

Opvallend is de laatste reden. Het klopt inderdaad dat de leerlingen voor twee van de drie Schonenvaartblokken een voldoende nodig hadden. Dit betekent dus als een leerling al twee voldoende's heeft er geen enkele externe motivatie meer is ook het derde blok te behalen.

4.2 Ontwikkeling van een realistisch beroepsbeeld

In deze paragraaf bekijken we of het werken met Gift-ID heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van een realistisch beroepsbeeld bij de leerlingen. We hebben dit als volgt onderzocht.

Na de BPV-periode aansluitend aan Gift-ID hebben de leerlingen een tweede vragenlijst gekregen. Daarin legden we de leerlingen een lijst met beroepstaken (zie kader) voor. We vroegen per beroepstaak aan te geven of zij deze in de praktijk hadden uitgevoerd, of de taak in de praktijk was zoals zij verwacht hadden, of het uitvoeren van de taak mee of tegenviel, of de taak leek op wat zij gedaan hadden in Gift-ID en of Gift-ID hen geholpen had bij de taakuitvoering in de praktijk. De volgende taken horen bij het beroep commercieel medewerker binnendienst en/of marketingmedewerker:

Overzicht beroepstaken

- Je informeert en adviseert klanten
- Je werft klanten en/of opdrachten
- Je voert verkoopgesprekken
- Je stelt offertes op
- Je houdt je bezig met de orderverwerking
- Je houdt klant- en assortimentsgegevens bij
- Je zoekt en analyseert informatie voor marketing- en actieplannen
- Je bedenkt een oplossing voor marketingvraagstukken
- Je houdt je bezig met het plannen van marketingactiviteiten
- Je voert marktonderzoeken uit
- Je voert marketingactiviteiten uit
- Je beheert informatie- en databestanden

BRON Ecabo: <http://www.mbowijzer.nl/>

Van de 12 beroepstaken voerden de leerlingen gemiddeld 6,7 taak uit in de beroepspraktijk (sd 2,4). Er was geen enkele leerling die alle taken uitvoerde. Alle leerlingen voerden meer dan één taak van deze lijst uit. (zie tabel 4.5).

Tabel 4.5 - Aantal taken dat de leerling heeft uitgevoerd, in procenten (n=21)

1-3 taken	9,5
4-6 taken	47,6
7-9 taken	28,6
10-12 taken	14,3

Het uitvoeren van de taken in de praktijk viel voor de meeste leerlingen niet tegen. Slechts drie leerlingen vonden het grootste deel van de taken in de praktijk tegenvallen (tabel 4.6).

Tabel 4.6 – Het mee of tegenvallen van de taak in de praktijk, in procenten (n=20)

Het grootste deel van de taken viel mee	50,0
Het grootste deel van de taken viel noch mee noch tegen	35,0
Het grootste deel van de taken viel tegen	15,0

De praktijk sloot vrij goed aan op de verwachtingen van de leerlingen. Het grootste deel van de taken die de leerlingen uitvoerden in de praktijk, was zoals de leerlingen verwacht hadden. Voor drie leerlingen was minder dan de helft van de taken zoals zij vooraf hadden gedacht (zie tabel 4.7).

Voor ruim de helft van de leerlingen leek meer dan 50 procent van de taken op wat zij in Gift-ID moesten doen. De meeste leerlingen zagen dus een relatie van Gift-ID met de beroepspraktijk toen zij eenmaal in die praktijk aan de slag waren geweest.

Tabel 4.7 - Percentage uitgevoerde taken dat was zoals verwacht, in procenten (n=21)

Percentage van de uitgevoerde taken	dat was zoals verwacht	dat leek op wat de leerling in Gift-ID moest doen
0 tot 50%	14,3	47,6
50 tot 75%	28,6	33,3
75 tot 85 %	28,6	4,8
85 tot 100 %	28,6	14,3

De meeste leerlingen (80%) gaven aan dat Gift-ID hen heeft geholpen bij het uitvoeren van de helft of meer taken in de BPV. Meestal werd de bijdrage van Gift-ID overigens maar als klein ervaren. Bij twee leerlingen heeft Gift-ID voor meer dan 50 procent van de taken (redelijk) veel bijgedragen bij de uitvoering in de praktijk.

Uit de antwoorden op de open vraag 'Wat heb je in de praktijk aan Gift-ID gehad?', blijkt dat Gift-ID volgens de leerlingen bijdroeg aan de interpretatie van de praktijk:

Gift-ID gaf een beeld van wat ik zou kunnen verwachten zoals een marketingonderzoek, dankzij Gift-ID ging het net iets makkelijker

Ik wist ongeveer hoe ik nu met sommige situaties moest omgaan.

Ook blijkt dat voor sommige leerlingen in de praktijk andere dingen van hen verwacht werden dan in Gift-ID aan bod kwamen:

Veel omgaan met klanten, werd niet echt gedaan aan relaties

Natuurlijk heb ik er wel dingen van opgestoken. Ik heb alleen in een heel ander soort bedrijf gewerkt, waardoor alles heel anders ging als hoe het bij Gift-ID ging.

Vrij weinig! Alles wat ik eigenlijk 'geleerd' heb bij Gift-ID, heb ik in de praktijk weinig aan gehad

Ik heb eigenlijk helemaal niks aan Gift-ID gehad, alles wat ik in de praktijk moest uitvoeren

leek niet eens op wat ik in Gift ID heb geleerd.

Het was allemaal toch net iets anders dan bij Gift-ID. Andere programma's andere werkstijl.

In de praktijk werkt het toch anders omdat de sfeer in het bedrijf anders is

Op de vraag wat de leerlingen gemist hebben in Gift-ID en wat zij zouden verbeteren aan Gift-ID om beter in de praktijk aan de slag te kunnen, zien we opvallend genoeg dat maar liefst 13 leerlingen vinden dat de realiteitswaarde groter zou kunnen:

Realistische omstandigheden

Praktijk

Hoe de dingen in het echt nu werkelijk zijn.

Echte contacten met klanten

Bedrijfsstructuur en de realistische elementen

Gift-ID beter laten aansluiten op het soort bedrijf waar je stage gaat lopen.

Meer realistische opdrachten. want als je als stagiaire bij een bedrijf gaat werken krijg je echt niet de opdracht om een marktonderzoek te doen enz.

Praktijk opdrachten er aan toevoegen.

Het gewoon zo maken dat het op de realiteit slaat.

Realistischer maken

Praktijk opdrachten

Makkelijker uitleggen, en wat meer echt dingen doen in plaats van alles maar opzoeken en overtypen.

Opdrachten die meer met de praktijk te maken hebben

(In hoofdstuk 3 zagen we al dat de leerlingen de praktijkgerichtheid ten tijde van het arrangement als niet groot ervoeren.)

Een tweede punt dat de leerlingen voor verbetering vatbaar vonden, is de helderheid van de opdrachten: vier leerlingen geven aan dat zij de uitleg onduidelijk vonden:

Eigenlijk niets het was eerder te veel en te onduidelijk

Het was allemaal vrij vaag uitgelegd

Meer uitleg bij sommige opdrachten.

Niet zo heel veel, maar ik vond de opdrachten te lang en iets te onduidelijk.

Een hele hoop. Ze moeten gewoon de dingen wat beter uit werken.

4.3 Conclusie

Als we kijken naar het aantal geslaagden dan heeft het blok Gift-ID tot niet zo'n goede resultaten geleid. Het slagingspercentage is laag. Als we kijken naar het aantal opdrachten dat de leerlingen hebben gemaakt, en het aantal opdrachten dat voldoende is gemaakt, spoort het slagingspercentage niet met de norm. De verschillen tussen de leerlingen zijn groot in het aantal (goed) gemaakte opdrachten.

Het opleidingsniveau (3 of 4) van de leerling hangt samen met het behalen van een positief eindresultaat. Leerlingen van niveau 4 leverden meer opdrachten in, hun opdrachten waren vaker voldoende, en zij hadden een hoger percentage voldoende opdrachten van het aantal opdrachten dat zij hebben ingeleverd. De leerlingen waren actiever en beter in het maken van de opdrachten. Een klein verschil is gevonden in het resultaat van leerlingen met een verschillende opleidingsachtergrond;

De leerlingen met een vmbo-t vooropleiding leverden significant meer (voldoende) opdrachten in ten opzichte van leerlingen met een vmbo-k vooropleiding. Dit vertaalt zich niet in een hoger slagingspercentage. De aantallen zijn klein, daardoor zijn de verbanden soms net wel en soms niet significant.

De leerresultaten blijken sterk samen te hangen met de inzet en mate van activiteit van de leerling in de leeromgeving. Deze mate van activiteit hangt sterk samen met de motivatie van de leerling. Deze motivatie heeft geen significante rechtstreekse samenhang met de leerresultaten. Motivatie vertaalt zich dus vooral naar inzet. Er is ook een samenhang gevonden tussen het eindresultaat en het zelfsturend vermogen voor het aspect plannen. Leerlingen die hun werk voor school doorgaans goed plannen houden hebben het blok Gift-ID vaker gehaald. Opvallend genoeg geldt deze samenhang niet voor het aantal (goed) gemaakte opdrachten.

De leerlingen die Gift-ID hadden gehaald wijzen dit zelf vooral toe aan hun inzet: het op tijd inleveren van de opdrachten en het (netjes) maken van de opdrachten.

Ten aanzien van het tweede aspect van effectiviteit, de bijdrage van Gift-ID aan een realistisch beroepsbeeld geven de resultaten een positiever beeld: de leerlingen hebben een redelijk realistisch beeld van de praktijk als ze de BPV ingaan. De leerlingen ervaren de praktijk zoals zij verwachtten, het uitvoeren van de taken in de praktijk viel voor de meeste leerlingen niet tegen. Dat betekent dus dat de leerlingen redelijk goed konden inschatten hoe zij zelf de taken in de praktijk zouden kunnen uitvoeren.

Gift-ID speelde volgens de leerlingen, terugblikkend, een rol in de voorbereiding op de beroepspraktijk. Daarmee kunnen we voorzichtig stellen dat Schonenvaart inderdaad bijdraagt aan de ontwikkeling van een realistisch beroepsbeeld bij de leerling.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Conclusie

In dit onderzoek hebben we de vraag van het ROC Nijmegen naar de effectiviteit van Schonenvaart beantwoord. Deze vraag hebben we geconcretiseerd in twee hoofdvragen:

1. In welke mate is Schonenvaart een effectief leermiddel voor de leerlingen van de sector Economie, meer specifiek de eerstejaars leerlingen van de BOL-opleiding Commercieel Medewerker op niveau 3 en 4?
 - a. In welke mate en in welk tempo ronden de leerlingen de opdrachten van Schonenvaart af en wat is de kwaliteit van de uitwerking?
 - b. In welke mate ontwikkelen de leerlingen een realistisch beroepsbeeld?
 - c. En kunnen zij dit relateren aan de eigen ambities, eigenschappen en competenties?
2. Welke factoren op het niveau van de leerling, het programma en de begeleiding en welke randvoorwaarden zijn van invloed op het succesvol doorlopen van het programma door de leerlingen?

Het leerarrangement zoals het nu is vormgegeven is niet effectief als we kijken naar de leerprestaties van de leerlingen. Meer dan de helft van de leerlingen heeft het niet gehaald. De mate van effectiviteit verschilt voor de leerlingen van opleidingsniveau 3 en 4. Voor de leerlingen van niveau 3 sluit het leerarrangement niet aan: slechts een enkele leerling uit deze groep heeft het gehaald.

Het behalen van een goed eindresultaat is het sterkst gerelateerd aan de inzet ofwel de mate van activiteit van de leerlingen. Deze inzet hangt samen met de motivatie voor de opleiding. Ook hangen de leerprestaties samen met het zelfsturend vermogen van de leerlingen, namelijk met het planningsvermogen. Op dit aspect hebben we een verschil gevonden tussen leerlingen afkomstig van een vmbo-t en een vmbo-k opleiding.

Ten aanzien van het beroepsbeeld kunnen we voorzichtig⁶ stellen dat Gift-ID helpt bij het ontwikkelen van een realistisch beroepsbeeld. Vrij veel taken die de leerlingen uitvoeren leken op wat zij in Gift-ID moesten doen en bij een groot deel van het uitvoeren van de taken in de praktijk hebben de ervaringen in Gift-ID de leerlingen geholpen. Daarnaast zien we dat leerlingen wat zij leren in andere vakken kunnen gebruiken in Gift-ID.

Op de achterliggende vraag van de sector Economie van ROC Nijmegen: 'draagt Schonenvaart voldoende bij om ingezet te blijven in het curriculum?', formuleren wij op basis van dit onderzoek het volgende antwoord.

Op de wijze zoals het leerarrangement Gift-ID nu in de praktijk is vormgegeven, is het te weinig effectief om daar mee door te gaan. Tegelijkertijd zien we dat het leerarrangement wel potentie heeft, het draagt minstens enigszins bij aan de vorming van een realistisch beroepsbeeld alvorens echt de praktijk in te gaan. Dat is een belangrijk aspect. Hiervoor zijn niet veel alternatieven volgens de betrokkenen. Daarnaast blijft de vraag of een andere keuze een betere keuze zal zijn. Onze belangrijkste aanbeveling is dan ook het leerarrangement op een aantal kernaspecten te verbeteren. Daarbij gaat het vooral om de werkwijze met het programma, niet zozeer om het programma zelf.

⁶ Deze conclusie is gebaseerd op de antwoorden van voornamelijk leerlingen die het blok gehaald hebben.

5.2 Aanbevelingen⁷

Voor het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen is het belangrijk dat de leerlingen zelf actief en zelfsturend aan de slag gaan. Immers, de leerlingen die het actiefst bezig waren met Gift-ID zijn de leerlingen die het blok ook gehaald hebben en ook planningsvermogen speelt een rol.

We zien verschillende redenen waarom veel leerlingen niet actief genoeg aan de slag gaan, redenen die te maken hebben met:

- o de betekenis die de leerlingen aan het leerarrangement verlenen
- o de aansluiting bij de eigenschappen van de digitale generatie, 'homo zappiens'
- o de mate waarin de leerlingen zelf het leerproces plannen
- o de activiteiten en rol van de docent
- o de opzet van de bijeenkomsten
- o de beoordeling
- o de inbedding in het curriculum.

Aanbevelingen

1. Door de aantrekkelijkheid en betekenisvolheid van het leerarrangement voor de leerlingen te verbeteren, zal de activiteit en betrokkenheid van de leerlingen kunnen toenemen. Een opvallende bevinding uit het onderzoek is dat de leerlingen de betekenis van het vak pas zien als ze in de praktijk bezig zijn. Aan te bevelen is dan ook de praktijk op een sterke manier al tijdens het leerarrangement in te bouwen. Dat kan via excursies of korte opdrachten buiten de deur, maar ook door bijvoorbeeld ervaringen van (ouderejaars) leerlingen die al wel in de praktijk zijn geweest in te brengen in de leeromgeving. Via bijvoorbeeld door hen opgenomen filmpjes. Als hierbij bewust gebruik wordt gemaakt van YouTube, Hyves en MSN, kan goed worden aangesloten op de sociale context van de leerlingen.
2. De bijeenkomsten kunnen effectiever en efficiënter worden ingericht. Als de leerlingen aan individuele opdrachten moeten werken is het niet zinvol ze in de grote groep in een computerlokaal bij elkaar te zetten. Dit leidt tot teveel onrust. Ze zouden dit ook thuis of op een zelf gekozen plek kunnen doen. Voor de groepsopdrachten is het aan te raden de leerlingen in groepjes in kleinere lokalen met een beperkt aantal pc's aan het werk te laten gaan. Zij hebben dan minder een podium 'om zichzelf op te blazen', en moeten het te doen met het werkgroepje waarin ze zitten. De docent zou daarbij rond kunnen lopen en/of een inloopspreekuur kunnen houden. Ook zou de docent op die momenten bijv. via MSN bereikbaar kunnen zijn voor vragen. De momenten met de hele klas zouden verminderd kunnen worden en vooral aan inhoudelijke zaken moeten worden besteed: uitleg over zaken waar meer leerlingen tegen aan lopen, onderlinge uitwisseling, wellicht presentaties van uitwerkingen.
3. De leerlingen worden onvoldoende geholpen met het plannen en ontwikkelen hun planningsvermogen daardoor –en door de dichtgetimmerde planning door de docenten- ook niet verder. Docenten zouden juist veel meer individuele ondersteuning moeten bieden bij het plannen van de opdrachten, zodat de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de leerlingen wordt gelegd en zij die geleidelijk aan ook beter kunnen nemen. Daarvoor hebben de leerlingen persoonlijke feedback nodig en moeten zij worden gestimuleerd te reflecteren op hun eigen leerproces. De leerlingen met een vmbo-k opleiding hebben hierbij speciale aandacht nodig.
4. De beoordelingscriteria en –procedure moeten van meet af aan transparant zijn voor de leerlingen. Eventuele aanpassingen in procedure moet tijdig aan de leerlingen worden gecommuniceerd.

⁷ De aanbevelingen zijn geheel voor rekening van de onderzoekers

5. De balans tussen beoordelen en feedback geven lijkt in het arrangement teveel te zijn doorgeslagen naar beoordelen. De docenten zouden hun beoordelende taken veel meer los moeten laten om de handen vrij te hebben voor meer responsief docentgedrag en meer persoonlijke en inhoudelijke feedback. Oplossingsrichtingen om het beoordelen van de vele opdrachten hanteerbaar te houden en de feedback te versterken zouden kunnen zijn: de leerlingen elkaars werk laten beoordelen, student- of onderwijsassistent inzetten voor de beoordeling van eenvoudige opdrachten, leerlingen meer samen laten werken en meer laten uitwisselen, leerlingen werk laten presenteren in bijeenkomsten en dan feedback geven vanuit de groep en de docent.
6. Het samenwerkend leren zou meer gestimuleerd kunnen worden. De opdrachten van Gift-ID moeten nu voor het overgrote deel individueel worden gemaakt. De meeste leerlingen hebben een voorkeur voor samenwerken en geven aan daar ook meer van te leren. Het samenwerkend leren zou de leerlingen kunnen helpen reflecteren op de eigen competenties.
7. Schonenvaart wordt in de sector Economie van ROC Nijmegen als ondersteunend leermiddel ingezet. Het hangt naast het overige programma en de verbindingen met de andere vakken zijn niet erg uitgewerkt. Schonenvaart beoogt de kennis en vaardigheden van de leerlingen te integreren in competenties in een beroepscontext. Dit veronderstelt een meer centrale plek in het curriculum met een verbinding – ook in de ogen van de leerlingen- met de andere vakken en vakdocenten. Dit komt nog onvoldoende uit de verf in de sector Economie hetgeen de betekenis van het arrangement voor zowel de leerlingen als het team niet ten goede komt. Met andere woorden: de mogelijkheden worden onderbenut waardoor de doelstellingen maar ten dele worden bereikt.

Samengevat lijkt het verstandig in eerste instantie de aandacht te richten op de inbedding van het arrangement in het curriculum, het aanpassen van de begeleiding en de beoordeling van de leerlingen en het inbrengen van samenwerken en sociale context en een directe link met de beroepspraktijk. Zo kan de effectiviteit van het leerarrangement in termen van leerprestaties en bijdrage aan het beroepsbeeld worden versterkt en kan tegelijkertijd de attractiviteit ervan zowel voor de leerlingen als voor de docenten toenemen.

6 Discussie

In dit onderzoek hebben we een specifieke casus betreffende een ict-rijk leerarrangement in het MBO onder de loep genomen. Wat leert ons deze casus?

De effectiviteit van ict-inzet ten behoeve van het leren, kan meestal niet of nauwelijks worden geïsoleerd binnen de leersituatie waarin het middel wordt ingezet. Dat maakt effectiviteitsonderzoek op het terrein van ict complex. We hebben in dit onderzoek getracht recht te doen aan die complexiteit door het gehele leerarrangement en de componenten daarin (leermiddel, leerkrachtgedrag, leerlingkenmerken, leerlinggedrag, klascontext) in het onderzoeksmodel op te nemen. We hebben geconstateerd dat veel factoren die het leerrendement in deze casus hebben beïnvloedt, niet zozeer te maken hebben met het ict-leermiddel als zodanig, maar met de wijze waarop het leermiddel wordt ingezet en het leren wordt begeleid.

De casus Gift-ID in ROC Nijmegen laat zien dat het nog niet zo eenvoudig is een effectief leerarrangement met ict te realiseren, in de context van invoering van competentiegericht onderwijs (CGO). We zien dat men zoekende is naar de manier waarop ict CGO kan ondersteunen. De invoering van CGO verkeert nog in een beginfase, er is in de praktijk nog geen sprake van een integraal concept en integrale invoering van dat concept. De invoering is eerder versnipperd (zie bijvoorbeeld de Reviewstudie competentiegericht beroepsonderwijs van Niek van den Berg & Elly de Bruijn⁸). In onze casus zien we dat het gekozen ict-leermiddel dat een duidelijke CGO-insteek heeft, alleen ondersteunend wordt ingezet. Een aantal veronderstellingen in het leermiddel ten aanzien van bijvoorbeeld de inbedding in het curriculum en de vakkenintegratie, sluiten dan ook niet aan. Daarom komt het beoogde integratieve element nauwelijks uit de verf. In de casus zien we de zoektocht van de docenten in hun nieuwe rol als coach. Dit is een aspect van CGO dat in de praktijk sterk leeft onder docenten. Uit onderzoek van Oostdam in het voortgezet onderwijs blijkt dat op scholen die bezig zijn met de invoering van vormen van nieuw leren, sprake is van een spanningsveld tussen een instructiegerichte en leerlinggerichte aanpak, tussen docentsturing en zelfsturing door de leerlingen (Oostdam, 2006⁹). Dit spanningsveld zien we in de casus ook terug. De docenten willen dat de leerlingen meer zelfgestuurd gaan leren, maar sturen steeds meer via de planning en de beoordelingen. In het geven van inhoudelijke (vakgerichte) feedback zijn ze terughoudend, aangezien de leerlingen zelf de oplossingen moeten bedenken. Voor de leerlingen blijkt dit ook wat verwarrend. Hiermee samenhangend kunnen we een dilemma constateren dat we vaker zien bij de invoering van CGO en/of meer leerlinggestuurd onderwijs. Docenten hebben niet altijd hoge verwachtingen van het zelfsturend vermogen van (een deel van) de leerlingen, ingegeven door eerdere ervaringen. De neiging bestaat dan de sturing over te nemen (zie het opstellen van strakke plannings in deze casus) in plaats van het nadrukkelijk en actief ondersteunen van de ontwikkeling van het zelfsturend vermogen van de leerlingen. Daarmee bevestigen de verwachtingen zichzelf weer.

Uit meta-analyse van Scheerens¹⁰ (2007) naar effectiviteit van factoren op school, klas en leerkrachtniveau voor het leren van de leerlingen, komen een aantal effectieve leerkrachtinterventies naar voren. De effectiefste interventies (grootste gemiddelde effect) blijken: aandacht voor strategieën voor leren leren; hoge verwachtingen over het leren van de leerlingen; een cognitief uitdagende leeromgeving creëren die

⁸ Berg, N., van den , & E. de Bruijn, (in druk) *Reviewstudie competentiegericht beroepsonderwijs(werktitel)*

⁹ Oostdam, R. Peetsma, T., Derriks, M., Van Gelderen (2006). *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

¹⁰ Scheerens, J. (2007) *Review and Meta-analysis of School and Teaching Effectiveness*. Universiteit Twente.

betrokkenheid van leerlingen genereert waarin de relevantie voor de leerlingen duidelijk is; een ordelijke en positief-ondersteunende leeromgeving; een heldere en gestructureerde manier van lesgeven en een activerende lesaanpak (Scheerens, 2007, zie ook Gennip & Vrieze, 2008¹¹). In deze casus hebben we geconstateerd dat een aantal van deze aspecten onvoldoende aandacht krijgt. Het leren leren is hiervoor al even aan bod gekomen. Het leerarrangement genereert te weinig betrokkenheid bij de meeste leerlingen en de relevantie is voor hen niet evident ten tijde van de uitvoering. We zien dat het gebruik van een virtuele leeromgeving inclusief multimediaal materiaal het onderwijs niet zonder meer attractief en betekenisvol maakt voor de leerlingen (zie ook Klarus & Kral, 2006)¹². Toch komen we de veronderstelling dat leren met de computer automatisch aantrekkelijk is en aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, in de praktijk regelmatig tegen. Het is vaak één van de drijfveren om ict in te zetten. We zagen in onze casus dat de klaargezette digitale leeromgeving voor de leerlingen niet attractief en betekenisvol was. Daarnaast zagen we de leerlingen met hun eigen ict-tools een sociale context om het leermiddel creëren. We zagen HomoZappiens aan het werk en zagen een aantal van de kenmerken die in de literatuur¹³ aan deze generatie worden toegeschreven, zoals de connectiviteit, het multitasken en de voorkeur voor samenwerken en voor leren door te doen, terug. In het leerarrangement en specifiek het digitale leermiddel wordt te weinig ingespeeld op deze voorkeuren en wordt geen gebruik gemaakt van de verworvenheden van deze leerlingen. Eigenaarschap en betrokkenheid zouden gerealiseerd kunnen worden door de leerlingen veel meer te betrekken bij de vormgeving van hun eigen leeromgeving via een proces van cocreatie.

¹¹ Gennip, van, H. & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS

¹² Klarus, R. & Kral, M. (2006). Competentiegericht leren met ict. *Handboek Effectief Opleiden 40*, juni 2006, 1,9-4.01.)

¹³ Zie onder meer: Groen, I. & J. Boschma (2007). *Generatie Einstein. Slimmer, sneller, socialer. Communiceren met jongeren van de 21e eeuw*. Pearson Education; Oblinger, D. & J. Oblinger (eds.) (2005). *Educating the Net Generation*. Educause. <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>; Veen, W, & Vrakking, B (2006). *Homo Zappiens Growing up in a digital age* London: Continuum International Publishing Group Ltd. ; Veen, W. & F. Jacobs (2005). *Leren van jongeren. Een literatuuronderzoek naar nieuwe geletterdheid*. Surf Onderwijsreeks, november 2005. Utrecht: Stichting Surf. www.surf.nl/publicaties

Bijlage 1 - Onderzoeksverloop en respons

In Hoofdstuk 1 staat beschreven hoe het onderzoek is opgezet om de onderzoeksvragen te beantwoorden, welk onderliggend model daarbij is gehanteerd en op hoofdlijnen welke instrumenten zijn gebruikt bij de dataverzameling. In deze bijlage schetsen we het verloop van de dataverzameling, de manier waarop de instrumenten zijn ingezet en de respons en data die dit heeft opgeleverd.

In onderstaand overzicht staat het proces van dataverzameling chronologisch weergegeven in relatie tot het leerarrangement Gift-ID.

Overzicht B1.1 - Dataverzameling in chronologische volgorde in relatie tot het arrangement Gift-ID

Onderwijsactiviteiten	Dataverzameling	Tijdstip
Start leerarrangement Gift-ID		11 februari
	Docentinterview 1	20 februari
	Lesobservaties met leerling-interviews	6 & 11 maart
	Docentinterview 2	12 maart
Einde leerarrangement Gift-ID		18 april
Projectweek	Webvragenlijst 1 bij de leerlingen	21 april
Start BPV		Na 21 april
	Docentinterview 3	30 juni
Terugkomdag na BPV	Webvragenlijst 2 bij de leerlingen	23-30 juni
<i>Doorlopend:</i>	Loggegevens leeromgeving (uitgever)	11 februari t/m 18 april
	Registratie beoordelingen opdrachten en eindbeoordeling (docenten)	11 februari t/m eind april

Interviews met de docenten

Er waren twee docenten betrokken bij de uitvoering van het arrangement. Eén van beiden verzorgde de bijeenkomsten beide klassen. Beide docenten waren betrokken bij de beoordeling van de opdrachten, waarbij elk één klas voor de rekening nam. Op drie momenten zijn interviews gehouden met één of beide betrokken docent(en). Het eerste interview is aan het begin van het arrangement gehouden. De opzet van en de verwachtingen met het arrangement stonden hierin centraal. Het tweede interview vond plaats tijdens het arrangement met de docent die in beide groepen voor de klas stond. Het interview was gericht op de gang van zaken tijdens het arrangement, of dit aansloot bij de verwachtingen van de docent, en of en op welke manier er aanpassingen waren doorgevoerd in het arrangement op basis van voortschrijdend inzicht. Het derde interview vond, met beide docenten, plaats na afloop van het arrangement. In dit interview is teruggeblikt op de ervaringen van de docenten tijdens het arrangement en met de beoordeling. In het interview zijn de voorlopige resultaten uit de eerste webvragenlijst aan de docenten voorgelegd zodat gericht met de docenten hierop kon worden gereflecteerd. Alle interviews zijn gehouden met een interviewleidraad.

Lesobservaties

In beide klassen zijn ongeveer halverwege het arrangement, lesobservaties uitgevoerd. De observaties dienden om een goed beeld te krijgen van de gang van zaken in de bijeenkomsten en om te zien hoe de leerlingen achter de computer met de leeromgeving aan het werk waren. De onderzoeker bracht de leersituatie in beeld met behulp van een observatieschema. Ook zijn ter ondersteuning video-opnames van de hele klas gemaakt. De onderzoeker observeerde de leerlingen in duo's terwijl zij met de computer bezig waren. Vervolgens vroeg de observant de leerlingen in een mini-interview uitleg bij het geobserveerde gedrag en computerhandelingen in de vorm van mini-interviews. De gegevens uit de observaties zijn mede gebruikt voor de formulering van de vragen in de webenquête over de werkwijze en beleving van de leerlingen.

Loggegevens Schonenvaart-omgeving

Om een gedetailleerd beeld te krijgen van de handelingen en werkwijze van de leerlingen in de leeromgeving Schonenvaart bij het leerarrangement Gift-ID, heeft de uitgever (via AMN) de loggegevens van de betreffende leerlingen over de betreffende periode ter beschikking gesteld aan de onderzoekers, een omvangrijk excel-bestand.

Helaas bleken de data vervuild met leerlingen die niet aan het arrangement deelnamen. Ook was in eerste instantie niet helder welke leerling bij welke gegevens hoorde. De leerlingen kunnen namelijk zelf hun inlognaam en e-mail adres waarmee zij inloggen in Schonenvaart kiezen en gebruiken dan vaak privé-mailadressen en aliassen. Met behulp van de docenten en de uitgever zijn zoveel mogelijk van de gegevens uit het bestand gekoppeld aan de juiste leerlingen. In totaal hebben we de gegevens van 49 leerlingen achterhaald. Verder bleek het bestand vele velden te bevatten (URL's) die voor de onderzoekers niet voldoende betekenisvol bleken, de velden gaven weliswaar webpagina's aan maar konden niet worden geïnterpreteerd en gecategoriseerd. De ingelogde tijd per leerling kon niet worden afgeleid, aangezien geen gegevens over het precieze uitlogmoment beschikbaar waren. Overigens zou deze tijd ook niet zo betekenisvol zijn, aangezien de leerlingen ondertussen allerhande andere dingen doen, zoals we ook zagen in de bijeenkomsten.

Uiteindelijk hebben we de volgende loggegevens gebruikt in het onderzoek: het aantal sessies (inlogmomenten) van de leerlingen, met een onderscheid tussen de sessies tijdens de lesbijeenkomsten en de sessies buiten de bijeenkomsten, het totaal aantal handelingen (=wisselingen van webpagina ofwel aantal 'clicks') van de leerlingen en het gemiddeld aantal handelingen per sessie.

Webvragenlijsten voor leerlingen

Op twee momenten zijn de leerlingen via een webenquête bevraagd (de vragenlijsten zijn opgenomen in bijlage 2). In de eerste webvragenlijst stond de werkwijze van de leerlingen met Gift-ID en hun beleving centraal. In de tweede webvragenlijst, afgenomen tijdens de BPV (beroepspraktijkvorming) aansluitend aan het leerarrangement, ging het vooral om de aansluiting van de praktijk bij het beroepsbeeld en de verwachtingen van de leerlingen en de bijdrage die Gift-ID daar aan leverde.

De eerste webvragenlijst voor de leerlingen is direct na afloop van het leerarrangement afgenomen op een verplichte bijeenkomst in de projectweek. Daarvoor was gekozen om een respons van 100 procent te bewerkstelligen. De leerlingen hadden een uitnodiging en inlogcode per mail ontvangen en konden de vragenlijst tijdens de bijeenkomst in het computerlokaal invullen. Zowel de docent als de onderzoeker was aanwezig.

Helaas bleken toch niet alle leerlingen aanwezig te zijn. De respons was in eerste instantie 60 procent (30 van de 50 leerlingen). Om de respons te verhogen zijn de niet-aanwezige leerlingen per mail benaderd met een herinnering en het dringende verzoek de vragenlijst alsnog in te vullen. Ook de docenten hebben zich ingespannen de betreffende leerlingen te bereiken en te bewegen tot het invullen van de vragenlijst. Daarnaast zijn vijf waardebonnen verloot onder de leerlingen die de lijst volledig hadden ingevuld. Na deze inspanningen is de respons toegenomen tot 80 procent (n=40), een mooie score.

De tweede vragenlijst werd op een verplichte bijeenkomst na de BPV afgenomen. Ook nu waren lang niet alle leerlingen daarbij aanwezig. De respons op de tweede vragenlijst is met 21 leerlingen aan de lage kant (42%). Diverse inspanningen de leerlingen te bereiken per mail en door de docenten leverden dit keer geen hogere respons op.

Tabel B1.1 – Respons webvragenlijsten leerlingen, in aantallen

		Vragenlijst 2 gemaakt		Totaal
		Nee	Ja	
Vragenlijst 1 gemaakt	Nee	7	3	10
	Ja	22	18	40 (80%)
Totaal		29	21 (42%)	50

Er zijn drie leerlingen die wel de tweede vragenlijst hebben gemaakt zonder dat zij de eerste vragenlijst hebben gemaakt. Van deze leerlingen hebben we niet de beschikking over alle achtergrondkenmerken.

De responsgroep bij de tweede webvragenlijst omvat relatief veel leerlingen die het blok Gift-ID positief hadden afgesloten. Daardoor kunnen de antwoorden wat vertekend zijn.

Registratie beoordelingen opdrachten en eindbeoordeling

De docenten hebben tijdens het arrangement per leerling bijgehouden wanneer de leerling een opdracht inleverde, wat de beoordeling daarvan was (onvoldoende-bijna voldoende-voldoende) en uiteindelijk wat de eindbeoordeling was over het leerarrangement Gift-ID (gehaald of niet gehaald). Deze gegevens konden niet zonder meer uit de leeromgeving worden geëxporteerd en de docenten hebben dit zelf in een schema bijgehouden en na afloop van het arrangement aan de onderzoekers aangeleverd. Van 49 van de 50 leerlingen hebben we alle gegevens gekregen. Van één leerling ontbreekt de eindbeoordeling, omdat deze leerling gedurende het arrangement is uitgevallen.

Bijlage 2 – Leerlingvragenlijst 1 en 2

Vragenlijst 1

Achtergrond

1. Wat is je vooropleiding?

- vmbo t
- vmbo k
- vmbo g
- havo 3
- zij-instromer namelijk
- anders namelijk

2. Wat is het meest op jouw van toepassing?

- Ik kan de opleiding gemakkelijk aan
- De opleiding is voor mij niet heel gemakkelijk, maar ook niet heel erg moeilijk
- Ik vind de opleiding best moeilijk
- Ik vind de opleiding erg moeilijk

Hoe werk jij voor school?

3. Werkhouding

	nooit	soms	vaak	altijd
Ik werk heel hard voor school	0	0	0	0
Ik doe al mijn huiswerk	0	0	0	0
Op school praat ik meer dan dat ik werk	0	0	0	0
Ik geef snel op bij het maken van moeilijke schooltaken	0	0	0	0
Tijdens de lessen let ik goed op	0	0	0	0
Ik haal slechte cijfers omdat school mij niet echt interesseert	0	0	0	0
Ik zorg ervoor dat mijn werk er netjes uitziet	0	0	0	0
Ik werk minder goed aan mijn taken dan mijn klasgenoten	0	0	0	0
Ik ben een leerling die niet graag leert voor school	0	0	0	0

4. Aanpak

	nooit	soms	vaak	altijd
Ik stel mijn huiswerk uit tot het laatst.	0	0	0	0
Ik stel mijn huiswerk uit tot het laatst.	0	0	0	0
Ik ben achter de pc snel afgeleid	0	0	0	0
Ik maak een planning van mijn schoolwerk	0	0	0	0
Ik heb mijn schoolwerk voor mijn gevoel goed onder controle	0	0	0	0
Ik ben snel afgeleid als ik voor school aan het werk ben	0	0	0	0
Ik vind het moeilijk om mijn taken voor school op tijd af te maken	0	0	0	0
Als het tegenzit met school probeer ik toch door te zetten	0	0	0	0

Leren met de computer

5. Leervoorkeuren

	helemaal mee oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal mee eens
Leren met de computer sluit aan bij hoe ik wil leren	0	0	0	0	0
Ik kan goed leren met de computer	0	0	0	0	0
Ik kan beter leren met de computer dan met een boek	0	0	0	0	0
Als ik meer van iets wil weten dan zoek ik dat op het internet	0	0	0	0	0

6. Werken met de computer

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Als ik het internet op ga, bekijk ik eerst mijn vriendenkring (bijv msn of hyves)	0	0	0	0
Het ligt eraan waar ik mee bezig ben of ik daarnaast fun-sites/msn aan heb staan	0	0	0	0
Als ik iets moeilijks moet doen, zet ik fun-sites/msn uit	0	0	0	0
Als iets me echt boeit, switch ik minder snel naar fun-sites/msn	0	0	0	0

7. Inzet voor Gift-ID

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik wilde de opdrachten op tijd inleveren	0	0	0	0
Ik wilde het halen met zo min mogelijk inspanning	0	0	0	0
Ik wilde zoveel mogelijk leren	0	0	0	0
Ik wilde mijn opdrachten zoveel mogelijk in een keer halen	0	0	0	0
Ik wilde goed scoren op de opdrachten	0	0	0	0

Tijdsbesteding Gift-ID

8. Hoeveel % van de bijeenkomst besteedde je zo ongeveer aan:

	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%
Gift-ID	0	0	0	0
School anders dan Gift-ID	0	0	0	0
Fun	0	0	0	0

9. Heb je Schonenvaartbijeenkomsten tijdens Gift-ID gemist?

- nee
- ja, namelijk (aantal)

10. Heb je ook buiten de bijeenkomsten aan Gift-ID gewerkt? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Nee (Stel de volgende vraag over)
- Ja, omdat ik de opdrachten niet af had Ja, omdat ik dat leuk vond
- Ja, omdat ik er in de klas niet aan toe kwam
- Ja, omdat ik het fijner vond om buiten de bijeenkomsten te werken
- Ja, om een andere reden namelijk:

11. Hoeveel tijd heb je buiten de bijeenkomsten gemiddeld per week besteed aan Gift-ID?

- minder dan een kwartier
- een kwartier- half uur
- half uur - 1 uur 1-2 uur
- meer dan 2 uur

12. Welke van de volgende programma's had je tijdens de les aanstaan tegelijkertijd met Gift-ID?

	nooit	soms	vaak	altijd
MSN	0	0	0	0
Hyves en/ of Partyflock	0	0	0	0
YouTube	0	0	0	0
Grote games	0	0	0	0
Minigames	0	0	0	0
Anders namelijk <input type="text"/>	0	0	0	0

13. Heb je thuis deze programma's ook aanstaan als je voor school aan het werk bent?

	nooit	soms	vaak	altijd
MSN	0	0	0	0
Hyves en/ of Partyflock	0	0	0	0
YouTube	0	0	0	0
Grote games	0	0	0	0
Minigames	0	0	0	0
Anders namelijk <input type="text"/>	0	0	0	0

De opdrachten in Gift-ID

14. De individuele opdrachten:

	nooit	soms	vaak	altijd
maakte ik helemaal zelf	0	0	0	0
maakte ik samen met een medeleerling	0	0	0	0
schreef ik voor een groot deel over van anderen	0	0	0	0

15. Bij de groepsopdrachten:

	nooit	soms	vaak	altijd
heb ik alleen gewerkt en de namen van anderen erbij gezet	0	0	0	0
heb ik het werk overgelaten aan een ander	0	0	0	0
heb ik echt samen gewerkt	0	0	0	0
kon ik nog niet beginnen omdat de anderen nog niet klaar waren	0	0	0	0

16. Ik liet mijn werk aan anderen zien:

	nooit	soms	vaak	altijd
om te kijken of het goed was	0	0	0	0
om te kijken of het beter kon	0	0	0	0

zodat zij het antwoord hadden	0	0	0	0
zodat zij het konden kopiëren	0	0	0	0
anders namelijk; <input type="text"/>	0	0	0	0

17. Samenwerken versus alleen werken

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik vond het leerzamer om opdrachten in een groep te maken dan alleen	0	0	0	0
Ik vond het fijner om de opdrachten in een groep te maken dan alleen	0	0	0	0

Planning en aanpak

18. Aanpak

	nooit	soms	vaak	altijd
Voordat ik aan een opdracht begon:				
keek ik eerst goed wat ik moest doen	0	0	0	0
keek ik eerst bij anderen hoe zij het hadden aangepakt	0	0	0	0
Voordat ik een opdracht inleverde:				
bekeek ik de antwoorden van anderen	0	0	0	0
las ik mijn werk nog eens goed door	0	0	0	0
overlegde ik met anderen over het goede antwoord	0	0	0	0
Ik leverde een opdracht in:				
ook al wist ik niet zeker of het wel goed genoeg was.	0	0	0	0
niet eerder dan ik tevreden was over het antwoord	0	0	0	0

19. Planning

	nooit	soms	vaak	altijd
In het begin van de bijeenkomst bedacht ik wat ik af wilde hebben	0	0	0	0
Ik stelde de opdrachten uit tot het einde van de week	0	0	0	0
Ik verdeelde de opdrachten over de week	0	0	0	0
Ik heb de opdrachten volgens de planning gemaakt	0	0	0	0
Ik heb voorgelopen op de planning	0	0	0	0

Hulp vragen

20. Hoe vaak vroeg je gemiddeld tijdens een bijeenkomst hulp aan:

	geen enkele keer	1-2 keer	3-5 keer	meer dan 5 keer
de docent	0	0	0	0
een medeleerling	0	0	0	0

21. Ik had hulp nodig van de docent omdat

	nooit	soms	vaak
ik de informatie niet begreep	0	0	0
ik de juiste informatie niet kon vinden	0	0	0
ik niet wist hoe ik de opdracht moest aanpakken	0	0	0
ik niet wist wat er van me verwacht werd	0	0	0

Nut van Gift-ID volgens jou

22. Praktijkgerichtheid Gift-ID

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik me nu voorstellen hoe het is om in een relatiegeschenkenbedrijf te werken	0	0	0	0
Wat ik geleerd heb, kan ik straks gebruiken in de beroepspraktijk	0	0	0	0
Wat ik geleerd heb, kan ik gebruiken in het dagelijks leven	0	0	0	0
Ik verwacht dat ik in de bpv vergelijkbare opdrachten moet uitvoeren als in Gift-ID	0	0	0	0
Gift-ID helpt mij niet begrijpen hoe het er in de beroepspraktijk aan toe gaat	0	0	0	0

23. Zin van de opdrachten

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik vind de manier van werken in Gift-ID nuttig	0	0	0	0

Gift-ID zou beter vervangen kunnen worden door een boek	0	0	0	0
Ik vind opdrachten van Gift-ID waarbij je op het internet informatie moet zoeken nuttig	0	0	0	0
Liever opdrachten waarbij je op internet moet zoeken dan opdrachten waar de informatie al bij zit	0	0	0	0
Het maken van korte opdrachten in Gift-ID sluit aan bij hoe ik wil leren	0	0	0	0
Ik vind het nuttig dat Gift-ID via het internet overal toegankelijk is	0	0	0	0

24. De filmpjes/animations in Gift-ID:

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
vind ik nep	0	0	0	0
vind ik leuk	0	0	0	0
geven mij een goed beeld van de beroepspraktijk	0	0	0	0

Gift-ID in relatie tot andere vakken

25. Relatie Gift-ID met andere vakken

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Wat ik in andere vakken heb geleerd, kon ik gebruiken bij het maken van de opdrachten	0	0	0	0
Door Gift-ID merkte ik dat andere vakken nuttig zijn	0	0	0	0

26. In vergelijking met andere beroepsgerichte vakken was

	veel minder	minder	gelijk	groter	veel groter
het nut van Gift-ID	0	0	0	0	0
de praktijkgerichtheid van Gift-ID	0	0	0	0	0
de moeilijkheidsgraad van Gift-ID	0	0	0	0	0
mijn motivatie voor Gift ID	0	0	0	0	0
mijn inzet voor Gift-ID	0	0	0	0	0
het plezier dat ik beleefde aan Gift-ID	0	0	0	0	0

Moeilijkheidsgraad Gift-ID

27. Ik vind de opdrachten van Gift-ID meestal:

- te moeilijk
- precies goed
- te makkelijk

28. Welk deel van de opdrachten vond je:

	geen	een klein deel	een redelijk groot deel	de meeste opdrachten
te moeilijk	0	0	0	0
goed van niveau	0	0	0	0
te moeilijk	0	0	0	0

29. Moeilijkheidsgraad

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik had tijd genoeg om de opdrachten in Gift-ID te maken	0	0	0	0
Naast Gift-ID kan ik gemakkelijk meerdere dingen doen Ik vind dat ik niets geleerd heb met Gift-ID	0	0	0	0
Ik had veel tijd over tijdens de bijeenkomsten in Gift-ID	0	0	0	0

Praktijkbronnen

30. Praktijkbronnen in Gift-ID

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik vind het handig dat de praktijkbronnen bij de opdrachten staan	0	0	0	0
Ik zou het handig vinden wanneer alle praktijkbronnen bij elkaar zouden staan	0	0	0	0
Ik gebruik de praktijkbronnen alleen als ik er niet uit kom	0	0	0	0
Ik vond de teksten te lang om van het scherm te	0	0	0	0

lezen				
Ik had hulp nodig bij het gebruiken van de praktijkbronnen	0	0	0	0
Ik vond de praktijkbronnen zinvol om te bekijken	0	0	0	0
De praktijkbronnen hielpen me verder bij het maken van de opdracht	0	0	0	0

31. Ik vind het aantal praktijkbronnen bij de opdrachten meestal:

- te weinig
- precies goed
- te veel

32. Ik vind de uitleg in de praktijkbronnen meestal:

- te gemakkelijk
- precies goed
- te moeilijk

33. Ik bewaar de praktijkbronnen voor mezelf

- nooit
- soms
- vaak
- altijd

Concentratie en plannen

34. Concentratie

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik had last van de drukte in de Schonenvaartklas	0	0	0	0
Ik zou geconcentreerder werken als ik alleen toegang had tot Schonenvaart	0	0	0	0
Als ik afgeleid was, kon ik door de opzet van Schonenvaart snel weer verder waar ik gebleven was	0	0	0	0
Als ik afgeleid ben, kan ik als ik met een boek werk snel weer verder waar ik gebleven ben	0	0	0	0

Plannen

35. Plannen tijdens het blok Gift-ID

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik had meer willen bepalen wanneer ik wat deed	0	0	0	0
Ik had willen kiezen welke opdrachten ik maak	0	0	0	0
Ik had de opdrachten liever in een andere volgorde gemaakt	0	0	0	0
Ik kon met de studiewijzer mijn werk beter organiseren	0	0	0	0
Ik had beter zelf een planning kunnen maken dan de studiewijzer	0	0	0	0

Feedback en beoordeling

36. Feedback

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
Ik vroeg tijdens de bijeenkomst liever een medeleerling dan de docent om hulp	0	0	0	0
Tijdens de bijeenkomst gaf de docent genoeg hulp om verder te komen	0	0	0	0
Als de docent me uitleg gaf, kon ik daarna vaak nog niet verder	0	0	0	0
Ik had weinig hulp nodig omdat bij de opdrachten genoeg informatie beschikbaar was	0	0	0	0
Door de feedback op de ingeleverde opdrachten wist ik wat ik anders moest doen	0	0	0	0

37. Beoordeling

	helemaal mee oneens	oneens	eens	helemaal mee eens
De feedback maakte mij duidelijk waarom een opdracht was afgekeurd	0	0	0	0

De beoordeling van de opdrachten was eerlijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De docent beoordeelde vergelijkbare opdrachten verschillend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het was vooraf duidelijk waarop de opdrachten beoordeeld werden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De beoordeling van de opdrachten duurde lang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Problemen met Schonenvaart

38. Ik kon niet inloggen in Schonenvaart ivm licentie

- niet op mij van toepassing
- 1-3 dagen
- 4-7 dagen
- 7-14 dagen
- meer dan 14 dagen

39. Problemen met Schonenvaart tijdens Gift-ID

	geen enkele keer	1-2 keer	4 tot 5 keer	vaker dan 5 keer
Schonenvaart liep vast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had andere technische problemen met Schonenvaart, namelijk; <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had andere problemen met Schonenvaart, namelijk ; <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Slotvragen

40. We zijn benieuwd naar jullie ideeën over Schonenvaart. Beschrijf in een paar zinnen wat jij er van vindt.

41. Heb je nog andere opmerkingen?

Vragenlijst 2

[De tweede vragenlijst heeft meerdere lagen. Als eerste werd aan de leerlingen gevraagd of zij een beroepstaak hebben uitgevoerd in de praktijk. Indien dit het geval was werd hen nog meer vragen gesteld. Namelijk of het aansloot bij de verwachtingen van de leerling, of de taak leek op Gift-ID en of Gift-ID hen heeft geholpen en of de taak al dan niet tegenviel.]

Inleiding

Allereerst willen we weten wat je in de praktijk hebt gedaan. We stellen de vragen aan de hand van de beroepstaken voor commercieel medewerker en/of marketingmedewerker

In subvragen gaan we in op wat je geleerd hebt van Gift-ID voor die beroepstaak.

Daarna volgen nog enkele slotvragen.

Beroepstaak 1 van 12

Het informeren en adviseren van klanten is een taak in het beroep van commercieel medewerker binnendienst en/of marketingmedewerker.

We willen graag weten of je deze taak hebt uitgevoerd. Dit kan gedeeltelijk zijn, of in samenwerking met iemand anders.

1. Heb je tijdens de BPV klanten geïnformeerd en geadviseerd?
Ja [de leerling werd doorgestuurd naar de taaksubvragen.]
Nee

Beroepstaak 2 van 12

Het werven van klanten en/of opdrachten is een taak in het beroep van commercieel medewerker binnendienst en/of marketingmedewerker.

We willen graag weten of je deze taak hebt uitgevoerd. Dit kan gedeeltelijk zijn, of in samenwerking met iemand anders.

2. Heb je tijdens de BPV klanten en/of opdrachten geworven?
Ja [de leerling werd doorgestuurd naar de taaksubvragen.]
Nee

[Bovenstaande vragen werden ook voor de beroepstaken 3-12 gesteld.]

beroepstaak 3	je voert verkoopgesprekken
beroepstaak 4	je stelt offertes op
beroepstaak 5	je houdt je bezig met de orderverwerking
beroepstaak 6	je houdt klant- en assortimentsgegevens bij
beroepstaak 7	Je zoekt en analyseert informatie voor marketing- en actieplannen
beroepstaak 8	Je bedenkt een oplossing voor marketingvraagstukken
beroepstaak 9	Je houdt je bezig met het plannen van marketingactiviteiten
beroepstaak 10	Je voert marktonderzoeken uit
beroepstaak 11	Je voert marketingactiviteiten uit
beroepstaak 12	Je beheert informatie- en databestanden

Taaksubvragen

De onderstaande subvragen zijn per taak aan de leerlingen gesteld. Het voorbeeld is van de taak informeren en adviseren van klanten.

- Moest je de taak informeren en adviseren van klanten uitvoeren zoals je had verwacht?
 - Het was helemaal zoals ik verwacht had
 - Het was ongeveer zoals ik verwacht had
 - Het was anders dan ik verwacht had
 - Het was helemaal anders dan ik verwacht had
- Leek de taak informeren en adviseren van klanten in de BPV op wat je in Gift-ID moest doen?
 - De taak leek ongeveer op wat ik in Gift-ID heb gehad
 - De taak leek maar een beetje op wat ik in Gift-ID heb gehad
 - De taak leek helemaal niet op wat ik in Gift-ID heb gehad
 - Deze taak zat niet in Gift-ID
- Heeft wat je geleerd hebt in Gift-ID je geholpen bij het uitvoeren van de taak informeren en adviseren van klanten in de BPV?
 - Niet of nauwelijks
 - Een beetje
 - Redelijk veel

- o Veel

Je hebt je een voorstelling gemaakt van hoe jij in de praktijk zou functioneren. Dus in welke dingen je goed zou zijn en in welke dingen misschien minder goed

4. Als je kijkt naar de taak informeren en adviseren van klanten in de BPV. Welke uitspraak past dan het best bij je:

- o Het uitvoeren van de taak viel tegen Ga verder met vraag 5. Waarom viel de taak het informeren en adviseren van klanten tegen?
- o Het uitvoeren van de taak viel niet mee en viel niet tegen
- o Het uitvoeren van de taak viel mee

5. Waarom viel de taak het informeren en adviseren van klanten tegen?

- o Omdat het te moeilijk was
- o Omdat het onduidelijk was wat ik moest doen
- o Omdat ik onvoldoende ondersteuning kreeg
- o Omdat het in de praktijk heel anders was dan ik verwacht had
- o Anders namelijk:

Slotvragen

Ten slotte nog enkele vragen over het geheel van Gift-ID en de praktijk

13. Je bent nu in de praktijk aan de slag geweest. Wat heb je in de praktijk aan Gift-ID gehad? Vertel dit in je eigen woorden en geef daarbij een voorbeeld.

Het ROC wil graag weten hoe Gift-ID verbeterd kan worden.

14. Wat heb je gemist in Gift-ID?

15. Wat zou jij verbeteren aan Gift-ID om beter in de praktijk aan de slag te kunnen?

Na het blok Gift-ID bleken veel leerlingen het niet gehaald te hebben. We willen graag weten hoe dat komt.

16. Heb je Gift ID gehaald?

Ja 1. Als je het blok Gift-ID wel gehaald hebt, waardoor komt dat dan?

Nee

1. Als je het blok Gift-ID niet gehaald hebt, waardoor komt dat dan?

2. Had je verwacht dat je het niet zou halen?

17. Heb je nog opmerkingen naar aanleiding van Gift-ID, de BPV of het onderzoek?