

Faculteit Sociale Wetenschappen – departement OOW
Academiejaar 2018-2019

INTERDISCIPLINAIR PROJECT

Eindrapport – Opleidings- en onderwijswetenschappen

METEN IS WETEN

Naar conceptualisatie van meetinstrumenten voor zelfsturing in OK A

Studenten: de Kock Katrien, Doms Mart, Jansen Gitte, Libert Anja,
Suij Sonja, Tomboy Kay en Vlaminckx Bjorn

Procesbegeleider: Prof. Dr. Vincent Donche

Externe opdrachtgever: CVO Encora – De Clercq Leo

Dankwoord

Na een boeiende, intensieve, maar ook leuke tocht van acht maanden, zijn we verheugd ons interdisciplinair project (IP) te kunnen afleveren. Dit project werd uitgevoerd in opdracht van Open Klas A (OK A), een vernieuwende didactische methode binnen het Centrum van Volwassen Onderwijs Encora (CVO Encora). Het was een voorrecht om deze organisatie waar onderwijs in Nederlands als tweede taal (NT2) verstrekt wordt, van naderbij te mogen onderzoeken.

Om te beginnen gaat onze welgemeende dank uit naar Leo De Clercq, leerkracht en medeoprichter van OK A. Het was zijn enthousiasme dat elk van ons warm maakte voor dit boeiende en maatschappelijk relevante project. We konden hierbij steeds rekenen op de nodige hulp, beschikbaarheid en flexibiliteit van meneer De Clercq. Onze dank gaat ook uit naar de medewerkers van CVO Encora en Atlas. We werden steeds enthousiast ontvangen en ze hielpen ons met het beantwoorden van vele vragen.

Daarnaast willen we onze procesbegeleider, prof. dr. Vincent Donche, nadrukkelijk bedanken. Hij gaf ons de vrijheid en tegelijkertijd ook de ondersteuning en tips die we nodig hadden om de juiste richting te kiezen zodat we onze tocht tot een goed einde konden brengen.

Ten slotte willen we ook 'de groep' bedanken. We hebben veel geleerd van elkaar, zowel op wetenschappelijk als op persoonlijk vlak. Het IP was een groepsproces waarbij we dankzij elkaars inzet en begrip een goede groepsdynamiek creëerden. Ieder heeft zijn sterktes en zwaktes. We zijn allen verschillend, maar zonder die verschillen hadden we dit project niet kunnen voltooien.

Inhoudsopgave

DANKWOORD	3
LIJST MET FIGUREN	8
LIJST MET TABELLEN	8
LIJST MET AFKORTINGEN	9
1 INTRODUCTIE	10
1.1 ONDERZOEKSVRAGEN: DE PROJECTVRAGEN VERTAALD.....	12
1.2 LEESWIJZER.....	13
2 DEEL 1: VELDONDERZOEK OK A	14
2.1 INLEIDING.....	14
2.2 METHODOLOGIE.....	14
2.3 DATAVERZAMELING.....	15
2.3.1 DATA MET BETREKKING TOT DE CONTEXT OK A.....	15
2.3.1.1 NT2-onderwijs in Vlaanderen.....	15
2.3.1.1.1 Toelatingsvoorwaarden tot NT2.....	16
2.3.1.1.2 CVO Encora binnen het NT2-landschap.....	16
2.3.1.1.3 De werking van OK A.....	17
2.3.1.1.3.1 De leerinhouden.....	17
2.3.1.1.3.2 De gebruikte materialen, de werkvormen en de evaluatievorm.....	18
2.3.1.1.3.3 De lesmomenten.....	19
2.3.1.1.3.4 De indeling van de cursisten.....	19
2.3.2 DATA UIT OBSERVATIES.....	19
2.3.2.1 Data met betrekking tot de cursisten.....	20
2.3.2.2 Data met betrekking tot de leerkrachten.....	21
2.3.2.3 Data met betrekking tot de leeromgeving.....	22
2.3.2.4 Data met betrekking tot OK B.....	23
2.3.2.4.1 Gelijkenissen met OK A.....	23
2.3.2.4.2 Verschillen met OK A.....	23
2.3.2.5 Data met betrekking tot OK C.....	24
2.3.2.5.1 Gelijkenissen met OK A.....	24
2.3.2.5.2 Verschillen met OK A.....	25
2.3.3 DATA UIT INTERVIEWS MET ATLAS EN KOMPAS.....	26
2.3.3.1 Atlas.....	26

2.3.3.1.1	Aanmelding bij Atlas – trajectbepaling	27
2.3.3.1.2	Alfabetisering	27
2.3.3.1.3	Scholingsgraad	28
2.3.3.1.4	Covaar-test	28
2.3.3.1.5	Inschrijving in OK-werking	30
2.3.3.2	Trajectbegeleiding Kompas – CVO Encora	31
2.3.3.2.1	Inschrijven in de OK.....	31
2.3.3.2.2	Groeikansen van OK volgens de trajectbegeleiding Kompas.....	32
2.3.3.2.3	OK ... niet voor iedereen de beste oplossing	33
2.3.4	CONCLUSIE.....	33
2.3.4.1	Empirische SWOT-analyse	34
3	<u>DEEL 2: VERDIEPEND ONDERZOEK.....</u>	37
3.1	INLEIDING	37
3.1.1	METHODOLOGIE.....	37
3.2	THEORETISCH KADER	38
3.2.1	OPEN LEREN.....	38
3.2.1.1	Kenmerken van open leren	38
3.2.1.2	Vereisten voor open leren	39
3.2.2	EEN OPEN LEERCENTRUM	39
3.2.3	OK GELINKT AAN METHODEONDERWIJS.....	39
3.2.4	DE LEEROMGEVING VAN OK A	40
3.2.4.1	OK A als studentgecentreerd onderwijs	40
3.2.4.2	De invloed vanuit het sociaal constructivisme op OK A	41
3.2.4.3	Soorten leeromgevingen	41
3.2.4.4	Factoren die de leeromgeving beïnvloeden	42
3.2.4.4.1	Invloed van de mate van zelfsturing bij de cursist op het ontwerp van de leeromgeving.....	42
3.2.4.4.2	Het belang van feedback in de leeromgeving.....	44
3.2.4.4.3	Overwegingen op basis van leer-en motivatietheorie.....	45
3.2.4.4.4	De zelfdeterminatietheorie.....	45
3.3	RESULTAAT SWOT-ANALYSE.....	48
3.4	CONCLUSIES OP BASIS VAN DE SWOT-ANALYSE	52
3.4.1	PISTE 1: SCREENING VAN NIEUWE CURSISTEN OP VLAK VAN ZELFSTURING	52
3.4.1.1	Onderzoeksvraag	52
3.4.1.2	Onderbouwing	52
3.4.1.3	Mogelijke uitwerking en methodiek.....	52

3.4.1.4	Beoogde resultaten	53
3.4.2	PISTE 2: SOCIALE COMPETENTIE ONTWIKKELEN EN STIMULEREN IN OK A	53
3.4.2.1	Onderzoeksvraag	53
3.4.2.2	Onderbouwing	53
3.4.2.3	Uitwerking en methodiek	54
3.4.2.4	Beoogde resultaten	54
3.4.3	PISTE 3: PROFIEL VAN DE LEERKRACHT OM PERSONEN MET LAGE EN HOGE ZELFSTURING TE BEGELEIDEN.....	54
3.4.3.1	Onderzoeksvraag	54
3.4.3.2	Onderbouwing	54
3.4.3.3	Uitwerking en methodiek	54
3.4.3.4	Beoogde resultaten	55
3.4.4	GEKOZEN PISTE DOOR OPDRACHTGEVER.....	55
4	<u>DEEL 3: ONTWIKKELING.....</u>	56
4.1	INLEIDING.....	56
4.2	METHODOLOGIE	57
4.3	THEORETISCH KADER	58
4.3.1	ZELFSTURING EN SELF-REGULATED LEARNING	58
4.3.1.1	Conceptualisatie	58
4.3.1.2	Zelfsturing: meerdere dimensies in het theoretisch kader van Pintrich	59
4.3.1.3	Plasticiteit van zelfsturing	60
4.3.1.4	Het meten van zelfsturing.....	60
4.4	OPERATIONALISATIE.....	64
4.4.1	BESCHRIJVING VAN INSTRUMENTEN	64
4.4.1.1	Acht tools.....	64
4.4.1.1.1	Conclusie acht tools.....	77
4.4.1.2	Het vignet	78
4.4.1.2.1	Theoretisch kader	78
4.4.1.2.2	Beperkingen.....	78
4.4.1.2.3	Aandachtspunten gebruik in OK A.....	79
4.4.1.2.4	Praktische uitwerking: vignetten in OK A.....	79
4.4.1.2.5	Conceptualisatie	80
4.4.1.2.6	Beperkingen huidige uitwerking en suggesties naar vervolgonderzoek	88
4.4.1.3	In-basket.....	89
4.4.1.3.1	Theoretisch kader	89
4.4.1.3.2	Beperkingen.....	90

4.4.1.3.3	Aandachtspunten gebruik in OK A.....	90
4.4.1.3.4	Praktische uitwerking.....	91
4.4.1.3.5	Conceptualisatie.....	93
4.4.1.3.6	Conclusies en suggesties voor vervolgonderzoek.....	95
4.5	CONCLUSIE	96
<u>5</u>	<u>DEEL 4: ALGEMENE CONCLUSIE</u>	<u>97</u>
5.1	HERHALING OPZET	97
5.2	BEVINDINGEN EN IMPLICATIES UIT DE DRIE ONDERZOEKSDLEN.....	98
5.3	AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK	100
<u>6</u>	<u>BIBLIOGRAFIE</u>	<u>102</u>

Lijst met figuren

Figuur 1: Nederlands leren (NT2).....	27
Figuur 2: Stroomschema: Advies bepaling type traject	28
Figuur 3: Schematisch overzicht van het kader van Pintrich (2004)	60
Figuur 4: Continuüm van zelfsturing.....	80
Figuur 5: Codeerschema scenario één filmfragment OK A.....	82
Figuur 6: Codeerschema scenario één hulp vragen	84
Figuur 7: Codeerschema scenario twee filmfragment OK A	86
Figuur 8: Codeerschema scenario twee hulp vragen.....	87

Lijst met tabellen

Tabel 1	12
Tabel 2	35
Tabel 3	46
Tabel 4	49
Tabel 5	62
Tabel 6	92

Lijst met afkortingen

AGSO	Autonoom Gemeentebedrijf Stedelijk Onderwijs
CBE	Centrum voor Basis Educatie
CVO	Centrum voor Volwassen Onderwijs
ERK	Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen
EVA	Externe Verzelfstandigde Agentschappen
IP	Interdisciplinair Project
NODO	Nederlands Op De Opleidingsvloer
NT2	Nederlands als Tweede Taal
OK	Open Klas
OK A	Open Klas A
OK B	Open Klas B
OK C	Open Klas C
OKAN	Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers
OLC	Open Leercentrum
SCVO	Stedelijk Centra Voor Volwassenonderwijs
SDL	Self-Directed Learning
SRL	Self-Regulated Learning
SWOT	Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats
UTC	Universitaire talencentra

1 Introductie

In het kader van onze masteropleiding in de opleidings- en onderwijswetenschappen zijn we voor het opleidingsonderdeel IP als groep aan de slag gegaan met een authentiek project uit het werkveld. Gedurende één academiejaar hebben we gewerkt als zelfsturende projectgroep met prof. dr. Vincent Donche als onze procesbegeleider. Onze externe opdrachtgever is het CVO Encora vertegenwoordigd door dhr. Leo De Clerq. CVO Encora is drie jaar geleden gestart met het inrichten van een Open Klas Nederlands voor Anderstaligen (OK). De opdrachtgever, dhr. Leo de Clerq, is zowel medeoprichter als leerkracht binnen OK. Hij is een enthousiast voorstander van dit concept en weet op begeisterende wijze de werking ervan uit te dragen. Toch ervaart hij in de praktijk enkele problemen welke wij als projectgroep trachten te analyseren en waarvoor wij een gepaste oplossing proberen aan te reiken.

De OK Nederlands voor Anderstaligen, een innovatief bottom-up project, biedt een alternatief voor het reguliere top-down Nederlands voor Anderstaligen (NT2) onderwijs waar klassikaal gedoceerd wordt. De OK is een leeromgeving waar leerders zelfstandig hun leertraject uitstippelen en leerdoelen definiëren, dit alles op eigen tempo en naar eigen leerbehoefte. Didactisch wordt gesteund op datgene wat de leerder al beheerst en van daaruit wordt verder gewerkt aan taalontwikkeling. Het OK-initiatief bestaat uit drie klassen; OK A (voor niveaus 2.1/2.2), OK B (voor niveaus 2.3/2.4) en OK C (voor de richtgraden 3 en 4). De eerstgenoemde klas, OK A, vormt de focus voor ons IP.

De opdrachtgever geeft aan dat deze vernieuwende manier van NT2-onderwijs binnen CVO Encora naast vele positieve ervaringen toch ook enkele uitdagingen met zich meebrengt. De problematiek waar ze tegen aanlopen bij de implementatie van dit innovatieve project is tweeledig.

Eenzijds heeft het betrekking op het doelpubliek van OK A en het voortijdig uitvallen van cursisten. Het doelpubliek bestaat in principe uit elke anderstalige die Nederlands als tweede taal wil leren op eigen tempo en met een grote zelfstandigheid. Dit zorgt voor heel wat diversiteit binnen de leergroep. In de praktijk rapporteren de leerkrachten dat een groot aantal cursisten het moeilijk heeft met de vernieuwende didactische aanpak van OK A. De meesten komen immers uit een maatschappij waar de leerkracht beslist wat ze moeten kennen en kunnen. Daarnaast kampt OK A met een uitvalproblematiek wat inhoudt dat een aanzienlijk deel van de cursisten vroegtijdig afhaakt zonder certificaat. Deze uitval blijkt bovendien groter dan bij een reguliere top-down NT2 onderwijsvorm. Dit verraste de ontwikkelaars van de OK aangezien ze dit project hebben opgestart om juist zo veel mogelijk op maat en behoeftegericht te kunnen werken bij dit zeer divers publiek van anderstaligen. Ze vragen zich dan ook af of de OK A een meerwaarde betekent ten opzichte van een klassieke klas en zo ja, voor welk publiek. Hieruit

volgt een eerste projectvraag; **“Aan welk profiel moet een cursist beantwoorden om ten volle van de voordelen van individueel gecoacht onderwijs (zoals in OK A) te kunnen genieten?”**.

Anderzijds handelen de leerkrachten van OK A niet meer vanuit een traditionele leerkrachtrol, maar eerder vanuit een rol als taalcoach die de leerders begeleidt en hen wijst in welke richting ze moeten werken. De leerkrachten in OK A hebben twee belangrijke functies, met name het ondersteunen van de cursist in zijn individueel traject en het afnemen van evaluaties. Ze ondersteunen de cursisten in hun traject en gaan samen met hen op zoek naar hun persoonlijke leerbehoeften. De leerkrachten hebben tevens de taak het leer materiaal te ontwikkelen op maat van de cursist en ze dienen directe feedback aan de cursisten te geven wanneer zij een taak, schriftelijk of mondeling, hebben afgerond. Op deze manier wordt informatie verzameld over de leerresultaten, meer bepaald de sterke en zwakke punten van de cursisten. Op basis van deze resultaten kunnen de leerkrachten de gepaste ondersteuning bieden. Werken in OK A vereist dus andere kwaliteiten en competenties dan werken in een klassieke klas. Hieruit volgt een tweede projectvraag; **“Welke specifieke competenties moet een OK A-leerkracht hebben, in vergelijking met een leerkracht die in een klassieke klas doceert?”**.

1.1 Onderzoeksvragen: de projectvragen vertaald

Het IP is aangevat met de vertaling van de twee bovenstaande algemene projectvragen van de opdrachtgever naar drie concrete, meetbare en realistisch afgebakende onderzoeksvragen. Hoewel de initiële projectvragen concreet waren, zouden ze leiden tot een te brede scope van het onderzoek die niet realiseerbaar is binnen dit opleidingsonderdeel. Toch beantwoorden de uiteindelijke onderzoeksvragen in grote mate aan de initiële projectvragen van de opdrachtgever en deze werden in samenspraak met hem ontwikkeld.

Tabel 1

Projectvragen en onderzoeksvragen

Initiële <u>projectvragen</u> van de opdrachtgever	Vertaalde, concreet meetbare <u>onderzoeksvragen</u> door de IP groep
<p><u>Projectvraag 1:</u> Aan welk profiel moet een cursist beantwoorden om ten volle van de voordelen van individueel gecoacht onderwijs (zoals in OK A) te kunnen genieten?</p> <p><u>Projectvraag 2:</u> Welke specifieke competenties moet een OK A-leerkracht hebben, in vergelijking met een leerkracht die in een klassieke klas doceert?</p>	<p><u>Onderzoeksvraag 1:</u> Hoe kan de leeromgeving van OK A worden beschreven?</p> <p>→ Deze <i>empirische vraag</i> wordt in het huidig onderzoek beantwoord via de methode van een veldonderzoek dat uitmondt in een empirische SWOT-analyse.</p> <p><u>Onderzoeksvraag 2:</u> Hoe ziet een kwaliteitsvolle leeromgeving voor OK A eruit?</p> <p>→ Deze <i>theoretische vraag</i> wordt in het huidig onderzoek beantwoord via de methode van een literatuurstudie die uitmondt in een theoretische SWOT-analyse.</p> <p><u>Onderzoeksvraag 3:</u> Hoe kunnen we de zelfsturing van cursisten binnen OK A meten?</p> <p>→ Deze <i>ontwikkelvraag</i> wordt in het huidig onderzoek beantwoord via de methode van een literatuurstudie die uitmondt in een conceptueel voorstel tot instrumentontwikkeling.</p>

1.2 Leeswijzer

Om onderzoeksvraag één te beantwoorden hebben we in een eerste fase van ons project (DEEL 1) het concept breed verkend via een exploratief onderzoek, aangezien het gaat om een nieuw, innovatief klasconcept. Als onderzoekers zijn we op inductieve wijze de werking binnen de authentieke context van OK A gaan verkennen aan de hand van observaties in OK A en interviews met externe partners. Vervolgens bundelden we onze observaties uit deze veldstudie en beschreven we de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen die we zagen in een empirische SWOT-analyse.

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag werd het concept verkend in de literatuur. Hierbij kaderden we het OK-initiatief van CVO Encora in het Vlaamse NT2-landschap. Onze focus lag hierbij op de werking en structuur van OK A, meer bepaald op de docenten en de cursisten binnen deze leeromgeving. De bevindingen van deze fase bundelden we in een theoretische SWOT-analyse in DEEL 2 om een goed zicht te krijgen op de sterktes, zwaktes, bedreigingen en opportuniteiten voor OK vanuit de literatuur.

Aan de hand van deze twee oriënterende fases stelden we drie mogelijke vervolgpistes op die in een derde deel van het project uitgewerkt zouden kunnen worden. In deze verdiepende fase werd in samenspraak met zowel de externe opdrachtgever als de interne begeleider gekozen voor de piste waarbij een concept zou worden ontwikkeld voor één of meerdere meetinstrumenten voor zelfsturing .

In DEEL 3 wordt de derde onderzoeksvraag beantwoord waardoor het project ontwikkelend van aard wordt. We vatten deze fase aan vanuit een relevant theoretisch kader waarin het concept 'zelfsturing' in al zijn dimensies wordt gepreciseerd. Vervolgens beschrijven we acht bestaande instrumenten waarmee zelfsturing gemeten zou kunnen worden, waarvan we twee instrumenten uitgebreider onderzoeken. Tot slot gaan we over tot de conceptuele ontwikkeling van deze twee instrumenten om zelfsturing te meten bij cursisten van OK A.

We sluiten het IP-productverslag af in DEEL 4 met een algemene conclusie waarin we de bevindingen uit alle drie de delen samenvatten en de implicaties van het onderzoek beschrijven.

2 Deel 1: Veldonderzoek OK A

2.1 Inleiding

Om onderzoeksvraag één te beantwoorden hebben we dit concept zeer breed verkend via een exploratief onderzoek, aangezien het projectthema bestaat uit een nieuw, innovatief klasconcept. Als onderzoekers zijn we op inductieve wijze de werking binnen de authentieke context van OK A gaan verkennen via observaties binnen OK A en interviews met externe partners. Vervolgens bundelden we onze observaties uit deze veldstudie en vatten we de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen samen in een empirische SWOT-analyse.

2.2 Methodologie

Op basis van de oorspronkelijke vraag werd een verkennend gesprek gevoerd met de opdrachtgever waarbij de werking van OK A meer werd toegelicht. Vertrekkend vanuit dit kennismakingsgesprek werd door de groep gebrainstormd over mogelijke benaderingen. Daarbij werd beslist om exploratief te werken en onderling werden een aantal taken verdeeld. Er was nood aan informatie die verkregen kon worden via theoretisch onderzoek en via veldonderzoek. Voor het veldonderzoek werd een tijdlijn opgesteld en er werd voor gekozen om op inductieve wijze kennis op te doen over OK A via observaties, interviews en andere databronnen zoals documenten.

Vervolgens werd afgesproken dat iedere onderzoeker minstens éénmaal gedurende twee uren zou observeren in OK A en daarover schriftelijk zou rapporteren. Er werden geen audiovisuele opnames gemaakt en de observaties gebeurden op verschillende lesmomenten. Ter synthese werd van alle observaties een samenvattend rapport gemaakt. De opdrachtgever stuurde op onze vraag documenten met informatie betreffende OK A die systematisch werden verwerkt. Ter verbreding en verdieping van het onderzoek werd door één onderzoeker ook een observatie gemaakt in OK B en OK C waarover tevens rapportages werden opgesteld.

Tijdens de observaties was er contact tussen de observatoren, cursisten en leerkrachten. De leerkrachten waren op de hoogte van de opdracht van de observatoren, de meeste cursisten niet. Tijdens de observaties ontstonden gesprekken tussen observator en cursist of leerkracht. Op deze manier beoogden we een zo objectief mogelijk beeld te verwerven en dit vanuit de verschillende achtergronden van de onderzoekers (Cohen, Manion, & Morrison, 2000).

Uit de gesprekken met de opdrachtgever werd duidelijk dat OK A en de instroom van de cursisten afhankelijk is van de werking van Atlas. Om ons een beeld te kunnen vormen hoe Atlas werkt en op welke manier zij cursisten oriënteren naar OK A, werd een interview afgenomen bij een medewerker van Atlas.

Gedurende de observaties in OK A en door in gesprek te gaan met sommige cursisten en leerkrachten, werd ons duidelijk dat beide partijen soms problemen ervaren. Cursisten horen niet altijd thuis in OK A, of dienen net vanuit het reguliere volwassenenonderwijs alsnog te worden doorverwezen naar OK A. Er wordt dan vaak beroep gedaan op Kompas, de studietrajectbegeleiding binnen CVO Encora. Gezien deze begeleiding werkt met de cursisten, het reguliere onderwijs en de andere open klassen leek het ons zinvol om ook bij iemand van deze dienst een interview af te nemen. Tijdens dit interview werd de focus gelegd op de problemen die aan het licht kwamen tijdens de observaties en voorgaande interviews.

De interviewees en geobserveerden werden verteld dat we de verzamelde informatie anoniem wilden gebruiken binnen ons onderzoek. Aan alle betrokkenen werd verduidelijkt wat onze rol en opdracht was en vanuit welke organisatie we opereren. Vervolgens vroegen we hen om toestemming om de verzamelde informatie op te nemen in ons onderzoek en benadrukten we de vertrouwelijkheid van de gesprekken en de persoonsgegevens. Ter aanvulling van de observaties en de interviews raadpleegden we verschillende bronnen zoals het doorlichtingsverslag, statistische data, websites, enz. De informatie uit al deze bronnen werd mee verwerkt in de analyse van de data.

2.3 Dataverzameling

Eerst worden hieronder de data weergegeven die verzameld werden via bijkomende bronnen zoals websites, het doorlichtingsverslag en andere documenten die de opdrachtgever ons stuurde. Op deze manier willen we OK A binnen het NT2-landschap situeren en de praktische werking van OK en OK A in het bijzonder verduidelijken. Vervolgens geven we de data weer die verzameld werden via de observaties in OK A, OK B en OK C. Ten slotte vullen we deze data aan met informatie verstrekt door Atlas en Kompas.

2.3.1 Data met betrekking tot de context OK A

2.3.1.1 *NT2-onderwijs in Vlaanderen*

Het NT2-onderwijs groeide uit een vrijwilligersaanbod dat in de jaren '70 van de vorige eeuw ontstond. Sedert 2000 onderging dit onderwijs een aantal opmerkelijke verschuivingen. Mijlpalen in de geschiedenis van het NT2-onderwijs zijn zeker de Rondetafelconferenties van 1993, 2002 en 2008. Als uitkomst van deze Rondetafelconferenties werd enerzijds het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK) dat in 2001 door de Raad van Europa werd gepubliceerd, erkend als gemeenschappelijk referentiekader voor NT2 (Baten & Meijer, 2008). Anderzijds werden de Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO) en de Centra voor Basiseducatie (CBE) aangeduid als enige formele verstrekkers van

basisopleidingen NT2. Verder kreeg een samenwerkingsmodel vorm onder de regie van Huizen van het Nederlands. Het huidige regeerakkoord betekende een vierde mijlpaal. Op Vlaams niveau werd immers overeengekomen dat het beheer van de NT2-middelen overging van het beleidsdomein 'Onderwijs en Vorming' naar het beleidsdomein 'Integratie en Inburgering'. De monopolie-positie van onderwijs werd bijgevolg opgeheven. De Huizen van het Nederlands worden niet langer aangestuurd vanuit het beleidsdomein Onderwijs en Vorming maar opereren voortaan vanuit drie Externe Verzelfstandigde Agentschappen (EVA): het Vlaamse Agentschap Integratie en Inburgering, de VZW Integratie en Inburgering Antwerpen (Atlas) en In-Gent vzw. Het Brussels Huis blijft zelfstandig functioneren. De Huizen krijgen certificeringsbevoegdheid waardoor cursisten alternatieve leerpaden kunnen volgen om Nederlands te leren buiten een schoolse context om tot certificering te komen (De Niel et al., 2016).

2.3.1.1.1 Toelatingsvoorwaarden tot NT2

Anderstalige volwassenen die in Vlaanderen Nederlands willen leren, kunnen zich hiervoor inschrijven in het volwassenenonderwijs. Om toegelaten te worden tot een opleiding van het leer- of studiegebied Nederlands als tweede taal (NT2) in het volwassenenonderwijs moet een cursist voldaan hebben aan de voltijdse leerplicht. Dit betekent dat de cursist op het ogenblik van zijn inschrijving 16 jaar is, of 15 jaar indien hij de eerste twee leerjaren van het voltijds secundair onderwijs heeft beëindigd (De Niel et al., 2016).

Om te bepalen welke cursus NT2 het meest geschikt is, maakt een anderstalige cursist eerst een afspraak bij een Agentschap Integratie en Inburgering. Tijdens deze intake met een consulent van het Agentschap Integratie en Inburgering wordt een advies gegeven over de meest geschikte cursus NT2 en wordt de kandidaat-cursist doorverwezen naar een concreet georganiseerd aanbod NT2. Analfabete kandidaat-cursisten worden doorverwezen naar het alfa-aanbod in CBE. Laaggeschoolden of 'traaglerenden' worden doorverwezen naar een CBE of naar een verlengd traject in een CVO. Cursisten met een gemiddelde leercapaciteit kunnen terecht in een standaardaanbod binnen een CVO, zoals bijvoorbeeld bij CVO Encora. Hogergeschoolde cursisten of 'snellerenden' zullen doorverwezen worden naar een verkort aanbod CVO of een aanbod in de Universitaire Talencentra (UTC) (De Niel et al., 2016).

2.3.1.2 CVO Encora binnen het NT2-landschap

CVO Encora is één van de grootste aanbieders in Vlaanderen voor NT2 en biedt verschillende richtgraden binnen NT2 aan. Het centrum gebruikt zijn schaalgrootte ten volle om een bijzonder breed en gevarieerd aanbod NT2 te organiseren. Naast het reguliere aanbod is er een uitgebreid aanbod van verlengde trajecten - ook voor cursisten die intern doorstromen - en schakeltrajecten voor cursisten die vanuit de CBE instromen. Er is een uitgebreid dag- en avondaanbod. Er zijn

zomercursussen, mondelinge, schriftelijke, geïntegreerde en niveau-trajecten. Met het aanbod 'taalbad' bereikt het centrum een doelgroep van jonge cursisten, vluchtelingen en ex-leerlingen van de Onthaal Klas Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) die op zoek zijn naar een specifiek aanbod. Met het traject KAAP spreekt het centrum een moeilijk te bereiken doelgroep aan en brengt het de cursisten tot een tweedetaalverwerving vanuit een gerichte ouderbetrokkenheid op de school van hun kinderen. Ook heeft het centrum diverse innovatieve trajecten uitgewerkt zoals 'NT2 naar buiten', Nederlands Op de Opleidingsvloer (NODO) en OK (Onderwijsinspectie, 2017).

Een cursist NT2 wil een bepaald niveau van competentie bereiken, gaande van richtgraad 1 tot en met richtgraad 4. Elke richtgraad is opgesplitst in meerdere modules. Zo moet men om richtgraad 2 te behalen achtereenvolgens de competenties van niveau 2.1, 2.2, 2.3 en ten slotte 2.4 verwerven.

CVO Encora is in september 2015 gestart met het nieuwe concept OK. De nauwe samenwerking met Atlas ondersteunt de uitbouw ervan, waardoor het centrum voldoet aan zijn maatschappelijke opdracht (Onderwijsinspectie, 2017). CVO Encora heeft in Antwerpen twee vestigingen voor OK. OK A, niveaus 2.1 en 2.2 van richtgraad 2, is gevestigd in de Nerviërsstraat in Antwerpen. OK B, niveau 2.3 en 2.4 van richtgraad 2 en OK C, richtgraden 3 en 4, zijn gevestigd aan de Grotesteenweg in Berchem. Onze opdracht richt zich enkel op OK A waar de opdrachtgever leerkracht en bezieler van dit concept is.

In het traditionele aanbod kan men zich voor één periode slechts voor één module inschrijven. De opdrachtgever geeft aan dat OK een vrij nieuw onderwijsconcept is waar cursisten zelfstandig hun leertraject uitstippelen op eigen tempo en naar eigen behoeften. Dit betekent dat cursisten die langer dan één periode nodig hebben om een module succesvol te verwerken tot drie keer toe dezelfde module kunnen volgen. Andere cursisten kunnen zich dan weer sneller dan traditioneel voorzien door een module heen werken. Voor hen worden "springdossiers" opgezet die toelaten dat men als cursist, ingeschreven voor bijvoorbeeld module 2.1, na het bereiken van de doelstellingen meteen kan doorwerken aan module 2.2 en zelfs 2.3, naargelang de mogelijkheden, inzet en vooruitgang van de cursist. De cursist kan op deze manier veel tijd winnen en zich voor de volgende periode meteen inschrijven voor de module waar hij reëel aan toe is, gebaseerd op de evaluatie van zijn laatste succesvol verwerkte module.

2.3.1.3 *De werking van OK A*

2.3.1.3.1 **De leerinhouden**

De cursisten kunnen binnen OK A op eigen tempo aan zelfgekozen leerdoelen werken. De leerkrachten ontwikkelen op maat van de cursist kwaliteitsvolle leermaterialen die het

zelfsturend leren stimuleren. Het materiaal is afgestemd op de diverse opleidingsprofielen. Daarnaast kunnen studenten zich inschrijven in modules naar keuze. Er zijn drie verschillende modules te onderscheiden afhankelijk van de vaardigheden binnen de Nederlandse taal waarmee ze gekoppeld zijn. De drie modules zijn schrijven, spreken of mondelinge vaardigheden en lezen (Daeleman, De Bruyne, De Munter, & Vandebergh, 2018).

2.3.1.3.2 De gebruikte materialen, de werkvormen en de evaluatievorm

Binnen OK A wordt gebruik gemaakt van verschillende onderwijsleeractiviteiten. Met behulp van open taken, computeropdrachten, schrijftaken, spreekopdrachten en activiteiten binnen en buiten de school proberen cursisten hun leerdoelen te bereiken (Daeleman et al., 2018). Uit het inspectieverslag (2017) blijkt dat OK zonder meer een voorbeeld is van goede praktijk inzake doorgedreven behoeftegericht werken.

Er is een spreekklas aanwezig waar cursisten de mogelijkheid hebben met elkaar in interactie te treden over diverse onderwerpen. Hierbij kunnen ze gebruik maken van 'spreekkaarten' en 'grammatica-bokalen'. Naast de spreekklas is er nog een computerklas en een stille klas. In deze laatste ligt de focus op lezen en zich in stilte met opdrachten bezighouden. Het inspectieverslag van de Vlaamse onderwijsinspectie bevestigt dat de leerkrachten beschikken over toegankelijke, voldoende grote en uitstekend uitgeruste leslokalen. De klasopstelling stimuleert de onderlinge interactie tussen leerkrachten en individuele cursisten en tussen cursisten onderling. Alle leslokalen zijn uitgerust met multimedia-apparatuur voor de leerkrachten. Ze zetten deze adequaat in ter ondersteuning van het leerproces van de cursisten (Onderwijsinspectie, 2017).

De modules waarvoor cursisten zich kunnen inschrijven zijn gelinkt aan de mogelijke klaslokalen waar cursisten kunnen plaatsnemen. Toch benadrukken de leerkrachten dat het belangrijk is het klassensysteem niet te rigide te bekijken. Het is mogelijk dat cursisten van de module Spreken regelmatig in de stille klas gaan zitten om zich rustig bezig te houden. De klaslokalen overstijgen op die manier het modulesysteem. OK A probeert op deze manier ondanks de indeling naar modules toch enige variatie in het lessenpakket te brengen. Leerkrachten geven aan dat het variëren in oefeningen, ook binnen eenzelfde module, de motivatie ten goede komt.

Binnen OK A evalueert men voornamelijk formatief. De evaluatie wordt gekenmerkt door de kleine hoeveelheden leerstof die telkens binnen een korte periode geëvalueerd worden. In OK A maakt men gebruik van tussentijdse evaluaties waarbij de nadruk ligt op het geven van feedback, het bijsturen van het leerproces en het bevorderen van het leren. Na elke evaluatie geeft de leerkracht mondeling feedback aan de cursist waarbij hij pas na vele formatieve

evaluaties overgaat op een summatieve vorm van evaluatie om tot de eindbeoordeling te komen of de student al dan niet een niveau hoger bereikt binnen zijn module (Dochy & Gijbels, 2010).

2.3.1.3.3 De lesmomenten

De cursisten kunnen op drie verschillende lesmomenten tijdens de week terecht in OK A. Zij hebben hierin de vrije keuze:

- 09u25-12u00
- 13u00-15u40
- 18u25-21u05

Naast deze drie lesmomenten is OK A doorlopend en vrij toegankelijk voor alle cursisten van 8u45 tot 15u40.

Instappen kan op verschillende momenten:

- op 1 september;
- de week na de herfstvakantie;
- 1 februari;
- maart / april (afhankelijk van de paasvakantie).

2.3.1.3.4 De indeling van de cursisten

De cursisten worden ingedeeld volgens twee criteria. Een eerste criterium is het niveau van de cursist. Er zijn vier verschillende niveaus binnen richtgraad 2, meer bepaald niveau 2.1, 2.2, 2.3 en 2.4. In OK A komen cursisten terecht die niveau 2.1 of niveau 2.2 wensen te behalen. Vervolgens kunnen cursisten ingedeeld worden naar leersnelheid. Zo wordt een onderscheid gemaakt tussen cursisten die het verlengde traject, het standaard traject of het meest intensieve traject - het taalbad - volgen (Daeleman et al., 2018).

2.3.2 Data uit observaties

We synthetiseerden de informatie uit de observaties in drie delen welke we hieronder uitwerken. De data werden onderverdeeld in data met betrekking tot de cursisten, data met betrekking tot de leerkrachten en data met betrekking tot de leeromgeving. Vervolgens onderscheidden we nog informatie die we vergaarden met betrekking tot OK B en OK C. Omwille van de onderzoeksfocus op OK A werden voornamelijk de gelijkenissen en verschillen tussen OK B, OK C en OK A in beschouwing genomen.

2.3.2.1 *Data met betrekking tot de cursisten*

De motieven van cursisten om Nederlands te leren zoals de geobserveerde cursisten deze zelf rapporteren zijn divers. Eén cursiste gaf aan dat zij de wens had te kunnen communiceren met haar Vlaamse familie. Een andere cursiste sprak uit dat ze (administratief) zelfredzaam wil worden in haar nieuwe land. Enkele cursisten vertelden dat ze hun kinderen willen kunnen helpen met schoolwerk terwijl anderen aanhaalden zo snel mogelijk een goede job te willen vinden. Eén cursiste zei een universitaire studie in het Nederlands te ambiëren.

De keuze om Nederlands te leren in OK A wordt eveneens op diverse wijzen gemotiveerd door de cursisten. Sommigen gaven aan dat de keuze voor OK A in feite de enige haalbare optie was om Nederlands te leren, doordat men binnen OK A een NT2-studietraject flexibel kan aanpassen aan het arbeidsregime van de cursist of aan andere opleidingen die de cursist volgt. Anderen zeiden dat ze door een docent uit het klassieke traject van CVO Encora werden doorverwezen naar OK A omdat ze snelle of gemotiveerde leerders zijn. Een laatste motivatie die we konden identificeren betrof eveneens een doorverwijzing, maar dan vanuit de sociale omgeving, namelijk via vrienden die zelf OK A volg(d)en.

De percepties die leven bij cursisten over het belang of de waarde van het OK-systeem zijn positief, negatief of een mix van beide. Als positieve punten van het OK A-systeem worden praktische, persoonlijke en sociale elementen vernoemd. Als praktische pluspunten kwamen 'flexibiliteit' en 'haalbaarheid' naar voren. Ze kunnen lesblokken vrij inplannen, voor verschillende vaardigheden op verschillende niveaus werken, of het eigen tempo bepalen. Bovendien ervaart men de manier van evalueren (twee evaluaties per lesblok) als haalbaar. Persoonlijke pluspunten van OK A die worden aangegeven zijn 'afstemming op eigen interesses', 'afstemming op individuele noden aan aandacht en tijd die men van de docent verlangt' en 'afstemming op individuele voorkeuren om te leren'. Men mag zelf leerinhouden aanbrengen of selecteren uit een groot aanbod thema's, focussen op vaardigheden naar keuze en naar behoefte extra uitleg of hulp vragen aan de docenten. Men kan steeds kiezen of men in stilte alleen werkt, hetzij op papier, hetzij digitaal, of dat men collaboratief leert in de spreekklas. Op sociaal vlak ervaart men als pluspunten dat men ook andere cursisten om hulp kan vragen en dat OK A voordelig is voor de eigen sociale ontwikkeling, omdat men veel meer met elkaar praat dan in een gewone klas.

Als negatieve percepties over het OK A-systeem werden een tweetal elementen vernoemd. Zo geven meerdere cursisten aan dat met name de eerste maand in OK A als moeilijk ervaren werd doordat ze niet wisten of begrepen wat van hen verwacht werd. Door een moeilijke start hebben volgens de cursisten al meerdere mensen afgehaakt. Twee observatoren waren getuige van een conflict tussen een leerkracht en een cursist die reeds langere tijd bij OK A les volgt. De cursist was het er niet mee eens dat hij zijn richtgraad 2.1 niet zou kunnen behalen op het door

hem beoogde moment en hij gaf aan nooit te weten wat hij moet doen wanneer hij in de les is, omdat hij de opdrachten niet begrijpt. Hij gaf aan dat de instructietijd die hij krijgt met leerkrachten te kort is voor hem.

Uit gesprekken met cursisten destilleerden wij enerzijds een aantal eigenschappen die een cursist volgens hen moet hebben om succesvol te leren in OK A en anderzijds eigenschappen die een leerkracht volgens hen moet hebben om de cursisten goed te kunnen begeleiden. Volgens de bevroegde cursisten moet de ideale cursist gemotiveerd zijn en zelfdiscipline hebben. Daarnaast moet men ook vragen durven stellen aan leerkrachten en bereid zijn om meer te praten dan in een klassieke klas. Met betrekking tot de leerkrachten vinden zij het belangrijk dat deze vriendelijk zijn, niet racistisch en dat ze cursisten kunnen motiveren.

2.3.2.2 *Data met betrekking tot de leerkrachten*

De geobserveerde leerkrachten geven aan dat er geen officiële taakverdeling of lokaalverdeling bestaat, maar dat in de praktijk een leerkracht wel vaak in eenzelfde lokaal aanwezig is. De leerkrachten krijgen de autonomie om gezamenlijk hun lesrooster samen te stellen naargelang het aantal ingeschreven cursisten. Ze geven aan dat ze steeds proberen zich als leerkrachten te verdelen over meerdere lokalen. Ze consulteren elkaar ook met betrekking tot beoordelingen van de cursisten om een *second opinion* te verkrijgen over het behaalde niveau. De leerkrachten geven aan dat de afstand tussen henzelf en de cursist klein is, maar dat zij er goed in slagen niet inhoudelijk aan de slag te gaan met de persoonlijke problemen van cursisten.

Tijdens de observatiemomenten zagen wij de leerkrachten een aantal activiteiten uitvoeren. Ze controleren de aanwezigheid van cursisten en houden de administratie daaromtrent bij. Ze verzorgen de evaluatie van taken en geven daarbij onmiddellijk en één-op-één mondeling feedback, aangevuld met schriftelijke bemerkingen. Ze begeleiden cursisten vraaggestuurd en praten ook met hen over de stand van zaken binnen hun persoonlijk traject indien cursisten dat wensen. Het gebruik van gekleurde balkjes in de evaluatie-applicatie verduidelijkt zulke gesprekken voor de cursisten. Ze bieden cursisten materialen en thema's aan die passen bij hun persoonlijke interesses en prioriteiten. De leerkrachten schakelen flexibel over tussen uiteenlopende taalniveaus en vaardigheden van de cursisten. Ze gaan rustig om met tijdsdruk indien meerdere cursisten tegelijkertijd om een evaluatie vragen. In de databank van leermaterialen kon vastgesteld worden dat de leerkrachten een grote verzameling leermaterialen gestructureerd hebben opgezet. In gesprekken met de observatoren gaven de leerkrachten een aantal 'coach-eigenschappen' aan die zij persoonlijk als belangrijk ervaren om binnen OK A een goede leerkracht met coachende rol te zijn.

Eén leerkracht gaf aan dat men zichzelf niet mag zien als een leerkracht maar als een coach. Men moet ook kunnen omgaan met de onvoorspelbaarheid die het OK A-systeem met zich

meebrengt (i.e. men moet 'los' kunnen opereren zonder lesvoorbereiding en ad hoc kunnen inspelen op vragen van cursisten). Een andere leerkracht gaf aan dat men goed moet kunnen focussen, zeker tijdens de drukke avondblokken. Ook moet men volgens hem inspanning willen doen voor de administratie, teneinde het overzicht te bewaren, ook over de lestijden waarop men als leerkracht niet aanwezig is. Net als zijn collega brengt hij aan dat men flexibel moet zijn en snel moet kunnen schakelen tussen leerinhouden en vragen van cursisten. Bovendien moet men - ook vooral tijdens de avondblokken - cursisten enthousiast kunnen motiveren. Tevens moet men zich kunnen vinden in het feit dat er geen 'groepsgevoel' ontstaat zoals in traditionele klassen, maar dat er integendeel mettertijd eerder kleinere groepjes (informeel 'leergemeenschappen' genoemd) tussen de cursisten gevormd worden. Wat betreft deze groepjes vermoedt deze leerkracht dat ze leerbevorderend zijn indien ze multicultureel zijn, maar leer-verhinderend indien ze monocultureel zijn.

Ten slotte gaf hij aan dat een leerkracht groepsinzicht moet hebben, zodat hij zwakkere en sterkere cursisten met elkaar kan combineren voor leeractiviteiten. Uit gesprekken met de leerkrachten destilleerden wij tevens een aantal eigenschappen die een cursist volgens hen moet hebben om succesvol te leren in OK A. Als belangrijkste eigenschap gaven ze motivatie aan. Cursisten moeten echt Nederlands willen leren en niet louter een certificaat willen behalen. Cursisten hoeven niet per se zelfstandig te zijn vanaf het begin, de leerkrachten kunnen hen daarin begeleiden door het aanbieden van een traject 'Begeleid Zelfstandig Leren' waarna ze kunnen overschakelen naar het volledig zelfstandige traject.

2.3.2.3 *Data met betrekking tot de leeromgeving*

Binnen de formele context van het leren vinden zowel leeractiviteiten als onderwijsactiviteiten plaats. Als instructiestrategie wordt in OK A gekozen voor losse externe sturing (Vermunt & Verloop, 1999) en de cognitieve leeractiviteiten verlopen grotendeels zelfgestuurd. Tijdens de observaties bleek dat er frictie kan ontstaan indien de zelfsturing bij de cursist niet voldoende groot is om te passen bij de losse externe sturing door de coachende leerkracht. Deze frictie kan constructief zijn, zo bleek, wanneer deze een uitdaging vormt om het leervermogen te bevorderen, zoals bijvoorbeeld bij de cursist die een observator vroeg om verduidelijking van een concept en parafrasering van een opdracht. We vonden ook een indicatie dat deze frictie destructief kan zijn wanneer de cursist er niet in slaagt tot een minimaal gemiddelde zelfsturing te komen, zoals bijvoorbeeld de cursist die er reeds geruime tijd niet in slaagde richtgraad 2.1 te behalen en daardoor zo gefrustreerd raakte dat hij OK A wilde verlaten. Het authentiek onderwijzen, het werken met levensechte inhouden en realistische audio-visuele media geeft kracht aan de leeromgeving (wat de groei van het zelfsturend vermogen bevordert).

Ondanks het feit dat de infrastructuur niet uitblinkt wat betreft 'creatieve aantrekkelijkheid', namen wij toch een open en exploratieve leeromgeving waar: het was duidelijk dat de meeste cursisten weten dat ze zich moeten opstellen als actieve doeners i.p.v. als passieve ontvangers. Zij plannen daadwerkelijk zelf hun lesblokken en hun inhouden en ze moeten rekenschap afleggen door op eigen initiatief twee evaluaties per lesblok te vragen. Daarbij krijgen ze meteen zicht op hun recente niveau wat zelf-bijsturing in hun planning en aanpak mogelijk maakt. Op vraag hebben zij daarbij steeds toegang tot aanwijzingen van de leerkrachten, zodat hun zelfregulatievaardigheden sterker kunnen worden. Bij alle observatoren leefde de perceptie dat het leren als sociale activiteit minder in de focus staat dan we hadden verwacht voor NT2-onderwijs. Verhoudingsgewijs zagen we tijdens de (beperkte) observatietijd veel meer individuele leeractiviteiten dan sociale.

2.3.2.4 *Data met betrekking tot OK B*

2.3.2.4.1 **Gelijkenissen met OK A**

- De verantwoordelijkheid voor het leerproces ligt bij de cursist.
- Zowel OK A als OK B hebben een divers en rijkelijk aanbod aan leermaterialen. De leermaterialen zijn gesorteerd naar soort: inhoudelijke thema's of grammaticale thema's.
- De inrichting van het lokaal is erop gericht een huiselijke sfeer te creëren en zelfstandig werken te bevorderen. In beide Open Klassen is er een computer- en een spreeklokaal.

2.3.2.4.2 **Verschillen met OK A**

Evaluatie - In OK B worden schriftelijke taken niet meteen geëvalueerd. De leerkrachten nemen deze taken mee naar huis en verbeteren deze thuis met verbeteringsymbolen. De cursisten dienen deze fouten dan zelfstandig te verbeteren. Nadien komen ze de verbeterde tekst voorstellen aan de leerkracht. Bij mondelinge evaluaties typen de leerkrachten de tekst niet woordelijk neer, maar plaatsen ze wel de fouten bij de juiste competenties. Bij de bespreking zoeken leerkracht en cursist samen naar een betere oplossing en krijgt de cursist telkens feedback over zijn proces. De cursisten uit OK B zijn ook niet verplicht om twee keer per les een evaluatie af te leggen. Evaluatie wordt sterk aangemoedigd door de leerkrachten, maar blijft de verantwoordelijkheid van de cursist zelf. Cursisten kunnen bij een opdracht ook feedback vragen aan de leerkracht zonder dat daar een evaluatie uit moet voortvloeien.

Sociale component - In OK B wordt er actief ingezet op het 'samen leren'. Elke les begint met een spreekoefening van minimaal tien minuten. Elk groepje van twee cursisten kiest een spreekkaart en gaat aan de hand hiervan het gesprek aan. Ze dienen ook samen het gesprek te evalueren en geven feedback op elkaars spreekgedrag. Daarnaast zijn heel wat taken gericht

op samenwerking. Dit wordt expliciet aangegeven op de ruggen van de taakkaften (opdracht voor 1, 2 of 4 personen). Ook de extra opdrachten en uitdagingen focussen vaak op deze sociale component. Een voorbeeld hiervan is 'Blind Date': Als de leerkrachten een overeenkomst vinden tussen twee cursisten, zoals een gemeenschappelijke interesse, land van herkomst of thuissituatie, sturen ze deze cursisten op blind date en moeten ze samen uitzoeken wat ze gemeen hebben. Elke week worden er ook drie workshops gegeven waarbij telkens op interactieve wijze een bepaald grammaticaal of thematisch onderwerp wordt behandeld. Elke workshop wordt één keer 's morgens, één keer 's middags en één keer 's avonds gegeven. Cursisten hebben de keuze om hier al dan niet bij aan te sluiten. Verder organiseert men een babbelfcafé. Hierbij brengt men NT2-cursisten en 'vreemde talen'-cursisten samen. De cursisten spreken doorheen de avond deels in hun moedertaal en deels in het Nederlands. Ten slotte worden er sporadisch ook verschillende initiatieven georganiseerd om het contact met de andere cursisten en de buitenwereld te organiseren. Zo waren er in de observatieweek studenten psychologie op bezoek geweest, die graag in contact wilden komen met vluchtelingen en immigranten.

Rol van de leerkracht - De leerkracht van OK B gaat de hele cursustijd rond in de klas: hij stimuleert cursisten, bewaakt het proces van de cursisten vanop een afstand, maakt ze wegwijz, evalueert hen, geeft feedback, koppelt cursisten actief aan elkaar voor opdrachten... Er is geen specifieke rolverdeling binnen het leerkrachtenteam.

Begeleiding bij opstart - Aan de start van een nieuw traject in OK B krijgen alle cursisten de 'Wegwijzer'. Dit is een bundel met praktische informatie, opdrachten en afspraken die van toepassing zijn op OK B. Gedurende enkele weken werken ze aan deze 'Wegwijzer' om uiteindelijk als resultaat een perspectiefgesprek te voeren met een leerkracht om interesses en startniveau te bepalen. De opdrachten behandelen de kennismaking met de OK via filmpjes en teksten, met daarnaast een uitgebreide vragenlijst over zichzelf en ook een kennismaking met de leerkrachten op een speelse manier. De begeleiding die de cursisten krijgen bij deze 'Wegwijzer' is variërend van cursist tot cursist. De leerkrachten volgen de cursisten van zeer nabij op en begeleiden hen indien nodig.

Belang van trajectbepaling van cursisten - De leerkrachten in OK B kennen de trajecten (verlengd / standaard / intensief) van de cursisten niet. Deze keuze werd bewust gemaakt, omdat ze geloven dat ze de cursisten beter kunnen begeleiden zonder kennis van dit traject.

2.3.2.5 *Data met betrekking tot OK C*

2.3.2.5.1 **Gelijkenissen met OK A**

- De verantwoordelijkheid voor het leerproces ligt bij de cursist.

- Zowel OK A als OK C hebben een divers en rijkelijk aanbod aan leermaterialen. De leermaterialen zijn gesorteerd naar soort: inhoudelijke thema's of grammaticale thema's.
- De sociale component is slechts in beperkte mate aanwezig.
- Bij de mondelinge evaluatie wordt hier ook letterlijk genoteerd wat er gezegd wordt waarna de fouten samen met de cursist besproken worden.

2.3.2.5.2 Verschillen met OK A

Evaluatie - In OK C worden schriftelijke taken niet meteen geëvalueerd. De coaches nemen deze taken mee naar huis en verbeteren ze met 'verbetersymbolen' (zie OK B). De cursisten dienen deze fouten dan zelfstandig te verbeteren waarna ze de verbeterde tekst voorstellen aan de leerkracht. Voor mondelinge evaluaties gaan de leerkrachten wel op dezelfde manier te werk als in OK A. De cursisten uit OK C hebben ook niet de verplichting om twee keer per lesblok een evaluatie af te leggen bij de leerkracht. Het wel of niet laten evalueren is de verantwoordelijkheid van de cursist zelf, maar wordt wel sterk aangemoedigd door de leerkrachten.

Begeleiding bij opstart - Aan de start van een nieuw traject OK C krijgen alle cursisten mondeling de werking voorgesteld. Daarnaast krijgen ze ook een 'Wegwijzer', waarin alle praktische info, verwachtingen en afspraken van OK C terug te vinden zijn. Cursisten die later aansluiten krijgen de 'Wegwijzer' aangeboden met een aantal introductiefilmpjes op de computer.

Hulpbladen - In OK C worden verschillende pakketten 'hulpbladen' aangeboden voor lezen, schrijven en grammatica. Deze bieden een overzicht van de theorie die relevant is om richtgraad 3 of 4 tot een goed einde te brengen. Normaliter moeten cursisten deze leerstof beheersen wanneer ze richtgraad 2 beëindigen, maar in de praktijk is dit volgens de leerkrachten vaak anders.

Keuze voor OK - Voor het behalen van richtgraad 3 en 4 bestaat binnen CVO Encora enkel de OK. Cursisten die deze richtgraad willen volgen en niet van school wensen te veranderen, komen automatisch in de OK terecht.

Ontstaan - OK C werd opgericht omdat het cursistenaantal te sterk terugliep om voldoende klassen te vullen op de verschillende momenten. De ontstaansreden van OK C is dus eerder praktisch van aard en niet zozeer geïnspireerd door leertheorieën. Intussen zijn de cursistenaantallen terug gestegen en lijkt OK C qua aantal leerlingen ook wel uit zijn voegen te barsten.

Verwachtingen naar huiswerk - Buiten de verwachtingen die men heeft in de klas, verwacht men in OK C ook een aantal zaken van de cursisten buiten de lescontext. Zo moet de cursist

aan het einde van de module een verslag maken van een buitenschoolse activiteit, alsook twee boekbesprekingen en dienen ze een woordenlijst ontwikkeld te hebben. Tijdens de les schrijven ze nieuwe woorden op deze lijst. Thuis zoeken ze hier dan de betekenis van en schrijven er een voorbeeldzin bij.

Inrichting lokalen - Er zijn drie lokalen: de luisterklas, de schrijfklas en de spreekklas. De lokalen zijn er duidelijk minder op gericht om een huiselijke sfeer te creëren. De lokalen zijn vooral functioneel en gericht op het bieden van zoveel mogelijk leerkansen.

Taakverdeling leerkrachten - De leerkrachten hebben elk een 'eigen' plaats in een 'eigen' klaslokaal. Enkel in noodgevallen (bij afwezigheden of opvallende drukte in één van de drie lokalen) wordt hiervan afgeweken.

Inrichting van workshops - Elk lesmoment is er een workshop die ingaat op een deelaspect van de Nederlandse taal: uitspraak - woordenschat - spelling - grammatica - leren leren. Deze workshops worden niet verplicht. Men gaat ernaartoe uit vrije wil of op aanraden van een leerkracht. In het lokaal waar de workshop plaatsvindt (vnl. het luisterlokaal) mogen op dat moment geen andere cursisten plaatsnemen en de deur wordt gesloten. Op het moment van de observatie viel het op dat men in de workshop eerder de klassieke manier van lesgeven hanteerde, waarbij de leerkracht veel instructies gaf en de cursisten voornamelijk luisterden. Het is niet duidelijk of dit altijd zo is, of eerder afhankelijk is van lesgever tot lesgever.

2.3.3 Data uit interviews met Atlas en Kompas

2.3.3.1 *Atlas*

Atlas, integratie & inburgering Antwerpen biedt informatie en ondersteuning aan anderstalige nieuwkomers en organisaties uit de stad Antwerpen. De teams die rechtstreeks in aanraking komen met de OK-werking van CVO Encora zijn de teams die werken met individuen, meer bepaald met de volwassen anderstalige en inburgeraar. Binnen deze werking bestaat er een onderscheid tussen twee teams: het team trajectbepaling en het team vervoltraject.

- Team trajectbepaling: dit team ontfermt zich over de aanmelding van nieuwkomers die Nederlands wensen te leren. Ze oriënteren deze nieuwkomer naar richtgraad 1 (1.1 - 1.2) of ze oriënteren deze maatschappelijk.
- Team vervoltraject: dit team verzorgt de trajecten van personen die het basispakket reeds gevolgd hebben, maar nog nood hebben aan meer onderwijs in Nederlands. Daarnaast verzorgen ze ook de verdere doorverwijzing en info in verband met verder studeren, werk vinden...

- Aangezien de OK-werking pas start vanaf richtgraad 2 valt deze voornamelijk onder de bevoegdheid van team vervolgtraject.

De info die volgt werd verkregen uit een gesprek met een medewerker van het team vervolgtraject.

2.3.3.1.1 Aanmelding bij Atlas – trajectbepaling

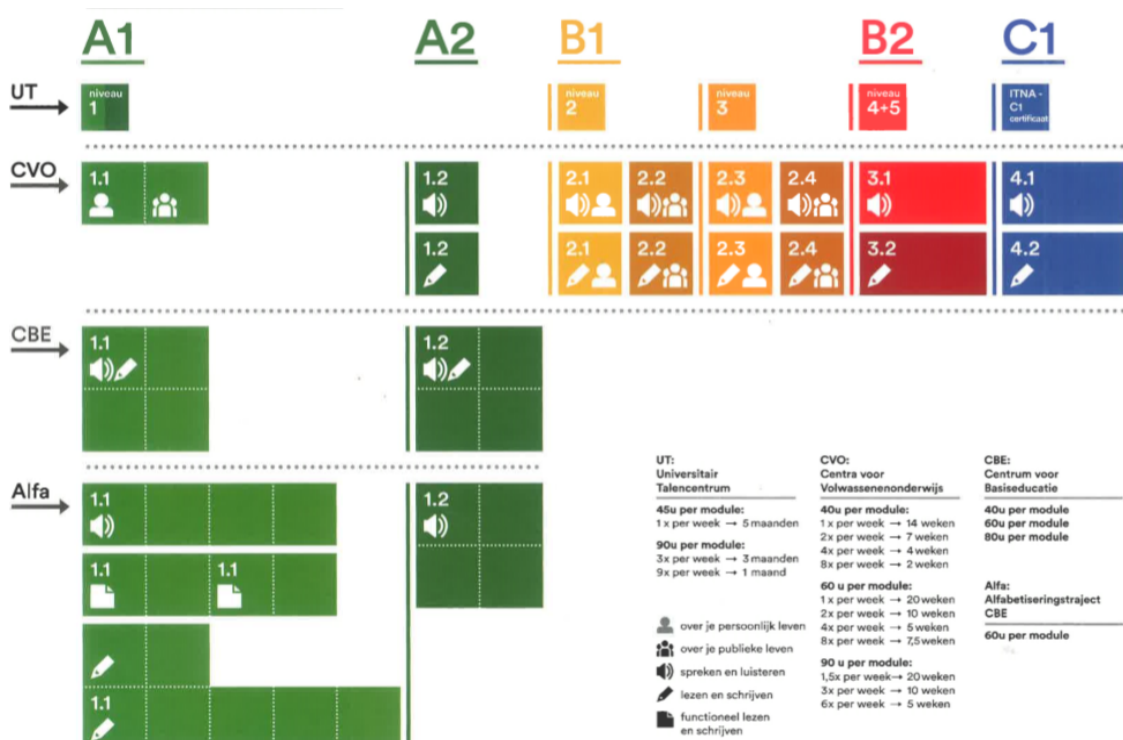
Eenzijds helpt Atlas nieuwkomers die zich aanmelden. Dit zijn personen die een eerste keer met Atlas of NT2-onderwijs in aanraking komen omdat ze Nederlands willen leren.

Deze nieuwkomers komen ofwel op eigen initiatief bij Atlas terecht, ofwel worden ze doorverwezen door OCMW, VDAB, vrienden, familie, welzijnsorganisaties, werkgever... Het gaat om een zeer divers publiek: personen die nieuw zijn in België, asielzoekers, Erasmus-studenten...

De bepaling van het traject van deze nieuwkomers gebeurt op basis van verschillende criteria:

2.3.3.1.2 Alfabetisering

Personen die niet of anders gealfabetiseerd zijn (en meestal bijgevolg ook een lage scholingsgraad hebben), worden automatisch doorverwezen naar het CBE. De trajecten duren daar langer en verlopen trager (zie figuur 1).



Figuur 1: Nederlands leren (NT2)

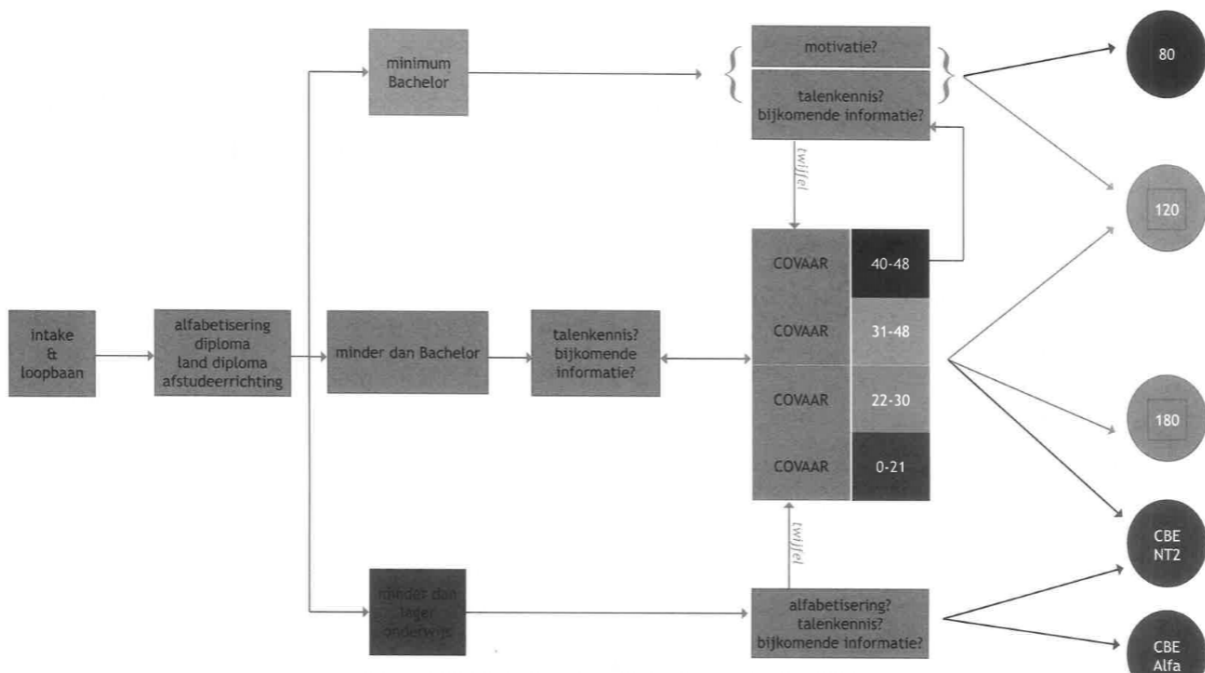
2.3.3.1.3 Scholingsgraad

Naar de scholingsgraad van cursisten wordt enkel gevraagd, maar deze wordt niet gecontroleerd. Wanneer hij minstens een bachelor-diploma heeft behaald, wordt een cursist doorverwezen naar een CVO waar hij zelf kan beslissen om een traject van 80 uur of 120 uur te doen. Indien een cursist minder dan een bachelor-diploma, maar meer dan een getuigschrift basisonderwijs heeft behaald, wordt bij hem de Covaar-test afgenomen. Cursisten die maximaal een getuigschrift lager onderwijs behaalden, worden automatisch doorverwezen naar het CBE.

2.3.3.1.4 Covaar-test

De Covaar-test wordt enkel afgenomen van personen die minder dan het bachelor-niveau behaalden, maar meer dan het niveau basisonderwijs. Het betreft een psychologische test die peilt naar de cognitieve vaardigheden van een cursist en die ontwikkeld werd door de Katholieke Universiteit Leuven.

Bij Atlas geeft men aan dat deze Covaar-test een goed instrument is, maar dat dit niet alleszeggend is. Het blijft een momentopname, waardoor mensen soms slecht scoren en achteraf toch baat blijken te hebben bij een korter leertraject.



Figuur 2: Stroomschema: Advies bepaling type traject

De score op de Covaar-test bepaalt de plaats waar de cursist terecht komt (zie figuur 2):

- CBE
- CVO - Verlengd Traject van 180 uur
- CVO - Standaardtraject van 120 uur

Binnen dit standaardtraject krijg de cursist de keuze tussen een standaardtraject, waarbij men twee maal per week aanwezig dient te zijn, en een intensief traject, waarbij men vier keer per week de lessen moet bijwonen. De keuze tussen deze twee trajecten ligt bij de cursist zelf, maar Atlas zal hierbij wel advies geven rekening houdend met de familiale en werksituatie van de cursist. Het aanpassen van het traject is gedurende het hele NT2-traject mogelijk, zowel bij Atlas als bij de CVO's zelf of bij het Centrum voor Basiseducatie. Dit dient wel telkens gecommuniceerd te worden naar Atlas.

Anderzijds melden zich bij Atlas ook mensen aan die reeds Nederlands kunnen, maar die zich hierin nog willen versterken. Bij de aanmelding neemt men van de personen van wie het niveau nog niet gekend is of van de mensen die reeds lange tijd geleden les volgden, een niveaubepalingstest af. Deze test bestaat uit twee luiken: een spreektest (waarbij de competenties voor 'luisteren' inbegrepen zijn) en een lees- en schrijftest. Bij personen die enkel nood hebben aan een mondelinge of schriftelijke module, wordt uiteraard slechts één van beide luiken afgenomen.

2.3.3.1.5 Inschrijving in OK-werking

Bij het doorverwijzen naar de OK-werking stelt Atlas twee extra voorwaarden voorop:

- 1) voldoende in staat zijn tot zelfstandig werken;
- 2) voldoende computervaardig zijn.

Deze voorwaarden worden bevroegd, maar niet getest. Daarnaast geeft Atlas aan dat er nog een aantal situaties zijn waarbij cursisten worden ingeschreven in de OK, die misschien iets minder ideaal zijn:

- Wanneer alle cursussen volzet zijn, stelt men als alternatief de OK voor aan cursisten. Vaak kiezen cursisten hier dan voor, omdat ze toch al wensen te starten, ook al is dit misschien niet de meest gemotiveerde keuze.
- Atlas geeft aan dat ze sneller hooggeschoolde mensen, die aangeven dat ze het proces in eigen handen willen nemen en die een zeer specifieke vraag hebben, zullen inschrijven.
- Cursisten met een zeer specifiek profiel, die nood hebben aan een individueel traject, worden ook vaak in de OK ingeschreven.
- Ook het inschrijven van cursisten met moeilijke of onregelmatige werkuren gebeurt omwille van het flexibele karakter van de OK.
- Tenslotte kunnen cursisten die een richtgraad 3 of 4 wensen te volgen binnen CVO Encora dit enkel in de OK doen. Zij komen dan terecht in OK C.

Gebaseerd op ervaring komt men bij Atlas tevens tot een aantal vaststellingen. Ten eerste stellen ze vast dat ze zelden personen vanuit een verlengd traject zullen doorverwijzen naar de OK. Ze hebben het gevoel dat het profiel van deze cursisten, die nood hebben aan meer ondersteuning, wordt tegengesproken door de werking van de OK, die zelfstandigheid verwacht. Ten tweede stellen ze vast dat het vaak voorkomt dat cursisten waarvan zij denken dat ze in een OK zouden aarden hier niet aan willen beginnen. Daar tegenover staat wel het feit dat ze het nog nooit meemaakten dat cursisten die zij niet zagen aarden in een OK-werking hier wel heel bewust voor kozen. Bij de opstart van de OK was er eerst verwarring over het doorverwijzen van cursisten. Op basis van informatie uit een e-mail waarin de werking van OK kort werd toegelicht, moest Atlas toen bepalen welke cursisten ze wel of niet zouden doorverwijzen naar de OK-werking. Omdat dit voor heel wat onduidelijkheid zorgde, kwam de opdrachtgever van dit project nadien een presentatie geven over de nieuwe werking waardoor men nu beter weet welke profielen het best binnen deze werking passen.

2.3.3.2 Trajectbegeleiding Kompas – CVO Encora

Bij de NT2-trajectbegeleiding Kompas van CVO Encora vertrekt men steeds van de trajectbepaling bij Atlas, maar zal men deze verder aanpassen naargelang het profiel van de cursist. Hierbij neemt men onder andere de beschikbare tijd van de cursist voor de lessen in rekening, net zoals diens motivatie, verwerkingsvermogen, abstractievermogen en inzicht.

Men benadrukt hierbij dat het bepalen van het traject een administratieve kwestie is, maar dat de aanpak van de cursist op klasniveau bepaald wordt.

Daarnaast geven de medewerkers van het Kompas aan dat de leerkrachten van de OK A vroeger niet op de hoogte waren van het cursistenprofiel. Dit zorgde soms voor problemen, voornamelijk bij cursisten met een verlengd traject. Intussen kennen de medewerkers van CVO Encora het traject van de individuele cursist wel en gaan ze op zoek naar de manier waarop ze de cursisten optimaal kunnen begeleiden rekening houdend met hun profiel.

2.3.3.2.1 Inschrijven in de OK

Cursisten kunnen via vijf verschillende wegen ingeschreven worden in de OK-werking: via het secretariaat, via Atlas, via de leerkracht van richtgraad één (intern), via Kompas en vanuit OK A zelf waarbij cursisten die reeds van start gingen binnen OK zichzelf kunnen herinschrijven.

Kompas zelf neemt vijf redenen in overweging om een cursist door te verwijzen naar de OK:

- OK als **beste en bewuste keuze**: de cursist heeft het profiel dat optimaal aanleunt bij de OK-werking. Concreet betekent dit dat de cursist zelfstandig kan werken, initiatief kan nemen en in staat is om het eigen leerproces in handen te nemen.
- OK omwille van **praktische redenen**:
 - vanuit CVO Encora: de klassieke klassettings zijn volzet, dus wordt een leerling ingeschreven in de OK.
 - vanuit de cursist zelf: de werk- of privé-situatie van de cursist heeft baat bij de flexibele uren van de OK.
- OK als **onvoldoende geïnformeerde keuze**: de cursist kreeg onvolledige, foutieve informatie bij de keuze voor de OK of de cursist begreep de gekregen informatie onvoldoende.
- OK als **enige optie**: voor cursisten die richtgraad 3 of 4 wensen te volgen binnen CVO Encora blijft er enkel de OK-werking over.
- OK als **individueel traject**: bij cursisten die al een hele tijd in Vlaanderen zijn, die een bepaalde basiskennis hebben, die al lang niet meer naar school geweest zijn of die bij Linguapolis een vooropleiding genoten hebben, neemt men een niveaubepalingstest af. Deze niveaubepalingstest kan enkel afgenomen worden indien dit de laatste zes

maanden niet gebeurd is. Doordat men vaak grote niveauverschillen waarneemt tussen mondelinge en schriftelijke vaardigheden kan de OK een zeer geïndividualiseerd traject bepalen zodat de cursist zo snel mogelijk het gewenste niveau behaalt.

De trajectbegeleiding Kompas geeft aan dat ze bij het doorverwijzen naar de OK veel belang hechten aan het traject waarnaar de cursist georiënteerd werd:

- Voor het **verlengde traject**: De medewerkers van Kompas geven aan steeds minder de neiging te hebben om deze personen naar de OK door te verwijzen omdat ze vaak een gebrek hebben aan zelfredzaamheid. Ze nemen een afwachtende houding aan en beschikken minder over schoolse vaardigheden. Deze indruk zal men - indien mogelijk - wel steeds afoetsen bij een voormalige leerkracht.
- voor het **standaard- en intensieve traject**: De cursisten uit deze trajecten zal men sneller doorverwijzen naar de OK.

2.3.3.2.2 Groeikansen van OK volgens de trajectbegeleiding Kompas

De medewerkers van Kompas geven aan dat ze tegen een aantal zwaktes of bedreigingen botsen die de goede werking van de OK of het goede functioneren van cursisten in OK in de weg staan. Deze groeikansen zijn gebaseerd op empirie en gesprekken met cursisten die uit OK-werking stappen.

- Binnen de OK komt men los van het 'klassieke' beeld van de leerkracht die stuurt. Concreet betekent dit dat cursisten zelf om hulp dienen te vragen. Om hieraan tegemoet te komen is enige mate van assertiviteit, zelfsturing en initiatief vereist.
- Heel wat cursisten geven aan zich niet goed te voelen binnen de OK-werking. De vrijheid die de OK biedt, maakt dat een bepaald type cursist geen motivatie kan vinden en bijgevolg geen voldoening heeft van dit onderwijs.
- Cursisten geven aan dat ze de veiligheid van een 'klassieke' klas missen, waarbij ze altijd in dezelfde groepen les volgen bij dezelfde leerkracht.
- Ook het cultuurverschil tussen leerkracht en cursist zorgt er soms voor dat visies onverzoenbaar zijn. Zo staat in vele culturen het 'respect ten aanzien van de leerkracht' nog centraal, hetgeen men enkel meent te kunnen eerbiedigen vanuit een klassieke invulling van onderwijs.
- Specifiek bij OK A is het instroomniveau nog eerder laag, waardoor de Nederlandse taal zelf een barrière vormt. Cursisten die aan richtgraad 2 beginnen, bevinden zich op een 'overlevingsniveau' terwijl de werking vaak net al wat meer vereist.

- Cursisten die een verlengd traject volgen, krijgen net als in de 'klassieke' klaswerking meer tijd om een module tot een goed einde te brengen. In de 'klassieke' setting worden echter ook de methodiek en materialen aangepast aan dit verlengde traject. Binnen de OK-werking gebeurt dit veel minder of niet.

2.3.3.2.3 OK ... niet voor iedereen de beste oplossing

Wanneer OK voor een bepaalde cursist toch niet de beste oplossing blijkt te zijn, komt deze cursist altijd bij Kompas terecht via een leerkracht, het secretariaat of op eigen initiatief.

De medewerkers stellen vast dat dit tot drie aanpakken kan leiden:

- De cursist wordt uitgeschreven, indien de reden puur praktisch van aard is.
- De cursist en de trajectbegeleider gaan het gesprek aan over de reden waarom de OK voor deze cursist niet werkt. Ook de leerkracht van de OK wordt eventueel gehoord. Op basis van deze gesprekken maakt men een nieuwe keuze, ofwel voor de OK, ofwel voor een meer klassieke vorm van onderwijs.
- Soms lopen cursisten vast binnen de OK-werking door misverstanden. Het uitklaren van deze misverstanden is vaak voldoende om ervoor te zorgen dat de cursist zich opnieuw goed voelt in de OK. Kompas treedt hier dan op als bemiddelaar.

2.3.4 Conclusie

Bij de start van dit onderzoek stelde de opdrachtgever de ruime vraag om een beeld te geven van de geschikte cursist en leerkracht binnen OK A. Gezien deze ruime projectvraag gingen we aan de hand van een exploratief, inductief veldonderzoek deze vraag concretiseren. Zowel vanuit de observaties als vanuit de interviews kunnen we concluderen dat we ons als onderzoekers reeds een duidelijk en breed beeld van OK A kunnen vormen. Daarnaast is ook de werking van OK B en OK C duidelijk gemaakt en haalden we voldoende informatie vanuit de interviews met Atlas en Kompas. De informatie vanuit OK B en OK C is interessant om verder mee te nemen en om eventueel ideeën uit te halen, al zijn ze niet de focus binnen het verdere onderzoek. Gedurende het veldonderzoek werd ons al snel duidelijk dat veel zaken binnen de werking van OK A niet gedocumenteerd zijn. Dit wil zeggen dat we als onderzoekers ook afhankelijk waren van de informatie uit de observaties, interviews en andere aangereikte documenten. Bovendien kunnen we concluderen dat de beleving van OK A voor cursisten onderling en tussen cursisten en leerkrachten heel verschillend is, zowel met positieve als negatieve elementen. Het werd ons bijgevolg duidelijk dat het niet evident is om dé ideale cursist en leerkracht te omschrijven. Verder kwamen een aantal problemen vanuit de OK A werking aan de oppervlakte, zowel vanuit de cursisten, de leerkrachten als vanuit de externe partners. Dit alles maakte dat de huidige projectvragen voor ons te ruim zijn.

Om de huidige projectvragen van de opdrachtgever te kunnen beantwoorden dienen we deze te concretiseren tot onderzoeksvragen. Op basis van de hierboven beschreven informatie gecombineerd met de informatie vergaard vanuit het theoretisch onderzoek in deel 2 wilden we daarom uiteindelijk komen tot een SWOT-analyse die de noden van OK A duidelijk in beeld brengt. Bovendien werd gekeken hoe deze noden passen bij de projectvragen die de opdrachtgever stelde.

2.3.4.1 *Empirische SWOT-analyse*

Aan de hand van bovenstaande verzamelde informatie hebben we een empirische SWOT-analyse opgesteld voor OK A met de interne sterktes en zwaktes die we gedetecteerd hebben. Daarnaast beschouwden we welke externe factoren een invloed kunnen hebben op de werking van OK A. Deze externe factoren kunnen extra kansen binnen de leeromgeving bieden, maar ze kunnen ook bedreigingen vormen en een goede werking in de weg staan. De interne en externe analyse van sterktes en zwaktes, van kansen en bedreigingen werden bekeken voor volgende topics: leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, cursisten, docentenrollen, bronnen/materialen, tijd, leeromgeving en toetsing.

De empirische SWOT-analyse van ons veldonderzoek vullen we in het Verdiepend onderzoek (deel 2) verder aan met onderbouwingen vanuit de theorie. Zo beogen we een volledige sterkte- en zwakteanalyse met kansen en bedreigingen die het uitgangspunt vormt voor onze conclusie en geven we een antwoord op de vraag **hoe een kwaliteitsvolle leeromgeving voor OK A er uitziet.**

Tabel 2

Empirische SWOT-analyse

STERKTES (INTERN)	ZWAKTES (INTERN)
<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opgesteld per module en per niveau <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende vaardigheden (mondeling, schrijven, lezen) op verschillende niveaus en binnen 3 verschillende modules verwerken • samenwerking met ATLAS i.f.v. bepalen van leerniveau • niveau student kan wijzigen doorheen de module • afgestemd op verschillende opleidingsprofielen <p>Leeractiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigen tempo bepalen • voor docent: geen/weinig lesvoorbereidingen • verschillende leeractiviteiten zelf uit te kiezen <p>Cursisten</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende culturen, religies en leeftijden • mengeling verschillende niveaus <p>Docentrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • geven extra uitleg naar behoefte van de cursist • eigenschappen zoals: vriendelijkheid, geen racisme, motiverend,... • coach zijn, weinig instructie en directe opvolging • geen officiële taakverdeling = flexibel • autonomie om eigen lesroosters samen te stellen • autonomie om zelf tijd en ruimte in de klas te managen <p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • digitale taken uitvoeren op de computer • cursusmateriaal op pc te vinden • oefenmateriaal op creatieve manier in klas te vinden • materiaal uit dagelijkse context van cursist • zelf materiaal en bronnen aanwenden door cursist <p>Leeromgeving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spreekklas (sociaal leren) • stilteklas (in stilte alleen werken) • computerklas • mogelijkheid om andere cursisten om hulp te vragen • klasopstelling (tafels) stimuleert interactie tussen cursisten <p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • flexibiliteit naargelang arbeidsregime cursist • drie mogelijke lestijden per dag 	<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voor de cursist: Wat wordt precies van mij verwacht? Soms onduidelijk in de 1^{ste} maanden <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • onduidelijke wederzijdse verwachtingen • niveau leerinhoud bepaald door samenwerking met Atlas, maar het geeft geen concreet beeld van werkelijk niveau van de student. • niveau cursist kan wijzigen doorheen de module. Dit is niet altijd duidelijk voor cursisten. <p>Leeractiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voor docent: geen lesvoorbereidingen / ad hoc beslissen en inspelen op vragen is niet gemakkelijk • cursist kiest zelf welke leeractiviteit, kans bestaat dat cursist altijd dezelfde soort leeractiviteit kiest. <p>Cursisten</p> <ul style="list-style-type: none"> • cursisten die 's avonds komen, dienen meer gemotiveerd te worden. • keuze voor OK A niet altijd volgens juiste motivatie (vb: enkel in de avonden les kunnen volgen) • geen groepsgevoel tussen cursisten, eerder kleinere groepjes wordt als verhinderend ervaren als deze monocultureel zijn • verschil in voorkennis tussen cursisten • moeilijk om een vertrouwensband op te bouwen met leerkrachten doordat deze niet aan individuele cursisten verbonden zijn. <p>Docentrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inspanningen willen doen voor de administratie in combinatie met coachen: moeilijk evenwicht • eigenschappen docent/sterkte docent moet coaching zijn • moeilijk cursisten te motiveren die niet op hun plek zitten in OK A • groepsinzicht hebben om zwakkere en sterkere cursisten te combineren voor leeractiviteiten (moeilijk als je steeds andere groepen hebt?) • bepalen van niveau student en eventueel wijziging aanbrengen tov inschaling ATLAS • weinig/geen overleg met alle docenten van OK? • eigen invulling aan lesgeven en vrije keuze van lokaal (vaak dezelfde docent in dezelfde klas) <p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hoe wordt getoetst of het materiaal en de bronnen voldoen aan het juiste niveau? • geen eenduidig cursistenvolgsysteem • alles op pc dus pc-vaardigheid is vereist • oefenmateriaal aanwezig in klassen; onduidelijk hoe cursisten weten waar welk materiaal staat en hoe te gebruiken; dit moeten ze zelf uitzoeken <p>Leeromgeving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spreekklas: sociaal leren wordt niet gestimuleerd of begeleid. Vaak cliëkvorming van culturen waardoor er geen Nederlands gesproken wordt. Leerlingen dienen al sociale competenties te hebben.

<p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • twee evaluaties per lesblok • onmiddellijke feedback na het afhandelen van een taak 	<p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • te korte instructietijd met docenten voor sommige cursisten • drukke avondblokken • tijdsdruk indien verschillende cursisten toevallig op hetzelfde moment vragen om evaluatie, info, begeleiding • arbeidsregime student soms moeilijk te combineren met niveau student (zwak niveau student = meerdere lesdagen) <p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenten worden enkel bevraagd, niet getoetst op het feit of ze voldoende ICT-vaardigheden hebben en of ze voldoende zelfstandig kunnen werken • zelf om toetsing vragen. • feedback en toetsing bij verschillende docenten, gebeurt vaak op verschillende manier
KANSEN (EXTERN)	BEDREIGINGEN (EXTERN)
<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vastgelegde leerdoelen vanuit onderwijskoepels/overheid • uniformere leerdoelen tussen verschillende soorten open leervormen/onderwijsvormen • gekende leerdoelen bij Atlas vooraleer screening gebeurt <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samenwerking rond invullen leerinhoud tussen OK A, OK B en OK C • samenwerking met organisaties voor migratie/asiel i.f.v. leerinhouden met link naar migratieverleden. <p>Cursisten</p> <ul style="list-style-type: none"> • cumulatie van steeds meer verschillende culturen kan leerrijk zijn • concurrentie andere scholen zorgt voor betere dienstverlening <p>Docentrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • meer opdrachten voor docent • administratie uniformer en soepeler, mogelijk vermindering administratie • volgen extra bijscholingen <p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebruik maken van andere communicatietools binnen en buiten de klas • samenwerking met inburgeringsorganisaties zorgt voor veel kennis • vast bestaande instrumenten, te gebruiken voor screening, evaluatie, ... <p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • flexibele werkgevers voor cursisten, maakt een flexibele tijdsindeling voor school mogelijk <p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestandaardiseerde toetsingsinstrumenten 	<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerdoelen afhankelijk van welke docenten binnenstromen in OK A. Zij geven onderwijs vorm <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vastgelegde leerinhouden door de school/inspectie. <p>Cursisten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • drempelloze toelating, ongeïnformeerde toelating/screening Atlas • concurrentie met andere scholen i.p.v. samenwerking • doncurrentie en nood aan voldoende studenten zorgt voor instroom van niet geschikte cursisten • invloed van cultuur en religie op onderlinge groepsprocessen en sociale mogelijkheden in de klas <p>Docentrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • minder opdrachten voor docent • meer administratieve verwachtingen • extra bijscholingen vergt extra tijd en geld <p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • extra communicatietools gebruiken, meegaan met de tijd zorgt voor bijscholing leerkrachten en extra tijdsinvestering <p>Leeromgeving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende groepsgroottes • leeromgeving afhankelijk van soort cursisten <p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • werkgevers van cursisten of veranderingen in omgeving die voor tijdsdruk/nood zorgen <p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestandaardiseerde toetsingsinstrumenten

3 Deel 2: Verdiepend onderzoek

3.1 Inleiding

In het eerste deel gebeurde een veldonderzoek waarbij enerzijds de problematiek binnen OK A op inductieve wijze werd verkend via observaties en anderzijds extra data werden verzameld via interviews en documentenanalyse. Daarbij werd het OK-initiatief gekaderd in het Vlaamse NT2-landschap en de focus lag op de werking en de structuur van OK A, meer bepaald op de docenten en de cursisten binnen deze leeromgeving. Deel 1 werd afgesloten met een empirische SWOT-analyse. Op basis hiervan wordt in deel twee vervolgd met een verdiepend onderzoek, bestaande uit een literatuurstudie en een tweede SWOT-analyse. Op deze manier geven we een antwoord op de tweede onderzoeksvraag, zijnde: Hoe ziet een kwaliteitsvolle leeromgeving eruit voor OK A? In de methodologie gaan we stapsgewijs overlopen hoe we in dit deel te werk zijn gegaan. Vertrekkende vanuit een theoretisch kader waarin verdiepend naar de leeromgeving en die van OK A specifiek, gekeken wordt.

3.1.1 Methodologie

In dit deel gaan we aan de hand van een verdiepende literatuurstudie de SWOT-analyse van deel 1 aanvullen met de theorie die we vergaren uit deze literatuurstudie. De empirische gegevens die verwerkt werden in deel 1 worden samengevoegd met de theoretische kennis vanuit dit verdiepende deel 2. Het theoretische luik wordt opgebouwd vanuit het brede spectrum van 'open leren'. Gezien OK A open leeromgeving is spitsten we ons in de literatuur toe op de belangrijke elementen die terug te vinden zijn in een open leeromgeving. Om de SWOT-analyse te kunnen aanvullen vullen we vanuit de theorie de interne sterktes en zwaktes aan alsook de externe factoren die een invloed kunnen hebben op de werking van een open leeromgeving, OK A. Deze externe factoren kunnen zoals eerder vermeld extra kansen bieden binnen de leeromgeving, maar kunnen ook bedreigingen vormen en een goede werking in de weg staan. Zowel wat betreft de sterktes en zwaktes als wat betreft de kansen en bedreigingen werd een onderverdeling gemaakt naar leerdoelen, docentenrollen, bronnen/materialen, tijd, leeromgeving en de wijze van toetsing. Na de uiteenzetting van al deze elementen bepaalden we de prioriteiten voor ons project. De prioriteiten werden tijdens het verwerken van de SWOT-analyse per thema in kleuren verwerkt. Zo komen we aan het einde van dit deel tot drie afgelijnde pistes die elk een antwoord kunnen bieden op één of beide projectvragen die werden gesteld vanuit de opdrachtgever. Deze pistes en de weg die ons naar deze pistes leidde, werden voorgesteld aan de opdrachtgever. Vervolgens koos de opdrachtgever één van

deze pistes om verder mee aan de slag te gaan. Deze gekozen piste ligt vervolgens aan de basis voor de derde onderzoeksvraag, welke we in deel 3 verder onderzoeken.

3.2 Theoretisch kader

In dit theoretisch luik werd de focus gelegd op “open leren” aangezien dit de basis vormt van OK A. Onze opdrachtgever meldde tevens bij aanvang dat de werking van OK A geïnspireerd is door het Freinetonderwijs. Daarom onderzochten wij verschillende vormen van methodeonderwijs evenals de mogelijke link die deze hebben met OK A. Tot slot werd de leeromgeving van OK A gekaderd aan de hand van de relevante literatuur. Daarbij werd de verdieping en de richting van de literatuurstudie geleid door vaststellingen uit het veldonderzoek.

3.2.1 Open leren

3.2.1.1 *Kenmerken van open leren*

In ‘500 tips for open and online learning’, beschrijft Race (2017) de belangrijkste kenmerken van ‘open leren’. Een eerste belangrijk kenmerk van ‘open leren’ is dat de leerinhouden worden aangeboden via verschillende kennisdragers zoals boeken, computers en specifieke uitrustingen. Daartegenover staat het traditioneel leren waarbij er geleerd wordt van een persoon, meer bepaald de leerkracht.

Het ‘open leren’ is sterk gelinkt aan flexibel leren. De cursist krijgt vrijheid in het kiezen van wanneer, waar, hoe, met welke middelen en hoe snel geleerd wordt. Het ‘open leren’ is gebaseerd op volgende kernelementen:

- het plaatsen van de leerder in de bestuurderszetel;
- leerders de controle en het beslissingsrecht geven over de sleutelaspecten van het leerproces;
- het ontwikkelen van programma’s die beantwoorden aan individuele behoeften;
- het ontwerpen van leerbronnen en -materialen op maat die het leren ondersteunen;
- het gepast gebruik maken van technologie zonder dat de technologie de bovenhand neemt in het leerproces;
- de actieve participatie van de leerder en de leerkracht in het leerproces.

3.2.1.2 Vereisten voor open leren

Er zijn een aantal succesfactoren waaraan voldaan moet worden om 'open leren' op een kwaliteitsvolle manier aan te bieden (Race, 2017). Eerst en vooral is 'open leren' een manier van leren via diverse werkvormen. Daarnaast is het succes van 'open leren' sterk afhankelijk van de feedback die de leerder ontvangt van de leerkracht. Ten derde moeten de materialen zo ontwikkeld worden dat dit de leerder aanzet tot leren. Dat houdt in dat het materiaal gebruiksvriendelijk, aansluitend bij de interesses en ondersteunend voor het leerproces moet zijn, zelfs indien de materie moeilijk en complex is. De laatste belangrijke factor is dat 'open leren' zich moet richten op de doelmatigheid van de gebruiker. De leerder moet via het aangereikte pakket inzien waarom het zinvol is dit door te nemen.

3.2.2 Een open leercentrum

Alvorens ons te verdiepen in het concept 'OK', dienen we te verduidelijken wat een open leercentrum (OLC) precies inhoudt. Een OLC bestaat in tal van variaties en vaak is het afhankelijk van de context hoe het wordt vormgegeven. Wat voor elk OLC geldt, is dat het klassiek systeem van lesgeven – met de leerkracht vooraan in de klas en de leerlingen die luisteren naar wat hij zegt - doorbroken wordt (Gombeir & Petegem, 2010). Dit wil echter niet zeggen dat er geen begeleiding aanwezig is. De centrale idee is immers begeleide zelfstudie, waarbij men al dan niet gebruik maakt van media. Cursisten leren op eigen tempo en verwerken zelfstandig leerinhouden, al dan niet met de ondersteuning van een docent die een begeleidende rol heeft (Brettar, 2013). Het OLC maakt het mogelijk om op een flexibele manier een studie-aanbod naar voor te brengen, waarbij men gebruik maakt van eigentijdse leermiddelen (Koekkoek & van den Berg, 1993). Gombeir en Van Petegem (2010) benadrukken dat één van de hoofdoelen van het OLC het bevorderen van de leerzelfstandigheid is.

Vele OLC's werken met een modulair systeem. Dit wil zeggen dat er cycli van relatief korte lessenreeksen zijn die een bepaald vaardigheidsdomein behandelen. Per afgewerkte module kan de cursist na het afleggen van een proef een attest verkrijgen. Dit attest houdt een vrijstelling in voor een deel van een opleiding of het kan ook een aanvulling zijn bij een eerder behaald diploma. Soms kan men zo over een periode van enkele jaren een volledige opleiding volgen, waaraan dan een officiële attestering is verbonden (Koekkoek & van den Berg, 1993).

3.2.3 OK gelinkt aan methodeonderwijs

De opdrachtgever gaf aan inspiratie te hebben gevonden in Freinetonderwijs om de OK zoals die nu is in te richten. Wij hebben dit als aanknopingspunt gebruikt om na te gaan in hoeverre

OK A overeenkomsten heeft met Freinetonderwijs en of er nog andere methodescholen bestaan met uitgangspunten die overeenstemmen met die van OK A. We vonden binnen Freinet, Dalton, Jenaplan, Montessori en Ervaringsgericht onderwijs gelijkaardige uitgangspunten. Met het Steineronderwijs werden geen overeenkomsten gevonden. Binnen het Freinetonderwijs wil men dat kinderen leren wat zinvol is om te leren en de leerstof moet aansluiten bij de interesse van de kinderen. In werkhoeven werken kinderen alleen (of samen met anderen) aan zelfgekozen activiteiten. Samen met de kinderen wordt het jaarplan gemaakt (Freinet, z.d.; Wij-leren z.d.; Basisonderwijsadvies, z.d.).

Bij Daltononderwijs maakt men de leerling (mede-)eigenaar van het eigen leerproces, hecht men aan accountability voor zowel proces als product, leren leerlingen initiatief nemen en hebben leerlingen de vrijheid (niet vrijblijvendheid) om het schoolwerk naar eigen inzichten te plannen. Deze keuzevrijheid behelst zowel inhoud, volgorde, werkplaats, materiaal en of men alleen of samen werkt (Dalton, z.d.). Zelfstandig spelen, leren en eigen initiatief van de kinderen, vinden we terug bij het Jenaplanonderwijs (Jenaplan, z.d.; Scholenopdekaart, z.d.). Het Montessori-onderwijs biedt een activerende leeromgeving en keuzevrijheid binnen bepaalde kaders (Montessori, z.d.). De werkelijkheidsnabijheid wordt in het Ervaringsgericht onderwijs vorm gegeven door materiaalrijke lokalen. Daarnaast hechten zij belang aan een uitgebreid vrij initiatief van de leerlingen waarbij de leerlingen binnen een bepaalde dagstructuur zelf beslissen waarmee ze aan de slag gaan, hoe lang, op welke manier en op welk niveau volgens eigen belangstelling (FOPEM, z.d.). Wat opvalt is dat in alle bovenstaande soorten methode-onderwijs de sociale component van leren, het samen leren, overal expliciet genoemd en belangrijk gevonden wordt. In de geschreven documenten over de definitie en werking van OK A vinden we die sociale component niet terug.

3.2.4 De leeromgeving van OK A

3.2.4.1 *OK A als studentgecentreerd onderwijs*

Het leren van de cursist is iets dat zelfstandig gebeurt en de verantwoordelijkheid voor het leerproces ligt grotendeels bij de cursist zelf. We kunnen hier spreken van zelfregulerend leren. De cursisten dienen actief hun leerproces in handen te nemen, doelen te stellen, de eigen vooruitgang te monitoren en hun motivatie en gedrag aan te passen om hun doelen te bereiken (Biggs & Tang, 2003).

Het doel van OK is het onderwijzen van cursisten in de Nederlandse taal. Hierbij geeft OK A aan dit vooral te willen doen aan de hand van een flexibele werking waarin de zelfredzaamheid van de cursist centraal staat (Daeleman et al., 2018). De manier waarop men denkt over onderwijs binnen OK kunnen we volgens Biggs (2003) situeren op het niveau van de student.

De focus ligt zowel op wat belangrijk is voor het leren, op het leerproces als op de leeruitkomsten. Onderwijzen wordt in OK A gezien als het ondersteunen van leren. Belangrijk hierbij is dat de cursist niet enkel de feiten, concepten en principes kent, maar dat hij ook effectief de inhouden en de functie daarvan begrijpt. Centraal staat wat de leerling doet, niet wat de leerkracht doet (Clement, 2002). Bij studentgecentreerd onderwijs heeft het didactisch team de taak om de leeromgeving zodanig in te richten dat deze het leerproces van de lerende adequaat ondersteunt.

De lerende wordt in deze onderwijsvorm gezien als een actief en constructief lerende persoon die in interactie met een aangepaste en stimulerende omgeving doelgericht kennis opbouwt (Clement, 2002). In deze leeromgeving staan lerende en docent dicht bij elkaar, waarbij de nadruk ligt op de leerinhoud (Wierstra, Kanselaar, Van der Linden, Lodewijks, & Vermunt, 2003).

3.2.4.2 *De invloed vanuit het sociaal constructivisme op OK A*

Het studentgecentreerd onderwijs is een stroming die gesitueerd wordt binnen het sociaal constructivisme. Het basisprincipe is dat kennisconstructie plaatsvindt binnen een socio-culturele context. De manier waarop kennis gevormd wordt, is afhankelijk van de specifieke activiteiten, de context en de cultuur waarbinnen de lerende zich begeeft (Clement, 2002).

Het constructivisme gaat ervan uit dat via een grote cognitieve inspanning aan diepteleren wordt gedaan waardoor de lerende de kennis begrijpt. Kenniscreatie vindt plaats tijdens en dankzij deelname aan leeractiviteiten (Biggs & Tang, 2003). In OK A neemt de cursist zijn eigen kennisconstructie in handen door zelfstandig van start te gaan in zijn leerproces. De gekozen leerinhouden zijn ingebed in een sociale context die aansluit bij de leefwereld van de cursist.

3.2.4.3 *Soorten leeromgevingen*

Watkins (2001) geeft aan dat lerenden, afhankelijk van hun leerstijl, een bepaalde voorkeur ontwikkelen ten aanzien van een leeromgeving. Zo is er onder andere een verband tussen een constructieve leerstijl en een studentgecentreerde leeromgeving. Op het continuüm van Roelofs, Van der Linden en Erkens (2000) worden verschillende leeromgevingen van elkaar onderscheiden. Aan de linkerzijde van het continuüm bevindt zich het transformatief leermodel dat gekenmerkt wordt door zelfsturing, zelfstandige kennisconstructie, leren aan de hand van complexere taken en persoonlijke en alledaagse leerinhouden, leren in een professionele of wetenschappelijke context, samenwerkend leren en een leerklimaat dat gericht is op ontwikkeling. In een tweede type leeromgeving, dat tevens eerder aan de linkerzijde van het

continuüm wordt geschetst, staat zelfontdekkend leren centraal. Dit leunt sterk aan bij het transformatief leermodel waar initiatief en verantwoordelijkheid van de lerende worden verwacht en waarbij de lerende zelfstandig kennis construeert. De docent hanteert daarbij een losse sturingsstijl.

3.2.4.4 *Factoren die de leeromgeving beïnvloeden*

3.2.4.4.1 **Invloed van de mate van zelfsturing bij de cursist op het ontwerp van de leeromgeving**

Onderwijzen wordt door Elen et al. (2009) gedefinieerd als “het geheel van maatregelen en interventies die, ongeacht de context, in een leeromgeving worden genomen om het leerproces van lerenden te ondersteunen.” Alle op deze wijze geplande activiteiten vervullen leerfuncties ten behoeve van een efficiënt en effectief leerproces bij de lerenden. Indien deze leerfuncties vervuld worden door lerenden spreken we over leeractiviteiten, indien ze vervuld worden door een docent of door een omgeving spreken we over instructiestrategieën.

Pieters en Verschaffel (2003) onderscheiden verschillende soorten frictie tussen leer- en instructieactiviteiten. Ze spreken van constructieve frictie in twee gevallen: wanneer de zelfsturing laag is en een gedeelde externe sturing gebeurt door de leerkracht en wanneer er een gemiddelde zelfsturing is die wordt gecombineerd met een losse externe sturing door de leerkracht. In beide gevallen zal het leren ondanks of zelfs dankzij de frictie plaatsvinden.

Wanneer echter de externe sturing en de zelfsturing van de leerling niet op elkaar zijn afgestemd, is er sprake van destructieve frictie. Dat is het geval wanneer strakke externe sturing gecombineerd wordt met gemiddelde tot hoge zelfsturing, wanneer gedeelde sturing gecombineerd wordt met hoge zelfsturing en wanneer losse externe sturing gecombineerd wordt met lage zelfsturing (Pieters & Verschaffel, 2003).

Wanneer we kijken naar OK A zien we dat van cursisten een gemiddelde tot hoge mate van zelfsturing wordt verwacht, waarbij de leerkracht een losse externe sturing aanbiedt om tot een congruente of constructieve wisselwerking te komen.

In OK A is de losse externe sturing te herkennen aan de vorm van open leren die men hanteert. Bij open leren worden volgende vier organisatieprincipes gehanteerd: modulair werken, zorgen voor adequate begeleiding waarin de adviserende rol centraal staat, inzetten van ICT en voorzien in een docentonafhankelijk toetsstelsel zodat de lerende de eigen vordering kan monitoren (Pieters & Verschaffel, 2003).

De vraag is of de cursisten in OK A voldoen aan de verwachting van gemiddelde tot hoge zelfsturing en of de leeromgeving voldoet aan de kenmerken van 'Open Leren'.

3.2.4.4.2 Het belang van feedback in de leeromgeving

Dochy en Gijbels (2010) stellen dat feedback een extra leerkans biedt indien deze snel en in voldoende mate gegeven wordt en indien deze een leerbevorderend / formatief (in tegenstelling tot een evaluatief / summatief) karakter heeft. De inhoud van de feedback bepaalt de effectiviteit en de efficiëntie ervan. Daarbij is het belangrijk dat het niet louter gaat om evaluatieve feedback (i.e. het tonen van verbale en niet-verbale appreciatie) maar dat er sprake is van descriptieve feedback. Deze is gericht op wat de lerende bereikt heeft, of op de vooruitgang die door de lerende werd gemaakt. Aan de lerende wordt verduidelijkt hoe men tot een juiste oplossing had kunnen komen en welke inhoudelijke criteria gebruikt werden bij de beoordeling. Zo verkrijgt de lerende informatie over zijn individuele leerproces.

Ook Geyskens, Donche & Van Petegem (2010) stellen dat feedback kan bijdragen aan het ontwikkelen van zelfstandigheid bij het leren. De effectiviteit van feedback wordt volgens deze auteurs beïnvloed door het type feedback en de manier waarop de feedback wordt gegeven. Binnen het Vlaamse onderwijssysteem onderscheiden zij twee evaluatievormen zijnde summatieve en formatieve evaluatie. Effectieve feedback situeert zich binnen formatieve evaluatie daar deze evaluatievorm gericht is op het leerproces waarbij de feedback zorgt voor leermomenten en mogelijkheden biedt om het prestatieniveau te verbeteren. De auteurs dragen aan dat feedback op deze manier een sterke invloed heeft op het leren en dus op de algemene leerprestatie. Bovendien is feedback ook een middel om de zelfevaluatievaardigheden van de lerenden te ontwikkelen. Daartoe moeten zij inzicht krijgen in de beoordelingscriteria, vergelijkingen kunnen maken tussen het eigen werk en deze criteria en dienen ze ook over een aantal strategieën te beschikken om de kwaliteit van hun werk op een hoger niveau te tillen. Dat vraagt om een geleidelijk proces van 'ontvangen van externe feedback' naar 'het zelf genereren van feedback'. De interne feedback heeft een veel hogere mate van effectiviteit doordat deze gericht is op het zelfregulatie niveau van de lerende en doordat de lerende de sturing ervan zelf in handen heeft (Geyskens et al., 2010).

De feedback die de cursist in OK A ontvangt tijdens en na een evaluatie wordt gegeven door de docent. De docent is ook degene die de beoordelingscriteria opstelt. Het gaat hier dus om externe feedback.

De cursisten in OK A kunnen in groepjes samen oefeningen maken op eigen initiatief. Hierbij bestaat de mogelijkheid tot het geven van peerfeedback.

In OK A zien we toch vooral een formatieve vorm van evaluatie. De cursisten moeten per lesblok om minstens twee evaluaties vragen en al deze tussentijdse evaluaties samen bepalen de uiteindelijke summatieve of eindevaluatie. De evaluaties zijn gericht op het sturen van het leerproces van de leerling. De feedback bij deze evaluaties ligt voornamelijk bij de leerkracht

die aangeeft of de oefening juist of fout gemaakt werd. De effectiviteit van de feedback op het leren van de cursist ligt hier om die reden laag. Ook al beoogt de leerkracht zelfstandig werk bij de cursist, hij zal dit niet bekomen zolang hij uitsluitend zelf de feedback blijft sturen in plaats van de cursist geleidelijk te begeleiden tot het vaardig hanteren van interne feedback, zoals bijvoorbeeld het geven van peer-feedback. De vraag is of en hoe peer-assessment zinvol en nuttig kan zijn bij het gegeven lage taalbeheersingsniveau van de cursisten.

3.2.4.4.3 Overwegingen op basis van leer-en motivatietheorie

Bij het ontwerpen van een leeromgeving is het belangrijk om de leermotivatie van de studenten mee te nemen. Ook binnen het gebruik van ICT-toepassingen is motivatie een belangrijk element. Onder leeractiviteiten verstaat Clement (2002) de cognitieve verwerkingsstrategieën of denkactiviteiten die lerenden gebruiken om informatie te verwerken, bewust of onbewust. Een sterke leeromgeving is erop gericht de mate van zelfstandigheid en zelfredzaamheid, samen met de kennis, bij de student te verhogen (Daeleman et al., 2018). Binnen het constructivisme toont men aan dat de constructie van kennis afhankelijk is van motivatie en de intentie van de leerder (Biggs & Tang, 2003).

Zelfregulatie door de lerende in zijn leeromgeving bevordert op zijn beurt volgens Meusen-Beekman, Joosten-Ten Brinke & Boshuizen (2016) een verhoogde vorm van concentratie, betere resultaten en motivatie.

3.2.4.4.4 De zelfdeterminatietheorie

Binnen de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (2002) worden verschillende vormen van motivatie onderscheiden. Het draait daarbij niet enkel om de sterkte (kwantiteit) van de motivatie, maar ook om de aard (kwaliteit) van de motivatie. Gezien de projectvraag met betrekking tot het cursistenprofiel is het belangrijk te kijken naar beide componenten van de motivatie die studenten hebben wanneer zij starten met of deelnemen aan de lessen in OK A (Vanhoof, Van de Broek, Penninckx, Donche, & Van Petegem, 2012). In de zelfdeterminatietheorie worden vijf types van motivatie onderscheiden. Ieder motivatietype wordt gekenmerkt door motivationele drijfveren en onderliggende emoties. We vertrekken vanuit een driedelig onderscheid in motivatie: amotivatie, autonome en gecontroleerde motivatie.

Tabel 3

Deci & Ryan (2002) in Vanhoof et al. (2012) "schematisch overzicht van de verschillende types motivatie volgens de zelfdeterminatietheorie"

	autonome motivatie		gecontroleerde motivatie		Amotivatie
Hoeveelheid motivatie	Hoog	Hoog	Hoog	Hoog	Laag
Type motivatie	Intrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Amotivatie
Type regulatie	Intrinsiek	Geïdentificeerd	Geïntrojecteerd	Extern gereguleerd	Niet gereguleerd
Onderliggende emoties	Welwillendheid, vrijheid	Welwillendheid, vrijheid	stress, druk	stress, druk	apathie, hulpeloosheid
Kwaliteit van de motivatie	++				--

Amotivatie wordt volgens Vanhoof et al. (Vanhoof et al., 2012) omschreven als 'een gebrek aan motivatie'. De onderliggende emotie die speelt bij lerenden is apathie waarbij zij zich vooral hulpeloos voelen. Ze hebben lage verwachtingen en het gevoel geen controle te hebben over hun leerresultaten waardoor ze hun eigen leergedrag niet gaan reguleren. De zelfregulatie die in de OK A verwacht wordt zou dan ook een problematisch punt kunnen vormen voor gedemotiveerde cursisten. Vervolgens spreken Vanhoof et al. (Vanhoof et al., 2012) over autonome motivatie, waarbij het 'willen' centraal staat. De kwaliteit van de motivatie is zeer hoog, alsook de hoeveelheid aan motivatie die de lerende heeft. In de lerende is een bepaalde welwillendheid aanwezig waardoor hij vrijwillig aan het leren zal gaan. Deze welwillendheid komt voort uit het type motivatie. Binnen de autonome motivatie kan het type motivatie intrinsiek zijn of extrinsiek - geïdentificeerd of gereguleerd - zijn. De intrinsieke motivatie van de student vloeit voort uit de interesse en het plezier dat de lerende ervaart in het leren of in de leeractiviteiten die hij uitvoert. Wanneer de lerende ervan overtuigd is dat de leeractiviteiten een persoonlijk doel dienen, spreken we van geïdentificeerde motivatie. In OK A vermoeden we dat slechts bij een beperkt aantal cursisten sprake is van intrinsieke motivatie; het gaat daarbij om die cursisten die aangeven écht Nederlands te willen leren. Daarnaast zijn er ook cursisten die aangeven niet per se geïnteresseerd te zijn in het Nederlands, maar dit wel willen leren, omdat ze dit moeten in functie van hun inburgeringscursus. Indien ze dan begrijpen of inzien dat dit erg belangrijk en waardevol is voor hun verder functioneren en inburgeren in Vlaanderen, zullen ze wellicht welwillender zijn om de taal te leren en dan kan men spreken over geïdentificeerde regulatie.

Als laatste spreken Vanhoof et al. (2012) over gecontroleerde motivatie. Hierbij is niet het 'willen' maar het 'moeten' centraal gesteld. Dit 'moeten' verwijst meteen naar de onderliggende emoties van stress en druk die ervaren worden door de cursist. De hoeveelheid van motivatie is nog steeds hoog, maar de kwaliteit van de motivatie daalt. De motivatie is volledig extrinsiek waarbij er een onderscheid gemaakt wordt tussen geïntrojecteerde regulatie en externe regulatie. Geïntrojecteerde regulatie wijst vooral op de druk die studenten ervaren vanuit zichzelf, waarbij ze gevoelens van angst, schaamte of schuld willen vermijden. In OK A zien we dat sommige cursisten gemotiveerd zijn te leren vanuit een angst om niet te slagen voor hun inburgeringscursus. Hierdoor kunnen ze ook in hun persoonlijk leven in de problemen komen. Ook de angst om niet te slagen en vervolgens geen job te vinden kan een rol spelen. Bij externe regulatie komt de druk van buitenaf. Het studiegedrag van de cursist hangt dan af van bijvoorbeeld straf of beloning. Indien cursisten in de OK A enkel en alleen leren omwille van de verplichting die ze ervaren voor het behalen van hun inburgeringscursus kunnen we spreken over externe regulatie. Vanhoof et al. (Vanhoof et al., 2012) benoemen dit als de minst autonome vorm van motivatie.

Belangrijk voor de motivatie zijn de aangeboren psychologische basisbehoeften van mensen (Deci & Ryan, 2002). Elke vorm van motivatie omvat een zwakke of sterke bevredigingsbeleving van deze basisbehoeften. In de Zelfdeterminatietheorie worden deze het ABC van de motivatie genoemd: 'Autonomie', 'verbondenheid' en 'Competentie'. We dienen bij het formuleren van acties voor cursisten in OK A rekening te houden met deze basisbehoeften aangezien deze een belangrijke rol spelen voor de ontwikkeling van intrinsieke motivatie zoals de Zelfdeterminatietheorie stelt (Vanhoof et al., 2012). We overlopen deze kort en schatten in in welke mate aan deze basisbehoeften wordt voldaan binnen OK A.

Autonomie verwijst volgens Vanhoof et al. (2012) naar de behoefte bij de cursist om vrijheid te ervaren wanneer hij kiest en beslist over het eigen handelen. De cursist heeft binnen de richtlijnen van OK A vrij veel autonomie om zijn leerproces vorm te geven. Er is geen sprake van volledige autonomie, gezien er nog steeds rekening gehouden moet worden met de doelstellingen en de verwachtingen die worden opgesteld binnen OK A. Wél heeft de cursist vrijheid in de keuze van leeractiviteiten die hij zo kan afstemmen op zijn eigen behoeften.

Verbondenheid gaat volgens Vanhoof et al. (2012) over de behoefte om ergens bij te horen en om positieve relaties met anderen te onderhouden. De cursist wil zich als individu gerespecteerd voelen. In OK A betekent deze verbondenheid dat cursisten interactie ervaren met de docent en met de mede cursisten, dat er een samenhangsgevoel heerst in de klas, dat men het gevoel heeft er bij te horen, dat men gerespecteerd wordt en positieve relaties met de anderen heeft. Deze verbondenheid merken we niet in sterke mate op binnen OK A.

Docenten zijn geëngageerd naar hun cursisten toe, maar we merken op dat de mate van interactie tussen cursisten onderling, en tussen docent en cursist niet altijd even sterk is. Dit kan ten koste gaan van het gevoel van verbondenheid dat sommige cursisten ervaren in OK A.

Competentie is de derde en laatste psychologische basisbehoefte waarover Deci & Ryan (2002) spreken. Dit verwijst naar de mate waarin een cursist zich bekwaam voelt in het eigen (sociale) handelen en of de student zich succesvol voelt ten aanzien van de uitdagingen die de leeromgeving met zich meebrengt. In OK A merken we op dat dit erg verschillend is voor de cursisten. Sommige cursisten zien de verwachting omtrent zelfregulatie als een grote uitdaging, welke zij niet allemaal even goed aankunnen. Sommige studenten stellen dat zij meer sturing nodig hebben van de docent om zich competent te kunnen voelen.

Zo speelt ook de opvatting die de student heeft over de mate waarin hij beschikt over de vereiste kennis en vaardigheden een belangrijke rol. Vanhoof et al. (2012) spreekt hier binnen de doelmatigheidsbeleving over zelfeffectiviteit. Studenten met amotivatie hebben bijgevolg een gebrek aan doelmatigheidsbeleving.

3.3 Resultaat SWOT-analyse

Aansluitend op de literatuurstudie werden de relevante bevindingen uit de literatuur geïntegreerd in de resultaten van de empirische SWOT-analyse van deel 1. Zo ontstond onderbouwing vanuit de theorie. Deze tweede, verdiepende SWOT-analyse vormde de basis voor de conclusies. Binnen deze analyse werd een onderverdeling gehanteerd naar leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, cursisten, docentenrollen, materialen, tijd en wijze van toetsing. Via deze opdeling werden de oorspronkelijke projectvragen van de opdrachtgever gespecificeerd.

Tabel 4

Empirische en theoretische SWOT analyse

STERKTES (INTERN)	ZWAKTES (INTERN)
<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • opgesteld per module en per niveau • cursist kan kiezen welke module hij wil <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende vaardigheden (mondeling, schrijven, lezen) op verschillende niveaus verwerken en binnen drie verschillende modules • zelf afstemmen op eigen noden en interesses • zelf leerinhouden aanbrengen of selecteren uit een groot aanbod thema's • samenwerking met Atlas i.f.v. bepalen van het leerniveau • niveau student kan wijzigen doorheen de module • afgestemd op verschillende opleidingsprofielen <p>Leeractiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigen tempo bepalen • voor docent: geen/weinig lesvoorbereidingen • bijdrage tot sociale ontwikkeling door vrij contact met andere cursisten • verschillende leeractiviteiten (spreekopdrachten, open taken, projectwerken, computeropdrachten...) zelf uit te kiezen <p>Cursisten</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende culturen, geloof en leeftijden • mengeling verschillende niveaus • door zelf te kiezen voor OK A, interne motivatie <p>Docentrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • geven extra uitleg naar behoefte van de cursist • eigenschappen zoals: vriendelijkheid, geen racisme, motiverend, autonoom • coach zijn, weinig instructie en directe opvolging • geen officiële taakverdeling dus flexibiliteit • autonomie om samen hun lesrooster samen te stellen • autonomie om zelf tijd en ruimte in de klas te managen <p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • digitale taken uitvoeren op de computer • cursusmateriaal op pc te vinden • oefenmateriaal op creatieve manier id klas te vinden • materiaal uit dagelijkse context student • zelf materiaal en bronnen aanwenden door cursist <p>Leeromgeving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spreekklas (sociaal leren) • Stilteklas (in stilte alleen werken) • computerklas 	<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voor de cursist: Wat wordt er juist van mij verwacht? Soms onduidelijk in de eerste maanden • de cursist kan zelf zijn leerdoelen kiezen door zelf de module te kiezen en niveau dat hij wil behalen <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerinhoud voor sommigen niet duidelijk dat ze deze ook deels zelf dienen in te richten = onduidelijke wederzijdse verwachtingen • niveau leerinhoud bepaald door samenwerking met Atlas, maar het geeft geen concreet beeld van werkelijk niveau van de student. • niveau cursist kan wijzigen doorheen de module.. dit is niet altijd duidelijk voor cursisten. • niet gericht op andere competenties buiten taalgericht spreken, schrijven en lezen. (vb.: computervaardigheden, sociale vaardigheden, ...) <p>Leeractiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • voor docent: geen lesvoorbereidingen / ad hoc beslissen en inspelen op vragen is niet gemakkelijk • cursist kiest zelf welke leeractiviteit, kans dat cursist altijd dezelfde soort leeractiviteit kiest. • weinig gebruik gemaakt van de sociale component in de leeractiviteiten. <p>Cursisten</p> <ul style="list-style-type: none"> • cursisten die 's avonds komen, dienen sterker gemotiveerd te worden • keuze voor OK A niet altijd volgens juiste motivatie (vb.: uitsluitend 's avonds tijd hebben om les te volgen) • verschil in voorkennis tussen cursisten • moeilijk om een vertrouwensband op te bouwen met coach • er wordt een hoge mate aan zelfsturing van de cursist verwacht, hij moet zelfstandig kunnen werken en zelfstandig leertraject vormgeven. <p>Docentrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inspanningen willen doen voor de administratie in combinatie met coachen is een moeilijk evenwicht • eigenschappen docent/sterkte docent moet coaching zijn • moeilijk cursisten te motiveren die niet op hun plek zitten in OK A • groepsinzicht hebben om zwakkere en sterkere cursisten te combineren voor leeractiviteiten (moeilijk als je steeds andere groepen hebt?) • bepalen van niveau student en eventueel wijziging aanbrengen tov inschaling Atlas • weinig/geen overleg met alle docenten van OK? • eigen invulling aan lesgeven en vrije keuze lokaal ze staan (vaak dezelfde docent in dezelfde klas) • van docentrol kunnen wijzigen naargelang niveau en competenties cursist. Vb.: weinig zelfsturing is meer instructierol tov coachrol

<ul style="list-style-type: none"> • mogelijkheid om andere cursisten om hulp te vragen • klasopstelling (tafels) stimuleert interactie tussen cursisten <p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • flexibiliteit naargelang arbeidsregime cursist • drie mogelijke lestijden per dag <p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • twee evaluaties per lesblok • onmiddellijke feedback na het afhandelen van een taak • formatieve en summatieve evaluatie 	<p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hoe wordt er getoetst of het materiaal en de bronnen voldoen aan het juiste niveau? • geen eenduidig cursistenvolgsysteem • pc-vaardigheid vereist • oefenmateriaal aanwezig in klassen. Onduidelijk hoe cursisten weten waar welk materiaal staat en hoe te gebruiken is zelf uit te zoeken <p>Leeromgeving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spreekklas: sociaal leren wordt niet gestimuleerd of begeleid. Vaak kliekvorming van culturen waardoor er geen Nederlands gesproken wordt. Leerlingen dienen al sociale competenties te bezitten. • leeromgeving functie en naam leeromgeving kunnen verwarrend zijn (spreekklas, niet enkel voor module van spreken) <p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de korte instructietijd met docenten voor sommige cursisten • drukke avondblokken • tijdsdruk indien verschillende cursisten toevallig op dezelfde moment vragen om evaluatie, info, begeleiding • arbeidsregime student soms moeilijk te combineren met niveau student <p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • studenten worden enkel bevraagd, niet getoetst op het feit of ze voldoende ICT-vaardigheden hebben en of ze voldoende zelfstandig kunnen werken • zelf om toetsing vragen. Feedback en toetsing bij verschillende docenten, gebeurt vaak op verschillende manier
KANSEN (EXTERN)	BEDREIGINGEN (EXTERN)
<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vastgelegde leerdoelen vanuit onderwijskoepels/overheid • uniformere leerdoelen tussen verschillende soorten open leervormen/onderwijsvormen • gekende leerdoelen bij Atlas vooraleer screening gebeurd <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • samenwerking rond invullen leerinhoud tussen OK A, OK B en OK C • samenwerking met organisaties voor migratie/asiel i.f.v. leerinhouden met link naar migratieverleden. <p>Leeractiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zelfgestuurde cognitieve leeractiviteiten zijn constructief als deze een uitdaging vormen en leervaardigheid bevorderen <p>Cursisten</p> <ul style="list-style-type: none"> • losse externe sturing is goed als de cursist een actieve constructeur is • aanwezigheid verschillende culturen kan leerrijk zijn • concurrentie andere scholen kan zorgen voor betere dienstverlening <p>Docentrollen:</p>	<p>Leerdoelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerdoelen afhankelijk van welke docenten binnenstromen in OK A. Zij geven onderwijs een vorm <p>Leerinhoud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vastgelegde leerinhouden door de school/inspectie. Als cursist er zelf geen invloed meer op zou kunnen hebben <p>Leeractiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • volledig zelfgestuurd en open aanpak <p>Cursisten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verplichting van inburgeringscursus nefast voor interne motivatie (wil diploma halen vs. wil nederlands leren) • losse externe sturing is slecht als de cursist een passieve ontvanger is • drempelloze toelating, ongeïnformeerde toelating/screening Atlas • concurrentie met andere scholen i.p.v. samenwerking • concurrentie en nood aan voldoende studenten zorg voor instroom van niet geschikte studenten • invloed van cultuur en geloof op onderlinge groepsprocessen en sociale mogelijkheden in de klas

<ul style="list-style-type: none"> • meer uren voor docent • administratie uniformer en soepeler mogelijk daling in administratie • volgen extra bijscholingen <p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gebruik maken van andere communicatietools binnen de klas en buiten de klas • samenwerking met inburgeringsorganisaties zorgt voor veel kennis • vast bestaande instrumenten, te gebruiken voor screening, evaluatie ... leidt tot uniformisering <p>Leeromgeving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende (multiculturele) groepen • rolwisselend onderwijzen invoeren (eerst instructie, minder sturing en stimuleren van zelfsturing) • leeromgeving buitenshuis brengen. <p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • flexibele werkgevers voor cursisten, maakt een flexibele tijdsindeling voor school mogelijk <p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestandaardiseerde toetsingsinstrumenten 	<p>Docentrollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • minder uren voor docent, • meer administratieve verwachtingen • extra bijscholingen vergt extra tijd en geld <p>Bronnen en materialen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • extra communicatietools gebruiken, meegaan met tijd zorgt voor bijscholing leerkrachten en extra tijdsinvestering <p>Leeromgeving:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verschillende groepsgroottes • leeromgeving afhankelijk van soort studenten <p>Tijd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • werkgevers van cursisten of veranderingen in omgeving die voor tijdsdruk/nood zorgen <p>Toetsing:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gestandaardiseerde toetsingsinstrumenten
---	--

3.4 Conclusies op basis van de SWOT-analyse

Binnen deze volledige SWOT-analyse werden door middel van het groeperen van thema's drie mogelijke en interessante onderzoekspistes duidelijk. Doordat we prioriteiten stelden en rekening hebben gehouden met mogelijke externe factoren konden we kansen aangrijpen om de leeromgeving van OK A te verbeteren voor docent en cursist, rekening houdend met de vraag die gesteld werd door de opdrachtgever. Uiteindelijk zullen we per piste bespreken we vervolgens via welke methodieken we tot het beoogde resultaat konden komen.

Uiteindelijk bespreken we per piste via welke methodieken we tot het beoogde resultaat zouden kunnen komen. De verschillende pistes werden ook voorgesteld aan de opdrachtgever die vervolgens één piste koos die we in deelstudie twee verder uitwerkten.

3.4.1 Piste 1: screening van nieuwe cursisten op vlak van zelfsturing

3.4.1.1 *Onderzoeksvraag*

Hoe kunnen we de mate van zelfsturing van de cursisten meten?

3.4.1.2 *Onderbouwing*

Uit de gesprekken met dhr. De Clercq, andere leerkrachten en ook Kompas (trajectbegeleiding) blijkt duidelijk dat men niet kan vermijden dat ook 'niet ideaal - zelfsturende' leerlingen in de OK terecht komen. Op dit moment is de aanvangsbegeleiding vrij beperkt (lees: filmpjes bekijken - samen gegevens aanvullen). Voor sommige, zeer zelfsturende cursisten is dit voldoende, voor anderen is er nood aan meer ondersteuning. Uit observaties en gesprekken met cursisten kwam naar boven dat zij soms andere verwachtingen hebben wat betreft de begeleiding door de leerkracht. Deze verwachtingen stemmen niet overeen met de verwachtingen die de leerkracht naar de cursist toe heeft.

3.4.1.3 *Mogelijke uitwerking en methodiek*

- Onderzoekend

Een eerste mogelijkheid is onderzoeken hoe men bij cursisten de zelfsturing kan meten. Zijn er reeds instrumenten die dit meten en hoe worden deze gebruikt?

- Ontwikkeland

Een tweede mogelijkheid is het ontwerpen van een instrument dat men in OK A kan gebruiken om de mate van zelfsturing bij startende cursisten te bepalen.

Als suggestie voor vervolgonwikkeling op lange termijn stellen wij voor dat verschillende begeleidingstrajecten ontwikkeld worden, afhankelijk van de mate van zelfsturing bij de cursisten.

3.4.1.4 *Beoogde resultaten*

- Onderzoekend

Een selectie van de instrumenten voor het meten van zelfsturing die het meest geschikt zijn voor onze casus wordt aan de hand van de literatuur samengesteld.

- Ontwikkeland

Het gebruik van het instrument bepaalt met welke mate van zelfsturing de cursist in de OK-werking start en kan gemeten worden hoezeer de zelfsturing evolueert doorheen doorheen de opleiding.

3.4.2 Piste 2: sociale competentie ontwikkelen en stimuleren in OK A

3.4.2.1 *Onderzoeksvraag*

Hoe kunnen we de sociale component binnen OK A versterken om zo in te spelen op het samen leren van de cursist in OK A?

3.4.2.2 *Onderbouwing*

Vanuit observaties in de klas merken we op dat studenten samenkomen en samen willen leren. Dit wordt onder andere mogelijk gemaakt door bij de klasopstelling te werken met een zithoek en banken die aansluiten. Uit onze gesprekken met docenten en cursisten werd echter duidelijk dat sommige cursisten niet goed weten hoe ze met anderen in contact kunnen komen en op welke manier ze de sociale omgang met een andere cursist kunnen gebruiken om tot leren te komen. Zo merken we ook op dat vooral groepsvorming ontstaat tussen cursisten met hetzelfde niveau of cursisten die dezelfde taal spreken. Hierdoor gaan cursisten van verschillende niveaus elkaar niets bijleren. Daarnaast wordt er ook gemakkelijker onderling in dezelfde thuistaal gesproken dan in het Nederlands. Nochtans is het samen leren een belangrijke component binnen alle vormen van het methodeonderwijs en zeker in het Freinetonderwijs, waarop OK geïnspireerd is.

3.4.2.3 *Uitwerking en methodiek*

- Ontwikkeland

We kunnen een leeromgeving ontwerpen die uitnodigt tot collaboratief leren bij de cursisten in OK A.

3.4.2.4 *Beoogde resultaten*

We beogen dat cursisten beter samen leren, leren van elkaar en bijgevolg betere studieresultaten zouden kunnen bekomen.

3.4.3 Piste 3: profiel van de leerkracht om personen met lage en hoge zelfsturing te begeleiden

3.4.3.1 *Onderzoeksvraag*

Welke aanpassingen van onderwijsactiviteiten zijn belangrijk om in te spelen op de mate van zelfsturing van de cursist?

3.4.3.2 *Onderbouwing*

Uit de gesprekken en de observaties werd duidelijk dat van de cursist een hoge mate van zelfstandigheid wordt verwacht om te kunnen deelnemen en slagen binnen OK A. Leerkrachten worden ingezet als coaches waarbij de cursist zijn leren in eigen handen dient te nemen. We merken op dat niet alle cursisten even goed zijn in het reguleren van hun eigen leerproces. Ze bezitten niet allemaal in dezelfde mate een zelfsturend vermogen. Toch worden deze cursisten op dezelfde coachende manier begeleid. De leerkrachten merken op dat er bij de traaglerende cursisten veel cursisten zijn die afhaken en die uiteindelijk niet slagen. Uit observaties en gesprekken met cursisten kwam naar voren dat cursisten andere verwachtingen hebben ten opzichte van de begeleiding en zo dus ook ten opzichte van de zelfstandigheid die ze zelf moeten bezitten.

3.4.3.3 *Uitwerking en methodiek*

- Onderzoekend

Onderzoeken op welke manier de leerkracht binnen OK A kan inspelen op de verschillende mate van zelfsturing bij de cursisten. De leerkracht zou zijn rol flexibel moeten kunnen aanpassen aan de mate van zelfsturing van de cursist.

- Ontwikkeland

Het ontwikkelen van een competentieprofiel voor de leerkracht in OK A afgestemd op de verschillende niveaus van zelfsturing bij de cursist.

3.4.3.4 *Beoogde resultaten*

We beogen het competentieprofiel voor de leerkracht te verduidelijken/ontwikkelen waarin kennis, vaardigheden en attitudes gespecificeerd worden die de leerkracht nodig heeft om cursisten met verschillende niveaus van zelfsturing te begeleiden en om de zelfsturing bij cursisten te kunnen verhogen.

3.4.4 Gekozen piste door opdrachtgever

Door de externe opdrachtgever werden alle voorgestelde prioriteiten waardevol en zinvol gevonden. Helaas is het niet realiseerbaar binnen dit project om ze allemaal uit te voeren en moest er een keuze gemaakt worden voor ons vervolgonderzoek.

De keuze van dhr. De Clercq is gevallen op piste één, de ontwikkeling van een meetinstrument dat de mate van zelfsturing meet bij cursisten. Als aandachtspunt gaf de opdrachtgever mee dat deze tool qua taalgebruik begrijpelijk moet zijn voor de cursisten die niveau 1.2. behaald hebben en die starten op niveau 2.1. Daarnaast gaf de opdrachtgever ook mee dat het meetinstrument niet enkel inzetbaar moet zijn om de beginsituatie te bepalen, maar ook de mogelijkheid moet bieden om de evolutie in mate van zelfsturing bij cursisten te meten.

4 Deel 3: Ontwikkeling

4.1 Inleiding

Vanuit het veldonderzoek in deel 1 en het verdiepend onderzoek in deel 2 concretiseerden we de twee brede onderzoeksvragen van de opdrachtgever. Zo ontstonden drie mogelijke pistes voor het vervolgonderzoek in deel 3. Vanuit deze drie pistes werd door de opdrachtgever voor de eerste piste gekozen: een screening van nieuwe cursisten op het vlak van zelfsturing. In deel 3 geven we vervolgens een antwoord op de vraag 'Hoe kunnen we de zelfsturing van cursisten binnen OK A meten?'. Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van een literatuurstudie die uitmondt in een conceptueel voorstel tot instrumentontwikkeling.

Gezien de talige kwetsbaarheid van de doelgroep is het belangrijk rekening te houden met een aantal randvoorwaarden zoals de bruikbaarheid en de leesbaarheid van het instrument. Bovendien moet ook rekening gehouden worden met de culturele diversiteit binnen de doelgroep. Ten slotte gaf de opdrachtgever aan dat het instrument niet enkel de beginsituatie van een cursist in beeld moet brengen, maar ook de evolutie van die deze cursist doormaakt.

Zelfsturing als concept valt niet zomaar te meten. Het is belangrijk duidelijk te weten wat we onder zelfsturing verstaan vooraleer we dit in een meetinstrument gieten. Gezien zelfsturing in de literatuur wordt bekeken vanuit verschillende invalshoeken is het belangrijk om een standpunt in te nemen over hoe we binnen dit onderzoek kijken naar zelfsturing. Zelfsturing wordt opgevat als een veranderlijk concept en daarmee dient bij het selecteren of ontwikkelen van instrument rekening te worden gehouden.

Daarom kiezen we er binnen dit onderzoek voor om het kader van Pintrich (2004) te hanteren waarbij we de verschillende dimensies van zelfsturing uiteenzetten welke aansluiten bij het concept *Self-Regulated Learning* (SRL). Daarnaast komt ook het belang van motivatie aan bod. Omwille van de breedte van het concept zelfsturing en de verschillende dimensies die erin terug te vinden zijn en de leemte in het onderzoeksdomein wat meetinstrumenten betreft, beogen we een aanzet te geven tot ontwikkeling van een mogelijk meetinstrument. Binnen deze aanzet beschrijven we twee methodes die bruikbaar zijn voor de leerkrachten binnen de context van OK A. We kozen vooreerst voor een meetmethode via vignetten om bij aanvang van een traject de aanwezige zelfsturing in generieke zin bij een cursist te meten. Vervolgens bedachten we een variant op de in-basket oefening om de zelfsturing bij specifieke taalvaardigheden en –taken bij cursisten op regelmatige basis te kunnen opvolgen.

Op basis van deze conceptuele ontwikkeling kunnen leerkrachten in OK A op termijn aan de slag gaan met het instrument. Gezien de leerkrachten ermee moeten kunnen werken is hun

input erg belangrijk. Op deze manier beogen we een eerste aanzet te geven tot een meetinstrument dat vanuit de onderzochte theoretische kaders, met info vanuit het veld- en verdiepend onderzoek in de praktijk gevalideerd en gerealiseerd kan worden, eventueel in een volgend IP.

4.2 Methodologie

Na de keuze van de eerste piste door de opdrachtgever hebben we ons verdiept in het concept zelfsturing. Al snel kwamen we tot het inzicht dat dit een erg breed concept is en we een keuze moesten maken qua afbakening en visie. We hebben ervoor gekozen om het kader van Pintrich (2004) te hanteren omdat het de mogelijkheid biedt de meest relevante aspecten voor onze casus te specificeren.

Na de verheldering van het concept zelfsturing, verdiepten we ons in de methodes die in relevante literatuur gehanteerd worden om de verschillende dimensies van zelfsturing te meten. Op basis van dit literatuuronderzoek hebben we acht verschillende methodes geselecteerd die we verder hebben uitgediept. Voor iedere tool werd opgezocht wat de voor- en nadelen zijn met betrekking tot het meten van zelfsturing in OK A. Bovendien hebben we hierbij rekening gehouden met de randvoorwaarden die gesteld werden door de opdrachtgever. Deze acht tools werden voorgesteld aan de procesbegeleider, prof. Donche. Op basis van onderlinge afwegingen en de relevantie van de methodes voor de onderzoekscontext kwamen we uit bij een combinatie van twee tools: de vignetmethode en de in-basket oefening.

Deze twee methodes werden voorgesteld aan de opdrachtgever, dhr. L. Declercq en de coördinator van de OK-werkingen dhr. D. Daeleman. Aan de opdrachtgever werd gevraagd om binnen de werking van OK A de meest relevante dimensies voor OK A op een geconcretiseerd kader van Pintrich (2004) aan te duiden. Omwille van de beperkte resterende projecttijd werd gekozen om van de vijf dimensie-en-fase-combinaties die voor zowel de opdrachtgever als de coördinator van OK-werkingen prioritair zijn er één uit te werken bij wijze van eerste aanzet tot een mogelijk meetinstrument. We kozen voor de dimensie 'hulpvragend gedrag' in de fase 'controleren'. Hiervoor beschreven we voor ieder onderdeel een vignet. Zo ontwierpen we twee vignetten voor 'controle van hulpvragend gedrag', één voor een situatie binnen en één voor een situatie buiten OK A. Daarnaast werkten we een in-basket oefening uit.

Binnen de IP-groep werden de vignetten en de in-basket oefening meermaals geëvalueerd en aangepast. Na overleg met de procesbegeleider werd vervolgens ook het semi-gestructureerd interview aan elk meetinstrument toegevoegd. Bij het vignet en de in-basket oefening zorgt het

toevoegen van een aantal vragen voor een betere meting van de het zelfsturingsaspect 'hulp vragen'. Op deze manier beogen we met elk meetinstrument aan data-triangulatie te doen.

Omwille van praktische zaken en tijdsdruk, is het niet meer gelukt om de uitgewerkte vignetten en in-basket oefening voor een eerste validatie voor te leggen aan de leerkrachten van OK A. We geven deze belangrijke stap dus mee als suggestie voor vervolgonderzoek.

Ons huidig onderzoek heeft geleid tot de conceptualisatie en beschrijving van twee meetinstrumenten waarvan de validiteit en de betrouwbaarheid nog dient onderzocht te worden.

4.3 Theoretisch kader

Om zelfsturing te kunnen meten, moeten we ons eerst een goed beeld kunnen vormen over wat zelfsturing is. Gezien zelfsturing een erg breed concept is focussen we ons op de conceptualisatie van *Self-Regulated Learning* in de literatuur. De dimensies en fases van zelfsturing volgens het kader van Pintrich (2004) worden besproken en aangevuld met een standpunt over de veranderbaarheid van het concept zelfsturing.

4.3.1 Zelfsturing en Self-Regulated Learning

4.3.1.1 *Conceptualisatie*

Jossberger, BrandGruwel, Boshuizen en van de Wiel (2018) maken een onderscheid tussen twee concepten die in de literatuur vaak door elkaar worden gebruikt. Het concept *Self-Regulated Learning* (SRL), wordt omvat door het concept *self-directed learning* (SDL).

SRL valt binnen het domein van de onderwijskundige psychologie en houdt in dat de lerende zelf specifieke leeractiviteiten beheert om leerdoelen voor een bepaalde taak te bereiken. Niet de leerdoelen, maar de leeractiviteiten worden door de lerende zelf gecontroleerd. SDL valt binnen het domein van Adult Learning en houdt in dat de lerende naast het zelf managen van leeractiviteiten ook zelf verantwoordelijk is voor het creëren van de eigen leerdoelen. In onze huidige studie ligt de focus op SRL, hetgeen in de literatuur ook vaak gebruikt wordt voor SDL.

In het onderzoeksdomein van zelfsturing bij leren wordt de benaming SDL voornamelijk gebruikt voor leren in informele leercontexten, terwijl de term SRL eerder verwijst naar het fenomeen in formele leercontexten. Omdat dit project zich situeert in een formele leercontext, wordt daarom vanaf nu gesproken over SRL.

Knowles (1973) beschrijft zelfgereguleerd leren als een proces waarin individuen het initiatief nemen, met of zonder hulp van anderen, om hun leerbehoeften te diagnosticeren, hun

leerdoelen te formuleren, de menselijke en materiële bronnen daartoe te identificeren, de gepaste leerstrategieën te selecteren en te implementeren en tot slot de uitkomsten van het leren te evalueren.

4.3.1.2 *Zelfsturing: meerdere dimensies in het theoretisch kader van Pintrich*

Pintrich en De Groot (1990) komen tot een opdeling van het concept zelfsturing in drie dimensies: metacognitie, motivatie en zelfregulatie. Een eerste dimensie bestaat uit de metacognitieve strategieën waarover de lerende beschikt om zijn cognitie te plannen, te monitoren en te veranderen. Een tweede dimensie bestaat uit de mate waarin de lerende zijn inspanning voor academische taken kan managen en controleren. De laatste dimensie bestaat uit de eigenlijke cognitieve strategieën die de lerende gebruikt om het materiaal te leren, te onthouden en te begrijpen. Belangrijke cognitieve strategieën die cognitief engagement bevorderen zijn herhalen, elaboreren en organiseren. De drie dimensies hebben betrekking op cognitie en inspanning, maar evenzeer belangrijk is de motivatie om deze strategieën te gebruiken en inspanning te leveren.

Er zijn drie componenten van motivatie die gelinkt kunnen worden aan de drie hierboven beschreven dimensies. Vooreerst is er de verwachtingscomponent, die samengevat kan worden in de vraag 'Kan ik deze taak?'. Het gaat hier om de overtuiging bij de lerende dat hij het vermogen heeft om de taak uit te voeren en dat hij de verantwoordelijkheid heeft voor de eigen taakuitvoering. De tweede motivatiecomponent gaat over de waarde die de taak heeft voor de lerende, over de redenen van de lerende om een taak uit te voeren. Deze component wordt samengevat in de vraag: 'Waarom doe ik deze taak?'. Ten slotte is er de affectieve component, gevormd door de emotionele reacties van de lerende op de taak. De vraag die hierbij beantwoord wordt, is: 'Hoe voel ik me over de taak?' De literatuur suggereert een rechtlijnige positieve relatie tussen de verwachtings- en waarde-componenten enerzijds en zelfsturing anderzijds. Met betrekking tot de affectieve component is het echter niet eenvoudig om de relatie met zelfsturing te voorspellen. Dat komt voornamelijk doordat *test anxiety* op veel verschillende manieren gerelateerd kan zijn aan de drie dimensies van zelfsturing.

Pintrich (2004) omschrijft SRL als een actief, constructief proces waarbij lerenden leeractiviteiten ondernemen om hun leerdoelen te bereiken. Nadien probeert de lerende zijn cognitie, motivatie en gedrag te monitoren, reguleren en controleren. Hij wordt daarbij geleid en beperkt door zijn doelen en door de contextuele kenmerken van de omgeving. In 2004 stelde Pintrich een uitgebreid kader voor waarbij de zelfsturing op vier gebieden (dimensies) kan plaatsvinden. Dit gebeurt telkens volgens vier fases die opeenvolgend of gelijktijdig kunnen plaatsvinden (Pintrich, 2004).

4.3.1.3 Plasticiteit van zelfsturing

Daarnaast bestaan er ook twee verschillende standpunten over de plasticiteit of veranderbaarheid van zelfsturing. Sommige onderzoekers zien zelfsturing als een algemene en eerder stabiele bekwaamheid van een lerende, terwijl anderen het fenomeen zien als context-specifiek en veranderlijk doordat het zowel door interne (cognitieve, motivationele en metacognitieve) als externe (instructiepraktijken) factoren beïnvloed wordt (Van Laer & Elen, 2016). Dit onderscheid doet er in de huidige onderzoekscontext wel degelijk toe, aangezien de opdrachtgever expliciet op zoek is naar een methode om de verandering van zelfsturing bij cursisten te meten in de loop van een volledig leertraject.

Als onderzoekers hanteren we het kader van Pintrich daar dit zeer fijnmazig is samengesteld en vele mogelijkheden biedt om bestaande meetinstrumenten tegen elkaar af te wegen. Figuur 3 biedt een schematisch overzicht van het kader van Pintrich (2004).

Phases and relevant scales	Areas for regulation			
	Cognition	Motivation/Affect	Behavior	Context
<i>Phase 1</i> Forethought, planning, and activation	Target goal setting Prior content knowledge activation Metacognitive knowledge activation	Goal orientation adoption Efficacy judgments Perceptions of task difficulty Task value activation Interest activation	Time and effort planning Planning for self-observations of behavior	Perceptions of task Perceptions of context
<i>Phase 2</i> Monitoring	Metacognitive awareness and monitoring of cognition	Awareness and monitoring of motivation and affect	Awareness and monitoring of effort, time use, need for help Self-observation of behavior	Monitoring changing task and context conditions
<i>Phase 3</i> Control	Selection and adaptation of cognitive strategies for learning, thinking	Selection and adaptation of strategies for managing, motivation, and affect	Increase/decrease effort Persist, give up Help-seeking behavior	Change or renegotiate task Change or leave context
<i>Phase 4</i> Reaction and reflection	Cognitive judgments Attributions	Affective reactions Attributions	Choice behavior	Evaluation of task Evaluation of context
<i>Relevant MSLQ Scales</i>	Rehearsal Elaboration Organization Critical Thinking Metacognition	Intrinsic Goals Extrinsic Goals Task Value Control Beliefs Self-Efficacy Test Anxiety	Effort Regulation Help-Seeking Time/Study Environment	Peer Learning Time/Study Environment

Figuur 3: Schematisch overzicht van het kader van Pintrich (2004)

4.3.1.4 Het meten van zelfsturing

Vooraleer het mogelijk is om zelfsturing te meten, dient men eerst een standpunt in te nemen aangaande de veranderlijkheid van het fenomeen. Indien men zelfsturing ziet als een algemene bekwaamheid die vrij stabiel blijft bij een individu, zal de frequentie van metingen en de aard van de te verzamelen data anders zijn dan wanneer men zelfsturing definieert als veranderlijk en beïnvloedbaar.

Na meer dan drie decennia van onderzoek naar zelfsturing bij leren duidt Hiemstra (2003) vier belangrijke instrumenten aan om zelfsturing als bekwaamheid te meten. Het gaat ten eerste om de *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS) van Guglielmino (1977), die in 2005 geactualiseerd werd tot *Learning Preference Assessment*. Vervolgens zijn er de *Continuing Learning Inventory* (Oddi, 1986), de *Self-Directed Learning Perception Scale* van Pilling-Cormick (1998) en de *PRO-SDLS* van Stockdale (2003).

Voor het doel van dit onderzoek zijn zulke vragenlijsten zoals eerder aangegeven niet de meest geëigende methode. Vooreerst is het op deze manier niet mogelijk om de werkelijke zelfsturing van een individu te meten en moet volstaan worden met wat het individu zegt en of denkt te doen wat zelfsturing betreft. Bovendien is de methode met algemeen geformuleerde uitspraken die beoordeeld moeten worden vaak niet toereikend om de zelfsturing bij specifieke leeractiviteiten en leertaken na te gaan.

Van Laer en Elen (2019) geven aan dat het vaststellen van zelfsturend gedrag bij individuen niet eenvoudig is omwille van de grotendeels onzichtbare aard ervan. Om factoren te meten die niet direct observeerbaar zijn, is het volgens hen aangewezen dat voortdurend meetmomenten plaatsvinden op basis waarvan theoretische gevolgtrekkingen over het zelfsturingsgedrag kunnen afgeleid worden.

Winne en Perry (2000) bieden een overzicht van vaak gehanteerde meetinstrumenten in de literatuur en ze geven aan dat meerdere meetinstrumenten die soms inherent met elkaar verbonden zijn, dienen getrianguleerd te worden. Volgens hen is elke tool een interventie en dus een storing in de omgeving. Daarom is het essentieel dat de gemeten aspecten, hun context en de causale relaties daartussen correct begrepen worden. In deze zin vormt elke tool een reflectie van de gehanteerde theorie over zelfsturing. Triangulatie kan dus leiden tot een breder en dieper begrip van het gemeten fenomeen zelfsturing (Winne & Perry, 2000).

Heden zijn er nog te weinig instrumenten ontwikkeld waarbij zelfsturing opgevat wordt als veranderlijk. Het ontwikkelen van zulke methoden is noodzakelijk maar vormt een grote uitdaging. Er moeten methoden ontwikkeld worden voor het longitudinaal in kaart brengen van tijdelijk verschijnende patronen in tactieken en strategieën die ontstaan bij het uitvoeren van afzonderlijke taken. Bovendien moeten die patronen overheen tijd vergeleken kunnen worden om een algemeen beeld van de zelfsturing *in se* te kunnen reflecteren (Winne & Perry, 2000).

In wat volgt vindt u een weergave van de door ons geselecteerde instrumenten. Voor elk instrument werd nagegaan in hoeverre het de vier dimensies en de vier fases bestrijkt zoals die door Pintrich (2004) werden aangegeven. Concreet werd elk instrument gescreend a.d.h.v. de hierna volgende concretisering die specifiek is afgestemd op de populatie van OK A.

Tabel 5

Het kader van Pintrich (2004) geconcretiseerd voor de onderzoekscontext

Fase vooruitplannen ...	context	Perceptie van taak in de context	Wat moet ik voor deze taak precies doen en op welke plaats doe ik dat best, welke prikkels kunnen storend zijn?
	cognitie	Cognitieve doelen stellen voor taak	Wat wil ik na deze taak kunnen, kennen?
	Mot/affec	perceptie van taakwaarde i.f.v. gestelde cognitieve doel	Kan ik met deze specifieke taak leren wat ik wil kunnen, kennen?
	Mot/affec	Oordelen over zelfeffectiviteit	Denk ik dat ik dat doel kan bereiken?
	Mot /affec	Perceptie van taakmoeilijkheid	Denk ik dat deze specifieke taak moeilijk is?
	Gedrag	Plannen van tijd nodig voor taak	Hoeveel tijd zal ik nodig hebben om de taak te maken?
...en activatie	Zie alle tussenstappen onder <i>controleren</i>		
Fase monitoren	context	Monitoren van taakcondities	Had ik juist ingeschat wat ik precies moet doen bij deze taak?
	context	Monitoren van contextcondities	Kan ik de bijgestelde/ nieuw ingeziene taakvereisten waarmaken in deze zelfde context?
	cognitie	Monitoren van aanpak, metacogn bewustzijn	Is de cognitieve strategie die ik gebruik de best mogelijke voor dit taak(onderdeel)?
	Mot/affec	Monitoren van motivatie en gevoelens	Blijf ik gedreven om de taak tot goed einde te brengen? Heb ik een positief gevoel over de taak?
	gedrag	Monitoren van inspanning	Werk ik hard genoeg, werk ik nog steeds even hard als bij aanvang taak?
	Gedrag	Monitoren van tijdsgebruik	Krijg ik de taak op de geplande tijd klaar?
	gedrag	Monitoren van nood aan hulp	Kan ik het alleen? Bij wie / wat vraag / zoek ik hulp?

Fase controleren (d.w.z. eventueel aanpassen van aanpak)	cognitie	Aanpassen van cognitieve strategie	Op welke manier kan ik het beter aanpakken, alternatief proberen?
	Mot/affec	Aanpassen van strategie voor behoud van goede motivatie en gevoel	Hoe heb ik geprobeerd om mezelf te motiveren of om mijn gevoel over de taak te verbeteren wanneer ik voelde dat het minder goed begon te gaan op dat vlak?
	gedrag	Aanpassen van hoeveelheid inspanning	Heb ik steeds even intens, hard mijn best gedaan gedurende de taak, zoniet: heb ik daar iets aan proberen doen, en hoe?
	gedrag	Aanpassen van hulpzoekend gedrag	Heb ik – op het moment dat ik besepte dat ik het niet alleen kon – ergens hulp gezocht? Waar?
	context	Aanpassen van context	Wanneer ik merkte dat de context me hinderde bij het maken van de taak, heb ik dan iets in de context veranderd? Wat? (geluid, visuele prikkels, geschikter lokaal...)
Fase reactie en reflectie	cognitie	Cognitieve beoordeling	Deed ik de taak juist, goed? Heb ik geleerd wat ik bedoelde te leren van deze taak?
	Mot. /affec.	Affectieve reacties	Voel ik me tevreden na afloop? Ben ik bang voor het resultaat?
	gedrag	Keuze van gedrag	Ben ik tevreden over hoe ik deze taak gemaakt heb, zou ik volgende keer iets anders doen?
	context	Evaluatie van taak	Was deze taak geschikt om te leren wat ik bedoelde te leren? Was dit een goede taak?
	context	Evaluatie van context	Was de context geschikt om te leren wat ik wilde leren van deze taak?

4.4 Operationalisatie

4.4.1 Beschrijving van instrumenten

Bij het meten van zelfsturing deelden we het multigefacetteerde concept op in een aantal dimensies die we konden meten in de verschillende fases van zelfsturing. Uiteindelijk werd beslist om een concept voor een instrument te ontwikkelen dat binnen zelfsturing het 'hulp vragen' zou meten. We vertrekken hierbij vanuit een brede waaier aan tools die het mogelijk maken een meting van vele dimensies en fases van zelfsturing te doen. Deze acht tools worden kort besproken aan de hand van de voor- en nadelen ervan gezien de context van OK A en de doelgroep. Vervolgens beslisten we twee van deze acht instrumenten te weerhouden. Deze laatste instrumenten, het vignet en de in-baskettest, worden uitgebreid besproken. Tot slot concretiseerden we beide instrumenten door middel van voorbeelden zoals deze o.i. inzetbaar zijn in OK A.

4.4.1.1 Acht tools

<u>LOGBOEK</u>
<p><u>Korte omschrijving</u></p> <p>Logboeken zijn voornamelijk reflecterend en worden achteraf ingevuld. Dit kan elke dag, elke week, na een maand... zijn, afhankelijk van de situatie. Een logboek kan aan elke leersituatie aangepast worden. Cursisten kunnen dit gebruiken om bv. wetenschappelijke observaties vast te leggen, het al dan niet bereiken van de gestelde lesdoelen, evaluatie van hun niveau, gevoelens bij bepaalde lessen, contacten met medestudenten / leerkracht, wijze waarop ze een taak hebben aangepakt etc. Een logboek kan online gemaakt worden. Ook blogs worden wel eens gebruikt/gezien als logboek. Bij blogs en online logboeken kan de leerkracht meelesen en direct feedback geven.</p> <p>In het kader van zelfregulatie is een logboek vooral interessant in combinatie met een ander meetinstrument of tool (bv. observatie, in-basket, gestructureerd interview...)</p>
<p><u>Beantwoording kader van Pintrich</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Voornamelijk geconcentreerd op fase reactie en reflectie• Beantwoordt aan alle onderdelen van die fase:<ul style="list-style-type: none">○ Cognitief: 'Deed ik de taak juist', heb ik geleerd wat...○ Affectief: 'Voel ik met tevreden, ben ik bang...?'○ Keuze van gedrag: 'Zou ik de volgende keer iets anders doen?'

<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluatie van de taak: 'Was deze taak geschikt om te leren wat ik wilde leren?' ○ Evaluatie van de context: 'Was deze context geschikt om te leren wat ik wilde...?' 	
<u>VOORDELEN</u>	<u>NADELEN</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Draagt bij aan zelfregulerende strategieën zoals: cognitieve en metacognitieve leerstrategieën, intrinsieke motivatie, time management... • Beantwoordt aan alle onderdelen van de fase reflectie en reactie van Pintrich. • Verbetert communicatie tussen cursist en leerkracht. • Faciliteert integratie van bestaande kennis en nieuwe kennis • Ontwikkelt overtuigings- en argumentatievaardigheden van cursisten • Helpt de cursist bij de mentale organisatie van kennis 	<ul style="list-style-type: none"> • Vereist discipline om het in te vullen • Moet uitgewerkt worden op niveau OK A • Voor zelfregulatie enkel nuttig in combinatie met een ander instrument.
<p><u>Bronvermelding</u></p> <p>Al-Rawahi, N.M., Al-Balushi, S.M.,(2015). The effect of reflective science journal writing on students' self-regulated learning strategies, <i>International Journal of Environmental & Science Education</i>, 10, 367-379.</p> <p>Rassaei, E., (2015). Journal writing as a means of enchancing EFL learners' awareness and effectiveness of recasts. <i>Linguistics and Education</i>, 32, 118-130.</p>	

OBSERVATIE

Korte omschrijving

Observatie is een methode om doelgericht en systematisch het gedrag van studenten te observeren. Hierbij kan de observator gebruik maken van een observatieformulier.

Triangulatie kan bereikt worden door hierover het gesprek aan te gaan met de geobserveerde cursist.

Beantwoording kader van Pintrich

Observeren kun je in alle fasen uitvoeren: vooruitplannen, activatie van een strategie, monitoren, controleren, reactie en reflectie.

VOORDELEN

- In combinatie met een ander meetinstrument kan dit een gesprek op gang brengen: wat observeerde de leerkracht, wat deed de cursist, en stemmen beide overeen?

NADELEN

- Voor de leerkrachten in OK A misschien niet eenvoudig uit te voeren. Ze moeten een cursist observeren, maar tegelijkertijd ook beschikbaar blijven voor de andere cursisten.
- Enkel gedrag wordt gemeten.
- Observeren is altijd voor een stuk beïnvloed door interpretatie.
- In combinatie met een ander meetinstrument kan de subjectiviteit verminderd worden, maar dat is mogelijk erg tijdsintensief.

Bronvermelding

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed). Oxford ; New York: Oxford University Press.

ERROR DETECTION TASK

Korte omschrijving

De 'error detection task' is een taak waarbij de onderzoekers enkele fouten voorzien in de studiematerialen die de studenten gebruiken. Het doel van deze opdracht is observeren of deze fouten worden gedetecteerd en wat cursisten doen wanneer ze fouten ontdekken worden.

In de literatuur gaat men er vanuit dat cursisten die meer problemen detecteren en dan ook nog reageren op de gedetecteerde problemen sterker zelfgestuurd zijn dan cursisten die minder fouten detecteren of die er niet op reageren.

Beantwoording kader van Pintrich

- Van toepassing op de fasen 'monitoren' en 'controleren'
- Beantwoordt aan alle dimensies in de fase 'monitoren':
 - ❖ Cognitief: 'Is de cognitieve strategie die ik gebruik de best mogelijke voor deze taak?'
 - ❖ Affectief: 'Blijf ik gedreven om de taak tot een goed einde te brengen? Heb ik een positief gevoel over de taak?'
 - ❖ Gedrag: 'Werk ik hard genoeg? Werk ik nog steeds even hard als bij aanvang van de taak? Krijg ik de taak op de geplande tijd klaar? Kan ik het alleen? Bij wie/wat vraag/zoek ik hulp?'
 - ❖ Context: 'Had ik juist ingeschat wat ik precies moet doen bij deze taak? Kan ik de bijgestelde taakvereisten waarmaken in deze gelijkaardige context?'
- Beantwoordt aan alle onderdelen van de fase controleren:
 - ❖ Cognitief: 'Op welke manier kan ik het beter aanpakken? (alternatief proberen)'
 - ❖ Affectief: 'Hoe heb ik geprobeerd om mezelf te motiveren of om mijn gevoel over de taak te verbeteren wanneer ik voelde dat het minder goed begon te gaan op dat vlak?'
 - ❖ Gedrag: 'Heb ik steeds even intens, hard mijn best gedaan gedurende de taak, zoniet: heb ik daar iets aan proberen doen, en hoe?, Heb ik – op moment dat ik besepte dat ik het niet alleen kon – ergens hulp gezocht? Waar?'
 - ❖ Context: 'Wanneer ik merkte dat de context me hinderde bij het maken van de taak, heb ik dan iets in de context veranderd? Wat?' (geluid, visuele prikkels, geschikter lokaal...)

<u>VOORDELEN</u>	<u>NADELEN</u>
<ul style="list-style-type: none"> • De 'error detection task' biedt meer gedragsmatige evidentie voor het monitoren en controleren van de cursisten dan zelfrapportage kan doen. 	<ul style="list-style-type: none"> • De tool is voornamelijk toepasbaar bij leestaken, moeilijker bij spreek- en luisteroefeningen. • In de literatuur vindt men weinig recente over de 'error detection task'. • De literatuur zelf staat behoorlijk kritisch tegenover het gebruik van de 'error detection task' als tool om zelfsturing te meten: moeilijk om het instrument op een betrouwbare en valide wijze vorm te geven. • De resultaten van de 'error detection task' zijn sterk afhankelijk van het taalniveau van de cursisten in OK A. Het taalniveau moet al hoog genoeg zijn om tot valide resultaten te komen.
<u>Bronvermelding</u>	
<p>Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). <i>2. assessing metacognition and self-regulated learning.</i></p>	

THINKING OUT LOUD

Korte omschrijving

Het 'luidop denken' is een protocol waarin de cursist informatie geeft over de eigen gedachten en cognitieve processen die hij implementeert terwijl hij bij de taak betrokken is.

Beantwoording kader van Pintrich

- Van toepassing op de fasen 'monitoren' en 'controleren'
- Beantwoordt aan alle onderdelen van de fase 'monitoren':
 - ❖ Cognitief: 'Is de cognitieve strategie die ik gebruik de best mogelijke voor deze taak?'
 - ❖ Affectief: 'Blijf ik gedreven om de taak tot een goed einde te brengen? Heb ik een positief gevoel over de taak?'
 - ❖ Gedrag: 'Werk ik hard genoeg? Werk ik nog steeds even hard als bij aanvang van de taak? Krijg ik de taak op de geplande tijd klaar? Kan ik het alleen? Bij wie/wat vraag/zoek ik hulp?'
 - ❖ Context: 'Had ik juist ingeschat wat ik precies moet doen bij deze taak? Kan ik de bijgestelde taakvereisten waarmaken in deze gelijkaardige context?'
- Beantwoordt aan alle onderdelen van de fase controleren:
 - ❖ Cognitief: 'Op welke manier kan ik het beter aanpakken? (alternatief proberen)'
 - ❖ Affectief: 'Hoe heb ik geprobeerd om mezelf te motiveren of om mijn gevoel over de taak te verbeteren wanneer ik voelde dat het minder goed begon te gaan op dat vlak?'
 - ❖ Gedrag: 'Heb ik steeds even intens, hard mijn best gedaan gedurende de taak, zoniet: heb ik daar iets aan proberen doen, en hoe?, Heb ik – op moment dat ik besepte dat ik het niet alleen kon – ergens hulp gezocht? Waar?'
 - ❖ Context: 'Wanneer ik merkte dat de context me hinderde bij het maken van de taak, heb ik dan iets in de context veranderd? Wat?' (geluid, visuele prikkels, geschikter lokaal...)

<u>VOORDELEN</u>	<u>NADELEN</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Het protocol is toepasbaar binnen de huidige manier van evalueren in OK A: kan een extra dimensie geven aan de evaluatie door de coach. • In combinatie met observatielijsten is er interessante data-triangulatie mogelijk. • Bij het 'luidop denken' gaat er relatief weinig informatie van de denkactiviteiten verloren doordat er snel en gericht gerapporteerd wordt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het protocol is tijdsintensief voor de coaches en de cursisten. • De cursisten moeten talig sterk genoeg zijn om te verwoorden wat ze denken, doen en waarom ze dit doen. • De resultaten van het 'luidop denken' moeten door getrainde coaches geïnterpreteerd worden en hierbij dienen ze gebruik te maken van goed ontwikkelde codeersystemen. Dit is geen eenvoudig proces en de resultaten zijn enkel waardevol wanneer het proces goed verloopt.
<u>Bronvermelding</u>	
<p>Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). <i>2. assessing metacognition and self-regulated learning.</i></p> <p>Schellings, G. L., van Hout-Wolters, B. H., Veenman, M. V., & Meijer, J. (2013). Assessing metacognitive activities: the in-depth comparison of a task-specific questionnaire with think-aloud protocols. <i>European journal of psychology of education, 28</i>(3), 963-990.</p>	

IN-BASKET

Korte omschrijving

De klassieke in-basket oefening is een simulatieoefening waarbij bepaalde competenties van deelnemers gemeten worden. Deze tool werd oorspronkelijk ontwikkeld door HR-consultants voor het rekruteren van managers. Voor de cursisten van OK A kan deze tool bruikbaar zijn mits aanpassing.

Voorafgaand aan de in-basket oefening krijgt de cursist informatie over de verwachtingen van de docent, de voorziene timing en de keuzes die de cursist daarbinnen kan maken zonder dat dit negatieve gevolgen voor hem heeft.

De cursist ontvangt bij aanvang een 'mandje' met opdrachten op zijn niveau zoals deze werkelijk in OK A aangeboden worden. Hij krijgt 70 minuten de tijd om voor twee vaardigheden meerdere oefeningen te maken. Alles gebeurt digitaal en voor en na elke oefening krijgt de cursist ook enkele vragen te beantwoorden over de gebruikte strategie, de verwachte kwaliteit van de taakuitvoering, het al dan niet hulp vragen bij moeilijkheden... Intussen observeert de docent het gedrag van de cursist op een afstand.

Afgewerkte taken worden digitaal ingeleverd en waar mogelijk digitaal (auto-)gecorrigeerd. Op de voorziene eindtijd neemt de docent een gestructureerd interview af om na te gaan hoe de cursist zichzelf percipieert wat betreft de vooraf geselecteerde categorieën van zelfsturing. De docent geeft feedback over de taakuitvoering en heeft ook de kans om de gemaakte observaties te verifiëren bij de cursist. De docent registreert zijn bevindingen op een scoreblad dat zowel ruimte biedt voor taakprestaties als voor zelfsturingsprestaties.

Op regelmatige basis wordt een gelijkwaardige in-basket oefening aan de cursist aangeboden waardoor de vooruitgang in zowel vaardigheid als in zelfsturing geëvalueerd kan worden. Daarbij is het van belang dat steeds dezelfde aspecten van zelfsturing gemeten worden. Doordat de tool volledig op maat gemaakt wordt, kunnen die categorieën van zelfsturing die er voor OK A het meest toe doen gemeten worden.

Beantwoording kader van Pintrich

Door het feit dat tegelijk gewerkt wordt met observaties van gedrag en met gestructureerde interviews waarmee reflectie achteraf achterhaald kan worden, is het met deze tool als geheel mogelijk om elke fase in elk domein van zelfsturing te capteren.

<u>VOORDELEN</u>	<u>NADELEN</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Voor de cursist gaat geen kostbare 'leertijd' verloren door de meting zelf aangezien de normale leerstof behandeld wordt. Het cognitieve leren kan onverminderd doorgaan. • Voor de docent is er ook geen tijdverlies. De observatie gebeurt op een afstand en verhindert niet dat de docent ook andere cursisten te woord kan staan. • De cursist wordt zich bewust van het eigen zelfsturend gedrag en reflecteert er over, wat zijn leerproces m.b.t. zelfsturing kan stimuleren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Het ontwerpen van meerdere gelijkwaardige varianten van de tool - voor meerdere vaardigheidsdomeinen in de Nederlandse taal - is een methodologische uitdaging. • Cursisten moeten in het begin wennen aan de tool en de doelen ervan moeten hen duidelijk zijn om een juiste meting te verkrijgen.

Bronvermelding

Oostrom J. K., Bos-Broekema L., Serlie A. W., Born M. P. & van der Molen H. (2012). A Field Study of Pretest and Posttest Reactions to a Paper-and-Pencil and a Computerized In-Basket Exercise. Human Performance, 25: 95-113

GESTRUCTUREERD INTERVIEW

Korte omschrijving

Het gestructureerd interview is gebaseerd op het a posteriori reflecteren over en het beschrijven van de eigen performance en redeneringen. Deze tool dient steeds gebruikt te worden samen met de resultaten van de werkelijke performance bij leertaken.

Door middel van gecontextualiseerde en fictieve situaties wordt door de interviewer achterhaald welke methoden de cursist hanteert om zulke taak uit te voeren en wat de cursist doet wanneer hij moeilijkheden ondervindt bij het uitvoeren van de taak. Voor elke door de cursist beschreven strategie wordt bovendien nagegaan hoe vaak de cursist deze gebruikt op een schaal van 1 (zelden) tot 4 (meestal).

Voor de specifieke situatie van OK A waar de taalbeheersing nog niet optimaal is, is het beter om elke mogelijke strategie in een gegeven context als interviewer zelf aan te dragen en dan de cursisten te bevragen zoals hierboven beschreven. In totaal zijn er veertien strategieën die belangrijk zijn voor zelfsturing. Deze kunnen in elke mogelijke context bevroegd worden.

Beantwoording kader van Pintrich

- van toepassing op alle fasen maar niet geschikt voor het meten van het 'gedrag' zelf
- Fase 'vooruitplannen en activatie van strategie'
 - Cognitie: cognitieve doelen stellen voor een taak + het selecteren van een strategie
 - Motivatie / Affect: het aannemen van een doeloriëntatie
- Fase 'monitoren'
 - Motivatie / Affect: Bewustzijn en monitoren van de eigen motivatie en gevoelens
- Fase 'controleren en adaptatie'
 - Cognitie: het aanpassen van gehanteerde cognitieve strategieën en denkwijzen
 - Motivatie / Affect: het onderhouden of aanpassen van strategieën om de motivatie en gevoelens te controleren
 - Context: het beslissen om de context te veranderen of te verlaten
- Fase 'reactie en reflectie'
 - Cognitie: cognitieve beoordeling over de kwaliteit van de taakuitvoering
 - Context: evaluatie van de taak en van de context

<u>VOORDELEN</u>	<u>NADELEN</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Er is slechts beperkte tijdsinvestering door docenten nodig om de tool in praktijk te gebruiken. • Deze tool kan perfect op maat gemaakt worden volgens de noden van de organisatie. Men kan uitsluitend die aspecten van zelfsturing in kaart brengen die van belang zijn voor het zelfstandig werken in OK A. • Cursisten kunnen via de tool in contact komen met strategieën die ze niet eerder gebruikten en deze mogelijk nadien zelf uitproberen. • Door het rechtstreeks contact tussen interviewer en cursist kunnen talige misverstanden meteen gedetecteerd en verholpen worden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Men meet de zelfperceptie van de cursisten met betrekking tot hun eigen zelfsturing en niet noodzakelijk de werkelijke mate van zelfsturing. • Het ontwerpen en valideren van de tool vraagt een aanzienlijke tijdsinvestering.
<u>Bronvermelding</u>	
<p>Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal, Vol. 23, No. 4, Pp. 614-628</p> <p>Magno, C. (2009). Developing and Assessing Self-regulated Learners. The Assessment Handbook: Continuing Education Program, Vol. 1</p>	

VIGNETTEN

Korte omschrijving

Vignetten (of een vignette-studie) zijn (is) een kwantitatieve onderzoeksmethode die vaak gecombineerd worden met andere onderzoeksmethoden zoals surveys, ...

Een vignet is een korte, zorgvuldig geconstrueerde beschrijving van een persoon, object of situatie met een systematische combinatie van kenmerken. Het zijn scenario's die een oordeel ontlokken bij de respondenten.

Beantwoording kader van Pintrich

Doordat je verschillende verklarende en contextuele factoren kan opnemen en gelijktijdig presenteren zijn vignetten bruikbaar voor alle fasen en dimensies van het kader van Pintrich.

VOORDELEN

- gelijktijdige presentatie van verschillende verklarende en contextuele factoren mogelijk => meer realistische scenario's
- verschillende vormen, bv., als tekstvignetten in sleutelwoorden, dialoog of verhalende stijl, of als cartoons, afbeeldingen, audio of videovignetten.
- complexe oordelen kunnen terug gebracht worden tot overzichtelijke situaties.
- geen sample selection bias
- Verschillende keuzes in oordeel (schaalscore, de mate of waarde ...)

NADELEN

- zorgvuldig opmaken van het vignet
Welke hypothetische situatie ...
- presentatiemodus moet zorgvuldig overwogen worden en, indien mogelijk, systematisch worden gecontroleerd binnen een experimentele setting
- effecten van persoonskenmerken moeilijk vast te stellen (leeftijd, geslacht, ...)
- keuze maken op basis van beperkte informatie en in hypothetische situaties => meer rationeel beoordeling dan in werkelijkheid.
- Aantal vignetten afhankelijk van aantal factoren of kenmerken die we willen meten (betrouwbaarheid)

Bronvermelding

Atzmüller, C., & Steiner, P.M. (2010). Experimental vignette studies in survey research, *Methodology European journal of research methods for the behavioral and social sciences*, 6 (3), 128-138.

Veenma, K., Batenburg, R., & Breedveld, E. (2004). De Vignetmethode. Een praktische handreiking bij beleidsonderzoek. Tilburg: IVA.

VRAGENLIJSTEN

Korte omschrijving

Een vragenlijst is een veel gebruikte onderzoeksmethode om bruikbare informatie van bepaalde personen te verkrijgen. Vaak wil de onderzoeker niet alleen een uitspraak doen over een bepaald persoon, maar is hij ook geïnteresseerd om zijn conclusies te veralgemenen.

Het gebruik van vragenlijsten in onderzoek kan op twee manieren plaatsvinden, in een enquête (schriftelijk) en in een interview mondeling).

In het dagelijks leven zoals we dat nu kennen worden vragenlijsten zeer vaak gebruikt en dit heeft zogenaamde 'onderzoeksmoeheid' tot gevolg.

Beantwoording kader van Pintrich

Toepasbaar in alle fasen van het kader van Pintrich. Gezien dieperliggende en subjectieve zaken moeilijker te bevragen zijn, is het motivationele/affectieve regulatiedomein mogelijks moeilijker te bevragen.

VOORDELEN

- geschikt voor eenvoudige feiten en meningen.
- Je kan een grote groep mensen bevragen.
- De antwoorden kunnen niet beïnvloed worden door een interviewer of observator, waardoor de objectiviteit gewaarborgd wordt.
- De manier van vragen is gestandaardiseerd, waardoor eenduidige antwoorden worden verkregen.
- Er kunnen diepgaande statistische analyses uitgevoerd worden naar bijvoorbeeld subgroepen of om verbanden te leggen.
- Relatief snelle en handige methode (praktisch).

NADELEN

- Dieperliggende en subjectieve zaken zijn moeilijker te bevragen.
- Mogelijk verschil tussen begrijpen en interpretatie van de respondent en de onderzoeker.
- Open vragen moeilijk (objectief) te analyseren
- Respondenten moeten de juiste informatie kunnen ophalen (beschikken over voldoende informatie en geheugen)
- Respondenten moeten het 'gepaste' antwoord willen geven.
- Je hebt weinig invloed op de respons, waardoor je met deze methode vaak een relatief lage respons heeft.
- De respondent kan zijn verhaal niet vrij vertellen, de antwoorden zijn voor

<ul style="list-style-type: none"> • Mogelijkheid tot anonimisering. 	<p>een groot deel voorgeprogrammeerd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respondenten zijn geneigd sociaal wenselijk te antwoorden, ook als het anoniem is. • Achterliggende motivaties kunnen lastig achterhaald worden met een vragenlijst, waardoor de vragen en antwoorden oppervlakkig zijn. Er is geen mogelijkheid tot doorvragen. • Respondenten kunnen de vragenlijst niet compleet invullen. Als zij op de helft afhaken, dan heb je weinig aan een vragenlijst. • Je kunt een beperkt aantal vragen stellen, omdat je respons daalt naarmate de vragenlijst langer is.
---	---

4.4.1.1.1 Conclusie acht tools

Uit bovenstaande verzameling tools werden twee instrumenten geselecteerd. In de eerste plaats vormen beide instrumenten een goede aanvulling op elkaar. Het vignet is een middel om zelfsturing als generiek fenomeen te meten bij aanvang van een studietraject. Op basis van deze meting kan de leerkracht inschatten aan welk type aanvangsbegeleiding de cursist behoefte heeft. Om vervolgens bij de cursist de vooruitgang met betrekking tot specifieke aspecten van zelfsturing voor specifieke taken en vaardigheden in beeld te brengen, vormt de in-basket oefening daarop een informatierijke aanvulling. Bovendien hebben beide instrumenten het voordeel dat ze zeer flexibel zijn in de zin dat ze perfect op maat van OK A gemaakt kunnen worden

4.4.1.2 *Het vignet*

4.4.1.2.1 Theoretisch kader

Een vignet is een korte beschrijving van een persoon of een situatie die relevant geachte informatie bevat en die wordt voorgelegd aan respondenten om een oordeel te krijgen over de beschreven persoon of situatie (Veenma et al., 2004).

De vignetmethode behoort tot één van de eerste methoden van marketingonderzoek in de jaren '50; verschillende varianten van een product werden aan consumenten voorgelegd of door consumenten getest. De vignetmethode is als onderzoeksmethode ook gekend als *factorial survey approach*, *conjunct meten* of *conjoint analysis*. De vignetmethode probeert op een alternatieve manier de gedachtegang van mensen te doorgronden (Veenma et al., 2004).

Bij vignetonderzoek krijgt elke respondent een aantal vignetten ter beoordeling voorgelegd. Analyse van de resultaten geeft inzicht in het belang van diverse factoren in de beoordeling van de persoon of een situatie. Dit kan een oordeel over de keuze betreffen of een oordeel over de mate waarin de persoon of de situatie ergens aan voldoet.

Wanneer aan de respondent wordt gevraagd een oordeel te geven over de mate waarin een persoon of situatie ergens aan voldoet, kan men dit doen door te werken met schalen. Zo kan een respondent bijvoorbeeld op een schaal van 1 tot 5 aangeven in welke mate iemand geschikt is om een bepaalde functie te vervullen of in welke mate de respondent zich herkent in het personage van het vignet. Een vignet meet de zelfstuuringsvaardigheid als een generiek kenmerk van de cursist

4.4.1.2.2 Beperkingen

Door toepassing op een kleine steekproef van respondenten is het niet mogelijk om de effecten van persoonskenmerken van de respondent (leeftijd, geslacht...) vast te stellen, terwijl deze bij het beoordelen van een persoon of situatie wel degelijk een rol kunnen spelen. Bij onderzoeksopzet en analyse kan wel rekening worden gehouden met eventuele persoonskenmerken.

Respondenten wordt gevraagd een keuze te maken op basis van beperkte informatie en in hypothetische situaties. Eén van de risico's die dit met zich meebrengt, is dat respondenten geneigd zijn situaties of personen meer rationeel te beoordelen dan ze in werkelijkheid zouden doen.

4.4.1.2.3 Aandachtspunten gebruik in OK A

Bij het inzetten van vignetten om de mate van zelfsturing bij cursisten OK A te meten of vast te stellen, maken we een verdiepingsslag in de vignetmethode. Zoals hierboven gesteld vraagt men bij de vignetmethode een oordeel van de respondent over een situatie of persoon. Bij het gebruik van vignetten voor OK A verwachten wij dat het oordeel van onze cursist over een bepaalde situatie een weerspiegeling is van zijn mate van zelfsturing wat betreft gegeven aspecten in de vignetten. Maar komt de mening van de cursist over de dimensies van zelfsturing in een bepaalde situatie ook overeen met het werkelijke zelfsturingsgedrag van de cursist? Het is belangrijk dat de leerkracht, die de cursist goed kent, ook evalueert of de resultaten van deze vignetten ook overeenkomen met het geobserveerde gedrag.

De vignetmethode geeft beperkte informatie over de gedachtegang van de respondent die aan bepaalde gedragskeuzes voorafgaat. Een combinatie met een open of half-open gestructureerd interview kan hier een antwoord op bieden, zodat we kunnen spreken van data-triangulatie en meer rijkheid aan informatie.

Gezien het taalniveau van de cursisten ligt werken met uitgeschreven vignetten niet voor de hand. Wel biedt werken met beeldmateriaal (stripverhaal, filmpjes) veel mogelijkheden. Hierbij lijkt het aangewezen rekening houden met culturele verschillen. Cursisten krijgen het best filmpjes aangeboden met personages van het eigen geslacht. Misschien is het zo dat mannen van vrouwen ander gedrag verwachten dan van mannen en dat dit meespeelt in hun beoordeling. Door dit aan te passen naar geslacht, verhogen we de kwaliteit van het onderzoek.

Het correct meten van cognitieve dimensies bij vignetten is uitdagend. Een inwendig proces zal dan veruitwendigd moeten worden voorgesteld. De dimensies gedrag, context en motivatie kunnen wel voorgesteld worden. Deze dimensies kunnen zelfs met elkaar gecombineerd worden. Via vignetten zou bijvoorbeeld ook kunnen worden nagegaan welke dimensie van Pintrich (2004) de meeste invloed heeft op de cursist.

4.4.1.2.4 Praktische uitwerking: vignetten in OK A

Als vertrekpunt bij de uitwerking van mogelijke scenario's focussen we op de dimensies uit het kader van Pintrich (2004) die de opdrachtgever en de coördinator van de OK-werkingen als prioritair beschouwen. Per prioritaire dimensie kunnen vervolgens verschillende scenario's worden uitgeschreven die zich afspelen in de Open Klas en scenario's die zich afspelen buiten de Open Klas. Op die manier kunnen we enerzijds rekening houden met het feit dat scenario's binnen de Open Klas voor een aantal cursisten misschien te dichtbij komen, waardoor ze 'wenselijk' zullen reageren. Anderzijds wordt op die manier ook al een interne controle

scenario 1 (OK A)

Dit scenario bestaat uit drie filmpjes van drie keer dezelfde cursist in OK A. De cursist dient zich achteraf te identificeren met het cursistengedrag dat het meest aansluit bij wat hij zelf zou doen. Het is belangrijk voor het valideren van dit vignet dat alle drie de situaties identiek zijn en dat er enkel een verschil is in het hulp zoeken en de plaats waar er hulp gezocht werd.

Algemeen: Een cursist van OK A kiest een schrijfoefening op de computer. Hij drukt de schrijfoefening af, maar wanneer hij naar de printer gaat, is het document daar niet uitgekomen.

- 1) De cursist loopt opnieuw naar de computer, drukt opnieuw op 'afdrukken' en gaat opnieuw kijken. Dit herhaalt zich meermaals tot het einde van het filmpje.
- 2) De cursist loopt opnieuw naar de computer, drukt opnieuw op 'afdrukken' en gaat opnieuw kijken. De cursist staart 2 minuten voor zich uit en beweegt ongemakkelijk heen en weer op de stoel. Hij wordt aangesproken door de coach en geeft aan dat hij de opdracht niet afgedrukt krijgt.
- 3) De cursist probeert nog één keer opnieuw af te drukken. Wanneer dit niet lukt, gaat de cursist naar de leerkracht om te melden dat er een probleem is.

De scenario's zijn hier (dit hoeft niet zo te zijn bij het uiteindelijke vignet) gerangschikt van minst zelfsturend in hulp zoeken (1) naar meest zelfsturend in hulp zoeken (3).

Bijkomende vragen:

- 1) Heb je iets gelijkaardigs ook al meegemaakt in OK A? Wat deed je toen?**

OPTIE 1 - OPEN VRAAG

- leerkracht vult codeerschema in (markeert de antwoorden die gegeven worden of vult aan)
- visueel duidelijk aan welke kant de cursist zich bevindt op het continuüm van niet zelfsturend - zelfsturend wat betreft aanpassen van hulpzoekend gedrag

niet zelfsturend	←—————→ wat aanpassen van hulpzoekend gedrag betreft			zelfsturend
ik zoek nooit hulp	de dingen lossen zich vanzelf wel op	ik ga iets anders doen	in de instructiemap zoeken of ik oplossing vind	cursist aanspreken waarvan ik weet dat hij/zij oplossing wel weet / hier goed in is
ik geef het op	wachten tot het tijd is om naar huis te gaan en hopen dat het de volgende les is opgelost	ik doe alsof ik bezig ben	een cursist aanspreken die ik goed ken	de coach om hulp vragen
ik ga naar huis		ik maak een andere oefening	op gsm / internet zoeken naar oplossing	
			iemand aanspreken die dezelfde moedertaal spreekt	
			cursist aanspreken waar ik toevallig naast zit	
Andere mogelijke antwoorden:				
<ul style="list-style-type: none"> - Ik weet het niet. - Ik begrijp het niet. 				

Figuur 5: Codeerschema scenario één filmfragment OK A

OPTIE 2 - GESLOTEN VRAAG

- cursist krijgt verschillende antwoordmogelijkheden
- de cursist kan hier een/verschillende antwoord/antwoorden uit kiezen
 - Ik zoek nooit hulp.
 - Ik geef het op.
 - Ik ga naar huis.
 - Ik wacht tot het probleem zich vanzelf oplost.
 - Ik wacht tot het tijd is om naar huis te gaan en hoop dat het de volgende les is opgelost.
 - Ik ga iets anders doen.
 - Ik doe alsof ik bezig ben.
 - Ik maak een andere oefening.
 - Ik zoek in de instructiemap of ik een oplossing vind.
 - Ik spreek een cursist aan die ik goed ken.
 - Ik zoek op mijn gsm of op het internet naar een oplossing.

- Ik spreek iemand aan die dezelfde moedertaal spreekt.
- Ik spreek de cursist aan waar ik naast zit.
- Ik spreek de cursist aan waarvan ik weet dat hij de oplossing kent.
- Ik spreek de cursist aan waarvan ik weet dat hij er goed in is.
- Ik vraag de coach om hulp.
- Ik weet het niet.
- Ik begrijp de vraag niet.

2) Zoek je wel eens hulp als je iets niet begrijpt of iets niet werkt? Waar of bij wie?

OPTIE 1 - OPEN VRAAG

- leerkracht vult codeerschema in (markeert de antwoorden die gegeven worden of vult aan)
- visueel duidelijk aan welke kant de cursist zich bevindt op het continuüm van niet zelfsturend - zelfsturend wat betreft aanpassen van hulpzoekend gedrag

niet zelfsturend	←—————→ wat aanpassen van hulpzoekend gedrag betreft		zelfsturend	
ik zoek nooit hulp	de dingen lossen zich vanzelf wel op	ik ga iets anders doen	in de instructiemap zoeken of ik oplossing vind	cursist aanspreken waarvan ik weet dat hij/zij oplossing wel weet / hier goed in is
ik geef het op	wachten tot het tijd is om naar huis te gaan en hopen dat het de volgende les is opgelost	ik doe alsof ik bezig ben	een cursist aanspreken die ik goed ken	de coach om hulp vragen
ik ga naar huis		ik maak een andere oefening	op gsm / internet zoeken naar oplossing	
		een vriendin bellen	iemand aanspreken die dezelfde moedertaal spreekt	
			cursist aanspreken waar ik toevallig naast zit	
			in de kasten in de klas zoeken	
			in één van de mappen met instructies zoeken	
			een vriendin bellen	
Andere mogelijke antwoorden:				
- Ik weet het niet.				
- Ik begrijp het niet.				

Figuur 6: Codeerschema scenario één hulp vragen

OPTIE 2 - GESLOTEN VRAAG

- de cursist krijgt verschillende antwoordmogelijkheden
- de cursist kan hier een/verschillende antwoord/antwoorden uit kiezen
 - Ik zoek nooit hulp.
 - Ik geef het op.
 - Ik ga naar huis.
 - Ik wacht tot het probleem zich vanzelf oplost.
 - Ik wacht tot het tijd is om naar huis te gaan en hoop dat het de volgende les is opgelost.
 - Ik ga iets anders doen.
 - Ik doe alsof ik bezig ben.
 - Ik maak een andere oefening.
 - Ik zoek in de instructiemap of ik een oplossing vind.

- Ik spreek een cursist aan die ik goed ken.
- Ik zoek op mijn gsm of op het internet naar een oplossing.
- Ik zoek in één van de kasten of ik een oplossing vind.
- Ik zoek in één van de mappen met instructies naar een oplossing.
- Ik bel een vriend(in).
- Ik spreek iemand aan die dezelfde moedertaal spreekt.
- Ik spreek de cursist aan waar ik naast zit.
- Ik spreek de cursist aan waarvan ik weet dat hij de oplossing kent.
- Ik spreek de cursist aan waarvan ik weet dat hij er goed in is.
- Ik vraag de coach om hulp.
- Ik weet het niet.
- Ik begrijp de vraag niet.

scenario 2 (buiten OK A)

Dit scenario bestaat uit drie filmpjes van drie keer dezelfde man/vrouw. De cursist dient zich achteraf te identificeren met het gedrag dat het meest aansluit bij wat hij zelf zou doen. Het is belangrijk voor het valideren van dit vignet dat alle drie de situaties identiek zijn, en dat er enkel een verschil is in het hulp zoeken en de plaats waar er hulp gezocht werd.

Algemeen: Man/vrouw staat op straat met smartphone met routekaart en is de weg kwijt naar Atlas. De batterij van de smartphone is leeg en de man/vrouw weet niet waar hij/zij moet zijn.

- 1) Man/vrouw blijft zoeken. Kijkt in het rond en probeert lukraak enkele straten.
- 2) Man/vrouw blijft staan, kijkt om zich heen, zucht diep tot hij/zij wordt aangesproken om te vragen of hij/zij hulp nodig heeft.
- 3) Man/vrouw spreekt voorbijganger aan en vraagt de weg.

De scenario's zijn hier (dit hoeft niet zo te zijn bij het uiteindelijke vignet) gerangschikt van minst zelfsturend in hulp zoeken (1) naar meest zelfsturend in hulp zoeken (3).

1) Heb je iets gelijkaardigs ook al meegemaakt? Wat deed je toen? Of wat zou je doen als je het zou meemaken?

OPTIE 1 - OPEN VRAAG

- leerkracht vult codeerschema in (markeert de antwoorden die gegeven worden of vult aan)
- visueel duidelijk aan welke kant de cursist zich bevindt op het continuüm van niet zelfsturend - zelfsturend wat betreft aanpassen van hulpzoekend gedrag

niet zelfsturend	←————— wat aanpassen van hulpzoekend gedrag betreft —————→			zelfsturend
Niets	Ik ga naar huis.	Ik ga een winkel binnen en koop een oplader. Nadien ga ik naar de bib om mijn gsm op te laden.	Ik vraag de gsm van een voorbijganger en bel naar Atlas om mijn afspraak af te zeggen.	Ik spreek voorbijganger aan en vraag de weg.
Ik geef het op	Ik ga iets anders doen.	Ik vraag de gsm van een voorbijganger en bel naar mijn partner.		Ik ga een winkel binnen en vraag de weg.
				Ik vraag de gsm van een voorbijganger om de weg op te zoeken.
Andere mogelijke antwoorden:				
- Ik weet het niet.				
- Ik begrijp het niet.				

Figuur 7: Codeerschema scenario twee filmfragment OK A

OPTIE 2 - GESLOTEN VRAAG

- cursist krijgt verschillende antwoordmogelijkheden
- de cursist kan hier een/verschillende antwoord/antwoorden uit kiezen
 - Niets.
 - Ik geef het op.
 - Ik ga naar huis.
 - Ik ga iets anders doen.
 - Ik ga een winkel binnen en koop een oplader. Nadien ga ik naar de bib om mijn gsm op te laden.
 - Ik vraag de gsm van een voorbijganger en bel naar mijn partner.
 - Ik vraag de gsm van een voorbijganger en bel naar Atlas om mijn afspraak af te zeggen.
 - Ik spreek voorbijganger aan en vraag de weg.

- Ik ga een winkel binnen en vraag de weg.
- Ik vraag de gsm van een voorbijganger om de weg op te zoeken.
- Ik begrijp het niet.
- Ik weet het niet.

2) Heb je in OK A ook al eens een situatie gehad waarin je 'de weg kwijt was' / een probleem had? Hoe heb je dit toen opgelost?

OPTIE 1 - OPEN VRAAG

- leerkracht vult codeerschema in (markeert de antwoorden die gegeven worden of vult aan)
- visueel duidelijk aan welke kant de cursist zich bevindt op het continuüm van niet zelfsturend - zelfsturend wat betreft aanpassen van hulpzoekend gedrag

niet zelfsturend	←—————→		zelfsturend	
wat aanpassen van hulpzoekend gedrag betreft				
ik zoek nooit hulp	de dingen lossen zich vanzelf wel op	ik ga iets anders doen	in de instructiekaart zoeken of ik oplossing vind	cursist aanspreken waarvan ik weet dat hij/zij oplossing wel weet / hier goed in is
ik geef het op	wachten tot het tijd is om naar huis te gaan en hopen dat het de volgende les is opgelost	ik doe alsof ik bezig ben	een cursist aanspreken die ik goed ken	de coach om hulp vragen
ik ga naar huis		ik maak een andere oefening	op gsm / internet zoeken naar oplossing	
		een vriendin bellen	iemand aanspreken die dezelfde moedertaal spreekt	
			cursist aanspreken waar ik toevallig naast zit	
			in de kasten in de klas zoeken	
			in één van de mappen met instructies zoeken	
			een vriendin bellen	
Andere mogelijke antwoorden:				
- Ik weet het niet.				
- Ik begrijp het niet.				

Figuur 8: Codeerschema scenario twee hulp vragen

OPTIE 2 - GESLOTEN VRAAG

- de cursist krijgt verschillende antwoordmogelijkheden
- de cursist kan hier een/verschillende antwoord/antwoorden uit kiezen
 - Ik zoek nooit hulp.
 - Ik geef het op.
 - Ik ga naar huis.
 - Ik wacht tot het probleem zich vanzelf oplost.
 - Ik wacht tot het tijd is om naar huis te gaan en hoop dat het de volgende les is opgelost.
 - Ik ga iets anders doen.
 - Ik doe alsof ik bezig ben.
 - Ik maak een andere oefening.
 - Ik zoek in de instructiemap of ik een oplossing vind.
 - Ik spreek een cursist aan die ik goed ken.
 - Ik zoek op mijn gsm of op het internet naar een oplossing.
 - Ik zoek in één van de kasten of ik een oplossing vind.
 - Ik zoek in één van de mappen met instructies naar een oplossing.
 - Ik bel een vriend(in).
 - Ik spreek iemand aan die dezelfde moedertaal spreekt.
 - Ik spreek de cursist aan waar ik naast zit.
 - Ik spreek de cursist aan waarvan ik weet dat hij de oplossing kent.
 - Ik spreek de cursist aan waarvan ik weet dat hij er goed in is.
 - Ik vraag de coach om hulp.
 - Ik weet het niet.
 - Ik begrijp de vraag niet.

4.4.1.2.6 Beperkingen huidige uitwerking en suggesties naar vervolgonderzoek

Bij de verdere uitwerking van het vignetonderzoek dient er rekening mee gehouden te worden dat het eerst belangrijk is duidelijk in kaart te brengen welke dimensies van zelfsturing men in de Open Klas wenst te meten. De resultaten van een kleine bevraging bij de opdrachtgever, de coördinator van de Open Klas-werkingen en de werkgroep 'Leren zichtbaar maken' van CVO Encora resulteerden immers in zeer verscheiden voorkeuren. Het is eerst en vooral belangrijk hier een samenhang in te vinden waarmee alle partijen tevreden zijn.

Om het vignetonderzoek te kunnen gebruiken in OK A dient het eerst voldoende uitgebreid te worden (door toevoegen van verschillende scenario's). Daarnaast zal een uitgebreid proces van validering plaats moeten vinden.

Na het uitvoeren van een pilotstudie is het belangrijk dat men het huidige codeerschema bij de open vragen aanvult met de verschillende antwoorden die door de respondenten in de pilotstudie worden gegeven. Daarnaast moet men de keuzemogelijkheden bij de gesloten vragen eerst aanvullen na de pilotstudie. Vervolgens dienen de onderzoekers de mogelijke antwoorden te clusteren naar betekenis en te beperken in hoeveelheid.

Om dit instrument optimaal te kunnen gebruiken en de zelfsturing optimaal te meten, is het belangrijk om de vignetmethode steeds te combineren met andere tools. Ook zouden de leerkrachten de eigen waarnemingen bij observaties van de cursist naast het resultaat van het vignetonderzoek kunnen leggen. Op die manier krijg je een antwoord op de vraag: 'Stemt de mening van de cursist over de dimensies van zelfsturing in een bepaalde situatie ook overeen met zijn daadwerkelijk gestelde zelfsturende gedrag?'

4.4.1.3 *In-basket*

4.4.1.3.1 **Theoretisch kader**

De in-basketttest is een simulatie van een praktijksituatie, waardoor men een aantal competenties in kaart kan brengen, beoordelen en waarderen. In het algemeen lijkt de in-basketttest op een realistische set van administratieve, operationele, communicatieve en relationele problemen van uiteenlopende moeilijkheidsgraden, waarvan sommige een belangrijke organisatorische, interrelationele functie hebben. Voor extra realisme wordt de in-basketttest gedaan binnen een beperkt tijdsbestek (Kowski & Eittington, 1976).

In-basketttests werden hoofdzakelijk ontworpen om de competenties van managers en leidinggevendenden te meten en te trainen binnen het domein *human resource management* en *human resource development* (Oostrom et al., 2012). Vandaag wordt de in-basketttest ook gebruikt voor andere doeleinden, waar men kennis, vaardigheden en attitudes wil meten in een specifieke praktijksituatie.

Traditioneel krijgen respondenten tijdens een in-basketttest een stapel post, mails, telefoon- of smsberichten, notities, documenten en memo's. Binnen een beperkt tijdsbestek, van zestig tot negentig minuten, dienen de respondenten deze te ordenen en verwerken, waarbij het belangrijk is om een onderscheid te maken in het analyseren en beoordelen van de informatie, het stellen van prioriteiten en het nemen van beslissingen. Na de oefening zal men de methodiek, de prioriteitstellingen en genomen beslissingen met de respondenten doorspreken.

Belangrijk is dat de respondenten vooraf informatie krijgen over de rol die ze spelen tijdens de praktijksimulatie en hoe ze de verschillende taken dienen uit te voeren. Daarnaast moeten ze toegang hebben tot voldoende achtergrondinformatie (personeel en klanten, organigram, beleidsrichtlijnen, kalender...) (Kowski & Eitington, 1976; Oostrom et al., 2012).

4.4.1.3.2 Beperkingen

Hoewel een in-baskettest een veelgebruikte test is in assessment centers om management-talent te identificeren, is er maar weinig wetenschappelijke literatuur beschikbaar over het gebruik van deze test in andere contexten of praktijksituaties. Het ontwikkelen van een betrouwbare en valide in-baskettest voor een specifieke context vraagt dus de nodige tijd en onderzoek.

Een tweede beperking is dat de in-baskettest in wezen geen 'snelle' methode is om data te verzamelen. Per respondent moet je toch snel op negentig à honderdtwintig minuten rekenen voor de testafname en nabespreking. Dit maakt dat de afname ervan zeer tijdrovend en belastend kan zijn, zeker indien men meerdere respondenten wil onderwerpen aan de in-baskettest.

Vervolgens is het belangrijk dat de assessor voldoende op de hoogte is van het concept en de competenties die men in kaart wil brengen en tevens zelf over voldoende competenties beschikt om het gedrag van de respondent te observeren, de data te analyseren en te interpreteren.

Indien men gefundeerde, betrouwbare en valide uitspraken wil doen over bepaalde competenties van een respondent is het daarnaast ook belangrijk dat de resultaten van de in-baskettest getrianguleerd worden met de resultaten van andere onderzoeksmethoden zoals vragenlijsten, (semi-)gestructureerde interviews, vignetten ...

4.4.1.3.3 Aandachtspunten gebruik in OK A

Hanteren we de in-baskettest om de mate van zelfsturing te meten bij cursisten in de OK A, dan moeten we voor ogen houden dat deze een simulatie is van de praktijk. Ze meet de taak-specifieke vaardigheden van zelfsturing. We moeten binnen de in-baskettest aandacht hebben voor de vier vaardigheden schrijven, spreken, luisteren en lezen, die in OK A aan bod komen. Daarnaast moeten we rekening houden met het feit dat niet elke cursist binnen OK A zich inschrijft voor alle vier de vaardigheden. Daarom moet men per vaardigheid een in-baskettest ontwikkelen. Binnen de scope van dit IP beschrijven we hoe de in-baskettest voor de vaardigheid schrijven er mogelijk kan uitzien. De in-baskettests voor de andere vaardigheden kunnen hier nadien op gebaseerd worden.

Het opzet van OK A is onder meer de keuzevrijheid van taken en onderwerpen om de interesse en motivatie van de cursisten te stimuleren. Ook Pintrich (2004) beschouwt motivatie en affect als gebieden binnen zelfregulatie. Binnen de ontwikkeling van de in-baskettest voor OK A is het dus belangrijk om met het principe van keuzevrijheid en doeloriëntatie rekening te houden.

Om gebruikersmoeheid te voorkomen moet de in-baskettest zo eenvoudig en gebruiksvriendelijk mogelijk zijn. Onder andere een weloverwogen selectie uit de vele facetten van zelfsturing en het toevoegen van een eenvoudige checklist voor de observatie kunnen hiertoe bijdragen. Eenvoudig in taalgebruik, voldoende laagdrempelig voor de cursist en de leerkracht en een beperking van de planlast voor de leerkrachten zijn andere aspecten die gebruikersmoeheid in OK A kunnen voorkomen. De uitdaging bestaat er dus in om een valide en betrouwbare in-baskettest te ontwikkelen die zo nauw mogelijk aansluit bij de dagdagelijkse werking van OK A.

Een laatste aandachtspunt dat we willen vermelden, is het gebruik van een korte vragenlijst voor de cursisten, conform de checklist voor de leerkrachten. Deze vragenlijst, bedoeld als reflectie, kan een hulpmiddel zijn bij de nabespreking met de cursist. Evenzeer kan deze reflectie een opstap betekenen voor het (semi-)gestructureerde interview.

4.4.1.3.4 Praktische uitwerking

De basis voor de ontwikkeling van een in-baskettest voor OK A zijn de vijf prioritaire aspecten van zelfsturing van Pintrich (2004) zoals deze door de opdrachtgever en de coördinator van de OK gezamenlijk aangegeven werden (tabel 6).

Tabel 6*Vijf prioritaire aspecten van zelfsturing*

Fase	Gebied van regulatie	<i>Strategieën en activiteiten</i>	
Vooruitplannen	motivatie & affect	<i>Perceptie van taakwaarde i.f.v. gestelde cognitieve doel</i>	<i>Kan ik met deze specifieke taak leren wat ik wil kunnen, kennen?</i>
Monitoren	gedrag	<i>Monitoren van nood aan hulp</i>	<i>Kan ik het alleen? Bij wie / wat vraag / zoek ik hulp?</i>
Controleren	gedrag	<i>Aanpassen van hulpzoekend gedrag</i>	<i>Heb ik – op het moment dat ik besepte dat ik het niet alleen kon – ergens hulp gezocht? Waar?</i>
	context	<i>Aanpassen van context</i>	<i>Wanneer ik merkte dat de context me hinderde bij het maken van de taak, heb ik dan iets in de context veranderd? Wat? (geluid, visuele prikkels, geschikter lokaal...)</i>
Reactie reflectie &	context	<i>Evaluatie van de taak</i>	<i>Was deze taak geschikt om te leren wat ik bedoelde te leren? Was dit een goede taak</i>

Opmerking: aspecten gezamenlijk aangegeven door de opdrachtgever en coördinator OK.

Voor elk aspect kunnen we vervolgens een aantal observatiepunten vastleggen die gebruikt kunnen worden om dat aspect en de daarbij horende respectievelijke competentie te beoordelen. Als wijze van reflectie beoordeelt de cursist ook voor zichzelf deze observatiepunten. Elk observatiepunt wordt beoordeeld op een 3-puntsschaal waarbij 1, 2 en 3 respectievelijk staan voor laag, matig en hoog zelfgestuurd.. De somscore van de verschillende observatiepunten van elk aspect bepaalt waar de cursist zich bevindt op het continuüm van zelfsturing voor dit aspect.

Hoewel de observatiepunten voor elke vaardigheid - schrijven, spreken, luisteren en lezen - gelijkaardig zijn, is het belangrijk om per vaardigheid een in-baskettest te ontwikkelen. Per vaardigheid worden er dus drie taken van de passende richtgraad geselecteerd. De cursist moet slechts twee van deze drie taken verplicht maken en laten evalueren. Het staat de cursist vrij te kiezen welke twee taken hij uitvoert en in welke volgorde (cf. werking OK A). In functie van de doeloriëntatie van de cursist wordt elke taak aangeboden in een variatie aan onderwerpen. Ook hier heeft de cursist de vrije keuze.

4.4.1.3.5 Conceptualisatie

IN-BASKETTEST: VAARDIGHEID SCHRIJVEN - niveau 2.2:

Algemene instructie:

De algemene instructies worden door de leerkracht samen met de cursist overlopen. Na het overlopen van de algemene instructies kunnen volgende controlevragen gesteld worden:

- Heb je begrepen wat de test inhoudt?
- Heb je begrepen hoeveel en welke opdrachten je moet uitvoeren?
- Heb je een idee van het materiaal dat je nodig hebt om de opdrachten uit te voeren?
- Weet jij op welke plaats en in welk lokaal je mag gaan zitten?

Algemene instructies:

- De in-baskettest bevat alleen leeractiviteiten uit OK A. Tijdens de uitvoering van deze leeractiviteiten wordt tegelijkertijd gemeten hoe zelfstandig je kan leren.
- Je krijgt 3 taken met telkens 3 verschillende onderwerpen. Net zoals anders moet je tijdens de les 2 taken over één bepaald onderwerp maken en laten evalueren.
- Je kiest zelf welke 2 taken en welke onderwerpen.
- Indien je niet volledig klaar bent, zijn er geen negatieve gevolgen. We verwachten wel dat je je best doet om de taken zo goed mogelijk te maken en om op tijd klaar te zijn.
- Je mag kiezen waar je plaats neemt en hoe vaak je van plaats verandert of rondloopt in de verschillende lokalen.
- Je mag alle hulpmiddelen gebruiken en iedereen om hulp vragen. Je mag geen hulp vragen aan de leerkracht die jou observeert.
- Wanneer je klaar bent, geef je dit aan aan de leerkracht die jou observeert.

Taken:

- SC19*: Informatie geven in informatieve teksten.
 - *Onderwerp 1: Schrijf 15 zinnen over wat kinderen in jouw land elke dag doen.*
 - *Onderwerp 2: Schrijf 15 zinnen over wat mensen in jouw land in het weekend of op een vrije dag doen.*
 - *Onderwerp 3: Schrijf 15 zinnen over wat jij elke dag doet.*
- SC25*: Een werkelijke of verbeelde gebeurtenis beschrijven
 - *Onderwerp 1: Welke doelen/dromen wil je binnen 1 of 2 jaar bereikt hebben? Schrijf dit op!*
 - *Onderwerp 2: Schrijf op wat je weet over een recente gebeurtenis die in het nieuws is geweest.*
 - *Onderwerp 3: Hoe ziet een werkdag van jouw droomberoep eruit? Schrijf dit op!*
- SC26*: Een mening of een standpunt weergeven in tekstvorm
 - *Optie 1: Schrijf minstens 5 zinnen over waarom jij onderwijs belangrijk vindt.*
 - *Optie 2: Schrijf minstens 5 zinnen over de behandeling van migranten in ons land.*
 - *Optie 3: Schrijf minstens 5 zinnen over wat jij vindt van de stad Antwerpen.*

* De opdrachten verwijzen naar de code en de opdracht zoals deze gebruikt wordt in de permanente evaluatie binnen OK A. 'SC' verwijst naar de vaardigheid schrijven. De 'getalcode' verwijst naar het nummer van de taak.

Observatiepunten:

Vooruitplannen: Kan ik met deze specifieke taak leren wat ik wil kunnen, kennen?

<i>Weet onvoldoende wat hij wil bereiken.</i>	1	2	3	<i>Weet wat hij wil bereiken.</i>
<i>Kiest willekeurige taken. De taken passen niet meteen bij wat de cursist wil bereiken.</i>	1	2	3	<i>Kiest doelgerichte taken. De taken passen bij wat de cursist wil bereiken.</i>

<i>Kan een taak niet zelfstandig afwerken.</i>	1	2	3	<i>Kan een taak zelfstandig afwerken.</i>
Monitoren: Kan ik het alleen? Bij wie/wat vraag/zoek ik hulp?				
<i>Gaat impulsief te werk, zonder in te schatten of hulp nodig is.</i>	1	2	3	<i>Vraagt zich af wat er moet gebeuren en maakt een inschatting of hulp nodig is.</i>
<i>Vraagt onvoldoende hulp bij een mogelijk probleem.</i>	1	2	3	<i>Herkent moeilijkheden en vraagt voldoende om hulp.</i>
<i>Vraagt willekeurige hulp.</i>	1	2	3	<i>Vraagt doelgerichte hulp</i>
Controleren: Heb ik – op het moment dat ik besepte dat ik het niet alleen kon – ergens hulp gezocht? Waar?				
<i>Heeft geen inzicht in mogelijke problemen of moeilijkheden.</i>	1	2	3	<i>Is zich bewust van momenten waarop bijkomende sturing nodig is.</i>
<i>Vraagt te snel en onnodig hulp.</i>	1	2	3	<i>Vraagt hulp, indien nodig.</i>
<i>Kan onvoldoende meerdere informatie- of hulpbronnen raadplegen.</i>	1	2	3	<i>Kan meerdere informatie- of hulpbronnen raadplegen.</i>
Controleren: Wanneer ik merkte dat de context me hinderde bij het maken van de taak, heb ik dan iets in de context veranderd? Wat? (geluid, visuele prikkels, geschikter lokaal...)				
<i>Blijft afgeleid door externe prikkels, ook na tussenkomst van de coach.</i>	1	2	3	<i>Wordt doorgaans niet of nauwelijks afgeleid door externe prikkels.</i>
<i>Heeft het moeilijk om de context zelfstandig aan te passen bij externe prikkels.</i>	1	2	3	<i>Past de context zelfstandig aan bij externe prikkels.</i>
<i>Houdt het niet vol om gedurende de duurtijd van de taak rustig te blijven werken.</i>	1	2	3	<i>Houdt het gedurende de duurtijd van de taak vol om rustig te blijven werken.</i>
Reactie & reflectie: Was deze taak geschikt om te leren wat ik bedoelde te leren? Was dit een goede taak?				
<i>Evalueert niet of de taak geschikt was om te leren wat men wilde leren.</i>	1	2	3	<i>Evalueert of de taak geschikt was om te leren wat men wilde leren.</i>
<i>Kan niet benoemen hoe de taak heeft bijgedragen aan het bereiken van het vooropgestelde doel.</i>	1	2	3	<i>Benoemt hoe de taak heeft bijgedragen aan het bereiken van het vooropgestelde doel.</i>
<i>Kan geen alternatieven aangeven.</i>	1	2	3	<i>Geeft mogelijke alternatieven aan.</i>

Interviewleidraad:

- Hoofdvraag 1: Welke taken en onderwerpen heb je gekozen om te maken?
 - Subvraag: Waarom heb je deze gekozen?

- Hoofdvraag 2: Heb je hulp nodig gehad om deze taken te maken?
 - Subvraag: Waarom had je hulp nodig?

- Hoofdvraag 3: Waar of bij wie heb je hulp gezocht of gevraagd?
 - Subvraag: Waarom heb je daar hulp gezocht of gevraagd?

- Hoofdvraag 4: Ben je van plaats veranderd tijdens het maken van je taken?
 - Subvraag: Waarom ben je van plaats veranderd?

- Hoofdvraag 5: Vond je de taken die je gemaakt hebt, goede taken?
 - Subvraag: Waarom wel/waarom niet?

4.4.1.3.6 Conclusies en suggesties voor vervolgonderzoek

Allereerst is het belangrijk om in een volgende fase eenheid te creëren in welke dimensies (en in welke fase) van zelfsturing men precies wil meten binnen OK A. Binnen de scope van dit IP kozen we voor de vijf prioritaire aspecten van zelfsturing van Pintrich (2004) zoals deze door de opdrachtgever en de coördinator van OK gezamenlijk aangegeven werden, maar zowel de opdrachtgever, de coördinator als de werkgroep 'Leren zichtbaar maken' gaven ook nog andere zeer verschillende prioritaire aspecten aan.

Vervolgens moeten de observatiepunten en de interviewleidraad onderworpen worden aan een intensief proces van validering. Het opzetten van een pilootstudie zoals bij de vignetten lijkt ons dan ook noodzakelijk.

Om de in-basketttest te kunnen inzetten in OK A om zelfsturing van de cursisten te meten, moet men voor alle vaardigheden - schrijven, spreken, luisteren en lezen - een verschillende in-basketttest ontwikkelen.

Daarnaast is het belangrijk om de resultaten van de in-basketttest te trianguleren met evaluatiedata en resultaten van andere tools om zo valide en betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de mate van zelfsturing van de cursist. Het resultaat van de in-basketttest kan getrianguleerd worden met de resultaten van het semi-gestructureerd interview en de resultaten van het vignetonderzoek.

4.5 Conclusie

In dit deel hebben we, aan de hand van een literatuurstudie die resulteerde in de conceptualisatie van twee meetinstrumenten, getracht om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag **‘Hoe kunnen we de zelfsturing van cursisten binnen OK A meten?’**

Allereerst was het noodzakelijk om een keuze te maken vanuit welke invalshoek we zelfsturing binnen dit onderzoek wilden bekijken. Zelfsturing is namelijk een concept dat in de literatuur vanuit verschillende invalshoeken wordt beschreven. Binnen dit IP kozen we ervoor om het kader van Pintrich (2004) te hanteren voor de verdere conceptualisatie. Het hanteren van andere invalshoeken of kaders zal mogelijk leiden tot een andere vormgeving van de meetinstrumenten om zelfsturing te meten.

In een tweede fase exploreerden we met welke bestaande meetinstrumenten zelfsturing kan gemeten worden. We selecteerden zo acht instrumenten: logboeken, observaties, error detection tasks, thinking out loud, in-basket oefening, gestructureerd interview, vignetten en vragenlijsten. Elk instrument werd op zijn bruikbaarheid afgetoetst aan het kader van Pintrich (2004) en de specifieke context van OK A. Deze exploratie resulteerde in een doordachte keuze voor twee instrumenten die conceptueel werden uitgewerkt voor de context van OK A: de vignetten en de in-baskettest. Onafhankelijk van de keuze van de meetmethode is het van het grootste belang om meerdere meetmethoden te hanteren en te trianguleren. Triangulatie leidt immers tot een breder en dieper begrip van het gemeten fenomeen zelfsturing (Winne & Perry, 2000).

Bij de ontwikkeling van meetinstrumenten voor OK A moet men rekening houden met een aantal belangrijke aspecten. Ten eerste moet het meetinstrument voldoende laagdrempelig zijn. Daarnaast is het belangrijk om het meetinstrument zo gebruiksvriendelijk mogelijk te maken. Eenvoudig taalgebruik, rekening houden met de culturele diversiteit, keuzevrijheid en doeloriëntatie en een beperking van de planlast zijn enkele belangrijke randvoorwaarden die in acht dienen genomen te worden. Dit verklaart meteen waarom reeds bestaande instrumenten niet zomaar gehanteerd kunnen worden in OK A. Om zelfsturing van cursisten binnen OK A te meten, dient men dus context-specifieke meetinstrumenten te ontwikkelen.

Bij de conceptuele ontwikkeling van de vignetten en de in-baskettest voor OK A werd gepoogd om een aanzet tot twee concrete, bruikbare instrumenten te bieden. Binnen dit opleidingsonderdeel was het helaas niet meer mogelijk om over te gaan tot het intensieve proces van validering van deze meetinstrumenten. Hoewel de conceptuele ontwikkeling een goede basis kan vormen, is vervolgonderzoek dus nog nodig om deze meetinstrumenten verder te verfijnen en te valideren. We zijn van mening dat het opzetten van een pilotstudie hiervoor aangewezen is.

5 Deel 4: Algemene conclusie

5.1 Herhaling opzet

Zeven studenten in het masterjaar Opleidings-en onderwijswetenschappen raakten in oktober besmet met het enthousiasme van eenzelfde IP-opdrachtgever die een IP voorstelde binnen de context van CVO Encora, meer bepaald OK A. Daar wordt Nederlands gedoceerd aan anderstalige volwassenen. Als zelfsturend IP-team, onder begeleiding van prof. dr. Donche, legden we sindsdien een hele weg af naar een eindproduct waarop we trots zijn.

Bij de algemene voorstelling van het project door de opdrachtgever dhr. Leo De Clercq werd duidelijk dat zijn innovatieve *bottom-up* project OK A het NT2-onderwijslandschap in de Antwerpse regio verrijkt doordat het specifiek maatwerk biedt aan cursisten voor wie het reguliere NT2-onderwijs minder geschikt is. De doelgroep die door OK A beoogd wordt, bestaat enerzijds uit cursisten voor wie het klassikaal onderwijs te traag gaat en anderzijds voor cursisten voor wie dit te snel gaat. Daarbij is het voor beide groepen een belangrijk criterium dat ze Nederlands willen leren op eigen tempo en met grote zelfstandigheid. De aanleiding voor het indienen van een projectaanvraag werd gevormd door enkele uitdagingen die zich drie jaar na de opstart steeds duidelijker aftekenen.

De opdrachtgever en zijn team stellen vast dat cursisten regelmatig voortijdig uitvallen, en dat dit in sterkere mate lijkt te gebeuren dan in het reguliere NT2-onderwijs. Bovendien rapporteren de leerkrachten dat een groot aantal cursisten het moeilijk lijkt te hebben met de vernieuwende aanpak van OK. Beide waarnemingen worden door de OK-leerkrachten ervaren als onverwacht en verrassend, aangezien het OK-concept precies het tegengestelde beoogde. De opdrachtgever stelt zich de vraag of OK A een meerwaarde betekent en zo ja, voor welk publiek dit dan precies een meerwaarde betekent. Daarnaast stelt hij zich ook de vraag over welke competenties de leerkrachten in OK A moeten beschikken om hun rol van taalcoach waar te maken. Deze vragen leidden binnen het IP tot twee projectvragen:

- **Aan welk profiel moet een cursist beantwoorden om ten volle van de voordelen van individueel gecoacht onderwijs (zoals in OK A) te kunnen genieten?**
- **Welke specifieke competenties moet een OK A-leerkracht hebben, in vergelijking met een leerkracht die in een klassieke klas doceert?**

Beide projectvragen waren erg breed van scope en dienden gaandeweg vertaald te worden tot concrete en haalbare onderzoeksvragen. Om een afbakening binnen de initiële projectvragen te kunnen realiseren, diende in de eerste plaats de onderzoekscontext door alle leden begrepen te worden. Aan de hand van observaties en interviews werden de verzamelde

rijke data in een empirische SWOT-analyse gegoten. Vervolgens werd aan de hand van een literatuuronderzoek deze SWOT-analyse vanuit de theorie aangevuld. Dit leidde tot twee onderzoeksvragen die een vertaalslag zijn van de initiële projectvragen:

- **Onderzoeksvraag 1: Hoe kan de leeromgeving van OK A beschreven worden?**
- **Onderzoeksvraag 2: Hoe ziet een kwaliteitsvolle leeromgeving voor OK A eruit?**

Uit de laatste, theoretische SWOT-analyse vloeiden drie mogelijke pistes voort die betrekking hadden op één of op beide projectvragen. De drie mogelijke pistes waren de volgende:

- **Piste 1: Een screening van nieuwe cursisten in OK A op het vlak van zelfsturing.**
- Piste 2: De sociale competentie ontwikkelen en stimuleren in OK A.
- Piste 3: Het profiel van de leerkracht om personen met lage en hoge zelfsturing te begeleiden.

In samenspraak met de opdrachtgever werd besloten om voor piste één te gaan. Vanuit deze piste, de twee initiële projectvragen en de twee onderzoeksvragen ontstond een derde onderzoeksvraag:

- **Onderzoeksvraag 3: Hoe kunnen we zelfsturing van cursisten binnen OK A meten?**

Deze drie onderzoeksvragen vormden de structuur van dit IP. Iedere onderzoeksvraag werd beantwoord in een apart deel van dit onderzoek.

5.2 Bevindingen en implicaties uit de drie onderzoeksdelen

In deel 1 van dit onderzoek beschreven we de context van OK A aan de hand van een veldonderzoek. Vanuit het bredere NT2-onderwijs in Vlaanderen onderzochten we de positie van CVO Encora en OK A binnen dit landschap. De werking van OK A werd van dichtbij onderzocht en aan de hand van interviews, observaties en andere documenten kregen we hier een duidelijk beeld van. Deze informatie werd aangevuld met gegevens vanuit Kompas en Atlas. De conclusie van dit deel werd uitgeschreven in een empirische SWOT-analyse. We merkten op dat de beleving van OK A voor cursisten onderling, tussen cursisten en leerkrachten heel verschillend is. Het was daarom niet evident om dé ideale cursist en leerkracht te omschrijven. Verder werden een aantal problemen gesignaleerd in de OK-werking die we binnen dit onderzoek konden kaderen binnen het concept van zelfsturing.

Het volgende verdiepende onderzoek in deel 2 ging via een literatuuronderzoek na wat een kwaliteitsvolle leeromgeving voor OK A inhoudt. De focus in dit deel lag op de manier van leren

in OK als een OLC. Het open leren in OK was geïnspireerd op het methodeonderwijs, met een grote inspiratie vanuit het Freinetonderwijs. We onderzochten elementen van de open leeromgeving en kaderden deze binnen het sociaal constructivisme dat van invloed is geweest op de werking van OK A als studentgecentreerde onderwijsomgeving. Deze leeromgeving wordt beïnvloed vanuit de interactie tussen leerkracht en cursist waarin het concept zelfsturing een belangrijk element is. We vroegen ons vervolgens af of cursisten in OK A voldoen aan de verwachtingen die gesteld worden met betrekking tot een gemiddelde tot hoge mate van zelfsturing. Een element dat kan bijdragen aan het ontwikkelen van zelfstandigheid is feedback (Geyskens et al., 2010). Daarnaast is het bij het ontwerpen van een leeromgeving belangrijk om rekening te houden met de motivatie die cursisten hebben. Deze motivatie wordt op haar beurt beïnvloed door de mate van zelfregulatie van de cursist in zijn leeromgeving (Meusen-Beekman et al., 2016). In de leeromgeving van OK A merkten we op dat competentie, als psychologische basisbehoefte binnen de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2002), erg verschillend wordt ervaren. Sommige cursisten zien zelfregulatie, als onderdeel van 'zich competent voelen', als een haalbare uitdaging terwijl anderen aangeven hier niet goed in te zijn. Deze cursisten stellen vast dat ze meer sturing nodig hebben van de docent om zich competent te kunnen voelen.

In het laatste en derde deel van dit IP gingen we ontwikkelend te werk. In het kader van de screening van cursisten op het vlak van zelfsturing werd een conceptualisatie gemaakt van twee instrumenten die zelfsturing meten. Daarbij werd de uitdrukkelijke wens geuit door de opdrachtgever om ervoor te zorgen dat het instrument inzetbaar zou zijn om op regelmatige basis de vooruitgang wat betreft zelfsturing te meten. Via een nieuwe beperkte literatuurstudie werd duidelijk dat zelfsturing of *Self Regulated Learning* een erg complex concept is met vele facetten dat door meerdere onderzoekers op diverse manieren beschreven werd. In samenspraak met de procesbegeleider werd ervoor gekozen om de zoektocht naar geschikte bestaande instrumenten te schragen op het theoretisch kader van Pintrich (2004). Dit kader had het voordeel dat het zeer uitgebreid en concreet genoeg is om de diverse combinaties van zelfsturingsdimensies en -fasen te vertalen naar de situatie van OK A. Een uitgebreid onderzoek leidde tot een selectie van acht mogelijke bestaande tools om zelfsturing te meten. Deze instrumenten werden gescreend en afgewogen op hun voor- en nadelen, rekening houdend met de vraag van de opdrachtgever en de context van OK A. Daarbij vielen heel wat instrumenten af vanwege het feit dat ze te weinig diverse of relevante aspecten in beeld konden brengen. Het werd duidelijk dat er voor zover kon worden nagegaan niet één instrument bestaat dat alle dimensies van zelfsturing tegelijk meet en dat triangulatie van methoden bijgevolg essentieel zou zijn. Na overleg met het team en vervolgens met de

procesbegeleider en de opdrachtgever ontstond een consensus over welke twee instrumenten in combinatie het sterkste potentieel boden om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden.

Een eerste instrument is de vignetmethode waarmee men in staat is om de zelfsturing bij een cursist in kaart te brengen op generieke wijze bij aanvang van een module. Via vignetten kunnen leerkrachten zich snel een algemeen beeld vormen over de cursist en zijn zelfsturingsvermogen in een formele leeromgeving en in het dagelijks leven. Indien men beschikt over deze informatie kan beter worden ingeschat op welke manier de cursist het best begeleid wordt tijdens de eerste weken na opstart van de module. Vignetten specifiek voor het meten van zelfsturing bestonden, voor zover kon worden nagegaan, nog niet. We bedachten hiervoor twee scenario's, voor zowel de formele leercontext van OK A als voor de dagdagelijkse context waarin een anderstalige nieuwkomer zich kan bevinden. Deze scenario's werden opgesteld rond de gedragsmatige dimensie van zelfsturing, namelijk het kunnen controleren van hulpzoekend gedrag.

Vervolgens zou na de opstartperiode met een tweede instrument heel specifiek kunnen worden nagegaan hoe de zelfsturing van een cursist is voor een bepaalde vaardigheid en daarbinnen zelfs voor bepaalde taken. Het herhaaldelijk aanbieden van dit instrument kan de vooruitgang van zelfsturing voor een specifieke gebeurtenis of taak in kaart brengen. Dit instrument werd door de groep zelf bedacht en is geïnspireerd op de in-basket oefening zoals deze bedacht werd in het onderzoeksdomein van Human Resource Management. Het grote voordeel van de door ons bedachte variant erop is dat dit instrument zo flexibel is dat elke gewenste combinatie van zelfsturingsaspecten erin kan geïntegreerd worden en dat het instrument op zichzelf al een triangulatie van observatie, interview, vragenlijst of logboeken kan inhouden, terwijl ook de prestaties voor de betrokken taak in de beschouwing mee opgenomen kunnen worden.

5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De uitgewerkte vignetten en in-basket bevinden zich bij het beëindigen van het IP nog in de conceptuele fase. Voor de sterk betrokken IP-groep die we zijn, vormde dit in eerste instantie een lichte frustratie. We hadden graag de tijd gehad om de instrumenten aan een eerste validatie te onderwerpen door de prototypes voor te stellen aan de leerkrachten van OK A. De tijd hiervoor ontbrak helaas. Daarnaast is het ook zo dat we slechts een klein aantal aspecten van zelfsturing in de conceptualisatie hebben kunnen opnemen. Als goed opgeleide Masters in de opleidings- en onderwijswetenschappen zagen we in dat het van een weinig wetenschappelijke attitude zou getuigen indien te snel voortgeschreden zou worden in de richting van een gefinaliseerd product.

Op dit moment groeit een breed bewustzijn dat zelfsturing een wezenlijk belangrijk aspect is voor het leren in de eenentwintigste eeuw, zowel in het volwassenenonderwijs als in het leerplichtonderwijs. Onderzoekers kaarten daarom geregeld de noodzaak aan van het ontwerpen van geschikte instrumenten. In alle bescheidenheid menen wij daartoe een ernstige poging te hebben gedaan. Vervolgonderzoek aan de hand van een pilootonderzoek kan de conceptualisering van zowel de vignetten als de in-baskettest op hun betrouwbaarheid en validiteit voor OK A onderzoeken. Op basis van de ruime kadering die dit huidige project biedt, kan deze toolbox verder uitgebreid worden met interessante nieuwe instrumenten. Het is voor vervolgonderzoek ten eerste belangrijk om in kaart te brengen welke dimensies van zelfsturing men in OK A daadwerkelijk wenst te meten per vaardigheid. Vervolgens dienen voor de vignetten nog meerdere scenario's te worden toegevoegd. Voor de in-baskettest moet de focus ook op de andere vaardigheden dan deze van schrijven gelegd worden en dus dienen nog bijkomende in-baskettests te worden ontwikkeld. Ook de huidige codeerschema's bij de open vragen, de mogelijkheden bij de gesloten vragen en de observatiepunten bij de tools kunnen nog aangevuld worden op basis van respondenten-antwoorden uit de reeds eerder aangeraden pilootstudie.

6 Bibliografie

- Al-Rawahi, N. M., & Al-Balushi, S. M. (2015). The Effect of Reflective Science Journal Writing on Students' Self-Regulated Learning Strategies. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3).
- Atzmüller, C., & Steiner, P. M. (2010). Experimental vignette studies in survey research. *Methodology*.
- Baten, L., & Meijer, D. (2008). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research into Higher Education & Open University Press. *New Edition*.
- Brettar, J. (2013). *Een onderzoek naar de pedagogische principes in het onderwijs aan gedetineerden* [Masterproef]. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed). Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Clement, M. (2002). *Analyse van een opleidingsonderdeel*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed). London ; New York: RoutledgeFalmer.
- Daeleman, D., De Bruyne, J., De Munter, I., & Vandebergh, K. (2018). *Open Klas constitutie voor Encora*.
- De Niel, H., Devlieger, M., Lambrechts, D., Mertens, E., Meulewaeter, M., Steverlynck, C., & Van Nooten, M.-R. (2016). *Op(-)Maat: Een onderzoek naar de behoeftedekkendheid en de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dochy, F., & Gijbels, D. (2010). Evaluatie. In *Leren en onderwijzen* (pp. 121–175). Leuven: Acco.
- Elen, J., Clarebout, G., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2009). *Onderwijzen*.
- Geyskens, J., Donche, V., & Van Petegem, P. (2010). Effectieve feedback als hefboom voor begeleid zelfstandig leren. *Begeleid Zelfstandig Leren. Bijwerking.-Mechelen: Wolters Plantyn, 2005, (25), 15–37*.

- Gombeir, D., & Petegem, P. V. (2010). *Didactiek van het open leercentrum begeleid zelfstandig leren implementeren*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Guglielmino, L. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. University of Georgia; 0077.
- Hiemstra, R. (2003). More than three decades of self-directed learning: From whence have we come? *Adult Learning*, 14(4), 5–8.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M. W. J., & Boshuizen, H. (2018). Learning in Workplace Simulations in Vocational Education: a Student Perspective. *Vocations and Learning*, 11(2), 179–204. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9186-7>
- Karabenick, S. A., & Sharma, R. (2012). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In *Student motivation, cognition, and learning* (pp. 205–228). Routledge.
- Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston [Tex.]: Gulf Pub. Co.
- Koekkoek, W., & van den Berg, M. (1993). *Open leren in praktijk (gebracht). Een praktische handleiding*.
- Kowski, F., & Eittington, J. (1976). *The Training Methods Manual*.
- Linden, J. L. (2000). *Leren in dialoog: een discussie over samenwerkend leren in onderwijs en opleiding*. Wolters-Noordhoff.
- Magno, C. (2009). Developing and assessing self-regulated learning. *The Assessment Handbook: Continuing Education Program*, 1.
- Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. (2016). Beter schrijven door self-en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 15–25.
- Newman, R. S. (1998). *Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning*.
- Oddi, L. F. (1986). Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners. *Adult Education Quarterly*, 36(2), 97–107.
- Onderwijsinspectie. (2017). *Verslag over de doorlichting van Stedelijk Centrum voor volwassenenonderwijs Encora 029124 te ANTWERPEN*.
- Ostrom, J. K., Bos-Broekema, L., Serlie, A. W., Born, M. P., & van der Molen, H. T. (2012). A field study of pretest and posttest reactions to a paper-and-pencil and a computerized in-basket exercise. *Human Performance*, 25(2), 95–113.

- Pieters, J. M., & Verschaffel, L. (2003). *Beïnvloeden van leerprocessen*.
- Pilling-Cormick, J. (1998). The self-directed learning perception scale: A step toward a toolbox approach to instrumentation proposed for self-directed learning. *Self-Directed Learning: Application & Theory*, 159–168.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. A., & Baxter, G. P. (2000). *2. assessing metacognition and self-regulated learning*.
- Race, P. (2017). *500 tips for open and online learning*. Place of publication not identified: Routledge.
- Rassaei, E. (2015). Journal writing as a means of enhancing EFL learners' awareness and effectiveness of recasts. *Linguistics and Education*, 32, 118–130.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329.
- Schellings, G. L., van Hout-Wolters, B. H., Veenman, M. V., & Meijer, J. (2013). Assessing metacognitive activities: the in-depth comparison of a task-specific questionnaire with think-aloud protocols. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 963–990.
- Stockdale, S. L. (2003). *Development of an instrument to measure self-directedness*.
- Van Laer, S., & Elen, J. (2019). The effect of cues for calibration on learners' self-regulated learning through changes in learners' learning behaviour and outcomes. *Computers & Education*, 135, 30–48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.02.016>
- Vanhoof, J., Van de Broek, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakkeren: principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven; Den Haag: Acco.
- Veenma, K., Batenburg, R., & Breedveld, E. (2004). *De vignetmethode. Een praktische handleiding bij beleidsonderzoek*.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)

Watkins, C. (2001). *Learning about learning enhances performance*. Institute of Education, University of London.

Wierstra, R. F., Kanselaar, G., Van der Linden, J. L., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2003). The impact of the university context on European students' learning approaches and learning environment preferences. *Higher Education*, 45(4), 503–523.

Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 531–566). <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50045-7>

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>