



StudentWeetRaad

verbinden, leren, adviseren

**OP WELKE MANIER KAN EEN OPDRACHT IN EEN RIJKE, LEVENSECHTE
LEEROMGEVING EEN SUCCES ZIJN VOOR EEN STUDENT?**

Geschreven door Emma Vermeulen, Maja de Goede en Rosa Helmantel
In opdracht van Kennisland

December 2018



Eigen ervaringen met leren in een rijke, levensechte leeromgeving

Geluk op 13

Zelf heb ik (Maja) een opdracht in een rijke, levensechte leeromgeving moeten uitvoeren voor het vak Methodologie. In mijn eerste jaar van de bachelor Sociologie werkte ik aan de opdracht 'Geluk op 13'. Het was een onderwijsproject van de UvA, HvA en ROctop, in samenwerking met onder meer Het Parool en AT5. Voor het project zouden wij als eerstejaars sociologie studenten, Amsterdam in gaan om grootschalige enquêtes af te nemen. We kregen de opdracht om bewoners van nummer 13 te interviewen over geluk. Het idee was dat we met deze opdracht leerden over de theorie van steekproeven en enquêtes, maar ook kennis maakten met de praktijk. De data die we verzamelden gebruikten we bij het vak Inleiding Statistiek. Met deze opdracht maakten we letterlijk gebruik van de omgeving van de stad. Met een duo-partner kreeg je een adreslijst van een postcodegebied in Amsterdam met willekeurig getrokken huishoudens op nummer 13. Het was de bedoeling dat we van de lijst minimaal drie huishoudens zouden interviewen. Iedereen had van tevoren een brief ontvangen en zou dus op de hoogte zijn van onze komst.

Onderwijsinnovatie

Voor een opdracht tijdens de bachelor Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam heb ik (Emma) samen met een studiegenoot een school geadviseerd over een onderwijsvernieuwing. Dit was voor het vak Onderwijsinnovatie. Hiervoor gingen wij in gesprek met docenten en leerlingen over de vernieuwing, en waren we daarnaast vaak op de school te vinden. De vernieuwing had betrekking op een lesmethode, dus spraken wij ook met de ontwikkelaar. Op deze manier kregen wij verschillende perspectieven op de situatie te horen, wat interessant maar ook complex was. Ik heb door deze opdracht ervaren hoe complex vernieuwing kan zijn, en hoe rekening te houden met verschillende groepen in je advies.



Schoolorganisatie

Tijdens het brainstormen over om wat voor soort opdrachten het gaat bij leren in een rijke, levensechte leeromgeving, schoot mij (Rosa) meteen een opdracht te binnen. Een aantal maanden geleden voerde ik zo'n opdracht uit voor het vak Schoolorganisatie. De bedoeling van de opdracht was om naar een school te gaan om daar een klein onderzoek uit te voeren naar de organisatie van de school. We interviewden verschillende mensen met verschillende functies en vergeleken hun antwoorden op de vragen met elkaar. Deze antwoorden hebben we gecombineerd we met beleidsstukken van de school. Zo probeerden we tot een zo compleet mogelijk beeld te komen van de school. Op basis van wat we op de school gezien hadden, stelden we een beleidsnotitie op.

Dit advies is geschreven in opdracht van Kennisland. Met deze literatuurstudie geven we antwoord op de vraag: *op welke manier kan een opdracht in een rijke, levensechte leeromgeving een succes zijn voor een student?* In een rijke, levensechte leeromgeving leren studenten buiten de klas en leren ze in en van de praktijk. In dit advies ligt de focus op studenten die studeren aan de hogeschool (hbo) of de universiteit (wo). Wanneer ervaren zij een praktijkopdracht als een succes? Hierbij is de opdracht een succes als de student de perceptie heeft iets geleerd te hebben, ongeacht of deze ervaring positief of negatief is geweest. Wij hebben ervoor gekozen om een succes los te zien van de ervaring van een docent of opdrachtgever, maar alleen te kijken naar de leerervaring van de student.

We beantwoorden de onderzoeksvraag aan de hand van het bespreken van verschillende succesfactoren. Hierbij worden individuele, interactionele en contextuele succesfactoren onderscheiden. De inspiratie voor de indeling van dit advies in individuele, interactionele en contextuele succesfactoren hebben wij gehaald uit de studie van Goel, Johnson, Junglas en Ivas (2010).



Hoofdstuk 1: Individuele succesfactoren

In dit hoofdstuk wordt gekeken naar individuele succesfactoren; oftewel: welke individuele factoren spelen een rol bij het slagen van een rijke, levensechte leeromgeving voor de student? Het gaat hier om persoonlijke factoren die onderling samenhangen en invloed hebben op het leren binnen opdrachten in de praktijk. Hieronder vallen intrinsieke motivatie, eigenaarschap en identiteit van de lerende. Deze factoren kunnen niet los gezien worden van de factoren die in hoofdstuk twee en drie besproken worden; desalniettemin zullen ze hier apart van hoofdstuk twee en drie worden uitgelicht.

Allereerst is dit intrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie als individuele factor sluit de *self-determination theory* van Deci en Ryan (2000) aan. Bij de zelfdeterminatietheorie wordt uitgegaan van sociaal-contextuele factoren die de natuurlijke processen van zelfmotivatie ondersteunen, die intrinsieke motivatie ofwel kunnen ondermijnen, ofwel versterken. Dit leidt tot drie 'psychologische behoeften', waaronder competentie, autonomie en relationele verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). Voorziening in deze behoeften kan leiden tot verhoogde zelfmotivatie of intrinsieke motivatie. De behoefte verbondenheid wordt besproken in hoofdstuk 2. Intrinsieke motivatie kan gedefinieerd worden als motivatie die samenhangt met activiteiten die in zichzelf de beloning zijn (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2013). In andere woorden gaat het hier om het ondernemen van leeractiviteiten om de activiteit zelf, bijvoorbeeld vanuit interesse, en niet vanwege een extern doel zoals een goed cijfer.



Met betrekking tot de rijke, levensechte leeromgeving betekent dit dat de leeractiviteit voor de individuele student relevant en betekenisvol moet zijn vanuit zijn of haar persoonlijke drijfveren en overtuigingen (Woolfolk et al., 2013). Sadler (2009) constateert dat studenten gemotiveerder zijn als de context van de activiteit relateert aan het alledaagse leven en daardoor voor hen herkenbaar en persoonlijk relevant is. Bijvoorbeeld, voor een student pedagogiek is het relevanter om op werkbezoek te gaan bij een kinderopvang dan een postkantoor, omdat de kinderopvang beter aansluit bij de opleiding van de student. Van de kinderopvang kan de student in dit geval relevanter of betekenisvoller leren dan van een context waar zij, hiervan uitgaande, weinig vanaf weet en ook weinig mee te maken heeft. Intrinsieke motivatie voor de opdracht, en daarmee relevantie van de opdracht voor de lerende, is dus belangrijke factor in het succesvol leren in een rijke, levensechte leeromgeving.



Figuur 1. Vijfledig model eigenaarschap (bron: Conley & French, 2013).



Een succesfactor die nauw samenhangt met motivatie is eigenaarschap (Conley & French, 2013). Eigenaarschap kan leiden tot motivatie, doordat een persoon door eigenaarschap zelf verantwoordelijk is voor (componenten van) een opdracht (Conley & French, 2013). Hierbij geldt de behoefte van autonomie, namelijk de verantwoordelijkheid van een individu over een opdracht (Deci & Ryan, 2000). Ter illustratie wordt het model van Conley en French (2013) aangehaald. Zij introduceren een vijfdelig model van eigenaarschap, waaruit kan worden afgeleid hoe eigenaarschap van de student bij het leerproces kan worden bevorderd. Volgens Conley en French (2013) bevat eigenaarschap vijf sleutelcomponenten: motivatie en betrokkenheid; doelorïëntatie en zelfsturing; *self-efficacy* en zelfvertrouwen; metacognitie en zelfmonitoring; en volharding. Hieronder zal worden uitgelegd op wat voor manier deze elementen eigenaarschap kunnen bevorderen, door het model toe te lichten.

Met motivatie en betrokkenheid doelen Conley en French (2013) op intrinsieke motivatie zoals hierboven beschreven. Het creëert volgens hen de intentie om leerdoelen te formuleren, zoals het beter worden in een bepaalde taak. Omdat hieruit dus een huidige en gewenste situatie bestaan, ontstaat er eigenaarschap bij de student om het heft in eigen handen te nemen om tot de voor hem gewenste situatie van de ervaring te komen, in dit geval de taak beter beheersen. Hier komt ook het element van zelfsturing en (gevoel van) controle over het eigen leerproces aan bod. Dit kan leiden tot *self-efficacy*, het vertrouwen in eigen kunnen met betrekking tot de opdracht, en zelfvertrouwen als de persoon dichterbij het leerdoel komt. Met betrekking tot de opdracht in een rijke, levensechte leeromgeving zijn dit cruciale factoren. Door eigenaarschap kan de student het meeste uit zijn of haar eigen, persoonlijke leerproces in de praktijk halen (Conley & French, 2013).

Tot slot is identiteit van een individu een invloedrijke speler op de achtergrond voor alle bovengenoemde factoren. Sadler (2009) refereert naar identiteit als het 'soort' persoon zoals een individu naar zichzelf kijkt en zichzelf positioneert, wat multidimensioneel, veranderlijk en contextafhankelijk is. Dit houdt in dat een persoon meerdere aan elkaar gerelateerde identiteiten kan hebben, afhankelijk van de context en levensfase. Hier gaat het ook om het zelfbeeld, het beeld dat een persoon van zichzelf heeft, en *self-efficacy*, het beeld van een persoon over zijn of haar kunnen en vertrouwen in kunnen ten opzichte van een opdracht. Dit genereert een bepaald zelfvertrouwen



(Conley & French, 2013). Het kan bijvoorbeeld intimiderend zijn om een student in het diepe te gooien door deze een opdracht te laten uitvoeren bij het ministerie, als deze zichzelf helemaal niet kan plaatsen binnen een ministerie en deze omgeving niet kent. Hier komt vanuit de zelfdeterminatietheorie de behoefte competentie naar voren: voelt een individu zich competent genoeg in een bepaalde omgeving, met een bepaalde opdracht? Het kan demotiverend zijn als dit niet het geval is. Identiteit is een invloedrijke factor bij authentieke opdrachten omdat het zowel bepaalt hoe betekenisvol een opdracht voor een individu is, als het vertrouwen van het individu in de haalbaarheid van de opdracht voor hemzelf.





Hoofdstuk 2: Interactionele succesfactoren

Deci en Ryan (2000) beschrijven in de zelfdeterminatietheorie drie basisbehoeften die vervuld moeten worden om lerenden intrinsiek gemotiveerd te laten zijn. Eén van deze basisbehoeften is 'relationele verbondenheid'. Het gaat hierbij om factoren die belangrijk zijn in de interactie tussen de lerende, zijn of haar medestudenten en de docent die bij de opdracht betrokken is. Hoe kunnen interacties met medestudenten leren in een rijke leeromgeving succesvol maken? Hoe krijgen deze interacties vorm? Welke rol behoort de docent te vervullen bij opdrachten in een levensechte omgeving? In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deze vragen en ingegaan op samenwerking, *communities of practice* en de docent als coach in leerprocessen. Op deze onderwerpen wordt dieper ingegaan, omdat deze van groot belang zijn bij het leren in een rijke leeromgeving.

Allereerst is bij het leren in een rijke, levensechte leeromgeving de interactie van het individu met medestudenten van belang. Het constructivisme stelt dat lerenden geactiveerd moeten worden om hun eigen kennis te construeren. Zij doen dit aan de hand van dingen die ze al kunnen en weten. Het construeren van kennis hoeft echter niet altijd individueel plaats te vinden. In het leren is samenwerking van wezenlijk belang, omdat lerenden hierdoor gedwongen worden actief deel te nemen aan het leerproces, door bijvoorbeeld iets uit te leggen en hun eigen kennis te vergelijken met de kennis van anderen (Van der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2000). Op deze manier krijgen kennis en ervaringen betekenis voor de student (Keeton, Sheckley & Griggs, 2002; Bunker, 1999).

Een mogelijke vorm voor samenwerking binnen het leren in een rijke, levensechte leeromgeving is een *community of practice* (COP). Lave en Wenger (1991) definiëren een COP als volgt: 'Een systeem van relaties tussen mensen, activiteiten en de wereld, die zich ontwikkelt met de tijd en in relatie met andere overlappende communities of practice'. Verschillende aspecten die kenmerkend zijn voor een COP zijn wederkerige relaties tussen de deelnemers, kennis van wat andere deelnemers weten en kunnen en het gebruik van een specifiek jargon (Wenger, 1998). De kenmerken van een COP kunnen worden ingezet om het leren in een rijke leeromgeving succesvol te maken.



Ook hier gaat het dus om het aangaan van relaties met andere lerenden en het delen van kennis.

Het is dus belangrijk om bij het leren in een rijke leeromgeving, bijvoorbeeld in de hierboven beschreven vorm van een COP, voldoende ruimte en tijd te maken voor het voeren van gesprekken over de geleerde stof of de opgedane ervaringen (Keeton et al., 2002; Bunker, 1999). Deze tijd en ruimte worden dan een concreet onderdeel van het leerproces. Lerenden krijgen zo voldoende tijd om te reflecteren op de ervaringen die ze hebben opgedaan tijdens het leerproces en om deze kennis betekenis te geven. Deze manier van werken bevordert de effectiviteit van leerprocessen, wanneer de condities waarin deze gesprekken plaatsvinden psychologisch als veilig worden ervaren (Wyss-Flamm, 2002).

Psychologische veiligheid is van groot belang in het succesvol maken van leren in een rijke, levensechte leeromgeving. Wanneer sprake is van een samenwerking tussen verschillende lerenden, moet er van twee kanten gewerkt worden aan psychologische veiligheid. Als een individuele lerende zich binnen een bestaande groep voegt, is het belangrijk dat hij of zij daarin snel kan participeren. Om volledig te kunnen participeren is het voor de nieuwe lerende belangrijk om de gebruiken binnen de groep te leren kennen. Ook is het van belang om zich de regels met betrekking tot betrokkenheid binnen de groep eigen te maken en om de procedures die binnen de bestaande groep gehanteerd worden te kennen. Voor dit proces, waarin een individu zich conformeert aan de bestaande groep, is het cruciaal hier tijd en ruimte voor te maken (Sadler, 2009). Ook de groep is het belangrijk in het succesvol maken van een opdracht in een rijke leeromgeving. Individuen leren beter in een groep wanneer zij voelen dat ze gekend en gerespecteerd worden. Een omgeving waarin men je naam kent is bevorderlijk voor het leerproces. Leren in leeromgevingen waarin lerenden zich alleen, niet gekend en niet gewaardeerd voelen, is lastig en soms zelf onmogelijk (Kolb & Kolb, 2005). Wanneer er in groepsverband geleerd wordt, is het dus belangrijk dat er gewerkt wordt aan een groepsgevoel. Samen kunnen studenten dan ervaringen terugkoppelen, ideeën delen en met elkaar vergelijken, om zo hun eigen kennis te verbreden en betekenis te geven aan ervaringen.



Naast de interacties tussen lerenden onderling speelt de docent een rol. Bij het leren in een rijke, levensechte leeromgeving speelt de docent een andere rol dan bij meer traditionele vormen van leren, waarbij leren in de klas plaatsvindt. Bij het leren in een rijke omgeving zal de docent meer een coach zijn (Volman, 2006). Studenten werken samen met docenten aan de oplossingen voor problemen die in het werkveld spelen. De docent zou de lerenden moeten aanmoedigen kennis met elkaar te delen en op zichzelf en elkaar te reflecteren (Brown & Campione, 1990). Daarnaast is het belangrijk dat de docent authentieke opdrachten samenstelt die voor studenten betekenisvol en relevant zijn (Stein, Isaacs & Andrews, 2004). Op de verdere vormgeving van opdrachten in een rijke leeromgeving, zal in het volgende hoofdstuk worden ingegaan.





Hoofdstuk 3: Contextuele succesfactoren

Nadat er is gekeken naar de individuele en de interactionele factoren die nodig zijn om het leren in een rijke, levensechte leeromgeving een succes te laten zijn voor een student, wordt in dit hoofdstuk gefocust op de contextuele succesfactoren. We vragen ons af waar de omstandigheden van een opdracht in een rijke, levensechte leeromgeving aan moeten voldoen om een student succesvol te laten leren. Ook kijken we naar de opdracht zelf en hoe deze vorm zou moeten krijgen.

De context van een praktijkgerichte opdracht is belangrijk, omdat deze bepaalt wat een student wel of niet te weten kan komen. Nieuwe dingen leren kan daarmee niet los gezien worden van de omgeving waarin dit gebeurt. Daarom is het belangrijk om te kijken naar de situatie van een levensechte opdracht en waar deze aan moet voldoen. We leren van Brown, Collins, en Duguid, (1989) dat leren altijd gesitueerd is, en daarmee verbonden is aan een context. Echter, de aard van de context waarin geleerd wordt kan sterk verschillen. Een voorwaarde voor een succesvolle authentieke opdracht, is dat de leerling ideeën en hulpmiddelen, die bepaald worden door de gemeenschap waar hij deel van uitmaakt, inzet om een probleem goed op te lossen.

Je kunt als leraar bijvoorbeeld een middelbare schoolleerling met weinig kennis over biotechnologie vragen om een DNA-sample af te nemen volgens een gestructureerd protocol. Met de juiste materialen en duidelijke instructies is het hoogstwaarschijnlijk dat de leerling de taak compleet uitvoert. Maar het feit dat de DNA-sample goed is afgenomen betekent niet dat de leerling *geleerd* heeft over genetica of over biotechnologie (Sadler, 2009). De opdracht zou een zekere mate van authenticiteit moeten hebben. Een opdracht als deze bereikt een niveau van authenticiteit wanneer een activiteit binnen de opdracht wordt uitgevoerd in functie van de beoogde doelen van de context (Sadler, 2009).

Wanneer dezelfde leerling deelneemt aan een project, waar hij voor een paar weken zal werken in een laboratorium met technici en onderzoekers, zal hij meer *leren* en te weten komen. De leerling zal opnieuw DNA-samples af moeten nemen, maar nu in de context van een gemeenschap van onderzoekers. Hij zal eerst fouten maken, veel vragen stellen en zich afvragen wat hij precies aan het doen is. Maar wanneer het einde van het project nadert, zal hij nieuwe perspectieven hebben opgedaan. Hij zal meer geleerd hebben over genetica door deel te nemen aan een gemeenschap die werkte aan



authentieke vraagstukken die gerelateerd waren aan biotechnologie. Het verschil tussen deze twee voorbeelden zit hem in de zogenaamde *community of practice* (COP), besproken in hoofdstuk 2, waar de student deel van uitmaakt. De student wordt met deelname aan het project geïntroduceerd als een nieuwkomer en leert van de fysieke en conceptuele instrumenten van de instelling. Bij het eerste voorbeeld is er geen sprake van een COP en is de opdracht gesitueerd in een 'arme' context. De activiteit die hij moet uitvoeren is losgekoppeld van het authentieke gebruik van wetenschappelijke hulpmiddelen.

De vorm van een levensechte opdracht moet samenhangen met de leerdoelen die de docent voor ogen heeft. Het gevaar van een authentieke opdracht kan zijn dat leerlingen niet goed snappen wat er van hen verwacht wordt. Omdat ze bezig zijn met een levensechte opdracht, die verschilt van een 'schools' project waar ze gewend aan zijn, kan er verwarring ontstaan. Om een dergelijke opdracht toch te laten slagen kan een docent of opdrachtgever studenten laten werken met een zelfevaluatie-tool, een tool om studenten in staat te stellen zich beter bewust te worden van de vereisten om een authentieke opdracht goed af te ronden (La Lopa, 2004). La Lopa (2004) stelt dat het studenten helpt om zelf na te denken over de beoordeling van een authentieke opdracht. Hierdoor zullen ze inzien waar de levensechte opdracht voor dient en waarom, wat de uitvoering gemakkelijker maakt.

Naast dat leerlingen meegenomen worden in het beoordelingsproces van de opdracht, kan een docent ervoor kiezen om samen met de leerlingen de opdracht te evalueren. Door na te gaan wat er goed ging, waar de leerling van geleerd heeft en wat er volgens hen beter kon, kan worden bepaald in hoeverre de opdracht 'succesvol' was voor de student. Wanneer dit evaluatieproces wordt overgeslagen bestaat de kans dat de docent en/of opdrachtgever van de opdracht wel gelooft in het slagen van de opdracht, maar dat de leerling niet het gevoel heeft een succesvol project te hebben afgesloten.



Conclusie

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag 'op welke manier kan een opdracht in een rijke, levensechte leeromgeving een succes zijn voor een student?', hebben wij verschillende succesfactoren belicht. We maakten een onderscheid tussen individuele, interactionele en contextuele factoren, die er mede voor zorgen dat een opdracht een succes kan zijn voor een student.

Uit ons onderzoek komt naar voren dat de individuele succesfactoren intrinsieke motivatie, eigenaarschap en identiteit een rol spelen in de succeservaring van een praktijkopdracht voor een student. Een opdracht moet persoonlijk relevant en betekenisvol zijn voor een student om intrinsieke motivatie te bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld door goed aan te sluiten bij zijn of haar interesses en de dagelijkse praktijk, die herkenbaar is. Een student moet ook eigenaarschap ervaren over een opdracht, wat er vooral op neerkomt dat de student zelf verantwoordelijkheid ervaart binnen de opdracht en daarmee een bepaalde autonomie heeft. Identiteit is een factor die invloed heeft op hoe de student zichzelf binnen de opdracht positioneert. Dit leidt tot een gevoel van (in)competentie bij de student over de opdracht en de context waarbinnen deze wordt uitgevoerd.

Voor de interactionele succesfactoren geldt dat vooral samenwerking tussen studenten van belang is. Door samen te werken worden studenten gedwongen actief deel te nemen aan het proces en kunnen zij hun kennis en ervaringen vergelijken met die van anderen. Het is dus belangrijk dat er tijd en ruimte gemaakt worden voor gesprekken waarin deze vergelijkingen kunnen plaatsvinden. In deze gesprekken moet sprake zijn van psychologische veiligheid, die door zowel de student als de groep wordt bewerkstelligd. De docent heeft bij leren in een rijke, levensechte leeromgeving meer de rol van een coach. Bij deze taak hoort onder andere het aanmoedigen van studenten tot gesprek en reflectie.



Wanneer gekeken wordt naar de contextuele succesfactoren van een levensechte opdracht vinden we dat leren niet los gezien kan worden van de omgeving waarin dit gebeurt. Leerlingen zullen ideeën en hulpmiddelen, die bepaald worden door de gemeenschap waar zij deel van uitmaken, in moeten zetten om een probleem goed op te kunnen lossen. De opdracht zal daarmee moeten plaatsvinden in een 'rijke' leeromgeving, om een succes te laten zijn voor een student. Door niet alleen te leren 'in' maar ook 'van' de situatie rondom de opdracht zal de student eerder een positieve leerervaring opdoen.

Binnen dit advies zijn verschillende succesfactoren beschreven; er zijn echter ook zaken onbeschreven gebleven. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te kijken naar een andere definitie van succes. Wat betekent het bijvoorbeeld als een succes meer vanuit de docent of opdrachtgever wordt beschreven? In hoeverre heeft dat invloed op het leerproces van de student? Vervolgonderzoek zou ook aandacht kunnen besteden aan het onderscheid tussen hbo en wo met betrekking tot praktijkopdrachten, en wat voor praktijkopdrachten in het mbo spelen.



Wetenschappelijke reflectie op eigen ervaringen

Geluk op 13

Samen met een studiegenootje heb ik (Maja) meerdere dagen, op verschillende tijdstippen, bij huishoudens aangebeld. In de praktijk viel het uitvoeren van de opdracht best tegen. Ten eerste deed bijna niemand open wanneer wij aanbelden en ten tweede wilde de mensen die open deden vaak niet meedoen met ons onderzoek. Ze waren of al afgeschrikt door de brief die ze hadden ontvangen van de UvA of ze hadden geen zin om anderhalf uur met ons rond de tafel te zitten. Wat niet hielp was dat wij de bewoners ergens heel goed begrepen. We zouden stiekem ook geen zin hebben om met ons onderzoek mee te werken. De enquête duurde veel te lang en de vragen waren erg persoonlijk.

We zouden de bewoners namelijk vragen naar hun thuissituatie en hun inkomen en ze daarnaast zouden ze ons een cijfer moeten geven van hun gelukstoestand. Ons werd gevraagd om de mensen over te halen, om minstens drie keer aan te bellen bij hetzelfde adres wanneer ze niet open deden en op verschillende dagdelen terug te komen. Als ik terugdenk aan Geluk op 13, na het werken aan dit advies met StudentWeetRaad, realiseer ik me dat ik vrij weinig motivatie had bij het uitvoeren van de opdracht. Daarnaast ervaarde ik weinig eigenaarschap. De opdracht werd ons voorgeschoteld en wij als studenten hadden weinig tot geen inbreng over de uitvoering en de vorm van het project. Positief aan de opdracht vond ik de samenwerking, de interactie met mijn studiegenootje. Het was interessant om te horen hoe iedereen uit het eerste jaar de opdracht anders ervaren had.



Schoolorganisatie

Voor mij (Rosa) was de opdracht voor het vak Schoolorganisatie succesvol, dat had verschillende oorzaken. Om te beginnen kregen we bij deze opdracht relatief veel autonomie. We mochten zelf kiezen welke school we onderzochten, wanneer we dat deden en welke vragen we tijdens de interviews wilden stellen. Ook was voor mij het doel van de opdracht duidelijk, het sloot goed aan bij mijn interesses en behoeften. Juist voor mij als Onderwijswetenschappen-student is het heel interessant om te zien hoe de organisatie van een school er nu werkelijk uitziet. Ook was het voor mij nuttig om mijn geleerde gespreksvaardigheden in de praktijk te kunnen brengen, Doordat we de analyse van de resultaten met medestudenten uitvoerden, was het mogelijk om met elkaar te sparren over de betekenis van bepaalde uitkomsten. Zo vergeleek ik mijn beeld van de school met die van anderen. Op verschillende gebieden was deze opdracht voor mij leerzaam en dus succesvol.

Onderwijsinnovatie

Deze opdracht heb ik (Emma) als een succes ervaren en ik heb veel nieuwe leerervaringen opgedaan. Om dit te koppelen aan de succesfactoren zoals benoemd in dit advies, zou ik zeggen dat de opdracht mij veel eigenaarschap gaf, maar ook juiste grenzen en vereisten en een rijke context, in tegenstelling tot een 'arme'. We kregen de opdracht voor dit advies, maar met wie we praatten, wanneer en op wat voor manier, dat mochten wij zelf bepalen. En we werden ook vrijgelaten in eventuele aanvullende activiteiten om ons advies te verbeteren. Zo besloten wij om ook bij de ontwikkelaar langs te gaan, buiten de school om, om hun kant van het verhaal te horen. Ook konden we zelf kiezen waar we precies advies op gingen geven binnen deze vernieuwing. We werden echt als experts behandeld. Daarnaast was de opdracht goed ingekaderd. Het was duidelijk waar het aan moest voldoen, en we waren echt een tijdje onderdeel van de school. Dit maakte voor ons de authenticiteit van de opdracht compleet.



Literatuur

- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1990). *Theory Name: Fostering Communities of Learners (FCL)*. Opgehaald van <http://web.cortland.edu/frieda/ID/IDtheories/36.html>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Bunker, S. S. (1999). Constructing curriculum: Creating a teaching-learning space. *Nursing Science Quarterly*, 12(4), 297-298.
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Goel, L., Johnson, N., Junglas, I., & Ives, B. (2010). Situated learning: Conceptualization and measurement. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 215-240.
- Hoy, A. W., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Pearson Education.
- Keeton, M. T., Sheckley, B. G., & Griggs, J. K. (2002). *Efficiency and effectiveness in higher education*. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt Publishing Company.
- Kolb, A., & Kolb, D. A. (2005). *Experiential Learning Theory bibliography*. Experience Based Learning Systems, Inc. Cleveland, OH.
- La Lopa, J. M. (2004). Developing a student-based evaluation tool for authentic assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 100, 31–36.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linden, J. van der, Erkens, G., Schmidt, H. & Renshaw, P. (2000). Collaborative learning. In R.J. Simons, J. van der Linden & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 37-54). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sadler, T. D. (2009). Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*. 45(1): 1-42.
- Stein, S. J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239-258.



Volman, M. (2006). Het 'nieuwe leren': oplossing of nieuw probleem?.

Pedagogiek, 26(1), 14-25.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Wyss-Flamm, E. D. (2002). *Conversational learning and psychological safety in multicultural teams*. Unpublished PhD dissertation. Case Western Reserve University. Cleveland, OH.

