

TIJDSCHRIFT VOOR

Jaargang 32 – 2014 – 2

HOGER ONDERWIJS

In dit nummer

Redactioneel

- 153** Eerst de klas?
Els Consuegra

Artikelen

- 156** Excelleren voor iedereen: Nietzsche als inspiratiebron voor het hoger beroepsonderwijs
Henriëtta Joosten
- 168** Evaluatie van de educatieve minor Een nieuwe route naar het leraarschap
Ruud van der Aa, Karel Kans & Sylphie Ormskerk
- 181** Individuele verschillen in werkplekieren bij leraren in opleiding: een kwestie van motivatie?
Eva Kyndt, Vincent Donche, David Gijbels, Eveline Mertens & Peter Van Petegem
- 195** De invloed van hiërarchische posities op Communities of Learning
Martin Rehm, Daniëlle Versteegen, Simon Beausaert, Wim Gijsselaers & Mien Segers

Boekbespreking

- 208** Onderwijs op de universiteit
Stephan Ramaekers

Tijdschrift voor Hoger Onderwijs

Redactie

Dr. G.J.A. Baars (voorzitter)
E. Consuegra MSc
Prof. dr. V. Donche
Dr. J. de Groof (eindredacteur)
Dr. E. van der Pool
Dr. S. Ramaekers
Dr. C. Terlouw
Dr. D.M.L. Versteegen

Redactieadres

Risbo (secretariaat)
Erasmus Universiteit Rotterdam
Kamer T11-26
Postbus 1738
3000 DR Rotterdam

Aanwijzingen voor auteurs

De richtlijnen voor het indienen van kopij kunt u vinden op www.boomlemmatijdschriften.nl. Kopij dient per e-mail te worden gestuurd naar tvho@lemma.nl. Ook voor vragen kunt u dit e-mailadres gebruiken.

Insturen kopij

Auteurs worden verzocht hun kopij digitaal te versturen naar tvho@lemma.nl in twee bestanden. Een bestand met het manuscript zonder vermelding van de auteursna(a)m(en) en een bestand met auteursna(a)m(en), titel, functie en e-mailadres(sen) van de auteur(s).

Reviewprocedure

Ingezonden artikelen worden door twee onafhankelijke beoordelaars van commentaar voorzien binnen een periode van zes weken. Op basis hiervan beslist de redactie tot plaatsing of afwijzing. Indien de redactie de auteur vraagt om een artikel (deels) te herschrijven wordt een nieuwe beoordeling uitgevoerd. Er wordt naar gestreefd de totale beoordelingsprocedure in uiterlijk drie maanden af te ronden.

Abonnementen

Tijdschrift voor Hoger Onderwijs verschijnt viermaal per jaar. De abonnementsprijs bedraagt voor 2014 € 89,50 per jaar (excl. btw, incl. verzendkosten) voor een plusabonnement en € 72,00 per jaar (excl. btw) voor een online-abonnement. Een plusabonnement biedt u naast de gedrukte nummers tevens het onlinearchief vanaf 2005 en een e-mailattending. Kijk op www.boomlemmatijdschriften.nl voor meer informatie.

Abonnementen kunnen op elk gewenst tijdstip ingaan. Valt de aanvang van een abonnement niet samen met het kalenderjaar, dan wordt over het resterende gedeelte van dat jaar een evenredig deel van de abonnementsprijs in rekening gebracht. Het abonnement kan alleen schriftelijk tot uiterlijk 1 december van het lopende abonnementsjaar worden opgezegd. Bij niet-tijdige opzegging wordt het abonnement automatisch voor een jaar verlengd.

U kunt uw abonnement afsluiten via www.boomlemmatijdschriften.nl. Of neem contact op met Boom distributiecentrum via

0522-237555 of tijdschriften@boomdistributiecentrum.nl.

www.boomlemmatijdschriften.nl

De artikelen van dit nummer en eerder verschenen nummers vanaf 2001 zijn voor abonnees ook online beschikbaar via www.boomlemmatijdschriften.nl.

Uitgever

Boom Lemma uitgevers
Paleisstraat 9
Postbus 85576
2508 CG Den Haag
Tel. 070-330 70 33
Fax 070-330 70 30
E-mail: info@boomlemma.nl
Website: www.boomlemma.nl

Open Access beleid

Zes maanden na verschijning van het artikel staat het de auteur vrij om de definitieve pdf van zijn wetenschappelijke publicatie op het internet toegankelijk te maken. Voor meer informatie zie www.boomlemma.nl/open_access. Boom Lemma uitgevers gaat ervan uit dat de auteur akkoord is met de daar te vinden licentieverwaarden.

Advertenties

ISSN 0168-1095


Nederlands
uitgeversverbond
Groep uitgevers voor
vak en wetenschap

Inhoud

Redactioneel

- Eerst de klas? 153
Els Consuegra

Artikelen

- Excelleren voor iedereen: Nietzsche als inspiratiebron voor het hoger
beroepsonderwijs 156
Henriëtta Joosten

- Evaluatie van de educatieve minor 168
Een nieuwe route naar het leraarschap
Ruud van der Aa, Karel Kans & Sylphie Ormskerk

- Individuele verschillen in werkplekieren bij leraren in opleiding: een
kwestie van motivatie? 181
*Eva Kyndt, Vincent Donche, David Gijbels, Eveline Mertens &
Peter Van Petegem*

- De invloed van hiërarchische posities op Communities of Learning 195
*Martin Rehm, Daniëlle Verstegen, Simon Beusaert, Wim Gijsselaers &
Mien Segers*

Boekbespreking

- Onderwijs op de universiteit 208
Stephan Ramaekers

- Summaries 211

REDACTIONEEL

Eerst de klas?

*Els Consuegra**

De zomer alsook de gekte omtrent het wereldkampioenschap voetbal liggen nog vers in het geheugen. Tot grote frustratie van veel studenten viel dat traditioneel samen met de laatste examenperiode van het academiejaar. Sommige Vlaamse hogeronderwijsinstellingen hadden zich geëngageerd om rekening te houden met de wedstrijdkalender van de Rode Duivels. Om studenten in optimale omstandigheden examens te laten afleggen, planden ze geen examens de dag na een wedstrijd van het nationale elftal. Andere instellingen hielden minder rekening met de voetballiefhebbers en zijn van mening dat studenten in staat moeten zijn hun studie en hun ontspanning goed te plannen. De excellente student zal zich zo van de middelmatige onderscheiden. Of heeft dat met excellentie niets te maken?

Henriëtte Joosten hekelt in haar opiniërend artikel 'Excelleren voor iedereen' de vaak te enge focus op excellentie, gericht op enkel de meest gemotiveerde en meest getalenteerde studenten, de *happy few*. Geïnspireerd door het werk van Nietzsche definieert ze excellentie vanuit de concepten zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering. Studenten moeten hun verschillende 'ikken' leren kennen en de invloeden uit de omgeving onderzoeken die daarop inwerken. Een student moet vervolgens deze verschillende 'ikken' leren beheersen, gericht inzetten en verder uitbouwen om zo de eigen professionele identiteit te stileren. Het overtreffen, niet van de ander, maar van zichzelf: dát is excellentie. Joosten sluit speciale honoursprogramma's voor toppers niet uit, maar verdedigt dat de algemene visie op excellentie breder moet zijn dan ergens de beste in zijn of aan bepaalde prestatiecriteria voldoen. Indien excellentie louter in termen van rankings en selecties gedefinieerd wordt, is ze namelijk per definitie niet haalbaar voor alle studenten.

Maar moet excellentie altijd haalbaar zijn voor alle studenten? Zijn er opleidingen waar we alleen de studenten willen toelaten die het beter doen dan de rest? Het speciale trainingsprogramma 'Eerst de klas' in Nederland laat bijvoorbeeld alleen masterstudenten met excellente cijfergemiddeldes toe om er toppers van te maken. Zo wil men tegelijkertijd de tekorten in kwaliteit én kwantiteit van het lerarenkorps aanpakken. Hoger opgeleide leerkrachten voor de klas krijgen is ook het doel van verschillende andere programma's die de voorbije jaren in Nederland ontstonden, zoals de academische pabo of de educatieve minor. Deze laatste wordt in het onderzoek van *Ruud van der Aa*, *Karel Kans* en *Sylphie Ormskerk* onder de loep genomen. In de studie wordt onderzocht of de educatieve minor erin

* Els Consuegra is Master of Science in de onderwijskunde en doctoraal onderzoeker aan de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel.

slaagt om meer academici voor het leraarschap te interesseren. Uit internet-enquêtes blijkt dat het aandeel studenten dat leraar wil worden tijdens en na de minor groter is dan voorafgaand aan de minor. Slechts een kleine groep van deze studenten kiest er echter voor om direct na hun educatieve minor als docent aan de slag te gaan. Studenten en afnemende stagescholen zijn tevreden over de opleiding, maar geven ook aan dat door de relatief korte duur van de minor de studenten een beperkte onderwijservaring hebben en meer begeleiding nodig hebben op het vlak van pedagogische en didactische vaardigheden. Een opmerking die vaak terugkeert in onderzoek omtrent alternatieve routes naar leraarschap: vakkennis en de motivatie om les te geven blijken niet voldoende om te garanderen dat een toekomstig leraar de juiste lessen trekt uit praktijkervaringen.

De relatie tussen motivatie en leren uit praktijkervaringen komt ook aan bod in het artikel van *Eva Kyndt, Vincent Donche, David Gijbels, Eveline Mertens* en *Peter Van Petegem*. Dit team van de Universiteit Antwerpen stelt zich de vraag in welke mate motivatieprofielen een invloed hebben op het werkplekleren van leraren in opleiding. Het verband blijkt minder aan de orde te zijn dan theoretisch verondersteld en het blijft moeilijk om een optimale combinatie van doeloriëntaties voor werkplekleren te bepalen. Een verfrissende meerwaarde van het onderzoek is dat het concept stageleren aangescherpt wordt aan de hand van het referentiekader van Oosterheert, die leerconcepties, cognitieve en regulatieve activiteiten, en emotieregulatie onderscheidt. Waar ander onderzoek soms oppervlakkig blijft, levert deze brede operationalisering van stageleren gerichte informatie op voor valorisatie van de onderzoeksresultaten. Het onderzoek maakt ook duidelijk dat eenzelfde aanscherping nodig is in het bestuderen van omgevingsfactoren die van belang zijn om het leren op de werkplek van studenten tijdens stages te stimuleren, temeer omdat de studie aantoont dat het leren onderwijzen tijdens stages mogelijk meer verband houdt met omgevingsfactoren dan met individuele motivationele factoren. Het belang van voldoende sturing en feedback van anderen (mentoren, peers, docenten enz.) tijdens stage-ervaringen wordt onderstreept. Intensievere samenwerking tussen scholen en lerarenopleiding is nodig om een lerend netwerk rondom de student uit te bouwen.

Collaboratieve leerprocessen staan niet alleen in lerarenopleidingen hoog op de agenda. Verschillende opleidingen en organisaties zetten in op samenwerkend leren om de kennisuitwisseling tussen deelnemers te realiseren. Welke deelnemers je hiervoor het best bij elkaar zet, was onderwerp van *Martin Rehms* proefschrift. Rehm ging de invloed van hiërarchische posities na op het samenwerkend leren in 25 online *Communities of Learning* uit een postacademisch opleidingsprogramma voor medewerkers van een toonaangevende, grote internationale organisatie. Rehm en zijn collega's slagen erin de lezer op een heldere manier in slechts enkele pagina's een immense hoeveelheid onderzoeksresultaten mee te geven over de selectie en groepering van deelnemers in collectieve leergemeenschappen. Het proefschrift is een krachtig voorbeeld van de meerwaarde die sociale netwerkanalyse kan bieden om het leren in collectieve leergemeenschappen te bestuderen. Rehm stelt voor om deelnemers een rol toe te wijzen, om een mentorsysteem uit te werken of om externe partijen de online discussies te

laten begeleiden, wat ongewenste interactiepatronen zou kunnen doorbreken om aldus een gelijkmatiger verdeeld activiteitsniveau in collectieve leerprocessen te creëren. Een aanrader voor opleiders die dit soort leerprocessen ontwerpen en met een minimum aan leeswerk veel kennis willen opdoen.

Want de tijd om kennis op te doen en te professionaliseren op het vlak van onderwijs is voor docenten soms beperkt. Dat leren we in het boek *Onderwijs op de universiteit van Coonen*, dat door *Stephan Ramaekers* besproken wordt in dit nummer. Coonen toont zich een voorstander van evenwichtiger aandacht voor onderzoek en onderwijs, investering in professionalisering als docent, een grotere waardering van didactische excellentie, en versterking van onderzoek naar onderwijs in het hoger onderwijs. Toch houdt hij vast aan een keuze voor onderwijs als van secundair belang in vergelijking met onderzoek. Een academicus moet allereerst zijn sporen verdiend hebben in de wetenschap en in onderzoek, pas dan kan hij zich gaan richten op docentschap. Spijtig – stelt Ramaekers – dat docenten zelf in het boek zo weinig aan bod kwamen. Wat ranken zij het hoogst: het onderzoek, of de klas?

ARTIKELEN

Excelleren voor iedereen: Nietzsche als inspiratiebron voor het hoger beroepsonderwijs

Henriëtta Joosten*

De Europese doelstellingen van groei en banen vragen om grote aantallen professionals die een leven lang willen en kunnen innoveren. Dit vergt van professionals dat ze in staat zijn 'oude' routines in denken en doen los te laten en zich nieuwe routines eigen te maken.

Ook in Nederland staat excelleren hoog op de onderwijsagenda. De afgelopen jaren is een groot aantal programma's ontwikkeld met het oog op excelleren (Van Eijl, Pilot, & Wolfensberger, 2010). De inspanningen richten zich echter op een kleine, selecte groep van getalenteerde studenten. De door de Europese Unie geformuleerde doelstelling om grote aantallen studenten op te leiden, die willen en kunnen innoveren, wordt zo niet gehaald.

Dit artikel ontwikkelt een opvatting van excelleren die breed kan worden ingezet in het hoger beroepsonderwijs. Hiertoe wordt gebruik gemaakt van een drietal begrippen dat de Duitse filosoof Friedrich Nietzsche in *De vrolijke wetenschap* (1999 [1887]) heeft uitgewerkt: zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering. Door te starten met Nietzsches radicale denken probeert dit artikel de mogelijkheden en uitdagingen beter te begrijpen waarvoor het hoger beroepsonderwijs zich gesteld ziet wanneer zij niet enkele, maar *alle* studenten wil voorbereiden op de hedendaagse beroepspraktijk. Een aantal mogelijke onderwijspraktijken wordt vanuit dit perspectief op excelleren geschetst.

Inleiding

In de Europese Unie staat het onderwerp 'excellentie' volop in de belangstelling. In het streven om de meest toonaangevende kennismaatschappij en -economie ter wereld te worden, legt de Europese Unie steeds meer nadruk op onderwijs en opleiding (Europese Unie, z.j.). Mededeling nr. 567 van de Commissie aan het parlement (2011) somt een aantal onderwijs hervormingen op die binnen Europa moeten worden doorgevoerd, wil Europa genoeg hooggekwalificeerde mensen kunnen opleiden die voor banen en groei zorgen. Een aantal van de voorgestelde maatregelen richt zich expliciet op het bevorderen van excellentie (Europese Commissie, 2011). Hoewel het vaag blijft wat er precies onder excelleren wordt

* Drs. H. Joosten is werkzaam bij het Lectoraat Filosofie & Beroepspraktijk en bij de Faculteit IT & Design, beide aan De Haagse Hogeschool h.joosten@hhs.nl

verstaan, ziet men het in elk geval als een middel om de doelstellingen van groei en banen te realiseren.

In het Nederlandse hoger onderwijs komt excelleren ook steeds meer in de schijnwerpers te staan. Zo heeft in 2008 de Nederlandse overheid 61 miljoen euro vrijgemaakt voor het vier jaar durende Sirius Programma waarmee zij excellentie in het Nederlandse hoger onderwijs wil bevorderen. Dit programma stelt hogescholen en universiteiten in staat de beste studenten uit te dagen het beste uit zichzelf te halen (Excellentiebevordering in het Nederlandse hoger onderwijs, z.j.). Daarnaast zijn er de afgelopen jaren in het hoger onderwijs verschillende programma's ontwikkeld zoals 'top classes', honoursprogramma's, Honour's Colleges en 'excellente trajecten' (Themanummer Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 2014; Van Eijl, Pilot, & Wolfensberger, 2010; Wolfensberger, De Jong, & Drayer, 2012). Desondanks, zo laat de Commissie-Veerman (2010) zien, krijgt excelleren in het Nederlandse hoger onderwijs te weinig aandacht. De commissie, die ook wel de 'commissie-Veerman' wordt genoemd naar de voorzitter van de commissie, concludeerde dat vooral getalenteerde studenten onvoldoende worden uitgedaagd (2010). Verder besteedde het *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* in zowel 2010 als 2014 een speciale uitgave aan excelleren en talentontwikkeling. Hoewel er in de Nederlandse onderwijsliteratuur met enige regelmaat de vraag wordt gesteld of, en zo ja, hoe we in het hoger onderwijs de grote groep reguliere studenten willen uitdagen om te excelleren (Terlouw & Pilot, 2010; Tiesinga & Wolfensberger, 2014; Van Eijl et al., 2010; Van Eijl, Koertshuis, Van den Berg, Spil, Kingma, Coppoolse, & Pilot, 2013; Wolfensberger & Pilot, 2014), richten de inspanningen en investeringen zich op een kleine, selecte groep van de meest getalenteerde en gemotiveerde studenten. Alleen zij worden – volgens de commissie-Veerman met wisselend succes – uitgedaagd om (nog meer) te excelleren.

Deze focus op de 'besten' laat zien dat excelleren in de praktijk wordt opgevat in termen van *ranking* en *selecting*. De beste studenten worden uitgedaagd om nog beter (dan de anderen) te worden. Als we echter (veel) meer studenten willen uitdagen om te excelleren is de huidige opvatting van excelleren niet toereikend.

In dit artikel wordt een perspectief op excelleren uitgewerkt waarin de vergelijking met anderen geen rol speelt. Excelleren wordt hier niet opgevat als 'ergens de beste in zijn' maar als 'boven zichzelf uitstijgen'. Excelleren is dan het vermogen om 'oude' routines in denken en doen los te laten en zich nieuwe routines eigen te maken. In plaats van vast te blijven zitten in aangeleerde regels en waarheden gaat het erom zichzelf te overwinnen.

Op zijn minst zijn er twee redenen om dit perspectief 'excelleren voor iedereen' verder uit te werken. Allereerst vereisen de Europese doelstellingen van groei en banen het excelleren van een grote meerderheid van de studenten. Wanneer het Nederlandse hoger beroepsonderwijs wil bijdragen aan deze brede doelstellingen, dan is een concept van excelleren nodig dat van toepassing is op alle studenten. De tweede reden heeft te maken met de algemene taak van het hoger beroepsonderwijs: *alle* studenten voorbereiden op hun toekomstige professionele leven. Omdat de beroepspraktijk steeds meer gekenmerkt wordt door toenemende complexiteit, supercomplexiteit (de wereld kan op verschillende, onverenigbare

manieren worden beschreven), snelle veranderingen en een korte verwachtingshorizon (Barnett, 2009; Rosa, 2005; Sennett, 1998), zijn studenten niet voldoende voorbereid wanneer ze enkel de bestaande routines in denken en doen van de professie leren. Ze moeten ook in staat zijn deze te overstijgen. Excelleren zou onderdeel moeten zijn van het reguliere programma.

In dit artikel wordt een opvatting van excelleren uitgewerkt die breed kan worden ingezet in het hoger beroepsonderwijs. Hiertoe maak ik gebruik van drie begrippen die de Duitse filosoof Friedrich Nietzsche in zijn boek *De vrolijke wetenschap* (1999 [1887]) heeft uitwerkt: zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering. Met deze begrippen heeft Nietzsche als een van de eerste filosofen het concept excelleren op radicale wijze doordacht. Door te starten met Nietzsches radicale denken probeert dit artikel beter zicht te krijgen op de mogelijkheden en uitdagingen waarvoor het hoger beroepsonderwijs zich gesteld ziet wanneer zij *alle* studenten wil voorbereiden op de hedendaagse beroepspraktijk.

Dit artikel bestaat uit drie delen. In het eerste deel bespreek ik Nietzsches opvatting van excelleren. In het tweede deel exploreer ik de mogelijkheden die een radicale, nietzscheaanse opvatting van excelleren biedt wanneer deze vertaald wordt naar de hedendaagse praktijk van het hoger onderwijs dat voor grote groepen studenten toegankelijk is. Tot slot bespreek ik een aantal bezwaren tegen het streven om studenten op deze manier te leren excelleren, om tot een opvatting van excelleren te komen die past binnen een onderwijsbestel dat voor velen toegankelijk is en die studenten voorbereidt op de hedendaagse beroepspraktijk.

Zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering volgens Nietzsche

In deze paragraaf wordt met behulp van de begrippen zelfoverstijging, zelfbeheersing en zelfstilering Nietzsches opvatting van excelleren uitgewerkt.

Zelfoverstijging

Het leven is volgens Nietzsche enkel gebeuren, alles is in beweging. Al het handelen is uniek en ondoorgrondelijk en gedragsregels hebben alleen betrekking “op de grove buitenkant” (Nietzsche, 1999, p. 195). Toch lijkt hem “een leven dat voortdurend improvisatie vereist”, ondraaglijk (1999, p. 175). Het is onmogelijk om op elk moment steeds weer te moeten bepalen hoe te handelen. De mens heeft routines in denken en doen nodig.

Nietzsche benadrukt echter wel het belang van “korte gewoontes” (1999, p.174). Voor een beperkte periode kan een gewoonte de best mogelijke manier zijn om in een bepaalde context te functioneren. Maar op een gegeven moment is de routine niet meer passend, omdat iemands behoeften veranderen, of omdat de wereld te veel verandert en nieuwe problemen die de oude gedachten verdiepen en uitbouwen, die daarmee vrucht dragen [...]. Maar uiteindelijk raakt alle bouwland uitgeput” (Nietzsche, 1999, p. 43). Het is tijd om oude routines los te laten en nieuwe wegen in te slaan. Dit loslaten van oude en aannemen van nieuwe routines noemt Nietzsche zelfoverstijging.

Hoe gaat deze zelfoverstijging in zijn werk? Om dit te begrijpen is het nodig Nietzsches visie op het 'zelf' uiteen te zetten. Het 'zelf' wordt volgens Nietzsche gedreven door de verschillende driften, instincten, hartstochten en vermogens die in het individu werkzaam zijn. Deze krachten strijden in de mens met elkaar om de macht (Nietzsche, 1999). De kracht die op een bepaald moment de overhand heeft, manifesteert zich in het handelen en denken van een mens. Het 'zelf' of het 'ik' is het krachtenspel van deze externe en interne krachten. Het 'ik' komt in dit krachtenspel tot stand, of beter gezegd, er ontstaan vele 'ikken' waarvan sommige 'ikken' sterker zijn dan andere.

In Nietzsches visie bestaat er dus geen zelf in de zin van een onafhankelijk, abstract, onveranderlijk zelf, dat over zijn routines beschikt en bepaalt wanneer hij ze wel of niet inzet. Dit 'zelf' met een vrije wil is een bedenksel van de mens. Nietzsche noemt het een van de "oeroude, ingewortelde fundamentele dwalingen" (1999, p. 121). Toch heeft de mens deze illusie van een 'zelf' nodig om zich te beschermen tegen de onbegrijpelijkheden, paradoxen en de doelloosheid van het bestaan. Hij heeft enige orde nodig, bijvoorbeeld in de vorm van de genoemde illusie, om te kunnen leven (Joosten, 2012).

In het licht van deze opvatting van het zelf – het zelf als een verzameling van krachten die streven naar de heerschappij – onderscheidt Nietzsche ten minste twee manieren van zelfoverstijging waarvan hij de eerste tussen aanhalingstekens zet. Van deze eerste vorm van zelfoverstijging is sprake wanneer een nieuwe kracht aan de macht komt en zich in het handelen van de mens manifesteert, maar er geen sprake is van enige beheersing van de krachten. Deze mens geeft alleen maar toe aan een nieuwe kracht. Hij verandert maar groeit niet. Nietzsche noemt deze mens een "kameleon van alle leeftijden" (1999, p. 151). Het gaat Nietzsche om een andere vorm van zelfoverstijging, namelijk een zichzelf overstijgen waarbij de mens zichzelf beheerst. Pas dan kan hij 'zichzelf' worden.

Zelfbeheersing

Wil iemand geen speelbal zijn van de krachten die op hem inwerken en wil hij zijn patronen in handelen en denken kunnen doorbreken, dan moet hij de in zijn routines werkzame krachten beheersen. Dit kan volgens Nietzsche door wantrouwend te staan ten opzichte van de eigen overtuigingen, door vraagtekens te zetten bij de eigen routines. Zo wordt iemand zich bewust van de krachten en kan hij ze in toom houden.

In *Afgodenschemering* (1997 [1888]) geeft Nietzsche aanwijzingen hoe studenten zelfbeheersing kunnen leren. In plaats van direct te reageren op of te oordelen over een prikkel, moeten studenten een prikkel rustig en "van alle kanten leren bekijken en begrijpen" (Nietzsche, 1997, p. 60). Volgens Nietzsche komt dit dicht in de buurt van wat hij noemt "een sterke wil [...] het wezenlijke kenmerk daarvan is nu juist *niet* te 'willen', de beslissing te *kunnen* uitstellen" (1997, p. 60). Wanneer iemand op deze manier heeft leren kijken, dan heeft hij een kritische houding aangeleerd; "men is *bij het leren* in alle opzichten langzaam, achterdochtig, recalcitrant geworden" (Nietzsche, 1997, p. 60).

Nietzsche lijkt zichzelf hier tegen te spreken. Enerzijds bepalen interne en externe krachten het handelen en denken van de mens. Een 'zelf' bestaat niet los

van deze krachten. Anderzijds stelt hij dat de mens kan leren deze krachten te beheersen. Nu lijkt Nietzsche het bestaan van een 'zelf' dat de op hem inwerkende krachten beheerst, te veronderstellen.

Beide veronderstellingen lijken onverenigbaar, maar de Amerikaanse filosofe Judith Butler (1997) laat zien dat het hier niet om een of-of-vraagstuk gaat. Ze stelt dat de krachten die het 'zelf' vormen er niet in slagen om continu te blijven. Er ontstaan tegenkrachten. Het is alsof een kracht over zichzelf heen buigt en een reactie geeft op zichzelf. Zo ontstaat er een 'ik' dat kan reflecteren en dat een hiërarchie tussen de 'ikken' kan aanbrengen. Volgens Butler is er geen conceptuele overgang tussen deze twee vormen van kracht.

Terug naar de zelfbeheersing. Zelfbeheersing is niet iets wat we van nature hebben. Nietzsche benadrukt in zijn werk vaker dat deze 'vaardigheid in het maken van voorbehouden' discipline vergt. Zo roept hij in *Menselijk, al te menselijk* (2000 [1886]) zijn lezers op tot het oefenen in "zelfbeheersing in het kleine", omdat we anders het risico lopen zelf geen "eigen heer en meester te zijn"; zelfbeheersing vergt dagelijkse oefening en onderhoud (p. 537). Toch is zelfbeheersing geen doel op zich. Voor Nietzsche is het uiteindelijke doel zelfstilering.

Zelfstilering

Wanneer iemand zichzelf beheerst en niet automatisch toegeeft aan de kracht die aan de macht is, kan hij zichzelf vormgeven. Hij kan op zoek gaan naar een, voor dat moment, betere hiërarchie van de 'ikken' dan hij gewend is. Zo kan hij niet alleen een ander mens worden maar ook zichzelf. Dit laatste noemt Nietzsche zelfstilering.

Nietzsche spreekt over zelfstilering, het zichzelf vormgeven, in termen van kunst. Zichzelf opvatten als een esthetisch fenomeen, als iets wat mooier gemaakt kan worden, waarvan de lelijke kanten kunnen worden weggemoffeld, noemt Nietzsche ook wel "zijn karakter 'stijl geven'" (1999, p.170). De zelfstilerder schrijft zichzelf wetten voor waarmee hij zo goed mogelijk het hoofd kan bieden aan het chaotische krachtenveld dat het leven is. Hij fixeert als het ware zijn handelen in bepaalde routines die voor dat moment de best mogelijke manier van functioneren zijn.

Hiervoor is zelfkennis nodig. Pas als iemand "alles overziet wat zijn natuur aan sterke en zwakke punten te bieden heeft", kan hij ze in een "kunstzinnig plan" onderbrengen en een eigen stijl aan zijn karakter geven (Nietzsche, 1999, p. 170). Een eigen stijl is niet van nature gegeven, ze is niet in aanleg aanwezig. Het enige natuurlijke aan het zelf is dat het verandert. "Je bent altijd iemand anders" (Nietzsche, 1999, p. 181). Dit betekent dat eigenheid niet door bijvoorbeeld diepgaand zelfonderzoek kan worden gevonden. Eigenheid is iets dat in de toekomst tot stand komt. "Wij echter *willen worden die wij zijn*, – nieuw, uniek, onvergetelijk, wij willen onszelf de wet voorschrijven, onszelf scheppen!" (Nietzsche, 1999, p. 196).

Hoewel Nietzsche spreekt over een kunstzinnig plan, is er niet een uiteindelijk ideaal waar de zelfstilerder naartoe werkt. Ook al gelooft de mens dat hij op een bepaald moment de best mogelijke manier van leven heeft gevonden, toch zal blijken dat deze gewoonte slechts tijdelijk de meest passende levenswijze is. De kunst

van het leven bestaat eruit zichzelf op te vatten als een veelheid aan korte kunstwerken: men kan zichzelf steeds weer opnieuw eigen wetten voorschrijven.

Excelleren in de eenentwintigste eeuw: een nietzscheaans perspectief

In dit deel exploreer ik de mogelijkheden die een radicale nietzscheaanse opvatting van excelleren biedt wanneer deze wordt vertaald naar de hedendaagse praktijk van het hoger beroepsonderwijs, dat voor grote groepen studenten toegankelijk is. Verschillende onderwijspraktijken worden vanuit dit 'excelleren voor allen'-perspectief geschetst.

Excelleren in het hoger beroepsonderwijs

Vanuit een nietzscheaanse perspectief excelleert een student wanneer hij – terwijl hij de krachten die zich in zijn routines manifesteren meester is – oude gewoontes achter zich laat en nieuwe omarmt. Hij schrijft zichzelf die wetten voor waarmee hij op een zo goed mogelijke manier het hoofd biedt aan het (professionele) leven. De eigen stijl, of eigenheid, van de student toont zich in het excelleren.

Dit hoeft niet noodzakelijkerwijs te betekenen dat hij *alle* gewoontes vervangt door andere gewoontes. Een aantal ervan, of misschien zelfs allemaal, kunnen voor een bepaalde periode 'passend' zijn, maar dit 'passend zijn' wordt nu niet meer van buitenaf bepaald. Het is niet de docent of het werkveld die bepalen of de routines van de student adequaat zijn. De behoefte van de student is bepalend.

Studenten kunnen zich pas eigen wetten voorschrijven als ze zichzelf beheersen. Ze moeten in staat zijn om niet automatisch toe te geven aan de krachten die invloed op hen uitoefenen. Het oefenen van zelfbeheersing vindt plaats in het heden. Door het ter discussie stellen van de routines waarin iemand zich bevindt en het kritisch bevragen van de krachten die in iemands routines doorwerken, wordt een kritische houding getraind. Wat maakt dat ik me gedraag zoals ik me gedraag? Welke algemene opinies zijn belangrijk voor me en beïnvloeden mijn manier van denken en doen? Waar ben ik goed in? Tegen welke professionele normen ervaar ik weerstand? Welke overtuigingen wil ik niet loslaten? Zijn deze gunstig voor mij (Bingham, 2005)? Door het stellen van dit soort vragen leren studenten niet direct op elke prikkel te reageren en leren ze hun gebruikelijke manieren van denken en handelen kritisch te bekijken.

Het stilstaan en vraagtekens plaatsen bij routines in denken en doen is een eerste stap. Zich verhouden tot de routines waarin men zich bevindt, is de tweede stap om te komen tot een eigen stijl. In plaats van mijzelf af te vragen hoe ik me feitelijk verhoud tot instincten, passies, vermogens en externe krachten gaat het in deze stap om vragen als: hoe *wil* ik mij verhouden tot mijn talenten? Wil ik daadwerkelijk weerstand bieden tegen een bepaalde professionele norm die mij tegenaanstaat? Welke weerstand past mij, dat wil zeggen: welk verzet past bij mijn eerdere vormen van verzet? Hoe wil ik mij verhouden tot overtuigingen die schadelijk voor mij zijn (Bingham, 2005)?

Een eigen standpunt innemen ten opzichte van de krachten die zich in iemands routines manifesteren betekent niet dat toekomstige professionals moeten leren

om bepaalde niet-welgevallige krachten of instincten te negeren en andere te omarmen. Ze moeten leren alle invloeden te beamen, ook tegenstrijdige of onaangename impulsen. Die zijn er tenslotte en ze constitueren hen. In plaats van deze invloeden of te accepteren of te negeren, kunnen ze beter leren ze aan te wenden in het proces van excelleren.

Ruimte voor excelleren

Wat betekent het voor het hoger beroepsonderwijs wanneer studenten niet alleen de routines leren die zich in het vakgebied bewezen hebben, maar ook zich trainen in het bekritisieren van en zich verhouden tot de routines waarin zij zich bevinden? Het lijkt een onmogelijke opgave om dit binnen een tijdbestek van vier jaar te doen.

Leren excelleren kost inderdaad tijd. Maar dit betekent niet dat studenten alles wat zij leren of waar zij mee in aanraking komen ter discussie moeten stellen of dat ze zich tot alle routines waarin zij zich bevinden moeten verhouden. Van belang is *dat* studenten oefenen in zelfbeheersing en dat kan ook, zoals Nietzsche aangeeft, in het 'kleine'. De 'vaardigheid in het maken van voorbehouden' vergt discipline en dagelijkse oefening, maar het betekent niet dat alles continu ter discussie staat.

Deze dagelijkse oefening kan vanaf het begin van de studie plaatsvinden. Hoewel studenten de routines van het werkveld nog moeten leren, bevinden zij zich, net als iedereen, in bepaalde routines. Wanneer studenten bijvoorbeeld leren een adviesrapport te schrijven, dan kunnen ze zich afvragen of ze schrijven überhaupt leuk vinden of wat maakt dat ze op een bepaalde manier schrijven (bijvoorbeeld in de passieve vorm).

Een ander voorbeeld van zo'n oefening in 'het maken van voorbehouden' is om klassikaal een casus uit een lesboek, die ter illustratie van de theorie in het boek is opgenomen, te bespreken. Na gezamenlijk de casus nauwkeurig te hebben gelezen zou de insteek van de casusbespreking kunnen zijn: Van welke aannames wordt in deze casus uitgegaan? Herken ik deze aannames in mijn eigen denken en doen? Wat vind ik van deze aannames? Hoe wil ik me verhouden tot deze aannames?

In plaats van de lesstof kunnen ook de ervaringen van studenten centraal staan, bijvoorbeeld in een socratisch gesprek. Aan de hand van een waargebeurd voorbeeld van een student onderzoeken de studenten in zo'n gesprek of de opvattingen en denkbeelden op basis waarvan zij tot handelen komen juist zijn (Kessels, 1997). Dit 'juist zijn' wordt niet aan de hand van externe criteria bepaald. De deelnemers kunnen zich niet beroepen op externe autoriteiten. Het gaat erom dat studenten hun "innerlijke kompas" vinden (Nelson, 1994, p. 89). Overigens is dit 'innerlijke kompas' geen onveranderlijk kompas wanneer een door Nietzsche geïnspireerde opvatting van excelleren het doel is van dit soort gesprekken. De wetten die de studenten zichzelf voorschrijven zijn slechts tijdelijk de meest 'passende' wetten. Het zoeken naar het 'innerlijk kompas' is een terugkerend gebeuren.

Een van de regels die in een socratisch gesprek wordt gehanteerd en die studenten traint in zelfbeheersing is ook bruikbaar tijdens andere onderwijsactiviteiten. Filosoof Jos Kessels beschrijft deze regel als volgt: "Tedere deelnemer moet zich

niet alleen op zijn eigen gedachten concentreren, maar zich inspannen ook die van de ander te begrijpen” (1997, p. 158). Dit betekent dat de gespreksleider van een socratisch gesprek op ieder moment een deelnemer kan vragen om in eigen woorden samen te vatten wat een ander heeft gezegd. Wanneer docenten deze regel in de lessen hanteren, leren studenten om de eigen (bekende) gedachtegang te parkeren en zich te focussen op het perspectief van een ander. Ze leren hun eigen gedachten te beheersen.

Er zijn ook vormen van onderwijs denkbaar waarbij de rol van de docent beperkt is. Een voorbeeld is tutoring van propedeusestudenten door ouderejaarsstudenten. Hoewel deze activiteiten vaak vanuit het oogpunt van studiesucces worden ingezet – de eerstejaarsstudenten moeten zo snel mogelijk de propedeuse halen – vraagt het van ouderejaarsstudenten dat zij zich verhouden tot wat zijzelf hebben geleerd en meegemaakt. Illustratief is de uitspraak van een vierdejaarsstudent Verpleegkunde die ruim twee jaar tutor is. In een interview over het tutorschap geeft hij aan waarom hij tutor is geworden: “[D]e tutor kan voorkomen dat ze [de tutees, HJ] niet in de valkuilen van anderen vallen” (Haagse Hogeschool, z.j.). Deze tutor kan pas over ‘valkuilen’ spreken wanneer hij een kritische houding ten opzichte van de eigen gewoontes heeft aangenomen. Of een tutor daadwerkelijk excelleert, dat wil zeggen oude gewoontes opschort en nieuwe omarmt, blijft een vraag maar zijn tutorschap zet de tutor aan tot een kritische houding ten opzichte van zichzelf.

Ook *student quality circles* (SQC) bieden studenten de gelegenheid om wat ze leren ter discussie te stellen. SQC's zijn zelfsturende groepen van studenten die, gefaciliteerd door de afdeling of het onderwijsinstituut, gezamenlijk problemen in hun onderwijs signaleren, analyseren en oplossen. Nahai en Österberg (2012) beschrijven een reeks van praktijken met SQC's en soortgelijke organisaties en initiatieven die beogen de deelname van studenten aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs te vergroten.

Tutoring en *student quality circles* richten zich op een gedeelte van de studenten. Er zijn ook manieren denkbaar om *alle* studenten de gelegenheid te bieden zich te verhouden tot wat ze geleerd en ervaren hebben. Zo zouden studenten na hun stage de opdracht kunnen krijgen om onderwijs te ontwikkelen dat ze, achteraf gezien, graag *voor* de stage gevolgd zouden willen hebben. Ze moeten hierbij niet alleen literatuur kiezen, ze moeten ook de opdrachten, werkvormen, toetsvragen, beoordelingscriteria en lesmateriaal uitwerken. Studenten worden zo uitgenodigd om zich kritisch te verhouden tot de opleiding die zij volgen en na te denken over de wijze waarop zij graag hadden willen functioneren tijdens hun stage.

In het voorgaande voorbeeld wordt studenten gevraagd om zich achteraf te verhouden tot het onderwijs en hun ervaringen in het werkveld. Nog spannender wordt het wanneer studenten *tijdens* de lessen gevraagd wordt zich te verhouden tot dezelfde lessen. De Amerikaanse filosoof en docent Anthony Weston (1998) beschrijft hoe hij in zijn lessen *philosophy of education* studenten zichzelf en de aannames die ten grondslag liggen aan het onderwijs kritisch laat onderzoeken. Elke les hanteert hij een andere stijl: een hoorcollege waar de docent aan het woord is; een talkshow; een les zonder docent; een oefening waarbij de mannelijke studenten de vrouwelijke studenten interviewen, enzovoort. Enkele dagen

na elke les komen de studenten en de docent samen en gaan ze op zoek naar de verborgen boodschappen (*hidden messages*) van de vorige les aan de hand van vragen als: Wat telt in deze stijl als kennis? Wat als onderwijs? Wat als leren? Ook de aannames van de studenten die uit hun gedrag blijken, worden besproken. Soortgelijke experimenten kunnen in het hoger beroepsonderwijs worden gedaan, afgestemd op het beroepsveld waarvoor studenten worden opgeleid. Als leidraad kunnen vragen fungeren als: Wat telt als advies? Wat telt als leiding? Of, wat telt als kwaliteit van leven?

Een hedendaagse opvatting van kritisch denken geïnspireerd door Nietzsche

Tot slot zal ik ingaan op enkele bezwaren tegen het streven om *alle* studenten te leren excelleren.

In het hoger beroepsonderwijs is al aandacht voor de eigenheid van studenten

Een eerste bezwaar is dat er in het hoger beroepsonderwijs al voldoende aandacht is voor de eigenheid van studenten. Hulpmiddelen zoals het persoonlijk ontwikkelplan worden ingezet om studenten te laten nadenken over vragen als: Wie ben ik? Waar ben ik goed in? Wat zijn mijn ambities? Wat moet ik leren om dat te bereiken? Studenten worden al begeleid bij de ontwikkeling van hun eigenheid.

In de praktijk wordt het gebruik van het persoonlijk ontwikkelplan echter bepaald door diverse belangen. Een voorbeeld hiervan staat in het adviesrapport *HBO Techniek in Bedrijf: advies van de Sectorale Verkenningcommissie HBO Techniek* (2011) dat in opdracht van de HBO-raad is geschreven. De commissie adviseert onder meer het gebruik van een persoonlijk ontwikkelplan en een portfolio. Het doel dat de commissie daarbij in gedachte heeft is dat beide zaken als hulpmiddel kunnen worden ingezet om de doorstroom en uitstroom van techniekstudenten te vergroten (Sectorale Verkenningcommissie HBO Techniek, 2011).

Dit voorbeeld illustreert Nietzsches opvatting dat de wereld, inclusief de mens, een voortdurende strijd van willen is. Vanuit dit perspectief bezien is een persoonlijk ontwikkelplan geen neutraal instrument. Hoe een student dit instrument gebruikt, wordt door de sterkste wil bepaald. In het voorbeeld staat de wil om (economisch) nuttig te zijn voor de maatschappij of het beroepenveld op de voorgrond. Het gebruik van een persoonlijk ontwikkelplan in het onderwijs betekent daarom niet automatisch dat er ruimte is voor de ontwikkeling van een eigen stijl van de student.

Studenten excelleren sowieso

Een tweede bezwaar is dat het zonde van de tijd is om aandacht te geven aan excellentie of te oefenen in een kritische houding. Elke student die een opleiding afrondt, excelleert. Hij leert nieuwe vaardigheden en denkwijzen waarvan hij aan het begin van zijn opleiding geen weet had. Aan het einde van zijn scholing is hij een ander mens dan bij aanvang. Juist door scholing stijgt de student boven zichzelf uit.

Maar dit is precies het soort zelfoverstijging dat Nietzsche tussen aanhalingstekens zet. Wanneer het onderwijs er alleen voor zorgt dat een student een werktuig is van het algemene belang, wanneer hij zo wordt opgeleid dat het algemene belang – en dat wordt tegenwoordig vooral in economische termen gedefinieerd – zijn handelen en denken bepaalt, is er geen ruimte voor de eigenheid van de student. De student wordt weliswaar een ander mens, maar hij wordt niet ‘zichzelf’.

Studenten kunnen (nog) niet excelleren

Maar, zo zal de kritische lezer hier tegenin brengen, een student kan zich pas verhouden tot de routines in zijn beroepspraktijk wanneer hij deze zich volledig eigen heeft gemaakt. De meeste studenten zijn nog jong en hebben te weinig kennis van en ervaring met de beroepspraktijk om een eigen positie in te kunnen nemen. Ze kunnen beter hun energie steken in het leren van de routines die zich in de praktijk bewezen hebben. Een eigen professionele stijl ontwikkelt zich met de jaren.

Wanneer studenten een professional in een bepaald vakgebied willen worden, zullen ze moeten worden ingewijd in de heersende routines van het vakgebied. Maar net zoals het leren van de bestaande routines van de beroepspraktijk oefening vergt, ontwikkelt een eigen stijl zich niet vanzelf. Ook dit kost tijd en oefening. Wanneer een professional zich de huidige beroepspraktijk door en door heeft eigen gemaakt, stelt hem dat nog niet in staat te excelleren. Pas als hij geleerd heeft zichzelf te beheersen en deze vaardigheid onderhoudt, is er ruimte voor nieuwe impulsen en kan hij boven zichzelf uitstijgen.

De economie dwingt de professional tot excelleren

Een laatste bezwaar richt zich op de werking van de hedendaagse arbeidsmarkt. Men zou kunnen zeggen dat de toekomstige professional niet hoeft leren te excelleren. De dwang om flexibel en innovatief te zijn is al dominant (aan het worden). De hedendaagse professional kan niet anders dan boven zichzelf uitstijgen. De economie dwingt ‘korte gewoontes’ af.

Volgens een aantal hedendaagse denkers zijn echter de schadelijke gevolgen van het heersende streven naar flexibiliteit voor het individu al duidelijk zichtbaar (Sennett, 1998; Rosa, 2005). Wanneer studenten enkel worden opgeleid tot ‘productieve arbeiders’ en ze niet leren de routines waarin ze zich bevinden, ter discussie te stellen, en zichzelf op te vatten als een veelheid van ‘korte kunstwerken’ waaraan ze kunnen werken, dan is de kans groot dat ze als professionals zijn overgeleverd aan de grillen van de (arbeids)markt. De drang tot zelfrealisatie speelt geen rol.

Studenten die hebben leren excelleren beginnen vanuit een minder kwetsbare positie hun professionele carrière. Aankomende professionals die in staat zijn om zich te verhouden tot de krachten die op hen inwerken en ze aan te wenden in het continue proces van de zelfbepaling, zijn beter toegerust voor het huidige professionele leven.

Tot besluit

Het toepassen van Nietzsches radicale opvatting op een brede laag studenten opent een perspectief op excelleren dat past binnen een onderwijsbestel dat voor velen toegankelijk is en dat mogelijkheden biedt om studenten voor te bereiden op de hedendaagse beroepspraktijk. Wanneer studenten leren excelleren, leren ze een actieve en kritische houding ten opzichte van zichzelf en de praktijk aan te nemen. Op deze manier worden ze voorbereid op een professioneel leven dat wordt gekenmerkt door toenemende complexiteit, snellere veranderingen en een steeds kortere verwachtingshorizon.

Dit perspectief op excelleren sluit het bestaan van speciale programma's niet uit. Maar excelleren is niet meer voorbehouden aan een selecte groep 'getalenteerde' of gemotiveerde studenten. Excelleren is in deze visie voor *alle* studenten mogelijk: iedere student, ongeacht zijn talent of afkomst, is in principe in staat boven zichzelf uit te stijgen. Excelleren is dan niet ergens de beste in zijn of zichzelf overtreffen volgens bepaalde criteria. Het gaat erom dat studenten leren een eigen stijl te ontwikkelen door zich steeds weer opnieuw te verhouden tot wie zij zijn, tot het onderwijs dat zij volgen en tot de bestaande beroepspraktijk.

Referenties

- Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34, 429-440.
- Bingham, C.W. (2005). Who are the philosophers of education? *Studies in Philosophy and Education*, 24, 1-18.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Commissie-Veerman (2010). *Differentiëren in drievoud, omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Europese Commissie (2011). Mededeling van de Commissie aan het Europese Parlement, de Raad, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's. Ondersteuning van groei en werkgelegenheid – een agenda voor de modernisering van de Europese hogeronderwijssystemen (COM(2011) 567 definitief). Geraadpleegd op 24 oktober 2013 via <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:NL:PDF>.
- Europese Unie (z.j.). Onderwijs en opleiding: algemeen kader. Geraadpleegd op 24 oktober 2013 via http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_nl.htm.
- Excellentiebevordering in het Nederlandse hoger onderwijs (z.j.). Geraadpleegd op 24 oktober 2013 via <http://www.siriusprogramma.nl/?pid=25&page=Over%20Sirius>.
- Haagse Hogeschool (z.j.). Interview met een senior tutor. Geraadpleegd op 11 november 2013 via <http://www.dehaagsehogeschool.nl/over-de-hogeschool/ontwikkelingen-en-projecten/studiesucces/tutoring/interview>.
- Joosten, H. (2012). Professionals opleiden in én voor onzekere tijden. Een nietzscheaanse aanpak in het beroepsonderwijs. *Filosofie & Praktijk*, 33(4), 33-48.
- Kessels, J. (1997). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam: Boom.

- Nahai, R., & Österberg, S. (2012). Higher education in a state of crisis: a perspective from a Students' Quality Circle. *AI & Society*, 27, 387-398.
- Nelson, L. (1994). *De socratische methode*; ingeleid en vertaald door Jos Kessels. Amsterdam: Boom.
- Nietzsche, F. (1997 [1888]). *Afgodenschemering [Götzen-Dämmerung]*. Vert. H. Driessen. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Nietzsche, F. (1999 [1887]). *De vrolijke wetenschap [Die fröhliche Wissenschaft]*. Vert. H. Driessen. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Nietzsche, F. (2000 [1886]). *Menselijk, al te menselijk. Een boek voor vrije geesten [Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister]*. Vert. T. Grafdijk & H. Driessen. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton.
- Sectorale Verkenningcommissie HBO Techniek (2011). *HBO Techniek in BEDRIJF*. Geraadpleegd op 12 maart 2013 via http://www.hbo-raad.nl/publicaties-en-verenigingsafspraken/doc_view/1549-hbo-techniek-in-bedrijf-december-2011.
- Terlouw, C., & Pilot, A. (2010). Ruim baan voor (w)elk talent? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 28, 251-259.
- Themanummer Excellentie in het Hoger Onderwijs (2013/2014). *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31/32(3/4)
- Tiesinga, L., & Wolfensberger, M.V.C. (2014). De cultuur van honoursstudenten en de mogelijke invloed op de reguliere studiecultuur. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31, 5-19
- Van Eijl, P., Pilot, A., & Wolfensberger, M. (2010). *Talent voor morgen. Ontwikkeling van talent in het Hoger Onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Van Eijl, P., Koertshuis, E., Van den Berg, E., Spil, S., Kingma, T., Coppoolse, R., & Pilot, A. (2013). Latent talent ontdekken en betrekken bij honoursonderwijs. In R. Coppoolse, P.J. van Eijl, & A. Pilot (red.), *Hoogvliegers. Ontwikkeling naar professionele excellentie* (pp. 35-57). Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Weston, A. (1998). Risking philosophy of education. *Metaphilosophy*, 29, 145-158.
- Wolfensberger, M.V.C., De Jong, N., & Drayer, L. (2012). *Leren excelleren. Excellentieprogramma's in het hbo: een overzicht*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Wolfensberger, M.V.C., & Pilot, A. (2014). Uitdagingen voor onderzoek naar honours-onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31, 124-136.

Evaluatie van de educatieve minor

Een nieuwe route naar het leraarschap¹

*Ruud van der Aa, Karel Kans & Sylphie Ormskerk**

In 2009 is in Nederland een nieuwe route naar het leraarschap geïntroduceerd die nu op bijna alle Nederlandse universiteiten wordt aangeboden: de educatieve minor. In opdracht van het Nederlandse Ministerie van Onderwijs hebben de onderzoeksbureaus Ecorys and ResearchNed een tweejarige evaluatie uitgevoerd.

In de evaluatie zijn tussen 2010 en 2012 twee metingen verricht waarbij met behulp van meerdere onderzoeksinstrumenten verschillende stakeholders in het onderzoek zijn betrokken. Zo zijn studenten geënuquêteerd over onder meer hun plannen voor en na de minor en zijn scholen bevraagd over de kwaliteit van de stagiairs.

In dit artikel stellen de onderzoekers dat de educatieve minor meer academici voor het leraarschap weet te interesseren. Dit kan bijdragen aan de andere doelen, zoals het creëren van een groter arbeidspotentieel, het aanpakken van het lerarentekort en meer academisch geschoolde leraren. Scholen zijn tevreden over de kennis die de stagiairs van deze nieuwe weg naar het leraarschap meebrengen, waarmee de educatieve minor ook lijkt bij te dragen aan de kwaliteit van het lerarenkorps. Om de nieuwe leraren met een beperkte tweedegraadsbevoegdheid als vakbekwaam docent in te zetten moet de begeleiding van minorstudenten wel meer worden afgestemd op hun sterke en zwakke punten.

Inleiding

In het studiejaar 2009-2010 is op verschillende Nederlandse universiteiten binnen een aantal bacheloropleidingen voor het eerst de educatieve minor aangeboden. Het aantal deelnemers aan de educatieve minor bedroeg 275 in het studiejaar 2009-2010 en 450 in het studiejaar 2011-2012. Studenten die de minor en hun bacheloropleiding met succes afronden, krijgen een beperkte tweedegraadsbevoegdheid¹ om les te geven in het schoolvak dat gerelateerd is aan hun opleiding. Universiteiten zijn vrij in het vormgeven van de educatieve minor.

1 De auteurs bedanken dr. S.J. van der Ploeg (Ecorys) voor zijn commentaar op een eerdere versie van het artikel.

* Drs. R. van der Aa is werkzaam bij Ecorys Nederland BV (voorheen: Nederlands Economisch Instituut (NEI)). ruud.vanderaa@ecorys.com Drs. K.H. Kans is werkzaam bij het expertisecentrum beroepsonderwijs (ecbo). Ten tijde van het uitvoeren van het onderzoek was Karel Kans werkzaam bij Ecorys Nederland BV. Karel.kans@ecbo.nl Drs. S.G. Ormskerk is werkzaam bij Hogeschool INHolland en heeft op freelancebasis aan het onderzoek meegewerkt.

De minimale studielast bedraagt 30 ECTS, waarbij de helft betrekking heeft op de stage, verzorgd door scholen in het voortgezet onderwijs (vo). De andere helft betreft cursorisch onderwijs aan de universiteit op het gebied van vakdidactiek, pedagogiek en onderwijskunde. De minoren worden in een voltijdvariant van een half jaar aangeboden (blokmodel) of in deeltijd verspreid over een of twee studie-jaren (lintmodel).

De aanleiding voor de invoering van de educatieve minor was het toenemende tekort aan leraren en zorgen over de kwaliteit van de leraren. Dit laatste werd mede in verband gebracht met een groeiende uitstroom van eerstegraadsleraren, die onvoldoende werd gecompenseerd door nieuwe instroom van eerstegraadsbevoegden (Commissie Leraren, 2007). De verwachting is dat de dalende trend in het aantal eerstegraadsbevoegden de komende jaren zal doorzetten vanwege hun sterke vertegenwoordiging in de groep die binnenkort met pensioen gaat (Bokdam, Berger, Van Oploo, & Volker, 2011; Onderwijsraad, 2013). Deze ontwikkeling wordt niet gecompenseerd door afgestudeerden van de lerarenopleidingen. Het aantal studenten dat in 2009 voor een universitaire lerarenopleiding koos bedroeg 1290, terwijl in de hbo-lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs 5900 studenten instroomden (OCW, 2010). In datzelfde jaar was het aantal afgestudeerden van deze opleidingen respectievelijk 580 en 4150.

De educatieve minor is tot stand gekomen in nauwe samenwerking tussen het ministerie van OCW, de vereniging van schoolbesturen en scholen in het voortgezet onderwijs (VO-raad) en de vereniging van universiteiten (VSNU). Vooruitlopend op de wettelijke regeling kon in 2009 met de opleiding worden begonnen. In april 2010 is het voorstel voor wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet op het hoger onderwijs en het wetenschappelijk onderzoek (Tweede Kamer, 2009) door zowel de Tweede als de Eerste Kamer aangenomen en aansluitend in de *Staatcourant* gepubliceerd (2010). Bij de behandeling van het wetsvoorstel in de Tweede Kamer heeft de staatssecretaris toegezegd dat twee jaar na invoering van de educatieve minor een evaluatie gereed zou zijn (Tweede Kamer, 2009). De centrale vragen daarbij waren: in hoeverre wordt met de educatieve minor een bredere doelgroep voor het leraarschap aangeboord en in hoeverre leidt de educatieve minor tot meer academici voor de klas? De specifieke evaluatievragen zijn weergegeven in tabel 1.

Doel en rationale van de educatieve minor

Het doel van de educatieve minor is om meer universitaire studenten te interesseren voor het leraarsberoep. Door (bachelor)studenten op een vroeg moment in hun studie in contact te brengen met het geven van onderwijs zou hun interesse in het beroep van leraar en een opleiding daarvoor gewekt moeten worden. Wanneer afgestudeerden van de educatieve minor vervolgens kiezen voor een eerstegraadslerarenopleiding, leidt dit tot een groter en hoger opgeleid arbeidspotentieel voor de onderwijssector.

Tabel 1 *Onderwerpen en onderzoeksvragen van de evaluatie*

Onderwerp	Onderzoeksvraag
Nieuwe doelgroepen	Hoe ziet de instroom van de educatieve minor eruit?
Doorstroom na de minor	Welk vervolgtraject kiezen bachelors die de educatieve minor hebben gevolgd (blijven ze in het onderwijs met de beperkte bevoegdheid, kiezen ze voor de universitaire lerarenopleiding of houden ze het onderwijs voor gezien)?
Kwaliteit	Zijn de bachelors met een educatieve minor voldoende toegegerust voor het werken in het onderwijs?
Begeleiding studenten en beginnende leraren algemeen vormend onderwijs (avo)	Worden de studenten en beginnende leraren die de educatieve minor hebben gevolgd voldoende begeleid door de opleiding en vo-school?
Verschillen in resultaten tussen universiteiten en vo-scholen	Zijn er verschillen in instroom, doorstroom, kwaliteit en/of begeleiding die voortkomen uit verschillen in achtergrondkenmerken (opleidingsschool, jaar waarin de minor wordt gevolgd, model van de minor, aantal minoren op de stage-school)?

Er bestaat al geruime tijd aandacht voor zowel het verbeteren van de kwaliteit van het lerarenkorps als het aanpakken van het kwantitatieve lerarentekort (zie OCW, 2013a). De Onderwijsraad constateert dat in het beleid de afgelopen jaren het laatste de overhand heeft gehad (Onderwijsraad, 2013). Naast onder andere het versterken van de kwaliteit van het onderwijs aan de lerarenopleidingen, selectie aan de poort, de invoering van een lerarenregister, meer aandacht voor bekwaamheidsonderhoud en meer onderwijskundig leiderschap, is het vergroten van het aantal academisch opgeleide leraren een van de strategieën om de kwaliteit van leraren in Nederland te verbeteren (OCW, 2007). Met de kwaliteitsagenda voor de lerarenopleidingen *Krachtig meesterschap* is hier concreet invulling aan gegeven (OCW, 2008). Hierin wordt de educatieve minor genoemd als een van de alternatieven om het kwalitatieve en kwantitatieve lerarentekort aan te pakken. Andere initiatieven om het aantal academisch geschoolde leraren in het onderwijs te vergroten zijn het traject *Eerst de klas* (gericht op afgestudeerde masterstudenten) en de academische pabo (OCW, 2012).

De belangrijkste overweging voor het ministerie van OCW om meer hoger opgeleide leraren voor de klas te willen is dat zij beter toegerust zouden zijn voor essentiële taken in het onderwijs, onder meer op het gebied van het onderwijsleerproces, het omgaan met verschillen, het uitdagen van de beste leerlingen, het opbrengstgericht werken, het betrekken van de omgeving van de school (vooral ouders) en het tegengaan van pesten (OCW, 2013b). In het verlengde van deze professionele deskundigheid zouden hoger opgeleide leraren bevorderlijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs (OCW, 2011; Onderwijsraad, 2011). Immers, leraren zijn na familieachtergrond de belangrijkste factor die van invloed is op leerprestaties van leerlingen (Hattie, 2003; Jensen & Reichl, 2011). Het Centraal Planbureau (CPB) verwijst in dit kader naar een aantal studies waaruit blijkt dat landen die grote vooruitgang boeken in onderwijsprestaties zich veelal richten op het aantrekken van kwalitatief goede docenten (Van der Steeg, Vermeer, &

Lanser, 2011). Overigens is het geen uitgemaakte zaak wat een goede leraar precies is, en sommigen twijfelen aan de mogelijkheid om daar op feiten gebaseerd inzicht in te krijgen (zie bijvoorbeeld Hanushek 2002, 2011). Volgens Hattie (2009) is hierop een genuanceerd antwoord mogelijk. Volgens hem is de kwaliteit van het onderwijs en daarmee gedeeltelijk ook de kwaliteit de leraar voor een groot deel te ontleden in meetbare factoren die te maken hebben met variaties in instructievormen en leertesten. De vraag die daarmee niet is beantwoord, is welke personen het best geschikt zijn om tot leraar te worden opgeleid. In dit verband zijn er aanwijzingen dat de selectie van betere studenten voor de lerarenopleidingen samenhangt met betere leerprestaties (McKinsey & Company, 2007). Ook Hanushek beweert hieromtrent dat 'there is no substantial evidence that certification, in-service training, master's degrees, or mentoring programs systematically make a difference in whether teachers are in fact effective at driving student achievement' (Hanushek, 2011, p. 44). Deze conclusie wordt gedeeltelijk onderbouwd door recente uitkomsten van de Onderwijsinspectie waaruit blijkt dat er vrijwel geen verschil bestaat tussen de vaardigheidsbeheersing van eerste- en tweedegraadsleraren. Wel bestaan op dit vlak verschillen tussen bevoegde en onbevoegde leraren (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Overigens is niet bekend of deze verschillen leiden tot verschillen in leerprestaties bij de leerlingen. Niettemin spreekt de Onderwijsinspectie haar zorgen uit over een daling van de kwaliteit van de instroom in de lerarenopleidingen in de afgelopen jaren: lagere gemiddelde eindexamencijfers van de havo-instroom, meer instroom vanuit het mbo en minder vanuit het vwo en een toename van het aandeel onbevoegde docenten (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Ook in andere landen zijn met alternatieve routes naar het leraarschap ervaringen opgedaan. Uit een verkenning van alternatieve routes naar het leraarschap in de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk en Zweden van Lockhorst, Wijers en Hulsen (2010) komt naar voren dat met name in Zweden met deze routes vergelijkbare doelen als in Nederland worden nagestreefd: academisering van het lerarenkorps en aanpakken van het lerarentekort. De routes die in deze studie worden besproken en die daadwerkelijk tot een onderwijsbevoegdheid leiden, hebben betrekking op de periode na het behalen van een bachelortitel. Routes binnen bacheloropleidingen die leiden tot een lesbevoegdheid komen in de genoemde studie van Lockhorst et al. (2010) niet aan bod.

Design en uitvoering van de evaluatie

De door ons uitgevoerde evaluatie van de educatieve minor (Van der Aa, Bendig-Jacobs, Hogeling, Kans, Ormskerk & Thomassen, 2012) heeft het karakter van een ex-postevaluatie (Algemene Rekenkamer, 2005; De Peuter, De Smedt, Van Dooren, & Bouckaert, 2007). Aangezien het initiatief tot de educatieve minor een bewuste beleidsinterventie is, kan ook worden gesproken van een (beleids)effectevaluatie als onderdeel van een ruimer beleidsproces (De Peuter et al., 2007). De evaluatie was gericht op het in kaart brengen van de (eerste) uitkomsten van de educatieve minor in termen van opleidings- en verwacht beroeps-

rendement. Het opleidingsrendement betreft het aantal educatieve minorstudenten dat de opleiding gediplomeerd afrondt. Het arbeidsmarktrendement betreft het aandeel afgestudeerde minorstudenten dat kiest voor een masteropleiding tot leraar of direct kiest voor een baan als leraar met een beperkte tweedegraadsbevoegdheid. Aanvullend is ook gekeken naar de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van de minor, met als voornaamste doel de inrichting van de educatieve minor te kunnen bijsturen en verder te kunnen ontwikkelen.

Het gekozen onderzoeksdesign is overwegend kwalitatief van aard, waarbij gebruik is gemaakt van vragenlijsten onder deelnemende studenten en een vergelijkingsgroep van niet-deelnemende studenten. Beide groepen zijn via een internetenquête bevraagd over hun belangstelling voor het leraarsberoep op twee momenten tijdens hun opleiding, namelijk in het eerste studiejaar van hun bachelor (studiejaar 2010-2011) en in het tweede studiejaar van hun bachelor (2011-2012). De studenten in de educatieve minor zijn benaderd via de universiteiten waar de minor wordt gegeven. De groep niet-deelnemende studenten bestond uit een selectie van studenten uit *Het Studentenpanel*². Uit dit panel zijn studenten benaderd die een opleiding volgen aan een universiteit die de educatieve minor aanbiedt, maar die niet voor de educatieve minor hebben gekozen. De enquêtevragen waren overwegend gesloten. Zowel deelnemers als niet-deelnemende studenten is gevraagd naar motieven om wel of juist niet voor de educatieve minor te kiezen en een inschatting van hun toekomstige studie- en beroepskeuze (wel of niet voor de educatieve master en/of het leraarsberoep). De studenten in de educatieve minor zijn daarnaast bevraagd over hun toerusting voor het leraarschap en over hun begeleiding tijdens de educatieve minor (zowel door de universiteiten als door de scholen in het voortgezet onderwijs). Aan het onderzoek is tijdens de eerste meting deelgenomen door 109 studenten educatieve minor (32,5% respons) en 1856 niet-deelnemers (32% respons). Tijdens de tweede meting ging het om respectievelijk 136 studenten educatieve minor (29% respons) en 525 niet-deelnemende studenten (26% respons).

Naast de enquêtes onder studenten zijn ook onderzoeksactiviteiten uitgevoerd in het scholenveld, zowel bij scholen die praktijkstages aanbieden aan educatieve minorstudenten als zij die dat niet doen. Hiermee is de bekendheid met en waardering voor de minor onder schoolleiders in kaart gebracht. Tevens kon op deze manier aan de deelnemende scholen een kwalitatief oordeel worden gevraagd over de educatieve minorstudenten als toekomstig leraar in vergelijking met leraren die de educatieve master of een tweedegraadslerarenopleiding (hbo) hebben gevolgd. Met vertegenwoordigers van de universiteiten zijn semigestructureerde interviews gehouden over de voor- en nadelen van het blok- of lintmodel als opleidingsmodel; de kwaliteit van de leraren via de educatieve minor; de begeleiding en het inductieprogramma door scholen in het voortgezet onderwijs. Zie voor de instrumenten en de daarmee verkregen respons tabel 2.

Tabel 2 *Onderzoeksinstrumenten en respons metingen 2010-2011 en 2011-2012*

Onderzoeksinstrumenten	Respons 1e meting	Respons 2e meting
Internetenquête studenten educatieve minor	109 (32,5%)	136 (29,0%)
Internetenquête HetStudentenpanel*	1856 (32%)	525 (26%)
Enquête directieleden vo-scholen	180	n.v.t.
Telefonische interviews vo-scholen	10	18
Interviews met universiteiten	6	1 groeps gesprek, 8 deelnemende universiteiten

*Steekproef bestaande uit studenten die de educatieve minor niet volg(d)en. Het betreft niet-eerstejaarsstudenten aan wo-instellingen waar de educatieve minor wordt aangeboden.

Resultaten

We gaan achtereenvolgens in op keuzemotieven voor de instroom in de minor, de doorstroom naar het leraarschap, de kwaliteit van de studenten, de begeleiding van de studenten en de rol van de achtergrondkenmerken van de vo-scholen en de inrichting van de minoren.

Keuzemotieven

Het voornaamste motief voor studenten om voor de educatieve minor te kiezen is om erachter te komen of het werken in het onderwijs en met leerlingen 'iets voor hen is' (55% in 2009-2010, 83 en 85% in de twee jaren daarna). Deze uitkomst werd eerder ook gevonden door Lockhorst en Weijers (2012), die eveneens constateren dat veel studenten de minor volgen ter oriëntatie op het leraarschap. Uit de bevraging van de niet-deelnemende studenten komt naar voren dat vooral de verwachte zware studielast een van de belangrijkste redenen is om *niet* voor de minor te kiezen. Relevant voor het beleid is voorts dat veel studenten die tot de potentiële doelgroep behoren niet op de hoogte zijn van het bestaan van de educatieve minor: slechts de helft van de studenten die geen educatieve of andere minor volgt, weet van het bestaan van de educatieve minor en is ervan op de hoogte of het volgen van de minor in combinatie met hun studie mogelijk is. De relatieve onbekendheid van de minor is in de periode 2009-2011 niet veranderd.

Beroepsrendement

Er zijn via de minor twee wegen naar het leraarschap. Ten eerste kunnen studenten onmiddellijk na afronding van de minor en hun bacheloropleiding als docent starten, op basis van de beperkte tweedegraadsbevoegdheid die zij hiermee verwerven. Daarnaast kunnen zij kiezen voor de educatieve master om daarmee een eerstegraadsbevoegdheid te behalen. De meeste minorstudenten geven aan dat zij van plan zijn na de bachelor verder te studeren. De meest genoemde opties zijn doorstuderen in een vakinhoudelijke master (in beide metingen ongeveer 25% van de studenten) of een educatieve master (26% in beide metingen). De voornaamste redenen om door te studeren via een master zijn de betere carrière-

perspectieven, de inhoudelijke interesse en de wens om les te geven in de hogere leerjaren van het vo (de laatste reden geldt specifiek voor studenten die de educatieve master willen doen).

Belangrijk voor het bepalen van de meerwaarde van de educatieve minor is de groep studenten die voordat ze met de minor begonnen niet voornemens waren het onderwijs in te gaan, maar dit na het afronden van de minor wel willen. In 2011-2012 gaat het om 21 procent van de deelnemers. Tegelijkertijd is er een groep studenten bij wie het omgekeerde proces zich voltrekt, dat wil zeggen: studenten die voor de minor leraar wilden worden, maar die dit na de educatieve minor niet meer willen. Deze groep was in 2012 goed voor 13 procent van de deelnemers. Per saldo zijn er dus meer studenten die onder invloed van de educatieve minor voor het leraarsberoep kiezen (21%) dan studenten die onder invloed van de minor afzien van het leraarsberoep (13%). Ook in 2011 was het aandeel studenten dat leraar wil worden tijdens en na de minor groter dan voorafgaand aan de minor. Van de studenten die aanvankelijk geen leraar wilden worden en na het volgen van de educatieve minor wel, geeft de overgrote meerderheid aan dat dit komt door hun positieve ervaringen met het lesgeven tijdens de minor (in 2011 en in 2012 respectievelijk 82 en 89%). Voor de (kleinere) groep studenten die na het volgen van de educatieve minor afziet van een keuze voor het beroep van leraar, is het vooral de onverwachte zwaarte van het beroep die hierbij een rol speelt.

De meeste studenten die na de educatieve minor daadwerkelijk leraar willen worden (58% van deelnemers in 2012), geven er de voorkeur aan eerst een eerste-graadsbevoegdheid te halen via een educatieve master (34%) of via een dual traject (16%). Slechts een kleine groep studenten kiest ervoor om na de educatieve minor gebruik te maken van hun beperkte tweedegraadsbevoegdheid en direct als docent aan de slag te gaan (8% in 2012). Tabellen 3, 4 en 5 bevatten cijfers over de ontwikkelingen rond plannen van studenten na het volgen van de minor.

Tabel 3 *Toekomstplannen van deelnemers aan de educatieve minor; voorafgaand aan de educatieve minor en tijdens/na deelname aan de educatieve minor (cohort 2010/2011 en 2011/2012)*

	2010-2011		2011-2012	
	Vóór de minor	Op dit moment (juni 2011)	Vóór de minor	Op dit moment (juni 2012)
(Nog) geen plannen	8%	5%	7%	5%
Van plan om door te stromen naar een vakinhoudelijke master	27%	22%	36%	27%
Van plan om na de bachelor, na een vakinhoudelijke master, door te stromen naar de eerstegraadslerarenopleiding	26%	26%	23%	26%
Van plan na de bachelor door te stromen naar geïntegreerde educatieve master	10%	5%	8%	8%

Tabel 3 (Vervolg)

	2010-2011		2011-2012	
	Vóór de minor	Op dit moment (juni 2011)	Vóór de minor	Op dit moment (juni 2012)
Van plan als leraar aan het werk te gaan	6%	5%	9%	8%
Van plan om, naast (master)opleiding, aan het werk te gaan als leraar	14%	20%	8%	13%
Van plan om, naast opleidingstraject tot eerstegraadsdocent, aan het werk te gaan als leraar	3%	10%	2%	3%
Van plan na de bachelor te gaan werken buiten het onderwijs	2%	3%	3%	1%
Andere plannen	6%	6%	4%	8%
Totaal (n)	109	109	136	136

Bron: Enquête Studenten educatieve minor 2010-2011 en 2011-2012. Verschillen niet significant naar meetjaar ($p < 0.05$).

Tabel 4 *Wijzigingen in de plannen na de bachelor m.b.t. onderwijs van studenten van de educatieve minor 2010-2011 en 2011-2012*

	2010-2011	2011-2012
Zowel voor als na de educatieve minor van plan om voor het leraarsberoep te kiezen	50%	38%
Voor de educatieve minor van plan om voor het leraarsberoep te kiezen, tijdens/erna niet	8%	13%
Voor de educatieve minor niet van plan om voor het leraarsberoep te kiezen, tijdens/erna wel	16%	21%
Zowel voor als tijdens/na de educatieve minor niet van plan voor het leraarsberoep te kiezen	27%	29%
Totaal (n)	109	136

Tabel 5 *Mate waarin ervaringen tijdens de educatieve minor van invloed zijn geweest op keuze voor het leraarsberoep (cohort 2010/2011 en 2011/2012).*

	2010-2011	2011-2012
Plannen niet gewijzigd	47%	52%
Voor de educatieve minor van plan om voor het leraarsberoep te kiezen, tijdens/erna niet	78%	47%
Voor de educatieve minor niet van plan om voor het leraarsberoep te kiezen, tijdens/erna wel	82%	89%
Totaal (n)	60	80

Bron: Enquête Studenten educatieve minor 2010-2011 en 2011-2012. Verschillen niet significant naar meetjaar ($p < 0.05$).

Kwaliteit van de nieuwe leraren

De geïnterviewde betrokkenen bij universiteiten en vo-scholen zijn (zeer) positief over de educatieve minor als directe weg naar het leraarschap en als opstap naar de eerstegraadslerarenopleiding. Ook de deelnemende studenten zijn (redelijk) tevreden over de minor, en dan vooral over het praktijkdeel. De deelnemende studenten zijn vrijwel allemaal van mening dat de totale bacheloropleiding, inclusief de educatieve minor, een goede voorbereiding is op het lesgeven in de eerste drie leerjaren van havo en vwo en, in mindere mate, in vmbo-tl. Deze uitkomst is vergelijkbaar met die uit eerder verricht onderzoek (Lockhorst & Weijers, 2012).

De universiteiten en vo-scholen zijn overwegend tevreden tot zeer tevreden over de minorstudenten. Vo-scholen vinden de studenten vooral vakinhoudelijk sterker en ondernemender dan de studenten van hbo-lerarenopleidingen. De bevraagde scholen zijn in meerderheid dan ook bereid de stagiairs na afronding van de minor in dienst te nemen, indien de formatie hiervoor de ruimte biedt. De Inspectie van het Onderwijs komt op basis van eigen onderzoek tot een vergelijkbare conclusie over de kwaliteit van academisch opgeleide leraren: zij zijn vakinhoudelijk sterk, kritisch, analytisch ingesteld en gericht op reflectie (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Zoals gezegd zijn er ook kritische geluiden, zoals ook in eerder onderzoek is geconstateerd (Hovius, Van Kessel, & Vergunst, 2010; Lockhorst & Weyers, 2012). Over het algemeen vinden de scholen de minorstudenten na afronding van de minor nog niet bekwaam als startende tweedegraadsdocent. De stagiairs zijn op pedagogisch en didactisch vlak minder sterk dan studenten van de hbo-lerarenopleiding. Studenten zelf erkennen hun tekortkomingen op dit gebied. Wellicht dat daarom het aantal studenten dat met de minor en een bachelor op zak voor het leraarschap kiest klein is: zij voelen zich er blijkbaar nog niet klaar voor. Een ander punt is dat minorstudenten, vergeleken met hbo-studenten, minder betrokken zijn bij het leerproces van de leerlingen, het werk van de leerkrachten en de schoolprocessen in het algemeen. De oorzaak hiervan wordt gelegd bij de korte duur van de stage en de andere verplichtingen van de stagiairs op de universiteit. Lockhorst en Weijers (2012) maken uit leerlingverslag op dat minorstudenten vooral leren door het lesgeven en het functioneren in de praktijk van de klas in het algemeen, maar dat er bij hen minder focus is op activiteiten buiten de klas.

Begeleiding van de studenten

De rol van de vo-scholen in de educatieve minor bestaat uit vakinhoudelijke, pedagogische en didactische begeleiding van de studenten. Doorgaans geven de scholen hieraan op vergelijkbare wijze vorm en inhoud. Op een aantal scholen is de begeleiding over verschillende functies verspreid. De vo-scholen menen dat de begeleiding die ze verzorgen beantwoordt aan de vraag van de minorstudenten. Deze opinie wordt bevestigd door de tevredenheid van studenten over de begeleiding op school.

Uit interviews met scholen en universiteiten blijkt dat de begeleiding van de educatieve minorstudenten inhoudelijk vergelijkbaar is met de begeleiding van hbo- en eerstegraadsstudenten. Wel hebben zij meer begeleiding nodig. Vooral de

relatief korte duur van de minor en de beperkte onderwijservaring van de minorstudenten maakt het noodzakelijk om hun pedagogische en didactische vaardigheden verder te ontwikkelen. Meerdere scholen geven aan dat zij uren tekortkomen om minorstudenten de nodige begeleiding te geven, een uitkomst die ook in eerder onderzoek werd gevonden (Lockhorst & Weijers, 2012). De noodzaak tot extra begeleiding is niet beperkt tot de educatieve minor, maar geldt volgens de scholen ook voor startende leraren die na het volgen van de educatieve minor direct in het onderwijs aan de slag willen. Begeleiding op maat kan bijdragen aan het verbeteren van de genoemde vaardigheden: meer aandacht voor pedagogiek en didactiek en wellicht wat minder voor vakinhoud, omdat de studenten daar al goed op scoren.

Organisatiekenmerken minoren

In het onderzoek is tevens gekeken naar enkele organisatiekenmerken van de educatieve minor. Een kenmerkend verschil tussen de diverse opleidingen die een educatieve minor aanbieden, is het toegepaste stagemodel, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen het blok- en het lintmodel. Van beide varianten noemen scholen en universiteiten zowel voor- als nadelen. Er kunnen op grond van de onderzoeksgegevens geen uitspraken worden gedaan over welk model tot betere resultaten leidt.

Een ander verschil in de vormgeving van de minor heeft te maken met het aantal minorstagiairs op een vo-school. Hierbij is het vooral van belang of studenten in duo's of kleine groepjes stage lopen of als eenling. Het volgen van een stage in twee- of meertallen komt volgens vo-scholen en universiteiten het individuele leerproces ten goede; stagiairs leren niet alleen door te doen, maar ook door elkaar te observeren, onderling te reflecteren en daarmee van elkaar te leren. Daarnaast hebben de universiteiten de indruk dat de begeleiding op opleidingscholen van een betere kwaliteit is dan op niet-opleidingscholen. Deze bewering is door ons niet nader onderzocht vanuit het perspectief van de minorstudenten.

Conclusie

De educatieve minor is een initiatief dat een bijdrage moet leveren aan het oplossen van zowel het kwantitatieve als het kwalitatieve lerarentekort in Nederland. Hoewel over de uiteindelijke instroom van minorstudenten in het leraarsberoep nog weinig bekend is, zijn de eerste resultaten positief. Ten eerste lijkt de minor nieuwe groepen studenten te interesseren voor een carrière in het onderwijs. Behalve studenten die al *voor* de minor een carrière in het onderwijs ambieerden, overweegt na het volgen van de minor ook een aantal studenten dat die ambitie eerder niet had als leraar te gaan werken. De vijver waaruit talentvolle leraren kunnen worden gewonnen, wordt daarmee vergroot.

Ten tweede kan de educatieve minor bijdragen aan een betere kwaliteit van het lerarenkorps. Hieraan zijn echter wel voorwaarden verbonden. Hoewel de afnemende scholen tevreden zijn over de kwaliteit van de studenten die in het kader van hun educatieve minor stage hebben gelopen, is tegelijkertijd duidelijk dat zij

nog begeleiding nodig hebben om als docent op niveau te kunnen functioneren. Een meer directe bijdrage van de educatieve minor aan de kwaliteit van het lerarenkorps is te verwachten als afgestudeerden van deze opleiding besluiten een educatieve master te volgen voordat zij in het onderwijs aan de slag gaan, dan wel besluiten deze master te volgen naast een baan in het onderwijs.

Discussie

Het onderzoek levert enkele relevante inzichten voor de theorie en de praktijk van het opleiden van leraren. Bij de invoering van de educatieve minor werden door de Raad van State diverse kanttekeningen geplaatst (Tweede Kamer, 2009, nr. 4). Deze opmerkingen hadden betrekking op de kwaliteit van het onderwijs in de minor en de doorstroom naar een mastergraad. Wat betreft de kwaliteit sprak de Raad de zorg uit dat met de educatieve minor leraren zouden worden afgeleverd die met hun beperkte tweedegraadsbevoegdheid niet van een gelijkwaardig niveau zouden zijn als de leraren die een reguliere (tweedegraads)lerarenopleiding in het hbo hebben gevolgd. In de reactie van de minister wordt hierover opgemerkt dat ook de afgestudeerde leraren van de educatieve minor voldoen aan alle bekwaamheidseisen voor tweedegraadsdocenten, zoals opgenomen in het Besluit bekwaamheidseisen, zij het dat hun bekwaamheid is toegesneden op het geven van onderwijs op de mavo en de eerste drie leerjaren van havo en vwo. Ons onderzoek laat zien dat zowel de studenten als de universiteiten en scholen in het voortgezet onderwijs tevreden zijn over de vakinhoudelijke kwaliteiten van de minorstudenten. Deze zijn op het niveau van een academische bachelor. De indruk van de betrokken scholen in het voortgezet onderwijs is dat de pedagogische en didactische kwaliteiten van de minorstudenten echter van een minder niveau zijn dan die van studenten van de hbo-lerarenopleiding. Ook de minorstudenten zelf erkennen hun tekortkomingen op dit vlak.

De vraag is gerechtvaardigd hoe dit probleem door een andere organisatie van de educatieve minor kan worden aangepakt. Een zorgvuldig inductietraject, zoals afgesproken met de VO-raad, en de ruimte die de nieuwe cao biedt om beginnende leraren minder lesgevende taken te geven, kan het tekort aan pedagogische en didactische bekwaamheid verminderen (Tweede Kamer, 2009, nr. 4). Feit blijft wel dat de oplossing voor dit tekort buiten de opleiding wordt gelegd. Verbeteringen in het inductietraject stellen vanzelfsprekend eisen aan de kwaliteit van de begeleiders in het voortgezet onderwijs.

Overigens laat ons onderzoek zien dat slechts één op de tien afgestudeerde minoren van plan is om met de verworven beperkte onderwijsbevoegdheid aan de slag te gaan als leraar. Alle overige afgestudeerden kiezen ervoor om door te gaan voor hun eerstegraadsbevoegdheid en daarna pas voor de klas te gaan staan. Zowel intrinsieke motivatie voor het leraarsberoep als de wil om tekorten in professionele bekwaamheid weg te werken speelt hierbij een rol. De twijfels die de Raad van State op dit punt uitte, als gevolg van vermeende belemmeringen om door te stromen naar een masterlerarenopleiding, worden in de praktijk slechts gedeeltelijk bewaarheid. Sterker nog, de voorgenomen doorstroom van educatieve

minorstudenten naar een educatieve master wijst erop dat de educatieve minor een strategische schakel kan zijn voor de instroombevordering van meer academici in het leraarsberoep. Het arbeidsmarkteffect van de educatieve minor is dus vooral indirect van aard via de educatieve master en de impuls die ervan uit kan gaan op de toekomstige kwaliteit van leraren.

Noten

- 1 Met een eerstegraadsbevoegdheid kan in het volledige Nederlandse middelbaar onderwijs worden lesgegeven. Met een tweedegraadsbevoegdheid kan in het volledige voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) worden lesgegeven, en in de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Met de beperkte tweedegraadsbevoegdheid kan alleen op het hoogste niveau van het vmbo (de theoretische leerweg) en in de eerste drie jaar van het havo en vwo worden lesgegeven.
- 2 HetStudentenpanel.nl verzamelt gegevens, ervaringen en meningen van Nederlandse studenten over zaken die het onderwijs aangaan. Dit gebeurt uitsluitend voor niet-commerciële doeleinden. Het Studentenpanel is een initiatief van ResearchNed.

Referenties

- Algemene Rekenkamer (2005). *Onderzoek naar doelmatigheid en doeltreffendheid. Handleiding*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Bokdam, J., Berger, J., Van Oploo, M., & Volker, G. (2011). *Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011*. Zoetermeer: Research voor beleid.
- Commissie Leraren (commissie-Rinnooy Kan) (2007). *Leerkracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- De Peuter, B., De Smedt, J., Van Dooren, W., & Bouckaert, G. (2007). *Handleiding beleids-evaluatie. Deel 2: monitoring van beleid*. Leuven: Bestuurlijke organisatie Vlaanderen.
- Hanushek, E.A. (2002). Teacher Quality. In L.T. Izumi, & W.M. Evers (Eds.), *Teacher Quality* (pp. 1-12). Stanford University: Hoover Press.
- Hanushek, E.A. (2011). Valuing teachers: How much is a good teacher worth? *Education next*, 11(3), 41-45.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? University of Auckland: Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hovius, M., Van Kessel, N., & Vergunst, N. (2010). *Een nieuwe route naar het leraarschap. Evaluatie startjaar educatieve minor*. Nijmegen: ITS.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jensen, B., & Reichl, J. (2011). *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*. Melbourne: Grattan Institute.
- Lockhorst, D., Wijers, S., & Hulsen, M. (2010). *Rapportage literatuurstudie Educatieve Minor*. Utrecht: Oberon.

- Lockhorst, D., & Wijers, S. (2012). *De rol van de school in de educatieve minor*. Utrecht: Oberon.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top*. Geraadpleegd op 1 november 2013, via http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- OCW (2007). *Actieplan Leerkracht van Nederland, Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008). *Krachtig meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2010). *Nota Werken in het onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2011). *Nota werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2012). *Opleiden van leraren in het beroepsonderwijs*. Kamerbrief 18 december 2012. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2013a). *Beleidsdoorlichting Actieplan Leerkracht van Nederland (2007-2011)*. Den Haag. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2013b). *Beleidsreactie op advies 'Kiezen voor kwalitatief sterke leraren' van de Onderwijsraad*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2011). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren (advies)*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Tweede Kamer (2009). *Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek in verband met het uitbreiden van de mogelijkheden om tot leraar te worden benoemd in het voortgezet onderwijs*. Vergaderjaar 2009-2010, 32 270, nr.1-4.
- Van der Aa, R., Bendig-Jacobs, J., Hogeling, L., Kans K., Ormskerk, S., & Thomassen, M. (2012). *Evaluatie educatieve minor*. Rotterdam: Ecorys i.s.m. ResearchNed.
- Van der Steeg, M., Vermeer, N., & Lanser, D. (2011). *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief. CPB Policy brief 2011/05*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Individuele verschillen in werkplekleren bij leraren in opleiding: een kwestie van motivatie?

*Eva Kyndt, Vincent Donche, David Gijbels, Eveline Mertens & Peter Van Petegem**

In deze studie worden individuele verschillen in leren bij studenten in de lerarenopleiding die stage lopen in kaart gebracht aan de hand van het referentiekader van Oosterheert (2001). Daarnaast wordt de relatie tussen deze kenmerken van leren en motivatie verkend vanuit de prestatiedoelentheorie. De resultaten tonen aan dat studenten in stages het leren onderwijzen zien als 'lesgeven en uitproberen', maar kennelijk ook veel behoefte hebben aan ondersteuning door anderen. Ze stappen op hun mentor en collega's af en kijken naar hun leerlingen om hun eigen lessen te evalueren. Negatieve leservaringen vormen voor hen geen bron van informatie maar eerder een bezorgdheid. Hoe studenten leren in stages hangt matig samen met hun motivatie voor leren. Er treden vooral verschillen op in stageleren naargelang de afstudeerrichting die studenten volgen. Implicaties voor onderzoek en praktijk worden toegelicht.

Inleiding

Over de wijze waarop studenten leren in het eerste jaar van het hoger onderwijs is reeds veel bekend. Eerder onderzoek wijst op het belang van leerstrategieën die studenten volgen in schoolse leercontexten (bijv. Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010; Gijbels, Donche, Richardson, & Vermunt, 2014). Hoe studenten omgaan met leren is in belangrijke mate verbonden met hun intenties of motivatie voor leren. Zo verwerken studenten leerinhouden op meer diepgaande wijze wanneer zij het leren sterker vanuit interne dan externe drijfveren motiveren. Het omgekeerde geldt vaak bij studenten die op een meer oppervlakkige wijze studeren (Donche, De Maeyer, Coertjens, Van Daal, & Van Petegem, 2013). Veel minder is bekend over de verschillen tussen eerstejaarsstudenten voor wat de kwaliteit van leren in niet-schoolse leercontexten (bijv. stages) betreft. In deze meer authentieke leercontexten nemen studenten actief deel aan vormen van praktijkleren en is er vaak meer sprake van zelfsturing, samenwerking en auto-

* Prof. Dr. E. Kyndt is werkzaam bij het Centrum voor professionele opleiding & ontwikkeling, en levenslang leren (KU Leuven, België). Eva.kyndt@ppw.kuleuven.be Prof. Dr. Vincent Donche is werkzaam bij het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen (Universiteit Antwerpen, België) Vincent.Donche@ua.ac.be Prof. Dr. David Gijbels is werkzaam bij het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen (Universiteit Antwerpen, België). David.Gijbels@ua.ac.be Mevr. Eveline Mertens is werkzaam binnen de lerarenopleiding van de Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen, België. Eveline.Mertens@Kdg.be Prof. Dr. Peter Van Petegem is werkzaam bij het Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen (Universiteit Antwerpen, België). Peter.vanpetegem@ua.ac.be

nomie in vergelijking met traditionele leercontexten (bijv. Donche et al., 2012). In heel wat bacheloropleidingen in Vlaanderen nemen deze niet-schoolse leercontexten toe. Deze toename maakt het ook noodzakelijk dat er inzicht is in hoe kwalitatieve verschillen in leren optreden bij studenten die stage lopen en welke factoren hierin een rol spelen.

In deze studie gaan we na hoe eerstejaarsstudenten verschillen in leren tijdens het stage lopen en de mogelijke rol die studiemotivatie hierin speelt. Een context waarin het stageleren reeds vanaf het eerste opleidingsjaar aan belang wint, is de reguliere bachelorlerarenopleiding in Vlaanderen. Individuele verschillen in stageleren worden in deze studie verkend aan de hand van het model van Oosterheert (2001) inzake leren onderwijzen. Hierbij gaat zowel aandacht uit naar de mogelijke verschillen in leerconcepties of leeropvattingen waarover eerstejaarsstudenten beschikken als naar de concrete cognitieve en regulatieve leeractiviteiten die worden ondernomen tijdens stages. Tevens beogen we dit bestaande model verder uit te breiden door ook aandacht te besteden aan de mogelijke samenhang met motivatie. Naar analogie met het onderzoek naar het leren in formele contexten verwachten we een samenhang tussen kwalitatieve verschillen in stageleren en motivatie. In wat volgt, lichten we het theoretische raamwerk van deze studie verder toe.

Werkplekleren in de lerarenopleiding

Eerder onderzoek toont aan dat studenten op verschillende manieren leren en dat persoons- en omgevingsgebonden kenmerken een invloed uitoefenen (bijv. Donche & Van Petegem, 2005; Endedijk & Vermunt, 2013; Kyndt, Dochy, Struyven, & Cascallar, 2012). Heel wat bestaande modellen over het leren van studenten in schoolse contexten negeren echter grotendeels dat studenten in verschillende opleidingen ook leren uit de ervaringen die ze opdoen tijdens verschillende vormen van werkplekleren (Endedijk, Donche, & Oosterheert, 2014). In nagenoeg alle lerarenopleidingen leren studenten door een combinatie van theorie en praktische ervaringen. In eerder onderzoek wees Oosterheert op een aantal belangrijke kwalitatieve verschillen in stageleren op het vlak van leerconcepties, cognitieve en regulatieve activiteiten alsook emotieregulatie (Oosterheert, 2001; Oosterheert, Vermunt, & Denessen, 2002).

Leerconcepties

Leerconcepties omvatten opvattingen die studenten hebben over het proces van leren onderwijzen. Binnen deze leerconcepties worden drie dimensies onderscheiden. Een eerste dimensie is 'lesgeven en uitproberen'. Studenten die hoog scoren op deze dimensie zien leren onderwijzen als uittesten en proberen; ze verwachten dan ook vooral concrete en praktische tips van hun mentor. Een tweede dimensie omvat het verhogen van het bewustzijn onder 'externe controle'. Dit betekent dat studenten andere personen nodig hebben die hen helpen om zich bewust te worden van bepaalde gedragingen en interpretaties van lesgeven. De derde en laatste

leerconceptie verwijst naar de zelfregulatie van de student. Deze dimensie brengt in kaart hoe studenten zelf hun leerdoelen en -processen bepalen, wat als meer wenselijk kan worden beschouwd (Donche & Van Petegem, 2005).

Cognitieve en regulatieve leeractiviteiten

Hierbij gaat het om het gedrag van studenten of de leeractiviteiten die ze ondernemen tijdens de stage. Vijf verschillende leerdimensies worden onderscheiden. De eerste dimensie betreft 'een proactief en breed gebruik van de mentor'. Dit omvat activiteiten van studenten gericht naar hun mentor zoals het vragen naar praktische tips, interpretaties van lessituaties of beoordelingen van prestaties. Een tweede dimensie omvat het 'onafhankelijk zoeken naar conceptuele informatie'. Hierbij zoeken studenten op zelfstandig wijze naar antwoorden op hun vragen en consulteren zij verschillende informatiebronnen. De derde dimensie 'actief relateren van theorie en praktijk' sluit hierbij aan en verwijst naar het bewust gebruik van conceptuele informatie om op de eigen leservaringen te reflecteren om zo het lesgeven te verbeteren. De vierde dimensie betreft 'het ontwikkelen van een visie door middel van discussie' en omvat alle activiteiten waarbij de student doelbewust (ervaren) collega's benadert voor zowel praktische tips als inspiratie voor en feedback bij het ontwikkelen van een eigen visie op lesgeven. De vijfde dimensie spitst zich toe op een aantal leerlinggerichte criteria die studenten hanteren om hun eigen lesgeven te evalueren zoals bijvoorbeeld de gepercipieerde motivatie of vooruitgang van de leerlingen.

Emotieregulatie

Hierbij gaat het om verschillen die optreden in emotieregulatie bij een negatieve leservaring tijdens het stage lopen. Twee dimensies maken deel uit van deze component: 'vermijding' en 'bezorgdheid'. Een hoge score op emotievermijding betekent dat slechte leservaringen niet als een belangrijke bron van informatie worden gezien. De tweede dimensie verwijst naar hoe bezorgd studenten zijn over hun slechte leservaringen en hierbij behoefte hebben aan steun van anderen om onzekerheden weg te nemen.

Doeloriëntatie

Eerder onderzoek wees uit dat de prestatiedoelentheorie een interessant referentiekader kan zijn om verschillen in motivatie in zowel schoolse als werkplekcontexten te duiden (bijv. Elliot & McGregor, 2001; Nitsche, Dickhäuser, Fasching, & Dresel, 2011). Doeloriëntaties worden omschreven als relatief stabiele motivationele oriëntaties die het leergedrag aansturen in omgevingen die een prestatie verwachten (Nitsche et al., 2011). Individuele doeloriëntaties representeren het individuele streven, het doel waarop iemand zich richt. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen een leerdoeloriëntatie en een prestatiedoeloriëntatie. Individuen met een leerdoeloriëntatie streven ernaar hun kennis en vaardigheden of competenties te verhogen, terwijl individuen met prestatiedoelen ernaar streven hun superieure competenties ten opzichte van anderen te

demonstreren of hun gebrek aan competenties te verbergen (Elliot & McGregor, 2001; Nitsche et al., 2011). Prestatiedoelen bevatten aldus een normatieve component (Elliot & McGregor, 2001). Eerder onderzoek wees ook uit dat prestatiedoelen verder onderverdeeld kunnen worden in prestatietoenerdingsdoelen (demonstreren competenties) en prestatievermijdingsdoelen (verbergen van een gebrek aan competenties) (Nitsche et al., 2011).

Over de relatie tussen het leren in stagecontexten en studiemotivatie is weinig bekend (Endedijk & Vermunt, 2013). Studies waarin praktijkleren werd gekoppeld aan verschillen in motivatie leveren wel indicaties op. Studenten met een hogere leerdoeloriëntatie tijdens de stage blijken doorgaans meer zelfgereguleerd leergedrag te vertonen en meer samen te werken met collega's (Donche, Gijbels, Van den Bossche, Van Petegem, & Ilsbroux, 2011). Volgens het onderzoek van Nitsche et al. (2011) zouden leerkrachten die ernaar streven hun pedagogische bekwaamheid te verhogen frequenter gebruik maken van verschillende leermogelijkheden (bijv. lid zijn van bepaalde gemeenschappen of teams, deelnemen aan opleidingen of het bespreken van bepaalde zaken met collega's). Berger (2012) stelde ook vast dat het zinvol is om de combinatie van leer- en prestatiedoelen nader te onderzoeken en mogelijk te relateren aan verschillen in leren. Zo kon worden aangetoond dat een profiel dat laag scoort op leerdoelen en hoog scoort op werkvermijdingsdoelen, minder gebruikt maakt van diepgaand en zelfgestuurd leren. Wie hoog scoort op leerdoelen en laag op prestatiedoelen en werkvermijdingsdoelen zou meer gebruik maken van diepgaand en zelfgestuurd leren, en minder op oppervlakkige wijzen leerinhouden verwerken

Op basis van het kader van Oosterheert (2001) verwachten we dat een leerdoeloriëntatie positief zal samenhangen met 'zelfbepaling', 'het ontwikkelen van een visie door middel van discussie', 'een proactief, breed gebruik van de mentor', 'een onafhankelijke zoektocht naar conceptuele info' en 'het actief relateren van theorie en praktijk'. Er kan ook worden verwacht dat leerdoeloriëntatie negatief zal samenhangen met vermijdingsgedrag, aangezien negatieve leservaringen ook een bron van leren kunnen zijn. Een prestatiedoeloriëntatie hangt mogelijk meer samen met andere kenmerken van leren onderwijzen zoals 'lesgeven en proberen', 'externe controle' en 'leerlinggerichte evaluatiecriteria'. Voorts nemen we in deze studie aan dat studenten meerdere doelen kunnen combineren (leerdoelen én prestatiedoelen) en zullen we de relatie met kenmerken van stageleren onderzoeken vanuit het meerdoelenperspectief (zie ook Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007). Dit betekent dat in een eerste stap wordt nagegaan of er verschillende motivatieprofielen zoals onder anderen Berger (2012) ze omschrijft, bij de studenten te onderscheiden zijn. In een tweede stap wordt vervolgens het verband tussen deze motivatieprofielen en kenmerken van leren onderwijzen onderzocht.

Onderzoeksvragen

In deze studie beogen we, ten eerste, individuele verschillen in leren onderwijzen in kaart brengen van studenten die stage lopen in het eerste jaar van de leraren-

opleiding. Ten tweede willen we nagaan of deze verschillen in leren samenhangen met het type stagecontext dat in de verschillende afstudeerrichtingen in de lerarenopleiding wordt aangeboden. De stage in de afstudeerrichting kleuteronderwijs behelst, naast een week observatie en participatie, ook twee weken voor de klas staan. De stage omvat acht studiepunten van het programma. In de afstudeerrichting lager onderwijs staan de studenten anderhalve week voor de klas samen met een medestudent. Vooraf krijgen de studenten ook de kans om te observeren en te participeren gedurende één week. Ook hier omvat de stage acht studiepunten. De stage in het secundair onderwijs is goed voor negen studiepunten van het programma en omvat de observatie van vijftien lessen en vier lessen voor de klas staan. Ten derde verkennen we het mogelijke verband tussen de mogelijke motivatieprofielen van studenten en het leren onderwijzen tijdens de stage. Drie onderzoeksvragen staan centraal:

- Welke leerconcepties, leeractiviteiten en emotieregulatiestrategieën worden onderscheiden bij studenten in het eerste jaar van hun lerarenopleiding?
- Zijn er verschillen inzake leerconcepties, leeractiviteiten en emotieregulatiestrategieën die studenten uit de verschillende afstudeerrichtingen hanteren?
- Kunnen er verschillende motivatieprofielen onderscheiden worden? Zo ja, verschillen deze motivatieprofielen van elkaar inzake leerconcepties, leeractiviteiten en emotieregulatie?

Methode

Deelnemers

In het totaal namen 464 eerstejaarsstudenten deel, uit een Vlaamse professionele bachelorlerarenopleiding, die stage liepen in het academiejaar 2011-2012. De drie mogelijke afstudeerrichtingen waren vertegenwoordigd: kleuteronderwijs (n = 80), lager onderwijs (n = 194) en secundair onderwijs (n = 187, richting onbekend: n = 3). De meerderheid van de deelnemers was vrouwelijk (n = 326). De gemiddelde leeftijd was 19,82 jaar (SD = 2.68).

Instrumenten

Het 'leren van studenten tijdens stages' werd gemeten via de 'Inventory Learning to Teach Process' (ILTP; Oosterheert, 2001), die reeds is gevalideerd in Vlaanderen (Donche & Van Petegem, 2005). Deze vragenlijst bestaat uit tien schalen (55 items), die de hiervoor omschreven verschillen in leerconcepties, leeractiviteiten en emotieregulatie in kaart brengen.

De 'doeloriëntaties' van de studenten werden gemeten door middel van de 'Achievement Goal Questionnaire' (Elliot & McGregor, 2001; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Deze vragenlijst omvat zestien items die drie schalen vormen: leerdoelen, prestatietoeladeringsdoelen en prestatievermijdingsdoelen.

Data-analyses

Na het vaststellen van de interne consistentie van de schaal als indicator voor betrouwbaarheid werden beschrijvende statistieken berekend, dit als antwoord

op de eerste onderzoeksvraag. Om het verband tussen de doeloriëntatie van studenten en hoe ze leren tijdens hun stage na te gaan, werd in een eerste stap een latente profielenanalyse uitgevoerd op basis van de drie doeloriëntatieschalen. Dit gebeurde via het R-pakket MClust. Deze analysetechniek maakt het mogelijk om motivatieprofielen op basis van meer motivatiedimensies te onderscheiden (Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007). In een tweede stap werden de profielen verkregen uit deze analyse en de studenten uit de drie afstudeerrichtingen met elkaar vergeleken door middel van twee-factor ANOVA-analyses, waarin zowel de twee hoofdeffecten als het interactie-effect werden nagegaan. Indien een significant verschil werd gevonden, werd een Tukey post-hoc test uitgevoerd om na te gaan welke groepen van elkaar verschilden. Alle analyses werden uitgevoerd met behulp van het R-softwarepakket (R Development Core Team, 2012).

Resultaten

Kenmerken van leren onderwijzen

Met uitzondering van de schaal 'zelfbepaling' (net onder de grens van 0,60), blijken alle ILTP-schalen voldoende intern consistent en geschikt voor verdere analyses. De gemiddelde scores op de verschillende leerconcepties (tabel 1) laten zien dat de studenten in de lerarenopleiding leren onderwijzen vooral zien als 'lesgeven en proberen'. Daarnaast scoren ze relatief hoog op het verhogen van bewustzijn onder externe controle. De score op zelfbepaling ligt lager, maar hier kan wel opgemerkt worden dat de standaardafwijking hoger is dan bij de andere twee dimensies, wat erop wijst dat er grotere verschillen zijn tussen de studenten. Wat de leeractiviteiten betreft tonen de resultaten dat studenten gemiddeld tot hoog scoren op alle leeractiviteiten. Studenten scoren het hoogst op 'leerlinggerichte evaluatiecriteria', 'proactief en breed gebruik van de mentor' en 'actief relateren van theorie en praktijk'. De scores op 'onafhankelijk zoeken naar conceptuele info' en 'ontwikkelen van een visie door middel van discussie' zijn lager maar vertonen een grotere standaardafwijking. Verder blijkt uit de resultaten dat studenten negatieve leservaringen niet zien als een bron om uit te leren (aangegeven door de lage score op emotievermijding), maar dat ze zich hier wel zorgen om maken. Ook hier treedt een grotere standaardafwijking op in vergelijking met de andere schalen.

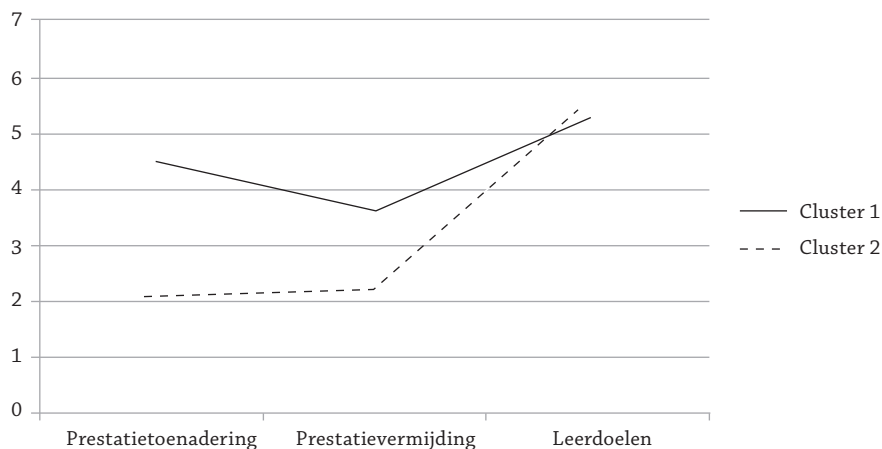
De resultaten tonen aan dat studenten het leren onderwijzen vooral beschouwen als 'uitproberen in de praktijk' en hierbij het liefst een beroep willen doen op de hulp van anderen. Ze stappen naar hun mentor en collega's en kijken naar hun leerlingen om hun eigen lesgeven te evalueren. Daarnaast zien ze negatieve leservaringen niet als een bron van informatie, maar zijn ze er eerder bezorgd over en hebben ze anderen nodig om hen gerust te stellen.

Tabel 1 Beschrijvende statistieken en interne consistentie

Schaal	N	M	SD	Cronbachs α
Concepties				
Lesgeven en proberen	436	5.13	.72	.75
Externe controle	446	4.99	.55	.68
Zelfbepaling	449	3.57	1.04	.59
Activiteiten				
Proactief, breed gebruik van de mentor	442	5.43	.83	.61
Onafhankelijk zoeken naar conceptuele informatie	439	3.98	1.10	.74
Actief theorie en praktijk relateren	446	4.83	.89	.67
Ontwikkelen visie d.m.v. discussie	446	3.26	1.32	.62
Leerlinggerichte evaluatiecriteria	447	5.81	.74	.72
Emotieregulatie				
Vermijding	439	1.94	.76	.78
Bezorgdheid	448	4.80	1.19	.72
Doeloriëntatie				
Leerdoelen	445	5.43	.62	.70
Prestatievermijdingsdoelen	436	3.41	1.08	.69
Prestatietoeneringsdoelen	448	4.15	1.22	.80

Profielen van studenten op basis van hun doeloriëntatie

Het R-pakket MClust vergelijkt de verschillende clustermogelijkheden in termen van aantal clusters en hun vorm, volume en oriëntatie en bepaalt op basis van het Bayesian Information Criterion de optimale clusteroplossing. De latente profielenanalyse op deze data gaf aan dat twee ellipsvormige clusters met een gelijke vorm, gelijk volume en gelijke oriëntatie de beste oplossing was. In figuur 1 worden de gemiddelde scores op de motivatiedimensies weergegeven voor elk van de twee onderscheiden motivatieclusters of motivatieprofielen. Een meerderheid van studenten is verzameld in cluster 1 ($n = 358$) en beschikt over een motivatieprofiel waarin zowel prestatiegerichte als leergerichte doelen belangrijk zijn. Een minderheid van studenten is verzameld in cluster 2 ($n = 58$) en beschikt over een motivatieprofiel waarin voornamelijk leergerichte doelen belangrijk zijn.



Figuur 1 Profielen doelorientatie

Verschillen in werkplekleren

Hoofdeffect afstudeerrichting

Uit de ANOVA-analyses blijkt dat studenten van de verschillende afstudeerrichtingen op diverse gebieden verschillen op het vlak van stageleren (tabel 2).

Tabel 2 Verschillen tussen afstudeerrichtingen

Schaal	Kleuter onderwijs		Lager onderwijs		Secundair onderwijs	
	M	SD	M	SD	M	SD
Concepties						
Lesgeven en proberen	5.14	.71	5.26	.68	5.02	.75
Zelfbepaling	5.01	.59	3.53	1.01	3.57	1.05
Externe controle	3.65	1.10	5.09	.52	4.87	.52
Activiteiten						
Proactief, breed gebruik van de mentor	5.67	.89	5.57	.77	5.19	.81
Onafhankelijk zoeken naar conceptuele informatie	4.40	1.05	3.97	1.11	3.85	1.06
Actief theorie en praktijk relateren	5.10	.91	4.75	.83	4.83	.25
Ontwikkelen visie d.m.v. discussie	3.13	1.30	3.04	1.32	3.54	1.28
Leerlinggerichte evaluatiecriteria	5.59	.91	5.93	.63	5.79	.74
Emotieregulatie						
Vermijding	1.81	.70	1.83	.69	2.10	.82
Bezorgdheid	4.76	1.24	4.94	1.14	4.65	1.22

Wat de concepties betreft, valt op dat studenten in de afstudeerrichting secundair onderwijs lager scoren op 'lesgeven en proberen' ($F(2,385) = 3.67, p < .05, \eta^2 = .02$) en 'externe controle' ($F(2,397) = 5.29, p < .01, \eta^2 = .03$) in vergelijking met hun collega-studenten lager onderwijs. Er zijn ook verschillen op het vlak van cognitieve en regulatieve activiteiten. Toekomstige leerkrachten secundair onderwijs doen minder een beroep op hun mentor in vergelijking met de andere twee afstudeerrichtingen ($F(2,388) = 7.22, p < .001, \eta^2 = .05$), maar ze stappen wel meer naar hun collega's toe dan de studenten in de afstudeerrichting lager onderwijs ($F(2,394) = 4.64, p < .05, \eta^2 = .03$). Studenten van de afstudeerrichting kleuteronderwijs gaan dan weer meer onafhankelijk op zoek naar conceptuele informatie in vergelijking met de andere twee studierichtingen ($F(2,389) = 10.59, p < .001, \eta^2 = .05$). Ze relateren theorie en praktijk meer aan elkaar ($F(2,395) = 4.67, p < .01, \eta^2 = .02$) en hanteren minder leerlinggerichte evaluatiecriteria ($F(2,396) = 5.71, p < .01, \eta^2 = .03$) dan studenten in de afstudeerrichting lager onderwijs. Tot slot, stellen we vast dat studenten in het secundair onderwijs hoger scoren op 'vermijding' dan hun collega-studenten van de andere afstudeerrichtingen ($F(2,392) = 5.51, p < .01, \eta^2 = .03$). Alle gemiddelde scores en standaardafwijkingen per afstudeerrichting zijn weergegeven in tabel 2. Wanneer er twee gemiddelde scores vet zijn aangeduid, betekent dit dat deze twee scores significant van elkaar verschillen, wanneer één gemiddelde vet staat betekent dit dat dit gemiddelde significant verschilt van de andere twee afstudeerrichtingen.

Hoofdeffect motivatieprofielen

In een volgende stap werd de samenhang tussen motivatieprofielen en kenmerken van leren onderwijzen verkend. In tabel 3 worden enkel de schalen weergegeven waar significante verschillen tussen motivatieprofielen werden vastgesteld (tabel 3).

Wat de leerconcepties van de studenten betreft tonen de resultaten aan dat studenten in de cluster met een combinatie van prestatie- en leerdoelgerichtheid, leren onderwijzen meer zien als lesgeven en proberen ($F(1,385) = 14.03, p < .001, \eta^2 = .03$). In tegenstelling tot de verwachting scoren deze studenten wel significant hoger voor zelfbepaling in vergelijking met leerdoelgerichte studenten ($F(1,400) = 7.01, p < .01, \eta^2 = .02$). Op het gebied van leeractiviteiten zijn de verschillen tussen beide clusters beperkt. Enkel het hanteren van leerlinggerichte criteria verschilt significant. Studenten die een combinatie van doelen vertonen, evalueren hun eigen lesgeven meer op basis van de vooruitgang en motivatie van leerlingen dan studenten die gericht zijn op leerdoelen ($F(1,396) = 3.98, p < .05, \eta^2 = .004$), maar het statistisch verschil is beperkt te noemen. Tot slot blijkt dat studenten met een combinatie aan doelen hoger scoren op bezorgdheid dan de leerdoelgerichte studenten ($F(1,396) = 10.08, p < .01, \eta^2 = .02$).

Tabel 3 *Significante verschillen tussen motivatieprofielen*

Schaal	Cluster 1 Prestatie- en leerdoelgericht		Cluster 2 Voornamelijk leerdoelgericht	
	M	SD	M	SD
Concepties				
Lesgeven en proberen	5.18	.70	4.80	.77
Zelfbepaling	3.61	1.00	3.22	1.10
Activiteiten				
Leerlinggerichte evaluatiecriteria	5.86	.69	5.65	.83
Emotieregulatie				
Bezorgdheid	4.84	1.19	4.29	1.20

Interactie-effect afstudeerrichting en motivatieprofielen

Er werden geen significante verschillen gevonden voor de interactie tussen de afstudeerrichting en motivatieprofielen met betrekking tot de leerconcepties en emotieregulatiestrategieën. Bij de leeractiviteiten werden twee significante interactie-effecten geïdentificeerd. Met betrekking tot proactief gebruik van de mentor ($F(2,388) = 3.36, p < .05, \eta^2 = .02$) blijkt dat studenten met een leerdoeloriëntatie in de afstudeerrichting secundair onderwijs minder beroep doen op hun mentor ($M = 4.92, SD = .81$) dan de studenten met een combinatie aan leerdoelen in de afstudeerrichtingen lager ($M = 5.52, SD = .77$) en kleuteronderwijs ($M = 5.59, SD = .88$). Daarnaast doen studenten met een combinatie van doelen in de afstudeerrichting secundair onderwijs minder beroep op hun mentor ($M = 5.23, SD = .81$) dan leerdoelgerichte studenten in de afstudeerrichting lager onderwijs ($M = 5.92, SD = .62$).

Voor 'ontwikkelen van een visie door middel van discussie' ($F(2,394) = 4.24, p < .04, \eta^2 = .02$) werd enkel een significant verschil gevonden tussen studenten met een combinatie aan doelen in de afstudeerrichting secundair onderwijs ($M = 3.55, SD = 1.23$) en studenten met een combinatie aan doelen in het lager onderwijs ($M = 3.00, SD = 1.31$). In overeenstemming met het hoofdeffect scoren de studenten uit de richting secundair onderwijs hoger.

Conclusie

De resultaten van deze studie benadrukken dat kwalitatieve verschillen in stage-leren kunnen worden onderscheiden. Ze bevestigen tevens de relevantie van het model ontwikkeld door Oosterheert (2001) om deze verschillen in praktijkleren meer systematisch en op verschillende niveaus (leerconcepties, leeractiviteiten en emotieregulatie) te kunnen duiden. In deze studie gaven studenten aan dat ze hun praktijkleren in belangrijke mate laten beïnvloeden door de verschillende actoren in de stageomgeving. Er wordt veel beroep gedaan op hun mentor en collega's en ze houden rekening met reacties van leerlingen om hun eigen prestaties te evalueren. De leerconceptie 'lesgeven en uitproberen' staat centraal. Dit houdt

enerzijds mogelijk verband met een waardering voor de praktijkcomponenten in de opleiding. Anderzijds kan het een signaal zijn dat het nut van de theoretische lessen onderschat wordt. Verschillende studenten geven echter wel aan dat ze de theorie actief aan de praktijk proberen te koppelen. Voorts wijzen de resultaten uit dat studenten hun negatieve leservaringen niet als een bron van informatie beschouwen, maar zich hier vooral zorgen om maken. Over het algemeen blijken de leerconcepties en de leeractiviteiten die verwijzen naar zelfsturend leergedrag minder op de voorgrond treden. Eerstejaarsstudenten in de lerarenopleiding lijken liever aangestuurd te worden door anderen dan zichzelf.

Het onderzoek naar het verband tussen enerzijds het type lerarenopleiding en anderzijds het motivatieprofiel in relatie met leren leverde belangrijke inzichten op. Er worden meer verschillen in stageren vastgesteld op basis van de afstudeerrichting dan aan de hand van de motivatieprofielen (al dan niet in interactie met de afstudeerrichting). Studenten in de afstudeerrichting kleuteronderwijs scoren hoog op de leeractiviteiten waarbij ze onafhankelijk zoeken naar conceptuele informatie die ze dan actief gaan relateren aan hun praktijkervaring. Verder maken ze minder gebruik van leerlinggerichte criteria dan studenten uit de afstudeerrichting lager onderwijs. Gezien de jonge leeftijd van de kleuters is dit misschien geen verrassend resultaat. Studenten uit de afstudeerrichting lager onderwijs beschouwen het leren onderwijzen meer dan de studenten uit de andere studierichtingen als 'het uitproberen van lesgeven'. Ook deze studenten worden vooral graag aangestuurd door anderen dan zichzelf. Studenten uit de afstudeerrichting secundair onderwijs doen minder een beroep op hun mentor maar stappen sneller naar hun collega's op de werkplek in functie van het leren onderwijzen. Dit resultaat kan verklaard worden uit het feit dat studenten in de afstudeerrichting secundair onderwijs verschillende opleidingsonderdelen (e.g. economie, Frans) opnemen en hierdoor meer samenwerken met verschillende mentoren (vakleerkrachten). Bijgevolg werken ze slechts een beperkt aantal uren samen met elke mentor. In vergelijking met de andere afstudeerrichtingen waarin de student slechts met één mentor samenwerkt, wordt dus in mindere mate een band opgebouwd tussen de student en de mentor.

Het veronderstelde verband tussen de prestatiedoelentheorie en kenmerken van leren onderwijzen bleek in deze studie minder aan de orde te zijn dan theoretisch werd verondersteld. De twee onderscheiden motivatieprofielen zijn slechts beperkt gerelateerd aan verschillen in leren tijdens stages. Enerzijds zien studenten met het meer leerdoelgerichte profiel lesgeven in mindere mate als uitproberen en richten studenten met dit profiel zich minder op anderen om de eigen prestatie te evalueren. Ze zijn ook in mindere mate bezorgd over hun slechte leservaringen. Anderzijds scoort het profiel dat een combinatie van doelen vertoont hoger op zelfbepaling. Deze resultaten wijzen op een matig verband tussen kenmerken van leren onderwijzen en motivatie zoals gemeten via de prestatiedoelentheorie en noodzaakt vervolgonderzoek naar de rol van motivatie. De resultaten van deze studie sluiten vooral aan bij de bevinding dat het moeilijk blijft om een optimale combinatie van doeloriëntaties te bepalen (Pastor et al.,

2007). Dit heeft mogelijk ook implicaties voor het onderscheiden van betekenisvolle verbanden tussen motivatieprofielen en kenmerken van leren onderwijzen. Aangezien de verschillen tussen de richtingen sterker samenhangen met verschillen in leren tijdens stages dan de verschillen tussen motivatieprofielen, rijst de hypothese dat verschillen in hoe studenten leren onderwijzen mogelijk nog meer verbonden zijn met specifieke omgevingsfactoren. Toekomstig onderzoek is nodig om te bepalen welke omgevingsfactoren van belang zijn om bijvoorbeeld het meer zelfgestuurd leren van studenten tijdens stages te stimuleren. Voorts is het belangrijk dat er op een positieve wijze aandacht besteed wordt aan slechte leservaringen zodat de studenten hier minder bezorgd over zijn en de leeransen ervan inzien. Hierbij is een belangrijke rol weggelegd voor de stagebegeleiders en mentoren, opdat een veilige omgeving gecreëerd wordt waarin de student durft te spreken en leren uit zijn fouten.

Praktijkimplicaties

De resultaten van dit onderzoek zijn ook voor de praktijk relevant. Zo wordt het belang van de mentor en de inbreng van collega's op de werkplek onderstreept. Studenten lijken het veel belangrijker te vinden voldoende sturing en feedback te krijgen van anderen dan zichzelf. Het onderzoek toont ook aan dat niet in alle afstudeerrichtingen studenten een even sterk beroep doen op de mentor. Dit kan verklaard worden vanuit de samenwerkingsintensiteit. In de opleiding 'Bachelor in het onderwijs: kleuter- en lager' lopen studenten, in tegenstelling tot studenten secundair onderwijs, volledige dagen mee in de klas. Ook de duur van de stages in deze opleidingen is langer, met meer kansen voor het ontwikkelen van onderlinge banden. Bovendien blijkt uit navraag in de context van het onderzoek dat in de opleidingen kleuter- en lager onderwijs wordt geopteerd voor schoolstages waarbij een student gedurende een volledig schooljaar aan dezelfde school verbonden is. De student wordt quasi een teamlid en leert de verschillende mentoren ook buiten de klascontext kennen. Uiteraard kan deze band nog extra versterkt worden via het verdiepen van samenwerking tussen lerarenopleidingen en stagescholen.

Deze studie toont ook aan dat studenten op verschillende wijze omgaan met negatieve leservaringen. In de context waarin dit onderzoek plaatsvond, wordt heel wat aandacht geschonken aan stage-ervaringen, waarbij studenten worden gestimuleerd om na te denken wat ze kunnen leren uit negatieve leservaringen. De individuele verschillen die optreden kunnen wijzen op de noodzaak om deze begeleidingspraktijk meer gedifferentieerd toe te passen, maar vervolgonderzoek is noodzakelijk.

Deze studie wijst op een aantal belangrijke individuele verschillen bij eerstejaarsstudenten op het vlak van stageleren en motivatie. Het verstrekken van feedback over deze verschillen op zowel individueel als groepsniveau kan alvast een eerste stap zijn om meer bewustwording bij studenten, maar ook bij mentoren en docenten, te stimuleren. De gehanteerde meetinstrumenten in deze studie bieden

alvast een perspectief om deze verschillen in kaart te brengen en waar mogelijk in te zetten in functie van begeleiding en onderwijsondersteuning.

Referenties

- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5, 243-260.
- Berger, J.-L. (2012). Uncovering vocational students' multiple goal profiles in the learning of professional mathematics: differences in learning strategies, motivational beliefs and cognitive abilities. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32, 405-425.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.
- Donche, V., Gijbels, D., Van den Bossche, P., Van Petegem, P., & Ilsbroux, I. (2011). Individual differences in learning during internships in engineering education. Paper presented at the Biannual Conference of the European Association of Learning and Instruction, Exeter, UK.
- Donche, V., & Van Petegem, P. (2005). Assessing preservice teachers' orientation to learning to teach and preferences for learning environments. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 42, 27-52.
- Donche, V., Verbeke, H., Ilsbroux, I., Sammels, E., Janssen, H.J., & Van Petegem, P. (2012). Licht op werkplekleren: inzichten vanuit praktijk en onderzoek. In H. Van de Mosselaer, P. Van Petegem, D. van Dijk, & L. Michiels (red.), *Goesting in leren en werken* (pp. 211-228). Antwerpen: Garant.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Endedijk, M.D., Donche, V., & Oosterheert, I. (2014). Student teachers' learning patterns in school-based teacher education programmes: The influence of person, context and time. In D. Gijbels, V. Donche, J.T.E. Richardson, & J. Vermunt (Eds.), *Learning patterns in higher education: Dimensions and research perspectives* (pp.102-122). London: Routledge.
- Endedijk, M.D., & Vermunt, J.D. (2013). Relations between student teachers' learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in Educational Evaluation*. doi: 10.1016/j.stueduc.2012.10.001.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J.T.E., & Vermunt, J.D. (2014). *Learning patterns in higher education: dimensions and research perspectives. New perspectives on learning and instruction*. London: Routledge.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2012). Looking at learning approaches from the angle of student profiles. *Educational Psychology*, 32, 493-513.
- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M.S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instructions*, 21, 574-586.

- Oosterheert, I. (2001). *How student teachers learn. A psychological perspective on knowledge construction in learning to teach*. Doctoral dissertation. University of Groningen, The Netherlands.
- Oosterheert, I., Vermunt, J.D., & Denessen, E. (2002). Assessing orientations to learning to teach. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 41-64.
- Pastor, D.A., Barron, K.E., Miller, B.J., & Davis, S.L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8-47.
- R Development Core Team (2012). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing: Vienna, Austria. Geraadpleegd op 19 juli 2012 via <http://www.R-project.org/>.

De invloed van hiërarchische posities op Communities of Learning

Martin Rehm, Daniëlle Versteegen, Simon Beusaert, Wim Gijsselaers & Mien Segers*

Communities of Learning (CoL) kunnen het leerproces van deelnemers aan onlineleermodules bevorderen. Eerder onderzoek heeft echter nauwelijks aandacht besteed aan de invloed van hiërarchische posities binnen CoL op collaboratieve leerprocessen. In het proefschrift van Martin Rehm (2013) is op deze tekortkoming ingegaan. Rehm onderzocht in een aantal empirische studies de invloed van hiërarchische posities op de bijdragen aan discussies binnen CoL. Deze studies richtten zich op 25 CoL, die opgezet waren als onderdeel van postacademisch onderwijs. In totaal waren 249 medewerkers van een internationale organisatie met verschillende hiërarchische posities bij het onderzoek betrokken. Het doel van de CoL was om samenwerkend leren te bevorderen door discussieplatforms aan te bieden. De resultaten tonen duidelijk aan dat hoe hoger de hiërarchische positie is van deelnemers, hoe groter hun sociale en cognitieve communicatie, en hoe centraler hun positie binnen CoL. Daarnaast heeft Rehm ook een subgroep van 'Stars' geïdentificeerd, die – ongeacht hun hiërarchische positie – hun collega's overtroffen en in het centrum van hun CoL stonden. Uitgaande van deze bevindingen, heeft Rehm een aantal strategieën voor CoL geformuleerd die de leerprocessen en leerresultaten van alle deelnemers kunnen bevorderen.

Inleiding

In de huidige kenniseconomie zien steeds meer organisaties levenslang leren en kennisgroei als een essentieel onderdeel voor het waarborgen van hun succes (zie Nonaka, 1994; Peltonen & Lamsa, 2004). In combinatie met de steeds toenemende tijdsdruk en globalisering, leidt dit tot een groeiende vraag naar meer dynamische en efficiënte leermethodes (Yamhill & McLean, 2001), zoals online samenwerkend leren (zie Armstrong & Sadler-Smith, 2008). Met name online *Communities of Learning* (CoL) krijgen steeds meer aandacht (zie Stacey, Smith, & Barty, 2004). CoL's worden gedefinieerd als groepen mensen die samen leren en reflecteren op hun beroepspraktijk, wat vervolgens leidt tot transformatief leren

* Dr. M. Rehm is werkzaam bij het Learning Lab | Educational Media & Knowledge Management, Universiteit Duisburg-Essen. martin.rehm@uni-due.de Dr. D. M. L. Versteegen is werkzaam bij het Department of Educational Development and Research, Universiteit Maastricht. Dr. S. Beusaert is werkzaam bij het Department of Educational Research and Educational Development, Universiteit Maastricht. Prof. W. H. Gijsselaers is werkzaam bij het Department of Educational Research and Educational Development, Universiteit Maastricht. Prof. M. S. R. Segers is werkzaam bij het Department of Educational Research and Educational Development, Universiteit Maastricht.

(Paloff & Pratt, 2003, p. 17). CoL's bouwen voort op de idee dat leren een interactief proces is, waarbij kennis wordt opgebouwd doordat mensen met verschillende achtergrondkenmerken samenwerken in sociale netwerken (Hakkarainen, Palonen, Paavola, & Lehtinen, 2004). Het samenwerken wordt gestimuleerd via online (asynchrone) discussiefora, die communicatie tussen deelnemers mogelijk maken en hun de kans geven om kennis en ervaringen uit te wisselen. Zo kan een CoL deel uitmaken van een organisatie of een opleiding en een incubator zijn voor nieuwe ideeën. Een CoL stimuleert op deze manier niet alleen het leerproces van individuele deelnemers, maar leidt ook tot de kennisvernieuwing van een organisatie (Schlager, Fusco, & Schank, 2002).

Bij de uitvoering van dergelijke initiatieven hebben eerdere studies duidelijk aangetoond dat dit een ingewikkelde kwestie kan zijn. Onderzoek uit het hoger onderwijs, waar soortgelijke benaderingen steeds vaker onderdeel zijn van de reguliere onderwijsactiviteiten, heeft aangegeven dat onlinetraining complexer en veeleisender is voor studenten dan hun deelname aan face-to-facetraining (zie Arbaugh & Benbunan-Finch, 2006; Järvelä, Järvenoja, & Veermans, 2008). Verder heeft onderzoek aangetoond dat mensen verschillend reageren op online leren. Caspi, Gorsky en Chajut (2003) vonden bijvoorbeeld empirisch bewijs dat de groepsgrootte van invloed is op het gedrag van deelnemers tijdens samenwerkend leren. Andere studies hebben aangetoond dat individuele prestaties worden beïnvloed door het niveau en de academische motivatie van de deelnemers (Rienties, Tempelaar, Van den Bossche, Gijsselaers, & Segers, 2009).

Bovendien kan een hoge mate van diversiteit van de deelnemers resulteren in risico's voor de kwaliteit van samenwerkend leren. De invloed van diversiteit, vaak onderzocht in het kader van het optimaliseren van de teamsamenstelling binnen organisaties, is het onderwerp van vele studies. Binnen deze onderzoekstraditie wordt onder meer gekeken naar de effecten op groepsdynamiek (Van der Vegt, Bunderson, & Oosterhof, 2006) en de aard van de leeractiviteiten (Foldy, Rivard, & Buckley, 2009). Hoewel diversiteit potentiële voordelen heeft voor het verhogen van teamprestaties (Bunderson & Sutcliffe, 2002), leveren empirische studies daarnaar in het algemeen ambivalente resultaten op (zie Jehn, Northcraft, & Neale, 1999). Het blijkt dat de mate van diversiteit op zichzelf geen goede voorspeller is voor teamprestaties. Dit suggereert dat diversiteit, gedefinieerd als de verdeling van de individuen over een of meer attributen (zoals motivatie, geslacht en ervaring), een "double-edged sword" is (Milliken & Martins, 1996, p. 403). Enerzijds hebben onderzoekers aangetoond dat diversiteit, in functionele achtergronden, zeer belangrijke en positieve effecten op het informatie-uitwisselingsgedrag van deelnemers kan hebben. Anderzijds blijkt uit empirisch onderzoek dat diversiteit tot terughoudendheid van individuen kan leiden, waardoor zij minder makkelijk met elkaar communiceren en hun leerprestatie afneemt (Jehn, 1995).

In eerder onderzoek naar online samenwerkend leren is er weinig aandacht geweest voor de hiërarchische posities van deelnemers als bron van diversiteit. Er zijn echter aanwijzingen dat hiërarchische posities invloed hebben op het communicatiegedrag van deelnemers aan (online) samenwerkend leren (zie Edmondson, Bohmer, & Pisano, 2001). Bovendien stelde Van der Krogt (1998) dat "[...] power-

ful work actors will attempt to influence both the work and the learning network” (p. 170). Ander onderzoek van Weisband, Schneider en Connolly (1995) suggereert dat computergemedieerde communicatie een verzwakking van onderliggende sociale normen veroorzaakt en vrije interactie tussen verschillende deelnemers bevordert. Verschillende resultaten en veronderstellingen spreken elkaar dus tegen en daarom is het nodig om specifieke aandacht te besteden aan de onderliggende mechanismen van interpersoonlijke processen die van invloed kunnen zijn op leren in CoL (Foldy et al., 2009). Bovendien heeft eerder empirisch onderzoek drie tekortkomingen:

- 1 de invloed van hiërarchische posities op leerprocessen in CoL werd nauwelijks onderzocht (zie Bunderson, 2003);
- 2 de focus lag op deelnemers die continu fysiek – en niet online – bij elkaar kwamen (zie Simons, 1999);
- 3 het onderzoek werd niet in organisaties uitgevoerd (zie Edmondson, 2002; Schippers et al., 2003).

In het proefschrift van Martin Rehm (2013) is op deze tekortkoming ingegaan, met als overkoepelende onderzoeksvraag:

Wat is de invloed van hiërarchische posities op het leergedrag en de prestaties van deelnemers binnen Communities of Learning?

Het beantwoorden van deze vraag is niet alleen van belang voor humanresource-managers die in de toekomst CoL willen ontwerpen en begeleiden om zo leerprocessen van hun medewerkers te bevorderen. CoL sluiten ook heel goed aan bij vraagstukken uit het hoger onderwijs, waar instellingen steeds vaker flexibelere, online methodes willen gebruiken om nieuwe doelgroepen te bereiken (zoals deeltijdse masterstudenten en promovendi) of om reguliere studenten beter voor te bereiden op hun carrières (Arts, Gijselaers, & Boshuizen, 2006; Vrasidas & Zembylas, 2003).

Dit artikel is een samenvatting van het proefschrift en rapporteert de hoofd punten en resultaten uit het promotieonderzoek. Hiervoor is de overkoepelende onderzoeksvraag opgesplitst in vier aparte deelvragen:

Deelvraag 1: Wat verwachten deelnemers van CoL voor en na afloop van hun deelname?

Deelvraag 2: Hebben hiërarchische posities invloed op de hoeveelheid en kwaliteit van bijdragen die deelnemers binnen CoL met elkaar delen?

Deelvraag 3: In hoeverre worden de netwerkposities van deelnemers binnen CoL beïnvloed door hun hiërarchische posities?

Deelvraag 4: Worden de soorten bijdragen die deelnemers met elkaar binnen CoL delen, beïnvloed door hun hiërarchische posities?

Elke deelvraag werd in een aparte studie met behulp van verschillende onderzoekstechnieken en empirische data uit 25 CoL onderzocht.

Methode

Omgeving

De verzamelde onderzoeksdata zijn afkomstig uit een postacademisch opleidingsprogramma voor medewerkers van een toonaangevende, grote internationale organisatie. Het doel van het programma was de capaciteiten en vaardigheden van medewerkers in hun dagelijkse werk te verbeteren. Het opleidingsprogramma werd gedurende een periode van zes maanden voor twee cohorten aangeboden (30 CoL) en bestond uit vijf vooraf gedefinieerde inhoudelijke modules. Deze modules hadden betrekking op verschillende aspecten van de economie (bijvoorbeeld micro-economie en internationale handel). Het programma was gebaseerd op een *blended learning*-aanpak, waarbij het eerste gedeelte geheel online en het tweede gedeelte geheel face-to-face aangeboden werd. Het onderzoek was specifiek op het eerste *blended learning*-deel gericht. Dit deel duurde veertien weken en er waren geen synchrone bijeenkomsten gepland.

De deelnemers namen deel aan twee soorten leeractiviteiten: zelfstudie en discussie. De zelfstudie werd ondersteund met (multimediale) leermiddelen, zoals weblezingen en onlinequizen. Vervolgens werden (praktische) taken besproken in asynchrone discussieforums. Deze forums waren ingebed in een aantal CoL. De CoL bleven gedurende de modules bij elkaar. De CoL werden gehost op een virtueel leerplatform (Blackboard ©). Elke CoL bestond uit tien tot vijftien deelnemers. Bij elke inhoudelijke module hoorde een aparte taak en een discussieforum. Deelname aan deze fora was verplicht. Aan elke CoL werden twee wetenschappelijk medewerkers toegewezen die verantwoordelijk waren voor het faciliteren van de discussies, het beoordelen van de bijdragen van deelnemers en het verstrekken van hulp in geval van technische problemen. De begeleiders waren getraind in het faciliteren van onlinediscussiegroepen en ontvingen uitgebreide richtlijnen en antwoorden voor alle leeractiviteiten.

Elke CoL had daarnaast de beschikking over een eigen 'café', een discussieforum voor informele, sociale contacten (Nonaka, 1994). Hierin konden de deelnemers in het begin ook een korte introductie posten met een beschrijving van hun professionele achtergrond (kantoor, regio, takenpakket) en met persoonlijke informatie (familie, hobby's). Deze introducties waren vrijblijvend en de enige mogelijkheid voor de deelnemers om iets te weten te komen over elkaars hiërarchische posities.

Aan het einde van het onlinegedeelte moesten de deelnemers een examen doen en ontvingen ze een cijfer. Na een succesvolle afronding kregen de deelnemers een certificaat van deelname en vijf European Credit Transfer System (ECTS) punten.

Deelnemers

In totaal zijn 337 deelnemers willekeurig, met behulp van een *random number generator*, toegewezen aan 30 CoL. Om ervoor te zorgen dat de deelnemers van de inzichten en ervaringen van collega's van andere kantoren en regio's konden profiteren, werd echter een Shannon Equitability Index (Magurran, 1988) gebruikt om gemengde groepen samen te stellen. Vijf CoL werden uitgesloten van het

onderzoek, omdat niet alle hiërarchische posities waren vertegenwoordigd of omdat de datasets van sommige deelnemers onvolledig waren. De overgebleven 25 CoL hadden een gemiddelde van 9,96 leden ($SD = 1.72$, range = 7-13). De gemiddelde leeftijd was 43,92 ($SD = 7.33$, range = 27-58) en 54,61 % van de deelnemers was vrouwelijk. In het totaal waren er 79 nationaliteiten en 8 regio's vertegenwoordigd. Het opleidingsniveau van de deelnemers varieerde van master (71,37 %), gepromoveerd (14,51 %), bachelor (7,26 %) tot andere diploma's (6,85%), zoals beroepsopleidingen uit de gezondheidszorg of bouwkunde.

Overzicht van de studies

De eerste deelvraag (Wat verwachten deelnemers van CoL voorafgaand en na afloop van hun deelname?) is onderzocht in een casestudy, die uit een subset van 15 CoL bestond. Het doel was om een eerste indruk te krijgen van de doelgroep en wat ze van het leren in CoL verwachtten (voorafgaand aan de CoL) en wat hun ervaringen waren (na afloop). De resultaten gaven inzicht in de kenmerken van CoL. Met behulp van twee vragenlijsten (pre- en posttest) zijn de standpunten en meningen van de deelnemers over hun leerervaring geïnventariseerd. Deze vragenlijsten zijn gebaseerd op soortgelijk onderzoek over online samenwerkend leren in het hoger onderwijs en werden aangepast voor de doelgroep van dit onderzoek (Rienties, Tempelaar, Waterval, Rehm, & Gijselaers, 2006). Een aantal gebruikersstatistieken uit logboekbestanden van het gekozen virtuele leerplatform gaven inzicht in de hoeveelheid interactie en de onderwerpen waarover de deelnemers met elkaar discussieerden.

In studie 2 is de invloed van de hiërarchische positie van deelnemers op hun participatiegraad en prestaties binnen CoL onderzocht (deelvraag 2). De data voor deze studie waren gebruikersstatistieken uit de discussiefora (logboekbestanden over wie hoeveel heeft gepost en gelezen) en de participatiecijfers van de deelnemers voor hun bijdragen aan de discussies. De participatiecijfers werden gegeven door twee wetenschappelijke begeleiders, die aan elke CoL toegewezen waren. Zij waren verantwoordelijk voor het beoordelen van de deelnemersbijdragen, het faciliteren van discussies en het verstrekken van hulp in geval van technische problemen. De begeleiders werden getraind in het werken met onlinediscussiegroepen en hebben vooraf uitgebreide richtlijnen en antwoordsleutels voor alle opleidingsactiviteiten ontvangen.

In studie 3 is de relatie tussen de hiërarchische positie van deelnemers en hun positie in het CoL-netwerk onderzocht (deelvraag 3). Dit is gedaan met behulp van sociale netwerkanalyses (SNA) en typische sociale netwerkstatistieken zoals *in-* en *uitgaande verbindingen*. *Ingaand* verwijst naar hoe vaak en door hoeveel collega's een deelnemer is benaderd. *Uitgaand* gaat over hoe vaak en hoeveel collega's een deelnemer benaderd heeft. Centraliteit van deelnemers, een berekening gebaseerd op de aantal *in-* en *uitgaande verbindingen* van deelnemers, levert meer diepgaande inzichten op over de totale netwerkpositie binnen een CoL. In navolging van Daradoumis, Martínez-Monés en Xhafa (2004) is een onderscheid gemaakt tussen indirecte banden (*'lees-netwerk'*) en directe banden (*'respons-netwerk'*). Deze aanpak maakt het mogelijk om ook onderliggende, meer passieve gedragspatronen te meten en analyseren.

De invloed van de hiërarchische positie van de deelnemers op de soort communicatie op de discussiefora was de focus van deelvraag 4 en werd onderzocht in studie 4. Voor de inhoudelijke analyse van de bijdragen van de deelnemers in de discussiefora is gebruik gemaakt van het coderingsinstrument dat is ontwikkeld door Veerman en Veldhuis-Diermanse (2001) en later is gevalideerd en uitgebreid door Schellens en Valcke (2005). Hierbij wordt er een onderscheid gemaakt tussen sociale en cognitieve communicatie (Veerman & Veldhuis-Diermanse, 2001). Sociale communicatie (niet-taakgerelateerd) vormt de basis voor een relatie tussen deelnemers en kan vervolgens leiden tot meer inhoudelijke discussies (Nardi, 2005). Cognitieve communicatie (taakgerelateerd) is gerelateerd aan de inhoud van discussies en bevat aspecten van kenniscreatie. Cognitieve communicatie wordt ingedeeld in drie niveaus, namelijk *basic* (bijvoorbeeld numerieke feiten en persoonlijke meningen), *intermediate* (bijvoorbeeld combineren en uitwerken van informatie) en *advanced* kennis (bijvoorbeeld integreren en evalueren van informatie) (Veerman & Veldhuis-Diermanse, 2001). Op basis van de resultaten uit de codering is, met behulp van het statistische softwarepakket SPSS, een tweestaps-clusteranalyse uitgevoerd. Ten slotte werd een longitudinaal onderzoek gedaan om te beoordelen of en in hoeverre de soort bijdragen van de deelnemers veranderde in de loop van de tijd. Deze mogelijke veranderingen door de tijd heen werden beoordeeld via een reeks *Wilcoxon Signed Rank*-testen. De gekozen tijdpunten zijn gebaseerd op het werk van De Laat en Lally (2003), die onderscheid maakten tussen begin-, midden- en eindfase.

Resultaten

CoL binnen een opleidingsprogramma – een succesvolle showcase

Op basis van de casestudy zijn vier succesfactoren voor het ontwerpen en implementeren van een CoL geïdentificeerd (Rehm, 2009). De eerste succesfactor was *open dialoog*. Deelnemers werden aangemoedigd om informatie en ervaringen met elkaar uit te wisselen. Dit bood de mogelijkheid aan de meer ervaren mensen om praktische kleine details uit de praktijk te delen, terwijl minder ervaren collega's meer up-to-date informatie konden bijdragen.

In het kader van de tweede succesfactor lieten de asynchrone discussiefora *meer flexibiliteit* aan de individuele deelnemers, waardoor zij onafhankelijk van tijd en plaats met elkaar konden communiceren.

De derde succesfactor was ruimte bieden voor *informele discussies*, waarin deelnemers elkaar beter konden leren kennen.

De vierde succesfactor (*reële, authentieke problemen*) stimuleerde de deelnemers om gezamenlijk hun nieuw opgedane kennis direct toe te passen in hun eigen werkomgeving. Uit de vragenlijsten bleek dat deelnemers positieve verwachtingen hadden ten aanzien van de samenwerkingsactiviteiten in asynchrone discussiefora en dat zij die ook daadwerkelijk als waardevol ervoeren. Het gemiddelde aantal bijdragen per CoL (217,13 berichten) was vergelijkbaar met de metingen uit vergelijkbare studies (Rienties et al., 2006), wat aangaf dat deelnemers actief gebruik maakten van de mogelijkheid om openlijk met elkaar te discussiëren.

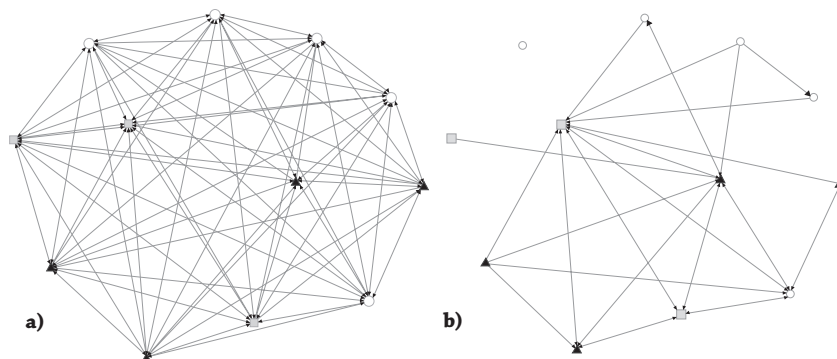
Het effect van hiërarchische posities op de participatiegraad en prestatie van deelnemers

In de tweede studie (Rehm, Gijselaers, & Segers, 2011) bleek dat er een significante positieve relatie was tussen de hiërarchische positie van deelnemers en de participatiegraad (aantal en lengte van bijdragen), de kwaliteit van de bijdragen en examenresultaten. Dat is in overeenstemming met, bijvoorbeeld, het onderzoek van Yates en Orlikowski (1992), die vonden dat het hogere management proactief de leiding nam binnen (online)discussies. In deze studie waren deelnemers uit het hogere management echter niet alleen actiever, maar hun bijdragen waren ook uitgebreider (zoals gemeten door de totale lengte van hun bijdragen). Dit staat in tegenstelling tot de bevindingen van het onderzoek van Sutton, Neale en Owens (2000), die vonden dat hogere managers zich vooral richtten op korte commentaren door gebrek aan tijd en hun belangrijke rol binnen organisaties. In deze studie bleken deelnemers uit het lagere management over het algemeen passiever. Voor een kleine subgroep van deelnemers gold dat echter niet. Deze groep 'Stars', waarvan de leden allerlei verschillende hiërarchische positie hadden, slaagde erin om toonaangevend te zijn binnen hun CoL en vergelijkbare prestaties te leveren als deelnemers uit het hogere management. Hoewel het om uitzonderingen ging, suggereert dit dat het voor iedereen mogelijk is om aanspraak te maken op een leidende rol binnen een CoL.

De overdraagbaarheid van hiërarchische posities op de netwerkstructuren van CoL's

Het doel van de derde studie was om de invloed van hiërarchische posities op de positie van deelnemers in het sociale netwerk binnen CoL's te bepalen (Rehm, Gijselaers, & Segers, 2012b). Bij bestudering van het leesgedrag van deelnemers werd gevonden dat dit niet gerelateerd was aan hun hiërarchische posities. De resultaten geven aan dat de deelnemers ongeacht hun hiërarchische achtergrond gewoon elkaars bijdragen lezen (zie figuur 1a). In overeenstemming met eerder onderzoek van Argote en Ingram (2000), geeft dit aan dat binnen een CoL kennisoverdracht plaats kan vinden. Toen we echter alleen keken naar actieve bijdragen waarin deelnemers op elkaar reageerden, kwam er een ander beeld naar voren. In dit geval beïnvloedde de hiërarchische positie van deelnemers in belangrijke mate hun netwerkposities: hoe hoger hun hiërarchische positie, hoe centraler hun netwerkpositie binnen de CoL (zie figuur 1b).

Zoals Drazin (1990) in zijn onderzoek suggereerde, zou een mogelijke verklaring voor deze bevinding kunnen zijn dat deelnemers geen discussies met collega's starten om te leren, maar om hun rol binnen de organisatie veilig te stellen en controle over informatie te behouden. Een alternatieve veronderstelling is dat het lagere management 'gevangen zat in een dilemma' (Fox, 2000): enerzijds gemotiveerd om hun kennis te delen en zo een reputatie op te bouwen; anderzijds onder druk om bestaande relaties (tussen hiërarchische posities) en gedragsregels te respecteren. Bovendien bleek uit ons longitudinale onderzoek dat dit effect in de loop van de tijd toenam. In elk geval suggereren deze resultaten het bestaan van een 'hiërarchische vortex', waar hogere hiërarchische posities meer aandacht krijgen en daardoor ook een centralere positie in de CoL innemen.



Figuur 1 Leesnetwerk (a) en responsnetwerk (b) van een Community of Learning

De invloed van hiërarchische posities op type communicatie binnen CoL's

In de laatste studie is onderzocht in welke mate hiërarchische posities invloed hebben op de inhoud van de communicatie binnen CoL (Rehm, Gijsselaers, & Segers, 2012a). Uit de inhoudsanalyse van 3389 berichten uit discussiefora bleek dat hiërarchische posities een belangrijke invloed hebben op de soort communicatie die individuen binnen een CoL voeren. Hoe hoger de hiërarchische positie van een individuele deelnemer, hoe beter de kwaliteit van de cognitieve bijdragen. In tegenstelling tot wat verwacht werd, bleken deelnemers uit het hogere management ook vaker niet-taakgerelateerde bijdragen (sociale communicatie) te posten dan hun collega's uit lagere hiërarchische posities. Verder bleek uit een longitudinale studie dat de hoeveelheid sociale communicatie van alle deelnemers in de loop van de tijd daalde, terwijl de hoeveelheid cognitieve communicatie juist hoger werd. Een combinatie van een inhoudsanalyse en een sociale netwerk-analyse onderbouwde de belangrijke rol van hiërarchische posities op het gedrag van deelnemers binnen een CoL. Deelnemers uit het hogere management werden, mede door de kwaliteit van hun bijdragen, vaker gecontacteerd en namen meer centrale posities in dan hun collega's uit lagere hiërarchische regionen.

Net als in de tweede studie werd echter een kleine subgroep van 'Stars' geïdentificeerd, die niet allemaal uit het hogere management kwamen. Leden uit deze groep hadden een centrale positie in hun CoL-netwerk, werden veel gecontacteerd en voerden veel cognitieve communicatie. Uit een meer gedetailleerde analyse van deze groep bleek dat hun 'Star'-lidmaatschap onder andere verklaard kan worden uit hun voorkennis. Over het algemeen scoorden leden uit deze groep hoger dan hun collega's in een voorkennistoets die voorafgaand aan de training werd afgenomen. Dit suggereert dat (in principe) iedereen een leidende rol binnen een CoL op zich kan nemen, hoewel het uitzonderingen blijven.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

In de eerste studie werden belangrijke kenmerken van een succesvolle CoL geïdentificeerd. Op basis van deze resultaten en de overige studies kunnen een aantal aandachtspunten worden gegeven voor het ontwerpen van een CoL.

Ten eerste zouden organisatoren, aangezien hiërarchische posities een belangrijke rol spelen binnen CoL's, kunnen overwegen om verschillende rollen aan de deelnemers toe te wijzen om zo de verwachte gedragspatronen te versterken of deze juist te doorbreken. Zo zouden deelnemers uit lagere hiërarchische posities kunnen worden gevraagd om de rol van discussieleider op zich te nemen, terwijl hun collega's uit het hogere management de rol van notulist zouden kunnen bekleden. Wanneer het toewijzen van rollen niet wenselijk is, zou het introduceren van een mentorsysteem een alternatief kunnen zijn. Hierin zou het hogere management kunnen aangeven hoe complexe informatie en bepaalde methodes in de praktijk toegepast kunnen worden. Ze zouden ook hun collega's met lagere hiërarchische posities kunnen stimuleren om vragen te stellen en discussies te voeren.

Ten tweede zouden organisatoren de voorkennis en inhoudelijke expertise van werknemers in kaart kunnen brengen en vervolgens een leeromgeving opzetten waarin werknemers met verschillende achtergronden bij elkaar worden gebracht. CoL's kunnen dan bestaan uit deelnemers die al (veel) kennis over een bepaald onderwerp hebben en deelnemers die minder voorkennis hebben. Wanneer informatie over de voorkennis en inhoudelijke expertise van de deelnemers aan het begin van een CoL onder de deelnemers verspreid wordt, kunnen de deelnemers al een beeld krijgen van de mensen met wie ze gaan samenwerken.

Naast de suggesties voor het ontwerp van CoL, heeft het proefschrift ook een aantal aandachtspunten opgeleverd die zich richten op het faciliteren van soortgelijke initiatieven in de toekomst.

Ten eerste tonen de resultaten uit de eerste studie aan dat de begeleiders positief gewaardeerd werden door de deelnemers. Niettemin gaven deelnemers ook aan dat zij de begeleiders graag in een meer actieve rol in het leerproces hadden gezien. Begeleiders zouden dus gevraagd kunnen worden om proactiever het leerproces te steunen en wellicht ook te sturen om ervoor te zorgen dat nog meer structuur en begeleiding aan de deelnemers wordt geboden.

Ten tweede tonen de empirische resultaten duidelijk aan dat er significante verschillen zijn in de manier waarop deelnemers uit verschillende hiërarchische posities met elkaar communiceren. Hoewel uit de derde studie bleek dat iedereen alles leest van iedereen, was er een kloof tussen het niveau van de actieve bijdragen van deelnemers uit het lagere management en die van het hogere management. Op basis van deze bevindingen zouden ontwerpers en begeleiders van CoL's in toekomst kunnen proberen om een actievere uitwisseling van informatie en ervaringen tussen de deelnemers met verschillende hiërarchische posities te stimuleren door als *informatiemakelaar* te fungeren. Dit kan bijvoorbeeld door bijdragen van (centrale) deelnemers samen te vatten en deelnemers die aan de rand van het leernetwerk zitten te vragen om deze te becommentariëren en hun eigen standpunt te geven. Het voordeel van deze aanpak zou kunnen zijn dat moeilijke

thema's en discussies geïnitieerd en ondersteund worden door een externe partij. Deze externe partij staat buiten de sociale relaties in de organisatie waar de deelnemers vandaan komen, waardoor de begeleiders in staat zouden kunnen zijn om de onderliggende communicatiepatronen te doorbreken.

Ten derde bleek in de derde studie dat er in de responsnetwerken niet veel verbanden waren tussen de deelnemers. Dit is een zorgpunt, aangezien dit wil zeggen dat deelnemers weinig actief met elkaar discussiëren. Daarnaast bleek dat leden van het hogere management meer verbanden hadden dan hun collega's binnen de CoL's. Naar aanleiding van deze bevindingen zouden begeleiders van CoL's ernaar kunnen streven om de rol van 'informatiemakelaar' op zich te nemen. In de praktijk zou dit vormgegeven kunnen worden door het aanmoedigen van minder actieve deelnemers om bijdragen van bepaalde (centrale) individuen te becommentariëren en hun eigen standpunt uit te leggen. Als de begeleiders dan inderdaad als externe partij beschouwd worden, zou dit een mogelijkheid kunnen bieden om eventuele spanningen tussen het lagere en hogere management te omzeilen en te voorkomen.

Ten vierde blijkt uit de longitudinale analyses dat de initiële fase van het bestaan van een CoL cruciaal is en dat op basis van de effecten van deze beginfase de hiërarchische posities vorm krijgen en zich verstevigen. Daarom zouden begeleiders specifiek aandacht kunnen besteden aan deze fase, met als doel een gelijkmatiger verdeeld activiteitsniveau te creëren.

Implicaties voor verder onderzoek

Dit onderzoek heeft nieuwe inzichten opgeleverd over hoe CoL's gebruikt kunnen worden binnen onderwijs en in organisaties. Bovendien hebben de studies gewezen op de aanzienlijke invloed van hiërarchische posities op samenwerkend leren binnen CoL's. In deze paragraaf worden een aantal mogelijke thema's geïntroduceerd die interessant zijn om in de toekomst verder uit te werken en te onderzoeken.

Voortbouwend op de bevindingen van de gepresenteerde studies dient toekomstig onderzoek zich te richten op de kenmerken van de 'Stars'-subgroep. Meer inzicht in de eigenschappen van deze groep kan helpen om in de toekomst succesvolle CoL's op te zetten met betere leerresultaten tot gevolg.

Hoewel studies 2 en 4 gebruik maakten van een inhoudsanalyse die bij uitstek geschikt is om een algemeen overzicht van cognitieve processen binnen leer gemeenschappen vast te stellen (De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer, 2006), heeft de methode ook zijn beperkingen. Coderingsschema's, zoals het driefasenmodel ((i) *level of contribution*, (ii) *level of discussion*, en (iii) *quality of communication*) van Järvelä en Häkkinen (2002) richten zich specifiek op vormen van kennisverspreiding tussen deelnemers en stellen vast in welke mate deelnemers, op basis van de inzichten en ervaringen van hun collega's, hun eigen gedrag kritisch beschouwen. Toekomstig onderzoek zou dit driefasenmodel kunnen gebruiken. De resultaten hiervan zouden aanvullende informatie kunnen opleveren over hoe CoL's de communicatie tussen deelnemers kunnen bevorderen.

Tot slot zou het interessant zijn om het gedrag van de doelgroep uit dit onderzoek te vergelijken met het gedrag van reguliere studenten. De resultaten hiervan zouden onderzoekers in staat stellen om mogelijke parallellen te trekken (welke aspecten zijn universeel toepasbaar?) of duidelijke verschillen te ontdekken (welke aspecten gelden 'slechts' voor een bepaalde doelgroep?).

Referenties

- Arbaugh, J.B., & Benbunan-Finch, R. (2006). An Investigation of Epistemological and Social Dimensions of Teaching in Online Learning Environments. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 435-447.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge Transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 150-169.
- Armstrong, S.J., & Sadler-Smith, E. (2008). Learning on Demand, at Your Own Pace, in Rapid Bite-Sized Chunks: The Future Shape of Management Development? *Academy of Management Learning & Education*, 7(4), 571-586.
- Arts, J. A.R., Gijsselaers, W.H., & Boshuizen, H.P.A. (2006). Understanding managerial problem-solving, knowledge use and information processing: Investigating stages from school to the workplace. *Contemporary Educational Psychology*, 31(4), 387-410.
- Bunderson, J.S. (2003). Recognizing and Utilizing Expertise in Work Groups: A Status Characteristics Perspective. *Administrative Science Quarterly*, 48(4), 557-591.
- Bunderson, J.S., & Sutcliffe, K.M. (2002). Comparing Alternative Conceptualizations of Functional Diversity in Management Teams: Process and Performance Effects. *Academy of Management Journal*, 45(5), 875-893.
- Caspi, A., Gorsky, P., & Chajut, E. (2003). The influence of group size on nonmandatory asynchronous instructional discussion groups. *The Internet and Higher Education*, 6(3), 227-240.
- Paradoumis, T., Martínez-Monés, A., & Xhafa, F. (2004). An integrated approach for analysing and assessing the performance of virtual learning groups. In R.O. Briggs, P. Antunes, G.-J. de Vreede & A.S. Read (Eds.), *Groupware: Design, Implementation, and Use* (pp. 289-304). Berlin Heidelberg: Springer.
- De Laat, M., & Lally, V. (2003). Complexity, theory and praxis: Researching collaborative learning and tutoring processes in a networked learning community. *Instructional Science*, 31(1-2), 7-39.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28.
- Drazin, R. (1990). Professionals and Innovation: Structural-Functional versus Radical-Structural Perspectives. *Journal of Management Studies*, 27(3), 245-263.
- Edmondson, A.C. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146. doi: 10.1287/orsc.13.2.128.530
- Edmondson, A.C., Bohmer, R.M., & Pisano, G.P. (2001). Disrupted Routines: Team Learning and New Technology Implementation in Hospitals. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 685-716.
- Foldy, G.E., Rivard, P., & Buckley, T.R. (2009). Power, Safety, and Learning in Racially Diverse Groups. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 25-41.

- Fox, S. (2000). Communities of Practice, Foucault and Actor-Network Theory. *Journal of Management Studies*, 37(6), 853-867.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.
- Järvelä, S., & Häkkinen, P. (2002). Web-based Cases in Teaching and Learning – the Quality of Discussions and a Stage of Perspective Taking in Asynchronous Communication. *Interactive Learning Environments*, 10(1), 1-22.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & Veermans, M. (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 122-135.
- Jehn, K.A. (1995). A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intra-group Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40(2), 256-282.
- Jehn, K.A., Northcraft, G.B., & Neale, M.A. (1999). Why Differences Make a Difference: A Field Study of Diversity, Conflict, and Performance in Workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741-763.
- Magurran, A.E. (1988). *Ecological diversity and its measurement*. Princeton, NJ, USA: Princeton University Press.
- Milliken, F.J., & Martins, L.L. (1996). Searching for Common Threads: Understanding the Multiple Effects of Diversity in Organizational Groups. *Academy of Management Review*, 21(2), 402-433.
- Nardi, B. (2005). Beyond Bandwidth: Dimensions of Connection in Interpersonal Communication. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 14(2), 91-130. doi: 10.1007/s10606-004-8127-9
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Paloff, R., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: A profile and guide to working with online learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Peltonen, T., & Lamsa, T. (2004). 'Communities of Practice' and the Social Process of Knowledge Creation: Towards a New Vocabulary for Making Sense of Organizational Learning. *Problems and Perspectives in Management*, 4, 249-262.
- Rehm, M. (2009). Unified in Learning – Separated by Space: Case Study on a Global Learning Programme. *Industry and Higher Education*, 23(4), 331-341.
- Rehm, M., Gijsselaers, W., & Segers, M. (2011). *Diversity in Communities of Learning: The Influence of Hierarchical Position on Individuals' Activity and Performance*. Paper presented at the AERA 2011 conference, New Orleans, USA, 08-12 April, 2011.
- Rehm, M., Gijsselaers, W., & Segers, M. (2012a). *Communities of Learning in Organizational Training: The Influence of Participants' Hierarchical Positions on Communication Behaviour and Learning Processes*. Paper presented at the EARLI 2012 (SIG 14) conference, Antwerp, Belgium, 22-24 August, 2012.
- Rehm, M., Gijsselaers, W., & Segers, M. (2012b). *Do hierarchical positions influence participant's network behaviour within Communities of Learning?* Paper presented at the AECT 2012, Louisville, Kentucky, USA.
- Rehm, M. (2013). *Unified Yet Separated – Empirical Study on the Impact of Hierarchical Positions within Communities of Learning*. Maastricht: Uitgeverij Boekenplan.
- Rienties, B., Tempelaar, D., Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., & Segers, M. (2009). The role of academic motivation in Computer Supported Collaborative Learning. *Computers in Human Behaviour*, 25(6), 1195-1206.
- Rienties, B., Tempelaar, D., Waterval, D., Rehm, M., & Gijsselaers, W. (2006). Remedial Online Teaching on a Summer Course. *Industry and Higher Education*, 20(5), 327-336.

- Schellens, T., & Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*, 21(6), 957-975.
- Schippers, M.C., Den Hartog, D.N., Koopman, P.L., & Wienk, J.A. (2003). Diversity and team outcomes: the moderating effects of outcome interdependence and group longevity and the mediating effect of reflexivity. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 779-802.
- Schlager, M., Fusco, J., & Schank, P. (2002). Evolution of an online education community of practice. In K.A. Renninger & W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (pp. 129-158). New York: Cambridge University Press.
- Simons, T., Pelled, L.S., & Smith, K.A. (1999). Making Use of Differences: Diversity, Debate, and Decision Comprehensiveness in Top Management Teams. *Academy of Management Journal*, 42(6), 662-673.
- Stacey, E., Smith, P.J., & Barty, K. (2004). Adult learners in the workplace: online learning and communities of practice. *Distance Education*, 25(1), 107-123.
- Sutton, R.I., Neale, M.A., & Owens, D. (2000). *Technologies of Status Negotiation: Status Dynamics in Email Discussion Groups* (No. 1612).
- Van der Krogt, F.J. (1998). Learning network theory: The tension between learning systems and work systems in organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 9(2), 157-177. doi: 10.1002/hrdq.3920090207
- Van der Vegt, G.S., Bunderson, J.S., & Oosterhof, A. (2006). Expertness diversity and interpersonal helping in teams: Why those who need the most help end up getting the least. *Academy of Management Journal*, 49(5), 877-893.
- Veerman, A., & Veldhuis-Diermanse, E. (2001). *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education*. Paper presented at the In EURO CSCL 2001. Maastricht: McLuhan Institute, Maastricht University.
- Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2003). The Nature of Technology-mediated Interaction in Globalised Distance Education. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 271-286.
- Weisband, S.P., Schneider, S.K., & Connolly, T. (1995). Computer Mediated Communication and Social Information: Status Salience and Status Differences. *Academy of Management Journal*, 38(4), 1124-1151. doi: 10.2307/256623
- Yamhill, S., & McLean, G.N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208. doi: 10.1002/hrdq.7
- Yates, J., & Orlikowski, W.J. (1992). Genres of Organizational Communication: A Structural Approach to Studying Communication and Media. *Academy of Management Review*, 17(2), 299-326.

Onderwijs op de universiteit

Stephan Ramaekers*

Coonen, H. (2014). *Onderwijs op de universiteit*. Antwerpen: Garant uitgevers, ISBN 978 90 441 3090 4, 221 pagina's.

In het licht van de actuele discussies over aandacht voor onderwijs en de positie van het docentschap aan de universiteit komt dit boek op een goed moment. De auteur, Hubert Coonen, karakteriseert zijn boek in de subtitel als een verkennende studie naar de professionalisering en loopbaanperspectieven van universitair onderwijspersoneel.

Het boek valt uiteen in drie delen. Het eerste, grootste deel start met een schets van ontwikkelingen in het universitair onderwijs die relevant zijn voor de kwaliteit, positie en waardering van dat onderwijs en van docenten. Deze ontwikkelingen variëren van sterk gestegen aantallen studenten en groeiende heterogeniteit tot het toenemende gewicht dat wordt toegekend aan de verantwoording van onderwijskwaliteit, (inter)nationale rankings en prestatieafspraken. Dat geheel aan ontwikkelingen roept een beeld op van universiteiten onder druk, met grote studentenaantallen voor wie een klassieke opzet van onderwijs niet meer bevredigend is, waar de waardering voor onderzoek ten koste gaat van aandacht voor onderwijs, en waar nieuwe taken (zoals valorisatie) worden toegevoegd zonder dat universiteiten zelf hierin duidelijke keuzes maken.

Op zoek naar passende antwoorden op deze ontwikkelingen wordt vervolgens ingezoomd op beleidsrapporten (OECD, EU en VSNU) met aanbevelingen hoe het universitaire onderwijs en de waardering voor docentprofessionaliteit op een hoger plan te brengen. Twee landen waar zulk beleid en discussies over het universitaire docentschap al aardig lijken gevorderd, het Verenigd Koninkrijk en Australië, worden nader belicht. Voor wetenschappelijke inzichten over docentprofessionaliteit in het universitair onderwijs put Coonen vooral uit werk van de 'Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching'. Centraal hierin staat de visie dat het gebruikelijke onderscheid in twee universitaire kerntaken is achterhaald en geactualiseerd kan worden door uit te gaan van vier nauw verweven taken, te weten: onderzoek (*discovery*), interdisciplinaire verbinding (*integration*), toepassing (*application*) en onderwijs (*teaching*). Die visie is uitgewerkt voor het onderwijs zelf, de professionele ontwikkeling van docenten, de erkenning of beloning van goed docentschap en instellingskwaliteit.

Tegen deze achtergronden werden tien experts geraadpleegd over het universitaire docentschap in Nederland. Hierbij lag de focus vooral op de volgende

* Dr. Stephan Ramaekers is senior adviseur hoger onderwijs, Centrum voor Leren & Onderwijs, Universiteit Utrecht

thema's: de waardering van onderwijskwaliteit, de eisen die aan de wetenschappelijke staf worden gesteld, de vernieuwingen die universiteiten zelf hebben geïnitieerd om docentkwaliteit te verhogen, de wenselijkheid van functiedifferentiatie, en de rol van de overheid in het borgen van onderwijsbekwaamheid.

In het tweede deel voert Coonen vijf voorbeelden van 'good practices' op, drie bij universiteiten in Nederland (Maastricht, Utrecht, Rotterdam) en twee daarbuiten (Londen, Lund). Die selectie baseert hij op adviezen van de experts en de initiatieven die deze universiteiten hebben getoond. Bij elk van deze voorbeelden is met name gekeken naar de onderwijsvisie van die universiteit, de eisen die gesteld worden op het vlak van onderwijsbekwaamheid, het beleid voor waardering en beloning van die bekwaamheid, en evaluatie dan wel onderzoek van onderwijs. De voorbeelden tonen op diverse punten overeenkomsten (daar werden ze ook op geselecteerd) maar er zijn ook duidelijke verschillen, bijvoorbeeld in de wijze waarop het docentschap en de onderwijskwalificering wordt ondersteund.

Het derde, laatste deel van het boek omvat aandachtspunten voor universiteitsbesturen, docenten en studenten, en dus een agenda voor innovaties. Achtereenvolgens wordt ingegaan op: (a) ontwikkeling van een universitaire onderwijsvisie en samenhangend strategisch, kwaliteits- en personeelsbeleid, (b) explicitering van bekwaamheidseisen en kwalificaties (BKO, SKO) in relatie tot kwaliteitsbeleid en loopbaanlange professionalisering, (c) onderzoek naar de relatie tussen didactische kwaliteiten en studentresultaten in het hoger onderwijs, (d) realisatie van een waarderings- en beloningsbeleid voor onderwijs, en (e) verbetering van de bestaande evaluatiepraktijken en onderzoek van onderwijs.

Hubert Coonen is hoogleraar bij de 'Teachers Academie' van de Universiteit Maastricht. Dit boek is de weerslag van een studie die hij deed in opdracht van het College van Bestuur van de Universiteit Twente. Wie de doelgroep van deze commerciële uitgave is, wordt niet echt duidelijk. Wellicht dat vooral universitair bestuurders, opleidingsmanagement en ondersteunende beleidsstaf (onderwijsinnovatie, HRM) als eerste geïnteresseerd zullen zijn. Voor hen biedt deze studie een overzicht van ontwikkelingen en initiatieven, met name rondom versterking van het universitair docentschap.

Sterk is de wijze waarop de positie en waardering voor het docentschap wordt gerelateerd aan onderwijskwaliteit en -innovatie. Ook de combinatie van een contextschets, beleidsmatige en wetenschappelijke perspectieven op universitair onderwijs, goede praktijkvoorbeelden en aanbevelingen geeft een rijk geschakeerd beeld van de vele aspecten die in beleid en organisatie moeten worden betrokken om onderwijskwaliteit, docentprestaties en -loopbanen met elkaar te verbinden.

In de gekozen standpunten toont Coonen zich duidelijk voorstander van evenwichtigere aandacht voor onderzoek en onderwijs, investering in professionalisering en carrièremogelijkheden als docent, betere waardering van didactische excellentie en versterking van het onderzoek naar onderwijs in het hoger onderwijs. Tegelijkertijd stelt hij dat, voor een loopbaan in het onderwijs, docenten allereerst hun sporen in de wetenschap moeten hebben verdiend: "Het is niet de bedoeling dat ze zich al heel vroeg uitsluitend gaan richten op het docentschap." In die opvatting blijft een keuze voor onderwijs secundair.

Qua structuur past de opbouw van het boek bij de oorspronkelijke studie. Onderwerpen komen nu dwars door het boek heen herhaald terug, soms met nieuwe aanvullingen. Een meer thematische ordening (kwalificaties, onderzoek van onderwijs, enz.) had de leesbaarheid ervan duidelijk vergroot. Jammer zijn ook onvolledigheden zoals bijvoorbeeld het volledig ontbreken van een reeds jarenlang bestaand middelenfonds dat het College van Bestuur aan de Universiteit Utrecht (UU) ter beschikking stelt voor ondersteuning van onderwijsinnovaties (ca. 7000 uur per jaar) of het bestaan van een 'community' waarin docenten ervaringen en inzichten onderling delen (de 'Teaching Academie' UU).

Een boek waarin de docenten zo centraal staan, zou ten minste die docenten zelf ook moeten aanspreken. Ik betwijfel of dat nu voor veel docenten het geval is. Onderwerpen worden vooral besproken in termen van beleid, maatregelen, instrumentarium, eisen enzovoort, maar vele vragen naar de betekenis van die andere waardering van onderwijsprestaties, docentschap en loopbanen voor de situatie van de docent (Hoe en wanneer kies je voor onderwijs? Wanneer ben je senior in onderwijsprestaties? Zou je als ervaren docent zelf onderzoek van onderwijs moeten doen?) komen niet aan de orde.

Voor wie zicht wil krijgen op de actuele ontwikkelingen en initiatieven op het terrein van het universitair onderwijs is dit boek lezenswaard. Inhoudelijk is die kennis aan snelle veranderingen onderhevig en over niet al te lange tijd zou deze schets door nieuwe initiatieven al weer achterhaald kunnen zijn. Laten we hopen dat het dan gaat om substantiële stappen in de richting van een serieuze waardering van docentschap.

SUMMARIES

Excellence for All: Nietzsche as a Source of Inspiration for Professional Higher Education

Henriëtta Joosten

Europe's objectives of economic growth and job creation require large numbers of professionals who are willing and able to continually adapt to changing circumstances by letting go of 'old' habits and embracing new habits in thinking and acting, and to actively create new knowledge and ways of being.

In response to this need for flexible and innovative professionals, a variety of special programmes have been developed to incite Dutch students to excel (Van Eijl, Pilot, & Wolfensberger, 2010). The efforts and investments, however, focus on a small, select group of talented students. The objective set by the European Union – training large numbers of students who want to and are able to innovate – is thus not achieved.

This article develops a concept of excellence that can be broadly deployed in professional higher education. I will elaborate on three concepts which the German philosopher Friedrich Nietzsche developed in *Die fröhliche Wissenschaft* (1999 [1887]): self-transcendence, self-control and self-styling. By starting with Nietzsche's radical thoughts, this article aims to sincerely grasp the probabilities and challenges of preparing *all* students – rather than a small group of the most talented ones – for contemporary professional life. Several proposals for educational practices are outlined from this nietzschean inspired perspective of excellence.

Evaluation of the Minor in Teacher Education: A new route into the teaching profession in the Netherlands

Ruud van der Aa, Karel Kans & Sylphie Ormskerk

In 2009 a new route into the teaching profession that is now offered at almost all

Dutch universities was introduced in the Netherlands: the minor in teacher education. On behalf of the Dutch Ministry of Education the independent research institutes Ecorys and ResearchNed conducted a two-year evaluation of the minor.

Between 2010 and 2012 two measurements were conducted using multiple research tools and involving various stakeholders; students were surveyed about their plans before and after the minor, and schools were interviewed about the quality of the trainees.

In this article, the researchers suggest that the minor in education succeeds in expanding the group of academically trained students with an interest in teaching. This may contribute to other objectives, namely the creation of a larger recruiting potential, addressing the shortage of teachers and more academically trained teachers in secondary education. Schools are satisfied with the trainees that follow the minor, especially because of their knowledge of the content of the subject they teach.

Therefore the minor not only seems to contribute to a larger workforce, but also to the quality of the teaching staff. For those new teachers who do not choose to obtain a master title but who wish to start their teaching career immediately, more guidance is needed taking in account their specific strengths and weaknesses to let them start as fully competent teachers.

Individual differences in workplace learning within teacher education: a matter of motivation?

Eva Kyndt, Vincent Donche, David Gijbels, Eveline Mertens & Peter Van Petegem

Based on the framework of Oosterheert (2001) this study explores individual differences in student learning during internships. Subsequently, these individual differences are related to students' motivation as conceptualized by the performance goal theory. Results show that students primarily conceptualize learning to teach as

practising and testing, but that they experience the need for support by others. They approach their mentor and colleagues and look at their pupils' behaviour when evaluating their own teaching. Negative teaching experiences are not considered as a source of information but as something that preoccupies them. How students learn during internships is only partially related to students' motivation. Differences in student learning are more strongly related to the type of teacher training programme. Implications for research and practice are presented.

The Impact of Hierarchical Positions on Communities of Learning

*Martin Rehm, Daniëlle Versteegen,
Simon Beusaert, Wim Gijssels &
Mien Segers*

Communities of Learning (CoL) can facilitate the learning process among participants of online learning modules. Yet, previous research has rarely investigated the impact of hierarchical positions on collaborative learning processes. The dissertation of Martin Rehm (2013) has addressed this shortcoming by conducting a range of empirical studies. These studies are based on 25 CoL, organized as part of a post-academic education programme, where 249 staff members of a global organization from different hierarchical positions engaged into collaborative learning via discussion forums. The results clearly indicate that the higher participants' hierarchical position, the more their social and cognitive communication, which in turn was also positively related to their centrality within the CoL. However, Rehm also identified a sub-group of 'Stars', who outperformed their colleagues and were at the centre of the CoL, irrespective of their hierarchical positions. Based on these findings, he proposed a number of strategies that can foster the learning processes and learning outcomes of all participants.

