

'Zin in leren'

Een analyse van het leren

binnen de Pabo

HZ University of Applied Sciences

Auteur: Johan Rietjens

Stud.nr.:0870537

Inhoudsopgave

Inleiding.....	3
Deel A Analyse van het leren	4
1. Theoretisch kader: analysemodel 'Zin in leren'.....	5
1.1. Uitgangspunten.....	5
1.2. Begrippen binnen het model.....	6
1.2.1. Zelfregulering.....	6
1.2.2. Motivatie.....	7
1.2.3. Leerstijlen.....	9
1.2.4. Samenhang.....	11
1.3. Sterkte- en zwakteanalyse.....	11
2. Analyse organisatie.....	12
2.1. Aanpak.....	12
2.2. Resultaten.....	12
2.2.1. Deelnemers aan onderwijs.....	12
2.2.2. Onderwijsontwerpers.....	12
2.2.3. Onderwijsaanstuurders en – ondersteuners.....	13
3. Adviezen.....	14
3.1. Korte termijn.....	14
3.2. Lange termijn.....	15
Deel B Peer Review	16
1. Goede punten van het model.....	17
2. Aandachts- en verbeterpunten van het model:.....	17
3. Prioritering.....	17
Deel C Reflectie op Peer Review	18
1. Lering en wat is overgenomen en wat niet.....	19
2. Relatie met rollen en competenties van MLI.....	19
Literatuurlijst.....	20
Bijlagen.....	22

Inleiding

Binnen de 'Master Leren & Innoveren' is er in het eerste leerarrangement van deze opleiding een aantal perspectieven aan de orde gesteld in het kader van het onderwerp 'leren'. Dit schrijven is de uitwerking van de eindopdracht die als toets gesteld is daarvoor.

Het eerste deel van de eindopdracht (deel A) gaat in op de analyse van het leren binnen de Pabo HZ University of Applied Science. In hoofdstuk 1 wordt beschreven hoe er een analysemodel ontwikkeld is, dat het leren van studenten, docenten, ondersteuner en aanstuurders binnen de onderwijspraktijk van de Pabo in kaart kan brengen. De focus ligt daarbij op 'zin in leren'. In hoofdstuk 2 wordt aan de hand van het model de 'zin in leren' binnen de organisatie in kaart gebracht en geanalyseerd. In hoofdstuk 3 worden op basis daarvan drie aanbevelingen geformuleerd.

Het tweede deel van de opdracht (deel B) betreft een 'Peer review'. In de peer review is het de bedoeling dat het analysemodel van een studiegenoot van feedback wordt voorzien; zowel goede punten als verbeterpunten.

Het derde deel van de opdracht (deel C) betreft een 'Reflectie op de peer review'. De studiegenoot heeft ook het door mij ontworpen model gereviewed. Hier wordt op gereflecteerd door concreet aan te geven welke lering daar uit getrokken is in het licht van de rollen en competenties van de master 'Leren & Innoveren'.

Deel A

Analyse van het leren

1. Theoretisch kader: analysemodel 'Zin in leren'

1.1. Uitgangspunten

Een eerste uitgangspunt voor het te ontwerpen analysemodel, betreft de kern van onderwijs. Valcke (2010) schets deze kern en geeft aan dat alle mogelijke voorbeelden van onderwijs "...telkens situaties zijn waarin leren en instructie centraal staan" (p.4). Dat betekent voor het model dat de volgende lagen onderscheiden worden:

1. de lerenden zelf;
2. de instructieverantwoordelijke(n);
3. de contexten waarbinnen leren en instructie plaatsvinden.

Een tweede uitgangspunt betreft de definitie van 'leren'. Binnen de HZ is de sociaal-constructivistische leertheorie uitgangspunt voor het ontwerpen en realiseren van onderwijs (Dienst Onderwijs en Kwaliteit, 2012, p.13). Aangezien 'zin in leren' binnen die organisatie wordt geanalyseerd, is voor die leertheorie gekozen. Een definitie van leren die uitgangspunten van sociaal-constructivisme in zich heeft, is die van Jarvis (2006). 'Leren' wordt gezien als "the combination of processes whereby the whole person[...]experiences a social situation, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically[...]and integrated into the person's individual biography, resulting in a changed (or more experienced) person". (p.13).

Deze definitie betekent voor het model dat:

1. leren een sociaal proces is; de eerste laag van het model bestaat dan ook uit meerdere lerenden die in interactie met elkaar staan. Dit is verbeeld door overlappende cirkels;
2. leren ook een individuele aangelegenheid is. Individuen verschillen in persoonlijke biografieën. De wereld is niet gegeven, maar wordt door iedereen op een persoonlijke wijze ervaren en geconstrueerd. Dit is verbeeld door cirkels in de eerste laag met verschillende kleuren;
3. leren een actief proces is waarin doen, denken en willen onlosmakelijke dimensies zijn; vandaar de keuze voor 'zelfregulering', 'leerstijl' en 'motivatie'. De keuze voor deze begrippen wordt in de volgende paragraaf verder onderbouwd.

Een derde uitgangspunt betreft de definitie van 'zin'. 'Zin' in de betekenis van 'lust' of 'drang' en 'zin' als 'betekenisvol'. Het eerste refereert aan zichtbaar gedrag wat zich typeert als 'betrokken' en 'hoge mate van inspanning'. Het tweede refereert aan het mensbeeld achter de definitie van leren volgens Jarvis. Het leren wordt opgevat als "...the proces of being in the world" (p.6). Die wereld staat niet tegenover de mens (dualistisch), maar de mens acteert als zijnde *in* de wereld (relationeel) nagenoeg altijd betekenisvol (t.a.p.). Deze als zodanig getypeerde relatie mens-wereld wordt mogelijk gemaakt én fundamenteel begrensd vanuit de context waarbinnen deze relatie zich afspeelt. De keuze om de diverse lagen niet als afzonderlijke, gesloten en tegenover elkaar staande elementen te verbeelden, maar als lagen die over en onder elkaar liggen en dus met elkaar direct en wederkerig in verbinding staan, illustreert dat.

Op basis van bovenstaande uitgangspunten, is het volgende analysemodel ontworpen. Wat het model toevoegt aan bestaande modellen is dat met en in het model zelf dus een visie op 'leren' zichtbaar is. Veelal wordt in bestaande modellen de visie op leren namelijk niet geëxpliciteerd (Valcke, 2010, p.39).

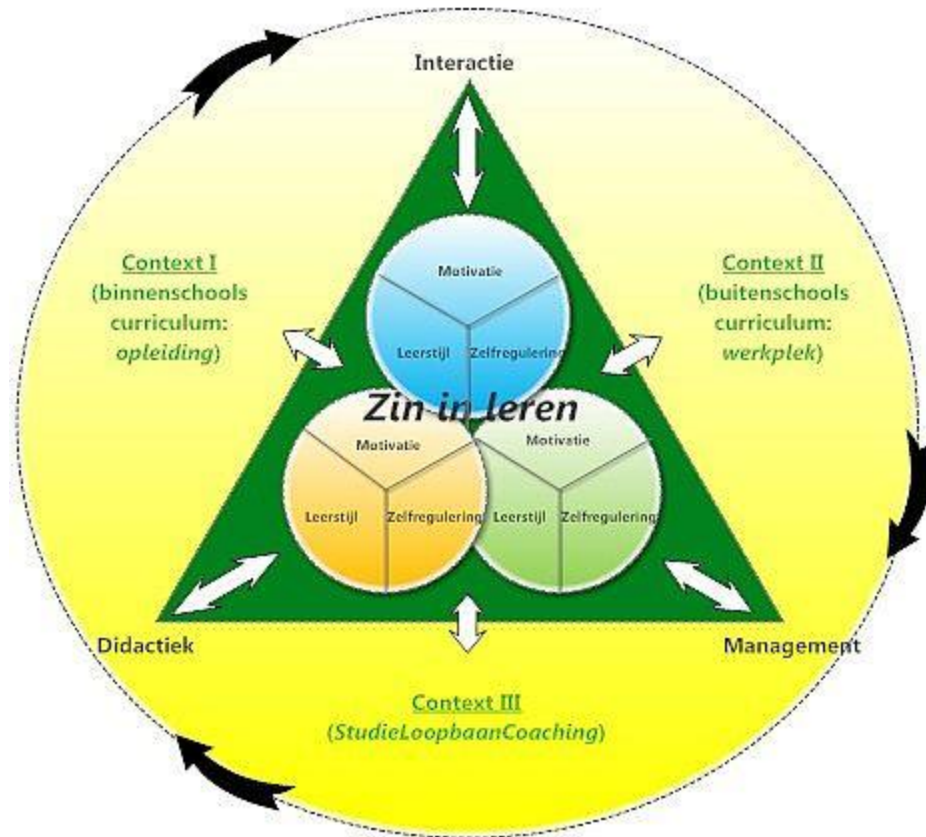


Fig. 1. Analysemodel 'Zin in leren'

Van belang voor de uitwerking van de opdracht, is de focus op 'zin in leren'. Betekent dat voor de uitwerking is gekozen om alleen de eerste laag uit te werken; die gaat immers over de *lerende*. Wel worden er vanwege het relationele kader waarbinnen leren zich afspeelt, enkele implicaties beschreven voor laag 2 en 3. Deze zijn te vinden in bijlage 1.

1.2. Begrippen in het model

In het model staan in de eerste laag drie begrippen centraal, die 'zin in leren' beïnvloeden:

1. zelfregulering
2. motivatie
3. leerstijl

1.2.1. Zelfregulering

De keuze voor het sociaal-constructivisme is reeds onderbouwd. Het leren zou volgens de uitgangspunten van sociaal-constructivisme in ieder geval betrekking moeten hebben op leer-, denk-, samenwerk-, en regulatievaardigheden; de zogenoemde hogere orde denkvaardigheden (Valcke, 2010). Eén van de basisassumpties van het (sociaal) constructivisme is immers dat de lerende eigen kennis inbrengt bij een leerproces en mede bepaalt hoe en wat er verder wordt geleerd (p.240). Daarvoor zijn deze denkvaardigheden van belang. Een belangrijk begrip in dit kader is 'zelfregulering' (Boekaerts, 1997; Zimmerman, 2002; Desmedt, in Valcke, 2010).

In de literatuur bestaat een grote diversiteit; zowel qua definiëring als qua modellen. Toch lijkt er enige consensus te zijn met betrekking tot de opvatting dat zelfregulatie (meta)cognitieve, (meta)motivationale, affectieve en gedragscomponenten bevat (Boekaerts, 1997, p.34). Al deze componenten die een rol spelen bij zelfregulering, stellen de lerende in staat om (zelf) gewenste resultaten binnen steeds

veranderende omgevingscondities, na te kunnen (blijven) streven. In die zin is 'zelfregulering' dus van wezenlijk belang voor 'zin in leren', zoals in het derde uitgangspunt is beschreven.

Belangrijke bijdrage voor de definiëring, is die van Donkers (2003). Donkers geeft aan: "Wil zelfregulatie een zinvol begrip zijn[...], dan zal het dus moeten worden gedefinieerd als een contextueel begrip: een zelfsturen-in-verhoudingen, een combinatie van heteronoom en autonoom handelen." (p.6). Dit sluit aan bij de vorige paragraaf getypeerde relatie mens-wereld als één van de uitgangspunten van het analysemodel. Een model wat hieraan voldoet, is het model van Desmedt. Desmedt bouwt met zijn model voort op de ideeën van Schunk en Zimmerman en heeft de diversiteit aan opvattingen en inzichten vorm gegeven binnen een conceptueel model voor zelfregulerend leren (Valcke, 2010, p. 333). Dit model maakt de verhoudingen tussen de eerder genoemde componenten duidelijk en komt tegenmoet aan de opvatting van Donkers. Het model is als volgt opgebouwd:

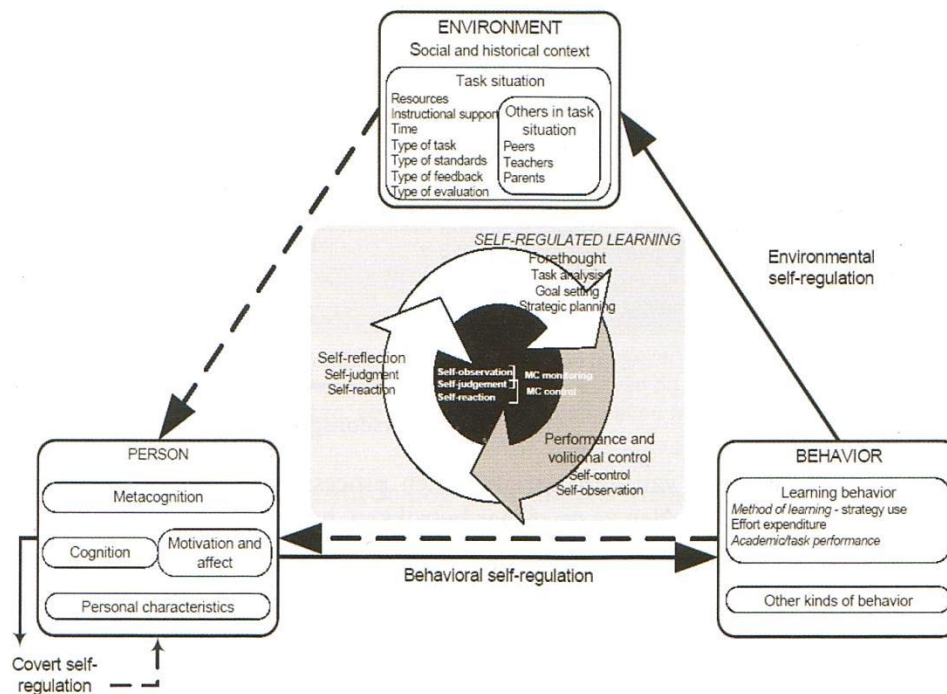


Fig.2. Conceptueel model voor zelfgestuurd leren van Desmedt (in Valcke, 2010, p.333)

Samenvattend kan gesteld worden dat lerenden die zichzelf reguleren, in staat zijn om cognitieve capaciteiten te combineren met bepaalde motivaties en meta-cognitieve processen, in relatie tot gestelde taken: d.w.z. ze kiezen bewust waar, wanneer en hoe bepaalde leerstrategieën als oriënteren, analyseren leertaak, plannen, monitoren en reflecteren, het beste kunnen worden gebruikt. Valcke (2010) stelt in dit kader dat "[...]beter ontwikkelde regulatievaardigheden leiden tot grondiger en effectiever leren." en "[...]regulatie samenhangt met een betere en efficiënte probleemoplossingsaanpak en betere leerprestaties." (p.327). Dat hierdoor de kans op het behouden en/of verstevigen van 'zin in leren' wordt vergroot, is evident.

1.2.2. Motivatie

Binnen de uiteenzetting van voorgaand begrip, kwam het begrip 'motivatie' expliciet naar voren. Voor het begrip 'motivatie' bestaan diverse definities. Wiggfield en Eccles gaan in hun 'expectancy-value-theory' uit van twee centrale begrippen (Valcke, 2010, p.594). Enerzijds van 'verwachtingen', waarmee bedoeld wordt de inschatting die men heeft om een taak succesvol uit te voeren. Anderzijds van 'de waarde die men hecht aan de taak'. Deze waarde wordt bepaald door het belang, het nut en het intrinsieke karakter ervan. Zowel verwachtingen als waarde bepalen "[...]de selectie van gedrag, de mate waarin de lerenden doorzetten, de mate van inspanningen die ze leveren, hun cognitieve betrokkenheid bij het

gedrag en het feitelijk uitvoeren van gedrag.” (t.a.p.). De betreffende theorie ziet er modelmatig als volgt uit:

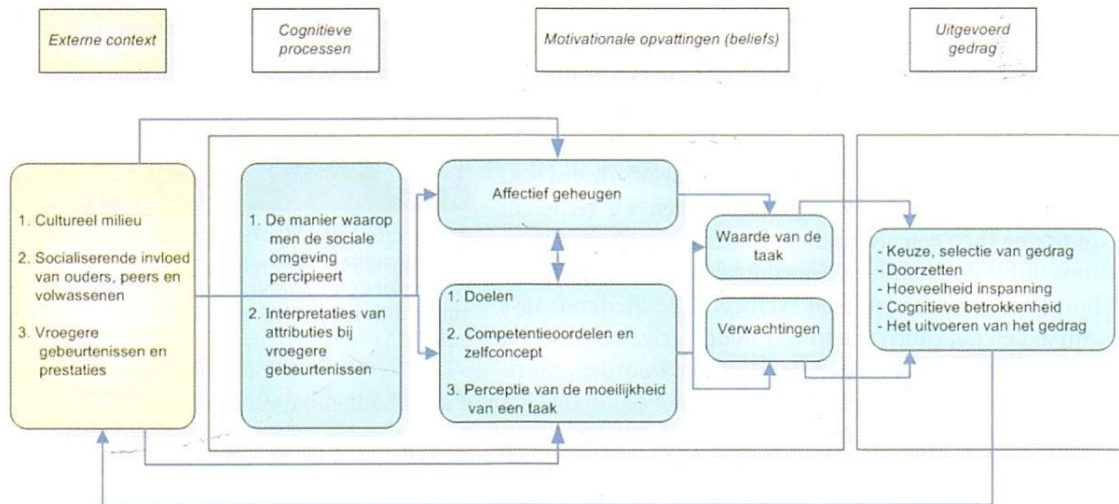


Fig.3. Model van Wigfield & Eccles (in Valcke, 2010, p.594)

Bij verwachtingen speelt een begrip in relatie tot motivatie een belangrijke rol; ‘self-efficacy’ (Bandura, 1977). Self-efficacy betekent: “peoples judgment of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances.” (Bandura, in Valcke, 2010, p. 604). Deze mate van inschatting hoe goed men zichzelf vindt, speelt een bepalende rol bij motivatie (t.a.p.).

In de benadering van motivatie door Deci & Ryan (2000), wordt een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie betekent dat de lerende iets wil leren om het leren zelf. Extrinsieke motivatie betekent dat de lerende iets wil leren omwille van een doel buitenom de taak. Beide motivaties zijn volgens Deci & Ryan van belang en geven aan dat het mogelijk is om extrinsieke motivatie te laten evolueren naar intrinsieke motivatie. Dit gaat via de ‘Locus of Control’ (LOC); dit is “[...]de mate waarin men de eigen situatie kan beheersen.” (Rotter, in Valcke, 2010).

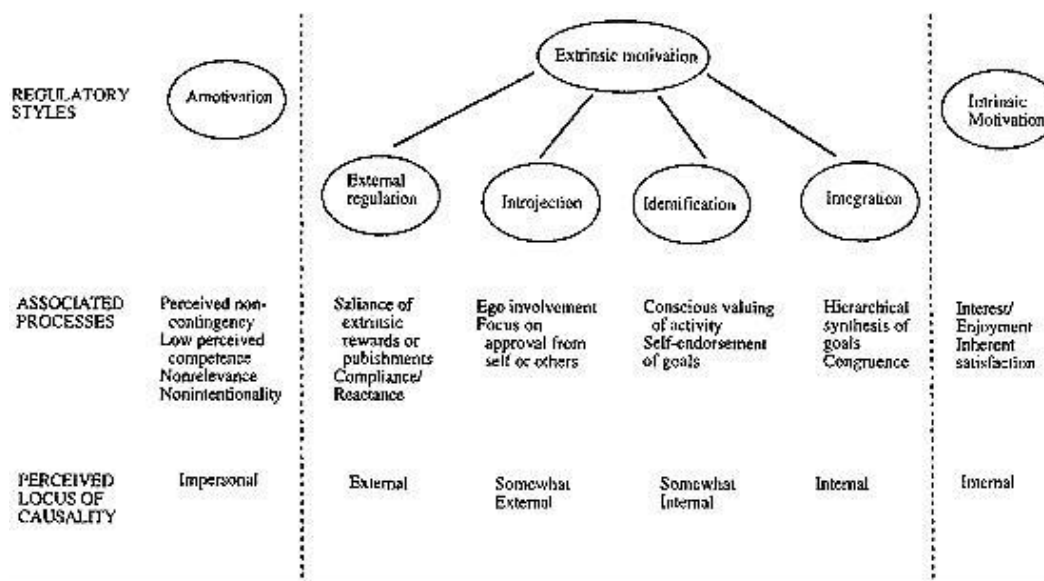


Fig. 4 A taxonomy of human motivation (Ryan & Deci, 2000, p. 61)

De relatie tussen motivatie en 'zin in leren' is op basis van bovenstaande duidelijk te leggen. Een hoge self-efficacy gepaard gaande met een hoge verwachting ten aanzien van het resultaat, taken met een hoge waarde voor de lerende en de mogelijke ontwikkeling van extrinsieke naar intrinsieke motivatie, kunnen allemaal de 'zin in leren' bevorderen zoals gedefinieerd in het derde uitgangspunt van het analysemodel.

1.2.3. Leerstijlen

Bij het begrip zelfregulering is impliciet het begrip 'leerstijl' aan de orde geweest. Boekaerts (1997) geeft aan dat het bij zelfreguleren van belang is dat de lerenden een voorkeur hebben voor bepaalde combinaties van cognitieve strategieën om een leerdoel te bereiken (p.41). Deze voorkeur wordt 'leerstijl' genoemd.

Twee van de meest gebruikte leerstijlbenaderingen zijn die van Kolb en van Vermunt (Valcke, 2010). Kolb onderscheidt vier leerstijlen; de actieve leerstijl, de reflectieve leerstijl, de pragmatische leerstijl en de theoretische leerstijl (p.553). Hieronder een weergave van de leercyclus van Kolb.

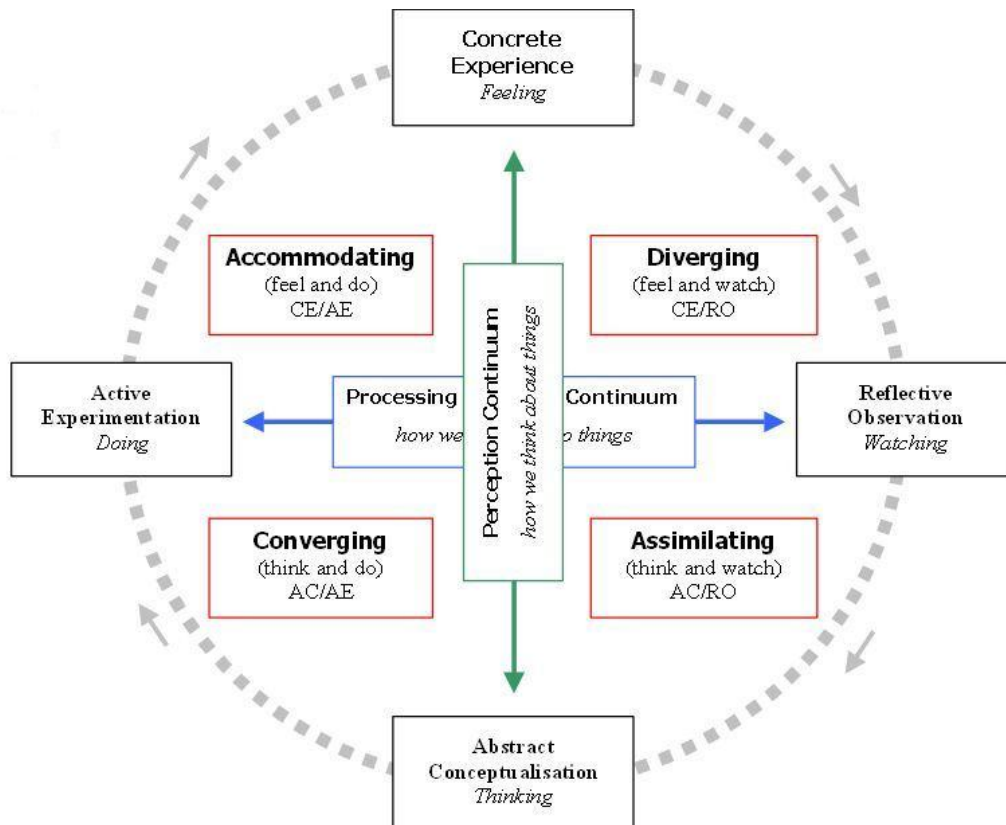


Fig. 5 Leercyclus van Kolb (bron: <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>)

Vermunt onderscheidt ook vier leerstijlen: de reproductiegerichte stijl, de betekenisgerichte stijl, de toepassingsgerichte stijl en de ongerichte stijl (Coffield et al., 2004, p.106). Hieronder een schematische weergave.

	<i>Betekenisgericht</i>	<i>Reproductief</i>	<i>Toepassingsgericht</i>	<i>Ongericht</i>
<i>leerstrategie</i>	diepteverwerking	stapsgewijze verwerking	concrete verwerking	
<i>regulatie-strategie</i>	zelfgestuurd	extern m.b.t. leerprocessen & -resultaten		stuurloos
<i>leermodel</i>	opbouw kennis & inzichten	opname van kennis	gebruik van kennis	stimulering samenwerking
<i>leeroriëntatie</i>	persoonlijke interesse	certificaatgericht uittesten eigen capaciteiten	beroepsgericht	ambivalent

Fig.6 Leerstijlenindeling volgens Vermunt (Adema et al, 2000, p.279)

Zowel Kolb als Vermunt bedoelden de leerstijlbenadering meer te hanteren als een reflectietool voor de lerende en de instructieverantwoordelijke om zich bewust te worden van de eigen stijl. Dit 'in kaart' brengen van leerstijl en instructiestijl met de bedoeling van afstemming, heeft een duidelijke relatie met 'zin in leren'. Felder geeft daarvoor een duidelijk onderzoeksresultaat:

"Studenten van wie de leerstijl compatibel is met de instructiestijl[...]hebben een meer positieve houding ten opzichte van de cursus; dit verschilt sterk van studenten waarbij een leerstijl-instructiestijl mismatch bestaat." (in Valcke, 2010, p.568).

Ruijters (2006) wil zich van bovenstaande benaderingen onderscheiden door uitdrukkelijk te kiezen voor de term 'leervoorkeuren'. Ruijters onderscheidt vijf leervoorkeuren: kunst afkijken, participeren, kennis verwerven, oefenen en ontdekken (p.192). Ruijters geeft aan niet op zoek te zijn naar de beste leervoorkeur en ook niet naar de beste manier om leren te organiseren, maar naar "[...]zoeken naar een match tussen wat geleerd moet worden, wie het moet/wil leren, waar het geleerd moet worden en hoe we dat dan het beste inrichten." (p.191). Dit komt overeen met de stellingname van Kolb en Vermunt bij het hanteren van leerstijlen in de praktijk.

Ruijters geeft bij het leren van in het bijzonder professionals in een organisatie, aan dat "[...]het laten gebruiken van een niet preferente leerstijl[...]behoorlijk veel weerstand oproept." (p.250). Voor 'zin in leren' een niet wenselijke situatie.

1.2.4. Samenhang

Op basis van het voorgaande kan de samenhang nu als volgt schematisch worden weergegeven.

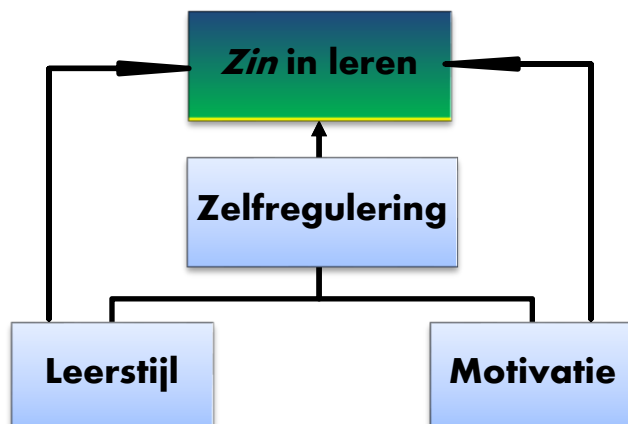


Fig. 7 Samenhang

1.3. Sterkte- en zwakteanalyse

Sterkte van het model is dat de drie lagen typerend zijn voor alle mogelijke settings van leren op basis van geïnstitutionaliseerd onderwijs; er zijn lerenden die in groepsverband leren, (mede) op basis van onderwijs ontworpen en gerealiseerd door instructieverantwoordelijke(n), in diverse contexten (binnenschools en buitenschools). Daarmee kan het model ook worden toegepast op geïnstitutionaliseerde onderwijsorganisaties anders dan Pabo's. Alleen zullen voor onderwijsorganisaties, anders dan HBO-organisaties, begrippen in de derde laag eventueel gemodificeerd dienen te worden.

Zwakte van het model is de positie van de instructieverantwoordelijke. Om de 'zin in leren' van de professionals die onderwijs aansturen en ondersteunen, vanuit het model goed te kunnen beschrijven, is die positie wat te sterk verbeeld. Het model is dan ook wat meer gericht op 'zin in leren' van de studenten en wat minder op teamleren van een groep professionals.

2. Analyse organisatie

2.1. Aanpak

Om 'zin in leren' binnen de Pabo te kunnen analyseren, is informatie over dat leren binnen drie geledingen verzameld:

1. de eerste jaars studenten die deelnemen aan het bewegingsonderwijs;
2. de docenten die het onderwijs ontwerpen en uitvoeren;
3. het management en de programmacommissie die het onderwijs aansturen en ondersteunen;

Voor een overzicht van hoeveel en welke personen op welke wijze informatie is verzameld, wordt verwezen naar bijlage 2. De resultaten worden geordend naar de begrippen uit laag 1. Daarbij worden de resultaten op hoofdlijnen beschreven. Voor een uitvoeriger beschrijving wordt verwezen naar bijlage 6.

Door de niet volledig methodologisch ingerichte aanpak en door de mate van respons in verhouding tot de totale populatie van de drie geledingen, zullen de op onderstaande analyseresultaten gebaseerde conclusies slechts gezien mogen worden als denkrichtingen en niet als volledig algemeen geldige juistheden.

2.2. Resultaten en conclusies

2.2.1. Deelnemers aan onderwijs

Zelfregulering

Van zelfregulering is bij de studenten niet echt sprake. Ze geven aan cognitieve strategieën te hanteren, maar ondervinden in de uitvoering van zelfstudieopdrachten en voorbereiding op de kennistoets, moeilijkheden met zelf(standig) problemen op te lossen daarbij. De docent schenkt geen aandacht aan oplossingsstrategieën daarvoor tijdens lessen. De lessen zijn namelijk voornamelijk practica waarin voorbereiding op het werkplekleren centraal staat. Hierdoor wordt 'zin in leren' bedreigd.

Motivatie

Studenten hebben een hoge mate van self-efficacy ten aanzien van de gestelde doelen in lessen. Daardoor zijn ze gemotiveerd voor deze lessen. Dit geldt niet voor de zelfstudieopdrachten en de kennistoetsen. Daar is dan ook veel commentaar op in relatie tot motivatie; 'zin in leren' wordt hierdoor bedreigd.

Het belang en nut van stagetaken en het oefenen ervan tijdens practica, wordt door vele studenten gezien. Studenten geven dan ook aan daarvoor gemotiveerd te zijn. Alleen vinden ze het wel belangrijk dat ze daarin ruimte moeten krijgen voor eigen initiatief. Die is afwezig. Ook bij zelfstudietaken is er geen sprake van ruimte; alle taken zijn gestructureerd en voorgeschreven en het keuze-element is afwezig. Dit stimuleert 'zin in leren' niet.

Leerstijlen

Studenten geven aan met de diverse leerstijlen te willen leren. Uit de documentenanalyse blijkt dat de lessen vooral practica zijn waarin met name geappelleerd wordt aan de actieve leerstijl. Af en toe is er sprake van werkvormen waarbinnen geappelleerd wordt aan de reflectieve leerstijl. Het appelleren aan de theoretische leerstijl ontbreekt tijdens de lessen. Enkele zelfstudieopdrachten doen daar wel een beroep op, maar daarin wordt zoals gesteld bij 'zelfregulering', niet in begeleid. 'Zin in leren' voor de kennistoetsen en de zelfstudieopdrachten ontbreekt dan ook behoorlijk.

2.2.2. Onderwijsontwerpers

Zelfregulering

De onderwijsontwerpers geven aan dat ze zichzelf goed in staat achten om complexe taakstellingen relatief zelfstandig aan te pakken en te volbrengen. Wat hierbij wordt aangegeven is dat taken die hun eigen doeloriëntering en/of idee van waarde niet of minder raken (de motivationele kant van zelfregulering), dit proces van zelfregulering in de weg zit. 'Houden aan tijdsplanning' is daarbij uitdrukkelijk genoemd. Dit neemt naar eigen zeggen, de 'zin in leren' enigszins weg.

Motivatie

De onderwijsontwerpers geven aan gemotiveerd te raken voor aan hen gestelde taken, als de waarde ervan hoog is en de taken betekenisvol zijn voor zowel de opleiding als voor henzelf. Ze geven aan dat zelf gestelde taken hen per definitie motiveert. Het antwoord op de vraag of daar ruimte voor is, is tweeledig. Op opleidingsniveau is er sprake van ruimte. Dat komt doordat ze de opleiding ervaren als een organisatie met een lage processturing. Dit wordt niet gezien als een bewuste keuze van het management; er is meer sprake van een verlegenheidssituatie door het ontbreken van een gemeenschappelijke visie. Op instellingsniveau is er sprake van nagenoeg geen ruimte. De voorgestructureerde taken motiveert hen niet echt. Voorbeelden zijn 'synopsis' (ontwerpinstrument), 'instrument herontwerp toetsing' en 'programma studieloopbaancoaching'. Het belang en nut van die taken wordt wel enigszins gezien, maar de wijze waarop ze zijn geïnitieerd in studiedagen ('top-down') en de voorgeschreven vormgeving ervan, past niet bij hun opvattingen. Daarmee hebben deze taken een lage intrinsieke waarde voor de onderwijsontwerpers. 'Zin in leren' ontbreekt daardoor.

Leerstijlen

Alle door Ruijters genoemde leervoorkeuren worden door een meerderheid van de ontwerpers, aangegeven. De leervoorkeur 'ontdekken' steekt daar zichtbaar bovenuit. Ook leren door 'participeren' scoort hoog. De leervoorkeur 'kunst afkijken' en 'kennis verwerven' scoren het laagst; bij sommigen zelfs negatief. Deze gegevens gekoppeld aan bovenstaande uitspraken over de gestelde taken, zou het ontbreken van 'zin in leren' daarbij voor een gedeelte kunnen verklaren. Er is een mismatch tussen de werkwijze bij gestelde taken en de leervoorkeuren. Vooral 'synopsis' en het 'herontwerpinstrument toetsing' worden immers aangeboden m.b.v. een context waarin de leervoorkeur 'kennis verwerven' centraal staat. Deze leervoorkeur heeft niet de voorkeur van de professionals.

2.2.3. Onderwijsaanstuurders en –ondersteuners

Zelfregulering

Dit komt overeen met die van de onderwijsontwerpers; zelfregulering is geen probleem. Alleen lijkt de motivationele kant van zelfregulering, indien minder positief (zie hieronder), niet zo'n grote rol effect te hebben op de zelfregulering van de aanstuurder en daardoor op zijn 'zin in leren'.

Motivatie

Dit komt wederom sterk overeen met die van de onderwijsontwerpers. 'Waarde en betekenisvolle van de gestelde taak' en 'ruimte krijgen om (relatief) autonoom te handelen' worden weer expliciet genoemd in relatie tot 'zin in leren'. Zij voegen daar nog het samenwerken en –leren aan toe.

Eén onderwijsaanstuurder geeft aan dat zijn 'zin in leren' wel eens wat minder is, indien zijn aanstuurder, het College van Bestuur (CvB), sterk stuurt. Door de sterke loyaliteit van hem aan het CvB, wordt dat edoch niet als een probleem ervaren. Ook geeft hij expliciet aan een sterke intrinsieke motivatie te hebben. 'Constant willen springen over mijn eigen schaduw', is een interne drijfveer van hem.

De onderwijsondersteuner benadrukt dat haar zin in leren door een té sterke sturing van boven, volledig weg was. Ruimte voor in haar ogen nuttige taken, was er niet. Dit heeft zij kunnen ombuigen door in gesprek met haar huidige aanstuurder te vragen of ze haar eigen kwaliteiten zichtbaar mocht maken en producten binnen gestelde grenzen, zelf mocht bepalen. Het verzoek is gehonoreerd. Hierdoor is 'zin in leren' weer terug.

Leerstijlen

Eén onderwijsaanstuurder heeft het sitogram ingevuld. De uitkomst hiervan komt sterk overeen met die van de onderwijsontwerpers; een voorkeur voor 'ontdekken'. Aangezien deze aanstuurder niet is geïnterviewd kan in de context van 'zin in leren' geen relatie gelegd worden tussen deze geprefereerde leervoorkeur en de taken die hij uitvoert. Of op basis van die relatie 'zin in leren' positief danwel negatief wordt beïnvloed, is niet te duiden daardoor.

3. Adviezen

3.1. Korte termijn

Advies 1: “Ontwikkel in gezamenlijkheid (studenten, ontwerpers, ondersteuners en aanstuurders) een gedeelde visie op ‘leren en onderwijzen’ als fundament voor de ontwikkeling en uitvoering van het opleidingsonderwijs. Leid van deze visie in gezamenlijkheid taken af voor onderwijsontwerpers”.

Uit de analyse van ‘zin in leren’ bij de onderwijsontwerpers blijkt onder andere dat de waarde van een taak vaak niet volledig gezien en/of ervaren wordt. Hierdoor zal weinig motivatie opgewekt kunnen worden. Immers, motivatie voor het uitvoeren van taken wordt vanuit de beschreven ‘expectancy-value theory’, onder andere bepaald door de waarde van de taak. Het is dus van belang om deze waarde te kunnen legitimeren. Hiervoor is een gedeelde visie onontbeerlijk (Senge, 1992, p.202; Weggeman, 2007, p.30; Jutten, 2008, p.76). Deze gedeelde visie zal enerzijds opgebouwd moeten worden uit recente ontwikkelingen binnen de wetenschap op het gebied van leren en onderwijzen; het betreft hier enigszins bewezen kennis. Hiermee kunnen twee typen van waarden zoals door Eccles en Wigfield verfijnd, worden gelegitimeerd; het belang en het nut (in Valcke, 2010, p. 594). Anderzijds zal de visie opgebouwd moeten worden uit persoonlijke visies van de onderwijsontwerpers; het betreft hier de persoonlijke aspiraties, drives en morele doelen. Hiermee kan een ander type van waarde, zoals door Eccles en Wigfield verfijnd, worden verhoogd; de intrinsieke waarde (t.a.p.).

Zoals hierboven beredeneerd zullen taken die zijn afgeleid van een gezamenlijk ontwikkelde visie een hogere waarde hebben voor de onderwijsontwerpers en daarmee een groter motiverend karakter. Zaak is dus om deze visie op korte termijn te ontwikkelen vanwege het fundamentele karakter ervan voor ‘zin in leren’. Daarom staat dit advies ook als prioriteit nummer één .

Advies 2: “Geef zowel onderwijsontwerpers, onderwijsondersteuners als studenten ruimte om te mogen werken aan persoonlijke doelen binnen deels verplichte kaders. Laat ze binnen die ruimte werken aan taken op een manier die congruent is met de door hen geprefereerde leerstijl(en)/leervoorkeur(en)”

Uit de analyse van ‘zin in leren’ bij de deelnemers aan onderwijs blijkt dat er sprake is van weinig tot geen inbreng van studenten. Dit geldt voor zowel doelstellingen, als inhouden op het gebied van zelfstudieopdrachten en werkplekleeropdrachten. Dit is niet bevorderlijk voor de motivatie aangezien een lerende meer gemotiveerd is als schoolgerelateerde doelen in evenwicht zijn met hun eigen wensen, behoeften en verwachtingen (Boekaerts, 2002, p.22). Ook onderwijsontwerpers en de onderwijsondersteuner geven aan dat ze een grote mate van autonomie van belang achten voor hun ‘zin in leren’. Dat hoge taakeisen in relatie tot hoge sturingsmogelijkheden, werkmotivatie en leergedrag oplevert, sluit hierbij aan. (Taris, 2007, p.15; Raemdonck, Gijbels & Van Groen, 2010, p.14). Zowel studenten als onderwijsontwerper geven aan dat ze (willen) leren volgens verschillende leerstijlen/voorkeuren. Felder (in Valcke, 2010) en Ruijters (2006) hebben de waarde aangegeven van het zogenoemd ‘compatibel’ zijn van instructie en leerstijl-/voorkeur in het licht van de houding van de lerende ten opzichte van de leertaak. In dat perspectief zal daar in het bieden van ruimte ook nog naar gekeken moeten worden. Bij studenten kan men denken aan keuzen uit zelfstudieopdrachten waarin geappelleerd wordt aan diverse leerstijlen. Bij onderwijsontwerpers kan men denken aan studiedagen ontwerpen op basis van met name de leervoorkeur ‘ontdekken’.

Aangezien ruimte bieden door middel van het hierboven beschreven advies, qua ontwerpactie niet zo complex is, is het betreffende advies voor de korte termijn neergezet.

3.2. Lange termijn

Advies 3: “Ontwikkel een programma voor bewegingsonderwijs in het eerste studiejaar, waarbinnen de (gedeeltelijke) zelfregulering bij studenten intentioneel en planmatig wordt onderwezen. Zorg ervoor dat dit gebeurt in samenhang met zowel het studieloopbaancoachingsprogramma als met andere leergebieden binnen de cursus waar bewegingsonderwijs deel van uit maakt.”

Uit zowel het interview met de SLC-coördinator, de enquête als de documentenanalyse, komt duidelijk naar voren dat studenten niet intentioneel en planmatig worden onderwezen in (meta)cognitieve en motivationele strategieën, die hen in staat stellen om hun leerproces te kunnen zelfreguleren. Studenten geven aan dat ze bij het maken van zelfstudieopdrachten en in de voorbereidingen op de toetsing van bewegingsonderwijs geen/weinig planmatige ondersteuning krijgen van de docent. Dit resulteert zoals eerder aangegeven, in weinig zin in leren. Voor een welslagen van het proces zijn ze dus niet goed voorbereid om dit proces relatief zelfstandig te kunnen volbrengen. Advies is om zowel binnen SLC als binnen de cursussen een lijn op te zetten waarmee studenten hogere orde denkvaardigheden ontwikkelen die hen in staat stellen hun leerproces beter te kunnen reguleren. Dit zal de kans op studiesucces verhogen (Boekaarts, 2002, p.18) en daarmee hun ‘zin in leren’. Van belang is dat alle leergebieden binnen cursussen in samenhang met SLC, dit integraal aanpakken. Schunk stelt immers: “A danger of teaching a metacognitive strategy in conjunction with only a single task is that students will see the strategy as applying only to that task or highly similar tasks to teach strategies” (Schunk, in Valcke, 2006, p. 340).

Aangezien het realiseren van effecten op dit onderwerp een geïntegreerde ontwerpaanpak binnen en tussen cursussen vergt, is dit een advies voor de langere termijn. Ook zal namelijk een scholing van docenten die zelfregulering bij studenten moeten kunnen onderwijzen, nodig zijn¹. Van belang daarbij zijn de in bijlage 1 genoemde tools, om studenten te kunnen ondersteunen in het begin van dit zelfreguleringsproces.

¹ Conclusie op basis van de uitgebreide analyse van motivatie bij de onderwijsontwerpers. Zie daarvoor bijlage 6, p.41

Deel B

Peer Review

1. Goede punten van het model

1. De term *levenlang leren* is sterk gekozen in het model (zie bijlage 1); '*zin hebben in leren*' komt zo nog beter naar voren. *Levenlang* impliceert immers het hebben van een fundamentele basis van motivatie alsmede zelfregulering, als stevige voorwaardelijkheden (Boekaerts, 1997, p.32). *Levenlang* impliceert het hebben van betekenisvolle lading binnen leren; immers leven is bestaan en bestaan is betekenis ontdekken en verlenen (Jarvis, 2006, p.6)
2. In het model worden fundamentele bovenschikkende aspecten van 'zin in leren' genoemd; de lerende en zijn omgeving. Naar het model van De Schmedt, worden beide aspecten uitgewerkt; de lerende met het aspect 'persoon' en 'gedrag' en de omgeving als zodanig. Aangezien het model van de Schmedt '...verschillende inzichten in een omvattend model geïntegreerd heeft' (Valcke, 2010, p.333), kan daarmee het model ook enigszins als zodanig beschouwd worden.

2. Aandachts- en verbeterpunten van het model:

1. De termen 'intern' en 'extern' als aspect van de omgeving, geven een onderscheid aan in een binnenwereld en een buitenwereld van de mens. Dit onderscheid brengt een zogenoemde dualistische mensbeeld (Heij, 2006; Tjerkstra, et al, 2006) met zich mee en heeft een implicatie voor de visie op leren, die wellicht niet bedoeld is. Een dualistisch mensbeeld past bij een behaviouristische zienswijze op leren en bijvoorbeeld niet bij een sociaal-constructivistische zienswijze (Jarvis 2006). Bij die laatste opvatting staat die wereld niet tegenover hem, maar de mens is als zijnde in de wereld. Het leren wordt opgevat als "...the proces of being *in the world*" (Jarvis, 2006, p.6).
2. Met het model wordt het leren binnen de organisatie geanalyseerd. Deze organisatie is een Hbo-instelling. Aangezien de term 'levenlang leren' tenminste de werkplek als aspect van de omgeving inhoudt, zou deze term expliciet moeten worden opgenomen. In relatie tot 'zin in leren' wordt de werkplek in Hbo-curricula als expliciet motiverende factor ingezet voor het leren (Streumer, 2010, p.22).
3. De vormgeving geeft de indruk dat er meer sprake is van een mind-map dan van een model. Binnen een mind-map worden de meest wezenlijke begrippen in relatie tot het onderwerp 'zin in leren' vermeld. De typering van de relaties tussen de genoemde aspecten, wordt dan min of meer via het beeld impliciet gelaten. Hoe aspecten zich inhoudelijk logisch tot elkaar verhouden, wordt niet helemaal verbeeld. Eén voorbeeld:
 - de wijze waarop in het model de drie aspecten van de zelfregulatietheorie van Schunk en Zimmerman worden gepresenteerd. Het is niet zichtbaar dat de drie aspecten zich cyclisch tot elkaar verhouden, zoals bedoeld door Schunk en Zimmerman (Valcke, 2010, p.333).

3. Prioritering

Bovenstaande nummering m.b.t. de aandachtspunten, bedoelt ook een prioritering aan te geven. Deze prioritering wordt gevoed door de stellingname dat de visie op 'zin in leren' het meest wezenlijk is voor het op een consistente manier uitlokken danwel richting geven van die zin in leren (Senghe 1992; Heij, 2006; Ruijters, 2006; Jutten, 2008) namelijk door onderwijs. En aangezien het analysemodel gehanteerd wordt bij analyseren van leren in onderwijs, is gemeend bovenstaande prioritering aan te kunnen geven.

Deel C

Reflectie op Peer Review

1. Lering en wat is overgenomen en wat niet

Eén aandachtspunt betreft de vraag hoe met het model het teamleren in kaart gebracht kan worden. In het oorspronkelijke model stond er één cirkel ter representatie van een lerende. Tevens werd deze cirkel ingesloten door de instructieverantwoordelijke. Op tweeërlei gronden kan hiermee niet de essentie van leren van professionals verbeeld en beschreven worden:

1. van een hogeschooldocent mag een hoog kennisrepertoire verwacht worden, alsmede een grote mate van zelfregulering. Voor leren is de rol van de instructieverantwoordelijke dan niet zo pregnant. Hoge taakeisen i.r.t. hoge sturingsmogelijkheden leveren werkmotivatie en leergedrag op (Raemdonck, Gijbels & Van Groen, 2010, p.14). Vooral sturingsmogelijkheden impliceren autonomie en verantwoordelijkheid.
2. van een hogeschooldocent mag verwacht worden dat leren plaatsvindt met mede-professionals. Het opereren in generatie 1 curricula (Denters, 2000, p.8) binnen een Pabo, mag hopelijk behoren tot de verleden tijd. Uitgangspunt is het werken in multidisciplinaire teams.

Op grond van bovenstaande heb ik meerdere cirkels toegevoegd die ook de lijn van de driehoek, de instructieverantwoordelijke, kunnen overschrijden.

Een ander aandachtspunt betreft de vraag naar de vierde laag: “Heeft het een relatie met het thema ‘zin in leren’?”. Oorspronkelijk heette deze laag ‘onderwijskundige visie & beleid & ondersteuning’ (zie bijlage 9). Daarna zijn de begrippen en de vormgeving aangepast (zie bijlage 10). De laag laat zich ogenschijnlijk lastig koppelen aan het ‘zin in leren’. Maar de begrippen leren en instructie zijn allerm minst eenduidig. Er bestaan dan ook verschillende opvattingen over en invullingen van beide begrippen. Dat komt omdat de wijze van invulling van deze begrippen te maken heeft met o.a. epistemologische en ontologische opvattingen (Valcke, 2010, p.75). Beide uitgangspunten resulteren in andere invullingen van leren en onderwijzen en hebben daarmee invloed ‘zin in leren’. Toch bleek de uitvoering van de opdracht mét deze laag, onuitvoerbaar in relatie tot het gestelde maximum aantal woorden en is op grond daarvan weggehaald.

2. Relatie met rollen en competenties van MLI

Het eerste aandachtspunt heeft mij aangescherpt in mijn rol als ondernemende ontwikkelaar. Er bestaat een lichte neiging om in mijn werkzaamheden ietwat solistisch te werk te gaan als de ruimte ervoor is. Het aandachtspunt over het teamleren heeft mijn reflectie hierop weer laten ontstaan. Dit past binnen het kader van indicator 1 bij de teamontwikkelingscompetentie:

- initieert leeractiviteiten die het leerproces binnen het onderwijsteam ondersteunen, houdt hierbij rekening met de samenstelling en de behoeften van de leden van de eigen onderwijsinstelling

Het tweede aandachtspunt heeft mij aangescherpt in mijn rol van reflectieve practitioner. Eenvoudig vind ik het voortdurend kritische vragen stellen en continue de onderzoekende houding aan te nemen. Ik vind het lastig om daarbij af te bakenen en keuzes te maken. Met deze opdracht moest ik me daar echt toe dwingen. Het blijft evenwel een leerpunt. Dit past binnen het kader van enkele aspecten van indicator 2 en 3 bij de reflectie- en onderzoekscompetentie

- durft te experimenteren, weegt mogelijke voor- en nadelen van diverse werkwijzen systematisch tegen elkaar af
- formuleert duidelijk afgebakende probleemstellingen

Literatuurlijst

- Alkema, E., Dam, E. van, Kuipers, J., Lindhout, C. & Tjerckstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het onderwijs in de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Adema, J., Zee, K.I. van der & Molen, H.T. van der (2000). De relatie tussen leerstijl en persoonlijkheid. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 24, , 275-287.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, 191-215.
- Boekaerst, M. (1997). Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blokkenmodel. *Studiehuisreeks*, 18, , 32-57. .
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. *Educational Practices Series – 10*, 6-26.
- Coffield, F., Mosely, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning, A systematic and critical review*. Towbridge, Witshire:: Learning and Skills Research Centre, Cromwell Press Ltd.
- Denters, M. (200). *Opleidingsdoelen. Kwaliteitsbasis voor maatwerk in opleiden*. z.p.: z.u.
- Dienst Onderwijs (2005). HZ-Onderwijscompas. Uitgangspunten, criteria en aanwijzingen voor de ontwikkeling van courses in de Hogeschool Zeeland. Vlissingen: z.u..
- Dienst Onderwijs & Kwaliteit (2012). Kritische reflectie. Ten behoeve van de instellingstoets kwaliteitszorg. Vlissingen: Interne publicatie.
- Donkers, G. (2003). *Een contextuele benadering van zelfregulatie. Oorsprong, kenmerken, discussies en ontwikkelingen*. Verkregen op 23 december 2012 van: <http://www.zelfregie.com/?page=document&id=31>
- Gennip, H. v. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: z.u.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs. Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Damon.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London, New York: Routledge.
- Jutten, J. (2008). *De systeemdenker in actie. Leiding geven in een lerende school*. Echt: Natuurlijk leren.
- Koomen, H., Roorda, D. & Split, J. (2011). *Reviewstudie leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren*. Amsterdam: z.u.
- Leijssen, M. van (2009). *De samenhang tussen reflectieaspecten, attributie en studiemotivatie in het hoger onderwijs*. Verkregen op 16 december 2012, van <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0301-200236/Masterthesis%20Leijssen,%20M%20van-0108731.pdf>
- O'Leary, T. (2010). *The Death of Man. Foucault and humanisme*. Verkregen op 22 december 2012 van <http://privatewww.essex.ac.uk/~beatrice/The%20'Death%20of%20Man'%20-%20Foucault%20and%20Humanism.pdf>

- Paris, S. & Paris, A. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. *Psychological Science in the public interest*, 105-119.
- Reamdonck, I. & Gijbels D., & Groen, W (2010). Voorwaarden voor werkplekleren: werkkenmerken en zelfsturende leeroriëntatie. *Develop: kwartaaltijdschrift over human resources development - 3*, 12-17.
- Ruiters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Samenwerkingorgaan Beroepskwaliteiten Leraren (2004). In bekwame handen. Bekwaamheidseisen voor leraren. z.p.; z.u.
- Senge, P. (2006). *Het vijfde discipline praktijkboek. Strategieën en instrumenten voor het bouwen van een lerende organisatie*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Senghe, P. (1992). *De vijfde discipline. De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books.
- Streumer, j. (2010). *De kracht van werkplekleren*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Taris, T. (2007). *Al doende leert men: werkkenmerken en leergedrag op het werk*. Nijmegen: Thiemen Media Center.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Vreugdenhil, K. & Munnick, C. de (2001). *Onderwijs ontwerpen. Het didactisch routeboek als werkboek voor de pabo*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self regulated learner. *Theory into practice*.
- Zimmerman, J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Bijlagen

1. Implicaties voor de instructieverantwoordelijke en de onderwijsleercontext
2. Aanpak
3. Enquête 'Zin in leren'
4. Interview 'Zin in leren'
5. Sitogram
6. Resultaten onderzoek; uitgebreidere analyse
7. Model 'Zin in leren'_Marjolijn Adrichem
8. Peerreview Marjolijn van Adrichem
9. Oorspronkelijk model I
10. Oorspronkelijk model II

1. Implicaties voor de instructieverantwoordelijke en de onderwijsleercontext

Instructieverantwoordelijke

De begrippen die in de eerste laag kenmerken van de lerenden voorstelden, ontstaan in positieve vorm niet geheel vanzelf. Hierbij heeft de instructieverantwoordelijke een wezenlijke taak en verantwoordelijkheid. In het model staan in de tweede laag voor een typering van de instructieverantwoordelijke drie begrippen centraal, die 'zin in leren' beïnvloeden:

1. interactie
2. management
3. didactiek

De begrippen zijn afgeleid van de geformuleerde bekwaamheidseisen voor leraren (SBL, 2004), die op het microniveau spreken van interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijk en didactische en organisatorische competenties.

Interactie

De instructieverantwoordelijke heeft met interactie de mogelijkheid om een vriendelijke en coöperatieve sfeer te creëren en een open communicatie tot stand te brengen (SBL, 2004). Het gaat dus in essentie om de relatie tussen de lerende en de instructieverantwoordelijke. In een reviewstudie van Koomen, Spilt, Roorda, Oort & Thijs (z.j.), wordt aangegeven dat een goede relatie tussen lerende en instructieverantwoordelijke een positief verband laat zien met het 'engagement' van de lerende voor onderwijs (p.18) 'Engagement' is een Engels begrip voor 'betrokkenheid', wat refereert aan 'zin in leren' zoals omschreven in 1.1. Ook Hattie vermeldt dit verband (2009, p.119). De variabele 'non-directivity' scoort daarin het hoogst. Dit betekent dat als de relatie ruimte laat voor initiatief en verantwoordelijkheid bij leertaken voor de lerende, de betrokkenheid van de leerling bij leren vergroot wordt. (t.a.p.).

Management

Een instructieverantwoordelijke die goed management voert, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, prettige en taakgerichte sfeer. Hij zorgt er voor dat de lerenden weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief en weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen (SBL, 2004). Marzano (2007) maakt een meta-analyse van de uitkomsten van 1.100 onderwijsonderzoeken uit de Westerse wereld. Daarin wordt een positief verband vermeld tussen goed klassenmanagement en het eerder genoemde 'engagement' bij de lerende (p.65).

Didactiek

Als didactiek in het perspectief gezet wordt van 'zelfregulering' dan is in de literatuur een drietal verschillende vormen van didactische ondersteuning te herkennen (Boekaerts, 2003; Valcke, 2010):

1. de docent/begeleider kan dingen voordoen, hardop denken of bepaalde denk- en regulatieprocessen bediscussiëren; het zogenoemde 'modeling'.
2. de docent/ begeleider kan zich ook beperken tot het toezien op hoe de leer- en metacognieve processen worden uitgevoerd; het zogenoemde 'monitoring'.
3. de docent/begeleider kan het leerproces 'stutten', het zogenoemde 'scaffolding'. Scaffolding wil zeggen dat het leerproces van een leerling tijdelijk wordt ondersteund (gestut) door middel van bijvoorbeeld aanwijzingen ('hints'), het aanreiken van een deel van de oplossing, het bieden van een lijst met aandachtspunten ('checklist'), of het hardop meedenken door de leerkracht/begeleider (Valcke, 2010). De instructieverantwoordelijke kan deze manieren inzetten om zo via zelfregulering 'zin in leren' te bevorderen, zoals eerder betoogd in 1.2.1..

Als didactiek in het perspectief gezet wordt van 'motivatie' zoals uitgewerkt in 1.2.2, dan is het van belang dat lerenden taken uitvoeren met een relevantie voor het toekomstige beroep (belang en nut) in samenhang met voor lerende zelf (intrinsieke waarde). Deze taken dienen ook in de zone van de naaste ontwikkeling te liggen (Vygotski, in Vlacke, 2010, p. 246). Zoals betoogd is het van belang dat het succesvol kunnen zijn voor een leertaak door de lerende kan blijven gezien worden. Tevens ruimte geven aan lerenden om zichzelf persoonlijke doelen te stellen en eigenaar te worden van het eigen leerproces.

Tot slot is het geven van feedback wezenlijk. Het meest krachtig is als de lerende zelf feedback moeten geven over zijn leerproces aan de instructieverantwoordelijke (Hattie, 2009; Valcke, 2010).

Als didactiek in het perspectief gezet wordt van 'leerstijlen', dan kan de instructieverantwoordelijke leerroutes ontwerpen waarbinnen gependeld kan worden door de lerenden tussen diverse werkvormen die steeds appelleren aan een bepaalde leerstijl (Vreugdenhil, 2001, p.43). Dit sluit aan bij het in 1.2.3. genoemde 'compatibel' zijn. Het sluit ook aan bij opvattingen van Kolb, Gregorc en Griggs (in Valcke, 2010) die voorstellen om als instructieverantwoordelijke te appelleren aan alle leerstijlen door lerende volledige 'leercycli' waarbinnen die leerstijlen voorkomen, te laten doorlopen. Binnen de opvattingen van Vermunt lijkt het juist dat het raadzaam is aan te sluiten bij de meest optimale leerstijl en deze uit te lokken bij de lerende; de betekenisgerichte leerstijl. De discussie welke van deze twee opties te volgen, is nog steeds gaande (Valcke, 2010). Belangrijk daarin is de vraag of een leerstijl überhaupt veranderbaar is.

Onderwijsleercontexten

In het model staan in de derde laag drie begrippen centraal, die 'zin in leren' beïnvloeden. Het betreft aspecten van de contexten waarbinnen onderwijzen leren plaatsvinden:

1. binnenschools curriculum: de opleiding
2. buitenschools curriculum: de werkplek
3. studieloopbaancoaching (als aspect van binnenschools curriculum)

In laag 1 is de basis gelegd voor 'zin in leren' vanuit perspectief van de lerende en het uitlokken en in stand houden daarvan in laag 2 vanuit de instructieverantwoordelijke. Van belang in deze laag is vanuit de literatuur te bekijken welke contouren een onderwijsleercontext zou moeten hebben om 'zin in leren' positief te beïnvloeden. Het is ondoenlijk alle mogelijke contouren te belichten in het kader van de opdracht. Ingezoomd wordt op het contour 'betekenisvol'.

Binnenschools curriculum: de opleiding

Zoals in 1.1. betoogd vanuit de definitie van Jarvis, zal kennisconstructie plaats moeten vinden in een betekenisvolle context. Ook vanuit de diverse motivatie theorieën is betoogd dat zin in leren bevorderd kan worden door taken te selecteren die een hoge waarde hebben voor de lerende. Een belangrijk kenmerk van het binnenschools curriculum in dat opzicht is dat lerenden nieuwe kennis en vaardigheden zouden moeten leren binnen de context van betekenisvolle authentieke complexe leeromgevingen die zoveel mogelijk lijken op de werkelijke omgeving buiten de opleiding of op problemen die lerenden buiten de opleiding tegen komen. Dit is het zogenoemde 'gesitueerd leren' (Valcke, 2010). Een gevaar is dat als kennis in zijn toepassing beperkt blijft tot de context waarvan het is afgeleid, de ontwikkeling van generaliseerbare kennis in de weg staat (p.267). 'Anchored instruction', een vorm van gesitueerd leren, neemt dit bezwaar enigszins weg. Daarmee wordt zowel inerte, gedecontextualiseerde kennis als kennis die teveel gebonden is aan één context, voorkomen. Valcke geeft aan dat deze vorm van leren significant betere resultaten bij lerenden aantoont op het gebied van toepassen van probleemoplossingsvaardigheden in niet vertrouwd contexten (Valcke, 2010, p. 271).

Buitenschools curriculum: de werkplek

Voor een beroepsopleiding brengt het uitgangspunt van het hiervoor gestelde leren binnen betekenisvolle authentieke complexe leeromgevingen ook met zich mee dat de kern van het beroep zo dicht mogelijk bij de lerende gebracht dient te worden. Werkpleklernen is hier het aangewezen middel en is tegenwoordig een onlosmakelijk aspect van het curriculum geworden binnen het beroepsonderwijs (Streumer, 2010, p.21). Voor motivatie in het licht van zowel de expectancy-value theory als de theorie over extrinsieke en intrinsieke motivatie, is dit zoals betoogd in 1.2.2., goed te verantwoorden. Alleen dient volgens Streumer de werkplek wel voldoende 'opportunity to learn' in zich te hebben en formuleert daarvoor een zestal condities die nader behoren ingevuld te worden. Eén daarvan is in het kader van zelfsturing van belang te noemen: ontwikkelingsgerichtheid van taaksituaties. Dit betekent een geleidelijke opbouw van complexe vaardigheden, heldere taaksequenties en mate van structurering van de taaksituatie (p.15).

StudieLoopbaanCoaching

Met de ontwikkeling en inrichting van competentiegericht onderwijs in het hoger onderwijs zijn de taken en rollen van de docent in de afgelopen jaren veranderd. De docent krijgt steeds meer een begeleidende rol tijdens het leerproces van de student. Een speciale rol in dit geheel is weggelegd voor de zogenoemde Studieloopbaancoach (SLC) (Luken, 2009a). De Studieloopbaancoach heeft als taak om de persoonlijke en professionele (competentie)ontwikkeling van de student te begeleiden en de voortgang van de studie en de beroepsvoorbereiding te bespreken en daarop te reflecteren. Van belang in perspectief van SLC zijn het zogenoemde Studiekeuzegesprek (SKG). Vlak voordat de lerende start met de opleiding, wordt bekeken of de lerende en de opleiding een match kunnen vormen. Luken (2009a) geeft aan dat in talloze publicaties 'de verkeerde keuze van de lerende' als cruciale factor voor uitval wordt aangegeven en dat dit het belang van SKG's onderschrijft. Dat belang lijkt evident. Luken formuleert toch zes kritieken, die hij o.a. onderbouwt met neurowetenschappelijke inzichten ten aanzien van verantwoordelijkheid kunnen nemen en kunnen vooruitzien van jong adolescenten. Verder geeft Luken met de inzichten van Dijksterhuis aan dat "[...]we met ons verstand geen keuzes kunnen maken, omdat de onderliggende waarden en motieven op een ander niveau liggen." (Luken, 2009b, p. 43) Veel meer heil ziet hij bij SLC in 'binding' en 'social community's', die motivatiebevorderend werken. Van binding is sprake als de lerende zich verbonden voelt met de opleiding. Tevens in het ondersteunen van zelf-regulering. Bij dat laatste zal wel de opmerking van Schunk ter harte genomen moeten worden. Hij stelt: "A danger of teaching a metacognitive strategy in conjunction with only a single task is that students will see the strategy as applying only to that task or highly similar tasks to teach strategies" (Schunk, in Valcke, 2006, p. 340). Dat betekent dat het stimuleren van zelfregulering door aanleren van metacognitieve vaardigheden, integraal zal moeten georganiseerd worden binnen een curriculum.

2. Aanpak

Geleding	Manier van informatieverzameling	Aantal	Bijlage
1. Deelnemers	Enquête 'zin in leren' aangaande het programma van bewegingsonderwijs	n=34 (N=123) Leerjaar: propedeuse	2
2. Professionals die onderwijs maken	Sitogram van Manon Ruijters	n=5 (N=30) Eén docent per sectie: 1. Nederlands 2. Rekenen wiskunde 3. Onderwijskunde (2x) 4. Levensbeschouwelijke vorming	3
	Interview 'zin in leren'_deel 1	n=7 (N=30) Eén docent per sectie: 1. Nederlands 2. Rekenen/wiskunde 3. Geschiedenis 4. Beeldende vorming 5. Onderwijskunde 6. Levensbeschouwelijke vorming 7. SLC	4
3. Professionals die onderwijs aansturen en ondersteunen	Sitogram van Manon Ruijters	n=1 (N=3) 1. Opleidingscoördinator	3
	Interview 'zin in leren'_deel 1	n=2 (N=3) 1. Opleidingsdirecteur 2. Lid programmacommissie	4
4. Reële en virtuele leeromgeving	Screenen van documenten	n=5 1. HZ-Onderwijscompas 2. Kritische reflectie te behoeve van instellingstoets kwaliteitszorg 3. Oriëntatie op de cursus 4. Planning, organisatie en inhoud van het onderwijs 5. Semesterstagegidsen	-
	Interview 'Zin in leren'_deel 2	n=7 (N=30) Eén docent per sectie: 1. Nederlands 2. Rekenen/wiskunde 3. Geschiedenis 4. Beeldende vorming 5. Onderwijskunde 6. Levo 7. SLC	4

3. Enquête 'Zin in leren'

Beste studenten,

Via deze enquête proberen we als sectie bewegingsonderwijs jullie zin in leren voor bewegingsonderwijs in kaart te brengen. Met de gegevens willen we kijken wat we kunnen verbeteren, veranderen, aanvullen met betrekking tot de cursussen/lessen bewegingsonderwijs om jullie zin in leren te kunnen vergroten (mocht dat nodig blijken).

Het invullen van de enquête duurt ongeveer 10-12 minuten. Hopelijk zien jullie kans deze enquête in te vullen vóór woensdag 19 december a.s. Onder de makers van de enquête wordt een tegoedbon van 25 euro verloot .

Zin in leren bij bewegingsonderwijs

Algemene gegevens

1. Geslacht ?*

- Vrouw
- Man

2. Leeftijd?*

- 16 – 18 jaar
- 18 – 20 jaar
- 20 – 22 jaar
- 22 – 24 jaar
- 24 of ouder

3. Vooropleiding?*

- MBO
- Havo
- VWO
- Anders:.....

Hieronder staan per genoemd onderwerp, een aantal stellingen. Geef aan in hoeverre je het eens bent met de stellingen. Het gaat niet om goede of foute antwoorden. Probeer zo eerlijk mogelijk te antwoorden. Het antwoord moet iets zeggen over hoe je het feitelijk doet , aanpakt. En niet over hoe je het zou willen dat je het zou aanpakken.

Antwoordalternatieven:

- Zeer mee eens
- Mee eens
- Weet niet
- Mee oneens
- Zeer mee oneens

Self-efficacy (als aspect van motivatie)

1. Of de inhoud van bewegingsonderwijs moeilijk of makkelijk is, maakt niet uit; ik weet zeker dat ik het kan begrijpen.
2. Ik ben onzeker over het begrijpen van moeilijke concepten/inhouden/ideeën binnen bewegingsonderwijs.
3. Ik weet zeker dat ik goed ga scoren op de toetsen binnen bewegingsonderwijs.
4. Het maakt niet uit hoeveel moeite ik stop in bewegingsonderwijs, ik kan toch niet leren van bewegingsonderwijs.
5. Wanneer de opdrachten en toetsstof binnen bewegingsonderwijs te moeilijk zijn, geef ik het op of maak en leer ik alleen de gemakkelijke opdrachten en toetsonderdelen.
6. Tijdens het maken van zelfstudie- en stageopdrachten voor bewegingsonderwijs en/of het leren voor de toetsen, geef ik de voorkeur aan andere mensen vragen om het antwoord te vinden in plaats van denken voor mezelf.
7. Als ik er achter kom dat de zelfstudie- en/of stageopdrachten en/of toetsstof voor bewegingsonderwijs moeilijk zijn, ga ik denk ik niet proberen om het te leren

Active learning strategies (als aspect van zelf-regulering)

8. Bij het leren van nieuwe concepten/inhouden/ideeën binnen bewegingsonderwijs, ga ik echt proberen ze goed te begrijpen.
9. Bij het leren van nieuwe concepten/inhouden/ideeën binnen bewegingsonderwijs, sluit ik ze aan op of verbind ik ze met mijn vorige concepten/inhouden/ideeën
10. Als ik concepten/inhouden/ideeën binnen bewegingsonderwijs niet begrijp, vind ik relevante middelen die me kunnen helpen ze wel te begrijpen.
11. Als ik concepten/inhouden/ideeën binnen bewegingsonderwijs niet begrijp, ga ik dit bespreken met de leerkracht en/of andere leerlingen om mijn begrip te verduidelijken.
12. Tijdens het leren binnen de cursussen bewegingsonderwijs, probeer ik om verbindingen te maken tussen de concepten/inhouden/ideeën die ik leer.
13. Als ik een fout maak binnen het maken van studie- en/of stageopdrachten en/of de toetsen, probeer ik zelf uit te vinden waarom.
14. Als ik concepten/inhouden/ideeën binnen bewegingsonderwijs niet begrijp, ga ik toch nog steeds proberen om ze te begrijpen en te leren.
15. Wanneer nieuwe concepten/ideeën/inhouden die ik heb geleerd binnen bewegingsonderwijs in strijd zijn met mijn vorige concepten/ideeën/inhouden die ik heb geleerd, probeer ik toch te begrijpen waarom.

Learning value (als aspect van motivatie)

16. Ik denk dat het maken van studieopdrachten en het leren voor de toetsen binnen bewegingsonderwijs belangrijk is, want ik kan het allemaal gebruiken in mijn stage.

17. Ik denk dat het maken van studie- en/of stageopdrachten en het leren voor de toetsen binnen bewegingsonderwijs belangrijk is, omdat het mijn denken als aankomend leerkracht stimuleert.

18. Bij de cursussen over bewegingsonderwijs, denk ik dat het belangrijk is om te leren hoe ik problemen in theorie en praktijk op moet lossen.

19. Bij de cursussen over bewegingsonderwijs, denk ik dat het belangrijk is om deel te nemen aan onderzoeksactiviteiten.

20. Het is belangrijk om de kans en ruimte te krijgen om mijn eigen nieuwsgierigheid en ideeën vorm te geven binnen de lessen en opdrachten over bewegingsonderwijs.

Performance Goal (als aspect van motivatie)

21. Ik doe vooral mijn best binnen de cursussen bewegingsonderwijs om een goed cijfer te krijgen.

22. Ik doe vooral mijn best binnen de cursussen bewegingsonderwijs om beter te presteren dan andere studenten.

23. Ik doe vooral mijn best binnen de cursussen bewegingsonderwijs zodat andere leerlingen denken dat ik slim ben.

24. Ik doe vooral mijn best binnen de cursussen bewegingsonderwijs voor de docent

Achievement Goal (als aspect van motivatie)

25. Tijdens het volgen van de cursussen bewegingsonderwijs voel ik me het meest voldaan als ik een goede score bereikt heb voor een toets

26. Tijdens het volgen van de cursussen bij bewegingsonderwijs voel ik me het meest voldaan als ik me zeker voel over de inhoud van de lessen, de opdrachten en de toetsstof.

27. Tijdens het volgen van de cursussen bewegingsonderwijs voel ik me het meest voldaan als ik in staat ben om een moeilijk probleem op te lossen in de praktijk

28. Tijdens het volgen van de cursussen bewegingsonderwijs voel ik me het meest voldaan wanneer de docent mijn ideeën accepteert

29. Tijdens het volgen van de cursussen bewegingsonderwijs voel ik me het meest voldaan wanneer andere studenten mijn ideeën aanvaarden

Learning environment stimulation (als aspect van motivatie)

- 30. Ik raak gemotiveerd als de inhoud bij bewegingsonderwijs spannend en veranderlijk is
- 31. Ik raak gemotiveerd als de docent bij bewegingsonderwijs gebruik maakt van een verscheidenheid van werkvormen die ik kan gebruiken in mijn stagepraktijk
- 32. Ik raak gemotiveerd als de docent bij bewegingsonderwijs niet te veel druk op mij zet
- 33. Ik raak gemotiveerd als de docent bij bewegingsonderwijs aandacht voor mij heeft
- 34. Ik raak gemotiveerd als het vak bewegingsonderwijs een uitdaging is
- 35. Ik raak gemotiveerd als ik tijdens de lessen met de medestudenten betrokken ben bij discussies
- 36. Ik raak gemotiveerd als de docent bij bewegingsonderwijs zelf ook gemotiveerd is en boeiend les geeft

Learningstyles (als zodanig leerstijlen)

- 37. ik leer het beste van directe ervaringen en dingen doen bij bewegingsonderwijs en als ik in het diepe gegooid word met nieuwe uitdagende taken
- 38. ik leer het beste als ik de tijd krijg en gestimuleerd word om na te denken over de acties (zowel voor stage als voor studie) die ik moet verrichten bij bewegingsonderwijs
- 39. ik leer het beste als ik de tijd krijg om relaties te leggen tussen het nieuwe en wat ik al weet van bewegingsonderwijs
- 40. ik leer het beste als ik de kans krijg dingen uit te proberen onder begeleiding van een expert in de praktijk
- 41. ik leer het beste door de stof die ik moet leren goed van buiten te kennen zodat ik het op een toets allemaal kan reproduceren
- 42. ik leer het beste door me vooral te richten op hoofdzaken. Ook door verschillende standpunten, ideeën en conclusies te onderzoeken en daarbij verbanden te leggen en vooral mijn eigen mening te mogen geven
- 43. ik leer het beste door me vooral te richten op de toepassingsmogelijkheden van wat ik moet leren. Ik wil weten of het relevant is voor mijn stage en leer dan ook het beste van concrete informatie en voorbeelden
- 44. ik leer het beste door andere te volgen omdat ik het lastig vind om goed zelf te bepalen in welke richting ik moet leren

Open vraag

Wat zouden we als sectie bewegingsonderwijs moeten veranderen willen we jullie zin in leren bij bewegingsonderwijs nog groter maken?

Gebaseerd op:

- Hsiao-Lin Tuana, Chi-Chin Chinb & Shyang-Horng Shieh (2005). *The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning*. International Journal of Science Education. Vol 27, No. 6, pp. 639–654
- LSI van Kolb: http://www.thesis.nl/thesis15/index.php?option=com_db8kolb&Itemid=6
- ILS van Vermunt: <http://www-dsz.service.rug.nl/bss/so/topics/tests/ils.htm>

4. Interview 'Zin in leren'

Deel 1_Vragen t.b.v. eigen zin in leren:

1. wanneer krijg jij zin om te leren binnen de organisatie? En hoe behoud je deze zin?
2. wanneer raak je gemotiveerd om te leren?
3. heb je meegedaan aan de werkgroepen t.b.v. instellingsplan? Waarom wel/niet?
4. hoe ervaar je de studiedagen op de HZ?:
 - a. Synopsis
 - b. Toetsing
 - c. andere onderwerpen
5. welke rol speelt jouw leerstijl/leervoorkeur daarbij?
6. in welke mate is zelfregulering van belang daarbij? Gevoel van autonomie?
7. is er met de vorige vraag een relatie met de wijze van aansturen van ons management? Hoe zou je die typeren?
(figuur p. 147 'Weggemans_Leiding geven' laten zien)
8. welke rol zie je voor het management om jouw zin in leren positief te beïnvloeden?
9. welke rol heb je daar zelf in?
10. is er een relatie met de wijze van ondersteunen van de dienst onderwijs?
11. hoe zie jij jezelf als werknemer?
 - a. Trainee
 - b. Ster
 - c. Produceerder
 - d. Verteller
(figuur p. 157 'Weggemans_Leiding geven' laten zien)
12. zie je daarin nog verandering(en) in de (nabije) toekomst? Waarom wel/niet?
13. zie je jezelf als een goede zelf-reguleerder? Kun je zelfstandig of in samenwerking met anderen, complexe taakstellingen binnen de organisatie oplossen? Waar blijkt dat uit? Kun je concrete strategieën benoemen die je hanteert?

Deel 2_Vragen t.b.v. stimuleren zin in leren bij studenten:

1. hebben studenten zin in leren bij het door jouw ontworpen en gerealiseerde onderwijs? Waarom wel/niet? Waar merk je dat aan?
2. wat voor concrete zaken verricht je om studenten zin te laten krijgen in leren bij jouw onderwijs? Denk daarbij aan:
 - a. jouw gekozen didactiek
 - b. jouw gekozen interactievorm
 - c. jouw gekozen klassenmanagement
 - d. jouw ontworpen programma als onderdeel van het curriculum; zowel binnenschools als buitenschools

5. Situgram

Twynstra Guddé

ADVISEURS EN MANAGERS




Situgram: uw voorkeuren in het leren

Language of Learning



Datum 11-12-2016

Naam Henk Drayer M/V Man Leeftijd 63

Functie Oplossings coördinator

Organisatie HZ Afdeling Pabo

Aantal jaren werkervaring 40

Opleiding MBO HBO WO Anders MO akte A+B

Afstudeerrichting w's kunde

De gegevens uit deze scan worden gebruikt om onderzoek te doen naar leervermogen en patronen die inzicht geven in hoe mensen leren. Uiteraard worden de gegevens binnen het onderzoek geanonimiseerd. De instrumenten zijn ontwikkeld door Prof. dr. P. Robert-Jan Simons, Universiteit Utrecht, en dr. Manon C.P. Ruijters MLD, Twynstra Guddé, in het kader van de Language of Learning, Versie 04. © Twynstra Guddé en Universiteit Utrecht.

 De leerscans zijn binnen de grenzen van de Creative Commons zonder licentie te gebruiken. Dat betekent dat gebruikers van de instrumenten niet altijd door Twynstra Guddé opgeleid dan wel anderszins onderzocht zijn in een professioneel gebruik van de instrumenten. Voor de manier waarop de scans worden ingezet aanvaardt Twynstra Guddé daarom geen enkele aansprakelijkheid of verantwoordelijkheid.



Twynstra Guddé *Anders denken, gewoon doen*

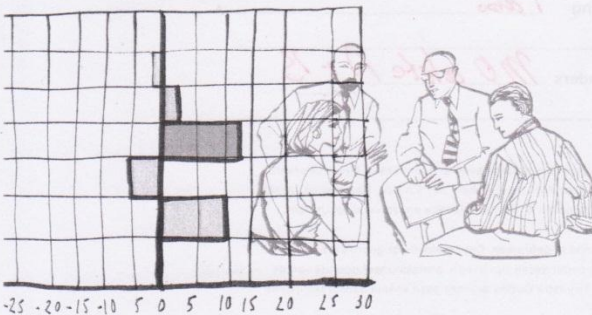
Inleiding Language of Learning

Uw ontwikkeling heeft u in eigen hand. U bepaalt zelf wat u wilt ontwikkelen. En dan? Ontwikkeldoelen worden al snel vertaald in opleidingen. Maar is dit dé manier voor u en bereikt u daar uw doel wel mee? De Language of Learning reikt taal aan om voorkeuren en gewoonten in het leren te herkennen en benoemen. De Language of Learning geeft inzicht in het leren, maakt het mogelijk de match te vinden tussen individu en leervorm om zo het eigen leren te sturen en verbeteren. Om uw eigen leren in kaart te brengen, kunt u gebruikmaken van twee instrumenten.

Het Situgram gaat in op de contexten waarin u graag leert, het Cognigram geeft aan welke denkgewoonten u heeft tijdens het leren. Het gaat in deze instrumenten over uw eigen leren, niet over het leren van anderen (leerlingen, medewerkers, en dergelijke). Het Situgram en Cognigram vormen samen uw leerprofiel.

Situgram: uw voorkeuren in het leren

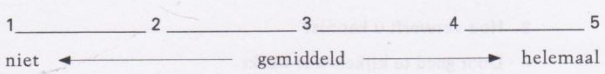
Het Situgram typeert uw voorkeuren voor contexten om in te leren. Leert u graag door een lezing bij te wonen of door oefening, of door in het diepe te springen? Leert u bij voorkeur onder begeleiding, leert u met of van anderen? Vindt u het plezierig om te leren onder tijdsdruk in een complexe situatie of juist in een veilige omgeving waar tijd en ruimte is om te experimenteren? Uiteindelijk onderscheiden we vijf contexten die uitnodigen om de kunst af te kijken, te participeren, kennis te verwerven, te oefenen en te ontdekken.



Werkwijze

1	2
2	3
3	4
4	5
5	6
6	7
7	8
8	9
9	10
10	11
11	12
12	13
13	14
14	15
15	16
16	17
17	18
18	19
19	20
20	21
21	22
22	23
23	24
24	25
25	26
26	27
27	28
28	29
29	30
30	31
31	32
32	33
33	34
34	35
35	36
36	37
37	38
38	39
39	40
40	41
41	42
42	43
43	44
44	45
45	46
46	47
47	48
48	49
49	50
50	51
51	52
52	53
53	54
54	55
55	56
56	57
57	58
58	59
59	60
60	61
61	62
62	63
63	64
64	65
65	66
66	67
67	68
68	69
69	70
70	71
71	72
72	73
73	74
74	75
75	76
76	77
77	78
78	79
79	80
80	81
81	82
82	83
83	84
84	85
85	86
86	87
87	88
88	89
89	90
90	91
91	92
92	93
93	94
94	95
95	96
96	97
97	98
98	99
99	100

stap 1 Het Situgram bestaat uit vijftien vragen. Op elke vraag volgen vier of vijf antwoorden. Ga bij het beantwoorden van de vragen uit van een gemiddelde voorkeur (3). Spreekt een bepaalde context u (zeer) aan, kies dan 4 of 5. Vindt u een context minder plezierig of vervelend, kies dan 2 of 1. De aanwijzingen om uw leren te sturen worden duidelijker naarmate u vaker kiest voor uitersten.



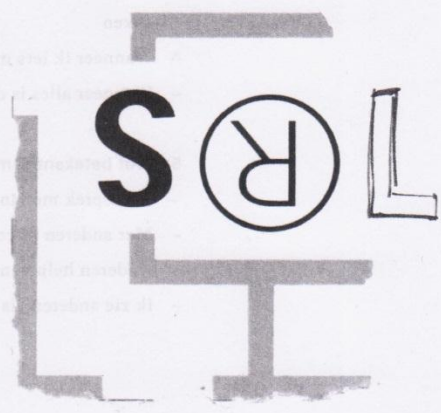
- 1 = niet
- 2 = minder dan gemiddeld
- 3 = gemiddeld
- 4 = meer dan gemiddeld
- 5 = helemaal

stap 2 Herhaal de scores in de witte vakjes van de tweede kolom (dit betekent dat u soms de score twee keer dient te herhalen).

stap 3 Tel de scores uit stap 2 per kolom op (u heeft dan vijf subtotaal).

stap 4 Trek van elk subtotaal 45 punten af. De totalen bevinden zich tussen de -30 en +30.

stap 5 Visualiseer de gegevens in het Situgram.



stap 1 stap 2

1 Welke omstandigheden helpen u bij uw ontwikkeling? 1 - 5

- Wanneer er tijd en ruimte is om te oefenen 5 5
- Omgevingen waarin veel kennisbronnen aanwezig zijn 2 2
- Werksituaties waar ik nieuwe, interessante vraagstukken tegenkom 4 4
- Een inspirerende ontmoeting met anderen 5 5
- Complexe vraagstukken waarbij op korte termijn een oplossing moet worden geboden 5 5

2 Hoe verwerft u kennis?

- Door goed te kijken wat werkt 5 5
- Door in gesprek te gaan met anderen 3 3
- Door leeractiviteiten te ondernemen 5 5 5
- Door alles wat ik doe 3 3

3 Welke emoties helpen u bij uw ontwikkeling?

- Inspiratie, nieuwsgierigheid 6 5
- Veiligheid, vertrouwen 3 2 3
- Helderheid, zekerheid 3 2
- Spanning, werkdruk 3 3

4 Waaraan ergert u zich in leeractiviteiten?

- Wanneer iets te langdradig is 5 5
- Wanneer mensen zich onttrekken aan het team 4 4
- Wanneer sprake is van onwetendheid, te weinig kennis van zaken 2 2
- Wanneer ik iets moet doen zonder dat ik me bekwaam voel 3 3
- Wanneer alles is dichtgetimmerd 5 5

5 Wat betekent samenwerken voor uw ontwikkeling?

- In gesprek met anderen los ik gemakkelijker problemen op 3 3
- Met anderen leren is efficiënter 2 2
- Anderen helpen mij 2 2
- Ik zie anderen als klankbord voor mijn ideeën 4 4 4



20 25 30

6 Hoe gaat u om met fouten?

- 4 - Van fouten die ik maak leer ik veel 4
- 5 - Fouten houden me alert 5
- 5 - Ik probeer fouten te voorkomen door een grondige voorbereiding 5 5
- 1 - Van fouten leer ik niet veel 1

7 Waar gaat uw voorkeur in opleidingen naar uit?

- 5 - Leren rond een praktijkopdracht 5
- 2 - Intervisie 2
- 4 - Trainingen en workshops 4
- 3 - Bedrijfsbezoeken 3
- 5 - Lezingen en colleges 5

8 Wat of wie bepaalt de richting van uw ontwikkeling?

- 5 - Dat wordt bepaald door wat ik tegenkom in mijn werk of daarbuiten 5
- 3 - Dat wordt bepaald door de ontwikkelingsrichting van mijn team 3
- 3 - Mijn ontwikkeling plan ik met hulp van een coach, manager of trainer 3
- 4 - Ik vind dat mijn ontwikkeling dient bij te dragen aan de organisatieontwikkeling 4 4 4

9 Hoe organiseert u het leren in uw werk?

- 3 - Ik zoek de discussie met anderen op 3
- 4 - Ik lees op z'n tijd een goed boek 4
- 4 - Ik kom genoeg tegen in mijn dagelijkse werk 4 4 4
- 3 - Ik oefen bewust nieuw gedrag 3

10 Wat is de belangrijkste valkuil in uw ontwikkeling?

- 5 - Te weinig tijd nemen om na te denken 5
- 1 - Te lang blijven hangen in bespiegelingen 1
- 4 - Te veel interessant vinden 4
- 2 - Blijven zoeken naar de waarheid 2
- 2 - Snel verveeld zijn 2

	11	Wie zet u in het werk aan tot denken?		
2		- Deskundigen	2	2
3		- Collega's en vakgenoten	4	4 4
7		- Kritische buitenstaanders	4	4
1		- Dat kan iedereen zijn	4	4
	12	Hoe reageert u op onbekende situaties?		
2		- Ik duik in het diepe	4	4
2		- Ik vraag advies aan anderen	5	5 5
2		- Ik zorg dat ik eerst kan droogzwemmen	1	1
4		- Ik probeer zo veel mogelijk te weten te komen	4	4
	13	Waarover beschikt de ideale begeleider?		
2		- Didactisch vaardigheden	4	4
2		- Vaardigheden in het begeleiden van groepsprocessen	4	5
2		- Praktijkervaring	3	3
2		- Scherpzinnigheid	4	4
2		- Vakkennis	4	4
	14	Welke kennis vindt u belangrijk?		
2		- Expertise	5	5
2		- Gedeeld inzicht	3	3 3
2		- Bewezen kennis	3	3
2		- Kennis die houvast biedt	4	4
	15	Wat zet u aan het denken?		
2		- Succesvolle oplossingen	5	5
2		- Verschillen in standpunten	5	5
2		- Mijn eigen handelen	4	4 4
2		- De benodigde kennis	4	4
2		Subtotalen	53	50 52 50 63
1			stap 3	
4			stap 4	-45 -45 -45 -45 -45
2		Totalen	10	13 7 5 10
2		Code		ka pa kv oe od

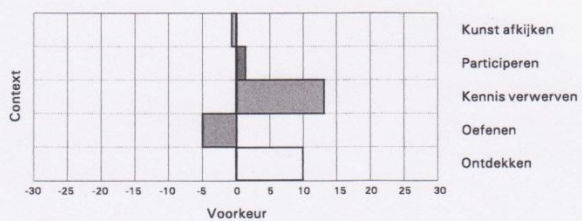
Situgram

	Code	Totalen
Kunst afkijken	Ka	11
Participeren	Pa	13
Kennis verwerven	Kv	4
Oefenen	Oe	5
Ontdekken	Od	11

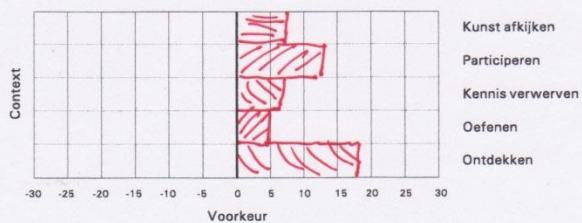


Zet de scores op de volgende manier in onderstaand Situgram.

Voorbeeld: een score $Ka=-1$, $Pa=2$, $Kv=13$, $Oe=-5$, $Od=10$ ziet er als volgt uit:



Zet uw scores in onderstaand Situgram.



6. Resultaten onderzoek; uitgebreidere analyse

Deelnemers aan het onderwijs

Zelfregulering

De uitkomsten van de enquête laten zien dat veel studenten bepaalde cognitieve strategieën hanteren (b.v. samenvatting maken, verbindingen maken), maar dat zodra ze iets niet begrijpen ongeveer de helft van de studenten geen middelen heeft en kan aangeven om het zelf op te lossen. Van echt zelf-reguleren is dan wellicht nog geen sprake.

De analyse van documenten van bewegingsonderwijs in het eerste studiejaar laat zien dat de studenten zelfstudieopdrachten dienen uit te voeren zonder dat daarbij in de les wordt ondersteund door de docent. Ook het bestuderen van de kennis voor de kennistoets is nagenoeg in het geheel gebaseerd op zelfstudie. Uit de enquête is op te maken dat studenten bijvoorbeeld veel klagen over deze kennistoets. De reden daarvoor is gelegen in grote mate van zelfstandigheid waarmee ze deze behoren voor te bereiden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat ook op basis hiervan nog geen sprake is van zelf-reguleren.

Motivatie

De uitkomsten van de enquête laat zien dat studenten een hoge mate van self-efficacy hebben t.a.v. de doelstellingen die gesteld zijn. Wat wel opvalt is dat dit helemaal niet geldt voor de zelfstudieopdrachten en vooral de kennistoets. Een meerderheid geeft aan dat ze niet weten of ze wel goed gaan scoren. Ook bij de openvraag wat studenten nog veranderd willen zien in het programma van bewegingsonderwijs om hun zin in leren te kunnen vergroten, zien we veel commentaar op de kennistoets.

Als het gaat om de waarde van de taken, ziet een groot aantal studenten het belang en nut ervan. Alleen geven ze aan het belangrijk te vinden zelf ruimte te krijgen. Ook is te zien dat studenten zowel extrinsieke als intrinsieke motivaties aangeven bij waarom ze de gestelde taken waardevol vinden.

De analyse van documenten van bewegingsonderwijs in het eerste jaar, laat zien dat de meerderheid van leertaken afgestemd is op het leren op de werkplek. Zowel in de lessen als in de zelfstudie is dit het uitgangspunt. Maar zowel opleidings- als werkplektaken zijn daarbij volledig gestructureerd en voorgeschreven door de opleiding. Er is geen tot weinig ruimte voor studenten. Uit de enquête blijkt dat ze dit, nogmaals, wel belangrijk vinden.

Leerstijlen

De uitkomsten van de enquête geven aan dat studenten met diverse stijlen, zoals door Kolb beschreven, leren en willen leren. Alleen valt op dat bij de 'actieve leerstijl' toch een aanzienlijk aantal studenten aangeeft een bepaalde angst te hebben voor in het diepe gegooid te worden met nieuwe uitdagende taken. Vanuit het gegeven dat het studenten betreft die net zijn begonnen met hun opleiding samen met het geven van een lastig vak als bewegingsonderwijs in de praktijk, is dit niet zo verwonderlijk. Het levert evenwel geen problemen op binnen de opleidingscontext vanwege de hoge mate van sturing door de docent. Binnen de werkplekcontext is de variatie aan begeleiding groot (van veel sturing en structurering tot veel vrijheid), waardoor daar bij weinig sturing wel sprake is van enige angst.

Bij de vier leerstijlen volgens de indeling van Vermunt, scoren, behalve de ongerichte leerstijl, alle leerstijlen hoog. Dat de ongerichte leerstijl niet hoog scoort heeft waarschijnlijk te maken de sociale wenselijkheid om als student hier binnen een enquête niet voor te kiezen.

Bij de openvraag zijn enkele opmerkingen geplaatst over leren van theorie. Enkele studenten vinden dat de lessen hoofdzakelijk gericht zijn op werkplekvoorbereiding. In het kader van de kennistoets zouden er meer theorielessen mogen opgenomen worden.

De analyse van documenten van bewegingsonderwijs laat zien dat er in de lessen gependeld wordt tussen werkvormen die appelleren aan 'doen en maken' en werkvormen die appelleren aan 'delen en reflecteren'. Bij dat laatste wordt er niet expliciet systematisch gewerkt aan theorievorming. Studenten behoren dat via zelfstudie zich eigen te maken.

Professionals die onderwijs maken

Zelfregulering

De uitkomsten van de gesprekken met de onderwijsontwerpers laten zien dat de ze zichzelf goed in staat achten om de soms complexe taakstellingen relatief zelfstandig aan te pakken en te volbrengen. Wat hierbij duidelijk wordt aangegeven is dat taken die hun eigen doeloriëntering en/of idee van waarde niet of minder raken, kortom de motivationele kant van zelfregulering, dit proces van zelfregulering wel in de weg zit; houden aan tijdsplanning is daarbij uitdrukkelijk genoemd. Dit neemt naar eigen zeggen, de 'zin in leren' enigszins weg. Hoe dat precies werkt wordt bij 'motivatie' in 2.2.2. beschreven.

Motivatie

De uitkomsten van de gesprekken met de onderwijsontwerpers laten zien dat ze gemotiveerd raken als de waarde van taken hoog is. Ze geven aan dat taken zinvol en betekenisvol moeten zijn voor zowel de opleiding als voor henzelf en een duidelijk doel hebben. Dit doel behoort tevens hun eigen doeloriëntatie te raken. De ontwerpers geven aan dat taken die zij zichzelf stellen ten aanzien van hun onderwijs hen per definitie motiveert. Het antwoord op de vraag of daar ruimte voor is, is tweeledig. Aan de ene kant geven de ontwerpers aan ze de Pabo op dit moment ervaren als een organisatie met een lage processturing en daardoor er genoeg ruimte is om zaken zelf in te vullen en daarin autonoom te voelen. De reden voor die lage processturing wordt niet gezien als een bewuste keuze van het management, maar meer uit gebrek aan een duidelijke en gedeelde missie en visie op opleidingsniveau. Aan de andere kant geeft een meerderheid aan dat bij taken die vanuit een hoger aanstureniveau komen, er nagenoeg geen ruimte is en daardoor die taken hen niet echt motiveert. Een enkeling geeft aan dat op basis van intrinsieke motivatie voor die taken het gemis aan ruimte niet erg te vinden. Maar van b.v. het ontwerpinstrument 'synopsis', of het herontwerpinstrument voor toetsing, wordt overwegend aangegeven dat het uitgevoerd wordt op basis van het simpele feit dat het moet en dat dan van 'zin in leren' daarbij niet echt sprake is. Het belang van die taken wordt wel gezien, maar de vormgeving ervan past niet bij hun opvattingen van wat goed onderwijs representeert.

Deze redenering geldt min of meer ook voor het gegeven dat het programma voor studieloopbaancoaching (SLC) binnen de Pabo niet als zodanig wordt uitgevoerd door de studieloopbaancoaches. Hier is een duidelijke discongruentie te bespeuren tussen 'theory of practice' (de binnen de HZ gekozen theorie van het studieloopbaancoachprogramma) en 'theory espoused' (de opvatting van het individu hoe het zou moeten). Het gevolg is dat SLC zich beperkt tot gesprekken met studenten over met name studieresultaten. Wat ook een rol speelt is dat een deel van het SLC-programma zich richt op zelfregulering bij studenten. Volgens de SLC-coördinator voelen SLC's die dit behoren uit te voeren, zich daarin niet geheel veilig. Gedacht wordt dat dit te maken heeft met het enigszins ontbreken van competenties om zelfregulering te kunnen onderwijzen.

Ook wordt overwegend aangegeven niet echt gemotiveerd te zijn voor deelname aan studiedagen van de Pabo en/of werkgroepen ten behoeve van het instellingsplan van de HZ. Enerzijds omdat het directe nut niet wordt gevoeld door gemis aan gedeelde missie en visie en anderzijds door de fascilitering (i.c. tijdgebrek/te druk). Wat ook mogelijk is dat de wijze waarop studiedagen gehouden worden niet tegenmoet komen aan leervoorkeuren van onderwijsontwerpers. Zie daarvoor hieronder.

Leerstijlen

De uitkomsten van de ingevulde sitogrammen, laten zien dat de voorkeuren die de onderwijsontwerpers hebben voor de contexten waarin ze willen leren, breed is. Alle door Ruijters genoemde leervoorkeuren worden door een meerderheid van de ontwerpers, aangegeven. De leervoorkeur 'ontdekken' steekt daar wel zichtbaar bovenuit. Kenmerkend voor die leervoorkeur is 'betekenis geven', 'zelf reguleren', 'inspireren', 'kenniscreatie', 'doorgronden', 'produceren'. Ook leren door 'participeren' scoort hoog. Dit is leren door 'dialog', 'samen(werken) met anderen', 'gesprek', 'vertrouwen', 'werkgemeenschappen'. De leervoorkeur 'kunst afkijken' scoort het laagst; bij sommigen zelfs negatief. Deze gegevens gekoppeld aan bovenstaande uitspraken over studiedagen en 'synopsis' en herontwerp toetsing, zou het ontbreken van 'zin in leren' daarbij voor een gedeelte kunnen verklaren. Vooral 'synopsis' en het herontwerpinstrument toetsing worden immers aangeboden m.b.v. een context waarin de leervoorkeur 'kennis verwerven' centraal staat. Dat houdt in leren door 'overdracht', 'feiten', 'kennis', 'van experts', 'theorie'. Deze leervoorkeur heeft niet de voorkeur van de professionals. Terechte vraag blijft of de onderwerpen 'synopsis' en 'herontwerp toetsing' zich wel lenen voor de geprefereerde leervoorkeur.

Professionals die onderwijs aansturen en ondersteunen

Zelfregulering

De uitkomsten van de gesprekken met de onderwijsaanstuurders en- ondersteuners komen overeen met die van de onderwijsontwerpers; zelfregulering is geen probleem. Alleen lijkt de motivationele kant van zelfregulering, indien minder positief (zie hieronder), niet zo'n grote rol effect te hebben op de zelfregulering en daardoor op de zin in leren.

Motivatie

De uitkomsten van de gesprekken met de onderwijsaanstuurders en- ondersteuners komen sterk overeen met die van de onderwijsontwerpers. 'Waarde en betekenisvolle van de gestelde taak' en 'ruimte krijgen om (relatief) autonoom te handelen' worden weer expliciet genoemd in relatie tot 'zin in leren'. Zij voegen daar nog het samenwerken en –leren met anderen aan toe.

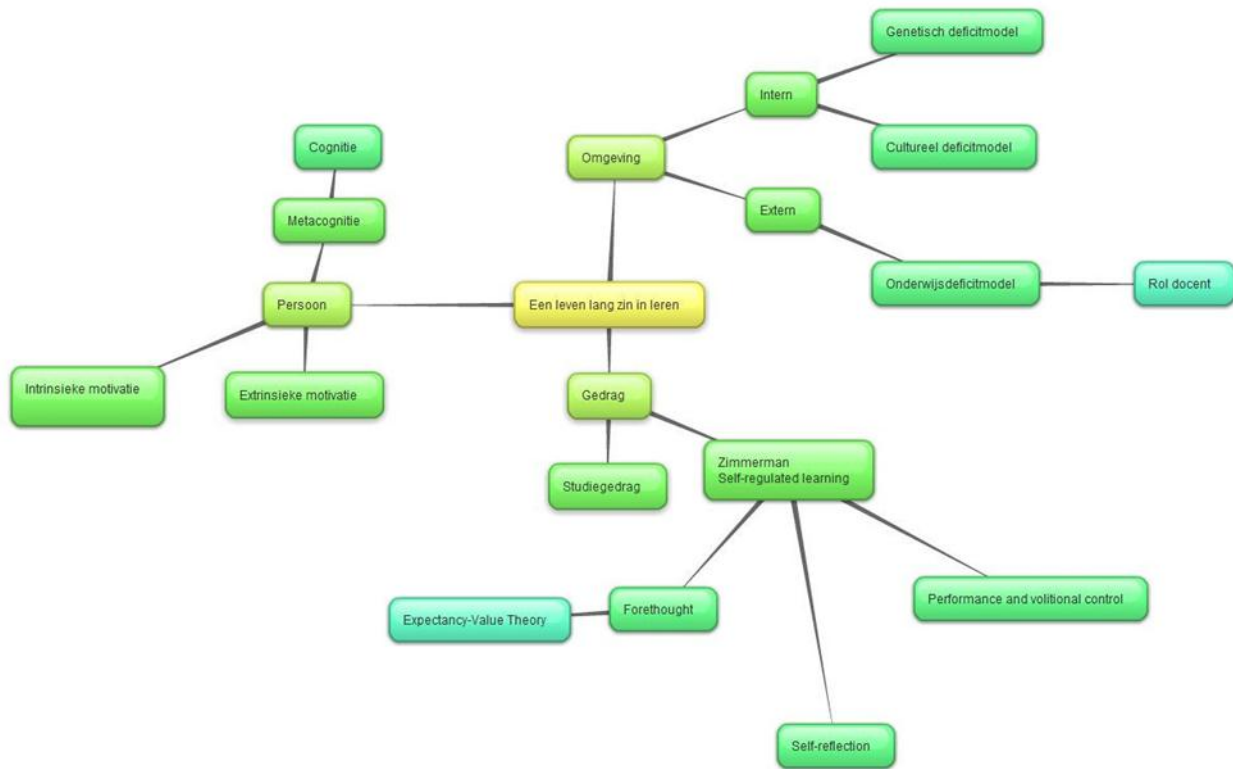
De onderwijsaanstuurder geeft aan dat indien zijn College van Bestuur (CvB) sterk stuurt en hij op detailniveau rapportages dien aan te dragen, de 'zin in leren' wel eens wat minder is. Door de sterke loyaliteit van hem aan het CvB, wordt dat edoch niet als een probleem ervaren. Maar er is naar zijn zeggen altijd inbreng mogelijk. Zeker als de vraag aan het CvB gesteld wordt "Doe ik er ook nog toe?". De onderwijsaanstuurder geeft ook expliciet aan een sterke intrinsieke motivatie te hebben. Dit koppelt hij aan zijn devies als professional, geformuleerd in de vorm van een vraag: "Wanneer heb je voor het laatst gedaan wat je nog nooit eerder gedaan hebt?". 'Constant willen springen over je eigen schaduw', is een interne drijfveer van hem.

De onderwijsondersteuner benadrukt dat haar zin in leren door een té sterke sturing van boven, volledig was weggeëbd. Ruimte om taken die in haar ogen er toe deden te ontwikkelen en uit te voeren, was er niet. Geen samenwerking met haar eerdere aanstuurders en gesprekken over het specialisme werden niet echt gewaardeerd. Dit heeft zij kunnen ombuigen door in gesprek met haar huidige aanstuurder te vragen of ze haar eigen kwaliteiten zichtbaar mocht maken en aandachtspunten en producten zelf mocht bepalen. Dit alles wel in het kader van een PDCA-cyclus; geen vrijblijvendheid dus. Het verzoek is gehonoreerd. Hierdoor is 'Zin in leren' weer enorm gestegen

Leerstijlen

Eén onderwijsaanstuurder heeft het sitogram ingevuld. De uitkomst hiervan komt sterk overeen met hetgeen over leervoorkeuren van de onderwijsontwerpers gesteld is; een voorkeur voor 'ontdekken'. Aangezien deze aanstuurder niet is geïnterviewd kan in de context van 'zin in leren' geen relatie gelegd worden tussen deze geprefereerde leervoorkeur en de taken die hij uitvoert. Of op basis van die relatie 'zin in leren' positief danwel negatief wordt beïnvloed, is niet te duiden daardoor.

7. Model 'Zin in leren'_Marjolijn Adrichem



8. Peerreview Marjolijn van Adrichem

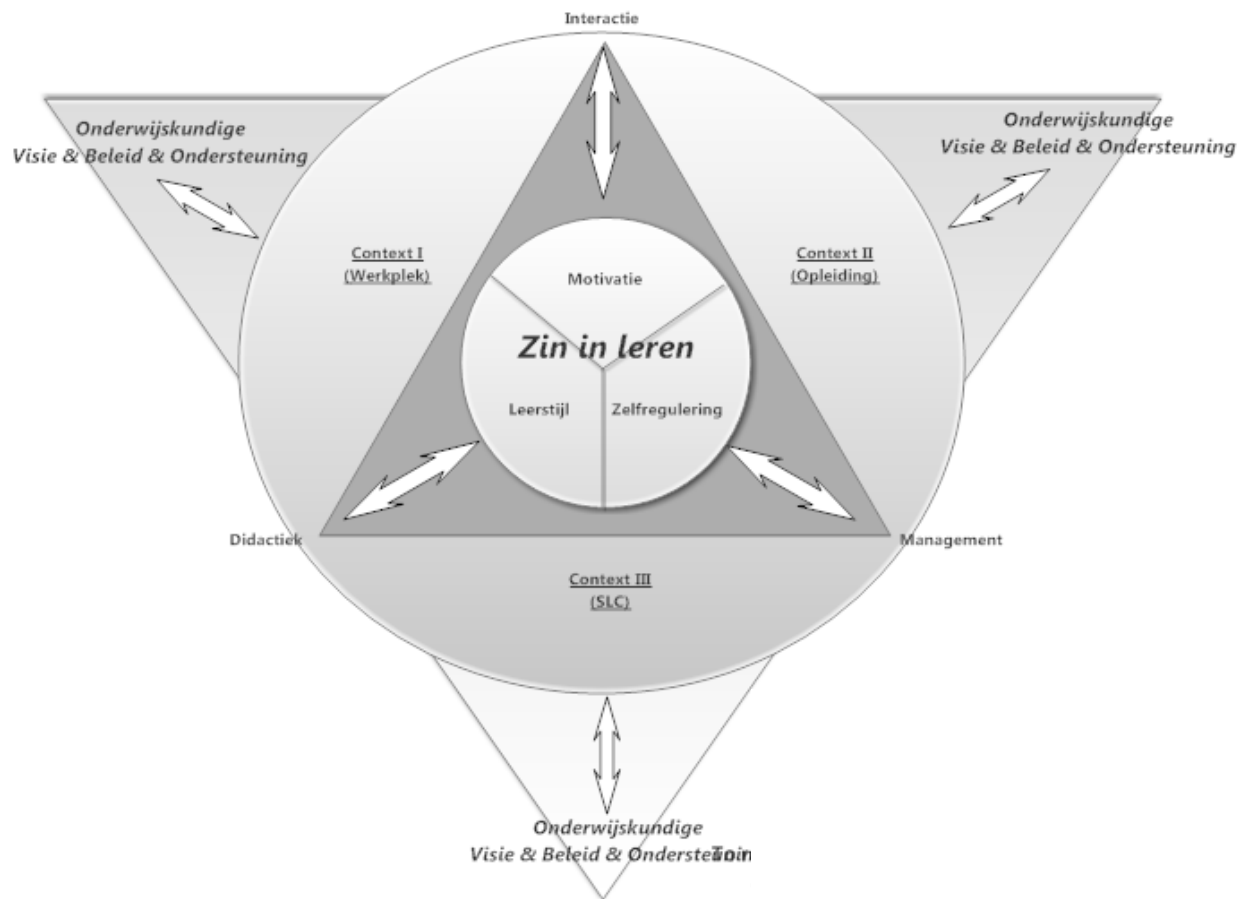
Goed schematisch model.

Enkele opmerkingen en vragen:

1. Bij de student staan dus drie thema's (leerstijl zelfregulering en motivatie) centraal om "zin in leren" te verbeteren? Dit is vanuit de theorie van Desmedt.
2. Schrijf je vanuit context 1,2, 3, Hoe zal dit dan plaatsvinden op "zin in leren", dus wat is de invloed van de opleiding etc. op "zin in leren". In hdst 12 van Valcke is hier veel uit te halen.
3. Waarom zijn de management cirkels van verschillende grootte?
4. In vernieuwd model is binnenschool in tweede cirkel staat slb apart genoemd is dit ook de bedoeling en is dat niet binnenschools?
5. Single loop, double triple op visie niveau sluit dit goed aan in de theorie?
6. Waarom de cirkel op visie niveau: is dit met de onderbouwing van hfst 3 van Valcke, visie op leren en instructie: een ontologische en epistemologische discussie?
7. Kan je behaviorisme, cogni of sociaalcontstru in jouw organisatie terugvinden?
8. Wat is het doel van de binnencirkel?:Waar zit mijn collega? Hoe ziet het leren van mijn team eruit? Hoe kan je van elkaar en met elkaar leren?
9. Moet de laatste cirkel er nog omheen? Zie feedback van Charlotte.
10. Ook kan je een soort driehoek eronder kunnen plaatsen om het managementniveau erin te uit te drukken
11. Is het doel dat je het model op elke persoon student/ collega/ management als een blauwdruk kan 'neerleggen'?
12. Wat houden de verschillende kleuren in van de binnencirkels van je nieuwe model in?
13. Kan dit ook afwezig zijn als je in een leerteam zit?
14. Volgens Weggeman kan een docent een koppel vormen met een meer wetende partner is dit nuttig? op blz. 126 van Weggeman:
Activiteiten voor verdere kennisontwikkeling zijn:
1a. advies vragen aan collega
samen evalueren
meesters doen a en b vaker dan ervaren prof
3, meesters besteden ongeveer twee keer zoveel tijd aan kennisontwikkeling dan ervaren prof
4, meesters voeren vaker aanpassingen aan het plan van aanpak dan ervaren prof

In meester-gezel relaties kan alleen goed geleerd worden als de kenniskloof niet te groot is.
de meester-adviseurs: gezel kan vragen aan meester stellen
de kunstenaar aan de machine: film van expert
de meesterklas: compagnons die in top 20 staan, veel van onze meesters zijn uit op egocentrische ontwikkeling van zichzelf: voortdurend gemotiveerd, eager, om die vaardigheid te verbeteren
15. Cirkels vorm grootte evt. 3 cirkels? Reden? Verschillen.
16. Ook existentialisme verwerkt in 3 cirkels onderhevig.
17. Wat wil je onderzoeken? Zijn bijv. jullie toetsen valide?? Bijv. moet onderwijsmanager een bepaalde didactiek kiezen?
18. Hoe ziet de uitvoering eruit? Welke meetinstrumenten / vragenlijsten wil je gebruiken?
19. Kijkend naar de rubrics hier zijn drie of meer opgenomen begrippen met elkaar in verband gebracht. Theoretische onderbouwing geef je die nog af?
20. adviezen: volgen die nog?

9. Oorspronkelijk model I



10. Oorspronkelijk model II

