

Effect van Sociale Verbondenheid op de Motivatie en de Prestatie door Gebruik van een Weblog .

Effects of Social Relatedness on Motivation and Performance by Using a Weblog

Eric Besselink

Oktober, 2009

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit Nederland

Begeleider: Dr. F.L.J.M. Brand-Gruwel

Examinatoren: Dr. F.L.J.M. Brand-Gruwel

Prof dr. H.P.A. Boshuizen

Studentnummer: 850193514

INHOUDSOPGAVE

| | |
|---|----|
| Samenvatting | 4 |
| Summary | 6 |
| 1. Inleiding | 8 |
| 1.1. Probleemstelling | 8 |
| 1.2. Sociale verbondenheid, wilskracht en motivatie | 10 |
| 1.3. Community of practice en sociale verbondenheid | 14 |
| 1.4. Multimediale ontwikkelingen | 15 |
| 1.5. Onderzoeksrichting en hypothesen | 18 |
| 2. Methode | 19 |
| 2.1. Onderzoeksgroep | 19 |
| 2.2. Materialen | 19 |
| 2.2.1. Interventie | 19 |
| 2.2.2. Vragenlijst nulmeting | 20 |
| 2.2.3. Vragenlijst motivatie | 21 |
| 2.2.4. Interviewschema | 21 |
| 2.2.5. Wijze van analyseren weblogs | 22 |
| 2.2.6. Kwaliteit van scripties | 22 |
| 2.3. Procedure | 23 |
| 2.4. Analyse | 23 |
| 3. Resultaten | 24 |
| 3.1. Nulmeting | 24 |
| 3.2. Effect van de weblog op de sociale verbondenheid | 24 |
| 3.3. Effect van de weblog op de wilskracht | 25 |
| 3.4. Effect van de weblog op de kwaliteit van scripties | 26 |
| 3.5. Percepties van studenten en docenten | 26 |
| 3.6. Analyse van de weblogs | 27 |
| 4. Conclusie en discussie | 29 |
| 4.1. Conclusies | 29 |
| 4.2. Beperkingen van het onderzoek | 31 |
| 4.3. Praktische implicaties | 31 |
| 4.4. Suggesties verder onderzoek | 32 |
| Referenties | 34 |

Bijlagen

| | |
|--|----|
| 1 Nulmeting | 36 |
| 2 Intranetbericht voor docenten en domeindeskundigen | 38 |
| 3 Vragenlijst helpdesk | 40 |
| 4 Interviewopzet | 41 |
| 5 Vragenlijst Motivatie | 42 |

Samenvatting

Sociale verbondenheid is een voorwaarde om tot gemotiveerd leren te komen: in de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2008) wordt gesteld dat mensen van nature betrokken is op het functioneren binnen groepen. Een relatie met en een betrokkenheid op anderen is een psychologische basisbehoefte. In motivatietheorieën wordt waarde aan sociale verbondenheid toegekend. De moeite die mensen nemen om leertaken uit te voeren wordt bepaald door de motivatie van hen die leren. Martens en Boekaerts (2007) tonen aan dat intrinsiek gemotiveerde studenten tot dieper leren komen. Wolters en Rosenthal (2000) benadrukken dat het hanteren van wilskrachtstrategieën een wezenlijk kenmerk is van gemotiveerd leren. Een bepaalde vorm van sociale verbinding kan worden bewerkstelligd via leergemeenschappen (Sloep, 2008). Gezamenlijke activiteiten, interesse en betrokkenheid zijn kernvoorwaarden om leergemeenschappen succesvol te laten zijn. Met web 2.0-toepassingen, zoals met weblogs, kan de communicatie daarbinnen vereenvoudigd worden, waardoor een online sociaal netwerk ontstaat, waarvan de leden met elkaar verbonden zijn. Het interessante van een leergemeenschap is dat de deelnemers met onderscheidende interesses, deskundigheden en affiniteiten een gemeenschappelijk gedeeld domein hebben (Sloep, 2008).

Het doel van dit onderzoek is na te gaan of de kwaliteit van afstudeerscripties, de sociale verbondenheid en de wilskracht van studenten verhoogd kunnen worden door gebruikmaking van weblogs. Daartoe worden vijf hypothesen getoetst: 1. studenten die gebruik maken van een weblog voelen zich meer sociaal verbonden dan studenten die dat niet zijn. 2. studenten die door middel van een weblog sociaal verbonden zijn in een zelf samengestelde kennisgroep maken meer gebruik van wilskrachtstrategieën dan die van de studenten die dat niet zijn. 3. de beoordeling van afstudeerscripties van studenten die door middel van een weblog sociaal verbonden zijn met een zelf samengestelde kennisgroep is hoger dan de beoordeling van afstudeerscripties van studenten die dat niet zijn. 4. Docenten en studenten vinden dat van het gebruikmaken van een weblog een positief effect uitgaat op sociale verbondenheid, wilskrachtstrategie en kwaliteit van de afstudeerscriptie. 5. De weblogs geven aanleiding tot zowel social support als tot inhoudelijke feedback.

De onderzoeksgroep bestond uit 93 studenten van Iselinge Hogeschool (75 meisjes en 18 jongens). Er werden twee groepen samengesteld: een experimentele groep van 14 en een controlegroep van 79 studenten. Tijdens het afstuderen waren de experimentele studenten middels een weblog verbonden met docenten, domeindeskundigen, mentoren en medestudenten. Ook konden zij gebruikmaken van een digitale helpdesk. Om de variabelen sociale verbondenheid en wilskracht te meten, werd gebruik gemaakt van een vragenlijst van 50 items. Deze vragenlijst is gebaseerd op de Intrinsic Motivation Inventory (IMI) van Ryan en Deci (2008) en de MSQI-vragenlijst (Pintrich & DeGroot, 1990). Daarnaast werden interviews afgenomen met studenten, docenten en

domeindeskundigen om zicht te krijgen op hun percepties ten aanzien van het gebruik van weblogs om sociale verbondenheid, wilskracht en de kwaliteit van de afstudeerscripties te vergroten én werden twee weblogs geanalyseerd.

Er werd geen ondersteuning gevonden voor de hypothese dat de sociale verbondenheid en de wilskracht van studenten uit de experimentele groep significant groter was. Wel bleek, vergeleken met de controlegroep, de gemiddelde beoordeling van hun afstudeerscripties van de experimentele groep significant hoger. Ook bleek dat significant meer studenten uit de experimentele groep binnen het cursusjaar afstudeerden dan studenten uit de controlegroep. Studenten, docenten en domeindeskundigen onderschrijven dat de weblog een krachtig middel is om grotere sociale verbinding en hogere kwaliteit te genereren. De weblog nodigt vooral uit tot inhoudelijke reacties.

Het gebruik van de weblog bij het creëren van een kennisgroep rondom de student heeft zijn waarde bewezen: studenten kregen feedback en tips van medestudenten, van andere docenten dan hun begeleidend docent en van domeindeskundigen. Ze werden vroegtijdig –just in time- van inhoudelijke reacties voorzien. De weblog bood kansen om studenten in contact te brengen met leerkrachten en experts uit verschillende organisaties.

Keywords: motivation, social relatedness, weblogs, social software, learning networks

Summary

Social relatedness is a constraint to come to motivated learning: the self-determination theory (Deci & Ryan, 2008) states that naturally, one is meant for functioning within groups. To experience a relationship and connection with others is a basic psychological need. In motivation theories, importance is ascribed to social relatedness. The effort to perform learning tasks depends on students' motivation. Martens and Boekaerts (2007) reveal that intrinsically motivated students come to deeper learning. Moreover, Wolters en Rosenthal (2000) stress willpower to be an essential quality of motivated learning. Social relationship can be accomplished through learning communities (Sloep, 2008). Joint activities, interest and connection can make learning communities successful. Use of 2.0-applications, like weblogs, could simplify the communication, make online social network work, and connect the members. The interesting of a learning community is that members with distinctive interests, expertise and affinities share a common domain (Sloep, 2008).

The aim of this research is to study whether the quality of theses, the social relatedness and the willpower of students could be fostered by the use of a weblog. Therefore, five hypotheses have been tested: 1. students who use a weblog feel socially more related than students who do not; 2. students who are socially related to a self-composed knowledge group through a weblog make more use of willpower strategies than students who are not; 3. the assessment of theses, written by students who are socially related to a self-composed knowledge group through a weblog are higher than theses of students who are not; 4. teachers and students perceive a weblog as an instrument that fosters social relatedness, willpower and leads to a higher quality of theses; 5. weblogs lead to social support and contributions concerning content.

The research group consisted of 93 students of Iselinge College (75 girls and 18 boys). Two groups have been formed: an experimental group of 14 and a control group of 79 students. While working on their theses, the experimental students were connected with teachers, domain experts, mentors and fellow students through a weblog. They could also make use of a digital helpdesk.

A questionnaire of 50 questions to measure social relatedness and willpower was developed, based on the Intrinsic Motivation Inventory (IMI) of Ryan and Deci (2008), and the MSQ questionnaire (Pint Rich & De Groot, 1990). Furthermore, interviews were conducted with students, teachers and domain experts to examine their perceptions and two weblogs were analyzed.

It was found that the social relatedness and willpower of students from the experimental group was not significantly higher than that of the students from the control group. However, compared with the control group, the average assessment of the experimental students' theses was significantly higher. Tempo of study of students from the experimental group was significantly higher than that of the students from the control group. Students, teachers and domain experts agree that the weblog is a

powerful means to enlarge social relatedness and to generate more quality. The weblogs invoke mainly contributions concerning content.

The use of a weblog has proven its use in creating a knowledge group around the student. Students received feedback and tips from fellow students, other teachers besides their supervisor and domain experts. They were just in time provided with comments. The weblog offered opportunities to bring them in contact with teachers and experts from different organizations.

1 Inleiding

1.1 Probleemstelling

Op de lerarenopleiding van Iselinge Hogeschool te Doetinchem schrijven alle laatstejaars studenten een afstudeerscriptie aan de hand waarvan zij al dan niet aantonen startbekwaam te zijn als leraar basisonderwijs. De Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) ziet toe op de kwaliteit van opleidingen. Bij visitaties wordt nadrukkelijk een oordeel geveld over het “gerealiseerd niveau” van de opleiding. De afstudeerscripties vormen voor de NVAO één van de ijkpunten om een oordeel te geven over de kwaliteit van de opleiding. Voor de opleiding is het dus van belang dat de afstudeerscripties van goed niveau zijn. De afstudeerscriptie is een neerslag van een zelfstandig onderzoek dat de student tijdens het laatste halve jaar van zijn opleiding doet, en waarvoor een studielast staat van 12 ECTS, wat een studielast van 326 uur betekent. Van studenten wordt tijdens hun onderzoek veel verwacht: enerzijds moeten studenten sturing kunnen geven aan hun ideeën, moeten ze de voortgang van het proces kunnen bewaken (“lig ik op schema?”), moeten ze flexibel zijn om eigen leerdoelen desgewenst bij te stellen, moeten ze op tijd signaleren wanneer feedback en coaching van de docent noodzakelijk is, maar moeten ze vooral soepel om kunnen gaan met obstakels en hindernissen op weg naar het uiteindelijke resultaat.

Voor veel pabo's is het doen van literatuuronderzoek en ontwerpgericht onderzoek een relatief nieuw fenomeen: er is geen traditie van het zélf verrichten van onderzoek. Deskundigheid bij docenten in het begeleiden van studenten in het zelf doen van onderzoek moet nog worden opgebouwd. Nieuwe modules die studenten ondersteunen bij hun onderzoek zullen pas in de komende jaren leiden tot een nieuwe doorlopende onderzoekslijn binnen de pabo. Intussen kan niet gewacht worden op het moment dat die lijn ontwikkeld is. Immers: een uitspraak over de kwaliteit van het gerealiseerd niveau wordt op basis van het afgestudeerde cohort gedaan: de NVAO velst een oordeel op basis van de kwaliteit van de afgestudeerde studenten.

Om studenten tijdens het werken aan de afstudeerscriptie te ondersteunen, wordt bij Iselinge (op dit moment) aan elke student een begeleidend docent toegekend. Indien mogelijk is dat een docent met specifieke domeinkennis van het onderwerp dat de student heeft gekozen. Dat onderwerp wordt door de student zelf bepaald, maar komt tot stand nadat hij daarover heeft gesproken met zijn begeleider binnen de stageschool. Daarmee wordt bereikt dat het onderwerp ook praktische relevantie heeft voor de stageschool en -naar gehoopt wordt- ook voor andere scholen in de regio. In een viertal colleges worden studenten ondersteund bij het bepalen en formuleren van de probleemstelling, het formuleren van hoofd- en deelvragen, het met behulp van de juiste zoektermen en zoekmachines zoeken van relevante bronnen, het uitvoeren van het onderzoek en het hanteren van de APA-richtlijnen.

De huidige werkwijze kent een aantal knelpunten: de opleiding biedt in tijd beperkte begeleiding (6 uur per student) en weet niet altijd te garanderen dat de begeleidend docent ook domeindeskundige is. Verder is één van de wensen van de opleiding om meer gebruik te maken van deskundigheid binnen de regionale educatieve infrastructuur. Het komt weinig voor dat studenten tijdens hun onderzoek anderen raadplegen dan hun begeleidend docent. Er wordt nagenoeg geen gebruik gemaakt van de kennis van medestudenten, interne deskundigen (andere docenten), onderwijsadviseurs en leerlingpsychologen van de eigen organisatie. Externe deskundigen worden vrijwel nooit geraadpleegd.

Deze knelpunten worden ook ervaren door studenten en zijn deels veroorzaker van studievertraging. Uit evaluatiegegevens van studenten blijkt, dat ze het werken aan een afstudeerscriptie weliswaar als een interessant leerproces hebben ervaren, maar tegelijkertijd geven zij aan dat ze een intensievere begeleiding op prijs hadden gesteld. Ook ervaren ze het werken aan de afstudeerscriptie vooral als een “eenzaam proces”. Uit gegevens van de opleiding blijkt dat in toenemende mate studenten hun studie niet binnen de vier jaar afronden, maar dat ze vaak nog een deel van het vijfde jaar nodig hebben om hun afstudeerscriptie af te ronden. Een ontwikkeling die vanuit het gezichtspunt van de opleiding -in verband met bekostigingssystematiek- als niet wenselijk wordt ervaren.

Mogelijke oplossingen om het didactisch concept rondom de afstudeerscriptie te verbeteren liggen in het versterken van de sociale verbondenheid van de student. Het werken aan de afstudeerscriptie moet niet zozeer een individueel en eenzaam proces zijn, maar zou verrijkt moeten worden met manieren waarop kennis met anderen gedeeld kan worden.

In dit onderzoek wordt verondersteld dat meer sociale verbondenheid bereikt kan worden door studenten niet individueel, maar binnen kennisgroepen te laten werken. In zo'n kennisgroep kan de student overleg voeren met medestudenten, docenten, mentoren en andere deskundigen. De student is binnen de kennisgroep sociaal verbonden met andere voor hem relevante betrokkenen. over zijn onderzoek met anderen in gesprek gaan. Het liefst met ervarings- en/of domeindeskundigen. In zijn stageschool is de student immers altijd lid van een team, en binnen de pabo maakt hij deel uit van een groep studenten waarbinnen andere studenten wellicht vergelijkbare thema's voor hun afstudeerscriptie hebben gekozen. Waarschijnlijk kent de student binnen of buiten het opleidingsinstituut andere deskundigen waarin hij vertrouwen stelt en met wie hij zijn ideeën graag wil delen. Binnen het eigen instituut zouden studenten bijvoorbeeld ook terug kunnen vallen op onderwijsadviseurs en leerlingpsychologen. Iselinge Hogeschool maakt deel uit van de IJsselgroep, waarbinnen ook educatieve dienstverleners en een nascholers werkzaam zijn. Mensen met verschillende rollen en functies participeren in een deels door de student samengestelde kennisgroep.

De leden van de kenniscgroep staan met elkaar in contact onder andere via een weblog, die door de student wordt onderhouden.

Het werken aan een afstudeerscriptie kan gezien worden als een sociaal-constructivistische werkvorm. Van de student wordt verwacht dat hij zélf actief een onderwerp kiest dat relevant is voor zijn beroepscontext. Daarover moet hij in gesprek gaan met relevante personen binnen de opleiding en in de stage. De ideeën, hypothesen en initiatieven worden geacht gedeeld te worden met “collega’s”. Een belangrijk aspect aan de afstudeerscriptie is dat de student zélf (gemotiveerd) bepaalt welk onderwerp hij kiest. De gedachte om kenniscgroepen in te richten, waarin door de student zélf en door de opleiding een podium ingericht wordt om ideeën, onderzoeksvragen, problemen en vragen te delen versterkt het sociale aspect van het leren. Het gebruiken van een weblog vergemakkelijkt deze sociale verbinding, omdat dit tijd- en plaatsonafhankelijk is.

De gedachte achter het onderzoek is, dat door het werken in een kenniscgroep, waarbij als middel de weblog wordt gebruikt, de motivatie van studenten zal toenemen als gevolg van een grotere sociale verbondenheid en toename van de wilskracht bij studenten. Een tweede aanname is dat daardoor de kwaliteit van de afstudeerscripties zal toenemen.

De hoofdvraag van dit onderzoek is na te gaan of het werken in een kenniscgroep, waarvan de deelnemers verbonden zijn door middel van een weblog, zal leiden tot hogere sociale verbondenheid en meer wilskracht bij studenten en tot kwalitatief betere afstudeerscripties. De kenniscgroep binnen de weblog zal een positieve invloed hebben op de motivatie en kwaliteit van de scriptie.

In het theoretisch kader zal eerst worden ingegaan op wat recent onderzoek naar motivatie ons leert over de waarde van sociale verbondenheid en wilskracht tijdens leerprocessen. Aansluitend zal worden aangetoond dat voor toekomstige professionals het werken in een community of practice niet alleen een omgeving biedt waarbinnen de sociale verbondenheid vanzelfsprekend is. Binnen een authentieke context worden zij ook voorbereid op één van de cruciale onderwijscompetenties, namelijk te kunnen samenwerken met collega’s en externen. Tot slot wordt ingegaan op de gevolgen die de multimediale ontwikkelingen binnen het onderwijs hebben en wordt nagegaan op welke manier deze multimediale ontwikkelingen een positief effect op motivatie, sociale verbondenheid en wilskracht hebben.

1.2 Sociale verbondenheid , wilskracht en motivatie.

Het begrip sociale verbondenheid (of “relatedness”) neemt een belangrijke plaats in binnen de motivatietheorie van Deci en Ryan (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2006). Hun theorie is bekend geworden als de SDT: self determination theory. Binnen die theorie staat een drietal psychologische basisbehoeften centraal voor persoonlijk functioneren en welzijn. Deci en Ryan zien het “autonome zelf” als bron van de ontwikkeling: de mens die zelfsturend handelt. Dit zelfgestuurde handelen wordt

ook wel zelfactualisatie genoemd: het geïntegreerd en probleemloos kunnen inzetten van het eigen potentieel. De gedachte van het optimaal functioneren door psychologische groei en zelfactualisatie is gebaseerd op een “organismic-dialectical metatheory” (Deci & Ryan, 2000). Deze organisch-dialectische benadering gaat uit ervan uit dat de oriëntatie op psychologische groei en zelfactualisatie aangeboren is. Binnen de Self Determination Theory is de mens van nature gericht op integratie van innerlijke, psychische mogelijkheden met betrekking tot het functioneren in sociale structuren. De mens is, met andere woorden, van nature betrokken op interessante activiteiten en van nature betrokken op het functioneren binnen sociale groepen. Ryan en Deci (2006, pg 1580) onderscheiden drie psychologische basisbehoeften, die van “central importance for personality functioning and wellness” zijn. Naast het ervaren van competentie en autonomie is sociale verbondenheid de derde onderscheiden psychologische basisbehoefte. De psychologische basisbehoeften zijn universeel, aangeboren en onmisbaar. Omgevingsfactoren waarin tegemoet gekomen wordt aan deze behoeften zijn bepalend voor de voortgaande psychologische groei van een individu. Naast omgevingsfactoren spelen de gedurende het leven opgedane competentie-, autonomie- en sociale verbondenheidservaringen een belangrijke rol. Deze ervaringen verrijken een persoon en bieden hem ondersteuning.

Onder sociale verbondenheid verstaan Ryan en Deci (2006) de psychologische behoefte van mensen om een relatie met en een betrokkenheid op anderen te ervaren. Sociale verbondenheid blijkt uit het gevoel dat iemand heeft dat hij/zij om anderen geeft, maar dat ook anderen om hem/haar geven en dat hij/zij dus deel uit maakt van een gemeenschap. Die behoefte om sociaal verbonden te zijn is niet gekoppeld aan een direct gewenst resultaat, maar is er eerder op gericht in een veilige verbinding met anderen te staan en eenheid met anderen te ervaren. De behoefte aan verbondenheid is meer vervuld naarmate mensen meer als betrouwbaar, ondersteunend, vriendelijk en ongevaarlijk worden ervaren en naarmate er duurzame contacten met mensen worden onderhouden.

In motivatietheorieën wordt een belangrijke waarde aan sociale verbondenheid toegekend. In het zoeken naar antwoorden op de vraag waar de energie vandaan komt die studenten nodig hebben om hun leertaken uit te voeren, wordt een centrale rol toegekend aan hun motivatie. Martens en Boekaerts (2007, pg 23) geven als werkdefinitie: “Mensen zijn gemotiveerd als zij bereid zijn zich te engageren in een taak of activiteit en inzet te leveren om die taak of activiteit uit te voeren.” De motivatietheorie van Ryan en Deci gaat daarbij nadrukkelijk in op de waarde van de sociale verbondenheid. In hun zelfdeterminatietheorie staat de intrinsieke motivatie centraal. Een belangrijk uitgangspunt van de Self Determination Theory is dat de vervulling van psychologische basisbehoeften een noodzakelijke conditie is voor intrinsieke motivatie. “Intrinsically motivated activities were defined as those that individuals find interesting and would do in the absence of operationally separable consequences” (Deci & Ryan, 2000, pg 233). Met andere woorden: van

intrinsieke motivatie wordt gesproken, als mensen activiteiten ondernemen die ze ook zonder beloning of controle zouden uitvoeren. De intrinsieke motivatie wordt bevorderd wanneer het resultaat van activiteiten succesvol is. Intrinsiek gemotiveerde mensen ervaren welzijn, functioneren optimaal en zijn vitaal. Uit een meta-analyse van 128 studies blijkt dat externe motivatiestrategieën eerder motivatie-ondermijnend dan –ondersteunend zijn (Deci & Ryan, 2000, pg 233). Bij intrinsieke motivatie bepaalt de betrokkene zélf zijn gedrag en is er sprake van een “internal perceived locus of control”.

Leeromgevingen moeten die intrinsieke motivatie niet verstoren, maar juist uitlokken. Onder intrinsieke motivatie verstaan zij motivatie die ontstaat door de activiteit zelf, omdat je er plezier aan beleeft, er zin in hebt. Dwang en externe beloning verstoren deze intrinsieke motivatie en kunnen ertoe leiden dat studenten alleen nog studeren omdat het moet of omdat het tot studiepunten leidt. Bij intrinsieke motivatie is er sprake van een interne behoefte om iets te willen leren. Ryan en Deci stellen dat de intrinsieke motivatie in stand wordt gehouden in leeromgevingen, waarin de studenten in hoge mate autonomie ervaren, waarin ze het gevoel hebben competent te kunnen zijn en waarin ze zich verbonden voelen met de docent en met andere studenten.

Martens en Boekaerts (2007) geven een overzicht van tal van onderzoeken waaruit blijkt dat intrinsiek gemotiveerde studenten tot dieper leren komen: zij zijn meer gericht op begrip dan op van buiten leren, zijn nieuwsgieriger en voelen zich prettiger in een klas, zijn meer bereid tot samenwerking en tot uitwisseling van kennis, presteren vaak beter en lopen minder kans drop-out te worden. De zelfdeterminatietheorie probeert ook een antwoord te geven op de vraag hoe we studenten zo ver krijgen dat ze een leerdoel als zelfgekozen en authentiek ervaren. Naarmate de student meer gemotiveerd is, is er sprake van verinnerlijking van doelen hetgeen gepaard gaat met een groter gevoel voor autonomie, welbevinden en psychologische vrijheid. In de meest optimale vorm is er sprake van identificatie: de student is gretig de taak tot een goed einde te brengen, heeft geen behoefte aan externe regulatie, maar reguleert zijn eigen leerproces. Sociale verbondenheid leidt er volgens Ryan en Deci toe dat je je gewaardeerd voelt en vertrouwen hebt in de mensen om je heen. Wordt niet aan deze psychologische basisbehoefte voldaan, dan is er risico op afname van zelfvertrouwen, afname van gevoel van welzijn en slechtere prestaties in het onderwijs. Bij het ontwerpen van onderwijs doet men er dus verstandig aan tegemoet te komen aan de behoefte van studenten om sociaal verbonden te zijn.

Motivatie die ontstaat door meer sociale verbondenheid is als zodanig geen garantie op een succesvol leer- of studietraject. Er is verschil tussen iets willen en dat feitelijk ook doen. Het volstaat niet om gemotiveerd een doel te stellen, de motivatie om dat doel te halen is zeker zo belangrijk. Doelen moeten actief worden nagestreefd om een taak succesvol af te ronden. Het tweesparen-zelfregulatiemodel van Boekaerts gaat uit van de aanname dat mensen hun gedrag zelf reguleren, waarbij ze rekening houden met de ambitie om hun competentie te verhogen, maar ook met de

noodzaak hun welbevinden binnen redelijke grenzen te houden. Afhankelijk van een al dan niet positieve beleving situeert de student zich op het “groeipad” (hij zet zijn energie in om zijn competentiegevoel te verhogen) of op het “welbevindenpad” (de student gaat op zoek naar veiligheid, steun, excuses). Er is wilskracht voor nodig om vanaf het pad van welbevinden terug te komen op het groeipad. Motivatie is dus niet hetzelfde als wilskracht: wilskracht blijkt uit “goede werkgewoonten” van studenten, gewoonten waarmee hij zijn handelingen controleert. Wolters en Rosenthal (2000) onderscheiden vijf wilskrachtstrategieën: wilskracht wordt getoond als studenten deze strategieën succesvol hanteren.

- Omgevingscontrole: environmental control.
- Zelfverantwoording: self-consequating.
- Interessebevordering: interest-enhancement.
- Jezelf overtuigen: mastery-self-talk.
- Jezelf oppeppen: performance self-talk.

Het is belangrijk dat studenten deze strategieën leren beheersen, het helpt hen om met energie en wilskracht de gestelde doelen te halen. Corno (2008) laat het belang van “work-habits” zien. De ondertitel van zijn artikel luidt : “Helping students to find a “will” from a “way”. Studenten met goede werkgewoonten en een goede wilskracht worden door de omgeving herkend en gewaardeerd. Uit zijn onderzoek blijkt dat ze een status krijgen als volledige en gelijkwaardige deelnemers in de schoolgemeenschap. Kwaliteiten als wilskracht en goede werkgewoonten worden ook in een (toekomstige) beroepsgemeenschap buitengewoon gewaardeerd: de student in zijn afstudeerperiode oriënteert zich op de arbeidsmarkt en is er veel aan gelegen binnen de markt op te vallen. Bij werkgewoonten denkt Corno onder meer aan aspecten als studietechniek, kunnen organiseren, kunnen plannen, gebruik maken van feedback, actief hulp zoeken en vrijwillig deelnemen aan activiteiten.

Over het belang van sociale verbondenheid voor de professionele leerkracht is het nodige gepubliceerd: in het hoger onderwijs wordt veel waarde toegekend aan sociale verbondenheid, hetgeen blijkt uit het gebruik van samenwerkende leervormen. Uit het feit dat twee van de zeven beroepscompetenties zoals die in de wet Beroepen in het Onderwijs zijn vastgelegd, betrekking hebben op samenwerking (samenwerking met collega’s en samenwerking met de omgeving) blijkt dat sociale verbondenheid ook gezien wordt als een professionele verwachting. Kunnen samenwerken en daardoor sociaal verbindingen kunnen aangaan is iets dat in toenemende mate verondersteld wordt van een professionele leerkracht: je bent teamlid, werkt samen met je collega’s aan de verbetering van het gezamenlijk onderwijs en je kent de weg in de onderwijsinfrastructuur, zodat je tijdig en optimaal die omgeving kunt inschakelen bij het oplossen van ondervonden problemen. De wetgever heeft verankerd dat samenwerken voor een professional verwacht en geëist wordt. De achterliggende gedachte is, dat in het tegenwoordige onderwijs afstemming tussen collega’s noodzakelijk is en dat de

ontwikkeling van de school alleen zal lukken, wanneer die ontwikkeling wordt gedragen door de gezamenlijke teamleden. Om deze samenwerking te faciliteren kan social software een belangrijke rol spelen: die software maakt het mogelijk dat mensen online met elkaar kennis delen en kennis construeren.

1.3 Community of practice en sociale verbondenheid

Sociale verbondenheid komt niet alleen tegemoet aan een van de psychologische basisbehoeften waardoor de student gemotiveerd wordt en blijft, maar heeft nog andere functies. In veel literatuur wordt benadrukt dat samenwerkend leren ook een maatschappelijk doel dient. Het bereidt de student voor op de rol die hij als professional zal spelen: de student zal na zijn afstuderen deel uitmaken van een praktijkgemeenschap waarbinnen hij met collega's, externe deskundigen gezamenlijk leert. Wenger (1998) spreekt van een community of practice: een groep mensen die samen een belang of interesse deelt en daarom regelmatig met elkaar in contact treedt. Hij ziet leren niet als een individueel proces, maar als een sociale activiteit. Bij het inrichten van leeromgevingen moet onderzocht worden welke soort van sociale verbondenheid een passende context biedt voor het leerproces. In zijn beschrijving van de community of practice zijn gezamenlijke activiteiten, gedeelde interesse en gemeenschappelijke betrokkenheid kernvoorwaarden om een minder of meer formeel georganiseerde community succesvol te laten zijn. Sloep (2008) beveelt hogescholen aan om wat zij leergemeenschappen noemen te verrijken en te vermengen met praktijkgemeenschappen die in het toekomstig beroep al bestaan. Op deze manier wordt bewerkstelligd dat studenten het als vanzelfsprekend gaan zien dat ze een levenlang moeten leren, en dat de afronding van hun studie slechts een mijlpaal vormt op weg naar een verdere ontwikkeling als professional.

Naast het begrip "community of practice" komen we in de literatuur ook het begrip "learning network" of "leernetwerk" tegen (Koper, Rusman & Sloep, 2005; Sloep, 2008). Zij beogen een levenlang leren te ondersteunen met een ict-netwerk en geven als definitie van een learning network "an ensemble of actors, institutions and learning resources which are mutually connected through and supported by information and communication technologies in such a way that the network self-organises and thus gives rise to effective lifelong learning." De schrijvers beschouwen goed-burgerschap als een van de motoren op weg naar een betere samenleving. Een levenlang leren wordt door hen gezien als een opdracht aan elke burger om zichzelf te ontwikkelen en daarmee een constructieve bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de maatschappij als geheel. Hun model combineert organisatorische, onderwijskundige en technologische aspecten van een leeromgeving. Ze benadrukken het idee van self-organisation: studies van Dorigo (1999) en Bonabeau et al. (1999) tonen aan dat organisaties die inductief worden georganiseerd zeker zo of zelfs meer effectief blijken te zijn dan organisaties die van bovenaf worden opgelegd (in Koper et al, 2005). In zo'n

zelfgeorganiseerd netwerk kunnen studenten hun eigen leeractiviteiten ontwerpen, plannen en hun leeropbrengsten delen, zowel met “peers” als met deskundigen. Als succesfactoren noemen ze dat de participanten regelmatig moeten interacteren, bereid moeten zijn om regelmatig feedback te geven én te krijgen.

Sloep (2008) definieert een leernetwerk als “een online, sociaal netwerk, een netwerk van mensen die via zoiets als het Internet met elkaar in verbinding staan, geen losse verzameling van mensen dus en dat ten dienste staat van levenslang leren.” Het interessante van zo’n leernetwerk is onder meer dat de participanten met onderscheidende interesses, deskundigheden en affiniteiten een gemeenschappelijk gedeeld domein (onderwerp) hebben. Sloep stelt in dit verband voor om vooral de deelnemers in hun rol en niet in hun functie te interpreteren: een student met specifieke kennis op een deeldomein kan in een leernetwerk evenzogoed de rol van deskundige opnemen als de docent, die dat vanuit een vanzelfsprekendheid vaak geacht wordt te zijn. Een ander belangrijk voordeel van het denken in rollen in plaats van in functies is een economisch voordeel: het in stand houden van leernetwerken met verschillende onderwerpen of domeinen zou volgens de Vries (aangehaald in Sloep, 2008) wel eens economisch onhaalbaar kunnen blijken te zijn. Medestudenten, mentoren en andere participanten in het leernetwerk zouden op vanzelfsprekende wijze een deel van deskundige feedback kunnen geven. Belangrijk is dan volgens Sloep wel, dat de interactie niet op een triviaal niveau blijft steken, maar dat deelnemers binnen de leergemeenschap hun reputatie kunnen vestigen, zelfvoldoening opdoen en er iets van opsteken. Wederkerige hulp kan volgens Sloep het beste georganiseerd worden binnen een kleine groep op basis van inhoudelijke criteria en beschikbaarheid.

Sociale verbondenheid is een psychologische basisbehoefte en onmisbaar voor een gemotiveerd leerproces. Het is daarom belangrijk in het onderwijs werkvormen te ontwerpen die leiden tot samenwerkingsvormen waarbinnen de student die verbondenheid ervaart. Sociale verbondenheid is voor pabo-studenten niet alleen een voorwaarde voor hun eigen leren, maar bereidt hen ook voor op hun toekomstige beroepsrol, waarin zij als lid van een leergemeenschap samen moeten en zullen werken met collega’s en externe relaties.

1.4 Multimediale ontwikkelingen

Martens (2007) verbaast zich over het feit dat er in het onderwijs zo veel geklaagd wordt: in feite is er volgens hem in de afgelopen decennia weinig veranderd: hij constateert een angst voor onontkoombare multimediale veranderingen. Die multimediale ontwikkelingen zijn onontkoombaar, omdat ze vanzelfsprekend deel uit maken van het persoonlijke leven van de nieuwe generatie. Nieuwe multimediale devices zijn alom aanwezig en indringend. Ze determineren onze identiteit en veranderen de manier waarop we ons leven inrichten. Volgens Westera (2005) moet het omgaan met media in het onderwijs een “way of life” zijn en zijn multimediale mogelijkheden kansrijk als zij

inspelen op de behoeften en tegemoetkomen aan een persoonlijk belang van de gebruikers ervan. Nieuwe kansen en mogelijkheden om de sociale verbondenheid te faciliteren worden geboden door nieuwe web 2.0-toepassingen. Dit zijn interactieve webbased toepassingen en vernieuwende websites, waarbij alles in het teken staat van communiceren over en delen van informatie (bijvoorbeeld links, foto's, lijstjes, documenten, persoonlijke voorkeuren). Deze toepassingen openen nieuwe mogelijkheden voor een levenlang leren én voor effectiever leren (Klamma et al, 2007). Klamma (2007, p 1) spreekt in dit verband van social software: "social software can broadly be defined as tools and environments that support activities in digital social networks." In web 2.0 creëren de deelnemers hun web: ze zijn consumenten en producenten tegelijkertijd: "prosumers". Anderson (in Dalsgaard, z.j., p 2) neemt in zijn definitie nadrukkelijk aspecten van zelfregulatie op: "networked tools that support and encourage individuals to learn together while retaining individual control over their time, space, presence, activity, identity and relationship." Met dit nieuwe informatietechnologisch middel kan de sociale verbinding gefaciliteerd worden: web 2.0-toepassingen kunnen de communicatie binnen een kennisgroep vereenvoudigen. Deze toepassingen maken online interactie tussen mensen mogelijk en faciliteren zo het ontstaan van een kennisgroep waarin samen wordt gewerkt en geleerd.

De meest eenvoudige wijze van een sociaal netwerk is de weblog (Klamma, 2007). Weblogs geven mensen toegang tot "a new pool of experts". Ideeën, opvattingen en informatie zijn breed en vrij toegankelijk. Een blog is een voorbeeld van social software waarbij bloggers via een weblog "logs" maken. Het is volgens Klamma een krachtige tool waarmee de persoonlijke kennis kan worden gemanaged. Een weblog ondersteunt mensen hun persoonlijke kennis te organiseren en te delen. Het is een log file met data op een webpagina in een chronologische volgorde. Als zodanig hoeft daarmee een weblog niet sociaal van karakter te zijn: het is eerder persoonlijk en individueel. Het is echter mogelijk voor ieder om commentaar op weblogs te geven: als weblogs gekoppeld worden aan elkaar, hetgeen met RSS-feeds mogelijk is, worden zij sociaal en worden netwerkcommunities gevormd. Het voordeel van die RSS-feeds is, dat belangstellenden niet dagelijks allerlei weblogs hoeven te volgen, maar dat je "bericht" krijgt, wanneer een nieuwe log gepost is. Binnen het weblogprogramma kan ook gebruik worden gemaakt van de automatische e-mailattending. Met bijvoorbeeld een Google-account kan een newsreader worden ingericht waardoor men door middel van een snelkoppeling een abonnement op de RSS-feeds van interessante sites (en weblogs) kan nemen. Studenten kunnen met behulp van een newsreader websites volgen die voor hun afstudeeronderwerp van belang zijn.

De weblog biedt aan studenten die met hun afstudeerscriptie bezig zijn sociale verbondenheid: hij bepaalt in hoge mate zélf met wie hij een sociale verbinding wil leggen. Naast de begeleidend docent (die is verplicht), kan hij bepalen welke studenten hij in zijn kennisgroep opneemt. Ook kan hij docenten en mentoren uit de stage met wie hij een bijzondere relatie heeft opgebouwd, vragen om te participeren in zijn kennisgroep. Andere deskundigen (vanuit de eigen opleidingsorganisatie of zelfs

schrijvers van gelezen bronnen) kunnen door de student worden toegevoegd. De weblog heeft daarmee als belangrijke functie een veilige persoonlijke omgeving te bieden, waarin de student ervaart dat de door hem gekozen mensen hem kritisch positief zullen voorzien van opmerkingen, tips en feedback.

Er is nog een tweede niet onbelangrijke functie: met de weblog heeft de student een tool tot zijn beschikking waarmee hij een aantal wilskrachtstrategieën kan reguleren. De begeleidend docent, maar ook de andere deelnemers in de kennisgroep verwachten regelmatig nieuws op de weblog (omgevingscontrole); de student wil zich regelmatig via zijn weblog verantwoorden over de stand van zaken m.b.t. zijn afstudeerscriptie (zelfverantwoording). Zijn interesse wordt bevorderd, doordat van verschillende kanten tips, aanbevelingen, support of andere reacties zullen komen die tot nieuwe kansen, andere zienswijzen kunnen leiden. De weblog heeft tot gevolg, dat studenten vanaf de start van de afstudeermodule daadwerkelijk starten met hun scriptie, en dat niet uitstellen tot een laat moment in het studiejaar.

In dit onderzoeksvoorstel wordt gesproken over een kennisgroep. Hiermee wordt benadrukt dat het vooral ook een persoonlijk door de student samengestelde groep is (een groep van kennissen met als doel kennis te delen en te creëren). Het samenwerken via een weblog maakt het mogelijk een aantal voordelen van de community of practice te realiseren: de student is in de gelegenheid een brug te slaan tussen de opleiding en de praktijk, door –afhankelijk van zijn afstudeeronderwerp– leerkrachten, directeuren, interne begeleiders, remedial teachers of externe deskundigen te vragen zijn weblog te volgen en er actief op te reageren. De kennisgroep heeft daarnaast kenmerken van een learning network of leernetwerk, doordat het ondersteund wordt door een ict-toepassing én doordat het studenten in staat stelt een start te maken met het bouwen van een eigen professioneel netwerk, dat zowel kansen biedt voor de toekomst (bemiddeling naar werk) als voorbereidt op die toekomst. In de kennisgroepen liggen twee rollen vast: de rol van de student (hij moet een afstudeerscriptie schrijven) en de rol van de docent (hij biedt de begeleiding). Dit is immers formeel vastgelegd in het onderwijsexamenreglement en in beoordelingscriteria. Toch kan er verder vrijelijk op basis van zelforganisatie gewisseld worden van rollen. De kennisgroep in dit onderzoeksverslag vertoont kenmerken van wat Sloep (2008) een vergankelijke gemeenschap noemt: ze worden opgezet voor een specifiek doel (namelijk het op tijd schrijven van een kwalitatief goede afstudeerscriptie) en verdwijnt op het moment dat het doel bereikt is.

Vanuit de denkbeelden over communities of practice van Wenger en de learning networks of leernetwerken is duidelijk geworden dat die intrinsieke motivatie niet alleen een persoonlijk doel (competentieverhoging) dient, maar ook een maatschappelijk doel kan dienen: ze kunnen een leven lang leren stimuleren en bijdragen aan een actieve participatie van iedereen in maatschappelijke ontwikkelingen en innovatie. Kennisgroepen bieden een beroepsreële voorbereiding op wat studenten later als professional zullen ondervinden: het samen met collega's in een open netwerk van

deskundigen werken aan de verbetering van de kwaliteit van hun onderwijs. We hebben gezien dat een weblog twee belangrijke functies verbindt: enerzijds biedt het de student een persoonlijk publiek podium waarop hij zijn proces ordent en stuurt. Zo'n podium dwingt hem regelmatig tot reflectie op zijn leerproces: wat heb ik gedaan, wat moet ik nog doen, waar ben ik nieuwsgierig naar, wat wil ik nog weten? Anderzijds biedt zijn weblog hem toegang tot een aantal "(critical) friends" met wie hij de stappen in zijn afstudeerproces wil delen. De weblog heeft dus ook tot doel contact te vereenvoudigen met mensen waarin de student vertrouwen heeft, en die voor hem van belang kunnen zijn bij het verdere proces van afronding van zijn afstudeerscriptie. Ook heeft het invloed op zijn gewoonten: bijvoorbeeld het gebruikmaken van feedback.

Nieuwe multimediale ontwikkelingen zijn veelbelovend, omdat ze op een laagdrempelige wijze de sociale verbondenheid tussen lerenden kunnen faciliteren. In dit onderzoek zal de weblog worden gebruikt om de sociale verbondenheid tussen studenten onderling en tussen studenten en praktijk- of domeindeskundigen te bevorderen.

1.5 Onderzoeksrichting en hypothesen

In dit onderzoek is de aanname dat een weblog als middel een positief effect heeft op de sociale verbondenheid en de wilskracht van studenten én een positief effect heeft op de kwaliteit van de afstudeerscripties van studenten. Er zal gebruik worden gemaakt van de weblog als middel om de kennisgroep te faciliteren (als podium waarop de student zijn "volgers" ontmoet). De aanname is dat een weblog een positief effect zal hebben op de sociale verbondenheid door met studenten af te spreken dat ze frequent en in een afgesproken ritme over hun afstudeerproces zullen berichten. Dit zal leiden tot een hogere omgevingscontrole. Studenten weten dat verwacht wordt dat zij minimaal wekelijks een bericht posten. De weblog is het middel waarmee zij verantwoording afleggen. Mits goed georganiseerd, zullen de reacties van volgers een bijdrage leveren aan een diepere interesse: studenten ontvangen tips en feedback.

In het onderzoek wordt antwoord gezocht op de volgende vragen:

1. Wat is het effect van het gebruik van een weblog op de sociale verbondenheid die studenten ervaren? Als hypothese werd gesteld: studenten die gebruik maken van een weblog voelen zich meer sociaal verbonden dan studenten die dat niet zijn.
2. Wat is het effect van het gebruik van een weblog op de mate waarin de studenten met wilskracht aan hun afstudeerscriptie werken? Als hypothese werd gesteld: studenten die door middel van een weblog sociaal verbonden zijn in een zelf samengestelde kennisgroep maken meer gebruik van wilskrachtstrategieën dan die van de studenten die dat niet zijn.
3. Wat is het effect van het gebruik van een weblog op de kwaliteit van de afstudeerscripties van pabo-studenten? Als hypothese werd gesteld: de beoordeling van afstudeerscripties van

studenten die door middel van een weblog sociaal verbonden zijn met een zelf samengestelde kennisgroep is hoger dan de beoordeling van afstudeerscripties van studenten die dat niet zijn.

4. Wat is de perceptie van studenten en docenten over de invloed die een weblog heeft op de sociale verbondenheid, de wilskrachtstrategie en de kwaliteit van de afstudeerscripties? Als hypothese wordt gesteld dat docenten en studenten vinden dat met het gebruikmaken van een weblog een positief effect uitgaat op zowel de sociale verbondenheid, de wilskracht en de kwaliteit van de afstudeerscripties.
5. Hoe frequent en voor welke doeleinden werd de weblog door studenten gebruikt. Door middel van een analyse van de weblogs werd nagegaan wat de intensiteit van de contacten via de weblog was, en of de communicatie ook domeinhoudelijk was. Aangenomen wordt dat de weblogs aanleiding geven voor zowel sociale support als uitnodigen om inhoudelijk feedback te geven.

2 Methode

2.1 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit 93 laatstejaars studenten van de lerarenopleiding primair onderwijs Iselinge Hogeschool (75 meisjes/vrouwen en 18 jongens/mannen): 59 studenten van de voltijd vierjarige opleiding, 15 studenten van de duale opleiding, 6 studenten van de deeltijdverkorte opleiding en 13 studenten van de deeltijdreguliere opleiding.

Uit de 93 studenten werden twee groepen geformeerd: een groep van 14 studenten in de experimentele groep en een groep van 79 studenten voor de controlegroep. Bij de indeling van de groepen werd elke vijfde van de alfabetische lijst aan de experimentele groep toegevoegd. Indien de geselecteerde studenten vanwege een buitenlandstage niet beschikbaar waren voor het onderzoek, werd de volgende student van de alfabetische lijst toegevoegd. Een klein aantal studenten weigerde mee te doen aan de experimentele groep. Zij meenden dat het meedoen in de experimentele groep een extra studie-inspanning zou vereisen. De experimentele groep bestond uiteindelijk uit 11 meisjes en 3 jongens van de voltijd reguliere opleiding.

2.2. Materialen

2.2.1 Interventie

Het scriptietraject werd voor de condities tussen de groepen zoveel mogelijk gelijk gehouden: de werkgroepen en colleges over onderzoeksopzet, formuleren van hoofd- en deelvragen en hanteren van APA-richtlijnen bestond in beide groepen uit vier trainingen van 90 minuten. De begeleidingstijd van elke student was in beide groepen gelijk: elke student had recht op zes uur begeleiding van zijn direct

begeleidend docent. Voor de experimentele groep werd daarnaast een aantal bijzondere activiteiten georganiseerd: in een eerste bijeenkomst in januari 2009 van 90 minuten werd in het kort toegelicht wat de opzet en het doel van de interventie was én werd door de docent ict een training verzorgd over de manier waarop studenten een weblog kunnen aanmaken, en hoe zij kunnen regelen dat leden van hun kennisgroep automatisch een e-mailattending krijgen wanneer ze een nieuwe blog gepost hebben. Ook leerden ze werken met RSS-feeds. Belangrijk tijdens deze bijeenkomst was, dat afspraken gemaakt werden over de inrichting van een door de student zelf samen te stellen kennisgroep. Elke student zou zijn begeleidend docent, een collega uit de stage en een of meer medestudent(en) toevoegen aan zijn kennisgroep. Door de onderzoeker zou aan elke student één of twee domeinskundigen vanuit de IJsselgroep worden toegevoegd aan deze kennisgroep. Daarom werd aan de studenten gevraagd welk onderzoeksonderwerp zij hadden gekozen, zodat op basis van een digitaal managementinstrument een werkbare match gemaakt kon worden met een of twee domeinskundigen van de IJsselgroep. Alle medewerkers van de IJsselgroep kregen per intranet informatie over het onderzoek: de geselecteerde domeinskundigen ontvingen daarnaast een instructiepakket (zie bijlage 2). Aan het eind van de bijeenkomst werd de digitale helpdesk geïntroduceerd. Afgesproken werd dat op basis van de berichten op de weblogs naar behoefte ondersteuning geboden zou worden. De helpdesk bood vooral “just-in-time”-ondersteuning: onderwerpen die aan de orde kwamen waren het formuleren van een probleem, het formuleren van hoofd- en deelvragen, het werken met zoektermen en goede zoekmachines, de wijze waarop een werkstuk opgebouwd kan worden. De helpdesk gaf af en toe ook praktische informatie over organisatie en ondervonden problemen. Verder werden studenten die het accent gelegd hadden op het ontwerpen van praktische materialen voor het primair onderwijs ondersteund in het werken aan een theoretisch kader.

2.2.2 Vragenlijst Nulmeting

Studenten kregen bij de start van de module afstudeerscriptie per e-mail een digitale vragenlijst (zie bijlage 1). Met behulp van de vragenlijst werd een beeld gevormd van de verwachtingen van de student met betrekking tot de kwaliteit van zijn te schrijven scriptie, de mate waarin behoefte bestond om samen met anderen over de scriptie van gedachten te kunnen wisselen en de mate waarin verwacht werd wilskrachtig de module ter hand te nemen. Deze nulmeting is gedaan om achteraf verschillen of juist het ontbreken van verschillen te kunnen verklaren.

Voorbeelden van vragen uit de nulmeting waren:

- a. “Heb je er vertrouwen in dat jouw afstudeerscriptie een goede scriptie wordt?”

- b. “Kies de uitspraak die het best bij je past: a. Ik heb bij het werken aan de afstudeerscriptie wel behoefte aan een stok achter de deur: ik ben blij met structuur en deadlines die de opleiding me geven of b. Ik ben een planmatig type: ik leg me zelf deadlines op en werk met structuur.”
- c. Kies de uitspraak die naar verwachting het best bij je werkwijze gaat passen: a. Ik ga zelf aan de slag met mijn afstudeerscriptie en overleg met mijn begeleidend docent of b. Ik ga aan de slag met mijn afstudeerscriptie en zal met verschillende mensen overleggen over mijn scriptie.”

2.2.3 Vragenlijst Motivatie

De vragenlijst “motivatie” (zie bijlage 5) bestond uit twee schalen: de schaal sociale verbondenheid en de schaal wilskrachtstrategieën. Bij de ontwikkeling van de twee schalen is gebruik gemaakt van twee bestaande vragenlijsten: De Intrinsic Motivation Inventory (IMI) van Deci en Ryan (2008) en de MSQI-vragenlijst (Pintrich & DeGroot, 1990; Chen, 2002). Bij de schaal sociale verbondenheid werden met name de vragen van de IMI/schaal Relatedness gebruikt.

De schaal sociale verbondenheid bestaat uit 23 uitspraken. Bij elke uitspraak kon de student aangegeven in hoeverre hij/zij het met de uitspraak eens was. Er waren vijf antwoordcategorieën: “helemaal waar; een beetje waar, neutraal, niet waar, helemaal niet waar.” Voorbeelden van uitspraken zijn: “tijdens het werken aan mijn afstudeerscriptie heb ik de feedback van docenten en studenten gebruikt” en “dat collega’s in de stage informeren naar en reageren op mijn scriptie gaf mij energie.” De betrouwbaarheid van deze schaal uitgedrukt in Cronbach’s alpha is .83.

De schaal wilskrachtstrategie bestaat uit 15 vragen. Bij elke uitspraak kon de student wederom aangegeven in hoeverre hij/zij het met de uitspraak eens was. Er waren vijf antwoordcategorieën: “helemaal waar, een beetje waar, neutraal, niet waar, helemaal niet waar.” Voorbeelden van uitspraken zijn: “op moeilijke momenten kost het me weinig moeite me weer op te peppen, ” en “na mijn stagedag slaag ik erin om verder te werken aan mijn afstudeerscriptie.” De betrouwbaarheid van deze schaal is uitgedrukt in Cronbach’s alpha is .87.

2.2.4 Interviewschema

Met het interview is nagegaan of in de perceptie van studenten en docenten de weblog een geschikt instrument is om de sociale verbondenheid en de wilskracht positief te beïnvloeden en of volgens hen de kwaliteit van de scripties verhoogd is onder invloed van het gebruik van de weblogs. Aan het interview lag een interviewschema ten grondslag (zie bijlage 4). Er werden vragen gesteld op de ervaren sociale verbondenheid, over de getoonde wilskracht en over het effect van de weblog op de kwaliteit van de eindschiptie.

Voorbeelden van vragen naar sociale verbondenheid waren:

- “Werd er naar jouw gevoel voldoende gereageerd op je weblog? Hoe verklaar je dat?”

- “In welke persoon stelde je het meest vertrouwen?”
- Voorbeelden van vragen naar wilskracht waren:
- “Heeft de weblog je geholpen vaart te houden in het werken aan de afstudeerscriptie? Op welke manier?”
- Voorbeelden van vragen naar de invloed van de weblog op de kwaliteit van de afstudeerscriptie waren:
- “Kun je voorbeelden geven van geslaagde feedback op je weblog?”
- “Aan welke reacties heb je het meest gehad?”

2.2.5 Wijze van analyseren weblogs

Twee weblogs zijn geanalyseerd op basis van een aantal onderzoeksrelevante aspecten:

- Intensiteit van reacties: hoe vaak werd een blog gepost en hoeveel reacties kwamen er?
- Aard en kwaliteit van de reacties: waren de reacties vooral inhoudelijk (gericht op het onderzoeksdomein in de vorm van literatuurtips, onderzoeksaanwijzingen, tips om contact te leggen met deskundigen of scholen in de regio) of hadden ze meer het karakter van social support (steun, aanmoediging, complimenten).
- Analyse van herkomst van de reacties: waren ze van een student, de stagementor, een docent of een andere domeindeskundige).

2.2.6 Kwaliteit van scripties

Om de kwaliteit van de scripties te bepalen werd gebruikgemaakt van het beoordelingsformat afstudeerscripties van Iselinge Hogeschool. Dat beoordelingsformat bevat 12 voorwaarden om voor een beoordeling in aanmerking te komen en 10 beoordelingsitems waarvoor totaal 40 punten kunnen worden behaald. Bij een score van 24 of meer wordt het werkstuk als voldoende beoordeeld. De beoordeling werd uitgevoerd door de begeleidend docenten. Voorbeelden van gestelde voorwaarden:

- “Zowel in de tekst als in de literatuurlijst wordt naar de gebruikte literatuur verwezen, conform APA-stijl.”
- “Er worden tenminste vier artikelen uit vaktijdschriften (waaronder één Engelstalig artikel van ongeveer 1500 woorden), vier handboeken en vier websites geraadpleegd.”
- Voorbeelden van beoordelingsitems:
- “In het afstudeerwerkstuk heeft de student een duidelijke koppeling gemaakt tussen theorie en praktijk.”
- “De theoretische onderbouwing, volgend uit de onderzoeksvragen, is samengesteld uit een goede integratie van meer en verschillende soorten bronnen.”

2.3 Procedure

In december 2008 werd een indeling gemaakt van studenten in een experimentele en in een controlegroep. Begin januari 2009 ontvingen alle studenten per e-mail een nulmetingsvragenlijst. In januari 2009 was er een startbijeenkomst voor de studenten in de experimentele groep, waarin ze leerden werken met weblogs, rss-feeds en newsreaders. Eind januari 2009 hadden alle studenten van de experimentele groep hun weblog online en hun kennisgroepen samengesteld. De onderzoeker had een match gemaakt met een domeindeskundigen van de IJsselgroep. IJsselgroepmedewerkers kregen eind januari 2009 een bericht op Intranet waarin het onderzoek werd aangekondigd en toegelicht. IJsselgroepmedewerkers die lid waren van een kennisgroep kregen een instructiepakket. Vanaf half januari was de helpdesk online. Medio februari 2009 werd een kwaliteitskring georganiseerd voor begeleidend docenten en domeindeskundigen, waarin zij werden geïnformeerd over wat van hen verwacht werd. In maart 2009 werd bij de experimentele groep per e-mail geïnformeerd hoe zij de helpdesk waardeerden. In juni 2009 werd aan zeven studenten uit de experimentele groep en met vijf begeleidend docenten of domeindeskundigen een interview afgenomen. Ook ontvingen alle studenten begin juni (zowel de studenten van de experimentele als studenten uit de controlegroep) op hun thuisadres een vragenlijst toegestuurd waarin 50 vragen werden gesteld. Een antwoordenvolp was bijgesloten. De reacties werden anoniem verwerkt, antwoordenvolpen van studenten uit de experimentele groep waren met een rode stip gemarkeerd. Na afsluiting van het cursusjaar 2008-2009 werd aan het tentamenbureau opgevraagd welke studenten hun afstudeerwerkstuk hadden afgerond en met welk resultaat zij dat hadden gedaan. Hiermee kon bepaald worden of in de experimentele groep het percentage afronders hoger lag dan in de controlegroep én kon de hypothese of het niveau van de afstudeerscriptie door het werken met een weblog zal toenemen getoetst worden. Aan het eind van het onderzoek werden twee weblogs geanalyseerd op basis van een aantal onderzoeksrelevante aspecten. De keuze voor deze twee weblogs werd gemaakt, omdat de studenten een vergelijkbaar onderwerp voor hun afstudeerscriptie hadden gekozen (namelijk coöperatief leren).

2.4 Analyse

Hypothese 1: studenten die gebruik maken van een weblog voelen zich meer sociaal verbonden dan studenten die dat niet zijn werd getoetst via standaard variantieanalyse (ANOVA).

Hypothese 2: studenten die door middel van een weblog sociaal verbonden zijn in een zelf samengestelde kennisgroep maken meer gebruik van wilskrachtstrategieën dan de studenten die dat niet zijn werd ook met behulp van een Anova bepaald.

Hypothese 3: de beoordeling van afstudeerscripties van studenten die door middel van een weblog sociaal verbonden zijn met een zelf samengestelde kennisgroep is hoger dan de beoordeling van afstudeerscripties van studenten die dat niet zijn werd getoetst met behulp van een Anova.

Hypothese 4: docenten en studenten vinden dat met het gebruikmaken van een weblog een positief effect uitgaat op zowel de sociale verbondenheid, de wilskracht en de kwaliteit van de afstudeerscripties werd getoetst door het houden van interviews met docenten en studenten. Deze interviews zijn op kwalitatieve wijze geanalyseerd. Verder wordt het slagingspercentage binnen de beide groepen bepaald. Dat percentage is een indicatie voor de kwaliteit van de gemiddelde werkstukken.

Hypothese 5: weblogs geven aanleiding voor zowel sociale support als inhoudelijk feedback werd getoetst door een kwalitatieve analyse te maken van twee geselecteerde weblogs.

3 Resultaten

3.1 Nulmeting

Van de 97 verstuurde vragenlijsten kwamen er 55 ingevuld terug(=57%).

Uit de antwoorden blijkt dat 40% van de experimentele en 45% uit de controlegroep nog geen idee heeft waarover zij de afstudeerscriptie zullen schrijven. De meeste studenten die dat al wel weten, geven aan dat met name de stageschool bepalend is geweest voor het afstudeeronderwerp: 40 % uit de experimentele en 49% uit de controlegroep. Een grote groep heeft slechts “enig” vertrouwen in een goede afloop: de meerderheid van de studenten geeft aan weinig of enig vertrouwen erin te hebben dat de afstudeerscriptie van goede kwaliteit zal zijn. De helft van de studenten weet nog niet hoe het werken aan de afstudeerscriptie zal bevalen, 10% van de experimentele groep en 16% uit de controlegroep ziet er echt tegen op. De meerderheid van de studenten (50% van de experimentele en 56% van de controlegroep) geeft aan behoefte te hebben aan structuur en deadlines die de opleiding geeft. Tweederde van de studenten in beide groepen verwacht de afstudeerscriptie voor het eind van het cursusjaar succesvol af te kunnen ronden. Meer dan de helft van de studenten overweegt om naast de begeleidend docent ook met andere mensen over hun scriptie overleg te voeren, in alle gevallen met mensen uit de stage. Uit de nulmeting blijkt geen grote verschillen tussen de antwoorden van studenten uit de experimentele groep en antwoorden van studenten uit de controlegroep.

3.2. Effect van de weblog op de sociale verbondenheid van studenten.

In het onderzoek werden de resultaten van 14 studenten in de experimentele groep vergeleken met 79 studenten in de controlegroep. Allen kregen de vragenlijst met de schalen sociale verbondenheid en

wilskracht. Omdat in de experimentele groep alleen voltijdstudenten opgenomen waren, zijn bij de controlegroep ook alleen de voltijdstudenten opgenomen in de data-analyse. Totaal kwamen 33 vragenlijsten terug, waarvan 22 lijsten van voltijdstudenten waren.

Tabel 1 geeft een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op de variabele ‘sociale verbondenheid’.

Tabel 1. Gemiddelden en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op de variabele ‘sociale verbondenheid’

| groep | gemiddelde | SD |
|-------------------|------------|------|
| Experimenteel (8) | 1,88 | 0,30 |
| Controle (14) | 2,16 | 0,68 |

Hoewel de experimentele groep gemiddeld iets lager scoort, blijkt uit de ANOVA-analyse dat er geen significant verschil is opgetreden tussen de experimentele en de controlegroep, $F(1,21)=1,22, p>.05$. Daardoor is geen steun gevonden voor de hypothese dat studenten die gebruik maken van een weblog zich meer sociaal verbonden voelen dan studenten die dat niet zijn.

3.3. Effect van de weblog op de gebruik van wilskrachtstrategiën van studenten

Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties van de experimentele en de controlegroep op de variabele ‘wilskrachtstrategie’.

Tabel 2 gemiddelden en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op de variabele ‘wilskrachtstrategie’

| groep | gemiddelde | SD |
|-------------------|------------|-------|
| Experimenteel (8) | 30,75 | ,6,88 |
| Controle (14) | 35,14 | 12,29 |

Hoewel de experimentele groep gemiddeld iets lager scoort, blijkt uit de ANOVA-analyse dat er geen significant verschil is opgetreden tussen de experimentele en de controlegroep, $F(1,21)=0,856, p>.05$. Daardoor is geen steun gevonden voor de hypothese dat studenten die gebruik maken van een weblog meer wilskrachtig zijn dan studenten die dat niet zijn.

Opmerkelijk was dat aan het eind van het cursusjaar bleek dat van de 94 afstudeerstudenten er 50 daadwerkelijk waren afgestudeerd. Uit de experimentele groep waren 10 van de 14 studenten afgestudeerd

(71%), van de controlegroep waren 40 van de 80 studenten afgestudeerd (50%). Uit de chi-kwadraattoets blijkt dat er steun gevonden is voor de hypothese dat het gebruik van de weblog tijdens het afstudeertraject een studieversnellend effect heeft: de p-waarde is kleiner dan 0.05 (namelijk 0,0).

3.4. Effect van de weblog op de kwaliteit van de eindscripties.

Om hypothese 3 te toetsen werden de beoordelingen van de afstudeerwerkstukken van de experimentele en de controlegroep met elkaar vergeleken. De maximale beoordeling is 40 punten. Bij 24 punten scoort de student een voldoende. De gemiddelden en standaarddeviaties zijn opgenomen in Tabel 3.

Tabel 3 gemiddelden en standaarddeviaties van de experimentele en controlegroep op de variabele ‘kwaliteit afstudeerscripties’.

| groep | gemiddelde | SD |
|--------------------|------------|------|
| Experimenteel (10) | 31,5 | 4,22 |
| Controle (39) | 27,1 | 3,58 |

Uit de ANOVA-analyse blijkt dat er een significant verschil is opgetreden tussen de experimentele en de controlegroep, $F(1,48)= 11,05$, $MSE=13,763$, $p<.05$. Hierdoor is steun gevonden voor de hypothese dat de beoordeling van de afstudeerscripties van studenten die door middel van een weblog sociaal verbonden zijn met een zelf samengestelde kennisgroep hoger is dan de beoordeling van afstudeerscripties van studenten die dat niet zijn

3.5. Percepties van studenten en docenten

Studenten en docenten menen dat de weblog, omdat het de sociale verbondenheid faciliteert, een geschikt middel is om motivatie en prestatie van studenten positief te beïnvloeden.

In een interview met zeven studenten werd door de studenten het volgende aangegeven: alle studenten hebben het gevoel gehad dat de reacties van met name de domeindeskundigen ertoe geleid hebben dat zij al in een vroeg stadium op het goede spoor werden gezet: interventies bij de start van hun opdracht, met name feedback op onderzoeksprobleem en het verwoorden van hoofd- en deelvragen hebben ze als waardevol en beslissend ervaren voor een goede verdere voortgang. Belangrijk vonden ze ook dat zij op het spoor werden gezet van actuele relevante literatuur, én dat ze na reacties van domeindeskundigen in een enkel geval in contact kwamen met scholen voor primair onderwijs met innovatieve ontwikkelingen passend bij het gekozen afstudeeronderwerp. Erg tevreden waren ze over de geboden ondersteuning via de helpdesk (zie bijlage 3). Naast informatie over de opzet van een werkstuk, werd ook veel gebruikgemaakt van de APA-richtlijnen die in de helpdesk

opgenomen waren. Studenten gaven aan dat met name medestudenten, docenten en domeindeskundigen reageerden op hun blogs, en dat vanuit de stage wél mondeling werd gereageerd, maar dat er blijkbaar toch wat terughoudendheid bestond om binnen de blogomgeving de discussie te voeren. Als lastig werd door docenten én studenten ervaren dat bij het reageren steeds een aantal onduidelijke letters moesten worden nagetypt, en dat men over een account moest beschikken om te kunnen reageren. Minder positief waren studenten ook over enkele docenten die amper gebruik hebben gemaakt van de kans om ook via de weblog te communiceren. Opmerkelijk is hun conclusie dat een weblog leidt tot versnelde reacties: ze hebben de indruk dat er sneller op de weblog dan per e-mail een reactie binnenkomt. Positief werd gewaardeerd de mogelijkheid die de weblogs boden om de studievoortgang en –aanpak van andere studenten te volgen. Op de vraag of het een goed idee is om de weblog als ondersteunend middel in te zetten bij de afstudeermodule, voorzien studenten problemen vanwege de grote aantallen studenten. Ze adviseren studenten te laten kiezen óf ze de weblog willen gebruiken.

De domeindeskundigen en docenten geven in het interview aan, dat ze erg afhankelijk zijn van het tempo van de student. In sommige gevallen raakt een student uit beeld. De domeindeskundigen – die de studenten niet persoonlijk kennen- geven aan dat de samenwerking intensiever en beter kan worden, door aan het begin van de module kort kennis te maken met de student. Verder ervaren ze het als inspirerend en zinvol om studenten in contact te brengen met scholen waarop studenten in aanraking komen met mooie voorbeelden van innovatief vormgegeven onderwijs. De weblog zorgt er hun inziens voor dat je goed op de hoogte bent van de stand van zaken en de voortgang van de afstudeerscriptie en dat je de mogelijkheid hebt direct te interveniëren. Ook domeindeskundigen en docenten geven aan dat het succes van een opschaling (alle studenten werken met een weblog) bepaald wordt door de bereidheid en motivatie van zowel docent, domeindeskundige als student.

3.6. Analyse van de weblogs

Twee weblogs werden nader geanalyseerd met als doel de intensiteit van reacties, de aard en de kwaliteit ervan te bepalen en te achterhalen wat de herkomst van de reacties was. Deze weblogs hebben allebei coöperatief leren als onderwerp. Het aantal geposte blogs bedraagt respectievelijk 12 en 14, een gemiddeld aantal. Op deze berichten komen totaal 21 respectievelijk 17 inhoudelijke reacties binnen en 5 respectievelijk 4 ondersteuningsreacties in de vorm van social support. In beide weblogs is goed te volgen wat de voordelen van de werkwijze is: domeindeskundigen en docenten (ook andere docenten dan de begeleidend docent) wijzen op geschikte literatuur, brengen de student met scholen in aanraking en met leerkrachten uit het primair onderwijs die ervaringen hebben met coöperatieve werkvormen. Uit de opbrengsten opgenomen in tabel 4 blijkt dat studenten inhoudelijk ondersteund werden, waarbij ook medestudenten soms de rol van deskundigen aannamen.

Tabel 4: Analyse van twee weblogs

| Weblog | Kwantiteit | Interessante opbrengsten |
|--------|---|---|
| 1 | 12 blogs gepost 21 inhoudelijke reacties 5 social support | Feedback op hoofd- en deelvragen door domeindeskundige. Suggesties voor geschikte literatuur door docent en domeindeskundige. Suggestie voor interessante sites door domeindeskundige. Tips medestudenten. Wijzen op interessante deskundigen door docent. Korte discussie over communicatieve vaardigheden die nodig zijn (student-docent). Wijzen op ontwikkeld stappenplan (student). |
| 2 | 14 blogs gepost 17 inhoudelijke reacties 4 social support | Feedback op probleemstelling door domeindeskundige. Suggesties voor literatuur door docent en studenten. Suggesties voor interessante site. Aanbod om cursusmaterialen te kopiëren door student. Wijzen op interessante conferentie (door domeindeskundige). Ondersteuning bepalen afhankelijke en onafhankelijke variabelen door docent. Tip om contact te leggen met een school (door student). Tips over indeling in groepen (door domeindeskundige). Informatie over effectiviteit coöperatief leren (door domeindeskundige). |

Uit de weblogs valt af te leiden dat er gemiddeld eens per week een bericht door de student werd gepost en dat de reacties op die geposte blogs vooral inhoudelijk waren. Het via de weblog in contact brengen van de student met andere geïnteresseerden leidt tot aanbevelingen met betrekking tot te gebruiken literatuur, te raadplegen websites, te benaderen interessante scholen en leerkrachten. Verder wordt de student actief feedback gegeven op zijn onderzoeksopzet en –voortgang.

4 Conclusie en discussie

4.1 Conclusies

De keuze voor een afstudeeronderwerp was bij een flinke groep studenten het gevolg van overleg en afstemming met mensen uit de stage of vanuit de bedoeling om aan een onderscheidend curriculum vitae te werken. Studenten bleken te anticiperen op wat de toekomstige professionele gemeenschap van hen verwacht en stemden hun keuzes af op wat door die gemeenschap als wenselijk werd ervaren. Dit ondersteunt de opvatting van Ryan en Deci dat mensen van nature betrokken zijn op het functioneren binnen sociale groepen (Ryan & Deci, 2006).

Aangenomen werd dat de weblog een positief effect zou hebben op de sociale verbondenheid van de studenten. Voor deze hypothese is geen steun gevonden. Mogelijk organiseert de student zelf een kennisgroep, zonder dat hij daarvoor de weblog nodig heeft. In de perceptie van docenten en studenten heeft de weblog dit verbindend effect wel. Met name de studenten benadrukken dat een “attente” omgeving het gevoel geeft ondersteund te worden. Zij ondersteunen de opvatting van Ryan en Deci (2006) over het belang van een betrouwbare, ondersteunende en vriendelijke omgeving waarbinnen het meest optimaal geleerd kan worden. Niet alleen de studenten constateren dat de weblog leidt tot snellere, attentere reacties van docenten. Ook enkele docenten geven expliciet aan dat zij sneller en efficiënter via de weblog reageren. Uit de gesprekken met studenten blijkt dat zij gemotiveerd werkten aan hun afstudeerscriptie, juist omdat ze ervaren hoe belangrijk de collega's uit de stage de resultaten ervan vonden. Ze ervoeren de verwachtingen en de interesses vanuit de stage en vanuit de hogeschool niet als dwang, maar eerder als bron van inspiratie. De opvatting van Sloep (2008) dat leergemeenschappen ingericht moeten worden conform al bestaande praktijkgemeenschappen die in het toekomstig beroep al bestaan, vindt ondersteuning. Studenten geven aan het motiverend en zinvol te vinden om samen met toekomstige collega's in gesprek en discussie te gaan. In dit verband verstaan zij onder collega's niet alleen leerkrachten, maar ook de directeur of de onderwijsadviseurs waarmee ze in de toekomst functioneel contacten zullen gaan onderhouden. Uit de analyses van de weblogs en uit de opbrengsten van de interviews blijkt wel dat studenten ervaren hebben dat wederkerige hulp geboden is, waarbij de participanten als gelijkwaardig werden gezien: mensen in wie je vertrouwen hebt en waarvan en waarmee je wilt leren. Een belangrijk effect van de weblog is de penetratie ermee in het professionele circuit: studenten kwamen in aanraking met toekomstige collega's, hun toekomstige onderwijsadviseurs en leerlingpsychologen en er werd van hen verwacht op een adequate, open maar kritische en zelfbewuste wijze professioneel te kunnen reflecteren op onderwijskundige thema's. Hiermee faciliteert de weblog dat al tijdens de

opleiding de professionele praktijk optimaal gesimuleerd wordt en dat mentoren en studenten met elkaar in een onderwijskundig gesprek geraken, waardoor beide leren.

Aangenomen werd verder dat de weblog een positief effect zou hebben op de het gebruik van wilskrachtstrategieën door studenten. Opmerkelijk is, dat de het gebruik van wilskrachtstrategieën bij de experimentele groep niet significant verschilt van de controlegroep, maar dat het percentage van alle studenten dat voor 20-07-2009 het afstudeerwerkstuk had afgerond 50 % was terwijl dat in de experimentele groep 71 % was. Iets dat erop duidt dat het gebruik van de weblog wel een positief effect lijkt te hebben op het studietempo. Wellicht heeft sociale verbondenheid door gebruik te maken van een weblog toch een positief effect op met name de planning en organisatie van het afstudeertraject bij studenten. Goede wilskrachtstrategieën (Wolters & Rosenthal, 2000) en werkgewoonten, met name kunnen organiseren en plannen (Schunk & Zimmerman, 2008) lijken een sneller afstuderen tot gevolg te kunnen hebben.

Het gebruik van de weblog leek wel een significant effect te hebben op de kwaliteit van de afstudeerscripties: studenten uit de experimentele groep behaalden betere resultaten dan studenten uit de controlegroep. Wellicht is dit toch het gevolg van het intensiever hanteren van een aantal wilskrachtstrategieën en werkgewoonten, zoals de omgevingscontrole en de onontkomelijkheid om je via de weblog te verantwoorden (Wolters & Rosenthal, 2000) en het gebruikmaken van feedback en het actief hulp zoeken. (Corno, 2008). Uit de gesprekken blijkt dat studenten en docenten de analyse van Sloep (2008) delen: de weblog bracht mensen met verschillende deskundigheid en ervaring met elkaar in contact rond één gemeenschappelijk onderwerp. Het contact was inhoudelijk, niet of amper triviaal, waardoor de student ervoer dat hij door middel van zijn weblog iets kon opsteken, maar vooral zichzelf ook in de etalage zette: het vestigen van reputatie. Uit de analyses van de weblog bleek dat de hypothese dat de weblog aanleiding geeft voor zowel social support als uitnodigt tot inhoudelijke feedback ondersteuning te vinden. Het contact is zelden triviaal: veruit het grootste deel van de reacties bestaat uit inhoudelijk te karakteriseren reacties. Een wat opportune conclusie zou kunnen zijn, dat de kwaliteit van het geleverde werk zonder verlies van motivatie significant toeneemt.

Op basis van interviews en een analyse van een tweetal weblogs werd ondersteuning gevonden voor de laatste hypothese: de weblog is een geschikt middel om sociale verbondenheid bij het werken aan de afstudeerscriptie te creëren. Uit de interviews met studenten blijkt dat zij het gebruik van de weblog het liefst zien als een keuze voor de student: intrinsieke motivatie zien zij als belangrijkste motor om de weblog effectief en geïnspireerd te hanteren.

De domeindeskundigen van de IJsselgroep toonden aan dat de gewenste synergetische effecten van de IJsselgroep binnen handbereik lagen: onderwijsadviseurs en leerlingpsychologen maakten dankbaar gebruik van de kansen om met studenten via hun weblog in gesprek te gaan. Studenten waardeerden hun domeindeskundigen, vooral omdat zij als vooruitgeschoven posten

werden ervaren die wisten waar in de regio voor de student interessante ontwikkelingen te zien en te ervaren zijn. Een ontsloten systeem waarin de deskundigheid van alle IJsselgroepmedewerkers op te roepen is, bewees zijn waarde. Uit de gesprekken met de domeindeskundigen bleek dat ook zij behoefte hebben aan een nadrukkelijker introductie van de module. Ook gaven zij als aanbeveling de student niet alleen virtueel, maar bij de start ook fysiek te ontmoeten.

4.2. Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek kende als limitatie dat de grootte van de experimentele groep beperkt was. Een vervolgonderzoek waarin meer studenten betrokken worden, lijkt voor de hand te liggen. Een verdere beperking van het onderzoek was dat de opleidingsvariant van de studenten uit de experimentele groep in alle gevallen de voltijd vierjarige opleiding was. Studenten van de andere varianten bleken niet bereid of in staat mee te doen aan het onderzoek. De verklaring daarvan is mogelijk het tijdgebrek en de mentale belasting van deeltijdstudenten: deeltijdstudenten combineren vaak studie met werk en zijn minder snel geneigd om deel te nemen aan extra-curriculaire activiteiten. Een groep studenten was niet in staat te participeren in de experimentele groep vanwege internationale stages. De bescheiden omvang van de experimentele groep heeft ook tot gevolg dat het effect van een klein groepje studenten enorm doortelt in de gemiddelden. In de experimentele groep zijn drie studenten als gevolg van studievertraging amper of niet begonnen aan hun afstudeerwerkstuk. Hoewel het niet de bedoeling was, en ook niet voorzien, is de helpdesk niet alleen onder de aandacht van de studenten uit de experimentele groep gekomen: zowel docenten als studenten uit de experimentele groep verwezen hun studenten uit de controlegroep op het bestaan van de helpdesk. Omdat beide groepen gebruik maakten van de helpdesk had dit geen invloed op de uiteindelijke resultaten. De keuze voor de weblog van Blogger had tot gevolg dat met name de collega's uit het primair onderwijs zich wat geremd voelden om te reageren: de ict-vaardigheid is bij hen niet vanzelfsprekend, waardoor het aanmaken van een account al een onneembare belemmering blijkt. Uit gesprekken met studenten is gebleken dat collega's uit de stage de weblog wel volgden, daarover wel in gesprek gingen, maar slechts zelden digitaal interacteerden. Mocht het gebruik van de weblog bij de module afstudeerscriptie worden ingevoerd, dan verdient het aanbeveling de docenten en de begeleiders uit de basisscholen beter voor te bereiden en te trainen op de begeleidingskansen die de weblog biedt. Ook moeten dan afspraken gemaakt worden over het al dan niet vrijblijvend karakter van de interventies.

4.3 Praktische implicaties

Voor wat betreft de inbreng van docenten en domeindeskundigen van de IJsselgroep is het beeld divers: ondanks het gegeven dat docenten in een kwaliteitskring op de hoogte werden gebracht van het doel van het onderzoek én een training volgden in het maken van en reageren op een weblog, heeft een

aantal docenten niet geparticipeerd in het onderzoek. Studenten rapporteerden dat bij die docenten de begeleiding bleef bestaan uit fysieke afspraken. Tegelijkertijd gaven ze aan dat ze vaak meer hadden gehad aan de inhoudelijke compacte aanbevelingen die ze als reacties op de weblog vonden, en dat ze het vervelend vonden dat ze moesten wachten op een fysieke afspraak, alvorens zij weer verder konden met hun werkstuk. Het maken van zo'n fysieke afspraak kostte tijd: een reactie op een e-mail bleef –in de beleving van de student- soms (te) lang uit, en het zoeken van een gezamenlijk moment bleek met overvolle agenda's ook niet snel gedaan. Niet alleen de begeleidende docenten reageerden op de weblogs: interessant was dat ook andere docenten zich mengden in discussies, in het geven van literatuurtips, en in het adviseren van interessante sites. Hierdoor ontstond er –via de student- een professionele uitwisseling van meningen en opvattingen tussen docenten en domeindeskundigen. Een weblog lijkt een effectief podium voor het snel krijgen van bruikbare feedback.

De afstudeerscriptie wordt geschreven op het moment dat studenten hun studie in de vorm van een lange stage of een liostage afronden. Juist omdat zij het laatste halve jaar van de opleiding als gevolg van stageverplichtingen weinig op het opleidingsinstituut komen, is een interactieve digitale communicatie een groot voordeel. Studenten waren zeer enthousiast over de digitale helpdesk, waar ze op elk moment gebruik van konden maken. In dit onderzoek is gekozen voor de weblog als communicatiemiddel. Vooral in situaties waarin studenten niet veel op de opleiding komen, kunnen weblogs en helpdesks een goede rol spelen in het ondersteunen van het leerproces van de student.

Een van de problemen voor de opleiding is de geringe begeleidingstijd betreft die aan begeleidende docenten kan worden toebedeeld. Uit reacties van studenten en docenten kan opgemaakt worden dat veel begeleidingstijd effectiever kan worden ingezet door gebruik te maken van een weblog. Het contact wordt sneller gelegd, reacties komen sneller, en tips worden compacter en meer to-the-point gegeven. Docenten hebben immers de tijd om hun antwoorden te overwegen, voordat ze deze als reactie plaatsen op de weblog. In gesprekken gaat nogal wat tijd verloren met het identificeren van het probleem of de vraag van de student. In elk gesprek kost ook het sociale ritueel de nodige tijd. Een combinatie van meer structurele weblogbegeleiding met minder, maar adequate face-to-face begeleiding lijkt de voorkeur te hebben. Weblogs nodigen uit tot snellere en efficiëntere reacties.

4.4 Suggesties voor verder onderzoek

In dit onderzoek stond centraal de invloed van een kennisgroep die met elkaar verbonden was via een weblog op de sociale verbondenheid en de wilskracht van de student én op de kwaliteit van zijn of haar eindschrijving. In een kennisgroep vindt uitwisseling van kennis plaats. Die kennis "circulatie" heeft effect op de ontwikkeling van de student. Niet onderzocht is wat de mogelijke invloed van deze kenniscirculatie is op andere participanten: de vraag of mentoren en directeuren in een kennisgroep

ook geïnspireerd raken door nieuwe onderwijskundige inzichten, waardoor ook zij leren is een interessant uitgangspunt voor een vervolgonderzoek.

In het onderzoek werd zowel ingestoken op de intrinsieke motivatie van studenten, als gebruikgemaakt van een weblog die aan studenten in een experimentele groep “verplichtend” wordt opgelegd: ze hebben er niet voor gekozen. Studenten werden benaderd om mee te doen aan het onderzoek, en nadat zij akkoord gingen met deelname in de experimentele groep, werd in de vorm van afspraken bevorderd dat zij met regelmaat een blog zouden posten. Uit gesprekken bleek dat studenten dat weliswaar als een prettige stok achter de deur hebben ervaren, maar niettemin soms ook het gevoel hadden “iets” te moeten berichten, zonder dat ze daartoe echt aanleiding zagen. In feite gaat het om de afweging in hoeverre een onderwijscontext autonomie-ondersteunend of juist meer controlerend moet zijn, om zowel gemotiveerdheid te bewerkstelligen, als om goede opbrengsten te bereiken. Martens en Boekaerts (2007, pg 53) geven aan dat onderzoek waarbij experimenteel wordt gemanipuleerd met intrinsieke/extrinsieke waarom-informatie nog zeer schaars is. Hiermee wordt bedoeld dat een studietaak mogelijk tot beter resultaat zal leiden wanneer de studenten weten wat het “nut” ervan is, en welk plezier ze eraan kunnen beleven. Het zou een interessant vervolgonderzoek zijn, om te bekijken wat de effecten van de weblog op sociale verbondenheid, wilskracht en kwaliteit van afstudeerwerkstuk zijn, wanneer de experimentele groep vrijwillig zou kiezen voor de weblog als faciliterend instrument.

De gedachtenuitwisseling die binnen de weblogomgeving is gevoerd tussen domeindeskundigen is een interessant fenomeen en een mogelijk interessant vervolgonderzoek: wat is het effect ervan is op het professionele functioneren van docenten. Enerzijds is het denkbaar dat men zich “gecontroleerd” voelt door collega’s en dit als last ervaart. Anderzijds is het mogelijk dat docenten het juist verrijkend vinden over dilemma’s en concerns van het vak met professionele collega’s in debat te kunnen gaan.

In een vervolgonderzoek zou tot slot kunnen worden nagegaan of andere social software een positiever effect hebben op de motivatie van de studenten en de kwaliteit van hun werkstukken. Te denken valt aan Facebook of Ning.

Referenties

- Chen, C. S. (2002). Self-regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 20(1), 11-26.
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: helping students to find a “will” from a “way”. In D. H Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Motivation and self regulated learning* (p 197-223). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalsgaard, C. (z.j.). *Social software: E-learning beyond learning management systems*. Gevonden op 28 december 2008 op http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* , 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Self-Determination Theory. An approach to human motivation & personality. Questionnaires. Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*. Retrieved from the Web 03/07/2008. <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/intrins.html>
- Klamma, R., Chatti, M. A., Duval, E., Hummel, H., Hvannberg, E. H., Kravcik, M., Law, E., Naeve, A., & Scott, P. (2007). Social Software for Life-long Learning. *Educational Technology & Society*, 10 (3), 72-83.
- Koper, E. J. R., Rusman, E., & Sloep, P. (2005). Effective Learning Networks. *Lifelong learning in Europe*, 1, 18-27.
- Martens, R. L. (2007). *Positive learning met multimedia, onderzoeken, toepassen & generaliseren*. Rede bij de aanvaarding van de dgr. Gerard Veringaleerstoel bij de Open Universiteit.
- Martens, R., & Boekaerts, M. (2007). *Motiveren van studenten in het hoger onderwijs*. Groningen, Wolters Noordhoff.
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational Psychology*, 82, 33-40.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self determination, and will? *Journal of Personality* 74, 1557-1586.

Sloep, P. B. (2008). *Netwerken voor lerende professionals, hoe leren in netwerken kan bijdragen aan een leven lang leren*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, learning, meaning & identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Westera, W. (2005). Beyond functionality and technocracy: creating human involvement with educational technology. *Educational Technology & Society*, 8(1), 28-37.

Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

Bijlagen

Bijlage 1 Nulmeting

Rapportage nulmeting afstudeerscriptie

2 februari 2009

in waarden

55 ingevulde vragenlijsten retour van de 97 verstuurde enquêtes (=57%)

10 studenten uit de experimentele groep reageerden, 45 studenten uit de controlegroep.

RESULTATEN NULMETING

VRAGEN

| 1. Heb je al een onderwerp bepaald voor je afstudeerscriptie? | | |
|--|--------------------------|--------------------|
| | Experimentele Groep N=10 | Controlegroep N=45 |
| Ja | 6 (60%) | 25 (55%) |
| Nee | 4 (40%) | 20 (45%) |
| 2. Hoe is het onderwerp van je scriptie bepaald of hoe ga je het onderwerp bepalen? | | |
| Ik heb iets gekozen of kies iets waar ik al veel van weet en waarin ik geïnteresseerd ben. | 1 (10%) | 5 (11%) |
| Ik heb iets gekozen of kies iets waarvan ik weet dat mijn stageschool er belang bij heeft. | 4 (40%) | 22 (49%) |
| Ik heb iets gekozen of kies iets waarvan ik denk dat het onderscheidend is op mijn cv | 2 (20%) | 6 (13%) |
| Anders | 3 (30%) | 12 (27%) |
| 3. Heb je er vertrouwen in dat jouw afstudeerscriptie een goede scriptie wordt? | | |
| Weinig vertrouwen | 1 (10%) | 9 (20%) |
| Enig vertrouwen | 8 (80%) | 32 (71%) |
| Veel vertrouwen | 1 (10%) | 4 (9%) |
| 4. Kies een van de uitspraken die het beste bij je passen, geef eventueel een korte toelichting bij de gemaakte keuze | | |
| Ik zie er tegenop met de afstudeerscriptie te beginnen | 1 (10%) | 7 (16%) |
| Ik weet nog niet hoe het werken aan de afstudeerscriptie me zal bevallen | 7 (70%) | 29 (64%) |
| Ik vind het een fijne uitdaging om met de afstudeerscriptie te kunnen beginnen | 2 (20%) | 9 (30%) |
| 4. Op eigen kracht of met steun: kies de uitspraak die het beste bij je past | | |
| Ik heb bij het werken aan de afstudeerscriptie wel behoefte aan een stok achter de deur: ik ben blij met structuur en deadlines die de opleiding me stelt. | 5 (50%) | 25 (56%) |
| Ik ben een planmatig type: ik leg me zelf deadlines op en werk | 5 (50%) | 20 (44%) |

| | | |
|---|---------|----------|
| met structuur. | | |
| 5. Hoe lang nog: kies de uitspraak die het best bij je past. | | |
| Ik verwacht dat mijn afstudeerscriptie voor 1 juli 2009 succesvol is afgerond. | 7 (70%) | 30 (67%) |
| Ik verwacht dat ik moeite zal hebben mijn afstudeerscriptie voor 1 juli af te ronden. | 3 (30%) | 15 (33%) |
| 6. Kies de uitspraak die het best bij je past. | | |
| Ik ben iemand die af en toe een steuntje kan gebruiken | 6 (60%) | 22 (49%) |
| Ik ben iemand die mezelf goed kan oppeppen. | 4 (40%) | 23 (51%) |
| 7. Kies de uitspraak die naar verwachting het best bij je werkwijze gaat passen. | | |
| Ik ga zelf aan de slag met mijn afstudeerscriptie en overleg met mijn begeleidend docent | 3 (30%) | 14 (31%) |
| Ik ga aan de slag met mijn afstudeerscriptie en zal met verschillende mensen overleggen over mijn scriptie. | 7 (70%) | 31 (69%) |

Bijlage 2: Intranetbericht voor docenten en domeindeskundigen

Doetinchem, 5 februari 2009.

Collega's van de IJsselgroep,

Binnen Iselinge Hogeschool wordt op dit moment gezocht naar manieren waarop we de kennis van de IJsselgroep ook ten nutte kunnen laten komen van de studenten van de opleiding. In deze brief informeren we je over een onderzoek dat nu gaat lopen en waar we je medewerking voor vragen. De probleemstelling en de te onderzoeken hypothesen vind je in de bijlage.

De probleemstelling en de te toetsen hypothesen suggereren dat studenten meer gemotiveerd en met meer sociale verbinding zullen werken aan hun afstudeerwerkstuk en dat het afstudeerwerk van studenten van een hoger niveau zal zijn en in een sneller studietempo zal worden afgerond, wanneer de student een groepje critical friends weet te organiseren dat hem tijdens het schrijfproces van kritische feedback wil voorzien. In het onderzoek is ervoor gekozen dat een experimentele groep van 20 studenten hun schrijfproces toegankelijk maken via een weblog. Studenten nodigen zelf een aantal weblogvolgers uit (medestudenten, mentoren, andere dan de begeleidend docent), maar ons ideaal is dat we ook een verbinding weten te leggen met de inhoudelijk domeindeskundige van de IJsselgroep. Aan de hand van onder meer de kenniskaarten weten we welke deskundigheid aanwezig is binnen de IJsselgroep.

Aan jou wordt gevraagd inhoudelijk weblogvolger te willen zijn van..... De weblog is te volgen onder het volgende adres:.....

Met behulp van de handleiding kun je regelen dat je gewaarschuwd wordt, telkens als de student iets aan zijn weblog toevoegt.

Het is niet de bedoeling dat je de student gaat begeleiden: elke student heeft vanuit de opleiding een begeleidend docent toegewezen gekregen. Het is wel de bedoeling dat je de student inhoudelijk feedback geeft:

- Wijs hem/haar op interessante publicaties
- Wijs hem/haar op interessante websites
- Attendeer hem/haar op conferenties
- Geef suggesties of commentaar op de weblogmededelingen van de student

- Noem voorbeelden van praktijkvoorbeelden in de regio waar de student zijn licht op kan steken
- Nodig –indien mogelijk- studenten uit bij vergaderingen, studiedagen door jou geleid, die wellicht voor hem als toehoorder interessant kunnen zijn.

Voor de IJsselgroep kan deze werkwijze voordelen bieden:

- De opleiding wordt versterkt door praktijkgeoriënteerde collega's met kennis van zaken
- Het versterkt Iselinge Hogeschool als kennisinstituut op basis van toepasbare kennis
- Onderwijsadviseurs hebben de mogelijkheid zicht te krijgen op de concerns van leraren-in-opleiding
- Het biedt de kans om interactief te communiceren met toekomstige klanten
- Ervaringen kunnen worden benut voor toekomstige synergieprojecten
- Onderzoek van de studenten kan worden gestuurd in lijn van een onderzoeksprogramma van de IJsselgroep (ofwel: studenten ontwikkelen en onderzoeken ook ten behoeve van vragen van collega's van de IJsselgroep).

Het reageren op weblogs kan vanuit elke denkbare plek: vanaf de werkplek, thuis, onderweg.... We stellen ons voor dat weliswaar met enige regelmaat gereageerd wordt op de weblog, maar dat de frequentie beperkt zal blijven tot drie tot vijf reacties.

Voor het volgen van de weblog is een aparte handleiding verschenen. Deze gaat als bijlage mee.

Heb je inhoudelijke vragen: mail eric.besselink@ijsselgroep.nl

Heb je vragen over de manier waarop je de weblog handig kunt volgen, mail lizette.deman@ijsselgroep.nl

Met vriendelijke groeten,

Eric Besselink
Iselinge Hogeschool

Bijlage 3: Vragenlijst Helpdesk

PEILING HELPDESK

Svp ingevuld per e-mail retour.

1. Op de helpdesk zijn de afgelopen periode een aantal artikelen verschenen. Wil je aangeven hoe jij deze waardeert. Een kruisje volstaat.

| | | Geen waarde | Beetje waardevol | Waardevol | Erg waardevol |
|----------------------------------|---|-------------|------------------|-----------|---------------|
| Probleem 13 februari | Over hoe je een probleem stelt. | | | | X |
| Zoeken maar | Over zoekmachines en zoektermen | | | | X |
| APA-gedoe | Over apa-richtlijnen | | | | X |
| Van probleemstelling naar vragen | Over hoe je aan hoofd- en deelvragen komt. | | | | X |
| Tom tom | Over bijzondere zoekmachines | | | X | |
| Het theoretisch kader | Over hoe je in je scriptie de theorie een plaats geeft. | | | | X |

2. Zijn er onderwerpen waarover je op de helpdesk wat zou willen aantreffen? Noem ze.

3. Eventuele opmerkingen:

Bijlage 4: Interviewopzet

S=student

D=docent/domeindeskundige

| | |
|----|---|
| S | Lukt het je om wekelijks een zinvolle blog te posten? |
| S | Ben je tevreden over de reacties op je blog? |
| SD | Werd er naar jouw idee voldoende gereageerd op de blogs? |
| S | Wie reageren vooral op de blog? |
| S | Is je blog bekend? Bij wie? |
| S | Werd er soms ook teleurstellend weinig gereageerd? |
| S | Wat heb je gedaan om te bereiken dat iedereen kan en wil reageren op je blog? |
| S | Aan welke reacties heb je het meeste gehad? |
| S | Kun je aangeven op welke manier je afstudeerwerkstuk beter is geworden onder invloed van de reacties op je weblog? |
| S | In welke persoon stelde je het meest vertrouwen? Waarom? |
| S | Heeft de weblog je geholpen vaart te houden in het werken aan de afstudeerscriptie? Op welke manier? |
| SD | Kun je voorbeelden geven van een geslaagde hulpvraag op je weblog? |
| S | Kun je voorbeelden geven van geslaagde feedback op de weblog? |
| SD | Kun je aangeven wat voor jou de waarde van de weblog is geweest? |
| SD | Welke (technische) aspecten verdienen verbetering? |
| SD | Zijn docenten, domeindeskundigen, mentoren voldoende voorbereid op het reageren op de weblog? Heb je aanbevelingen? |
| S | Heeft de weblog de kwaliteit van jouw scriptie bevorderd? |
| S | Werkte de weblog positief op je motivatie, of had je er eerder last van? |
| SD | Vind je het een overweging om de weblog blijvend in te zetten bij de afstudeerscripties? |
| D | Vind je dat je voldoende bent toegerust om per weblog met studenten te interacteren? |

VRAGENLIJST AFSTUDEERSCRIPTIE ISELINGE HOGESCHOOL DOETINCHEM

Deze vragenlijst bestaat uit twee delen. Op het eerste blad wordt een aantal algemene gegevens gevraagd. In deel 2 zijn 50 vragen opgenomen. Bij elke vraag kruis je één van de mogelijkheden aan.

De vragen zijn gesteld in de tegenwoordige tijd: als je de afstudeerscriptie al hebt afgerond, kun je de vragen in de verleden tijd lezen.

Wil je deze vragenlijst terugsturen voor 8 juni 2009? Je kunt daarvoor de antwoordenvelop gebruiken. Een postzegel is niet nodig.

Met dank!

Eric Besselink

Deel 1

Welke opleidingsvariant volg je?

- voltijd regulier
- deeltijd regulier
- deeltijd verkort
- duaal

Geslacht

- man
- vrouw

Leeftijd:

Vooropleiding(laatst genoten opleiding voor de pabo):

| | Helemaal waar | Een beetje waar | Neutraal | Niet waar | Helemaal niet waar |
|--|------------------|-----------------------|----------|--------------|-----------------------|
| 1. Ik vind het erg leuk om aan mijn afstudeerscriptie te kunnen werken. | | | | | |
| 2. Ik heb er vertrouwen in dat mijn afstudeerscriptie van voldoende kwaliteit is. | | | | | |
| 3. Ik denk ik vergeleken met andere studenten meer moeite moet doen om de afstudeerscriptie goed af te ronden. | | | | | |
| 4. Wat ik door de afstudeerscriptie leer kan ik toepassen in mijn stage. | | | | | |
| 5. Ik verwacht dat mijn afstudeerscriptie voor het eind van dit cursusjaar is afgerond. | | | | | |
| 6. Ik ben tevreden over mijn probleemstelling en mijn hoofd- en deelvragen. | | | | | |
| 7. Ik zie er tegenop om mijn gedachten en ideeën op papier te krijgen. | | | | | |
| 8. Ik overleg over mijn afstudeerscriptie, maar maak meestal zelfstandig keuzes. | | | | | |
| 9. De manier waarop ik begeleid word tijdens mijn scriptie ervaar ik als prettig. | | | | | |
| 10. Ik heb tijdens het schrijven aan mijn scriptie het gevoel dat ik er niet alleen voor sta. | | | | | |
| 11. Aan de eisen die gesteld worden aan de samenstelling van de literatuurlijst kan ik voldoen. | | | | | |
| 12. Tijdens het werken aan de afstudeerscriptie heb ik vaak het gevoel gehad vast te zitten. | | | | | |
| 13. Als ik een probleem heb, weet ik altijd bij wie ik moest zijn voor advies. | | | | | |
| 14. Sommige collega's uit mijn stage zijn echt geïnteresseerd in mijn afstudeerscriptie. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 15. Ik ben best trots op mijn afstudeerscriptie. | | | | | |
| 16. Ik ben tevreden over de keuze van mijn onderwerp: het had en heeft mijn werkelijke interesse. | | | | | |
| 17. Ik had het gevoel dat ik de begeleidend docent echt kon vertrouwen. | | | | | |
| 18. Ik heb nooit het gevoel gehad dat mijn afstudeerscriptie zou kunnen worden afgekeurd. | | | | | |
| 19. Ik heb vertrouwen in de deskundigheid van mijn begeleider | | | | | |
| 20. Tijdens het werken aan mijn afstudeerscriptie heb ik de feedback van docenten en studenten gebruikt. | | | | | |
| 21. Andere studenten hebben me regelmatig een steuntje in de rug gegeven door middel van tips of andere ondersteuning. | | | | | |
| 22. Ik heb geen twijfels gehad over de vraag of ik wel beschikte over de goede artikelen of boeken. | | | | | |
| 23. Vanuit de opleiding word ik door meer mensen dan mijn begeleidend docent ondersteund: dat vind ik prettig. | | | | | |
| 24. Ik had een goed contact tijdens het werken aan mijn afstudeerscriptie met de docent en een aantal studenten. | | | | | |
| 25. Ik had het gevoel dat er veel afstand was tussen mij en de begeleidend docent. | | | | | |
| 26. Ik heb een planning gemaakt voor mijn afstudeerscriptie. | | | | | |
| 27. Ik slaag erin me aan mijn planning te houden. | | | | | |
| 28. Na mijn stagedag slaag ik erin om verder te werken aan mijn afstudeerscriptie. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 29. Ik slaag erin wekelijks tijd te vinden om ongestoord aan mijn scriptie te werken. | | | | | |
| 30. De begeleiding heeft me geholpen planmatig te werken. | | | | | |
| 31. Ik heb regelmatig onderdelen van mijn scriptie voor feedback opgestuurd. | | | | | |
| 32. Mijn stage vraagt zoveel van me, dat mijn scriptie in de verdrukking kwam. | | | | | |
| 33. Dat collega's in de stage informeren naar en reageren op mijn scriptie gaf mij nieuwe energie. | | | | | |
| 34. Ik maak gebruik van de informatie die wordt geboden om de scriptie goed op te zetten. | | | | | |
| 35. Ik werk hard om een afstudeerscriptie van goede kwaliteit te maken. | | | | | |
| 36. Ik maak een planning die ik ook ergens vastleg (bijvoorbeeld in mijn agenda). | | | | | |
| 37. Medestudenten geven me regelmatig positieve support. | | | | | |
| 38. Ik ben erin geslaagd om het werken aan mijn afstudeerscriptie goed te organiseren. | | | | | |
| 39. Ik blokkeer momenten waarop ik ongestoord met mijn afstudeerwerkstuk aan de slag kan. | | | | | |
| 40. Mijn begeleider(s) pept me regelmatig op om op schema te blijven. | | | | | |
| 41. De feedback van echte deskundigen helpen me om met enthousiasme verder te werken aan mijn scriptie. | | | | | |
| 42. Mijn interesse voor het onderwerp is toegenomen. | | | | | |
| 43. Ik vind het bezig zijn met de afstudeerscriptie vooral een eenzaam proces. | | | | | |
| 44. Iselinge stimuleert me om wilskrachtig aan | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| mijn afstudeerscriptie te werken. | | | | | |
| 45. Op moeilijke momenten kost het me weinig moeite mezelf weer op te pepen. | | | | | |
| 46. Ik kan goed weerstand bieden aan verleidingen om niet te werken aan de afstudeerscriptie. | | | | | |
| 47. Tips die ik van anderen krijg, bevorderen mijn interesse. | | | | | |
| 48. Ik krijg meer zelfvertrouwen door de feedback die ik van anderen krijg. | | | | | |
| 49. Op basis van de contacten heb ik steeds de overtuiging gehad dat ik mijn afstudeerscriptie op tijd goed kan afronden. | | | | | |
| 50. Door de feedback tijdens mijn afstudeerscriptie is mijn zelfvertrouwen toegenomen. | | | | | |