

# (Beter) leren doceren in het hoger onderwijs

## Evaluatie van een professionaliseringsprogramma voor beginnende docenten

Paul van den Bos & Joyce Brouwer

**Er is de laatste jaren groeiende aandacht voor didactische professionalisering van docenten in het hoger onderwijs. Zowel aan universiteiten als aan hogescholen is een grote diversiteit aan trajecten ontstaan. Er is niet zoveel bekend over welke uitgangspunten worden gehanteerd in deze trajecten en wat het effect ervan is. Uit de literatuur is echter wel bekend dat het niet eenvoudig is om onderwijsgedrag van docenten blijvend te veranderen. Daarom wilden we in onze eigen basisopleiding didactiek voor hbo-docenten nauwkeuriger bekijken wat het effect was van onze cursus en waar dat aan toe te schrijven viel. We onderzochten bij twaalf van de deelnemende docenten wat er veranderde in hun onderwijsopvattingen en hun onderwijsgedrag, maar vooral ook welke cursusactiviteiten zij daarbij als het meest stimulerend beschouwden. Naar aanleiding hiervan bespreken we wat succesfactoren kunnen zijn bij de didactische vormgeving van professionaliseringsprogramma's.**

*"Wat me vooral heeft tegengehouden om andere werkvormen te gebruiken is angst om de regie te verliezen"*

### Inleiding

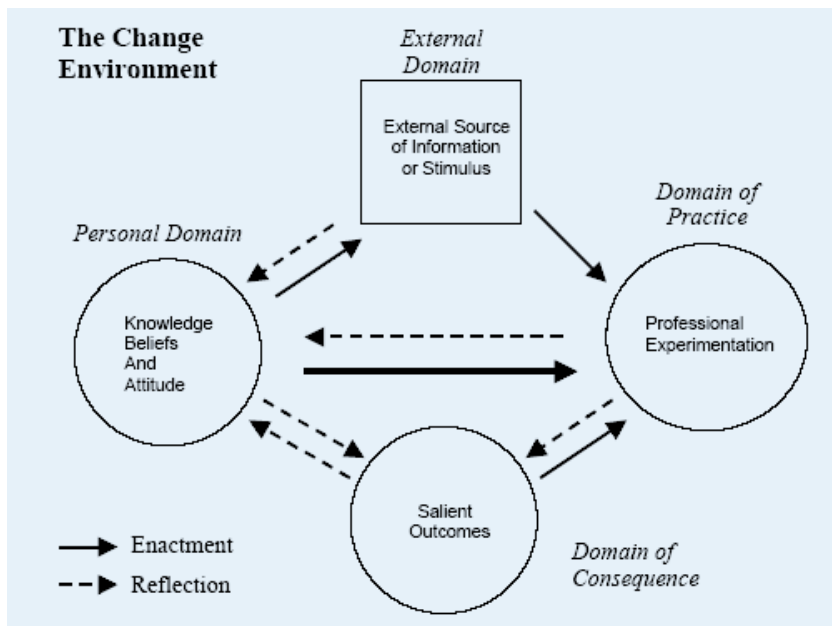
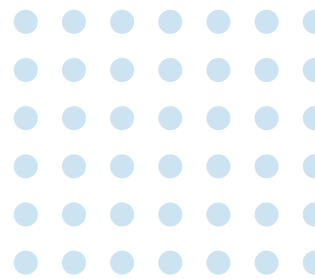
De rol van de docent in het hoger onderwijs is snel aan het veranderen. Instellingen vragen steeds meer van docenten om tegemoet te komen aan de eisen van de beroepspraktijk en om in te spelen op de groeiende en steeds gevarieerder instroom. Onder docenten is de prikkel groot om meer te doen dan kennis overdragen en studenten verder te krijgen dan het afvinken van tentamens. Het wordt steeds belangrijker om greep te krijgen op het leerproces van studenten en te trachten de studenten tot meer zelfwerkzaamheid aan te zetten. Om dit allemaal te kunnen is didactische professionalisering nodig. De afgelopen 10 jaar heeft de professionalisering in het hoger onderwijs dan ook een grote vlucht genomen. Alle universiteiten ontwikkelen trajecten voor beginnende docenten waarin zij de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) kunnen verwerven. Ook op hogescholen is een grote variëteit aan scholingstrajecten ontstaan. Gemeenschappelijk aan deze trajecten is dat ze ernaar streven bij docenten een verschuiving van perspectief tot stand te brengen: een verschuiving van een docentgericht perspectief naar een meer studentgericht perspectief. De aandacht hiervoor wordt gerechtvaardigd door onderzoek dat stelt dat docenten in het hoger onderwijs directe kennisoverdracht nog veel als hun voornaamste opdracht zien, hetgeen een reproductiegerichte aanpak bij studen-

ten in de hand werkt (zie bijvoorbeeld Trigwell e.a., 1999; Biggs, 1996). Het wordt wenselijker geacht de docent voor wat betreft de directe kennisoverdracht wat meer op de achtergrond treedt en juist de studenten tot meer activiteit aanzet, bijvoorbeeld door het formuleren van uitdagende studieopdrachten. De kans op een studieaanpak die gericht is op diepteleren wordt daarbij groter geacht. Stes e.a. (2010) laten in een overzichtsstudie zien dat er ook buiten Nederland binnen het Hoger Onderwijs veel van dit soort op 'conceptual change' gerichte programma's zijn en dat het over het algemeen lukt om docenten daarin tot een meer studentgericht perspectief te brengen. Tegelijkertijd wijzen Stes e.a. (2010) er echter ook op dat veel van de genoemde effectstudies steunen op 'zelfrapportages' van docenten en dat het niet duidelijk is hoe 'stevig' deze verandering van perspectief is. Dat is belangrijk, omdat tegelijkertijd blijkt dat het moeilijk is om de opvattingen van docenten zodanig te veranderen dat dit leidt tot een blijvende verandering in doceergedrag (Kane, 2002; Halliday & Soden, 1998; Murray & MacDonald, 1997).

Voor docenten is het immers moeilijk afstand te doen van bestaande beelden over leren en onderwijzen. Deze beelden zijn het resultaat van een lange geschiedenis in het onderwijs als leerling en student en daardoor diep geworteld (Wubbels, 1992). Ook wijst Wubbels er op dat de angst voor wanorde docenten kan weerhouden om een nieuwe didactische aanpak toe te passen. Een citaat van één van de docenten uit onze cursussen didactiek laat dit goed zien:

*"Toen ik als docent begon, was mijn enig referentiekader de docenten uit mijn eigen studietijd. Deze docenten hielden hoorcolleges zonder pauze of enige vorm van interactie gedurende anderhalf uur. Met deze perceptie ben ik als docent gestart. Ik ... lepelde ... een aantal power point sheets op zonder ruimte voor pauzes en andere werkvormen. Wat me vooral heeft tegengehouden om andere werkvormen te gebruiken is naast onervarenheid ook de angst om de regie te verliezen" (deelnemer cursusgroep najaar 2010).*

Deze angst voor het verliezen van de regie is niet ongegrond, want ook studenten moeten wennen aan een onderwijsconcept waarbij ze zelf meer aan het werk worden gezet (Woods, 1994). Oosterheert & Vermunt (2003) betogen dat het veranderen van de aanpak voor docenten daarom kan voelen als een 'emotioneel risico'. Ook op insti-



Figuur 1: 'The interconnected model of professional growth' van Clarke & Hollingsworth (2002)

tutioneel niveau is het vaak makkelijker om de gebaande paden en traditionele patronen te volgen dan om nieuw doceergedrag te ontwikkelen en vol te houden (Brouwer & Korthagen, 2009).

### Reflectie én handelen

Om blijvend beter doceergedrag te bewerkstelligen stellen Korthagen & Kessels (1999) dat nieuwe concepties en nieuw doceergedrag allebei en tegelijkertijd moeten worden opgebouwd door te reflecteren op ervaringen die in de eigen praktijk worden opgedaan. McAlpine & Weston (2000) noemen dit 'reflection in action'.

Clarke & Hollingsworth (2002) verbinden deze elementen in hun 'interconnected model for professional growth'. In figuur 1 zijn de verschillende domeinen te zien waartussen het proces van verandering zich afspeelt. In dit model wordt de onderlinge verwevenheid zichtbaar van de volgende 4 domeinen:

- de kennis, opvattingen en attitudes van de docent,
- het experimenteren in de dagelijkse onderwijspraktijk,
- externe factoren (zoals informatie over leerprocessen, de rol van de opleider, de rol van collega's),
- het opdoen van betekenisvolle ervaringen.

Tussen deze domeinen is een proces gaande van voortdurende afstemming tussen concepties en praktisch handelen. Het proces van het vertalen van concepties, externe stimuli of betekenisvolle ervaringen naar praktisch handelen wordt 'enactment' genoemd. Het andere proces is de reflectie op betekenisvolle ervaringen en het eigen handelen. De reflectie kan weer als een 'trigger' fungeren voor het herzien van de eigen concepties over het leren van studenten.

Het lijkt zinvol om in professionaliseringsprogramma's naast het beïnvloeden van de opvattingen van docenten, ook aandacht te besteden aan het experimenteren in de eigen onderwijspraktijk, het opdoen van betekenisvolle ervaringen en de reflectie daarop. Dit riep bij ons de vraag op naar hoe nu een optimale pedagogische omgeving ingericht kan worden.

### Een studie naar het effect van ons professionaliseringsprogramma

De vraag naar de optimale pedagogische omgeving stelden wij onszelf de afgelopen jaren bij het verbeteren van onze basisopleiding didactiek voor HBO docenten. Deze opleiding beslaat vijf maanden, één dag per week en we hanteren daarin de volgende uitgangspunten:

- 1) *Gericht op het activeren van studenten*
- 2) *Verbinden van theorie en praktijk*
- 3) *Een feedbackrijke, constructieve leeromgeving*
- 4) *'Teach as you preach'*

We streven (zo nodig) naar een verandering van perspectief bij de docenten. De centrale vraag in ons cursusprogramma is, hoe studenten aan te zetten tot leeractiviteiten die inzichtbevorderend leren opleveren. We passen deze vraag toe op drie aspecten van de taak van de docent: individuele begeleiding, het ontwerpen van cursussen en het didactisch handelen tijdens de contacturen. We verbinden daarbij theorie en praktijk zo goed mogelijk. Dat doen we door docenten aan te zetten tot actie in de eigen praktijk met eigen materiaal: het uitproberen van didactische werkvormen in de eigen colleges en werkgroepen, het (her)ontwerpen van cursussen en het voeren van gesprekken met eigen studenten. Docenten wordt gevraagd gedurende de cursus videomateriaal te verzamelen van dit handelen in de eigen praktijk.

Gedurende de cursusbijeenkomsten wordt veel aandacht besteed aan het creëren van een feedbackrijke, constructieve leeromgeving, waarbij waar mogelijk gebruik wordt gemaakt van peer coaching. Dit gebeurt o.a. door middel van het meegenomen videomateriaal.

De opleidingsdocenten hanteren het congruentieprincipe ('teach as you preach'). Cursusopbouw en didactische aanpak tijdens de cursusbijeenkomsten zijn in overeenstemming met wat wordt gevraagd van de deelnemende docenten. Gedurende de cursusbijeenkomsten worden

*Wat is een optimale pedagogische omgeving om blijvend nieuw onderwijsgedrag te realiseren?*

waar het kan de gehanteerde didactische werkvormen geëxpliciteerd en met elkaar besproken.

## Methode

### Interviews en logboeken

Aan het onderzoek deden twaalf beginnende hbo-docenten mee, acht mannen en vier vrouwen, uit twee van onze cursusgroepen. Zij waren afkomstig van verschillende hogescholen uit de Randstad en vertegenwoordigden verschillende disciplines (zoals recht, economie, communicatie, toerisme en scheikunde). De onderwijservaring varieerde van enkele maanden tot drie jaar. Omdat hbo-docenten dagelijks voor de klas staan, is de urgentie om een effectieve docent te zijn groot. De motivatie om deel te nemen aan ons professionaliseringsprogramma is dan ook doorgaans hoog.

Om te onderzoeken wat er verandert in denken en doen van de docenten en wat daarbij bevorderlijk is, werden twee onderzoeksinstrumenten gebruikt.

a) Om te onderzoeken wat er in de opvattingen veranderde, namen we voor en na de cursus bij de twaalf docenten semi-gestructureerde interviews af, waarin we de deelnemers vroegen te reageren op een negental dilemma's op het terrein van leren en onderwijzen. Per dilemma werden tegengestelde stellingen gepresenteerd, waarbij de docenten op een 7-punts schaal moesten aangeven welke stelling het meest overeenkomst met hun eigen opvattingen (zie figuur 2). Docenten hebben deze opdracht hardop denkend gedaan om aanvullende informatie te krijgen.

b) Om het veranderingsproces te onderzoeken en de vraag te beantwoorden wat er daadwerkelijk anders wordt gedaan, vulden de deelnemers op drie momenten tijdens de cursus een e-maillogboek in met de volgende open vragen: 1. Tot welke nieuwe inzichten ben je de afgelopen periode gekomen? 2. Welke dingen heb je veranderd in je eigen praktijk? 3. Heb je meer vertrouwen gekregen in je eigen kunnen als docent? 4. Wat waren de stimulerende

en belemmerende factoren in het cursusprogramma (bij de vragen 1 en 3)?

### Resultaten

Van de hardop-denken-protocollen bij de interviews zijn transcripties gemaakt en is per dilemma aangegeven of een wijziging in de achterliggende opvatting heeft plaatsgevonden. De e-mail logboeken leverden uiteindelijk een groot aantal losse uitspraken op, die door beide onderzoekers via een stapsgewijze procedure zijn ondergebracht in een aantal betekenisvolle categorieën (zie verder Tabel 1, 2, 3, en 4). In de tabellen is een onderscheid gemaakt tussen het totaal aantal keren dat een uitspraak is gedaan (bijvoorbeeld door dezelfde docent in meerdere logboeken) en het totaal aantal docenten dat de uitspraak heeft gedaan (in één of meer logboeken). Dit geeft een indruk van de frequentie van de uitspraken (U) én van de spreiding over de docenten (D).

### Analyse van de uitspraken

De antwoorden van de docenten op de negen dilemma's (zie Figuur 2) vertoonden een consistent beeld. Met name

op de punten interactie (dilemma 6), toetsing (dilemma 7) en student activiteit (dilemma 2) namen de docenten na de cursus een meer uitgesproken standpunt in dan voor de cursus. Een aantal citaten:

*Over interactie: "interactie betekent dat je er over praat, zelf praten houdt in dat je over iets nadenkt, dat je er mee bezig bent en dat de grijze massa daarboven in beweging komt en ... dat is altijd goed. Ja. Mijn beeld op leren is echt wel heel erg veranderd wat dat betreft." (Docent 4, na de cursus).*

#### Over toetsing:

*"Nee .....Het is vooral bedoeld om het onderwijs te bewaken. Om het leren te ondersteunen? .... Dat gebeurt natuurlijk wel. Als je een onvoldoende haalt, haal je je studie niet, dus gaan mensen leren en is het een wijze van ondersteuning (Docent 2, vóór de cursus).*

*".... van toetsing heb ik heel veel geleerd. Nu zeg ik: het is vooral bedoeld om het leren te ondersteunen. Dat je van te voren ook aangeeft van joh wat moet je toetsen, dat mensen daar ook nadruk op leggen, ondersteunend!"*

*Over student activiteit: "Ja dat klopt ook, als ik inderdaad mijn oude lesopzet bekijk was het ... heel wat stof er in rammen. Nu zou ik er eerder voor kiezen ..... dat studenten er zo actief mee bezig zijn dat ze zich de stof eigen maken. Dus niet van het behandelen om het behandelen, ..., maar nu ook dat je zelf kan waarnemen dat (de student) bezig is om zich de stof eigen te maken. Dat vraagt inderdaad een actieve werkvorm!" (Docent 3, na de cursus).*

De resultaten van de e-maillogboeken (zie Tabel 1 en 2) zijn consistent met de resultaten uit de interviews voor en na de cursus: opvattingen over het belang van toetsing als middel om het leerproces te ondersteunen (A1 en B5), de noodzaak van studentactiviteit (A2.2) en interactie en aansluiten bij studentkenmerken (B1 en A2.1) zijn door de cursus veranderd.

Maar meer nog dan dat, laten de logboeken een beter begrip van leerprocessen in het algemeen zien. Dat helpt de docenten zich meer bewust te worden van hun eigen rol. Dit werkt ook direct uit in de praktijk. Alle twaalf docenten gaven aan nieuwe werkvormen te hebben uitprobeerd en het eigen repertoire te hebben uitgebreid. Dit punt werd maar liefst 32 keer genoemd (zie Tabel 2, B1). Daarnaast geven ze aan bewuster in de eigen praktijk te staan, meer te reflecteren op het eigen handelen en meer uitgesproken te zijn geworden in het eigen onderwijsgedrag. Gewezen wordt daarbij op een aantal in de cursus aangebrachte instrumenten: modellen voor lesvoorbereiding en voor het ontwerp van cursussen (zie Tabel 2, B2 en B3).

Alle docenten gaven aan dat de voorbeelden die tijdens de cursusbijeenkomsten aan bod kwamen, het meest leerzaam waren (zie Tabel 3, C1).

De voorbeeldfunctie van de opleiders en de 'spiegelfunctie' van de cursusactiviteiten hielpen om zelf de rol van de student te ervaren ("Leren als student: doen en ervaren (Docent 11)"). Daardoor worden de consequenties van het docentgedrag beter begrepen. Deels om dezelfde reden werd het bekijken en bespreken van video-opnamen van de eigen lessen en die van collega's (zie Tabel 3, C2) als zeer

*Afstemmen van concrete ervaringen in de praktijk en meer theoretische opvattingen over leren en onderwijzen*

1	Een student hoort zichzelf te motiveren; dat is geen taak van de docent	1 < > 7	Het is een taak van de docent om de motivatie bij studenten op te wekken
2	Bij beperkt beschikbare tijd is het vooral belangrijk dat alle voorgeschreven leerstof behandeld wordt	1 < > 7	Bij beperkt beschikbare tijd is het vooral belangrijk dat de student actief met de leerstof bezig is
3	Een goed leerresultaat is dat de studenten een grondige kennis van het vakgebied hebben	1 < > 7	Een goed leerresultaat is dat de studenten goed uit de voeten kunnen in de praktijk
4	Mijn uitgangspunt is: eerst de basiskennis beheersen en daarna verbinden met de eigen ervaring van studenten	1 < > 7	Mijn uitgangspunt is: starten bij de vragen en eigen ervaring van studenten en al doende, samen met de studenten, de kennis ontwikkelen
5	De docent legt de relatie tussen de theorie en de praktijk door het geven van voorbeelden	1 < > 7	De docent richt het onderwijs zó in dat studenten zélf de relatie leggen tussen theorie en praktijk
6	Interactie is vooral bedoeld om te checken of studenten de stof hebben begrepen en om ze gelegenheid te geven vragen te stellen	1 < > 7	Interactie is noodzakelijk om het leren bij studenten plaats te laten vinden
7	Toetsing is vooral bedoeld om het niveau van het onderwijs te bewaken	1 < > 7	Toetsing is vooral bedoeld om het leren te ondersteunen
8	In het onderwijs hoort het behandelen van de voorgeschreven leerstof voorop te staan	1 < > 7	In het onderwijs horen de vragen, behoeften en interesses van individuele studenten voorop te staan
9	Goed onderwijs vereist een standaardprogramma dat geschikt is voor alle studenten	1 < > 7	Goed onderwijs vereist verschillende programma's voor studenten met verschillende kenmerken, zoals bijv. leerstijl, voltijd/deeltijd, vooropleiding

Figuur 2: Dilemma's op het terrein van leren

leerzaam ervaren, omdat daarin te zien was hoe docentgedrag in de praktijk uitwerkt.

Een ander leerzaam element was het ervaren van succes in de eigen praktijk. *"Het feit dat studenten actiever worden en ik een stapje terug kan doen ... geeft meer vertrouwen (Docent 11)"*. Het zien dat studenten actiever zijn en meer met de leerstof doen, werkt als een steun in de rug en

helpt docenten kennelijk om nieuw onderwijsgedrag vol te houden.

Verder werden genoemd: het delen van ervaringen door zeven docenten (C4) en eveneens door zeven docenten, diverse kenniselementen die ze als een eyeopener hebben ervaren (theorie over leerstijlen, leren en onthouden, over de aandachtscurve, etc.) (C6). Vijf docenten gaven aan

Tabel 1. E-mail logboek, vraag A. Is er de afgelopen periode iets veranderd in uw denken over leren en onderwijzen? (U = aantal uitspraken; D = aantal docenten)

Categorie	Voorbeelden	U/D
A1 Rol van toetsing	<i>"Nadenken over toetsing dwingt je tot bezinning op het geheel (D. 5)"</i> <i>"Hoe verschillend docenten een toets beoordelen, ook al is er een antwoordmodel (D. 6)"</i>	13/8
A2.1. Beter begrip van leerprocessen in het algemeen	<i>"Meer overtuigd van aansluiten bij studenten (D. 2)"</i> <i>"Meer inzicht in leerprocessen en hoe daarbij aan te sluiten (D. 5)"</i>	13/6
A2.2. Beter begrip van leerprocessen: student activiteit	<i>"Studenten moeten zelf aan de bak in de lessen, het is niet aan mij om ze te entertainen (D. 11)"</i> <i>"De student moet de leerstof afkrijgen, niet de docent (D. 12)"</i>	11/8
A3 Bewustzijn van rol docent	<i>"Bewuster bezig zijn. Nadenken over de eigen rol (d. 6)"</i> <i>"Steeds meer grip op hoe ik lesgeef (d. 11)"</i> <i>"Zet je aan het denken over hoe je zelf leert (d. 9)"</i>	13/8
A4 Bewuster cursusontwerp	<i>"Ontwerpen: vanuit leerdoelen werken (D. 4),</i> <i>"Meer bewustwording dat goed voorbereiden écht werkt (D. 8)"</i> <i>"I. p. v. Vanuit lesstof denken meer vanuit doelen denken (D. 13)"</i>	15/8
A5 Bewuster van complexiteit	<i>"Het optimaal bereiken van alle studenten is lastig (D. 4)"</i> <i>"Leerdoelen ontwerpen is moeilijk (D. 10)"</i> <i>"Makkelijk beeld onderwijs moet bijgesteld. Er is een hoop te leren (D. 11)"</i>	7/6
A6 Bewuster van eigen sterke kanten	<i>"Bevestiging van ideeën (D. 3)"</i>	4/3

Tabel 2. E-mail logboek, vraag B. Bent u in uw eigen onderwijspraktijk inmiddels ook dingen daadwerkelijk anders gaan doen? (U = aantal uitspraken; D = aantal docenten)

Categorie	Voorbeelden	U/D
B1 Nieuwe werkvormen uitproberen	"Gevarieerder gaan werken. Meerdere didactische vormen. (D. 2)" "Meer studenten erbij betrekken door vragen (D. 3)"	32/12
B2 Bewuster lesgeven	"Vooruitblikken en terugblikken als vanzelfsprekendheid geworden; (D. 6)" "Ja, gewoon beter vormgeven van mijn onderwijs. Goed en grondig voorbereiden van mijn lessen (D. 10)"	14/10
B3 Meer reflectie	"Kritischer nadenken over ontwerp (D. 5)" "Meer nadenken over hoe studenten meer houvast te geven (D. 9)"	13/9
B4 Didactische aanpak	"Wat uitgesprokener in optreden als docent (D. 9)" "Stille studenten erbij betrekken (D. 11)"	10/7
B5 Toetsing ter ondersteuning van het leren	"Formatieve toetsing gaan toepassen en de punten uit proeve 1 toepassen (D. 5)" "Verbeteren toetsing: kwaliteitscontrole vooraf, toetsmatrijs, betere vragen, antwoordmodel, betere cesuur (D. 12)"	10/4
B6 Uitwisselen met collega's	"Meer discussies met collega's (D. 10);" "Meer luisteren naar ervaringen van collega's (D. 13)"	3/3

Tabel 3. E-mail logboek, vraag C. Wat heeft u bij A en B als stimulerend ervaren? (U = aantal uitspraken; D = aantal docenten)

Categorie	Voorbeelden	U/D
C1 Ervaren van het goede voorbeeld tijdens de cursus	"De cursus op zich fungeert als een spiegel voor de opleiding (D. 9);" "Leren als student : doen en ervaren (D. 11);" "Inzet , moeite doen docenten als voorbeeld (D. 6)."	30/12
C2 Bekijken van video opnamen	"Zien eigen gedrag en gedrag van collega's en begrijpen wat dat doet met de ander (D. 4);" "Eigen video-opnames zien en maken + positief/constructief ermee omgaan in de cursus (D. 10);" "Bekijken van lesopnamen van mezelf en medecursisten – hoe saai het is als je te lang aan het woord bent (D. 11)."	13/9
C3 Succes ervaren in eigen praktijk	"Studenten vinden het uitdagender en krijgen meer feeling bij de stof. (D. 2);" "Het feit dat studenten actiever worden en ik een stapje terug kan doen ..... geeft meer vertrouwen (D. 11)."	8/7
C4 Ervaringen uitwisselen	"Delen van ervaringen; herkenning (D. 10);" "feedback van de leergroep (D. 11)."	9/7
C5 Aan opdrachten werken	"Proeve 3 heeft geholpen bij conceptueel denken (D. 6)."	10/7
C6 Informatie tijdens de cursus	"Theorie over VUT-model (D. 5);" "Les over hoorcolleges, hoeveel vergeten wordt! (D. 10)."	20/7
C7 Eén op één met opleider	"Coachgesprek met docent: benoemen sterke kanten was stimulerend (D. 11)."	7/5

juist veel gehad te hebben aan de individuele gesprekken met de cursusdocent waarin bijvoorbeeld feedback wordt gegeven op ingeleverde stukken en op persoonlijke leervragen.

Alle docenten gaven aan meer vertrouwen in hun eigen kunnen te hebben gekregen. Omdat dit vertrouwen in de literatuur als een belangrijke voorwaarde voor 'conceptual change' wordt gezien (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2009), vroegen we docenten expliciet naar wat zij in dit opzicht als stimulerend hebben ervaren (zie tabel 4).

Net als in tabel 3 werden het voorbeeldgedrag van de cursusdocent en het delen van ervaringen met collega's als belangrijk gezien (E4 en E5). Daarnaast werd de positieve feedback van de opleidingsdocent en medecursisten en het ervaren van succes in de eigen praktijk expliciet genoemd (E1 en E2). In het verlengde daarvan staat het ervaren van een gevoel van competentie (E3). In de volgende uitspraak wordt het bovenstaande goed samengevat.

*"De cursus geeft houvast bij het ontwikkelproces en vertrouwen in de mogelijkheden om van een saaie les een interessante te maken. (Docent 3)."*



Tabel 4. E-mail logboek, vraag E. Wat heeft u als stimulerend ervaren bij het bevorderen van het vertrouwen in eigen kunnen? (U = aantal uitspraken; D = aantal docenten)

Categorie	Voorbeelden	U/D
E1 Positieve feedback ontvangen	"Positief kritische manier van lesgeven en stimulerende feedback (D. 6); "De combinatie doen en feedback krijgen (D. 11); "Vooral feedback in leergroep en van medecursisten op video-opnames. Door positieve reacties (D. 13)".	17/8
E2 Succes ervaren in eigen praktijk	"Zien dat je oplossingen en lessen aanslaan (D. 5); "Een goede les overkomt me niet meer. Door meer zicht en grip meer tevredenheid over wat ik doe en met wat 'lukt' (D. 11); "Het helpt beter voorbereid te zijn (D. 6)".	11/8
E3 Gevoel van competentie	"Cursus geeft houvast bij ontwikkelproces en vertrouwen in de mogelijkheden om van een saaie les een interessante te maken. (D. 3); "Dat ik geschoold wordt stelt gerust, ik mag fouten maken / ik ben aan het leren (D. 6); "Dingen die ik al deed werden goed bevonden door anderen. bevestiging (D. 13)".	11/8
E4 Het goede voorbeeld tijdens de cursus	"Voorbeeld van de docenten: zo verrijkend kan het dus blijkbaar zijn om moeite te doen voor het verbeteren van je lessen (D. 6); "Door te zien dat er meer manieren zijn meer mogelijkheden zijn om tot je doel te komen. (D. 7)"	12/7
E5 Ervaringen uitwisselen met collega's	"Lol met collega's (D. 3); "Overleg met medecursisten over pop (anderen hebben vergelijkbare problemen) (D. 5); "Vooral het werken in de leergroep. Veilige sfeer in de groep helpt om kwetsbaar op te stellen (D. 11)".	9/6
E6 Bewuster lesgeven	"Bewuster lesgeven. Meer stilstaan bij sterke kanten i.p.v. tekortkomingen daardoor meer vertrouwen (D. 11)".	4/3
E7 Vergelijken met anderen	"Kijken naar opnamen van medecursisten (gelukkig zijn anderen ook niet perfect!) (D. 8)".	2/2

## Conclusie

Na analyse van de resultaten, zijn we nu beter in staat antwoord te geven op onze onderzoeksvraag: hoe verloopt onder onze docenten het proces van conceptual change en welke kenmerken van onze pedagogische omgeving spelen daarin een sleutelrol.

Uit de interviews voorafgaand aan de cursus blijkt dat de docenten op een aantal punten al studentgerichte opvattingen hadden. Na afloop van de cursus blijken deze verder verdiept. De docenten zijn zich meer bewust geworden van de waarde van activerende werkvormen en interactie. Ook zijn de docenten zich meer bewust van het belang van formatieve toetsvormen en weten ze beter hoe ze onderwijs kunnen voorbereiden en organiseren.

Ook in de praktijk doen zich veranderingen voor. De docenten hebben concrete vaardigheden opgedaan op het terrein van lesvoorbereiding en lesorganisatie. Met allerlei ideeën over en voorbeelden van activerende werkvormen zijn ze aan het experimenteren gegaan in hun eigen praktijk. De vraag naar 'wat werkt er nu echt en hoe doe ik dat dan?' blijft gedurende cursus de meest urgente. Wat de docenten het meest heeft geholpen deze vraag te beantwoorden zijn de volgende cursusactiviteiten:

a. 'Good practices' ondergaan Gedurende de cursusbijeenkomsten wordt door de opleidingsdocent een groot aantal werkvormen toegepast en vaak ook expliciet ter discussie gesteld. Op zo'n moment ervaren de docenten tegelijkertijd het perspectief van de student en dat van de docent. Het gebruik van deze 'dubbelrol' en het principe van 'modelling' worden ook door Korthagen, Loughran &

Russell (2006) en Lunenberg, Korthagen & Swennen (2007) als een belangrijk pedagogisch principe voor de vormgeving van lerarenopleidingen naar voren geschoven.

b. Het observeren en bespreken van eigen voorbeelden (video-opnamen) en die van collega's wordt als zeer leerzaam beschouwd. Hoewel niet alle voorbeelden goede voorbeelden waren, maakt de mogelijkheid tot vergelijking en identificatie deze methode krachtig. "Kijken naar opnamen van medecursisten: gelukkig zijn anderen ook niet perfect!(Docent 8)". Clarke & Hollingsworth (2002) wijzen ook om deze reden op het nut van videocasus: ze kunnen helpen om het leerproces van de docenten te personaliseren en te contextualiseren.

c. Experimenteren in de eigen praktijk en succes ervaren. De meeste docenten probeerden allerlei werkvormen uit: groepswerk, interactievormen, quizen, zelfstudieopdrachten, tussentijdse toetsen, etc. Het blijkt erg stimulerend te zijn wanneer dit leidt tot actievere en meer gemotiveerde studenten, betere leerresultaten en meer plezier in het lesgeven. Zelfs het zien van dit soort resultaten op de video-opnamen van collega's lijkt een dergelijk stimulerend effect te hebben.

In de context van de cursus komen bovengenoemde leerprincipes: ervaren, observeren, uitproberen en discussiëren in wisselende volgorde terug. Alle elementen zijn blijkens de uitkomsten van het onderzoek van belang. Het maakt een proces zichtbaar van het voortdurend op elkaar afstemmen van de concrete ervaringen van docenten in

de cursus en in de eigen praktijk (wat echt werkt) en de wat meer abstracte opvattingen over leren en onderwijzen (wat zou moeten). Zo beschouwd zijn onze onderzoeksresultaten goed te interpreteren aan de hand van het 'Interconnected model of Personal Growth' van Clarke & Hollingsworth (2002). Het laat een dynamisch proces zien van uitproberen, discussie en reflectie, waarbij opvattingen van docenten en de ervaringen in de praktijk samenkomen en waarin onderwijsconcepties geleidelijk aan het abstracte niveau verlaten, persoonlijk worden gemaakt en geïntegreerd raken in het doceergedrag.

### Discussie en aanbevelingen voor de praktijk

Onze ervaring als opleiders in het hoger onderwijs is dat beginnende docenten over het algemeen wel overtuigd kunnen worden van het belang van een meer studentgerichte aanpak, waarbij de docent zelf een stapje terug doet als kennisoverdrager en studenten moet zien aan te zetten tot een actievere studiehouding teneinde leerresultaten op een hoger niveau te bereiken. Misschien is dit zelfs niet zo moeilijk omdat de docenten, blijkens ons onderzoek, minder traditionele opvattingen hebben dan doorgaans in de literatuur wordt aangenomen. Het lijkt eerder zo te zijn dat er een soort 'handelingsverlegenheid' is. Docenten zijn zich goed bewust van wat zou moeten, maar weten nog niet goed hoe ze het in de praktijk moeten brengen, of ze durven het nog niet echt. Het daadwerkelijk uitvoeren vraagt om stevige doceervaardigheden die uitgeprobeerd, geoeffend en 'eigen' gemaakt moeten worden. Dit stelt dus eisen aan de didactische vormgeving van professionaliseringscursus. Zoals in de vorige paragraaf te lezen is blijken de volgende ingrediënten van groot belang: a. modeling, b experimenteren en succes ervaren c. bespreken van levensechte casus en d. een positieve, constructieve pedagogische omgeving. Docenten moeten zich veilig voelen om werkvormen uit te proberen, deze op te nemen op video en te tonen aan collega's en opleider. We denken dat bovenstaande succesfactoren vragen om een beschermde, 'klas'-achtige omgeving waarin de gedeelde concerns (in hetzelfde schuitje zitten) optimaal kunnen worden benut. Langlopende, voornamelijk individuele, docentextensieve cursusprogramma's lenen zich hiervoor volgens onze bevindingen waarschijnlijk niet goed. Het in cursusverband intensief gebruik maken van praktijkcasus zal in het hoger onderwijs niet altijd gemakkelijk zijn. Dit geldt met name voor de opleiding van universitaire docenten omdat zij relatief weinig onderwijs geven. Toch is naar onze mening dit element noodzakelijk om tot de gewenste afstemming tussen onderwijsopvattingen en onderwijsgedrag te komen.

Ten slotte: er wordt veel gevraagd van de opleider. Een opleider heeft een voorbeeldfunctie, moet een veilige en constructieve leeromgeving kunnen scheppen, moet kunnen stimuleren, organiseren en begeleiden. De professionalisering van de opleiders zélf lijkt ons daarom ook belangrijk en zou op zichzelf een thema moeten zijn in een opleidingsdidactiek voor het hoger onderwijs.

### Referenties

- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2009). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.

- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Halliday, J. & Soden, R. (1998). Facilitating Changes in Lecturers' Understanding of Learning. *Teaching in Higher Education*, 3, 21-35.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72, 177-228.
- Korthagen, F. & Kessels, P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of teacher Education. *Educational Researcher*, 28, 4-17.
- Korthagen, F., Loughran, J. J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teacher and Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- McAlpine, L. & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- Murray, K. & MacDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331-349.
- Oosterheert, I. E. & Vermunt, J. D. (2003). Knowledge Constructing in Learning to Teach: the role of dynamic sources. *Teachers and teaching: theory and practice*, 9, 157-173.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Emotions and confidence within teaching in higher education. Paper presented to the 13<sup>th</sup> biennial Conference EARLI, 25-29 August. Amsterdam, The Netherlands.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: the state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 25-49.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Woods, D. R. (1994). *Problem-based learning: How to gain the most from PBL*. Hamilton, Ontario, Canada.: Donald R. Woods.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8, 137-149.

### Personalia

Paul van den Bos en Joyce Brouwer zijn beiden als opleiders werkzaam bij het onderwijscentrum van de Vrije Universiteit in Amsterdam. Daarnaast zijn zij docent aan de masteropleiding Teaching and Learning in Higher Education.