

Verleiden tot leren

Betekenisvolle activiteiten binnen tutorgroepen op
een pedagogische hogeschool

Student : Caroline Reiling (1501542)
Begeleiden docent : Prof. dr. H.J.M. van Oers
Extern begeleider : Dr. J.J.M. Geldens (Kempellectoraat)
Tweede lezer : Dr. W.L. Wardekker

M-these voor de afstudeerrichting Onderwijspedagogiek
aan de afdeling Onderwijspedagogiek
van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek

Vrije Universiteit, Amsterdam

Verleiden tot leren

**Betekenisvolle activiteiten binnen tutorgroepen op een
pedagogische hogeschool**

Student : Caroline Reiling (1501542)
Begeleidend docent : Prof. dr. H.J.M. van Oers
Extern Begeleider : Dr. J.J.M. Geldens (Kempellectoraat)
Tweede lezer : Dr. W.L. Wardekker

M-these voor de afstudeerrichting Onderwijspedagogiek
aan de afdeling Onderwijspedagogiek
van de Faculteit der Psychologie en Pedagogiek

Vrije Universiteit, Amsterdam
April 2008

Voorwoord

Het onderzoek dat in deze Masterthesis is beschreven, werd uitgevoerd ter afsluiting van mijn studie Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit van Amsterdam. Het onderzoek richtte zich op betekenisvolle activiteiten in tutorgroepen. Het onderzoek is uitgevoerd op de pedagogische Hogeschool de Kempel.

De Kempel heeft mij alle faciliteiten en mogelijkheden geboden om mijn onderzoek op een zo goed mogelijk manier uit te voeren. Mijn dank gaat uit naar alle docenten, studenten en medewerkers.

Graag wil ik in het bijzonder de leden van het Kempellectoraat van de hogeschool bedanken voor hun inspiratie, feedback en betrokkenheid. Met name Jeannette Geldens, associate lector en mijn begeleider vanuit het Kempellectoraat, voor haar hulp en inzet. Van haar prettige manier van begeleiden, haar kennis en ervaring heb ik ontzettend veel geleerd. Ook de lector, Herman Popeijus wil ik hartelijk danken voor zijn hulp en feedback.

Ook wil ik mijn begeleider van de Vrije Universiteit, Bert van Oers bedanken voor zijn hulp. Door zijn reacties op mijn thesis heb ik op een prettige manier aan mijn onderzoek kunnen werken. Vol geduld heeft hij me begeleid in dit proces.

Verder bedank ik Joris voor alle tijd en ruimte die ik had om deze masterthesis te schrijven. Hij heeft me enorm met allerlei computertechnische zaken geholpen. Mijn dank daarvoor is heel erg groot! Ook mijn ouders en broer wil ik danken voor hun steun en betrokkenheid.

Tot slot bedank ik Linda voor de prettige samenwerking en ondersteuning bij de data-analyse, Roos voor haar feedback op mijn abstract.

Ik hoop dat u met genoegen mijn masterthesis ‘Verleiden tot leren: betekenisvolle activiteiten binnen tutorgroepen op een pedagogische hogeschool’ zult lezen.

Caroline Reiling

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
1.1 Probleemschets	1
1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen	3
1.3 Opzet van het onderzoek	3
1.4 Opbouw van de masterthesis	5
2. De Tutorgroep als Leerwerkgemeenschap	7
2.1 Leren als sociaal proces	7
2.2 Gemeenschappen voor werken en / of leren	7
2.2.1 Community of learners	8
2.2.2 Community of inquiry	8
2.2.3 Community of practice	9
2.3 De tutorgroep als leerwerkgemeenschap	10
2.3.1 De tutor	10
2.4 Problemen bij het werken met tutorgroepen.	11
3. Betekenisvolle activiteiten	13
3.1 Het begrip activiteit	13
3.2 Kenmerken van betekenisvolle activiteiten	14
3.2.1 Gecontextualiseerd	14
3.2.2 Constructief	15
3.2.3 Doelgericht	17
3.2.4 Actief	18
3.2.5 Collaboratief	18
3.2.6 Waarden	19
3.3 Conclusie	20
4. Uitgangspunten en doelstellingen: Empirische verkenning	21
4.1 Methode van onderzoek	21
4.1.1 Deelnemers	21
4.1.2 Materiaal en procedure	22
4.1.3 Dataverwerking	22
4.2 Samenvatting interviewresultaten	23
4.3 Conclusies	24
5. Betekenisvolle activiteiten: Empirisch hoofdonderzoek	27
5.1 Methode van onderzoek	27
5.1.1 Deelnemers	27
5.1.2 Dataverzameling	28
5.1.3 Dataverwerking	29
5.2 Resultaten	31
5.2.1 Algemeen	31
5.2.2 Rangorde van vraagitems	33
5.2.3 Conclusies	40

6. Samenvatting, slotconclusies en aanbevelingen	44
6.1 Doelstelling	44
6.2 Onderzoeksvragen	44
6.3 Beschouwing en discussie	46
6.4 Slotconclusies en aanbevelingen	49
Abstract	52
Literatuurlijst	54
Bijlage A Interviews	58
Bijlage B Vragenlijsten	60
Bijlage C Respons open vragen	63
Bijlage D Aanwezigheidspercentage	66
Bijlage E Rangordeoverzicht	67

1. Inleiding

In deze masterthesis beschrijven we een onderzoek naar betekenisvolle activiteiten in tutorgroepen. Het onderzoek is uitgevoerd op een monosectorale pedagogische hogeschool in het zuiden van het land die gespecialiseerd is in de lerarenopleiding primair onderwijs. Deze hogeschool wil door middel van het werken met tutorgroepen haar aanstaande leraren ‘verleiden tot leren’. Met leren bedoelen we hier vooral leren dat gericht is op ‘betekenisvol leren onderwijzen’. Of dit ook daadwerkelijk gebeurt, wilden we met het hier beschreven onderzoek nagaan.

In dit hoofdstuk lichten we allereerst vanuit de probleemschets toe wat de aanleiding was voor het doen van dit onderzoek. Daarnaast geven we aan binnen welke context het onderzoek is uitgevoerd.

Ook de doelstelling en de onderzoeksvragen worden uiteengezet. Tot slot geven we de opzet van het onderzoek weer.

1.1 Probleemschets

Er is eerder onderzoek gedaan naar het functioneren van tutorgroepen (door o.a. Hitchcock & Anderson, 1997) en de rol van de tutor daarbij (door o.a. Bullock & Wikely, 2004) maar nog niet eerder naar voor aanstaande leraren betekenisvolle activiteiten binnen tutorgroepen.

Uit de bestudeerde onderzoeksliteratuur komt de tutorgroep doorgaans naar voren als een groep mensen die rond een gemeenschappelijk gekozen onderwerp samen leren van en over het werk (hier het onderwijs en het onderwijzen). In die zin stemt een tutorgroep overeen met een leerwerkgemeenschap zoals (Popeijus et al., 2007) die bedoelen voor aanstaande leraren primair onderwijs. Zij omschrijven een leerwerkgemeenschap vanuit een samen gericht zijn op het leren van en over het werk en het werken hier dus van en over het onderwijs en het onderwijzen (zie § 2.3). Op de onderzochte hogeschool telt een tutorgroep steeds tien tot vijftien aanstaande leraren en is de tutor een docent. Elders fungeert vaak een, voor tutoring geschoolde, ouderejaars student als tutor.

Bij het werken met tutorgroepen kunnen zich verscheidene problemen voordoen. In hoofdstuk 2 lichten we deze vanuit literatuurstudie toe. Ook op de onderzochte hogeschool worden knelpunten ervaren wat betreft het werken in tutorgroepen.

De hogeschool leidt studenten op tot leraar basisonderwijs. Ze werkt sinds september 2004 in het derde en vierde leerjaar van de opleiding met tutorgroepen. Door het werken in tutorgroepen wil de hogeschool aanstaande leraren ‘verleiden tot leren’. Deze tutorgroepen bestaan uit plus minus 12 aanstaande leraren en hun tutor, een docent van de hogeschool.

De hogeschool wil elementen van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs uitgangspunt laten zijn voor het werken in tutorgroepen. Als een belangrijk uitgangspunt geeft de hogeschool in haar brochure dan ook aan: “In onze visie op opleiden staat betekenisvol leren centraal.” (Hogeschool de Kempel, 2006). Door middel van het werken met tutorgroepen wil de hogeschool een krachtige leeromgeving creëren. Deze zou moeten bestaan uit een intensievere studiebegeleiding, meer en betere reflectie en een sneller zicht op het beroep van leraar. De tutor is hierbij de vertrouwenspersoon.

Toch signaleert de hogeschool knelpunten bij het invoeren van de elementen van Ontwikkelingsgericht Onderwijs bij het werken met tutorgroep. In de praktijk blijken namelijk niet alle aanstaande leraren en tutoren de tutorgroepen als een krachtige leeromgeving te ervaren. Er is bij een aantal tutorgroepen sprake van een lage opkomst tijdens de bijeenkomsten. Ook hebben tutoren aangegeven behoefte te hebben aan bindende activiteiten, waardoor de tutorgroepen hechter zouden worden. Daarnaast heeft een aantal tutoren te kennen gegeven onzeker te zijn over hun rol en taken als tutor. De hogeschool geeft enerzijds aan dat in haar visie op onderwijs betekenisvol leren centraal staat. Anderzijds signaleert ze knelpunten in het uitvoeren in de praktijk van deze uitgangspunten.

Door de uitvoering van dit onderzoek, verwacht de hogeschool duidelijk te krijgen in welke mate er sprake is van betekenisvol leren binnen de tutorgroepen. De onderzoeksresultaten wil ze gebruiken voor aanpassingen en verbeteringen van de huidige manier van werken met tutorgroepen. Dit is van maatschappelijke waarde omdat het kwaliteitsverbetering voor de opleiding oplevert. Ook voor andere hogescholen die werken met tutorgroepen kunnen de onderzoeksresultaten relevant zijn.

1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoek is na te gaan of de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op de hogeschool door aanstaande leraren als betekenisvol worden ervaren.

Deze doelstelling leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Ervaren de aanstaande leraren de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op de hogeschool als betekenisvol?

Van deze hoofdonderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen afgeleid:

- 1. Welke kenmerken van betekenisvolle activiteiten zijn te onderscheiden aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs?*
- 2. Wat zijn volgens de actoren de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen?*
- 3. Wat zijn volgens de actoren de doelstellingen van het werken in tutorgroepen?*
- 4. Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepen volgens aanstaande leraren herkenbaar in praktijk gebracht?*
- 5. Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepen volgens tutoren herkenbaar in praktijk gebracht?*
- 6. Zijn er verschillen tussen de aanstaande leraren en tutoren wat betreft de mate waarin volgens hen betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*

De wijze waarop het onderzoek is opgezet om antwoorden op deze onderzoeksvragen te vinden, is beschreven in de volgende paragraaf.

1.3 Opzet van het onderzoek

Literatuuronderzoek.

Allereerst heeft een literatuuronderzoek plaatsgevonden naar de tutorgroep als leerwerkgemeenschap en naar kenmerken van betekenisvolle activiteiten.

Dit literatuuronderzoek resulteert in een eerste beeld van de kenmerkende eigenschappen en problemen van het werken in tutorgroepen. Daarnaast kan op basis van het literatuuronderzoek een aantal kenmerken van betekenisvolle activiteiten worden vastgesteld. In hoofdstuk 2 en 3 zijn de resultaten van het literatuuronderzoek terug te vinden.

Vooronderzoek.

Vervolgens vond door middel van interviews bij een aantal sleutelfiguren een verkenning plaats naar de uitgangspunten en doelstellingen van de hogeschool voor het werken met tutorgroepen. Dit is gedaan door interviews af te nemen bij een lid het College van Bestuur, een lid van de Commissie Onderwijs, de voorzitter van het Faseteam 2, de voorzitter van de tutoeren derdejaars en de voorzitter van de tutoeren vierdejaars. Zij zijn benaderd omdat ze (mede-)verantwoordelijk zijn voor de beleidsvoering ten aanzien van het werken met tutorgroepen op de hogeschool. Tevens werd een zestal tutoeren en een zestal aanstaande leraren geïnterviewd over de doelen en inhoud van de tutorgroepen. Dit is gedaan om zicht te krijgen op de doelstellingen en uitgangspunten voor het werken met tutorgroepen vanuit het oogpunt van de hogeschool. Over de resultaten van het vooronderzoek wordt gerapporteerd in Hoofdstuk 4.

Het onderzoek.

Op basis van de resultaten uit het vooronderzoek is voor de groep aanstaande leraren en de groep tutoeren een verschillende vragenlijst opgesteld. Inhoudelijk zijn de twee vragenlijsten vrijwel identiek, alleen is de wijze van vragen aangepast aan de respondentgroep. Beide groepen zijn bevroegd naar de mate waarin zij de kenmerken van betekenisvolle activiteiten herkennen tijdens de tutorbijeenkomsten. De vragen zijn zo gegroepeerd dat per kenmerk van betekenisvol leren een viertal stellingen werd gegeven. De aanstaande leraren en tutoeren werd gevraagd in welke mate zij het met deze stellingen eens waren.

Data-analyse

Om de antwoorden te ordenen en verbanden tussen de antwoorden te kunnen onderzoeken zijn frequentieanalyses en chi-kwadraat toetsen toegepast.

De gebruikte vragen zijn te beschouwen als groepen van meer of minder samenhangende variabelen. Met name om te onderzoeken of deze samenhang wellicht verklaarbaar is vanuit bepaalde onderliggende variabelen zijn tevens factoranalyses toegepast. Deze data analyses zijn uitgevoerd in SPSS 13.0. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen het perspectief van de aanstaande leraren en het perspectief van de tutoeren.

Er is telkens per kenmerk een totaalscore (in percentages) berekend. Dit werd gedaan door de per stelling behaalde scores, die op één kenmerk betrekking hadden, bij elkaar te tellen. Over deze totaalscore werd vervolgens in SPSS een percentage berekend. Ook werd nagegaan wat bij de aanstaande leraren de totaalscore was per groep.

1.4 Opbouw van de masterthesis

In het hierna volgende hoofdstuk volgt een uiteenzetting van de tutorgroep als leerwerkgemeenschap, welke is gebaseerd op literatuuronderzoek. Daarna wordt een aantal kenmerken van betekenisvolle activiteit genoemd, die eveneens zijn gebaseerd op literatuuronderzoek (Hoofdstuk 3). Om vervolgens een beeld te krijgen van de doelstellingen en uitgangspunten van het werken met tutorgroepen op de hogeschool zijn interviews afgenomen. De methode van onderzoek maar ook een samenvatting van resultaten en conclusies van deze interviews zijn weergegeven in Hoofdstuk 4. Op basis van de literatuurstudie en de interviews is een vragenlijst opgesteld, welke is afgenomen bij de aanstaande leraren en tutoeren van het derde en vierde leerjaar. De methode van onderzoek en de resultaten hiervan worden uiteengezet in het Hoofdstuk 5. De conclusies, discussie en aanbevelingen die op basis van het onderzoek kunnen worden vastgesteld worden uiteengezet in het laatste hoofdstuk.

2. De Tutorgroep als Leerwerkgemeenschap

In dit hoofdstuk en het hierna volgende hoofdstuk geven we vanuit literatuuronderzoek antwoord op de eerste deelvraag

Welke kenmerken van betekenisvolle activiteiten zijn te onderscheiden aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs?

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste conclusies met betrekking tot de tutorgroep als leerwerkgemeenschap van dit literatuuronderzoek weergegeven. De aandacht gaat uit naar de meest bekende gemeenschappen voor werken en / of leren die op basis van literatuur konden worden onderscheiden. De tutorgroep als leerwerkgemeenschap, zoals die op de onderzochte hogeschool vorm krijgt, wordt in dit hoofdstuk uiteengezet. Uit literatuuronderzoek is gebleken dat de tutor binnen deze context een belangrijke rol speelt. Ook kwamen uit de literatuur een aantal kenmerkende knelpunten van het werken met tutorgroepen naar voren.

2.1 Leren als sociaal proces

De hogeschool neemt bij het werken met tutorgroepen elementen van Ontwikkelingsgericht Onderwijs als uitgangspunt. Het ontwikkelingsgerichte onderwijsconcept is gebaseerd op het cultuur-historisch perspectief. Leren wordt binnen het cultuur-historisch perspectief gezien als een sociaal proces. Leerprocessen bestaan uit sociaal-culturele activiteiten waaraan lerenden willen en kunnen deelnemen en waarbij ze door hulp van anderen toegang krijgen tot voor hen binnen die activiteit functionele nieuwe handelingen.

Rogoff (1994) definieert leren als het op een steeds competentere manier participeren in de activiteiten van een bepaalde gemeenschap.

2.2 Gemeenschappen voor werken en / of leren

Aan het beschrijven van het leren binnen een gemeenschap zijn diverse varianten te onderscheiden. Voor iedere variant worden andere termen gebruikt, zoals community of learners, community of inquiry, community of practice, leergemeenschap, of leerwerkgemeenschap. Deze begrippen zullen we kort toelichten.

2.2.1 Community of learners

Het begrip ‘community of learners’ (leergemeenschap) werd bekend door het werk van Brown & Campione (1994). De ‘community of learners’ is ontworpen als een hulpmiddel om de samenwerking van en de interactie tussen leerlingen te bevorderen door het gebruik van ‘Big Ideas’ binnen een vakgebied. De basisgedachte is dat leerlingen gezamenlijk werken aan betekenisvolle, levensechte opdrachten, waarbij ze rollen aannemen die ook werkelijk horen bij de activiteit of praktijk waar de opdrachten aan zijn ontleend.

Binnen het door Brown & Campione (ibid.) ontwikkelde model doen leerlingen gezamenlijk onderzoek naar een bepaald thema. De praktijk waarin leerlingen hier participeren is een ‘leerpraktijk’. De nadruk ligt bij het werk van Brown & Campione (ibid.) op de rol van de leerlingen, in onderlinge dialoog werkend aan een gemeenschappelijke kennisbasis. Typerende elementen in dit model zijn: (a) leerlingen doen in kleine groepen onderzoek naar centrale onderwerpen binnen een vakgebied; (b) het geleerde wordt via bepaalde procedures gedeeld met andere leerlingen in de groep en met andere groepen; (c) alle leerlingen nemen tenslotte deel aan een taak waarvoor het nodig is dat ze samenwerken en waarbij ze de kennis moeten inzetten die ze hebben opgedaan.

De term ‘community’ verwijst hier niet alleen naar de gemeenschap die de hogeschool, universiteit of klas kan zijn, maar ook naar de gemeenschappen waarin leerlingen gaan werken in het ‘echte leven’. ‘Learner’ verwijst naar het feit dat leerlingen nog geen volleurde deelnemers in zulke praktijken zijn en dat ze moeten leren participeren in de betreffende praktijk.

2.2.2 Community of inquiry

De ‘Big Ideas’ van de ‘community of learners’ vormen geen uitgangspunt bij de ‘community of inquiry’. Uitgangspunt van de community of inquiry is juist dat leerlingen (de onderzoekers) de kans moeten krijgen om zélf te onderzoeken. Twee metaforen spelen een rol binnen het principe van de community of inquiry. De eerste is dat van het ‘verbeterbare object’. Studenten werken in de klas samen aan de verbetering van een bepaald project. Om de objecten te verbeteren dienen de studenten extra informatie te verzamelen, zodat deze kan worden geïnterpreteerd in het licht van hun eigen probleem. Dit zorgt voor een collaboratieve dialoog. De tweede metafoer is dat van de ‘spiral of knowing’.

Deze ‘spiral of knowing’ is een hulpmiddel bij het denken over de rol die spreken, schrijven en andere semiotische interactievaardigheden kunnen spelen binnen het curriculum. In hoofdstuk 3 wordt de ‘spiral of knowing’ verder toegelicht.

De combinatie van deze twee metaforen maakt volgens Wells (1999) dat de klassenorganisatie geconceptualiseerd dient te worden in een onderzoeksgeoriënteerd curriculum. Het onderzoek is gebaseerd op de eigen vragen van leerlingen. Centraal binnen deze benadering ligt de ‘community of inquiry’ waarbij studenten regelmatig samenwerken in dezelfde of gerelateerde onderzoeksgroepen. Binnen deze ‘communities of inquiry’ zijn bijeenkomsten met de hele klas van cruciaal belang. Tijdens deze bijeenkomsten vindt terugkoppeling en reflectie plaats over wat gepland is, waar men mee bezig is en wat men bereikt heeft.

2.2.3 Community of practice

De community of practice is niet onderzoeksgeoriënteerd, maar gebaseerd op praktijkervaringen. Door Bood en Coenders (2003) worden Communities of Practice gedefinieerd als groepen van professionals die een probleem of passie rond een bepaald thema of praktijk delen en door uitwisseling van hun kennis en ervaring willen leren om vooruit te komen. Sommige Communities of Practice richten zich vooral op het verbeteren van hun eigen handelen in de praktijk, andere streven naar fundamentele innovaties in een breed veld. Bij beide spelen leren en zelforganisatie een belangrijke rol.

Het zelforganiserende en praktijkgerichte karakter is een belangrijk kenmerk van Communities of Practice. Wenger en Snyder (2000) definiëren een Community of Practice als: “(...) een groep mensen die informeel verbonden zijn door gedeelde expertise en met een passie voor een gezamenlijke doelstelling.” De organisatie van een Community of Practice is gericht op het leren uit de praktijk; door individuen, groepen en de organisatie als geheel. Ze lijken sterk op wat in Nederland bekend staat als leerwerkgemeenschappen (Popeijus et al., 2007) die we kunnen plaatsen binnen het streven om te kunnen komen tot krachtige werkplekleromgevingen voor het leren onderwijzen van aanstaande leraren (Geldens et al. 2003, 2004; Geldens, 2007). De onderzochte hogeschool streeft nadrukkelijk naar het inrichten van dergelijke krachtige of rijke werkplekleromgevingen zoals blijkt uit haar strategische beleidsdocumenten. Het inrichten van tutorgroepen maakt daar deel van uit.

2.3 De tutorgroep als leerwerkgemeenschap

De hogeschool werkt met tutorgroepen, waarin aanstaande leraren gezamenlijk een koppeling maken tussen hun praktijkervaringen (hun werk) en de theorie. De tutorgroepen hebben een praktijkgericht karakter. De tutorgroepen op de hogeschool hebben dan ook de rol van een leerwerkgemeenschap. Popeijus et al., (2007) beschrijven leerwerkgemeenschappen als volgt:

‘Een leerwerkgemeenschap is te omschrijven als een groep mensen die gericht op een gemeenschappelijk doel, samen leren en werken binnen een professionele onderwijssetting. Kenmerkend is dat zij in hun werken en leren uitgaan van een gemeenschappelijk gedragen ambitie om samen bepaalde doelen te bereiken. Bij het leren binnen een leerwerkgemeenschap gaan we, naast de directe verantwoordelijkheid voor het eigen leren, ook uit van een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel voor elkaars leren. Een leerwerkgemeenschap kenmerkt zich daarmee als een ‘lerende organisatie’.”

2.3.1 De tutor

Bij de begeleiding van leerwerkgemeenschappen heeft de leraar of tutor een andere rol dan bij het geven van klassikale instructie. Een belangrijk kenmerk van het Ontwikkelingsgerichte Onderwijs is dat de docent zelf deel uit maakt van de leerwerkgemeenschap; dat de docent dezelfde ambities heeft als de deelnemers. Docenten of tutores spelen de rol van (meerwetende) partner.

Binnen het huidige opleidingsonderwijs speelt zelfsturing van het individuele leerproces een grote rol. Op de hogeschool dienen aanstaande leraren bijvoorbeeld een eigen Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) te schrijven. Persoonlijke leerplanningen vragen om persoonlijke ondersteuning van de student door een tutor. Een persoonlijk (één op één gesprek) kan hieraan bijdragen.

Uit onderzoek van Bullock en Wikely (2004) blijkt dat een één op één gesprek tussen de student en de tutor succesvol is wanneer zowel de student als de tutor het gesprek waarderen, het gevoel hebben dat ze een betere relatie ontwikkelen en van elkaar leren. Tutoren, leraren en managers in het onderwijs zijn het er over eens dat er een potentieel voordeel is voor:

- de student: door de eigen sterke en zwakke eigenschappen te verduidelijken en door toekomstplannen te maken;
- de tutor: door verbeterde kennis over en begrip voor de student;
- de onderwijsinstelling: door succes te herkennen en problemen te voorkomen.

Uit eerder onderzoek kwamen ook resultaten naar voren waaruit bleek dat het proces van een één op één gesprek of een gesprek in een kleine groep meetbare effecten produceert specifiek bij een groep van jonge mensen, vooral bij hen die behoefte hebben aan ondersteuning.

Uit interviews die de onderzoekers afnamen bleek dat zowel studenten als leraren de karaktereigenschappen van een goede tutor identificeerden als (a) Empathie met studenten (b) Begrip voor de behoeften en omstandigheden van de student; (c) Eerlijkheid en besluitvaardigheid

De tutor dient volgens Bullock en Wikely (2004) te zorgen voor taken die studenten helpen hun kennis die ze meebrengen te transformeren en het toe te passen op nieuwe problemen en condities die zich bij de taak voordoen. Wanneer een taak binnen een leerwerkgemeenschap te gemakkelijk is, raken studenten verveeld. Er is niets om over te praten, de conversatie is oppervlakkig en onuitdagend. Wanneer een taak te moeilijk is, raken studenten gedemotiveerd en worden ze teruggeworpen op de autoriteit van de leraar of tutor.

Effectieve taken binnen een leerwerkgemeenschap leiden tot samenwerking en voor een hogere motivatie bij de uitvoering van de taak. Bij het werken aan de taak dienen de studenten te werken in de zone van naaste ontwikkeling.

Wat een individu alleen weet kan beperkt zijn, maar in een heterogene groep waarbinnen verschillen in ervaring, talent en mogelijkheden zijn, is de kennis veel uitgebreider. Hierdoor kan een individu meer van een taak leren als een lid van een groep, dan wanneer hij de taak alleen zou uitvoeren. De docent of tutor dient te zorgen voor een taak waarbij de leden van de groep de heterogeniteit van de groep ontdekken en daar gebruik van maken.

2.4 Problemen bij het werken met tutorgroepen.

Bij hun onderzoek kwamen Bullock en Fertig (2003) in aanraking met problemen die zich voordeden bij één op één tutorgesprekken of groepsbijeenkomsten. Deze problemen konden als volgt worden geïdentificeerd:

- percepties dat het tutorsysteem door de staf niet werd gezien als een integraal aspect van het leerproces;
- ontevredenheid omdat sommige tutoeren een vast tijdstip voor ‘tutorwerk’ kregen toegewezen, maar deze tijd daarvoor niet gebruikten;

- de zorg dat studenten niet kregen wat gezien werd als hetgeen waar ze recht op hadden bij persoonlijke tutorondersteuning.

Een dilemma waar scholen tegenaan lopen bij het opzetten van een tutorsysteem is of een tutor bij de tutorgroep moet blijven na een schooljaar of dat tutores zich op één leerjaar dienen te richten.

Hier is een spanning tussen, aan de ene kant, het aanmoedigen van tutores betrokken te raken bij het tutorproces en studenten toe te staan interactie aan te gaan met volwassenen die hen goed kennen, en aan de andere kant het aanmoedigen van tutores expert te worden van een bepaald leerjaar waardoor studenten wellicht kwalitatief beter advies kunnen ontvangen. Op dit dilemma is geen eenvoudig antwoord te geven. Iedere onderwijsinstelling moet de opties in overweging nemen, hun eigen tutores en andere professionele expertise daarbij in gedachte houdend.

Hitchcock, & Anderson, (1997) hebben onderzoek gedaan naar disfunctionerende tutorgroepen binnen de opleiding voor medische beroepen. Het onderzoek is afgenomen bij tutorgroepen die werken op basis van het concept van probleemgestuurd leren. Een medestudent is hier de tutor, niet -zoals op de hogeschool- de docent.

Analyse van de groepsprocessen binnen tutorgroepen leidde tot de volgende conclusies:

- het is zeer belangrijk dat er niet onderhandelbare grondregels zijn voor tutorgroepen, waar men zich aan houdt.
- tutores en groepen moeten onmiddellijk conflicten aanpakken in de groep en niet denken dat het vanzelf wel weer goed komt.
- tutores moeten leren strategisch te interveniëren om een positieve ontwikkeling in een groep te bewerkstelligen.

3. Betekenisvolle activiteiten

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag welke kenmerken van betekenisvolle activiteiten te onderscheiden zijn aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs is literatuuronderzoek verricht naar het begrip activiteit in het algemeen en betekenisvolle activiteiten in het bijzonder. De rol die activiteit speelt binnen het Ontwikkelingsgerichte Onderwijsconcept wordt in dit hoofdstuk kort toegelicht. Dit om te kunnen vaststellen welke kenmerken van betekenisvol leren te onderscheiden zijn aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs.

3.1 Het begrip activiteit

De theorievorming van Ontwikkelingsgericht Onderwijs vindt zijn oorsprong met name in het werk van de Russische psycholoog Lev Vygotskij (1896–1934). Deze benadering wordt aangeduid als Cultuur-Historische School. Vygotskij stelde dat voornamelijk de volwassene en de cultuur verantwoordelijk zijn voor de aard en het tempo van de ontwikkeling van leerlingen. Een gedachte van Vygotskij was dat er activiteiten waren die voor kinderen in een bepaalde periode het meest bijdragen aan hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit werd volgens van Oers (1987) door El'konin in 1971 verder uitgewerkt door middel van het begrip 'leidende activiteit'. Een leidende activiteit is een activiteit waaraan een kind in bepaalde periode op een zinvolle manier deelneemt. Er wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen (a) activiteiten die meer gericht zijn op doelen en motieven en (b) activiteiten die gericht zijn op het ontwikkelen van een sociaal gegroeide manier van handelen. Deze dominante activiteiten wisselen elkaar af. Van Oers (1987) geeft in zijn proefschrift aan dat de psychologische literatuur laat zien dat er ten aanzien van de term 'activiteit' twee wezenlijk verschillende opvattingen moeten worden onderscheiden: een kwantitatieve en een kwalitatieve. Het aanduiden van de activiteit in kwantitatieve zin heeft betrekking op de mate waarin iets of iemand op een bepaald moment actief is, op de intensiteit. Het aanduiden van de activiteit in kwalitatieve zin heeft betrekking op de inhoud en aard van wat een persoon doet, de bezigheid van een persoon in een bepaald soort situatie.

Voor Vygotskij lag het ontwikkelingspotentieel in de capaciteiten van de sociale omgeving. Specifieke activiteiten die in de loop van de cultuurhistorische ontwikkeling tot stand gebracht zijn, worden in de opvoeding aan de kinderen overgedragen en door waarden en normen gekleurd. Kenmerkend voor de Cultuur-Historische School is de opvatting dat het essentieel is om de minder ervaren leden van de gemeenschap te betrekken bij betekenisvolle activiteiten van hun meer ervaren leden. Hieruit kan de zone van naaste ontwikkeling ontstaan. In de zone van naaste ontwikkeling worden nieuwe betekenisvolle handelingen geleerd, handelingen die hun betekenis vooral ontleen aan hun functionaliteit binnen een sociaal-culturele activiteit waaraan de lerende kan en wil deelnemen.

Betekenisvolle activiteiten refereren aan echte (praktische, motorische) activiteiten die sterke connecties leggen met de tot dusver ontwikkelde systemen van bewustzijn. De betekenisvolle activiteiten brengen de systemen van bewustzijn tot nieuwe niveaus van ontwikkeling en tot het inspireren en controleren van de echte activiteit (del Rio & Alvarez, 2002).

3.2 Kenmerken van betekenisvolle activiteiten

Op basis van literatuur over Ontwikkelingsgericht Onderwijs en de Cultuur-historische School kan een aantal kenmerken van betekenisvolle activiteiten worden vastgesteld.

Deze kenmerken die het meest betrekking hebben op de context van dit onderzoek, tutorgroepen op een pedagogische hogeschool, zullen worden toegelicht.

3.2.1 Gecontextualiseerd

Onderwijsinhouden in Ontwikkelingsgericht Onderwijs vormen een thematische samenhang doordat ze onderling verbonden zijn aan een centrale thematische activiteit. Ontwikkelingsgericht Onderwijs gaat hierin nog een stap verder door thema's altijd te willen vertalen in rollen die in de context van de culturele praktijk met elkaar interacteren. Bij de uitvoering van de rollen worden vele culturele instrumenten ingezet. Het gebruik daarvan is binnen de gegeven context functioneel (betekenisvol) en kan daarin ook betekenisvol (verder) geleerd worden. Het zijn dan geen geïsoleerde prestaties meer, maar betekenisvolle hulpmiddelen die de participatie aan de gegeven activiteit ondersteunen en versterken (Van Oers, 2003).

Van Oers en Wardekker (1999) pleiten voor een visie op authentiek leren waarbij het gaat om het organiseren van leeractiviteiten die voor leerlingen een zichtbare relatie met het echte leven hebben (ofwel maatschappelijk betekenisvol zijn), maar die aansluiten bij de belangstelling en het niveau van leerlingen, zodat deze er ook persoonlijke betekenis aan kunnen geven. Het moet voor leerlingen duidelijk worden dat wat er geleerd wordt enerzijds betekenis heeft in de zin van bruikbaarheid in toekomstig werk of op een andere manier in de samenleving, en anderzijds voor henzelf persoonlijk.

In een leer(werk)gemeenschap gericht op beroepsoriëntatie participeren leerlingen met anderen in authentieke beroepspraktijken. Daarbij zullen ze regelmatig de ervaring hebben dat ze bepaalde kennis en vaardigheden missen die nodig zijn om op een volwaardige manier mee te doen. Zo kunnen ze zich realiseren dat de competenties die de samenleving vraagt relevant voor henzelf zijn (Volman, 2006).

3.2.2 Constructief

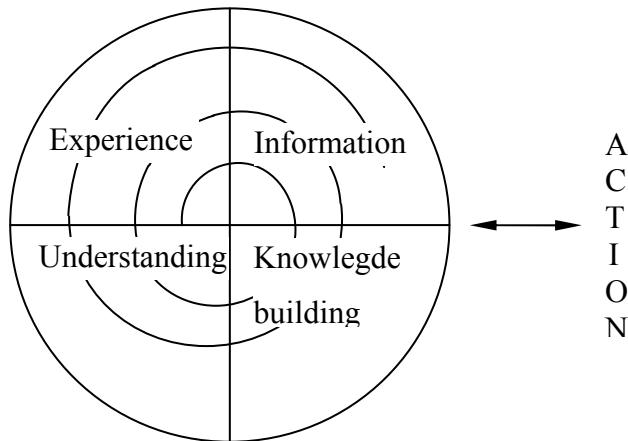
Het constructivisme stelt dat mensen informatie niet zomaar opnemen om die vervolgens in hun hoofd op te slaan. Mensen bouwen actief kennis op (ze construeren deze) door nieuwe informatie te interpreteren vanuit kennis die ze al hebben, vanuit eerdere ervaringen, en ook vanuit persoonlijke waarden en opvattingen. Docenten die de sociale competentie van hun leerlingen willen bevorderen, willen zonder uitzondering dat leerlingen het geleerde ook kunnen toepassen buiten de directe leersituatie. Om dit te bewerkstelligen is het van belang dat de leerinhoud geïntegreerd wordt in het kennisbestand van de leerlingen. Hiervoor wordt veelal de term ‘productief leren’ of betekenisvol leren gebruikt. Hiervan is sprake als leerlingen de leerinhoud begrijpen, begrippen kunnen toepassen, verbanden leggen, zelf voorbeelden geven, enzovoorts. Hiervoor is het onder andere nodig dat er verbanden worden gelegd tussen hetgeen geleerd moet worden en de al aanwezige voorkennis (ten Dam, 1999).

Een betekenisvolle activiteit is volgens del Rio en Alvarez (2002) een echte (praktische, motorische) activiteit die sterke connecties met de systemen van het tot op heden ontwikkelde bewustzijn tot stand brengt en deze naar nieuwe ontwikkelingsniveaus brengt. Een belangrijke visie van Vygotskij is dat een activiteit alleen leidend en betekenisvol is als deze ontwikkeling tot stand brengt.

Wells (1999) heeft een model ontwikkeld voor betekenisverlening. Het model bestaat uit vier kwadranten:

- **ervaring:** De cultureel gesitueerde, affectief geladen, deelname van een individu aan de meervoudige ‘communities of practice’ die zijn of haar leefwereld vormen. Participatie aan primair culturele activiteiten en aan de acties en sociale interacties waardoor ze gerealiseerd worden vormen de fundamentele bron voor de betekenis en representatie waarop alle kennismodellen zijn gebaseerd.
- **informatie:** is als het ware ‘tweedehands’. Ze bestaat uit de interpretaties van ervaringen en betekenissen van anderen en is gerelateerd aan vele genres. Of de informatie ook daadwerkelijk wordt onthouden is afhankelijk van de mate waarin het kan worden samengevoegd met de ontvangers betekenisverlening en bewuste integratie in zijn of haar concept van de wereld.
- **kennisopbouw:** gaat ook over betekenissen in het publieke domein maar heeft betrekking op een veel actiever en integratiever standpunt. Het individu is betrokken in de betekenisverlening met anderen in een poging tot het verrijken en transformeren van hun collectieve begrip met respect voor enkele aspecten van een gezamenlijk ondernomen activiteit.
- **begrijpen:** kan het best worden begrepen in termen van relaties met kennisopbouw en ervaring. Begrip verschilt van kennisopbouw doordat het meer persoonlijk en direct is. Hoewel eerstehands ervaring een essentiële basis voor begrip oplevert moet het worden uitgebreid en geherinterpreteerd door middel van gezamenlijke kennis waarbij de representatieve gereedschappen en informatieve bronnen van de bredere cultuur worden gebruikt.

De aangepaste versie van het model dat Wells in 1999 ontwikkelde is terug te vinden in Figuur 3.1. Kennis start met persoonlijke ervaring welke, versterkt door informatie, getransformeerd wordt door middel van kennisopbouw in begrip, waar begrip verklaard wordt als kennis die georiënteerd is in actie van persoonlijke en sociale significantie en in continue verrijking van het raamwerk waarin toekomstige ervaring geïnterpreteerd wordt.



Figuur 3.1 'The spiral of knowing' (Wells, 2002, p. 201)

De twee assen die in het model zichtbaar zijn, geven twee dimensies weer. De horizontale as staat voor de nabijheid (publiek tot privé), de verticale as geeft de mate van integratie weer.

3.2.3 Doelgericht

Del Rio & Alvarez (2002) geven in hun artikel aan 'meaningful activities serve purpose and are directed to some goal'. Ook geven zij aan dat in betekenisvolle praktische activiteiten het object en het doel van de activiteit duidelijk aanwezig dienen te zijn. Soortgelijk beschrijven Popeijus et al. (2007) het leren (onderwijzen) als een actief, doel- en resultaatgebonden ontwikkelingsproces.

Ook van Oers (2006) geeft in zijn lezing aan dat binnen het Ontwikkelingsgerichte onderwijsconcept fundamenteel is dat leerlingen in voortdurende doelgerichte interactie met elkaar en volwassen cultuurdragers leren deelnemen aan betekenisvolle sociaal culturele activiteiten. Bij een betekenisvolle activiteit zullen de doelstellingen dus vooraf duidelijk moeten zijn om een zo goed mogelijk leerresultaat te bereiken.

Wanneer het leren gericht is op een of meerdere duidelijke doelstellingen zal de motivatie van de leerlingen verhogen. Kennis krijgt betekenis omdat er iets mee kan worden gedaan en omdat het wordt verworven met een bepaald eigen doel: een antwoord op een vraag of de oplossing van een probleem. Door op deze manier te leren, vergroten mensen ook hun motivatie en vaardigheid om te leren. Dit wordt ook wel leervermogen genoemd (Kwakman, 2003).

3.2.4 Actief

Binnen de Cultuur-Historische school gaat de aandacht niet alleen naar cognitieve ontwikkeling. Alle activiteiten -praktisch of theoretisch- hebben betrekking op de hele persoon, op lichaam en geest.

In pedagogisch-didactische termen wordt onder actief leren verstaan: het actief en zelfstandig kennis construeren. In de Vygotskijaanse onderwijsbenadering leren leerlingen in sociale relaties, in interactie, door actief deel te nemen met meer ervaren anderen in activiteiten die op een bepaalde manier in hun cultuur zijn gestructureerd. Het is in de interactie met de culturele omgeving waardoor verschijnselen betekenis voor hen krijgen (van Oers, 1987).

De lerende moet zich inspannen om leerresultaten te verkrijgen: leren kan alleen plaatsvinden op grond van bezigheden van de lerende zelf. Zelfs wanneer kennis, vaardigheden en houdingen in kant en klare vorm worden aangeboden moet de lerende actief bezig zijn om de aangeboden informatie in zich op te nemen (van Oers, 1987).

Leerlingen leren betekenis te geven aan de dingen om hen heen door meedoen, participatie in activiteiten waarin ook leraren meedoen, meespelen, meeonderzoeken (Wardekker, 1997). Voor de school betekent actie en participatie dus drie dingen:

- ruimte scheppen voor leerlingen om zelf betekenis te geven. Dat wil zeggen: ruimte voor eigen vragen. Dat betekent ook: leerlingen oriënteren op de culturele omgeving en ze helpen om vragen te leren ontwikkelen.
- ruimte scheppen voor leerlingen om deel te nemen aan activiteiten die relevant zijn in de cultuur en voor een eigen bijdrage daarin. Dat betekent ook: kinderen helpen om deel te nemen, om de cultuur te begrijpen. Een eigen bijdrage leveren betekent ook leren om te produceren en te presenteren.
- ruimte scheppen voor leren in sociale relaties en aandacht voor die relaties zelf. Dat betekent ook: verantwoordelijk leren zijn voor de groep, leren participeren en samen werken met anderen (de Haan, 2005).

3.2.5 Collaboratief

Zoals eerder in dit hoofdstuk al werd aangegeven levert samenwerking met en ondersteuning van anderen een essentiële bijdrage aan de kwaliteit van het leerproces.

In de theorie van Vygotskij is het niet het individu, dat zich een weg baant door verschijnselen die zich aan hem of haar voordoen, uitgangspunt, maar de interacties tussen dat individu en de mensen om hem of haar heen. Ervaring en kennis zijn gesocialiseerd en gesymboliseerd (de Haan, 2005).

Door deelname aan gezamenlijke activiteiten komen individuen in aanraking met kennis, nemen deze kennis over en voegen daar hun eigen waarden, kennis en vaardigheden aan toe. Door samenwerking komt men tot creatieve oplossing van problemen. Door deze oplossingen worden nieuwe kennis en vaardigheden ontwikkeld, die weer worden meegenomen naar nieuwe situaties.

Ook del Rio & Alvarez (2002) noemen 'co-participatie van belangrijke anderen' een typisch kenmerk van betekenisvol leren. Vygotskij was van mening dat, aanvankelijk, het contact tussen de baby en het object met behulp van een ander persoon wordt gelegd. En dat is ook het geval bij het leren op school. Dit afhankelijke karakter van een activiteit creëert structuren voor gedistribueerde betekenis en emotionele verbindingen: een persoon is de noodzakelijke mediator voor de activiteit van een ander en vice versa. De instrumentale mediator binnen de betekenisvolle activiteit maakt de activiteit expliciet, bewust en zichtbaar. En dit maakt het voor de beginneling mogelijk de activiteit voor zichzelf geschikt te maken door middel van geassisteerde participatie.

3.2.6 Waarden

In betekenisvolle praktische activiteiten is het doel van de activiteit duidelijk, het resultaat van de actie contingent en is er directe feedback. Wanneer de activiteit daarnaast ook productief is, smelten de resultaten samen in een product dat de identiteit en het gevoel van eigengereidheid van de deelnemer versterkt (del Rio & Alvarez, 2002).

De kunst is om te zorgen dat leerlingen vanuit hun eigen vragen bezig kunnen zijn met het ontwikkelen van kennis, vaardigheden en houdingen die hen helpen te functioneren in de samenleving. Leerlingen bouwen vanuit dit perspectief pas kennis op wanneer ze de leerstof tot iets persoonlijks kunnen transformeren. Het je eigen maken van kennis betekent hier niet alleen uit je hoofd leren, begrijpen of kunnen toepassen, maar er zelf iets mee doen, het tot je persoonlijke kijk op de wereld maken (Wardekker, 2006).

Door deel te nemen, actief een bijdrage te leveren, leren leerlingen twee belangrijke dingen. In 'levensechte' activiteiten leren ze zo wat ze echt leuk vinden, goed kunnen, waar ze gevoel voor hebben, wat ze willen leren, wat ze vinden. Ze leren daardoor een eigen weg te vinden, een identiteit te vormen (Volman, 2006).

3.3 Conclusie

De onderzoeksvraag waarop we in dit hoofdstuk antwoord willen geven is de vraag:

- 1. Welke kenmerken van betekenisvolle activiteiten zijn te onderscheiden aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs?*

Op basis van literatuuronderzoek kunnen de volgende kenmerken van betekenisvolle activiteiten worden vastgesteld: (1) gecontextualiseerd (2) constructief (3) doelgericht (4) actief (5) collaboratief en (6) waarde.

De kenmerken van betekenisvolle activiteiten staan alle met elkaar in verband. Ze kunnen niet los van elkaar worden gezien. Bijvoorbeeld: een gecontextualiseerde activiteit die voor de leerling of aanstaande leraar zichtbaar gebaseerd is op praktijksituatie, zal ook de voorkennis van de leerling of aanstaande leraar aanspreken. Hierdoor kan de leerling of aanstaande leraar de nieuw aangeboden informatie koppelen aan de kennis die hij al had, daarmee is de activiteit ook constructief.

Op basis van deze kenmerken uit dit literatuuronderzoek kunnen we nu nagaan of bij het leren van de aanstaande leraren van de hogeschool tijdens de tutorgroep-bijeenkomsten zichtbaar betekenisvolle activiteiten in de praktijk worden gebracht.

4. Uitgangspunten en doelstellingen: Empirische verkenning

Om een beeld te krijgen van de uitgangspunten en doelstelling die op de onderzochte hogeschool ten grondslag liggen aan het werken met tutorgroepen (onderzoeksvragen 2 en 3) is een aantal sleutelfiguren geïnterviewd.

Doel hiervan was antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen wat volgens de actoren de uitgangspunten en volgens de actoren de doelstelling van het werken in tutorgroepen zijn.

4.1 Methode van onderzoek

Om een beeld te geven van de methode van onderzoek, zal een korte toelichting worden gegeven met betrekking tot de deelnemers, het materiaal en de procedure en de dataverwerking.

4.1.1 Deelnemers

Aan de interviews participeerden op vrijwillige basis zowel de beleidsbepalers, als enkele tutores en aanstaande leraren. Doel hiervan is helder te krijgen of de uitgangspunten en doelstellingen die beleidsbepalers voor ogen hadden ook duidelijk zijn voor tutores en aanstaande leraren. Om deze reden zijn dan ook drie beleidsbepalers, drie tutores van het vierde leerjaar, drie tutores van het derde leerjaar, twee aanstaande leraren uit het vierde leerjaar en twee aanstaande leraren uit het vierde leerjaar geïnterviewd.

De groep geïnterviewde beleidsbepalers bestond uit een lid van het college van bestuur, de voorzitter van de commissie onderwijs en de voorzitter van fase-team 2. Deze groep bestond uit één mannelijke interviewee en twee vrouwelijke interviewees.

De groep geïnterviewde tutores bestond uit drie mannelijke en drie vrouwelijke interviewees. De groep geïnterviewde aanstaande leraren bestond uit drie vrouwelijke interviewees en één mannelijke interviewee.

Bij het selecteren van de interviewee is gekozen voor een representatieve vertegenwoordiging van de populatie van de hogeschool en met een spreiding over de diverse tutorgroepen.

Dit betekent dat er geen aanstaande leraren zijn geïnterviewd die in een tutorgroep zaten van één de geïnterviewde tutoren. Dit om te voorkomen dat er een eenzijdig beeld zou ontstaan en om de betrouwbaarheid van de interviewresultaten te waarborgen.

4.1.2 Materiaal en procedure

De interviewgide bestond uit negen open vragen (Zie Bijlage A.). De interviews zijn telkens door dezelfde interviewer (de onderzoeker) afgenomen. Bij het afnemen van de interviews werd telkens dezelfde procedure gevolgd:

- uitleggen van het doel van het interview;
- aangeven uit hoeveel vragen het interview bestaat en hoe lang het interview ongeveer zal gaan duren;
- vragen of er bezwaar is tegen het opnemen van het interview op tape;
- afnemen van het interview (bij onduidelijkheden werd gevraagd om verduidelijking);
- afsluiting van het interview;
- interviewverslag ter goedkeuring mailen naar interviewee.

De op tape opgenomen interviews zijn volledig uitgetypt alvorens de interviewresultaten werden samengevoegd. De onderwerpen die in het interview aan bod kwamen waren:

- uitgangspunten en het doel van het werken met tutorgroepen;
- de activiteiten die plaatsvinden of plaats zouden moeten vinden om het eerder genoemde doel te bereiken;
- verschillen in doelstelling tussen het derde en vierde leerjaar;
- de ervaring met werken in tutorgroepen;
- eigen vragen en opmerkingen van de geïnterviewde.

4.1.3 Dataverwerking

Naast bandopname werden de interviews ook in transcripties vastgelegd. Daarbij werden herhalingen, versprekingen, aarzelingen en dergelijke niet uitgeschreven. Deze waren namelijk niet van belang, omdat de interviews enkel een oriënterend doel hadden.

De transcripties werden op de computer uitgewerkt tot een interviewverslag. De interviewverslagen worden hierna samengevat.

4.2 Samenvatting interviewresultaten

Op de vraag welke uitgangspunten voor de hogeschool ten grondslag hebben gelegen aan het werken met tutorgroepen wordt zeer divers geantwoord. Beleidsbepalers noemen vrij unaniem een aantal uitgangspunten zoals het sociaal-constructivisme en het samen werken aan competenties. De tutores geven vaker ook hun persoonlijke interpretaties weer zoals begeleiding van kleine groepjes en ontwikkelingsgericht onderwijs. De uitgangspunten van de tutores zijn divers. De uitgangspunten die de beleidsbepalers noemen worden door de bevroegde aanstaande leraren ten dele ook genoemd. De aanstaande leraren benadrukken vooral het samenwerkend en coöperatief leren.

Op de vraag wat het doel is dat beoogd wordt met het werken in tutorgroepen geven de bevroegde beleidsbepalers uiteenlopende antwoorden: van een hoger HBO-eindniveau creëren tot ‘aanstaande leraren leren hun eigen leerproces in handen te krijgen’ (zelfsturing).

De doelen die de bevroegde tutores noemen zijn ook vrij divers: van het creëren van een leerwerkgemeenschap tot het leren verantwoordelijk zijn voor mede aanstaande leraren.

Dit geldt eveneens voor de doelen die de aanstaande leraren noemen. Wat de doelen zijn van het werken met tutorgroepen lijkt voor iedereen persoonlijk te verschillen. De doelen variëren volgens hen van zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid tot het creëren van een collegiale sfeer. In de zelfsturing is een van de doelen van de beleidsbepalers herkenbaar.

De vraag of er verschillen zijn in de doelen tussen het werken met tutorgroepen van het derde jaar en vierde jaar wordt door alle ondervraagden bevestigend geantwoord. De bevroegde tutores geven aan dat de doelen van tutorgroepen in essentie niet zouden moeten verschillen, maar dat dit in de praktijk wel het geval is.

Alle beleidsbepalers geven aan dat er verschillen zijn in de doelen van het derde en het vierde jaar. Dit verschil wordt veroorzaakt door de overgang van gemeenschappelijk concerns in het derde jaar naar individuele doelen in het vierde jaar. Ook de fasering van de implementatie wordt als oorzaak van de verschillen genoemd. De tutores geven ook dit antwoord.

Ook geeft een aantal tutoren aan dat de behoefte van sturing in het derde jaar groter is dan in het vierde jaar. De aanstaande leraren geven aan verschillen te ervaren tussen het derde en vierde leerjaar. Dit hebben zij voornamelijk ervaren doordat zij minder sturing kregen in het vierde jaar.

Opvallend is dat een aantal tutoren aangaf dat de behoefte aan sturing minder wordt in het vierde jaar, terwijl een aantal aanstaande leraren juist aangaf wel behoefte te hebben aan sturing in het vierde jaar.

Op de vraag welke activiteiten er plaatsvinden om de beoogde doelen te bereiken, wordt zeer divers antwoord gegeven. Tutoren gaven aan dat de inhoud van de bijeenkomsten door de aanstaande leraren wordt bepaald. Een aantal beleidsbepalers gaf aan dat er verschillen zichtbaar zijn in de aanpak van tutoren.

De tutoren geven een persoonlijke invulling aan de activiteiten. De doelen van het werken met tutorgroepen zijn volgens de tutoren uiteenlopend. De activiteiten die plaatsvinden om de doelen te bereiken zijn naar alle waarschijnlijkheid hieruit voortvloeiend ook uiteenlopend.

De aanstaande leraren kunnen behalve de groepsvormende activiteiten geen activiteiten noemen die volgens hen nodig zijn om de beoogde doelen te bereiken. Wel geven de aanstaande leraren te kennen dat ze de groepsvormende activiteiten wel vaker aan bod zouden willen zien komen. Dit omdat de tutorgroep in hun ogen niet echt een hechte groep vormt.

De beleidsbepalers en tutoren noemen diverse activiteiten die volgens hen nog plaats zouden kunnen vinden om de door hen eerder genoemde doelen te bereiken. Activiteiten die genoemd worden zijn activiteiten waar het gemeenschappelijke doel behandeld wordt en activiteiten rondom de beroepsidentiteit, maar ook activiteiten die aanstaande leraren het nut van de groep laten ervaren.

4.3 Conclusies

Met behulp van de interviews zochten we naar antwoorden op de tweede en derde deelonderzoeksvraag:

2. *Wat zijn volgens de actoren de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen?*
3. *Wat zijn volgens de actoren de doelstellingen van het werken in tutorgroepen?*

Op grond van de onderzoeksresultaten kunnen we een aantal conclusies trekken.

2. Wat zijn volgens de actoren de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen?

De uitgangspunten en doelstellingen die door beleidsbepalers, tutoeren en aanstaande leraren worden genoemd verschillen van elkaar. Uit de interviews werd duidelijk dat met name het sociaal-constructivisme het belangrijkste uitgangspunt was bij het invoeren van de tutorgroepen. Opvallend is dat dit uitgangspunt niet door de geïnterviewde aanstaande leraren wordt genoemd.

Een mogelijke verklaring is dat sociaal-constructivistische tutoeren deze voor de aanstaande leraren niet als sociaal-constructivistische activiteiten expliciteren waardoor de aanstaande leraren zich er niet van bewust zijn dat het sociaal-constructivisme een uitgangspunt is van de hogeschool.

3. Wat zijn volgens de actoren de doelstellingen van het werken in tutorgroepen?

De persoonlijke doelen van het werken met tutorgroepen zijn voor de bevroagde tutoeren en aanstaande leraren ook uiteenlopend. Opvallend is dat een aantal tutoeren aangeeft dat de behoefte aan sturing minder wordt in het vierde jaar, terwijl een aantal aanstaande leraren juist aangeeft behoefte te hebben aan sturing in het vierde jaar. De aanstaande leraren konden de beoogde doelen van het werken met tutorgroepen niet goed benoemen.

Dit zou een reden kunnen zijn van het niet kunnen benoemen van activiteiten om deze doelen te bereiken. Wellicht hebben de aanstaande leraren wel geleerd door doelgericht en gezamenlijk aan activiteiten deel te nemen.

De diversiteit in antwoorden binnen de drie geïnterviewde geledingen wat betreft doelstellingen en uitgangspunten maakt duidelijk dat er geen algehele consensus lijkt te zijn in de doelstellingen van de tutorgroepen en wanneer dit wel zo is, dit bij de aanstaande leraren niet zo overkomt.

De doelen en uitgangspunten van de hogeschool voor het werken met tutorgroepen worden door de tutores, maar voornamelijk ook voor de aanstaande leraren uiteenlopend benoemd. Of dit veroorzaakt wordt door onduidelijkheid over de doelstellingen en uitgangspunten voor tutores, de ruimte voor persoonlijke invulling die tutores wordt gegeven of door beiden is op basis van de interviewdocumentatie moeilijk vast te stellen.

Volgens de bevraagde aanstaande leraren leek er ook voor de tutores weinig duidelijkheid over de invulling en doelstelling van de tutorgroepen. Dit werd door de bevraagde aanstaande leraren als onprettig ervaren.

5. Betekenisvolle activiteiten: Empirisch hoofdonderzoek

In het empirisch hoofdonderzoek gaat het erom een antwoord te verkrijgen op de laatste drie deelonderzoeksvragen:

4. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepen volgens aanstaande leraren herkenbaar in praktijk gebracht?*
5. *Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepen volgens tutoren herkenbaar in praktijk gebracht?*
6. *Zijn er verschillen tussen de aanstaande leraren en tutoren wat betreft de mate waarin volgens hen betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*

5.1 Methode van onderzoek

Om een beeld te geven van de methode van onderzoek, zal een korte toelichting worden gegeven met betrekking tot de deelnemers, het materiaal en de procedure en de dataverwerking.

5.1.1 Deelnemers

Het onderzoek heeft plaatsgevonden onder alle derde- en vierdejaars voltijd plus deeltijd aanstaande leraren en hun tutoren. Daarnaast zijn de vragenlijsten afgenomen bij de vierdejaars voltijd en deeltijd aanstaande leraren en hun tutoren.

In totaal ging het om 429 deelnemers zoals in het overzicht van Tabel 5.1 zichtbaar is gemaakt.

Tabel 5.1 *Aantal deelnemers per actorgroep*

Actorgroep	Aantal
Aanstaande leraren: 3e jr	191
Aanstaande leraren: 4e jr	210
Subtotaal:	401
Tutoren: 3e jr	15
Tutoren: 4e jr	13
Subtotaal:	28
Totaal	429

5.1.2 Dataverzameling

Materiaal

Op basis van het uitgevoerde literatuuronderzoek is een zestal kenmerken van betekenisvolle activiteiten vastgesteld (§ 3.3). Op basis van deze kenmerken is een vragenlijst geconstrueerd voor de twee actorgroepen: aanstaande leraren en tutoeren (zie Bijlage B). Alleen de formulering is aan de doelgroep aangepast. Deze vragenlijsten zijn met behulp van de ICT-afdeling van de hogeschool gedigitaliseerd en zijn op digitale wijze afgenomen.

De vragenlijst bestaat uit stellingen die betrekking hebben op de kenmerken van betekenisvolle activiteiten. De respondenten zijn gevraagd op een vierpuntsschaal aan te geven in welke mate zij het eens waren met deze stellingen. De respondenten hadden de keuze uit de antwoordopties (a) volledig mee oneens (b) mee oneens (c) mee eens (d) volledig mee eens of (d) weet ik niet. Ook konden de respondenten aan de hand van een drietal open vragen hun positieve punten, verbeterpunten en overige opmerkingen kwijt. Daarnaast werd hen gevraagd een in procenten uitgedrukte schatting te geven van het totaal aantal aanstaande leraren dat doorgaans in hun tutorgroep aanwezig was (Zie Bijlage D).

Procedure

Voordat de afname van de digitale vragenlijsten plaatsvond, is de bruikbaarheid van de digitale manier van invullen en de inhoud en vormgeving onderzocht in een try-out bij twee aanstaande leraren en twee tutoeren. Naar aanleiding van de reacties van deze respondenten zijn enkele aanpassingen gedaan (herformuleren van de vragen), alvorens de officiële afname plaatsvond.

Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten van de derdejaars aanstaande leraren werd bij de gehele tutorgroep en de tutor de vragenlijst achter de computers in de ICT-ruimte van de hogeschool afgenomen. Alvorens de digitale afname van vragenlijsten voor de derdejaars studenten plaatsvond, werd de achtergrond van het onderzoek uitgelegd en de vragenlijst toegelicht. Het belang van de onderzoeksresultaten en de anonieme verwerking van de resultaten werden benadrukt. Door ziekte van de betreffende tutor kreeg één derdejaars tutorgroep het verzoek de vragenlijst via een per mail verstuurd link in vullen.

Ook de aanstaande leraren uit de tutorgroepen waarbij de opkomst minder dan de helft van het totale aantal aanstaande leraren uit die tutorgroep bleek, kregen deze mail met link toegezonden.

Daar de vierdejaars aanstaande leraren in verband met hun eindstage geen tutorgroepbijeenkomsten meer op de hogeschool hadden, is ook voor hen ervoor gekozen een mail te sturen met daarin de link naar de vragenlijst. In de schriftelijke toelichting in de mail werd het belang van de onderzoeksresultaten en de anonieme verwerking van de resultaten benadrukt. Deze mail werd verstuurd door de tutores zelf met het verzoek de vragenlijst binnen een week in te vullen. Ook de tutores van de vierdejaars dienden de vragenlijst digitaal in te vullen met behulp van de link. Aanstaande leraren en tutores die de vragenlijst niet binnen een week invulden, ontvingen een herinneringsmail.

5.1.3 Dataverwerking

De getallen op de vierpuntsschaal konden voor elk van deze elementen worden geïnterpreteerd als: (a) ‘volledig mee oneens’ (b) ‘mee oneens’ (c) ‘mee eens’ (d) ‘volledig mee eens’. Om de respondenten in de gelegenheid te stellen te kiezen voor een andere antwoordoptie wanneer zij zich niet konden vinden in de antwoordopties uit de vierpuntsschaal is het alternatief ‘weet ik niet’ aan de antwoordopties toegevoegd. Uit de resultaten op deze antwoordmogelijkheid is af te leiden of wellicht bepaalde vragen afwijken van de overige vragen. Het aantal respondenten per actorgroep verschilde. Voor een duidelijke onderlinge vergelijkbaarheid bij de verdere analyses van de mate waarin de respondenten het eens waren met de stellingen, zijn de antwoorden op de vierpuntsschaal van de vragen 1 tot en met 28 in percentages omgerekend. Door aan elk van de vier scorealternatieven een gewicht toe te kennen, werd het mogelijk het ‘relatieve’ belang van elk vraagitem in een getal uit te drukken van 0 tot 100 (Popeijus, Geldens & Popeijus, 2006). Aan ‘volledig mee oneens’ werd het gewicht ‘0’ toegekend. Aan ‘mee oneens’ het gewicht ‘1’, aan ‘mee eens’ het gewicht ‘2’ en aan ‘volledig mee eens’ het gewicht ‘3’. Per vraagitem is het gewicht van elk van de vier alternatieven vermenigvuldigd met het aantal respondenten dat dit alternatief had aangekruist. Vervolgens is het belang dat de respondenten aan dit alternatief hechten berekend met behulp van de formule: $(A*0+B*1+C*2+D*3)/\text{SOM}(A:D)/3*100$. Waarbij A ...B in deze formule staat voor het aantal respondenten dat alternatief (a) ... (b) aankruiste.

Door deze werkwijze is ervoor gezorgd dat voor elk vraagitem een maat werd berekend tussen 0 en 100. Hierbij is 0 geïnterpreteerd als ‘geen van de respondenten was het eens met deze stelling en 100 als ‘alle (100%) respondenten waren het eens met deze stelling’. Uit Tabel 5.4 is zichtbaar dat de berekende gemiddelde percentages lopen van 45% tot 75%. Een verschil van 10 procent vormt een derde deel van deze reeks. Een dergelijk verschil in gewogen belang tussen de aanstaande leraren en de tutoren wordt in dit onderzoek geduid als een substantieel verschil in het belang dat de ene actorgroep hecht aan een vraagitem ten opzichte van de andere actorgroep. Deze vraagitems zijn in Tabel 5.4 grijs gearceerd.

Door factoranalyse uit te voeren is onderzocht welke vraagitems onderling blijken te groeperen op grond van gemeenschappelijke factoren. In Tabel 5.2 wordt weergegeven welke vraagitems laden voor de berekende factoren. Om de significantie van verschillen tussen de actorgroepen na te gaan zijn chi-kwadraat toetsen gebruikt. Verschillen tussen of binnen actorgroepen worden bij de data-analyse genoemd bij een p-waarde $<.01$. De stellingen uit de vragenlijst zijn alle gekoppeld aan één van de kenmerken van betekenisvolle activiteiten. De scores van de stellingen die op hetzelfde kenmerk betrekking hadden zijn bij elkaar opgeteld. Door middel van een frequentie analyse is berekend wat (in percentages) de totaalscore was per kenmerk.

De onderzoeksresultaten naar aanleiding van de open vragen zijn eveneens geanalyseerd. De opmerkingen zijn opgedeeld per kenmerk van betekenisvolle activiteiten. De opmerkingen van dezelfde strekking werden bij elkaar geplaatst. Deze analyse is terug te vinden in Bijlage C. De opmerkingen bieden verduidelijking bij de resultaten naar aanleiding van de gesloten meerkeuzevragen.

5.2 Resultaten

De onderzoeksresultaten die voortkwamen uit de vragenlijsten zijn op diverse wijzen geanalyseerd.

5.2.1 Algemeen

Op basis van de data-analyse kan een aantal algemene resultaten worden vastgesteld. Deze algemene onderzoeksresultaten worden hierna weergegeven.

Respons

Van de in totaal 429 vragenlijsten die op digitale wijze zijn uitgezet werden 269 vragenlijsten door de respondenten ingevuld. Dit resulteert in een responspercentage van bijna 63%. Van de 191 bij de aanstaande leraren uit het derde jaar uitgezette vragenlijsten, werden 134 lijsten ingevuld. Van de bij 210 aanstaande leraren uit het vierde jaar uitgezette vragenlijsten werden 110 vragenlijsten ingevuld. De responspercentages bedragen daarmee 70% voor de derdejaars en 52% voor de vierdejaars. Ten slotte werden 15 vragenlijsten uitgezet onder de tutoren van de derdejaars aanstaande leraren en 13 vragenlijsten onder de tutoren van de vierdejaars aanstaande leraren. Van deze lijsten werden er respectievelijk 13 (87% respons) en 12 (92% respons) terugontvangen.

Onder de 244 aanstaande leraren die deelnamen aan dit onderzoek waren 30 mannen (12%) en 214 vrouwen (88%). Dit beeld wijkt beperkt af van dat van de totale populatie van de hogeschool (16% om 84%). Hun leeftijd varieerde van 19 tot 47 jaar (gemiddelde=23.4 sd=5.46). Uit de onderzoeksresultaten bleek dat van de aanstaande leraren 17.6% van het MBO afkomstig was, 57.4% had als vooropleiding HAVO, 11.5% van de studenten had als vooropleiding VWO. Daarnaast is 12,7% van de respondenten afkomstig van het HBO en 0.4% is afkomstig van de universiteit. Daarnaast koos 0.4% voor de antwoordoptie 'anders'.

Factoranalyse

Voor de factoranalyse zijn vraag 1 tot en met vraag 28 uit onderdeel B van de vragenlijst meegenomen. In onderdeel B hadden alle vragen betrekking op één van de kenmerken van betekenisvolle activiteiten. Vraag 29 t/m 32 uit onderdeel B waren open vragen.

De resultaten uit *Tabel 5.2* laten zien dat het merendeel van de vraagitems is samen te vatten op grond van twee factoren. De vragen die een hoge lading hebben op de eerste factor kunnen worden geduid als ‘persoonlijke betekenis’. Deze vragen hadden alle betrekking op de persoonlijke waarde van tutorgroepbijeenkomsten voor aanstaande leraren. De vragen die een hoge lading hebben op de tweede factor kunnen worden geduid als ‘praktische betekenis’. Deze vragen hadden alle betrekking op de persoonlijke waarde van tutorgroepbijeenkomsten voor aanstaande leraren.

Tabel 5.2 *Factoranalyse*

vraag	Factor	Factor met lading	
		1	2
<i>Persoonlijke betekenis</i>			
9	Info heeft waarde voor beroep	0,77	
4	Info relevant voor pers. Ontwikkeling	0,75	
23	TUB heeft persoonlijke waarde	0,71	
3	Nieuwe info koppelen aan kennis	0,67	
12	Veel waarde hechten aan TUB	0,65	
2	Kennis uit TUB is bruikbaar.	0,62	
15	Tijdens TUB doelgericht werken	0,62	
5	TUB draagt bij aan persoonlijke doelen.	0,61	
6	Naast luisteren ook doen	0,59	
1	Activiteiten leiden tot resultaten	0,58	
19	TUB waardevol voor PABO	0,49	
8	Tijdens TUB veel samenwerking.	0,46	
7	Soc. constr. is belangrijkste doel	0,39	
24	O.b.v. vragen kennis ontwikkelen	0,35	
<i>Praktische betekenis</i>			
21	Op zoek naar oplossingen in TUB		0,81
26	Oplossingen zoeken voor realistische probl.		0,72
27	Info relatie met praktijk		0,66
14	Info zorgt voor nieuwe ideeën		0,55
22	Samenwerking gericht op gezamenlijk doel.		0,51
16	Koppeling theorie-praktijk is bel. Doel		0,51
17	Op inbreng direct feedback		0,43
20	Leren van bijdrage anderen		0,40
13	Bij problemen hulp bij medestudenten		0,33
11	Grip op comp. is belangrijkste doel		0,31
10	Verband leggen tussen TUB-info en kennis.		0,31
28	Eigenaar leerproces is bel. Doel		0,30
25	HBO-niveau is belangrijkste doel		0,26
18	Bij start TUB is doel bekend		0,21

Per factor is een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. In

Tabel 5.3 wordt de betrouwbaarheid per factor weergegeven.

Tabel 5.3 *Betrouwbaarheid per factor.*

	Persoonlijke betekenis	Praktische betekenis
Cronbach's Alpha	.91	.84
N	166	174

5.2.2 Rangorde van vraagitems

In *Tabel 5.4* zijn de vraagitems die substantieel tussen de actorgroepen verschillen grijs gearceerd. Wat opvalt is dat de aanstaande leraren op 11 vraagitems het beduidend minder eens zijn met de stellingen dan de tutoeren. Ten aanzien van drie vraagitems zijn de tutoeren het minder eens met de stellingen dan de aanstaande leraren, namelijk vraag 13, 21 en 22. Eveneens is zichtbaar in *Tabel 5.4* dat tutoeren in verhouding het meer eens zijn met een stelling dan de aanstaande leraren.

Beide actorgroepen geven aan het met de stelling ‘Grip krijgen op competentiegericht opleiden is het belangrijkste doel van de tutorgroep-bijeenkomsten’ in verhouding het vaakst eens te zijn.

Een zeer opvallend verschil tussen beide actorgroepen is de beoordeling van de stelling ‘De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomst aan bod komt heeft waarde voor het toekomstig beroep van leraar’. In verhouding hebben de tutoeren aangegeven van alle stellingen het meest met deze eens te zijn.

In het rangordeoverzicht komt deze stelling voor hen op de eerste plaats. De aanstaande leraren, zijn het in het verhouding echter veel minder eens met deze stelling. In het rangordeoverzicht komt deze stelling voor hen op de vijftiende plaats.

Tabel 5.4 Rangorde per vraagitem

Vraag	Vraagitem	ASL		Tutoren		ASL + Tutoren	
		%	rangnr.	%	rangnr.	%	rangnr.
11	Grip op comp. is belangrijkste doel.	72	1	79	2	75	1
26	Oplossingen zoeken voor realistische probl.	68	2	78	5	73	2
3	Nieuwe info koppelen aan kennis	65	5	78	4	72	3
20	Leren van bijdrage anderen	67	3	75	7	71	4
2	Kennis uit TUB is bruikbaar.	62	12	78	3	70	5
28	Eigenaar leerproces is bel. doel	64	8	75	8	70	6
9	Info heeft waarde voor beroep	60	15	79	1	69	7
14	Info zorgt voor nieuwe ideeën	66	4	72	11	69	8
1	Activiteiten leiden tot resultaten.	62	10	75	9	69	9
4	Info relevant voor pers. ontwikkeling	62	11	75	10	68	10
6	Naast luisteren ook doen	60	16	76	6	68	11
27	Info relatie met praktijk	64	6	69	12	67	12
10	Verband leggen tussen TUB-info en kennis.	64	7	68	13	66	13
17	Op inbreng direct feedback.	63	9	68	16	66	14
8	Tijdens TUB veel samenwerking.	59	17	68	14	64	15
18	Bij start TUB doel bekend.	62	13	65	17	64	16
7	Soc. constr. is belangrijkste doel	61	14	65	18	63	17
15	Tijdens TUB doelgericht werken	52	21	68	15	60	18
24	O.b.v. vragen kennis ontwikkelen	58	18	62	20	60	19
19	TUB waardevol voor PABO.	49	25	63	19	56	20
23	TUB heeft persoonlijke waarde	51	23	61	21	56	21
5	TUB draagt bij aan persoonlijke doelen.	55	20	56	22	55	22
21	Op zoek naar oplossingen in TUB	56	19	52	25	54	23
16	Koppeling theorie-praktijk is bel. doel	50	24	56	23	53	24
12	Veel waarde hechten aan TUB	49	26	52	24	51	25
13	Bij problemen hulp bij medestudenten.	52	22	48	27	50	26
25	HBO-niveau is belangrijkste doel	41	28	51	26	46	27
22	Samenwerking gericht op gezamenlijk doel	49	27	41	28	45	28

Een eerste vraagitem waarbij de beide actorgroepen verschillen is de stelling ‘De kennis uit de TUB is bruikbaar voor de aanstaande leraar’. De verschillen bleken significant: $\chi^2(3, n=257) = 13.814, p < .01$. De tutoren waren het in verhouding meer met deze stelling eens (78%) dan de aanstaande leraren (62%).

Het vraagitem ‘Eigenaar worden van je leerproces is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten’ leverde ook significante verschillen tussen de actorgroepen onderling op: $\chi^2(3, n=251) = 15.155, p < .01$. De tutoren waren het in verhouding meer met deze stelling eens (75%) dan de aanstaande leraren (64%).

De verschillen in de oordelen van de twee actorgroepen ten aanzien van de stelling ‘De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomst aan bod komt heeft waarde voor het toekomstig beroep van leraar’ zijn uitgewerkt in Ook de gegevens uit Tabel 5.4 laten zien dat de tutoeren het in gewogen verhoudingspercentages uitgedrukt, meer met deze stelling eens waren (79%) dan de aanstaande leraren (60%).

Tabel 5.5 Deze verschillen tussen beide actorgroepen bleken significant: χ^2 (3, n=256) = 17.326, p<.01.

Ook de gegevens uit Tabel 5.4 laten zien dat de tutoeren het in gewogen verhoudingspercentages uitgedrukt, meer met deze stelling eens waren (79%) dan de aanstaande leraren (60%).

Tabel 5.5 Waarde van TUB voor toekomstig beroep volgens aanstaande leraren en tutoeren.

		Waarde voor toekomstig beroep				
		Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Totaal
Aanstaande leraren	Aantal	27	133	69	2	231
	Verwacht	32.5	134.4	62.3	1.8	231
	Rij percentage	11.7%	57.6%	29.9%	0.9%	100%
Tutoeren	Aantal	9	16	0	0	25
	Verwacht	3.5	14.6	6.7	0.2	25
	Rij percentage	36%	64%	0%	0%	100%
Totaal actoren	Aantal	36	149	69	2	256
	Verwacht	36	149	69	2	256
	Rij percentage	14.1%	58.2%	27.0%	0.8%	100%

De verschillen in de oordelen van de twee actorgroepen ten aanzien van de stelling ‘De nieuwe informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden kan worden gekoppeld aan reeds aanwezige kennis’ zijn uitgewerkt in *Tabel 5.6*. Deze verschillen tussen beide actorgroepen bleken significant: χ^2 (3, n=252) = 14.246, p<.01.

De gegevens in *Tabel 5.4* laten zien dat de tutoeren het in verhouding meer met deze stelling eens waren (78%) dan de aanstaande leraren (65%).

Tabel 5.6 Informatie uit TUB kunnen koppelen aan kennis volgens aanstaande leraren en tutoeren.

		Nieuwe informatie koppelen aan kennis				
		Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Totaal
Aanstaande leraren	Aantal	23	170	36	0	229
	Verwacht	28.2	168.1	32.7	0	229
	Rij percentage	10.0%	74.2%	15.7%	0%	100%
Tutoeren	Aantal	8	15	0	0	23
	Verwacht	2.8	16.9	3.3	0	23
	Rij percentage	34.8%	65.2%	0%	0%	100%
Totaal	Aantal	31	185	36	0	252

actoren	Verwacht	31	185	36	0	252
	Rij percentage	12.3%	73.4%	14.3%	0%	100%

Wanneer bij het zoeken naar significante verschillen zou worden uitgegaan van een p-waarde $<.05$ is er een aantal vraagitems waarbij eveneens significante verschillen optreden tussen de actorgroepen.

Op de eerste plaats geldt dit voor de stelling ‘Tijdens tutorgroepbijeenkomsten vinden activiteiten plaats waarbij ik niet alleen luister, maar ook iets moet doen’, $\chi^2(3, n=260) = 10.877, p<.05$. Hiermee waren in verhouding meer tutoren het eens (76%) dan aanstaande leraren (60%).

Bij de stelling ‘Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt doelgericht gewerkt’ is eveneens een significantie waarneembaar tussen de actorgroepen, $\chi^2(3, n=245) = 10.617, p<.05$. Meer tutoren (68%) dan aanstaande leraren waren het met deze stelling eens (52%). Dit geldt ook voor de stelling ‘De tutorgroepbijeenkomsten hebben persoonlijke waarde’, hier waren eveneens meer tutoren (61%) dan aanstaande leraren (51%) het met de stelling eens, $\chi^2(3, n=250) = 9.941, p<.05$.

Herkenning van de kenmerken vanuit de praktijk

Van de volgens aanstaande leraren tien meest vanuit de praktijk herkenbare stellingen, hebben drie stellingen betrekking op het kenmerk ‘actief’ en drie stellingen betrekking op het kenmerk ‘constructief’. Deze kenmerken van betekenisvolle activiteiten werden volgens hen het meest herkenbaar in de praktijk gebracht.

In *Tabel 5.7* wordt de totaalscore van de aanstaande leraren op het kenmerk ‘actief’ in frequenties en percentages weergegeven.

Tabel 5.7 Totaalscore van aanstaande leraren bij het kenmerk ‘actief’

	Tutorgroepbijeenkomsten zijn actief				
	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Frequentie	136	599	185	21	35
Percentage	13.9%	61.4%	19.0%	2.2%	3.6%

In

Tabel 5.8 wordt de totaalscore van de aanstaande leraren op het kenmerk ‘constructief’ in frequenties en percentages weergegeven.

Tabel 5.8 *Totaalscore van aanstaande leraren bij het kenmerk ‘constructief’*

	Tutorgroepbijeenkomsten zijn constructief				
	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Frequentie	93	658	168	11	46
Percentage	9.5%	67.4%	17.2%	1.1%	4.7%

Van de door aanstaande leraren vijf minst vanuit de praktijk herkenbare stellingen hadden er twee betrekking op het kenmerk ‘doelgerichtheid’ en twee op het kenmerk ‘waarde’. De andere minst herkende stelling had betrekking op het kenmerk ‘collaboratief’.

In *Tabel 5.9* wordt de totaalscore van de aanstaande leraren op het kenmerk ‘doelgericht’ in frequenties en percentages weergegeven.

Tabel 5.9 *Totaalscore van aanstaande leraren bij het kenmerk ‘doelgericht’*

	Tutorgroepbijeenkomsten zijn doelgericht				
	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Frequentie	78	343	235	27	49
Percentage	10.7%	46.9%	32.1%	3.7%	6.7%

Uit de interviews in het vooronderzoek bleek dat er tussen de respondenten weinig unanimititeit was ten aanzien van de doelstellingen van het werken met tutorgroepen. Dit was aanleiding om de aanstaande leraren en hun tutoren te vragen wat volgens hen het belangrijkste doel van het werken in tutorgroepen is. De resultaten op de vragenlijst voor de aanstaande leraren worden uitgedrukt in percentages weergegeven in *Tabel 5.10*

Tabel 5.10 *Het belangrijkste doel van de TUB volgens aanstaande leraren.*

	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Grip krijgen op competentiegericht opleiden	32.4%	50.8%	12.3%	1.6%	2.9%
Koppeling theorie-praktijk	7.0%	37.7%	46.7%	3.3%	5.3%
Hoger HBO-niveau creëren	2.9%	23.0%	48.8%	9.8%	15.6%
Sociaal-constructivisme	8.2%	50.8%	18.9%	1.6%	20.5%
Eigenaar worden van leerproces	12.3%	63.1%	16.0%	2.0%	6.6%

Ook de tutores werd gevraagd wat volgens hen het belangrijkste doel van het werken in tutorgroepen is. De resultaten worden uitgedrukt in percentages weergegeven in *Tabel 5.11*

Tabel 5.11 *Het belangrijkste doel van de TUB volgens tutores.*

	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Grip krijgen op competentiegericht opleiden	52.0%	32.0%	16.0%	-	-
Koppeling theorie-praktijk	8.0%	48.0%	40.0%	4.0%	-
Hoger HBO-niveau creëren	44.0%	-	40.0%	-	16.0%
Sociaal-constructivisme	28.0%	32.0%	24.0%	4.0%	12.0%
Eigenaar worden van leerproces	40.0%	36.0%	16.0%	-	8.0%

In *Tabel 5.12* wordt een overzicht gegeven van de mate waarin de aanstaande leraren de tutorgroepbijeenkomsten als waardevol ervaren, in frequenties en percentages weergegeven.

Tabel 5.12 *Totaalscore van aanstaande leraren bij het kenmerk 'waarde'*

	Tutorgroepbijeenkomsten zijn waardevol				
	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Frequentie	93	658	168	11	46
Percentage	9.5%	67.4%	17.2%	1.1%	4.7%

Van de volgens tutores tien meest vanuit de praktijk herkenbare stellingen in *Tabel 5.4*, hebben drie stelling betrekking op het kenmerk 'actief'.

In *Tabel 5.13* wordt de totaalscore van de tutores op het kenmerk 'actief' in frequenties en percentages weergegeven.

Tabel 5.13 *Totaalscore van tutores bij het kenmerk 'actief'*

	Tutorgroepbijeenkomsten zijn actief				
	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Frequentie	30	60	8	-	2
Percentage	30.0%	60.0%	8.0%	-	2.0%

Van de door aanstaande leraren vijf minst vanuit de praktijk herkenbare stellingen hadden er twee betrekking op het kenmerk 'collaboratief'. Uit de in Bijlage E opgenomen meer uitgebreide factoroverzichten bleek dat dit ook het kenmerk was wat door tutores als minst herkenbaar werd beoordeeld.

In *Tabel 5.14* wordt de totaalscore van de tutores op het kenmerk ‘collaboratief’ in frequenties en percentages weergegeven.

Tabel 5.14 *Totaalscore van tutores bij het kenmerk ‘collaboratief’*

	Tutorgroepbijeenkomsten zijn collaboratief				
	Volledig mee eens	Mee eens	Mee oneens	Volledig mee oneens	Weet ik niet
Frequentie	15	38	30	3	14
Percentage	15.0%	38.0%	30.0%	3.0%	14.0%

De zesde onderzoeksvraag ging om de verschillen tussen de mate waarin de beide actorgroepen de kenmerken van betekenisvolle activiteiten herkennen. Deze verschillen blijken op een aantal gebieden groot te zijn. Zo verwachten tutores een hogere herkenbaarheid van de kenmerken van betekenisvolle activiteiten door hun aanstaande leraren. Hun beoordelingspercentages waren hoger dan die van de aanstaande leraren.

De tutores gaven aan dat de activiteiten tijdens de tutorgroepbijeenkomsten persoonlijke en maatschappelijke waarde voor de aanstaande leraren hebben. De aanstaande leraren zijn hierover minder positief. De activiteiten hebben voor hen meer een praktische dan een persoonlijke betekenis.

De aanstaande leraren zijn over het kenmerk ‘collaboratief’ over het algemeen wat positiever. Dit blijkt ook uit de open vragen die in de vragenlijst gesteld zijn.

De aanstaande leraren noemen vooral het leren van en met elkaar als een sterk punt van het werken met tutorgroepen. Eén van de aanstaande leraren schreef:

‘Wij hebben veel aan elkaar gehad tijdens de bijeenkomsten, ik ging altijd weer gerustgesteld naar huis, omdat ik nieuwe ideeën had gekregen van anderen.’

Een van de tutores schreef echter als verbeterpunt:

‘Nog meer samenwerken aan gezamenlijke problemen. Iedereen is toch veel individueel bezig en lost zijn eigen problemen op.’

5.2.3 Conclusies

In dit hoofdstuk is het onderzoek beschreven naar antwoorden op de vierde, vijfde en zesde onderzoeksvraag. Bij de vierde onderzoeksvraag stond de mate waarin de aanstaande leraren de kenmerken van betekenisvolle activiteiten bij het werken in tutorgroepen herkennen centraal.

Bij de vijfde onderzoeksvraag stond de mate waarin de tutoren de kenmerken van betekenisvolle activiteiten bij het werken in tutorgroepen herkennen centraal. De zesde onderzoeksvraag ging om de verschillen tussen de mate waarin de beide actorgroepen de kenmerken van betekenisvolle activiteiten herkennen.

Factoranalyse

Op basis van literatuuronderzoek is een aantal kenmerken van betekenisvolle activiteiten onderscheiden. Deze zes kenmerken vormden de basis voor het opstellen van de vragenlijst naar betekenisvolle activiteiten. Uit de factoranalyse bleek dat er een andere indeling kon worden gemaakt, op basis van twee factoren. Dat de zes kenmerken uit de literatuur clusterden tot twee factoren, kan wellicht worden verklaard door een grote samenhang tussen de betreffende kenmerken. Zoals eerder al werd aangegeven kunnen de kenmerken niet ‘los’ van elkaar worden gezien, ze houden alle verband met elkaar. Opvallend is de indeling die op basis van de factoranalyse kan worden gemaakt: er is een verschil tussen de praktische betekenisvolheid en persoonlijke betekenisvolheid. Vooral de vragen die betrekking hadden op het kenmerk ‘Waarden’ kunnen aan factor van persoonlijke betekenisvolheid worden toegeschreven. Dit bevestigt wat eerder in het literatuuronderzoek ook al werd aangegeven: een activiteit is waardevol wanneer deze persoonlijke betekenis heeft.

Beide actorgroepen geven aan het met de stelling ‘Grip krijgen op competentiegericht opleiden is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten’ in verhouding het vaakst eens te zijn. Wat opvalt is dat deze stelling in de factoranalyse het hoogst laadt op de tweede factor, ‘praktische’ betekenis.

Rangordeoverzicht

Het rangordeoverzicht van de aanstaande leraren en het rangordeoverzicht van de tutoren (0) vertonen onderling een aantal opvallende resultaten. Aan dit overzicht is een indeling toegevoegd van de twee factoren die onderscheiden kunnen worden uit de factoranalyse. Zoals eerder al aangegeven kunnen de vraagitems van de eerste factor worden geduid als vraagitems die betrekking hebben op: ‘persoonlijke betekenis’. De vraagitems van de tweede factor hebben meer betrekking op ‘praktische betekenis’.

In het rangordeoverzicht is zichtbaar dat van de 10 stellingen waarmee de aanstaande leraren het meest eens waren, 8 stellingen kunnen worden toegeschreven aan de tweede factor: praktische betekenis. In het rangordeoverzicht is zichtbaar dat de tutoren vaker aangaven het meer eens te zijn met de stellingen die aan de eerste factor, ‘persoonlijke betekenis’, kunnen worden toegeschreven. Van de 10 stellingen waarmee zij het meest eens waren, behoren 6 stellingen tot deze factor.

Van de 28 stellingen waren er drie stellingen waarmee de aanstaande leraren het meer eens waren dan de tutoren. Dit betrof de stelling ‘Als tijdens mijn stage blijkt dat ik bepaalde kennis nog mis, gaan we tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op zoek naar oplossingen hiervoor’, de stelling ‘Wanneer ik problemen ervaar tijdens mijn stage zoek ik het eerst hulp bij medestudenten uit mijn tutorgroep.’ en de stelling ‘Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten is sprake van een samenwerking die gericht is op een gezamenlijk doel.’

Uit de analyse van de open vragen kwam ook naar voren dat de tutoren een minder positief beeld hadden van de samenwerking die gericht is op een gezamenlijk doel, zo gaf een van de tutoren aan:

‘Studenten zijn in deze fase nogal egocentrisch gericht op de toetsen, hoe dit om te buigen naar gezamenlijk ervoor gaan.’

Verschillen

De verschillen in de mate waarin de beide actorgroepen de kenmerken van betekenisvolle activiteiten herkennen, blijken op een aantal gebieden groot te zijn. Zo verwachten tutoren een hogere herkenbaarheid van de kenmerken van betekenisvolle activiteiten door hun aanstaande leraren. Hun beoordelingspercentages waren hoger dan die van de aanstaande leraren.

De tutoren gaven aan dat de activiteiten tijdens de tutorgroepbijeenkomsten persoonlijke en maatschappelijke waarde voor de aanstaande leraren hebben. De aanstaande leraren zijn hierover minder positief. De activiteiten hebben voor hen meer een praktische dan een persoonlijke betekenis.

De aanstaande leraren zijn over het kenmerk ‘collaboratief’ over het algemeen wat positiever. Dit blijkt ook uit de open vragen die in de vragenlijst gesteld zijn. De aanstaande leraren noemen vooral het leren van en met elkaar als een sterk punt aan het werken met tutorgroepen.

Eén van de aanstaande leraren schreef:

‘Wij hebben veel aan elkaar gehad tijdens de bijeenkomsten, ik ging altijd weer gerustgesteld naar huis, omdat ik nieuwe ideeën had gekregen van anderen.’

Een van de tutoeren schreef echter als verbeterpunt:

‘Nog meer samenwerken aan gezamenlijke problemen. Iedereen is toch veel individueel bezig en lost zijn eigen problemen op.’

De algehele conclusie op de zesde onderzoeksvraag is dat er duidelijke verschillen waarneembaar zijn in de mate waarin de beide actorgroepen de kenmerken van betekenisvolle activiteiten herkennen. Overeenstemming was er vooral ten aanzien van het kenmerk ‘actief’. Beide actorgroepen gaven te kennen dat dit kenmerk tijdens de tutorgroepbijeenkomsten herkenbaar in de praktijk wordt gebracht.

6. Samenvatting, slotconclusies en aanbevelingen

Op basis van de resultaten van het onderzoek wordt in dit hoofdstuk teruggeblikt op de doelstelling en de onderzoeksvragen van dit onderzoek. In de slotconclusie worden enkele aanbevelingen gedaan. De opzet van dit hoofdstuk biedt een samenvattend overzicht van het onderzoek.

6.1 Doelstelling

Doelstelling van dit onderzoek was na te gaan of de deelnemers de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op de hogeschool, als betekenisvol ervaren. Van tutores zowel als van aanstaande leraren kwamen signalen over knelpunten rond het werken in de tutorgroepen. In de praktijk blijken namelijk niet alle aanstaande leraren en tutores de tutorgroepen als een krachtige leeromgeving te ervaren. Er is bij een aantal tutorgroepen sprake van een lage opkomst tijdens de bijeenkomsten. Ook hebben tutores aangegeven behoefte te hebben aan bindende activiteiten, waardoor de tutorgroepen hechter zouden worden. Daarnaast heeft een aantal tutores te kennen gegeven onzeker te zijn over hun rol en taken als tutor. De hogeschool geeft enerzijds aan dat in haar visie op onderwijs betekenisvol leren centraal staat. Anderzijds signaleert ze knelpunten in het uitvoeren in de praktijk van deze uitgangspunten.

at een deel van de tutorgroepen het niet naar behoren loopt signalen die zij ontvingen van zowel tutores als aanstaande leraren De reden dat de sleutelfiguren van de hogeschool bij monde van het College van Bestuur opdracht gaven voor dit onderzoek waren geluiden die zij was dat sinds de invoering van de tutorgroepbijeenkomsten van zowel tutores als aanstaande leraren signalen werden ontvangen het gevoel leefde. De Hogeschool geeft aan dat in haar visie op leren betekenisvol leren centraal staat.

6.2 Onderzoeksvragen

De hoofdonderzoeksvraag luidt:

Ervaren de aanstaande leraren de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op de hogeschool als betekenisvol?

Van deze hoofdonderzoeksvraag zijn deelvragen afgeleid, deze luiden:

- 1. Welke kenmerken van betekenisvolle activiteiten zijn te onderscheiden aan het leren in tutorgroepen voor aanstaande leraren basisonderwijs?*
- 2. Wat zijn volgens de actoren de uitgangspunten van het werken in tutorgroepen?*
- 3. Wat zijn volgens de actoren de doelstellingen van het werken in tutorgroepen?*
- 4. Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepen volgens aanstaande leraren herkenbaar in praktijk gebracht?*
- 5. Welke kenmerken van betekenisvol leren worden tijdens de tutorgroepen volgens tutoren herkenbaar in praktijk gebracht?*
- 6. Zijn er verschillen tussen de aanstaande leraren en tutoren wat betreft de mate waarin volgens hen betekenisvolle activiteiten tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht?*

Om in beeld te krijgen welke kenmerken kunnen worden onderscheiden aan betekenisvolle activiteiten is een literatuurstudie uitgevoerd. Vervolgens is een vooronderzoek door middel van interviews uitgevoerd. Dit had enerzijds als doel na te gaan wat de feitelijke en wenselijke betekenisvolle activiteiten zijn die tijdens tutorgroepen in de praktijk worden gebracht. Anderzijds had dit vooronderzoek als doel de uitgangspunten en doelstellingen van het werken in tutorgroepen na te gaan.

Naar aanleiding van de literatuurstudie en het vooronderzoek is een vragenlijst opgesteld, waarvan eerst een try out heeft plaatsgevonden.

Het hoofdonderzoek bestond uit de afname van die vragenlijst bij de aanstaande leraren en hun tutoren. Dit om antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen welke kenmerken van betekenisvol leren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten zowel volgens aanstaande leraren als hun tutoren herkenbaar in praktijk worden gebracht. Maar ook om na te gaan of er verschillen waren in de mate waarin deze twee actorgroepen de

activiteiten tijdens de tutorgroepbijeenkomsten als betekenisvol ervaren. Conclusies kunnen worden getrokken na de analyse, interpretatie en beschrijving van de onderzoeksresultaten.

6.3 Beschouwing en discussie

In de literatuurstudie is de eerste onderzoeksvraag beantwoord. In hoofdstuk vier is het vooronderzoek beschreven en zijn onderzoeksvragen twee, drie, vier en vijf beantwoord. In het hoofdonderzoek is dit gedaan voor de zesde, zevende en achtste onderzoeksvraag. De resultaten en conclusies van de verschillende uitgevoerde onderzoeken worden hieronder samengevat en besproken.

Kenmerken van betekenisvolle activiteiten.

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek hebben we een zestal kenmerken van betekenisvolle activiteiten worden vastgesteld, namelijk:

- De activiteit is gecontextualiseerd.
- De activiteit is constructief.
- De activiteit is doelgericht.
- De activiteit is actief.
- De activiteit is collaboratief.
- De activiteit heeft persoonlijke en maatschappelijke waarde.

De onderzoeksresultaten laten zien dat deze kenmerken alle verband met elkaar houden. Op grond van onze onderzoeksresultaten konden we deze in twee groepen verdelen die we hebben benoemd als a) persoonlijke en b) praktische betekenis. Beide groepen blijken aan elkaar gerelateerd en kunnen niet los van elkaar gezien worden.

Uitgangspunten van het werken in tutorgroepen

De onderzoeksresultaten laten duidelijk zien dat de uitgangspunten en doelstellingen die door beleidsbepalers, tutoren en aanstaande leraren worden genoemd van elkaar verschillen. Uit de interviews concluderen we dat met name het sociaal-constructivisme het belangrijkste uitgangspunt was bij het invoeren van de

tutorgroepen. Opvallend was dat dit uitgangspunt niet als zodanig door de geïnterviewde aanstaande leraren lijkt te worden herkend.

Doelstellingen van het werken in tutorgroepen

Ook de persoonlijke doelen van het werken met tutorgroepen zijn voor de bevroegde tutoren en aanstaande leraren uiteenlopend. De aanstaande leraren hadden moeite met het benoemen van de beoogde doelen van het werken met tutorgroepen. Dit zou bovendien een reden kunnen zijn van het niet kunnen benoemen van activiteiten om deze doelen te bereiken. Op grond van de geconstateerde diversiteit in antwoorden binnen de drie geïnterviewde geledingen wat betreft doelstellingen en uitgangspunten concluderen we dat er geen algehele consensus kan zijn in de doelstellingen van de tutorgroepen. Bovendien blijkt weinig herkenning van de beoogde doelstellingen bij de aanstaande leraren.

Herkenbare betekenisvolle activiteiten volgens aanstaande leraren.

De resultaten lieten zien dat een aantal kenmerken van betekenisvolle activiteiten volgens de aanstaande leraren meer herkenbaar in de praktijk wordt gebracht dan andere. In het bijzonder bij de stellingen die betrekking hebben op het kenmerk ‘constructief’ en de stellingen die betrekking hadden op het kenmerk ‘actief’ gaven de aanstaande leraren aan het er mee eens of volledig mee eens te zijn. Met de stellingen die betrekking hebben op het kenmerk ‘gecontextualiseerd’ waren de aanstaande leraren het over het algemeen ook redelijk eens. Daarentegen worden de stellingen met betrekking op de kenmerken ‘waarden’ en ‘doelgerichtheid’ minder vanuit de praktijk herkend.

Belangrijk is hierbij te benadrukken dat de scores per tutorgroep, maar ook per jaargroep en per deeltijd- of voltijdgroep zeer uiteenlopend waren. Dit bleek ook uit de open vragen. De punten die door de aanstaande leraren uit de ene tutorgroep als sterk werden omschreven, waren zaken die volgens aanstaande leraren uit een andere tutorgroep juist ontbraken. Aanstaande leraren blijken zich er van bewust dat de inhoud van de tutorgroepen onderling verschilt. In deze bevindingen kan een verklaring liggen voor de door de hogeschool gesignaleerde knelpunten (§ 2.3) in het werken met de tutorgroepen. Dit lijkt te worden bevestigd doordat een aantal aanstaande leraren met zoveel woorden de onrust in enkele tutorgroepen nadrukkelijk aan die verschillen toeschrijft.

Herkenbare betekenisvolle activiteiten volgens tutoeren.

Over het algemeen laten de resultaten zien dat de tutoeren aangeven het in hoge mate eens te zijn met een meerderheid van de stellingen. Maar ook voor de tutoeren geldt dat volgens hen een aantal kenmerken van betekenisvolle activiteiten meer in de praktijk wordt gebracht dan andere.

Net als bij de aanstaande leraren concluderen we dat de tutoeren het in grote mate eens met de stellingen die betrekking hebben op het kenmerk ‘actief’. Uitzondering op de scores zijn de stellingen die betrekking hebben op het kenmerk ‘collaboratief’. We concluderen dat de tutoeren van mening zijn dat dit kenmerk onvoldoende herkenbaar in de praktijk wordt gebracht. Ditzelfde geldt, zij het in mindere mate, voor het kenmerk ‘waarden’.

Verschillen tussen de aanstaande leraren en hun tutoeren

We concluderen dat de belangrijkste overeenkomst tussen leraren en hun tutoeren is dat volgens hen de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tutorgroepbijeenkomsten daadwerkelijk ‘actief’ zijn.

We concluderen echter tegelijkertijd dat er een aantal wezenlijke verschillen waarneembaar is tussen beiden actiegroepen. Zo zijn tutoeren het over het algemeen vaker en in hogere mate eens met een meerderheid van de stellingen dan de aanstaande leraren. Ook lijkt het erop dat de tutoeren minder goed in staat zijn het perspectief van de aanstaande leraren ten aanzien van de stellingen in te schatten. Dit blijkt onder meer uit *Tabel 5.4* waar een betekenisvol verschil waarneembaar is tussen de mate waarin aanstaande leraren het met de stellingen eens zijn en de mate waarin tutoeren het met de stellingen eens zijn. Ten aanzien van een aantal stellingen (vraagitems) zijn de verschillen bovendien significant. Van deze vraagitems gaat het onder meer om de bruikbaarheid van de kennis die wordt opgedaan in de tutorgroepbijeenkomsten, bij vraag 28 wordt gesteld dat eigenaar worden van het eigen leerproces het belangrijkste doel is van de tutorgroepbijeenkomsten (vraag 2) en om het eigenaar worden van het eigen leerproces als het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten (vraag 28).

Andere significante verschillen zijn waarneembaar waar wordt gesteld dat de informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden waardevol is voor het beroep van leraar (vraag 9), maar ook waar wordt gesteld dat de kennis die

studenten tijdens de tutorgroepbijeenkomsten opdoen, bruikbaar is voor hen als aanstaande leraar (vraag 3).

Eerder al beschreven we het onderscheid tussen een factor die betrekking heeft op ‘persoonlijke betekenis’ en een factor die betrekking heeft op ‘praktische betekenis’. In aanvulling hierop concluderen we tevens op grond van gegevens uit *Tabel 5.4* dat de tutores het in hogere mate eens zijn met de vraagitems die laden voor de factor ‘persoonlijke betekenis’ dan de aanstaande leraren.

We concludeerden bovendien dat beide actorgroepen het ‘Grip krijgen op competentiegericht opleiden’ aan blijken te wijzen als het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten’. Dit item laadt in de factoranalyse hoger op de tweede factor, ‘praktische’ betekenis dan op de eerste factor ‘persoonlijke betekenis’.

Dit zou kunnen betekenen dat het grip krijgen op competentiegericht opleiden volgens zowel de aanstaande leraren als de tutores het belangrijkste doel is voor de tutorgroepbijeenkomsten, maar dat aanstaande leraren tijdens de tutorgroepbijeenkomsten niet daadwerkelijk het gevoel hebben grip te krijgen op het competentiegericht opleiden.

6.4 Slotconclusies en aanbevelingen

In de vragenlijst werd de aanstaande leraren gevraagd naar sterke en zwakke punten van het werken in tutorgroepen. Er werden door de aanstaande leraren zeer veel sterke punten genoemd van het werken in tutorgroepen. Onze eerste slotconclusie is dat met name het leren van en met elkaar en het bij elkaar terecht kunnen met problemen door de studenten als zeer positief wordt ervaren.

Tegelijkertijd is de tweede slotconclusie dat zowel uit het vooronderzoek als uit het hoofdonderzoek wel veel onderlinge verschillen naar voren kwamen. Verschillen tussen de manier waarop tutores invulling geven aan hun bijeenkomsten. En daardoor ook verschillen tussen de aanstaande leraren onderling in de mate waarmee zij het eens waren met de stellingen. Verschillen tussen de manier waarop aanstaande leraren de tutorgroepbijeenkomsten ervaren en de manier waarop hun tutores denken dat zij het ervaren. De vraag rijst dan hoe het komt dat deze verschillen er zijn?

Voor een deel kan het antwoord op deze vraag worden gezocht bij de onduidelijkheid over de uitgangspunten en doelstellingen die ten grondslag hebben gelegen aan het werken met tutorgroepen. Beleidsbepalers waren hierin meer eenduidig, echter, de

tutoren hadden al wat meer uiteenlopende ideeën over de doelstellingen en uitgangspunten van het werken met tutorgroepen. De geïnterviewde aanstaande leraren hadden een minder duidelijk beeld van de doelstellingen en uitgangspunten van het werken met tutorgroepen. Wanneer voor de deelnemer van de activiteit niet duidelijk is wat de doelstelling is van de activiteit, wordt tekort gedaan aan het kenmerk ‘doelgerichtheid’. We bevelen dan ook aan allereerst intern binnen het docententeam en in het bijzonder voor de tutoren te zorgen voor eenduidigheid in uitgangspunten en doelstellingen van het werken met tutorgroepen. Vervolgens ook te zorgen voor duidelijkheid naar de studenten daarover, maar ook over de vraag wat de uitgangspunten en doelstellingen voor het werken in tutorgroepen nu voor consequenties heeft voor de inhoud en vormgeving van de tutoring zelf. Tegelijkertijd achten wij het van belang duidelijkheid te scheppen in de relatie tussen en de andere meer curriculumgebonden activiteiten op de hogeschool en de mentoringsactiviteiten op de partnerschool.

Vanuit de literatuur zowel als vanuit onze onderzoeksresultaten bevelen wij aan tutoring vooral uit te werken als een bijzondere reflectiemogelijkheid die de schakel vormt tussen theoretische inzichten over en praktische ervaringen in het leren onderwijzen als persoonlijke en professionele ontwikkeling van de aanstaande leraar. In die zin kan de tutorgroep dan een betekenisvolle leerwerkgemeenschap zijn waarbinnen alle betrokkenen samen leren van en over het onderwijs en het onderwijzen. De hogeschool maakt dan ook zélf haar streven waar om te zorgen voor krachtige of rijke werkplekleromgevingen voor het leren onderwijzen (§ 2.2.3).

Deze aanbeveling wordt ondersteund door de conclusie dat de tutorgroepbijeenkomsten voor de aanstaande leraren een vooral praktische betekenis hebben. Ze leren er grip te krijgen op het competentiegericht opleiden. Ze leren er van en met elkaar over en van het onderwijs en het onderwijzen. In die zin is de tutorgroep zowel een kennisgemeenschap als een leerwerkgemeenschap met alle kenmerken van dien. Veel aanstaande leraren gaven aan met hun problemen terecht te kunnen bij de tutorgroep. Maar de tutorgroepbijeenkomsten hebben voor de aanstaande leraren een minder grote persoonlijke dan praktische waarde. Minder groot dan hun tutoren verwachtten.

Daarom bevelen we tevens aan te zorgen voor meer overeenkomst tussen de actorgroepen in de verwachtingen over de doelstelling van het werken in de tutorgroep. De eerste stap is te zorgen voor eenduidigheid wat betreft de

doelstellingen en tijdens de tutoring zelf te zorgen dat elke tutor meer duidelijkheid schept over de verwachtingen over en weer ten aanzien van de te ondernemen activiteiten.

Door nadrukkelijk ook de stem van de aanstaande leraar in beslissingen over inhoud en vormgeving te horen maakt dat de hogeschool een van haar eigen op het sociaal-constructivisme gebaseerde uitgangspunten waar: voor u, over u én met u, ofwel samen leren en samen leren onderwijzen. Door met elkaar te bespreken op welke manier de tutorbijeenkomsten meer waardevol en meer doelgericht kunnen worden gemaakt, dragen alle betrokken hun steentje bij aan betekenisvolle activiteiten in tutorgroepen. Betekenisvolle activiteiten die verleiden tot leren.

Abstract

Tempt to learning: Meaningful activities at a university of professional teacher education

Working and learning in tutorial groups is commonly used in a community of working and learning in Higher Education. This is because working in tutorial groups fits well into competence aimed education. This study was done at the University of Professional Teacher Education De Kempel, Helmond. This university for teacher education wants to tempt its prospective teachers to learning by means of working with tutorial groups. It wants elements of developmental education to be the main point of view of working in tutorial groups. However, it did not seem to succeed in reaching this goal, because not all future teachers and tutors seem to experience tutorial groups as a powerful learning environment in practice.

A theoretical study was performed to get an image of tutorial groups as a community of practice. The study proofed that the tutor plays an important role within the tutorial group. Apart from this, the study also showed some distinctive problems of working with tutorial groups.

Based on the theoretical study, the following characteristics of meaningful activities could be defined; (1) contextualised (2) constructive (3) purposeful (4) active (5) collaborative (6) value. These characteristics of meaningful activities all connect. They cannot be seen as individual parts.

To learn the fundamental ideas and the goals of working with tutorial groups mediators were interviewed. The fundamental ideas and the goals, which mediators, tutors and future teachers named, differed from each other. The personal goals of working with tutorial groups were also different for the interviewed mediators, tutors and future teachers. Apart from all of this, the content of the meetings was different for each tutor, and every tutor set up the meetings in his/her own way.

Characteristics of meaningful education, which could be established by the theoretical study, served as a basis for the questionnaire of the empirical main study. These questionnaires were filled out by 401 future teachers and 28 tutors. Significant differences between the two actor-groups were found in the amount in which the characteristics of meaningful activities meets practice. Based on this the questions of the questionnaire could be ranked.

The results of factor analysis distinguished two factors (personal meaning and practical meaning) of collaborative elements within the six characteristics of meaningful activities.

The differences between the two actor-groups and between the different tutors should get more attention on different levels. By taking care of more similarity between the actor-groups this university for teacher education makes sure there is more clarity about the expectations of tutors and future teachers on the account of the activities which take place, and more clarity between all the actors.

Literatuurlijst

Bood, R. & Coenders, M. (2003). *Communities of Practice: Bronnen van Inspiratie*. Utrecht: Lemma

Brown, A.L. & Campione, J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In: K. Mc Gilly (Ed.), *Integrating cognitive theory and classroom practice: Classroom lessons* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books

Bullock, K. & Fertig, M. (2003) 'Partners in Learning or Monitors for Attendance? Views on Personal Tutorials from Further Education', *Research in Post-Compulsory Education*, 8(2) pp. 297 – 293.

Bullock, K. & Wikeley, F. (2004). *Whose learning? The role of the personal tutor*. Buckingham: Open University Press.

Dam, G. ten (1999). *Pedagogisch geleerd*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

Geldens, J. J. M., Popeijus, H. L. & Bergen, T. C. M. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-22.

Geldens, J., Popeijus, H., Peters, V. & Bergen, T. (2004). *Componenten en kenmerken van een werkplekleeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool*. Proceedings ORD 2004. Utrecht.

Geldens, J. J. M. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs* (Proefschrift RU Nijmegen). Helmond: Kempel-lectoraat, Hogeschool de Kempel.

Haan, D. de (2005). *Stem, taal, verhaal: betekenisverlening in Ontwikkelingsgericht Onderwijs*. Alkmaar: Hogeschool INHOLLAND.

Hitchcock, M. & Anderson, A. (1997). Dealing with dysfunctional tutorial groups. *Teaching and Learning in Medicine*. Vol. 9, no 1, 19-24.

Hogeschool de Kempel. (2006) *Informatiebrochure K2-Fase*. Helmond: Hogeschool de Kempel

Kwakman, K. (2003). *Anders leren, beter werken*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Oers, B. van (1987). *Activiteit en begrip. Proeve van een handelingspsychologische didactiek*. Amsterdam: VU-uitgeverij

Oers, B. van (2003). Signatuur van ontwikkelingsgericht onderwijs. *Zone 2* (3), 11-16.

Oers, B. van (2006). *De betekenis van de sociale context van het leerproces*. Lezing ter gelegenheid van Symposium prof. Nathan Deen. Amersfoort.

Oers, B. van & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (2), 229 – 249.

Popeijus, H. E., Geldens, J. & Popeijus, H. L. (2006). *Samen opleiden: samen werken aan leren samenwerken. Een onderzoek naar elementen van samenwerken en leren samenwerken in de opleiding van aanstaande leraren primair onderwijs* (Onderzoeksrapport). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Popeijus, H. L. & Geldens, J. J. M. (2007). *Onderzoekend leren onderwijzen in leerwerk gemeenschappen* (visiestuk, 1e druk). Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Popeijus, H. L., Geldens, J. J. M., Venrooij, A. J. v., Lemmen, M. & Coenders, F. (2007). *Uitgangspunten en kenmerken van leren in leerwerk gemeenschappen*. Helmond: Kempellectoraat, Hogeschool de Kempel.

Rio, P. del & Alvarez, A. (2002). From activity to directivity: The question of involvement in education. In: Wells, G. & Claxton, G. (Eds.), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. (pp. 59 – 72). Oxford: Blackwell Publishing.

Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 209 - 229

Volman, M. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst*. De rol van docenten in leerwerk gemeenschappen. Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit Amsterdam.

Wardekker, W. (1997) *Onderwijs: participatie en reflectie*. Zaandam: De Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Wardekker, W. (2006). Onderwijs is niet vanzelfsprekend. In G. Geerdink, M. Volman & W. Wardekker (Red.), *Pedagogische kwaliteit in de basisschool* (pp. 27 - 33) Baarn: HBuitgevers.

Wells, G. (1999) *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press

Wells, G. (2002) Inquiry as an orientation for learning, teaching and teacher Education. In: G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. (pp. 197 – 210) Oxford/Malden: Blackwell

Wenger, E. en Snyder, M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, jan/febr.

Bijlage A Interviews

Interviewformat

Interviewer:	
Interviewee:	
Functie:	
Speciale taken:	
Aantal jaren werkzaam op de lerarenopleiding:	
Datum interview:	

1. De Kempel werkt sinds september 2004 met tutorgroepen. Wat zijn de uitgangspunten die volgens u door De Kempel ten grondslag zijn gelegd aan het werken in tutorgroepen?
2. Wat is volgens u het door De Kempel beoogde doel van het werken met tutorgroepen?
3. Wat is voor u het doel van het werken met tutorgroepen?
4. Er zijn 3^e en 4^e jaars bij tutorgroepen betrokken. Verschilt dan volgens u het doel van het werken met tutorgroepen tussen 3^e en 4^e jaars?
(Zo ja, waar bestaat dat verschil in doel dan uit?)
5. Welke activiteiten vinden volgens u vanaf september 2004 plaats om dit beoogde doel /deze doelen te bereiken?
6. Welke activiteiten zouden er volgens u (ook) nog plaats moeten vinden om dit doel / deze doelen te bereiken?
7. Heeft u ervaring met het werken met tutorgroepen, vergelijkbaar met die op De Kempel: ja/nee. Zo ja: kunt u die ervaring in enkele steekwoorden samenvatten?

8. Om het functioneren in tutorgroepen nauwkeurig in kaart te brengen, is het nodig de betrokken deelnemers daarop te bevragen.

Welke vragen zou u in elk geval opnemen om relevante antwoorden over het functioneren van tutorgroepen te verkrijgen?

(vragenlijst voor 3^e en 4^e jrs studenten en tutoeren)

9. Zijn er nog aanvullende punten die u kwijt wilt over het functioneren van tutorgroepen?

Bijlage B Vragenlijsten

Inhoudelijk deel vragenlijsten

Oordeel over het betekenisvol leren in de tutorgroepbijeenkomsten.

Hieronder staan 28 stellingen. De bedoeling is om op een vierpuntsschaal je oordeel op elke stelling te geven. Beperk je tot het aankruisen van één hokje per stelling.

Tot slot zijn er 4 open vragen.

Baseer je antwoorden op het werken met tutorgroepen zoals jij dat nú in de praktijk ervaart.

Ga bij het beantwoorden uit van de door jou bijgewoonde tutorgroepbijeenkomsten.

		Volledig mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Volledig mee eens	Weet ik niet
1.	De activiteiten die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten plaatsvinden leiden tot bruikbare resultaten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	De kennis die ik tijdens tutorgroepbijeenkomsten opdoe, is bruikbaar voor mij als aanstaande leraar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	De nieuwe informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden kan ik koppelen aan kennis die ik al had.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden is relevant voor mijn persoonlijke ontwikkeling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ik vind het werken in de tutorgroepbijeenkomsten bijdragen aan mijn persoonlijke doelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten vinden activiteiten plaats waarbij ik niet alleen luister, maar ook iets moet doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten is het sociaal-constructivistisch bezig zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten werken we veel samen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Volledig mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Volledig mee eens	Weet ik niet
9.	De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten aan bod komt heeft waarde voor mijn toekomstig beroep als leraar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ik kan verbanden leggen tussen de lesstof die mij tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden en mijn voorkennis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Grip krijgen op het competentiegericht opleiden is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ik hecht veel waarde aan de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Wanneer ik problemen ervaar tijdens mijn stage zoek ik het eerst hulp bij medestudenten uit mijn tutorgroep.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	De informatie die ik tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden brengt mij op nieuwe ideeën.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Tijdens tutorgroepbijeenkomsten wordt doelgericht gewerkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Het maken van een koppeling tussen theorie en praktijk is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Op mijn inbreng tijdens de tutorgroepbijeenkomsten krijg ik direct feedback.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Bij de start van de tutorgroepbijeenkomsten ben ik van het doel van de bijeenkomst op de hoogte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	De tutorgroepbijeenkomsten hebben grote waarde voor de opleiding van leraar basisonderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten leer ik van de bijdragen van anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Als tijdens mijn stage blijkt dat ik bepaalde kennis nog mis, gaan we tijdens de tutorgroepbijeenkomsten op zoek naar oplossingen hiervoor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten is sprake van een samenwerking die gericht is op een gezamenlijk doel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	De tutorgroepbijeenkomsten hebben voor mij persoonlijke waarde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten ben ik bezig met het	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Volledig mee oneens	Mee oneens	Mee eens	Volledig mee eens	Weet ik niet
	ontwikkelen van kennis op basis van mijn eigen vragen.					
25.	Het creëren van een hoger HBO-niveau is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Tijdens de tutorgroepbijeenkomsten komen we in aanraking met realistische problemen waarvoor we oplossingen bedenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	De informatie die tijdens de tutorgroepbijeenkomsten wordt aangeboden heeft voor mij een zichtbare relatie met de praktijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Dat je leert eigenaar te worden van je leerproces is het belangrijkste doel van de tutorgroepbijeenkomsten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Hoe hoog schat jij het percentage studenten dat vrijwel elke bijeenkomst van jouw tutorgroep bijwoont?%					
30.	Wat vind jij sterk aan het werken in jouw tutorgroep?					
31.	Wat zou jij willen verbeteren aan het werken in jouw tutorgroep?					
32.	Ik wil graag nog het volgende kwijt over het werken in tutorgroepen.					

Bijlage C Respons open vragen

Kenmerk 1: Gecontextualiseerd

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Problemen / ervaringen uit praktijk bespreken

Verbeterpunten voor het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Stage bespreken

Koppeling theorie - praktijk

Kenmerk 2: Constructief

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Ervaringen, informatie en kennis delen

Verbeterpunten voor het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Meer kennis en informatie

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens tutoeren:

Samenwerken als in een onderwijsteam

Kenmerk 3: Doelgericht

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Werken met agenda

Inhoud TUBbijeenkomst vooraf bepalen

Verbeterpunten van het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Meer doelgericht werken

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens tutoeren:

Doelen bespreken en / of bereiken

Verbeterpunten van het werken in tutorgroepen volgens tutores:

Doelen verhelderen / versterken

Van gemeenschappelijk naar individueel doel

Kenmerk 4: Actief

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Inbreng

(Gedeelte van) bijeenkomst besteden aan gezamenlijk werken

Verbeterpunten voor het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Meer actief bezig zijn

Verbeterpunten van het werken in tutorgroepen volgens tutores:

Meer inbreng vanuit studenten

Kenmerk 5: Collaboratief

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Samenwerken:

Leren van en met elkaar:

Competenties

Elkaar helpen:

Problemen bespreken en / of oplossen:

Vragen bespreken en / of beantwoorden:

Sfeer in de groep / tijdens bijeenkomsten:

Contact met medestudenten

Tutor

Fijn dat je bij elkaar terecht kunt

Verbeterpunten voor het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Meer werken in groepjes:

Rol van de tutor:

Meer en betere samenwerking:

Elkaar helpen met competenties:

Betere contacten binnen de tutorgroep;

Van elkaar leren niet altijd mogelijk:

Niveaunderschillen veroorzaken stress / onzekerheid

Samenstelling

(Niveau) verschillen

Iedereen werkt uiteindelijk voor zichzelf

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens tutoeren:

Samen werken aan competenties

Sfeer

Studenten helpen en steunen elkaar

Met en van elkaar leren

Samen problemen bespreken

Op groep gericht

Kenmerk 6: Waarden

Sterke punten van het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Vragen en problemen kunnen inbrengen

Tutorgroep heeft persoonlijke waarde

Verbeterpunten voor het werken in tutorgroepen volgens aanstaande leraren:

Meer voor aanstaande leraar waardevolle onderwerpen

Waarde verhogen door frequentie te verlagen:

Meerwaarde

Verbeterpunten voor het werken in tutorgroepen volgens tutoeren:

Meer leren van en met elkaar

Meer werken als een groep

Intervisie

Rol van de tutor

Bijlage D Aanwezigheidspercentage

Tabel D1: Geschatte percentages aanwezigheid in de tutorgroepen

<u>Aanwezigheid</u>	<u>Percentage</u>
Laagst	26
Hoogst	88
Gemiddeld	60

Bijlage E Rangordeoverzicht

Tabel E1 Rangordeoverzicht Aanstaande leraren

ASL			
Kenmerk	%	rangnr.	Factor
Doelger.2b	72	1	2
Actief 4	68	2	2
Coll 3	67	3	2
Constr. 3	66	4	2
Constr. 1	65	5	1
Gecon.4	64	6	2
Constr. 2	64	7	2
Doelger.2e	64	8	2
Actief 3	63	9	2
Actief 1	62	10	1
Gecon.2	62	11	1
Gecon.1	62	12	1
Doelger. 4	62	13	2
Doelger2a	61	14	1
Waarde1	60	15	1
Actief 2	60	16	1
Coll. 1	59	17	1
Constr. 4	58	18	1
Gecon3	56	19	2
Doelger. 1	55	20	1
Doelger. 3	52	21	1
Coll. 2	52	22	2
Waarde 4	51	23	1
Doelger 2c	50	24	2
Waarde3	49	25	1
Waarde2	49	26	1
Coll. 4	49	27	2
Doelger.2d	41	28	2

Tabel E2 rangordeoverzicht Tutoren

Tutoren			
Kenmerk	%	rangnr.	Factor
Waarde1	79	1	1
Doelger.2b	79	2	2
Gecon.1	78	3	1
Constr. 1	78	4	1
Actief 4	78	5	2
Actief 2	76	6	1
Coll 3	75	7	2
Doelger.2e	75	8	2
Actief 1	75	9	1
Gecon.2	75	10	1
Constr. 3	72	11	2
Gecon.4	69	12	2
Constr. 2	68	13	2
Coll. 1	68	14	1
Doelger. 3	68	15	1
Actief 3	68	16	2
Doelger. 4	65	17	2
Doelger2a	65	18	1
Waarde3	63	19	1
Constr. 4	62	20	1
Waarde 4	61	21	1
Doelger. 1	56	22	1
Doelger 2c	56	23	2
Waarde2	52	24	1
Gecon3	52	25	2
Doelger.2d	51	26	2
Coll. 2	48	27	2
Coll. 4	41	28	2