

De invloed van propedeusetoetsen Social Work op de zelfregulatie van tweedejaars studenten



Auteur: A. Cornielje (0204463)

Co-auteur: M.P.G. Hoefeijzers (0102652)

Eerste beoordelaar: Prof. dr. K.M. Stokking

Tweede beoordelaar: R.T.H.M. Kloppenburg

Juli 2009

Samenvatting

In dit onderzoek is onderzocht wat de invloed is van de propedeusetoetsen Social Work op de zelfregulatie van tweedejaars studenten. Zelfregulatie is een cyclisch proces waarbij studenten hun eigen leren plannen, aanpassen en evalueren. Het wordt gezien als een actief en constructief proces waarin de studenten verantwoordelijk gesteld worden voor hun eigen leren. Om een antwoord te vinden op de hoofdvraag is gebruik gemaakt van een semi-structureerd interview waarin gevraagd werd naar de percepties van studenten van een selectie van propedeusetoetsen en het proces van zelfregulatie dat op te delen is in de voorbereidingsfase, de uitvoerende fase en de afrondingsfase. De toetsselectie bevatte verschillende toetsmethodes, onder andere presentaties, verslaglegging en casustoetsen. Gebruik makend van deze selectie werden de percepties van studenten van de toetsinhoud en het toetsproces onderzocht. Uit de resultaten blijkt dat de toets P1, het vraagverhelderend cliëntgesprek en de reflectie, als meest positief ervaren wordt door de studenten. De invloed van de propedeusetoetsen op de zelfregulatie van studenten is vooral zichtbaar bij de fasen, vaardigheden en aspecten waar studenten bewust mee bezig zijn. De studenten oriënteren zich in de voorbereidingsfase van het zelfregulatieproces vooral op de taakaspecten en confronteren de uitkomsten van de voorbereidingsfase met elkaar. In de uitvoeringsfase zijn de studenten vooral bezig met het monitoren van de persoonlijke- en omgevingsaspecten. In de afrondingsfase evalueren bijna alle studenten de taak- en persoonlijke aspecten. Geconcludeerd kan worden dat de propedeusetoetsen invloed hebben op de zelfregulatie van studenten.

Inleiding

Binnen het hoger onderwijs is de laatste jaren veel aandacht besteed aan de invoering van competentiegericht onderwijs. Volgens Brouwers, De Wit en MacDonald (2002) is het de missie van het hoger onderwijs om beter aan te sluiten bij de arbeidsmarkt. Bij deze missie zijn competenties het sleutelbegrip. Competenties vormen de link tussen het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt. Ook Leeman, Meijers en Timmerman (2006) merken op dat

onderwijsinnovaties van de afgelopen jaren verbonden zijn met competentiegericht leren en de aansluiting op de arbeidsmarkt. Zij zien het doel van competentiegericht leren als het adequaat kunnen handelen in beroepssituaties. Het uitgangspunt van deze vorm van onderwijs is dat competenties het beste geleerd kunnen worden in een realistische omgeving waarin van de student direct competent handelen wordt gevraagd.

De onderwijsprogramma's van onder andere Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH) en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) aan de Hogeschool Utrecht (HU) zijn inmiddels veranderd in programma's waarin competenties centraal staan. Deze omslag vraagt niet alleen om verandering in het leren en de manier van instructie geven, maar ook in de manier van toetsen (Baartman, 2008). Het is daarom belangrijk dat de beoordelingsmethoden of assessments aansluiten bij de ideeën over competentiegericht onderwijs. Aangezien competenties niet omschreven kunnen worden als een eenduidig begrip lijkt het ook onmogelijk om competenties te toetsen aan de hand van één toetsmethode (Baartman et al., 2006). De Onderwijsraad (2002) vindt dat traditionele examenvormen niet meer passen binnen het competentiegerichte onderwijs. De nadruk in het onderwijs ligt op competenties en authentieke leeromgevingen, waardoor gebruik gemaakt moet worden van andere vormen van toetsing, zoals assessment, portfolio en proeven van bekwaamheid. Men spreekt dan van een verschuiving van een testcultuur naar een assessmentcultuur (Baartman et al., 2006).

Momenteel wordt binnen de opleiding Social Work (SPH en MWD) op de HU een onderzoek uitgevoerd naar de voorspellende waarde van competentiegerichte toetsen in de propedeusefase. Nagegaan wordt in hoeverre de toetsen voorspellend zijn voor de beoordeling van de resultaten van SPH- en MWD studenten in de stages van het tweede en het derde jaar van de opleiding en uiteindelijk voor het functioneren als professional in het werkveld. Binnen dit kader is een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van de propedeusetoetsen door Kloppenburg (2008). Voor dit onderzoek is een aantal propedeusetoetsen geselecteerd. Deze zijn in Tabel 1 weergegeven.

Tabel 1

De selectie van propedeusetoetsen

Toetscode	Toetsinhoud	Toetsvorm
P1	Vraagverhelderend cliëntgesprek en reflectie	Simulatie van cliëntgesprek: video-opname en erop volgend reflectieverslag
P3	Analyse praktijkcasus en plan van aanpak	Casustoets: schriftelijk tentamen op de opleiding
P4	Podiumpresentatie cultuur en diversiteit	Dramapresentatie
P6	Onderzoeksrapport	Schriftelijk verslag
P7	Beleidsadvies en digitale presentatie	Schriftelijk verslag en multimedia presentatie.
P9	Eindgesprek over persoonlijk opleidingsplan	Groepsgesprek van studiebegeleider met groep van 4 à 5 studenten over persoonlijk opleidingsplan van de student
P11	Eindverslag leerresultaten stage	Schriftelijk reflectieverslag

Op de HU is een evaluatie-instrument ontwikkeld voor het bepalen van de kwaliteit van de competentiegerichte toetsen uit de propedeuse. Dit instrument is ontwikkeld op basis van een theoretisch model van kwaliteitskenmerken. Met behulp van dit evaluatie-instrument is vastgesteld dat de toetsselectie uit Tabel 1 gericht is op de generieke competenties van een Social Worker. De toetsselectie bevat verschillende toetsmethodes, onder andere presentaties, verslaglegging en casustoetsen. De selectie van toetsen in Tabel 1 is representatief voor alle toetsen in de propedeuse Social Work. De volgorde waarin de toetsen worden afgenomen, is niet chronologisch.

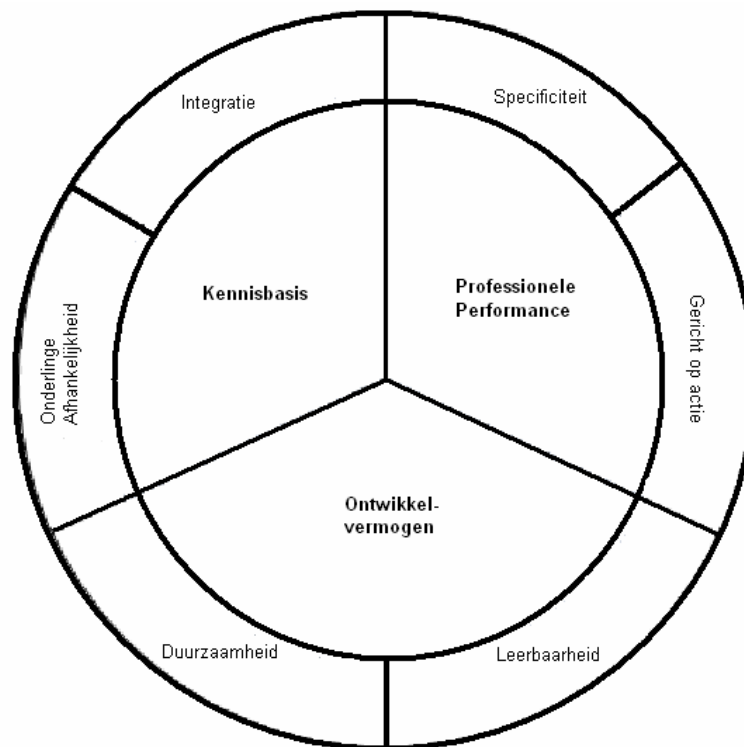
Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van dezelfde toetsselectie, waarbij tweedejaars SPH- en MWD studenten gevraagd zal worden naar de algemene percepties van de propedeusetoetsen.

Beoordelen van competenties

Nieuwe methoden en criteria zijn ontwikkeld om competenties te beoordelen. Om criteria vast te stellen om competenties te kunnen toetsen en beoordelen, is het noodzakelijk om te weten wat het begrip competentie inhoudt (Thilakaratne & Kvan, 2006).

In de literatuur worden verscheidene definities van het begrip competentie gegeven. Eén van deze definities wordt omschreven door Onstenk (2001). Hij definieert competentie als het vermogen van studenten om kennis, houdingen en vaardigheden in te zetten om concrete leeractiviteiten op adequate wijze uit te voeren en daarbij om te gaan met de problemen, die zich in het toekomstige werkveld kunnen voordoen. Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks (2002) zeggen dat de verschillende definities vaak refereren aan zes dimensies. Deze dimensies zijn: (1) de integratie van competentie-elementen: kennis, vaardigheden en houdingen, (2) de onderlinge afhankelijkheid van de competentie-elementen, (3) de gerichtheid van competenties op probleemoplossende acties, (4) het specifieke karakter van de competentie gericht op professionaliteit, (5) de leerbaarheid van de competentie en (6) de duurzaamheid van de competentie. Deze dimensies worden door Kloppenburg (2008) ondergebracht in drie perspectieven. In Figuur 1 worden deze perspectieven ‘kennisbasis’, ‘professionele performance’, ‘ontwikkelvermogen’ en de zes dimensies weergegeven.

Om competenties te kunnen beoordelen moet gezocht worden naar een leeromgeving waarin gedrag op een dergelijke manier getoetst wordt dat het resultaat voorspellend is voor toekomstige situaties (Westera, 2001). Succesvol functioneren in de maatschappij vraagt meer dan capabel zijn in het uitvoeren van specifieke taken die een student heeft geleerd (Segers, Dochy & de Corte, 1998). Studenten moeten zich ook kunnen richten op het leren interpreteren en analyseren van problemen. Assessments waarin competenties beoordeeld worden, vereisen aansluiting bij dit doel van competentiegericht leren.



Figuur 1. Perspectieven en dimensies van professionele competenties

Om de aangeleerde competenties adequaat te kunnen beoordelen, zijn meerdere competentiegerichte assessmentmethodes nodig. Deze verschillende assessmentmethodes kunnen toekomstige werksituaties nabootsen waarin één of meerdere competenties getoetst kunnen worden. Hierdoor worden zowel de verschillende competenties in één assessment getoetst als dezelfde competentie in verschillende assessments. Door gebruik van meerdere assessmentmethodes wordt getoetst wat studenten kunnen *doen* met wat ze weten in plaats van te toetsen *wat* studenten weten (Struyven, Dochy & Janssens, 2006).

Kwaliteit van de propedeusetoetsen

Bij het evalueren van de kwaliteit van de competentiegerichte propedeusetoetsen wordt gebruik gemaakt van criteria die afgeleid zijn van dimensies en perspectieven in Figuur 1. Het is belangrijk hier aandacht aan te besteden, omdat de kwaliteit van de opleiding nauw samenhangt met de manier waarop studenten getoetst en beoordeeld worden. Opleidingen met

toetsen van hoge kwaliteit zijn een goede voorbereiding op de arbeidsmarkt (Warn & Tranter, 2001).

Voor de Social Worker is het van belang om de eigen competenties verder te ontwikkelen. Dit is noodzakelijk omdat de beroepspraktijk en het werk van een Social Worker voortdurend aan verandering onderhevig is. Assessments kunnen het ontwikkelvermogen van de student in belangrijke mate beïnvloeden, omdat assessments inzicht kunnen geven in de eigen competentieontwikkeling, de manier van leren en de mogelijkheden om die te verbeteren (Segers, 2006). Het perspectief ‘ontwikkelvermogen’ staat voor het vermogen van de Social Worker om de eigen competenties verder te ontwikkelen. De propedeusetoetsen zullen specifiek bestudeerd worden vanuit dit perspectief.

Assessment en leeractiviteiten

Uit onderzoek van Van de Watering, Gijbels, Dochy en Van der Rijt (2008) blijkt dat het assessment een belangrijke rol speelt in het leerproces van studenten. Doordat bij assessment niet alleen aandacht bestaat voor het product, maar ook voor het proces dat geleid heeft tot het product, wordt informatie verkregen over zowel behaalde leerresultaten als het leerproces (Kloppenburger, 2005). Inzicht in het leerproces draagt bij aan het ontwikkelen van competenties en is daarom belangrijk voor het ontwikkelvermogen.

Naast het assessment zelf hebben de kijk van studenten op assessment en de assessmentvorm invloed op het leerproces (Nijhuis, Segers & Gijsselaers, 2005). De kijk van studenten op assessment is van invloed op de keuze voor leerstrategieën en op de behaalde leerresultaten. Bij het interpreteren van de leerresultaten kan hiermee rekening gehouden worden (Segers & Dochy, 2001).

De leerresultaten van studenten worden voor een groot deel bepaald door de activiteiten die studenten ondernemen om te leren (Vermunt, 1996). Deze leeractiviteiten kunnen worden opgedeeld in drie typen, namelijk cognitieve, affectieve en metacognitieve leeractiviteiten (Vermunt, 1996; Pintrich, 2004; Vermunt & Vermetten, 2004; Segers & Dochy, 2006; Gulikers, Kester, Kirschner & Bastiaens, 2008). Cognitieve leeractiviteiten zijn

denkactiviteiten die studenten inzetten om leerstof te kunnen verwerken. Deze leeractiviteiten leiden naar concrete leerresultaten, zoals vergaarde kennis, aangeleerde vaardigheden, beheerste leerstof etcetera. Affectieve leeractiviteiten zijn gericht op het omgaan met gevoelens die zich voordoen tijdens het leren. Deze gevoelens kunnen het leerproces positief of negatief beïnvloeden. Metacognitieve leeractiviteiten reguleren de cognitieve en affectieve leeractiviteiten en houden indirect verband met de leerresultaten. Voorbeelden van metacognitieve leeractiviteiten zijn oriënteren op de leerstof, plannen van het leerproces en constateren van sterke en zwakke punten in het leerproces (Vermunt, 1996).

Zelfregulatie

Zelfregulatie is een metacognitieve vaardigheid (Vos, 2002). Zelfregulatie is een belangrijk begrip geworden in het onderwijs. Uit onderzoek is gebleken dat zelfregulerend leren een positieve invloed heeft op het leerresultaat van studenten (Greene, Azevedo, Cromley, Winters & Moos, 2005; Masui & De Corte, 2005; Zimmerman, 2002). Ook wordt zelfregulerend leren gezien als noodzakelijk om als onafhankelijke, levenslang lerende door het leven te gaan (Kriewaldt, 2001). Dit wordt tegenwoordig als steeds belangrijker gezien, omdat men er vanuit gaat dat ook op de werkplek geleerd moet en blijft worden (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005). Voor studenten is het daarom belangrijk om zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen.

Zelfregulatie is een cyclisch proces waarbij studenten hun eigen leren plannen, aanpassen en evalueren (Zimmerman, 2001). Het wordt gezien als een actief en constructief proces waarin de studenten verantwoordelijk gesteld worden voor hun eigen leren (Van den Boom, Paas & Merriënboer, 2007). Zelfregulatie bevat vele aspecten die gerelateerd zijn aan het leren van studenten, zoals het stellen van doelen, het gebruik van effectieve strategieën om het leren te organiseren, het monitoren van de uitvoering, het zelfbewustzijn en de motivatie (Boekaerts, 1999; Pintrich, 2000; Schunk & Zimmerman, 1997). Op beschrijvend niveau wordt zelfregulatie omschreven als het proces van een student om zijn of haar leren te

reguleren, taakgerelateerde doelstellingen te bepalen, verantwoordelijkheid te nemen voor het leren en motivatie te behouden (Heikkilä & Lonka, 2006).

Uit vergelijkend onderzoek tussen de vijf meest recente zelfregulatiemodellen lijkt naar voren te komen dat er twee belangrijke richtingen te onderscheiden zijn, namelijk een meer motivatiegeoriënteerde richting en een richting die zich meer oriënteert op leerstrategieën. Puustinen en Pulkkinen (2001) hebben de modellen van Boekaerts (2000), Borkowski (1996), Pintrich (2000), Winne (1998) en Zimmerman (2000) met elkaar vergeleken. Zij hebben voor deze modellen gekozen, omdat ze empirisch onderbouwd en steeds verder ontwikkeld zijn. Naar voren is gekomen dat Boekaerts en Pintrich zich vooral richten op het motivatieaspect in hun onderzoeken naar zelfregulatie. Borkowski en Winne richten zich juist meer op leerstrategieën. Zimmerman laat beide aspecten terugkomen in zijn onderzoeken. Hij richt zich zowel op de manier waarop studenten leerstrategieën gebruiken als op de motivatie van studenten. Zoals eerder al is beschreven, reguleren de metacognitieve leeractiviteiten zowel de cognitieve als de affectieve leeractiviteiten. Het zelfregulatiemodel van Zimmerman sluit het beste aan bij deze omschrijving en zal om deze reden centraal staan in dit onderzoek. De focus zal hierbij vooral liggen op de leerstrategieën.

Volgens Schunk en Zimmerman (1997) is zelfregulatie een proces waarbij studenten zichzelf richting geven en hun academische kennis omzetten in academische vaardigheden. Zij zien leren als iets dat studenten voor zichzelf doen op een proactieve manier en niet zozeer als iets dat ontstaat als reactie op het onderwijs. Zimmerman (2002) geeft aan dat zelfregulatie bestaat uit acht belangrijke vaardigheden, te weten: (1) het stellen van specifieke, haalbare doelen; (2) het kiezen van krachtige strategieën om doelen te bereiken; (3) het monitoren van de uitvoering waarbij gelet wordt op tekenen van vooruitgang; (4) het herstructureren van de leeromgeving zodat deze aangepast is aan de doelen; (5) het effectief managen van tijd; (6) het evalueren van de gebruikte methodes; (7) het toeschrijven van oorzaken aan de resultaten; en (8) het aanpassen van methodes voor de toekomst. Dit overzicht van Zimmerman (2002) impliceert dat zelfregulerende studenten niet alleen bekwaam zijn in het voorbereiden op het leren, maar ook in het zorg dragen voor het monitoren tijdens het eigen leren, het in stand

houden van de motivatie en het verwerken van feedback tijdens en na het leren (Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005).

Als studenten moeite hebben met het reguleren van het eigen leerproces, wordt de regulatie vaak overgenomen door de docent. Dit wordt ook wel externe regulatie genoemd. Vaak ontstaan er studieproblemen zodra de docent de regulatie van de student overneemt. De docent is op dat moment namelijk degene die beslist in welke leeromgeving en op welke manier de student te werk moet gaan. Vaak komt deze manier van werken niet overeen met de voorkeursstrategie van de student, wat problemen op kan leveren (Heikkilä & Lonka, 2006).

Zelfregulatie als proces

Er is een grote hoeveelheid informatie beschikbaar over het proces dat zelfregulerende studenten gebruiken om nieuwe kennis en vaardigheden te verkrijgen. Ertmer en Newby (1996) geven aan dat zelfregulerende studenten bij het starten met een nieuwe taak eerst alle mogelijke manieren overwegen om een taak aan te pakken, voordat ze daadwerkelijk gaan beginnen. Ze halen kennis terug die ze al eerder opgedaan hebben bij soortgelijke taken. Vervolgens selecteren ze een strategie die het beste past bij de eisen die gesteld worden aan de taak en aan henzelf. Ze maken een plan van aanpak en geven in details weer hoe zij de gestelde doelen willen behalen. Gedurende het uitvoeren van de taak blijven ze terugkijken op hun aanpak. Als iets niet blijkt te werken, passen ze hun werkwijze aan. Het resultaat van continu reflecteren is dat zelfregulerende studenten aanpassingen kunnen doen tijdens het leerproces, alternatieve strategieën toe kunnen passen en in staat zijn om ongeplande acties uit te voeren wanneer dit nodig is.

Van Merriënboer (1997) heeft bovenstaande informatie verwerkt en de cognitieve, affectieve, plannings- en omgevingsaspecten van zelfregulatie samengebracht. Hij omschrijft het proces in drie fasen, net zoals onder andere Zimmerman (2002) dit doet. De drie hoofdfasen zijn de voorbereidingsfase, de uitvoerende fase en de afrondingsfase van het leerproces. Van zelfregulerende studenten wordt verwacht dat zij zelf het leerproces op kunnen starten, leeractiviteiten zelfstandig uit kunnen voeren en het eigen leerproces ook zelf

kunnen afronden (Van den Boom et al., 2007). Deze hoofdfasen splitsen zich op in verschillende vaardigheden. In de voorbereidingsfase moeten de studenten zich oriënteren en een plan van aanpak maken. In de uitvoerende fase wordt van hen verwacht dat zij hun leerproces kunnen monitoren en aan kunnen passen daar waar nodig. In de afrondingsfase evalueren de studenten het leerproces.

De vaardigheden behorende bij de drie fasen bestaan uit verschillende aspecten die afgeleid zijn van theorieën over zelfregulatie (o.a. Pintrich, 2000; Boekaerts, 2000; Masui en De Corte, 2005). In alle stappen die ondernomen worden tijdens het proces van zelfregulatie wordt de student geconfronteerd met aspecten die te maken hebben met de taak (taakaspecten), aspecten die te maken hebben met de student zelf (persoonlijke aspecten) en aspecten die betrekking hebben op de leeromgeving (omgevingsaspecten). Daarbij komt ook vrijwel altijd het planningsaspect kijken.

Tijdens de voorbereidingsfase gaat de student zich oriënteren op een taak en neemt hij daarbij relevante taakaspecten in overweging. De studenten bekijken welke leerdoelen een taak heeft, welke strategieën nodig zijn om de taak uit te voeren, hoeveel tijd nodig is, welke bronnen geëist worden, hoe de leeromgeving eruit zou moeten zien en welke voorkennis eventueel vereist is. Bij het oriënteren op persoonlijke aspecten zijn de studenten gericht op het onderzoeken van persoonlijke leerdoelen, de beheersing van cognitieve strategieën, de beheersing van de vereiste voorkennis, de beschikbare tijd, de hoeveelheid motivatie en wil voor het leren en het zelfvertrouwen met betrekking tot de taak. Het oriënteren op de omgevingsaspecten houdt in dat de studenten de leeromgeving vaststellen, bekijken welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn, vaststellen waaruit de bestaande sociale studieomgeving bestaat en onderzoeken welke hulpbronnen er aanwezig zijn: docenten of peers. Het plannen start vervolgens met het confronteren van de uitkomsten die naar voren zijn gekomen tijdens het oriënteren in de voorbereidingsfase. Met confronteren wordt bedoeld dat studenten de leerdoelen nog eens in overweging nemen, bij zichzelf nagaan of de vereiste voorkennis overeenkomt met de kennis die zij al bezitten en zij bij zichzelf nagaan hoe het zit met de

eigen motivatie. Vervolgens wordt de studietaak ingepland of aangepast (Van den Boom et al., 2007).

In de uitvoerende fase staan de begrippen ‘monitoren’ en ‘aanpassen’ centraal. Tijdens het monitoren en aanpassen van de studietaken, gaat het er bij de taakaspecten vooral om dat studenten kijken of de gekozen cognitieve strategieën geschikt zijn voor de betreffende taak en of deze eventueel aangepast moeten worden. Daarbij kijken ze ook naar de voortgang in de leerdoelen. Het monitoren en aanpassen van de persoonlijke aspecten heeft betrekking op de motivatie, het zelfvertrouwen, de concentratie en de wil om te leren van de studenten. Bij het planningsaspect wordt nagegaan in hoeverre de tijds- en activiteitenplanning te realiseren valt. Bij het monitoren van de omgevingsaspecten moeten de studenten aandacht hebben voor reacties uit de sociale omgeving. Hier moeten zij op in kunnen spelen en zij moeten deze reacties om kunnen zetten in steun als het nodig is. Verder moeten ze het gebruik van hulpmiddelen monitoren of problemen hiermee oplossen. Afleiding tijdens het uitvoeren van de taak moet onder controle gebracht worden door de studenten. In de uitvoerende fase moeten zij ervoor zorgen dat ze hulp van docent en peers in kunnen schakelen wanneer dit nodig is (Van den Boom et al., 2007). In deze fase gaat het erom dat studenten zich bewust worden van wat ze aan het doen zijn en kijken of deze aanpak past bij het doel dat ze willen behalen (Maclellan & Soden, 2006).

Tijdens de laatste fase wordt het hele proces geëvalueerd. Bij het taakaspect beoordelen de studenten of de leerdoelen behaald zijn. Ze beoordelen hoe ze de taak uitgevoerd hebben en evalueren de gebruikte strategieën. Ook wordt er nog eens kritisch gekeken naar de uitgevoerde tijds- en activiteitenplanning. Bij de evaluatie van de persoonlijke aspecten gaat het om het evalueren van de motivatie, het zelfvertrouwen, de beheersing van de cognitieve strategieën en het toeschrijven van succes en falen aan bepaalde oorzaken. Daarnaast kijken studenten naar de balans tussen de tijd die zij besteed hebben aan een taak en het resultaat daarvan. Het evalueren met betrekking tot het contextuele aspect gaat over de geschiktheid van de leeromgeving, de gebruikte bronnen en de samenwerking (Van den Boom et al., 2007).

Het is belangrijk te beseffen dat zelfregulatie geen lineair proces is (Zimmerman, 2002). In elke fase wordt aandacht besteed aan ‘terugkijken op het proces’, waardoor zelfregulatie een dynamisch en iteratief proces wordt (Van den Boom et al., 2007).

Zelfregulatie en reflectie

Reflectief denken is een cruciale activiteit om zelfregulerend te leren. Reflectie zorgt ervoor dat studenten zich bewust worden van hun ervaringen tijdens het leerproces. Ze worden zich bewust van wat ze hebben gedaan of wat ze hadden moeten doen. Dit bewustwordingsproces is van belang om na te gaan hoe ze een volgende keer een taak aan kunnen pakken (Van den Boom et al., 2007).

Ondanks dat er grote overeenstemming bestaat over het feit dat reflectie een cruciale factor is voor het ontwikkelen van zelfregulerend leren, komt uit onderzoek naar voren dat studenten in een onderwijssetting niet spontaan reflecteren op het leerproces (Van Velzen, 2002). In het onderwijs moet een manier gevonden worden waardoor studenten leren om uit zichzelf op het leerproces te reflecteren. Het aanbieden van geheugensteuntjes zou een manier kunnen zijn om het reflecteren bij studenten op te roepen en te stimuleren (Van den Boom et al., 2007).

In onderwijssettings is gebleken dat feedback geschikt is om het leerproces van studenten te verbeteren en te verdiepen (Chi, 1996). In een setting waarin reflectie bedoeld is om de zelfregulatie van studenten te verbeteren, kan externe feedback een rol spelen om zeker te weten dat het reflectieproces op een juiste manier verloopt (Van den Boom et al., 2007). Externe feedback maakt het mogelijk om het perspectief waarmee de studenten hun eigen ervaringen bekijken te verdiepen en te verbreden.

Belangrijk is dat ook gekeken wordt naar de bron van feedback. Wie moet de feedback geven? In een onderwijssetting is het vaak zo dat feedback gegeven wordt door docenten of begeleiders. Het gebruik van peerfeedback kan daarnaast zeer nuttig zijn (Dochy, Seegers, & Sluijsmans, 1999).

Zonder enige twijfel kan gesteld worden dat het leerproces van studenten beïnvloed wordt door zelfregulatie en dat zelfregulatie hierdoor een grote rol speelt, zowel tijdens als na de schoolcarrière van studenten (Boekaerts & Cascallar, 2006). In dit onderzoek zal daarom de invloed van assessment op het leerproces van eerstejaars studenten Social Work onderzocht worden, waarbij de volgende hoofdvraag centraal staat:

Wat is de invloed van de eerstejaars propedeusetoetsen van Social Work op de zelfregulatie van leerstrategieën van de studenten?

Deze hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

- Wat zijn de algemene percepties van studenten van de eerstejaars propedeusetoetsen van Social Work?
- Wat is de invloed van de eerstejaars propedeusetoetsen van Social Work op de voorbereidingsfase van de zelfregulatie van de studenten?
- Wat is de invloed van de eerstejaars propedeusetoetsen van Social Work op de uitvoerende fase van de zelfregulatie van de studenten?
- Wat is de invloed van de eerstejaars propedeusetoetsen van Social Work op de afsluitingsfase van de zelfregulatie van de studenten?

Verwacht wordt dat de zelfregulatie beïnvloed zal worden wanneer de propedeusetoetsen aanzetten tot reflectie. Feedback kan hierin een belangrijke rol spelen om studenten op die manier bewust te maken van hun eigen leerproces. Aangezien studenten niet spontaan reflecteren op het leerproces, zullen de toetsen hierop in moeten spelen. Door de studenten verschillende toetsvormen aan te bieden, wordt de kans vergroot dat zij met zelfregulerende vaardigheden aan de slag gaan. Door de verschillende toetsvormen wordt van de studenten verwacht dat zij zich bij elke toets opnieuw oriënteren en een nieuw plan van aanpak maken. De uitvoerende fase zal anders verlopen dan tijdens voorgaande toetsen, omdat de taken niet

vergelijkbaar zijn. Ditzelfde geldt voor de evaluatiefase. De propedeusetoetsen Social Work bevatten verschillende toetsvormen waarbij dikwijls feedback gegeven wordt, waardoor verwacht wordt dat deze invloed zullen hebben op de zelfregulatie van studenten.

Onderzoeksopzet

Onderzoeksaanpak

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een kwalitatieve methode om informatie te verzamelen. Aan de hand van literatuur en gesprekken met de opdrachtgever is een topiclijst voor een semi-gestructureerd interview opgesteld. Dit interview is samengesteld uit drie afzonderlijke delen. Het eerste deel is gericht op de percepties van studenten van de toetsinhoud en het toetsproces. Het tweede deel heeft betrekking gehad op de zelfregulatie van studenten en het derde deel op de motivatie van studenten.

Allereerst is een pilot-interview gehouden om na te gaan of de interviewvragen helder en duidelijk waren. Het pilot-interview is opgenomen met een camera. Het interview is bekeken en besproken met de opdrachtgever en een docent van de HU ter evaluatie en verbetering. Naar aanleiding van de evaluatie zijn de algemene interviewvragen over de propedeusetoetsen bijgesteld, omdat deze vragen niet de gewenste antwoorden opleverden. De antwoorden bleken te algemeen en te weinig toegespitst op de afzonderlijke propedeusetoetsen. De interviewvragen voor de afzonderlijke delen, zelfregulatie en motivatie, zijn ingekort maar grotendeels hetzelfde gebleven. Nadat de topiclijst bijgewerkt is en meer specifiek gericht is op de toetsen, hebben de overige interviews plaatsgevonden. De vragen zijn gedurende deze interviews gelijk gebleven. Door het verloop van de interviews zijn de vragen echter in meerdere of mindere mate aan bod gekomen.

Onderzoeksgroep

De respondenten zijn acht tweedejaars studenten SPH en 12 tweedejaars studenten MWD geweest die in het eerste jaar alle eerstejaars propedeusetoetsen van de opleiding Social Work aan de HU hebben gemaakt. Twee tweedejaars MWD-studenten hebben in het eerste jaar SPH

gestudeerd en zijn na het eerste jaar overgestapt op de opleiding MWD. Voor het selecteren van de onderzoeksgroep zijn de respondenten geworven door middel van flyers, email en korte presentaties in de klassen. In totaal hebben 34 studenten zich aangemeld, waarvan 15 SPH-studenten en 19 MWD-studenten. Uit deze lijst zijn random 20 studenten gekozen (tien SPH-studenten, tien MWD-studenten) voor deelname aan de interviews. Uit deze lijst zijn daarnaast twee studenten gekozen voor deelname aan een pilot-interview. Deze studenten zijn aangewezen door een docent. De overige studenten zijn op een reservelijst gezet. In de weken van de interviews hebben nog acht studenten afgezegd, waardoor gebruik gemaakt is van de reservelijst met studenten. Met behulp van de reservelijst is een totaal van 18 studenten bereikt. Besloten is om de resultaten van het pilot-interview mee te nemen in de analyse om toch tot een totaal te komen van 20 respondenten. Uiteindelijk hebben tien respondenten meegedaan aan de interviews die in het eerste jaar SPH studeerden, waarvan één man en negen vrouwen en tien respondenten die in het eerste jaar MWD studeerden, waarvan drie mannen en zeven vrouwen. Alle respondenten (inclusief de studenten van het pilot-interview) kregen na afloop een tegoedbon van €15,-.

Meetinstrumenten

In het eerste deel van het interview zijn algemene vragen over de propedeusetoetsen gesteld. De vragen zijn afgeleid van de literatuur en hebben betrekking gehad op de toetsinhoud en het toetsproces van de propedeusetoetsen. Per toets is gevraagd naar de percepties van de respondenten van de verwachting van de toets, de aansluiting van de toets bij de lessen, de beoordeling van de toets en de beoordeling van de competenties. Er zijn vragen gesteld als:

- Was het duidelijk wat je van de propedeusetoetsen kon verwachten?
- Passen de propedeusetoetsen bij de lessen?
- Vind je het krijgen van feedback belangrijk?

Met de vragen uit het tweede en derde deel van het interview is gevraagd naar de invloed van de propedeusetoetsen op het ontwikkelvermogen en deze vragen hebben betrekking gehad op zelfregulatie en motivatie.

In het gedeelte van het interview over zelfregulatie, zijn vragen gesteld die gebaseerd zijn op de drie fasen van zelfregulatie die gevonden zijn in de literatuur, te weten: de voorbereidingsfase, de uitvoerende fase en de evaluatiefase. De vragen zijn afgeleid van de verschillende activiteiten waaruit de verschillende fasen van zelfregulatie bestaan. Over zelfregulatie zijn vragen gesteld als:

- Hoe bereidde jij je voor op een toets?
- Pas je tijdens het leren jouw planning nog aan?
- Als je klaar bent met de toets, ga je voor jezelf dan nog even na hoe de toets eruit zag?

In het gedeelte van het interview over motivatie, zijn vragen gesteld die gebaseerd zijn op de tweedeling van intrinsieke en extrinsieke motivatie, zoals gevonden in de literatuur. Over motivatie zijn vragen gesteld als:

- Hoe zeker ben jij van het beheersen van de stof voor een toets?
- Hoe belangrijk vind jij het krijgen van een goed cijfer?

Zie voor de resultaten van motivatie de masterthesis van Hoefijzers (2009).

Tijdens het interview hebben de respondenten verschillende rangordeschema's ingevuld. In de schema's is de perceptie van de respondenten op de propedeusetoetsen gerangordend naar beeld van het beroep, feedback bij de toets, nut van de toets en moeilijkheid van de toets. Bij beeld van het beroep hebben de respondenten een 1 ingevuld als de toets het beste beeld van het beroep heeft gegeven en deze waardering hebben zij af laten lopen naar 7 dat het slechtste beeld van het beroep aanduidde. Bij feedback bij de toets hebben de respondenten een 1 ingevuld als zij de feedback bij de toets als meest prettig hebben ervaren. De toets waarbij de respondenten de minst prettige feedback hebben gekregen, werd gewaardeerd met een 7. Bij nut van de toets hebben de respondenten een 1

ingevuld als zij de toets als meest nuttig hebben ervaren voor het werkveld. De toets die als minst nuttig wordt ervaren voor het werkveld, werd gewaardeerd met een 7. Bij moeilijkheid van de toets hebben de respondenten een 1 ingevuld als de toets het meest moeilijk is geweest en zij hebben deze waardering af laten lopen naar 7 dat de minst moeilijke toets aanduidde.

Ook is een rangordeschema ingevuld over de zelfregulatie van studenten. In dit schema hebben de respondenten de propedeusetoetsen gerangordend naar de mate waarin volgens hen hun manier van leren beïnvloed is door de toets. De respondenten hebben een 1 ingevuld bij de toets die het leren het meest beïnvloed heeft en een 7 bij de toets die de manier van leren niet of nauwelijks beïnvloed heeft.

Procedure

De opdrachtgever heeft alle tweedejaars studenten SPH en MWD via een e-mailbericht op de hoogte gesteld van het onderzoek en de procedure. Studenten die geïnteresseerd waren in deelname aan het onderzoek hebben zich alvast aan kunnen melden door te reageren op dit e-mailbericht. Eind november zijn de studenten nogmaals benaderd voor deelname aan het onderzoek en ditmaal door klassenbezoek. Studenten hebben zich in kunnen tekenen op een hiervoor bestemde intekenlijst. Alle studenten die zich ingetekend en via de mail aangemeld hebben, zijn gemaïld met de bevestiging van deelname aan het onderzoek en hebben daarbij uitleg van de verdere procedure gekregen.

Voorafgaand aan de interviews hebben vijf studenten zich per email afgemeld. Per email is een planning rond gestuurd naar de deelnemende studenten met daarin een interviewrooster. De overige studenten zijn op een reservelijst gezet. Naar aanleiding van deze planning hebben nog een aantal studenten zich afgemeld. Met behulp van de studenten op de reservelijst is geprobeerd om de aantallen aan te vullen tot 20 respondenten. Uiteindelijk is het afnemen van de interviews een week uitgelopen en zijn er 18 respondenten geweest die deelgenomen hebben aan de geplande interviews. Om toch tot het aantal van 20 respondenten te komen, zijn de resultaten van de twee respondenten die deelgenomen hebben aan het pilot-interview meegenomen in het onderzoek.

Elk interview heeft minimaal één uur en maximaal twee uur geduurd. Er is gevraagd naar de volgende thema's: de verwachting van de toets, de aansluiting van de toets op de lessen, de beoordeling van de toets, de beoordeelde competenties bij de toets, het beeld van het beroep en het krijgen van feedback. Voor de volgende thema's is een rangordeschema ingevuld: beeld van het beroep, feedback bij de toets, nut van de toets en moeilijkheid van de toets. Doordat in de interviews ingegaan is op de antwoorden van de respondenten en de respondenten niet dezelfde antwoorden hebben gegeven, verschilde het verloop van de interviewvragen. Hierdoor heeft niet elke respondent antwoord gegeven op iedere vraag.

De interviews zouden in tweetallen plaats hebben gevonden. Door de wijzigingen in de planning hebben een aantal interviews plaats gevonden in drietallen en een aantal interviews zijn afgenomen bij één respondent. Uiteindelijk zijn vier interviews afgenomen bij vier individuele respondenten, vier interviews hebben plaatsgevonden in tweetallen en twee interviews in drietallen. Het pilot-interview is gehouden met één tweetal.

Ter voorkoming van informatieverlies en onjuistheid van de data zijn de interviews opgenomen met een voicerecorder. Elk interview is na afname zorgvuldig getranscribeerd zodat de uitspraken rechtstreeks van de bron afkomstig zijn.

Data-analyse

De data-analyse is gestart met het doorlezen van alle interviews. Tijdens het doorlezen is de verzamelde data geselecteerd op relevantie. De relevante tekst is opgesplitst in fragmenten, te weten een algemeen fragment, een zelfregulatie fragment en een motivatie fragment. De fragmenten zijn opgesplitst in thema's. Het categoriseren en labelen van de thema's heeft plaatsgevonden in overleg met een tweede onderzoeker om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten.

Het algemene fragment is opgesplitst in verschillende thema's, te weten de verwachting van de toets, de aansluiting van de toets op de lessen, de beoordeling van de toets, de beoordeelde competenties bij de toets, het beeld van het beroep en het krijgen van feedback. Per thema zijn categorieën gevormd die gebaseerd zijn op de verzamelde data. De

categorieën zijn indien noodzakelijk opgesplitst in labels. De labels omvatten de antwoorden die binnen de categorieën gegeven zijn. De labels verschilden per categorie. De resultaten zijn weergegeven in de categorieën, omdat het verwerken van de data op basis van de labels te uitgebreid en te gefragmenteerd werd.

Bij het thema ‘de verwachting van de toets’ zijn de volgende categorieën gevormd: ‘onduidelijk’ en ‘duidelijk’. Sommige respondenten hebben alleen aangegeven dat de verwachting van de toets duidelijk of onduidelijk was. Andere respondenten hebben ook oorzaken aangedragen voor de (on)duidelijkheid van de verwachting van de toetsen. De oorzaken worden gezien als labels en waren ‘de docent’, ‘de studiehandleiding’ en ‘het bezitten of ontbreken van voorkennis’. De onderstaande citaten maken de keuze voor de antwoordcategorieën duidelijk:

Onduidelijke verwachting van de toets:

Ik wist niet zo goed wat er verwacht werd. De docent behandelde echt zo veel stof in een les dat ik echt dacht waar gaat dit over? [R9, student SPH]

Duidelijke verwachting van de toets:

Ja heel duidelijk, het stond allemaal puntsgewijs in de studiehandleiding. [R15, student SPH]

Bij het thema ‘aansluiting van de toets op de lessen’ zijn de volgende categorieën gevormd: ‘sluit niet aan’, ‘sluit aan’ en ‘sluit gedeeltelijk aan’. De respondenten hebben aangegeven dat ‘de uitleg van de docent’ en ‘de opbouw van de lessen’ oorzaken waren voor het al dan niet aansluiten van de lessen op de toetsen. Deze oorzaken worden gezien als labels. De categorie ‘sluit gedeeltelijk aan’ is gevormd omdat volgens de respondenten bepaalde onderdelen uit de lessen niet beoordeeld werden in de toets. De onderstaande citaten maken de keuze voor de antwoordcategorieën duidelijk:

De toets sluit niet aan op de lessen:

P6 vond ik het minste aansluiten omdat we eigenlijk helemaal geen literatuur hebben gehad in de lessen. We hebben wel wat contactmomenten gehad maar dat was meer hoe ver ben je dan dat het inhoudelijk heel erg informatief was. [R11, student MWD]

De toets sluit aan op de lessen:

Tijdens de hele ontwikkeling was de docent er ook echt om ons te motiveren en nieuwe inzichten te geven. We leerden ook elke les weer dingen die we in de toets konden laten zien. [R13, student MWD]

De toets sluit gedeeltelijk aan op de lessen:

Muziek hoorde ook bij de lessen van P3. Ja, dat sloeg echt helemaal nergens op! Haha, dat was echt een losse flodder in het geheel. [R8, student SPH]

Bij het thema ‘de beoordeling van de toets’ zijn de volgende categorieën gevormd: ‘oneerlijk’, ‘onduidelijk’, ‘duidelijk’, ‘eerlijk’ en ‘neutraal’. Het labelen van deze categorieën is niet noodzakelijk geacht. Respondenten die een neutraal antwoord hebben gegeven op de vraag, vertelden over de inhoud van de beoordeling. Zij hebben niet geoordeeld over de (on)eerlijkheid en (on)duidelijkheid van de toetsen. De onderstaande citaten maken de keuze voor de overige antwoordcategorieën duidelijk:

Oneerlijke beoordeling van de toets:

Maar er was wel een duidelijk verschil met de andere klas die hadden een andere docent en die van ons was veel strenger in het beoordelen dan die van hun. Dat was ook al vervelend vond ik. [R16, student SPH]

Onduidelijke beoordeling van de toets:

Ja wat de beoordeling betreft heb ik in ieder geval bij P3 niets gezien behalve mijn cijfer (...) maar ik heb niets van een beoordeling gezien. Alleen een mailtje met hoe ze het beoordeeld hebben dat vond ik een beetje onduidelijk. [R10, student MWD]

Duidelijke beoordeling van de toets:

Je kreeg een mailtje en daar zat dan feedback bij van zo en zo heb je het gedaan en dit is je cijfer. Dat was wel heel duidelijk. [R17, student SPH]

Eerlijke beoordeling van de toets:

Ik vond het ook wel fijn dat de docent heel betrokken was dan kan je ook zeg maar echt zeggen over iemand hoeveel die is gegroeid. [R1, student MWD]

Bij het thema ‘de beoordeelde competenties bij de toets’ zijn de volgende categorieën gevormd: ‘competenties niet beoordeeld’ en ‘competenties wel beoordeeld’. De respondenten is gevraagd naar de competenties: ‘zelfsturing’, ‘samenwerken’ en ‘representeren’. Deze competenties hebben de labels van de categorieën gevormd.

Competenties niet beoordeeld in de toets:

Nee, het was me niet helemaal duidelijk dat de competenties beoordeeld werden in de toets. Nu jij dat zo zegt weet ik wel dat het die competenties zijn maar ehh ja, geen idee. [R17, student SPH]

Competenties wel beoordeeld in de toets:

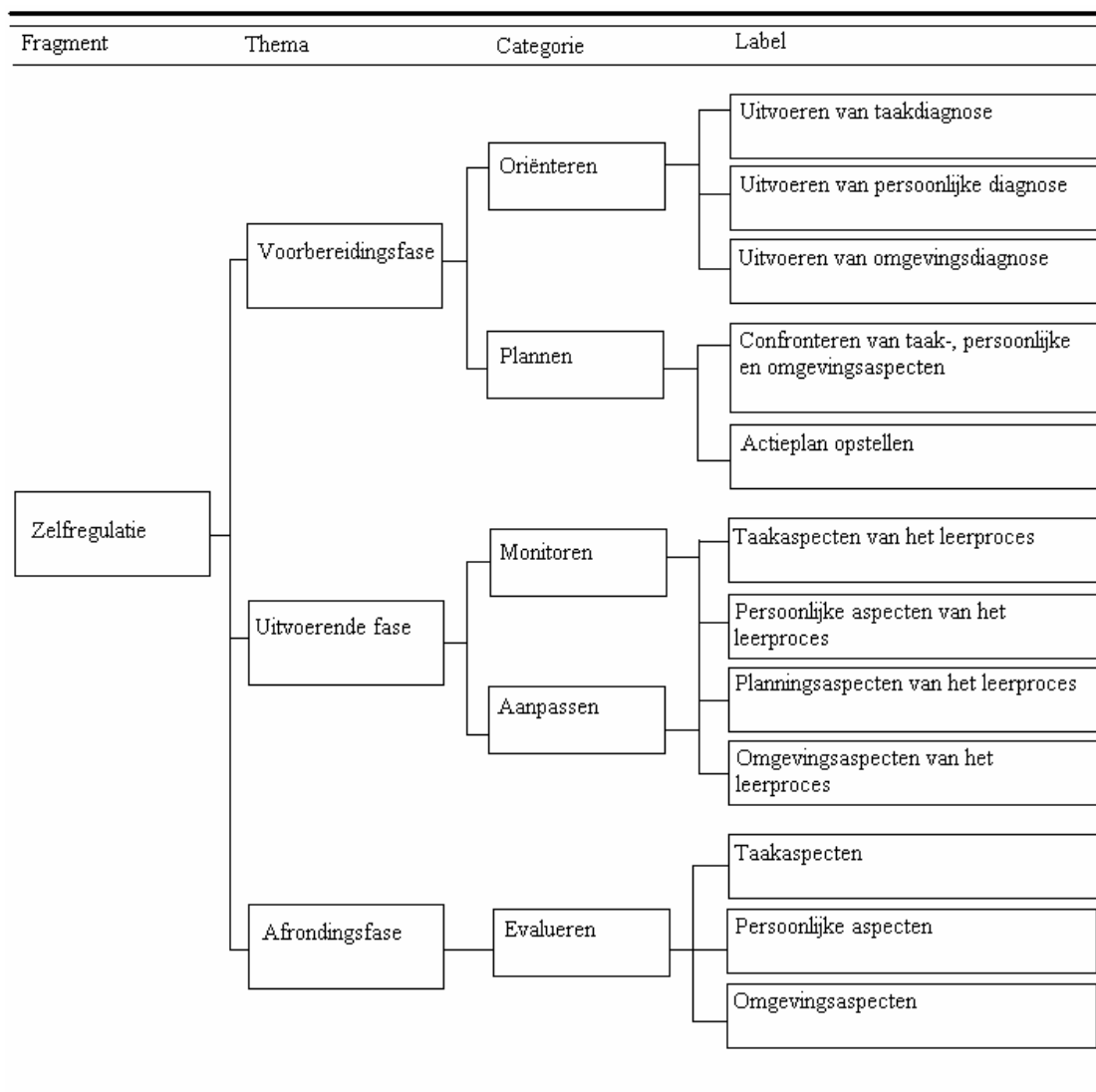
Ja ik ben me ervan bewust dat de competenties in de toetsen naar voren komen. Je wordt ermee geconfronteerd dus je moet er wel mee bezig zijn. [R18, student MWD]

Daarna is geteld hoe vaak de categorieën en labels voor zijn gekomen in de verschillende interviews. De frequenties van de verschillende categorieën zijn per thema verwerkt in een histogram. Indien de labels een toegevoegde waarde hadden, zijn deze verwerkt als onderbouwing van de resultaten.

Tot slot zijn de data uit de rangordeschema’s geanalyseerd. Deze data zijn omgecodeerd, zodat de toets met de hoogste waardering ook de meeste punten kreeg en de toets met de laagste waardering de minste punten. De volgende thema’s zijn gerangordend: ‘beeld van het beroep’, ‘feedback bij de toets’, ‘nut van de toets’ en ‘moeilijkheid van de toets’. Per thema is de gemiddelde rangordescor van elke propedeusetoets berekend en verwerkt in een histogram. Voor alle thema’s uit de rangordeschema’s is met behulp van de Spearman correlatie nagegaan of een significante samenhang te vinden was tussen deze thema’s. Er is gekozen voor de Spearman correlatie omdat er sprake was van rangscores.

Het zelfregulatie fragment van het interview is opgesplitst in verschillende thema’s, te weten de voorbereidingsfase, de uitvoerende fase en de afrondingsfase. Per thema zijn categorieën gevormd die gebaseerd zijn op de literatuur. De categorieën zijn vervolgens opgesplitst in

labels. De labels betreffen de antwoorden die binnen de categorieën gegeven zijn. In Figuur 2 zijn het fragment, de thema's, categorieën en labels schematisch weergegeven.



Figuur 2. Schematische weergave van de data-analyse van zelfregulatie

Het thema ‘voorbereidingsfase’ is in de volgende categorieën opgesplitst: ‘oriënteren’ en ‘plannen’. De categorie ‘oriënteren’ is opgesplitst in de labels: ‘uitvoeren van een taakdiagnose’, ‘uitvoeren van een persoonlijke diagnose’ en ‘uitvoeren van een omgevingsdiagnose’. Voor de categorie ‘plannen’ zijn de volgende labels gevormd: ‘confronteren van taak-, persoonlijke en omgevingsaspecten’ en ‘opstellen van een actieplan’.

Het thema ‘uitvoeringsfase’ is in de volgende categorieën opgesplitst: ‘monitoren’ en ‘aanpassen’. De categorieën ‘monitoren’ en ‘aanpassen’ zijn opgesplitst in de volgende labels: ‘taakaspecten van het leerproces’, ‘persoonlijke aspecten van het leerproces’, ‘planningsaspecten van het leerproces’ en ‘omgevingsaspecten van het leerproces’.

Het thema ‘afrondingsfase’ heeft maar één categorie gehad, te weten: ‘evalueren’. Deze categorie is opgesplitst in de volgende labels: ‘taakaspecten’, ‘persoonlijke aspecten’ en ‘omgevingsaspecten’.

Daarna is geteld hoe vaak de labels per categorie voorkwamen in de verschillende interviews. De frequenties van de verschillende labels zijn per categorie verwerkt in een tabel.

Tijdens de interviews hebben de respondenten ook rangordeschema’s ingevuld voor het tweede deel van het interview over zelfregulatie. De scores uit de ingevulde rangordeschema’s zijn omgecodeerd, zodat de toets die volgens de student de zelfregulatie het meest beïnvloedde ook de meeste punten kreeg en de toets met de minste invloed de minste punten. De gemiddelde rangordescore van elke propedeusetoets is berekend. Met behulp van de Spearman correlatie is nagegaan of er een significante samenhang te vinden was tussen zelfregulatie en de thema’s uit de rangordeschema’s van het algemene deel om te kijken of bepaalde thema’s invloed hebben op de zelfregulatie van studenten. Wederom is er gekozen voor de Spearman correlatie omdat sprake was van rangscores.

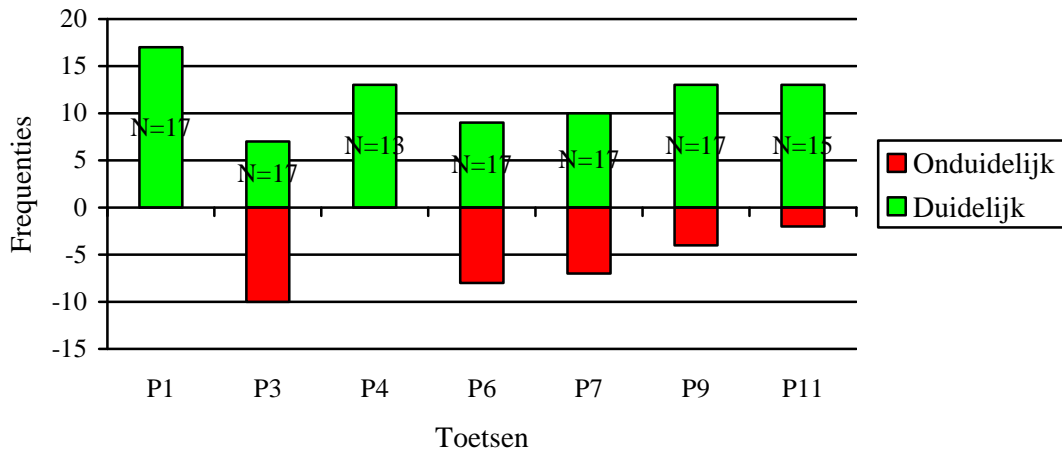
Zie voor de data-analyse van het motivatie fragment de masterthesis van Hoefeijzers (2009).

Resultaten

Na het categoriseren en labelen van de gegevens zijn de resultaten geanalyseerd. Per thema is onderzocht hoe de studenten de propedeusetoetsen hebben beleefd.

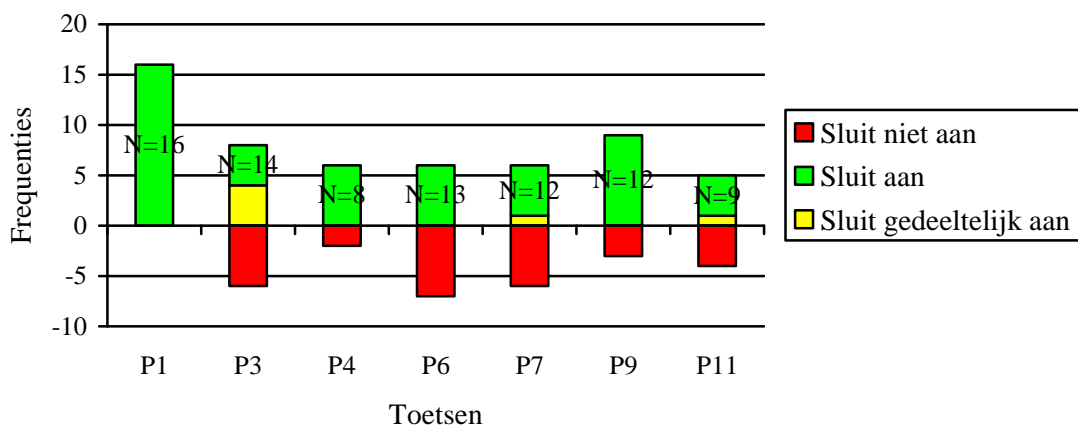
Bij zes van de zeven toetsen is het voor de meerderheid van de respondenten duidelijk geweest wat ze konden verwachten van de toets, zoals af te lezen in Figuur 3. De verwachting van de toetsen P1 en P4 is door de respondenten als duidelijk benoemd. Dit is in tegenstelling

tot de toets P3, waarbij de meerderheid van de respondenten de verwachting van de toets als onduidelijk ervaren hebben.



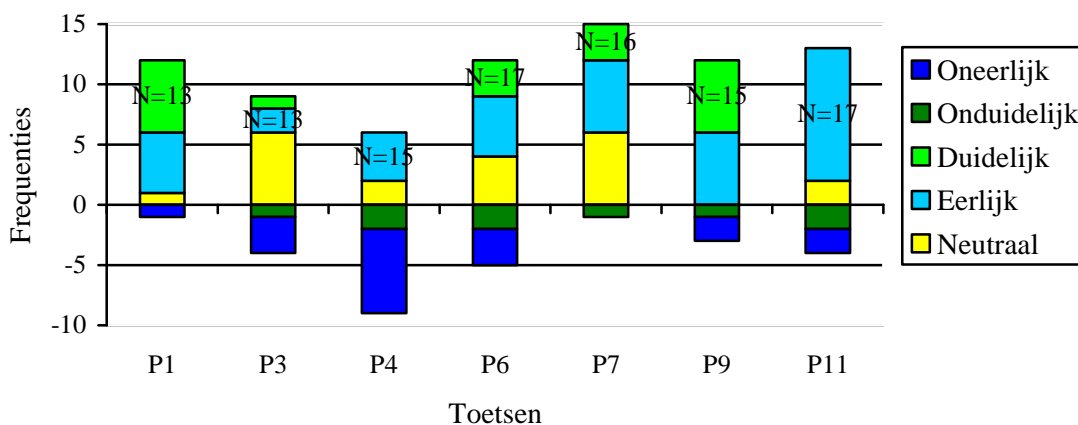
Figuur 3. De verwachting van de propedeusetoetsen

In Figuur 4 is af te lezen dat 16 respondenten vonden dat de toets P1 aansloot bij de lessen. Geen van de respondenten vond dat deze toets niet aansloot bij de lessen. De toets P3 sloot gedeeltelijk aan op de lessen volgens vier respondenten.



Figuur 4. De aansluiting van de propedeusetoetsen op de lessen

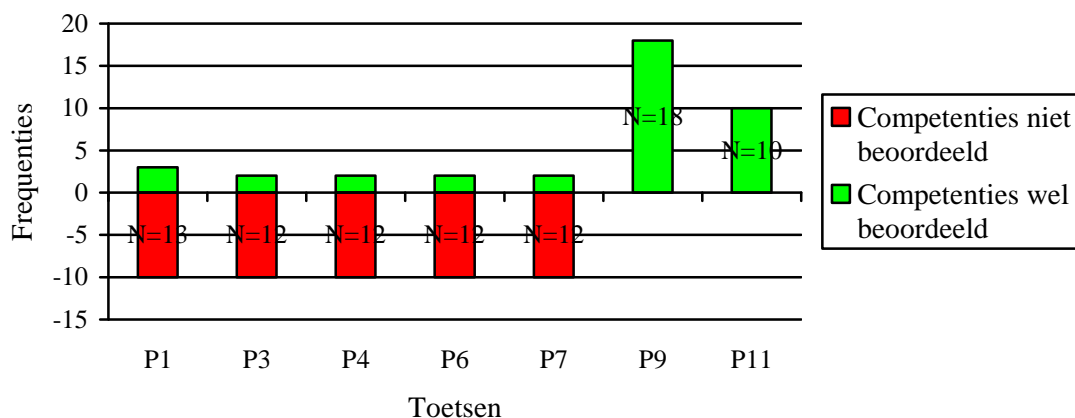
Ook is gevraagd naar de beoordeling van de toetsen. De respondenten hebben geantwoord in mate van (on)duidelijkheid, maar ook in mate van (on)eerlijkheid. In Figuur 5 staan de percepties van de respondenten. De toets P11 wordt door de tien respondenten als eerlijk beoordeeld. In tegenstelling tot de toets P4 die door zeven respondenten oneerlijk wordt bevonden. Bij de toetsen P1 en P9 wordt de beoordeling door de meeste respondenten als duidelijk bestempeld in vergelijking met de andere toetsen. Verspreid over zes toetsen is negen keer aan gegeven dat de beoordeling van de toetsen onduidelijk is geweest.



Figuur 5. De eerlijkheid en duidelijkheid van de beoordeling van de propedeusetoetsen

In figuur 6 is weergegeven bij welke toetsen volgens de respondenten de competenties beoordeeld zijn. Bij de toetsen P1, P3, P4, P6 en P7 vonden steeds tien respondenten dat de competenties niet beoordeeld zijn. Geen van de respondenten heeft aan gegeven dat de competenties niet beoordeeld zijn bij de toetsen P9 en P11. Het onderstaande citaat verduidelijkt de resultaten zoals weergegeven in Figuur 6.

Ik had zelf dat het vooral duidelijk was bij P9 en P11 omdat je daar echt per competentie aan werkt. (...) bij andere vakken had ik zoiets van toets halen en ben ik niet zo bezig geweest met competenties. [R14, student SPH]



Figuur 6. De beoordeling van competenties in de propedeusetoetsen

In Tabel 2 zijn de resultaten van de rangordeschema's weergegeven. In deze schema's hebben de respondenten de propedeusetoetsen geordend naar het beeld van het beroep, het nut van de toets, de feedback bij de toets en de moeilijkheid van de toets.

Tabel 2

De gemiddelde rangordescores met de spreiding daarin per toets per thema

Toets	Beeld van beroep		Nut van de toets		Feedback bij de toets		Moeilijkheid van de toets	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
P1	6.42	0.96	6.47	0.91	5.58	1.58	4.88	1.96
P3	5.05	1.64	4.55	1.93	3.20	1.82	4.76	2.05
P4	2.15	1.18	2.53	1.58	3.63	1.61	3.00	2.13
P6	2.95	1.47	3.10	1.55	3.16	1.57	4.69	1.54
P7	2.58	1.74	2.42	1.22	2.58	1.77	4.61	1.91
P9	3.70	1.59	5.00	1.73	5.80	1.74	3.41	1.81
P11	4.95	1.27	3.95	1.28	4.05	1.75	2.88	1.65

In de kolom met de resultaten van 'beeld van het beroep' geeft de toets met het hoogste gemiddelde volgens de respondenten het beste beeld van het beroep en de toets met het laagste gemiddelde het minst goede beeld. De toets P1 heeft volgens de respondenten het beste beeld van het beroep gegeven met een gemiddelde van 6.42 en een spreiding van 0.96.

Met een gemiddelde van 2.15 en een spreiding van 1.18 heeft de toets P4 het minst goede beeld van het beroep gegeven volgens de respondenten. Uit de interviews is gebleken dat vier respondenten aan het eind van het eerste jaar een goed beeld hebben gekregen van het beroep door de propedeusetoetsen. De overige 16 respondenten hebben aan gegeven dat zij aan het eind van het eerste jaar geen goed beeld van het beroep hebben gekregen. De helft van deze respondenten heeft geen goed *specifiek* beeld van het beroep (SPH of MWD) gekregen, maar heeft door de propedeusetoetsen wel een *algemeen* beeld kunnen vormen van de Social Work beroepen. Dit is onder andere gebleken uit onderstaand citaat:

Of ik nou echt van SPH echt nou een duidelijk beeld van heb gekregen denk ik van nee, maar een algemeen beeld van alle Social Work beroepen denk ik wel. [R15, student SPH]

In de kolom met de resultaten van het ‘nut van de toets’ geeft de toets met het hoogste gemiddelde aan welke toets als meest nuttig werd ervaren. De toets met het laagste gemiddelde geeft aan welke toets als minst nuttig werd ervaren. De respondenten hebben de toets P1 als meest nuttig ervaren met een gemiddelde van 6.47 en een spreiding van 0.91. Met een gemiddelde van 2.42 en een spreiding van 1.22 is de toets P7 als minst nuttig ervaren.

In de kolom met de resultaten van ‘feedback bij de toets’ geeft de toets met het hoogste gemiddelde de toets met de meest prettige feedback weer en de toets met het laagste gemiddelde geeft de toets met de minst prettige feedback weer. De respondenten hebben de feedback bij de toets P9 het meest prettig gevonden met een gemiddelde van 5.80 en een spreiding van 1.74. Met een gemiddelde van 2.58 en een spreiding van 1.74 is de feedback bij de toets P7 als minst prettig ervaren. Uit de interviews is gebleken dat 16 respondenten het belangrijk vonden om feedback te krijgen. Het krijgen van feedback wordt door één respondent als onbelangrijk beschouwd. Van de 16 respondenten die het krijgen van feedback belangrijk hebben gevonden, hebben negen respondenten aan gegeven feedback te gebruiken voor zelfsturing. Dit is onder andere gebleken uit het onderstaande citaat:

Feedback is volgens mij het belangrijkste onderdeel van een leerproces. Je kan wel zeggen van hier supergoed gedaan of superslecht gedaan maar als je niet weet waarom en wat je fout hebt gedaan dan leer je er niets van. [R10, student MWD]

In de kolom met de resultaten van de ‘moeilijkheid van de toets’ geeft de toets met het hoogste gemiddelde aan welke toets het meest moeilijk werd ervaren. De toets met het laagste gemiddelde geeft aan welke toets het minst moeilijk werd ervaren. Zoals te zien in Tabel 2 zijn kleine verschillen gevonden tussen de gemiddelden van de toetsen. De respondenten hebben de toets P1 het meest moeilijk gevonden met een gemiddelde van 4.88 en een spreiding van 1.96. Met een gemiddelde van 2.88 en een spreiding van 1.65 wordt de toets P11 als minst moeilijk ervaren.

Tabel 3

Spearman correlaties tussen de verschillende thema’s per toets (N=7)

		Beeld van beroep	Nut van de toets	Feedback bij de toets	Moeilijkheid van de toets
Beeld van beroep	r_s	1.00	.86*	.46	.54
	Sig. (tweezijdig)	.00	.01	.29	.22
Nut van de toets	r_s	.86*	1.00	.79*	.43
	Sig. (tweezijdig)	.01	.00	.04	.34
Feedback bij de toets	r_s	.46	.79*	1.00	-.14
	Sig. (tweezijdig)	.29	.04	.00	.76
Moeilijkheid van de toets	r_s	.54	.43	-.14	1.00
	Sig. (tweezijdig)	.22	.34	.76	.00

* $p < .05$

In Tabel 3 zijn de resultaten van de Spearman rangcorrelatie weergegeven. In de tabel is te lezen dat tussen het thema ‘beeld van beroep’ en het thema ‘nut van de toets’ een sterke, positieve correlatie bestaat ($r_s(7) = .86, p < .05$). Als de toets een goed beeld van het beroep geeft, ervaren de studenten deze toets als nuttig.

De gemiddelde rangscore op het thema ‘feedback bij de toets’ correleert sterk en positief met de gemiddelde rangscore op het thema ‘nut van de toets’ ($r_s(7) = .79, p < .05$). Als de feedback bij de toets als prettig wordt ervaren, vinden de studenten deze toets vaak ook nuttig.

Uit de tabel blijkt dat geen significante correlaties bestaan tussen de overige thema’s.

In het tweede deel van het interview stond ‘zelfregulatie’ centraal. Onderzocht is in hoeverre de propedeusetoetsen invloed hebben gehad op de voorbereidingsfase, de uitvoeringsfase en de afrondingsfase van zelfregulatie en de verschillende categorieën binnen deze thema’s.

Tabel 4

Oriënteren in de voorbereidingsfase

	Illustratie	Frequentie
Oriënteren op de taak	Ja, de vorm van de toets heeft invloed op de voorbereiding. Met een tentamen ga ik altijd eerder beginnen. Verslag is altijd laatste moment. Is wel echt heel slecht, maar ehh, bij een tentamen moet ik ook samenvatten. Anders neem ik het echt niet in mij op. [R19, student SPH]	17
Oriënteren op zichzelf	Ik ben dus wel van in de laatste week alles doen. Ik werk namelijk gewoon het beste onder druk. Als het echt moet. Anders kan ik gewoon de discipline niet opbrengen.” [R6, student SPH]	10
Oriënteren op omgeving	Het is allemaal wel duidelijk vaak als ik het even ga opzoeken en anders dan vraag ik het wel aan anderen. [R12, student MWD]	10

In Tabel 4 is te lezen dat 17 respondenten zich oriënteerden op de taak. Uit de interviews is naar voren gekomen dat deze respondenten voorafgaand aan de toets onderzochten wat de leerdoelen waren, welke cognitieve strategieën en welke hulpmiddelen vereist waren en welke voorkennis vereist was.

Een tiental respondenten oriënteerde zich op zichzelf. Dit houdt in dat zij vaststelden of zij de vereiste voorkennis beheersten, de juiste cognitieve strategieën beheersten en over

genoeg tijd beschikten. Ook zijn zij bij zichzelf nagegaan of zij voldoende motivatie, concentratie en zelfvertrouwen hadden om de taak uit te voeren.

Wederom tien respondenten oriënteerden zich op de omgeving. Al deze respondenten hebben aangegeven dat zij vaststelden of er mogelijke hulp van een docent of van peers beschikbaar was.

Tabel 5

Plannen in de voorbereidingsfase

	Illustratie	Frequentie
Confronteren oriëntatie op taak-, persoonlijke en omgevingsaspecten	Ik kijk wel naar wat ik kan en waar ik goed in ben. Als ik weet dat ik iets moeilijk vind dan trek ik er meer tijd voor uit. [R14, student SPH]	17
Actieplan maken	(...) dan maken we wel gewoon een planning van week 1, week 2, week ehh tot en met week 7 en dan willen we in week 7 alles af hebben. Week 8, 9 en 10 dat is meer eh ja, voor privé dingen. Dan heb je mijn herkansing bijvoorbeeld. [R15, student SPH]	10

In Tabel 5 is weergegeven dat 17 respondenten de uitkomsten van de taak-, persoonlijke en omgevingsaspecten uit de voorbereidingsfase met elkaar confronteerden. Uit de interviews is naar voren gekomen dat de respondenten beslisten hoe ze persoonlijke en studieleerdoelen samen gingen voegen. Ze selecteerden een geschikte cognitieve strategie en beslisten of de vereiste en beschikbare tijd overeen kwamen. Twee respondenten hebben aangegeven dat zij beslisten of de voorkennis die zij hadden geschikt was voor het uitvoeren van de taak.

Tien respondenten hebben aangegeven dat zij een planning maakten. Zij specificeerden de activiteiten- en tijdsplanning. Ze zorgden dat de studieomgeving in orde was en regelden verplichtingen in de sociale omgeving.

Tabel 6

Monitoren in de uitvoeringsfase

	Illustratie	Frequentie
Monitoren van taakaspecten van het leerproces	Ik heb, ehh, die oefencasus gedaan en daar heb ik dan ook feedback op gekregen van de docent. [R3, student MWD]	10
Monitoren van persoonlijke aspecten van het leerproces	Ik ga altijd op de bank zitten en gelijk een samenvatting maken. Maar na een half uur/ uur ga ik even pauze houden. Even wat anders doen, want ik kan me niet heel lang concentreren op één ding. [R5, student SPH]	17
Monitoren van plannings-aspecten van het leerproces	Maar ik probeer, ja, ik probeer wel een beetje in de studiehandleiding te volgen waar je op dat moment moet zijn, zodat je niet teveel achter gaat lopen. Dat je wel een beetje erbij blijft. [R7, student MWD]	10
Monitoren van omgevings-aspecten van het leerproces	Want als ik zeg, bijvoorbeeld, ik doe punt 1 t/m 3, jij 4 t/m 6 en jij 7 t/m 9 en 4 t/m 6 komt maar niet binnen, ja dan ga ik er wel achteraan. En dan krijgt diegenen wel te horen dat ik dat wel wil ontvangen ja. [R20, student MWD]	19

In Tabel 6 is te lezen dat tien respondenten in de uitvoeringsfase bezig waren met het monitoren van de taakaspecten van het leren. De respondenten zijn nagegaan hoe het stond met de voortgang van de leerdoelen, ze monitorden de geschiktheid van de cognitieve strategieën, oordeelden hoe het leren ging en monitorden het gevoel de stof te beheersen.

Het monitoren van de persoonlijke aspecten van het leerproces is gedaan door 17 respondenten. Uit de interviews is naar voren gekomen dat zij hun motivatie, concentratie, zelfvertrouwen en wil om te leren monitorden gedurende het leren.

Het monitoren van de planningsaspecten van het leerproces is gebeurd bij tien respondenten. Zij hebben aangegeven controle te houden over de realisatie van de tijds- en activiteitenplanning gedurende het leerproces.

Door 19 respondenten is aangegeven dat zij bezig waren met het monitoren van de omgevingsfactoren van het leerproces. In de interviews is naar voren gekomen dat het hierbij vooral gaat om het monitoren van de samenwerking met peers. Vier respondenten hebben aangegeven dat zij controle uitoefenen op afleiding die zij tegenkwamen bij het leren.

Tabel 7

Aanpassen in de uitvoeringsfase

	Illustratie	Frequentie
Aanpassen van taakaspecten van het leerproces	Nou het valt me soms wel op dat als ik bijvoorbeeld aan het lezen ben, of ik ben een stukje aan het lezen en ik kan m'n aandacht er niet bij houden dan ga ik een samenvatting maken. (...) nou toevallig had ik laatst een boek geleend van iemand en toen zag ik allemaal onderstreepte zinnen en toen dacht ik van oh oké, ik ga een keertje niet alles lezen, ik ga alleen de onderstreepte dingen lezen. Nou, geregeld. Dus zo kom je soms wat dingen tegen van oh, dat ga ik nu eens zo doen. [R13, student MWD]	9
Aanpassen van persoonlijke aspecten van het leerproces	Ja, echt met het leren, met echt een leertentamen, dan is mijn concentratie echt heel slecht. Dan ben ik echt snel afgeleid, maar mijn concentratie voor een verslag ofzo dat is wel heel ehh, instensief of goed. Maar tijdens de toets, ja, even denken, ja tijdens een leertentamen ben ik wel heel geconcentreerd. [R17, student SPH]	13
Aanpassen van de planningsaspecten van het leerproces	Ik maak alleen altijd, eh, aan het begin hele mooie echt prachtige planningen echt ik werk het helemaal uit mooie lettertype mooie kleurtjes en weet ik veel wat maar komt eigenlijk vrij weinig van dus dan eh ben ik alsnog op het laatste moment bezig. [R1, student MWD]	11
Aanpassen van de omgevingsaspecten van het leerproces	Ik vond het vorig jaar in het begin heel moeilijk om aanpassingen te doen in groepsverband. dan deed ik dat ook gewoon niet maar eh als er dan iets gebeurde en ik zag dat er iets fout ging of wat dan ook dan hield ik gewoon stijf mijn mond dicht. Alleen in de loop van het jaar begon ik wel steeds meer mijn mond daarover open te trekken. [R4, student SPH]	13

In Tabel 7 is weergegeven dat negen respondenten de taakaspecten van het leerproces aanpasten. Van deze negen respondenten heeft bijna iedereen aangegeven dat zij het gebruik van de cognitieve strategieën aanpasten terwijl een enkeling liet weten de leerdoelen aan te passen.

De persoonlijke aspecten van het leerproces zijn door 13 respondenten aangepast. Zij hebben allemaal gezegd hun concentratie te handhaven tijdens het leerproces. Zes respondenten hebben er daarnaast voor gezorgd dat hun motivatie gehandhaafd bleef. Een klein aantal respondenten heeft laten weten het zelfvertrouwen en de wil om te leren te handhaven.

Het aanpassen van de planningsaspecten van het leerproces is gebeurd bij 11 respondenten. Tijdens het leerproces hebben zij hun tijds- en activiteitenplanning bijgewerkt.

In Tabel 7 is eveneens af te lezen dat 13 respondenten de omgevingsaspecten van het leerproces aanpasten. Het merendeel van deze 13 respondenten heeft aangegeven dat het hier ging om aanpassingen in de samenwerking met peers. De overige respondenten hebben laten weten dat het hierbij ging om het oplossen van problemen met hulpmiddelen en het onder controle houden van mogelijke afleiding in de omgeving.

In Tabel 8 is weergegeven dat alle respondenten de taakaspecten evalueerden. Het achteraf beoordelen van de taak is gebeurd door 18 respondenten. Zij hebben terug gekeken op de toets die ze gemaakt hadden en zijn voor zichzelf na gegaan wat ze goed en wat ze minder goed gedaan hadden. Negen respondenten hebben aan gegeven de gebruikte cognitieve strategieën te evalueren. Iets meer dan de helft van de respondenten heeft aan gegeven te beoordelen of de leerdoelen behaald waren. Geen enkele respondent heeft de tijds- en activiteitenplanning geëvalueerd.

Tabel 8

Evalueren in de afsluitingsfase

	Illustratie	Frequentie
Evalueren van de taakaspecten	Ja inderdaad, de toets gewoon bespreken met je klasgenoten en dat is eh, dat vind ik ook wel goed want dan eh denk je er ook wel even over na (...). Als ik het niet heb gehaald dan eh, dan weet ik wel van eh, dan moet ik de volgende keer toch wel anders, verkeerd misschien geleerd of eh ja dan moet ik het even anders aanpakken. [R2, student MWD]	20
Evalueren van de persoonlijke aspecten	Waar ik vorig jaar alleen mee bezig ben geweest is eh hoe kan ik eh ik besteedde vrij veel tijd aan SLO en stageverslagen en eh dat was wel dat waren dan ook altijd 8-en dan denk ik van ja als ik iets minder tijd erin had gestoken dan had ik ook wel prima een 7 kunnen halen dus ja wat meer met hoe vind ik een balans tussen persoonlijk en school. [R11, student MWD]	18
Evalueren van de omgevingsaspecten	Tijdens samenwerken kijk je wel terug op hoe er gewerkt is. Dat je ook als je een goed cijfer hebt van ja want dat hadden we juist goed gedaan en dat hadden we goed gedaan. En als je een slecht cijfer hebt ja waar zit dat dan in zijn er bepaald dingen dan niet goed gegaan? [R18, student MWD]	9

Het evalueren van de persoonlijke aspecten is gebeurd door 18 respondenten. De respondenten hebben aan gegeven het zelfvertrouwen en de balans tussen inspanning en resultaat te evalueren. Het toeschrijven van falen en succes is gebeurd door zes van de 18 respondenten. Twee respondenten hebben de beheersing van de cognitieve strategieën geëvalueerd en één respondent evalueerde de eigen motivatie. Het evalueren van de persoonlijke aspecten wordt vooral gedaan als het resultaat van de toets voorzien is van feedback. Als het resultaat voldoende is en geen feedback bevat, wordt er door de respondenten niet terug gekeken op het proces:

Volgens mij heb ik geen beoordelingslijst met puntjes terug gekregen. Ook geen formulier ofzo. (...) het is allemaal wel goed gegaan hoor. Hartstikke mooi. Dus dan denk ik, nou prima, dan gaan we weer verder. Daar sta je ook niet echt bij stil, die beoordeling. [R13, Student MWD]

Negen respondenten hebben aan gegeven dat zij de omgevingsaspecten evalueerden. Door deze negen respondenten is terug gekeken op het verloop van de samenwerking. De overige respondenten hebben bijna allemaal aan gegeven dat zij alleen terug kijken op het verloop van de samenwerking als het resultaat onvoldoende is of de samenwerking niet goed is verlopen:

Ja, het ligt eraan als de samenwerking goed is gegaan dan kijk ik er niet echt op terug, maar als de samenwerking een beetje mis is gelopen dan ehh, ja, dan heb ik toch vaak nog wel even dat we toch nog wel even bespreken ofzo. Wat we de volgende keer anders moeten aanpakken. [R2, Student MWD]

Geen enkele respondent heeft de studieomgeving, de hulpmiddelen of de sociale omgeving geëvalueerd. Twee respondenten hebben expliciet aan gegeven niet terug te kijken op de samenwerking en daarmee de omgevingsaspecten helemaal niet te evalueren:

Nee, zou wel goed zijn om terug te kijken op de samenwerking denk ik. Maar dat doe ik niet nee. Ik ben gewoon blij als het voorbij is en al het gestress ervoor. [R16, Student SPH]

In Tabel 9 zijn de resultaten van de gegevens uit het rangordeschema weergegeven. De respondenten hebben een rangordeschema ingevuld waarin ze de propedeusetoetsen moesten ordenen naar de invloed die de propedeusetoetsen gehad hebben op de zelfregulatie, hierna te noemen: zelfregulatiescore.

Tabel 9

De gemiddelde rangordescores en de spreiding daarin van de propedeusetoetsen (N=17)

	M	SD
P1	4.59	1.87
P3	4.41	1.87
P4	3.35	1.58
P6	3.47	1.63
P7	2.82	1.94
P9	5.29	1.99
P11	4.06	2.30

De toets met het hoogste gemiddelde beïnvloedde volgens de respondenten de zelfregulatie het meest, de toets met het laagste gemiddelde het minst. Zoals te zien in Tabel 9 heeft de toets P9 volgens de respondenten de hoogste zelfregulatiescore en daarom de meeste invloed op de zelfregulatie van de respondenten met een gemiddelde van 5.29 en een spreiding van 1.99. Met een gemiddelde van 2.82 en een spreiding van 1.94 heeft de toets P7 de zelfregulatie van de respondenten volgens henzelf het minst beïnvloed.

Tabel 10

Spearman correlatie tussen de zelfregulatiescore en de verschillende thema's (N=7)

		Beeld van beroep	Feedback bij de toets	Nut van de toets	Moeilijkheid van de toets
Zelfregulatie-score	r_s	.75	.82*	.96**	.29
	Sig. (tweezijdig)	.52	.02	.00	.54

* $p < .05$

** $p < .01$

In Tabel 10 zijn de resultaten van de Spearman rangcorrelatie weergegeven. In de tabel is te lezen dat de relatie tussen de zelfregulatiescore en het thema ‘feedback bij de toets’ sterk, positief is ($r_s(7) = .82, p < .05$). Als bij een toets prettige feedback gegeven wordt, beïnvloedt dit de zelfregulatie van studenten. Uit de tabel blijkt ook dat een relatie bestaat tussen de zelfregulatiescore en het thema ‘nut van de toets’ ($r_s(7) = .96, p < .01$). Als een toets als nuttig gezien wordt, beïnvloedt dit de zelfregulatie van studenten. Tussen de zelfregulatiescore en de overige twee thema's is geen significante correlatie gevonden.

Conclusie

In dit onderzoek zijn de propedeusetoetsen van de opleiding Social Work geanalyseerd aan de hand van de percepties van de tweedejaars studenten. Onderzocht is wat de ervaren invloed is van deze toetsen op de zelfregulatie van leerstrategieën van de tweedejaars studenten. Eerst zullen conclusies getrokken worden uit de resultaten van het eerste deel van het interview om de eerste deelvraag te beantwoorden. Daarna zal de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord

worden aan de hand van de overige drie deelvragen. Zie voor de conclusies over motivatie die getrokken zijn uit het derde deel van het interview de masterthesis van Hoefeijzers (2009).

Uit de resultaten van het eerste deel blijkt dat bij het merendeel van de toetsen duidelijk is wat van de studenten verwacht wordt. De studenten geven unaniem aan dat de verwachting van de toets P1 het meest duidelijk is. In de interviews geven de studenten verschillende oorzaken aan voor deze duidelijkheid. De docent, de studiehandleiding en de voorkennis zijn de meest genoemde oorzaken. De toets P1 sluit eveneens het beste aan bij de lessen, aldus de studenten. Aannemelijk is dat dit bijdraagt aan de duidelijkheid van de verwachting van de toets.

Bij de overige toetsen worden verschillende oorzaken aangedragen voor de (on)duidelijkheid van de verwachting van de toetsen. Bij de toets P6 wordt vaak aangegeven dat de docent zorgt voor de (on)duidelijkheid van de verwachting van de toets. De studiehandleiding van de toets P11 is de oorzaak waardoor de studenten de verwachting als duidelijk ervaren.

Opvallend is dat de verwachting van de toets P4 door geen enkele student als onduidelijk wordt ervaren, maar dat de studenten de beoordeling van deze toets niet eerlijk vinden. De studenten wisten op welke punten ze beoordeeld werden, maar achteraf bleek dat ze niet beoordeeld werden op de punten waarvan ze vonden dat ze beoordeeld moesten worden. Een duidelijke verklaring hiervoor blijkt niet uit de resultaten. Aannemelijk is dat de subjectiviteit van de beoordelaar(s) een rol speelt.

Opmerkelijk is dat de beoordeling van de toets P11 door de meerderheid van de studenten eerlijk wordt gevonden terwijl geen van de respondenten echter aangeeft dat de beoordeling duidelijk was. Weer kunnen geen duidelijke verklaringen gegeven worden. Aannemelijk is dat de inzet van de studenten overeenkomt met het cijfer dat ze kregen voor de toets. Studenten zien de beoordeling als ‘eerlijk’ als het cijfer overeenkomt met de inzet en de verwachting die ze erbij hadden.

Uit de resultaten blijkt dat het merendeel van de studenten ervaart dat bij de toetsen P9 en P11 competenties beoordeeld worden. Dit kan verklaard worden door het feit dat in

deze toetsen naar de competenties gevraagd wordt. De studenten zijn bewust bezig met competenties als het hen expliciet gevraagd wordt.

Uit de resultaten van de rangordeschema's kan geconcludeerd worden dat de toets P1 het hoogst scoort op het 'beeld van het beroep' en het 'nut van de toets'. De studenten vinden dat de toets P1 een goed beeld van het beroep geeft en zij ervaren deze toets ook als nuttig. Een significante samenhang is gevonden tussen de thema's 'beeld van het beroep' en 'nut van de toets'. Daarnaast is ook een significante samenhang gevonden tussen 'nut van de toets' en 'feedback bij de toets'. Aannemelijk is dat prettige feedback inzicht geeft in een toets, waardoor de toets als nuttig wordt ervaren door de studenten.

Uit de resultaten blijkt dat de toets P1 op alle thema's hoog scoort. Geconcludeerd kan worden dat de toets P1 door studenten als meest positief ervaren wordt.

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Wat is de invloed van de eerstejaars propedeusetoetsen van Social Work op de zelfregulatie van leerstrategieën van de studenten?

Door het beantwoorden van de laatste drie deelvragen wordt duidelijk dat de propedeusetoetsen in de perceptie van de studenten van invloed zijn op hun zelfregulatie. Alle drie de fasen van het zelfregulatieproces worden beïnvloed, maar per fase verschilt de mate van beïnvloeding.

De propedeusetoetsen hebben invloed op de voorbereidingsfase van het zelfregulatieproces. Zowel het oriënteren als het plannen worden beïnvloed. De propedeusetoetsen hebben volgens de studenten echter niet evenveel invloed op elk aspect. Zij oriënteren zich vooral op de taakaspecten. Zij besteden minder aandacht aan het oriënteren op zichzelf en op de omgevingsaspecten. Het plannen gebeurt voornamelijk door de uitkomsten van de voorbereidingsfase met elkaar te confronteren. Het maken van daadwerkelijke planning gebeurt bij minder studenten. Aannemelijk is dat studenten zich in de voorbereidingsfase vooral op het taakaspect oriënteren, omdat zij hier redelijk bewust mee bezig zijn. Studenten zijn goed in staat aan te geven of ze voorafgaand aan een toets gekeken

hebben hoe de toetsvorm eruit zag en welke leerdoelen behaald moesten worden. Lastiger vinden zij het om terug te halen wat zij hier op persoonlijk vlak mee gedaan hebben. Het oriënteren op zichzelf vindt onbewuster plaats dan het oriënteren op de taakaspecten. Waarschijnlijk is het voor de studenten moeilijker om dit onder woorden te brengen. Het oriënteren op de omgevingsaspecten houdt voor de studenten in dat zij kijken naar de samenwerking voor de toets die komen gaat. Ze onderzoeken wat gedaan moet worden, welke taken verdeeld kunnen worden en welke hulp verkregen kan worden tijdens de voorbereiding op de toets. Tijdens de voorbereidingsfase zijn de studenten naast de samenwerking nog niet bezig met de omgeving. Aannemelijk is dat ook dit onbewuster gebeurt. Studenten leggen niet meteen een link met de (leer)omgeving als ze aan leren denken. Voor veel van hen is het vanzelfsprekend om op een bepaalde plek te gaan leren. Hier wordt door de studenten niet bewust over nagedacht. Meestal wordt eerst naar zichzelf en de taak gekeken. De samenwerking en het mogelijk inschakelen van hulp hangt samen met de taak, maar de overige omgevingsaspecten staan hier meer los van.

De uitvoeringsfase van het zelfregulatieproces wordt ook beïnvloed door de propedeusetoetsen. Het monitoren van de persoonlijke en omgevingsaspecten wordt in de perceptie van studenten het meest beïnvloed door de toetsen. Het monitoren van de taak- en planningsaspecten gebeurt bij minder studenten. Aannemelijk is dat de studenten tijdens het leren meer met zichzelf bezig zijn dan met de taakaspecten. De studenten hebben vaak al een doel in hun hoofd als ze beginnen met leren. Tijdens het leren kijken ze hier niet echt meer naar, maar checken ze meer of ze voldoende motivatie, concentratie en wil hebben om het gestelde doel te bereiken. Nagenoeg iedereen houdt het verloop van de samenwerking in de gaten. Bij een aantal propedeusetoetsen moet samengewerkt worden, waardoor de omgeving een grote rol speelt. Vandaar dat het monitoren van het omgevingsaspect door vrijwel alle studenten gedaan wordt. Het aanpassen van deze verschillende aspecten gebeurt in veel mindere mate dan het monitoren van dezelfde aspecten. Alleen bij het planningsaspect gebeurt het aanpassen vaker dan het monitoren. Studenten zijn in staat om een gemaakte planning aan te passen als dit nodig is. Bij meer dan de helft van de studenten komt het nogal

eens voor dat er dingen tussenkomen die meer prioriteit hebben dan wat in eerste instantie op de planning stond. Het aanpassen van de planning vinden zij geen groot probleem. De studenten geven aan dat het halen van onvoldoendes een reden is om persoonlijke, omgevings- en taakaspecten aan te passen. Gezien studenten op de propedeusetoetsen weinig onvoldoendes hebben gehaald, is het logisch dat op de verschillende aspecten niet veel aanpassingen zijn gedaan.

De propedeusetoetsen hebben in de perceptie van de studenten grote invloed op de vaardigheid ‘evalueren’. Alle studenten evalueren de taakaspecten en bijna alle studenten evalueren de persoonlijke aspecten. Studenten geven aan dat het bij sommige toetsen verplicht is terug te kijken op de toets aan de hand van een reflectieverslag. De propedeusetoetsen spelen op deze manier goed in op het feit dat studenten niet spontaan uit zichzelf reflecteren op het leerproces. Daarnaast worden veel beoordelingen voorzien van feedback. Voor de studenten is feedback een middel om zich bewust te worden van het eigen leerproces. Aannemelijk is dat de omgevingsaspecten minder geëvalueerd worden, omdat het evalueren van de samenwerking alleen uit eigen beweging gebeurt als er onvoldoendes gevallen zijn of als de samenwerking niet goed liep. Dit is bij weinig studenten voorgekomen, waardoor het niet vreemd is dat de omgevingsaspecten minder geëvalueerd worden.

Geconcludeerd kan worden dat de propedeusetoetsen invloed hebben op alle fasen van het leerproces, maar dat deze invloed vooral zichtbaar is bij de fasen, vaardigheden en aspecten waar studenten bewust mee bezig zijn. Studenten zijn dan goed in staat het leerproces onder woorden te brengen. Opvallend is dat zij veel onderdelen van het leerproces als vanzelfsprekend zien en niet doorhebben dat ze hier onbewust toch mee bezig zijn. De verschillende vormen van de propedeusetoetsen zorgen dat zij zich hier iets bewuster van worden. Studenten moeten zich door de verschillende toetsvormen continu bezig houden met hoe toetsen het best aangepakt kunnen worden. In eerste instantie geven ze aan hun aanpak alleen te veranderen door onvoldoendes of tijdsnood, maar door de verschillende toetsvormen komen ze erachter dat ze het leerproces eigenlijk continu aanpassen.

Voor de studenten is het belangrijk dat zij feedback krijgen op het werk dat zij geleverd hebben. Als ze feedback ontvangen, zijn ze altijd bereid deze door te lezen. Als het resultaat van een toets voldoende is en geen feedback bevat, gaan de studenten hier zelf niet meer achteraan. Ze sluiten het vak af en gaan verder. Het reflecteren op het leerproces gebeurt dan ook niet. Om de zelfregulatie van studenten te bevorderen is het nuttig om de studenten feedback te geven op de propedeusetoetsen die zij gemaakt hebben, ongeacht of het resultaat voldoende of onvoldoende is.

Uit het rangordeschema kan geconcludeerd worden dat de toets P9 de meeste invloed heeft op de zelfregulatie van de studenten. De toets P9 is een gesprek met de studieloopbaanbegeleider over het persoonlijk opleidingsplan. Tijdens het schrijven van dit plan hebben de studenten veel gereflecteerd. Direct na deze toets krijgen de studenten feedback. De verwachting was dat het aanzetten tot reflectie door de propedeusetoetsen een voorwaarde is om de zelfregulatie te beïnvloeden en dat feedback hierbij belangrijk zou zijn. Het feit dat de toets P9 naar voren komt als de toets die de zelfregulatie het meest beïnvloed, bevestigt deze verwachting. De samenhang die gevonden is tussen de zelfregulatiescore en het ontvangen van feedback, bevestigt dat het ontvangen van feedback invloed heeft op de zelfregulatie van studenten.

Tot slot is naast de samenhang tussen de zelfregulatiescore en de feedback ook een correlatie gevonden tussen de zelfregulatiescore en het nut van de toets. Aannemelijk is dat studenten bewuster en geconcentreerder bezig zijn met een toets als zij het nut van de toets inzien. Het leerproces verloopt hoogstwaarschijnlijk ook bewuster, omdat studenten een goed resultaat willen behalen op een toets die zij zien als ‘nuttig’. Bewust bezig zijn met het leerproces betekent dat studenten keuzes maken in en aanpassingen doen tijdens dit proces. De zelfregulatie wordt hierdoor beïnvloed.

Dit onderzoek heeft een beeld geschetst van de algemene percepties van studenten van de propedeusetoetsen. De zelfregulatie van tweedejaars studenten Social Work is beïnvloed door deze toetsen. Dit betekent dat de propedeusetoetsen invloed hebben op het

ontwikkelvermogen van studenten. Geconcludeerd kan worden dat de studenten door de propedeusetoetsen actief bezig zijn hun ontwikkelvermogen te verbeteren of te ontwikkelen.

Discussie

Het is mogelijk dat dit onderzoek andere uitkomsten zal genereren bij een andere groep studenten. In dit onderzoek is gewerkt met een aanmeldingsprocedure. Dit houdt in dat studenten zichzelf moesten aanmelden. Aangenomen wordt dat de meer betrokken studenten zich hebben aangemeld. Om dit te voorkomen had een random steekproef getrokken moeten worden.

Tijdens de interviews viel het op dat de studenten vaak spraken over eventuele verbetering van het onderwijs. Hierdoor is het mogelijk dat het doel van het interview niet geheel duidelijk was voor de studenten. De insteek van de studenten verschilt daardoor op sommige punten van de insteek van de onderzoekers. Doordat het verloop van de interviewvragen per interview verschilde, heeft niet elke student antwoord gegeven op iedere vraag. De resultaten geven hierdoor wellicht een vertekend beeld.

De studenten hebben halverwege het tweede studiejaar deelgenomen aan de interviews over de propedeusetoetsen. De vragen die hen gesteld werden, gingen over toetsen die zij een half jaar tot anderhalf jaar geleden gemaakt hebben. De antwoorden die zij gaven, zijn om die reden niet geheel betrouwbaar. Het is goed mogelijk dat zij bepaalde aspecten van de toetsen vergeten zijn. Geprobeerd is om dit probleem zoveel mogelijk in te perken door de studenten vooraf een mail te sturen met daarin een korte beschrijving van de toetsen. Zo konden zij terughalen hoe de toetsen er precies uitzagen. Gevaar is en blijft dat de percepties en ervaringen van studenten gebaseerd zijn op herinneringen. Meegenomen moet worden dat herinneringen vaak gekleurd en dus niet objectief zijn. Het kan zijn dat de resultaten hierdoor een vertekend beeld geven.

In het tweede deel van het interview werd gevraagd naar de zelfregulatie van studenten. De begrippen en termen die bij de theorie over zelfregulatie horen, bleken te abstract voor de studenten. Zij vonden het moeilijk zich hier een voorstelling bij te maken. De

begrippen en termen zijn uitgelegd en geprobeerd is om de vragen zo bevattelijk mogelijk voor te leggen aan de studenten. Daarnaast is zelfregulatie een proces dat vaak onbewust plaatsvindt. Hierdoor vonden studenten het soms moeilijk om vragen te beantwoorden, omdat ze niet goed onder woorden konden brengen wat ze precies deden en waarom ze op een bepaalde manier handelden. Het is hierdoor eveneens mogelijk dat niet volledig getoetst is wat getoetst had kunnen worden.

Naast het punt dat de begrippen en termen te abstract bleken voor de studenten, zijn de studenten wellicht nog erg jong om over een begrip als zelfregulatie te praten. Het merendeel van de respondenten startte direct na de middelbare school aan de opleiding Social Work. Op het moment van het interview waren zij anderhalf jaar aan het studeren. Het bewust worden van je eigen leerstijl, de leerstrategieën en het reguleren van het gehele leerproces is een langdurig proces. Studenten uit hogere jaren zijn waarschijnlijk beter in staat onder woorden brengen hoe hun leerproces verlopen en veranderd is.

De selectie van propedeusetoetsen die gebruikt is in dit onderzoek bestaat deels uit samenwerkingsvormen. Studenten waren verplicht samen te werken voor een toets. De vraag is in hoeverre bij zulke toetsvormen gesproken kan worden van zelfregulatie. De kans is zeer groot dat de zelfregulatie van studenten tijdens de samenwerking beïnvloed wordt door medestudenten. In dit onderzoek zouden eigenlijk alleen toetsvormen gebruikt moeten worden waarbij de studenten individueel gewerkt hebben. Zodra sprake is van samenwerkingsvormen is de term ‘externe regulatie’ wellicht gepaster dan ‘zelfregulatie’.

De analyse van de interviews met de studenten kan betrouwbaarder, door bijvoorbeeld gebruik te maken van member checking. Door gebrek aan tijd zijn de interpretaties van de interviews niet meer teruggekoppeld naar de studenten en is dus niet gecontroleerd of de gegevens juist geïnterpreteerd zijn. De weergegeven resultaten uit de interviews zijn gebaseerd op de interpretaties van de onderzoekers. Andere onderzoekers kunnen afwijkende interpretaties hebben en dit kan tot andere resultaten leiden.

Na het afnemen van de interviews bleek dat de bevraagde competenties niet overeenkomen met de competenties uit het propedeusejaar. De studenten die deelnamen aan

het pilot-interview noemden drie competenties die centraal zouden staan in het onderwijs. De overige studenten waren ook bekend met deze drie competenties. Na overleg met de opdrachtgever bleek echter dat deze drie competenties niet de competenties waren die centraal staan in het onderwijs. In eventueel vervolgonderzoek zal voorafgaand aan het onderzoek onderzocht moeten worden welke competenties centraal staan in het onderwijs.

In dit onderzoek wordt de invloed van de propedeusetoetsen op de zelfregulatie onderzocht. Gezien het type onderzoek is het niet mogelijk om deze hoofdvraag door middel van harde conclusies te beantwoorden. De conclusies die zijn getrokken, zijn dan ook aannames.

Tenslotte kan een viertal aandachtspunten genoemd worden voor mogelijk vervolgonderzoek. Het eerste aandachtspunt is de rol van de docent. Geconcludeerd kan worden dat de rol van de docent belangrijk is in de perceptie van studenten van de toetsen. In de interviews wordt de invloed van de docent vaak genoemd, zowel op een positieve als op een negatieve manier.

Het tweede aandachtspunt is dat de studenten de toetsen moeilijk kunnen scheiden van de lessen. De studenten noemen de toetsen en lessen in één adem, waardoor aannemelijk is dat de toetsen en lessen als een geheel worden gezien. Hierdoor zijn de resultaten in dit onderzoek mogelijk beïnvloed, omdat deze niet alleen betrekking hebben op de toetsen.

Het derde aandachtspunt is dat de studenten niet elke toets als toets ervaren hebben. Een verslag of een presentatie beleven de studenten vaak niet als een toets. In de interviews is meerdere malen benadrukt dat ook dit toetsvormen zijn, maar de studenten vonden het moeilijk dit in te zien.

Zoals eerder aangehaald in de discussie bestaat een deel van de selectie van propedeusetoetsen uit samenwerkingsvormen. Het laatste aandachtspunt gaat over deze samenwerkingsvormen. Studenten zijn verplicht samen te werken voor een toets en het is goed om onderzoek te doen naar de invloed van medestudenten op het leerproces van studenten. Het is interessant te kijken naar de invloed van de propedeusetoetsen op de externe regulatie van studenten.

Referenties

- Baartman, L.K.J. (2008). *‘Assessing the assessment’ Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes*. Proefschrift, Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baartman, L. K. .Z, Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Vleuten, C.P.M., van der (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-170.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated Learning: Where We Are Today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E., (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In Boekaerts, M., Pintrich, P. M. & Zeidner, M. (Ed.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Brouwers, R., Wit, G. de & MacDonald, R. (2002). Competences: A key to succes. In A. Bentzen-Bilkvist, W.H. Gijsselaers & R.G. Milter, *Educational Innovation in Economics and Business: Learning Into the Future*. (pp. 75-92). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Chi, M. T. H. (1996). Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 33-49.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M. S. R., & Sluijsmans, D. M. A. (1999). The use of self-, peer- and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Ertmer, P.A. & Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional science*, 24(1), 1-24.

- Greene, J.A., Azevedo, R., Cromley, J.G., Winters, F.I. & Moos, D.C., (2005). Adaptive Human Scaffolding Facilitates Adolescents’ Self-regulated Learning with Hypermedia. *Instructional science*, 33(5-6), 381-412.
- Gulikers, J.T.M., Kester, L., Kirschner, P.A. & Bastiaens, T.J. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 172-186.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students’ approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31(1), 99–117.
- Kloppenburg, R. (2005). *Formatief assessment, zelfstandig leren en krachtige leeromgevingen in het HBO*. Literatuurscriptie, Universiteit Utrecht.
- Kloppenburg, R. (2008). *Evaluating the quality of assessments of professional competences in higher vocational education*. Scriptie, Universiteit Utrecht.
- Kriewaldt, J. (2001). A thinking geography curriculum. *Interaction*, 29(4) binnen gehaald op 25 april 2009 van http://www.gtav.asn.au/interaction/issues/v29n4_dec01/metacognition.htm
- Leeman, Y., Meijers, F. & Timmerman, G. (2006). Competentiegericht leren: een brandende kwestie. *Pedagogiek*, 26(1), 11-13.
- Maclellan, E. & Soden, R. (2006). Facilitating self-regulation in higher education through self-report. *Learning Environments Research*, 9, 95–110.
- Masui, C. & De Corte, E., (2005). Learning to reflect and to attribute constructively as basic components of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology* 75(3), 351–372.
- Nijhuis, J.F.H., Segers, M.S.R. & Gijsselaers, W.H. (2005). Influence of redesigning a learning environment on student perceptions and learning strategies. *Learning Environment Research*, 8, 67-93.
- Onderwijsraad (2002). *Examinering in Ontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onstenk, J. (2001). Ontwikkelen van bekwaamheden tijdens het werk. In Kessels J.W.M. & Poell, R.F. (Eds.), *Human Resource Development: organiseren van het leren* (pp 285-300). Groningen: Uitgeverij Samson.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P. M. & Zeidner, M. (Ed.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32(4), 195-208.
- Segers, M. (2006). *Assessment en leren als een twee-eenheid: onderzoek naar de impact van assessment op leren*. Gevonden op 24 november 2008 op <http://www.tvho-online.nl/publish/articles/000146/article.html>.
- Segers, M. & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, 26(3), 327-343.
- Segers, M., Dochy, F., & de Corte E. (1998). Assessment practices and students' knowledge profiles in a problem-based curriculum. *Learning environments research*, 2(2), 191-213.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2006). The overall effect of end-of-course assessment on student performance: a comparison between multiple choice testing, peer assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in educational evaluation*, 32, 202-222.
- Thilakaratne, R. & Kvan, D., (2006) Competence-based assessment in professional education validation. *Quality in Higher Education*, 12(3), 315-327.

- Van den Boom, G., Paas, F., & Merriënboer, J.G. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction, 17*, 532-548.
- Van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationship to study results. *Higher Education, 56*, 645-658.
- Van Eekelen, I.M., Boshuizen, H.P.A., & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education, 50*, 447-471.
- Van Merriënboer, J. J. G., Van der Klink, M. R., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Van Velzen, J. H. (2002). Instruction and self-regulated learning: promoting students' (self-) reflective thinking. Proefschrift, Leiden: Universiteit Leiden.
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education, 31*, 25-50.
- Vermunt, J.D. & Vermetten, Y.J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning and learning orientations. *Educational Psychology Review, 16*(4), 359-383.
- Vos, H. (2001). *Metacognition in Higher Education*. Proefschrift, Enschede: Universiteit Twente.
- Warn, J., & Tranter, P. (2001). Measuring Quality in Higher Education: a competency approach. *Quality in Higher Education, 7*(3), 191-198.
- Westera, W. (2001). Competences In Education: a confusion of tongues. *J. Curriculum Studies, 33*(1), 75–88.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice 41*(2), 64-70.

