De samenhang tussen

studentgeoriënteerde docentovertuigingen en

een activerende leeromgeving

# Inleverdatum: 15 mei 2017

# Naam: Ellen Keur

# Studentnummer: 2807629

# Begeleider: Petra Swennenhuis

Inhoudsopgave

[Management samenvatting 3](#_Toc481412474)

[1. Probleembeschrijving 5](#_Toc481412475)

[1.1 De aanleiding 5](#_Toc481412476)

[1.2 Probleemstelling 6](#_Toc481412477)

[2. Theoretisch kader 7](#_Toc481412478)

[2.1.1 De relevantie van docentovertuigingen 7](#_Toc481412479)

[2.1.2 Onderscheid in docentovertuigingen 7](#_Toc481412480)

[2.1.3 Vakinhoudelijke versus studentgeoriënteerde docentovertuigingen 8](#_Toc481412481)

[2.1.4 De samenhang tussen docentovertuigingen en een activerende leeromgeving 9](#_Toc481412482)

[2.1.5 De vormgeving van een activerende leeromgeving 9](#_Toc481412483)

[2.2 Onderzoeksvragen 12](#_Toc481412484)

[3. Dataverzameling 13](#_Toc481412485)

[3.1 Methode en wijze van dataverzameling 13](#_Toc481412486)

[3.2 Respondenten 14](#_Toc481412487)

[3.3 Instrumenten 14](#_Toc481412488)

[3.3.1 Interview 14](#_Toc481412489)

[3.3.2 Observatie 15](#_Toc481412490)

[3.4 Wijze van data-analyse 16](#_Toc481412491)

[3.4.1 Interviews 16](#_Toc481412492)

[3.4.2 Observaties 18](#_Toc481412493)

[3.4.3 Samenhang 18](#_Toc481412494)

[4. Resultaten 19](#_Toc481412495)

[4.1 Welke studentgeoriënteerde docentovertuigingen worden verwoord? 19](#_Toc481412496)

[4.2 Welke studentgeoriënteerde handelingen verrichten docenten binnen de leeromgeving? 21](#_Toc481412497)

[4.3 Samenhang tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het (deels) zichtbaar studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgeving 24](#_Toc481412498)

[5. Conclusies 29](#_Toc481412499)

[6. Advies 31](#_Toc481412500)

[Bijlage 1 Topiclist interview docenten 39](#_Toc481412501)

[Bijlage 2 Operationalisatie 40](#_Toc481412502)

[Bijlage 3 Observatie studentgeoriënteerd handelen 41](#_Toc481412503)

[Bijlage 4 Codeerschema interviews 43](#_Toc481412504)

[Bijlage 5 Voorbeeld data-analyse interviews per kernbegrip 45](#_Toc481412505)

[Bijlage 6 Brief aan betrokken studenten 46](#_Toc481412506)

[Bijlage 7 Voorbeeld data-analyse observaties per kernbegrip 47](#_Toc481412507)

## Management samenvatting

De steeds veranderende arbeidsmarkt vraagt om vakbekwame en flexibele beroepsbeoefenaars welke mee kunnen bewegen met de snelle veranderingen. Deze ontwikkeling maakt het inrichten van activerende leeromgevingen, waarin studenten actief en samenwerkend leren, tot speerpunt van een grote onderwijsinstelling. Binnen een activerende leeromgeving wordt gewerkt aan het oplossen van authentieke beroepsproblemen en staat het individuele leerproces van een student centraal. Studenten verwerven nieuwe kennis door actief voorkennis en ervaringen te delen en samen nieuwe kennis te construeren. Hierbij oefenen studenten samenwerkingsvaardigheden en het zelfsturend leren. Een docent deelt binnen deze leeromgeving vakkennis op maat, heeft een stimulerende en coachende rol en verricht ‘studentgeoriënteerde’ handelingen. Deze handelingen zijn vaak anders dan de ‘vakinhoudelijke’ handelingen welke de meeste docenten leerden gedurende hun initiële opleiding. Het handelingsrepertoire van docenten komt vaak voort vanuit jarenlange bestaande docentovertuigingen ten aanzien van leren en lesgeven, welke moeilijk te veranderen zijn.

Het inrichten van activerende leeromgevingen vormt al jaren een uitdaging voor het docententeam binnen de onderwijsinstelling. Al werd en wordt er geïnvesteerd in het professionaliseren van docenten op dit gebied, toch wezen verkennende gesprekken met docenten vóór het onderzoek uit dat zij over het algemeen niet overtuigd waren van de meerwaarde van het inrichten van een activerende leeromgeving zoals hierboven beschreven. Dit riep de vraag op of, en welke, studentgeoriënteerde overtuigingen docenten hebben en welke samenhang er bestaat tussen deze docentovertuigingen en het handelen binnen de leeromgevingen. Om deze vraag te beantwoorden, werd volgende onderzoeksvraag geformuleerd: ‘Welke samenhang bestaat er tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgeving van het betrokken docententeam?’. Er werd een kwalitatief inventariserend praktijkonderzoek uitgevoerd onder zes docenten naar verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen (deelvraag één) en zichtbaar studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgeving (deelvraag twee).

Middels een interview werd per docent onderzocht welke studentgeoriënteerde docentovertuigingen onderscheiden konden worden. Tevens werden de betrokken docenten, voorafgaand aan het interview, éénmalig gefilmd in de eigen leeromgeving. Hen werd gevraagd een representatieve les te geven en zij ontvingen vooraf géén extra informatie welke het handelen zou kunnen beïnvloeden. Om data te coderen, categoriseren en analyseren werd op basis van de onderliggende theorie, een operationalisatie gemaakt waarbij de onderzoeker de kenmerken van een activerende leeromgeving terugbracht naar vijf kernbegrippen (1. Realistische beroepspraktijk centraal, 2. Activeren voorkennis, 3. Uitdagende opdracht, 4. Stimuleren samenwerkingsvaardigheden en 5. Stimuleren zelfsturend leren). Deze werden verder uitgewerkt naar onderliggende subcategorieën.

Op basis van de geanalyseerde data werden de resultaten van de deelvragen en de onderzoeksvraag eerst kwalitatief beschreven en vervolgens gevisualiseerd. Uit deze resultaten blijkt onder meer dat alle docenten meerdere studentgeoriënteerde docentovertuigingen verwoordden. Tegelijk werd ook duidelijk dat docenten niet in alle gevallen het bijpassende studentgeoriënteerde handelen realiseerden. Specifieker kan geconcludeerd worden dat met name studentgeoriënteerde docentovertuigingen, in relatie tot het koppelen van lesinhouden en opdrachten aan de realistische beroepssituatie en het activeren van voorkennis, veelvuldig verwoord en zichtbaar werden. Docenten benoemden het belang ervan en vertaalden dit naar hun handelen. Daarentegen verwoordden docenten vaker het belang van een actieve kennisverwerking bij het construeren van nieuwe kennis, dan dat zij dit in praktijk brachten. Gegeven opdrachten leken weinig activerend en uitdagend, en docenten leken minder dan zelf verwoord, studenten te motiveren tijdens de uitvoering ervan. Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat leeromgevingen actiever ingericht kunnen worden wanneer docenten meer studentgeoriënteerde docentovertuigingen ontwikkelen en er naar handelen. Dit geldt zeker voor het formuleren van uitdagende opdrachten, het stimuleren van samenwerkingsvaardigheden en van zelfsturend leren. Een laatste, meer voorzichtige conclusie lijkt te zijn dat omwille van contextuele factoren (zoals het aantal studenten binnen een klas) docenten met studentgeoriënteerde overtuigingen minder studentgeoriënteerd handelen.

Een eerste aanbeveling is om docenten te ondersteunen bij het bijstellen van bestaande docentovertuigingen naar studentgeoriënteerde overtuigingen. Geadviseerd wordt om hiervoor urgentiebesef bij docenten te creëren en hen vervolgens professionaliseringsactiviteiten aan te bieden. Collegiaal leren, waarbij docenten actief experimenteren, samen oplossingen construeren en leren van elkaars ervaringen, kan bijdragen aan meer studentgeoriënteerd handelen. Dit vraagt van het management om het docententeam tijd te gunnen om zich te professionaliseren en het collegiaal leren structureel in te bedden in het schoolbeleid.

De tweede aanbeveling luidt om de bestaande integrale opdrachten verder uit te bouwen naar meer complexe en uitdagende opdrachten waarbij studenten actief en samenwerkend nieuwe kennis construeren, ze eigen keuzes kunnen maken en vaardigheden oefenen op het gebied van samenwerken en zelfsturend leren. Input uit het werkveld kan helpen bij het formuleren van realistische en complexe opdrachten. De verschillende vakgroepen hebben de taak het onderwijsaanbod (waar mogelijk) af te stemmen op de integrale opdrachten zodat de verschillende vakken, welke nu veelal op zichzelf lijken te staan qua leerinhoud en opdrachten, meer samenhang met de beroepssituatie en elkaar krijgen. Dit kan ertoe bijdragen dat studenten vaker het nut van bepaalde vakken, lesinhouden en opdrachten inzien. Tot slot wordt aanbevolen om een vervolgonderzoek betreffende de invloed van de contextuele factoren op het handelen van docenten uit te voeren. Deze invloeden werden niet expliciet onderzocht maar lijken, op basis van de resultaten en uitspraken van docenten, wel degelijk van invloed te zijn op het studentgeoriënteerd handelen van docenten binnen de leeromgeving.

## Probleembeschrijving

### 1.1 De aanleiding

De maatschappij verandert voortdurend en in een steeds hoger tempo, nieuwe kennis blijft groeien, met name op technologisch gebied (Voogt & Roblin, 2010). De arbeidsmarkt vraagt als gevolg hiervan om vakbekwame, competente en flexibele beroepsbeoefenaars die mee kunnen met deze snelle veranderingen (Ledoux, Meijer, Van der Veen, Breetvelt, Ten Dam & Volman, 2013). Deze ontwikkelingen hebben directe gevolgen voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), waar studenten rechtstreeks worden opgeleid voor deze arbeidsmarkt (Harms, 2010) en maken dat mbo-docenten voortaan de taak hebben studenten op te leiden tot vakbekwame, zelfverantwoordelijke beroepsbeoefenaars. Beroepsbeoefenaars, welke een kritische houding kunnen aannemen, beschikken over reflectievaardigheden en efficiënt probleemoplossend te werk kunnen gaan (Dochy, Berghmans, Koenen & Segers, 2015; Horvathova, 2015).

Een grote mbo-instelling in Eindhoven sluit aan op deze ontwikkelingen en wensen van de arbeidsmarkt. Speerpunten uit het beleidsplan zijn het verzorgen van kwalitatief hoogwaardig onderwijs en het inrichten van een uitdagende, activerende leeromgeving voor studenten. Dit laatste is echter voor veel docenten niet vanzelfsprekend en brengt een fundamentele verandering van de dagelijkse praktijk met zich mee (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard & Korthagen, 2009). De meeste docenten zijn immers vakgeoriënteerd opgeleid en handelen al jaren vakgeoriënteerd binnen de leeromgeving vanuit de docentovertuiging dat dit effectief is voor het leren van studenten (Van Driel, 2006).

Dit lijkt ook het geval voor veel docenten uit het bij dit onderzoek betrokken docententeam. Verkennende gesprekken vooraf wezen uit dat zij een weinig activerende leeromgeving inrichten en veelal vasthouden aan klassikale instructie. Zij gaven aan dit te doen vanuit de vakinhoudelijk docentovertuiging dat dit noodzakelijk is om studenten effectief te laten leren. Docenten leken weinig overtuigd te zijn van de positieve effecten op leren voor studenten binnen een meer activerende leeromgeving (Kyriakides, Christoforou & Charalambous, 2013). Daar deze docentovertuigingen cruciaal en bepalend zijn voor het handelen (De Vries, Jansen & Van de Grift, 2013; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008) worden de bestaande leeromgevingen mogelijk matig tot onvoldoende activerend ingericht. Als gevolg hiervan leren studenten wellicht minder effectief en worden zij minder in staat gesteld om de door de arbeidsmarkt gevraagde competenties en vaardigheden zich eigen te maken (Dochy et al., 2015). Het bijstellen van de bestaande vakgeoriënteerde docentovertuigingen naar meer studentgeoriënteerde docentovertuigingen lijkt met andere woorden noodzakelijk om docenten bestaande leeromgevingen meer activerend in te laten richten.

Om docenten te overtuigen van de positieve effecten op leren binnen een activerende leeromgeving voor studenten, en hen aan te zetten tot meer studentgeoriënteerd handelen, werd in de afgelopen schooljaren tijdens studiedagen reeds aandacht besteed aan de effectiviteit van een activerende leeromgeving. Instellingsbreed werd tevens onlangs het practoraat ‘Activerende didactiek’ opgericht. Vanuit het practoraat wordt, middels workshops, inspiratiesessies en studiedagen, kennis en expertise rondom het inrichten van een activerende leeromgeving uitgedragen wat een positieve bijdrage kan leveren aan het meer studentgeoriënteerd denken en handelen door docenten.

### Probleemstelling

De onderwijsinstelling investeert al een aantal jaren in het ondersteunen van docenten bij het inrichten van activerende leeromgevingen. Docenten van het betrokken team lijken echter onvoldoende overtuigd van de positieve effecten van een dergelijke leeromgeving en juist overtuigd van de meerwaarde van met name centrale kennisoverdracht. Deze vakinhoudelijk georiënteerde docentovertuigingen zijn zeer bepalend voor het handelen en dus voor hoe de docent zijn leeromgeving inricht. Om de bestaande leeromgevingen voor studenten meer activerend te maken, lijkt het noodzakelijk dat docenten meer studentgeoriënteerd gaan denken en handelen.

Dit onderzoek is gericht op het in beeld brengen van bestaande studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgevingen en heeft tot de doel de samenhang ertussen te beschrijven. De resultaten kunnen in een later stadium gebruikt worden voor verdere professionalisering van docenten uit het betrokken team.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1.1 De relevantie van docentovertuigingen

Een overtuiging is een opvatting of denkbeeld welke bewust of onbewust door iemand als waarheid wordt beschouwd en waaruit gehandeld wordt (Borg, 2001). Docentovertuigingen ten aanzien van leren en lesgeven worden sinds midden jaren zeventig regelmatig onderzocht en worden in de literatuur ook omschreven als benaderingen, opvattingen en concepties (De Vries, 2014; Kember, 1997). Deze docentovertuigingen ontwikkelen zich reeds vanaf de kindertijd en worden bijgesteld en uitgebreid in de latere (school)loopbaan op basis van ervaringen (Borg, 2001; De Vries, 2014). Ze zijn in hoge mate persoonlijk en tevens belangrijke voorspellers van gedachten, ze worden steeds robuuster naar mate de tijd vordert en laten zich moeizaam wijzigen (Borg, 2001; De Vries et al., 2013; Rohaan, Beijaard & Vink, 2012).

Pajares (1992) benadrukt op basis van verschillende onderzoeksresultaten de relevantie van docentovertuigingen ten aanzien van leren en lesgeven. Deze resultaten tonen immers een rechtstreeks verband aan tussen deze overtuigingen en het handelen binnen de leeromgeving (De Vries et al., 2013; Fives & Buehl, 2008) en bijgevolg ook de mate waarin deze al dan niet activerend gemaakt wordt. Dignath - van Ewijk en Van der Werf (2012) onderschrijven dit belang in relatie tot het al dan niet inrichten van een activerende leeromgeving en concluderen daarnaast dat docentovertuigingen, bij het uitbreiden van nieuwe algemene kennis of vakkennis door een docent, een belangrijke rol spelen. Wanneer een docent nieuwe kennis aangereikt krijgt, bijvoorbeeld over de effectiviteit van een activerende leeromgeving, dan wordt deze gefilterd en geïnterpreteerd vanuit de bestaande docentovertuigingen. De docentovertuigingen beïnvloeden daarmee de mate waarin er waarde gehecht wordt aan deze nieuwe kennis en daar al dan niet naar gehandeld wordt (Lombaerts, De Backer & Engels 2009). De totale set aan docentovertuigingen vormt samengevat een lens waardoor een docent kijkt naar nieuwe kennis, leren en lesgeven en bepaalt het handelen van een docent (Thomas, 2013).

### 2.1.2 Onderscheid in docentovertuigingen

Meirink, Meijers, Verloop en Bergen (2009) stellen dat er twee prototypen van docentovertuigingen onderscheiden kunnen worden welke zichtbaar worden tijdens het handelen van docenten binnen een leeromgeving. Zij gebruiken de termen vakinhoudelijk georiënteerde docentovertuigingen en studentgeoriënteerde docentovertuigingen om de verschillen van beide prototypen te beschrijven. In andere wetenschappelijke publicaties worden karakteristieken van beide prototypen op dezelfde manier omschreven, maar wordt er gebruik gemaakt van diverse terminologieën om de typen te onderscheiden; traditionele versus op procesgerichte docentovertuigingen (Bolhuis & Voeten, 2004) en traditionele versus constructivistische docentovertuigingen (Becker & Riel, 2000).

Het inhoudelijke onderscheid tussen beide prototypen van docentovertuigingen verwijst naar de wijze waarop een docent aankijkt tegen zowel het leren door studenten alsook het eigen lesgeven en hier naar handelt binnen de leeromgeving (De Vries et al., 2013). Overtuigingen over leren en lesgeven zijn, zo blijkt uit onderzoek (Boulton – Lewis, Smith, McCrindle, Burnett & Campbell, 2001; Kember, 1997; Trigwell & Prosser, 1996) hoofdzakelijk in overeenstemming met elkaar. Boulton et al. (2001) trekken de conclusie dat wanneer een docent met name studentgeoriënteerde docentovertuigingen heeft ten aanzien van leren, hij dit ook heeft ten aanzien van lesgeven. In dit theoretisch kader en onderzoek zal verder gesproken worden over vakinhoudelijke versus studentgeoriënteerde docentovertuigingen daar het woord traditioneel een waardeoordeel kan impliceren (Denessen, 1999).

### 2.1.3 Vakinhoudelijk georiënteerde versus studentgeoriënteerde docentovertuigingen

Thomas (2013) en Pedersen en Liu (2003) stellen dat de belangrijkste verschillen tussen beide prototypen betrekking hebben op de manier waarop docenten aankijken tegen volgende drie onderwijskundige aspecten; leerdoelen, rol van de docent en rol van de studenten binnen de leeromgeving. De docentovertuigingen ten aanzien van deze aspecten zijn doorslaggevend voor de wijze waarop een docent handelt en de mate waarin hij zijn leeromgeving activerend inricht (De Kock, Sleegers & Voeten, 2004; De Vries et al., 2013). Van elk prototype volgt nu een schets, gebaseerd op de vermelde literatuur, waarin de drie genoemde onderwijsaspecten meegenomen en vertaald worden naar het handelen van een docent binnen de leeromgeving.

*Schets van een docent met sterke vakinhoudelijk georiënteerde overtuigingen:*

De docent speelt een centrale rol binnen de leeromgeving, stelt algemeen geldende leerdoelen op en richt zich primair op het overdragen van vakkennis, bij voorkeur aan de hand van eigen voorbeelden van ervaringen. Hij stimuleert en monitort het leerproces van studenten met behulp van standaardopdrachten en meet voortgang aan de hand van testresultaten. Hij laat de student op passieve wijze kennis tot zich nemen en behandelt hen op dezelfde wijze, de docent biedt de student geen tot weinig keuzemogelijkheden (De Vries et al., 2013; Kember & Kwan, 2000; Meirink et al., 2009; Sol, 2012).

*Schets van een docent met sterk studentgeoriënteerde overtuigingen:*

De docent stelt het individuele leerproces van elke student centraal. Hij begeleidt en motiveert studenten om actief en zelfsturend nieuwe kennis te leren, eigen keuzes te maken door persoonlijke leerdoelen te stellen en het eigen leerproces in te richten. Hij biedt studenten de ruimte om samen te werken waarbij eerdere ervaringen en nieuwe kennis gedeeld wordt. De docent motiveert en begeleidt op de achtergrond en levert op maat ondersteunende vakkennis (Hoekstra et al., 2009; Kember & Kwan, 2000; Meirink et al., 2009; Sol, 2012; Teurlings, Van Wolput, & Vermeulen, 2006).

Uit het overgrote deel van de studies naar docentovertuigingen (Boulton et al., 2001; Kember, 1997) blijkt dat de set van docentovertuigingen ten aanzien van leren en lesgeven, zich niet vanzelfsprekend laat herleiden naar één prototype. Veel docenten combineren overtuigingen van beide prototypen tijdens het handelen (De Vries et al., 2013). Norton, Richardson, Hartley, Newstead en Mayes (2005) concluderen dat naast docentovertuigingen ook contextuele factoren een rol spelen in de wijze waarop een docent een leeromgeving inricht en handelt. Factoren als de grootte en de inrichting van het klaslokaal, het aantal en type studenten, gemaakte afspraken binnen de onderwijsinstelling en het curriculum, zijn mede bepalend voor het handelen van een docent binnen zijn leeromgeving (Norton et al., 2005).

### 2.1.4 De samenhang tussen docentovertuigingen en een activerende leeromgeving

Psychologische en onderwijskundige inzichten, welke sinds de jaren negentig beschreven werden, resulteren in de aanbeveling van onderwijsonderzoekers om leeromgevingen vanuit studentgeoriënteerde docentovertuigingen in te richten (De Kock et al., 2004; Dochy et al., 2015). Deze leeromgeving laat zich in de literatuur specifieker omschrijven als een activerende leeromgeving, waarbinnen het accent komt te liggen op kennisconstructie door de student in plaats van kennisoverdracht door de docent (De Kock et al., 2004). Resultaten van recente, op meta-analyse gebaseerde studies, bevestigen dat leren binnen een activerende leeromgeving een positief effect heeft op de leerresultaten van studenten en onderstrepen tegelijk daarmee het belang van het hebben en handelen vanuit studentgeoriënteerde overtuigingen door docenten (Kyriakides et al., 2013; Seidel & Shavelson, 2007). Andere onderzoeksresultaten wijzen daarentegen ook uit dat centrale kennisoverdracht door de docent wel degelijk noodzakelijk blijft om studenten effectief te laten leren (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Kirschner, Clark & Sweller, 2012; Mayer, 2004). Mincu (2015) concludeert dat de juiste combinatie van kennisoverdracht en het begeleiden van het zelfsturend leren door de student binnen een activerende leeromgeving het meest effectief blijkt te zijn.

### 2.1.5 De vormgeving van een activerende leeromgeving

Startpunt voor alle leeractiviteiten binnen een activerende leeromgeving zijn authentieke en contextrijke problemen, afgeleid uit de realistische beroepspraktijk (Zijlstra & Meijers, 2006). Dochy et al. (2015) onderschrijven dit en stellen daarnaast dat studenten aangezet kunnen worden tot maximale betrokkenheid bij het leren wanneer het centraal gestelde contextrijke probleem aansluit op bestaande voorkennis, voldoende uitdagend is en de juiste mate van complexiteit heeft. In paragraaf 2.1.4. werden drie belangrijke onderwijsaspecten genoemd en beschreven binnen twee profielschetsen met karakteristieken van de twee prototypen van docentovertuigingen. Deze drie aspecten kunnen als kapstok gebruikt worden om andere specifieke kenmerken van een activerende leeromgeving te omschrijven. Wederom wordt dan duidelijk dat de karakteristieken van studentgeoriënteerde docentovertuigingen sterke overeenkomsten vertoont met de kenmerken van een activerende leeromgeving (Bolhuis & Voeten, 2004; Teurlings et al., 2006).

- *Leerdoelen*

Het oplossen van het centraal gestelde probleem heeft tot doel dat studenten samenwerkend nieuwe kennis construeren, voortbouwend op bestaande voorkennis (Zijlstra & Meijers, 2006). De Kock et al. (2004) verduidelijken dat niet alleen het opbouwen van nieuwe kennis van belang is, maar dat het zelfsturend leren ook een doel op zich vormt. Vaardigheden als zelf kritisch onderzoek doen naar nieuwe benodigde kennis en deze analyseren en interpreteren worden geoefend. Ook het plannen en organiseren van te ondernemen activiteiten, het tussentijds bijstellen en reflecteren erop komen aan bod (De Kock et al., 2004; Sol, 2012).

* *Rol docent*

Binnen een activerende leeromgeving is de rol van de docent tweeledig; hij activeert en faciliteert de (individuele) leerprocessen van studenten middels activerende werkvormen en levert vakkennis op maat (De Vries, 2014). Bakkenes, Vermunt en Wubbels (2010) stellen dat de focus van docenten meer moet liggen op het begeleiden van leerprocessen en dat er minder aandacht moet uitgaan naar het centraal overdragen van vakinhoudelijke kennis. Dochy et al. (2015) voegen daar aan toe dat de docent studenten keuzemogelijkheden en inspraak dient te bieden in het eigen leerproces, hen veelvuldig dient te voorzien van feedback en hen ruimte dient te bieden voor reflectie. Het overdragen van vakkennis blijft belangrijk ter ondersteuning van de leerprocessen maar, zo schrijven Hoekstra et al. (2009), docenten moeten accepteren dat niet elke student op hetzelfde moment dezelfde kennis leert. De Vries et al. (2013) onderschrijven dit en voegen daaraan toe dat docenten zelfs brede en diepgaande vakkennis nodig hebben om de individuele leerprocessen van studenten te begeleiden, rekening houdend met de verschillende achtergronden en de fases waarin studenten zich kunnen bevinden.

* *Rol student*

Studenten werken binnen deze leeromgeving samen actief en zelfsturend aan oplossingen voor het gestelde probleem. Door elkaar tijdens het leren nodig te hebben en samen keuzes te maken, wordt vanuit bestaande voorkennis nieuwe kennis opgebouwd en worden inhoudelijke meningsverschillen geëxpliciteerd wat leidt naar nieuwe collectieve kennis (De Vries et al., 2013; Dochy et al., 2015; Sol, 2012; Zijlstra & Meijers, 2006). Vaardigheden als elkaar kritische vragen stellen, argumenten expliciteren en het voeren van een dialoog worden daarbij geoefend (Dole, Bloom & Kowalske, 2015; Sol, 2012). Studenten vervullen naast een lerende rol, een coachende rol voor elkaar, daar zij elkaar voorzien van peerfeedback gedurende het leerproces. Deze peerfeedback en de feedback van de docent maken dat studenten reeds gedurende dit leerproces actief betrokken worden bij het inzicht krijgen in de eigen voortgang en ontwikkeling (Dochy et al., 2015).

Glaudé, Van den Berg, Verbeek en de Bruijn (2011) vatten tot slot samen dat wanneer een docent vanuit op studentgeoriënteerde docentovertuigingen een activerende leeromgeving inricht, het voor studenten mogelijk wordt gemaakt om authentiek en zelfsturend te leren. Hierbij wordt gewerkt aan de persoonlijke bekwaamheid en de persoonlijke ontwikkeling van de studenten, met de focus op het beroepsmatig functioneren en het ontwikkelen van een beroepsidentiteit.

### 2.2 Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Welke samenhang bestaat er tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgeving van het betrokken docententeam?

Deelvragen:

1. Welke studentgeoriënteerde docentovertuigingen worden verwoord?

2. Welke studentgeoriënteerde handelingen verrichten docenten binnen de leeromgeving?

## 3. Dataverzameling

### 3.1 Methode en wijze van dataverzameling

Om de samenhang tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het studentgeoriënteerd handelen te beschrijven werd een kwalitatief inventariserend praktijkonderzoek uitgevoerd.

Deze onderzoeksmethode maakte het mogelijk om verbanden te ontdekken en beschrijven. Om de betrouwbaarheid van de resultaten te bevorderen werd per deelvraag voor een andere methode van dataverzameling gekozen (Baarda et al., 2013). Er is sprake van deductief onderzoek daar de onderliggende literatuurstudie het kader leverde aan de hand waarvan de praktijk geanalyseerd werd (Baarda et al., 2013). De onderzoeker vroeg voorafgaand aan de uitvoering van het onderzoek een collega als ‘critical friend’ kritisch te kijken naar de operationalisatie van het theoretisch kader en de opgestelde instrumenten en verwerkte de ontvangen feedback.

Deelvraag één: Welke studentgeoriënteerde docentovertuigingen worden verwoord?

Ter beantwoording van deze deelvraag werden zes docenten geïnterviewd. Deze methode van dataverzameling maakte het mogelijk om de docenten te laten verwoorden wat ze echt denken en toe te lichten (Baarda et al., 2013).

Deelvraag twee: Welke studentgeoriënteerde handelingen verrichten docenten binnen de leeromgeving?

De data werden verzameld door niet-participerende observaties. De docenten werden éénmalig gefilmd terwijl zij handelden binnen de eigen leeromgeving wat het mogelijk maakte om feitelijke gedrag waar te nemen (Baarda et al., 2013). Aan de betrokken docenten werd gevraagd om een representatieve les te geven waarbij zij handelen zoals zij gewend zijn. Om dit handelen binnen de leeromgeving zo min mogelijk vooraf te beïnvloeden, werd eerst de data van deelvraag 2 verzameld waarna het interview plaatsvond.

### 3.2 Respondenten

Bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen werden zes docenten uit één specifiek team van zevenentwintig docenten betrokken. Drie factoren bepaalde mede de keuze voor de respondenten, deze worden eerst opgesomd en vervolgens toegelicht:

1. contextuele factor ‘type student’ gelijk
2. het speerpunt kwalitatief hoogwaardig onderwijs
3. representatieve vertegenwoordiging van het docententeam

Contextuele factoren zijn, zoals beschreven in het theoretisch kader, mede bepalend voor het handelen van een docent, maar maakten geen onderdeel uit van dit onderzoek. Om de contextuele factor ‘type student’ gelijkluidend te maken, werd getracht zes docenten handelend binnen één specifieke klas te betrekken in het onderzoek, dit bleek echter om organisatorische redenen niet mogelijk en werd uitgebreid naar twee klassen. Er werd bewust géén rekening gehouden met het specifieke vak wat de docent gaf, daar de onderwijsinstelling al verschillende jaren het verzorgen van een totaalaanbod van kwalitatief hoogwaardig onderwijs nastreeft. Er werd tot slot bij de keuze van respondenten getracht een mix samen te stellen welke een representatieve vertegenwoordiging van het complete docententeam weergeeft. Zo werd er gelet op het verschil in leeftijd en persoonlijke studieachtergrond. De respondenten waren, uitsluitend omwille van praktische redenen, allen vrouw, variërend in leeftijd van 27 tot 62 jaar met diverse studieachtergronden waaronder de lerarenopleiding omgangskunde, de Pabo en de lerarenopleiding pedagogiek.

### 3.3 Instrumenten

De topics en items van de instrumenten zijn gebaseerd op de literatuur uit het theoretisch kader. De onderstaande paragrafen geven inzicht in hoe de verschillende instrumenten werden gehanteerd.

### Interview

Bij het half gestructureerde interview werd gewerkt met een topiclijst. Het interview startte met het voorlezen van de definiëring van het begrip overtuiging, zodat docenten de door de onderzoeker gehanteerde beschrijving van het begrip kende. Om de respondenten tijdens het interview niet te beïnvloeden bij het formuleren van overtuigingen, stelde de onderzoeker ondanks de deductieve aard van het onderzoek, relatief open vragen. Na twee algemene vragen, welke als doel hadden om docenten breed te laten denken, dienden de drie in het theoretisch kader beschreven onderwijskundige aspecten (leerdoelen, rol docent en rol studenten) bij de volgende interviewvragen als leidraad. Per aspect werd telkens eerst gevraagd naar overtuigingen, waarna doorgevraagd werd naar hoe een docent dat vertaalt naar zijn eigen handelen in een leeromgeving (zie tabel 1).

**Tabel 1**

**Voorbeelden van interviewvragen**

|  |  |
| --- | --- |
| **Aspect** | **Vragen** |
| Leren en lesgeven algemeen | Op welke wijze leert een student volgens jou effectief? |
| Waaraan dient een leeromgeving volgens jou te voldoen om een student effectief te laten leren? |
| Leerdoel | Aan welke leerdoelen dienen studenten volgens jou te werken? |

### Observatie

De onderzoeker maakte bij de observatie gebruik van een zelf ontwikkeld observatie-instrument. De onderzoeker definieerde hiervoor de volgende kernbegrippen uit de onderliggende theorie beschreven in paragraaf 2.1.5. ‘de vormgeving van een activerende leeromgeving’:

1. Realistische beroepspraktijk centraal
2. Activeren voorkennis
3. Uitdagende opdracht
4. Stimuleren samenwerkingsvaardigheden
5. Stimuleren zelfsturend leren

Deze begrippen werden aan de hand van de literatuur verder gespecificeerd in subcategorieën, tot slot werden observatie-indicator geformuleerd (zie tabel 2).

**Tabel 2**

**Voorbeeld uit operationalisatie**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Kernbegrip | Subcategorie | Concrete observatie-items |
|  |  | De docent: |
| Realistische beroepspraktijk centraal | * Samenhang * Koppeling | * Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel en de realistische beroepspraktijk * Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk |
| Activeren voorkennis | * Bestaande kennis * Eigen ervaringen | * Vraagt naar bestaande kennis studenten * Vraagt naar eigen ervaringen studenten |

De onderzoeker voegde aan het observatie-instrument ruimte toe om omschrijvingen van het beschreven (soortgelijke) handelen te noteren, alsook een driepuntschaal. Dit laatste om na de observatie, per subcategorie, naar eigen inzicht en op basis van de theorie, te beoordelen of er sprake was van herkenbaar (+), deels herkenbaar (+/-) of onherkenbaar (-) studentgeoriënteerd handelen binnen de geobserveerde leeromgeving (zie tabel 3).

**Tabel 3**

**Voorbeeld uit observatie-instrument**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Kernwoord | De docent: | Omschrijving (soortgelijk) handelen | + | +/- | -\* |
| Realistische beroepspraktijk | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel en de realistische beroepspraktijk |  |  |  |  |
| Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk |  |  |  |  |
| Activeren voorkennis | Vraagt naar bestaande kennis studenten |  |  |  |  |
| Vraagt naar eigen ervaringen studenten |  |  |  |  |

### Wijze van data-analyse

### 3.4.1 Interviews

De onderzoeker startte het interview met respondenten te vragen naar hun overtuigingen ten aanzien van de wijze waarop een student effectief leert en hoe een effectieve leeromgeving eruit ziet. Deze vragen waren met opzet open om docenten in staat te stellen overtuigingen te verwoorden. De onderzoeker stelde voorts verdiepende vragen en vroeg, indien dit nog niet aan bod kwam, respondenten naar overtuigingen ten aanzien van leerdoelen en de rol van docent en studenten binnen de leeromgeving. De zes interviews werden opgenomen en uitgetypt. Deze teksten werden tweemaal gelezen. De onderzoeker selecteerde de verwoorde overtuigingen door alle uitspraken te filteren waaruit zij interpreteerde dat docenten dit belangrijk vonden, zo handelden of het als ideaal zien. Deze overtuigingen werden gecodeerd aan de hand van een codeerschema, gebaseerd op de onderliggende theorie (zie tabel 4).

**Tabel 4**

**Voorbeeld uit codeerschema**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Code** | **Kernbegrip** | **Subcategorie** | **De docent verwoordt een studentgeoriënteerde overtuiging in termen van** |
| 1 | Realistische beroepssituatie centraal | Samenhang | Ik vind het belangrijk dat studenten de samenhang zien tussen het lesdoel en de realistische beroepspraktijk waartoe opgeleid wordt |
| 2 | Realistische beroepssituatie centraal | Koppeling | Ik vind het belangrijk dat voorbeelden en/of lesinhouden gekoppeld worden aan de realistische beroepspraktijk |

Geformuleerde overtuigingen, welke naar inzicht van de onderzoeker, niet gecategoriseerd konden worden of juist vakinhoudelijk georiënteerd waren, kregen de code 16 ‘niet te coderen tekst’. Deze werden bewaard maar niet meegenomen bij het bepalen van de onderzoeksresultaten. Om de betrouwbaarheid en volledigheid van de selectie te controleren, herlas de onderzoeker na elke volledige codering het betreffende interview opnieuw. De onderzoeker maakte een overzicht per subcategorie met alle verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen, wat het haar mogelijk maakte een algemeen beeld te beschrijven van bestaande overtuigingen per kernbegrip (voorbeeld uitwerking kernbegrip ‘realistische beroepssituatie’ in bijlage 5). Tot slot bepaalde de onderzoeker, naar eigen inzicht en zich baserend op de theorie, per subcategorie hoeveel en welke docenten minimaal één studentgeoriënteerde overtuiging verwoordden zodat deze resultaten meegenomen konden worden bij het beantwoorden van de hoofdvraag.

### 3.4.2 Observaties

De niet-particerende observaties werden op beeld vastgelegd. Voorafgaand aan de opnames werden alle betrokken studenten door de onderzoeker per mail (zie bijlage 6) en mondeling geïnformeerd. De opnames werden tweemaal bekeken. De onderzoeker omschreef per indicator op het observatieformulier op welke wijze de respondent (eventueel soortgelijk) studentgeoriënteerd handelen zichtbaar maakte. Na zich een algemeen beeld te hebben gevormd over het handelen van elke respondent binnen zijn leeromgeving, bepaalde de onderzoeker naar eigen inzicht en zich baserend op de theorie of er per subcategorie sprake was van ‘herkenbaar’, ‘deels herkenbaar’ of ‘niet herkenbaar’ studentgeoriënteerd handelen. Het handelen werd als ‘herkenbaar’ bestempeld indien de docent minimaal éénmaal het (soortgelijk) gedrag vertoonde zoals beschreven in het theoretisch kader. Het handelen van de docent werd als ‘deels herkenbaar’ beoordeeld wanneer het handelen gedeeltelijk of minimaal werd waargenomen. In overige gevallen werd het handelen als ‘niet herkenbaar’ beoordeeld (zie bijlage 7). Om de betrouwbaarheid van de resultaten te vergroten, werd één observatie door een tweede beoordelaar, volgens dezelfde analyseprocedure, beoordeeld. Deze onafhankelijke docent kwam nagenoeg tot dezelfde resultaten.

### 3.4.3 Samenhang

Om in hoofdstuk 5 de hoofdvraag te beantwoorden en conclusies ten aanzien van de samenhang te formuleren, combineerde de onderzoeker de resultaten van beide deelvragen. Per subcategorie werd nu voor elke respondent bepaald of hij een studentgeoriënteerde docentovertuiging verwoordde (deelvraag 1) en of hij (deels) studentgeoriënteerd handelde (deelvraag 2). De eerste bevindingen werden kwalitatief beschreven en waren later uitgangspunt bij het beantwoorden van de hoofdvraag.

## 4. Resultaten

Door het beschrijven van de resultaten wordt getracht een antwoord te geven op de onderzoeksvraag: ‘Welke samenhang bestaat er tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgeving van het betrokken docententeam?’. De resultaten worden in paragraaf 4.1 en 4.2 per deelvraag gepresenteerd, aansluitend komt in paragraaf 4.3 kort de samenhang aan bod. De uiteindelijke antwoorden op de deelvragen en de onderzoeksvraag worden beschreven in hoofdstuk 5: ‘Conclusies’.

### 4.1 Welke studentgeoriënteerde docentovertuigingen worden verwoord?

Deze resultaten komen voort uit de analyse van de interviewdata. De open vragen naar overtuigingen stelden de respondenten in staat om overtuigingen vrij te formuleren. In algemene zin wordt veelvuldig verwoord dat om studenten effectief te laten leren het noodzakelijk is dat er binnen de leeromgeving interactie plaatsvindt en dat studenten er zich veilig moeten voelen. De specifieker uitgewerkte resultaten worden nu per kernbegrip weergegeven:

1. *Realistische beroepssituatie centraal*

Veel docenten benoemden het belang om gedurende de les regelmatig te verwijzen en te vragen naar voorbeelden vanuit de stage van studenten. Een aantal legden hierbij de nadruk op de koppeling tussen leerinhoud/opdracht aan de beroepssituatie en gaven aan het belangrijk te vinden dat studenten de leerinhoud herkennen vanuit de zodat ze het doel en het nut van de opdracht begrijpen.

1. *Activeren van voorkennis*

De meeste docenten lijken overtuigd van het belang van het activeren van voorkennis. Zij gaven aan dat zij het belangrijk vinden om studenten veel vragen te stellen naar bestaande kennis en eigen ervaringen alvorens nieuwe leerinhoud aan te bieden. Verschillende docenten benoemden dat studenten kunnen leren van elkaars eigen ervaringen en dat ze het belangrijk vinden om hier tijdens de les aandacht aan te besteden.

1. *Uitdagende opdracht*

De meeste docenten benoemden het important te vinden dat studenten op actieve wijze kennis verwerken. Docenten verwoordden dit door te zeggen: ‘studenten leren door dingen zelf te ontdekken en dingen te doen’, en ‘ik wil niet heel de tijd dicteren’. Bij deze actieve kennisverwerking leken zij het bijna allemaal noodzakelijk te vinden om studenten te motiveren. Dit verpakten zij door werkwoorden als ‘prikkelen’, ‘coachen’, ‘aansturen’ en ‘stimuleren’ te verwoorden. Dat de opdracht tevens zou moeten aansluiten op de voorkennis en dat het van belang is dat studenten de ruimte krijgen tot keuzes en/of inspraak bij het uitvoeren van opdrachten, werd slechts door twee docenten verwoord. Één docent verwoordde dat als volgt: “ik zet een student gedeeltelijk in de regie om een persoonlijk pad te kiezen”.

1. *Stimuleren van samenwerkingsvaardigheden*

Docenten benoemden allen studentgeoriënteerde docentovertuigingen met betrekking tot het belang van leren samenwerken door studenten. Docenten stelden dat studenten door samenwerkingsopdrachten leren hoe te werken in teamverband, dat studenten elkaar kunnen stimuleren en dat ze van elkaar kunnen leren tijdens het samenwerken. Ook het belang van samenwerkend oefenen van vaardigheden als leren luisteren naar elkaar, iets durven inbrengen in een groep en het uitwisselen van ideeën werden uitgesproken. Het belang van inzetten op peerfeedback werd een aantal malen verwoord, waarbij dit in twee van de drie gevallen gekoppeld werd aan een intervisieopdracht. In het derde geval gaf de docent de overtuiging weer dat studenten elkaar feedback dienen te geven maar dit uitsluitend onder haar leiding kon.

1. *Stimuleren zelfsturend leren*

Docenten gaven weer het noodzakelijk te vinden om studenten feedback te geven. En daarnaast, bij vragen door studenten, hen wedervragen te stellen ofwel kleine tussenstappen te formuleren in plaats van zelf het antwoord te geven. Eén docent benoemt dat het belangrijk is om te sturen op het aannemen van een onderzoekende houding en het kritisch leren kijken naar zichzelf. Opvallend is dat geen enkele docent formuleerde dat zelfstandig leren werken, plannen en organiseren belangrijk is. Docenten lijken het minst aantal overtuigingen te hebben verwoord binnen dit kernbegrip.

Alle hierboven beschreven resultaten werden gebaseerd op uitspraken van docenten en gepresenteerd per kernbegrip. De verzamelde data werd gecodeerd op subcategorieniveau waarbij tevens werd bepaald hoeveel docenten een studentgeoriënteerde overtuigingen verwoordden. Deze resultaten worden grafisch weergegeven in figuur 1.

Figuur 1: aantal docenten per subcategorie met minimaal één verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuiging

Bovenstaande figuur laat onder andere zien dat alle docenten actieve kennisverwerking, het motiveren van studenten en het samenwerken tussen studenten verwoordden. Tegelijk wordt zichtbaar dat binnen het kernbegrip ‘uitdagende opdracht’ en ‘stimuleren zelfsturend leren’ juist weinig tot geen studentgeoriënteerde docentovertuigingen lijken te zijn verwoord.

### 4.2 Welke studentgeoriënteerde handelingen verrichten docenten binnen de leeromgeving?

De resultaten werden beschreven na analyse van de beeldfragmenten. In algemene zin viel op dat alle docenten een open en geïnteresseerde houding hadden naar studenten, door naar hen te luisteren en aandacht te besteden aan persoonlijke vragen. Binnen alle leeromgevingen werd specifiek ingezoomd op het vakgebied, de docenten legden geen linken naar andere vakken. Dankzij de ingevulde observatieformulieren kon de onderzoeker komen tot het beschrijven van volgende resultaten per kernbegrip:

1. *Realistische beroepssituatie centraal*

Bijna alle docenten legden, door het geven en vragen naar praktische voorbeelden en ervaringen binnen het eigen vakgebied, koppelingen tussen opdrachten, lesinhouden en de beroepspraktijk. Er werden géén docenthandelingen waargenomen om studenten inzicht te geven in de samenhang tussen de lesdoelen en de beroepspraktijk. Slechts één docent benoemde het lesdoel maar koppelde dit niet rechtstreeks aan de beroepspraktijk, de overige docenten startten onmiddellijk met het activeren van voorkennis of het geven van een opdracht.

1. *Activeren van voorkennis*

Voorkennis werd veelal door docenten geactiveerd door het stellen van vragen naar aanleiding van een vorige les of een gelezen paragraaf uit de methode. Verschillende malen werden hiervoor activerende werkvormen ingezet, bijvoorbeeld het aanvullen van elkaars individuele voorkennis op flaps of het gebruik van een Kahootquiz. In één enkel geval gebeurde dit niet en startte de docent direct met het voorlezen van een opdracht.

1. *Uitdagende opdracht*

Binnen vijf van de leeromgevingen sloten de gegeven opdrachten aan op de geactiveerde voorkennis. Docenten gebruikten eigen ontwikkelde (groeps)opdrachten, lieten studenten een Kahootquiz maken of hen zelfstandig vragen uit de methode beantwoorden. Binnen deze opdrachten was in geen enkel geval ruimte voor keuze of inspraak door de studenten, voor iedereen gold dezelfde opdracht. Docenten motiveerden de studenten tijdens het werken aan de opdracht door rond te lopen, inhoudelijke vragen te stellen, feedback te geven en studenten aan te moedigen door het geven van complimenten. Een aantal docenten motiveerden niet voortdurend maar zaten ook op momenten achter het eigen bureau.

1. *Stimuleren van samenwerkingsvaardigheden*

Elke docent liet studenten op een of meerdere momenten samenwerken. Docenten stimuleerden daarbij in een enkel geval studenten expliciet om elkaar aan te vullen, te discussiëren en argumenten te expliciteren. In de meeste gevallen gebeurde dit echter niet en gingen studenten ‘zelfstandig’ in groepjes aan de slag. Er werden geen docenthandelingen waargenomen waarbij bewust het uitwisselen van peerfeedback gestimuleerd werd.

1. *Stimuleren zelfsturend leren*

De meeste docenten stelden studenten reflecterende vragen als ‘waarom koos je daarvoor?’ of ‘wat deed dat met jou en waarom?’ Het stellen van wedervragen door de docent en het inzetten op zelfsturend plannen en organiseren zijn handelingen welke minimaal waarneembaar waren. Docenten gaven veelal zelf het antwoord en opdrachten waren meestal klein en werden binnen dezelfde les afgerond of opgegeven als huiswerk. Vijf van de zes docenten geven feedback aan studenten, soms op groepsniveau, soms op individueel niveau.

Na analyse van het handelen per subcategorie werd naar inzicht van de onderzoeker bepaald hoeveel docenten (deels) studentgeoriënteerde handelingen verrichtten. De resultaten worden grafisch weergegeven in figuur 2.

Figuur 2: aantal docenten per subcategorie met studentgeoriënteerde, deels studentgeoriënteerde en geen zichtbaar studentgeoriënteerde verrichte handelingen binnen de leeromgeving

Bovenstaande figuur laat visueel onder andere zien dat praktisch alle docenten koppelingen leggen tussen lesinhoud en beroepspraktijk, voorkennis activeren en opdrachten geven welke aansluiten bij de geactiveerde voorkennis. Tevens wordt onder andere zichtbaar dat met name binnen de kernbegrippen ‘stimuleren van samenwerkingsvaardigheden’ en ‘stimuleren van zelfsturend leren’ er weinig tot soms geen studentgeoriënteerde handelingen lijken te zijn verricht.

### Samenhang tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het (deels) zichtbaar studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgeving

Door de resultaten uit deelvraag één en twee te combineren bepaalde de onderzoeker per subcategorie of een specifieke docent een studentgeoriënteerde docentovertuiging verwoordde en of hij deze ook (deels) zichtbaar maakte binnen de leeromgeving. Deze resultaten worden grafisch weergegeven in figuur 3.

|  |
| --- |
| Realistische beroepssituatie centraal    Activeren van voorkennis    Uitdagende opdracht    Stimuleren van samenwerkingsvaardigheden    Stimuleren zelfsturend leren    Vervolg stimuleren zelfsturend leren |

Figuur 3: samenhang per subcategorie tussen verwoorde studentgeoriënteerde overtuigingen en (deels) zichtbaar studentgeoriënteerd verrichte handelingen binnen de leeromgeving

In bovenstaande figuur lijkt duidelijk te worden dat de meeste samenhang tussen verwoorde studentgeoriënteerde overtuigingen en hier zichtbaar naar handelen naar voren komt bij de subcategorieën ‘het koppelen van lesinhouden aan de realistische beroepssituatie’ en bij 'het stimuleren van studenten om eigen werk te plannen en te organiseren’. Voorts lijkt duidelijk te worden dat binnen alle kernbegrippen discrepanties lijken te bestaan tussen al dan niet verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het al dan niet (deels) zichtbaar studentgeoriënteerd handelen.

## 5. Conclusies

Een aantal conclusies is te trekken uit de gevonden resultaten. Deze worden beschreven per deelvraag waarna de onderzoeksvraag *‘Welke samenhang bestaat er tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het studentgeoriënteerd handelen binnen de leeromgeving van het betrokken docententeam?’* beantwoord wordt.

De eerste deelvraag richtte zich op verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen. Er kan worden geconcludeerd dat alle betrokken docenten studentgeoriënteerde overtuigingen verwoordden. Met name overtuigingen dat voorkennis geactiveerd dient te worden, lesinhouden gekoppeld aan stage (realistische beroepssituatie) dienen te worden, studenten actief en samenwerkend aan de slag moeten gaan en dat docenten daarin een motiverende rol hebben, werden verwoord. Tevens kan worden geconcludeerd dat er weinig tot geen studentgeoriënteerde overtuigingen werden geformuleerd ten aanzien van het bieden van keuzemogelijkheden/inspraak bij het uitvoeren van opdrachten, het leren plannen en organiseren van werkzaamheden en het inzetten op het (laten) geven van (peer)feedback. Tot slot blijkt dat, zoals beschreven door Boulton et al. (2001) en Kember (1997), de complete set aan bestaande docentovertuigingen zich niet vanzelfsprekend laat herleiden naar één type van docentovertuigingen ten aanzien van leren en lesgeven. Veel docenten verwoordden naast studentgeoriënteerde docentovertuigingen namelijk ook vakinhoudelijke docentovertuigingen.

De tweede deelvraag richtte zich op studentgeoriënteerde handelingen verricht door betrokken docenten binnen hun leeromgeving. Geconcludeerd kan worden dat praktisch alle betrokken docenten refereerden aan de realistische beroepspraktijk bij het activeren van voorkennis en/of het koppelen van nieuwe leerinhouden aan praktijkvoorbeelden. Tegelijk valt op dat docenten nauwelijks samenhang brengen tussen het lesdoel/de lesinhoud en de beroepspraktijk, dan wel andere vakken. Hierdoor lijken lessen en vakken op zichzelf te staan. Binnen de leeromgeving werden activerende opdrachten en werkvormen ingezet met name tot doel om voorkennis te activeren. Opdrachten om nieuwe kennis te verwerven waren voor studenten wellicht veelal minder tot niet uitdagend en boden geen ruimte tot keuze/inspraak. Het handelen van veel docenten was met name matig tot niet studentgeoriënteerd wat betreft het stimuleren van samenwerkingsvaardigheden en het zelfsturend leren door studenten daar onder andere niet ingezet werd op het (laten) geven van (peer)feedback en het plannen en organiseren van eigen werk.

De hoofdvraag van dit onderzoek richtte zich op de samenhang tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het handelen ernaar binnen de leeromgeving. Op de eerste plaats kan worden geconcludeerd dat de betrokken docenten over het algemeen meer studentgeoriënteerde docentovertuigingen verwoordden dan dat zij in hun handelen lieten zien, hiervoor gaven zij in het interview zelf reeds redenen aan. Veelal betroffen dit contextuele factoren als het grote aantal studenten binnen een klas, de beperkte ruimte van het lokaal of het vastgestelde curriculum. Norton et al. (2005) onderschrijven dit door te stellen dat niet alleen docentovertuigingen maar ook contextuele factoren een rol spelen in de wijze waarop een docent handelt binnen een leeromgeving. Een tweede algemene conclusie ten aanzien van de samenhang is dat het niet verwoorden van een studentgeoriënteerde docentovertuiging toch kan betekenen dat een docent studentgeoriënteerde handelingen verricht binnen de leeromgeving. Dit werd onder andere zichtbaar binnen de subcategorie ‘het geven van feedback’. Mogelijk vonden betrokken docenten dit vanzelfsprekend en werd de overtuiging met die reden niet altijd verwoord. Voorts wordt duidelijk dat de meeste samenhang bestaat tussen het verwoorden van studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het handelen ernaar binnen de subcategorieën ‘de koppeling van lesinhouden aan de beroepspraktijk’ en ‘het activeren van voorkennis’. Samenhang wordt ook zichtbaar binnen de subcategorie ‘plannen en organiseren van eigen werk door de student’. Deze docentovertuiging werd namelijk juist niet verwoord en ook niet zichtbaar binnen de leeromgeving, dit lijkt erop te wijzen dat docenten niet overtuigd zijn van het belang om dit te stimuleren binnen de leeromgeving. De minste samenhang tussen verwoorde overtuigingen en het handelen ernaar komt naar voren binnen het kernbegrip ‘uitdagende opdracht’ en ‘het stimuleren van samenwerkingsvaardigheden. Docenten verwoordden vaker het belang van actieve kennisverwerking, het motiveren en begeleiden van samenwerkingsprocessen en het stimuleren van peerfeedback dan dat dit zichtbaar werd. Bovenstaande conclusies geven een antwoord op de hoofdvraag van het onderzoek naar samenhang. Daarnaast wordt helder dat het verwoorden van een studentgeoriënteerde docentovertuiging niet automatisch leidt naar bijpassend studentgeoriënteerd handelen.

Bij het formuleren van bovenstaande conclusies zijn een aantal kritische kanttekeningen te maken. Ten eerste werd binnen dit onderzoek, omwille van de tijdrovende onderzoeksmethode, slechts een kleine groep docenten betrokken. Dit leidt ertoe dat de resultaten een beperkte validiteit hebben en beperkt te generaliseren zijn naar andere docenten of opleidingen (Baarda et al., 2013). Op de tweede plaats waren de interviewvragen open van aard wat het mogelijk maakt dat docenten wel bepaalde studentgeoriënteerde docentovertuigingen hebben maar deze niet verwoordden. Daarnaast is van belang op te merken dat het filmen van slechts één les per docent een momentopname betreft, waarbij tevens een aantal docenten op enig moment niet verstaanbaar en/of zichtbaar waren daar ze overstemd werden door één of meerdere studenten of uit het beeld liepen. Dit maakt het mogelijk dat zij wel studentgeoriënteerde handelingen verrichtten welke niet meegenomen werden in de resultaten. Tot slot is de onderzoeker zelf werkzaam als docent binnen het docententeam wat het mogelijk maakt dat de eigen mening van de onderzoeker is verwerkt bij het verzamelen en analyseren van de resultaten en het trekken van conclusies (Baarda et al., 2013).

## Advies

Dit onderzoek biedt het betrokken docententeam inzicht in de samenhang tussen verwoorde studentgeoriënteerde docentovertuigingen en het studentgeoriënteerde handelen binnen de leeromgeving. Het bevat tevens aanbevelingen om docenten meer studentgeoriënteerde docentovertuigingen te laten ontwikkelen, wat vervolgens het studentgeoriënteerd handelen kan bevorderen. Hierdoor kunnen leeromgevingen meer activerend worden ingericht, wat studenten in staat stelt om effectiever te leren en zich beter op persoonlijk niveau te ontwikkelen en bekwamen in het beroepsmatig functioneren (Dochy et al., 2015; Glaudé et al., 2011). De onderzoeksresultaten werden gepresenteerd aan leden van de ‘proeftuin activerende didactiek’. Deze proeftuin bestaat uit een aantal docenten van verschillende docententeams, waaronder de onderzoeker, die als ‘change agents’ actief kennis en expertise delen en tot doel hebben deze kennis te verspreiden binnen de eigen docententeams. Onderstaande aanbevelingen werden aangevuld met input van de overige leden.

Aanbeveling 1: het docententeam ondersteunen bij het ontwikkelen en uitbreiden van studentgeoriënteerd docentovertuigingen

Om docenten een meer activerende leeromgeving in te laten richten, lijkt het noodzakelijk dat zij eerst studentgeoriënteerd gaan denken zodat een verandering in het handelen bewerkstelligd kan worden. Hiervoor dienen docenten eerst overtuigd te zijn van het doel en het positief effect van leren binnen een activerende leeromgeving (Vermunt & Endedijk, 2011). Om een veranderingsproces te laten slagen, en het docententeam overtuigingen te laten adopteren, dienen volgende stappen ondernomen te worden:

1. *Urgentiebesef creëren*

Wanneer docenten (dankzij bijvoorbeeld werkveldstages/werkveldbijeenkomsten/gastsprekers) zelf voelen hoe snel veranderingen ontstaan binnen het werkveld, ervaren zij dat een beroepsbeoefenaar voortdurend in staat dient te zijn om bestaande kennis en vaardigheden uit te breiden. Dit kan leiden naar het besef dat studenten, naast het beschikken over vakkennis, ook andere vaardigheden en competenties dienen te ontwikkelen, om goed voorbereid te zijn op de snel veranderende arbeidsmarkt (Rogers, 2010). Het voelen van de urgentie, en het inzien van het nut, om het eigen handelen binnen de leeromgeving aan te passen is de eerste stap bij het meenemen van het docententeam in een veranderingsproces (Kotter & Cohen, 2002; Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers, 2007).

1. *Loslaten oude overtuigingen*

Om het docententeam studentgeoriënteerde docentovertuigingen te laten denken, en studentgeoriënteerd te laten handelen, is het loslaten van vakinhoudelijke georiënteerd docentovertuigingen wenselijk. Belangrijk is om hiervoor een omgeving te creëren waarbinnen docenten zich veilig voelen. Dit kan door binnen het docententeam afspraken te maken over het zich open stellen, luisteren naar anderen, samen delen en door het opschorten van oordelen (Scharmer, 2010). Een MLI’er kan met behulp van opdrachten bestaande docentovertuigingen vanuit verschillende perspectieven laten verwoorden (bewustwording) en bespreken (erkenning) binnen het docententeam waardoor deze transformeerbaar worden (Senge et al., 2007).

1. *Professionaliseringsactiviteiten*

Om docenten studentgeoriënteerd te laten denken en handelen, is het aanbieden van kennis in relatie tot de positieve effecten en kenmerken van een activerende leeromgeving noodzakelijk (Boonstra, 2004). Vanuit het practoraat en de proeftuin activerende didactiek en onder begeleiding van een MLI’er, kunnen binnen het docententeam professionaliseringsactiviteiten uitgevoerd worden. Deze kunnen er enerzijds toe bijdragen dat de docenten overtuigd worden van de positieve effecten en anderzijds hen aanwijzingen geven over de wijze waarop een dergelijke leeromgeving ingericht kan worden. Bij het aanreiken van nieuwe kennis kan, ondanks de voorbereidende stappen, weerstand verwacht worden welke geuit kan worden door een afwachtende houding aan te nemen (Boonstra, 2004). Het loslaten van oude docentovertuigingen en de open mind uit stap twee is daarmee essentieel, daar een docent wanneer hij nieuwe kennis aangereikt krijgt, hij deze anders filtert en interpreteert vanuit bestaande docentovertuigingen (Dignath - van Ewijk & Van der Werf, 2012).

Om weerstand te voorkomen of af te zwakken, is het voornaam dat docenten nog mate van overeenstemming zien met hun bestaande waarden en praktijken en zij voldoende tijd krijgen om het handelen geleidelijk aan meer studentgeoriënteerd te maken (Rogers, 2010). Door successen te delen tijdens de professionaliseringsactiviteiten of teamvergaderingen kunnen docenten overtuigd raken van het nut, de positieve effecten en voordelen voor studenten, wat hen kan stimuleren om meer studentgeoriënteerd te denken en handelen (Boonstra, 2004).

1. *Collegiaal leren*

Binnen de proeftuin activerende didactiek wordt kennis en ervaringen gedeeld in relatie tot het inrichten van activerende leeromgevingen. De eerste successen en praktische voorbeelden van meer activerende leeromgevingen kunnen gedeeld worden binnen het docententeam en op studiedagen. Dit kan een positieve bijdrage leveren aan het meer activerend maken van leeromgevingen daar docenten het vaak prettig vinden wanneer zij praktische voorbeelden kunnen volgen (Boonstra, 2004; Rogers, 2010). Deze proeftuin kan tevens de basis vormen van waaruit meer en structureel collegiaal geleerd kan worden. De MLI’er kan als lid van de proeftuin een proces van collegiaal leren tussen docenten opzetten, begeleiden, evalueren en bijstellen. Docenten oefenen immers een positieve invloed uit op het leren van collega’s door samen problemen te analyseren en oplossingen te construeren, dialogen te voeren, collegiale consultaties uit te voeren en elkaar effectieve feedback te geven (Van Veen et al., 2010). Collegiaal leren tussen collega’s die elkaar vertrouwen, levert hen de veiligheid om samen te experimenteren, van elkaars ervaringen te leren en ideeën uit te wisselen (Rogers, 2010). Dit collegiaal leren zal echter wellicht alleen slagen indien op schoolniveau voldoende tijd wordt vrijgemaakt, het een duurzaam karakter krijgt en ingebed wordt in het schoolbeleid (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010).

Aanbeveling 2: Het uitbouwen van de integrale opdrachten

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat lesinhouden en opdrachten binnen de verschillende lessen vooral op zichzelf lijken te staan. De bestaande, zogenaamde ‘integrale opdrachten’, waaraan studenten in elke onderwijsperiode werken, lijken onvoldoende leidend te zijn binnen het gehele onderwijsaanbod. Dit maakt het voorstelbaar dat studenten het nut of het doel van opdrachten of vakken niet inzien (Zijlstra & Meijers, 2006). Daarnaast lijken opdrachten vaak weinig uitdagend en complex, waardoor studenten niet toekomen aan het oefenen van samenwerkings-vaardigheden en zelfsturend leren. Om de integrale opdrachten uit te bouwen en studenten effectiever te laten leren, dienen volgende stappen ondernomen te worden:

1. *Input uit het werkveld*

Regelmatig georganiseerde werkveldbijeenkomsten waarbij praktijkopleiders naar de onderwijsinstelling komen en input leveren voor integrale opdrachten. Het werkveld, waartoe dit docententeam de studenten opleidt is divers, door een mix aan praktijkopleiders samen te brengen en te laten brainstormen over realistische beroepsproblemen met onderliggende opdrachten en vakinhouden, kunnen complexe en authentieke integrale opdrachten ontstaan. Een MLI’er kan deze bijeenkomst organiseren, begeleiden en de input verwerken.

1. *Het onderwijsaanbod (waar mogelijk) onderdeel maken van de integrale opdracht*

Bestaande vakgroepen worden onder begeleiding van een MLI’er bijgestaan om bewuster de lesinhouden en opdrachten onderdeel te laten uitmaken van de overkoepelende integrale opdracht. Hierdoor ontstaat meer samenhang tussen de verschillende vakken binnen een onderwijsperiode.

1. D*e integrale opdrachten toetsen en bijstellen aan de hand van de bouwstenen voor ‘High Impact Learning that Lasts’*

Het HILL-model (Dochy, et al., 2015) beschrijft zeven bouwstenen:

1. Urgentie, hiaat, probleem
2. Zelfmanagement, learner aency
3. Coöperatie en coaching
4. Hybride leren
5. Actie en kennisdeling
6. Flexibiliteit: formeel en informeel
7. Assessment-as-learning.

Deze kwamen tot stand op basis van recente onderzoeksprojecten naar wat impact heeft op het leren van studenten. Deze bouwstenen vertegenwoordigen de kenmerken welke essentieel zijn om studenten aan te zetten tot effectief leren en hen de mogelijkheid te geven om kennis, vaardigheden en competenties toe te passen in studie- en werksituaties (Dochy, et al., 2015). Door het docententeam de integrale opdrachten te laten toetsen aan deze zeven bouwstenen kan inzichtelijk gemaakt worden welke bouwstenen matig of onvoldoende aan bod komen. Onder begeleiding van een MLI’er, welke het team enerzijds uitdaagt en anderzijds praktische handvatten aanreikt, kan vervolgens stap voor stap gewerkt worden aan het implementeren van ontbrekende bouwstenen binnen de integrale opdrachten.

Aanbeveling 3: Vervolgonderzoek naar de invloed van contextuele factoren

Op basis van de resultaten is het aan te bevelen om een MLI’er een vervolgonderzoek naar de samenhang tussen de eerder genoemde contextuele factoren en het handelen van docenten binnen de leeromgeving te laten uitvoeren. Docenten hebben namelijk aangegeven soms anders te handelen dan hun studentgeoriënteerde overtuiging hen ingeeft omwille van contextuele factoren (Norton et al., 2005). Bijkomende aandacht zou in dit vervolgonderzoek moeten uitgaan naar het door docenten tevens laten verwoorden van contextuele factoren welke hen belemmeren om studentgeoriënteerd te handelen. Door daaropvolgend de docent te observeren binnen zijn leeromgeving waarbinnen de verwoorde belemmerende contextuele factoren niet aanwezig zijn, kan opnieuw samenhang beschreven worden tussen studentgeoriënteerde overtuigingen en handelen. Door de resultaten van de onderzoeken met elkaar te vergelijken, kunnen mogelijk conclusies verbonden worden aan de mate waarin contextuele factoren een rol spelen tijdens het handelen door de docent. Er kan dan gezocht worden naar oplossingen om belemmerende contextuele factoren uit te sluiten.

**Literatuur**

Baarda, D. B., Bakker, E. C., Fischer, T., Julsing, M., Goede, M. P. M., Peters, V. A. M., & van

der Velden, T. M. (2013). Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Noordhoff Uitgevers.

Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of

educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and instruction*, *20*(6), 533-548.

Becker, H. J., & Riel, M. M. (2000). Teacher Professional Engagement and Constructivist-Compatible

Computer Use. Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey. Report# 7.

Bolhuis, S., & Voeten, M. J. (2004). Teachers' conceptions of student learning and own learning.

Teachers and teaching, 10(1), 77-98.

Boonstra, J. (2004). De dynamiek van verander-en leerprocessen binnen organisaties. *Filosofie in bedrijf*, *16*(2/3).

Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001).

Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. Learning and instruction, 11(1), 35-51.

Borg, M. (2001). Teachers’ beliefs. ELT Journal, 55(2), 186e188.

De Kock, A., Sleegers, P., & Voeten, M. J. (2004). New learning and the classification of learning

environments in secondary education. Review of educational research, 74(2), 141-170.

De Vries, S. D. (2014). Student orientation as a catalyst for career-long teacher learning:

beliefs about learning and teaching and participation in learning activities by experienced and student teachers in Dutch secondary education (Doctoral dissertation, University of Groningen).

De Vries, S. D., Jansen, E. P., & van de Grift, W. J. (2013). Profiling teachers' continuing

professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. Teaching and Teacher Education, 33, 78-89.

Denessen, E. (1999). Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland

(Beliefs about education. Content- and student orientedness in the Netherlands). Doctoral dissertation. Nijmegen: University of Nijmegen.

Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated

learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students’ self-regulation. Education Research International, 2012.

Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A., & Segers, M. (2015). High Impact Learning: Bouwstenen voor het leren van de toekomst. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.

Dole, S., Bloom, L., & Kowalske, K. (2015). Transforming Pedagogy: Changing Perspectives

from Teacher-Centered to Learner-Centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *10*(1), 1.

Driel, van, L. (2006). Professionalisering in school: Een studie naar verbetering van het

pedagogisch-didactisch handelen [Professionalization in the school: A study into the improvement of pedagogical-didactical practice] (Doctoral dissertation, PhD dissertation, Universiteit Utrecht, Netherlands).

Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining

beliefs about teachers’ knowledge and ability. Contemporary Educational Psychology, 33(2), 134-176.

Glaudé, M. T., van den Berg, J., Verbeek, F., & de Bruijn, E. (2011). Pedagogisch-didactisch

handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie.

Harms, G.J. ( 2010). Zelfsturing meetbaar maken. Ontwikkeling van een instrument

om zelfsturing in mbo-opleidingen in kaart te brengen. Groningen: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Groningen.

Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers'

informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, *25*(5), 663-673.

Horvathova, M. (2015). Review study OECD dutch curriculum: ‘#onderwijs 2032’Paper#3 :

personal development.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of

teaching. Learning and instruction, 7(3), 255-275.

Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to

conceptions of good teaching. Instructional science, 28(5), 469-490.

Kirschner, P. A., Clark, R., & Sweller, J. (2012). Helemaal uitleggen of zelf laten ontdekken?

Onderzoek spreekt voor volledig begeleide instructie.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does

not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, *41*(2), 75-86.

Kotter, J.P. & Cohen D.S. (2002). *Het hart van de verandering – De principes van leiderschap bij verandering in de praktijk.* Den Haag: Academic Service.

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning

outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. Teaching and Teacher Education, 36, 143-152.

Ledoux, G.,Meijer, J, Van der Veen, I, Breetvelt, I., Ten Dam, G., & Volman, M. (2013).

Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills. *Een inventarisatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut*.

Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). Development of the

self-regulated learning teacher belief scale. European Journal of Psychology of Education, 24(1), 79-96.

Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning?.

*American psychologist*, *59*(1), 14.

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. (2009). Understanding teacher learning in

secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and teacher education*, *25*(1), 89-100.

Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research?. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 253-269.

Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers’ beliefs and

intentions concerning teaching in higher education. Higher education, 50(4), 537-571.

Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.

Review of educational research, 62(3), 307-332.

Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers’ beliefs about issues in the implementation of a student-

centered learning environment. Educational Technology Research and Development, 51(2), 57-76.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of

pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, *56*(1), 29-43.

Scharmer, C. O. (2010). Theorie U: Leiding vanuit de toekomst die zich aandient.

Zeist: Uitgeverij Christofoor.

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role

of theory and research design in disentangling meta-analysis results. Review of educational research, 77(4), 454-499.

Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J., Flowers, B.S. (2007). *Presence – Een ontdekkingsreis naar diepgaande verandering in mensen en organisaties.* Academic Service.

Sol, Y. B. (2012). Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs.

Teurlings, C., Van Wolput, B., & Vermeulen, M. (2006). Nieuw leren waarderen. Een

literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs. Utrecht: Schoolmanagers\_VO.

Thomas, M. (2013). Teachers’ Beliefs about Classroom Teaching–Teachers’ Knowledge and Teaching

Approaches. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 89, 31-39.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective.

Studies in Higher Education, 21(3), 275-284.

Rohaan, E. J., Beijaard, D., & Vink, R. (2012). Persoonlijke professionaliteit: Overtuigingen,

disposities en competenties van docenten in het voortgezet onderwijs.

Rogers, E. M. (2010). Diffusion of innovations. Simon and Schuster. New York: Free Press/Simon & Schuster

Veen van, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren.

Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Teacher professional development. A review of studies on effective characteristics of teacher professionalization interventions. Leiden:ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in teacher learning in different phases of the

professional career. *Learning and individual differences*, *21*(3), 294-302.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills. Discussienota. Zoetermeer: The Netherlands: Kennisnet.

Zijlstra, W., & Meijers, F. (2006). 1 Hoe spannend is het hoger beroepsonderwijs?. Fantaseren of

innoveren?, 24(2), 11.

### 

### Bijlage 1 Topiclist interview docenten

Inleiding:

Dank je dat je vandaag de tijd wilt nemen voor dit interview. Het doel van dit interview is om meer inzicht te krijgen in overtuigingen die jij als docent hebt ten aanzien van leren en lesgeven en ten aanzien van de wijze waarop je een leeromgeving inricht. In dit onderzoek gebruik ik de volgende omschrijving voor het begrip overtuiging:

|  |
| --- |
| ‘Een overtuiging is een opvatting of denkbeeld wat bewust of onbewust door iemand als waarheid wordt beschouwd en waaruit gehandeld wordt.’ |

Jouw opvattingen en denkbeelden ten aanzien van leren, onderwijs en de leeromgeving bepalen met andere woorden in grote mate jouw handelen binnen deze leeromgeving. Het doel van dit onderzoek is het ontdekken van welke overtuigingen jij als docent hebt en op welke wijze deze zichtbaar worden bij je handelen binnen een door jou ingerichte leeromgeving.

Vragen:

1. Als start wil ik graag met je spreken over je overtuigingen ten aanzien van leren, lesgeven en leeromgevingen in het algemeen:
2. Op welke wijze leert een student volgens jou effectief?
3. Waaraan dient een leeromgeving volgens jou te voldoen om een student effectief te laten leren?
4. Nu wil ik graag dieper met je spreken over je overtuigingen ten aanzien van drie specifieke onderwijsaspecten, namelijk de leerdoelen, jouw rol als docent en de rol van de studenten binnen de leeromgeving.
5. Aan welke leerdoelen dienen studenten volgens jou te werken?
6. Hoe pas je dit toe binnen je eigen ingerichte leeromgeving?
7. Welke rol heeft een docent volgens jou binnen een leeromgeving?
8. Hoe pas jij dit toe binnen je eigen ingerichte leeromgeving?
9. Welke rol hebben studenten volgens jou binnen een leeromgeving?
10. Hoe laat je studenten deze rol aannemen binnen je eigen ingerichte leeromgeving?
11. Als afsluiting wil ik je twee laatste vragen stellen:
12. Wat heb je nodig om jouw leeromgeving nog effectiever in te richten?
13. Heb je iets nog niet verteld waarvan je denkt dat het mogelijk van belang is?

Dank je vriendelijk voor je deelname aan dit onderzoek. Ik dank je hartelijk voor de input.

### Bijlage 2 Operationalisatie

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Kernbegrip | Subcategorie | Concrete observatie-items |
|  |  | De docent: |
| Realistische beroepspraktijk centraal | * Samenhang * Koppeling | * Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel en de realistische beroepspraktijk * Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk |
| Activeren voorkennis | * bestaande kennis * eigen ervaringen | Activeert inhoudelijke voorkennis   * vraagt naar bestaande kennis studenten * vraagt naar eigen ervaringen studenten |
| Uitdagende opdracht | * Aansluitend op voorkennis * Actieve kennisverwerving * Keuzemogelijkheid/inspraak * Motiveert | * Geeft opdrachten welke aansluiten op de voorkennis * Geeft opdrachten waarbij student actief zelfstandig en/of in groep nieuwe kennis verwerven * Biedt keuzemogelijkheid/inspraak over wijze van uitvoering/te bereiken doelen * Motiveert bij uitvoering |
| Stimuleren samenwerkingsvaardigheden | * Begeleiden samenwerkingsproces * Peerfeedback | * Stimuleert het oefenen van samenwerkingsvaardigheden (dialoog aangaan, kritische vragen stellen, argumenten expliciteren etc) * Laat studenten elkaar voorzien van peerfeedback |
| Stimuleren zelfsturend leren | * Wedervragen * Zelfstandig plannen en organiseren * Reflecterende vragen * Feedback | * stelt wedervragen in plaats van het antwoord te geven * stuurt op zelfstandig plannen en organiseren van opdrachten * stelt reflecterende vragen * geeft feedback |

### Bijlage 3 Observatie studentgeoriënteerd handelen

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Kernbegrip | De docent: | Omschrijving (soortgelijke) handelen | + | +/- | -\* |
| Realistische beroepspraktijk | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel en de realistische beroepspraktijk |  |  |  |  |
| Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk |  |  |  |  |
| Activeren voorkennis | Vraagt naar bestaande kennis studenten |  |  |  |  |
| Vraagt naar eigen ervaringen studenten |  |  |  |  |
| Uitdagende opdracht | Geeft opdracht welke aansluiten op de voorkennis |  |  |  |  |
| Geeft opdracht waarbij student actief zelfstandig en/of in groep nieuwe kennis verwerven |  |  |  |  |
| Biedt keuzemogelijkheid/inspraak over wijze van uitvoering/te bereiken doelen |  |  |  |  |
| Motiveert bij uitvoering |  |  |  |  |
| Stimuleren samenwerkings-vaardigheden | Begeleiden samenwerkingsproces (stimuleert studenten om dialoog aan te gaan, kritische vragen te stellen, argumenten te expliciteren etc) |  |  |  |  |
| Laat studenten elkaar voorzien van peerfeedback |  |  |  |  |
| Stimuleren zelfsturend leren | Stelt wedervragen in plaats van het antwoord te geven |  |  |  |  |
| Stuurt op zelfstandig plannen en organiseren van opdrachten |  |  |  |  |
| Stelt reflecterende vragen |  |  |  |  |
| Geeft individuele student feedback |  |  |  |  |

\*Beoordeling: herkenbaar (+), deels herkenbaar (+/-) of onherkenbaar (-)

### Bijlage 4 Codeerschema interviews

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Code** | **Kernbegrip** | **Subcategorie** | **De docent verwoordt een studentgeoriënteerde overtuiging in termen van** |
| 1 | Realistische beroepssituatie centraal | Samenhang | Ik vind het belangrijk dat studenten de samenhang zien tussen het lesdoel en de realistische beroepspraktijk waartoe opgeleid wordt |
| 2 | Realistische beroepssituatie centraal | Koppeling | Ik vind het belangrijk dat voorbeelden en/of lesinhouden gekoppeld worden aan de realistische beroepspraktijk |
| 3 | Activeren van voorkennis | Bestaande kennis student | Ik vind het belangrijk dat bestaande voorkennis van studenten geactiveerd wordt |
| 4 | Activeren van voorkennis | Eigen ervaringen student | Ik vind het belangrijk dat studenten eigen ervaringen met betrekking tot voorkennis delen |
| 5 | Uitdagende opdracht | Sluit aan op voorkennis student | Ik vind het belangrijk dat opdrachten aansluiten op de voorkennis |
| 6 | Uitdagende opdracht | Actieve kennisverwerking door student | Ik vind het belangrijk dat studenten actief zelfstandig en/of in groep nieuwe kennis verwerven |
| 7 | Uitdagende opdracht | Keuzemogelijkheid/inspraak door student | Ik vind het belangrijk dat studenten keuzemogelijkheid/inspraak krijgen over wijze van uitvoering/te bereiken doelen |
| 8 | Uitdagende opdracht | Motiveren van student | Ik vind het belangrijk dat de docent studenten motiveert bij de uitvoering van opdrachten |
| 9 | Stimuleren samenwerkingsvaardigheden | Begeleiden samenwerking-proces | Ik vind het belangrijk dat de docent studenten laat samenwerken (stimuleert studenten om dialoog aan te gaan, kritische vragen te stellen, argumenten te expliciteren etc) |
| 10 | Stimuleren samenwerkingsvaardigheden | Inzetten op peerfeedback | Ik vind het belangrijk dat studenten elkaar voorzien van peerfeedback |
| 11 | Stimuleren zelfsturend leren | Stellen van wedervragen aan studenten | Ik vind het belangrijk dat de docent wedervragen stelt aan studenten in plaats van het antwoord te geven |
| 12 | Stimuleren zelfsturend leren | Sturen op plannen en organiseren door studenten | Ik vind het belangrijk dat de docent stuurt op zelfstandig plannen en organiseren van opdrachten door studenten |
| 13 | Stimuleren zelfsturend leren | Stellen van reflecterende vragen aan studenten | Ik vind het belangrijk dat de docent reflecterende vragen stelt aan studenten |
| 14 | Stimuleren zelfsturend leren | Geven van feedback aan studenten | Ik vind het belangrijk dat de docent op individueel niveau de student feedback geeft |
| 16 | Niet te coderen tekst |  |  |

### Bijlage 5 Voorbeeld data-analyse interviews per kernbegrip



### Bijlage 6 Brief aan betrokken studenten

Eindhoven, 16 oktober 2016

Beste studenten van klas doas 1E,F en K,

Als onderwijsontwikkelaar van en docent op de opleiding onderwijsassistent, maar ook als ‘medestudent’ vraag ik jullie medewerking voor het volgende.

Ik ben op dit moment bezig met de masteropleiding Leren en Innoveren op de Fontys Eindhoven. Vanuit deze studie heb ik de opdracht om een onderzoek te doen binnen de opleiding onderwijsassistent. Mijn onderzoek richt zich compleet en uitsluitend op het gedrag van docenten tijdens het lesgeven. Om dit grondig in beeld te brengen en dit te kunnen onderzoeken is het voor mij praktisch om video-opnames van lessen te maken. Op deze wijze kan ik achteraf zorgvuldig terugkijken naar wat de docent precies deed op elk moment in haar les. Om de situatie bij de opnames zo gelijk mogelijk te maken, kies ik ervoor om zo min mogelijk klassen te betrekken.

Deze week, schoolweek 8, zal ik op verschillende momenten een camera neerzetten in de klas tijdens jullie les.

Ik herhaal graag dat de beelden uitsluitend worden gemaakt om het gedrag van de docent in de klas te onderzoeken. Om een zo’n compleet mogelijk beeld te krijgen van de docent en zijn gedrag binnen het klaslokaal, zal de camera achteraan in de klas geplaatst worden. Na analyse van de beelden zullen deze integraal vernietigd worden.

Ik hoop hiermee jullie voldoende informatie gegeven te hebben en natuurlijk op jullie medewerking. Uiteraard zal ik bovenstaande ook mondeling toelichten bij de eerste opname in jullie klas.

Groet,

Ellen Sciot

### Bijlage 7 Voorbeeld data-analyse observaties per kernbegrip

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Kernbegrip:  Realistische beroeps-  praktijk | Subcategorieën | Waargenomen + opmerkingen | + | +/- | -\* |
|  | | | | | |
| Docent 1 | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel en de realistische beroepspraktijk | Niet waargenomen |  |  | x |
| Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk | Koppelt nergens voorbeelden naar de beroepspraktijk |  |  | x |
|  | | | | | |
| Docent 2 | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel/de lesinhoud en de realistische beroepspraktijk | Niet waargenomen |  |  | x |
| Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk | Koppelt de voorkennis en nieuwe leerinhoud aan de beroepspraktijk (zowel werkveld PW als OA) | x |  |  |
|  | | | | | |
| Docent 3 | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel/de lesinhoud en de realistische beroepspraktijk | Niet waargenomen |  |  | X |
| Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk | Koppelt de leerinhoud gedurende de theoretische kennisoverdracht aan thuissituatie (verstoppertje spelen met broertjes/zusjes/oppaskinderen) NB: studenten lopen nog geen stage | X |  |  |
|  | | | | | |
| Docent 4 | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel/de lesinhoud en de realistische beroepspraktijk | Start zonder noemen van het lesdoel of andere samenhang met het uitleggen van de opdracht |  |  | x |
|  | Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk | Laat studenten voorbeelden noemen en koppelt ze aan praktijkvoorbeelden . stelt vragen gekoppeld aan beroep. Vraagt door naar eigen voorbeelden | x |  |  |
|  | | | | | |
| Docent 5 | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel/de lesinhoud en de realistische beroepspraktijk | Benoemt lesdoel, vertelt wat aan einde van les gekend moet zijn. Koppelt het niet aan de beroepssituatie |  | x |  |
|  | Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk | Legt bij activeren voorkennis wel direct verband met de beroepspraktijk en de toepasbaarheid | x |  |  |
|  | | | | | |
| Docent 6 | Verwoordt de samenhang tussen het lesdoel/de lesinhoud en de realistische beroepspraktijk | Niet waargenomen, start direct les |  |  | x |
|  | Geeft voorbeelden gekoppeld aan de realistische beroepspraktijk | Niet waargenomen, start direct met voorlezen van de opdracht vanaf papier, loopt daarna rond en begeleidt studenten tijdens uitvoering. Hierbij worden geen voorbeelden gekoppeld aan stage |  |  | x |