Evaluatieonderzoek naar de leerbenadering   
binnen een competentiegerichte onderwijsmodule   
in het hoger economisch beroepsonderwijs

Datum: 15 mei 2017  
Studentnaam: Marloes van Tilburg   
Studentnummer: 2828626  
Begeleider: Ellen Rohaan

# Managementsamenvatting

De economische hbo-opleiding waarvoor dit onderzoek is uitgevoerd heeft haar competentiegerichte onderwijs, gebaseerd op de piramide van Miller (1990), volgens een vast stramien ingevuld. Op basis van wetenschappelijke literatuur in combinatie met een curriculumanalyse bestaat echter het vermoeden dat met deze invulling de diepgaande leerbenadering (DLB) onvoldoende wordt gestimuleerd, terwijl de DLB tot hogere kwalitatieve leeruitkomsten zal leiden, die op bachelor niveau van studenten worden vereist en benodigd zijn voor de door het beroepenveld gevraagde 21e eeuwse vaardigheden (Gijbels, Watering, Dochy & Van den Bossche, 2005; Joint Quality Initiative, 2004; Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). Om hiervoor een oplossing te bieden is bij een voor vierdejaarsstudenten nieuw te ontwikkelen onderwijsmodule een aangepast onderwijsmodel ingezet. Deze nieuwe module is vanaf oktober 2016 voor het eerst gaan draaien.   
  
*Focus en doelstelling*  
Dit onderzoek is erop gericht te evalueren op welke wijze de nieuwe onderwijsmodule als interventie op de huidige onderwijsinvulling de leerbenadering van de vierdejaarsstudenten beïnvloedde met als doel er inzicht in te krijgen of de DLB bij de vierdejaarsstudenten op deze wijze kan worden gestimuleerd.  
  
*Theoretisch kader*De DLB kenmerkt zich door een hoge leermotivatie en een leerstrategie gericht op de kwalitatieve fase van leren, gerelateerd aan het dieper leren. Bij de oppervlakkige leerbenadering (OLB) kent de student een lage leermotivatie en legt hij de focus met name op de kwantitatieve fase van leren, gerelateerd aan het oppervlakkig leren (Biggs & Collis, 1982; Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004). De leerbenadering die studenten tijdens een onderwijsmodule hanteren, wordt beïnvloed door student-gerelateerde factoren zoals karakter en perceptie en door de context en leeromgeving van de module waarop dit onderzoek is gericht (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010; Biggs & Tang, 2011).

*Centrale onderzoeksvraag*  
*Op welke wijze beïnvloedde de nieuwe onderwijsmodule de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten?*  
*Onderzoeksopzet*Voor de beantwoording van de hoofdvraag en de deelvragen is een kwalitatief onderzoek ingezet met als onderzoeksstrategie een evaluatieonderzoek. Er zijn gedurende de onderwijsmodule onder de onderzoekspopulatie (29 studenten) vijf digitale evaluatielijsten uitgezet en aan het einde van de module zijn twee gelijke semi-gestructureerde groepsinterviews afgenomen. De data-analyse is vanuit de kernconcepten uit het theoretisch kader, waarop tevens de evaluatielijsten en de opbouw van de groepsinterviews zijn gebaseerd, deductief benaderd.  
  
  
De nieuwe onderwijsmodule is in het onderzoek als interventie op het huidige onderwijssysteem ingezet en beoogt de DLB bij de vierdejaarsstudenten te stimuleren. De beoogde leeruitkomsten zijn in deze module gebaseerd op een aangepast onderwijsmodel: de taxonomie van Fink (2007) geïntegreerd in de piramide van Miller (1990). Voor de hierop afgestemde doceer- en leeractiviteiten is een student-gecentreerde leeromgeving ingezet, gekenmerkt door coöperatieve werkvormen, beroepsechte opdrachten en docenten als facilitator en coach in het leerproces (Baeten, et al., 2010). Als assessmenttaken zijn alternatieve en innovatieve methodes ingezet met een mede-assessor uit het beroepenveld. Tijdens de module werd formatieve feedback door peers en coaches gestimuleerd. Om constructive alignment binnen de module te bereiken, komen de op de doceer- en leeractiviteiten afgestemde feedback en assessmenttaken geheel voort uit de beoogde leeruitkomsten.  
  
*Resultaten*Uit de onderzoeksresultaten komt naar voren dat de nieuwe onderwijsmodule bij het merendeel van de respondenten de leermotivatie en de diepgaande leerstrategie om de volgende redenen positief beïnvloedde.

* De module werd op basis van de beoogde leeruitkomsten nuttig voor het toekomstig beroep (belangrijkste reden), leuk, interessant en uitdagend bevonden en kent inhoudelijke diepgang.
* Bij de doceer- en leeractiviteiten moesten de respondenten zich bij alle opdrachten zelf in de verschillende onderdelen verdiepen, deze toepassen en verbanden leggen. De groepsopdrachten triggerden om anderen correcte uitleg te willen geven en vervolgens samen de inhoud te bespreken. De individuele opdrachten kennen diepgang en worden nuttig voor het toekomstig beroep bevonden.
* Bij de formatieve feedback werden misconcepties weggehaald, werd er vervolgens dieper op de stof ingegaan, de feedback triggerde tot zelf nadenken en er werd continu een koppeling met de individuele opdrachten gemaakt. De feedback door de externe adviseur uit het beroepenveld werkte stimulerend.
* Bij de individuele assessmenttaken werd veel diepgaande kennis gevraagd en werd een echte beroepssituatie nagebootst met een externe adviseur als mede-assessor.

Daarentegen beïnvloedde de nieuwe onderwijsmodule de leermotivatie en de diepgaande leerstrategie volgens de respondenten om de volgende redenen op een aantal aspecten negatief.

* Bij de doceer- en leeractiviteiten werd bij de beide groepsopdrachten de inhoudelijke diepgang gemist. Bij het maken van de kennisclip werd mede door de daarbij behorende techniek het nuttig zijn voor het toekomstig beroep niet door alle respondenten gezien.
* Bij de constructive alignment werd door de respondenten geen volledige afstemming tussen de groepsopdrachten en de individuele opdrachten ervaren. Deze ontbrak in detail, waardoor de respondenten onvoldoende getriggerd werden om vanaf het begin met de individuele opdrachten te starten met een hoge werklast en tijdsdruk aan het einde tot gevolg.

*Conclusie*  
Met de inzet van de nieuwe onderwijsmodule werd de DLB bij het merendeel van de vierdejaarsstudenten gestimuleerd. De kenmerken van een student-gecentreerde context en leeromgeving met daarbij de inzet van formatieve feedback, beroepsechte assessmenttaken en een mede-assessor uit het beroepenveld hadden hierop een positieve invloed (Baeten et al., 2010). De onderwijsmodule werkte echter niet op alle aspecten stimulerend voor de DLB; bij de groepsopdrachten werd de inhoudelijke diepgang gemist en de constructive alignment werd niet tot in detail door de vierdejaarsstudenten ervaren. Ze werden hierdoor onvoldoende getriggerd vanaf het begin met de individuele opdrachten te starten en de hiervoor benodigde inhoudelijke diepgang bij de groepsopdrachten zelf te zoeken. Ook de inzet van een kennisclip als groepsassessmenttaak werkte niet voor alle respondenten stimulerend.

*Advies*Zet naast de vakinhoudelijke expertcoach van de opleiding per leergroepje een ‘werkplekcoach’ in. Hiermee wordt een externe adviseur uit een beroepenveld bedoeld die voor de studenten fungeert als inhoudelijke coach, sparringpartner en persoon met wie via een digitale samenwerkingsruimte vakinhoudelijke informatie wordt gedeeld. Hierdoor kan de betrokkenheid bij de opdrachten vanaf het begin worden vergroot en het zelf zoeken naar inhoudelijke diepgang worden getriggerd.  
  
*Implementatieproces*

1. Disseminatie betrokkenen en goedkeuring officiële commissies
2. Uitzoeken juridische en arbeidsrechtelijke aspecten inzet ‘werkplekcoaches’
3. Uitvoeren activiteiten implementatie advies in het onderwijsproces
4. Evaluatie en kwaliteitsborging inzet ‘werkplekcoaches’

Inhoudsopgave

[Managementsamenvatting 2](#_Toc482563189)

[1. Probleembeschrijving 6](#_Toc482563190)

[1.1 Aanleiding en context 6](#_Toc482563191)

[1.2 Probleemstelling 7](#_Toc482563192)

[2. Theoretisch kader en onderzoeksvragen 7](#_Toc482563193)

[2.1 Theoretisch kader 7](#_Toc482563194)

[2.1.1 Oppervlakkige, diepgaande en strategische leerbenaderingen 7](#_Toc482563195)

[2.1.2 Factoren die de leerbenadering beïnvloeden 9](#_Toc482563196)

[2.1.2.1 Student-gerelateerde factoren 9](#_Toc482563197)

[2.1.2.2 Context en leeromgeving 9](#_Toc482563198)

[2.1.3 Aangepast onderwijsmodel als basis voor nieuwe onderwijsmodule 11](#_Toc482563199)

[3. Onderzoeksvragen 12](#_Toc482563200)

[4. Opzet onderzoek 12](#_Toc482563201)

[4.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling 13](#_Toc482563202)

[4.2 Respondenten 15](#_Toc482563203)

[4.3 Instrumenten 16](#_Toc482563204)

[4.4 Wijze van data-analyse 17](#_Toc482563205)

[5. Resultaten 18](#_Toc482563206)

[5.1 Invloed beoogde leeruitkomsten op leerbenadering 18](#_Toc482563207)

[5.2 Invloed doceer- en leeractiviteiten op leerbenadering 19](#_Toc482563208)

[5.3 Invloed feedback en assessmenttaken op leerbenadering 20](#_Toc482563209)

[5.4 Invloed constructive alignment op leerbenadering 21](#_Toc482563210)

[6. Conclusies 21](#_Toc482563211)

[7. Advies 24](#_Toc482563212)

[Literatuurlijst 27](#_Toc482563213)

[Bijlage 1 Factoren die de leerbenaderingen beïnvloeden 30](#_Toc482563214)

[Bijlagen 2 De digitale evaluatielijsten 31](#_Toc482563215)

[Bijlage 2A: Digitale evaluatielijst Leeruitkomsten 32](#_Toc482563216)

[Bijlage 2B: Digitale evaluatielijst Interactieve klassikale lesbijeenkomsten èn feedback 36](#_Toc482563217)

[Bijlage 2C: Digitale evaluatielijst Kennisclip èn feedback en assessmenttaken 40](#_Toc482563218)

[Bijlage 2D: Digitale evaluatielijst DLO 44](#_Toc482563219)

[Bijlage 2E: Digitale evaluatielijst Integraal Financieel Advies (IFA), feedback en assessmenttaken   
 èn constructive alignment 47](#_Toc482563220)

[Bijlage 3 Vragenformat groepsinterviews 52](#_Toc482563221)

[Bijlage 4 De nieuwe onderwijsmodule (de interventie) 56](#_Toc482563222)

[Bijlage 5 Voorbeeld analysetabel selectief coderen 66](#_Toc482563223)

# Probleembeschrijving

## 1.1 Aanleiding en context

De economische hbo-opleiding waarvoor dit onderzoek is uitgevoerd heeft haar onderwijs competentiegericht ingevuld. Door de veranderende maatschappij en flexibilisering van de arbeidsmarkt is ‘een leven lang leren’ en daarmee samenhangend het ontwikkelen van 21e eeuwse vaardigheden steeds belangrijker geworden (Sociaal-Economische Raad, 2015). Deze veranderingen hebben er mede toe geleid dat aan het begin van deze eeuw het competentiegericht onderwijs zijn intrede heeft gedaan, zo ook vanaf 2005 binnen deze opleiding (Van der Klink, Boon & Schlusmans, 2007; Mulder, 2000).   
  
De opleiding heeft dit competentiegericht onderwijs, gebaseerd op de piramide van Miller (1990), volgens een vast stramien ingevuld. Theorievakken richten zich hierbij op de niveaus ‘Weten’ en ‘Toepassen’, parallel lopende projecten op het niveau ‘Laten zien’ en de praktijkstages in het derde en vierde jaar op het niveau ‘Doen’. Op het eerste gezicht lijkt dit een goede onderwijsinvulling, maar is dat wel zo?   
  
Op basis van wetenschappelijke literatuur bestaat het vermoeden dat met deze onderwijsinvulling de diepgaande leerbenadering (DLB) binnen de niveaus ‘Weten’ en ‘Toepassen’ nauwelijks wordt gestimuleerd, terwijl deze leerbenadering juist tot hogere kwalitatieve leeruitkomsten zal leiden zoals het begrijpen van de betekenis en de samenhang van de context en het kunnen construeren daarvan (Gijbels, Watering, Dochy & Van den Bossche, 2005). Het bereiken van deze kwalitatieve leeruitkomsten wordt op bachelor niveau in het kader van ‘oordeelsvorming’ van studenten vereist en is daarnaast essentieel voor het ontwikkelen van de door het beroepenveld gevraagde 21e eeuwse vaardigheden ‘kritisch denken’ en ‘probleemoplossend vermogen’ (Joint Quality Initiative, 2004; Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). Volgens wetenschappelijke literatuur zal de DLB namelijk gestimuleerd worden door: interactieve werkvormen, formatieve feedback, alternatieve assessmentmethodes en een duidelijk samenhangend geheel van alle onderwijsonderdelen (Biggs & Tang, 2011; Struyven, Dochy & Janssens, 2005; Thurlings, Gijbels & Segers, 2008; Wang, Su, Cheung, Wong & Kwong, 2013). Uit de curriculumanalyse van de opleiding komt echter naar voren dat de theorievakken nog veelal op traditionele wijze klassikaal worden aangeboden en middels meerkeuze- en/of open vragen worden getoetst met klassikale feedback achteraf en dat daarnaast niet alle theorievakken in de projecten terugkomen, waardoor de samenhang tussen bepaalde curriculumonderdelen en de te toetsen competenties ontbreekt.  
  
Om voor dit ‘leerbenaderingsprobleem’ een oplossing te bieden is bij een voor vierdejaarsstudenten nieuw te ontwikkelen onderwijsmodule een aangepast onderwijsmodel ingezet. Het is de vraag op welke wijze deze module de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten beïnvloedde.

* 1. Probleemstelling

Een DLB zal tot hogere kwalitatieve leeruitkomsten leiden (Gijbels et al., 2005). Deze worden op bachelor niveau van studenten vereist en zijn benodigd voor de door het beroepenveld gevraagde 21e eeuwse vaardigheden (Joint Quality Initiative, 2004; Thijs et al., 2014). Op basis van wetenschappelijk literatuur in combinatie met een curriculumanalyse bestaat echter het vermoeden dat door de huidige invulling van het competentiegericht onderwijs binnen de opleiding deze DLB binnen de niveaus ‘Weten’ en ‘Toepassen’ nauwelijks wordt gestimuleerd. Om voor dit probleem een oplossing te bieden is bij een voor vierdejaarsstudenten nieuw te ontwikkelen onderwijsmodule een aangepast onderwijsmodel ingezet. Deze module is vanaf oktober 2016 voor het eerst gaan draaien.   
Dit onderzoek is erop gericht te evalueren op welke wijze de nieuwe onderwijsmodule als interventie op de huidige onderwijsinvulling de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten beïnvloedde met als doel er inzicht in te krijgen of de DLB bij deze studenten op deze wijze kan worden gestimuleerd.

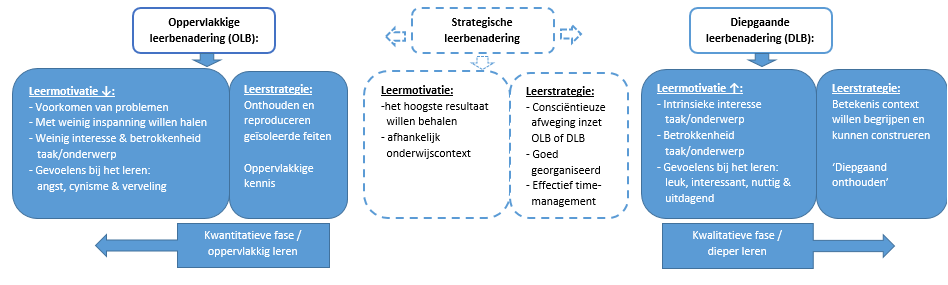
# Theoretisch kader en onderzoeksvragen

## 2.1 Theoretisch kader

Allereerst worden in dit theoretisch kader de leerbenaderingen (kernbegrip) die studenten kunnen hanteren uitgelegd en toegelicht. Vervolgens is beschreven door welke factoren de leerbenadering zal worden beïnvloed. Tot slot wordt het aangepaste onderwijsmodel dat aan de nieuwe onderwijsmodule ten grondslag ligt theoretisch onderbouwd.

## 2.1.1 Oppervlakkige, diepgaande en strategische leerbenaderingen

In 1976 introduceerde de onderzoeker Marton twee manieren waarop studenten het leren kunnen benaderen, namelijk de oppervlakkige leerbenadering (OLB) en de DLB (Richardson, 2015). Naast deze basisbenaderingen wordt in literatuur ook de inzet van de strategische leerbenadering genoemd (Biggs, 1987; Entwistle & McCune, 2004). Deze drie leerbenaderingen worden hieronder uitgelegd en toegelicht.  
  
Bij de OLB richt de student zich bij het leren op het onthouden en reproduceren van geïsoleerde feiten in plaats van het willen begrijpen van de context (Biggs & Tang, 2011). De student blijft hierbij hangen in de kwantitatieve fase van leren, gerelateerd aan het oppervlakkig leren (Biggs & Collis, 1982; Biggs & Tang, 2011; Smith & Colby, 2007). Er worden lage cognitieve activiteiten uitgevoerd, terwijl juist hogere cognitieve activiteiten zijn vereist om de taak naar behoren uit te kunnen voeren. De student is minimaal geïnteresseerd in en betrokken bij de uit te voeren taak of het onderwerp en de motivatie tot leren komt voort uit angst, de behoefte om niet in de problemen te komen en/of de taak met minimale inspanning uit te voeren (Biggs, 1987; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). De focus van de student ligt alleen op wat er tijdens een toets aan hem zal worden gevraagd (Gijbels et al., 2005). Bij deze OLB horen gevoelens als angst, cynisme en verveling (Biggs & Tang, 2011).  
  
Bij de DLB is de student daarentegen gericht op de kwalitatieve fase van leren, gerelateerd aan het dieper leren (Biggs & Collis, 1982; Biggs & Tang, 2011; Smith & Colby, 2007). Deze student wil de betekenis van de context begrijpen en deze kunnen construeren (Biggs & Tang, 2011). Hij focust zich op de relaties tussen de verschillende aspecten van de context en vormt hypotheses of ideeën over de structuur van het geheel. Om alle verbanden binnen de gehele context te kunnen begrijpen wil hij de meest geschikte cognitieve activiteiten uitvoeren (Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). Hij wil alles weten, ook details wil hij kunnen onthouden en ophalen zoals de betekenis van specifieke woorden of bepaalde formules. Dit wordt het ‘diepgaand onthouden’ genoemd, dat zich uitdrukkelijk onderscheidt van het onthouden van op zichzelf staande details (Biggs & Tang, 2011).   
De student is bij de DLB intrinsiek geïnteresseerd in en betrokken bij de uit te voeren taak of het onderwerp. Hij wil de taak naar behoren en betekenisvol uitvoeren en is hierbij gefocust op de achterliggende gedachten (Biggs, 1987; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). De student ervaart het leren als leuk, nuttig, interessant en heeft het gevoel uitgedaagd te worden (Biggs & Tang, 2011).   
  
Bij de strategische leerbenadering, tot slot, kiest de student afhankelijk van de context en leeromgeving voor de OLB dan wel de DLB. De motivatie tot leren komt bij deze leerbenadering voort uit het doel het hoogste resultaat te willen behalen. De student weegt hierbij studiemethodes consciëntieus af, is goed georganiseerd en hanteert effectief timemanagement (Biggs, 1987;   
Biggs, Kember & Leung, 2001; Entwistle & McCune, 2004). Deze strategische leerbenadering is dus eigenlijk geen op zichzelf staande leerbenadering, maar heeft meer betrekking op het proces van leren en op de manier van organiseren. De student kiest namelijk uiteindelijk ook hierbij voor de OLB dan wel de DLB (Biggs et al., 2001).   
  
In figuur 1 zijn deze begrippen schematisch weergegeven.

*Figuur 1: Schematische weergave van de door de student te hanteren leerbenaderingen*

## 2.1.2 Factoren die de leerbenadering beïnvloeden

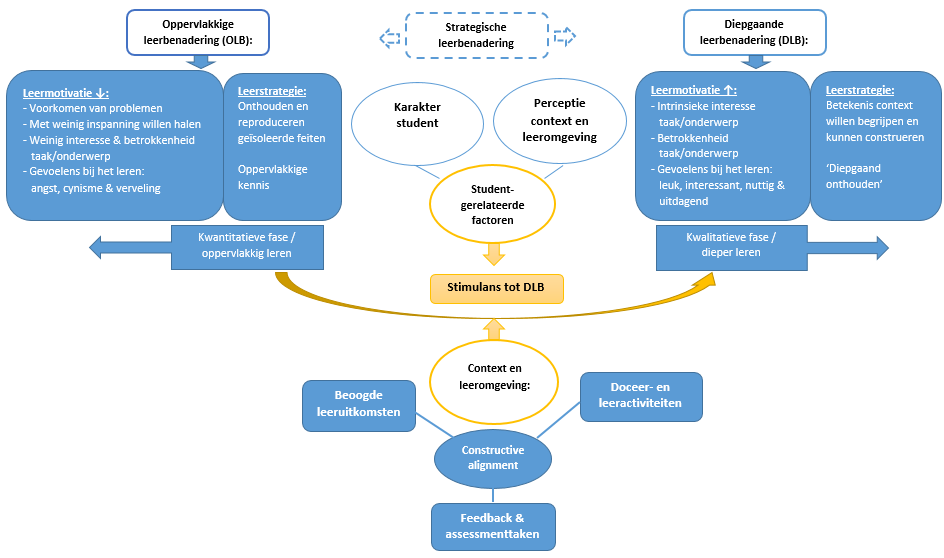
Welke leerbenadering studenten tijdens een onderwijsmodule hanteren, wordt beïnvloed door student-gerelateerde factoren en door de context en leeromgeving (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010; Biggs & Tang, 2011).

## 2.1.2.1 Student-gerelateerde factoren

In eerste instantie wordt de leerbenadering door student-gerelateerde factoren bepaald. De modelstudent die intrinsiek gemotiveerd is voor de taak of het onderwerp, hanteert van nature vaak de DLB. De minder goede en/of de extrinsiek gemotiveerde student die de assessmenttaken sec voorbereidt om het diploma te behalen, hanteert daarentegen van nature meestal de OLB   
(Biggs & Tang, 2011). Deze student-gerelateerde factoren komen enerzijds voort uit het karakter van de student zoals de mate van zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit en anderzijds vanuit de perceptie van de student met betrekking tot de context en leeromgeving zoals de te verwachten werk- en informatielast (Baeten et al., 2010).

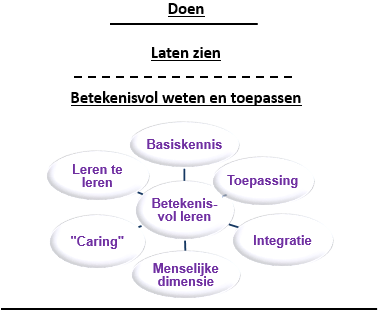
## **2.1.2.2 Context en leeromgeving**

Naast deze student-gerelateerde factoren speelt ook de docent een belangrijke rol in de leerbenadering. Deze is namelijk niet statisch en kan door de docent geboden context en leeromgeving worden beïnvloed en het verschil tussen de modelstudent en de minder goede en/of laag gemotiveerde student kleiner maken (Baeten et al., 2010; Biggs & Tang, 2011; Smith & Colby, 2007). Deze context en leeromgeving bestaat uit de beoogde leeruitkomsten, de doceer- en leeractiviteiten, de feedback en assessmenttaken en de constructive alignment tussen deze drie onderdelen (Baeten et al., 2010; Biggs & Tang, 2011; Smith & Colby, 2007). Deze termen worden hieronder toegelicht.   
  
De beoogde leeruitkomsten beschrijven op holistische wijze de leerdoelen vanuit het oogpunt van de student, uitgedrukt in werkwoorden en geven exact aan wat de student moet kennen en kunnen en wat hij daarbij moet laten zien binnen de context van de inhoud. Het cognitieve niveau wordt hierbij duidelijk gemaakt door het gekozen werkwoord (Biggs & Tang, 2011).   
  
Bij de doceer- en leeractiviteiten kan gedacht worden aan iedere interactieve onderwijsvorm die deze beoogde leeruitkomsten voor de student genereert en/of uitlokt (Biggs & Tang, 2011). De inzet van een student-gecentreerde leeromgeving gekenmerkt door coöperatieve werkvormen, levensechte opdrachten en een docent als facilitator en coach in het leerproces zal hierbij de DLB stimuleren (Baeten, Dochy, Struyven, Parmentier & Vanderbruggen, 2016).   
  
Bij de assessmenttaken worden de beoogde leeruitkomsten binnen de beschreven context opgewekt. Deze taken worden in een format beschreven, waarin de criteria om een oordeel over de performance van een student te kunnen vormen duidelijk zijn gespecificeerd (Biggs & Tang, 2011). De inzet van alternatieve en innovatieve assessmentmethodes en de inzet van zelf- en peerassessments zullen hierbij de DLB stimuleren (Struyven et al., 2005). Daarnaast is formatieve assessmentfeedback essentieel om het door de docent gewenste niveau van diep leren te bereiken (Thurlings et al., 2008).   
  
Om de DLB te stimuleren is het uiteindelijk van groot belang zichtbare constructive alignment tussen deze drie genoemde onderdelen in een onderwijsmodule aan te brengen (Biggs & Tang, 2011; Wang et al., 2013; Wong, Kwong & Thadani, 2014). Constructive alignment is een samenvoeging van de constructivistische visie op leren en het alignment-concept, waarbij de kenmerken van de student, de beoogde leeruitkomsten, de doceer- en leeractiviteiten en de feedback en assessmenttaken volledig op elkaar zijn afgestemd (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011).  
  
In tabel 1 (bijlage 1) zijn specifieke factoren die de leerbenaderingen beïnvloeden uit diverse bronnen samengevoegd en weergegeven.  
  
In figuur 2 worden de factoren die de leerbenadering beïnvloeden in relatie gebracht met de door de student te hanteren leerbenaderingen en de stimulans tot de DLB.

*Figuur 2: Schematische weergave relatie tussen de factoren die de leerbenadering beïnvloeden en de door de student te hanteren leerbenaderingen*

## 2.1.3 Aangepast onderwijsmodel als basis voor nieuwe onderwijsmodule

In deze paragraaf wordt het aangepaste onderwijsmodel, dat aan de nieuwe onderwijsmodule ten grondslag ligt, theoretisch onderbouwd. Voor de aanpassing van het model is binnen de piramide van Miller (1990), waarop de huidige onderwijsinvulling binnen de opleiding is gebaseerd, aansluiting gezocht bij de significant leren taxonomie van Fink (2007).   
  
In figuur 3 wordt het aangepaste onderwijsmodel weergegeven.



*Figuur 3: Aangepast onderwijsmodel: Taxonomie van Fink (2007)   
geïntegreerd in de Piramide van Miller (1990)*

De piramide van Miller (1990) kent als basis vier opeenvolgende competentieniveaus: ‘Weten’, ‘Toepassen’, ‘Laten zien’ en ‘Doen’. Door de competentieniveaus ‘Weten’ en ‘Toepassen’ betekenisvoller te maken zal de betrokkenheid en motivatie voor de taak of het onderwerp worden geïntensiveerd en zal de DLB ook binnen deze niveaus kunnen worden gestimuleerd (Biggs & Tang, 2011; Fink, 2007). Om dit te realiseren is voor de nieuwe onderwijsmodule binnen de piramide van Miller (1990) bij deze twee competentieniveaus aansluiting gezocht bij de significant leren taxonomie van Fink (2007) en vormen deze niveaus samen met het competentieniveau ‘Laten zien’ één integraal geheel.   
  
Net als de piramide van Miller (1990) kent de significant leren taxonomie van Fink (2007) basiscategorieën van leren. In de piramide van Miller zijn deze categorieën hiërarchisch opgesteld. De taxonomie van Fink kent daarentegen zes categorieën, die met elkaar interacteren: ‘Basiskennis’, ‘Toepassen van basiskennis’, ‘Integratie van basiskennis’, ‘Menselijke dimensie’, ‘Caring’ en ‘Leren hoe te leren’. Ze zijn er samen op gericht de student meer in het proces van leren te betrekken en naast het ontwikkelen van een kennisbasis ook andere betekenisvollere invalshoeken van leren te bereiken.   
  
Ook Fink (2007) stelt het aanbrengen van constructive alignment als voorwaarde. Hij noemt dit het belang van Integrated Course Design, waarin als aanvulling op het alignment-model van Biggs en Tang (2011) de integratie van formatieve feedback specifiek is opgenomen (Fink, 2007; Fink & Fink, 2009). De inzet hiervan zal namelijk de betrokkenheid en motivatie van studenten bevorderen (Corbalan, Kester & van Merriënboer, 2009; Fink, 2007). Daarnaast is deze essentieel om het door de docent gewenste niveau van diep leren te bereiken (Thurlings et al., 2008). Om het beoogde effect van feedback te bewerkstelligen dient deze feedback echter “FIDeLity”[[1]](#footnote-1) en effectief te worden geven en ingezet (Fink, 2007; Hattie & Timperley, 2007).

# Onderzoeksvragen

Op basis van de probleemanalyse en het theoretisch kader is de centrale onderzoeksvraag met de daaruit voortvloeiende deelvragen geformuleerd.   
  
Centrale onderzoeksvraag  
*Op welke wijze beïnvloedde de nieuwe onderwijsmodule de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten?*  
  
Deelvragen

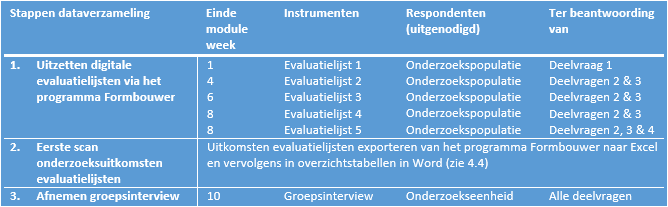
1. Op welke wijze beïnvloedden *de beoogde leeruitkomsten* van de nieuwe onderwijsmodule de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten?
2. Op welke wijze beïnvloedden *de doceer- en leeractiviteiten* van de nieuwe onderwijsmodule de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten?
3. Op welke wijze beïnvloedden *de feedback en assessmenttaken* van de nieuwe onderwijsmodule de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten?
4. Op welke wijze beïnvloedde de *constructive alignment* van de nieuwe onderwijsmodule de leerbenadering van de betreffende vierdejaarsstudenten?

# Opzet onderzoek

Als onderzoeksstrategie is een evaluatieonderzoek ingezet. Er wordt geëvalueerd op welke wijze de nieuwe onderwijsmodule als interventie, de leerbenadering van de vierdejaarsstudenten beïnvloedde. Het onderzoek is kwalitatief van aard en de resultaten hebben alleen betrekking op de nieuwe onderwijsmodule en de vierdejaarsstudenten die hieraan hebben deelgenomen.

## 4.1 Beschrijving en verantwoording dataverzameling

De wijze van dataverzameling wordt hieronder stapsgewijs beschreven en verantwoord.  
  
Voor de beantwoording van de vier deelvragen zijn gedurende de nieuwe onderwijsmodule vijf verschillende digitale evaluatielijsten uitgezet (bijlagen 2) en is aan het einde van de module op basis van een vragenformat (bijlage 3) onder twee respondentgroepen een gelijk semi-gestructureerd groepsinterview afgenomen. Zowel de opbouw van de evaluatielijsten als van het groepsinterview is gebaseerd op de kernconcepten uit het theoretisch kader (figuur 2, p.10) en is opgedeeld in vragen over de invloed op de leermotivatie en de leerstrategie. De evaluatielijsten werden per mail, met daarin een link naar Formbouwer, periodiek na afloop van ieder onderdeel op het juiste moment (validiteit bevorderend) onder de gehele onderzoekspopulatie (betrouwbaarheid bevorderend) uitgezet. Hiermee kon, als in een logboek, worden gevolgd op welke wijze de specifieke onderdelen van de nieuwe onderwijsmodule de leerbenadering bij de vierdejaarsstudenten beïnvloedden. De vragen over de feedback en assessmenttaken (deelvraag 3) zijn in de evaluatielijsten 3 en 5 verwerkt, zodat deze direct na afloop van de activiteit werden gesteld (betrouwbaarheid).   
In het kader van methodetriangulatie en de mogelijkheid tot het stellen van verdiepende en verduidelijkende vragen zijn vervolgens aan het einde van de onderwijsmodule de twee groepsinterviews afgenomen (Baarda, 2013).   
  
Ter voorbereiding op het onderzoek werden de studenten tijdens de kick-off van de nieuwe onderwijsmodule op de wijze van dataverzameling voorbereid en is hen alvast gevraagd om deel te nemen. Om de respons en de validiteit van het onderzoek te vergroten is hierbij benadrukt dat alle onderzoeksuitkomsten anoniem worden verwerkt, individuele resultaten op geen enkele wijze in handen van het docententeam of derden terecht zullen komen en het beeldmateriaal na afloop van de groepsinterviews wordt vernietigd (Baarda, 2013).  
  
Gaande het onderzoek werd het moeilijker de studenten te mobiliseren om de digitale evaluatielijsten in te vullen. Na mondelinge navraag bij een tiental studenten bleek dat ze in verband met de hoge werklast tijdens het blok tijdgebrek ervaarden om de digitale evaluatielijsten in te vullen. Ter vergroting van de respons is daarom besloten de studenten tijdens lesbijeenkomsten in de gelegenheid te stellen de evaluatielijsten alsnog in te vullen en de vragen over de ervaren constructive alignment   
(deelvraag 4) in evaluatielijst 5 te verwerken in plaats van nog een zesde digitale evaluatielijst uit te zetten. In perceptie van de studenten betekende dit een evaluatielijst minder.   
  
Voor het afnemen van de groepsinterviews was het voor de validiteit van de antwoorden belangrijk dat de studenten de gehele module hadden doorlopen. Deze interviews konden daarom pas vanaf moduleweek 10 worden afgenomen. In verband met geplande tentamens tijdens diezelfde week, was het ook hierbij een uitdaging studenten voor een groepsinterview bereid te vinden. In verband met de start van de stageperiode na afloop van de module was het geen optie om de groepsinterviews een week uit te stellen. Voorafgaand aan de interviews zijn de onderzoeksuitkomsten van de digitale evaluatielijsten globaal geanalyseerd, zodat tijdens de groepsinterviews op opvallende aspecten kon worden doorgevraagd (validiteit).   
  
In tabel 1 is de wijze van dataverzameling schematisch weergeven.

*Tabel 1:* *Wijze van dataverzameling*   
  
De nieuwe onderwijsmodule is binnen dit onderzoek ingezet als interventie op het huidige onderwijssysteem. De koppeling van de interventie aan de vier deelvragen is als volgt:

* Deelvraag 1: de beoogde leeruitkomsten zijn aan de hand van het aangepaste onderwijsmodel (figuur 3, p.11) op basis van de tijdens de opleiding te ontwikkelen competenties en de inhoudelijke leerlijn geformuleerd.
* Deelvraag 2: de doceer- en leeractiviteiten komen geheel voort uit de beoogde leeruitkomsten en om de DLB te stimuleren is een student-gecentreerde leeromgeving ingezet (Baeten et al., 2016). De studenten werkten hierbij in groepsverband aan het verzorgen van een interactieve klassikale lesbijeenkomst en aan het maken van een kennisclip èn individueel aan een integraal financieel advies. Ter ondersteuning hieraan konden ze kennis delen via een digitale leeromgeving (DLO).
* Deelvraag 3: de feedback en assessmenttaken komen geheel voort uit de beoogde leeruitkomsten. Om de DLB te stimuleren zijn alternatieve en innovatieve assessmenttaken met een assessor uit het beroepenveld ingezet en is formatieve peerfeedback en ‘on the fly feedback’ van coaches gestimuleerd (Sluijsmans et al., 2013; Struyven et al., 2005; Thurlings et al., 2008).
* Deelvraag 4: aan de constructive alignment is invulling gegeven vanuit de constructivistische visie op leren binnen de student-gecentreerde leeromgeving in combinatie met het alignment-concept (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011).

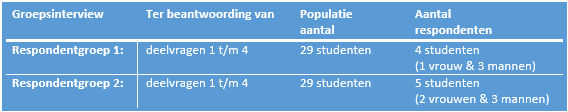
In bijlage 4 zijn de achtergrond, een uitgebreide toelichting en onderdelen van de inhoud van de nieuwe onderwijsmodule opgenomen.

## 4.2 Respondenten

De onderzoekspopulatie bestond uit alle vierdejaarsstudenten die aan de nieuwe onderwijsmodule hebben deelgenomen. Dit betroffen in totaal 29 studenten in de leeftijd van 20 tot 25 jaar bestaande uit 8 vrouwen en 21 mannen.   
  
*Digitale evaluatielijsten*Om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten is getracht de evaluatielijsten onder zo veel mogelijk respondenten af te nemen. Alle vijf de digitale evaluatielijsten zijn daarom onder de gehele onderzoekspopulatie uitgezet.   
  
In tabel 2 is het aantal respondenten per uitgezette evaluatielijst weergegeven.

*Tabel 2:* *Respondenten evaluatielijsten*

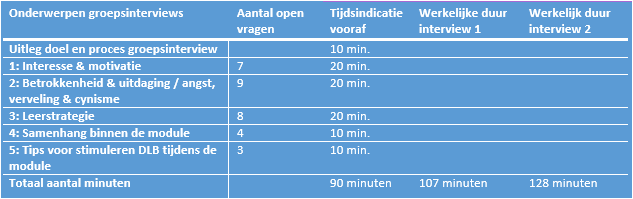
*Groepsinterview*  
De gehele onderzoekspopulatie is voor het groepsinterview uitgenodigd. Van deze studenten hadden er uiteindelijk 9 tijd en zij waren bereid om vrijwillig aan het interview deel te nemen. Om deze studenten tijdens het groepsinterview voldoende ruimte om te antwoorden te bieden (betrouwbaarheid), zijn ze over twee respondentengroepen verdeeld (Baarda, 2013).   
  
In tabel 3 is het aantal respondenten per groepsinterview weergegeven.

*Tabel 3:* *Respondenten groepsinterviews*

## 4.3 Instrumenten

*Digitale evaluatielijsten*  
De vijf digitale evaluatielijsten bevatten gesloten en open vragen. Om een idee te krijgen van de leerbenadering zijn gesloten vragen ingezet die snel beantwoord kunnen worden (betrouwbaarheid). Om de antwoorden beter te kunnen interpreteren en achterliggende redenen te achterhalen zijn open vragen ingezet (validiteit). Voor de opbouw van de gesloten vragen is voornamelijk gebruikgemaakt van zogenoemde Likert-type vijfpunts-antwoordschalen. Bij de formulering van de stellingen/vragen is getracht ontkenningen, vage telwoorden, motiveringen en/of twee mogelijkheden te vermijden en ze eenduidig te formuleren (constructvaliditeit en betrouwbaarheid) (Dijkstra, Ongena & Loosveldt, 2014). Alle evaluatielijsten zijn door een collega van de onderzoeker en een peerstudent op inhoud en vorm gecontroleerd en ter goedkeuring aan de onderzoeksbegeleider voorgelegd (validiteit) (Baarda, 2013). De link naar de evaluatielijsten is per mail naar de studenten verstuurd.   
  
In tabel 4 is opgenomen hoeveel open en hoeveel gesloten vragen elke evaluatielijst bevatte met een indicatie van de invultijd.

*Tabel 4:* *Het aantal gesloten en open vragen per evaluatielijst met indicatieve invultijd*

*Groepsinterview*  
In het kader van methodetriangulatie is aan het einde van de module onder twee respondentgroepen een semi-gestructureerd groepsinterview afgenomen. De groepsinterviews bestonden uit 27 vragen, verdeeld over 5 onderwerpen. Aan elk van de vijf onderwerpen werd vooraf een tijdsindicatie gekoppeld die door middel van een timer werd bewaakt. Om de antwoorden echter op de juiste wijze te interpreteren (validiteit) en om alle respondenten in de antwoorden te betrekken (betrouwbaarheid) kostte het beantwoorden van alle vragen meer tijd. Alle vragen zijn door een collega van de onderzoeker op inhoud en vorm gecontroleerd (validiteit). De groepsinterviews werden op beeld opgenomen om de betrouwbaarheid van juiste gegevensverwerking te vergroten (Baarda, 2013). Deze beelden zijn vervolgens woordelijk getranscribeerd in Word (Baarda, 2013). De studentnamen werden hierbij ter anonimisering vervangen door nummers.  
  
  
  
  
  
  
  
In tabel 5 zijn het aantal vragen per onderwerp, de tijdsindicatie en de daadwerkelijke tijdsduur van de interviews opgenomen.  
 *Tabel 5:* *Het aantal vragen per onderwerp en de tijdsindicatie en -duur*  


## **4.4 Wijze van data-analyse**

Zowel de kwantitatieve als kwalitatieve data-analyse is deductief benaderd vanuit de kernconcepten uit het theoretisch kader (figuur 2, p.10). De wijze van data-analyse was een iteratief proces van analyseren, ontleden en synthetiseren en vond in drie fases plaats (Baarda, 2013).   
  
*Fase 1 Ordenen en vaststellen relevantie gegevens*De resultaten van de evaluatielijsten zijn vanuit Formbouwer naar Excel geëxporteerd, daarin geordend en de onvolledige resultaten zijn verwijderd. Om een eerste idee van de kwantitatieve resultaten te krijgen werden op basis van de antwoorden op de gesloten vragen gemiddeldes en percentages berekend. Vervolgens werd per deelvraag een analysetabel in Word gemaakt met de twee bepalende pijlers voor de leerbenadering, leermotivatie en leerstrategie, als hoofdcategorieën in de rijen opgenomen. Per categorie werden de berekende gemiddeldes en percentages en alle opmerkingen bij de open vragen in de kolommen opgenomen. Uit deze globale analysetabel kwamen opvallende aspecten naar voren, waarop tijdens de groepsinterviews nog is doorgevraagd. Deze aspecten waren de lage motivatie bij de DLO, onvoldoende informatie over de rol van peerfeedback en de ervaren constructief alignment.  
 *Fase 2 Axiaal coderen*  
Vervolgens werd per deelvraag met het axiaal coderen gestart (Baarda, 2013). Hiervoor werd per deelvraag een nieuwe analysetabel aangemaakt met in de rijen wederom de twee pijlers leermotivatie en leerstrategie met bijbehorende subcategorieën en in de kolommen respectievelijk kwantitatieve resultaten evaluatielijsten, kwalitatieve resultaten evaluatielijsten, resultaten groepsinterview 1 en resultaten groepsinterview 2. Binnen de kwantitatieve resultaten werd met behulp van Excel naar relaties tussen uitkomsten gezocht en deze werden in de analysetabel verwerkt. Aan de kwalitatieve resultaten, voortkomend uit de evaluatielijsten en de twee groepsinterviews, werden codes gekoppeld. Deze werden vervolgens per deelvraag per subcategorie geanalyseerd, gesynthetiseerd en samengevoegd tot één kolom.   
*Fase 3 Selectief coderen*  
Tot slot is per deelvraag bij zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve resultaten naar verbanden gezocht, over de subcategorieën (rijen) heen. Op basis hiervan zijn deze samengevoegd, zijn de resultaten uit de kolom verder gesynthetiseerd en uiteindelijk samengevat. Vanuit deze samenvattingen zijn de resultaten beschreven. In bijlage 5 is de opbouw van de laatste analysetabel als voorbeeld opgenomen.

# Resultaten

In dit hoofdstuk worden per deelvraag de resultaten weergegeven. Om de invloed op de twee pijlers leermotivatie en leerstrategie duidelijk te maken zijn symbolen gebruikt:   
↑ symboliseert een positieve invloed, ↓ een negatieve invloed en ↑↓ zowel een positieve als negatieve invloed. Een positieve invloed zal de DLB stimuleren en de negatieve de OLB.

## 5.1 Invloed beoogde leeruitkomsten op leerbenadering

Uit de resultaten (evaluatielijst 1 en groepsinterviews) komt naar voren dat de beoogde leeruitkomsten (BLU) de leermotivatie en de leerstrategie bij het merendeel van de respondenten op een positieve wijze beïnvloedden.   
  
Uit de kwantitatieve resultaten komt naar voren dat het merendeel van de respondenten (86%) het moduleonderwerp (financiële planning) en ook de module zelf nuttig vindt voor hun toekomstig beroep (75%) (leermotivatie ↑). Dit wordt tevens gemiddeld genomen als belangrijkste reden genoemd om de module te volgen. Ook wordt de onderwijsmodule op basis van de BLU door de meerderheid leuk, interessant en/of uitdagend bevonden (leermotivatie ↑). In de kwalitatieve resultaten worden door de respondenten naast het genoemde nut van de module de volgende redenen het vaakst genoemd als motiverend en uitdagend (leermotivatie ↑): het moduleonderwerp, de diepgang van de inhoud en de doceer- en leeractiviteiten van de module. Een respondent schreef *“ik word uitgedaagd, omdat er een behoorlijk niveau wordt gevraagd met verschillende disciplines”*. Een klein aantal, 2 tot 4, respondenten geeft daarentegen aan om de hiervoor genoemde redenen gedemotiveerd te raken, nauwelijks uitdaging te kennen en/of een bepaalde mate van angst te ervaren voor de module (leermotivatie ↓).   
In de kwantitatieve resultaten geven alle respondenten aan zich op basis van de BLU tijdens de onderwijsmodule te moeten richten op de diepgaande leerstrategie. Voor 59% van de respondenten dagen de BLU voldoende uit om deze strategie in te zetten (leerstrategie ↑) en bijna een kwart (23%) ziet die uitdaging niet of nauwelijks (leerstrategie ↓).

## 5.2 Invloed doceer- en leeractiviteiten op leerbenadering

Uit de resultaten (evaluatielijsten 2 t/m 5 en groepsinterviews) komt naar voren dat de doceer- en leeractiviteiten de leermotivatie en de leerstrategie bij het merendeel van de respondenten op een positieve wijze beïnvloedden. Een aantal aspecten beïnvloedde de leermotivatie echter negatief.  
Uit de kwantitatieve resultaten komt naar voren dat het merendeel van de respondenten de groepsopdrachten en de individuele opdrachten, afgezien van de DLO, leuk en/of interessant vindt (leermotivatie ↑). De individuele opdrachten worden door het merendeel tevens uitdagend en nuttig bevonden voor het toekomstig beroep (leermotivatie ↑) en de groepsopdrachten door net iets minder dan de helft (leermotivatie ↑↓). Bij de kwalitatieve resultaten wordt het vaakst als reden van motivatie en uitdaging genoemd dat ze zich bij alle opdrachten zelf in de verschillende onderdelen moesten verdiepen, deze moesten toepassen en verbanden moesten leggen (leermotivatie ↑). Een respondent schreef *“door het onderzoeken naar het onderwerp, ben je veel intensiever met het onderwerp bezig dan normaal gesproken”*. Daarnaast raakten de respondenten bij de groepsopdrachten gemotiveerd en uitgedaagd omdat ze de anderen correcte uitleg wilden geven over de onderwerpen en vervolgens samen de inhoud bespraken (leermotivatie ↑). Een respondent schreef *“je wilt je medestudenten de juiste informatie geven, hiervoor moet je studeren.”* Bij de individuele opdrachten werden de respondenten met name getriggerd door de inhoudelijke diepgang (leermotivatie ↑). Deze inhoudelijke diepgang werd door de respondenten bij de groepsopdrachten echter gemist wat tot een lagere motivatie en zelfs bij een aantal tot verveling leidde (leermotivatie ↓). Een respondent schreef *“inhoudelijk was het niet zo geweldig”.* Door de moeilijkheidsgraad van de individuele opdrachten in combinatie met de onevenwichtige werklastverdeling, ervaarden de respondenten tijdens de tweede helft van de onderwijsmodule tijdsdruk wat bij een aantal respondenten angstgevoelens opriep (leermotivatie ↓); tijdens de groepsinterviews gaven de respondenten aan pas met individuele opdrachten te zijn begonnen nadat de groepsopdrachten waren afgerond. Een student schreef *“je leeft van product naar product”*. Over het nut voor het toekomstig beroep van het maken van een kennisclip met de daarbij behorende techniek waren de meningen van de verschillende respondenten verdeeld; de invloed op de leermotivatie was hierbij dus uiteenlopend (leermotivatie ↑↓). Een student schreef *“het is een leuke manier om kennis te delen met klasgenoten”* en een andere schreef *“het maken van het filmpje heeft mij heel veel tijd en energie gekost, die ik liever in de inhoud had gestoken.”* Nagenoeg alle respondenten werden onvoldoende getriggerd tot een actieve deelname aan de DLO met als belangrijkste redenen: de techniek nodigt niet uit en angst voor ‘meeliftgedrag’ van inactieve studenten (leermotivatie ↓).  
  
Uit de kwantitatieve resultaten komt naar voren dat het merendeel van de respondenten bij de doceer- en leeractiviteiten, afgezien van de DLO, de diepgaande leerstrategie heeft ingezet (leerstrategie ↑). Een student schreef *“het is gewoon weten en verbanden ertussen kunnen leggen.”*

## 5.3 Invloed feedback en assessmenttaken op leerbenadering

Uit de resultaten (evaluatielijsten 2 t/m 5 en groepsinterviews) komt naar voren dat de verschillende vormen van feedback de leermotivatie en leerstrategie bij het merendeel van de respondenten op een positieve wijze beïnvloedden. Tevens komt hieruit naar voren dat de assessmenttaken de leermotivatie en de leerstrategie op zowel positieve als negatieve wijze beïnvloedden.  
Uit de kwantitatieve resultaten komt naar voren dat de tussentijdse feedback van de coaches door het merendeel van de respondenten als nuttig, prettig en/of motiverend wordt ervaren (motivatie ↑). Bij de kwalitatieve resultaten worden hiervoor de volgende redenen het vaakst genoemd: tijdens de feedback worden misconcepties weggehaald en wordt vervolgens dieper op de stof ingegaan, de feedback triggerde tot zelf nadenken en er werd continu een koppeling gemaakt met de casus uit de individuele opdrachten (leermotivatie ↑). Een respondent schreef *“ze triggeren studenten om verder te denken en jezelf in de stof te verdiepen. Dat sprak me erg aan.”*. De zelf georganiseerde peerfeedback werkte volgens de respondenten motiverend en leidde tot betrokkenheid. Via zelf opgezette samenwerkingsruimtes werden documenten met groepjes studenten gedeeld en van feedback voorzien (leermotivatie ↑). Een student schreef *“Die feedback van leerlingen was erg fijn.” “onderling hielpen we elkaar echt heel veel”*. Ook stimulerend werkte de feedback van de externe adviseur (beroepenveld) na afloop van de mondelinge individuele opdracht (leermotivatie ↑). Een student schreef *“leuk dat er een externe deskundige uit het werkveld bijzat. Hij gaf mij goede feedback, waarmee ik aan de slag kan!”.*   
  
Uit de kwantitatieve resultaten komt tevens naar voren dat de meerderheid van de respondenten zich door de individuele assessmenttaken meer uitgedaagd (63%) voelde tot het grondig bestuderen van de stof dan voor een regulier tentamen (leermotivatie ↑) en voor de groepsassessmenttaak (kennisclip) werd dat door de minderheid (26%) bevonden (leermotivatie ↓). Uit kwalitatieve resultaten komt naar voren dat de respondenten het meest uitgedaagd worden door de mondelinge individuele assessmentaken, omdat hierbij veel diepgaande kennis wordt gevraagd en een echte beroepssituatie wordt nagebootst (leermotivatie ↑). Een respondent schreef *“je krijgt ontzettend veel diepgang tijdens het gesprek en dat zorgt dat je genoodzaakt bent te leren”.* De respondenten raakten tevens gemotiveerd en uitgedaagd door de externe uit het beroepenveld, die bij de mondelinge individuele assessmenttaken als mede-assessor wordt ingezet (leermotivatie ↑). Een student schreef *“Omdat je een gesprek hebt met een externe en daarbij word je getriggerd om op een professionele manier je rapport toe te lichten”*. Over de vorm van het groepsassessment waren de meningen van de respondenten verdeeld en was de invloed hiervan op de leermotivatie uiteenlopend: een aantal respondenten vond deze leuk en een keer iets anders, anderen gaven aan verveeld te raken door tijdsbesteding aan de techniek voor het maken van de kennisclip (leermotivatie ↑↓).  
Uit kwantitatieve en kwalitatieve resultaten komt naar voren dat het merendeel van de respondenten bij de individuele assessmenttaken de diepgaande leerstrategie heeft ingezet (leerstrategie ↑↓). De ingezette leerstrategie was bij de groepsassessmenttaak echter divers (leerstrategie ↑). Een aantal respondenten zetten de diepgaande leerstrategie in omdat ze alles tot in de puntjes wilden begrijpen om via de kennisclip inhoudelijk juiste informatie te kunnen verstrekken (leerstrategie ↑). Andere respondenten gaven aan zich alleen in het subonderdeel te hebben verdiept dat ze zelf in de kennisclip moesten uitleggen (leerstrategie ↓).

## 5.4 Invloed constructive alignment op leerbenadering

Uit de onderzoeksresultaten (evaluatielijst 5 en groepsinterviews) komt naar voren dat het ontbreken van volledige constructive alignment de leermotivatie en leerstrategie op een negatieve wijze beïnvloedde.  
  
Uit de kwantitatieve resultaten komt naar voren dat de meerderheid (55%-60%) van de respondenten alignment heeft ervaren tussen de BLU, de doceer- en leeractiviteiten en de assessmenttaken (leermotivatie & leerstrategie ↑). Uit de kwalitatieve resultaten komt echter naar voren dat de respondenten geen volledige afstemming tussen de groepsopdrachten en de individuele opdrachten hadden ervaren. Dit had tot gevolg dat respondenten tijdens de eerste helft van de module momenten van verveling ervaarden en nauwelijks een trigger voelden om naast de groepsopdrachten met de individuele opdrachten te starten en tijdens de tweede helft ervaarden ze een hoge tijdsdruk wat in combinatie met de moeilijkheidsgraad bij een aantal respondenten zelfs angstgevoelens voor de individuele assessmenttaken opriep (leermotivatie & leerstrategie ↓). Een student zei *“ik zie de stof wel als een samenhangend geheel, maar ik zie het wel nog steeds als drie aparte onderdelen die je moet opleveren”*.

# Conclusies

In hoofdstuk worden allereerst de conclusies die voortkomen uit dit onderzoek per deelvraag beschreven. Tot slot volgt een algehele conclusie voor de centrale vraag.  
  
*Invloed beoogde leeruitkomsten op leerbenadering (deelvraag 1)*  
Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de BLU de leermotivatie en de leerstrategie van de respondenten op een positieve manier beïnvloedden en daarmee de DLB stimuleerden (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). De positieve leermotivatie komt hoofdzakelijk voort uit het nut van het moduleonderwerp voor het toekomstig beroep, het leuk en interessant vinden daarvan, de diepgang van de inhoud en de leer- en doceeractiviteiten van de module. Op basis van de BLU zien alle respondenten in dat ze zich moeten richten op het begrijpen en het zien van de samenhang tussen de verschillende onderdelen van de module ofwel dat ze de diepgaande leerstrategie moeten inzetten welke kenmerkend is voor de DLB (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). De meerderheid van de respondenten voelt zich op basis van de BLU tot de inzet van deze leerstrategie uitgedaagd.   
  
  
  
*Invloed doceer- en leeractiviteiten op leerbenadering (deelvraag 2)*  
Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de doceer- en leeractiviteiten de leermotivatie en de diepgaande leerstrategie op enkele uitzonderingen na positief beïnvloedden en dat daarmee de DLB hoofdzakelijk werd gestimuleerd (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). De groepsopdrachten en individuele opdrachten beïnvloedden de leermotivatie positief en stimuleerden de DLB omdat de studenten zelf de betekenis van de context moesten en wilden begrijpen en deze konden construeren (Biggs & Tang, 2011). Daarnaast beïnvloedden de individuele opdrachten de leermotivatie positief door de inhoudelijke diepgang. Bij de groepsopdrachten daarentegen werd deze diepgang gemist wat een negatief effect had op de leermotivatie. Ook volgens Biggs & Tang (2011) beïnvloedt de mate van diepgang de leerbenadering; de DLB wordt volgens hen gestimuleerd door met studenten de diepte in te gaan in plaats van een brede kennis te bieden. De groepsopdrachten beïnvloedden de leermotivatie positief en stimuleerden de DLB omdat de studenten zich in de stof verdiepten, omdat ze mede-studenten van juiste informatie wilden voorzien en omdat ze vervolgens klassikaal met elkaar over de inhoud praatten. Ook in literatuur wordt de taak naar behoren willen uitvoeren als kenmerkend voor de DLB gezien en zullen coöperatieve werkvormen de DLB stimuleren (Biggs, 1987; Baeten et al., 2016; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). Het merendeel van de respondenten zette tijdens de doceer- en leeractiviteiten de diepgaande leerstrategie in welke kenmerkend is voor de DLB (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007).  
  
*Invloed feedback en assessmenttaken op leerbenadering (deelvraag 3)*  
Allereerst kan op basis van de resultaten geconcludeerd worden dat de feedback de leermotivatie en de diepgaande leerstrategie positief beïnvloedden en dat daardoor de DLB werd gestimuleerd (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). De formatieve feedback van vakinhoudelijke coaches en peers èn de assessmentfeedback van vakinhoudelijke coaches en de externe uit het beroepenveld beïnvloedden de leermotivatie positief. De formatieve feedback van de coaches had een positieve invloed omdat misconcepties werden weggehaald en vervolgens dieper op de stof werd ingegaan en omdat de feedback triggerde tot zelf nadenken en tot verdere verdieping in de casus. Ook volgens literatuur zal het confronteren met en het weghalen van misconcepties en effectieve feedback de DLB stimuleren (Biggs & Tang, 2011; Struyven et al., 2005). De peerfeedback en de kennisdeling via de DLO organiseren de studenten bij voorkeur zelf via door hen zelf opgezette digitale samenwerkingsruimtes.  
  
Daarnaast kan op basis van de resultaten geconcludeerd worden dat de individuele assessmenttaken de leermotivatie en de diepgaande leerstrategie positief beïnvloedden en daarmee de DLB werd gestimuleerd (Biggs & Tang, 2011; Entwistle & McCune, 2004; Smith & Colby, 2007). De leermotivatie werd positief beïnvloed door de gevraagde inhoudelijke diepgang en de beroepsechte situatie met een mede-assessor uit de beroepspraktijk. Ook volgens literatuur van Baeten et al. (2010) zullen levensechte beroepssituaties de DLB stimuleren.   
  
Tot slot kan op basis van de resultaten worden geconcludeerd dat de innovatieve groeps-assessmenttaken de leermotivatie uiteenlopend beïnvloedden en bij een aantal studenten de DLB stimuleerden en bij een aantal juist de OLB. Hierbij spelen de onervarenheid met de techniek en het onvoldoende nuttig vinden van de assessmenttaak voor het toekomstig beroep een rol.   
  
*Invloed constructive alignment op leerbenadering*  
Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat de constructive alignment binnen de onderwijsmodule door de studenten weliswaar werd ervaren, maar deze beïnvloedde de leermotivatie en de diepgaande leerstrategie onvoldoende positief. Studenten werden tijdens de module onvoldoende getriggerd om vanaf het begin naast de groepsopdrachten ook direct met de individuele opdrachten te beginnen. Dit leidde tijdens de eerste helft van de module bij een aantal studenten door de te lage werklast tot verveling en tijdens de tweede helft van de module bij een aantal studenten door een te hoge werklast en moeilijkheidsgraad tot angstgevoelens.   
  
*Algehele conclusie: invloed nieuwe onderwijsmodule op leerbenadering*  
Met de inzet van de nieuwe onderwijsmodule werd de DLB bij het merendeel van de vierdejaarsstudenten gestimuleerd. De kenmerken van een student-gecentreerde context en leeromgeving met daarbij de inzet van formatieve feedback, beroepsechte assessmenttaken en een mede-assessor uit het beroepenveld hadden hierop een positieve invloed (Baeten et al., 2010). De onderwijsmodule werkte echter niet op alle aspecten stimulerend voor de DLB; bij de groepsopdrachten werd de inhoudelijke diepgang gemist en de constructive alignment werd niet tot in detail door de vierdejaarsstudenten ervaren. Ze werden hierdoor onvoldoende getriggerd vanaf het begin met de individuele opdrachten te starten en de hiervoor benodigde inhoudelijke diepgang bij de groepsopdrachten zelf te zoeken. Ook de inzet van een kennisclip als groepsassessmenttaak werkte niet voor alle respondenten stimulerend. Peerfeedback en kennisdeling organiseren de studenten bij voorkeur zelf via door hen zelf opgezette digitale samenwerkingsruimtes en werkt dan stimulerend.

*Discussie*  
Bij deze conclusies dient de kanttekening te worden geplaats dat de invloed die de student-gerelateerde factoren op de leerbandering hebben gehad in dit onderzoek niet zijn meegenomen. Deze factoren kunnen en zullen naast de context en leeromgeving van de nieuwe onderwijsmodule ook van invloed zijn geweest op de leerbenadering die door de vierdejaarsstudenten werd ingezet (Baeten et al., 2010; Biggs & Tang, 2011). Dit vormt een risico voor de validiteit van dit onderzoek.

# Advies

Om de DLB bij de vierdejaarsstudenten tijdens de nieuwe onderwijsmodule verder te stimuleren luidt op basis van dit onderzoek het advies.  
  
*Zet naast de vakinhoudelijke expertcoach van de opleiding per leergroepje een ‘werkplekcoach’ in. Hiermee wordt een externe adviseur uit het beroepenveld bedoeld die voor de studenten fungeert als inhoudelijke coach, sparringpartner en persoon met wie binnen een door studenten zelf gekozen digitale samenwerkingsruimte vakinhoudelijke informatie wordt gedeeld.*Dit advies moet ertoe leiden dat de vierdejaarsstudenten uit betrokkenheid meer getriggerd worden vanaf het begin met de individuele opdrachten te starten, vervolgens de koppeling te maken met de groepsopdrachten en hierin zelf meer inhoudelijke diepgang te zoeken. Vanaf het begin bespreken de studenten hun tussenproducten, uitwerkingen groepsopdrachten en individuele opdrachten, binnen het leergroepje met de ‘werkplekcoach’. Hierbij worden misconcepties weggehaald en wordt vervolgens samen met de ‘werkplekcoach’ naar inhoudelijke verdieping gezocht. De leergroepjes kiezen zelf een geschikte digitale samenwerkruimte waarbinnen vakinhoudelijke informatie met de ‘werkplekcoach’ wordt gedeeld. Deze samenwerkingsruimte is ter vervanging van de DLO. Het is hierbij belangrijk erop toe te zien dat studenten zich niet geremd voelen informatie met iemand uit het beroepenveld te delen, want dan ‘schiet het z’n doel voorbij’.   
  
Met de inzet van een ‘werkplekcoach’ zal de beroepsechte situatie nog beter worden gesimuleerd en daarmee het nut voor het toekomstig beroep extra worden benadrukt, waardoor de DLB zal worden gestimuleerd (Baeten et al., 2010). Ook past de inzet van ‘werkplekcoaches’ binnen de visie en focus van de opleiding en van de overkoepelende hogeschool, waarin een nauwe samenwerking met het beroepenveld en praktijkgericht onderwijs wordt gestimuleerd. De inzet van ‘werkplekcoaches’ zal het leerproces van de vierdejaarsstudenten ondersteunen en de vakinhoudelijke expertcoaches van de opleiding ontlasten. Daarnaast wordt de samenwerking met het werkveld verstrekt wat tevens tot kennisuitwisseling en kennisontwikkeling kan leiden.

*Implementatieplan advies*  
Voor de implementatie van het advies dienen de volgende stappen te worden doorlopen.  
  
*Stap 1 Disseminatie betrokkenen en goedkeuring officiële commissies*   
Ter beeldvorming is het advies inmiddels op informele wijze voorgelegd aan respectievelijk drie vierdejaarsstudenten uit de onderzoekspopulatie, een externe adviseur uit het beroepenveld en de drie expertcoaches van de nieuwe onderwijsmodule. Zij reageerden allen positief op het advies en de studenten gaven tevens aan te denken dat het de DLB tijdens de onderwijsmodule zal stimuleren.   
  
Voordat tot implementatie en uitvoering van het advies kan worden overgegaan, moet er tevens gedragenheid komen vanuit de curriculum- en opleidingscommissie. Zij dienen dit advies officieel goed te keuren. Hiertoe is het belangrijk dat in de communicatie van het advies ‘het waarom’, ‘het hoe’ en ‘het wat’ duidelijk wordt uitgelegd en het vanuit de visie van de opleiding en hogeschool wordt belicht (Rogers, 2010; Sinek, 2011). Voor een officiële goedkeuring door de curriculumcommissie zal implementatie stap 2 moeten worden uitgezocht. Bij specifieke arbeidsrechtelijk consequenties kan het zijn dat het advies vervolgens nog aan het managementteam van de opleiding moet worden voorgelegd. Het advies heeft geen gevolgen voor het Onderwijs- en Examenreglement (OER) en behoeft geen goedkeuring van de IMR en Examencommissie.

*Stap 2 Uitzoeken juridische en arbeidsrechtelijke aspecten inzet ‘werkplekcoaches’*  
Om gekwalificeerde en passende ‘werkplekcoaches’ te kunnen werven zal door de opleiding een competentie- en opleidingsprofiel moeten worden geformuleerd. Hierbij kan mogelijk aangesloten worden bij de competentie- en opleidingseisen voor flexibele arbeidskrachten én aanvullende branche specifieke eisen. Ook moet worden bepaald of de ‘werkplekcoaches’ aanvullende coachings-specifieke instructies/trainingen moeten volgen voordat ze effectief in het leerproces van de studenten kunnen worden ingezet. Daarnaast zal naar de beloningswijze en naar overige bijkomende juridische en arbeidsrechtelijke aspecten dienen te worden gekeken. Hiervoor dient afstemming gezocht te worden met de opleidingscoördinator en de afdeling personeel en organisatie.

*Stap 3 Uitvoeren activiteiten implementatie advies in het onderwijsproces*  
Op het moment dat het advies is goedgekeurd en de bijkomende juridische en arbeidsrechtelijke aspecten zijn geregeld kan tot de implementatie in het onderwijsproces worden overgegaan. Hierbij kan gedacht worden aan initiële eenmalige activiteiten en activiteiten die iedere periode dat de onderwijsmodule gaat draaien terugkeren. Bij initiële zaken moet gedacht worden aan het opzetten van een ‘werkplekcoachespool’, waaruit iedere keer voor de onderwijsmodule kan worden geput, nadenken en beslissingen nemen rondom de communicatie tussen de opleiding, ‘werkplekcoaches’ en/of de leergroepjes en het aanpassen van het module werkboek en inzetplanning.

*Stap 4 Evaluatie en kwaliteitsborging inzet ‘werkplekcoaches’.*De hogeschool waarvoor dit onderzoek is uitgevoerd beschikt over een effectief, structureel en cyclisch kwaliteitssysteem dat aansluit bij het kwaliteitsbeleid van de overkoepelende organisatie. Dit kwaliteitssysteem beoogt de kwaliteitsdoelen en voorziet in een samenhangend en effectief systeem van evaluatie, analyse, bijsturing en effectmeting. Dit doet zij op basis van de kwaliteitscyclus van (PCDA) van Deming waarbij de onderwijsmodule minimaal één keer per jaar bij studenten wordt geëvalueerd (INK, 2008; Nota kwaliteitszorg opleiding, 2015-2018). Bij deze evaluatie kan de inzet van ‘werkplekcoaches’ worden meegenomen. Het effect op de leerbenadering wordt daarbij echter niet specifiek bevraagd. Om de invloed van de ‘werkplekcoaches’ op de leerbenadering te evalueren zal een specifiek evaluatie-instrument moeten worden opgesteld. Voor de opbouw hiervan kan bij de evaluatielijsten 2 tot en met 4 (bijlagen 2) worden aangesloten.  
  
Tot slot is het naast dit hoofdadvies te adviseren om aan het begin van de onderwijsmodule op aanvraag technische ondersteuning te bieden bij het maken van de kennisclips en het nut voor het toekomstige beroep van het maken deze filmpjes te benadrukken.

# Literatuurlijst

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., & Velden, T. van der, Goede, M. de (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv

Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., & Vanderbruggen, A. (2016). Student-centred learning environments: An investigation into student teachers’ instructional preferences and approaches to learning. *Learning Environments Research, 19*(1), 43-62.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centered learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review, 5*(3), 243-260.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education, 32*(3), 347-364.

Biggs, J.B. (1987). *Study process questionnaire manual.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J.B. and Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome).* New York: Academic Press.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ- 2F. *British Journal of Educational Psychology*, *71*(1), 133-149

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University.* Buckingham: Open University Press.

Corbalan, G., Kester, L., & Merriënboer, J.G. van (2009). Dynamic task selection: Effects of feedback and learner control on efficiency and motivation. *Learning and Instruction, 19*(6), 455-465.

Dijkstra, W., Ongena, Y., & Loosveldt, G. (2014). *Onderzoek doen met vragenlijsten. Een praktische handleiding*. Amsterdam: VU University Press.

Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychologie Review, 16*(4), 315-345.

Fink, A. K., & Fink, L. D. (2009). Lessons we can learn from the voices of experience. *New Directions for Teaching and Learning,Winter 2009,2009*(119), 105-113.

Fink, L.D. (2007). The Power of Course Design to Increase Student Engagement and Learning. *Association of American Colleges & Universities, Winter 2007,* *9*(1)*,* 13-17.

Gijbels, D., Watering, G. Van de, Dochy, F., & Bossche, P. Van den (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. *European Journal of Psychology of Education, 20*(4)*,* 327-341.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research, 77*(1)*,* 81-112.

INK (2008). *Gids voor het evalueren van organisaties.* Zaltbommel: Auteur.

Joint Quality Initiative (2004, October). Shared ‘Dublin’descriptors for short cycle, first cycle, second cycle and third cycle awards. In *Draft 1, Working Document on JQI Meeting in Dublin*.

Klink, M. van der, Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competences and Vocational Higher Education: Now and in Future. *European journal of vocational training*, *40*(1), 67-82.

Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. *Strategies for research and development in higher education*, 32-42. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Miller, G.E (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine, 65*(9)*,* S63-S67.

Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs; achtergronden en verantwoording.* Wageningen: Leergroep educatie- en competentiestudies.

Richardson, J. T. (2015). Approaches to Learning or Levels of Processing: What Did Marton and Säljö (1976a) Really Say? The Legacy of the Work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange*, *46*(3), 239-269.

Rogers, E.M. (2010). *Diffusion of innovations.* New York, NY: Simon and Schuster.

Sinek, S. (2011). *Start with why: How great leaders inspire everyone to take action.* London, Engeland: Penguin UK.

Smith, T. W., & Colby, S. A. (2007). Teaching for deep learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *80*(5), 205-210.

Sociaal-Economische Raad (2015). *Leren in het hoger onderwijs van de toekomst, Advies over de Strategische Agenda Hoger onderwijs 2015-2025.* Den Haag: Auteur.

Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D. & Vleuten, C. van der (2013). *Toetsen met leerwaarde: Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen.* Maastricht: Auteur.

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30*(4), 325-341.

Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs.* Enschede: SLO.

Thurlings, M. M., Gijbels, D., & Segers, M. (2008). The relationship between students’ perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. *Educational Studies, 34*(1), 35-44.

Wang, X., Su, Y., Cheung, S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs’ constructive alignment in course design and its impact on students’ learning approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *38*(4), 477-491.

Wong, E., Kwong, T. & Thadani, D. R. (2014). The Effects of Students'Perceptions of their Learning Experience on their Approaches to Learning: The Learning Experience Inventory in Courses (LEI-C). *Educational Journal, 6*(3), 369-376.

# 

# Bijlage 1 Factoren die de leerbenaderingen beïnvloeden

In tabel 1 zijn specifieke factoren die de leerbenaderingen beïnvloeden uit diverse bronnen samengevoegd en weergegeven.

*Tabel 1: Specifieke factoren die de leerbenaderingen beïnvloeden (Baeten et al., 2016; Baeten et al., 2010;  
Biggs & Tang, 2011; Struyven et al., 2005; Thurlings et al., 2008)*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Benadering: | Student gerelateerde factoren: | Context en leeromgeving: |
| Oppervlakkige leerbenadering: | Voorkomend uit karakter:   * Intentie voldoende behalen en niet meer  (Biggs & Tang, 2011). * Betere dingen te doen hebben dan studeren (Biggs & Tang, 2011). * Hoge werklast ervaren (Biggs & Tang, 2011). * Verkeerd begrip van leervereisten  (Biggs & Tang, 2011). * Cynisme t.o.v. het onderwerp en/of vak  (Biggs & Tang, 2011). * Grote angst (Biggs & Tang, 2011). * Serieus onvermogen om specifieke content op diep niveau te begrijpen (Biggs & Tang, 2011). * Voorkeur voor passieve docent-gestuurde werkvormen (Baeten et al., 2010). * Niet houden van (zelf) kennis op te bouwen; * Voorkeur voor meerkeuzevragen  (Struyven et al., 2005).   Voortkomend uit perceptie context & leeromgeving:  Meerkeuzevragen en niet passende assessmenttaken (Struyven et al., 2005). | * Sec onderdelen benadrukken, zonder het geheel te laten zien (Biggs & Tang, 2011). * Onvoldoende tijd om ze in de context te laten verdiepen/betrekken (Biggs & Tang, 2011). * Creëren onterechte angst en lage verwachtingen m.b.t. studentenprestaties (Biggs & Tang, 2011). * Cynisme opwekkend lesgeven en toetsen. * Toetsen van opzichzelfstaande feiten (gericht op korte antwoorden en/of meerkeuzenvragen) (Struyven et al., 2005). |
| Diepgaande leerbenadering: | Voorkomend uit karakter:   * Intentie om taken betekenisvol en naar behoren uit te voeren (Biggs & Tang, 2011). * Bezitten van een goede en goed gestructureerde kennisbasis (Biggs & Tang, 2011). * Mogelijkheid tot focus op hoog conceptueel niveau en werken met de basisprincipes  (Biggs & Tang, 2011). * Serieuze voorkeur voor werken met concepten i.p.v. met losstaande details (Biggs & Tang, 2011). * Graag nieuwe kennis opbouwen  (Baeten et al., 2010). * Intrinsieke gemotiveerd (Baeten et al., 2010) * Bezit zelfvertrouwen en zelfeffectiviteit  (Baeten et al., 2010) . * Extravert en opstaand voor nieuwe dingen (Baeten et al., 2010). * Consciëntieus, aangenaam en emotioneel stabiel zijn (Baeten et al., 2010). * Voorkeur voor doceer- en assessmentmethodes, die het leren en begrijpen stimuleren en intellectuele uitdaging bieden  (Baeten et al., 2010).   Voortkomend uit perceptie context & leeromgeving:   * Gepaste werk- en informatielast en mogelijkheid tot zelfstudie (Baeten, 2010). * Student-gecentreerd leeromgeving, die diepgaande leerbenadering stimuleren  (Struyven et al., 2005). * Effectieve feedback (Struyven et al., 2005). * Essayachtige en alternatieve assessmenttaken, zoals portfolio-, peer- en zelfassessment  (Struyven et al., 2005). * Duidelijke doelen en gepaste assessmenttaken (constructive alignment) (Baeten et al. 2010). | * Betrokken en op de student georiënteerd, hierop concept continu aanpassend. * Met studenten de diepte in gaan i.p.v. bieden brede dekking (Biggs & Tang, 2011). * Uitlokken van actieve respons bij studenten  (Biggs & Tang, 2011). * Doceren, zodat de gehele context duidelijk wordt en voortbouwen op wat studenten al weten (Biggs & Tang, 2011). * Formatieve feedback en confronteren met en het weghalen van misconcepties (Biggs & Tang, 2011). * Doceren en assessen in een positieve leeromgeving, waarin fouten mogen worden gemaakt en daarvan kan worden geleerd (Biggs & Tang, 2011) * Formatieve assessmentfeedback (Thurlings et al., 2008) * Vragen beantwoorden, feedback geven en structuur bieden (Baeten et al., 2010). * Assessen op de context i.p.v. van op zichzelf staande feiten (Biggs & Tang, 2011). * Doceer- en assessmentmethodes in lijn met vereiste en verwachte leeruitkomsten (zie constructive alignment (Biggs & Tang, 2011). |

# 

# Bijlagen 2 De digitale evaluatielijsten

In deze bijlagen zijn de vijf digitale evaluatielijsten opgenomen.

* Bijlage 2A: Digitale evaluatielijst Leeruitkomsten
* Bijlage 2B: Digitale evaluatielijst Interactieve klassikale lesbijeenkomsten èn feedback
* Bijlage 2C: Digitale evaluatielijst Kennisclip èn feedback en assessmenttaken
* Bijlage 2D: Digitale evaluatielijst DLO
* Bijlage 2E: Digitale evaluatielijst Integraal Financieel Advies (IFA), feedback en assessmenttaken èn de constructive alignment binnen de module

Deze evaluatielijsten zijn in het programma Formbouwer verwerkt en via een hyperlink naar de studenten gemaild. De strekking van al deze mails luidde als volgt.

*Hallo allemaal,*

*Via deze link is de nieuwe vragenlijst voor mijn onderzoek te downloaden. Ik waardeer het enorm als je (wederom) bereid bent om deze in te vullen. Het zou fijn zijn als je deze dan voor <dag en datum> a.s. hebt ingevuld.   
  
De vragenlijst gaat over de <onderwerp vragenlijst> van de module en bestaat uit <aantal vragen> vragen, bestaande uit schaal- en enkele open vragen. Het invullen hiervan neemt ongeveer 5 á 10 minuten van je tijd in beslag. Er bestaat geen beste manier van invullen en is het belangrijk dat je elke vraag zo eerlijk mogelijk invult. Zoals aangegeven blijft de anonimiteit gewaarborgd en komen de persoonlijke antwoorden op geen enkele wijze in handen van het onderwijsteam of derden.*

*Alvast ontzettend bedankt voor je tijd en moeite!*

*Met vriendelijke groet,*

# Bijlage 2A: Digitale evaluatielijst Leeruitkomsten

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| PNC-nummer: | | <PCN> |
| 1. | Ik vind het onderwerp Financiële planning | * Leuk 🞏 Saai * Nuttig 🞏 Nutteloos * Interessant 🞏 Oninteressant * Anders, namelijk …………………………. |
| 2. | Plaats de antwoordmogelijkheden in de voor jouw situatie geldende volgorde. Doe dit door middel van het toekennen van de cijfers 1 t/m 5. Het cijfer 1 is het meest op jouw situatie van toepassing en het cijfer 5 het minst. | Ik volg deze module, omdat ik  **….** het onderwerp leuk & interessant vind  …. het onderwerp nuttig vind voor mijn toekomst  …. mijn diploma wil halen  …. niet in de problemen wil komen  …. Anders, namelijk …. |
| 3. | Tijdens deze module heb ik de intentie om | * alleen te doen wat ik moet doen, iets extra’s doen vind ik niet nodig. * te doen wat ik moet doen en indien de groep dat van me vraagt iets extra’s te doen. * uit eigen interesse en betrokkenheid voor het onderwerp meer te doen dan nodig is, ik wil namelijk graag alle ins en outs over het onderwerp weten en kunnen begrijpen. |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Beoogde leeruitkomsten:***  De volgende vragen gaan over deze beoogde leeruitkomsten die in werkboek staan beschreven.Individueel:   * Na afloop van de module ben je in staat om voor een DGA/IB-er in echtscheidingssituatie op basis van een klantcasus een passend schriftelijk Integraal Financieel Advies (IFA) op te stellen en dit mondeling aan ‘bureau Vaktechniek’ toe te lichten. In dit IFA worden de kennisonderdelen ‘DGA/IB-er in echtscheiding situatie’, ‘de eigen woning’, ‘toekomstvoorziening’ en ‘beleggen’ op een correcte en praktische wijze met elkaar in verband gebracht en uitgewerkt tot een advies dat is afgestemd op het klantprofiel uit de gegeven klantcasus. * Tussentijds ben je in staat om op het proces van het opstellen en schrijven van het IFA te reflecteren en je aanpak indien nodig bij te stellen.   Groep:   * Na afloop van de module zijn jullie als groep in staat om voor jullie klasgenoten een aansprekend inhoudelijk filmpje (kennisclip) te maken over het kennisonderdeel waarvoor jullie als groep verantwoordelijk zijn. In deze kennisclip laten jullie zien dat jullie de belangrijkste begrippen en termen van het betreffende kennisonderdeel begrijpen en in relatie kunnen brengen met het gegeven klantprofiel. * Ter voorbereiding hierop zijn jullie als groep instaat om over het betreffende kennisonderdeel een klassikale interactieve lesbijeenkomst voor te bereiden en te verzorgen en in de DLO inhoudelijke vragen van klasgenoten te beantwoorden. | | | | | | |
| ***Leermotivatie: Interesse & motivatie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 4. | Op basis van de leeruitkomsten lijkt me de module leuk | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 5. | Op basis van de leeruitkomsten lijkt me de module interessant | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 6. | Op basis van de leeruitkomsten lijkt me de module nuttig voor mijn toekomstig beroep | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 7. | De leeruitkomsten spreken me aan en/of werken motiverend, omdat | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ * N.v.t. | | | | |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 8. | De leeruitkomsten spreken me niet aan en/of werken demotiverend, omdat | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ * N.v.t. | | | | |
| ***Leermotivatie: Uitdaging & betrokkenheid / angst, cynisme & verveling (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 9. | De leeruitkomsten geven mij het gevoel inhoudelijk te worden uitgedaagd | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 10. | De leeruitkomsten dagen me uit veel tijd en inspanning in de module te steken | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 11. | Op basis van de leeruitkomsten lijkt me de module goed te doen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 12. | Ik word door deze leeruitkomsten uitgedaagd om te studeren, omdat | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ * N.v.t. | | | | |
|  |  | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 13. | De leeruitkomsten geven mij het gevoel dat de module bij mij tot verveling zal leiden | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 14. | De leeruitkomsten roepen bij mij een bepaalde mate van verveling op, omdat | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ * N.v.t. | | | | |
|  |  | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 15. | De leeruitkomsten roepen bij mij een bepaald gevoel van angst op | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 16. | De leeruitkomsten roepen bij mij een bepaalde mate van angstgevoel op, omdat | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ * N.v.t. | | | | |
| ***Leerstrategie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 17. | De leeruitkomsten dagen me uit om alles tot in de puntjes te willen begrijpen en het maximale uit mezelf te halen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 18. | De leeruitkomsten geven me het gevoel dat om deze module goed af te kunnen ronden | * Ik me hoofdzakelijk moet richten op het uit mijn hoofd leren van de verschillende begrippen binnen de financiële planning * Ik me hoofdzakelijk moet richten op het begrijpen en de samenhang zien tussen de verschillende onderdelen binnen de financiële planning. | | | | |
|  | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 19. | Deze leeruitkomsten geven mij een helder beeld van wat er van mij tijdens deze module wordt verwacht | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 20. | Overige op-/aanmerkingen op de beschreven leeruitkomsten |  | | | | |

Ontzettend bedankt voor de medewerking en succes en hopelijk veel plezier tijdens de module!

# Bijlage 2B: Digitale evaluatielijst Interactieve klassikale lesbijeenkomsten èn feedback

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| PCN-nummer | | <PCN> | | | | |
| ***Leermotivatie: Interesse & motivatie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 1. | De klassikale interactieve bijeenkomsten vond ik leuk | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 2. | De klassikale interactieve bijeenkomsten vond ik interessant | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 3. | De klassikale interactieve bijeenkomsten vond ik nuttig voor mijn toekomstig beroep | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 4. | De klassikale interactieve bijeenkomsten spraken me aan en/of werkten motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 5. | De klassikale interactieve bijeenkomsten spraken me ***niet*** aan en/of werkten demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Feedback (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 6. | De feedback/ondersteuning, die we van de coaches ontvangen, wordt op een vriendelijke en prettige manier gebracht. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 7. | De feedback/ondersteuning, die we van de coaches m.b.t. de interactieve klassikale bijeenkomsten kregen, zette me aan tot nadenken en gaf me handvaten om op een juiste wijze verder te gaan. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 8. | De feedback/ondersteuning, die we van de coaches m.b.t. de interactieve klassikale bijeenkomsten kregen, vond ik prettig, nuttig en/of werkte motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 9. | De feedback/ondersteuning, die we van de coaches m.b.t. de interactieve klassikale bijeenkomsten kregen, vond ik ***niet*** bepaald prettig, nuttig en/of werkte demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Leermotivatie: Uitdaging & betrokkenheid / angst, cynisme & verveling (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 10. | Door de interactieve klassikale bijeenkomsten werd ik inhoudelijk uitdagend | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 11. | De interactieve klassikale bijeenkomsten hebben me uitgedaagd om veel tijd en inspanning in de module te steken | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 12. | De interactieve klassikale bijeenkomsten vond ik goed te doen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 13. | Ik werd door de interactieve klassikale bijeenkomsten uitgedaagd om te studeren, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 14. | De interactieve klassikale bijeenkomsten leidden bij mij vaker tot verveling | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 15. | De interactieve klassikale bijeenkomsten leidden bij mij tot een bepaalde mate van verveling, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 16. | De interactieve klassikale bijeenkomsten riepen bij mij vaker een gevoel van angst op | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 17. | De interactieve klassikale bijeenkomsten riepen bij mij een bepaalde mate van angstgevoel op, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Leerstrategie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 18. | Ter voorbereiding op ***onze eigen*** interactieve klassikale bijeenkomst heb ik het aangereikte artikel(en) grondig doorgelezen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 19. | Het organiseren van ***onze eigen*** interactieve klassikale bijeenkomst heeft ertoe bijgedragen dat ik me in het kennisonderdeel ben gaan verdiepen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 20. | Ter voorbereiding op ***alle*** interactieve klassikale bijeenkomsten heb ik ***alle*** verplichte artikelen van ***alle*** kennisonderdelen grondig doorgelezen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 21. | De interactieve klassikale bijeenkomsten hebben eraan bijgedragen dat ik me in ***alle*** kennisonderdelen ben gaan verdiepen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 22. | De interactieve klassikale bijeenkomsten hebben eraan bijgedragen dat ik ***de betekenis*** van de verschillende begrippen binnen de kennisonderdelen per se wilde gaan begrijpen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 23. | De interactieve klassikale bijeenkomsten hebben eraan bijgedragen dat ik ***de verbanden tussen*** de verschillende kennisonderdelen per se wilde gaan begrijpen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 24. | De interactieve klassikale bijeenkomsten helpen me en stimuleren me om de kennisclip (filmpje) die we met de groep moeten maken goed voor te bereiden. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 25. | De interactieve klassikale bijeenkomsten helpen me en stimuleren bij het uitwerken van het Integraal Financieel Plan (IFP) | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 26. | De interactieve klassikale bijeenkomsten hebben me meer uitgedaagd dan de reguliere klassikale lessen (met boeken en tentamens) tot het grondig bestuderen en begrijpen van de stof, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 27. | De reguliere klassikale lessen (met boeken en tentamens) dagen me meer uit dan de interactieve klassikale bijeenkomsten tot het grondig bestuderen en begrijpen van de stof, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 28. | Overige op-/aanmerkingen op de interactieve klassikale bijeenkomsten |  | | | | |

Wederom ontzettend bedankt voor de medewerking en succes en hopelijk veel plezier tijdens deze module!

# Bijlage 2C: Digitale evaluatielijst Kennisclip èn feedback en assessmenttaken

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| PCN-nummer | | <PCN> | | | | |
| ***Leermotivatie: Interesse & motivatie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 1. | Het maken van de kennisclip (het filmpje) vond ik leuk | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 2. | Het maken van de kennisclip vond ik interessant | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 3. | Het maken van de kennisclip vond ik nuttig voor mijn toekomstig beroep | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 4. | Het maken van de kennisclip sprak me aan en/of werkte motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 5. | Het maken van de kennisclip sprak me niet aan en/of werkte demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Feedback (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 6. | De feedback/antwoorden die we tijdens de consultancyuren ***ter voorbereiding op de kennisclip***van de coach hebben ontvangen zette me aan tot nadenken en gaf me handvaten om op een juiste wijze met de voorbereiding verder te gaan. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 7. | De feedback die we ***na afloop*** van de kennisclip ***hebben ontvangen*** zette me aan tot nadenken en gaf me handvaten om op een juiste wijze verder te gaan met het uitwerken van het Integraal Financieel Advies. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 8. | De feedback die we op de kennisclip hebben ontvangen vond ik prettig, nuttig en/of werkte motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 9. | De feedback die we op de kennisclip hebben ontvangen vond ik niet bepaald prettig, nuttig en/of werkte demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
|  | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 10. | De feedback die we ***na afloop*** van de kennisclip ***aan de andere groepen hebben gegeven*** zette me aan tot nadenken. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 11. | Het zelf geven van feedback op de kennisclip van een medestudenten heeft me geholpen, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Leermotivatie: Uitdaging & betrokkenheid / angst, cynisme & verveling (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 12. | Door het maken de kennisclip werd ik inhoudelijk uitdagend | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 13. | Het maken van de kennisclip heeft me uitgedaagd om veel tijd en inspanning in de module te steken | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 14. | Het maken van de kennisclip vond ik moeilijk | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 15. | Ik werd door het maken van de kennisclip uitgedaagd om te studeren, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 16. | Het maken van de kennisclip leidde bij mij vaker tot verveling | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 17. | Het maken van de kennisclip leidde bij mij tot een bepaalde mate van verveling, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 18. | Het maken van de kennisclip riepen bij mij vaker een gevoel van angst op | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 19. | Het maken van de kennisclip riep bij mij een bepaalde mate van angstgevoel op, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Leerstrategie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 20. | Het maken van de kennisclip heeft eraan bijgedragen dat ik me in het kennisonderdeel ben gaan verdiepen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 21. | Het maken van de kennisclip heeft eraan bijgedragen dat ik ***de betekenis*** van de verschillende begrippen binnen het kennisonderdeel per se wilde gaan begrijpen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 22. | Het maken van de kennisclip heeft eraan bijgedragen dat ik ***de verbanden*** tussen de verschillende begrippen per se wilde gaan begrijpen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 23. | Het maken van de kennisclip heeft me geholpen en gestimuleerd bij het uitwerken van het Integraal Financieel Advies (IFA) | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 24. | Het bekijken van de kennisclips van de andere groepjes helpt me en stimuleert me bij het uitwerken van het IFA. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 25. | Het werken aan de kennisclip heeft me meer uitgedaagd dan de reguliere klassikale lessen met boeken tot het grondig bestuderen en begrijpen van de stof. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Assessmenttaken: leermotivatie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | |  | | | | |
| 26. | De manier van beoordelen op basis van een kennisclip spreekt me aan en/of werkt motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 27. | De manier van beoordelen op basis van een kennisclip spreekt me niet aan en/of werkt demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 28. | De manier van beoordelen op basis van een kennisclip daagt mij uit om te studeren, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 29. | De manier van beoordelen op basis van een kennisclip roept bij mij een bepaalde mate van verveling, angst en/of cynisme op, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Assessmenttaken: leerstrategie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 30. | De manier van beoordelen op basis van een kennisclip heeft mij meer uitgedaagd tot het grondig bestuderen en begrijpen van de stof dan het leren voor een regulier schriftelijk tentamen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 31. | Op basis van het beoordelingsformat voor de kennisclip was voor mij vooraf duidelijk wat ervan ons werd verwacht. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 32. | Het beoordelingsformat voor de kennisclip was voor mij duidelijk genoeg om zelf de kwaliteit van ons werk te kunnen meten. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 33. | Het beoordelingsformat voor de kennisclip sloot aan op de verwachtingen die ik die van de beoordeling had na het lezen van het werkboek. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 34. | Overige op-/aanmerkingen over het maken van een inhoudelijk filmpje |  | | | | |

Ontzettend bedankt voor de medewerking en succes en hopelijk veel plezier tijdens deze module!

# Bijlage 2D: Digitale evaluatielijst DLO

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Mijn PCN-nummer is | | <PCN> | | | | |
| ***Leermotivatie: Interesse & motivatie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 1. | Het delen van informatie via een DLO vond ik leuk | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 2. | Het delen van informatie via een DLO vond ik nuttig voor mijn toekomstig beroep | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 3. | Het delen van informatie via een DLO sprak me aan en/of werkte motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
| 4. | Het delen van informatie via een DLO sprak me niet aan en/of werkte voor mij demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
| ***Leermotivatie: Uitdaging & betrokkenheid / angst, cynisme & verveling (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 5. | Het delen van informatie via de DLO leidde voor mij tot een grotere betrokkenheid bij de module | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 6. | Het delen van informatie via de DLO heeft me uitgedaagd anderen meer in hun leerproces te helpen | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 7. | Het delen van informatie via de DLO droeg eraan bij dat ik getriggerd werd meer tijd en inspanning aan de module te besteden | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 8. | Door het delen van informatie via een DLO werd ik uitgedaagd om te studeren, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
| 9. | Door het delen van informatie via een DLO werd ik **niet** uitgedaagd om te studeren, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
|  | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 10. | Het delen van informatie via de DLO leidde bij mij vaker tot verveling | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 11. | De deelname aan de DLO leidde bij mij tot verveling, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
|  | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 12. | Het delen van informatie via de DLO riep bij mij vaker een gevoel van angst op | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 13. | Het delen van informatie via een DLO riepen bij mij een bepaalde mate van angstgevoel op, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
| ***Leerstrategie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  oneens |
| 14. | De deelname aan de DLO heeft eraan bijgedragen dat ik *de betekenis* van de verschillende begrippen binnen de kennisonderdelen per se wilde gaan begrijpen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 15. | De deelname aan de DLO heeft eraan bijgedragen dat ik *de verbanden tussen* de verschillende kennisonderdelen per se wilde gaan begrijpen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 16. | De deelname aan de DLO heeft me uitgedaagd om *creatieve en praktische oplossingen* voor de klant (casus IFP) te gaan bedenken. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 17. | De deelname aan de DLO levert een positieve bijdragen aan het grondig bestuderen en begrijpen van de stof, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
| 18. | De DLO heeft biedt voor mij geen toegevoegde waarde, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) | * \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ | | | | |
| 19. | Overige op-/aanmerkingen over het delen van informatie via een DLO |  | | | | |

Ontzettend bedankt voor de medewerking en succes en hopelijk veel plezier tijdens de module!

# Bijlage 2E: Digitale evaluatielijst Integraal Financieel Advies (IFA), feedback & assessmenttaken èn constructive alignment

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Mijn PCN-nummer is | | <PCN> | | | | |
| ***Leermotivatie: Interesse & motivatie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 1. | Het werken aan het Integraal Financieel Advies (IFA) vond ik leuk | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 2. | Het werken aan het IFA vond ik interessant | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 3. | Het werken aan het IFA vond ik nuttig voor mijn toekomstig beroep | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 4. | Het werken aan het IFA sprak me aan en/of werkte motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 5. | Het werken aan het IFA sprak me niet aan en/of werkte demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Feedback (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 6. | De feedback die ik tijdens de consultancyuren van de coach heb mogen ontvangen werd op een vriendelijke en prettige wijze gebracht. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 7. | De feedback/antwoorden die ik tijdens de consultancyuren op het IFA van de coach heb ontvangen zette me aan tot nadenken en gaf me handvaten om op een juiste wijze met de voorbereiding verder te gaan. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 8. | De feedback die ik van de coach met betrekking tot het IFA heb ontvangen vond ik prettig, nuttig en/of werkte motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 9. | De feedback die ik van de coach met betrekking tot het IFA heb ontvangen vond ik niet bepaald prettig, nuttig en/of werkte demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 10. | De feedback die ik tussentijds op basis van het beoordelingsformat voor het IFA aan een medestudent heb gevraagd was nuttig, omdat (indien je tussentijds geen feedback aan een medestudent hebt gevraagd, zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Leermotivatie: Uitdaging & betrokkenheid / angst, cynisme & verveling (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 11. | Door het werken aan het IFA werd ik inhoudelijk uitdagend | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 12. | Het werken aan het IFA heeft me uitgedaagd om veel tijd en inspanning in de module te steken | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 13. | Het werken aan het IFA vond ik moeilijk | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 14. | Ik werd door het werken aan het IFA uitgedaagd om te studeren, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
|  | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 15. | Het werken aan het IFA leidde bij mij vaker tot verveling | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 16. | Het werken aan het IFA leidde bij mij tot een bepaalde mate van verveling, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
|  | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 17. | Het werken aan het IFA riep bij mij vaker een gevoel van angst op | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 18. | Het werken aan het IFA riepen bij mij een bepaalde mate van angstgevoel op, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Leerstrategie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 19. | Het werken aan het IFA heeft eraan bijgedragen dat ik me in ***alle*** kennisonderdeel ben gaan verdiepen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 20. | Het werken aan het IFA heeft eraan bijgedragen dat ik ***de betekenis*** van de verschillende begrippen binnen de kennisonderdelen per se wilde gaan begrijpen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 21. | Het werken aan het IFA heeft eraan bijgedragen dat ik ***de verbanden tussen*** de verschillende kennisonderdelen per se wilde gaan begrijpen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 22. | Tijdens het werken aan het IFA werd ik uitgedaagd om *creatieve en praktische oplossingen* voor de klant (casus IFA) te gaan bedenken. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 23. | Het werken aan het IFA heeft me meer uitgedaagd dan de reguliere klassikale lessen met boeken tot het grondig bestuderen en begrijpen van de stof. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| ***Assessmenttaken: leermotivatie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | |  | | | | |
| 24. | De manier van beoordelen van het IFA spreekt me aan en/of werkte motiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 25. | De manier van beoordelen van het IFA spreekt me niet aan en/of werkte demotiverend, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 26. | De manier van beoordelen van het IFA daagt mij uit om te studeren, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| 27. | De manier van beoordelen van het IFA roept bij mij een bepaalde mate van verveling, angst en/of cynisme op, omdat (indien niet van toepassing zet n.v.t.) |  | | | | |
| ***Assessmenttaken: leerstrategie (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 28. | De manier van beoordelen van het IFA heeft mij meer uitgedaagd tot het grondig bestuderen en begrijpen van de stof dan het leren voor een regulier schriftelijk tentamen. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 29. | Op basis van de beoordelingsformats voor het IFA was voor mij vooraf duidelijk wat ervan ons werd verwacht. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 30. | De beoordelingsformats voor het IFA waren voor mij duidelijk genoeg om zelf de kwaliteit van mijn werk te kunnen meten. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 31. | De beoordelingsformats voor het IFA sloten aan op de verwachtingen die ik die van de beoordeling had na het lezen van het werkboek. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 32. | Overige op-/aanmerkingen IFA |  | | | | |
|  | | | | | | |
| De samenhang binnen de gehele module:  ***Constructive alignment (deze tekst is in de echte evaluatielijst weggelaten)*** | | a.  Volledig  mee eens | b.  Redelijk  mee eens | c.  Neutraal | d.  Redelijk  mee  oneens | e.  Volledig  mee  Oneens |
| 33. | Ik vind dat wat ik tijdens de module heb geleerd ook is wat ik vooraf van de module verwachtte. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 34. | De onderwijsactiviteiten die ik tijdens de module moest uitvoeren sloten aan op wat ik vooraf van de module verwachtte. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 35. | De instructies die we vooraf en tijdens de module hebben gekregen waren duidelijk en specifiek. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 36. | Ik heb een duidelijke samenhang ervaren tussen de verschillende module onderdelen onderling. | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 37. | Ik heb een duidelijke samenhang ervaren tussen de verschillende module onderdelen en de beoordelingen (Kennisclip en IFA). | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ | ⃝ |
| 38. | Voor mij ontbrak de samenhang in de module bij (indien niet van toepassing zet n.v.t.): |  | | | | |
| 39. | Overige op-/aanmerkingen over de samenhang tussen de vooraf geschetste verwachtingen, de doceer- & leeractiviteiten en de uiteindelijke beoordeling. |  | | | | |

Dit was de laatste digitale vragenlijst die ik bij jullie heb afgenomen. Ontzettend bedankt voor de genomen tijd en moeite!

# Bijlage 3 Vragenformat groepsinterviews

In deze bijlage zijn de Powerpointslides opgenomen met daarin de vooraf geformuleerde vragen voor de groepsinterviews. Deze vragen werden per vraag of vragenkoppel op beeldscherm getoond in de ruimte waarin het groepsinterview werd afgenomen. De groepsinterviews bestonden uit 27 vragen, die over vijf onderwerpen waren verdeeld en waarvoor per onderwerp een tijdsindicatie stond. Deze tijdsindicatie werd door middel van een timer bewaakt. Echter om de antwoorden op de juiste wijze te interpreteren (validiteit) en om alle respondenten in de antwoorden te betrekken (betrouwbaarheid) kostte het beantwoorden van alle vragen meer tijd. Het eerste groepsinterview duurde ruim anderhalf uur (107 minuten) en het tweede groepsinterview ruim twee uur (128 minuten). In het kader van validiteit is uitdrukkelijk aan de respondenten aangegeven dat de resultaten anoniem worden verwerkt en de opnames na afloop worden vernietigd (Baarda, 2013).

|  |
| --- |
| *Dia 1* Doel van het groepsinterview  Doel **Achterhalen op welke wijze de context en leeromgeving van de module CSFP jullie leerbenadering heeft beïnvloed.**  De in te zetten leerbenadering wordt bepaald door:   * Interesse & motivatie * Betrokkenheid & uitdaging / Angst, verveling & cynisme * Leerstrategie |

|  |
| --- |
| *Dia 2* Proces groepsinterview   * Vijf onderwerpen met vragen: 1. Interesse en motivatie 2. Betrokkenheid en uitdaging 3. Leerstrategieën 4. Samenhang binnen de module 5. Tips voor de module * Voor ieder onderwerp is er maximaal een kwartier * Ieders mening en ervaring is belangrijk * Er is geen goed of fout * Geef elkaar de ruimte en laat elkaar uitpraten * De verwerking is anoniem en de beelden worden na afloop vernietigd |

|  |
| --- |
| *Dia 3* **1.** **Interesse & motivatie (5 min.)**  1.1 Verwachtingen **voorafgaand** aan de module op basis van leeruitkomsten   * Wat specifiek maakte dat je vooraf geïnteresseerd in en/of gemotiveerd raakte voor de module CSFP? * Wat specifiek maakte dat je vooraf juist minder geïnteresseerd in en/of gedemotiveerd raakte voor de module CSFP? |

|  |
| --- |
| *Dia 4* **1. Interesse & motivatie (15 min.)**  1.2Ervaringen tijdens de module  De module bestond uit interactieve lesbijeenkomsten, het maken van de kennisclip, deelname aan de digitale leeromgeving en het opstellen en toelichten van het Integraal Financieel Advies (IFA).   * Door welke van deze onderdelen raakte je geïnteresseerd in en/of gemotiveerd voor deze module en waarom? * Door welke van deze onderdelen raakte je gedesinteresseerd en/of gedemotiveerd voor deze module en waarom? * Op welke wijze heeft de feedback van de coaches bijgedragen aan de interesse in & motivatie voor de module? * Op welke wijze heeft de feedback van medestudenten hieraan bijgedragen? * Op welke wijze hebben de toetsvormen bijgedragen aan de interesse in & motivatie voor de module (kennisclip & IFA)? |

|  |
| --- |
| *Dia 5* **2. Betrokkenheid & uitdaging / angst, verveling & cynisme (5 min.)**  2.1 Verwachtingen **voorafgaand** aan de module op basis van de leeruitkomsten   * Op basis waarvan kreeg je voorafgaand aan de module het gevoel inhoudelijk uitgedaagd te worden en waarom? * Wat leek je voorafgaand aan de module inhoudelijk heel makkelijk en waarom? * Wat riep voorafgaand aan de module een gevoel van angst, verveling en cynisme op? |

|  |
| --- |
| *Dia 6*  **2. Betrokkenheid & uitdaging / angst, verveling & cynisme (15 min.)**  2.2 Ervaringen tijdens de module:  De module bestond uit interactieve lesbijeenkomsten, het maken van de kennisclip, deelname aan de digitale leeromgeving en het opstellen van het Integraal Financieel Advies (IFA).   * Door welke van deze onderdelen werd je daadwerkelijk inhoudelijk uitgedaagd en waarom? * Welke onderdelen vond je uiteindelijk te moeilijk en waarom? * Welke onderdelen vond je uiteindelijk te makkelijk en waarom? * Op welke wijze heeft de feedback van de coaches jou uiteindelijk uitgedaagd en gezorgd voor betrokkenheid tijdens de module? * Op welke wijze heeft de feedback van medestudenten hiertoe bijgedragen? * Op welke wijze hebben de toetsvormen je uitgedaagd en/of daarentegen tot angst, verveling en cynisme geleid (kennisclip & IFA)? |

|  |
| --- |
| *Dia 7*  **3. Leerstrategieën (5 min.)**  3.1 Verwachtingen **voorafgaand** aan de module op basis van de leeruitkomsten   * Wat maakte dat je voorafgaand aan de module ervan uitging dat je kon volstaan met het uitsluitend uit je hoofd leren van feiten? * Wat maakte voorafgaand aan de module dat jij je realiseerde dat je de samenhang tussen de verschillende onderdelen binnen de financiële planning moest leren zien en begrijpen? |

|  |
| --- |
| *Dia 8* **3. Leerstrategieën (15 min.)**  **3.2 Ervaringen tijdens** de module  De module bestond uit interactieve lesbijeenkomsten, het maken van de kennisclip, deelname aan de digitale leeromgeving en het opstellen van het Integraal Financieel Advies.   * Bij welke onderdelen heb je kunnen volstaan met het uit je hoofd leren van feiten? * Welke onderdelen hebben je uitgedaagd alles te willen begrijpen en waarom? * Welke onderdelen hebben ertoe geleid dat je samenhang tussen de verschillende onderdelen bent gaan zien en waarom? * Op welke wijze heeft de feedback van de coaches jou getriggerd om alles te willen begrijpen en samenhang tussen onderdelen te willen zien? * Op welke wijze heeft de feedback van medestudenten hiertoe bijgedragen? * Op welke wijze hebben de toetsvormen je uitgedaagd om alles te willen begrijpen en de samenhang tussen onderdelen te willen zien (kennisclip & IFA)? |

|  |
| --- |
| *Dia 9* **4. Samenhang binnen de module (10 min.)**  4.1 Ervaringen tijdens de module  De module bestond uit vooraf beschreven leerdoelen, de doceer- en leeractiviteiten (de interactieve lesbijeenkomsten, het maken van de kennisclip, deelname aan de digitale leeromgeving en het opstellen van het Integraal Financieel Advies) en feedback en toetsing.   * In hoeverre heb je samenhang ervaren tussen de vooraf gestelde leerdoelen, de doceer- en leeractiviteiten, feedback en toetsing? * Op welke onderdelen zou meer samenhang aangebracht kunnen worden en hoe? * Op welke wijze heeft deze al dan niet ervaren samenhang je gemotiveerd en uitgedaagd om alle ins en outs voor het uitbrengen van een integraal financieel plan te willen weten? * Op welke wijze heeft deze al dan niet ervaren samenhang je gedemotiveerd of zelfs tot angst, cynisme en/of verveling geleid? |

|  |
| --- |
| *Dia 10* **5. Tips om de in te zetten leerbenadering positief te beïnvloeden**   * Tips om de interesse & motivatie tijdens de module te vergroten? * Tips om de uitdaging & betrokkenheid tijdens de module te vergroten? * Tips om ervoor te zorgen dat studenten getriggerd worden om alle ins en outs van de financiële planning te willen weten? |

- Einde -

# Bijlage 4 De nieuwe onderwijsmodule (de interventie)

In deze bijlage zijn de achtergrond, een uitgebreide toelichting en onderdelen van inhoud van de nieuwe onderwijsmodule, de interventie, opgenomen. Deze worden per onderdeel van de context en leeromgeving beschreven.

1. de beoogde leeruitkomsten (te relateren aan deelvraag 1)
2. de doceer- en leeractiviteiten (te relateren aan deelvraag 2)
3. de feedback- en assessmenttaken (te relateren aan deelvraag 3)
4. de constructive alignment binnen de module (te relateren aan deelvraag 4)

**1. Beoogde leeruitkomsten (deelvraag 1)**De beoogde leeruitkomsten voor de onderwijsmodule zijn aan de hand van het aangepaste onderwijsmodel (figuur 3, p.11) op basis van de te ontwikkelen competenties en de inhoudelijke leerlijn op competentieniveau 3 ‘Startbekwaam’ geformuleerd.   
  
De beoogde groepsleeruitkomsten richten zich op het niveau *betekenisvol weten en toepassen* (aangepast onderwijsmodel) en zijn op basis van de zes categorieën uit de taxonomie van Fink (2007) geformuleerd: ‘Basiskennis’, ‘Toepassing’, ‘Integratie’, ‘Menselijke dimensie’, ‘Caring’ en ‘Leren leren’. Dit *betekenisvol weten en toepassen* vormt een integraal geheel met en maakt onderdeel uit van het niveau *het laten zien* (aangepaste onderwijsmodel). De beoogde individuele leeruitkomsten richten zich op het niveau *laten zien* en vormen één geheel met en sluiten aan op de beoogde groepsleeruitkomsten.  
  
In kader 1 worden de beoogde leeruitkomsten zoals die in het werkboek zijn opgenomen weergegeven.  
  
*Kader 1: Geciteerde tekst uit het werkboek met betrekking tot de beoogde leeruitkomsten*

|  |
| --- |
| Individueel:   * Na afloop van de module ben je in staat om voor een DGA/IB-er in echtscheidingssituatie op basis van een klantcasus een passend schriftelijk Integraal Financieel Advies (IFA) op te stellen en dit mondeling aan ‘bureau Vaktechniek’ toe te lichten. In dit IFA worden de kennisonderdelen ‘DGA/IB-er in echtscheiding situatie’, ‘de eigen woning’, ‘toekomstvoorziening’ en ‘beleggen’ op een correcte en praktische wijze met elkaar in verband gebracht en uitgewerkt tot een advies dat is afgestemd op het klantprofiel uit de gegeven klantcasus. * Tussentijds ben je in staat om op het proces van het opstellen en schrijven van het IFA te reflecteren en je aanpak indien nodig bij te stellen.   *Relatie competentieontwikkeling:* Dit onderdeel draagt bij aan de ontwikkeling van de competenties ‘Adviseren’ en ‘Beheren relaties’ en ‘Zelfsturend vermogen’ op niveau 3.  Groep:   * Na afloop van de module zijn jullie als groep in staat om voor jullie klasgenoten een aansprekend inhoudelijk filmpje (kennisclip) te maken over het kennisonderdeel waarvoor jullie als groep verantwoordelijk zijn. In deze kennisclip laten jullie zien dat jullie de belangrijkste begrippen en termen van het betreffende kennisonderdeel begrijpen en in relatie kunnen brengen met het gegeven klantprofiel. * Ter voorbereiding hierop zijn jullie als groep instaat om over het betreffende kennisonderdeel een klassikale interactieve lesbijeenkomst voor te bereiden en te verzorgen en in de DLO inhoudelijke vragen van klasgenoten te beantwoorden.   *Relatie competentieontwikkeling:* Dit onderdeel draagt bij aan de ontwikkeling van de competenties ‘Adviseren’ en ‘Beheren relaties’ en ‘Sociaal en communicatief vermogen’ op niveau 3. |

**2. Doceer- en leeractiviteiten (deelvraag 2)**De doceer- en leeractiviteiten binnen de context en leeromgeving van de nieuwe onderwijsmodule komen geheel voort uit de beschreven beoogde leeruitkomsten gebaseerd op het aangepaste onderwijsmodel. Om de DLB bij de studenten te stimuleren is getracht om een student-gecentreerde leeromgeving op te zetten gekenmerkt door coöperatieve werkvormen, levensechte opdrachten en een docent als facilitator en coach in het leerproces (Baeten et al., 2016). De doceer- en leeractiviteiten worden onder begeleiding van vakinhoudelijke expertcoaches door de studenten zelf vormgegeven en aan de groepsopdrachten en de individuele opdrachten ligt een echte klantcasus ten grondslag. Deze mate van studentsturing past bij competentieniveau 3 Startbekwaam. Tijdens het verloop van de opleiding wordt de sturing geleidelijk aan steeds meer bij de student gelegd.   
  
De studenten werken in groepsverband aan het verzorgen van een integrale klassikale lesbijeenkomst en het maken van een kennisclip èn individueel aan een integraal financieel advies. Ter ondersteuning hieraan konden ze kennis delen via een DLO. De traditionele lessen zijn met deze student-gecentreerde leeromgeving geheel komen te vervallen.  
  
In kader 2 (p.58) worden de doceer- en leeractiviteiten zoals deze in het werkboek staan beschreven weergegeven.

*Kader 2: Geciteerde tekst uit het werkboek met betrekking tot de doceer- en leeractiviteiten*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1. **Inleiding**   Voor jullie ligt het werkboek van de module <>. Deze module behoort tot blok 14 van het vierde studiejaar van de opleiding <> en is een vervolg op de theorie en projecten over financiële planning uit blok 5 en 6. Hierin staat wederom het werken aan een Integraal Financieel Advies (IFA) centraal. Daarnaast is er binnen deze module veel aandacht voor informatie- en kennisdeling, wat in de huidige kenniseconomie en dus ook binnen jullie toekomstig beroepenveld een belangrijke plaats inneemt. Het motto in deze module is dan ook ‘Samen, inspirerend en verantwoordelijk voor de klant!’. De theorie en het project zijn in deze module geheel met elkaar verweven.  Tijdens de tien blokweken werken jullie individueel op basis van een klantcasus aan een IFA voor een directeur-grootaandeelhouder/IB-er (DGA/IB-er), die in een echtscheidingssituatie verkeert. Deze situatie dienen jullie onder andere vanuit de kennisonderdelen ‘DGA/IB-er in echtscheidingssituatie algemeen’, ‘de eigen woning’, ‘toekomstvoorziening’ en ‘beleggen’ te belichten en op een creatieve en praktische wijze voor de klant met elkaar in verband te brengen. Dit IFA dienen jullie individueel in de vorm van een adviesrapport bij ‘bureau Vaktechniek’ in te leveren en vervolgens individueel mondeling aan dit bureau toe te lichten.  Tegelijkertijd gaan jullie in groepsverband over één van de kennisonderdelen een kennisclip maken. Dit gebeurt op basis van een aangereikt complex vakinhoudelijk artikel en zelf gezochte vakliteratuur. Op deze manier maken jullie je de theorie over deze kennisonderdelen eigen. Het doel van het maken van deze kennisclip is het delen van kennis met en het enthousiasmeren van medestudenten (collega’s) om de klant zo goed mogelijk van dienst te kunnen zijn. In deze kennisclip moet het kennisonderdeel dus op de specifieke klantcasus, waaraan iedereen individueel werkt, worden toegespitst.   In de voorbereiding op het maken van deze kennisclip verzorgen jullie zelf als groep in week 2 of 3 een interactieve klassikale bijeenkomst over het kennisonderdeel waarvoor jullie als groep verantwoordelijk zijn. Het doel van deze bijeenkomst is dat jullie samen met de rest van de klas (collega’s) het toewezen vakartikel gaan ‘ontrafelen’ en in dialoog gaan kijken hoe jullie het specifieke kennisonderdeel aan de klantcasus kunnen koppelen. Deze bijeenkomsten worden onder supervisie van vakinhoudelijke coaches georganiseerd. ***Deze vakinhoudelijke coaches zullen na afloop eventuele misvattingen toelichten en/of uitleggen en de organiserende groep ter voorbereiding op het maken van de kennisclip van ontwikkelingsfeedback voorzien.***  Tijdens de gehele tien blokweken wordt aan jullie een digitale leeromgeving (DLO) beschikbaar gesteld. Deze DLO wordt voorafgaand door de docenten met allerlei relevante documenten gevuld, zoals het werkboek, de aangereikte vakliteratuur, de klantcasus en de beoordelingsformats. Vervolgens zijn jullie zelf als klas (collega’s) verantwoordelijk voor het vullen van en de interactie binnen de DLO. Jullie gaan hierin als collega’s vakliteratuur en informatie delen ***en elkaars vragen beantwoorden***. Het doel van deze DLO is wederom het delen van kennis en elkaar enthousiasmeren om de klant zo goed mogelijk van dienst te kunnen zijn. Omdat iedereen in relatie tot de klant voor een eigen kennisonderdeel verantwoordelijk is vormen jullie samen een ‘squad’.   ***De beoordeling van deze module vindt plaats door het toekennen van twee afzonderlijke cijfers. Het eerste cijfer betreft een individueel cijfer, dat is gebaseerd op het schriftelijk IFA en de mondelinge toelichting daarvan aan ‘bureau Vaktechniek’. Het tweede cijfer betreft een groepscijfer, dat wordt toegekend aan de kennisclip. In de volgende hoofdstukken worden de onderwijsactiviteiten en de beoordelingen verder omschreven, toegelicht en verantwoord.***   1. **Werkwijze en opbouw van deze module**   De werkwijze en opbouw van deze module wordt hieronder per onderdeel omschreven. Aan het einde worden alle activiteiten die hieruit voortvloeien in een wekenschema weergegeven.  Schriftelijke en mondelinge presentatie IFA (individuele activiteit, week 1 t/m 8): Tijdens de tweede bijeenkomst van week 1 krijgen jullie een gastcollege over het opstellen van een IFA. Vervolgens krijgen jullie de klantcasus uitgereikt en kunnen jullie hiermee individueel aan de slag. ***Het advies is om voorafgaand het beoordelingsformat goed door te lezen en tussentijds een medestudent op basis van dit formulier peerfeedback te geven en zelf ook om peerfeedback te vragen. Jullie maken jezelf dan het beoordelingsformat eigen en weten beter wat er van jullie verwacht wordt. Daarnaast leren jullie tijdens het samen sparren veel van elkaar.*** Vanzelfsprekend is het niet de bedoeling om zaken letterlijk van elkaar over te nemen.  Kennisclip met interactieve klassikale bijeenkomsten (groepsactiviteit, week 1 t/m 6): Om jullie jezelf de theorie eigen te laten maken en daarnaast informatie en kennis hierover te leren delen gaan jullie in groepsverband een kennisclip maken. In dit filmpje van maximaal 10 minuten staat één van de volgende aan jullie groep toegewezen kennisonderdelen centraal en brengen jullie dit onderdeel zoals in de inleiding aangegeven in relatie met de klantcasus:   * DGA/IB-er in echtscheidingssituatie algemeen; * de eigen woning in relatie tot een DGA/IB-er in echtscheiding; * toekomstvoorziening in relatie tot een DGA/IB-er in echtscheiding; * beleggen in relatie tot een DGA/IB-er in echtscheiding.   Om jullie de kennisonderdelen eigen te laten maken en deze aan de klantcasus te kunnen relateren wordt door elk groepje één van de vier interactieve klassikale bijeenkomsten verzorgd. Jullie dienen je hierop als volgt voor te bereiden:   * De gehele klas: Voorgaand aan de bijeenkomst leest iedereen het toegewezen vakinhoudelijk artikel grondig door en maakt daarvan voor zichzelf een samenvatting/mind-/conceptmap. Deze samenvatting/mind-/conceptmap neemt eenieder mee naar de klassikale bijeenkomst. Ook kan het zijn dat de organiserende groep voorbereidende opdrachten via de DLO heeft gedeeld. Omdat het interactieve bijeenkomsten zijn, heeft het geen zin om te komen als jullie de voorbereidingen niet hebben uitgevoerd. Het niet bij kunnen bijwonen van een interactieve klassikale bijeenkomst zou natuurlijk in het licht van het IFA dat jullie individueel moeten uitwerken ontzettend jammer zijn. * De organiserende groep(en): Voorafgaand bereiden jullie zelf de interactieve klassikale bijeenkomst voor, op basis van het toegewezen vakinhoudelijke artikel en eventueel zelf gezochte literatuur. Jullie starten de bijeenkomst met een korte inleiding en kennisoverdracht (maximaal 15 minuten) en vervolgens zorgen jullie dat er op een door jullie zelf gekozen wijze interactie met de gehele klas plaats gaat vinden. Het samen in dialoog ‘ontrafelen’ van het vakinhoudelijk artikel en de inhoud van het artikel vervolgens kunnen koppelen aan de klantcasus staan hierbij centraal. Het kan zijn dat jullie klasgenoten voorafgaand aan de bijeenkomst van jullie iets moeten voorbereiden. Deze gewenste voorbereiding kunnen jullie delen via de DLO.   Informatie- en kennisdeling via DLO (klassikale activiteit, week 1 t/m 10):  Zoals aangegeven is de DLO een platform waarin jullie als collega’s kennis en informatie delen en elkaar enthousiasmeren om de klant uit de klantcasus zo goed mogelijk van dienst te kunnen zijn. Iedereen neemt daaraan vanuit zijn eigen expertise deel. Deze DLO staat en gaat alleen met jullie eigen gezamenlijke actieve bijdragen!!  ***Het is dus de bedoeling dat jullie elkaar tijdens deze module veel gaan helpen en elkaar gaan enthousiasmeren voor het vakgebied Financiële planning. Vanzelfsprekend worden jullie in het leerproces ook ondersteund door vakinhoudelijke coaches. Deze coaches zijn wekelijks voor vragen beschikbaar op de dinsdagen en donderdagen op de in het rooster geplande tijdstippen.***  In onderstaand activiteitenschema wordt de gehele opbouw van deze module weergegeven. Op de dinsdag- en donderdagochtenden tijdens het 1ste t/m 4e lesuur worden jullie roosters hiervoor vrij gehouden. Vanzelfsprekend zullen jullie buiten deze geroosterde uren ook nog meer uren aan deze module moeten besteden. Jullie moeten rekenen op een gemiddelde studiebelasting van zo’n 16 uur per week (inclusief de 8 geroosterde uren).   |  |  | | --- | --- | | Weken: | Activiteiten en op te leveren producten: | | Week 1 | Klassikaal dagdeel 1: kick-off, teamsamenstelling en toekennen kennisonderdelen & uitleg DLO Klassikaal dagdeel 2: Gastcollege Financiële planning, uitreiking klantcasus Individueel: Voorbereiden interactieve klassikale bijeenkomsten  Groep: Voorbereiden interactieve klassikale bijeenkomsten week 2 of 3 | | Week 2 | Klassikaal dagdeel 1: Interactieve klassikale bijeenkomst DGA/IB-er algemeen Klassikaal dagdeel 2: Interactieve klassikale bijeenkomst Eigen woning Individueel: Werken aan IFA, vragen stellen/beantwoorden en delen via DLO en voorbereiden interactieve klassikale bijeenkomsten Groep: Voorbereiden interactieve klassikale bijeenkomst week 2 en 3 en eerste ideeën genereren kennisclip | | Week 3 | Klassikaal dagdeel 1: Interactieve klassikale bijeenkomst Toekomstvoorziening Klassikaal dagdeel 2: Interactieve klassikale bijeenkomst Beleggen Individueel: Werken aan IFA, vragen stellen/beantwoorden en delen via DLO en voorbereiden interactieve klassikale bijeenkomsten  Groep: Voorbereiden interactieve klassikale bijeenkomst week 2 en 3 en werken aan kennisclip | | Week 4 | Individueel: Werken aan IFA, vragen stellen/beantwoorden en delen via DLO en eventueel feedback vragen/geven op elkaars IFA Groep: Werken aan kennisclip | | Week 5 | Individueel: Werken aan IFA, vragen stellen/beantwoorden en delen via DLO en eventueel feedback vragen/geven op elkaars IFA Groep: Werken aan kennisclip | | Week 6 | **Toetsmoment:** Presentatie & beoordeling kennisclips (klassikaal dagdeel 1) Individueel: Werken aan IFA, vragen stellen/beantwoorden en delen via DLO | | Week 7 | **Toetsmoment:** Schriftelijk IFA via Ephorus inleveren bij vakdocent (individueel dagdeel 1 voor 18.00 u) Individueel: Voorbereiden mondelinge presentatie/toelichting IFA aan ‘bureau Vaktechniek’, vragen stellen/beantwoorden en delen via DLO Groep: elkaar helpen met de voorbereiding van de presentatie IFA aan ‘bureau Vaktechniek’. | | Week 8 | **Toetsmoment:** Mondelinge presentatie/toelichting IFA aan ‘bureau Vaktechniek’ (individueel dagdeel 1 of 2) | | Week 9 | Klassikaal dagdeel 1: eventueel mondelinge uitleg feedback op IFA door vakdocent Individueel: Eventueel werken aan herkansing IFA Groep: Eventueel werken aan herkansing kennisclip | | Week 10 | Toetsmoment: Presentatie & beoordeling herkansing kennisclips (klassikaal dagdeel 1)  Toetsmoment: Herkansing schriftelijk IFA via Ephorus inleveren bij vakdocent (individueel dagdeel 1 voor 18.00 u)  Toetsmoment: Herkansing mondelinge presentatie/toelichting IFA aan bureau vak (individueel dagdeel 2) | |

**3. Feedback- en assessmenttaken (deelvraag 3)**De assessmenttaken binnen de context en leeromgeving van de nieuwe module komen geheel voort uit de beschreven beoogde leeruitkomsten gebaseerd op het aangepaste onderwijsmodel. De beoordelingsformats zijn opgenomen in de bijlage van het module werkboek en worden in kader 3 (p.62 t/m 64) weergegeven.   
  
Daarnaast is binnen de context en leeromgeving getracht om de DLB te stimuleren door middel van de inzet van alternatieve en innovatieve assessmentmethodes (Struyven et al., 2005). Hiervoor is de kennisclip ingezet en een schriftelijke en mondelinge beoordeling van IFA en zijn er geen reguliere tentamens ingezet. In het kader van het element ‘caring’ uit het aangepaste onderwijsmodel wordt bij het individuele assessment naast een vakinhoudelijke docent een externe adviseur uit het beroepenveld ingezet.  
  
Tevens is binnen de context en leeromgeving getracht om de DLB te stimuleren door het sturen op tussentijds formatieve peerfeedback, op ‘on the fly feedback’ door een vakinhoudelijke expertcoaches tijdens de coachings-uren (eigen initiatief van de student) en de inzet van (peer)feedback na afloop van de kennisclip en (dikgedrukte tekst kader 2, p.58 en 59) (Sluijsmans et al., 2013; Struyven et al., 2005; Thurlings et al., 2008).

*Kader 3: Geciteerde tekst uit het werkboek met betrekking tot de assessmenttaken*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | | **BEOORDELINGSFORMULIER GROEPSPRODUCT** | | | | | | **Studiejaar:** | 2016-2017 | | | | | **Blok:** | 14 | | | | | **Toetsvorm:** | Groep met een individueel element  Kennisclip (100%) | | | | | **Aantal EC’s project:** | 3 | | | | | **Progresscode:** |  | | | | | **Leerdoelen en op te leveren product (leeruitkomst):**  *Na afloop van de module zijn jullie als groep in staat om voor jullie klasgenoten een aansprekend inhoudelijk filmpje (kennisclip) te maken over het kennisonderdeel waarvoor jullie als groep verantwoordelijk zijn. In deze kennisclip laten jullie zien dat jullie de belangrijkste begrippen en termen van het betreffende kennisonderdeel begrijpen en in relatie kunnen brengen met het gegeven klantprofiel. Ter voorbereiding hierop zijn jullie als groep in staat om over het betreffende kennisonderdeel een klassikale interactieve lesbijeenkomst voor te bereiden en te verzorgen en in de DLO inhoudelijke vragen van klasgenoten te beantwoorden .* | | | | | | **Beoordeling Integraal Financieel Adviesrapport (100%):** | |  | | | | ***Inhoud:***  In de kennisclip (groepscijfer): | | **Onvoldoende** (0-5,5 punten) | **Voldoende**  (5,5 -8,0 punten) | **Goed**  (8,0-10,0 punten) | | * hebben jullie de belangrijkste begrippen en termen betreffende het kennisonderdeel ***inhoudelijk correct*** uitgelegd/weergegeven. | |  |  |  | | * hebben jullie de uitleg van de belangrijkste begrippen en termen gebaseerd op het door de vakdocent voorgeschreven ***vakartikel***. | |  |  |  | | * hebben jullie de uitleg van de belangrijkste begrippen en termen mede gebaseerd op ***twee aanvullende***, relevante, actuele en betrouwbare bronnen. | |  |  |  | | * hebben jullie de belangrijkste begrippen en termen betreffende het kennisonderdeel op inhoudelijk correcte wijze ***in relatie gebracht met*** het gegeven klantprofiel. | |  |  |  | | Ter voorbereiding op de kennisclip (individueel onderdeel): | |  |  |  | | * heb je op een ***actieve wijze*** meegewerkt aan de ***voorbereidingen*** en het ***verzorgen*** van een klassikale interactieve lesbijeenkomst en in de DLO inhoudelijke ***vragen*** van klasgenoten ***beantwoord***. | |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | --- | | **BEOORDELINGSFORMULIER INTEGRAAL INDIVIDUEEL PRODUCT** | | | | | | | **Studiejaar:** | 2016-2017 | | | | | | **Blok:** | 14 | | | | | | **Toetsvorm:** | Individueel  Adviesrapport (30%) & Mondelinge toelichting (70%) | | | | | | **Aantal EC’s project:** | 3 | | | | | | **Progresscode:** |  | | | | | | **Leerdoelen en op te leveren product (leeruitkomst):**  *Na afloop van de module ben je in staat om voor een DGA/IB-er in echtscheidingssituatie op basis van een klantcasus een passend schriftelijk Integraal Financieel Advies (IFA) op te stellen en dit mondeling aan ‘bureau Vaktechniek’ toe te lichten. In dit IFA worden de kennisonderdelen ‘DGA/IB-er in echtscheiding situatie’, ‘de eigen woning’, ‘toekomstvoorziening’ en ‘beleggen’ op een correcte en praktische wijze met elkaar in verband gebracht en uitgewerkt tot een advies dat is afgestemd op het klantprofiel uit de gegeven klantcasus.* | | | | | | | **Beoordeling Integraal Financieel Adviesrapport (30%):** | |  | | | | | ***Inhoud:***  In het Integraal Financieel Adviesrapport: | | **Onvoldoende** (0-5,5 punten) | **Voldoende**  (5,5 -8,0 punten) | **Goed**  (8,0-10,0 punten) | | | * breng je op basis van de klantcasus ***het klantprofiel*** van de ***‘DGA/IB-er in echtscheidingssituatie’*** op een voor de klant relevante en overzichtelijke wijze in kaart. | |  |  |  | | | * geef je een ***inhoudelijk correct*** en ***op het klantprofiel afgestemd advies*** op het gebied van het kennisonderdeel ***‘de eigen woning’***. | |  |  |  | | | * geef je een ***inhoudelijk correct*** en ***op het klantprofiel afgestemd*** advies op het gebied van het kennisonderdeel ***‘toekomstvoorziening’***. | |  |  |  | | | * geef je een ***inhoudelijk correct*** en ***op het klantprofiel afgestemd*** advies op het gebied van het kennisonderdeel ***‘beleggen’***. | |  |  |  | | | * breng je de kennisonderdelen afgestemd het klantprofiel op ***een correcte en praktische wijze met elkaar in verband***. | |  |  |  | | | ***Vorm:***  Het schriftelijk Integraal Financieel Adviesrapport: | | **Onvoldoende** (0-5,5 punten) | **Voldoende**  (5,5 -8,0 punten) | **Goed**  (8,0-10,0 punten) | | | * is voor de klant ***netjes, logisch en overzichtelijk*** opgebouwd. | |  |  |  | | | * bevat vrijwel ***geen taalfouten*** (spelling, formulering, interpunctie) en het taalgebruik is ***afgestemd op de klant***. | |  |  |  | | | ***Eindcijfer Integraal Financieel Adviesrapport*** | | Totaal aantal behaalde punten/7 = | | |  | |  | |  | | | | | **Beoordeling Mondelinge toelichting IFA (70%):** | |  | | | | | Tijdens de toelichting van het IFA aan ‘bureau Vaktechniek’ kan je op een correcte, heldere en begrijpelijke manier: | | **Onvoldoende** (0-5,5 punten) | **Voldoende**  (5,5 -8,0 punten) | **Goed**  (8,0-10,0 punten) | | | * beargumenteren op welke wijze ***het klantprofiel*** tot stand is gekomen en waarom de elementen relevant zijn voor een DGA/IB-er in echtscheidingssituatie. | |  |  |  | | | * de door jou gemaakte ***keuzes*** op het gebied van het kennisonderdeel ***‘de eigen woning’*** beargumenteren en inhoudelijk correct toelichten. | |  |  |  | | | * de door jou gemaakte ***keuzes*** op het gebied van het kennisonderdeel ***‘toekomstvoorziening’*** beargumenteren en inhoudelijk correct toelichten. | |  |  |  | | | * de door jou gemaakte ***keuzes*** op het gebied van het kennisonderdeel ***‘beleggen’*** beargumenteren en inhoudelijk correct toelichten. | |  |  |  | | | * de voor de klant relevante ***relaties leggen/aangeven*** tussen de aangeven kennisonderdelen. | |  |  |  | | | * ***reflecteren*** op het ***totstandkomingsproces*** van het IFA | |  |  |  | | | ***Eindcijfer Mondelinge toelichting IFA:*** | | Totaal aantal behaalde punten/6 = | | |  | |  | |  | | | | | ***Eindcijfer Integraal Financieel Advies:*** | | 30% van het Eindcijfer Integraal Financieel Adviesrapport + 70% van het Eindcijfer Mondelinge toelichting IFA = | | |  | |

**4. Constructive alignment (deelvraag 4)**Door een student-gecentreerde leeromgeving gekenmerkt door coöperatieve werkvormen, authentieke levensechte opdrachten en een docent als facilitator en coach in het leerproces, die bijstuurt en misconcepties wegneemt, is getracht om met de nieuwe onderwijsmodule aan te sluiten bij de constructivistische visie op leren (Baeten et al., 2016). Ook het aangepaste onderwijsmodel dat aan de invulling van de context en leeromgeving van de nieuwe module ten grondslag ligt sluit hierop aan. Tevens is getracht om de beoogde leeruitkomsten, de doceer- en leeractiviteiten en de feedback en assessmenttaken voor de studenten volledig op elkaar aan te laten sluiten.

# Bijlage 5 Voorbeeld analysetabel selectief coderen

In onderstaande tabel wordt de laatste analysetabel als voorbeeld weergegeven. Op basis van deze tabel heeft het selectief coderen plaatsgevonden. Door middel van onderstaande tabel heeft de laatste codeerfase plaatsgevonden. In deze tabel werden respectievelijk de meest relevante kwantitatieve en kwalitatieve resultaten opgenomen per pijler leermotivatie en leerstrategie. Tot slot werd aan de hand hiervan per deelvraag een samenvatting gemaakt die als basis heeft gediend voor de resultaten in hoofdstuk 5.

|  |  |
| --- | --- |
| **Factoren die de leerbenadering beïnvloedden:** | **Gecodeerde resultaten evaluatielijsten, groepsinterview 1  & groepsinterview 2** |
| 1. **Invloed van de beoogde leeruitkomsten** | *Leermotivatie* |
| *Leerstrategie* |
| *Samenvatting resultaten* |
| 1. **Invloed van de doceer- en leeractiviteiten** | *Leermotivatie* |
| *Leerstrategie* |
| *Samenvatting resultaten* |
| 1. **Invloed van de feedback en assessmenttaken** | *Feedback & leermotivatie* |
| *Feedback & leerstrategie* |
| *Assessmenttaken & leermotivatie* |
| *Assessmenttaken & leerstrategie* |
| *Samenvatting resultaten* |
| 1. **Invloed van de constructive alignment** | *Leermotivatie* |
| *Leerstrategie* |
| *Samenvatting resultaten* |

1. Frequent, Immediate, Discriminating and delivered Lovely (FIDeLity) [↑](#footnote-ref-1)