Onderzoeksrapport

De Bewuste Leervormkeuze

Dit is een praktijkgericht afstudeeronderzoek naar de behoefte van Fontys ICT studenten bij het maken van een leervormkeuze



Auteur: Hennes Beks

Studentnummer: 2557886

Datum: 27-03-2023



**Contact gegevens**

Contactgegevens student

Naam Hennes Beks

Studentnummer 2557886

Email [H.beks@student.fontys.nl](mailto:H.beks@student.fontys.nl)

Telefoonnummer 0621543942

Contactgegevens Fontys Hogeschool ICT

Organisatie Fontys Hogeschool ICT

Adres Rachelsmolen 1

5612 MA Eindhoven

Gebouw R10

Contactpersoon Carlijn Moed

Functie Onderwijskundige/Semester Coach

Email [C.moed@fontys.nl](mailto:C.moed@fontys.nl)

Telefoonnummer 0628486068

Contactgegevens Onderwijsinstelling

Organisatie Fontys Hogeschool Toegepaste Psychologie en HRM

Adres Emmasingel 28

5611 AZ Eindhoven

werkplaats docent Wim Van De Riet

Email [wim.vanderiet@fontys.nl](mailto:wim.vanderiet@fontys.nl)

Telefoonnummer 0885082953

Assessor Lieke Stekelenburg

Email [L.vanstekelenburg@fontys.nl](mailto:L.vanstekelenburg@fontys.nl)

## ***Voorwoord***

Voor u ligt het afstudeeronderzoek “De Bewuste Leervormkeuze” waarin onderzoek is gedaan naar de behoefte van Fontys ICT studenten bij het maken van een leervormkeuze. Dit onderzoekis geschreven voor de opleiding Toegepaste Psychologie in Eindhoven. Dit onderzoek is uitgevoerd naar aanleiding van de vraag die bij de opleiding Fontys ICT naar boven nadat de studie verschillende ontwikkelingen heeft doorgemaakt. De samenwerking met FHICT heb ik als erg positief mogen ervaren.

Ik wil graag alle mensen bedanken die mij hebben geholpen met het schrijven van deze scriptie en alle mensen die zijn blijven geloven in mijn afstuderen met in het bijzonder Karen Veeneman. Carlijn Moed wil ik in het bijzonder bedanken voor het geduld en de fijne begeleiding die ze mij heeft geboden vanuit Fontys Hogeschool ICT. In tijden van corona heeft het mijn proces bemoeilijkt. Hier is veel begrip voor getoond, waardoor ik de draad weer op heb kunnen pakken en het tot de eindstreep heb weten te trekken.

Ook wil ik graag mijn begeleider vanuit Fontys Toegepaste Psychologie, Wim Van De Riet bedanken voor de fijne werkplek lessen. Ik heb hier met veel plezier aan deelgenomen en heb veel gehad aan de begeleiding, en de sparringspartners uit de werkplek groep. Ook Lieke Van Stekelenburg, de tweede lezer wil ik graag bedanken voor de beoordeling en het toelichten van de feedback.

Tenslotte wil ik mijzelf bedanken, omdat ik het niet heb opgegeven. Ik heb veel lessen geleerd uit dit afstudeeronderzoek, hopelijk brengt dit u als lezer ook veel nieuwe kennis.

Veel lees plezier,

Hennes Beks

’s-Hertogenbosch, 27-03-2023.

Inhoudsopgave

[***Voorwoord*** 3](#_Toc130760555)

[***Hoofdstuk 1 - De Inleiding*** 6](#_Toc130760556)

[***1.1 Aanleiding*** 6](#_Toc130760557)

[***1.2 Opdrachtgever*** 7](#_Toc130760558)

[***1.3 Doelstelling en onderzoeksvragen*** 9](#_Toc130760559)

[***2. Theoretisch kader*** 10](#_Toc130760560)

[***2.1 Zelfregulerend leren*** 10](#_Toc130760561)

[***2.2 Keuzeproces*** 13](#_Toc130760562)

[***2.3 Identiteit*** 14](#_Toc130760563)

[*3.0 Onderzoeksmethode* 16](#_Toc130760564)

[**Respondenten** 16](#_Toc130760565)

[**Meetinstrument** 17](#_Toc130760566)

[**Data analyse** 18](#_Toc130760567)

[*4.0 Onderzoeksresultaten* 20](#_Toc130760568)

[Hoe ervaren de studenten de leervormkeuze 20](#_Toc130760569)

[Hoe wordt de begeleiding van de semestercoaches met betrekking tot de leervormkeuze door de studenten ervaren? 21](#_Toc130760570)

[Aan welke informatiebronnen met betrekking tot het maken van een leervormkeuze hechten de studenten de meeste waarde? 22](#_Toc130760571)

[Welke verschillen zijn er in de begeleiding van studenten door semestercoaches uit verschillende leervormen te benoemen met betrekking tot de leervormkeuze? 23](#_Toc130760572)

[*5.0 Conclusie* 24](#_Toc130760573)

[***5.1 Discussie*** 24](#_Toc130760574)

[**Inhoudelijk** 24](#_Toc130760575)

[**Limitations** 25](#_Toc130760576)

[**Aanbevelingen** 26](#_Toc130760577)

[**Interventie** 26](#_Toc130760578)

[5.0 Literatuurlijst 27](#_Toc130760579)

[6.0 Bijlage 33](#_Toc130760580)

[6.1 Topiclijst Student 33](#_Toc130760581)

[6.2 Topiclijst Semestercoach 35](#_Toc130760582)

[6.3 Transcript 37](#_Toc130760583)

[6.4 Transcripten analyse 48](#_Toc130760584)

[6.5 Mindmap 49](#_Toc130760585)

[6.6 Taxanomie 49](#_Toc130760586)

[**Motivatie** 51](#_Toc130760587)

[**Informatieoverdracht mbt LVK** 51](#_Toc130760588)

[**Ervaren van LVK** 51](#_Toc130760589)

[**Zelfregulatie** 52](#_Toc130760590)

[**Keuzeproces** 52](#_Toc130760591)

[**Misvattingen** 52](#_Toc130760592)

[6.7 Toestemmingsformulier (informed consent) 53](#_Toc130760593)

[6.7 Ethisch handelen 54](#_Toc130760594)

**Samenvatting**

In dit document leest u over het onderzoek dat is gedaan binnen de opleiding Fontys Hogeschool ICT. Het onderzoek heeft betrekking op de leervormkeuze die studenten moeten maken wanneer zij de opleiding ICT volgen op de hogeschool in Eindhoven of Tilburg. Studenten hebben namelijk de keuze om de opleiding op verschillende manieren te volgen, de leervormen verschillen onder andere in de manier waarop studenten begeleid worden en de vrijheid die zij krijgen bij het invullen van hun eigen leertraject. Het doel van FHICT is om de opleiding aan te bieden op een manier die zo goed mogelijk bij de leerbehoefte van de student ligt.

Uit het vooronderzoek was gebleken dat er veel signalen naar voren kwamen die erop wezen dat er nog veel winst viel te halen bij het begeleiden van en de informatiedracht over de leervormkeuze. Er bleken veel misvattingen te bestaan en studenten hadden niet altijd de benodigde informatie tot hun beschikking om tot een goede keuze te komen.

In dit onderzoek wordt aan de hand van het theoretisch kader verkend op het onderwerp, hoe studenten een juiste keuze kunnen maken. Belangrijke onderwerpen zijn onder andere het zelfregulerend leren, het keuzeproces, het Dual-Cycle Model en tot slotte een verdieping in de identiteitsvorming. Aan de hand van deze begrippen is vervolgens een veldonderzoek gedaan. Hierbij zijn theorieën aangehaald om een goed beeld te krijgen, hoe de studenten tot een juiste leervormkeuze kunnen komen die hun motivatie gedurende de opleiding vergroot.

Voor dit onderzoek zijn semigestructureerde interviews afgenomen met negen studenten uit drie verschillende leervormen. Dit heeft een mooi beeld gegeven over de diversiteit van de studenten binnen FHICT en hun wensen. Naast de studenten zijn er ook twee semestercoaches geïnterviewd om te kijken hoe zij de begeleiding met betrekking tot de leervormkeuze invullen.

Uit de resultaten is gebleken dat studenten verschillende behoefte hebben met betrekking tot de begeleiding van de leervormkeuze. Echter kan ook worden geconcludeerd dat de informatieoverdracht lang niet altijd gaat zoals hij zou moeten. Dit doordat er veel misvattingen bleken te zijn en onwetendheid over de mogelijkheden. Daarnaast bleek dat er studenten waren die wel behoefte hadden in meer informatie en begeleiding, maar zij niet werden bereikt.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de relatie tussen semestercoach en student een belangrijk aspect is die het zelfstrutend vermogen van studenten kon stimuleren. Hieruit is een aanbeveling gekomen om een training te ontwikkelen welk de relatie tussen semestercoach en student zou moeten verbeteren en daarmee de begeleiding met betrekking tot de leervormkeuze.

## ***Hoofdstuk 1 - De Inleiding***

In paragraaf 1.1 wordt de aanleiding toegelicht, vervolgens wordt de opdrachtgever beschreven in paragraaf 1.2 en de relevantie voor de opdrachtgever toegelicht. In paragraaf 1.3 worden de doelstellingen van dit onderzoek beschreven en de onderzoeksvragen geformuleerd.

## ***1.1 Aanleiding***

Economische en technologische ontwikkelingen leiden ertoe dat bestaande werkzaamheden continu veranderen of zelfs verdwijnen (Van Est et al., 2015). Dit leidt tot de wenselijkheid van een continue scholing, leven lang ontwikkelen (Gal et al., 2019) en onderwijs dat voortdurend inspeelt op de veranderlijkheid van de arbeidsmarkt en maatschappij (Adviescommissie Flexibel hoger onderwijs voor werkenden, 2014; Windesheim, 2017; OCW, 2019). Voor het onderwijs heeft dit een aantal gevolgen (Jonker, März & Voogt, 2018):

1. Het onderwijs moet inhoudelijk op veranderingen in kunnen spelen;

2. Het moet studenten voorbereiden om met deze veranderingen om te gaan;

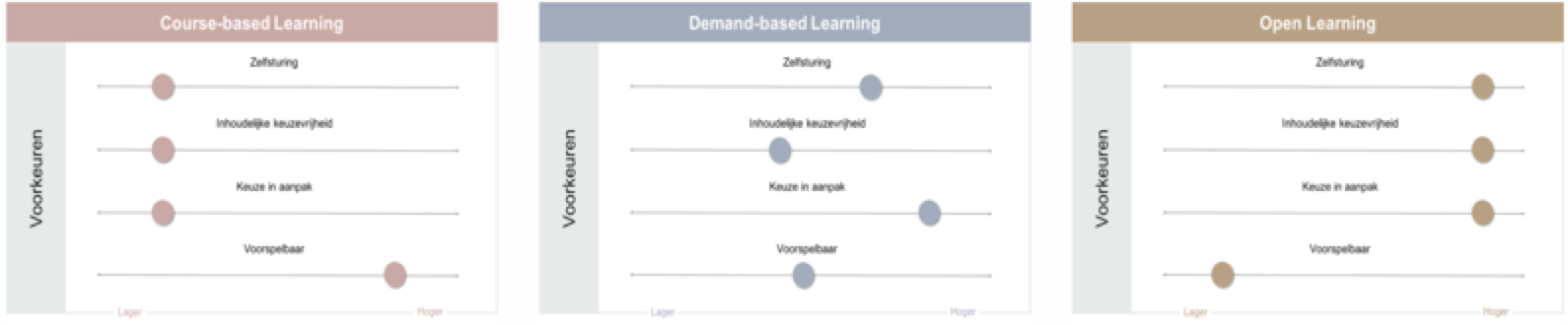
3. De studentenpopulatie wordt meer divers. Dit zorgt ervoor dat de vraag naar flexibiliteit in het hoger onderwijs toeneemt.

Hoewel het onderwijsbestel al ruimte biedt om met flexibel onderwijs te experimenteren (OCW, 2016), is flexibiliseren recent een belangrijk speerpunt in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs geworden (OCW, 2019). Hogescholen spelen zowel gezamenlijk als individueel op deze veranderingen in. In een notitie van het Interstedelijke Studenten Overleg zet het ISO haar visie uiteen met betrekking tot het flexibiliseren van het hoger onderwijs (ISO, 2015). Het ISO vindt het met name belangrijk dat iedere student op een manier kan studeren die bij hem of haar past. Vandaag de dag volgen er in Nederland circa 463.000 studenten een bacheloropleiding (CBS, 2020). Het is een hele uitdaging om deze studenten passend onderwijs te bieden. Verschillende leerstijlen en –behoeften en de snel veranderende arbeidsmarkt vragen steeds meer om onderwijs op maat. Dit betekent enerzijds om flexibilisering van het onderwijs en anderzijds meer verantwoordelijkheid van de student om de mogelijkheden aan te grijpen voor hun individuele ontplooiing. Hierbij zullen studenten gemotiveerd moeten zijn om actief deel te nemen aan het eigen leerproces en dit te sturen (ISO, 2015). Naast het laten aansluiten van het huidige onderwijs bij de behoeften van de studenten is het ook van enorm belang dat studenten worden voorbereid op een snel veranderende arbeidsmarkt. “De kunst is dus om onze kinderen en jongeren voor te bereiden op een nu nog deels onbekende toekomst, waar zij, zoals het er nu naar uitziet, in ieder geval met steeds meer nieuwe technologie en informatie zullen moeten omgaan, waar zij in een veranderende arbeidsmarkt flexibel en creatief moeten kunnen functioneren en waar zij zullen samenleven en werken met steeds meer mensen vanuit de hele wereld en vanuit verschillende culturen” (Van Der Molen & Kirschner, 2017). Echter moet er ook een kanttekening worden gemaakt met betrekking tot alle positieve effecten van de flexibilisering van het onderwijs. Door de aandacht van de ene waarde kan er een trade-off ontstaan. Dit houdt bijvoorbeeld in dat wanneer de aandacht wordt verlegd naar “flexibiliteit van het onderwijs”, het bijvoorbeeld ten koste kan gaan van de “efficiëntie van het onderwijs” doordat er zal worden afgeweken van de gebruikelijke standaarden (Noordegraaf, 2015).

## ***1.2 Opdrachtgever***

Om in te spelen op de veranderingen, heeft Fontys Hogeschool ICT (FHICT) in Eindhoven/Tilburg in 2019 een flexibilisering van hun onderwijs toegepast. FHICT vindt het belangrijk om hun studenten onderwijs aan te bieden volgens een meer gepersonaliseerd curriculum, waarin elke student een eigen leerroute volgt die persoonlijk, uitdagend en flexibel is om zo studiesucces te behalen en vertraging of (onnodig) uitval te voorkomen.

Dit maakt wel dat studenten veel keuzes moeten maken, zoals het maken van een keuze voor één van de vijf hoofdprofielen gedurende het eerste leerjaar, een specialisatie in het tweede leerjaar en sinds het studiejaar van 2019 is daar de leervormen keuze bijgekomen. De leervormen variëren van meer gestructureerd en voorspelbaar tot meer open en met een eigen inbreng van de student. De leervormen ‘course-based learning’, ‘demand-based learning’, ‘open learning’ en in de toekomst ook nog een ‘research-based learning’. De verschillende leervormen verschillen in mate van zelfsturing, inhoudelijke keuzevrijheid, keuze in aanpak en voorspelbaarheid (zie afbeelding 1). De verschillende leervormen worden als volgt toegelicht.



**COURSE BASED LEARNING**

* Leeractiviteiten vinden plaats in de vorm van taken zoals die later in de praktijk voorbijkomen.
* Leeractiviteiten en de lesstof is vooraf bekend.
* In het rooster is er een duidelijk overzicht van de lessen en projecten.
* Theorie wordt toegepast in praktijkopdrachten.
* **Vanaf de start** van de opleiding in het **Engels.**
* **Nederlandse** en **internationale studenten.**
* Lesplaats: alleen **Eindhoven.**

**DEMAND BASED LEARNING**

* Er wordt gewerkt met praktijkvraagstukken.
* Studenten zoeken zelf naar kennis en vaardigheden, die nodig zijn om de vraag/het probleem op te lossen.
* Studenten krijgen de keuze uit bestaande leeractiviteiten en- materialen, maar ze mogen ook een voorstel doen om het op hun eigen manier aan te pakken.
* Workshops/ instructie worden zoveel mogelijk aangeboden – op vraag van de student - op het moment dat dit voor het project of voor de student relevant is en staan daarom nog niet altijd vooraf ingepland.  
  **Alleen tijdens de propedeuse Nederlands.**
* **Nederlandse** studenten.
* Lesplaats: **Eindhoven** en **Tilburg.**

**OPEN LEARNING**

* Studenten vertrekken vanuit individuele leervraag en bouwen van daaruit een eigen gekozen ICT-profiel op.
* Student bepaalt zelf de inhoud.
* Studenten kunnen als ICT-er verbreden of verdiepen en zoeken daar een uitdagende opdracht bij uit de praktijk.
* Studenten kiezen zelf gepaste leerbronnen en leeractiviteiten en gaan daarover in gesprek met hun coach.
* De opleiding borgt het niveau om te komen tot een kwalitatief goed opgeleide ICT-er.
* Een ICT-er met veel zelfsturend vermogen, die weet wat hij wil.
* **Engels** als voertaal.
* Mogelijk vanaf het **tweede leerjaar.**
* Lesplaats: **Eindhoven** en **Tilburg.**

Bij bepaalde voorkeuren voor een taal of lesplaats kan het zijn dat er een leervorm uit wordt gesloten. Dit moet meegenomen worden wanneer gekeken wordt naar het keuzeproces van de studenten. Zo kunnen internationale studenten vanaf het begin van de studie dus alleen voor de course-based leervorm kiezen, omdat die in het Engels wordt gegeven.

Om meer duidelijkheid te krijgen en beter advies te geven aan de studenten over welke leervorm goed aansluit bij de student, worden er verschillende tools ingezet. De vraag is of deze tools ook de studenten bereiken en de studenten van de juiste informatie voorzien om een geschikte leervormkeuze te maken. De studenten kunnen bijvoorbeeld hun eerste indrukken opdoen via de voorlichtingswebsite van de Fontys. Daarnaast kunnen zij met de opendagen meer informatie verkrijgen, hier vertellen zowel docenten als studenten over wat de leervormen inhouden, worden ervaringen gedeeld en is er ruimte om in gesprek te gaan. Tenslotte kunnen studenten zelf al een beetje voorproeven wat de leervormen inhouden tijdens de proefstudeer mogelijkheden. Deze tools worden aangeboden voordat studenten zijn begonnen aan de studie.

Daarnaast wordt gedurende de studie aandacht besteedt aan de leervormen door semestercoaches tijdens semestercoach gesprekken. Zij kondigen aan wanneer er een mogelijkheid is om te switchen van leervorm, hierbij geven zij aan dat studenten hen kunnen benaderen om in gesprek te gaan. Tenslotte wordt er een mail gestuurd naar de studenten wanneer zij hun keuze moeten bevestigen, hierin worden studenten ook doorverwezen naar een website met informatie ([www.studynavigatorfontysict.nl](http://www.studynavigatorfontysict.nl)) welk ook te vinden is via de portal van FHICT. Studenten kunnen hier informatie vinden met betrekking tot verschillende keuzes die ze gedurende de studie moeten maken. Hiernaast gaan ze ervan uit dat er informatiestromen plaatsvinden tussen studenten en oud-studenten die elkaar kennen van de opleiding of uit eigen kringen.

In de verkennende gesprekken heeft de opdrachtgever laten weten dat er verschillende signalen zijn die erop wijzen dat de informatieoverdracht met betrekking tot de leervormkeuze niet altijd helemaal goed verlopen. Studenten hebben veel keuzes te maken, waarvan profielkeuze volgens de opdrachtgever het zwaarste weegt voor de studenten. De vraag is of de leervormkeuze hiernaast ook nog serieus wordt genomen. Er wordt namelijk aangegeven dat er nog regelmatig misvattingen bestaan over de inhoudelijke verschillen tussen leervormen, keuzemogelijkheden en gevolgen van deze keuzes. Deze misvattingen komen vaak naar voren op momenten dat studenten weer voor een leervormkeuze komen te staan en met vragen kampen, wanneer er een semestercoach gesprek wordt gehouden of gewoon tijdens gesprekken op de wandelgangen. Studenten zouden vaak onwetend zijn over het feit dat er nog de mogelijkheid is om te switchen naar een andere leervorm. Ook zijn ze vaak niet goed op de hoogte van de inhoudelijke verschillen tussen de leervormen zoals hoe een semester bijvoorbeeld wordt ingevuld of de verschillen in rol van de docenten bij andere leervormen. Soms hebben de studenten zelfs nog niet eerder gehoord van de andere leervormen. Dit laatste zou voornamelijk spelen bij internationale studenten. Dit zou mede kunnen komen doordat het voor hen niet per se van belang is om zich te verdiepen in de andere leervormen, omdat het bij aanvang van de studie geen optie is om een andere leervorm te volgen dan course-based. Echter hebben zij deze keuze in latere semesters wel. Het lijkt alsof zij niet bekend zijn met deze informatie. Naast de misvattingen die spelen bij de studenten, zouden er ook misvattingen zijn onder docenten en semestercoaches. Dit zijn volgens de opdrachtgever voornamelijk misvattingen op het gebied van inhoudelijke verschillen tussen leervormen. Bijvoorbeeld dat zij denken dat studenten bijna geen structuur wordt geboden bij bijvoorbeeld de demand-based leervorm of open Learning of andersom dat studenten bij het handje worden genomen bij de course-based leervorm. Deze misvattingen zouden volgens de opdrachtgever veelal bij de wat nieuwe semestercoaches bestaan. De vraag is dan ook of dit van invloed is op de begeleiding die zij geven met betrekking tot de leervormkeuze. Het zou namelijk kunnen zijn dat zij verkeerde informatie verstrekken of het begeleiden bij de leervormkeuze zelfs min of meer uit de weg gaan. Na de gesprekken met de opdrachtgever heb ik enkele studenten gesproken uit verschillende semesters. Hiervan gaf een student uit semester één bijvoorbeeld al aan dat hij niet begreep wat ik bedoelde met “leervormen”, vervolgens gaf hij aan niet op de hoogte te zijn dat hij later nog kon switchen van leervorm. Vanwege deze signalen is het duidelijk geworden dat er behoefte is naar een onderzoek met betrekking tot de leervormkeuze en de informatieoverdracht hierover.

## ***1.3 Doelstelling en onderzoeksvragen***

Bij FHICT is er behoefte om meer inzicht te verkrijgen in hoe studenten de leervormkeuze ervaren en hoe zij bij deze keuze handelen. Waar halen zij hun informatie vandaan, zijn zij voorzien van de benodigde informatie en waar baseren zij hun keuze op? Kwam het beeld dat studenten hadden van de desbetreffende leervorm voordat zij begonnen overeen met de realiteit?

De doelstelling van dit onderzoek luidt als volgt: “Er dient meer duidelijkheid verkregen te worden over de behoeften van studenten. Hoe kunnen zij beter worden begeleid bij het maken van een keuze tussen de verschillende leervormen?” Dit leidt ertoe dat de volgende hoofdvraag is opgesteld.

“Waar hebben de studenten van FHICT-behoeften aan bij het maken van een adequate keuze met betrekking tot een leervorm, zodat de kans op studiesucces en de motivatie van de studenten vergroot?”

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn er enkele **deelvragen** geformuleerd:

* Hoe ervaren de studenten de leervormkeuze (in relatie tot de verwachtingen m.b.t de leervormen/in verhouding tot de andere te maken keuzes)?
* Hoe wordt de begeleiding van de semestercoaches met betrekking tot de leervormkeuze door de studenten ervaren?
* Aan welke informatiebronnen met betrekking tot het maken van een leervormkeuze hechten de studenten de meeste waarde?
* Welke verschillen zijn er in de begeleiding van studenten door semestercoaches uit verschillende leervormen, volgens de studenten zelf?

Aan de hand van een literatuuronderzoek en een veldonderzoek is geprobeerd antwoord te geven op deze vragen.

## ***2. Theoretisch kader***

In dit onderzoek staan enkele begrippen centraal die veelvuldig zullen terugkomen en belangrijk zijn bij het beantwoorden van de hoofdvraag: **“**Waar hebben de studenten van FHICT behoeften aan bij het maken van de juiste keuze met betrekking tot een leervorm?”. De “juiste keuze” kan hierbij worden opgevat als de keuze waarbij de student het maximale weet te behalen uit zijn of haar studie, doordat de leervorm aansluit bij de leerstijl van de desbetreffende student. FHICT wilt studenten zoveel mogelijk motiveren om eigenaarschap te nemen over hun eigen ontwikkeling en studievoortgang. Het kiezen van een van de verschillende leervormen is daar een onderdeel van. Hierdoor hebben de studenten de mogelijkheid om te bepalen wat ze nodig hebben voor de fase waarin ze op dat moment zitten. De mate waarin zelfregulerend leren van belang is verschilt per leervorm. De opleiding wil door het aanbieden van de verschillende leervormen de student intrinsiek motiveren voor het volgen van de opleiding. Ryan & Deci (2000) spreken over het belang van de intrinsieke motivatie. Volgens hen kan de intrinsieke motivatie worden gestimuleerd door in te spelen op de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en relatie. Een pedagogisch klimaat waarin tegemoet wordt gekomen aan deze basisbehoeften, kan dus bevorderlijk zijn voor de intrinsieke motivatie van de student.

## ***2.1 Zelfregulerend leren***

In de literatuur worden verschillende definities gegeven voor zelfregulerend leren.

Volgens Dijkstra (2015) weten studenten die zelfregulerend leren op welke manier ze goed kunnen leren en hoe ze zichzelf gemotiveerd kunnen houden voor het leren. Hij definieert zelfregulerend leren als het actief sturen van het eigen leerproces en zelfstandig leren. Verstraete en Nijman (2016, p. 70) beschrijven zelfregulerend leren als “de wijze waarop een persoon in interactie staat met zijn omgeving en zelfstandig en adequaat zijn doelen en handelen weet te sturen binnen een steeds veranderende leer-/ leefomgeving”. Als laatst belichten we de formulering van Pintrich (2000, p.453) van zelfregulerend leren: “Studenten die op een actieve, constructieve manier aan de slag gaan met leren; waarbij zij doelen stellen voor zichzelf; en vervolgens hun eigen leerstrategieën, motivatie en gedrag monitoren, reguleren en controleren op basis van de doelen die zij gesteld hebben”. De definitie van Pintrich bevat de metacognitieve aspecten, motivationele aspecten en gedrag. Deze definitie is gedefinieerd in een onderwijscontext, daarom sluit deze definitie goed aan bij dit onderzoek. De verschillende componenten van zelfregulerend leren zullen nu worden toegelicht.

Het metacognitieve component is een executieve functie die het denkvermogen betreft om tijdens het leren vanaf een afstand naar het eigen leerproces te kijken, dit te analyseren, te begrijpen en bij te sturen. Om metacognitie te ontwikkelen moeten studenten leren reflecteren (Verstraete & Nijman, 2016). Dit betekent dat de student na moet denken over zijn/haar eigen handelen, een activiteit of een ervaring om inzicht te krijgen, zodat hier in het vervolg beter met een soortgelijke situatie omgegaan kan worden. Binnen het onderwijs is reflectie steeds vaker een leerdoel op zich voor studenten (Kinkhorst, 2010). Opleidingen geven aan dat studenten niet alleen voorbereid worden op de beroepspraktijk door kennis en vaardigheden aan te leren, ook moeten zij leren ‘leven lang te leren’. Dat houdt in dat studenten in staat moeten zijn om kritisch en zelfsturend over het eigen leerproces kunnen nadenken. Door te reflecteren op het eigen leerproces tijdens de opleiding, zouden studenten gemotiveerder zijn in hun eigen leerproces of persoonlijke ontwikkeling en zou zelfsturend gedrag toenemen. Ook kan het bijdragen aan het beter begrijpen van eigen motieven en ambities (Meijers & Mittendorff, 2017). De docent ofwel semestercoach heeft volgens Black en Wiliam (2009) drie strategieën tot zijn of haar beschikking om zelfregulatie te bevorderen bij de leerlingen, namelijk feedback geven, peer- assessment en self-assessment, waarin leerlingen elkaar of zichzelf evalueren. Een belangrijk aspect van evalueren om te leren is dat het gesitueerd is tijdens het leerproces en niet per se ná het leerproces. Drie processen zijn belangrijk om besproken te worden in het evalueren om te leren: waar de studenten zijn in hun leerproces, waar ze heen gaan en wat nodig is om daar te komen (Black &amp;Wiliam, 2009).

De gedragsmatige component heeft betrekking op hoe een student zijn leeromgeving uitkiest en organiseert om het leren zo efficiënt mogelijk te maken. Een aspect dat hierbij belangrijk is: hoe pakt de student een leertaak of probleem aan (Zimmerman, 1990).

Het motivationele component van het zelfregulerend leren beschrijft hoe er sprake moet zijn van interesse in een bepaalde leertaak, het nemen van initiatief bij het aangaan van een leertaak en het doorzetten om de leertaak te volbrengen. Motivatie is belangrijk omdat dat aanzet tot het denken en het gedrag. Het kan worden gezien als de motor tot zelfregulatie (Verstraete & Nijman, 2016). In de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (1985) wordt onderscheid gemaakt tussen twee verschillende soorten motivatie namelijk intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie wordt de student gemotiveerd door iets dat buiten zichzelf ligt, zoals een beloning of straf. Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een taak dat uit de student zelf komt, bijvoorbeeld omdat daar de eigen interesse ligt. De intrinsieke motivatie kan bevorderd worden door aan de drie psychologische basisbehoeften te voldoen: relatie, autonomie en competentie (Deci & Ryan, 2008). Relatie betreft in het geval van FHICT sociale binding met de opleiding, medestudenten en docenten; het ‘erbij horen’. Studenten die positieve interacties ervaren met hun studieomgeving hebben een sterkere binding met de opleiding, hetgeen dat positief van invloed is op hun commitment en doorzettingsvermogen om doelen te behalen (Deci & Ryan, 2008). De behoefte naar autonomie verwijst naar de wens om vrij te kunnen handelen en zelf keuzes te kunnen maken en hierbij niet onder druk te staan. Uit een onderzoek in een onderwijscontext van Ryan & Deci (2008) is gebleken dat een autonome motivatie onder studenten een positief effect heeft op de persistentie, positieve gevoelslading bij taken, een beter conceptueel begrip, hogere cijfers, meer creativiteit en beter om kunnen gaan met tegenslagen en/of falen. Het is voornamelijk van belang dat het nut van een taak begrepen wordt of dat het belang diep binnen de eigen waardensysteem liggen verankerd. Tenslotte is er behoefte aan competentie, dit wil zeggen dat men zich bekwaam genoeg voelt om een bepaalde taak uit te voeren en het gewenst resultaat neer te zetten (Ryan & Deci, 2000).

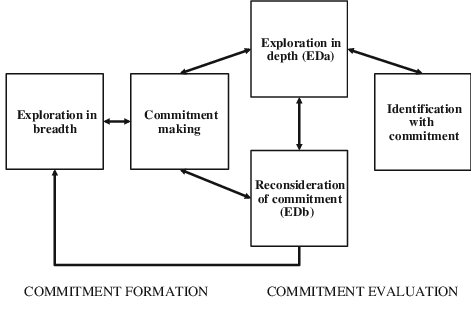
Wanneer we spreken over motivatie zijn de termen zelfeffectiviteit en attributie belangrijk. Zelfeffectiviteit gaat over de mate van vertrouwen dat iemand heeft in het eigen kunnen om het gewenste doel te behalen (Bandura 1986; Deci & Ryan, 2008). Zelfeffectiviteit is een belangrijke indicator voor motivatie en om keuzes te maken, niveau van inspanning, doorzettingsvermogen en emotionele reacties. Zelfeffectieve leerlingen participeren sneller, werken harder, houden langer vol en hebben minder negatieve emotionele reacties wanneer ze tegen moeilijkheden aanlopen dan studenten die twijfelen aan hun capaciteiten (Zimmerman, 2000). In het onderzoek van Kazemier et al. (2014) is verkent wat hbo-honourstudenten, vergeleken met reguliere studenten prettig vinden in de benadering door hun docent. Er vanuitgaand dat hbo-honour-studenten beschikken over een hoge motivatie en een goed ontwikkelde leerstrategieën, is de relatie tussen motivatie, leerstrategie en docentvoorkeur onderzocht. Aan de hand van een vragenlijst is nagegaan hoe honour- en reguliere studenten zichzelf beoordelen op de motivationele en metacognitieve aspecten en hoe deze zich verhouden tot hun voorkeur voor een bepaalde doceerbenadering. Dit onderzoek toonde aan dat honour- studenten zich significant anders scoren dan reguliere studenten. Honourstudenten geven aan meer intrinsiek gemotiveerd te zijn, hechten meer waarde aan hun studie en hebben scoren zichzelf hoger op zelfeffectiviteit. Ook stellen zij zich beter in staat kritisch te kunnen denken en tot metacognitieve zelfregulatie dan reguliere studenten. Dit onderzoek toonde geen overtuigend bewijs voor de verwachting dat motivatie en leerstrategieën van honoursstudenten de voorkeur voor een zelfregulatie-bevorderende docent voorspellen. Wel tonen de honourstudenten een sterkere voorkeur voor een docent die in hun benadering het actief leren, zelfregulatie en kritisch en integratief denken bevorderd. Intergratief denken houdt in dat studenten de spanning tussen tegengestelde modellen, conflicterende paragidma’s of denkbeelden omarmen, in tegenstelling tot conventionele denkers, die deze spanning juist zo snel mogelijk willen oplossen (Kazemier et al., 2014).

Attributie kan worden gezien als de wijze waarop mensen het gedrag van zichzelf en van anderen verklaren in termen van oorzaak en gevolg, en hoe dit van invloed is op hun motivatie (Weiner, 1985). Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen interne attributie en externe attributie. Bij interne attributie word succes of falen toegeschreven aan aanleg of inspanning van de persoon in kwestie. Bij externe attributie wordt succes of falen toegeschreven aan oorzaken waar de persoon in kwestie geen invloed op kan uitoefenen, zoals geluk hebben of een te moeilijke taak hebben. Studenten die een interne attributie hebben zijn eerder gemotiveerd om hun leergedrag aan te passen. Dit vraagt de student om de nodige inspanning, gezien hij/zij zich moet aanpassen om tot een effectieve leerstrategie te komen. De eigen, vaak onbewuste overtuigingen op capaciteiten en ontwikkelbaarheid (mindset) zijn van invloed op de bereidheid tot het leveren van de inspanning om zich aan te passen. Dweck (2006) spreekt hierbij over de fixed- en de growth mindset. Een fixed mindset houdt in dat er wordt gelooft dat intelligentie en capaciteiten vastliggen en vrijwel onveranderbaar zijn. Dit zou voor FHICT studenten ertoe kunnen leiden dat zij denken dat een leervorm die meer zelfsturing vergt niet haalbaar voor hen zou zijn.

Al met al, om studenten aan te zetten tot zelfregulerend leren is het belangrijk dat ze gestimuleerd worden op metacognitieve, motivationele en gedragsaspecten. Reflecteren op het eigen handelen en ervaringen kan hierbij helpend zijn voor de student. Studenten raken gemotiveerd wanneer ze zich competent voelen, verbonden voelen met hun medestudenten en/of docenten, autonoom voelen en is het belangrijk dat de student intrinsiek gemotiveerd wordt. Een hoge mate van zelfeffectiviteit is hierbij helpend.

## ***2.2 Keuzeproces***

In dit hoofdstuk wordt in de literatuur onderzocht hoe studenten keuzes maken. Scott en Bruce (1995) hebben een indeling gemaakt met vijf keuzestijlen namelijk de: “rationele stijl’ hierbij worden verschillende opties zorgvuldig tegen elkaar afgewogen en geëvalueerd. De “intuïtieve stijl” waarbij een keuze wordt gemaakt op basis van gevoel. Een “vermijdende stijl” waarbij het maken van keuzes worden vermeden en uitgesteld. De “afhankelijke stijl” hierbij wordt gezocht naar richting en advies bij anderen. Tenslotte de “spontane stijl” waarbij plotseling en impulsief keuzes worden gemaakt. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de rationele en intuïtieve stijlen over het algemeen beter zijn dan de vermijdende en spontane stijl. Door het gebruik van de rationele of intuïtieve stijl ervaren de studenten minder stress, minder spijt en is er een beter emotioneel welbevinden. Echter zal men zelden een keuze maken op basis van één enkele stijl (Bruine de Bruin et al., 2007). Het is interessant om dit mee te nemen in het veldonderzoek welke stijl FHICT studenten hebben gebruikt of hoe ze tot de keuze zijn gekomen voor de leervorm die ze nu volgen. Dit geeft de opleiding informatie wat ze kunnen gebruiken bij de begeleiding ervan.



Het Dual-Cycle model, ontwikkeld door Luyckx, Goossens en Soenens (2006) gaat dieper in en geeft beter inzicht in hoe weloverwogen keuzes gemaakt kunnen worden en welke stappen hierbij worden doorlopen. Het model bestaat uit twee cycli:1) het maken van een keuze en 2) het evalueren en heroverwegen van deze keuze.“Exploratie in de breedte” vindt plaats op het moment dat je een keuze wilt maken. Hierbij wordt georiënteerd naar de verschillende mogelijkheden en worden deze zoveel mogelijk opengehouden. “Exploratie in de diepte” begint zodra enkele opties nader worden bekeken door meer informatie te winnen en met derden over wordt gesproken. De ultieme exploratie in de diepte is wanneer er daadwerkelijk wordt ervaren hoe het is om een dergelijke keuze te maken. “Commitment”is het moment dat de keuze vrijwel vast ligt. Je verbindt je als het ware met de keuze en bent bereid voor deze keuze te gaan. “Heroverwegen van de keuze” vindt plaats nadat exploratie in de diepte is gedaan of op het moment dat er een keuze is gemaakt maar deze bij nader inzien toch niet de juiste keuze lijkt te zijn. “Identificatie met je keuze”vindt plaats op het moment de gemaakte keuze als positief wordt ervaren. Je bent tevreden met je keuze en gaat jezelf hiermee identificeren. Wanneer je je identificeert met de keuze zou het betekenen dat je in het vervolg de keuze maakt die in lijn ligt met je voorafgaande keuze. Tenslotte is “rumineren”een element wat niet terugkomt in het model, maar vindt plaats wanneer er constant wordt getwijfeld over een te maken keuze of evaluatie, waardoor niet wordt toegekomen aan het maken van een keuze (Meens, 2020). Uit een onderzoek waarbij participanten een vragenlijst hadden ingevuld voordat zij zich definitief bij een opleiding hadden inschreven, bleek dat twee van de genoemde inditeitsaspecten (namelijk exploratie in diepte en rumineren) verband hielden met studiesucces(Meens, Bakx, Klimstra, & Denissen, 2018). Studenten die meer diepte-exploratie hadden vertoond en minder rumineerden, hadden een vergroote kans op studie succes. In de praktijk betekende dit dat participanten die met anderen praten over hun keuzes en reflecteren succesvoller zijn. Anderzijds is het meer piekeren over welke kant studenten op willen met hun leven en geen goede keuze kunnen maken, een grotere kans op uitval hebben en een verlaagde kans op studiesucces. Naast dat het Dual Cycle model inzicht geeft in het maken van weloverwogen keuzes, beschrijft het dus ook de totstandkoming van de identiteit bij adolescenten en jongvolwassenen. Het wordt gezien als een proces waarbij er geïdentificeerd wordt met een aantal eerder gemaakte keuzes waaraan gecommit wordt, bijvoorbeeld beroepsmatige aspiratie (Crocetti et al., 2008). Sterke identiteit commitments geven een gevoel van persoonlijke continuïteit en geven daardoor een gevoel van richting met betrekking tot de toekomst (Doeselaar et al., 2018). Door te reflecteren op jezelf en een samenhangend “levensverhaal” te creëren, zou het makkelijker moeten worden om keuzes te maken passend bij diens identiteit (McLean and Pasupathi 2012). Deze keuzes zullen vervolgens weer bijdragen aan het versterken van de identiteit en gemaakte commitments. Dus om tot een weloverwogen keuze te komen is het belangrijk dat de student zich orienteert op de verschillende mogelijkheden en iedere optie nader bekijkt en zich laat informeren. Vervolgens maakt de student een keuze en vindt er eventueel een heroverweging plaats. Studenten die praten over hun keuzes en hierop reflecteren zullen vaker succesvoller zijn. Dit model kan dus interessant zijn voor de FHICT opleiding om deze stappen te verweven in de periode dat de student een keuze moet gaan maken.

Figuur 1:The new hypothesized identity model (Beyers 2012; Luyckx et al. 2011)

## ***2.3 Identiteit***

Zoals zojuist vermeld zou je kunnen stellen dat iemand met een sterke commitment aan diens identiteit, beter in staat zou kunnen zijn om een passende keuze te maken. Volgens Verkuyten, Drabbles, Nieuwenhuijzen (1999) definiëren en herdefiniëren jongeren identiteit in relatie met anderen. Sociale interacties dragen een grote rol bij het definiëren van een identiteit. De indelingen en de betekenissen die hieraan gegeven worden, zijn niet statisch. Ze verschillen per cultuur en kunnen met de tijd veranderen. Erik Erikson (1968) beschreef identiteitsvorming als een centrale ontwikkeltaak van de adolescentie. De theorie van Erikson over identiteitsvorming is gebaseerd op twee fundamentele veronderstellingen over de menselijke ontwikkeling, namelijk identiteit als het product van een voortdurende interactie tussen individu en sociale omgeving, en identiteit als een ontwikkelingsproces. De interactie tussen het individu en de sociale omgeving is volgens Erikson, de motor van de persoonlijkheidsontwikkeling. Zowel verwachtingen uit de sociale omgeving als interne processen (zoals bijvoorbeeld cognitieve rijping) brengen adolescenten ertoe meer volwassen en zelfstandig gedrag te ontwikkelen, zich een beeld te vormen van wie ze zijn, van hoe ze in relatie staan tot anderen, van de waarden en ideologieën waar ze achter staan, en van wat ze in de toekomst willen doen.

Om deze theorie bruikbaar te maken voor de klinische praktijk en voor empirisch onderzoek zijn er modellen ontwikkeld waarin interindividuele verschillen in identitiesvorming concreet werden geoperationaliseerd. Erikson maakt een globaal onderscheid tussen adolescenten die een geïntegreerde en stabiele identiteit hebben bereikt, en die met andere woorden sterke bindingen hebben, en adolescenten bij wie dat niet gelukt is, en die dus in een toestand van diffusie of rollen verwarring verkeren (Marcia, 1966).

Het model van Berzonsky (1990) is hieruit ontwikkeld. Dit model is theoretische sterk uitgewerk en heeft een centrale plaats ingenomen in het huidige empirsch onderzoek naar identiteit (Soenens & Luyckx, 2003). Berzonsky (1990), maakt in zijn model gebruik van inzichten uit het domein van sociale cognities om drie verschillende identiteitsstijlen te definiëren. Als eerst beschrijft hij de “informatie georiënteerde” individuen, zij gaan actief op zoek naar alle informatie die relevant is om een probleem op te lossen, voordat ze het probleem evalueren en een beslissing nemen. Ze staan kritisch en sceptisch tegenover zichzelf. Wanneer ze geconfronteerd worden met informatie die niet overeenkomt met hun voorlopig zelfbeeld, zijn ze bereid om aspecten van hun identiteit te wijzigen. De tweede identiteitsstijl zijn de “normatief georiënteerde” individuen. Wanneer individuen met deze identiteitsstijl geconfronteerd worden met een probleem of beslissing die ze moeten nemen, doen ze een beroep op een belangrijke persoon uit hun omgeving. Ze zijn er voornamelijk op gericht om hun bestaande identiteitsstructuur te vrijwaren en zijn niet direct bereid hierin veranderingen aan te brengen. Als derde wordt de “vermijdende oriëntatie” beschreven welke wordt gekenmerkt door het uitstellen van beslissingen. Individuen met deze oriëntatie wachten met het nemen van een beslissing tot de situatie hen dwingt tot bepaald gedrag. Doordat hun gedrag grotendeels wordt bepaald door de omstandigheden, zijn ze niet in staat om zelf definitieve of diepgaande veranderingen aan te brengen in hun identiteit. Berzonsky stelt dat een individu niet gekenmerkt wordt door slechts één welbepaalde, dispositionele identiteitsstijl die de volledige perceptie van zijn of haar realiteit organiseert en verwerkt. Volgens Berzonsky (1990) kan elk individu vanaf de late adolescentie gebruik maken van elk van de drie identiteitsstijlen, en deze op basis van de situationele omstandigheden aanpassen.

Er kan ook worden gesteld dat identiteitsstijlen belangrijke predictoren zijn voor het verloop van zowel de opleiding als de latere werkzaamheden van adolescenten en jongvolwassenen. Uit een onderzoek van Boyd, Hunt, Kandell en Lucas (2003) blijkt dat universiteitsstudenten met een informatie georiënteerde stijl vol vertrouwen hun opleiding tegemoet zien, bereid zijn om hun vaardigheden te verbeteren en om te luisteren naar advies van begeleiders, daarbij behalen zij goede resultaten. Studenten met een normatieve identiteitsstijl zouden zich eveneens goed voorbereiden en het goed doen qua schoolse prestaties, bijna even goed als informatie georiënteerde studenten. Echter sluiten zij zich veel meer af voor het advies van loopbaanbegeleiders. Studenten met een vermijdende stijl zijn erg onzeker en angstig omtrent hun prestaties. Vooral jongens met deze identiteitsstijl blijken minder goede resultaten te behalen op school en aan de universiteit. Berzonsky, Nurmi, Kinney en Tammi (1999) toonden aan dat, terwijl informatie georiënteerde studenten gebruik maken van rationele, planmatige strategieën bij het studeren, vermijdend georiënteerde studenten eerder bezig zijn met taak irrelevante activiteiten. Kortom, om een goede keuze te kunnen maken is een informatie georiënteerde stijl het meest gunstig voor studenten. De student gaat dan zelf actief op zoek naar informatie en luisteren naar advies, Wanneer een student een normatieve of vermijdende ideniteitsstijl heeft, wordt er wellicht meer gevraagd van de begeleiding van de student.

# ***3.0 Onderzoeksmethode***

Als onderzoeksmethode wordt gebruikt gemaakt van een kwalitatief onderzoek. Doordat het nog vrij nieuw is dat studenten van FHICT een keuze moeten maken met betrekking tot een leervorm, is er niet veel informatie bekend over hun ervaringen bij het maken van deze keuze. Het is daarom belangrijk om te vragen naar hun ervaringen en gedachten met betrekking tot de leervormkeuze, hun ervaringen met deze leervormen en op basis waarvan de studenten hun keuze maken. Er is bij dit onderzoek gebruik gemaakt van een literatuurstudie om meer inzichten te verkrijgen naar de keuzeprocessen waar de studenten voor staan. Vervolgens zijn er semigestructureerde interviews afgenomen. Aan de hand van dit onderzoek is antwoord gegeven op de vraag: “Waar hebben de studenten van FHICT-behoeften aan bij het maken van een adequate keuze met betrekking tot een leervorm, zodat de kans op studiesucces en de motivatie van de studenten vergroot?”

### ***Respondenten***

De interviews zijn afgenomen bij studenten uit de semesters 1 t/m 4. Uit de leervormen ‘course-based’, ‘demand-based’ en ‘open learning’. De groep studenten die is geïnterviewd bestond uit acht mannen en één vrouw. Van deze groep waren er vijf studenten met een Nederlandse afkomst en vier internationale studenten. Bij de internationale studenten is het interview in het Engels afgenomen. De gemiddelde leeftijd van de geïnterviewde studenten was 22 jaar. Naast de studenten zijn twee semestercoaches geïnterviewd, één van de ‘course-based’ leervorm en één van de ‘open’ leervorm. Totaal zijn 11 respondenten geïnterviewd. Hiervoor is gekozen om de studenten uit verschillende semesters en leervormen te representeren, en wellicht verschillende manieren van benaderingen vanuit semestercoaches te kunnen belichten.

De studenten uit semester één hebben nog het minste ervaring/kennis met de betrekking tot de verschillende leervormen en de leervormkeuze. Studenten uit semester twee hebben de kans gehad om te switchen tussen de leervormen ‘course-based’ en ‘demand-based’. Studenten uit semester drie en vier, hebben al meerdere mogelijkheden gehad om te switchen tussen de ‘course-based’, ‘demand-based’ en ‘open learning’ leervormen. Dit zou moeten betekenen dat zij al vaker in aanraking gekomen zouden zijn met de gerelateerde informatievoorzieningen. Aan de hand van de interviews is gekeken of er verschillen te zien zijn op basis waarvan de verschillende studenten uit verschillende semesters en leervormen hun leervormkeuze baseren, hoe zij zich hebben georiënteerd, en hoe zij op hun keuzes hebben gereflecteerd. Daarnaast zijn de semestercoaches geïnterviewd om te kijken of zij de behoeften en wensen van de studenten goed in kaart kunnen brengen en of de informatie en verwijzingen met betrekking tot de leervormen vanuit de semestercoaches studenten hebben bereikt en of de studenten hier ook daadwerkelijk gebruik van hebben gemaakt.

Vanwege coronapandemie zijn de studenten per email geworven en zijn het merendeel van de interviews via ms-teams afgenomen. In tegenstelling tot het initiële plan, waarbij de respondenten op de locaties van FHICT in Eindhoven (R10 en InnovationLab) en Tilburg zouden worden benaderd. Er is gebruik gemaakt van een quota steekproef om ervoor te zorgen dat alle leervormen evenredig werden vertegenwoordigd. Dit betekent dat er drie studenten per leervorm zijn geïnterviewd. Doordat in eerste instantie weinig reactie kwam op de uitnodigingsmail is er een waardebon voor bol.com verloot onder de studenten om de response van de studenten te versnellen en de bereidheid te vergroten. De twee semestercoaches zijn ook benaderd per mail. Hierbij is gekozen om twee semestercoaches te interviewen die al veel ervaring hebben met de verschillende groepen studenten.

### ***Meetinstrument***

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Hierbij liggen de belangrijkste topics vast in de interviews, maar zal worden doorgevraagd op de verkregen antwoorden. Hierdoor zijn er dus bij sommige interviews onderwerpen aanbod gekomen die bij andere achterwege zijn gebleven. Ook ligt de vraag volgorde en formulering van de vragen niet vast en kan dus afwijken van de beschrijving in de topiclijst. De topiclijsten voor de studenten zijn allemaal hetzelfde, echter is de topiclijst voor de semestercoaches wel anders omdat er vanuit een ander perspectief naar het onderwerp ‘leervormkeuze’ wordt gekeken. De topiclijsten zijn opgesteld naar aanleiding van het literatuuronderzoek en de verkennende gesprekken (zie bijlage 6.1 en 6.2). Na het opstellen van de vragenlijst is deze besproken met de opdrachtgever. Vervolgens is ervoor gekozen om de eerste twee interviews af te nemen met een ervaren semestercoach en een student uit een hoger semester. Gezien zij al meer informatie hebben met betrekking tot verschillende leervormen en de leervormkeuze, hebben ze gedurende het interview veel inzicht kunnen bieden. Vervolgens zijn de interviews geanalyseerd en is de topic “Aan welke informatiebron hecht je de meeste waarde en waarom?” aan topiclijsten toegevoegd.

Voordelen van de semigestructureerde interviewvorm zijn bijvoorbeeld dat de vragen gedeeltelijk vaststaan, maar het doorvragen niet. Dit betekent dat er bij de verschillende respondenten hetzelfde wordt gevraagd, maar dat er met het doorvragen kan worden ingespeeld op het gegeven antwoord. Een nadeel van deze methode is dat er goed opgelet moet worden of alle onderwerpen wel behandeld worden. Doordat je vrij bent in het kiezen van de vraagvolgorde, en je inspeelt op de antwoorden die de respondent geeft, is het mogelijk dat een van de vragen wordt overgeslagen.

### ***Data analyse***

Voorgaande het afnemen van de interviews worden toestemmingsformulier ingevuld. Hiermee geeft de respondent toestemming voor het opnemen van het interview. Deze opnamens worden vervolgens gebruikt worden om de interviews letterlijk te transcriberen. Hierbij worden de transcripten geanonimiseerd zodat de respondenten niet meer te herleiden zijn. Na het transcriberen van de interviews worden de gegevens geanalyseerd. Door de gegevens te analyseren kunnen vervolgens de onderzoeksvragen worden benatwoord. Het analyseren wordt gedaan door open, axiaal en tenslotte selectief te coderen (Baarda, 2014).

#### ***Open coderen***

Het open coderen zal worden gedaan wanneer het transcript voor de eerste keer wordt doorgelezen. Tekstfragmenten zullen codes krijgen, hierbij kunnen meerdere codes aan één tekstfragment worden gekoppeld (Baarda, 2018). Met coderen worden thema’s of categorieën aan tekstfragmenten gehangen. Voor een voorbeeld transcript welke open gecodeerd is zie bijlage 6.3. Voorbeelden van deze open codes uit dit onderzoek zijn: specialisaties te course-based, geen interesse, veel vrijheid, motivatie voor DB , CB voor als je niet gemotiveerd bent enzovoort. Deze codes zijn veelal woorden die respondenten hebben gezegd, maar kunnen ook thema’s afkomstig uit het theoretisch kader zijn of woorden die de onderzoeker zelf aan tekstfragmenten hangt.

#### ***Axiaal coderen***

Na het open coderen zal er worden gekeken naar de open codering en zullen er gerelateerde codes met elkaar worden samengevoegd tot meerdere overkoepelende codes (Creswell, 2006; Baarda, 2018). Door dit proces wordt de lijst met codes een lijst met verschillende categorieën, waarna het overzichtelijk wordt welke thema’s wel belangrijk zijn en welke minder. Hierbij kan gedacht worden aan codes als motivatie, begeleiding, misvattingen enzovoort. Voor de volledige Taxanomie zie bijlage 6.6.

#### ***Selectief coderen***

Tenslotte gaan we in de laatste stap selectief coderen. Hierbij worden verbanden gelegd tussen de verschillende codes en zullen er concepten met elkaar in relatie worden gebracht. Hiermee zullen patronen inzichtelijk worden. Deze resultaten zijn geïnterpreteerd van waaruit de conclusies voor het onderzoek getrokken konden worden (Creswell, 2006; Creswell, 2014). Hiervoor wordt gebruik gemaakt van mindmaps. er is één mindmap per respondenten groep gemaakt. Dit houdt in dat er vier mindmaps zijn gemaakt die vervolgens naast elkaar kunnen worden gelegd om gelijkenissen en verschillen uit te kunnen lichten. ***3.1 Betrouwbaarheid en validiteit***

De onderzoeksgegevens worden betrouwbaarder als ze minder van toeval afhangen. Toevalligheden kunnen gelegen zijn in de onderzoeker, de dataverzamelingsmethode en de onderzoekssituatie (Baarda, 2014). De onderzoeker kan gezien worden als het onderzoeksinstrument. Hierdoor kunnen veel externe factoren de bevindingen beïnvloeden, waardoor observaties minder betrouwbaar en/of valide dreigen te zijn.

Om de betrouwbaarheid te verhogen zijn de volgende voorzorgsmaatregelen genomen:

* Geluid- en video-opnames, Tijdens alle interviews zijn er geluidsopnames gemaakt. Dit om eventuele informatie niet verloren te laten gaan en de antwoorden zo goed mogelijk uit te werken. Hiernaast zijn bepaalde quotes die belangrijk zijn om het gevoel of emotie van de geïnterviewde over te brengen terug te luisteren. Deze kunnen dan letterlijk weer worden gegeven en kan de lading van een uitspraak goed worden meegenomen. De interviews zijn meestal direct na het gesprek uitgewerkt om eventuele eigen meningen of zinsverdraaiingen te voorkomen.
* Anonimiteit verzekeren: in de interviews is aangegeven dat de resultaten anoniem verwerkt zullen worden. Hiermee wordt geprobeerd om de sociaal wenselijkheid van de antwoorden tegen te gaan.
* Interview omstandigheden: Alle interviews zijn zoveel mogelijk in dezelfde omstandigheden afgenomen. Zo is er altijd een geschikte ruimte gebruikt om de interviews af te nemen waardoor ruis zoveel mogelijk werd beperkt. Daarnaast zijn deze interviews afgenomen in een bekende en veilige omgeving voor de studenten of online in verband met corona.

Om de validiteit te verhogen zijn de volgende maatregelen genomen:

* Tijdens het interview zijn controle vragen gesteld en zijn de antwoorden van de respondent samengevat en is gevraagd of het antwoord goed is begrepen.
* De topiclijsten zijn door verschillende personen doorgelezen, dit is gedaan om te controleren of alle gebruikte woorden en termen begrijpbaar en logisch zijn.

# ***4.0 Onderzoeksresultaten***

De onderzoeksresultaten zullen in dit hoofdstuk worden behandeld. Hierbij wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. “Waar hebben de studenten van FHICT-behoeften aan bij het maken van een adequate keuze met betrekking tot een leervorm, zodat de kans op studiesucces en de motivatie van de studenten vergroot?”

Om de hoofdvraag te beantwoorden, zullen de volgende deelvragen worden beantwoord.

* Hoe ervaren de studenten de leervormkeuze (in relatie tot de verwachtingen m.b.t de leervormen/in verhouding tot de andere te maken keuzes)?
* Hoe wordt de begeleiding van de semestercoaches met betrekking tot de leervormkeuze door de studenten ervaren?
* Aan welke informatiebronnen met betrekking tot het maken van een leervormkeuze hechten de studenten de meeste waarde?
* Welke verschillen zijn er in de begeleiding van studenten door semestercoaches uit verschillende leervormen, volgens de studenten zelf?

## Hoe ervaren de studenten de leervormkeuze

Alle studenten ervaren de leervormkeuze op hun eigen manier. Geen van alle studenten gaf aan keuzestress te ervaren vanwege de leervormkeuze. Die keuzestress werd wel in zekere mate ervaren bij de profielkeuze of bij de keuze voor een specialisatie. Alle studenten gaven aan de keuzevrijheid met betrekking tot een leervorm prettig te vinden en de mogelijkheid om de studie te volgen op een manier die bij hen past. Toch zijn er opvallende verschillen te vinden in de resultaten met betrekking tot hoe de studenten de leervormkeuze ervaren. Zo is er een splitsing tussen studenten voor wie de leervormkeuze slechts bijzaak was naast hun profielkeuze en de specialisatie, daarentegen waren er studenten die vanwege het aanbod in verschillende leervormen kozen voor de opleiding van de Fontys. Terwijl de studie ICT bijvoorbeeld ook dichter bij huis werd gegeven op de Avans. Echter vonden deze studenten de opleiding van de Avans te ‘course-based’ en wilde zij graag meer vrijheid tijdens de studie of vonden zij de manier van lesgeven bij demand-based prettiger omdat het meer overeen kwam met de praktijk ervaring die zij tijdens stage in het MBO hebben opgedaan. Studenten die gedurende de opleiding zijn geswitcht van leervorm hebben het wel als spannend ervaren om de stap te maken naar de ‘demand-based’ of ‘open learning’ leervorm. Zo zei een student die van course-based naar de ‘open learning’ was geswitcht het volgende:

*“Ze zeiden, je mag gewoon kiezen waar je werkt, en met wie je werkt, dus dat is wel heel spannend, dus ja dat was wel gewoon heel spannend. Ik was ook wel heel nerveus over wat gaat gebeuren, alleen toch klinkt wel leuker dan ‘course-based’. Want je mag meer keuze maken over eigen semester”.*

Daarnaast was er ook een student geswitcht van de ‘course-based’ naar de ‘demand-based’ leervorm. Zij ervaarde enorm veel druk vanwege het strakke schema wat bij de ‘course-based’ leervorm wordt aangehouden. Het was vanwege die stress dat ze bij de toetsmomenten vaak faalde. Ze zei dan ook dat ze zich erg slecht voelde bij de ‘course-based’ leervorm. Dankzij gesprekken met haar semestercoach werd zij gestimuleerd om toch van leervorm te wisselen.

Zij zei het volgende:

*“So, I was like, I either leave this course, or I change the learning method. My teacher also didn’t know what was happening to me. He told me he also knew what I was capable of, so maybe it was better for me to change learning method. He was really telling me I could show a lot in one of those learning methods. And I was like, I started getting very kind of excited about that!”*

Bij een derde student welk werd gevraagd of hij nog heeft overwogen om te switchen van leerstijl gaf een opmerkelijk antwoord:

*“Als het goed is blijft het voor mij demand based tot het einde van mijn studie”.*

Waar de vraag vervolgens werd gesteld “kies jij daar zelf voor?”. Hierop kwam de volgende reactie:

*“Voordat je aan de studie begint, kies je voor of met ‘demand-based’ of met ‘course-based’. En vanaf die keuze ga je daar ook mee verder, je kunt niet blijven heen en weer switchen zeg maar”.*

Hieruit kwam dus duidelijk naar boven dat de student niet op de hoogte was van de mogelijkheden die Fontys ICT met betrekking tot de leervormkeuzes aanbiedt. Dit soort misvattingen zijn meerdere malen naar voren gekomen gedurende het onderzoek.

## Hoe wordt de begeleiding van de semestercoaches met betrekking tot de leervormkeuze door de studenten ervaren?

De ervaringen die studenten hebben met de begeleiding van de semestercoaches met betrekking tot de leervormkeuze waren erg uiteenlopend. Kijkend naar de student van het citaat waarbij de semestercoach heeft aangemoedigd om te switchen is erg te spreken over de manier waarop ze is begeleid. Echter is dit niet een ervaring die alle studenten delen. Zo geeft een andere internationale student aan die ook is geswitcht, behoefte had aan meer informatie met betrekking tot de open leervorm. Hij dus is gaan vragen naar meer informatie. Hij gaf het volgende aan:

*“Ik had volgens mij aan mijn coach gevraagd. Ehm ik vroeg van, ben jij ook leraar in ‘open’ of hoe werkt dat? En hij zei nee, ik doe dat niet, ik werk bij ‘course-based’. Maar eigenlijk moet je alles zelf beetje regelen. Maar hij wist ook dus eigenlijk niet super veel van, dat vond ik best vreemd”.*

Een andere opmerking kwam van een student van de ‘course-based’ leerlijn. Zijn reactie op de vraag hoe hij zich heeft verdiept in de verschillende leervormen was als volgt:

*“I asked people that already graduated or studying in their final years. Because friends, I guess, they can explain to me easier so I can understand it like over 5-minute chat, not really try to look on different sites or feel like I have to talk with the teachers”.*

Deze student geeft aan niet echt behoefte te hebben aan de uitleg van de docenten en zoekt zijn informatie liever bij vrienden en kennissen die al klaar of verder zijn met de opleiding. Dit is echter wel lastig doordat de studie natuurlijk in een hoog tempo ontwikkelingen doormaakt. Kunnen deze vrienden/ kennissen hem wel van de juiste informatie voorzien? Tenslotte zijn er ook nog studenten die wel tevreden zijn over de begeleiding van de docenten:

*“Ja ik vind het gewoon fijn om goed geïnformeerd over deze dingen te zijn. Maar ehm ik ben ook naar mijn ervaring genoeg geïnformeerd door docenten.”*

Deze ervaringen lopen dus redelijk uit een. Dit zou meerdere oorzaken kunnen hebben. Zo zou het kunnen zijn dat de ene student genoeg heeft aan minder informatie, omdat deze niet echt overweegt om te switchen, maar kan het ook zijn doordat de semestercoach of docent op een hele andere manier voorlicht over de leervormkeuzes.

## Aan welke informatiebronnen met betrekking tot het maken van een leervormkeuze hechten de studenten de meeste waarde?

Studenten hadden allemaal hun eigen manier van oriënteren. Een belangrijk algemeen punt wat vrij snel naar voren kwam was dat de studynavigator maar door één derde van de respondenten geraadpleegd werd. Hiervan zijn er twee van de ‘open learning’ en één van de ‘demand based’ leervorm. Twee studenten gaven aan dat ze er wel van hadden gehoord en wel eens op hebben gekeken. Hiervan was één student van de ‘open learning’ en één student van de ‘course-based’ leervorm. De overige vier studenten hadden nooit van de studynavigator gehoord. Wat nog meer opviel was dat de internationale studenten aangaven dat hun keuze ook voor een groot deel is gebaseerd op de ervaring van naasten. Dit had niet alleen betrekking op de leervormkeuze, maar ook op de keuze voor de opleiding, profielkeuze en in zekere zin de specialisatie. De Nederlandse studenten gaven aan dat ze de keuze voor de leervorm voornamelijk hebben gemaakt vanwege eigen overtuigingen. Hiervoor zijn ze naar de opendagen geweest of hebben proef gestudeerd en hebben hier vragen gesteld aan studenten en docenten. Gedurende de opleiding hebben alleen de switchers nog informatievoorzieningen geraadpleegd. Dit waren voornamelijk semestercoaches. Bij twee van de vier switchers zijn de semestercoaches hoofdzakelijk degene die hen tot de keuze stimuleerde. Dit doordat de student niet goed op haar plek zat of doordat de student uitblonk en al vroeg erg specialistisch bezig was. De andere twee studenten gaven aan nooit echt inhoudelijk informatie te hebben gehad van hun semestercoach met betrekking tot de leervormkeuze. Zij hebben hun weg naar de informatie zelf moeten vinden. Dit deden zij door middel van het bezoeken van de specialisatie workshops en door in gesprek te gaan met andere studenten die de gewenste leervorm al volgden. Zij gaven beide aan dat ze het fijn hadden gevonden als ze betere uitleg hadden gekregen vanuit de docenten.

*“Ik denk als ik het voor semester drie toen nog voor ‘demand-based’ had gekozen, maar als het een optie was geweest had ik het graag gehoord, maar volgens mij is dat echt helemaal niet duidelijk meegegeven”.*

## Welke verschillen zijn er in de begeleiding van studenten door semestercoaches uit verschillende leervormen te benoemen met betrekking tot de leervormkeuze?

Wat meteen opvalt is dat de rollen van de semestercoaches uit de verschillende leervormen enorm van elkaar verschillen. Zo is de rol van een semestercoach uit de ‘course-based’ leervorm veel minder aanwezig als die bij de ‘open learning’ leervorm. Dit komt doordat de semestercoach ‘open learning’ de student gedurende het hele proces begeleidt. Dit vergt veel tijd en energie, omdat de studenten zelf hun eigen proces moeten uitstippelen. Dit in tegenstelling tot de semestercoach uit de ‘course-based’ leervorm. Hier is het hele semester al uit gepland en is alles uitgestippeld. Hierdoor heeft de student wat dat betreft ook aanzienlijk minder begeleiding nodig in het proces. Daarnaast zijn er ook opvallende uitspraken gedaan, waaruit blijkt dat visies van de twee semestercoaches redelijk uit elkaar liggen. Zo gaat de ‘course-based’ semestercoach voornamelijk vanuit dat studenten de opleiding volgen vanwege een extrinsieke motivatie. Hij vindt dat de studenten na het maken van hun initiële keuze voor een leervorm er verstandig aan doen om niet te switchen.

*“Maar laten we eerlijk zijn, de student die daar zit is in essentie, blijft dat dezelfde student. Die zit daar voor zijn papiertje en dat willen we zo leuk mogelijk maken voor elkaar. Dus dat, ik denk dat als ze na de eerste keer hun keuze hebben gemaakt, dan is dat gewoon prima dat ze in track zitten en dat zij daarin blijven”*

*“Ja, ik zou eigenlijk zeggen, zo min mogelijk keuzestress introduceren. En dan vanuit daar inderdaad zoveel mogelijk ervaring op doen, we hebben het over drie semesters op acht, dus het is niet eens zo heel veel.”*

Daar kijkt de semestercoach uit de ‘Open learning’ leervorm wel iets anders tegen aan.

*“Ik denk dat dat het belangrijkste is, en dat wat mij betreft is dat dan ook niet noodzakelijk ieder semester een dezelfde leervorm, dat kan soms ook best wel een beetje afhangen van de omstandigheden waarin een student zich dan bevindt of een bepaalde situatie.”*

Deze visies op het switchen liggen behoorlijk ver uit elkaar wanneer je de citaten leest. Je kunt je voorstellen dat de manier waarop er wordt begeleid op het switchen van leervorm hierdoor ook bij beide semestercoaches heel anders zal worden benaderd.

Tenslotte gaven semestercoaches aan dat zij eigenlijk vaak moeten adviseren vanuit aannames, omdat zij bijvoorbeeld nooit echt praktijkervaring hebben gehad met de andere leervormen. Zij kennen het echter alleen vanuit een helikopter view. Dit betreft in het geval van dit onderzoek nog twee erg betrokken semestercoaches, die veel kennis hebben van de studie. Dit zal dus hoogstwaarschijnlijk ook spelen bij semestercoaches die net nieuw zijn bij de opleiding. Wat het verstrekken van informatie en het geven van advies bemoeilijkt.

# ***5.0 Conclusie***

In dit hoofdstuk wordt een conclusie getrokken naar aanleiding van het kwalitatieve praktijkonderzoek dat is uitgevoerd binnen FHICT. Er zal in de conclusie aandacht worden besteed aan de belangrijkste bevindingen van het onderzoek en tenslotte antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: *“Waar hebben de studenten van FHICT-behoeften aan bij het maken van een adequate keuze met betrekking tot een leervorm, zodat de kans op studiesucces en de motivatie van de studenten vergroot?”.*

Uit het onderzoek is gebleken dat de behoeften van de studenten erg van elkaar kunnen verschillen. Sommige studenten hebben niet per se behoefte aan nog meer informatiemomenten met betrekking tot de leervormkeuze en andere juist wel. De studenten die geen behoefte hadden aan extra informatie zaten volgens hun eigen bevindingen goed op hun plek bij de leervorm die zij op dat moment volgden. Zij waren dus ook niet per se geboeid bij het verder verdiepen in de andere leervormen. Dit is uiteraard helemaal prima, wanneer studenten binnen hun leervorm goed tot hun recht komen, voor hen is het dan niet nodig om hun leervorm te heroverwegen. Echter is het uiteraard wel enorm van belang dat studenten wel de juiste informatie tot hun beschikking hebben. Uit de resultaten is gebleken dat het in de informatieoverdracht nog lang niet altijd goed gaat. Er bestaan veel misvattingen en onwetendheid onder de studenten, met betrekking tot de verschillen tussen leervormen en de mogelijkheden bij de leervormkeuze. De rol van de semestercoaches is hierin van enorm belang gebleken. Zo toonden de resultaten aan dat studenten die begeleid werden bij het maken van een leervorm switch beter bij de beschikbare informatie wisten te komen. Daarnaast hadden zij, voordat ze daadwerkelijk met de nieuwe leervorm begonnen, een beter beeld van hoe de praktijk zou zijn. Voor hen leek het dan ook makkelijker om met de veranderingen om te gaan. De semestercoach is hierin degene die inschat of een student gebaat is bij een leervormkeuze switch. Dit bleek zoals beschreven in de resultaten voornamelijk te gebeuren bij studenten die opvallen doordat zij niet helemaal goed uit de verf komen bij een leervorm of doordat zij al erg specialistisch bezig zijn en hun leerproces al heel erg zelf aan het sturen zijn. Echter toonden de resultaten uit de interviews ook dat er studenten zijn die op het eerste oog misschien niet opvielen vanwege hun functioneren, maar wel geïnteresseerd zijn in een andere leervorm. Deze studenten bleken moeilijker aan de informatie te komen en hebben een kleinere kans om dezelfde begeleiding en advisering te krijgen als de studenten die wel opvielen vanwege hun functioneren. De taak voor de semestercoaches is daarom om ook de behoefte van deze studenten goed in kaart te brengen, zodat ook zij de benodigde informatie tot hun beschikking hebben om een adequate en weloverwogen leervormkeuze te kunnen maken. Tenslotte is een belangrijke bevinding dat semestercoaches veel uit aannames adviseren. Een semestercoach uit de ‘course-based’ leervorm weet vaak wel in grote lijnen hoe er bijvoorbeeld bij ‘open learning’ wordt gewerkt, maar zij weten niet hoe het echt in de praktijk is.

## ***5.1 Discussie***

### ***Inhoudelijk***

Uit het onderzoek is gebleken dat de behoeften van studenten betreffend de informatievoorziening met betrekking tot de leervormkeuze erg kan verschillen. Het eerste deel van de conclusie wijst erop dat sommige studenten zich al lijken te identificeren met hun eerder gemaakte commitment aan een desbetreffende leervorm, zoals het Dual-Cycle model, ontwikkeld door Luyckx, Goossens en Soenens (2006) beschrijft. Doordat deze studenten het gevoel hebben dat zij goed op hun plek zitten zullen zij de andere opties niet meer heroverwegen. Echter kan het vanwege de vele misvattingen die er blijken te zijn onder studenten en onwetendheid over de mogelijkheden met betrekking tot de leervormkeuze, worden gesteld dat studenten niet over de benodigde informatie beschikken om een adequate keuze te maken. Daarnaast kan foutieve informatie de studenten weerhouden om hun keuze te heroverwegen. Zoals het onderzoek van Meens, Bakx, Klimstra, & Denissen (2018) uitwees bleek dat diepte exploratie bij studenten de kans op studiesucces vergroot. Studenten van de Fontys ICT komen momenteel vaak niet tot diepte exploratie met betrekking tot de leervormkeuze bleek uit de afgenomen interviews. Dit kwam doordat zij vaak niet over de juiste informatie beschikken. Als kanttekening moet echter worden gezegd dat het onderzoek van Meens et al. (2018) was gedaan naar studiekeuze in plaats van een leervormkeuze.

Het tweede deel van de conclusie beschreef het belang van de semestercoach en de manier waarop zij studenten begeleidden met betrekking tot de leervormkeuze. Zoals Deci & Ryan (2008) beschreven was een van de componenten die van belang is de ‘relatie’ om het zelfregulerend vermogen van de studenten te vergroten. Uit het onderzoek wat is uitgevoerd bleek ook dat de semestercoach een belangrijke schakel is, die ervoor zorgt dat studenten tot de juiste informatie kan komen met betrekking tot de leervormkeuze. Deze informatie is van groot belang voor studenten om zich goed te kunnen oriënteren om tot een weloverwogen en adequate leervormkeuze te komen. Echter toonde het onderzoek aan dat de relatie die studenten met semestercoaches hadden lang niet altijd goed genoeg was, waardoor studenten bepaalde informatie niet tot hun beschikking bleken te hebben. Dit heeft als gevolg dat studenten door gebrek aan kennis over de leervormkeuze, hun zelfsturing onvoldoende kunnen vormgeven. Daarnaast kan doormiddel van het bevorderen van de relatie tussen student en semestercoach de zelfeffectiviteit van de studenten worden vergroot (Bandura 1986; Deci & Ryan, 2008). Zelfeffectiviteit is de mate van vertrouwen dat iemand heeft in het eigen kunnen om het gewenste doel te behalen. Het is hierbij een belangrijke indicator voor de motivatie en helpt bij het maken van keuzes. Uit dit onderzoek is gebleken dat studenten die erkenning kregen voor hun geleverde prestaties en door het advies van de semestercoach met betrekking tot de leervormkeuze, makkelijker in staat waren om een leervormkeuze te maken en meer vertrouwen bleken te hebben in de leervorm switch ten opzichte van de studenten die dit niet hadden. Door het ontbreken van de erkenning vanuit de semestercoach hebben de desbetreffende studenten meer moeite gehad met het oriënteren en ervaarden zij deze leervorm switch meer als een risico.

Doordat de resultaten van de interviews aansluiten bij de huidige kennis kan dit onderzoek worden gezien als aanvulling op bestaande literatuur. Eerdere studies die zijn aangehaald gaan veelal over het vergroten van het zelfregulerend leren, deze studie gaat over het begeleiden van een leervormkeuze welke bij dragen aan de zelfregulatie van studenten.

### ***Limitations***

Binnen huidig onderzoek is getracht te zoeken naar casestudies. In de praktijk bleek echter weinig theorie te vinden op dit gebied. In de gevonden literatuur zijn meerdere studies naar voren gekomen waarin studenten wel de bewuste keuze maken voor een bepaalde studie, maar niet specifiek voor een bepaalde leervorm. Vanwege het gebrek aan literatuur op dit gebied heeft er gedurende het onderzoek een verschuiving plaatsgevonden gericht op studiekeuze in plaats van leervorm. Met deze reden is ervoor gekozen om naast de beschikbare literatuur in het theoretisch kader, dicht bij de termen van de opdrachtgever te blijven gedurende het veldonderzoek. Hierdoor wordt ervoor gezorgd dat het onderzoek bruikbare informatie oplevert voor de opdrachtgever en de informatie zo dicht mogelijk bij diens praktijk ligt. Doordat het onderzoek met diepte-interviews is uitgevoerd, en dit proces erg tijdrovend is zijn er maar elf interviews afgenomen. Dit betekent dat dit onderzoek daardoor te klein kan zijn om een generaliseerbare conclusie te trekken. Daarbij zijn een aanzienlijk deel van de interviews afgenomen met internationale studenten. Hiervan sprak een deel geen of gebrekkig Nederlands. Hierdoor zijn enkele interviews (half) in het Engels afgenomen. Gezien zowel de interviewer als de desbetreffende respondenten geen native English speakers zijn, is de kans aanwezig dat de validiteit eronder heeft geleden doordat er miscommunicatie kan hebben ontstaan. Tenslotte heeft het onderzoek ook plaats gevonden gedurende de coronacrisis. Dit kan van invloed zijn geweest op de beleving van de studenten met betrekking tot de begeleiding die zij hebben genoten van de semestercoaches.

### ***Aanbevelingen***

Vanwege de kleine respondenten groep en de grote van de onderzoekspopulatie is het aan te raden om meer onderzoek te doen op het gebied van de leervormkeuze. Hiervoor dit onderzoek kunnen worden herhaald. Echter zijn er nu al wat meer thema’s bekend en zou wellicht een kwantitatief onderzoek gedaan kunnen worden. Door een kwantitatief onderzoek te doen zullen de resultaten makkelijker te generaliseren zijn over de gehele onderzoekspopulatie.

Een ander advies is om onderzoek te doen naar de semestercoaches, en de manier waarop zij hun begeleiding invullen. Hierdoor zullen verschillen in de wijze van begeleiden beter inzichtelijk worden en kan wellicht beter worden ingespeeld op de behoefte die er bestaat onder de semestercoaches om betere begeleiding te kunnen verschaffen. Uit het onderzoek is gebleken dat semestercoaches nog veel adviseren vanuit aannames, doordat ze nog geen praktijkervaring hebben met de andere leervormen. Hiervoor zou het bijvoorbeeld raadzaam kunnen zijn dat semestercoaches mee kunnen draaien bij andere leervormen.

Tenslotte is de laatste aanbeveling om het dual-cycle model van Luyckx, Goossens en Soenens (2006) te integreren in de fase waarin de studenten hun leervormkeuze moeten gaan overwegen. Dit stimuleert hen om actief te reflecteren over hoe zij hun huidige leervorm ervaren en of zij hier nog goed op hun plek zitten. Dit zal bijdragen aan het zelfregulerend vermogen van de studenten.

### ***Interventie***

Als interventie zal er een training worden ontwikkeld voor semestercoaches. Deze training is gericht op het verbeteren van de relatie tussen student en semestercoach. Het doel hiervan is dat studenten die behoefte hebben aan meer informatie met betrekking tot de leervormkeuze beter in kaart worden gebracht. Daarnaast wordt er gericht op het wegnemen van aannames onder semestercoaches en zullen misvattingen die er momenteel bestaan worden besproken. Dit moet bijdragen in de mate waarop de semestercoach zich in staat stelt om de studenten te begeleiden bij de leervormkeuze. De semestercoach draagt hierdoor bij in de mate waarin studenten zijn geïnformeerd en kunnen de studenten een adequate en weloverwogen leervormkeuze maken.

# 5.0 Literatuurlijst

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* (2de editie). Noordhoff Uitgevers BV.

Baarda, B. (2018). Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Noordhoff Uitgevers BV.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*, 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>

Beekhoven, S., De Jong, U. & Van Hout, H. (2003). Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. *Higher Education*, *46*(1), 37–59. https://doi.org/10.1023/a:1024414529666

Berg, M. N. V. D. & Hofman, W. H. A. (2005). Student Success in University Education: A Multi-measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress. *Higher Education*, *50*(3), 413–446. https://doi.org/10.1007/s10734-004-

6361-1

Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), Advances in personal construct psychology: A research annual, 1, (pp. 155–186). JAI Press

Berzonsky, M. D., Nurmi, J., Kinney, A., & Tammi, K. (1999). Identity processing style and cognitive attributional strategies: similarities and difference across different contexts. *European Journal of Personality, 13*(2), 105–120. https://doi.org/10.1002/(sici)1099-

0984(199903/04)13:2

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Boyd, V. S., Hunt, P. F., Kandell, J. J., & Lucas, M. S. (2003). Relationship between identity processing style and academic success in undergraduate students. Journal of College Student Development, 44(2), 155–167. https://doi.org/10.1353/csd.2003.0012

Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*, 938-

956. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.938

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022, 7 juli). *Leerlingen en studenten; onderwijssoort, vanaf 1900*. Verkregen van: <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/37220>

Creswell, J. W. (2006). Five qualitative approaches to inquiry. In J. W. Creswell (Eds.), *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (pp. 53-84). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting and evaluating*. Pearson Education Limited.

Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K. & Meeus, W. (2008) Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: from three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 983-996. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9222-2

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

Dijkstra, P. (2015). *Zelfregulerend leren: effectiever leren met leerstrategieën* (1ste editie). Boom Lemma.

Doeselaar, L. van, Becht, A. I., Klimstra, T. A., Meeus, W.H.J. (2018). A review and integration of three key components of identity development. *European Psychologist, 23*(4), 278-288. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000334

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York, NY: Random House Publishing Group.

Est, V. R. (2018). *Werken aan de robotsamenleving: Visies en inzichten uit de wetenschap over de relatie technologie en werkgelegenheid*. Verkregen van: https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/362889

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton & Company

Gal, P. G., Nicoletti, G. N., Rüden, C. R. von, Sorbe, S. S. & OECD. (2019). *Digitalization and productivity: In search of the holy grail- Firm-Level empirical evidence from European countries*. Verkregen van: https://www.proquest.com/openview/d4eba3ea62366989c57ae84b43bd2aba/1?pq-

origsite=gscholar&cbl=54904

Interstedelijk Studenten Overleg [ISO]. (2015). Studeren op maat: Flexibilisering in het hoger

onderwijs. Verkregen van: https://fdocuments.nl/document/studeren-op-maat-

2015.html?page=31

Jonker, H. J., März, V. M. & Voogt, J. V. (2018). Teacher educators' professional identity under construction: The transition from teaching face-to-face to a blended curriculum.

*Teaching and Teacher Education, 71,* 120-133. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017

.12.016

Kazemier, E., Offringa, J., Eggens, L. & Wolfensberger, M. (2014). Motivatie, leerstrategieën en voorkeur voor doceerbenadering van honoursstudenten in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, *31–32*(4–1), 106–123. https://doi.org/10.5553/tvho/016810952014032001009

Kinkhorst, G. F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie, 1,* 17-25.

Klohr, P. R. (1963a). Curriculum Development: Theory and Practice. *The*

*Elementary School Journal*, *63*(8), 453–454. https://doi.org/10.1086/460081

Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology, 42*, 366-380.

https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.366

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of* *Personality and Social Psychology, 3*(5), 551–558. https://doi.org/10.1037/h0023281

McLean, K. C., & Pasupathi, M. (2012). Processes of identity development: Where I am and how I got there*. Identity: An International Journal of Theory and Research*, *12*(1), 8-

28. https://doi.org/10.1080/15283488.2011.632363

Meens, E. E. M., Bakx, A. W. E. A., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. A. (2018) The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54-70. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.006

Meijers, F. & Mittendorff, K. (2017). *Zelfreflectie in het hoger onderwijs*. Antwerpen, België: Garant.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Inspectie van het Onderwijs. (2017). Onderwijsaccountantsprotocol OCW/EZ 2016. Verkregen van: https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2017/02/03/onderwijsacc untantsprotocol-ocw-ez-2016.

Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: (New) Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organizational, 2*(2), 187-206. https://doi.org/10.1093/jpo/jov002

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68 -78. https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68

Scott, S.G. & Bruce, R.A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure*. Educational and Psychological Measurement, 55*, 818-831. https://doi.org/10.1177/0013164495055005017

Shamsuddin, N. & Kaur, J. (2020). Students’ learning style and its effect on blended learning, does it matter? *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *9*(1), 195. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i1.20422

Soenens, B., & Luyckx, K. (2003). Nieuwe ontwikkelingen in onderzoek naar identiteitsvorming. *Kind en Adolescent, 24*, 122-129. Https://doi.org/10.1007/BF03060892

Verstraete, I. & Nijman, K. (2016). *Handboek leren leren voor het voortgezet onderwijs. 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk.* Huizen, Nederland: Uitgeverij Pica.

Verkuyten, M., Drabbels, M., van den Nieuwenhuijzen, K. (1999). Self-categorisation and emotional reactions to ethnic minorities. *European Journal of Social Psychology, 29*(5-6), 605-619. https://doi.org/10.1002/(sici)1099-0992(199908/09)29:5/6

Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573. http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\_2

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

# 6.0 Bijlage

## 6.1 Topiclijst Student

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Topics** | **Vragen** | **Onderbouwing** |
| **Algemeen (Studie)** | * Hoe oud ben je? * Hoe zag je studieloopbaan eruit? * Waarom ben je ICT gaan studeren? * Waarom heb je voor de Fontys gekozen? * In welk semester zit je momenteel? * Welk profiel volg je en waarom? * Ben je tevreden met deze keuzes en waarom? | -Algemene vragen  -Inleidende vragen |
| **Zelfdeterminatie**  **Autonomie**  **Competentie**  **Relatie** | * Wat motiveert jou tijdens de studie? * Hoe vind jij het om zelf de vrijheid te hebben om invulling te geven aan je eigen leertraject aan de hand van de verschillende leervormen? * Hoe ervaar je het om je eigen leerdoelen op te stellen. * Wat vind je ervan dat je (straks) de mogelijkheid krijgt om je eigen opdrachten vorm te geven? * Hoe vind je het contact verlopen met je medestudenten/docenten? | -Motivatie kan worden gezien als motor van zelfregulatie (Verstraete & Nijman, 2016). (Intrinsiek of extrinsiek).  -Ryan & Deci verdelen zelfdeterminatie onder in autonomie, competentie en relatie (2008). Wat vindt de student hierin belangrijk bij de leervormkeuze? |
| **Leervorm** | * Wat weet je allemaal met betrekking tot de verschillende leervormen die worden aangeboden?   (Doorvraag: begeleiding, lesstof, inhoudelijk)   * Welke leervorm volg je momenteel? * Welke leervormen heb je hiervoor gevolgd? Waarom geswitcht? * Welke verwachtingen had je voorafgaande het volgen van deze leervorm(en)? * Kwamen de verwachtingen die je had overeen met de praktijk nu je de leervorm volgt of hebt gevolgd? * Hoe belangrijk vind je de mate van “self-management”? * Hoe belangrijk vind je de mate van “choice of content” binnen je leervorm? * Hoe belangrijk vind je de mate van “choice of approach” binnen je leervorm? * Hoe belangrijk vind je de mate van “predictabillity” binnen je leervorm? * Hoe komt dit overeen met je huidige leervorm keuze? * Heb je al eens overwogen om te switchen van leervorm? | - Uit de probleemanalyse kwam naar voren dat er veel onwetendheid was m.b.t de leervormen onder studenten  -Heeft de student zijn leervormkeuze heroverwegen van a.d.h.v. het Dual-Cycle model, Luyckx, Goossens en Soenens (2006).  -Is de informatievoorziening vanuit FHICT goed genoeg om een realistisch beeld te vormen van de werkelijke praktijk wanneer er wordt geswitcht?   * - FHICT communiceert mbt verschillen tussen de leervormen met deze vier termen (self-management, Choice of content, choice of approach and predicitbility). |
| **Keuzeproces** | * Hoe ervaar je de keuzevrijheid m.b.t. de leervormen? * Welke stappen heb je genomen om tot een keuze te komen? (Hoe heb je geörienteerd?) * Op basis waarvan heb je jouw keuze voor een leervorm uiteindelijk gemaakt? (Welke peilers/informatiebronnen zijn hierbij voor jou belangrijk?) * Maak je normaal gesproken op dezelfde manier keuzes (bijv aanschaf telefoon, studiekeuze)? * Wat maakt dat jouw manier van leren bij de desbetreffende leervorm past? | -Goossens en Soenens (2006) beschrijven verschillende fases bij het maken van keuzes. Welke heeft de student doorlopen?  -Vijf keuze stijlen van Scott & Bruce (1995).  -Hoe identificeert de student zich met zijn/haar keuze? |
| **Informatie-bronnen** | * Waar haal jij je informatie vandaan met betrekking tot de verschillende leervormen? * Hoe heb je hierin de begeleiding van je semestercoach ervaren? * Welke informatie is jou allemaal aangereikt door je semestercoach? * Aan welke informatiebron hecht je de meeste waarde en waarom? | Welke Informatievoorzieningen die bij FHICT beschikbaar zijn worden geraadpleegd? |
| **Tips/Tops m.b.t. begeleiding leervormkeuze** | * Ben je op de hoogte van de verschillen in begeleiding van semestercoaches van de verschillende leervormen? Welke verschillen ken je? * Wat zou je nog meer kunnen helpen bij het maken van de leervormkeuze? * Wat vind je fijn aan de manier waarop je wordt begeleid bij de leervormkeuze? * Heb je nog tips voor de semestercoaches of de manier waarop er informatie wordt verstrekt? * Zijn er nog aandachtspunten die ik mee moet nemen? * Afsluiten | Uit de probleemanalyse kwam naar voren dat er veel onwetendheid was over verschillen in begeleiding.  Uit de probleemanalyse rees de vraag: waar hebben de studenten nog behoefte aan met betrekking tot de begeleiding bij de leervormkeuze? |

## 6.2 Topiclijst Semestercoach

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Topics** | **Vragen** | **Onderbouwing** |
| **Algemeen** | * Wie bent u? * Hoelang bent u al semestercoach? * In welke semesters bent u nu als semestercoach actief? * Welke verschillende groepen (semesters/profielen) heeft u gecoacht? * Hoe ervaart u het begeleiden van de studenten uit de verschillende groepen? * Hoe ervaren de studenten de verschillende keuzemomenten volgens u? * Hoe begeleid u ze hierbij? (Wegen alle keuzes in uw ogen even zwaar?) | -Algemene vragen  -Inleidende vragen  -Uit de probleemanalyse kwam naar voren dat Semestercoaches de LVK ook wel eens verschillend bekeken of/en begeleidde. |
| **Leervormen** | * Hoe vindt u het dat de opleiding verschillende leervormen aanbiedt? * Wat heeft u in de loop der tijd teruggekregen met betrekking tot de ervaringen van studenten met betrekking tot de leervormen? (Komen hun verwachtingen overeen voorafgaande het volgen van de leervorm?) * Welke peilers zijn bij het begeleiden van studenten tot een geschikte leervormkeuze belangrijk volgens u? (“Self-management”, choice of content”, choice of approach” en “predictability”). * Welke peilers komen wanneer u in gesprek gaat met studenten het meest aanbod? (Kunt u hier voorbeelden van benoemen?) * Heeft u ook voorbeelden dat de peilers helemaal niet aanbod kwamen? * Ziet u verschillen tussen Nederlandse en internationale studenten, kijkend naar hun ervaringen met de verschillende leervormen en leervormkeuze? | -Zijn er docenten die wellicht ook negatief aankijken tegen de lvk, dit kan gevolgen hebben voor de begeleiding hiervan.  -Gebruiken semestercoaches dezelfde termen als die worden gebruikt op de studynavigator? (self-management, choice of content, choice of approach en predictability)  -Uit de probleemanalyse bleek dat internationale studenten vaak minder goed op de hoogte zijn van de verschillende leervormen en leervormkeuze |
| **Keuzeproces**  **Leervorm** | * Hoe kijken de studenten tegen de leervormkeuze aan volgen u? * Waar halen de studenten hun informatie vandaan volgens u? * Aan welke informatiebronnen hechten zij het meeste waarde denkt u? * Wat is uw ervaring met een student die van leervorm wisselt? | -Is er volgens semestercoaches sprake van keuzeverlamming? |
| **Coaching studenten**  **Informatie-bronnen** | * Denkt u te kunnen inschatten welke leervorm bij welke student past? (Waardoor wel of niet?) * Welke verschillen merkt u op in de behoeften tussen studenten uit verschillende leervormen? * Welke informatie biedt u de studenten m.b.t. leervormkeuze? (Peer to peer approach?) | -Uit de probleemanalyse kwam naar voren dat sommige semestercoaches ooit moeite hebben met het adviseren mbt de leervormkeuze (veelal nieuwe semestercoaches).  -Is de semsetercoach bekend met de beschikbare informatiebronnen? |
| **Verbeterpunten** | * Welke verbeterpunten heeft u m.b.t. het helpen bij het maken van een leervormkeuze? * Wat heeft u nodig om de studenten beter te kunnen begeleiden bij hun keuze? * Welke thema’s zijn volgens u belangrijk om mee te nemen in mijn interviews met studenten? * Heeft u nog aandachtspunten voor me? | -Zoals in de probleemanalyse naar voren kwam zijn er ook bij de semestercoaches soms misvattingen, zijn er verbeterpunten mbt informatievoorziening om studenten beter te kunnen begeleiden? |

## 6.3 Transcript

|  |  |
| --- | --- |
| Open codering | Transcript |
| International student  Course-based  Ervaring Course-based  Positief/negatief  moeilijk  Weinig informatie  Engels onderwijs  Comfortabeler  Keuzemoment Open klonk aantrekkelijk maar vaag  Semester 4  Specialisaties te Course-based  Specialisatie open  Niet meer terug CB  Vrijheid prettig  Medestudenten moeite met zelfmanagement en criteria/ opdrachten schrijven  Discipline  Praktisch instelling  Opendag Leuk,  Gesprek 3e jaars “Open” studenten  Uni wekte weinig interesse  Voordeel Fontys  Persoonlijke opleiding  Praktijk ervaring belangrijk (stage)  Blij met keuze Fontys  +punten –Praktijk ervaring-persoonlijk-ervaring 3e jaars-opendag-  Moeilijker dan verwacht  Enthousiast voor komende semesters  mag meer, moeilijker, interessanter  Profielkeuze moeilijkste  Software uitdagend/goed voor portofolio  Blij met keuze  Keuze voor “open” spannend, maar zeker  Hoorde over “open” :  -opendag  -ervaringen andere studenten  -enkele keer aanbod gekomen jaar 1 (voornamelijk CB&DB)  -Open afgeraden  “They don’t sell open in CB”  Niet op de hoogte “Open”  Leraar gevraagd over “open”  Leraar wist niet veel te vertellen  CB na 4 jaar diploma  “Open” meer kans op vertraging  “70% studenten pushing for the next goal”  +punt “Open”  Netwerken niet aan gedacht “Open”  “People skills”  Eng maar super vet  “Echt jouw werk”    Weinig kennis over “Open” op moment van beginnen  “Als de eerste schooldag”  Alles anders dan bij CB  Stress eerste week  Geen voorbeeld  Leren van studenten uit hoger semester  Anders dan  Dominant zijn  Gesprek aangaan  Geen probleem mee, vrienden wel moeite mee  Specifieke student  Weet weinig over open  Veel studenten moeite met verandering  Valt in het diepe  Onzekerheid (Doe ik het goed?)  Streng    zelf regelen  Spannend (zijn ze er blij mee?) | I: Ok om te beginnen even over mezelf! Ik ben Hennes**,**Ik studeer Toegepast Psychologie op de Fontys, rachelsmolen. Daarvoor ben ik nu bezig momenteel bezig met mij afstuderen. Ik weet niet of jij misschien een beetje een idee hebt wat Toegepast Psychologie in houdt?  G: Ehm ja, psychologie wel, maar toegepaste psychologie niet echt..  I: Ja, precies..het idee wat veel mensen van mijn opleiding denken dat je dat je vooral bezig bent met mensen met psychische problemen of stoornissen. Dat is bij toegepaste psychologie niet perse helemaal het geval. Wij focussen ons vooral op de "gezonde mens" en hoe je gezond gedrag en goede keuzes kunt stimuleren bij mensen bijvoorbeeld. Dus dat is het eigenlijk een beetje in het kort.  G: Oke, duidelijk!  I: En eehm, ik kwam bij Fontys ICT terecht omdat ik een vacature zag die er lag, met betrekking tot de verschillende leervormen die er worden aangeboden. Dat sprak mij wel heel erg aan, want dat is natuurlijk best wel vernieuwend natuurlijk. Dat studenten eigenenlijk min of meer een studie op hun eigen manier kan volgen, die aansluit bij de manier past waarop een student leert en dat je daarmee de studie naar je eigen hand kunt zetten. Dus dat vond ik wel heel interessant.  G: Ja..  I: En daaruit is eigenlijk mijn hoofdvraag gekomen "Waar hebben studenten van FHICT behoefte aan bij het maken van de leervorm keuze die het beste bij hun manier van leren aansluit". En daarover wilde ik dus eigenlijk graag met jou in gesprek.  I: Hij doet het weer!  G: Ja, hopelijk doet ie het weer goed. Ik weet ook niet wat het was.  I: Ja, ik ken het. Ik zit thuis ook vaak gewoon op mijn hotspot als ik een stabiele verbinding moet hebben.  G: Haha, ja dat is nooit handig, maar op een kant was het duidelijk niet goed. haha.  I: Haha, ja oke..komt goed. Ik wilde dus eigenlijk met jou in gesprek over jouw ervaringen met de verschillende keuzes hebt moeten maken. Het interview zal zo'n 30 tot 45 minuten duren als ik kijk naar de andere interviews die ik heb gehad. Eehm dus dat..  G: Ja, is goed!  I: Dus ik was benieuwd naar jou als eerste, dus de algemene dingen. Wie je bent, waar je vandaan komt en wat je voor FHICT eigenlijk hebt gedaan.  G: Ja, oke..ehm ik ben......, ik ben 20 nu net, ehm ik ben in Australië opgegroeid tot mijn 18e. En eehm, wij hebben zeg maar niet hetzelfde middelbare onderwijs als hier, dus ik heb gewoon middelbare gedaan. Maar ik heb wel wiskunde, natuurkunde en ehm graphic gedaan, dat is een beetje vergelijkbaar met bouwkunde en design enzo. Dus ik wilde iets in IT doen en in design, maar ik wist niet perse wat ik wilde, maar ik wilde wel in Europa studeren. Want ik dacht ja, ik vond dat gewoon wel iets leuker dan in Australië. Dus ons pap is eigenlijk Nederlander, maar ik ben eigenlijk gewoon Engels is hij opgegroeid. Dus toen kwam ik hier in Januari 2020, en dan moest ik effe zoeken wat ik allemaal wilde kiezen. Dus het was tussen een design course in Amsterdam of ICT in Eindhoven. En ja ik had voor ICT gekozen, want dat is dichterbij ehm Familie, en het is ook Fontys, want dan kan ik ook gewoon vier jaar over doen en dan heb je stage, dus dat vond ik wel aantrekkelijk. Dus dat was eigenlijk de keuze eerst. Dus ik kon ook design bij Fontys ICT doen, dus ik dacht ja weetje, ik kan altijd een beetje design doen. Dus in het begin van het eerste semester heb je dus nog alle stromen of richtingen, ik vond de design minder leuk eigenlijk, want het was een beetje makkelijk en niet super speciaal, maar ik vond software meer aantrekkelijk, want je kan erbij design toch doen, maar dan iets meer mentaal. Dus heb ik voor software gekozen. Ehm en dan was ik in de engelse stroom, of ik zit in de engelse stroom. Dus je moest...  I: Course based doen, ja.  G:Ja, Ik vond Course-based niet super bij mij passen, ehm ik weet niet........  I: Sorry maar hij blijft weer hangen...  G: Gaat die weer?  I: Ja nu gaat die weer, ik verloor je bij wat je van course based vond volgens mij.  G: Ik kan misschien ook wel even mijn hotspot aanzetten, misschien is dat beter..  I: Ja, als dat beter is..bij mij werkt dat wel goed namelijk!  G: Sorry, eehm...  I: Nee maakt niet uit, we gaan het zien.  G: Ja, nee Course based was best wel lange uren, en toen ook allemaal ook online, dus dat was nog moeilijker. Ehm, maar het was echt zes uur in de dag lectures en dan moest je daarna nog steeds wel werk afmaken natuurlijk. En ehm, dat was moeilijk want dan had je vier vakken ofzoiets, en ik vond altijd twee "ok" en twee minder leuk. Dus ja, die zijn echt moeilijk om drie uur lang te volgen natuurlijk. Maar dat is het systeem natuurlijk bij alles meestal. Bij hogeschool of uni, dus ik dacht, tja zal wel...maar ehm, vond projecten leuk, maar vond het leukste in groepen werken en dan alles een beetje regelen en een paar ideeën bedenken, en dan iets richting kiezen en samen werken. En dan eind van eerste jaar moesten we kiezen van welke richting we wilde kiezen, van learning style.  I: Ja.  G: Ja oke, dus ik dacht van "open klinkt wel leuk, maar ze zeiden ook niet veel over open".  10:27  I: Ja, inderdaad. semester twee kon je nog niet kiezen toch, pas in semester drie.   G: Nee inderdaad, semester twee was nog gewoon course based.  I: Ja, inderdaad. Maar je had dan dus eigenlijk ook nog de optie gehad om demand based te kiezen..?  G: Ja, niet met de engelse...  I: Nee, oke dat klopt...maar het je course-based dan specifiek gekozen vanwege de taal?  G: Ja, want alleen Course-based is in begin engels.  I: Ja oke oke, klopt klopt, maar ik dacht je spreekt eigenlijk wel gewoon goed Nederlands toch.. ofniet?  G: Ja, maar ik dacht dan voel ik me misschien gewoon een beetje meer comfortabel in mijn eigen taal. Want ja ik kan wel Nederlands spreken, maar schrijven en lezen vond ik misschien iets moeilijker. Dus ik dacht, ja doe maar engels. Maar daarna mocht je dus kiezen, en eehm hoe zeg je dat...je had weer zo'n meeting over alle keuze, en "open" was eigenlijk heel leuk voorgeven, maar ze zeiden eigenlijk niet wat je deed. Ze zeiden gewoon "ja, je mag kiezen waar je werkt en met wie je werkt" Dus ja dat was wel heel spannend natuurlijk, maar ook weer, ik was ook wel heel nerveus over wat gaat gebeuren, maar toch klinkt wel leuker dan Course-based. En meer keuze maken over je eigen semester, dat vond ik wel ehm mooi, en je eigen..wat je doet elke dag mag je ook zelf bepalen, dus dat vond ik ook fijn.  I: Ja, als je het prettiger vind mag je ook gewoon engelse woorden gebruiken als je er met het Nederlands niet uit komt. Dan komt dat ook wel goed.  G: Ja, oke dat is goed, maarja..  I: Oke, maar dus semester drie heb je nu gekozen voor voor "open", zit je nu nog in semester drie of al in vier?  G: Ik zit al in semester four ja, of vier.. dus ik moest nu specialisatie kiezen of hoe heet dan?  I: Ja inderdaad.   G: En dan moest ik kiezen tussen de keuze "Artificial intellegence","smart mobile" die dingen, maar die waren weer terug naar Course-based. En ik had al een semester open gedaan, en open was moeilijk, maar ik ga echt niet terug naar course-based. Want de "open" vrijheid is echt heel fijn. Dus dan heb ik weer voor open semester gekozen, want dan mag je meer open doen, en dan heb je gewoon specialisatie in open. Ehm dat vond ik leuk wel, niet erg. Dus past beter bij mij. Maar ik merkte wel er waren wel studenten bij "open" in het eerste semester die niet goed bij past. of misschien beter Course-based kon doen, want je moet gewoon je eigen week plannen en je moet alles van je opdrachten schrijven, Criteria zelf schrijven, KPI zelf zetten. Dat is allemaal niet super leuk, maar dat komt natuurlijk samen met die vrijheid. Dus ik vond het wel beter dan Course-based voor mij dan, maar ik snap wel dat heel veel mensen het niet super leuk vinden, want je moet echt heel erg zelf die...  I: Zelf alles managen..?  G: Ja, en dat werkt soms heel fijn, maar dan als je niet werkt, dit week dan moet je volgende echt dubbele werken. En  I: Ja, dan moet je weer het dubbele inhalen..ja  G: Ja, want het voelt altijd van, ja nee ik ben moe ik blijf effe in bed, maar dan moet je die uur ergens anders vinden later.  I: Ja, dus dat vergt heel veel verantwoordelijkheid en zelf discipline...?  G: Ja..Ja, nou ehm..Discipline als het nodig is natuurlijk.  I: Oke, Ik wil eigenlijk nog even terug, waarom jij Fontys hebt gekozen en niet design in Amsterdam? Heb je daar bijvoorbeeld ook de leervorm al meegenomen in jouw overweging of in jouw keuze?  G: Eehm, ik ging naar allebei open dagen, was wel uni en Fontys was natuurlijk hogeschool. Van de open dag in Amsterdam leek wel leuk, maar het leek ook alsof het minder leuk was dan ze zeiden, de hele tijd. Ehm en ook, best wel theorertisch, natuurlijk uni, dus hoger niveau of in minder tijd natuurlijk. Maar ik ben best wel praktisch zelf, dus ik dacht misschien is praktisch fijner, maar misschien is dit opleiding beter voor mij. Maar dan in vergelijking met Fontys open dag vond ik het wel minder. Fontys opendag was gewoon leuk, maar ook omdat ik een uur heb zitten spreken met een paar derde jaars studenten. Die zeiden van "je mag best wel vaak je eigen richting bepalen, wij zitten allebei in Open volgens mij, als je gewoon tijd in wilt steken, dat bepaald hoe goed je het doet".   I: Oke, ja!  G: En bij uni was het meer, je mag les volgen of niet..verder vinden wij het niet boeiend.   I: Ja, haha..  G: Dus ik dacht dan is het ook wel fijn dat je persoonlijk opleiding te hebben, maar ook weer niet, weet je wel...dus iets tussenin.  Maar het was ook stage voor mij eigenlijk, want je doet bij Fontys twee keer stage, ehm en ik vond dat heel aantrekkelijk, want ik vond like real world experience, veel waardevoller dan les volgen natuurlijk.  I: Ja, ja Praktijkervaring. Dus de redenen voor Fontys waren voornamelijk de praktijk ervaring, omdat er werd gezegd dat je de studie wel best wel naar je eigen hand kunt zetten, die studenten uit het derde die goede ervaringen hadden en de open dagen spraken jou gewoon meer aan.  G: Ja, inderdaad dus dat vond ik gewoon iets beter bij mij passen, eehm..maar je weet tervoren nooit. dus dat was wel spannend, want je kiest iets voor de komende vier jaar, en je weet nooit wat gaat gebeuren natuurlijk dusja..Maar ben wel blij met die keuze.  I: Oke, ja dat wilde ik inderdaad net gaan vragen. Die verwachtingen die je van te voren had, die waren best wel positief als ik het zo hoor. Hoe was die ervaring toen je net was begonnen?  G: Eerste semester dacht ik "poh, is wel groot verschil tussen middelbare en nu" maar weetje, het gaat echt veel sneller, maar dat was best leuk, en ik had het best mooi gehaald, dus ik dacht weetje...was moeilijk, maar als het makkelijk was was ook niet leuk. En ik was wel enthousiast wat zou gaan gebeuren in tweede, derde en vierde semester. Mag je steeds meer en meer, moeilijker of interessanter, dus ik was excited voor de toekomst zeg maar. dus ja..ja...  I: Oke, toen moest je dus een profielkeuze gaan maken, hoe was dat voor jou?  G: nou de eerste keuze was het moeilijkste denk ik van profiel. Media klonk de leukste, maar ik dacht gaat heel veel van hetzelfde worden. En software heb je nog wel design nodig, want als je goeie software nodig, heb je nog wel een lelijke website zonder design natuurlijk. Maar ehm toch wel het had de kans om heel leuk te zijn, of beter voor je portofolio of die dingen. maar dat was wel moeilijker. Dus die was een moeilijke keus voor mij, want ik dacht "ja ik kan makkelijk en misschien saai kiezen of moeilijk en leuk" dus dat was the trade of. Maar ik ben voor software gegaan, en ik ben daar heel blij mee, want ik ken een paar design studenten in semester zeven, en ehm die, die zijn of niet super blij met de keus nu ze vinden wel, of ze zeggen altijd "het zou mooi zijn als ik beter kan programmeren". Dus ik denk dat wel goeie keuze was. Maar de keus voor "open" vond ik wel spannend maar ik wist al wel dat ik ging voor open kiezen, zeg maar, denk ik.  20:44   I: Ja, oke...ook bij jouw specialisatie vooraf?  G: Eehm,..nadat ik had gehoord dat die andere specialisaties meer Course-based waren was het zo van "oke, dan ga ik open doen". Eehm ja ik denk als het echt bij jou past, dan past het bij jou dan wil je echt niet meer course-based doen.  I: Oke, ja...en hoe was je dan bij Open learning aangekomen, hoe hoorde je erover dat dat een optie voor jou was?  G: Ja, ehm dat heb ik al vooraf dat ik voor Fontys koos een van de punten, want ze zeiden op een punt mag je dan voor open doen, en dan mag je voor echte klanten werken, en bepaalde richting kiezen enzo, dus dat was heel aantrekkelijk voor mij, want natuurlijk je doet veel beter werk als je zin in hebt. Dus dat was voor mij echt een pluspunt, ehm..maarja ze hadden het over een paar keer in de eerste jaar, zo van, je moet binnenkort kiezen en maar het was ze zeiden altijd bij course-based of demand kiezen, ze hebben open maar dat is waarschijnlijk niet interessant voor jou.  I: ohw, echt..  G: Maar het was voor mij toch wel heel interessant, maar hoe zeg je dat.."They don't sell open in course based". Ze vinden het eigenlijk fijn als je misschien bij Course-based blijft.  I: Ja precies, ik heb inderdaad ook wel eens gehoord dat ze het misschien meer aanraden om gewoon in een lijn door te gaan als je course based kiest, omdat je dan misschien sneller je papiertje kunt halen, dus dat jij zo aangeeft daar wel echt behoefte aan te hebben vind ik wel interessant. Dus je hebt zoals je zelf zegt eigenlijk vooral zelf onderzoek moeten doen naar "open learning"?  G: Ja, nou ze hebben natuurlijk aangeboden toen je moest kiezen. Maar ik had geen idee hoe het zou zijn. Ik had geen idee dat het in ander gebouw was, dat het andere leraren zou zijn, ik wist helemaal niks van. Ik weet niet, jij had die keuze niet toch, in psychologie?  I: Nee inderdaad, wij hebben eigenlijk veel meer een Course-based style, meer traditioneel.  G: Ja, hoe was dat dan voor jou?  I: Achteraf, nu ik zie hoe het onderwijs bij FHICT wordt gegeven denk ik wel soms "oh dat was wel nice geweest". Want ik heb wel vaak opdrachten gedaan, waarvan ik eigenlijk dacht "hier wil ik later eigenlijk niks mee doen". En daarnaast merkte ik als we bij een bepaalde groepsprojecten bijvoorbeeld meer vrijheid kregen om een opdracht wat meer naar eigen hand te zetten, merkte ik dat ik een stuk gemotiveerder was om ermee aan de slag te gaan".  G: Ja precies nee snap ik, dat was ook voor mij een punt.  I: Ja precies, maar hoe ben jij dan vervolgens achter die informatie aangegaan over "open learning"?  G: Ik had volgens mij mijn software leraar gevraagd. Ehm, en ik vroeg van, ben jij ook een leraar in "open" of hoe werkt dat? En hij zei "nee dat doe ik niet, ik werk bij Course-based. maar eigenlijk je moet alles een beetje zelf regelen. Maar hij wist dus er dus eigenlijk ook niet super veel van. Dus het is volgens mij, er zitten, ja dit semester is heel groot, zit denk ik rond de honderddertig studenten in open. Ehm, en dat is eigenlijk super klein, maar heel groot voor open dan. Maar dat is ook fijn, ik weet niet, het is, het word een beetje een community. Ehm, maar dan met de voordelen met dat iedereen daar is of heel slim of heel innovative.  I: Ah, ja oke.  G: Dus dan heb je een mooie, hoe zeg je dat "a nice group of people" een mooie samenleving, waar iedereen die je vraagt is of weet iemand die je kan helpen of die kan je zelf helpen weet je. Dus ja, ik weet niet..het is eerlijk gezegd wel de raarste studenten van ICT. hahah Want die zijn allemaal ja, een beetje anders, want voor open kiezen is natuurlijk wel een risico. Want als je Course based volgt, heb je best wel een goeie kans dat je kan vier jaar volgen en dan heb je diploma gehaald. Met Open werk je met klanten hele tijd, dus als jij, if you don't produce good work, dan is niet grote kans dat je doorgaat die semester.  I: Ja  G: Ja dus het is wel groot risico maar wel leuk werk.  I: Ja ik hoor het en ik zie het als je erover verteld. En ik moet zeggen dat ik ook al merk bij het regelen van interviews dat het bij studenten van "open" heel snel en soepel gaat in vergelijking met  Course-based bijvoorbeeld. Dus dat is ook wel interessant, dat studenten vanuit open misschien iets gemotiveerder of betrokkener zijn bij hun studie of er graag over vertellen.  G: Ja, het ligt eigenlijk wel aan welk project je kiest want je er zijn elke semester een aantal projecten die eigenlijk gewoon course-based zijn. Dus vorige semester was er bijvoorbeeld en groep van zeven studenten die, of ja voor jou misschien, het is niet jouw area offcourse, maar ehm. Ze hadden een programma gemaakt voor een automonteur, het was mensen en auto's en mechanics in een lijst zetten en ja verder was het niet veel weetje. Dat hebben ze in zes maanden met zeven jongens gemaakt, dat vind ik niet super interessant of innovatief weet je. Maar dan heb je ook andere groepen die denkt, dat zou ik nooit of dat heb ik nooit gedaan in course-based, dus dat vind ik het dan waard weet je. Ik denk ongeveer 70% van de studenten zijn echt hele tijd aan, of ehm they're pushing for the next goal. Dus ehm, dat is natuurlijk heel fijn, want dan is het natuurlijk meer werk en meer stress, maar dan krijg je ook beter ervaring en beter ehm, hoe zeg je dat, network. Want je werkt ieder semester voor een nieuwe klant of cliënt. Dus als je na drie jaar open, heb je echt zes of zeven cliënten, die wil altijd met jou werken of met jou praten, weet je. Dat is ook gewoon allemaal networking.  I: Oke ja, ja dat snap ik! Had je dat eigenlijk ook al meegenomen bij jouw overweging, dat dat iets positiefs was voor studie?  G: Nou dat had ik niet verwacht, ik had zin in om voor echte cliënten te werken. Want dan heb je, wij hadden altijd die projecten voor een "nep" bedrijf, en dan moest jij net als 300 andere studenten hetzelfde project maken, dus ja..dat vind ik minder. En dit is iedere keer voor een nieuwe cliënt.   I: Ja precies, dat vind jij leerzamer..  G: Ja, en dan je moet ook die people skills bouwen iedere keer en met andere cliënten werken iedere keer. En ik denk dat is heel usefull, maar ook moeilijk.  I: Ja, je moet jezelf steeds pushen en je wordt telkens uitgedaagd bedoel je..  G: Ja ja precies, want mijn project vorige semester was super open. De vraag was "How can you benefit or improve a users daily life, with something in there surrounding?".  I: Ja dat is behoorlijk open, dat kan in principe alles zijn.  G: Nou ja, inderdaad..dan kun je alles bouwen. Natuurlijk dat is eng, maar super vet, want als je een vet idee hebt, kun je gewoon doen. Nouja, ik moest wel de cliënt vragen, maar ik zei tegen hem, “ik heb dit idee, wat vind je ervan?". Hij zei "helemaal geweldig, ga maar." weet je. Dus ja, weetje..ik vind dat echt de leukste, de leukste stuk van vrijheid hebben en met andere studenten werken en mee spelen en dan gaan bouwen, weet je. Dat vind ik zeg maar the best part of "open learning".  I: Ja dus je zegt eigenlijk het motiveert je eigenlijk heel erg in jouw studie, om die opdrachten zelf in te mogen vullen en er een eigen twist aan te geven?  G: Ja precies, want het is echt jouw werk en niet iedereens werk van het hele semester, weet je.  I: Vanaf wanneer wist je dat "open learning" zo ging zijn?  G: Ehm, de begin van open is heel moeilijk.  I: Maar had je al een goed beeld van te voren, van bijvoorbeeld een voorlichting?  30:30  G: Nee, ik had echt geen idee. Ik wist dat je een beetje je eigen richting mocht kiezen, en dat he wat meer vrij was, maar hoe vrij of wat, weet je ik had geen idee. Een maat van mij heeft ook gekozen voor open. Dus ik kende een persoon in 120 andere personen, het was echt ehm, zelfde als eerste dag van school weer, weet je. En ehm ik liep binnen, en ik zei we zitten hier voor open, het is eigenlijk niet bij normaal Fontys gebouw, maar TQ, ik weet niet of je die kent?   I: Ja, dat weet ik.   G: Maar dus ik weet niet hoe die heet de lift man, de man voor de deur, niet eens voor de fontys gebouw maar voor de hele gebouw. Zit een man daar in een pak.  I: De receptie ofzo, of een beveiliger?  G: Ja, ja..en wij zeiden, zij zitten hier voor "open", voor fontys, zitten we hier goed? want zij hebben gewoon adres gestuurd in een e-mail. En hij zei, ohja jongen dat is tweede verdieping linker kant, dus lopen daarnaar toe. maar wij konden niet binnen, wij moesten pasje hebben, hadden we niet allemaal gekregen. Al die dingen waren allemaal echt heel anders dan van normaal Course-based, dus het was echt stres eerste week, want ik snapte helemaal niks van. Dus moest wel even wennen, ik had helemaal geen voorbeeld van.  I: Oke ja dat lijkt me wel lastig inderdaad. Ehm, het is zo dat je met studenten uit verschillende semesters zit..  G: Ja, ja klopt.  I: Heb je daar iets aan gehad in het begin, dat je je daar in het begin kon optrekken.  G: Nou, ik heb in die eerste semester met iemand uit dezelfde semester gewerkt, dus die ervaring heb ik niet. Maar het is wel heel fijn dat je zit met heel veel studenten uit verschillende stukken van hun studie of like different places. Dus ik kende een semester zeven studenten, en die weten heel veel. en dan als ik een vraag had, was de eerste semester van mij, dan kon ik die vragen en dan zeiden zij "oh ja dat heb ik gedaan, twee semesters geleden, moet beetje zo, of ik kan wel sturen". Dat was heel fijn want soms ehm, alleen leraren is ook minder. Want die weten niet exact wat je bedoeld of die ehm die maken een punt van dat je eigenlijk niet nodig hebt, je wilt gewoon vragen weet je. Al die dingen zijn gewoon anders als je een leraar vraagt of een student vraagt. Dus ja, ehm..ik vind het heel positief dat je met andere semesters werkt de hele tijd.  I: Ja, oke nice. Ehm, hoe heb je je dan weten aan te passen aan die nieuwe situatie van Open learning?  G: Uhm, je moet heel, ja hoe zeg je dat..je moet best wel dominant zijn. Je moet echt heel vaak zeggen "hoi ik ben ...., vertel maar hoe het allemaal werkt, want ik snap niks van". Ehm, en dat was best wel intimiderend, maar ik vind dat minder erg, maar andere vrienden van mij, die kunnen dat niet zo goed. Die zijn typisch IT studenten, dus heel vaak een beetje introvert en ehm awkward. Niet iedereen, maar dat is common, haha. Ehm, dus je hebt heel veel mensen en die doen gewoon koptelefoon op en dan praten met niemand. Maar als je iets nodig hebt moet je gewoon vragen, zeker bij open. Dus als je iets niet vraagt, dan eehm...  I: Ja, oke begrijpelijk, oke. Jij gaf net aan dat je vrienden had die er misschien wel meer moeite mee hadden, of lastig konden aan passen aan de nieuwe situatie.  G: Ja, ik denk dat Open past eigenlijk alleen bij een specifiek soort student. ehm, en dan past het heel goed, maar je hebt heel veel studenten die ervoor kiezen, want je weet heel weinig over open. Dan wordt het heel lastig. Dus voor mij viel dat mee, maar ik kan niet specifiek zeggen voor andere studenten, maar ik merkte wel dat er wel veel studenten waren die er echt veel moeite mee had om de verandering te maken van course of demand naar open. ofja if you know what i mean?  35:18  I: Ja, ja ik snap het. Maar ehm, het gebrek aan voorlichting die er is geweest in ieder geval in jouw geval, maakt het natuurlijk erg moeilijk om in te schatten, en als ze niet zo goed kunnen omgaan met die verandering, is het natuurlijk heel erg lastig als ze ineens in het diepe worden gegooid.  G: Ja, je valt echt in het diepen. Niet eens vallen, je moet echt springen, want je gaat, bij Course based, alles is opgeschreven, je weet oke ik ga voor dit project een satisfactory of en good, je weet het gewoon. Met "open" had ik nog steeds tot met het eind van het semester, geen idee welke cijfer ik zou krijgen. Want dat is ook een verschil, want je werkt echt in sprints. Dat heb je denk ik niet meegemaakt in jouw studie. Maar sprints zijn eigenlijk elke drie weken, dan moet je weer inleveren en dan krijg je weer cijfer voor. |

### Afbeelding met tekst Automatisch gegenereerde beschrijving6.4 Transcripten analyse

### 6.5 Mindmap

### 6.6 Taxanomie

Bij het analyseren en schrijven van de resultaten is een codeboom gebruikt. De onderzoeker vond het prettig om bij het schrijven van de resultaten een iets uitgebreidere codeboom te gebruiken dan de versie waar de codes verder waren gereduceerd. Beide zijn hieronder te vinden.

#### *Codeboom*

**Motivatie**

* Motivatie mbt opleiding
* Motivatie mbt leervorm
* Intrinsieke motivatie
* Extrinsieke motivatie

**Informatieoverdracht mbt Leervormkeuze**

* Orientatie
* Informatiebron
* Begeleiding Semestercoach
* Verbeterpunten

**Ervaren van Leervormkeuze**

* Geen keuze (internationale studenten)
* Makkelijke keuze
* Niet actief mee bezig
* Verwachtingen vooraf
* Switchen

**Zelfregulatie**

* Metacognitieve component
* Gedragsmatige component
* Motivationele component

**Keuzeproces**

* Commitment aan keuze
* Heroverwegen van keuze
* Identificatie met keuze
* Keuzestijl

**Misvatting**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Motivatie** Motivatie mbt opleiding:   * Mogelijkheid tot oriëntatie profielen * Aanbod leervormen/gepersonaliseerde opleiding * Praktijkervaring * Internationaal aspect * Baan kansen * Advies/invloed omgeving * Locatie * Faciliteiten   Motivatie mbt leervormkeuze:   * CB * Structuur * Taal * Relatie * DB * Autonomie * Uitdaging/competentie * Teveel toetsdruk * Open * Autonomie * Geïntegreerde identiteit   Intrinsieke motivatie:   * Geintegreerde en stabiele identiteit * Interesse in IT systemen   Extrensieke motivatie:   * Diploma * Baankansen * Vrienden/familie * Financiele kansen | **Informatieoverdracht mbt LVK** Orientatie:   * Geen oriëntatie (internationale studenten x3) * Open dag * Informatiewebsite * Proefstuderen   Informatiebronnen:   * Internet * Vrienden/familie * medestudenten * Specialisatiemarkt (open)   Begeleiding SC:   * Weinig info LVK * Weinig tot geen uitleg (open) * Goede begeleiding * Anders gestopt * Geadviseerd open * Belang Docent student relatie   Verbeterpunten:   * Meer ervaringen van peers * Betere verwijzing naar info * Uitleg praktische zaken Open learning | **Ervaren van LVK** Geen keuze  Makkelijke keuze  Niet echt mee bezig  Verwachtingen:   * Komen overeen * Komen niet overeen   Switchen:   * Spannend/Risico   Interne attributie   * Onduidelijkheden * In begin lastig   Interne attributie | |
| **Zelfregulatie** Metacognitie:   * Reflecteren * Eigen handelen * Leervorm * Interne attributie * Extetrne attributie   Gedragscomponent:   * Doelen stellen * Plannen leertaken   Motivationele component:   * Zelfeffectiviteit * Behoefte aan sturing * Vertrouwen eigen kunnen * Inrtinsieke motivatie * Extrinsieke motivatie * Interne attributie * Extetrne attributie | **Keuzeproces** Orientatie op mogelijkheden:   * Nauwelijkt tot geen oriëntatie * Grondige breedte oriëntatie * Zoeken naar info * Vragen bij docenten * Spreken peers   Commitment aan keuze  Heroverwegen keuze  Identificatie met gemaakte keuze (ook zonder oriëntatie niet perse verkeerd) | | **Misvattingen** Mbt Begeleiding  Mbt lesstof  Mbt inhoud  Mbt leeruitkomsten |

### 6.7 Toestemmingsformulier (informed consent)

Voor u ligt het toestemmingsformulier die betrekking heeft op het onderzoek naar de behoefte van Fontys ICT studenten bij het maken van een leervormkeuze.

Voor dit onderzoek zullen de studenten geïnterviewd worden in een gesprek van ongeveer 30-60 minuten. Dit gesprek zal voor enkel onderzoeksdoeleinden worden opgenomen en getranscribeerd. Persoonlijke informatie zoals namen worden verwijderd en/of vervangen met initialen. Deze opnamen zullen volgens de AVG-richtlijnen 7 jaar worden bewaard en vervolgens vernietigd worden.

Hierbij verklaart de ondertekende dat:

* Er voorafgaand van het gesprek voldoende informatie is verstrekt over de aard, methode en doel van het onderzoek
* Er voorafgaand het onderzoek genoeg ruimte is geweest om aanvullende vragen te stellen.
* Duidelijk is dat deelname van dit onderzoek geheel vrijwillig is en op ieder moment gestopt kan worden aan de deelname zonder enige opgaaf reden.
* De uitkomsten van dit onderzoek verwerkt mogen worden in een verslag of wetenschappelijke publicatie.
* Toestemming geeft om het interview op te laten nemen door middel van een voice- recorder.

Naam deelnemer: Datum: / /

Handtekening:

De onderzoeker verklaart hierbij dat de deelnemer van dit onderzoek volledig is geïnformeerd over de aard, methode en doel van het onderzoek. Het toestemmingsformulier is tevens ook mondeling besproken met de deelnemer. Ook stelt de onderzoeker zich bereidt om opkomende vragen van de deelnemer te beantwoorden.

Naam onderzoeker: Datum: / /

Handtekening:

### 6.7 *Ethisch handelen*

Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor HBO

Ik, als onderzoeker en toekomstig toegepaste psycholoog zal mij houden aan mijn

professionele verantwoordelijkheid ten opzichte van alle betrokkenen in het onderzoek. Daarvoor zal ik mij verantwoordelijk stellen voor mijn beroepsmatig handelen en zal ik zorgvuldig omgaan met mijn resultaten en zorgen dat die niet zullen worden misbruikt. Ik rekening houden met de rechten en de waardigheid van de betrokkenen. Ook zal ik uitermate respectvol omgaan met hun privacy en vertrouwelijkheid.

De leervormkeuze respondenten die zijn op een open manier benaderd. De onderzoekers zal geen persoonlijke opvattingen laten merken. Daarbij zal de onderzoeker alleen doorvragen op wat de respondent antwoord. Hierbij zorgt de onderzoeker dat hij geen suggestieve vragen stelt.

De respondenten worden geanonimiseerd in de transcripten en de opgenomen interviews worden verwijderd. Hierdoor zal de annonimiteit gewaarborgd blijven.

De onderzoeker zorgt ervoor dat hij geen kennis achterhoudt bij het delen van het eindproduct.

Tijdens mijn onderzoek zal ik me kritisch opstellen tegenover de opvattingen en afhankelijk zijn in mijn methodische keuzes. Ik zal hierbij integer handelen volgens de gedragscodes voor praktijkgericht onderzoek.