



**Hogeschool van Amsterdam**  
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding



# **Wat willen docenten aan de HvA studenten leren en hoe doen ze dat?**

Verslag van een verkennend onderzoek

**Rob Kayzel**

Kenniscentrumreeks No.7

# **Wat willen docenten aan de HvA studenten leren en hoe doen ze dat?**

Verslag van verkennend een onderzoek

Rob Kayzel

**Colofon**

Wat willen docenten aan de HvA studenten leren en hoe doen ze dat?  
Verslag van een verkennend onderzoek.

Rob Kayzel  
September 2010

Deze publicatie doet verslag van een onderzoek dat is uitgevoerd van september 2008 tot juli 2010 binnen de Kenniskring van het lectoraat Leren en Innoveren van de HvA, onder leiding van lector Marco Snoek.

Meer informatie over het lectoraat is te vinden op  
[www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/lereneninnoveren](http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/lereneninnoveren).

**Uitgave**

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam

**Drukwerk en omslag**

Creja Ontwerpen, Leiderdorp  
oIC Grafische Communicatie, Alphen aan den Rijn

**Bestellen**

U kunt deze publicatie bestellen bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding via het bestelformulier op de website: [www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl](http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl)

**Eindredactie**

Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding  
Hogeschool van Amsterdam  
Tel. 020 599 5332.

# Inhoud

Voorwoord .....	4
Samenvatting .....	5
1. Inleiding en probleemstelling .....	9
1.1.    Onderwijsvernieuwingen aan de Hogeschool van Amsterdam.....	9
1.2.    Doel en vraagstelling van het onderzoek .....	9
2. De aanpak van het onderzoek .....	11
2.1.    Theorie en onderzoek naar opvattingen van docenten.....	11
2.2.    De onderzoeksopzet .....	16
2.3.    Verloop van het onderzoek .....	18
3. Wat willen docenten studenten leren en hoe doen ze dat?.....	19
3.1.    Wat willen docenten studenten leren? .....	19
3.2.    Hoe doen ze dat?.....	21
3.2.1.Probleem oplossen of opdracht aanpakken .....	21
3.2.2. Concept bedenken en uitwerken .....	22
3.2.3. Ondernemerschap .....	23
3.2.4. Multidisciplinair en bedrijfsmatig samenwerken.....	24
3.2.5. De maatschappij verbeteren.....	25
3.2.6. Persoonlijkheid, attitude ontwikkelen.....	26
3.2.7. Specifieke vaardigheden .....	27
3.2.8. Kennis: basiskennis en verdiepende kennis.....	28
3.2.9. Wat willen docenten studenten leren en hoe doen ze dat: overzicht van de resultaten .....	30
3.3.    Vergelijking met eerder onderzoek .....	31
3.3.1. Vergelijking met ander onderzoek naar wat docenten studenten willen leren.....	31
3.3.2. Vergelijking met onderzoek naar hoe docenten studenten onderwijzen .....	34
3.3.3. Verschillen tussen docenten en opleidingen .....	37
4. Veranderingen in de opvattingen over onderwijzen .....	38
4.1.    Ontstaan en ontwikkeling van opvattingen.....	38
4.2.    Invloed van de onderwijsvernieuwingen aan de HVA.....	41
4.2.1. De ervaring met leren-leren .....	41
4.2.2. De ervaring met competentiegericht opleiden .....	43
4.3.    Vergelijking met eerder onderzoek .....	48
4.3.1. Het ontstaan van opvattingen .....	48
4.3.2. De verandering van opvattingen.....	48
5. Nabeschuiving .....	50
5.1.    Beperkingen van het onderzoek .....	50
5.2.    Aansluiten bij de huidige generatie studenten .....	50
5.3.    Aandachtspunten voor managers en onderwijskundigen .....	52
Literatuur .....	55
Bijlage 1 .....	57
Bijlage 2 .....	61

# Voorwoord

Onderwijzen en leren zijn sociale processen. Processen waarbij de interactie tussen mensen centraal staat, waar passie, betrokkenheid en relatie de belangrijkste motoren zijn. Dat geldt niet alleen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs, maar ook in het hoger beroepsonderwijs. Docenten in het hbo delen hun passie voor hun beroep, wijden studenten in in de kennis en vaardigheden van het toekomstige beroep en zijn qua attitudes bewust of onbewust rolmodel voor hun studenten.

Als docent zet je je hele persoon in. Opvattingen van individuele docenten over leren en over het toekomstige beroep zijn daarmee in grote mate bepalend voor hoe zij les geven.

Onderwijsinnovaties die geen rekening houden met die opvattingen zullen daarmee weinig succesvol zijn. Een docent die inspirerend les wil geven kan zichzelf immers niet uitschakelen en niet slaafs uitvoeren wat anderen hem opdragen.

Rob Kayzel is niet alleen ervaren docent in het hbo, maar ook werkzaam als onderwijskundig adviseur en begeleider bij innovatieprocessen. In die laatste rol is hij voortdurend bezig met de vraag hoe docenten effectief begeleid kunnen worden bij het vernieuwen van hun onderwijs.

In zijn werk binnen de Hogeschool van Amsterdam kwamen daarbij regelmatig twee vragen boven:

- Wat zijn de opvattingen van docenten in het hbo?
- Hoe veranderen die opvattingen?

Aansluiting van de kenniskring van het Lectoraat Leren en Innoveren bood hem de mogelijkheid om op zoek te gaan naar de antwoorden op die twee vragen. Bewust is er daarbij voor gekozen om die antwoorden te vinden door docenten zelf aan het woord te laten. Niet door gesloten en voorgestructureerde vragenlijsten, maar door gesprekken over passie en persoonlijke geschiedenis. Persoonlijke verhalen waarin opvattingen en passies centraal staan in de eigen taal van de professionals.

Die insteek maakt dit onderzoek bijzonder en waardevol. Ook omdat er weinig vergelijkbaar onderzoek heeft plaats gevonden waarin docenten in het hoger beroepsonderwijs centraal staan, een groep docenten waar sprake is van een dubbele identiteit: als docent en als beroepsbeoefenaar. Het onderzoek van Rob Kayzel laat zien hoe die twee identiteiten invloed hebben op de opvattingen van hbo-docenten met betrekking tot leren en het toekomstige beroep.

Het onderzoek laat tevens zien dat opvattingen van docenten gevormd worden door interactie; interactie met studenten, met collega's maar ook met zichzelf, op basis van reflectie op eigen ervaringen. Die interactie is niet alleen de motor voor vernieuwingsprocessen zelf, maar ook voor het plezier dat docenten ontleen aan die vernieuwingen in hun onderwijs.

Wil innovatie in het hbo van de grond komen, dan moeten de innovatie, de ondersteuning, professionalisering en scholing daar op aansluiten. Onderwijskundige theorieën en uitkomsten van onderwijskundig onderzoek zijn mooi, maar als bij de implementatie niet aangesloten wordt bij opvattingen van docenten en hun ervaringen met studenten, collega's en hun eigen onderwijs, dan zullen ze weinig impact hebben op de dagelijkse praktijk van het onderwijs.

Marco Snoek  
Lector Leren en Innoveren, Hogeschool van Amsterdam

## Samenvatting

Het hoger beroepsonderwijs heeft de afgelopen 20 jaar veel veranderingen meegemaakt. De geschiedenis van het onderwijsbeleid van de Hogeschool van Amsterdam is te verdelen in twee periodes: 'Leren-Leren' (midden jaren '90) en 'Competentiegericht Opleiden' (vanaf 2000). Wat in deze periodes van onderwijsbeleid opvalt, is dat de stem van de docent niet is gehoord. Wat voor onderwijs gaven en geven docenten? Wat zou er in dat onderwijs verbeterd kunnen worden? Uit onderzoek is bekend dat de opvattingen van docenten over onderwijzen een cruciale rol spelen bij de acceptatie van onderwijs-vernieuwingen. Beleid gericht op het verbeteren en vernieuwen van onderwijs heeft de medewerking van docenten nodig. Daarbij is het niet vanzelfsprekend dat de doelen van het onderwijsbeleid ook de persoonlijke doelen van docenten zijn. Om te weten te komen in hoeverre het onderwijsbeleid aansluit bij de persoonlijke doelen van docenten is het nodig om inzicht te hebben in de manier waarop docenten aan de HvA feitelijk hun onderwijs vormgeven en hoe ze met veranderingen omgaan. Daarom is dit onderzoek gericht op de wijze waarop docenten hun onderwijs in de praktijk vormgeven en hoe ze veranderen en met veranderingen omgaan. Twee hoofdvragen staan in dit onderzoek centraal.

**Wat willen docenten studenten leren en hoe doen ze dat?  
Zijn de opvattingen van de docenten over onderwijzen veranderd? Zo ja, hoe en onder invloed waarvan?**

Bij de laatste onderzoeksvraag is onder andere gevraagd hoe docenten zijn omgegaan met de twee grote onderwijsvernieuwingen aan de HvA.

In 2009 en 2010 zijn half gestandaardiseerde interviews gehouden met 16 docenten van drie opleidingen: Engineering Design & Innovation (Domein Techniek), Culturele en Maatschappelijke Vorming (Domein Maatschappij en Recht) en de afstudeerrichting Fashion & Design van het Amsterdam Fashion Institute (Domein Media, Creatie en Informatie).

Onderstaand een overzicht van de resultaten bij de eerste onderzoeksvraag.

Wat wil je de student leren?	Hoe doe je dat?
Probleem oplossen Opdracht uitvoeren	Verbinden theorie met praktijk Transfer van cognitieve vaardigheden Realistische opdrachten uitvoeren onder begeleiding
Concept bedenken en uitwerken (F&D)	Voorbeelden bespreken Laten onderzoeken Laten experimenteren Dialoog Gestructureerde opdracht
Ondernemerschap (CMV)	Structuur van het curriculum en cultuur van de opleiding
Multidisciplinair en bedrijfsmatig samenwerken (F&D)	Echt bedrijf, Regelmatige bespreking van de voortgang, Planning van activiteiten, Feedback, Onderlinge afstemming Just-in-time teaching Beoordelen van (tussen)product
Maatschappij verbeteren (CMV)	Stagebegeleiding, Dialoog, Educatief spel, Onderzoeksopdracht, Literatuuropdracht
Persoonlijkheid, attitude ontwikkelen	Dialoog Praktijkervaring Het unieke boven halen De ouderrol

Specifieke vaardigheden	Instructie Oefenen, Feedback Voorbeeld bespreken Omgaan met verschillende studenten
Basiskennis	Activerend onderwijs Vereenvoudigen, verdelen in kleine stukken, uitleggen Frequent en tussentijds beoordelen College geven
Achtergrondkennis	Dialogoog met individu en met groep Studenten de inhoud mee laten kiezen Essay Vragen om onderbouwing van beslissingen

*Tabel 1: Wat wil je de student leren en hoe doe je dat: overzicht*

In hoofdstuk 3 wordt deze tabel toegelicht. De resultaten zijn vergeleken met indelingen die in eerdere onderzoek zijn gemaakt. Het antwoord op de vraag wat docenten studenten willen leren blijkt goed aan te sluiten bij eerder gemaakt indelingen. Maar de manieren waarop de respondenten onderwijzen (hoe doe je dat?) zijn niet te passen in de indelingen van eerdere onderzoeken. Ten eerste wordt in ander onderzoek alleen gekeken naar wat individuele docenten studenten willen leren, terwijl in dit onderzoek door respondenten is verwoord dat sommige leeruitkomsten van studenten het resultaat zijn van het curriculum en de cultuur van de opleiding. Ten tweede past een indeling die een ontwikkelingsproces bij de student veronderstelt van verwerving van kennis en vaardigheden, via toepassing daarvan in de praktijk naar persoonlijk professionele profilering (Entwistle & Peterson, 2004) niet bij wat de respondenten over de leerweg van studenten hebben gezegd. Ten derde is de tegenstelling tussen inhoudsgecentreerd en lerengecentreerd onderwijs (Kember & Kwan, 2000) niet bruikbaar om de antwoorden van de respondenten te categoriseren.

Martin e.a. (2000) stellen dat het mogelijk is dat docenten binnen één curriculum met dezelfde opleidingsdoelen aan studenten zeer verschillende dingen onderwijzen. Dit blijkt bij de drie onderzochte opleidingen ook het geval te zijn. De verschillen tussen docenten binnen een opleiding zijn net zo groot zijn als de verschillen tussen opleidingen. Dat wil zeggen dat studenten van deze opleidingen binnen eenzelfde curriculum en met dezelfde opleidings-doelstellingen van verschillende docenten verschillende dingen leren.

In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de vraag hoe de opvattingen van docenten zijn ontstaan en hoe ze zijn veranderd. De respondenten geven de volgende bronnen voor het ontstaan van hun opvattingen aan:

- De eigen ervaringen met leren en onderwijzen.
- De ervaring als docent tijdens het lesgeven.
- De opvattingen van (directe) collega's.
- Ervaringen opgedaan in de beroepspraktijk.
- De persoonlijkheid van de respondent.
- Formele scholing (opleiding, cursussen).

Opvallend is dat één respondent zijn ervaring in de beroepspraktijk en twee respondenten hun persoonlijkheid noemen als bron van hun docentschap.

De respondenten maken een aantal ontwikkelingen door in hun manier van onderwijzen. In de loop van de jaren:

- Zorgen respondenten dat de leerstof steeds beter aansluit bij beginniveau van studenten en de moeilijkheden die studenten met de stof ondervinden.
- Verschuift hun aandacht van het voorbereiden van de inhoud naar aandacht voor het leren van de studenten.
- Worden ze zelfverzekerder en losser in de omgang met de leerstof en studenten.
- Gaan ze zich steeds meer richten op het contact maken met de student.
- Zijn ze zekerder over wat ze de studenten willen leren.

De respondenten noemen vijf aanleidingen of motieven om hun manier van onderwijzen te veranderen:

- Ervaringen met studenten
- Contacten met collega's
- Plezier hebben in het verbeteren van onderwijs
- Toenemende zelfverzekerdheid door ervaring
- Onderwijsvernieuwingen

Naast de vraag of, hoe en onder invloed waarvan docenten zijn veranderd in hun manier van onderwijzen is de vraag gesteld hoe docenten zijn betrokken bij de onderwijsvernieuwing(en) van de HvA. Het onderwijsconcept 'Leren-leren' is in het midden van de jaren negentig als centraal beleid voor de inrichting van alle opleidingen van de HvA vastgesteld. Concreet ging het om de invoering van projectonderwijs, waarbij studenten in groepen samen werken en leren aan realistische, op de praktijk lijkende opdrachten. De huidige situatie is dat bij twee van de onderzochte opleidingen (CMV, F&D) het projectonderwijs is afgeschaft. Bij de opleiding ED&I is het aandeel projectonderwijs in de loop van de jaren kleiner geworden en volgen studenten daarnaast theorievakken en practica. Wat docenten van deze onderwijsvernieuwing hebben overgehouden is het idee dat de student veel invloed heeft op zijn eigen leerproces. Ze hebben dit bij de volgende vernieuwing meegenomen. Terugkijkend op deze periode van onderwijsvernieuwing noemen docenten de volgende motieven voor het afschaffen of verminderen van het projectonderwijs:

- Studenten leren te weinig kennis en vaardigheden.
- Een aantal studenten doen het werk en leren veel, de anderen liften mee.
- In de groep verdelen studenten de taken onderling zo dat efficiency voorop staat en niet het leren van nieuwe dingen.
- Er wordt soms veel tijd besteed aan groepsprocessen, waardoor er te weinig tijd is voor de inhoud.
- Er is geen zicht op wat individuele studenten doen en wat ze leren en het is daarom moeilijk om individuele studenten te beoordelen.
- De realistische projecten motiveren studenten onvoldoende omdat ze niet echt zijn.
- De meervoudige doelstellingen van projecten, waarbij studenten niet alleen een oplossing voor een probleem moeten bedenken, maar ook kennis en vaardigheden verwerven, leidt tot gedetailleerde instructies en gecompliceerde beoordelingen (Overall Toets), die door studenten en docenten niet te hanteren zijn.
- Door de toenemende detaillering van instructies en beoordelingsformats leren studenten niet zelfstandig te leren.
- Projectonderwijs wordt alleen gebruikt om studenten te leren samenwerken.

De volgende HvA-brede onderwijsvernieuwing vindt plaats onder de noemer van competentiegericht opleiden. Op centraal niveau worden handreikingen aangeboden, die opleidingen naar eigen inzicht kunnen vormgeven. Door opleidingen wordt de vernieuwing aangegrepen om eigen wensen te realiseren of problemen op te lossen. De respondenten zijn meer tevreden over de invoering van het competentiegericht opleiden dan het leren-leren. De respondenten voelen zich meer eigenaar van de onderwijsvernieuwing, omdat ze er meer invloed op hebben kunnen uitoefenen. De thema's van competentiegericht opleiden zijn dezelfde als bij leren-leren. De zelfstandig lerende student is nog steeds het doel. Door het ontwerp van competentieprofielen en de systematiek van beoordeling van competenties hebben docenten hulpmiddelen in handen gekregen om het zelfstandig leren van studenten te sturen en is er meer ruimte ontstaan om rekening te houden met de verschillen tussen studenten. Het eigenaarschap van de vernieuwing ligt bij de opleiding en iedere vernieuwing heeft zijn eigen achtergronden en kenmerken. De invloed van de vernieuwingen op de opvattingen van de respondenten worden daarom in paragraaf 4.2.2. per opleiding weergegeven. Sommige respondenten wijzen naar een volgende fase van onderwijsvernieuwing. Aandachtspunten daarbij zijn volgens enkele respondenten:

- Meer aandacht voor het verwerven van kennis.
- Meer gebruik van activerende werkvormen.
- Integratie van onderwijzen, leren, toetsen en beoordelen.

Bij de vergelijking met eerder onderzoek valt op dat respondenten de (maatschappelijke) discussies over leren en onderwijzen en het bestuderen van onderwijskundige informatiebronnen niet noemen als bron voor het ontstaan van hun opvattingen. Het lijkt erop dat onderwijskundige discussies en de onderwijspraktijk twee gescheiden werelden zijn. Wat verder opvalt, is dat docenten ervaringen die ze



opgedaan hebben in de beroepspraktijk en hun eigen persoonlijke kwaliteiten als een bron voor hun manier van onderwijzen noemen. Het belang van de eigen persoonlijkheid lijkt aan te sluiten bij de opvatting dat opvattingen van docenten sterk persoonsgebonden zijn. De uitkomst van het onderzoek sluit aan bij de benadering, waarbij de opvattingen van docenten zich geleidelijk ontwikkelen, omdat van zichzelf respondenten zeggen dat ze zich hebben ontwikkeld in hun manier van onderwijzen. Volgens de respondenten zijn er aan de HvA collega's die hun een manier van onderwijzen, ondanks feedback van de mensen om hen heen en ondanks onderwijsvernieuwingen, niet veranderen. Een deel van de docenten aan de HvA lijkt daarom te passen bij de opvatting van Pajares (1992) dat opvattingen van docenten niet veranderbaar zijn.

Studenten zijn volgens 15 van de 16 respondenten de afgelopen jaren veranderd. Op de vraag wat er anders is aan de nieuwe generatie studenten worden uiteenlopende en soms tegenstrijdige antwoorden gegeven. Onderstaand een samenvatting. In hoofdstuk 5 treft u een uitgebreide toelichting.

- Studenten zijn niet veranderd.
- Studenten zijn mondiger en kritischer geworden.
- En, studenten hebben meer behoefte aan structuur.
- Studenten hebben andere kennis en vaardigheden als ze met de opleiding beginnen. Studenten leren in het lager en middelbaar onderwijs meer sociale en communicatieve vaardigheden dan vroeger. En ze hebben geleerd om projectmatig aan opdrachten te werken. Dat is ten koste gegaan van de kennis en vaardigheden van studenten op het gebied van rekenen en taal.
- Studenten verwerken informatie op een andere manier.
- Studenten zijn verwend.
- Studenten zijn praktisch en calculerend.
- Studenten weten nog niet wat ze willen en kunnen zich moeilijk concentreren.
- De instromende studentenpopulatie is diverser geworden.

De nieuwe generatie studenten stelt docenten voor de uitdaging om het onderwijs aan te passen. Oplossingen die door respondenten zijn genoemd zijn:

- Studenten binnen een heldere structuur met niet al te lange spanningsbogen laten werken aan leertaken, die ze interessant en relevant vinden.
- Meer tijd besteden aan rekenen, taal en informatievaardigheden.
- De werkvormen beter laten aansluiten op de sociale, communicatieve, digitale en projectvaardigheden van studenten.
- Binnen het curriculum en in de cultuur van de opleiding ruimte maken voor een grotere diversiteit aan studenten.

Het onderzoeksverslag sluit in hoofdstuk 5.3. af met enkele tentatief geformuleerde aandachtspunten voor managers en onderwijskundigen:

1. Sluit aan bij het veranderingsvermogen van docenten.
2. School docenten in kennis en vaardigheden op het gebied van leren en onderwijzen.
3. Organiseer praktijknabije professionalisering.
4. Denk na over de plek van docenten die niet veranderen.
5. Onderwijskundig advies is nodig.
6. Laat onderwijskundigen hun advies onderbouwen.
7. Het uiteindelijke resultaat is afhankelijk van het docententeam.
8. Onderwijsvernieuwingen vragen veel tijd, praten, evalueren, bijstellen en teamwerk.

# 1. Inleiding en probleemstelling

## 1.1. Onderwijsvernieuwingen aan de Hogeschool van Amsterdam.

In het hoger beroepsonderwijs hebben zich in de laatste twee decennia in Nederland ingrijpende veranderingen voorgedaan. Een golf van fusies van kleine beroepsopleidingen rond 1990 resulteert in een aantal grote hogescholen. De omvang van de hogescholen maakt het mogelijk om een centraal onderwijsbeleid te voeren. De schaalvergroting is in de jaren negentig een vruchtbare bodem voor onderwijsvernieuwers. Vrijwel iedere hogeschool ontwikkelt een eigen didactisch concept dat als leidraad moet gaan dienen voor de inrichting van het onderwijs. In het midden van de jaren negentig introduceert de Hogeschool van Amsterdam 'Leren-leren' als onderwijsconcept. De (toenemende) zelfstandigheid van de student en het samenwerkend leren in projecten aan realistische opdrachten zijn daarin de belangrijkste ingrediënten. Er wordt door de hogeschool veel geïnvesteerd in de scholing van docenten en de vernieuwing van het onderwijs.

De implementatie van Leren-leren in opleidingen verloopt met wisselend succes. De onderwijsvernieuwingen roepen weerstand op of leiden tot onderwijsvormen, die niet in overeenstemming zijn met de oorspronkelijke bedoelingen van de bedenkers. Studenten klagen over te weinig contacturen, een gebrek aan duidelijkheid en aandacht. Docenten spreken over niveaupercentage, het teloor gaan van vakken en het gebrek aan motivatie van studenten. Anderen zijn positief en zien het projectonderwijs en de zelfstandigheid van de student als een verbetering. Vanaf 2000 staat het onderwijskundig beleid van de HvA in het teken van Competentiegericht Opleiden. De HvA breekt met de centrale aansturing van de onderwijsvernieuwing. De onderwijskundige producten van de centrale staf (cahiers, websites) zijn informatief van aard en bedoeld als hulpmiddel en ondersteuning van opleidingen, die ieder een eigen invulling geven aan het competentiegericht opleiden.

De aanpak van de onderwijsvernieuwing bij de Hogeschool van Amsterdam is in twee periodes samen te vatten. In de eerste periode in de jaren negentig is sprake van een centralistische benadering, waarbij het concept Leren-leren aan alle opleidingen is opgelegd. In de tweede periode vanaf 2000 staat Competentiegericht Opleiden centraal. De benadering is minder centralistisch. Er worden handreikingen gemaakt en cursussen gegeven, die opleidingen helpen bij de vernieuwing van hun onderwijs.

## 1.2. Doel en vraagstelling van het onderzoek

Wat in deze periodes van onderwijsbeleid opvalt, is dat de stem van de docent niet is gehoord. Wat voor onderwijs gaven en geven docenten? Wat zou er in dat onderwijs verbeterd kunnen worden? Uit onderzoek is bekend dat de opvattingen van docenten over onderwijzen een cruciale rol spelen bij de acceptatie van onderwijsvernieuwingen (Kagan, 1992; Beijaard & de Vries, 1997; Bolhuis, 2000). De opvattingen zijn een filter, waarmee nieuwe ideeën worden geïnterpreteerd. Ze zijn aanknopingspunt voor het leren en veranderen van docenten, maar kunnen ook een belemmering vormen. Docenten zijn geen lege vaten, waarin de juiste kennis kan worden gegoten, maar ze hebben een eigen inhoudelijke en didactische expertise, die ze ontleen aan hun opleiding en ervaring. Beleid gericht op het verbeteren en vernieuwen van onderwijs heeft de medewerking van docenten nodig. Daarbij is het niet vanzelfsprekend dat de doelen van het onderwijsbeleid ook de persoonlijke doelen van docenten zijn. Om te weten te komen in hoeverre het onderwijsbeleid aansluit bij de persoonlijke doelen van docenten is het nodig om inzicht te hebben in de manier waarop docenten aan de HvA feitelijk hun onderwijs vormgeven en hoe ze met veranderingen omgaan. Daarom is dit onderzoek gericht op de wijze waarop docenten hun onderwijs in de praktijk vormgeven en hoe ze veranderen en met veranderingen omgaan. Twee hoofdvragen staan in dit onderzoek centraal.

**Wat willen docenten studenten leren en hoe doen ze dat?**

**Zijn de opvattingen van de docenten over onderwijzen veranderd? Zo ja, hoe en onder invloed waarvan?**

Bij de laatste onderzoeksvraag is gevraagd hoe docenten zijn omgegaan met de grote onderwijsvernieuwingen aan de HvA.

De praktische relevantie van het onderzoek is dat het inzicht geeft in wat docenten in hun onderwijspraktijk doen en hoe die praktijk is ontstaan en veranderd. Het onderzoek geeft een kijkje in de keuken van het werk van docenten in het hoger beroepsonderwijs. Dit inzicht kan door managers en onderwijskundigen gebruikt worden om veranderingen en vernieuwingen in opleidingen initiëren, leiden en begeleiden.

Het onderzoek is ook theoretisch relevant. Er is veel onderzoek naar opvattingen van docenten gedaan (Mathijssen, 2006), maar deze richt zich op docenten uit het voortgezet onderwijs, op docenten uit het universitair onderwijs of op beide groepen (Oolbakkink-Marchand, 2006). Er is bij de aanvang van dit onderzoek in 2009 nog geen onderzoek gedaan onder docenten aan hbo-instellingen. Bij de presentatie van de resultaten bij de twee onderzoeksvragen wordt nagegaan in hoeverre uitkomsten en indelingen uit eerder onderzoek bruikbaar zijn voor de categorisering van de opvattingen van hbo-docenten over onderwijzen.

## 2. De aanpak van het onderzoek

In paragraaf 1 wordt de theorie over en het onderzoek naar opvattingen van docenten besproken. Op basis daarvan wordt het begrip 'opvattingen' voor dit onderzoek nader gespecificeerd en een keuze gemaakt voor een kwalitatieve en docentnabije onderzoeksmethode. In paragraaf 2 is deze benadering uitgewerkt in een onderzoeksopzet en wordt het verloop van het onderzoek besproken.

### 2.1. Theorie en onderzoek naar opvattingen van docenten

Het onderzoek is gestart met een literatuurstudie over opvattingen van docenten over leren en onderwijzen. Over dit onderwerp is al veel onderzoek gedaan. Onderstaand worden op basis van het literatuuronderzoek een aantal voor dit onderzoek relevante vragen beantwoord. In de bijlagen wordt een kort overzicht gegeven van de resultaten van een aantal onderzoeken (bijlage 1) en van verschillende onderzoeksbenaderingen (bijlage 2).

#### ***Waarom zijn opvattingen interessant?***

Veel mensen, waaronder docenten, hebben volgens sommige onderzoekers een eenvoudig mentaal model van de docent. Zij zien de docent als een "intelligent persoon". Het geven van instructie wordt beschouwd als het leveren van kennis. Het begrijpen van die kennis is de taak van de student. De docent wordt gezien als de eigenaar van inhoudelijke kennis. Docenten werken volgens deze opvatting op basis van hun intuïtie en improvisatie-vermogen. Onderwijzen is gebaseerd op persoonlijke ervaring en niet op reflectie op die ervaring of professionele scholing.

Er zijn andere opvattingen, die stellen dat een niet onbelangrijk deel van wat docenten doen bepaald wordt door wat zij denken. Het idee van docentprofessionalisering is gebaseerd op de veronderstelling dat docenten (impliciete) opvattingen hebben over studenten, het onderwerp waarover ze onderwijzen en hun rol als docent en dat deze opvattingen van invloed zijn op de wijze waarop docenten hun onderwijspraktijk vormgeven (Fang, 1996).

Een derde groep onderzoekers gaat nog een stap verder. Volgens hen is het noodzakelijk dat docenten zich bewust zijn van hun opvattingen over leren en onderwijzen. Want alleen dan kan voorkomen worden dat er een mismatch ontstaat tussen de opvattingen van docenten en de opvattingen van studenten. Deze mismatch kan volgens deze onderzoekers leiden tot problemen. Het is nodig dat docenten hun opvattingen over leren en onderwijzen expliciteren en daarover met studenten communiceren. Dan wordt voorkomen dat studenten andere dingen leren dan wordt bedoeld door de docenten. Omdat het leren van studenten sterk afhankelijk is van de context waarin ze leren is het nodig om de (mogelijke) kloof tussen docent en student op deze manier te overbruggen. (Carnell, 2007)

In dit onderzoek ga ik er vanuit dat opvattingen van docenten een belangrijke rol spelen bij de vormgeving van hun onderwijspraktijk. Er is het nodige onderzoek gedaan om te veronderstellen dat deze gedachte juist kan zijn (Kagan, 1990; Fang, 1996; Mathijssen, 2006). De opzet van dit onderzoek biedt echter de mogelijkheid om te concluderen dat deze veronderstelling onjuist is.

#### ***Wat zijn opvattingen?***

Onderzoekers naar opvattingen van docenten gebruiken verschillende woorden met verschillende betekenissen: attitudes, waarden, oordelen, axioma's, meningen, ideologie, concepties, conceptuele kaders, preconcepties, disposities, impliciete theorieën, expliciete theorieën, persoonlijke theorieën, interne mentale processen, actie strategieën, praktijkregels, praktische principes, perspectieven, begripsrepertoire, sociale strategie, enz. In het kader van dit onderzoek voert het te ver om al die verschillende woorden en betekenissen te bespreken en met elkaar te vergelijken. Met het oog op de herkenbaarheid van het woord voor de onderzoeksgroep en het publiek van het onderzoek is gekozen voor het woord 'opvattingen'. Maar het woord 'denkbeelden' had ook gekund.

In dit onderzoek wordt een opvatting beschouwd als een verbale momentopname van een cognitief proces: de uitdrukking in woorden van wat iemand denkt op een bepaald moment, inclusief de connotaties (waarderingen, evaluaties, twijfels, enz.) die daarmee gepaard gaan. Het woord opvatting, dat in dit onderzoek is het beste te vertalen in de (veelgebruikte) Engelse woorden 'cognition' en 'belief'.

### **Verschillende soorten opvattingen**

Opvattingen worden door Mathijssen (2006) op de volgende manieren onderscheiden:

- Naar het object of inhoudsgebied. In de literatuur wordt een groot aantal verschillende objecten genoemd. Den Brok maakt een grove indeling naar opvattingen over leerlingen, docenten, lesgeven, en leerstof. Een speciale categorie zijn de opvattingen over het eigen handelen.
- Naar niveau van specificiteit (Fiske & Taylor, 1991) of de mate waarin opvattingen gekleurd zijn door de context of situatie waarin ze voorkomen (Den Brok, 2001).

Uitgaande van het praktisch handelen van docenten kan een onderscheid worden gemaakt tussen:

- Gewoontes of onmiddellijk onderwijsgedrag (Dolk, 1997): het handelen in onderwijssituaties.
- Interactieve opvattingen of gedachten tijdens de uitvoering van onderwijs; deze opvattingen worden ook wel 'knowing in action' genoemd (D. Schön, 1983; Mathijssen, 2007)).
- Algemene – over meerdere specifieke contexten ggeneraliseerde – opvattingen over leren en onderwijzen.
- Relaties tussen opvattingen.

Attitudes (Fishbein & Ajzen, 1975) worden beschouwd als een verzameling opvattingen. Deze opvattingen zijn aan elkaar gerelateerd, waarbij sommige centraler zijn dan andere. De onderlinge relatie tussen opvattingen kan gezien worden als een quasi-logische (primaire en afgeleide) of een psychologische, naar het (emotionele) belang.

In dit onderzoek richt ik me niet op de interactieve opvattingen van docenten. Dat wil zeggen, dat ik geen onderzoek ga doen naar de gedachten van docenten over specifieke studenten en concrete onderwijssituaties. Voor het doel van het onderzoek zijn de meer ggeneraliseerde opvattingen van docenten interessanter. Daarbij gaat het om wat docenten denken én wat docenten doen, dus zowel de in gewoontegedrag gestolde opvattingen als de bewust gearticuleerde opvattingen. Naar beide kanten van het handelen, zal in dit onderzoek gevraagd worden. De inhoud van de opvattingen is in dit onderzoek toegespitst op de vragen wat docenten studenten willen leren en hoe ze dat doen.

### **Kenmerken van opvattingen**

Bolhuis (2000) noemt de volgende kenmerken van de opvattingen van docenten over leren en onderwijzen.

- Ze kunnen meer of minder bewust zijn. Opvattingen evolueren door automatisering in routinehandelingen: van conceptie naar perceptie (Bransford e.a., 1999) Als opvattingen ter discussie worden gesteld worden ze weer bewust gemaakt. Opvattingen hebben voor een deel een 'tacit' of 'impliciete' vorm en zijn dan moeilijk onder woorden te brengen.
- Opvattingen hebben zowel een cognitieve als een emotionele component.
- Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen meer centrale en meer perifere opvattingen.
- Sommige opvattingen zijn diepgeworteld, omdat ze een lange (ontstaans)geschiedenis hebben en zijn verweven met de identiteit van de betrokkene. Mensen hebben als 'apprentice of observation' bij hun ervaringen met leren en onderwijzen opvattingen ontwikkeld, die moeilijk zijn te veranderen.
- Opvattingen functioneren als een 'filter' bij het waarnemen en verwerken van nieuwe informatie. Nieuwe opvattingen over leren en onderwijzen wordt gefilterd, vervormd en aangepast door de reeds bestaande opvattingen.
- Opvattingen zijn niet per sé logisch of consistent.
- Opvattingen kunnen betrekking hebben op allerlei inhouden: er bestaan verschillende indelingen.
- Opvattingen hebben betrekking op hoe het werkelijk is en hoe het zou moeten zijn (ideaal).
- Opvattingen zijn niet zo eenvoudig te veranderen.

Volgens deze omschrijving is het niet zo dat docenten theoretische kennis toepassen in de praktijk. Docenten hebben eigen opvattingen – ontstaan door ervaringen in de loop van hun leven, die ze niet zomaar opgeven. Opvattingen kunnen ook gezien worden als de kennis die docenten in de praktijk gebruiken. Deze kennis is: persoonlijk, contextueel en tacit. Daarom zijn volgens Meijer (1999) de volgende zaken kenmerkend voor opvattingen. Ze zijn persoonlijk, contextgebonden, ontwikkeld uit ervaring en reflectie op ervaring, grotendeels onbewust, liggen ten grondslag aan het praktisch handelen en zijn inhoudsafhankelijk.

### **Het ontstaan van opvattingen**

De onderzoeksliteratuur geeft een redelijk consistent antwoord op de vraag hoe opvattingen ontstaan (Beijaard & de Vries, 1997). Bronnen die daarbij een rol spelen zijn:

- De eigen ervaringen met leren en onderwijzen (apprentice of observation);
- De ervaringen als docent, waarbij docenten op verschillende manieren met deze ervaringen kunnen omgaan (onbewust aanpassen, aanpassen op basis van reflectie);
- De opvattingen van (directe) collega's;
- De opvattingen in het team (de cultuur van het team) en de leiding;
- Maatschappelijke discussies over leren en onderwijzen;
- Het bestuderen van onderwijskundige informatiebronnen;
- Het volgen van formele scholing (cursussen).

De onderzoeksliteratuur suggereert dat de eerstgenoemde bronnen meer invloed hebben dan de later genoemde.

### **De veranderbaarheid van opvattingen**

Hoe veranderbaar zijn de opvattingen van docenten? In de onderzoeksliteratuur worden verschillende antwoorden gegeven. Pajares (1992) is van mening dat opvattingen van docenten vrijwel onveranderbaar zijn. Volgens Kagan (1992) heeft het docentschap drie kenmerken die de inhoud van de opvattingen van docenten persoonlijk en uniek maken:

- Er is geen ondiscutabele en vaststaande 'body of knowledge' waarop het handelen kan worden gebaseerd.
- Docenten staan (meestal) alleen voor een groep studenten
- Docenten moeten greep houden op de onderwijsleersituatie

Docenten veranderen hun opvattingen volgens Kagan niet onder invloed van het lezen van boeken en de toepassing van wetenschappelijke resultaten. Docenten lijken de meeste van hun opvattingen te hebben ontleend aan hun eigen ervaringen en praktijk en van die van collega's. Onder die omstandigheden ontwikkelen docenten hun persoonlijke en unieke kennisbestand. Als docenten zich laten informeren dan filteren en vervormen ze deze informatie met behulp van hun bestaande opvattingen. Opvattingen van docenten kunnen aanknopingspunten ('anchors') zijn voor verdere ontwikkeling, maar ontwikkeling ook belemmeren ('brittle'), omdat de nieuwe opvattingen niet passen in de bestaande. Het leren van docenten vergelijkt Kagan met een creatief proces. Kenmerkend voor creatieve processen is dat iedereen een eigen en persoonlijke leerweg bewandelt, die niet is te beschrijven in de vorm van een standaard leerroute.

Volgens Beijaard en de Vries (1997) ontwikkelen docenten hun opvattingen langzamerhand op basis van de cumulatie van onderwijservaring. Ze sluiten een radicale verandering in opvattingen door een belangrijke sleutelervaring niet uit. In tegenstelling tot de opvatting van Pajares (1992) dat opvattingen vrijwel onmogelijk zijn te veranderen gaan zij er vanuit dat docenten hun opvattingen veranderen om meer plezier in hun werk te krijgen en nieuwe mogelijkheden te verkennen. De kennis van docenten typeren ze als praktijkkennis, die sterk persoonlijk en contextgebonden is. De reeds ontwikkelde opvattingen van docenten spelen een belangrijke rol in de verandering van opvattingen. Ze functioneren als een filter en zijn aanknopingspunten voor verdere ontwikkeling.

Met betrekking tot de veranderbaarheid van de opvattingen van docenten geven onderzoeken verschillende uitkomsten. Sommigen achten de opvattingen vrijwel onveranderbaar, andere sluiten een snelle verandering door een sleutelervaring niet uit. In dit onderzoek is dit daarom een onderzoeksvraag: 'Zijn opvattingen veranderd?' en zo ja, 'Onder invloed waarvan?'

### **De relatie tussen denken en handelen van docenten**

De uitkomsten van onderzoek naar de relatie tussen opvattingen en handelen (ecologische validiteit) zijn wisselend. Volgens een reeks van onderzoeken aan het eind van de jaren tachtig is er consistentie tussen opvattingen en praktijken. Daarbij zijn er aanwijzingen dat de opvattingen van docenten ook invloed hebben op de opvattingen van studenten over leren en onderwijzen (Fang, 1996). Ook Kagan (1992) stelt dat de opvattingen van docenten over het algemeen hun feitelijke onderwijsgedrag goed weerspiegelen.

Andere onderzoeken geven uiteenlopende resultaten of tonen juist een inconsistentie aan tussen opvattingen en praktijken. Onderzoek aan het begin van de jaren negentig met behulp van klassenobservatie, stimulated recall, hardop denken en focusinterviews laat zien dat de theoretische opvattingen van docenten wel consistent zijn met hun lesplannen, maar dat de relatie tot het actuele onderwijs inconsistent is (Fang, 1996). Uit het onderzoek van Bolhuis (2000) komt bijvoorbeeld naar

voren dat er een inconsistentie is tussen de (door middel van een gesloten vragenlijst gemeten) opvattingen van docenten uit het voortgezet onderwijs en het door de onderzoeker geobserveerde praktische handelen.

### **Oorzaken van inconsistentie van denken en handelen**

In de onderzoeksliteratuur worden verschillende oorzaken genoemd voor de inconsistentie tussen het denken en handelen van docenten.

#### *(1) Het verschil tussen de leer en het leven.*

Volgens het gedragsmodel van Ajzen (Van der Pligt & de Vries, 2003) wordt het feitelijk gedrag beïnvloed door:

- De subjectieve inschatting van de realiseerbaarheid van het gedrag.  
De subjectieve realiseerbaarheid van gedrag wordt bepaald door de inschatting van de eigeneffectiviteit (self efficacy) en de feitelijke situatie. Inconsistenties kunnen voortkomen uit een gebrek aan vaardigheden en beperkingen in het gedragsrepertoire van de docent. Uit onderzoek blijkt dat deskundige en ervaren docenten beter in staat zijn te handelen in overeenstemming met hun opvattingen. Verder blijkt dat docenten die meer nadenken over het eigen handelen ook meer coherente opvattingen bij hun handelen ontwikkelen. Dit inzicht staat in lijn met het idee dat het denken niet het handelen stuurt, maar dat opvattingen ontstaan in de interactie tussen denken, handelen en de context waarin de docent werkt.
- De mate waarin het gedrag overeenkomt met de sociale normen uit de omgeving.  
Overeenstemming met de sociale norm betekent dat docenten het liefst sociaal wenselijk gedrag vertonen. Als studentgericht, procesgericht en constructivistisch onderwijs in de directe omgeving van de docent als ideaal worden gepresenteerd zullen docenten zich daarnaar gaan richten. Dit geldt natuurlijk voor alle onderwijsvisies. Docenten die andere opvattingen hebben zullen in die sociaalnormatieve context moeite hebben hun opvattingen te realiseren. Ook de criteria waarop docenten worden geëvalueerd en aangesproken door het schoolmanagement beïnvloeden de mogelijkheid om opvattingen in de praktijk te realiseren.
- Positieve ervaringen met eerdere gedrag.  
Een derde oorzaak voor inconsistentie is de mate waarin het gewenste gedrag nieuw is voor de docent. Eerder gedrag, in de vorm van routines en overlevingsstrategieën, heeft invloed op het gedrag dat docenten in reële onderwijssituaties vertonen. Voor docenten kan het moeilijk zijn oude gewoontes en routines te veranderen. Bij onderwijsveranderingen blijven deze docenten hetzelfde doen, maar met andere benamingen. Ze schenken 'oude wijn in nieuwe vaten'.

#### *(2) De complexiteit van de onderwijssituatie.*

De onderwijssituatie is altijd veelzijdiger en complexer dan de opvattingen van de docent. In de onderwijssituatie spelen allerlei - niet in de opvattingen van docenten opgenomen - factoren, die de realiseerbaarheid daarvan beïnvloeden, zoals de sfeer in de klas, het managen van het lesprogramma, de omgang met een diversiteit aan studenten, persoonlijke emoties en problemen van de docent en studenten.

#### *(3) Tegenstrijdige eisen en verwachtingen.*

Onderwijs zadelt docenten op met praktische paradoxen en dilemma's. Margaret Lampert (in Fang, 1996) typeert de docent daarom als een 'dilemmamanager' of een 'makelaar van tegenstrijdige belangen'.

*'Because classroom teachers are often faced with making choices among dichotomous choices such as to promote equality or excellence, to build curriculum around children's interest or around subject-matter, to foster independence and creativity or maintain standards and expect everyone to meet them(...), to help students become 'learners' or 'knowers', to adopt an explicit skill-based approach or a process-orientated approach to instruction, to foster productive skills and generalized abilities or to instil subject area content knowledge, and to centre the discourse of classroom on technique or substance in this computer-assisted instruction era, they have to come up with coping strategies, by calling upon the conflicted 'self' as a tool of her trade and building a working identity that is constructively ambiguous, in order to combat these pedagogical dilemma's'.*

*(4) Opvattingen van docenten zijn situationeel.*

Een geheel andere verklaring voor gevonden inconsistenties is dat opvattingen van docenten tot stand komen in concrete situaties. Docenten kunnen in verschillende situaties verschillende opvattingen hebben. Deze kennistheoretische positie wordt door Martin e.a. (2000) non dualistisch genoemd. Petraglia (1998) spreekt van meerdere realiteiten waarin mensen leven, waarbij opvattingen afhankelijk van de situatie anders zijn. Zo kunnen docenten, die lesgeven aan een zwarte school hun eigen school heel goed vinden en toch hun kinderen niet op de eigen school willen plaatsen (Bingham, Haubrich, White en Zipp, 1990). Omdat opvattingen zijn verkleefd met de context waarin deze opvattingen wordt gebruikt kunnen opvattingen in verschillende situaties (logisch) inconsistent zijn.

*(5) De gekozen onderzoeksmethode.*

(Schijnbare) inconsistentie tussen denken en handelen kan zijn veroorzaakt door het meetinstrument dat in het onderzoek is gebruikt. *'Most of these studies used researcher-determined statements or categories, which may be different from those of the participants involved in the studies'*. (Fang, p.55) Voorbeelden daarvan zijn dichotomieën tussen sturing en zelfsturing, memoriseren en begrijpen, die in de praktijk niet zo tegengesteld zijn. *'Further, different teachers might have different conceptions of, for example, what the buzz-word 'whole language' means to them because of its somewhat fuzzy and elusive nature, at least in most teacher's minds'*. (Fang, p.55) Bij studies waarbij opvattingen worden gemeten met gesloten instrumenten als vragenlijsten is het niet duidelijk of de centrale opvattingen van docenten worden gemeten. Het kan zijn dat er opvattingen worden gemeten, die in het denken van de docent niet belangrijk zijn en dat belangrijke opvattingen niet worden gemeten. Hetzelfde geldt voor het gebruik van theoretisch gedachtegoed voor het interpreteren of categoriseren van opvattingen van docenten. Ook kunnen aan docenten keuzes worden voorgelegd, die ze in de praktijk niet hoeven te maken. Clark en Peterson (1986) adviseren daarom onderzoek te richten op de taal waarmee docenten hun impliciete theorieën beschrijven.

*(6) De mate van abstractie van de opvattingen die worden onderzocht.*

Meer abstract geformuleerde opvattingen kunnen leiden tot contradicties tussen opvattingen en handelingen (Mathijssen, 2006). Abstract betekent: generaliseerbaar over meerdere situaties en aanleiding gevend tot een diversiteit aan afgeleide opvattingen en handelingen. Abstracte opvattingen kunnen een veelheid aan praktijken ondersteunen of helemaal geen, als de docent er niet in slaagt om de opvatting te vertalen naar praktisch handelen. Uit de reviews van onderzoeken komt naar voren dat hoe kleiner, specifiek en concreter het inhoudsgebied van een opvatting is hoe groter de consistentie met het handelen. Kagan (1990) stelt dat consistentie tussen opvattingen en handelen (ecologische validiteit) te danken is aan:

- Het toespitsen van het onderzoek op één onderwerp,
- Het gebruik van een niet-normatief categorieënsysteem dat alle docentactiviteiten dekt.
- Interpretaties die ontleend zijn aan een groot aantal theorieën en empirische onderzoeken.

Bij de opzet van dit onderzoek is aangesloten op de inzichten van Meijer (1999), Kagan (1990) en Martin e.a. (2000).

**Samenvattend**

Dit onderzoek gaat er vanuit dat opvattingen van docenten een belangrijke rol spelen bij de vormgeving van hun onderwijspraktijk. De opzet van dit onderzoek biedt echter de mogelijkheid om te concluderen dat deze veronderstelling onjuist is. Het begrip 'opvatting' is gedefinieerd als een verbale momentopname van een cognitief proces: de uitdrukking in woorden van wat iemand denkt op een bepaald moment, inclusief de connotaties (waarderingen, evaluaties, twijfels, enz.) die daarmee gepaard gaan. Het onderzoek richt zich niet op de interactieve opvattingen van docenten. Voor het doel van het onderzoek zijn de meer gegeneraliseerde opvattingen van docenten interessanter. Daarbij gaat het om wat docenten denken én wat docenten doen, dus zowel de in gewoontegedrag gestolde opvattingen als de bewust gearticuleerde opvattingen. Naar beide kanten van het handelen zal in dit onderzoek gevraagd worden. De inhoud van de opvattingen is in dit onderzoek toegespitst op de vraag wat docenten studenten willen leren en hoe ze dat doen. Opvattingen kunnen gezien worden als de kennis die docenten in de praktijk gebruiken. Deze kennis is: persoonlijk, contextueel en tacit. Daarom zijn de volgende zaken kenmerkend voor opvattingen: ze zijn persoonlijk, contextgebonden, ontwikkeld uit ervaring en reflectie op ervaring, grotendeels onbewust, liggen ten grondslag aan het praktisch handelen en zijn inhoudsafankelijk. Opvattingen bestaan in de interactie tussen denken, handelen en de context waarin de docent werkt.



De onderzoeksliteratuur geeft een redelijk consistent antwoord op de vraag hoe opvattingen ontstaan. Onderstaand een overzicht van de bronnen die daarbij een rol spelen. De onderzoeksliteratuur suggereert dat de eerstgenoemde bronnen meer invloed hebben dan de later genoemde.

- De eigen ervaringen met leren en onderwijzen (apprentice of observation).
- De ervaringen als docent, waarbij docenten op verschillende manieren met deze ervaringen kunnen omgaan (onbewust aanpassen, aanpassen op basis van reflectie).
- De opvattingen van (directe) collega's.
- De opvattingen in het team (de cultuur van het team) en de leiding.
- Maatschappelijke discussies over leren en onderwijzen.
- Het bestuderen van onderwijskundige informatiebronnen.
- Het volgen van formele scholing (cursussen).

Met betrekking tot de veranderbaarheid van de opvattingen van docenten geven onderzoeken verschillende uitkomsten. Sommigen achten de opvattingen vrijwel onveranderbaar, andere sluiten een snelle verandering door een sleutelervaring niet uit. Voor docenten kan het moeilijk zijn oude gewoontes en routines te veranderen. Bij onderwijs-vernieuwingen blijven deze docenten hetzelfde doen, maar met andere benamingen. Ze schenken 'oude wijn in nieuwe vaten'.

De gekozen onderzoeksmethode is te typeren als 'kwalitatief' en 'docentnabij'. Bij studies waarbij opvattingen worden gemeten met gesloten instrumenten als vragenlijsten is het niet duidelijk of de centrale opvattingen van docenten worden gemeten. Het kan zijn dat er opvattingen worden gemeten, die in het denken van de docent niet belangrijk zijn en dat belangrijke opvattingen niet worden gemeten. Hetzelfde geldt voor het gebruik van theoretisch gedachtegoed voor het interpreteren of categoriseren van opvattingen van docenten. Ook kunnen aan docenten keuzes worden voorgelegd, die ze in de praktijk niet hoeven te maken. Uit de reviews van onderzoeken komt naar voren dat hoe kleiner, specifiek en concreter het inhoudsgebied van een opvatting is hoe groter de consistentie met het handelen.

## 2.2. De onderzoeksofzet

Op grond van de overwegingen in de vorige paragraaf is bij de ofzet van het onderzoek gekozen voor een a) kwalitatieve en docentnabije benadering, b) het toespitsen van de vraagstelling op één onderwerp en c) het rekening houden met de persoonlijke geschiedenis en de context (de soort opleiding) van de docent.

### ***Kwalitatieve en docentnabije benadering***

In dit onderzoek is de aanbeveling van Kagan (1990) gevolgd, die stelt dat de ecologische validiteit van het onderzoek naar opvattingen van docenten wordt vergroot als de onderzoeker zich niet vastlegt op één perspectief, maar put uit inzichten uit verschillende theorieën en onderzoeken. De kennisrijkheid en variatie van het interpretatiekader van de onderzoeker zorgt voor een docentnabije interpretatie van de opvattingen van de docent, omdat de onderzoeker bij de interpretatie van wat de docent zegt gebruik kan maken van concepten, die het meest in lijn liggen met de betekenis en bedoeling van de onderzochte docent.

Om tot praktisch bruikbare én consistente inzichten te komen in de opvattingen van docenten over leren en onderwijzen kan in het onderzoek het beste gebruik worden gemaakt van een kwalitatieve onderzoekstechniek. Omdat het onderzoek zich richt op opvattingen, die gegeneraliseerd zijn over meerdere onderwijssituaties wordt niet gekozen voor observatie als onderzoekstechniek. Daarnaast zijn er andere redenen om niet te kiezen voor observaties. Observaties zijn tijdrovend en observaties genereren geen betere onderzoeksgegevens dan interviews, omdat ook bij observaties de interpretatie van de onderzoeker de uitkomsten beïnvloedt. Observaties zijn niet nodig omdat te verwachten is dat het handelen van de docent consistent is met zijn opvattingen (Martin e.a., 2000). Tenslotte zijn er geen aanwijzingen dat technieken die concept-mapping, repertory grid, appreciative inquiry, reflectietools en metaforen gebruiken betere informatie opleveren dan de meer traditionele onderzoekstechniek van het interview (zie bijlage 2).

### **Toegespitste vraagstelling**

Door de vraag naar de opvattingen van de docent toe te spitsen op de vraag wat docenten de student wil leren en hoe ze dat doen wordt de consistentie tussen wat docenten zeggen en wat ze doen gewaarborgd. Martin e.a. (2000) concluderen in hun onderzoek met de titel: 'What university teachers teach and how they teach it' dat er een direct verband is tussen het denken en handelen van een docent als het gaat om wat een docent in een specifieke context aan de studenten wil leren. De twee hoofdvragen van dit onderzoek zijn daarom:

**Wat willen docenten studenten leren en hoe doen zij dat?  
Zijn de opvattingen over onderwijzen veranderd? Zo ja, hoe en onder invloed waarvan?**

In termen van Mathijssen (2006) gaat het om 'beliefs'. Daarbij gaat het om wat docenten denken én wat docenten doen, dus zowel de in gewoontegedrag gestolde opvattingen als de bewust gearticuleerde opvattingen. Naar beide kanten van het handelen zal in dit onderzoek gevraagd worden. Daarbij wordt gekozen voor de opvattingen, die zijn gerelateerd aan inhoudelijke onderwerpen (Mathijssen, 2006), in het bijzonder de vraag wat de docent de student wil leren en hoe hij dat doet, omdat uit onderzoek blijkt dat deze invalshoek de meest consistente inzichten biedt in het leren en onderwijzen van docenten (Kagan, 1990; Boulton-Lewis e.a., 2001; Martin e.a., 2000).

### **Selectie van respondenten**

Omdat het te verwachten is dat de opleiding van invloed is op de opvattingen van docenten over onderwijs zijn voor dit onderzoek docenten van verschillende opleidingen benaderd. Voor dit onderzoek zijn drie opleidingen gekozen die sterk van elkaar verschillen: een technische opleiding (Engineering Design & Innovation, afgekort ED&I), een sociaal-agogische en ondernemende opleiding (Culturele en Maatschappelijke Vorming, afgekort CMV) en de designspecialisatie van de modeopleiding (Amsterdam Fashion Institute, Fashion & Design, afgekort F&D). Bij iedere opleiding is aan een aantal ervaren docenten gevraagd om mee te doen aan het onderzoek. Alle gevraagde docenten hebben hun medewerking verleend aan het onderzoek. Er hebben in totaal 16 docenten meegewerkt aan het onderzoek, 4 docenten van ED&I, 5 docenten van CMV en 7 docenten van F&D.

### **Het onderzoeksinstrument**

In dit onderzoek is het doel om op een docentnabije wijze inzicht te krijgen in de opvattingen van docenten over leren en onderwijzen. Daarbij gaat het om opvattingen, die consistent zijn met het handelen van de docent in de praktijk. Daarom wordt niet gevraagd naar de mening van de docent maar naar wat de docent feitelijk doet.

#### **Algemeen**

Welke opleidingen heb je gevolgd?

Heb je werkervaring buiten het onderwijs? Zo ja welke?

Heb je ervaring binnen het onderwijs? Zo ja welke?

Hoe lang werk je bij de HvA? Hoe lang bij deze opleiding?

Wat zijn de afgelopen jaren jouw taken geweest (direct onderwijs, ontwikkeltaken, coördinatie of andere taken)?

#### **Wat wil je een student leren en hoe doe je dat?**

Hoe leid je een (ingenieur, cmv'er, modeontwerper) op?

Wat wil jij de student leren?

Hoe doe je dat?

#### **Ontstaan en veranderingen van opvattingen**

Hoe zijn jouw opvattingen ontstaan?

Waar heb je geleerd wat je nu doet?

Wanneer heb je geleerd wat je nu doet?

Van wie heb je geleerd wat je nu doet?

Zijn jouw opvattingen over leren en onderwijzen in de afgelopen jaren veranderd?

Zo ja, wat is er veranderd?

Waardoor zijn ze veranderd?

Hoe kijk je aan tegen de onderwijsveranderingen bij de HvA? Leren-leren? Competentiegericht opleiden?

### **Veranderingen in de context**

Is het beroep in de loop van de jaren veranderd? Zo ja, met wat voor gevolgen?

Is het onderwijs in de loop van de jaren veranderd? Zo ja, hoe?

Zijn studenten in de loop van de jaren veranderd? Zo ja, hoe?

## **2.3. Verloop van het onderzoek**

Bij alle drie opleidingen zijn ervaren docenten benaderd. Zes docenten werken meer dan 20 jaar bij de HvA of voorgangers van de HvA. Vijf docenten werken 20 jaar bij de HvA. Eén docent is 17 jaar in dienst en vier docenten zijn tussen 5 en 10 jaar in dienst zijn. Deze vier docenten hebben de eerste grote onderwijsvernieuwing aan de HvA, Leren-leren, niet meegemaakt.

Op één respondent na hebben alle docenten een aan de eigen opleiding verwante vooropleiding en werkervaring in de praktijk. Zes docenten hebben een academische opleiding. Vier van hen hebben daaraan voorafgaand een hbo-opleiding gevolgd. Twaalf docenten hebben één of meerdere hbo-opleidingen. Twee docenten hebben een lerarenopleiding in hun vak gevolgd. Bij de opleidingen CMV en F&D is gesproken met twee docenten met een leidinggevende taak. Alle docenten hebben verschillende onderwijstaken (gehad) in verschillende jaren van de opleiding.

Met iedere docent is individueel een interview gehouden. De lengte van de interviews varieert van drie kwartier tot twee uur. De interviews zijn digitaal opgenomen en letterlijk uitgeschreven in transcripts.

Alle respondenten hebben het transcript van het interview ontvangen.

Hoewel de interviewvragen de leidraad waren van het gesprek, verliepen de gesprekken open. Er is aan de respondent ruimte gegeven om de inhoud en het verloop van het gesprek te bepalen. Deze aanpak biedt de garantie dat de zaken die de respondent belangrijk vindt aan de orde komen. Een nadeel is dat door tijdgebrek bepaalde vragen niet, of maar heel kort aan bod zijn gekomen. Omdat sommige respondenten maar een beperkte tijd hadden zijn met hen niet alle vragen uitvoerig aan bod geweest. Over de twee hoofdvragen van het onderzoek is door de respondenten zoveel gezegd dat er voldoende basis is om van alle 16 interviews de resultaten te vermelden.

De teksten van de transcripts zijn gecategoriseerd naar de belangrijkste topics van het onderzoek:

- Kenmerken van de respondenten (opleiding, werkervaring, aantal jaren werkzaam bij de HvA of voorgangers van de HvA, taken van de afgelopen jaren)
- Hoe leid je een ingenieur/CMV'er/ontwerper op? of: Wat vind je van de manier waarop deze nu wordt opgeleid?
- Wat wil jij de studenten leren?
- Hoe doe je dat?
- Hoe heb je geleerd om te onderwijzen?
- Is je manier van onderwijzen in de loop van de jaren veranderd?
- Hoe kijk je aan tegen de invoering van 'leren-leren'?
- Hoe kijk je aan tegen de invoering van competentiegericht onderwijs?
- Zijn de studenten in de loop van de jaren veranderd?

Er worden in de presentatie van de resultaten geen aantallen vermeld, omdat niet is vast te stellen wat een aantal zegt over de gehele populatie van docenten aan de HvA.

### 3. Wat willen docenten studenten leren en hoe doen ze dat?

In paragraaf 3.1. en 3.2. staan de antwoorden op de eerste onderzoeksvraag: 'Wat willen docenten studenten leren en hoe doen ze dat?' In paragraaf 3.3 worden de resultaten vergeleken met eerder onderzoek en nagegaan wat de verschillen zijn tussen docenten en opleidingen.

#### 3.1. Wat willen docenten studenten leren?

Op de vraag wat docenten studenten willen leren geven alle docenten direct antwoord. Het is duidelijk dat daar hun hart ligt. Ze weten wat ze studenten willen leren en zijn daar sterk bij betrokken. Wat ze studenten willen leren vinden ze ook het leukst om te doen en zorgt er voor dat ze plezier in hun werk hebben en houden. Sommige docenten noemen één onderwerp, maar de meerderheid wil studenten meerdere zaken leren. Voor een deel zijn die gerelateerd aan hun onderwijstaak. Docenten willen bijvoorbeeld aan studenten in het eerste jaar, die een vak volgen andere dingen leren dan aan studenten die in het derde of vierde jaar een opdracht uitvoeren. Voor sommige docenten is het ene voorwaardelijk voor het andere. Zo noemen docenten het oplossen van een probleem, het aanpakken van een opdracht of het bedenken van een concept als eerste, maar geven vervolgens aan dat daarvoor kennis en vaardigheden nodig zijn en dat het belangrijk is dat studenten dat ook leren. Onderstaand een overzicht van wat docenten studenten willen leren.

	Wat wil je de studenten leren? (citaten uit interviews)
Probleem oplossen,  Opdracht aanpakken	<i>Dat ze een opdracht kunnen oppakken. Analyseren, probleem goed bekijken, doelstellingen vastleggen en daarnaar toe gaan werken. Dat ze in staat zijn de problemen te overzien. Dat ze zonder dat ze het eind zien kunnen beginnen aan de opdracht.</i>
Concept bedenken (alleen F&D)	<i>Hoe start je? Hoe prikkel je jezelf? Hoe kan je inspiratiemateriaal verzamelen? En hoe kom je altijd maar weer op nieuwe ideeën? Dat is het moeilijke stuk. Je zal de diepte in moeten om je steeds weer te voeden, zodat je steeds weer met nieuwe ideeën komt.</i>
Ondernemerschap (alleen CMV)	<i>Ondernemend te zijn. Ergens voor te gaan. Een missie hebben. Risico's durven te nemen. Niet bang zijn om te vallen, maar elke keer weer op staan. Ook die zakelijke kant. Resultaatgericht en bedrijfsmatig kunnen werken. Je houden aan je afspraken. Flexibel zijn. Daar te zijn waar het werk is en niet denken dat je één baan hebt voor heel je leven. Nieuwsgierig zijn. Die hele ondernemende kant.</i>
Multidisciplinair en bedrijfsmatig samen werken (alleen F&D)	<i>Ik vind het belangrijk dat de afdelingen elkaar begrijpen. Het gebeurt dat de sales afdeling zegt dit artikel verkoopt veel beter als het touwtje er niet in zit, we halen het eruit. Dat zijn nogal beslissingen, want de designafdeling heeft besloten dat het anders is. Bij ons hebben we de tijd en de mogelijkheden om daarover te discussiëren. Wat betekent dat voor je integriteit als ontwerper en je integriteit als merk? Dat helpt heel goed om mensen met elkaar te laten samenwerken. Om voordat ze het bedrijfsleven ingaan elkaars mentaliteit te leren kennen. Dingen aandragen die betaalbaar en haalbaar zijn.</i>
De maatschappij verbeteren (alleen CMV)	<i>De 'maatschappij verbeteren' of zulk soort woorden. Hebben studenten daar oog voor? Hebben ze daar de begrippen voor, de motivatie voor, willen ze dat? Dat ze leren om met geduld en volharding bezig te zijn om processen op gang te brengen.</i>  <i>Dat je de samenwerking zoekt vanuit wat de mensen bezig houdt en hoe ze daar hun sterke kanten kunnen inzetten om er zelf beter van te worden of een bijdrage te leveren aan de samenleving.</i>

<p>Persoonlijkheid, attitude ontwikkelen</p>	<p><i>Ik vind het belangrijkste dat ze een goede houding ontwikkelen. Nieuwsgierig, kritisch en enthousiast. Dat je, als je een verslag leest zegt: 'hier is over nagedacht'.</i></p> <p><i>Keuzes maken vanuit zichzelf en niet omdat hun ouders dat willen of dat het economisch verstandiger is. Dat ze dingen gaan doen waar ze achter staan. Dat ze hun passie volgen omdat ze daar uiteindelijk gelukkiger van worden.</i></p> <p><i>Ik vind het belangrijk dat studenten in staat zijn om niet oordelend samen te werken met mensen en zien waar het bij mensen om gaat. En niet dat ze zelf al allerlei ideeën hebben over wat goed is voor mensen. Dat ze het perspectief van andere mensen kunnen kiezen.</i></p> <p><i>De essentie is dat ik de persoonlijkheid van de student naar boven trek. Die laat groeien door middel van proces en zelfkritiek. Iemand leren werken met zijn of haar potentieel.</i></p>
<p>Specifieke vaardigheden</p>	<p><i>Technische vaardigheden</i></p>
<p>Basiskennis</p>	<p><i>Een hbo'er moet een overzicht hebben van wat er allemaal is en allemaal kan. Daar kan je op school maar een stukje van laten zien. Want voordat je een goede technicus bent, ben je tien jaar verder. Je kan een basis aanbrengen. Je moet heel goede keuzes maken in wat voor soort basis je wilt aanbrengen.</i></p>
<p>Verdiepende kennis (weten waarover het gaat, wat de achtergrond is)</p>	<p><i>Dat ze niet zomaar dingen roepen, maar dat ze weten waar ze het over hebben. Je moet dingen gelezen hebben, de media volgen, voordat je een standpunt gaat innemen.</i></p> <p><i>Voor mij is het belangrijk dat ze voor zichzelf nieuwe perspectieven vinden of hun referentiekader verbreden. Dat ze leren onder woorden brengen waar het voor hen om gaat, wat voor hen de essentie is.</i></p>

Tabel 2: Wat willen docenten studenten leren?

### 3.2. Hoe doen ze dat?

De docenten hebben negen onderwerpen genoemd die ze aan studenten willen leren. Per onderwerp hebben docenten verschillende aanpakken beschreven. Onderstaand wordt een overzicht gegeven.

#### 3.2.1. Probleem oplossen of opdracht aanpakken

Bij ED&I geven twee docenten aan dat studenten door de vakken die ze krijgen (natuurkunde, wiskunde, enz.) de cognitieve vaardigheden leren om problemen op te lossen. In hun opvatting leren studenten zo de denkvaardigheden die ze in andere situaties nodig hebben. Eén docent zegt dat hij aan studenten voortdurend het verband laat zien tussen wat ze leren in relatie tot de problemen die ze moeten gaan oplossen. Dat wil niet zeggen dat de andere docenten dat niet doen, maar alleen dat deze docent dit expliciet heeft genoemd als een didactische aanpak. Bij alle opleidingen leren studenten problemen op lossen en opdrachten aan te pakken door dat onder begeleiding te doen, waarbij de docent met de student de inhoud en het belang van de verschillende stappen bij de aanpak van een opdracht bespreekt.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Verbinden theorie met praktijk	<i>Door theorie te koppelen aan de praktijk. Door ze te leren verbanden te zien. Ze leren om zaken in structuren te herkennen, gehelen te zien. Structuur aan te brengen in het vakgebied. Ik grijp iedere keer weer terug, van jongens daar en daar zijn we mee bezig en dan leg ik de link weer aan. Als je ze leert structuren te zien, overzicht, naast een stukje vakkennis natuurlijk, dan kan je het permitteren om bepaalde kennisgabs toe te laten. Dan kunnen ze dat zelf later er een keer aan toevoegen.</i>
Transfer van cognitieve vaardigheden	<i>Als je wis- en natuurkunde leert moet je al leren om dingen redelijk nauwkeurig op een rijtje te zetten. Het snappen van het vak vereist een bepaald logisch combinatorisch denkvermogen en die kan je ook in andere situaties toepassen.</i>
Realistische opdrachten uitvoeren onder begeleiding	<i>In de begeleiding bij de opdrachten wil ik dat ze in het begin een heldere probleemstelling maken. Dat ze op basis van de vraag van de opdrachtgever nadenken wat ze er zelf willen dat er uit de opdracht komt en wat dat betekent voor de centrale vraag, zodat ze gestructureerd richting kunnen geven aan de opdracht. Het gaat om het leren van de adviesrol. Dat ze niet denken, dat is de opdracht en die gaan we uitvoeren. Opdrachten komen op zoveel verschillende manieren tot stand en meestal is daar nog niet goed genoeg over nagedacht. Daarom moeten ze eerst de opdracht analyseren en er hun eigen vraagstelling van maken. Ze moeten inzien dat de vraag die gesteld wordt pas het begin is en dat er eerst een paar bewerkingen gedaan moeten worden voordat het een nuttige en zinvolle vraag wordt. Wat belangrijk is dat ze leren vaststellen wat het doel is en wat de centrale vraag is die ze moeten beantwoorden.</i>  <i>Uiteindelijk leren ze het door ze het te doen. Door ze keer op keer opdrachten te laten doen en ze daarin goed te begeleiden. En dat ze, als ze dat een paar keer gedaan hebben, snappen dat het een handige manier is om te doen.</i>

Tabel 3: Hoe leer je studenten problemen oplossen of een opdracht aanpakken?

### 3.2.2. Concept bedenken en uitwerken

Alleen docenten van Fashion & Design hebben het bedenken van een concept en het uitwerken daarvan, het vertalen naar kleding, genoemd als doel van hun onderwijs. Het bedenken van een concept en het uitwerken van een concept zijn twee stappen die creativiteit vragen. Docenten vertellen dat er verschillende manieren zijn om deze creativiteit te ontwikkelen. Vanuit de opleiding worden studenten uitgenodigd om op verschillende manieren te werken, maar de student moet uiteindelijk haar persoonlijke manier vinden. Bij het bedenken van een concept worden drie methoden genoemd. Ten eerste onderzoek laten doen, bijvoorbeeld in een nieuwe stad, en daarbij inspiratiemateriaal verzamelen (beelden, woorden, dingen, enz.), analyseren, selecteren en samenvoegen tot een concept. Ten tweede het bestuderen van de kunstgeschiedenis, modegeschiedenis en toonaangevende modeontwerpers. Ten derde het experimenteren met vormen, kleuren en materialen. De dialoog met de (individuele) student is nodig om de student te helpen tot een eigen concept te komen.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Voorbeelden bespreken	<i>Dat doe je door excellente voorbeelden te bespreken en hen te laten bestuderen. Door ze onderzoek te laten doen in de brede wereld van de cultuur. Kunst en vormgeving. En niet blij te zijn met de eerste de beste keuze, maar verder te kijken en excellente keuzes te maken. Streng te zijn en blijven doorzoeken.</i>
Laten onderzoeken	
Experimenteren	<i>We laten ze collages maken, plaatjes meenemen. Het is een tried and tested method. We laten ze met vormen spelen met een lap stof. We hadden het ingedeeld in een bepaald traject. Eén periode ging over stretch, werken met rek en niet rekbaar. Werken vanuit de stof. Of met het volume, wijd en krap. We kregen daar waanzinnig leuke experimenten. We deden het op een coachende manier. Ze kregen een opdracht en we lieten ze hun gang gaan. En dan kom je verder in gesprek met elkaar, vanuit de interactie.</i>
Dialoog	
Gestructureerde opdracht	<i>In het eerste jaar laten we studenten werken met een vierkante lap. Het is een goede start. Die hele achtergrond van baljurken en celebrity dingen omzeil je. Je laat de student zien dat hij creatief kan zijn, iets nieuws en interessants kan maken zonder dat. Het is een heel systematische en simpele manier om tot vorm te komen. Je moet van iets wat vlak is iets ruimtelijks maken. Van iets abstracts, naar iets draagbaars. En studenten ervaren dat als een wonder. Dat ze dat kunnen. Daar geven we systematisch les in, stap voor stap. Ze hebben een vierkante lap, ze mogen er één knip in maken en je legt de verschillende soorten plooiën uit. Dan gaan ze plooiën en hangen het op hun pop. Daarna doen we hetzelfde met rimpelen en met meer knippen. En zo gaan ze stapsgewijs verder.</i>
Kennis verwerven	<i>Leren onderzoeken, hoe inspireer ik mezelf. En dat kan heel verschillend zijn. Dat kan door te werken vanuit het gevoel, bijvoorbeeld door het verzamelen van plaatjes. Of door naar ontwerpers te kijken. Of door te reizen, bijvoorbeeld als je denkt dat China wat wordt. Aan de andere kant gaat het om research, hoe onderbouw ik het? Dan kijk je naar de historie, maar ook naar de algemene ontwikkeling, dat je weet wat er speelt. Kijkt naar de cultuur, theater, boeken, film, heel breed. Kennis is heel belangrijk en dat is iets wat wordt onderschat. Het gaat erom dat studenten zelf onderzoek doen naar het modebeeld en de historische achtergrond.</i>

Tabel 4: Hoe leer je studenten een concept te bedenken?

Bij het uitwerken van een concept wordt de student gevraagd om het concept te relateren aan kleding. Een belangrijke voorwaarde daarbij is dat de student de technieken heeft geleerd om zich uit te drukken. Studenten kunnen daarmee verschillende kanten op gaan.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Dialogo	<i>Ik begin dan ze te laten nadenken over hun concept. Heb je trefwoorden, waar je wat aan hebt? Heb je al bedacht wat je ermee gaat doen? Het gaat om vormen, scherpe, rondes, open, gesloten, enzovoort. Dan heb je kleur, contrast, helder, transparant, met wit aangelengd, mat, glanzend. En je denkt na over structuur. Met elkaar vormen ze het plaatje, een sfeer. En dan leer ik ze na te denken welke technieken daarbij horen. Hoe pak je dat aan? Ga je plakkaatverf gebruiken of waterverf? En als je de technieken weet, dan weet je wat de volgende stappen zijn. Wat je moet kopen om het te gaan doen. En als het goed is kan je terugkijken: ik heb een dessin gemaakt en ik had die trefwoorden, klopt dat nog? Het loopt goed als de student weet wat hij wil en mij ook inzicht geeft in wat hij wil, zodat ik hem kan helpen tips te geven. Het wordt moeilijk als een student geen inzage geeft in wat hij doet. Dan is het lastig. Je hebt wel dat je tegen de ene student wat meer kan zeggen dan tegen de ander. Ik ben vrij direct, maar probeer niet onaardig te zijn. Je moet studenten er wel op aanspreken als ze vast zitten.</i>
Onderzoek	<i>Studenten hebben de neiging om voor mooi te kiezen. Ik heb het altijd over bruikbaar: wat kan je ermee? Studenten hebben in eerste instantie weinig ideeën. Ik ga wel eens met ze naar ijzerwinkel. Ik wil ze leren hoe leuk dat is, omdat ik dat zelf zo leuk vind. Je moet in de opleiding leren hoe je jezelf steeds weer kan voeden en op nieuwe ideeën te komen. Dat is volgens mij het allerbelangrijkste.</i>

Tabel 5: Hoe leer je studenten een concept uit te werken?

### 3.2.3. Ondernemerschap

Bij de opleiding CMV staat het ondernemend leren centraal en alle docenten willen het ondernemerschap, als attitude, maar ook de daarbij behorende kennis en vaardigheden bij studenten bevorderen. Als antwoord op de vraag hoe je ondernemerschap bevordert noemen de docenten het onderwijsconcept 'ondernemend leren' en de wijze waarop er met studenten wordt omgegaan. De structuur van het curriculum, maar ook de cultuur van de opleiding selecteren en vormen de student.

Structuur van het curriculum:

*De ruggengraat zijn de praktijkopdrachten. Daar zit onderwijs omheen ( kernonderwijs) en daaromheen PAP-vakken (persoonlijk aanvullend programma). Studenten volgen onderwijs en doen projecten en mogen kiezen wat ze willen. Als ze een vak hebben afgrond krijgen ze geen studiepunten, maar nemen het mee naar hun portfolio-assessment. We hebben drie niveaus. Het competentieprofiel is verdeeld in een aantal clusters. Binnen die clusters zijn er indicatoren benoemd en geeft de student reflectie en bewijs. En daar zijn studiepunten aan verbonden. Elk kwartaal worden er PAP-vakken aangeboden. Studenten kunnen zich inschrijven. Ieder kernprogramma wordt twee maal per jaar aangeboden. Als er te weinig studenten zich inschrijven gaat het programma niet door.*

Cultuur van de opleiding

*Ze moeten zich oriënteren op een opdracht, een opdracht verwerven. Alles gebeurt buiten, in de echte wereld. We eisen en verwachten inzet. En dat doen we op heel verschillende manieren. Als een student iets moet presenteren, dan moet hij daar ook staan. Als hij iets heeft onderzocht, dan moet het ook een goed verslag zijn. Ik hecht veel waarde aan de individuele prestaties. Iedere student is weer anders en je moet op maat naar ze kijken en toch rechtsgelijkheid toepassen. En dat is een interessante. Bijvoorbeeld: als een student niet uit de voeten kan met een boek, dan laat ik hem met een ander boek komen om een verhaal over te houden. In het eerste half jaar van de propedeuse dan zijn er dingen die ze moeten doen, dan moeten ze het boek kennen. Maar na dat halve jaar hebben ze hun leren in eigen hand.*



### 3.2.4. Multidisciplinair en bedrijfsmatig samenwerken

Het multidisciplinair en bedrijfsmatig (samen)werken leren studenten volgens de respondenten het beste in de praktijk. In het gebouw van de modeopleiding is een leerbedrijf, waar studenten uit de drie richtingen (fashion, management en branding) in een half jaar (minor) samen een echte collectie ontwerpen, laten maken en verkopen. De kenmerken van het multidisciplinair en bedrijfsmatig leren zijn: een écht bedrijf, regelmatige bespreking van de voortgang, planning van activiteiten, feedback, onderlinge afstemming, just-in-time teaching en het beoordelen van (tussen) producten.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Echt bedrijf	<p><i>Ik zorg dat er ruimtes zijn waar gewerkt kan worden. Naar studenten toe vat ik steeds weer wat er gebeurt samen. Ik ken die processen. Ik zorg dat het steeds weer samengebundeld wordt. Heel simpel door de week samen af te sluiten en samen te beginnen. Bij de afsluiting presenteren ze wat die week is gebeurd. Aan het begin van de week vat ik de week daarvoor samen en zorg ik dat ze de volgende stappen doen. Ik loods de afdelingen stap voor stap door het proces heen. Ik geef aan wat er moet gebeuren, maar laat ze het zelf doen. Dat moet, want ze hebben twee jaar alleen maar theorie gehad. In het begin is de grote fout gemaakt om de studenten met de ruimte en middelen hun gang te laten gaan. Dat ging niet. Het ontaarde in akelige ruzies tussen docenten. Studenten zeggen na afloop van de minor dat nu alle puzzelstukjes op hun plaats zijn gevallen.</i></p> <p><i>Ik wil dat het onderwijs is en niet stage. Als we aan het graderen toe zijn dan wil ik dat de docent een les geeft over graderen. En dat ze het daarna toepassen. Ook als ze het vroeger al eens een keer hebben gehad. Ik geloof heel erg in herhaling. Ik geloof dat kennis pas beklijft als je het op heel veel manieren toegediend hebt gekregen. Ik vind het helemaal niet erg dat iemand zijn verhaal uit het jaar daarvoor op zijn eigen manier wat uitgebreider herhaalt. Ze gaan het nu echt doen, ze gaan er geld mee verdienen. En het gaat niet meer om het behalen van een zes of zeven. Dat is met alles zo. Als er gemeten moet worden, dat is gecompliceerd en dat heeft veel consequenties, wil ik dat ze daar les over krijgen. Je moet ze kennis meegeven.</i></p> <p><i>Eerder werden er dingen met de haren bijgesleept. Dan moesten ze een boek maken en moest dat boek beoordeeld worden. Dan kreeg je studenten die hard aan hun boek hadden gewerkt, maar verder niet zoveel gedaan hadden. Studenten die echt wat gedaan hadden, hadden geen tijd voor het boek. Heel vervelend. Nu worden studenten beoordeeld op praktijkgerichte zaken. De minor bestaat uit drie fases en iedere fase levert een product op dat heel gemakkelijk beoordeeld kan worden.</i></p>
Voortgangsbespreking	
Activiteitenplanning	
Feedback Onderlinge Afstemming	
Just-in-time teaching	
Beoordelen van (tussen)product	

Tabel 6: Hoe leer je studenten bedrijfsmatig samenwerken?

### 3.2.5. De maatschappij verbeteren

Twee docenten van CMV noemen het verbeteren van de samenleving als een belangrijk doel van hun onderwijs. Ze noemen verschillende manieren om aan dit doel te werken: stagebegeleiding, dialoog, een spel, onderzoeksopdracht, literatuuropdracht.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Stagebegeleiding,	<p><i>Tegenwoordig gaan ze al heel snel, na zes weken, op stage. Daar komen ze in contact met doelgroepen. En dat begeleid je op agogische wijze. Dat is vrij moeilijk, omdat het situationeel is. Dat is een creatief soort meedenken met studenten. In de propedeuse komen ze snel in contact met grootstedelijke vraagstukken. En ook mensen, diverse populaties.</i></p> <p><i>Eigenlijk probeer ik alle opdrachten terug te krijgen naar de vraag: hoe kijk je naar de wereld? Hoe ga je met jezelf om? Hoe ga je met mensen om? Ik wil dat ze naar anderen mensen leren kijken als zelfstandige individuele personen en hen niet meteen labelen. Er is op school een kaartspel ontwikkeld, caleidoscopia, waarmee je naar veel meer aspecten van een persoon bekijkt.</i></p> <p><i>Ik geef ze opdrachten. Ik wil ze een onderzoekende betrokkenheid leren, die een gesprek mogelijk maakt voorbij de veel gebruikte doodoeners. De eerste en tweedejaars heb ik bezoeken laten afleggen aan culturele instellingen en daar een reflectie over laten schrijven.</i></p> <p><i>Ik laat ze uit hun werkervaring culturele fenomenen kiezen waar ze voor en tegen zijn. Regels of verschijnselen. Bijvoorbeeld tatoeage, eetcultuur. Ze moeten daar literatuur over zoeken en een werkstuk schrijven. Het doel is dat ze zelfstandiger keuzes maken.</i></p>
Dialoog,	
Educatief spel,	
Opdrachten	
Literatuuropdracht	

Tabel 7: Hoe leer je studenten de maatschappij te verbeteren?

### 3.2.6. Persoonlijkheid, attitude ontwikkelen

Docenten in alle opleidingen vinden het ontwikkelen van de persoonlijkheid en de attitude van de studenten een belangrijk doel van hun onderwijs. Het voornaamste didactische middel is het gesprek met de student, waarbij het aandachtig luisteren en doorvragen essentieel zijn. Andere manieren om de persoonlijkheid en de attitude van de student te ontwikkelen zijn het geven van een opdracht, waarbij studenten nadenken over hun keuzes en de praktijkervaring die studenten vormt. Eén docent geeft aan dat hij met studenten omgaat in de rol van een goede ouder, betrokken, maar streng.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Dialogoog	<i>Ik voer veel individuele gesprekken met studenten. Ik vraag: 'Wat wil je? Waarom heb je dit gekozen? Welke volgende stap ga je zetten? Waarom doe je dat? Hoe kijk je naar de wereld? Hoe ga je met jezelf om? Hoe ga je met mensen om? Ik organiseer dialogen en socratische gesprekken. Studenten moeten op een gegeven moment het gevoel krijgen dat niets vanzelfsprekend is. Dat je altijd alles moet bevragen en ook jezelf moet bevragen. Ik denk dat daar niet één manier voor is. Ik ben zelf altijd vragend. Dat is een manier.</i>
Praktijk-ervaring	<i>Op het moment dat ze stage gaan of er iemand van buiten komt ontdekken ze dat het daar precies zo gaat als ze het geleerd hebben. Als ze terugkomen van stage en zijn gaan hun afstudeeropdracht in, dan merk je dat het andere mensen zijn geworden.</i>
Het unieke boven halen	<i>Wat je doet is dat je iemand een ultiem gevoel van eigenwaarde geeft. Alles is mogelijk. Ik geef de studenten het gevoel dat ze allemaal iets kunnen dat de ander niet kan. Dat als ze dat willen ze nooit deel hoeven te zijn van de dertien uit een dozijn mentaliteit. Dat ze in principe iets bijzonders te vertellen hebben. Misschien is dat niet voor allemaal ontwerper en niet voor allemaal deze school. Het gevoel dat iemand iets toe te voegen heeft aan de wereld. Dat vind ik heel belangrijk.</i>
De ouderrol	<i>Het is belangrijk om de student op de juiste manier te benaderen. Ik ben in zekere zin een ouder. Ik kijk niet op ze neer, ik behandel ze als volwassen mensen, maar ik behandel ze als kinderen als ze zich gedragen als kinderen. Ik ben vriendelijk, open, liefdevol en zorgzaam, maar ik ben ook vreselijk streng. Ik ben hard tegen ze, maar ik ben er wel voor ze.</i>

Tabel 8: Hoe ontwikkel je de persoonlijkheid, attitude van studenten?

### 3.2.7. Specifieke vaardigheden

Eén docent wil studenten specifieke vaardigheden leren, die hij zichzelf in zijn eigen bedrijf heeft geleerd. Hij doet dat door het bespreken van voorbeelden, het geven van instructie, het laten oefenen en het geven van feedback op de voortgang van de student. De docent sluit aan bij de doelgroep: fashion-studenten zijn anders dan brandingstudenten en houdt daar rekening mee bij het geven van feedback.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Instructie	<p><i>Ik heb meestal lessen van drie uur. Ik begin meestal met uitleg. Als het eenmaal draait begin ik met een stukje theorie aan de helft van de groep in het lokaal hiernaast. Dan kan de andere helft hier al een aantal dingen voorbereiden waar ze mee willen werken. En draai ik het om. Dat is het eerste uur. Ik doe nooit zoveel theorie. Dan gaan we aandacht besteden aan wat er gemaakt moet worden en dat is individueler. Meestal loop ik rond en kijk per persoon of per groepje wat ze aan het doen zijn. Bijvoorbeeld: Je hebt dat concept en die trefwoorden en nu ben je met die kleuren bezig. Hoe kan dat nu? Ja, maar die student naast me is er mee bezig en dat vond ik zo mooi ... Ik probeer ze dan bij de les te houden. Voor studenten is het drie uur les en twee tot drie uur voorbereiding.</i></p> <p><i>Ik maak vaak gebruik van een Powerpoint. Dat gaat over wat ikzelf de afgelopen maanden ben tegen gekomen. Zeker bij de start. Dat kan een tentoonstelling zijn of een film. Heb je het kleurgebruik gezien? En als je dan een plaatje of een paar plaatjes laat zien. Studenten zijn ontzettend visueel. Zien is het halve werk, maar ze moeten het wel leren onder woorden te brengen.</i></p> <p><i>Ik geef les aan fashion-studenten, maar ook aan branders en aan managers. Daar zit een groot verschil tussen. Die branders is veel poeha, die weten het allemaal wel en die designstudenten laten over zich heen lopen. Dan zeggen ze: 'ze luisteren niet'. En dan zeg ik: 'maar je vertelt ze het ook niet'. Die mensen zijn niet zo visueel als jij. Je kunt daar wel een plaatje neerleggen, maar je moet wel vertellen waarom je dat hebt gekozen. Probeer dat nu onder woorden te brengen. Ze maken voor mij een procesboek. Ze moeten het terug kunnen lezen en ik moet het ook lezen.</i></p>
Oefenen,	
Feedback	
Voorbeeld bespreken	
Omgaan met verschillende studenten	

Tabel 9: Hoe leer je studenten specifieke vaardigheden?

### 3.2.8. Kennis: basiskennis en verdiepende kennis

Veel respondenten vinden het belangrijk dat studenten kennis verwerven. Tegelijkertijd lijkt het erop dat ze dat de lastigste opgave in het onderwijs vinden. Docenten hebben uiteenlopende manieren bedacht om de kennisverwerving van studenten te stimuleren.

De aanpakken die respondenten noemen zijn:

- College geven.
- Activerend onderwijs.
- Vereenvoudigen, verdelen van lesstof in kleine eenheden en uitleggen.
- Individuele en groepsdialoog.
- Frequent en tussentijds beoordelen.
- Studenten mee laten beslissen over de inhoud.
- Een essay laten schrijven.
- Laten onderbouwen van keuzes.

	Hoe leer je ze dat? (citaten uit interviews)
Activerend onderwijs	<i>Met name in het eerste jaar is de invulling van de theorievakken meer gaan lijken op wat ze op de middelbare school gewend zijn. Dat betekent kleinere groepen, maximaal 25 a 30. De powerpoints zijn in de prullenbak gegooid. Nu zijn we actief bezig. Binnen de uren oefenen, sommetjes laten maken, daarover praten, dingen op het bord zetten.</i>
Vereenvoudigen, verdelen in kleine stukken, uitleggen	<i>Ik doe dat door het zo eenvoudig mogelijk uit te leggen. Je hebt een probleem. Je probeert het te abstraheren uit de werkelijkheid. Je probeert er die essenties uit te halen waarvan jij denkt, op grond van je ervaring, ook ervaring met jezelf. Die link is voor sommige studenten moeilijk, laten we daar wat extra aandacht aan besteden. Maar mijn ervaring is ook dat als je het te makkelijk maakt, dus de dingen te goed vertelt, dat sommige studenten denken, dat snap ik, dus ik hoef niet te oefenen. En dan moeten ze laten zien dat ze het kunnen toepassen en dan lukt het ze niet.</i>
Frequent en tussentijds beoordelen	<i>Het is heel lastig om ze aan het lezen te krijgen. Daarom geven we ze in het flankerend onderwijs veel meer structuur. Iedere les moeten ze wat gelezen hebben en vragen beantwoorden en dat moeten ze doen om hun vak te kunnen afronden. Studenten hebben dwang nodig om iets te gaan doen.</i>
College geven	<i>Uit de zes thema's die ik behandel mogen ze er twee uitkiezen. Ik wil dat ze de teksten lezen die ik ze aanbied in combinatie met de collegedictaten. Ik wil dat ze een bepaalde redenering kunnen volgen en die uitleggen. Vervolgens dat ze verbanden kunnen leggen tussen wat een auteur zegt en een actueel thema. En ik vind dat ze moeten nadenken over wat er ze zelf mee kunnen. Ik heb daar geen didactische hulpmiddelen voor. Mijn verhaal en de plaatjes zijn aandachtvangers. Bijvoorbeeld als je een les over Foucault doet is het goed om halverwege de les er iets over seks in te doen. Ik denk dat het helpt om ze bepaalde redeneringen voor te doen. En als ik een verhaal vertel, dan leg ik verbindingen met actuele zaken.</i>
Dialoog Individueel en Groep	<i>En lessen zijn daarvoor belangrijk. Ik werk altijd in interactie met thema's en discussie. Ik neem een actueel onderwerp en dan discussieer ik daarover. Ik heb wel een boek en een powerpoint. Met twee slides vertel ik iets en begin dan een gesprek daarover en probeer het samen te vatten. Meestal sluit daar dan mijn volgende slide op aan.</i>
Studenten de inhoud mee	<i>Ik lees met studenten literatuur. Ik blijf dicht tegen teksten aan zitten. Ik kijk welke vragen studenten daarover hebben en wat ze zelf tegen komen in de praktijk. Ik heb</i>

laten bepalen	<p><i>één boek dat ik als uitgangspunt neem. Ik heb geen standaardprogramma, maar luister naar wat studenten willen. Er zit wel een rode draad in, maar die zit in mijn lijf. Vraagt u maar en ik heb een verhaal. Ik wil vooral studenten zelf dat verhaal te laten creëren. Aan de ene kant zoek ik naar vragen die studenten zelf bezighouden en waar we lessen op kunnen programmeren en anderzijds laat ik de literatuur die ik aanbied door studenten voorbereiden. Vragen welke vragen, opmerkingen of discussiepunten zij daarbij hebben. Dan laat ik studenten ook bepalen welke discussiepunten we daaruit halen. Ik heb niet meer van, dat moet aan de orde komen. Het is echt hun verhaal.</i></p> <p><i>Ik denk wel na over wat ik die ochtend ga doen. Maar ik heb niet een wekelijks programma dat is uitgeschreven. In dit programma doe ik wat studenten leuk vinden en wat ik leuk vind om te doen. Ik doe dit programma al heel lang, zeker al tien jaar, en ik vind het leukste programma om te doen. Daarom heb ik ook geen vast programma meer. Het is spelen met stof en spelen met studenten.</i></p>
Essay	<p><i>Ik laat ze een essay schrijven. Uit het essay met duidelijk worden dat ze het boek hebben gelezen. En als ze niet kunnen refereren aan het boek dan hebben ze een onvoldoende. Dat werkt wel. Bij mij gaat het erom dat ze een goed verhaal hebben.</i></p>
Vragen om onderbouwing	<p><i>Reflectie is een toverwoord bij ons. Je moet je altijd baseren op gezagsvolle bronnen. Dat is een bevestiging van goed methodisch handelen.</i></p>

Tabel 10: Hoe onderwijs je studenten kennis?

### 3.2.9. Wat willen docenten studenten leren en hoe doen ze dat: overzicht van de resultaten

Onderstaand een overzicht van de resultaten van het onderzoek.

Wat wil je de student leren?	Hoe doe je dat?
Probleem oplossen Opdracht uitvoeren	Verbinden theorie met praktijk Transfer van cognitieve vaardigheden Realistische opdrachten uitvoeren onder begeleiding
Concept bedenken en uitwerken (F&D)	Voorbeelden bespreken Laten onderzoeken Laten experimenteren Dialogoog Gestructureerde opdracht
Ondernemerschap (CMV)	Structuur van het curriculum en cultuur van de opleiding
Multidisciplinair en bedrijfsmatig samenwerken (F&D)	Echt bedrijf, Regelmatige bespreking van de voortgang, Planning van activiteiten, Feedback, Onderlinge afstemming Just-in-time teaching Beoordelen van (tussen)product
Maatschappij verbeteren (CMV)	Stagebegeleiding, Dialogoog, Educatief spel, Onderzoeksopdracht, Literatuuropdracht
Persoonlijkheid, attitude ontwikkelen	Dialogoog Praktijkervaring Het unieke boven halen De ouderrol
Specifieke vaardigheden	Instructie Oefenen, Feedback Voorbeeld bespreken Omgaan met verschillende studenten
Basiskennis	Activerend onderwijs Vereenvoudigen, verdelen in kleine stukken, uitleggen Frequent en tussentijds beoordelen College geven
Achtergrondkennis	Dialogoog met individu en met groep Studenten de inhoud mee laten kiezen Essay Vragen om onderbouwing van beslissingen

Tabel 11: Wat wil je de student leren en hoe doe je dat: overzicht.

### 3.3. Vergelijking met eerder onderzoek

In hoeverre zijn de bevindingen uit dit onderzoek te plaatsen in de indelingen die eerder onderzoek opleverden? In deze paragraaf worden de bevindingen vergeleken met eerder onderzoek van Martin e.a. (2000), Entwistle & Peterson (2004) en Kember & Kwan (2000). Zij representeren de meest gebruikte indelingen in opvattingen van docenten over onderwijzen (zie ook bijlage 1).

#### 3.3.1. Vergelijking met ander onderzoek naar wat docenten studenten willen leren

Martin e.a. (2000) hebben onderzoek gedaan onder 26 universitaire docenten en maken een onderverdeling van het 'object of study' in de volgende zes categorieën. De resultaten van dit onderzoek zijn daarnaast geplaatst.

'Object of study'	Wat wil de docent de student leren?
(A) Duidelijk omschreven kennis. Een vak in een curriculum.	Basiskennis
(B) Een onderwerp of een gebied, bestaande uit verschillende delen en de relaties daartussen	Basiskennis
(C) Inzicht van de student in het geheel en samenhang van een discipline en de manieren waarop in die discipline kennis wordt verworven	Basiskennis Achtergrondkennis
(D) Het gebruik van kennis in de beroepspraktijk	Probleem oplossen, opdracht uitvoeren Specifieke vaardigheden Ondernemerschap De maatschappij verbeteren Bedrijfsmatig (samen)werken
(E) De ontwikkeling van algemene analytische vaardigheden, zoals kritisch denken, onderzoek en reflectie	Concept bedenken Persoonlijkheid, attitude ontwikkelen

Tabel 12: Wat wil je de student leren? Vergelijking met de indeling van Martin e.a. (2000)

Wat bij de indeling van Martin e.a. opvalt, is de uitsplitsing van het onderwerp kennis. Bij een onderzoek onder universitaire docenten is dat te begrijpen. Maar ook bij respondenten in dit onderzoek bestaan verschillende invullingen van het begrip kennis. Generaliserend kan een driedeling worden gemaakt:

- (A) Specifieke duidelijk omschreven en (logisch) gestructureerde kennis, bijvoorbeeld wiskunde, natuurkunde, constructie-elementen en sterkteleer (ED&I).
- (B) Kennis over specifieke, maar niet eenduidig gestructureerde onderwerpen (er zijn meerdere benaderingen, meerdere informatiebronnen, meerdere perspectieven), bijvoorbeeld over 'sociaal beleid' en de 'open samenleving' (CMV).
- (C) Zeer algemene en niet gestructureerde kennis over de wereld: 'trends in de samenleving' of 'tijdgeest' (F&D). *'Ze moeten goed zijn in het conceptualiseren van een idee, inspiratie hebben en daar een product van maken dat de essentie van de tijdgeest uitdrukt.'*

Eenzelfde indeling in de toename van de reikwijdte van het onderwerp en de afname van eenduidig (logische) structuur kan dus ook bij hogere beroepsopleidingen worden gemaakt. Aparte aandacht behoeft de betekenis van 'manieren waarop in de discipline kennis wordt verworven'. Bij universiteiten wordt daarbij gedoeld op het wetenschappelijk onderzoek en de daarmee verbonden methodologie. Bij de beroepsopleidingen moeten studenten wel op uiteenlopende manieren zelfstandig kennis kunnen verwerven, maar ze ontwikkelen niet altijd nieuwe kennis met behulp van wetenschappelijke methoden en technieken van onderzoek.



Entwistle & Peterson (2004) hanteren een indeling die enigszins van afwijkt van de indeling van Martin e.a.

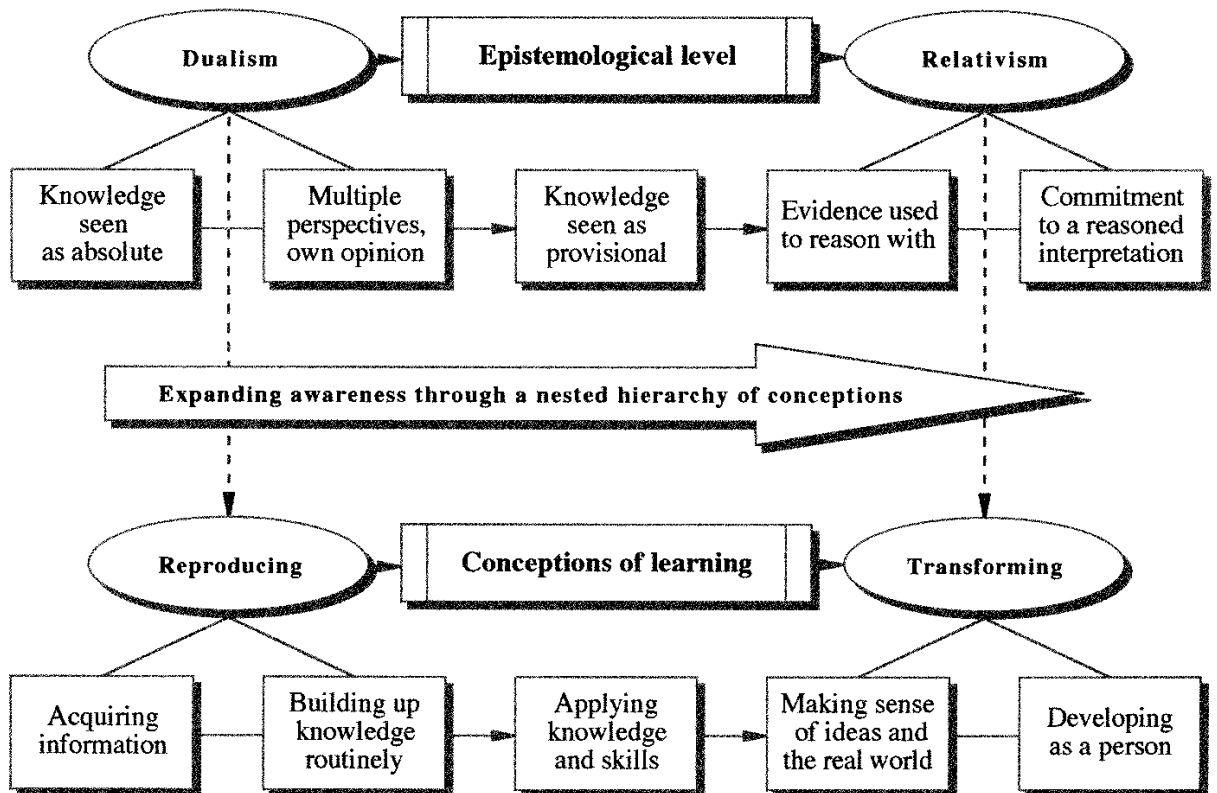
Concepties van leren	Wat wil de docent de student leren?
Informatie verwerven	Kennis
Routinematig kennis opbouwen	Kennis
Toepassen van kennis en vaardigheden	Probleem oplossen, opdracht uitvoeren Specifieke vaardigheden Ondernemerschap De maatschappij verbeteren Bedrijfsmatig (samen)werken
Begrijpen van ideeën en de echte wereld	Achtergrondkennis
Ontwikkelen van de persoon	Concept bedenken Persoonlijkheid ontwikkelen Attitude (zoals creativiteit, nieuwsgierigheid, ondernemerschap, culturele openheid, maatschappelijke betrokkenheid)

Tabel 13: Wat wil je de student leren? Vergelijking met de indeling van Entwistle & Peterson (2004)

Entwistle & Peterson maken onderscheid tussen feitenkennis (informatie) en gestructureerde kennis (concepten, theorieën en modellen). In dit onderzoek maken de respondenten dit onderscheid niet. Samenvattend zijn de uitkomsten van dit onderzoek goed te plaatsen in de indelingen van ander onderzoek naar opvattingen van docenten. De categorieën ‘gebruik van kennis en vaardigheden in de praktijk’ en het ‘ontwikkelen van de persoonlijkheid’ lijken in het hoger beroepsonderwijs meer aandacht te krijgen dan in het universitaire onderwijs. Dit is, gezien de verschillende doelstellingen van het wo en hbo voor de hand liggend.

#### **Is er een hiërarchie in wat docenten studenten willen leren?**

Entwistle & Peterson (2004) brengen in hun artikel in de opvattingen over wat docenten studenten willen leren een hiërarchie aan: beginnend van kennisoverdracht, via vergroten van het inzicht en toepassen in de praktijk naar persoonlijke ontwikkeling. Ze typeren deze hiërarchie onder andere als een ontwikkeling van een inhoudsgerichte, docentgecentreerde onderwijsbenadering naar een lerengerichte studentgecentreerde onderwijsbenadering. De hiërarchie is volgens de auteurs ‘nested’, omdat het volgende niveau het voorgaande niveau omvat. De hiërarchie beschrijft volgens de auteurs het ontwikkelingspad van de student, waarbij de student begint met het leren van (specifieke) kennis en vaardigheden, vervolgens zijn inzicht in het vak verdiept en de kennis en vaardigheden leert toepassen in de praktijk om afsluitend de leerweg af te ronden met de persoonlijke ontwikkeling. De curricula van de drie onderzochte opleidingen passen niet bij dit ontwikkelingsmodel. In alle opleidingen krijgen studenten al vanaf het begin van de opleiding opdrachten om kennis en vaardigheden praktisch toe te passen. Ook de persoonlijke ontwikkeling van de student heeft in de drie opleidingen vanaf het begin de aandacht van docenten. De drie categorieën doelstellingen van het onderwijs komen in de opleidingen niet na elkaar, maar naast elkaar aan de orde. Alle geïnterviewde docenten vinden het belangrijk dat kennis (en vaardigheden) vanaf het begin voor de student persoonlijk zinvol is en gerelateerd wordt aan de praktijk van de professional.



Tabel 14: De 'nested hierarchy' van Entwistle & Peterson (2004)

Wel is het zo dat respondenten zeggen dat veel studenten pas in een latere fase van de opleiding de samenhang tussen kennis en vaardigheden en de relatie tot de persoonlijke toepassing daarvan in de praktijk begrijpen en ervaren. Onderstaande docent F&D verwoordt wat meerdere docenten in het onderzoek op andere manieren hebben gezegd:

*'Ik wil ze leren om plezier te hebben in hun vak. Dat ze zien dat ze een enorme bagage hebben voor de toekomst. Die ze op heel veel verschillende manieren kunnen inzetten. Het is leuk om te zien dat studenten zich bewust worden van wat ze allemaal kunnen. In de eindfase of tijdens hun stage ontdekken ze dat. Dan wordt de puzzel een geheel en dat vind ik het belangrijkste.'*

Een andere verwante uitkomst is dat de respondenten kennis en vaardigheden zien als een voorwaarde voor ('nested') praktisch en professioneel werken.

### 3.3.2. Vergelijking met onderzoek naar hoe docenten studenten onderwijzen

Martin e.a. maken een volgende indeling van opvattingen over onderwijzen.

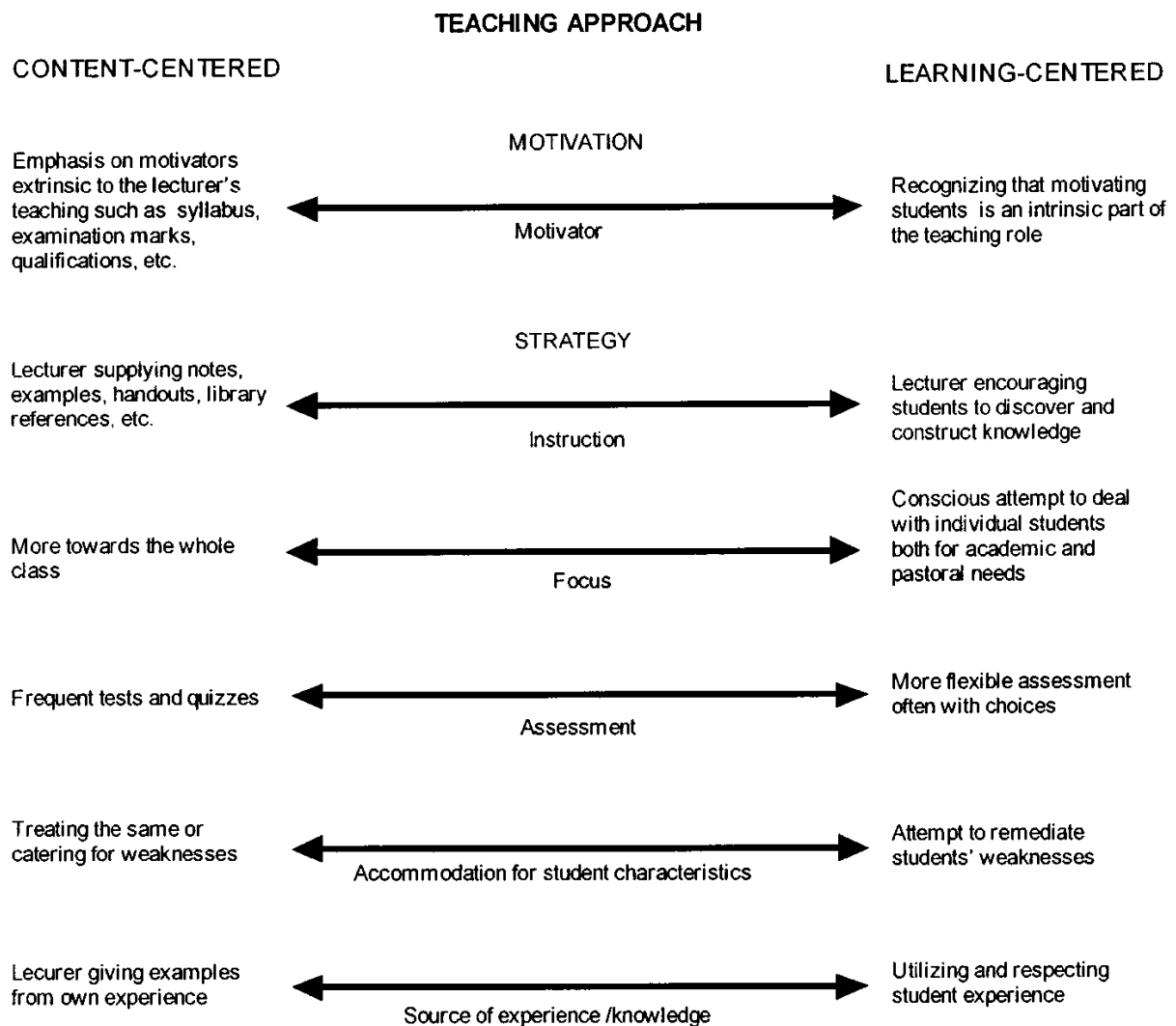
'approaches to teaching'	Hoe leer je studenten dat?
(A) De docent presenteert de leerstof aan studenten met de bedoeling de leerstof over te dragen	
(B) De docent presenteert de leerstof aan studenten met de bedoeling de leerstof over te dragen. De docent is zich ervan bewust van de plaats van de leerstof in het curriculum.	
(C) De docent zorgt voor verheldering en uitleg bij de leerstof.	Vereenvoudigen, verdelen in kleine stukken, uitleggen
(D) De docent helpt de studenten de leerstof te begrijpen door het gebruik van voorbeelden, vertellen uit eigen ervaring en demonstratie van de principes die moeten worden geleerd	College geven Dialogoog Individueel en Groep Voorbeelden bespreken
(F) De docent betreft de student in de beroepspraktijk. De docent leert de student werken als een praktijkbeoefenaar.	Verbinden theorie met praktijk Transfer van cognitieve vaardigheden Realistische opdrachten uitvoeren Stagebegeleiding, Echt bedrijf Voortgangsbespreking Activiteitenplanning Onderlinge afstemming Voorbeelden bespreken Laten onderzoeken Laten experimenteren Instructie Oefenen Feedback Just-in-time teaching Beoordelen van (tussen)producten
(G) Docenten richten zich op het veranderen van de inzichten in en opvattingen over de beroepspraktijk. De docent stelt kritische vragen over de bestaande opvattingen van de student met de bedoeling deze te veranderen.	Dialogoog Praktijkervaring Structuur van het curriculum en cultuur van de opleiding Het unieke boven halen De ouderrol

Tabel 15: Hoe doe je dat? Vergelijking met Martin e.a. (2000)

Wat naar aanleiding van dit schema opvalt, is dat er aan dit onderzoek geen docenten hebben deelgenomen, die vallen onder de eerste twee categorieën A en B. Misschien werken aan de HvA wel docenten, die alleen leerstof presenteren, maar ze zijn in dit onderzoek niet aanwezig. Niet alle door respondenten genoemde manieren van onderwijzen zijn in dit schema te vatten. Ondernemerschap wordt bij CMV niet gezien als het resultaat van één docent maar van de combinatie van het curriculum, dat studenten veel vrijheid biedt, maar ook veel verantwoordelijkheid en zelfstandigheid vraagt en de cultuur in het docententeam, dat aan studenten eisen stelt, maar ook bij ze betrokken is. Ondernemerschap is niet het resultaat van de inspanning van één docent. Ook het leerbedrijf bij F&D is een onderwijsvorm, waarbij docenten in teamverband studenten leren om bedrijfsmatig (samen) te werken. De mogelijkheid dat leerdoelen niet uitsluitend door een individuele docent worden gerealiseerd is niet in de bestudeerde onderzoeken genoemd. Carnell (2007) noemt wel de mogelijkheid dat studenten in een groep, al dan niet samen met de docent, leert (coöperatie en community), maar niet dat het leren van individuele studenten door het curriculum en het team docenten wordt gestuurd. Deze uitkomst kan te maken hebben met het onderzoeksdesign, waarbij de individuele docent en niet het team de te onderzoeken eenheid is.

Naast het onderwijzen als effect van het curriculum en de inspanning van het team samenwerkende docenten lijken drie andere manieren van onderwijzen niet onder te brengen in deze indeling. Ten eerste vormen van activerend onderwijs met daaraan gekoppeld een systeem van frequent en tussentijds beoordelen. Ten tweede het werken met opdrachten (essay, gestructureerde opdracht, educatief spel, onderzoeksopdracht, literatuuropdracht) en ten derde onderwijs, waarbij studenten zelf (mede) de inhoud bepalen. De indeling van Martin e.a. past daarom slecht op de resultaten van dit onderzoek.

Kember & Kwan (2000), die 17 universitaire docenten interviewden, hanteren een andere indeling, die gebaseerd is op het onderscheid tussen inhoudgecentreerd en leren-gecentreerd onderwijs.



*Tabel 16: Kenmerken van inhoudgecentreerd en lerengecentreerd onderwijs. Bron: Kember & Kwan (2000)*

De beschreven verschillen zijn niet te onderbouwen door dit onderzoek. Volgens de respondenten vullen de verschillen in de dimensies elkaar aan en sluiten elkaar niet uit.

- (1) Alle respondenten zien het belang van externe motivatoren als toetsen en deadlines, maar ook het belang van het bevorderen van de intrinsieke motivatie. Het is mogelijk dat er aan de HvA docenten werken die alleen kijken naar de extrinsieke motivatie (toetsen) of alleen naar de intrinsieke motivatie (geen toetsen en deadlines), maar deze hebben niet aan dit onderzoek deelgenomen.
- (2) Bij programma's gericht op het verwerven van duidelijk omschreven kennis, zowel in de propedeuse als in de latere fase van de opleiding zijn docenten inhoudsgericht, waarbij ze allerlei didactische middelen gebruiken, zoals samenvatten, voorbeelden geven, uitleggen, opdrachten geven, laten oefenen en het onderwijsleergesprek (dialogo). Dezelfde docenten vragen aan studenten bij het uitvoeren van opdrachten, oplossen van problemen of het bedenken van een concept om onderbouwing door kennis uit diverse bronnen. Ook dat gebeurt zowel in het eerste als in de hogere jaren van de opleiding. De gekozen onderwijsbenadering is daarom niet kenmerkend voor de opvattingen van de docent, maar gerelateerd aan de kenmerken van het studieonderdeel, de onderwijsvorm, waaraan de docent is verbonden. Er zullen aan de HvA waarschijnlijk docenten werken met een voorkeur en/of vaardigheid voor één van beide onderwijsvormen. In dit onderzoek geven of gaven docenten onderwijs in beide vormen.
- (3) Ook de focus lijkt mede afhankelijk te zijn van de onderwijsvorm, met name de groeps grootte. De respondenten formuleren de twee uiteinden van deze dimensie eerder als een dilemma, dan als een voorkeur. Door de omvang van de werkgroep is het binnen de gegeven tijd niet mogelijk om alle individuele studenten aandacht te geven. De in dit onderzoek gesproken docenten zouden dat wel graag willen en hebben verschillende oplossingen daarvoor gezocht.  
*'Ik geef iedere week een aantal studenten de opdracht om een onderdeel voor te bereiden voor volgende week. In iedere bijeenkomst van 2 uur geven studenten over 8 onderwerpen een presentatie van 10 minuten. Bijvoorbeeld over tijdmeting, productieautomatisering, de layout van een bedrijf. Daar kunnen anderen vragen over stellen. Alle presentaties komen in het programma van 7 weken 3 keer terug. Dus een onderwerp komt drie keer aan de orde, iedere keer voorbereid door een andere student.'*  
*'De opbouw is: kort in groepjes bespreken wat ze hebben gedaan, naar elkaars werk kijken. Een paar voorbeelden eruit halen en met de hele groep bekijken wat er gedaan is, wat er goed aan is en wat er minder goed aan is, waar ze op moeten gaan letten. Dat doe je de eerste 20-30 minuten. En dan komt er iets nieuws. Ze krijgen niet één op één feedback. We doen dat zoveel mogelijk in groepjes. Want het gaat vaak over hetzelfde.'*
- (4) In de dimensie beoordelen maken Kember & Kwan een onderscheid tussen door de docent gestuurde en door de student gestuurde toetsen en beoordelingen. In alle drie curricula worden beide typen van beoordelingen gebruikt. Naast de beoordelingen door docenten tonen studenten bij een competentie-assessment hun eigen competentieontwikkeling aan. De respondenten zijn gewend aan beide vormen van beoordelen.
- (5) Respondenten hebben aandacht voor individuele verschillen tussen studenten. Binnen de mogelijkheden van hun programma proberen ze studenten te helpen. Respondenten noemen geen afzonderlijke remediërende maatregelen voor zwaktes van studenten.
- (6) De bij het onderzoek betrokken docenten gebruiken allemaal hun eigen (werk)ervaring als een didactisch hulpmiddel bij hun onderwijs. Daarnaast proberen docenten vooral in de vorm van een dialoog de ervaringen van studenten in het onderwijs te betrekken.

Mijn conclusie is dat ook het onderscheid tussen inhoudgecentreerd en leren- gecentreerd onderwijs niet geschikt is om verschillende opvattingen of benaderingen van onderwijs van de docenten in te delen.

Samenvattend kunnen indelingen van de antwoorden op de vraag 'Hoe docenten studenten onderwijzen' niet geplaatst worden in eerder door andere onderzoekers gemaakte indelingen. Een eerste verklaring daarvan kan gezocht worden in de gekozen onderzoeksbenadering, waarbij het gaat om individuele docenten en niet teams. Een andere verklaring kan worden gezocht in de mogelijkheid dat het onderwijs aan het hoger beroepsonderwijs anders is (georganiseerd) dan het onderwijs aan universiteiten of middelbare scholen. De aan de universiteit en in het middelbaar onderwijs werkende docenten zijn misschien meer solisten dan docenten aan het hoger beroepsonderwijs. Een derde verklaring is dat in veel onderzoeken gebruik gemaakt wordt van conceptuele modellen en indelingen die de werkelijkheid sterk vereenvoudigen en logisch consistentere doen voorkomen dan ze is. De opvatting van de docent als een 'dilemmamanager' van Margaret Lampert (in Fang, 1996) lijkt beter te passen bij de uitkomsten van het onderzoek.

### 3.3.3. Verschillen tussen docenten en opleidingen

Martin e.a. (2000) stellen in hun onderzoek dat verschillende docenten verschillende dingen aan studenten onderwijzen, zelfs als ze bijdragen aan hetzelfde curriculum en hetzelfde eindexamen. Door de antwoorden op de vraag wat docenten studenten willen leren (hun onderwijsdoelen) binnen een opleiding en tussen opleidingen met elkaar te vergelijken kan worden vastgesteld of dat ook het geval is in binnen de beperkte groep respondenten in dit onderzoek. Ten behoeve van de vergelijkbaarheid zijn de onderwijsdoelen van de docenten verdeeld in drie categorieën:

- 1) Kennis en/of vaardigheden: van gestructureerd en specifiek naar ongestructureerd en algemeen.
- 2) Beroepsopdrachten of beroepstaken: probleem oplossen, maatschappij verbeteren en multidisciplinair en bedrijfsmatig samenwerken
- 3) Generieke vaardigheden, attitudes en persoonlijkheid: het beste uit zichzelf halen, zichzelf kunnen inspireren, ondernemende houding, enz.

De verdeling van het eerste antwoord van de respondenten over deze drie categorieën en de drie opleidingen staat in onderstaande tabel.

Wat wil je de student leren?	ED&I	CMV	F&D
Kennis en vaardigheden	2		1
Beroepsopdrachten uitvoeren	1	1	2
Generieke vaardigheden, attitude en persoonlijkheid	1	4	4

*Tabel 17: Verdeling van onderwijsdoelen over docenten en opleidingen*

Een kanttekening bij deze tabel is dat hierin alleen het eerste antwoord op de vraag wat docenten studenten willen leren is opgenomen. Negen respondenten geven ook een tweede antwoord en dit heeft altijd betrekking op de verwerving van kennis en vaardigheden. Er is bij de respondenten daarom meer aandacht voor het onderwijs in kennis en vaardigheden dan de tabel suggereert. Opvallend is dat de verschillen tussen docenten binnen een opleiding net zo groot zijn als de verschillen tussen opleidingen. Dat wil zeggen dat studenten van deze opleidingen binnen eenzelfde curriculum en met dezelfde opleidingsdoelstellingen van verschillende docenten verschillende dingen leren.

## 4. Veranderingen in de opvattingen over onderwijzen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de tweede onderzoeksvraag: 'Zijn de opvattingen van docenten veranderd? Zo ja, hoe en onder invloed waarvan?' In paragraaf 4.1. wordt ingegaan op het ontstaan en de ontwikkeling van de opvattingen van docenten. In paragraaf 4.2. is beschreven hoe de respondenten zijn omgegaan met de twee grote onderwijsvernieuwingen aan de HvA, het 'Leren-leren' (par. 4.2.1.) en 'Competentiegericht Opleiden' (par. 4.2.2.). In paragraaf 4.3. worden de uitkomsten van dit onderzoek vergeleken met bevindingen uit eerder onderzoek.

### 4.1. Ontstaan en ontwikkeling van opvattingen

Veel respondenten noemen de eigen ervaring als student als belangrijke bron voor de manier waarop ze nu onderwijzen. Goede ervaringen zijn een inspiratiebron en slechte ervaringen geven inzicht in hoe het niet moet. De eerste ervaringen van de docent met lesgeven is een andere bron voor het ontstaan van opvattingen. Sommige respondenten vertellen dat ze al vrij snel na hun eerste ervaring met studenten hun manier van onderwijzen hebben aangepast. Andere bronnen voor het ontstaan van de manier van onderwijzen zijn de directe collega's. Respondenten moesten soms een al bestaand programma overnemen. Of zijn bij een collega gaan kijken. Gesprekken met collega's over onderwijzen zijn ook genoemd als bron. Eén docent noemt ervaring die hij op zijn werk heeft opgedaan vormend voor de manier waarop hij les geeft. Twee docenten zijn van mening dat onderwijzen te maken heeft met hun eigen persoonlijkheid. Een aantal docenten hebben een lerarenopleiding en andere docenten hebben cursussen gevolgd. Deze worden ook genoemd als bron voor de manier van onderwijzen.

	Hoe heb je geleerd te onderwijzen? (citaten uit interviews)
De eigen ervaringen met leren en onderwijzen	<p><i>Ik heb nooit een didactische cursus gevolgd. Ik volgde voorbeelden uit mijn eigen opleiding. De bevlogen mensen die weten waar ze het over hebben en die ruimte geven aan de eigen ideeën van studenten.</i></p> <p><i>Ik vind het prettig om uit te wisselen in plaats van heel directief te zeggen hoe het in elkaar zit. Zo heb ik mijn kennis verworven. Als ik terugdenk naar de tijd dat ik studeerde weet ik niet wat er verteld is in de grote hoorcolleges. Met de groep lezen we artikelen en debatteerden daarover. Dan maak je het actief. Dan snap je ook waar je het voor leert. Het is belangrijk dat de huidige studenten op die manier leren, omdat ze al zoveel informatie op zich af krijgen.</i></p> <p><i>Ik heb het gedaan zoals ik het zelf heb geleerd. Een academische opleiding. Het boek lezen, kernbegrippen eruit halen, kijken wat daarmee bedoeld wordt. Een academische opleiding is vrij begripsmatig. Ik zie dat hier ook wel terug, maar dat is ook wel moeilijk.</i></p> <p><i>Ik heb dat met mijn boerenverstand gedaan. Soms ontstaan daar goede dingen uit. Uit het niet weten. Gewoon nadenken: hoe zou ik het willen als ik student was? Of hoe lijkt het me logisch om iets te leren? Het eerste blok is uit pure naïviteit ontstaan en ik gebruik het nog heel vaak. De keuzes die ik daar gemaakt heb.</i></p> <p><i>De techniek, de geschiedenis, de kennis heb ik op mijn opleiding geleerd. Veel uren maken, stamina, ambitie.</i></p>
De ervaringen als docent tijdens het lesgeven	<p><i>Ik ben er door ervaring achter gekomen waar de knelpunten zitten in het leerproces en ook in het vak dat je geeft.</i></p>
De opvattingen van (directe) collega's;	<p><i>De lessen ben ik gestart op basis van het programma van de zieke docent.</i></p> <p><i>Bij collega's gekeken. Ik ben bij hoorcolleges gaan zitten en bij practica.</i></p>

Werkervaring	<i>Dat emotionele stuk heb ik tijdens mijn werk geleerd. Op alle niveaus is het essentieel om dat erbij te hebben. Die emotie, dat gevoel, de persoonlijkheid is nodig om boven jezelf uit te stijgen. Ik merkte dat als ik met mensen praatte vanuit de hartstocht van de ontwerper, dat er op gegeven moment een klik kwam.</i>
Persoonlijkheid	<i>Je moet met mensen kunnen omgaan, laat ik het zo zeggen. Een lijntje leggen, erachter komen waar de problemen zitten. Het heeft eigenlijk niets met je vakgebied te maken.</i>  <i>Je kan leren onderwijzen, maar het heeft ook veel te maken met persoonlijkheid. Ik heb de vaardigheid om mensen te lezen en te begrijpen.</i>
Formele scholing (cursussen).	<i>Bij didactiek en psychologie zijn zaken aan de orde gekomen, waarvan ik zeg: 'dat is kostbaar om te weten' En dat gebruik je. Bijvoorbeeld dat je moet herhalen. Maar dat zijn allemaal technieken. Dat maakt je nog geen goede docent.</i>  <i>Door de opleiding die ik heb gehad. Want daar moest ik nadenken over de betekenis die ik heb in de relatie met een student, deelnemer of leerling.</i>  <i>Ik heb een acteursopleiding gevolgd. Dat helpt.</i>

Tabel 18: Hoe heb je geleerd om te onderwijzen?

### **Verandering in opvattingen**

Aan docenten is ook gevraagd of hun manier van onderwijzen is veranderd. De respondenten maken een aantal ontwikkelingen door in hun manier van lesgeven. In de loop van de jaren:

- Zorgen docenten dat de leerstof steeds beter aansluit bij het beginniveau van studenten en de moeilijkheden die studenten met de stof ondervinden.
- Verschuift hun aandacht van het voorbereiden van de inhoud naar aandacht voor het leren van de studenten.
- Worden ze zelfverzekerder en losser in de omgang met de leerstof en studenten.
- Gaan ze zich steeds meer richten op het contact maken met de student.
- Zijn ze zekerder over wat ze de studenten willen leren.

De respondenten noemen vijf aanleidingen of motieven om hun manier van onderwijzen te veranderen:

- Onderwijsvernieuwingen.
- Ervaringen met studenten.
- Contacten met collega's.
- Plezier hebben in het verbeteren van onderwijs.
- Toenemende zelfverzekerdheid door ervaring.

	Is je manier van lesgeven veranderd? Zo ja, waardoor? (citaten uit interviews)
Onderwijsvernieuwing	<i>Vroeger gaf ik met een krijtje op het bord les. Ik dacht, als dit heel lang zo blijft, dan hou ik het niet vol. Toen kwam het fenomeen van projectonderwijs. Sindsdien hebben we het onderwijs steeds veranderd en aangepast. We zijn nog steeds op zoek naar de beste methode. Als dat er niet geweest was dan had ik het onderwijs vrij saai gevonden.</i>  <i>Als er onderwijsvernieuwingen zijn dan sta ik vooraan.</i>
Ervaring met studenten	<i>Het theorieonderwijs ben ik anders gaan aanpakken, omdat de studenten zijn veranderd. Vergeleken met vroeger zijn ze veel minder goed. We hebben toen allerlei bijspijkerkursussen gemaakt en nagedacht over de vorm. Het moeilijkste is om die studenten aan het werk te krijgen. Dat is het enige doel. En daar is wat we nu doen uitgekomen.</i>  <i>Vroeger gaf ik onderwijs voor een collegezaal. Dat was ontzettend saai. Eerst zeg je dat een paar studenten een krantje open deden en dat werden er langzamerhand steeds meer. Tot het punt dat je aan nog maar 20 van de 80 studenten les staat te</i>



	<p>geven. En toen heb ik gezegd: 'Ik ga geen college meer geven, een college is daar niet geschikt voor'. Toen heb ik het boek in stukken geknipt en heb daar een aantal vragen bij gemaakt en heb gezegd: 'De volgende les krijg je een toets en vooraf mag je vragen stellen'. En dus waren ze aan het begin van het volgende college alleen maar vragen aan het stellen. Dat deed ik om ze maar aan het werk te krijgen, dat ze het boek gingen bestuderen. Daarop heb ik op voort geborduurd.</p> <p>Dat programma heb ik omgevormd op basis van wat ik op de universiteit had geleerd. Ik had snel door dat studenten niet zitten te wachten op de voorgeschreven lessenreeks, maar op de dingen die ik leuk kon vertellen. Tijdens de eerste lessen vroegen studenten wat ik deed op de universiteit. Ze vroegen of ik daar wat over kon vertellen. En op basis daarvan heb ik een programma gemaakt. Er was verder niemand die me daarin stoorde.</p> <p>Als ik het overnieuw zou kunnen doen, zou ik wat eerder wat meer over onderwijs willen weten. Wat moeilijk is voor studenten. Dat ze dat moeten leren. Ik ging er altijd vanuit dat je dat kon. En dat je met een paar handvatten studenten dat heel gauw zelf kan laten doen. Door een voorbeeld te geven of door samen op zoek te gaan. En dan denk ik, verdorie ik heb er vroeger zes jaar de tijd voor gehad. Eerst denk je, wat zijn ze toch lui, ga toch wat doen. En dan kom je erachter dat ze geen flauw idee hebben hoe ze dat moeten aanpakken.</p>
Leren van collega's	<p>Zo heb ik van een andere docent geleerd om studenten les te laten geven. Hij gaf eerst les hoe een les eruit zou moeten zien en liet toen de studenten lessen voorbereiden. En dat doe ik nu dus ook. Ik heb veel contact met collega's en zit te praten, van hoe jij dat nou. Hoe geven jullie les. Ik ben altijd aan het benchmarken.</p> <p>Ik had de lat veel te hoog liggen. Een collega zei tegen me: 'Je maakt een klassieke fout'. Ik ging luisteren naar studenten. Toen begon ik met de kunst van het weglaten. Het is niet effectief om de kennis die ik dacht dat die nodig was, om ze dat proberen mee te geven in de twee, drie jaar dat ze hier zitten. Dat lukt niet. Dat is zoveel, ik had dertien jaar in het bedrijfsleven rondgelopen. Je moet je altijd afvragen: 'waar hebben ze dat voor nodig'. En daar heb je andere docenten voor nodig die je als sparringpartner moet gebruiken.</p> <p>Ik herinner me een omslagpunt. Dat ik als docent heel veel uitschreef en iemand een keer zei dat iemand die doceert veel meer leert dan de student. Dat je de student moet laten doceren. Dat heb ik altijd onthouden.</p>
Plezier hebben in verbeteren van eigen onderwijs	<p>Je moet alert blijven of je nog op de goede manier bezig bent. Hoe ontwikkelt zo'n vak zich, wat is de relevantie voor het bedrijfsleven, hoe kan je daar op inspelen? Soms niet. Standaard mechanica blijft standaard mechanica en dat is al 100 jaar zo, qua inhoud, maar over de manier waarop je dat overdraagt zou je eens kunnen nadenken.</p> <p>Ik heb altijd belangstelling gehad voor leerprocessen. Ik zie ook steeds meer dat leerprocessen een sterke persoonlijke kant hebben. En ook de stapsgewijsheid die daar in moet zitten. Door meer ervaring met leerprocessen, ben ik alerter geworden voor de individuele benadering.</p> <p>Dat doe ik misschien ook wel om het voor mijzelf leuk te houden. Jaar in jaar uit dezelfde les geven, dat vind ik niet zo interessant. De grote lijn blijft hetzelfde, maar je verbetert dingen, bedenkt concrete voorbeelden.</p> <p>Toen ik hier kwam werken was ik een vernieuwer, omdat bijna alle methodes verbaal waren. Ik kom uit een streek waar er weinig taal en meer niet-taal was. Toen ik begon met werken werd mij verweten dat ik teveel praatte. Ik draaide een film, die op zich wel interessant was, maar ze zeiden tegen me: "Ik word nu al moe, want ik weet dat we er straks over moeten gaan praten". Ik ben dus al vroeg op zoek gegaan naar methodes die aansluiten op andere leerstijlen en intelligenties.</p>

<p>Ervaring</p>	<p><i>Toen ik begon, ik had toen nog geen onderwijservaring, toen vond ik het heel belangrijk om kloppende dingen te vertellen, geen fouten te maken. Maar dat is veranderd. Ik ben er door ervaring achter gekomen waar de knelpunten zitten in het leerproces en ook in het vak dat je geeft. Het aanbrenge van vaktechnisch belangrijke elementen en hun onderlinge verbanden gaat nu min of meer vanzelf. Ik ben nu veel meer gewend om interactief les te geven. Gewoon, mensen aanspreken. Als een student zegt: 'volgens mij moet het anders', dan gaan we er met z'n allen over nadenken. En wanneer ik een fout maak dan is iedereen meteen aandachtig en heb je iedereen te pakken. Dan leert iedereen van die fout.</i></p> <p><i>Ik ben zelfverzekerder geworden en daardoor misschien ook wel wat meer directiever. Nu vind ik meer dat ze bepaalde dingen gewoon moeten weten.</i></p> <p><i>Ik denk dat ik veel sneller tot een persoonlijk klik kom. Daar stuur ik op aan, snel contact. Vroeger werkte ik meer procedureel. Ik liet meer van de didactiek of van het curriculum afhangen. Ik probeer nu veel sneller met iemand een band te krijgen. Ik ben iemand die een student bemoedigd. Maar niet omdat het mijn rol is.</i></p> <p><i>Ik ben nu 60 en kan me veel meer permitteren. Vroeger was ik veel kwetsbaarder. Dat levert je een enorme vrijheid op om daar te komen waar het om gaat. Dat je niet eerst door alle franjes heen moet worstelen. Direct naar de kern. Daar word ik steeds beter in en daar kan ik ook echt van genieten.</i></p>
-----------------	--

Tabel 19: Is je manier van lesgeven veranderd? Zo ja, waardoor?

## 4.2. Invloed van de onderwijsvernieuwingen aan de HvA

Aan de docenten is gevraagd hoe ze aankijken tegen de twee grote onderwijsvernieuwingen van de HvA: leren-leren in het midden van de jaren '90 en competentiegericht opleiden vanaf 2000. Vier docenten, die korter in dienst zijn kunnen alleen terugkijken op het competentiegericht opleiden.

### 4.2.1. De ervaring met leren-leren

Het onderwijsconcept 'Leren-leren' is in het midden van de jaren negentig als centraal beleid voor de inrichting van alle opleidingen van de HvA vastgesteld. Concreet ging het om de invoering van projectonderwijs, waarbij studenten in groepen samen werken en leren aan realistische, op de praktijk lijkende opdrachten. Voor alle docenten zijn in die tijd voorlichting- en scholingsbijeenkomsten georganiseerd. In ver doorgevoerde vorm is het vernieuwde curriculum opgebouwd uit uitsluitend projecten. Aan ieder project zijn kennis en vaardigheden verbonden, die gerelateerd zijn aan de kenmerken van de opdracht.

De huidige situatie is dat bij twee van de onderzochte opleidingen (CMV, F&D) het projectonderwijs als werkvorm is afgeschaft. Studenten doen individueel opdrachten en worden individueel begeleid en beoordeeld. Bij de opleiding ED&I is het aandeel projectonderwijs in de loop van de jaren kleiner geworden en volgen studenten daarnaast theorievakken en practica. Terugkijkend op deze periode van onderwijsvernieuwing noemen docenten de volgende motieven voor het afschaffen of verminderen van het projectonderwijs:

- Studenten leren te weinig kennis en vaardigheden.
- Een aantal studenten doen het werk en leren veel, de anderen liften mee.
- In de groep verdelen studenten de taken onderling zo dat efficiency voorop staat en niet het leren van nieuwe dingen.
- Er wordt soms veel tijd besteed aan groepsprocessen, waardoor er te weinig tijd is voor de inhoud.
- Er is geen zicht op wat individuele studenten doen en wat ze leren en het is daarom moeilijk om individuele studenten te beoordelen.
- De realistische projecten motiveren studenten onvoldoende omdat ze niet echt zijn.
- De meervoudige doelstellingen van projecten, waarbij studenten niet alleen een oplossing voor een probleem moeten bedenken, maar ook kennis en vaardigheden verwerven, leidt tot gedetailleerde instructies en gecompliceerde beoordelingen (Overall Toets), die door studenten en docenten niet te hanteren zijn.

- Door de toenemende detaillering van instructies en beoordelingsformats leren studenten niet zelfstandig te leren.
- Projectonderwijs wordt alleen gebruikt om studenten te leren samenwerken.

Wat docenten van deze onderwijsvernieuwing hebben overgehouden is het idee van 'leren-leren'. Ze hebben dit bij de volgende vernieuwing meegenomen. Onderstaand een selectie uit wat de respondenten hebben gezegd.

*Het projectonderwijs is binnengebracht door onderwijskundigen. De strekking was: de studenten moeten het doen, je moet de studenten aan het werk zetten. De onderwijskundige zei dat alles in de projecten zat, ook de theorie. Toen werkten we met groepen van 8, samen met andere opleidingen. We dachten dat studenten veel zouden leren, maar ze deden veel minder. Vervolgens gingen we ze heel precies voorschrijven wat ze allemaal moesten leren en gingen we ze tentamineren, waardoor de hele creativiteit uit het project werd gehaald. Inmiddels denk ik dat je de projecten moet gebruiken voor de soft skills, het samenwerken, sociale vaardigheden, omgaan met conflicten, een verslag maken. Maar niet voor de inhoud. Ik vind het niveau van de projecten laag, er komt te weinig uit. De bedrijven gingen ook klagen dat de kennis van studenten te oppervlakkig was. Daarom zijn we weer aandacht gaan besteden aan theoretische kennis.*

*Het projectonderwijs zou het voor studenten interessanter maken. Van hogeraf werd gezegd; 'Deze manier gaat niet meer'. Ik ben wel voorstander van probleemgestuurd leren. Er moesten opdrachten komen en daar moest alles ingepropt worden, inclusief theorie en practicum. Alles moest projectondersteunend worden. Op zich een goede gedachte om zaken waar ze mee bezig zijn in het geheel te plaatsen. Maar dat was veel te geforceerd. We hebben dat een aantal jaren gedaan. Er werd gedacht dat ze vanuit het enthousiasme voor het project vanzelf de theorie zouden gaan bestuderen. Maar dat werkt niet. Ik kan daar genuanceerd in zijn, maar dat werkt gewoon niet. Om diepgang aan te brengen blijf je toch een theorielijn heel hard nodig hebben.*

*Theorie toetsen door middel van een mondeling bij een project is niet zo'n goede zaak. De antwoorden die ik kreeg, daar kreeg ik kromme tenen van. Een project moet je anders beoordelen dan theorie. Bij een project wordt het product beoordeeld, maar de onderliggende kennis en vaardigheden kan je daar niet goed mee testen.*

*Met het projectonderwijs was je niet consequent naar studenten. Je vraagt ze om zelfstandig dingen te doen, maar dat paste niet in het afgevinkte curriculum. Het maakte studenten ook passief. Ze waren niet geïnteresseerd. Ze zaten er, omdat ze er moesten zitten. Dat zat me ook wel dwars.*

*Leren leren moest van de HvA. Dat was gebaseerd op fictieve opdrachten. Daar heb ik hard aan gebouwd. Ik geloofde wel in de praktijkgerichte aanpak. Maar daar liepen we in vast. Met name op het meeliften en dat het niet echt was.*

*Projectonderwijs was een ramp. Ik vind dat mensen individueel op hun merites beoordeeld moeten worden. In projecten schuilen ze achter elkaar.*

*De 'overalltoets'... Het deed het allemaal niet echt. Het was teveel geregeld. Het was zo'n ingewikkeld ding om te maken. Om daar het idee van leren leren te handhaven en te voorkomen dat het weer een toets werd.*

*We hebben de periode van het leren-leren gehad. Maar om je eerlijk te zeggen, we hebben dat projectonderwijs niet echt doorgevoerd. Het leuke was dat studenten met een groep iets tot een goed einde moesten brengen. Dat is iets wat ik nu wel mis, omdat studenten nu weer individueel werken. Aan de andere kant is het prettig dat studenten nu minder energie verliezen in het elkaar corrigeren en in de groep en dat eindeloze evalueren van elkaar eruit is. Het werd op een gegeven moment wel een spelletje. Uiteindelijk komen studenten wel in teams terecht en moeten ze samenwerken. Maar meestal leren ze dat vanzelf. Dan moeten ze wel. Wat het leren-leren heeft opgeleverd is dat we studenten bewuster maken dat ze een rol hebben in hun eigen leerproces en dat wij daar ook een rol in hebben. Dat is de meerwaarde, waardoor we nu, als we verder gaan ontwikkelen kijken naar de twee kanten van het leerproces: de rol van de docent en de rol van de student. Bij de assessments zeggen we tegen de student dat het er om gaat dat ze leren hun eigen leerproces te leren sturen en het is zo dat jij dat voor 90% bepaalt en wij voor 10%. Maar dat moet je je wel realiseren. Diegene die onvoldoendes hebben, hebben daar meer moeite mee.*

#### 4.2.2. De ervaring met competentiegericht opleiden

De volgende HvA-brede onderwijsvernieuwing vindt plaats onder de noemer van Competentiegericht Opleiden. Op centraal niveau worden handreikingen aangeboden. Op opleidingsniveau wordt de vernieuwing aangegrepen om eigen wensen te realiseren of problemen op te lossen. Samenvattend zijn docenten meer tevreden over de invoering van het competentiegericht opleiden dan het leren-leren. Docenten voelen zich meer eigenaar van de onderwijsvernieuwing, omdat ze er meer invloed op hebben kunnen uitoefenen. De thema's van competentiegericht opleiden zijn dezelfde als bij leren-leren. De zelfstandig lerende student is het doel. Maar door het ontwerp van competentieprofielen en de systematiek van beoordeling van competenties hebben docenten hulpmiddelen in handen gekregen om het zelfstandig leren van studenten te sturen en is er meer ruimte ontstaan om rekening te houden met de verschillen tussen studenten. Het projectonderwijs blijkt niet de juiste werkvorm te zijn om het ideaal te realiseren en is geheel of gedeeltelijk afgeschaft en vervangen door individuele werkvormen. Tegelijkertijd wijzen sommige respondenten naar een volgende fase van onderwijsvernieuwing. Aandachtspunten zijn daarbij:

- Het verwerven van kennis.
- Het gebruik van activerende werkvormen en
- Frequent tussentijds feedback geven en beoordelen.

Het eigenaarschap van de vernieuwing ligt bij de opleiding en iedere vernieuwing heeft zijn eigen achtergronden en kenmerken. De invloed van de vernieuwingen op de opvattingen van de respondenten worden daarom per opleiding weergegeven.

#### **ED&I**

De voorlopers van de opleiding ED&I hebben rond 2000 te maken met een afnemende instroom van studenten en starten in 2003 de nieuwe brede opleiding Engineering Design & Innovation. De doelstellingen van de opleiding zijn geformuleerd in een nieuw competentieprofiel. De inrichting van het curriculum is veranderd. De opleiding bestaat uit twee jaren basisopleiding en twee jaren in de hoofdfase. In de basisjaren volgen studenten theorieprogramma's, die vaak zijn gekoppeld aan practica. Daarnaast volgen ze projectonderwijs, waarbij ze in groepen werken aan realistische opdrachten. Sinds kort voeren tweedejaars studenten in het Innovatielab opdrachten voor externe opdrachtgevers uit. Aan het eind van het tweede jaar maken studenten een Persoonlijk Ontwikkelings Plan waarin ze aangeven hoe ze hun competenties in de laatste twee jaar willen verwerven. Studenten gebruiken daarbij een door de opleiding opgesteld competentieprofiel. Binnen dit competentieprofiel kunnen studenten zich specialiseren in één van de drie hoofdrichtingen. In de hoofdfase volgen studenten eerst een stage van een half jaar. Daarna volgt de ingenieursfase van een jaar waarbij studenten als junior ingenieur drie dagen per week bij verschillende bedrijven werken. In de twee dagen op school volgens ze onderwijs dat meestal direct aan hun praktijk is gerelateerd. Daarnaast worden enkele programma's gegeven waarin studenten competenties behalen, die ze niet zo gemakkelijk in de praktijk kunnen realiseren. Na de ingenieursfase melden studenten zich voor een competentie-assessment, waarbij wordt beoordeeld of de student de bij zijn gekozen richting passende competenties heeft behaald. Na een positieve beoordeling doet de student in het laatste half jaar een afstudeeropdracht.

Een twee onderwijsvernieuwing sluit aan bij de constatering dat de instromende studenten moeite hebben met de theorievakken in de opleiding. Door middel van activerende onderwijsvormen en frequent en tussentijdse beoordeling wordt beter aangesloten op het onderwijs dat de instromende havisten gewend zijn.

Docenten hebben bij de veranderingen ondersteuning gehad van onderwijskundigen. Ze geven aan dat het tijd kost en veel praten om het werken met competenties onder de knie te krijgen. Als voordeel van de vernieuwing noemen ze het feit dat studenten nu in de praktijk werkend hun competenties ontwikkelen en dat er meer keuzevrijheid is ontstaan voor studenten en er daarmee ook meer ruimte is voor de erkenning van de verschillen tussen studenten. Van het gebruik van activerende werkvormen en frequent tussentijds beoordelen zien docenten het positieve effect dat studenten regelmatig studeren en de leerstof betere begrijpen. De respondenten zeggen over deze onderwijsvernieuwingen het volgende.

*Competentiegericht onderwijs vind ik een goede zaak. Je moet naar het functioneren van de hele persoon kijken. De een kan goed rekenen en de ander kan dat minder goed. Als je je competenties goed geformuleerd hebt kan je daar ook je curriculum op afstemmen. Vóór ED&I waren we al met*

competentiegericht onderwijs bezig. Maar in ED&I zijn we dat goed gaan doorontwikkelen. Dat heeft een paar jaar geduurd. 'Jullie moeten competentiegericht onderwijs', zeiden ze, maar, doe het maar even! Wij moesten het ook even leren en snappen. Uiteindelijk zijn we er voor ons gevoel wel uitgekomen.

Het competentieprofiel, daar moet je mee aan de slag gaan en het heeft even geduurd voordat alle docenten in de peiling hadden hoe dat zit. Het is best wel een abstract proces en de vertaling naar de studenten maken ..., dat is in de loop van de tijd steeds beter gegaan. We hebben er veel over gepraat. En we hebben trainingen gehad over het beoordelen van studenten volgens de STAR-methodiek. En daarna is het een kwestie van veel doen geweest. Het levert op dat studenten veel bewuster bezig zijn met hun eigen ontwikkeling. En dat ze ook moeten kunnen verantwoorden hoe die ontwikkeling gegaan is. Om alle 9 competenties van de opleiding te halen kunnen ze niet op één plek blijven zitten, bijvoorbeeld tekenen bij een ontwerpbureau, maar moeten ze heel goed nadenken waar ze stage moeten lopen. Dat is een hele verbetering ten opzicht van vroeger. Omdat ze bewust zijn van het feit dat ze na 1,5 jaar praktijk hun competenties moeten aantonen, gaan ze ook gericht binnen die bedrijven daarmee zelf aan de slag. Toetsen zijn ook veranderd. Vroeger had je tentamens aan het eind van het kwartaal. Veel stof, tentamens van drie uur soms. Sommetjes maken. Dat ging voor een heleboel niet zo goed. Nu hebben we een systeem waar we in principe elke week een toetsje in de les inbouwen. Dat lijkt meer op de middelbare school. Als je vijf of zes toetsjes in een kwartaal hebt en als je daar voldoende voor hebt, hoef je het tentamen niet te doen. Dat is een duidelijke verbetering. Op dat moment begrijpen ze het in ieder geval beter. Maar of het op de lange termijn ook zo is, durf ik niet te zeggen. Er zit wel verschil tussen, maar je merkt ook wel dat het nog steeds vrij snel weg zakt. Als je in het tweede jaar weer met mechanica bezig gaat dan moet je dat wel herhalen. De meesten pakken dat wel snel weer op.

De belangrijkste verandering ten opzichte van daarvoor was dat we in het derde en vierde jaar, de ingenieursfase, projecten hadden op school en er toen gekozen is voor een model met een keuzemogelijkheid. Ofwel bedrijfsprojecten doen op school ofwel in het bedrijfsleven zelf. Toen bleek dat de projecten op school niet zo goed liepen. Omdat studenten met weinig initiatief voornamelijk bleven hangen op school. En het door hen uitgevoerd project kreeg dan zelden het niveau dat je ervan verwachtte. Toen we daar een paar jaar ervaring mee hadden hebben we die mogelijkheid afgeschaft. Nu zijn er in de ingenieursfase geen projecten meer. Nu gaan ze individueel naar een bedrijf.

Ik heb me vanaf de jaren negentig bezig gehouden met onderwijsvernieuwing, maar doe dat nu niet meer. Er is een nieuwe manager en er zijn er veel nieuwe mensen bijgekomen. In de vergadering hoor ik soms dingen, waarvan ik denk "dat hebben we 15 jaar geleden gedaan". Maar ik heb me voorgenomen niet mijn hakken in het zand te zetten en hen het zelf te laten ontdekken. Alleen als het te ver gaat zeg ik dat we dat niet moeten doen. Maar ik denk wel veel mee en ben gevraagd voor een denktank. Ik wil niet tegenspartelen. Daar had ik vroeger ook een hekel aan, dat er van die ouwe (...). zaten van: 'Dat kan helemaal niet'.

## **CMV**

De opleiding CMV is in 2002 gestart met een nieuw curriculum op basis van het concept 'ondernemend leren'. Drie elementen staan daarbij centraal:

- Studenten sturen zelf hun leerproces;
- Het leren in en van de praktijk staat centraal;
- De praktijk wordt onderbouwd door en verbonden met theorie;

In het eerste halve jaar volgen studenten een verplicht programma, waarbij ze zich oriënteren op het beroepenveld. Na een half jaar moet de student antwoord kunnen geven op de vragen: 'wat kan ik?', 'wat wil ik?' en 'hoe pak ik dat aan?'. In een assessment wordt onder andere beoordeeld of de student in staat is om zijn leren zelfstandig vorm te geven. In het tweede half jaar maken studenten een keuzepakket waarin ze aangeven wat ze gaan doen om de propedeuse te halen. Ze kunnen kiezen uit een aanbod aan vakken en doen een project. Het project is redelijk realistisch, omdat studenten een programma ontwikkelen dat gepitched wordt. In de hoofdfase zijn praktijkopdrachten de ruggengraat van de opleiding. Studenten werven zelf de opdrachten. Studenten volgen twee soorten opdrachten: een basisopdracht, die ze meestal in het tweede jaar doen en een adviesopdracht waar ze meer de diepte in gaan, die ze meestal in het derde of vierde jaar doen. Opdrachten zijn onderscheiden naar

het onderwerp waarop ze zich richten: maatschappelijk ondernemen of cultureel ondernemen. Studenten lopen ook stage in een organisatie. Er is een door de opleiding aanbevolen route van vijf opdrachten, maar studenten hoeven dat programma niet te volgen. Aan een opdracht is onderwijs verbonden en daaromheen kiezen studenten PAP-vakken (persoonlijk aanvullend programma). Elk kwartaal worden er PAP-vakken aangeboden. Studenten kunnen zich inschrijven. Ieder programma wordt twee maal per jaar aangeboden. Als te weinig studenten zich inschrijven gaat het programma niet door. Studenten kiezen voor het onderwijs dat ze volgen en de projecten die ze doen. Ze verzamelen bewijzen van hun competentie-ontwikkeling in een portfolio. Als ze een vak hebben afgerond krijgen ze een beoordeling, maar geen studiepunten. Studenten verzamelen hun bewijsmateriaal onder begeleiding van hun studieloopbaanbegeleider. Studenten mogen twee keer per jaar een assessment doen, dat ze zelf moeten aanvragen. Tijdens het assessment legt de student zijn portfolio op tafel en wordt een uur bevraagd door twee assessoren. De student krijgt alleen bij een assessment studiepunten. Assessoren mogen geen studieloopbaanbegeleider zijn van studenten. Iedere docent is assessor om ervoor te zorgen dat (ook) de docenten zicht houden op de CMV-competenties. Het competentieprofiel is verdeeld in een aantal clusters. Binnen die clusters zijn er indicatoren benoemd waarop studenten reflecteren en waarvoor ze bewijsmateriaal laten zien. Het competentieprofiel is verdeeld in drie niveaus. De eerste 60 erts is de propedeuse. Het tweede niveau is 90 erts en het derde niveau 60 erts. Daarnaast doen studenten een minor van 30 erts. Het assessmentsysteem is gebaseerd op het landelijk profiel, dat door de opleiding is vertaald. In het recente profiel zijn competenties wat scherper geformuleerd en dat maakt de assessments eenvoudiger.

De onderwijsvernieuwing is door een deel van het docententeam met de hulp van een onderwijskundige vormgegeven. Het voordeel van het ondernemend leren is volgens de respondenten dat studenten competenties op het gebied van ondernemerschap verwerven doordat ze echte opdrachten moeten verwerven en grote verantwoordelijkheid hebben om hun studieloopbaan vorm te geven. Ze sluiten daarbij aan op de actuele ontwikkelingen in het werkveld. Net als bij ED&I heeft het tijd gekost om het competentiegericht opleiden goed vorm te geven en te leren. Zowel aan het competentieprofiel als aan de competentie-assessments is in de loop van de jaren door de docenten veel gesleuteld. De respondenten zeggen over deze onderwijsvernieuwing het volgende:

*In 2000 hadden we een goede visitatie achter de rug. Maar tegelijkertijd was er een zeurende kritiek van studenten dat ze de opleiding te weinig diepgang vonden hebben. Studenten vonden dat ze in projecten veel moesten doen, maar er te weinig leerden. De tweede reden is dat studenten vonden dat ze te weinig ondernemende competenties leerden. Bedrijfsvoering, fondsenwerving, etc. Daar kwam vanuit het werkveld meer vraag naar. Dat kwam via de studenten terug. Ook vanuit docenten was er kritiek op het virtuele karakter van de projecten. Een derde aanleiding was dat we een interim-manager kregen die de opdracht had om de zaak eens flink op te schudden. We – de club van 5, 6 docenten die er al langer zaten en elkaar regelmatig in het café ontmoeten – hebben toen de vlucht naar voren gekozen. Die interim kwam met competentiegericht onderwijs en via haar kwamen we in contact met een onderwijskundige die een aansprekend verhaal had over hoe je onderwijs anders kan doen.*

*We hebben toen twee of drie sessies met een aantal aansprekende voorbeelden gehad. Het belangrijkste was de strikte scheiding tussen onderwijs en evaluatie. Waarbij de beoordeling een assessment systematiek volgt. Het tweede was om de reële praktijkopdrachten als ruggengraat van het curriculum te nemen. En daaromheen het onderwijs groeperen. Met deze basissystematiek hebben we een plan gemaakt. Toen hebben we twee groepen gemaakt. Eén groep die het wilde en één groep die het nog niet wisten. De eerste is begonnen met de eerste twee jaar en de andere groep mocht de oude opleiding afmaken. Na twee jaar is die groep twijfelaars helemaal meegegaan. In tegenstelling tot het leren-leren dat van bovenaf gedictieerd is hebben we dit echt zelf gedaan.*

*Er was een grote behoefte om CMV weer spraakmakend te maken. Daarvoor bestond het concept van het 'leren leren', waar mensen in projectgroepen werkten. Dat had een soort traagheid. Daar was de dynamiek uit. We wilden studenten weer verantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces, voor hun eigen keuzes. Het begrip ondernemerschap heeft daarin altijd een rol gespeeld, hoewel dat nooit is gedefinieerd. Maar wel dat mensen ondernemend en niet afwachtend zijn. Dat mensen zich niet laten leiden door subsidies, wat wel speelt in veel welzijnsinstellingen. Die daardoor niet echte vernieuwend en innovatief kunnen zijn. Je ziet nu ook dat studenten meer ondernemend zijn. Het idee kwam uit het team, maar we kregen ook signalen. Het zat ook in de tijdgeest. We wilden de student centraal stellen. Wat hij wilde. En niet meer, zoals bij leren-leren, hen uit een groep laten denken.*

## **F & D**

De modeopleiding start in 2005 bij het aantreden van de nieuwe directeur met de vernieuwing van de opleiding. De opleiding ontwikkelt een algemeen competentieprofiel van vijf competenties, die zijn gebaseerd op de creatieve cyclus. Het competentieprofiel is voor alle drie afstudeerrichtingen (management, branding en design) gespecificeerd. Binnen iedere richting worden drie in de modewereld voorkomende functies als ijkpunt genomen. In het curriculum worden drie werkvormen gehanteerd: workshops waarin studenten werken aan opdrachten, toolshops, waarbij studenten aan de workshops ondersteunende kennis en vaardigheden verwerven en de theoretical backbone, waarbij studenten achtergrondkennis verwerven. Studenten hebben bij aanvang van de studie voor één van de drie richtingen gekozen. In het eerste semester van de propedeuse volgen alle studenten hetzelfde programma, dat is opgebouwd rond drie opdrachten, die ieder zes weken duren. Het eerste halve jaar wordt afgesloten met een competentie-assessment. Vanaf het tweede semester volgen studenten een programma in de door hen gekozen richting. Na het tweede jaar kunnen studenten een zelf gekozen traject volgen, dat bestaat uit een stage, een minor, een verdieping/specialisatie en een afstudeeropdracht. De vernieuwing van de opleiding betreft het gebruik van het competentieprofiel met vijf competenties bij de beoordeling van studenten, de opbouw van het curriculum in drie stromen en inhoudelijke vernieuwingen. Zo kunnen studenten kiezen voor het ontwerpen, laten maken en verkopen van een collectie in een leerbedrijf in het kader van een minor. De minoren en specialisaties volgen de ontwikkelingen in de modewereld.

Door respondenten wordt de onderwijsvernieuwing voor een deel gezien als een herschikking van inhouden. Sommigen vinden de opleiding te breed met te weinig aandacht voor de specifieke kennis en vaardigheden van de modeontwerper. Eén respondent vindt dat met het competentiegericht opleiden te veel aandacht is gekomen voor het resultaat ten koste van het (leer)proces.

Respondenten zien een vooruitgang in het beoordelen van het werk van studenten. Door de vijf competenties als referentiekader te gebruiken kunnen beoordelen objectiever verlopen. Eén respondent geeft aan dat de echte onderwijsverbetering nog moet plaats vinden, namelijk in datgene wat er in de klas gebeurt in de interactie tussen docent en studenten. De respondenten zeggen over deze vernieuwingen het volgende:

*Het competentiegericht leren heeft mij het handvat gegeven voor het beoordelen. Om weg te blijven uit beoordelingen in de trant van dat is mooi en dat is lelijk. Om niet over vorm- en kleurgebruik te praten vanuit je eigen smaak. Een handvat om het anders aan te pakken. Je kan objectiever beoordelen. Aan de hand van de competenties kan je studenten veel meer vertellen. Ik vind het een verbetering. Ik geef per competentie een voldoende of onvoldoende, soms een ruim voldoende en aan het eind geef ik ze een cijfer, want dat willen ze wel heel graag hebben. Door het competentiegericht onderwijs werd je ook gedwongen om over je onderwijs na te denken.*

*Wat het fijne van de competenties nu is, is dat ze het als een methode ingegraveerd krijgen. Aan iedere opdracht zit onderzoek, besluiten, enz. Je ziet dat bij studenten in het eerste jaar beklift, dat werkt wel. We moeten bij iedere opdracht criteria bij de competenties benoemen. Je hebt dan dat je allerlei doelen binnen die competenties gaat zetten. En ik twijfel eraan of ik dat moet doen. Zijn de competenties niet voldoende? Zijn die woorden in combinatie met de opdracht en de aanwijzingen uit de studiegids niet voldoende om je commentaar te kunnen geven? Hoe ingewikkeld moet je het maken? Ik hou het graag simpel. Want dan heb je één formulier voor je hele studie en hoef je alleen maar in te voeren welk vak of welke opdracht het is en dan ben je klaar. Dat lijkt me heel handig.*

*We denken nu vanuit het product, het beroepsprofiel en we kijken minder naar het proces. Daarom ben ik bang dat studenten alleen naar het eindresultaat toewerken en te weinig aandacht besteden aan het proces. Want daar gebeurt het, daar zijn ze aan het leren. Het blijft oppervlakkig, ze gaan niet de diepte in. We hebben een curriculum gemaakt dat de tijdgeest volgt, maar dat geen antwoord geeft op de opleidingstekorten van de studenten. Ik heb het gevoel dat we het curriculum helemaal moeten omgooien naar iets dat qua benadering meer methodologisch en meer modernistisch is. Waar de structuur en het leren centraal staat: leren te studeren. Misschien beantwoordt dit curriculum de problemen van deze generatie niet. Met al die creativiteit ben ik bang dat we de technische onderbouwing die we nodig hebben kwijtraken. Ik denk dat we uit balans zijn en we een meer techniekgedreven curriculum nodig hebben. Waar mensen de tijd nemen om te genieten van het unieke moment en het bijzondere werk dat ze aan het doen zijn.*

*Het nieuwe concept is heel goed. (...) Ik ben zo blij dat de theoretical backbone is ingevoerd. Dat iedereen cultureel en maatschappelijk wordt. Maar er is nog een theoretische laag, die is gekoppeld aan de toolshops en die is nu het stiefkind. Bijvoorbeeld textielkennis. Ze krijgen toolshops en workshops en in de workshops vertalen ze alles, want ze werken aan één groot project. Het probleem is dat de stof direct gekoppeld is aan de opdracht en als je het globaal wil houden of meer informatie wil geven, dan weet je niet waar je het kwijt moet.*

*We zijn begonnen aan de buitenkant, het beroepsprofiel en we moeten veel dieper gaan naar de manier waarop docenten lesgeven. Je moet studenten opdrachten geven en ze het zelf laten doen. En dan moet je ze ondersteunen en helpen als ze vast zitten. Vast komen te zitten is een belangrijk onderdeel van leren. Je kan studenten jou laten nadoen en alles uit het hoofd laten leren, maar daardoor worden ze niet creatief. Het is beter als studenten pro-actief en verantwoordelijk zijn voor hun eigen leren in plaats van zich als kleine vogeltjes te laten voeren.*

*Ik vind dat ze in de eerste twee jaar te weinig kennis maken met het begrip mode. Er wordt vormgeving onderwezen, die te algemeen is. Het eerste semester is besteed aan de samenwerking tussen de drie afdelingen. Maar het levert niet op dat ze beter kunnen samenwerken. Ze moeten dat op dat niveau nog niet leren, maar pas in het derde jaar. We missen dat half jaar om specifieke kennis te kunnen overdragen. We hebben maar anderhalf jaar om een paar zaken voor elkaar te krijgen en dan gaan ze hun specialisaties doen. En in dat anderhalf jaar gaat veel tijd verloren voordat ze echt met mode bezig zijn. Het moet minder divers worden. Als je maar 20 uur hebt om dit vak te geven, dan moet je al veel eerder keuzes maken. Veel meer de nadruk erop leggen dat je uiteindelijk kleren moet kunnen maken. Ze moeten kunnen ontwerpen en om te kunnen ontwerpen moet je ze een keer gemaakt hebben. Later doe je dat misschien nooit meer. Maar je moet weten hoe het allemaal in elkaar zit.*

*Bij iedere nieuwe directeur wordt het helemaal omgegooid. Iedere vijf jaar heb je een directeur. In het vierde jaar gaat het net lopen. Dan komt de volgende en is alles ouderwets en dan moet het allemaal opnieuw. Dat is hopeloos. Dat is lastig, want zo langzamerhand weet je wel hoe het moet. De basis, dat wat je ze wil leren blijft hetzelfde. Maar hoe je het doet heeft met de tijd te maken. Dat wordt van bovenaf opgelegd. En dat is niet altijd beter.*

*Ik was een tijdje geleden aan het opruimen en vond oude opdrachten. Ik keek hoe we dat toen deden. We doen het nu nog precies hetzelfde. De ingrediënten zijn hetzelfde, je kan het een beetje linksom doen of rechtsom, maar uiteindelijk zal je al die exercities moeten doen.*

*Uiteindelijk blijft het allemaal hetzelfde. Wat we nu doen zit op het niveau van organisatie, het anders verdelen van de stukjes. Het niveau van: 'Laten we deze nieuwe woorden eens gaan gebruiken'. En aan het eind van de dag hebben we het wiel opnieuw uitgevonden. Dat is goed voor de werkgelegenheid. We hebben de afgelopen jaren niets nieuws verzonnen.*



### 4.3. Vergelijking met eerder onderzoek

In deze paragraaf worden de bevindingen uit dit onderzoek vergeleken met eerder onderzoek (Beijaard & de Vries, 1997; Pajares, 1992; Kagan, 1992). Eerst wordt het ontstaan van opvattingen besproken, daarna de verandering van opvattingen van de respondenten.

#### 4.3.1. Het ontstaan van opvattingen

De onderzoeksliteratuur geeft een redelijk consistent antwoord op de vraag hoe opvattingen ontstaan (Beijaard & de Vries, 1997). In de onderstaande tabel zijn de in de literatuur genoemde bronnen gezet naast de bronnen die respondenten in dit onderzoek noemen.

Bronnen voor het ontstaan van opvattingen	Eerder onderzoek	Dit onderzoek
Eigen ervaringen met leren en onderwijzen	X	X
De (eerste) ervaring als docent	X	X
De opvattingen van directe collega's en het team	X	X
Formele scholing en cursussen	X	X
Maatschappelijke discussies over leren en onderwijzen	X	
Bestuderen van onderwijskundige informatiebronnen	X	
Ervaring die in het werk is opgedaan		X
De eigen persoonlijkheid		X

Tabel 20: Bronnen voor het ontstaan van opvattingen

Wat opvalt, is dat respondenten de (maatschappelijke) discussies over leren en onderwijzen en het bestuderen van onderwijskundige informatiebronnen niet noemen als bron voor het ontstaan van hun opvattingen. Het lijkt erop dat onderwijskundige discussies en de onderwijspraktijk twee gescheiden werelden zijn.

Wat verder opvalt, is dat docenten ervaringen die ze opgedaan hebben in de beroepspraktijk en hun eigen persoonlijke kwaliteiten als een bron voor hun manier van onderwijzen noemen. Dat in eerder onderzoek de ervaring als beroepsbeoefenaar niet wordt genoemd als bron voor het ontstaan van opvattingen over leren en onderwijzen heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat in eerder onderzoek docenten uit het voortgezet en universitair onderwijs zijn onderzocht en geen docenten uit het (hoger) beroepsonderwijs. Het belang van de eigen persoonlijkheid lijkt deels aan te sluiten bij de opvatting van Pajares (1992) dat opvattingen van docenten sterk persoonsgebonden zijn.

#### 4.3.2. De verandering van opvattingen

Over de veranderbaarheid van opvattingen van docenten lopen de meningen tussen de onderzoekers uiteen. Sommigen zien de opvattingen van docenten als vrijwel onveranderbaar (Pajares, 1992), anderen zien een geleidelijke ontwikkeling (Kagan, 1992) en weer anderen sluiten snelle en ingrijpende veranderingen van opvattingen door sleutelervaringen niet uit (Beijaard en de Vries, 1997). In dit onderzoek is aan de respondenten gevraagd of hun manier van onderwijzen is veranderd. Uit hun antwoorden komt naar voren dat geïnterviewde docenten een aantal ontwikkelingen in hun manier van lesgeven doormaken. In de loop van de jaren:

- Zorgen ze dat de leerstof steeds beter aansluit bij beginniveau van studenten en de moeilijkheden die studenten met de stof ondervinden.
- Verschuift hun aandacht van het voorbereiden van de inhoud naar aandacht voor het leren van de studenten.
- Worden ze zelfverzekerder en lossen ze de omgang met de leerstof en studenten.
- Gaan ze zich steeds meer richten op het contact maken met de student.
- Zijn ze zekerder over wat ze de studenten willen leren.

Deze uitkomst sluit aan bij de benadering, waarbij de opvattingen van docenten zich geleidelijk ontwikkelen.

De respondenten noemen vijf aanleidingen of motieven om hun manier van onderwijzen te veranderen:

- Ervaringen met studenten
- Contacten met collega's
- Plezier hebben in het verbeteren van onderwijs
- Toenemende zelfverzekerdheid door ervaring
- Onderwijsvernieuwingen

De respondenten zeggen van zichzelf dat ze zich geleidelijk hebben ontwikkeld in hun manier van onderwijzen. Deze uitkomst sluit aan bij de opvatting van Kagan (1992). Geen van de respondenten zegt plotseling te zijn veranderd en geen van de respondenten zegt niet te zijn veranderd. Het is goed mogelijk dat aan de HvA docenten werken die wel snel zijn veranderd of niet zijn veranderd. Een indicatie voor het bestaan van de laatste groep docenten is dat enkele respondenten verwijzen naar collega's die, ondanks feedback van studenten, collega's, de onderwijskundige en de leidinggevende hun manier van onderwijzen niet veranderen. *'Een docent liet studenten alles nadoen wat ze voordeed. Ik zei tegen haar: "In plaats van kopiëren zou je studenten schriftelijk een uitdagende opdracht moeten geven en hen dat zelf laten doen. En dan help je de student als hij vast komt te zitten. Want vast zitten is deel van het leerproces. Dan ontdekken ze wat ze al weten en kunnen en hoe ze dat kunnen gebruiken om de oplossing te vinden."* Maar ze wilde dat niet doen.'

## 5. Nabeschuwing

### 5.1. Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek bestaat uit interviews met 16 docenten, die werken aan drie verschillende opleidingen van de Hogeschool van Amsterdam. De HvA heeft meer dan 70 verschillende opleidingen, waar meer dan 1200 docenten werken. Het onderzoek geeft inzicht in wat een klein aantal docenten aan studenten wil leren, hoe ze dat doen en of en hoe hun opvattingen over onderwijzen zijn veranderd. Of dit inzicht representatief is voor alle docenten aan de HvA kan niet worden gezegd.

Door de selectie van respondenten uit drie geheel verschillende opleidingen, techniek, cultureel en maatschappelijk ondernemen en mode, is er voor gezorgd dat er variatie is in de achtergronden van de docenten. Daardoor is er een kwalitatief rijk beeld uit het onderzoek naar voren gekomen over wat docenten studenten willen leren en hoe ze dat doen. Wat docenten studenten willen leren is afhankelijk van de eisen die het beroep aan de student stelt. In andere opleidingen zullen docent aan studenten daarom andere dingen willen leren. Verder onderzoek zal waarschijnlijk leiden tot een grotere variatie aan antwoorden op wat docenten studenten willen leren. Ook op de vraag hoe docenten studenten onderwijzen zullen waarschijnlijk nog meer antwoorden mogelijk zijn.

Op de vraag hoe opvattingen over onderwijzen zijn ontstaan en veranderd, hebben docenten uiteenlopende antwoorden gegeven. De ervaringen van de onderzochte docenten zullen door veel andere docenten aan de HvA en in het hoger beroepsonderwijs worden herkend.

De ervaringen van de drie opleidingen met 'Leren-leren' zullen ook door andere opleidingen worden gedeeld. De ervaringen van de drie onderzochte opleidingen variëren van 'geheel ingevoerd' tot 'niet ingevoerd' en van 'voor een deel behouden' tot 'geheel afgeschaft'. Bij de invoering van het competentiegericht opleiden zijn de verschillen tussen opleidingen nog groter. Dat zal voor de andere opleidingen aan de HvA niet veel anders zijn.

### 5.2. Aansluiten bij de huidige generatie studenten

In de interviews is een thema naar voren gekomen waar veel docenten over nadenken en waar ze nog geen pasklare antwoorden op hebben. Het betreft de aansluiting bij de huidige generatie van studenten. In paragraaf 3.3.1. is aangegeven dat geen van de opleidingen is opgebouwd langs het ontwikkelingspad dat Entwistle & Peterson (2004) schetsen. In dat pad zouden studenten moeten beginnen met het verwerven van (specifieke) kennis en vaardigheden, vervolgens deze leren gebruiken in de praktijk om tenslotte te eindigen met een persoonlijke invulling van de eigen professionaliteit. Eén van de redenen waarom opleidingen niet voor zo'n leerroute kiezen is dat ze bang zijn om de aansluiting met de huidige generatie studenten te verliezen. Over deze generatie is door de respondenten veel gezegd. Op de vraag of studenten de afgelopen jaren zijn veranderd geven respondenten verschillende en soms tegengestelde antwoorden. Onderstaand een overzicht daarvan:

- Studenten zijn niet veranderd.

Enkele respondenten zeggen dat ze, omdat ze ouder zijn geworden een andere verhouding met studenten hebben gekregen, maar dat de studenten niet anders zijn dan vroeger. Andere respondenten zeggen dat studenten zijn veranderd door de verandering in de samenstelling van de instromende studentenpopulatie. Bij de opleidingen ED&I en F&D vermoeden sommige docenten dat er naast de oude instroom van technische of in mode geïnteresseerde studenten ook een instroom is bijgekomen van minder duidelijk gemotiveerde studenten.

- Studenten zijn mondiger en kritischer geworden.

Studenten zijn volgens sommige respondenten sneller ontevreden en accepteren niet zonder meer de autoriteit van de docenten en de regels van de opleiding.

*Twintig jaar geleden was het gebruikelijk dat ze rustig twee uur lang in een stoel zaten naar de docent te luisteren en aantekeningen maakten en gewoon deden wat je zei.*

*Studenten zijn gelukkig, maar soms is dat ook lastig, kritischer geworden. Ze luisteren niet braaf meer. Ze zijn minder gedisciplineerd. Ik weet niet of dat een slechte ontwikkeling is.*

- En, studenten hebben meer behoefte aan structuur.

*Studenten zijn zelfbewuster. Ze willen duidelijkheid hebben. Het Studiehuis en leren-leren is iets voor mensen die een wil en een doel hebben, maar de meeste mensen hebben dat niet. Die doen maar wat en zien wel waar ze komen. En die hebben meer leiding nodig. In het onderwijs is daarom ook meer structuur gekomen.*

- Studenten hebben andere kennis en vaardigheden als ze de opleiding beginnen.

*Studenten leren in het lager en middelbaar onderwijs meer sociale en communicatieve vaardigheden dan vroeger. En ze hebben geleerd om projectmatig aan opdrachten te werken. Dat is ten koste gegaan van de kennis en vaardigheden van studenten op het gebied van rekenen en taal.*

*Respondenten geven aan dat er op dit gebied verschillen zijn tussen studenten, die afhankelijk zijn van de middelbare school waarop studenten hebben gezeten.*

- Studenten verwerken informatie op een andere manier.

*Ze zijn anders grootgebracht. Ze hebben op een andere manier hun kennis vergaard. Op een brede tweedimensionale manier. En ze kennen op een andere manier waarde toe dan wij dat doen. Wij doen dat in de diepte, zij in de breedte. Ze kennen heel veel waarde toe aan het visuele. En het is moeilijk om ze naar de wereld daarachter te laten kijken. Daar moeten we wel wat mee doen, vind ik.*

*Er is zo'n verschil in de manier waarop ze kennis vergaren. Het gaat over alles, maar van alles een beetje. Maar wel razendsnel.*

*Research is ook geen sterk punt van deze generatie, terwijl wij vroeger naar een bibliotheek moesten. Nu ligt het voor het oprapen, je hoeft er de deur niet meer voor uit, maar ze kunnen het niet beter.*

*Ik vroeg aan studenten om vijf auteurs te zoeken en een samenvatting te maken van hun geschriften. Wat de belangrijkste argumenten zijn. Van iedereen kreeg ik een knip en plak stuk met de vermelding van de website www... Het is heel oppervlakkig, ze doen niets aan onderzoek.*

- Studenten zijn verwend

*Deze generatie is zeker van zichzelf, over wie ze zijn, hun vrienden hun ouders. Ze hebben een goed leven met mobiele telefoons en een lap top. Ze hebben alle duurzame goederen en veel comfort. Ze zijn niet hongerig, ze hoeven zichzelf niet te bewijzen. Misschien is het wel typisch Nederlands. Deze levensstandaard, sociale controle en veiligheid en weten wie je bent en wat je wilt.*

- Studenten zijn nuchter en calculerend

*Ze zijn nuchterder geworden. Ze hebben minder een roeping. Ze doen wat voor iemand anders als dat ook zin heeft. Ze zijn beter opgewassen tegen de overprikkelingsmaatschappij. Nu leggen studenten zich niet vast, maar bouwen aan hun motivatie. Ik vind dat leuk, maar sommigen raken daardoor in moeilijkheden.*

*Studenten zijn anders dan in mijn tijd. Wij wilden naar die school. We waren fan van ontwerpers. We zagen de toekomst in de mode. We hadden grote dromen. Misschien dat ik daarom zo hard aan de kar aan het trekken ben wat betreft de persoonlijkheid. Omdat ik zie dat jonge mensen dat veel minder hebben. Een zekere scepsis over zich hebben, die ik alleen ken van volwassen mensen om me heen en niet van jonge mensen. Dat vind ik heel vreemd. En er is nog iets bijgekomen dat het nog lastiger maakt. Een soort apathie, 'waar is het allemaal goed voor'. Dat zie ik tot aan de eindexamenstudenten.*

- Studenten weten nog niet wat ze willen en kunnen zich moeilijk concentreren

*Als ik vergelijk hoe ik zelf was en wat ik nu zie dan vind ik dat er een soort van Zapp mentaliteit is ontstaan. Geduld en oefenen is moeizaam, terwijl daar voor ons vak een groot deel van de kunst in schuilt. Heel veel oefenen, oefenen, oefenen. En mis laten gaan en weer opnieuw doen. Dat is voor studenten heel erg moeilijk. Studenten zijn gewend als ze het niet leuk vinden naar het volgende te zappen. In mijn tijd was het gewoner om iets opnieuw te doen, twee keer, drie keer, totdat het goed was.*

*Vroeger zaten we met een colbertje aan en een vulpen van 's-morgens half negen tot vijf uur in de klas. Iedere twee uur een andere les en tussendoor een kwartiertje koffie. Dat kan nu niet meer. De studenten van nu vinden dat te zwaar, die kunnen dat niet meer. Dat doen ze niet meer.*

*Ze besteden minder tijd aan hun studie. Dat heeft ermee te maken dat er zo veel om hen heen gebeurt. Concentreren is heel moeilijk.*

- De instromende studentenpopulatie is diverser geworden  
*Studenten zijn onrustig. Ze kunnen zich moeilijk concentreren. Het leven is ingewikkelder geworden. De studenten kunnen heel veel en hun wereld is heel groot. Maar als ze echt iets van zichzelf moeten laten zien of zelf aan het werk moeten, dan hebben ze daar moeite mee.*  
*Je vraagt aan een student een heel volwassen studiehouding. Er zijn grote verschillen tussen studenten, het is geen homogene groep. Misschien leek het vroeger een meer homogene groep. Door hun achtergronden, door hun fase in hun leven. Studenten kunnen nog alle kanten op schieten. Ze zijn aan de ene kant superpuber, nog een kind en aan de andere kant gedragen ze zich heel volwassen, ze hebben relaties achter de rug en zijn overal geweest.*

*We leven in een veel meer geïndividualiseerde samenleving. Elke student is weer anders dan een andere student. En als je maatwerk wil leveren, dan moet je op individuen gaan zitten. Dé student bestaat niet. Er is een enorme diversiteit. Als we in onderwijs niet leren om met die diversiteit om te gaan, dan verliezen we groepen studenten. En ook talenten.*

De door respondenten genoemde kenmerken van de huidige generatie studenten stelt hen voor de uitdaging om het onderwijs aan te passen aan de nieuwe generatie studenten. Oplossingen die door respondenten zijn genoemd zijn:

- Studenten binnen een heldere structuur met niet al te lange spanningsbogen laten werken aan leertaken, die ze interessant en relevant vinden.
- Meer tijd besteden aan rekenen, taal en informatievaardigheden.
- Meer gebruik maken van werkvormen die aansluiten bij de sociale, communicatieve, digitale en projectvaardigheden van studenten.
- Binnen het curriculum en in de cultuur van de opleiding ruimte maken voor een grotere diversiteit aan studenten.

### **5.3. Aandachtspunten voor managers en onderwijskundigen**

Het praktische doel van dit onderzoek is het verwerven van inzicht dat aandachtspunten biedt voor managers en onderwijskundigen bij het initiëren, leiden en begeleiden van veranderingen en vernieuwingen in het hoger beroepsonderwijs. In deze paragraaf worden tentatief enkele aanknopingspunten gepresenteerd.

#### **1. Sluit aan bij het veranderingsvermogen van docenten**

De in dit onderzoek gesproken docenten denken na over hun onderwijs en zijn voortdurend bezig om hun onderwijs aan te passen. De drijfveer is dat docenten hun onderwijs willen verbeteren op basis van ervaringen. Het proces van verbeteren verloopt stapsgewijs en sluit aan op het bestaande onderwijs. Een aantal respondenten zegt dat ze er plezier in heeft om het onderwijs te veranderen en dat zonder die veranderingen het onderwijs saai zou worden. Onderwijsvernieuwingen lopen waarschijnlijk beter als managers en onderwijskundigen aansluiten bij de verandergerichtheid van deze groep docenten. Aansluiten bij het veranderingsvermogen van docenten betekent dat managers en onderwijskundigen samen met deze groep docenten (zie 3) nadenken over de inhoud en aanpak van de onderwijsvernieuwing.

#### **2. School docenten in kennis en vaardigheden op het gebied van leren en onderwijzen.**

Tussen docenten zijn er grote verschillen in didactische en onderwijskundige kennis en vaardigheden. Sommige docenten ontlenen hun kennis en vaardigheden alleen aan het onderwijs dat ze zelf hebben gevolgd en hun eigen manier van leren. Andere docenten hebben zich beroepsmatig of door middel van scholing al meer verdiept in leren en onderwijzen. Enkele docenten in het onderzoek zeggen dat scholing in een vroeger stadium van hun loopbaan hen sneller geholpen zou hebben met het in de vingers krijgen van het docentschap. Onderwerpen die in dit onderzoek onder andere naar voren zijn gekomen zijn:

- Vaststellen van de relevante leerstof (vaststellen van de basis en verdieping)
- Selecteren en bespreken van voorbeelden en praktische toepassingen.
- Aansluiten bij het beginniveau van studenten.
- Ontdekken wat de studenten moeilijk vinden.
- Manieren vinden om studenten te helpen om moeilijkheden te overwinnen.
- Formuleren van goede instructies en/of opdrachten.

- Voeren van individuele en groepsgewijze onderwijsleergesprekken.
- Organiseren en geven van feedback.
- Gebruik van activerende werkvormen.
- Gespreid en frequent toetsen en beoordelen.
- Begeleiden en beoordelen van competentieontwikkeling.
- Persoonlijk contact maken en motiveren van studenten.
- Studenten hun unieke talent leren ontdekken.

### **3. Organiseer praktijknabije professionalisering**

Uit het onderzoek komt naar voren dat de ontwikkeling van docenten zich afspeelt in het onderwijs zelf (reflecteren, experimenteren) en in de directe omgeving van de docent (collega's en team). Scholing lijkt daarom het meest effectief als het zo dicht mogelijk aansluit, zowel qua inhoud als fysiek en persoonlijk, bij wat docenten in hun dagelijkse praktijk doen. Omdat docenten veel waarde hechten aan de uitwisseling van kennis en ervaring met collega's en binnen de opleiding, zouden professionaliseringsactiviteiten gegoten kunnen worden in de vorm van workshops, intervisie en coaching van teams. Om veranderingen daadwerkelijk te realiseren moet veel aandacht besteedt worden aan het vertalen van nieuwe inzichten in de praktijk en de evaluatie en bijstelling van nieuwe werkwijzen in langer doorlopende scholings- en begeleidingstrajecten.

### **4. Denk na over de plek van docenten die niet veranderen.**

Het antwoord op de vraag of docenten veranderen is afhankelijk van de docent die men tegenkomt. Sommige docenten hebben een manier van onderwijzen ontwikkeld, die ze niet meer veranderen. Dit kan te maken hebben met de persoonlijkheid van de docent, maar ook met een sterke weerstand tegen veranderen. Deze weerstand kan veroorzaakt worden doordat docenten niet over de in de nieuwe situatie gewenste kennis en vaardigheden beschikken. Maar ook omdat ze er van overtuigd zijn dat hun manier van onderwijzen de beste is. Daarom is het nodig om na te denken over de plek en rol die deze docenten bij vernieuwingen krijgen. Deze is afhankelijk van de aard van de vernieuwing. Als het gaat om een herschikking van bestaande leerinhouden dan zullen individuele docenten nauwelijks hoeven te veranderen. Als het gaat om het toevoegen van nieuwe leerinhouden ten koste van bestaande leerinhouden kunnen individuele docenten daardoor worden geraakt. Als de onderwijsvernieuwing gaat om het veranderen van de interactie tussen docenten en studenten, bijvoorbeeld door het invoeren van activerende werkvormen of een andere visie op toetsen en beoordelen dan raakt het de individuele docent direct.

### **5. Onderwijskundig advies is nodig**

Bij de drie onderzochte opleidingen zijn ingrijpende vernieuwingen afkomstig van managers en onderwijskundigen. Docenten hebben echter de neiging voort te borduren op basis van de inzichten die ze hebben. Ze beperken zich tot bekende antwoorden en oplossingen en hebben niet de kennis en ervaring om geheel nieuwe te bedenken. Managers en onderwijskundigen kunnen nieuwe inzichten inbrengen, die docenten helpt om op een andere manier naar het onderwijs te kijken. Leren-leren, competentiegericht opleiden, gespreid en frequent toetsen en beoordelen en ondernemend leren zijn bij de opleiding ingebracht door managers en onderwijskundigen.

### **6. Laat onderwijskundigen hun advies onderbouwen**

De invoering van 'Leren-leren' bij de drie onderzochte opleidingen kan geen succes worden genoemd. Dit heeft niet alleen te maken met het feit dat deze vernieuwing van bovenaf is ingevoerd. Een aantal respondenten is voortrekker geweest van deze onderwijsvernieuwing en heeft veel energie gestoken in het ontwikkelen van projectonderwijs. De mislukking heeft vooral te maken met de kwaliteit van het advies. Projectonderwijs is geen 'tried and tested' methode voor goed onderwijs en blijkt de beoogde doelen niet te realiseren. Voor het onderwijskundig advies om gespreid en regelmatig te toetsen en te beoordelen en het belang van feedback is er bijvoorbeeld veel meer onderwijskundige evidentie.

### **7. Het uiteindelijke resultaat is afhankelijk van het docententeam**

Voor onderwijskundig advies geldt dat er nooit 'harde' evidentie is te geven dat een onderwijskundig of didactisch concept zal werken zoals is beoogd. De reden daarvoor is dat onderwijs gemaakt wordt door docenten die beschikken over beperkte competenties. Als docenten de competenties hebben om een bepaald concept, bijvoorbeeld probleem gestuurd onderwijs of ondernemend leren, goed uit te voeren zal het waarschijnlijk goed onderwijs opleveren. Als docenten dat niet kunnen, zal er ook geen goed onderwijs worden gemaakt. Daarbij is ten tweede de onderlinge communicatie en afstemming

tussen docenten binnen het team belangrijk voor het succes van de invoering van een vernieuwing (zie ook: Hattie, 2003; Marzano, 2007).

#### **8. *Onderwijsvernieuwingen vragen veel tijd, praten, evalueren, bijstellen en teamwerk***

Onderwijskundige vernieuwingen gaan vrijwel altijd samen met de introductie van nieuwe concepten. De nieuwe concepten stellen vaak ook allerlei vanzelfsprekendheden ter discussie. Er moet bijvoorbeeld opnieuw worden nagedacht over wat er precies verstaan wordt onder 'kennis', 'vaardigheden' en 'attitude'. Deze veelgebruikte en tot dan toe vanzelfsprekende woorden kunnen bij onderwijsvernieuwingen tot spraakverwarringen leiden. Het is daarom nodig dat er tijd besteed wordt aan het verhelderen van concepten, het delen van interpretaties en ervaringen met het team. In alle drie de onderzochte opleidingen is competentiegericht onderwijs ingevoerd. De respondenten zeggen dat het veel tijd en praten heeft gekost om deze onderwijsvernieuwing vorm te geven. Sommige respondenten zeggen dat ze het nog steeds lastig vinden om competentiebeoordelingen te doen. Er kan daarom vanuit worden gegaan dat het vele jaren kost voordat een onderwijsvernieuwing helemaal is vormgegeven en uitgekristalliseerd.

## Literatuur

Beijaard, D. & Vries, Y. de (1997) Building expertise: a process perspective on the development or change of teachers' beliefs. In: *European Journal of Teacher Education* vol 20 no 3 pp243-255

Bolhuis, S.M. (2000) *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?* Proefschrift Garant Leuven/Apeldoorn

Boulton-Lewis, G.M., Smith, D.H.J., McGrindle A.R., Burnett, P.C., Campbell, K.J. (2001) Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. In: *Learning and Instruction* 11 pp.35-51

Bransford, J.D. & Schwartz, D.L. (1999) Rethinking Transfer: A simple proposal with multiple implications. In: *Review of Research in Education* no 24 p.61-100

Carnell, E. (2007) Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries. In: *Teaching in Higher Education* Vol 12, no 1, pp.25-40

Dolk, M. (1997) *Onmiddellijk onderwijsgedrag*. Proefschrift Universiteit Utrecht

Entwistle, N.J. & Peterson, E.R. (2004) Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. In: *International Journal of Educational Research* 41 pp. 407-428

Fang, Z. (1996) A review of research on teacher beliefs and practices. In: *Educational Research* Vol.38, No.1, p.47-65

Hativa, N. (2000) Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. In: *Instructional Science* No 28, p.331-334

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, October 2003. [https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt\\_hattie.pdf](https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf) (opgehaald 20 juni 2010)

Kagan, D.M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. In: *Review of Educational Research* vol.60, no.3, p. 419-469

Kagan, D.M. (1992) Implications of Research on Teacher Belief. In: *Educational Psychologist* 27 (1) pp 65-90

Kane, R, Sandretto, S, Heath, c. (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on Teaching Beliefs and Practices of University Academics. In: *Review of Educational Research* Vol.72, no. 2, p.177-228

Kayzel, R.A. De belofte van het nieuwe leren (2004). Doctoraalscriptie. Te downloaden van: <http://www.cop.hva.nl/artefact-1592-nl.html>

Kember, D. & Kwan, K. (2000) Lecturers' approaches to teaching and their relationships to conceptions of good teaching. In: *Instructional Science* 28 pp.469-490

Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. Benjamin J. (2000) What university teachers teach and how they teach it. In: *Instructional Science* 28 pp. 387-412

Marzano, R.J. (2007) *Wat werkt op school*. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Bazalt

Mathijsen, I.C. (2006) *Denken en handelen van docenten*, Dissertatie, IVLOS, Utrecht

Meijer, P. (1999) *Teachers' practical knowledge* Proefschrift Universiteit Leiden

Oolbakkink-Marchand, H.W. (2006) *Teachers' Perspectives on Self-Regulated Learning*. Proefschrift Universiteit Leiden



Pajares, M.F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a messy Construct. In: *Review of Educational Research* vol 62 no 3 pp 307-332

Petraglia, J. (1998) *Reality by design. The Retic and Technology of Authenticity in Education* Lawrence Erlbaum, London

Pligt, J, van der & Vries, N.K. de (2003) *Opinies en attitudes. Meting, modellen en theorie*. Boom, Amsterdam/Meppel

# Bijlage 1

## Opvattingen over leren en onderwijzen in onderwijskundig onderzoek

**Dall'Alba** (1991) onderscheidt zeven verschillende opvattingen over onderwijzen:

- Presenteren van informatie.
- Overdragen van informatie.
- Illustreren van de toepassing van theorie in de praktijk.
- Ontwikkelen van concepten/principes en hun onderlinge relaties.
- Ontwikkeling naar een expert.
- Onderzoeken van verschillende manieren om naar de werkelijkheid te kijken.
- Op gang brengen van veranderingen in concepten.

**Samuelowicz en Bain** (2001) repliceerden een eerder onderzoek uit 1992 naar opvattingen van docenten over onderwijzen, kennis, leren en de relatie tussen leren en onderwijzen met behulp van halfgestandaardiseerde interviews. Ze onderscheidden de volgende doelen:

- Onthouden van kennis (feiten).
- Overdragen van gestructureerde kennis.
- Leveren en faciliteren van begrip.
- Studenten helpen hun expertise te ontwikkelen.
- Voorkomen van misverstanden.
- Onderhandelen over betekenissen.
- Aanmoedigen van kenniscreatie.

**Gow en Kember** (1993) maken een tweedeling: onderwijzen als het faciliteren van leren en onderwijzen als overdragen van kennis. Kember e.a. (2001) nuanceren het verschil tussen overdragen van kennis en faciliteren van leren in:

- Overdragen van kennis.
- Helpen kennis te begrijpen.
- Tegemoetkomen aan behoeften van studenten.
- Studenten leren om zelfstandig te leren.

**Trigwell and Prosser** (1996) leggen een relatie tussen opvattingen over leren en onderwijzen en de aanpak van de onderwijstaak. Ze onderscheidden vijf benaderingen van onderwijzen:

- Een docentgecentreerde benadering gericht op het overdragen van informatie.
- Een docentgecentreerde benadering gericht op verwerven van de concepten van het vak.
- Een op de interacties tussen docent en student gericht benadering gericht op verwerven van de concepten van het vak.
- Een studentgecentreerde benadering gericht op verwerven van de concepten van het vak.
- Een studentgecentreerde benadering gericht op veranderen van de concepten van studenten.

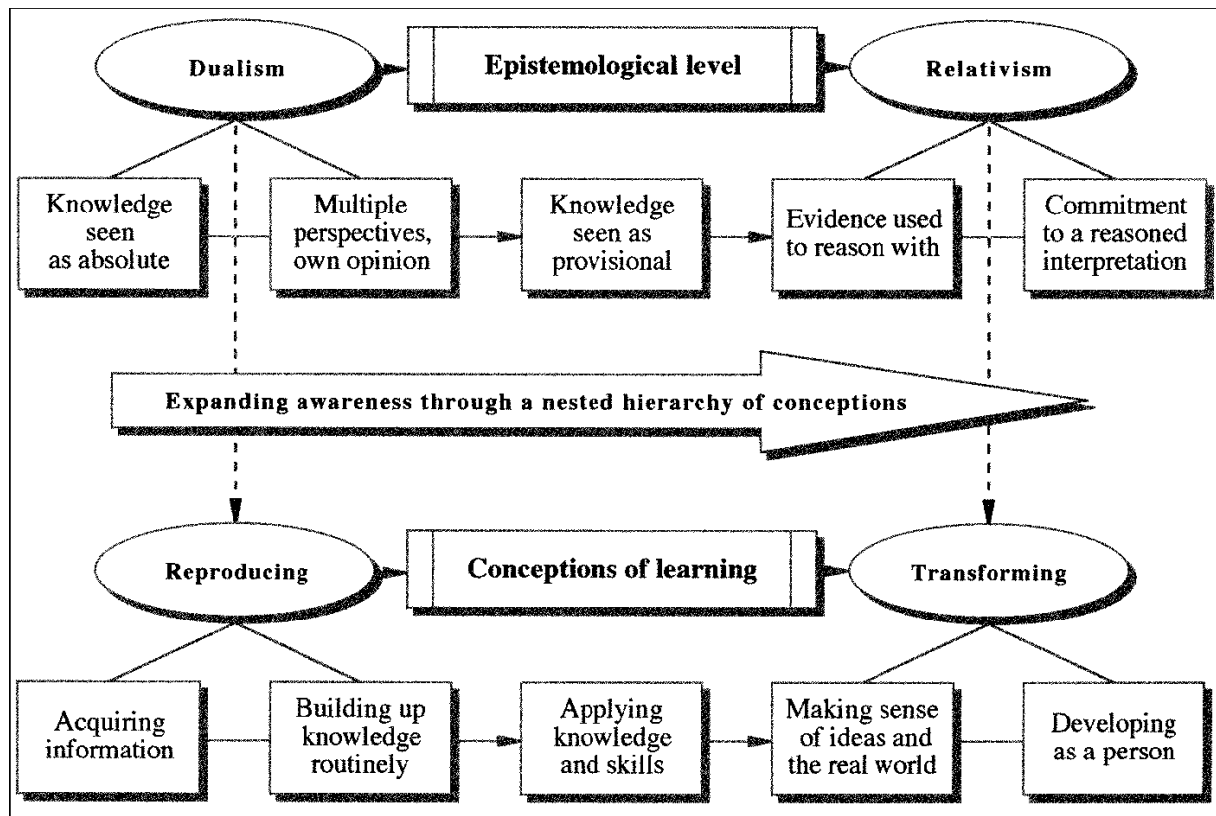
Ze onderscheidden verder zes doelen van onderwijzen:

- Overdragen van concepten uit het boek.
- Overdragen van de kennis van de docent.
- Studenten helpen de concepten uit het boek eigen te maken.
- Studenten helpen de kennis van de docent eigen te maken.
- Studenten helpen hun concepties te ontwikkelen.
- Studenten helpen hun concepties te veranderen.

**Carnell** (2007) onderscheidt vier benaderingen van leren en onderwijzen:

	Doel van onderwijs	Onderwijsbenadering	Rollen van docent en student
Didactisch	Vermeerderen Informatie	Overdragen informatie	Docent is expert, student is passief
Empowering	Ontwikkeling inzicht	Leveren van Ervaringen	Docent is facilitator, student is actief
Cooperatief	Groep werkt samen in onderzoek bestaande kennis	Taken met vast-gestelde criteria en eisen	Docent bepaalt criteria, student draagt bij aan de groep
Community	Gezamenlijk kennis-constructie	Leren door dialoog	Docenten en studenten hebben gezamenlijke verantwoordelijkheid

**Entwistle** e.a. (2004) leggen een relatie tussen verschillende concepten van kennis, van leren en van onderwijzen in het onderstaande model:



#### Concepties van Kennis

Perry (1970) stelt dat de concepties van kennis evolueren door onderwijservaringen. Hij onderscheidt 9 posities in 4 opeenvolgende groepen: 1) kennis is goed of fout (dualisme), 2) er zijn meer manieren om naar een situatie te kijken (multiplicity) 3) perspectieven kunnen worden gebaseerd op objectief bewijsmateriaal, waaruit verschillende conclusies kunnen worden getrokken (relativisme) en 4) bereidheid een persoonlijk standpunt in te nemen, accepterend dat alle kennis uiteindelijk relatief is (Commitment within relativism).

Perry stelt de ontwikkeling van concepties van kennis niet uniform en frequent en tussentijds is: mensen kunnen verschillende concepties hebben in verschillende situaties en heen en weer veranderingen in hun opvattingen. Voor studenten is het essentieel dat ze op een gegeven moment een relativistische en commitment binnen de relativistische benadering conceptie van kennis

ontwikkelen. Er is veel onderzoek gedaan naar het schema van Perry met als dimensies: kennis als rationeel en objectief vs persoonlijk en intuïtief en generieke kennis vs domein/situatiespecifieke kennis.

### *Concepties van leren*

De ontwikkeling van de fenomenografie door de Gothenburg onderzoeksgroep aan het eind van de jaren '70 leidt tot een serie onderzoeken naar leerervaringen. In 1993 delen Marton, Dall'Alba en Beaty leerervaringen in zes categorieën in: 1) leren van feiten 2) onthouden van wat er geleerd moet worden, 3) gebruiken van kennis, 4) begrijpen wat er is geleerd en 5) veranderen van de visie op de werkelijkheid. Deze vijf categorieën moeten opgevat worden als een steeds uitgebreider en dieper worden van de conceptie, waarbij eerdere smalle concepties (leren van feiten, leren wat geleerde moet worden) ingebed worden in meeromvattende concepties (toepassen van kennis, verwerven van inzicht).

Verder onderzoek wijst uit dat net als bij kennis, de conceptie van wat leren is, afhankelijk is van het domein/de situaties. Studenten passen hun leergedrag aan de situatie aan.

### **Bolhuis (2000)**

Ze onderscheidt vijf dimensies in de opvattingen over leren:

1. Regulatie: interne vs externe regulatie van het leren.
2. Kennis: objectief vaststaand vs constructie.
3. Leren als sociaal of als individueel proces.
4. Intelligentie als statisch of als dynamisch.
5. Onzekerheidstolerantie: voorkeur voor chaos en dynamiek vs structuur en duidelijkheid.

De procesgerichte benadering, waarvan Bolhuis voorstander is betreft: interne regulatie (zelfstandig leren), constructie van kennis, sociaal leren, dynamische intelligentie en voorkeur voor complexe en chaotische omgevingen.

### **Boulton-Lewis e.a. (2001)** noemen de volgende opvattingen over onderwijzen:

- 1) Overdragen van kennis en vaardigheden (vertellen, beschrijven, laten zien, herhalen, laten oefenen).
- 2) Ontwikkelen van vaardigheden en begrip (vertellen en begeleiden, een nieuwe taal leren, aandacht voor het proces, studenten laten oefenen, motiveren door belonen en uitdagingen te bieden).
- 3) Faciliteren van begripsvorming (aandacht voor moeilijkheden, hulp bieden als die gevraagd wordt, discussiëren, vragen stellen, toetsen van de diepgang van het begrip, praten over de manieren van leren, geleidelijk loslaten en een stap achteruit doen).
- 4) Transformatie van leerlingen (gelegenheid bieden om te onderzoeken, dingen te maken, te redeneren, kritiek te geven, samen laten werken, in contact brengen met de wereld).

Daarnaast maken ze onderscheid tussen de volgende opvattingen over leren:

- 1) Overdragen van kennis en vaardigheden (luisteren, lezen, herhalen, onthouden, uit het hoofd leren, repeteren).
- 2) Ontwikkelen van vaardigheden en begrip (oefeningen laten maken, beoordelen en laten verbeteren, het stappenplan volgen, oefenen in de praktijk).
- 3) Faciliteren van begripsvorming (groepswork, discussie, samen dingen maken, diep laten nadenken, verantwoordelijkheid laten nemen voor hun eigen leren, leerlingen bewust maken van hun eigen leren).
- 4) Transformatie van leerlingen (uiteenlopende leerstrategieën, luisteren naar elkaar en naar mensen in de buitenwereld, risico's nemen, creativiteitsoefeningen, zaken vanuit verschillende perspectieven benaderen).

Uit hun onderzoek komt naar voren dat er een samenhang is tussen de opvattingen over onderwijzen en de opvattingen over leren.

- Alle vier taalleraren zitten in de eerste twee categorieën: overdragen van kennis en ontwikkelen van vaardigheden en begrip.
- De wis- en natuurkundeleraren zitten in de tweede en derde categorie: ontwikkelen van vaardigheden en begrip, faciliteren van begripsvorming.
- Drie leraren zitten in de laatste categorie en doceren in kunst, filosofie en literatuur: faciliteren van begripsvorming en transformatie van leerlingen.

**Martin** e.a. (2000)

In dit onderzoek zijn 24 universitaire docenten uit vier verschillende disciplines (sociale wetenschappen, economie en recht, natuurwetenschap en technologie, gezondheids-wetenschappen) geïnterviewd voorafgaand aan een onderwijsprogramma in het eerste jaar. Daarbij is gevraagd naar *wat* ze de studenten willen leren en *hoe* ze dat willen doen (Wat wil je de studenten leren? Wat moeten studenten weten en begrijpen? Hoe wil je studenten dit leren?) . Bij iedere docent zijn tijdens twee bijeenkomsten observaties uitgevoerd. In het algemeen kwam het geobserveerde gedrag volgens onderzoekers en docenten overeen met de vooraf gestelde verwachtingen.

De onderwerpen (wat) die docenten aan studenten willen leren zijn in vijf categorieën ingedeeld:

A- één topic uit de buitenwereld.

B- een onderwerp, body of knowledge, met aandacht voor de samenhang tussen verschillende topics.

C- begrip van het onderwerp in het licht van de discipline als geheel (onderwerp in wetenschappelijke context).

D- begrip van het onderwerp in relatie tot de professionele praktijk (onderwerp in praktische context).

E- ontwikkeling van analytische vaardigheden (kritisch denken, onderzoek, reflectie) door middel van de bestudering van het onderwerp.

De categorieën A en B gaan om vaststaande (objectieve) kennis in de wereld. C, D, E gaan om individuele en subjectieve kennis.

De aanpakken van het onderwijs zijn ingedeeld in zes categorieën:

A -Presenteert de informatie (body of knowledge) aan de student.

B -Geeft een overzicht van de structuur van de kennis, die studenten moeten leren.

C -Verhelderen en toelichten (uitleggen) van het onderwerp.

D -Zet de student aan het werk met de informatie gericht op vergroten van het inzicht.

E -Zet de student aan het werk met de informatie gericht op de praktische toepassing.

F -Daagt de student uit kritisch na te denken over gepresenteerde informatie.

De vijf bij zes matrix van onderwerpen en benaderingen kan vereenvoudigd worden in een 2x2matrix met vaststaande kennis vs kennisconstructie en docentgecentreerd vs studentgecentreerd. Deze logisch geconstrueerde relaties blijken ook empirisch te kloppen.

Hun conclusie is dat docenten op een specifieke tijd en plaats voor een specifieke groep studenten construeren wat het is dat hij/zij studenten wil leren en hoe ze dat doen.

## **Bijlage 2**

### **Methoden van onderzoek naar opvattingen**

Er worden veel verschillende methoden en technieken gebruikt om opvattingen van docenten te onderzoeken. Onderstaand worden een aantal beschreven op basis van de reviews van Kagan (1990), Fang (1996) en Mathijssen (2006).

#### ***Policy capturing***

'Policy capturing' is ontleend aan psychologisch laboratoriumonderzoek en richt zich op oordelen van docenten. Docenten krijgen materiaal voorgelegd (studenten, lesmateriaal, situaties in de klas) en worden gevraagd hun oordeel te geven over gemarkeerde passages op een Likert-schaal. De scores worden statistisch bewerkt en omgevormd tot een model van de opvattingen van de docent over de aangereikte onderwerpen.

De vraag is in hoeverre de oordelen over een steekproef kunnen worden gegeneraliseerd. Volgens Payne kunnen deze fouten worden ondergebracht in drie categorieën:

- 1) Variatie van de oordelen van de docent over hetzelfde onderwerp in verschillende situaties.
- 2) Inconsistentie door (kleine) veranderingen in het woordgebruik.
- 3) Variatie in oordelen als gevolg van verveling, vermoeidheid of het gebruik van verschillende beoordelingsstrategieën.

Problemen met de ecologische validiteit: a) de methode levert een (te) beperkte weergave van het denkproces van de docent b) de laboratoriumsituatie is niet hetzelfde als de klassensituatie.

#### ***Repertory grid techniek***

Deze is ontwikkeld om persoonlijke constructen die het gedrag beïnvloeden te ontdekken. Aan de docent wordt een serie aan uitspraken of scenario's voorgelegd over het onderwerp waar de onderzoeker in is geïnteresseerd. De respondent wordt gevraagd welke uitspraak of scenario het meest overeenkomt met de opvattingen van de respondent. Daarbij wordt gevraagd om een toelichting van de keuze (rationales). Op basis van de groepering van de rationales stelt de onderzoeker de 'constructs' van de docent vast. Het belangrijkste probleem bij deze methode is dat het niet duidelijk is of de opvattingen van de docent ook het daadwerkelijke gedrag van de docent weerspiegelen.

#### ***Process tracing***

Dit is een variatie aan methoden, waarbij docenten verbaal rapporteren over de beslissingen of keuzes bij het uitvoeren van een onderwijstaak. Vier veelgebruikte procedures zijn:

- 1) Hardop denken, waarbij de docent wordt gevraagd zijn gedachten onder woorden te brengen.
- 2) Het retrospectieve interview, waarbij de docent wordt gevraagd terug te kijken op een onderwijstaak.
- 3) Stimulated recall, waarbij de docent gevraagd wordt een opname toe te lichten en
- 4) Bijhouden van een logboek over wat de docent denkt en doet.

Alle vier de methoden leveren uitgeschreven protocollen op, die vervolgens worden gebruikt om het denkproces van de docent te karakteriseren.

Het meetprobleem ligt in de vraag wat de aard is van de relatie tussen de zelfrapportage en het feitelijke proces van denken en handelen van de docent. Daarin zijn verschillende theoretische posities te onderscheiden. Vanuit cognitief psychologisch perspectief (informatieverwerkingsmodel) hebben respondenten in hun korte termijn (werkgeheugen) herinneringen direct paraat, terwijl bij het nadenken achteraf het lange termijn geheugen wordt geraadpleegd en daarbij allerlei verstoringen kunnen ontstaan: herinneringen zijn incompleet, geconstrueerd en soms uitgevonden.

#### ***Survey***

Er zijn veel meetinstrumenten met korte antwoorden en Likert-achtige schalen (van sterk mee eens naar sterk mee oneens) gemaakt over een breed scala aan onderwerpen: opvattingen over zelfsturing van de student, doelen van onderwijs, zelfvertrouwen van de docent, bronnen van bruikbare professionele kennis, algemene oriëntaties, gradatie van zelfreflectie.

De kritiek op deze methoden:

- 1) Docenten geven sociaal wenselijke antwoorden.
- 2) veel kennis en overtuigingen zijn onbewust: een docent herkent een uitspraak niet als een eigen onbewuste overtuiging.

Onderzoekers die dit soort instrumenten lopen daarom het gevaar om 'bogusdata' te genereren.

### **Methoden, die uitgaan van de eigen taal van de docenten**

Weinstein (1989) liet 38 beginnende docenten open vragen beantwoorden over wat goed onderwijzen is. Op basis van de analyse van de antwoorden komt hij tot de conclusie dat beginnende docenten al uitgekristalliseerde opvattingen hebben over goed onderwijs.

Russel en Munby (1982, 1984, 1986) starten het Teacher's Professional Knowledge Project op basis van de ervaring dat docenten in stimulated recall situaties hun denken niet goed onder woorden kunnen brengen. In plaats daarvan gaan zij metaforen gebruiken (Rule of Metaphor van Paul Ricoeur, 1977) om meervoudige betekenissen en onverwachte discrepanties in ervaringen uit te drukken.

Metaforen worden gebruikt om complexe ervaringen uit te drukken. In aansluiting van Schön (1979) heeft in het onderwijs de 'generatieve metafoor' ingang gevonden. De generatieve metafoor levert een probleemdefinitie, waarbij de belangrijkste parameters van het probleem zijn aangeduid.

Resultaten van metafooranalyses: het is niet zo dat pedagogische theorieën de praktijk leiden. Er is meer sprake van een dialectische relatie, waarbij praktijkervaringen en theorie elkaar wederzijds beïnvloeden. Veelgebruikte metaforen hebben betrekking op 'ruimte' en 'tijd': een les doorlopen, een race met de tijd, verspillen van tijd, gebied afbakenen, blinde vlekken op de kaart, enz.

Kritiek op deze methoden. De tekstuele analyse van de taal van docenten heeft geen standaard set aan procedures voor de verwerking van data. De structuur wordt door de informatie zelf gegeven en uitkomsten kunnen in hoge mate toevallig zijn.

### **Concept mapping**

Deze techniek is te herleiden tot een reeks van visualisatietechnieken, die vanaf het begin van de jaren 70 populair worden (kaarten sorteren, werk-associatie-taak, grafieken tekenen, kansmatrices, boomgrafieken) De onderliggende theorie veronderstelt dat de conceptmap de kennisstructuur representeert, die in het lange termijn geheugen van de student is opgeslagen. Tegelijkertijd is dat ook het kritiekpunt. Kagan (1990) voegt daaraan toe dat de opvattingen van docenten over leren en onderwijzen te omvangrijk en te complex zijn om in een concept map te vatten.

### **Taxonomieën om de metacognitie en zelfreflectie van docenten te beoordelen**

Er zijn verschillende theorieën over metacognitie en (zelf)reflectie (Flavell, 1976; Vygotski, 1962; Palinscar, 1986 en Schön, 1983) die ten grondslag hebben gelegen aan het interpreteren van de reflectie van docenten op hun omgang met onderwijsvraagstukken. Veel aandacht is besteed aan de manier waarop docenten problemen oplossen.

Manning en Payne (1989) lieten docenten elkaar helpen bij het oplossen van problemen die in 'stimulated recall' boven zijn gekomen met behulp van een 'scaffolding dialogue'. Ze onderscheiden vier soorten zelfreflecties: doelen bepalen, begeleidend, hanterend (coping) en bevestigend.

Pugach en Johnson (1989) maken gebruik van peer-coaching in de vorm van een scaffolding dialogue in vier stappen: verhelderen van het probleem, samenvatten en herdefiniëren, mogelijke oplossingen bedenken en uitkomsten voorspellen, vaststellen van evaluatiecriteria. De onderzoekers ordenden de uitkomsten van deze bijeenkomsten, die geheel zoals te verwachten viel overeenstemden met de cyclus van probleemoplossen. Eén van de uitkomsten: problemen werden geherdefinieerd, waarbij de aandacht verschoof van het gedrag van de student naar die van de docent.

Kritiek:

- 1) Bovengenoemde auteurs baseren zich op drie onderzoeken, waaruit zou blijken dat de betere docent ook beter kan reflecteren. Later onderzoek ondergraaft deze veronderstelling.
- 2) De criteria waarmee deze onderzoekers de betere van de minder goede docent onderscheiden zijn louter behavioristisch.

Op basis van a) herinneren en verbaliseren van gedachten, b) evalueren van eigen onderwijsgedrag met of zonder opname, c) analyseren van eigen observaties of d) van andere docenten hebben onderzoekers taxonomieën ontwikkeld om deze reflecties te categoriseren.

Ross (1989) baseert haar taxonomie op het zevenstadia model van morele ontwikkeling van Kitchener en King (1981), waarbij oordelen steeds complexer worden als mensen ouder worden. Haar model bestaat uit drie niveaus van reflectie.

Een geheel andere taxonomie is ontwikkeld door Krogh en Crew (1989), die zich baseren op John Dewey's (1933) concepten van openheid (open mind), verantwoordelijkheid en betrokkenheid (whole heart).

Een derde taxonomie is de Reflective Pedagogical Thinking Taxonomie (1989) die zich baseert op de literatuur over cognitieve ontwikkeling van mensen, o.a. Vygotski (1962).

Een vierde taxonomie: Technische Rationaliteit, Praktische Actie en Kritische Reflectie (Van Manen, 1977) is doorontwikkeld door Zeichner en Liston (1985).

Kritiek: Er is geen bewijs dat al deze methoden meer meten dan de capaciteit van docenten om gedachten onder woorden te brengen.

### **Multimethode Evaluaties van de pedagogische kennis van docenten**

Deze onderzoeken richten zich op de persoonlijke opvattingen van docenten over het leren en onderwijzen van een specifiek onderwerp. Het omvat: opvattingen over instructie-activiteiten, de rol van de docent, doelen van onderwijs en manieren van evaluatie. De opzet van het onderzoek: a) met behulp van verschillende instrumenten worden de opvattingen van docenten geëxpliciteerd, b) data van verschillende bronnen wordt getrianguleerd en c) op basis hiervan worden docentprofielen opgesteld.

Hewson en Hewson (1989) ontwikkelde het 'interview over gebeurtenissen'. Aan de respondenten worden (10) gebeurtenissen voorgelegd met de vraag: is hier sprake van onderwijs in biologie, chemie, natuurkunde? Zo nee, wat is er voor nodig om het onderwijs te maken? De antwoorden worden opgenomen en uitgeschreven en geclassificeerd in zes categorieën van opvattingen: aard van het onderwerp, leren, kenmerken van de student, redenen voor de instructie, voorkeur voor bepaalde technieken, opvattingen over het onderwijzen van het onderwerp.

Peterson e.a. (1989) maken gebruik van a) een gestructureerd interview met Likert-schaal over een aantal stellingen b) waarbij tijdens het interview de docent wordt gevraagd een voorbeeld te geven, die het antwoord illustreert. De antwoorden worden uitgeschreven en geplaatst in vier cognitieve veronderstellingen: Hoe leren studenten? Relatie tussen kennis van het onderwerp en het oplossen van problemen? Wat is de beste volgorde om het onderwerp te behandelen? Hoe kan het onderwerp het best worden onderwezen?

Smith en Neale (1989) deden een onderzoek naar de conceptuele ontwikkeling van beginnende docenten, waarbij ze gebruik maakten van gestructureerde interviews, logboek en casestudies en stimulated recall van feitelijke lessen.

Alle onderzoeken leiden tot zeer consistentie en ecologische valide docentprofielen. Dit lijkt te danken aan:

- Het toespitsen van het onderzoek op één onderwerp,
- Gebruik van een categorieënsysteem dat alle docentactiviteiten dekt,
- Interpretaties die ontleend zijn aan een groot aantal theorieën en empirische onderzoeken.
- Het geloof in de mogelijkheid opvattingen op de lange termijn te veranderen.

### **Kanttekeningen bij de onderzoeksmethoden**

#### **Het 'Snark syndrome'.**

In het gedicht van Lewis Carroll 'The hunting of the Snark' claimt de Omroeper: 'Wat ik drie keer zeg is waar'. Onderzoekers hebben de neiging om normatieve indelingen, bijvoorbeeld tussen oppervlakkig en diepgaand leren, intrinsieke en extrinsieke motivatie, docentgecentreerd en studentgecentreerd, traditioneel en constructivistisch, van andere onderzoekers over te nemen of te presenteren als 'waar', zonder na te gaan over er voldoende evidentie is voor deze normatieve indelingen. Als indelingen maar vaak genoeg worden herhaald, dan worden ze op een gegeven moment geaccepteerd als de 'waarheid'.

#### **Dominantie van het perspectief van de onderzoeker.**

In veel onderzoek domineert het perspectief van de onderzoeker. Daarbij maken onderzoekers hun opvattingen zelden expliciet. Bij dit soort onderzoek worden de uitkomsten bepaald door wat de onderzoeker erin stopt. Dall'Alba (1991) bijvoorbeeld, ordent opvattingen over onderwijzen in een hiërarchie van weinig tot veel begrip van onderwijzen, waarbij ze zelf de maat stelt. Bij fenomenografische studies (bv. Prosser, 1994, Trigwell & Prosser, 1996) is het niet duidelijk hoe interpretaties tot stand zijn gekomen - in tegendeel, er wordt gesuggereerd dat hun eigen ervaringen en opvattingen geen rol hebben gespeeld in de interpretatie van het materiaal.

Veel gesloten survey onderzoeken lijden aan een self-fulfilling prophecy, waarbij onderzoekers eruit halen wat ze erin stoppen, terwijl het niet duidelijk is welke betekenis en belang de vragen en antwoorden hebben voor de respondent(en).

#### **Gedachten zijn niet direct toegankelijk.**

Drie redenen daarvoor: a) docenten kunnen ze niet onder woorden brengen, b) docenten geven sociaal wenselijke antwoorden en vermijden onpopulaire opvattingen en c) opvattingen zijn situationeel verschillend, waardoor het doen van algemene uitspraken moeilijk wordt.



***Tijdrovendheid***

Veel onderzoeksmethoden zijn tijdrovend: audio-opnames van interviews, hardop denken, enz., waardoor maar een klein aantal respondenten onderzocht kan worden. Resultaten zijn dan zo context en docentafhankelijk dat algemene uitspraken moeilijk zijn.



**Hogeschool van Amsterdam**  
Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding