



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Giele Van de Putte
Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

LEREN ZICHTBAAR MAKEN IN AUTHENTIEKE LEEROMGEVINGEN

Op naar krachtige duale leertrajecten

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van
Educatieve Master Maatschappijwetenschappen

Promotor: Professor Dr. Ingeborg Placklé

Academiejaar: 2019-2020

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, "Leren zichtbaar maken in authentieke leeromgevingen – Op naar krachtige duale leertrajecten", zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels in verband met plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

5 juni 2020

Giele Van de Putte

A handwritten signature in black ink, reading "Giele Van de Putte". The signature is written in a cursive style and is positioned above a faint rectangular box.

Student : Giele Van de Putte
Rolnummer : 0569527
Opleiding : Educatieve Master Maatschappijwetenschappen
Academiejaar : 2019 - 2020

Masterproef

Titel : Leren zichtbaar maken in authentieke leeromgevingen – Op naar krachtige duale leertrajecten
Promotor : Professor Dr. Ingeborg Placklé

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 23 mei 2020

Handtekening promotor:



Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel, op 23 mei 2020

Handtekening student



Van gelukkige leraren, leer je de mooiste dingen¹

¹ Mijn motto gedurende mijn eerste jaar als leerkracht, dankzij [Loesje]

INHOUD

DANKWOORD	9
ABSTRACT	13
1. INLEIDING	15
2. LITERATUURSTUDIE.....	19
3. METHODOLOGIE	25
4. RESULTATEN	29
5. DISCUSSIE EN CONCLUSIE.....	33
REFERENTIES.....	35
BIJLAGEN	41

DANKWOORD

Met het schrijven van dit dankwoord wordt niet alleen de laatste hand aan mijn masterproef gelegd, maar komt er ook een einde aan mijn relatief korte, doch zeer intense Educatieve Master aan de Vrije Universiteit van Brussel. Met het einde van de lerarenopleiding in zicht wens ik graag een aantal personen uitdrukkelijk te bedanken:

Mijn promotor, Professor dr. Inge Placklé, voor het aanreiken van het interessante thesisonderwerp, het verstrekken van de nuttige feedback en het deskundig begeleiden bij het schrijven van deze masterproef. Dankzij haar gepassioneerde lessen is mijn liefde voor het beroepsonderwijs enorm toegenomen.

Alle docenten en andere professoren die ik tijdens deze periode heb mogen ontmoeten en waar ik zoveel van heb geleerd. Dankzij jullie voel ik me een bekwame leerkracht. Mijn stageschool voor het vertrouwen en de leeransen. Mijn leerlingen en respondenten. Mijn medestudenten voor de ideeën, aanmoedigingen en steun.

My housemates to give me some space during this stressful period and to take care for the much-needed breaks filled with laughter, games, series, language lessons and music.

Mes sympathiques collègues et ma direction du CEFA, de m'avoir encouragée et d'avoir partagé avec moi toutes les idées pédagogiques, d'avoir adapté des horaires, de me pardonner mon français. Je les remercie de m'avoir soutenue lorsque j'en avais besoin.

Teach for Belgium en mijn vrienden die ik daar heb leren kennen. Bedankt om mij te begeleiden, te ondersteunen in mijn keuzes en te geloven in wie ik ben. Ik bedank hiervoor uitdrukkelijk: Freya, Camille, Lore, Sieglinde, Janne, Laure, Hanne, Julien, Joachim, Dag en Nicolas.

In het bijzonder wil ik nog Ellen & Thomas, Lauren & Simon en Siel & Nathan bedanken om dit avontuur te helpen kleuren en me gedurende dit loodzware jaar zo intens en liefdevol te ondersteunen.

Giele Van de Putte
Brussel, juni 2020

“Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op reguliere wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef en eventueel ook indien sommige resultaten of conclusies zouden worden overgenomen.”

ABSTRACT

In deze thesis wordt dieper ingegaan op de perceptie van de leerlingen omtrent authentieke leeromgevingen binnen duale leertrajecten. Er is een stijgende tendens naar het inzetten op authentieke leeromgevingen en authentieke leertaken binnen het onderwijs. Authentiek leren wordt gezien als een middel om de leermotivatie en -prestaties van leerlingen te verhogen. Tot op heden is deze stelling onderbelicht. De vraag werpt zich op of dit ook zo is in de perceptie van de leerlingen. In dit onderzoek wordt de bestaande literatuur bestudeerd en de perceptie van de leerlingen onderzocht om vervolgens een conclusie te trekken of authentieke leertaken volgens de leerlingen motivatiebevorderend werken.

Allereerst wordt door middel van een literatuurstudie het begrip authentieke leeromgeving geanalyseerd. De definitie van Placklé wordt gehanteerd die stelt dat authentieke taken problemen of opdrachten uit het dagelijkse leven of uit de beroepspraktijk zijn gegrepen. Deze opdrachten en problemen dienen wel toepasbaar te zijn binnen de context van onderwijs en tegelijk de complexiteit van de realiteit te weerspiegelen. Verder worden de voorwaarden, zowel van ‘actief leren’ als van ‘authentiek leren’, uitgediept. Hieruit blijkt dat authentieke taken dienen aan te sluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen en bij het echte, dagelijkse leven of de beroepspraktijk. Eveneens is de kwaliteit eerder dan de kwantiteit van motivatie een belangrijke factor bij het bereiken van betere leeruitkomsten. Uit deze literatuurstudie blijkt authentiek leren effectief het leren te bevorderen, onder bepaalde voorwaarden. Dergelijke onderwijsvorm wordt door leerlingen positief gepercipieerd, daar de motivatie toeneemt.

Ten tweede worden deze bevindingen getoetst aan de hand van een semigestructureerd interview via een focusgroep. Uit de bevraging is gebleken dat de combinatie van een omgeving, die zo goed mogelijk de werkelijkheid nabootst en het tegelijk toepassen als ideaal wordt ervaren. Aan de hand van deze bevindingen worden enkele aanbevelingen geformuleerd.

1. INLEIDING

Als leerkracht de leerling een stapje hoger tillen

Binnen het huidige hervormingsklimaat van het onderwijs wordt tegenwoordig meer en meer ingezet op een krachtige leeromgeving, waarbij leren een meer doorslaggevende rol krijgt dan onderwijzen. De rol van leerkracht als onderwijzer transformeert naar ondersteuner vanaf de zijlijn. Hij gaat als het ware de rol van coach op zich nemen, waarbij hij het leerproces van zijn de leerling faciliteert (Moust & Schmidt, 1991). Dergelijke constructivistische theorie vindt zijn grondslag in de jaren negentig. Een belangrijk uitgangspunt hierbij is dat kennis is gebonden aan (verschillende) contexten waarin de beoogde kennis dient te worden toegepast (N.N., 2020). Reeds in 1989 benadrukten Brown, Collins en Duguid het belang van het aanbieden van kennis in een authentieke context. Volgens hen krijgt nieuwe kennis op die manier meer betekenis. Het stimuleert de leerlingen, omdat de nieuwe kennis bruikbaar is op de stage- en/of werkplek. Bijgevolg krijgt de nieuwe kennis daardoor betekenis en wordt ze beter opgeslagen in het geheugen (Brown, Collins en Duguid, 1989).

Authentiek leren slaat dus op werkvormen en leerinhouden die gerelateerd zijn aan het dagelijks leven of de beroepswereld waarvoor de leerling studeert. Kort gesteld, gaat het hier om levensecht leren en levensechte contexten (de Bruijn et al., 2006). Authentiek leren wordt gecombineerd met zelfregulerend leren, wat ook een uitgangspunt is van het constructivisme. Zelfregulerend leren refereert naar het zelfsturende karakter van de opleiding, waarbij de leerling steeds meer autonomie ontwikkelt gedurende zijn opleiding (de Bruijn et al., 2005; Jossberger, 2011). De nadruk ligt op de vaardigheid om zelfstandig informatie te verwerven en verwerken (Smit, de Brabander & Martens, 2014). De leerling dient hierbij stap voor stap te worden ondersteund. Deze techniek, ook wel *scaffolding* genoemd, werd reeds door Collins, Brown en Newman in 1987 geduid. Zij wijzen hierbij op de rol van de leerkracht die de leerling als het ware een stapje hoger brengt. De leerkracht fungeert hierin als coach die gidst en helpt. Eens de leerling de vaardigheden en technieken begrijpt, zal de rol van de leerkracht-coach steeds afnemen. De hulp wordt gereduceerd tot het geven van hints en feedback. Tenslotte verdwijnt de ondersteuning en voert de leerling zelfstandig de opdracht uit, waarbij hij zichzelf daarin monitort en

corrigeert (Collins et al., 1987). Collins et al. opperden een heroverweging van lesgeven en leren op school, waarbij zij aanstuurden op het aanleren van vaardigheden in de context van hun gebruik. Dit komt neer op het binnenbrengen van vaardigheden in een sociale en functionele context. Leerlingen kunnen binnen deze context praktijkervaring ontwikkelen.

Duaal leren binnen het middelbaar beroepsonderwijs biedt rijke mogelijkheden om praktijkervaring te ontwikkelen. Duaal leren is een onderwijsvorm die zich leent tot het ontwerpen van krachtige leeromgevingen, het ontwikkelen van praktijkervaring en bijgevolg tot het uitoefenen van authentieke leertaken. Duaal of alternerend leren is een voltijdse opleidingsvorm, waarbij jongeren een bepaald beroep leren door reeds 60% van de tijd opleiding te volgen op de werkplek zelf. Deze onderwijsvorm bestaat binnen het beroepsonderwijs en heeft als doelgroep vijftien- tot vijfentwintigjarigen. De leerling gaat daarnaast nog naar school, maar besteedt het merendeel van zijn leertijd op de werkplek, waardoor hij de beroepscompetenties binnen een levensechte leeromgeving verwerft (Tracé Brussel vzw, 2019-2020).

In dit onderzoek zal dieper worden ingegaan op één van de hierboven omschreven basisuitgangspunten van het constructivisme, namelijk het aanbieden van leerstof in een authentieke leeromgeving/context. We merken immers dat hier steeds meer op wordt ingezet, maar dat de implementatie ervan nog een grote groeimarge kent (Van Avermaet, 2017). Authentiek leren wordt gezien als een middel om de leermotivatie en -prestaties van leerlingen te verhogen (Jossberger, 2011; Baeten, Dochy & Struyven, 2013). Deze stelling zet aan tot verder onderzoek. De vraag werpt zich op of authentiek leren wel effectief het leren bevordert in het beroepsonderwijs. Tot op heden is het antwoord op deze vraag onderbelicht (Jossberger, 2011). Daarnaast kan men zich ook afvragen welke de voorwaarden zijn opdat levensechte leeromgevingen effectief benut worden als leerkansen? Worden deze authentieke leertaken in de perceptie van de leerlingen als leerkansen ervaren? Tenslotte vragen we ons af op welke manier authentiek leren zichtbaar gemaakt kan worden binnen levensechte leeromgevingen?

We opteren voor een praktijkonderzoek binnen de context van duaal leren, waarbij nagegaan zal worden wat de invloed is op de motivatie van leerlingen in de perceptie van de leerlingen en of dit voor hen het leren bevordert. Dit onderzoek focust op de authentieke leeromgeving tijdens de lessen op school en niet op de leeromgeving van de stageplaats.

2. LITERATUURSTUDIE

Authentieke leeromgeving als middel

Lave (1990) stelt dat binnen het traditioneel onderwijs een onderscheid tussen formeel en informeel leren wordt gemaakt; of anders gesteld formeel en contextvrij leren versus informeel en geïntegreerd leren. Onderwijs wordt binnen deze aanname beschouwd als het aanbieden van algemene kennis zonder specifieke context, beter bekend als het traditionele schoolmodel van klassieke kennisoverdracht. Hierdoor zouden de leerlingen de aangeleerde kennis algemeen, in verschillende situaties kunnen toepassen en het gebruik ervan overdragen op de ‘echte wereld’ (Lave, 1990). Authentiek leren staat hier tegenover, daar het kennis in verschillende situaties en contexten aanbiedt om op die manier een krachtige en ‘levensechte’ leeromgeving te creëren. In het kader van dit onderzoek wordt de definitie gehanteerd van Placklé (2017). Onder ‘authentiek leren’ wordt het volgende verstaan: Authentieke taken zijn problemen of opdrachten uit het dagelijkse leven of uit de beroepspraktijk gegrepen. Deze opdrachten en problemen dienen wel toepasbaar te zijn binnen de context van onderwijs en tegelijk de complexiteit van de realiteit te weerspiegelen (van Merriënboer & Kirschner, 2012; Fuller & Macfadyen, 2012).

Maar wat zijn nu die voorwaarden om contextrijke, krachtige leeromgeving te installeren binnen de onderwijsmuren? En op welke manier wordt authentiek leren zichtbaar gemaakt?

Volman omschrijft de reactie op het traditionele model als het nieuwe leren. Het nieuwe leren bestaat uit twee principes en maakt een onderscheid tussen actief leren en authentiek leren (Volman, 2006). Het actief leren sluit aan bij het constructivistische gedachtegoed dat de leraar als coach van het leerproces vooropstelt. Het zijn met andere woorden de leerlingen die een actievere rol krijgen toegewezen. Volman (2006) wijst er echter op dat actief en zelfstandig leren niet volstaat om leerlingen te motiveren. Om leerlingen te motiveren, dient de materie tastbaar te zijn en aan te sluiten bij hun eigen leefwereld (Deci & Ryan, 2000; Volman, 2006; Rumberger, 2011). Door deze vereiste komen we bij het tweede principe, het authentiek leren.

Waarom? In het leven van een jongere maakt school slechts een deel van het leven uit. Daarnaast zijn er hoop andere zaken zoals een studentenjob, relaties, een al dan niet moeilijke thuissituatie, communicatie in een andere taal... die van de jongere een zekere assertiviteit en reactiviteit in gepaste zin verwachten. Vandaar het belang om jongeren voor te bereiden op de maatschappij, in al haar complexiteit. Om gepaste reacties, communicatie en een verantwoord gedrag bij deze jongere te ontwikkelen, dient school aandacht te hebben voor het leven naast school. Het is dus de bedoeling dat de wereld op school in zekere mate aansluit bij de leefwereld van de leerlingen en de jongeren voorbereidt op onze complexe maatschappij. De authentieke taken dienen gelinkt te zijn aan het dagelijkse leven en persoonlijke ervaringen van de leerlingen (Rumberger, 2011; Newman, Wehlage & Lamborn, 1992). De studenten zelf worden op die manier actief betrokken in het leerproces (Könings et al, 2014; Smith and Blake, 2006). Wat de jongere op school leert, mag geen geheel van contextloze, losstaande en abstracte feiten zijn. Authentiek leren probeert hieraan tegemoet te komen, door de zin van leren duidelijk te maken. Authentiek betekent namelijk levensecht en realistisch, wat aansluit bij de leefwereld en behoeften van de jongeren. Het principe van authentiek leren omvat dus volgens Volman twee voorwaarden. Ten eerste moet hetgeen wat wordt aangeleerd, aansluiten bij de behoefte van de leerlingen. Dit betekent dat men rekening dient te houden met de vragen wat en hoe de leerlingen zelf willen leren. De tweede voorwaarde stelt dat het moet gaan om een situatie die voor de leerling duidelijk iets met het echte (dagelijkse of beroeps) leven heeft te maken. Het moet gaan om een realistische situatie die voor de leerling vatbaar is. Deze voorwaarde leidt zowel tot zichtbaarheid van het leren en tot een verhoogde (intrinsieke) motivatie.

Nicaise et al. (2000) zijn eveneens van mening dat de relevantie van de (authentieke taak) zichtbaar wordt wanneer het leren binnen een realistische context plaatsvindt. Het is hierbij van belang dat dat leren geduid wordt naar de leerlingen toe. Ook Brown et al. (1989) en Kirschner et al. (2001) benadrukken het belang van deze voorwaarde. Volgens hen is het belangrijk dat de authentieke leertaak een directe link legt met een 'real-life' oplossing voor een probleem. Kirschner et al. (2001) duiden op het belang van het leren te linken aan het beroep, waarbij theorie en praktijk verbonden worden.

In Nederland wordt onder andere gewerkt met een WerkPlekkenStructuur (hierna WPS). Deze structuur bereidt de leerling voor op de samenleving en bestaat uit een aantal principes. WPS doelt op zelfstandig en zelfsturend leren, integreert theorie en praktijk en laat leerlingen steeds meer taken van de leerkracht overnemen. Dit laatste element slaat op de rol van de coachende leerkracht en de gedeelde verantwoordelijkheid van leerkracht en lerende binnen de leeromgeving. Deze vorm stemt dus in verregaande mate overeen met het constructivisme en meer bepaald met het authentiek leren. Leren wordt zichtbaar gemaakt, omdat de leerling medeverantwoordelijk is bij het construeren van een oplossing voor het probleem. Niet elke leerling is zich immers bewust dat ze leren in authentieke situaties. Vandaar het belang van het leren zichtbaar te maken. Roessger en Parker (2020) waarschuwen echter voor een te hoge moeilijkheidsgraad van de taak. Daarom moet het mogelijk zijn een facilitator te zoeken die hen coacht. Het is belangrijk dat de leerling zicht krijgt op zijn groei. Zijn vooruitgang leidt ertoe dat de leerling zelf meer verantwoordelijk is, wat zichtbaar wordt in het verwerven van de competenties. Uit onderzoek blijkt dat WPS de leerlingen meer plezier in het leren kan geven, daar waar de motivatie en zin in leren in het traditioneel onderwijs soms verloren lijkt (Vrieze et al., 2001). Verder bleek ook dat leerlingen het WPS-systeem aantrekkelijker en meer inspirerend vinden. Deze bevinding is een succesfactor voor het creëren van een krachtige leeromgeving binnen het beroepsonderwijs, omdat de leeromgeving boeiend en uitdagend dient te zijn (Placklé, 2011). Eveneens wijst verder internationaal onderzoek erop dat leerlingen authentieke contexten positief onthalen en ervaren als handig middel om verscheidene leeruitkomsten te ontwikkelen (Sierra, J. 2020).

Zoals hierboven reeds aangehaald, speelt motivatie een belangrijke rol bij het bevorderen van de leerprestaties. Er dient hierbij opgemerkt te worden dat meer motivatie niet noodzakelijk leidt tot betere leeruitkomsten (Van den Broeck et al., 2008). Naast de kwantiteit of de hoeveelheid motivatie speelt ook de kwaliteit van de motivatie mee, of anders gesteld de soort motivatie (Sierens et al., 2006; Sierens & Vansteenkiste, 2009). We maken een onderscheid tussen intrinsieke motivatie, de motivatie omwille van de activiteit zelf en de extrinsieke motivatie, waar het bereiken van het doel buiten de activiteit ligt (Deci & Ryan, 2000). Bij extrinsieke motivatie kan er druk van buitenaf (bv. een beloning)

of van binnenuit (bv. schaamte) zijn of kan het gaan om er persoonlijk belang bij te hebben en identificeert de persoon zichzelf met het gedrag. Intrinsieke motivatie daarentegen zorgt voor een inherente bevrediging daar het uitvoeren van de activiteit wordt gedaan omwille van de activiteit zelf (Van den Broek et al, 2016). Het spreekt voor zich dat de soort motivatie een belangrijke rol speelt bij het bevorderen van de leerprestaties.

Reeds eerder wezen we er op dat authentiek leren (lees: levensechte, realistische leertaken) een bevredigend gevoel opwekken. Het gaat hier dus om intrinsieke motivatie. De leerling ervaart plezier en is meer geïnteresseerd (Smit, de Branbender & Martens, 2014). De activiteit of leertaak is het doel op zich. Uit onderzoek blijken ook kwalitatief goed gemotiveerde leerlingen het beste leer- en prestatieprofiel vertonen. Kwalitatief goed gemotiveerde leerlingen betekenen in deze context dat de leerlingen zelf initiatief nemen om hun leerproces vorm te geven, wat autonomie-bevorderend werkt (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2002; Sierens & Vansteenkiste, 2009; Vansteenkiste et al, 2009). Vansteenkiste et al. (2009) hanteren de drie basisconcepten van Deci & Ryan (2002), namelijk autonomie, betrokkenheid en structuur. Samengevat stelt Vansteenkiste dat het belangrijk is om een leeromgeving te creëren die de autonomie van de leerlingen ondersteunt, waarbij verbondenheid wordt gecreëerd en een structuur wordt geboden die inzet op het competentie-gevoel. Autonomie verwijst naar het ervaren van keuze en zelf initiatief kunnen nemen bij leertaken. De betrokkenheid refereert naar de verbondenheid en het gevoel van vriendschap dat de leerling ervaart met zijn medeleerlingen en leerkrachten. Het concept competentie gaat dan weer om het gevoel van de leerling om zelf in staat te zijn het gewenste leerresultaat te bekomen. Deze drie basisconcepten dragen bij aan het bevorderen van de autonome motivatie van de leerling. Bijgevolg zullen leerlingen beter kwalitatief gemotiveerd zijn. De leerling die zelf initiatief kan nemen, wordt meer autonoom gemotiveerd. Hierbij verwijzen we naar het eerder aangehaalde constructivisme en de *scaffolding*. Verder verlenen deze leerlingen ook actief hun medewerking en worden ze gedreven door hun nieuwsgierigheid en wil. Uit het onderzoek in Nederland met de WPS bleek dat de leerlingen het systeem met plezier beleefden, het aantrekkelijk en inspirerend vonden. Deze drie vormen (plezier, aantrekking en inspiratie) kunnen volgens ons worden gecategoriseerd bij de kwalitatief goed gemotiveerde leerlingen. Veel hangt

dus af van de soort motivatie. Sierens et al. (2006) wijzen er dan ook op dat sterker gemotiveerd zijn niet noodzakelijk tot betere leeruitkomsten en schoolresultaten leidt. Zij omschrijven deze theorie als volgt: meer betekent soms minder (Deci & Ryan, 2000; Ratelle, Gyay, Vallerand, Larose & Senécal, 2007). Hiermee waarschuwen zij bijvoorbeeld voor het geval dat een leerling meer motivatie heeft, die enkel extern is. Denk hierbij aan een leerling die gemotiveerd is, omwille van een auto die hij krijgt van zijn ouders, om pestgedrag te vermijden... Deze motivatie ligt allemaal buiten de persoon en ver van de activiteit zelf. Dus hoewel er kwantitatief meer motivatie kan zijn, lees: de leerling is sterk gemotiveerd, is er kwalitatief minder motivatie. Deze leerling ervaart immers geen plezier aan de activiteit, het is voor hem niet aantrekkelijk. Bijgevolg betekent dat ondanks de grote kwantiteit aan motivatie dat de leerling minder kwalitatief gemotiveerd is en dus minder plezier en geen inherente bevrediging ervaart.

Samengevat stelt de literatuur dat authentiek leren het leren effectief bevordert. Hieraan zijn weliswaar voorwaarden gekoppeld. Om te spreken van een authentieke leeromgeving dient aan twee vereisten te worden voldaan. Ten eerste is er de behoeftevoorwaarde. Deze stelt dat de leertaken in overeenstemming dienen te zijn met wat en hoe de leerlingen iets willen leren. De tweede voorwaarde is de realiteitseis, waarbij de leertaak inhoudt dat een levensecht en realistisch probleem dient te worden beantwoord. Deze tweede voorwaarde biedt dan ook onmiddellijk een antwoord op de vraag naar zichtbaarheid van het authentiek leren voor de leerling. Zoals Nicaise stelt, wordt de relevantie van de taak zichtbaar wanneer dit in een realistische context gebeurt. Wanneer de leerkracht als coach aan de zijlijn staat, wordt de leerling mee verantwoordelijk in het proces. Ook op die manier wordt leren zichtbaar, omdat de leerling zelf meer in een levensechte setting verantwoordelijkheid krijgt en zicht krijgt op de eigen evolutie; hij ziet wat hij reeds heeft verworven en waar hij nog op moet oefenen. Een eerste voorzichtige conclusie, afgeleid uit de literatuur, klinkt dus positief. Het aanbieden van authentieke leeromgevingen, weliswaar binnen bepaalde voorwaarden, wordt door de leerlingen positief gepercipieerd. Bijgevolg verhogen de leerprestaties omwille van de kwalitatief goede motivatie. Deze conclusie zou kunnen leiden tot het meer inzetten op authentieke leeromgevingen, waarbij de leertaken zo dicht mogelijk aansluiten bij de praktijk en realiteit. Dit zou eveneens ook

leiden tot een verbetering van het onderwijs, daar de leerlingen betere resultaten halen en meer gemotiveerd zijn om les te volgen. Verder levert het onderwijs in dit geval ook meer competente leerlingen af die voldoende bekwaam zijn om deel te nemen aan de maatschappij. De vraag werpt zich op of dit ook wel in de praktijk zo is. Dit praktijkonderzoek gaat na of de authentieke leeromgeving het leren binnen het duaal beroepsonderwijs effectief bevordert en of dit voor de leerlingen ook zichtbaar is. Zoals gesteld is de hoofdvraag van dit onderzoek of authentiek leren wel effectief het leren bevordert in het beroepsonderwijs, in perceptie van de leerlingen. Daarnaast gaat het na of deze authentieke leertaken in de perceptie van de leerlingen als leerkanalen worden ervaren. Het praktijkonderzoek wordt uitgevoerd binnen de context van duaal leren.

3. METHODOLOGIE

Zich op het terrein begeven

Naar aanleiding van de anti-coronamaatregelen werd de dataverzameling en de onderzoeksopzet van deze masterproef aangepast. Oorspronkelijk was het de bedoeling authentiek leren te bestuderen binnen de context van duaal leren. Dit toegepast op de richting Keuken binnen het Franstalige en Nederlandstalige beroepsonderwijs in Brussel. De bedoeling was om de leerlingen te filmen tijdens hun praktijken, waarbij zowel de praktijkles van opdienen als de les ‘geïntegreerd Nederlands’ werden uitgevoerd. Zo is er een belangrijke talige component binnen het leren opdienen van gerechten.

Vervolgens zou de evolutie van de leerlingen vastgesteld worden aan de hand van een leerdagboekje. Via dit boekje zou worden nagegaan hoe de leerlingen hun prestaties op vlak van taal evolueerden binnen deze authentieke leeromgeving. Dit dagboekje zou over drie maanden gespreid worden. Daarnaast was het ook de bedoeling om interviews met de leerkrachten praktijk en de leerkracht Nederlands af te nemen, waarbij de motivatie en (de evolutie van) de prestaties van de leerlingen binnen de authentieke context zouden worden besproken.

Gezien het uitbreken van de Coronacrisis in maart 2020 en de daaropvolgende beslissing van het invoeren van een lockdown in België, kon deze opzet niet doorgaan.

We pasten aldus de onderzoeksopzet aan. De interviews en filmpjes zijn vervangen door het opstellen van één focusgroep, waarbij een semigestructureerd interview plaatsvond. De onderzoekspopulatie betreft de focusgroep binnen het Franstalige beroepsonderwijs in Brussel. Het semigestructureerd interview begon met aanreiken van diverse afbeeldingen, waarbij de leerlingen de afbeelding die voor hen ‘ideaal onderwijs’ symboliseert, kozen. Leerlingen gaven aan op welke wijze hun afbeelding ideaal onderwijs symboliseert. In ons onderzoek zijn we gestart met de open vraag hoe hun ideale les eruitziet, om vervolgens aan de hand van vragen na te gaan wat de leerlingen waardevol en/of succesvol vinden aan de leertaken en -omgeving en wat hen meer motiveert. Tot slot dienden de leerlingen via een stellingenspel een standpunt in te nemen en dit te beargumenteren. Deze focusgroep is online afgenomen bij leerlingen richting Restaurant van het vierde en vijfde Franstalige

beroepsonderwijs. Op die manier kunnen de onderzoeksvragen beantwoord worden binnen de perceptie van de leerlingen en kunnen de stellingen uit de literatuur worden getoetst.

Het profiel van de respondenten van de focusgroep bestond uit vier leerlingen van het vierde middelbaar en twee leerlingen van het vijfde middelbaar. De antwoorden van de respondenten werden gecodeerd, vervolgens gecategoriseerd en gegroepeerd per thema. De thema's uit de reeds vermelde literatuur waren hierbij richtinggevend. De antwoorden werden opgedeeld in twee categorieën en verder onderverdeeld in subcategorieën (Saldaña, 2013). De eerste categorie omvat codes die verband houden met de motivatie van de leerlingen. De tweede categorie bestaat uit alles wat te maken heeft met het bevorderen van het leren. De volgende subcategorieën konden uit de antwoorden van de focusgroep worden onderscheiden: Begeleiding van de leerkracht, de combinatie leren en toepassen, teamwork/verbondenheid, actieve participatie, een authentieke leeromgeving, autonomie-ondersteunend, competentiegevoel en de zichtbaarheid ervaren. Sommige subcategorieën kunnen in beide categorieën worden onverdeeld. De resultaten (*infra*) worden per subcategorie weergegeven en gestaafd met een quote tussen aanhalingstekens. In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van het codeerschema en hoe de categorieën zijn ingedeeld:

Code	Subcategorie	Categorie
<ul style="list-style-type: none"> - Onmiddellijke feedback - Bijsturing - Stapje hoger brengen 	Begeleiding leerkracht	Bevorderen van leren
<ul style="list-style-type: none"> - Leren en onmiddellijk uitoefenen - Iets zeggen is verschillend van iets doen - Echte klanten bedienen - Alterneren 	Combinatie leren/toepassen	Motivatatiebevorderend + bevorderen van leren
<ul style="list-style-type: none"> - Samenwerken - Van elkaar leren 	Teamwork/ Verbondenheid	Motivatatiebevorderend + bevorderen van leren

<ul style="list-style-type: none"> - Peer-instruction - Van elkaars fouten leren 		
<ul style="list-style-type: none"> - Actief bezig zijn - In het Nederlands bedienen, terwijl je op je houding moet letten 	Actieve participatie & autonomie-ondersteunend	Motivatatiebevorderend
<ul style="list-style-type: none"> - Schoolomgeving weerspiegelt de realiteit - Levenschte setting - Echt materiaal/voorwerpen en ingrediënten - Je op het terrein begeven 	Authentieke leeromgeving	Motivatatiebevorderend + bevorderen van leren
<ul style="list-style-type: none"> - Je neemt het in je handen - Beter voorbereid voelen - Verantwoordelijkheidsgevoel neemt toe 	Zichtbaarheid & competentiegevoel	Bevorderen van leren

Dit onderzoek beperkt zich tot de opvattingen van de leerlingen. De hoge graad van absenteïsme binnen het Franstalige beroepsonderwijs vormt een belangrijke restrictie op de resultaten van het praktijkonderzoek. Bijgevolg dienen deze onderzoeksresultaten met een zekere omzichtigheid benaderd te worden en toont het de noodzaak aan van een grootschaligere studie.

4. RESULTATEN

Al doende, leert men

Zoals gesteld, begon het semi-gestructureerd interview met het aanbieden van diverse afbeeldingen. De leerlingen dienden hieruit degene te kiezen die voor hen ‘ideaal onderwijs’ symboliseerde. De afbeelding die het meest gekozen werd, is de afbeelding waarbij de leerlingen afgebeeld staan met de leerkracht in de keuken. Ter verantwoording van hun keuze geven de leerlingen aan dat ze belangrijk vinden dat de leerkracht steeds in de omgeving is om hen bij te staan. *“Vous nous corrigez en même temps”*. De leerlingen worden bijgestuurd en kunnen vlot de leerkracht inschakelen indien nodig. Tegelijk zien de leerlingen waar het over gaat en proberen ze zelf al uit. Ook hierin wordt de autonomie bevordert. Verder is het voor de leerlingen van belang dat ze in groep zijn. Teamwork bevordert het leren volgens hen, omdat de leerling er dan niet alleen voor staat. *“En groupe, c’est plus agréable”*. Ze ervaren een gevoel van verbondenheid. Leerlingen kunnen ook onderling van elkaar leren. Zowel door peer-instruction, waarbij de ene leerling de andere uitleg geeft als door van elkaars fouten te leren. *“Tu vois si quelqu’un fait une faute et chacun repète l’exercice”*. De meest doorslaggevende reden om deze foto te kiezen, is de combinatie van oefenen en tegelijk uitleg krijgen. *“Il y a une interaction”*. Actief bezig zijn, motiveert de leerlingen en houdt hen aan het werk. *“On peut faire beaucoup de choses en même temps. On ne peut pas se reposer, c’est mieux pour rester travailler”*.

Een ideale leeromgeving in de perceptie van de leerlingen is een omgeving die zo goed mogelijk de realiteit weerspiegelt. De manier waarop de leerlingen uit de focusgroep tot op heden praktijkles (bediening en keuken) en Nederlandse les krijgen, sluit daarbij aan. De leerlingen gaven zelf aan dat de authentieke, duale werkvorm een schitterende manier is om beter te leren. *“C’est déjà bien le système d’alternance, c’est chacun à son tour, on apprend immédiatement, c’est interactif, il y a des vrais clients...”* Maar ook hoe de praktijklessen op hun school georganiseerd worden, wordt enorm gewaardeerd. Het feit dat zij in een echte keuken, in een echt restaurant met echte klanten kunnen oefenen en werken, doet hen beter leren. *“C’est positionné comme un vrai restaurant, on est sur le terrain”*. Zij stellen dat iets zeggen nog iets anders is dan het doen. *“Le dire c’est quelque chose différent que le faire, par exemple couper une carotte. Ce n’est pas parce que vous pouvez*

dire, que vous pouvez l'appliquer efficacement". In dergelijke manier van onderwijs, kunnen de leerlingen zelf onmiddellijk uitproberen. Verder geven de leerlingen aan dat deze manier van 'onmiddellijk leren' binnen de echte setting ervoor zorgt dat alles beter aangeleerd en onthouden kan worden. Het is voor hen van belang dat er reeds interactie met de klanten wordt geoefend, terwijl ze ook hun bediending op de correcte wijze dienen uit te oefenen. Bovendien speelt ook de interactie tussen leerkracht en leerlingen mee, waarbij de leerling mag praten en de leerkracht onmiddellijk feedback kan geven. Het zou voor de leerlingen nog een grotere meerwaarde zijn, indien zij ook echte restaurants gedurende het schooljaar zouden bezoeken en observeren. Kortom, de leerlingen zien deze manier van lesgeven als een echte leeropportunity die zij ook maximaal wensen te benutten.

De leerlingen geven ook zelf aan dat het levensecht leren binnen hun opleiding duidelijk aanwezig is. Zo geven zij volgende voorbeelden: les in een echt restaurant, de voorraad, het servies, de stoelen, tafels... zijn geplaatst zoals in een levensecht restaurant. Volgens hen is deze "*mise en situation ou déjà être dans le bain*" duidelijk om het levensecht leren zichtbaar te maken. Zij ervaren het dan ook als een echte leerkans, die het leren en de autonomie bevordert. "*On a une certaine responsabilité*". Zij duiden daarnaast ook op het belang van de visualisatie en werken met echte voorwerpen, wat bijdraagt om het voor hen meer bevattelijk te maken en om vervolgens vaardiger te worden.

De vraag of volgens hen hun motivatie wordt beïnvloed, werd eveneens positief beantwoord. "*C'est pour cette raison, j'ai choisi cette école, on l'essaie déjà à l'école, on peut plus apprendre*". Volgens de leerlingen is er een wereld van verschil tussen les krijgen in een authentieke ruimte of een klaslokaal, zelfs tijdens het theoriegedeelte van een praktijkles. Omwille van de praktijkles kiezen deze leerlingen ook effectief voor de opleiding in het duaal leren. Zij geven zelf aan meer gemotiveerd te zijn en meer te leren. De participatie en simultane uitleg en begeleiding zorgen voor een verhoging van motivatie volgens hen. Het feit dat zij zich op het 'terrein' begeven, stimuleert hen om goed mee te werken en beter op te letten. Zij voelen zich beter voorbereid op de realiteit. Daarnaast is de afleiding om zich te verstoppen of te slapen hier niet van toepassing. Zij geven verder

ook aan meer gemotiveerd te zijn, omdat ze het gevoel hebben onmiddellijk te leren, daar ze het immers meteen kunnen uitproberen en dat de stappen herhaald worden door elke leerling. Zij geven ook aan steeds een stapje hoger te worden gezet. Bijvoorbeeld wat ze hebben geleerd in de praktijk van bediening en de les Nederlands moeten zij toepassen op hetzelfde moment, bij dezelfde cliënt. In perceptie van de leerlingen weet de leerkracht hierdoor ook meteen op welk gebied hij nog kan bijsturen of wat dient te worden herhaald. Ten opzichte van het standaardklaslokaal is de graad van visualisatie en actieve participatie hier veel hoger. Hierdoor beseffen de leerlingen dat ze meer leren en dit motiveert hen. *“Les choses qu’on apprend dans les leçons sont très visuelles. Si on ne le comprend pas, vous montrez les choses ou on peut mettre post-its”*. Een laatste argument om de hogere graad van motivatie te duiden, is het feit dat de leerlingen constant bezig zijn. Net omdat ze veel tegelijk mogen doen, voelen zij zich in een bepaalde zin meer verantwoordelijk en competent, wat motivatiebevorderend voor hen werkt. Aangezien dit onderzoek is afgenomen bij slechts één groep leerlingen, dienen de resultaten enigszins te worden genuanceerd. Verder en meer uitgebreid onderzoek is dan ook aan te raden, om nog een dieper inzicht te kunnen krijgen in de perceptie van de leerlingen. Om een vergelijking te kunnen maken en na te gaan of authentieke leeromgevingen de prestaties effectief verhogen, dienen meerdere groepen leerlingen en ook groepen leerlingen die les krijgen binnen een traditionele schoolcontext te worden bevraagd. Desalniettemin kunnen we concluderen dat authentieke leeromgevingen en leertaken – in perceptie van leerlingen – de motivatie en ook het leren bevordert.

5. DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Op naar krachtige duale trajecten

Het antwoord op de vraag of authentiek leren wel effectief het leren bevordert in het beroepsonderwijs, is tot op heden onderbelicht. Toch stellen een aantal bronnen in de literatuur (*supra*) dat dit effectief zo is, weliswaar op voorwaarden. Om te spreken van een authentieke leeromgeving dient aan twee vereisten te worden voldaan. Ten eerste is er de behoeftevoorwaarde, die stelt dat de leertaken in overeenstemming dienen te zijn met wat en hoe de leerlingen iets willen leren. De tweede voorwaarde is de realiteitseis, waarbij de leertaak inhoudt dat een levensecht en realistisch probleem dient te worden beantwoord.

De vraag op welke manier authentiek leren zichtbaar wordt gemaakt, sluit aan bij de tweede voorwaarde. In de literatuur wordt immers gesteld dat de relevantie van de taak zichtbaar wordt wanneer dit in een realistische context gebeurt. Een context die de realiteit en een echte werkplek weerspiegelt, waarbij de leerling medeverantwoordelijk is voor zijn leerproces. De rol van de leerkracht wordt getransformeerd tot coach, waarbij de bedoeling is dat hij van aan de zijlijn aanstuurt en dit in steeds mindere mate. De conclusie samengevat uit de literatuur luidt alvast positief, indien ook de voorwaarden van de authentieke leeromgeving worden gerespecteerd. Uit de literatuur blijkt ook dat leerlingen dergelijke leeromgevingen als positief ervaren. De literatuur wijst zelfs richting verhoging van leerprestaties en -motivatie. Maar worden deze authentieke leertaken wel in de perceptie van de leerlingen als leerkansen ervaren? Uit een focusgroep met leerlingen binnen een duaal leertraject lijkt de literatuur op het eerste zicht te worden bevestigd. Leerlingen benadrukken het belang van de levensechte setting, waarin zij leren. Zich op het terrein begeven, maakt het onmiddellijk veel meer visueel. Bovendien is interactie en steeds actief bezig zijn een stimulans, die hen motiveert om beter te leren. Zij duiden eveneens op het belang van de combinatie waarbij zij tegelijk kunnen oefenen én terugvallen op de leerkracht die uitleg geeft en van aan de zijlijn aanstuurt. De leerlingen gaven zelf aan dat hun motivatie wordt bevorderd door de authentieke leeromgeving en leertaken. De verhoging van de leerprestaties kon niet worden gemeten, aangezien dit niet binnen het opzet van dit onderzoek valt.

We kunnen onze conclusie als volgt formuleren: Zowel de literatuur als het praktijkonderzoek staan positief ten opzichte van authentieke leeromgevingen. Meer nog, onderwijs binnen authentieke contexten werkt motiverend voor de leerlingen. Dit komt omdat de leertaken zo dicht mogelijk aansluiten bij de praktijk en realiteit. Een belangrijke nuancering van het praktijkonderzoek verdient de aandacht, daar het enkel gaat om een focusgroep van één groep leerlingen binnen het duaal onderwijs. Verder en uitgebreid onderzoek, waarbij meerdere groepen bevestigd worden, is aan te raden. Bovendien zou het ook interessant zijn om de motivatie en perceptie van de leerlingen die geen les krijgen binnen authentieke contexten te vergelijken. Hoewel verder onderzoek nodig is, kan toch worden aangeraden om nog meer en beter in te zetten op die authentieke leeromgevingen en -taken. We zien immers dat die motiverend werken en dat de leerlingen zich hierdoor beter voorbereid voelen op de realiteit en het dagelijkse leven. Dit onderzoek is relevant binnen de onderwijsvormingen en wijst op het belang het blikveld te verruimen door, naast het platgestreden pad van het traditionele onderwijs, de weg van het authentiek leren te verkennen.

REFERENTIES

Boeken:

Jossberger, H. (2011). *Toward Self-Regulated Learning in Vocational Education: Difficulties and Opportunities*. Doctoral Thesis. Heerlen, The Netherlands: Open Universiteit.

Kirschner, P.A. & van Merriënboer, J.J.G. (2001). *Three worlds of instructional design: State of the art and future directions*. Heerlen, Nederland: Kluwer Academic Publishers.

Lave, J. (1990). The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Ed.), *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives* (pp. 17-35). New Jersey, United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.

Newman, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In F.M. Newman (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. (pp. 11-39). New York, USA: Teachers College Press.

Placklé, I. (2017). *Powerful Learning Environments in Secondary Vocational Education. The Case of an Integrated Curriculum Design for General Subjects*. Brussel, België: Vrije Universiteit Brussel.

Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement In S.L. Chistenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 149-172). New York, USA: Springer Science+Business Media.

Rumberger, R.W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. USA: Harvard University Press.

Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2^{de} editie). Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage Publications Ltd.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M. & De Witte, H. (2008). Self-determination theory: A theoretical and empirical overview in occupational health psychology. In J. Houdmont (Ed.), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education, and practice*. (pp. 63-88). Nottingham, United Kingdom: Nottingham University Press.

van Merriënboer, J. J. G. & Kirschner, P. A. (2012). *Ten steps to complex learning* (Second edition). New York, USA: Taylor & Francis.

Vrieze, G., van Kuijk, J. & van Kessel, N. (2001). *Naar aantrekkelijk beroepsonderwijs met WPS*. Nijmegen, Nederland: ITS.

Smith, P., & Blake, D. (2006). *Facilitating learning through effective teaching: At a glance*. Adelaide, Australië: National Centre for Vocational Education Research.

Tsai, CW., (2011). Improving Undergraduates' Experience of Online Learning: An Approach of Web-Mediated Self-Regulated Learning and Collaborative Learning. In M. Zhou & HH., Tan (Eds.), *Advances in computer science and education applications, pt II*. (pp. 346-349). Qingdao, China: Springer.

Artikels:

Baeten, M., Dochy, F. & Struyven, K. (2013). Enhancing students' approaches to learning: the added value of gradually implementing case-based learning. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (2), 315-336. https://apps-webofknowledge-com.myezproxy.vub.ac.be/CitedFullRecord.do?product=WOS&colName=WOS&SID=E3ngn2v1tl1aQR9EsKA&search_mode=CitedFullRecord&isickref=WOS:000318367000010&cacheurlFromRightClick=no

Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
<http://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>

Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1987). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. *Technical Report No. 403*, 1-27.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17958/ctrstreadtechrepv01987i004_03_opt.pdf?sequence=1

De Bruijn, E., Overmaat, M., Glaudé, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J., & van de Venne, L. (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: Vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*. 82, 77-95.
https://www.researchgate.net/publication/46664723_Krachtige_leeromgevingen_in_het_middelbaar_beroepsonderwijs_Vormgeving_en_effecten

De Bruijn, E., Leeman, Y., & Overmaat, M. (2006). Authentiek en zelfgestuurd leren in het mbo. *Pedagogiek* 26 (1), 45-63.
https://www.researchgate.net/publication/27712059_Authentiek_en_zelfgestuurd_leren_in_het_mbo

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and the ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
https://www.academia.edu/24470501/The_What_and_Why_of_Goal_Pursuits_Human_Needs_and_the_Self-Determination_of_Behavior

Fuller, C.L. & Macfadyen, T. (2012). ‘What with your grades?’ Student’s motivation for and experiences of vocational courses in further education. *Journal of Vocational Education and Training*, 64, (1), 87-101.

https://www.researchgate.net/publication/254327101_'What_With_Your_Grades'_Students'_motivation_for_and_experiences_of_vocational_courses_in_further_education

Könings, K.D. Seidel, T. van Merriënboer, J.J.G. (2014). Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Sciences*, 42(1), 1-9. https://www.researchgate.net/publication/259906316_Participatory_design_of_learning_environments_Integrating_perspectives_of_students_teachers_and_designers

Moust, K., & Schmidt, H. (1991). Probleemgestuurd leren: een krachtige leeromgeving. *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*, 16 (4), 40-55. <https://repub.eur.nl/pub/2694>

Nicaise, M., Gibney, T., & Crane, M. (2000). Toward an Understanding of Authentic Learning: Student Perceptions of an Authentic Classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 9 (1), 79-94. <https://www.jstor.org/stable/40188542?seq=1>

Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 734-746. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2007_RatelleGuayVallerandSenecal_JEP.pdf

Roessger, M. & Parker, DA. (2020). Self-directed learning and retrieval practice: building a bridge through functional contextualism. *International Journal of Lifelong Education*, 1-14. https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Parker23/publication/340162590_Self-directed_learning_and_retrieval_practice_building_a_bridge_through_functional_contextualism/links/5e7bfeb6458515efa0a8ff0a/Self-directed-learning-and-retrieval-practice-building-a-bridge-through-functional-contextualism.pdf

Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goosens, L., & Dochy, F. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen.

Pedagogische studiën, 83, 419-431.
<http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identificer=616329>

Sierens, E., & Vansteenkiste, M. (2009). Wanneer ‘meer minder betekent’: motivatieprofielen van leerlingen in kaart gebracht. *Begeleid zelfstandig leren*, 24, 17-36.
<https://associatie.kuleuven.be/events/studie-studenten-begeleiding/documenten/bzl2009.pdf>

Sierra, J. (2020). The potential of simulations for developing multiple learning outcomes: The student perspective. *International Journal of management education*, 18 (1), 1-10.
https://apps-webofknowledge-com.myezproxy.vub.ac.be/full_record.do?product=WOS&search_mode=OneClickSearch&qid=26&SID=E3ngn2v1tl1aQR9EsKA&page=1&doc=9

Smit, K., de Brabander, C.J. & Martens, R.L. (2014). Student-centred and teacher-centred learning environment in pre-vocational secondary education: Psychological needs, and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (6), 695-712.
https://www.researchgate.net/publication/265732811_Student-centred_and_teacher-centred_learning_environment_in_pre-vocational_secondary_education_Psychological_needs_and_motivation#fullTextFileContent

Van den Broeck, A., Ferris, D.L., Chang, C.H. & Rosen, C.C. (2016). Review of Self-Determination Theory’s Basic Psychological Needs at work. *Journal of Management*, 42 (5), 1195-1229. https://www.steunpuntwerk.be/system/files/overwerk_2016_2_10.pdf

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 671-688.
https://www.researchgate.net/publication/232523652_Motivational_Profiles_From_a_Self-Determination_Perspective_The_Quality_of_Motivation_Matters#fullTextFileContent

Volman, M. (2006). Het ‘nieuwe leren’: oplossing of nieuw probleem?. *Pedagogiek* 26(1), 14-25. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187506>

Websites:

Tracé Brussel vzw, (2019 – 2020). Duaal leren en leren en werken in het Brussels hoofdstedelijk gewest. Geraadpleegd van https://tracebrussel.be/sites/files/content/2019-2020_infofiche_duaal_leren_bhg.pdf.

Rapporten:

Van Avermaet, P. (2017). *Onderzoek naar verklaringen voor de peilingsresultaten Project Algemene Vakken (PAV)*. Geraadpleegd van <https://biblio.ugent.be/publication/8537601/file/8537606.pdf>

Presentaties:

Placklé, I. (2011), Succesfactoren van krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Presentatie Velon Congres 2011, Nederland.

Cursus:

Consuegra, E. (2020). *Leren van individuele leerlingen – 7. Motivatie*. Brussel, België: Vrije Universiteit Brussel. <https://canvas.vub.be/courses/15544/pages/campus-anderlecht-pedagogiek-and-didactiek>

N.N. (2020). *Leren en leertheorieën*. Brussel, België: Vrije Universiteit Brussel. <https://canvas.vub.be/courses/15558/pages/1-pedagogiek-and-didactiek>

BIJLAGEN

Focusgroep

Opname ter beschikking bij de auteur

Deel 1: Afbeeldingen

Afbeeldingen ter beschikking van de auteur

- Wat symboliseert 'goed onderwijs' voor jou en waarom?

Deel 2: Vragen

- Hoe ziet jouw ideale les binnen duaal leren eruit?
- Wat vinden jullie waardevol aan les krijgen in het restaurant?
- Wat vinden jullie succesvol aan het les krijgen in het restaurant?
- Wat vinden jullie minder succesvol/waardevol?
- Hoe is jullie motivatie ten opzichte van les krijgen in een gewoon klaslokaal?
- Geef een voordeel van les krijgen in het restaurant?
- Geef een nadeel van les krijgen in het restaurant?
- Wat is het verschil tussen leren in een klaslokaal en in het restaurant zoals geïntegreerd Nederlands?
- In welke lesvorm leer je het meeste? En waarom?
- Wat is volgens jou de ideale manier om les te krijgen? Waarom?

Deel 3: Stellingen

- De oefeningen en taken motiveren me meer in het restaurant dan in de klas!
- De oefeningen en taken motiveren me meer om mijn best te doen!
- De oefeningen en taken zijn zinvol!
- Ik snap de leerstof beter door de leeromgeving!