

**Een fenomenografisch onderzoek naar leerconcepties van Academie  
Theologie docenten aan de Christelijke Hogeschool Ede**

**A phenomenographic research on learning conceptions of department  
Theology teachers from the Christelijke Hogeschool Ede**

Harmen Jan Terwel

*Inleverdatum: 31 mei 2017*

*Masterexamen: 26 juni 2017*

Master Leren en Innoveren  
AERES Wageningen



**Onderzoeksbegeleider:**

Drs. Niek van Benthum

*Docent, studietoets,*

*assessor*

AERES Hogeschool Wageningen



**Opdrachtgever:**

Drs. Arnolt Stijf

*MT - lid Theologie /*

*Onderwijs & Ondersteuning*

Christelijke Hogeschool Ede



## **Een fenomenografisch onderzoek naar leerconcepties van Academie Theologie docenten aan de Christelijke Hogeschool Ede**

### **A phenomenographic research on learning conceptions of department Theology teachers from the Christelijke Hogeschool Ede**

#### **Samenvatting**

Vanaf september 2016 biedt de Christelijke Hogeschool Ede vernieuwde, flexibele en vraaggerichte opleidingstrajecten aan voor volwassenen. Dit vraagt om een verandering van zowel de organisatiestructuur als de onderwijsactiviteiten, zoals colleges, toetsing, didactiek en het curriculum. Ook is er sprake van een verandering die minder zichtbaar is, de overtuiging over leren. Deze is bij het nieuwe deeltijdonderwijs impliciet constructivistisch van aard. In dit onderzoek is gekeken of het beoogde constructivistische leren van het nieuwe curriculum strookt met de overtuigingen van leren van het docententeam van de lerarenopleiding Godsdienst en Levensbeschouwing. Van Rossum en Hamer (2010) hebben zes verschillende manieren onderscheiden waarop er naar leren wordt gekeken, drie daarvan zijn meer constructief van aard en drie zijn meer reproductief. Van deze indeling is in dit onderzoek gebruik gemaakt om in kaart te brengen hoe er over leren wordt gedacht. De uitkomst van dit onderzoek is dat alle onderzochte docenten op een meer constructiegerichte manier naar leren kijken en dat komt overeen met het beoogde leren van het nieuwe deeltijdonderwijsontwerp. Dit onderzoek heeft overtuigingen over leren geëxpliciteerd, de aanbeveling is om dit verhelderde beeld op leren te gebruiken als spiegel voor onderwijsactiviteiten.

#### **Abstract**

The Christian University of Ede offers since September 2016 innovative, flexible and demand-oriented training programs for adults. This requires a change of both the organizational structure and the education activities, such as colleges, examination, didactics and the curriculum. There is also a change in the part-time study program that is less visible, the belief about learning. It is currently implicitly constructivist in nature. This research aims to find out if the constructivist learning of the new curriculum is consistent with the beliefs of learning from teachers from the teacher education in the subject of religion. Van Rossum and Hammer (2010) found six different ways in which people understand learning, three of those are more constructive of nature and three are more reproduction-oriented. These six levels are used in this research to map how teachers think about learning. The results of this research is that all surveyed teachers have a more constructive way of understanding learning and corresponds with the intended learning of the new part-time teaching design. This research has explicate learning, the recommendation is to use this clear picture on the meaning of learning to mirror with educational activities.

## **Inleiding**

### **Aanleiding**

Naar aanleiding van het adviesrapport 'Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen' (2014) van de adviescommissie onder voorzitterschap van Rinnooy Kan heeft de Christelijk Hogeschool Ede (CHE) vernieuwde, flexibele en vraaggerichte opleidingstrajecten voor volwassenen ontwikkeld. Dit moet de mogelijkheden uitbreiden voor volwassenen om hoger geschoold te worden (CHE, 2016a)<sup>1</sup>. Vanaf september 2016 worden er vijf vernieuwde deeltijdopleidingen (DTO) aangeboden. Twee daarvan biedt de Academie Theologie (AT) aan, namelijk 'Godsdienst Pastoraal Werk' en de opleiding leraar 'Godsdienst en Levensbeschouwing'.

Deze nieuwe opleidingen hebben drie specifieke kenmerken waarmee zij zich onderscheiden van het huidige deeltijdonderwijs op de CHE. Het eerste kenmerk is dat *toetsing* maatwerk is, dat houdt in dat er geen voorgeschreven beroepsproducten zijn en studenten zelf bepalen hoe zij aantonen leeruitkomsten te beheersen. Dit gebeurt zoveel mogelijk op de werkplek. Als tweede kenmerk leggen de *beoogde eindkwalificaties* de nadruk op, multidisciplinariteit, werken aan domein overstijgende projecten en waardengerichte professionals met een onderzoekende houding. Er zijn vijf modules met generiek beoogde kwalificaties en er zijn drie modules met opleiding specifieke leeruitkomsten. Het derde onderscheidende kenmerk is de *leeromgeving*. Deze is op

maatwerk gericht, hierbij wordt gekeken naar eerder verworven competenties. De leeromgeving is vraag-en praktijk gestuurd, waarbij de praktijkplaats als de belangrijkste leerplek wordt beschouwd. De student is eigenaar van het leerproces. Studenten hebben in de elektronische leeromgeving contact met docenten en krijgen digitale leerarrangementen aangeboden. Als laatste wordt gesteld dat het leren moet plaatsvinden in een professionele leergemeenschap waar er van- en met elkaar wordt geleerd (CHE, 2016a).

Deze nieuwe werkwijze van het nieuwe DTO voldoet aan bijna alle kenmerken die Klarus sociaal constructivistisch leren noemt, namelijk:

Lerenden kunnen kennis zinvol benutten in een betekenisvolle context (subjectief nut); Zowel kennis en vaardigheden als motivatie (hoofd, hand, hart) komen in samenhang aan bod (integratief leren); De lerenden krijgen de gelegenheid hun eigen leerproces zelfstandig te sturen; Er wordt aangesloten op betekenissen die de lerende al heeft verworven; Samenwerking: voor veel (niet alle!) leerdoelen wordt samenwerkend leren een betere leerstrategie geacht; Zij communiceren met anderen over relevante begrippen; Er worden duidelijke maar ook haalbare doelen/eisen gesteld; Er wordt voortdurend feedback (formatieve beoordeling) gegeven op de voortgang in leerresultaten: beoordelen is gericht op ontwikkelen. (Klarus, 2011, p. 87-88)

Het is goed om in dit verband te realiseren dat achter het sociaal constructivisme een opvatting over kennis zit die niet per definitie door iedereen wordt gedeeld op de CHE. Dit blijkt niet alleen uit informele gesprekken met docenten tijdens de lunch, maar ook uit een inhoudelijke discussie over het sociaal constructivisme tussen de toenmalige voorzitter van het College van Bestuur van de CHE en een CHE docent in het tijdschrift 'Beweging' (Boele & Zijlstra 2004). Vanuit een bepaalde visie op de bijbel bepleiten sommige christenen dat kennis niet is geconstrueerd maar is geopenbaard, daarom wordt het sociaal constructivisme verworpen (Visscher, 2008). Niet onvermeld moet blijven dat het sociaal constructivisme vanuit de christelijke hoek ook wordt omarmd als (kennis) sociologische theorie (Paas, 2013; Ibhakewanlan, 2014), maar ook als leertheorie (Fransen, 2004). Hoe het ook zij, duidelijk blijkt uit gesprekken en discussie dat de *opvatting* over kennis en dus over de overdracht of constructie van die kennis (leren) uiteen loopt binnen de CHE waar overwegend christelijke docenten lesgeven.

Samenvattend kan gezegd worden dat er een nieuw deeltijdconcept is gehanteerd dat constructivistische vormen van *leren* beoogt. Er kan echter niet zondermeer worden aangenomen dat dit beoogde leren strookt met het leren dat docenten aan de CHE voor ogen hebben.

### Relevantie van het onderzoek

In het innovatieproces van de verandering naar de nieuwe DTO wordt bij de AT vooral gekeken naar de zaken die duidelijk zichtbaar zijn, zoals; de verandering van de organisatiestructuur, de digitale didactiek, en de ontwikkeling van een nieuw curriculum. Over de verandering die onzichtbaar is, die van de *overtuigingen* over *leren*, wordt nauwelijks gesproken.

Volgens Ruijters (2006) is er wellicht geen enkel proces zo weinig besproken en impliciet als *leren*. Leren is daarom een begrip dat lastig te definiëren is. Volgens Ruijters en Simons (2008) zijn 'leven' en 'leren' synoniemen, leren doen we niet alleen tijdens een cursus, maar altijd. Bolhuis en Simons (2011) pleiten dan ook voor een breder begrip van leren. Aspecten van dit bredere begrip zijn het sociale, onbewuste en veel omvattende karakter van leren. Leren is volgens hen in essentie betekenisgeving. Bransford, Brown, Rodney & Cocking (2000) onderschrijven dit laatste. Volgens hen is leren het proces om de wereld te begrijpen. Betekenisgeving doet men vanuit het eigen referentiekader, dit bestaat uit een samenstelling van kennis, vaardigheden en houding waarmee het individu de wereld tegemoet treedt. Mezirow (2009) heeft het in dit kader over 'frame of reference', vandaar uit geeft de lerende betekenis aan een ervaring. Praktijkervaring laat echter zien dat wanneer studenten op de CHE worden gevraagd wat zij verstaan onder leren, ze het niet hebben over de bovenstaande dingen (persoonlijke communicatie, 3 maart 2016). Ze spreken dan over reproduceren, als een cognitief bewust proces wat op school plaats vindt. Dit bevestigen Bolhuis en Simons (2011) die stellen dat er ook beperktere visies op leren bestaan. Ook volgens Illeris (2009) gaat het meest gangbare concept van leren over nieuwe elementen die als toevoeging worden gekoppeld aan het bestaande referentiekader, hij noemt dit assimilatief leren. Uit bovenstaande wordt duidelijk dat er verschillende overtuigingen mogelijk zijn over leren.

Het is belangrijk dat *overtuigingen* van docenten AT overeenkomen met het beoogde leren. Ruijters (2006) spreekt over verwarring die ontstaat als een beoogde theorie van leren, en hoe de theorie in de praktijk wordt toegepast, uiteen loopt. Wanneer er vanuit verschillende visies op leren wordt vormgegeven aan het onderwijs, dan vormt dat een valkuil voor het innovatieve curriculum. Hanson (in Caluwé & Vermaak, 2006) heeft het over het 'pocket veto'. Dit pocket veto komt erop neer dat het management van bovenaf allerlei verbeteringen of maatregelen kan opleggen, zoals een vernieuwd constructivistisch curriculum, maar dat docenten achter gesloten deuren toch hun eigen werkwijze kiezen. Juist vanuit hun eigen overtuigingen. Docenten hebben de mogelijkheid om grote delen van het werk onzichtbaar te maken en zij zullen niets doen waar zij niet achter

staan. Dilts (2006) heeft op basis van het werk van Bateson onderscheid gemaakt in zes logisch opeenvolgende niveaus waarop we veranderen. Volgens hem komen gedrag en vaardigheden altijd voort vanuit overtuigingen, identiteit en spiritualiteit. Juist die overtuigingen van docenten over leren zijn bepalend voor het gedrag van de docent in de uitvoering van het onderwijs. Dit vindt ondersteuning in het onderzoek van Ho (2001). Ze beschrijft het belang om te focussen op de leerconcepties van docenten in plaats van alleen maar op vaardigheden in professionaliseringstrajecten. Volgens Ruijters (2006) beïnvloeden de verschillende overtuigingen over leren het leren zelf. Dat deze beïnvloeding een negatieve uitwerking kan hebben betoogde Prawat (1992) al ruim twee decennia geleden. Hij zegt dat docenten een obstakel kunnen vormen voor het implementeren van constructivistisch onderwijs. Dit komt omdat de overtuigingen van docenten over leren en onderwijs vaak overeenkomen met traditioneel positivistische vormen van onderwijs, waarbij de docent de verteller van de waarheid is en de student een passieve rol speelt in het opnemen van die kennis. Concluderend uit het bovenstaande is het belangrijk dat overtuigingen van docenten over leren, overeenkomen met het beoogde leren.

Als uit dit onderzoek blijkt dat de overtuigingen van docenten over leren en het beoogde leren uiteen loopt, dan zou overtuigingen over leren de toekomstige insteek moeten worden van de professionalisering. Daar zou dan een belangrijke hefboom kunnen liggen voor verandering. Al moet het onderzoek nog uitwijzen of de overtuigingen van docenten AT over leren daadwerkelijk uiteen loopt, toch kan dit onderzoek al worden gezien als een vorm van professionalisering. Volgens Säljö (1979a) is het belangrijk om het onderwerp 'leren' te thematiseren. Op die manier wordt het een object van reflectie, welke volgens hem een eerste stap is voor de ontwikkeling van het denken over leren. Het belang van deze eerste stap moet niet onderschat worden, want volgens Pajares (1992) zijn overtuigingen van docenten vaak gevormd door vroegere ervaringen en zijn ze in hoge mate individueel en hardnekkig. Ze representeren volgens hem de manier waarop een individu naar de wereld kijkt. Ook Pajares (1992) betoogt dat deze overtuigingen leiden tot het denken en doen en het beïnvloedt volgens hem daarom de vormgeving van het leren.

Tenslotte iets over het belang van nieuw onderzoek naar leerconcepties. Overtuigingen van docenten over leren hebben invloed op de onderwijsuitvoering. Bij invoering van een nieuw onderwijsconcept kan het zijn dat de overtuigingen van docenten op leren niet meer passend zijn bij het nieuwe concept. In het onderzoek van Van Rossum en Hamer (2010) kwam aan het licht dat dit voor het merendeel van docenten zo was. Dit vormde een reëel probleem bij de implementatie van een nieuw onderwijsconcept op de Haagse hotelschool. Hun onderzoek is bijna een decennium geleden uitgevoerd in een geheel andere context. Dit maakt dat er nieuw onderzoek nodig is voordat dezelfde conclusie getrokken kan worden voor docenten AT. Zoals betoogd in de inleiding kan er niet worden aangenomen dat docenten AT dezelfde overtuiging op leren hebben, echter is het te voorbarig om te concluderen dat ze op grote schaal uiteen loopt. Daarnaast speelt de christelijke identiteit in de context van de CHE een grote rol. Om deze redenen kunnen eerdere onderzoeken in andere contexten hier geen uitsluitsel over geven.

Resumerend kan worden gezegd dat er verschillend over leren wordt gedacht en dat het belangrijk is dat overtuigingen van docenten AT over leren boven tafel komen. Als de opvattingen over leren teveel uiteen loopt dan kan dit een valkuil vormen voor de innovatie, in deze context het nieuwe DTO. Uit het onderzoek in de specifieke context van de CHE moet blijken in hoeverre dit het geval is. Mocht uit het onderzoek blijken dat de overtuigingen over leren uit elkaar liggen dan ligt hier een mogelijke hefboom voor verandering, omdat gedrag voortkomt uit overtuigingen. Een waardevol bijproduct van dit onderzoek is dat er wordt nagedacht over onze corebusiness: leren, dat zet aan tot reflectie. Duidelijk is dat dit onderzoek daardoor relevant is op organisatieniveau. Het kan namelijk de agenda bepalen voor de professionalisering, maar ook op het individuele niveau van de docent, omdat het onderzoek aanzet tot reflectie op leren.

Dit onderzoek heeft tot doel om de overtuigingen over leren boven tafel te krijgen. Dit culmineert in een eerste vraagstelling: In hoeverre is er sprake van een kloof tussen de overtuigingen over leren van de docenten AT en het beoogde leren van het nieuwe DTO curriculum?

### **Theoretisch kader – leren en fenomenografisch onderzoek**

Leren is een herkenbaar begrip, maar wanneer je het nader onderzoekt dan blijkt dat er toch veel verschillende betekenissen aan worden gegeven. Uit onderzoek, van onder andere Säljö (1979b), blijkt dat mensen verschillende concepties hebben over het fenomeen leren. De onderzoeksbenadering die deze concepties onderzoekt heet fenomenografie. Het doel van fenomenografie is het in kaart brengen van verschillende manieren waarop mensen verschillende fenomenen in de wereld om hen heen ervaren, conceptualiseren, waarnemen en begrijpen (Marton, 1986).

Over het fenomeen leren heeft Säljö (1979b) een toonaangevend fenomenografisch onderzoek gedaan. In dit onderzoek heeft hij 90 volwassen studenten geïnterviewd over wat zij verstaan onder leren. Hij vond belangrijke verschillen in hoe de geïnterviewden hun eigen leren zagen. Deze concepties op leren (leerconcepties) kon hij onderverdelen in vijf categorieën:

1. Leren als toename van kennis
2. Leren als memoriseren

3. Leren als acquisitie van feiten, vaardigheden en methoden, die toegepast kunnen worden in de praktijk.
4. Leren als betekenisgeving
5. Leren als het (her)interpreteren en begrijpen van de werkelijkheid. (Säljö, 1979b, p. 19)

Ruijters (2006) noemt de categorieën van Säljö consistent en helder. In latere internationale onderzoeken werden soortgelijke categorieën gevonden (Paakkari, L., Tynjala, P., & Kannas, L., 2011; Yang & Tsai, 2010; Tsai, 2004). Ook is deze studie sinds 1984 herhaald, onderzocht, verfijnd en gevalideerd in Nederland (van Rossum, Deijkers en Hamer, 1985; van Rossum en Schenk, 1984). Uiteindelijk is dit geconsolideerd in het uitvoerige proefschrift van Van Rossum en Hamer (2010). Van Rossum en Hamer (2010) baseren zich in grote lijnen op het initiële onderzoek van Säljö. Na jaren van onderzoek hebben ze echter nog een zesde leerconceptie weten te onderscheiden, die zeer uitzonderlijk voorkomt in hun onderzoeksgroep. In deze laatste conceptie ligt de focus niet meer op kennis of het geven van betekenis, maar op het zijn. Later werd deze zesde leerconceptie bevestigd door Marton, Dall'Alba en Beaty (1993).

*Tabel 1. leerconcepties volgens van Rossum en Hamer. Herdrukt van "The meaning of learning and knowing", door Rossum, van E.J. & Hamer, R.N., 2010, p. 9, Rotterdam: Sense Publisher*

|   | <i>Van Rossum-Hamer</i><br><i>Learning Conception</i>                            | <i>Object of Reflection</i>   |
|---|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| 1 | <b>Increasing knowledge</b>                                                      | <b>None</b>                   |
| 2 | <b>Memorising</b>                                                                | <b>Exam relevancy</b>         |
| 3 | <b>Reproductive understanding/ application</b><br><b>or Application foreseen</b> | <b>Usefulness later on</b>    |
| 4 | <b>Understanding subject matter</b>                                              | <b>Subject matter meaning</b> |
| 5 | <b>Widening horizons</b>                                                         | <b>Personal development</b>   |
| 6 | <b>Growing self awareness</b>                                                    | <b>Self</b>                   |

Een nadere verkenning van deze *leerconcepties* (zie tabel 1) is hier op zijn plaats, omdat deze de kern vormen van dit onderzoek. Volgens Schellings, Lodewijks en van der Sanden (1999) is een leerconceptie een samenhangend geheel van overtuigingen, opvattingen, en cognities met betrekking tot het leren. Dit gaat over wat leren inhoudt, hoe het leren het best kan worden aangepakt (het proces) en waartoe het leren moet leiden (het product). Leerconceptie 1 gaat vooral over toename van kennis. Deze leerconceptie 1 wordt vaker waargenomen bij kinderen en minder bij Hoger Beroeps Onderwijs (HBO) studenten of docenten. Het proces gaat hierbij om verzamelen, en het product bestaat uit gefragmenteerde stukjes kennis. Leren is hier nog niet het object van reflectie. Bij leerconceptie 2 gaat het voornamelijk om memoriseren. Dit heeft als doel om het geleerde te kunnen reproduceren in een toets situatie. Het proces bestaat hier uit memoriseren en het product is reproductie. Object van reflectie is in deze leerconceptie de relevantie voor de toets. Leerconceptie 3 onderscheidt zich van de eerste twee omdat leren meer te maken heeft met de praktijk. Leren gaat in deze conceptie over (reproductief) toepassen. Het proces van leren is hier het selecteren en memoriseren van feiten en of procedures die later van nut kunnen zijn. Het product van dit leren is het gevoel kennis in de praktijk toe te kunnen passen. Het object van reflectie is hierbij de bruikbaarheid voor later. De eerste drie leerconcepten zijn volgens Van Rossum en Hamer (2010) meer reproductiegericht denkniveaus, die vaak in kwantitatieve termen worden uitgedrukt. Tussen leerconceptie 3 en leerconceptie 4 zit volgens hun een waterscheiding, daartussen zit een groot verschil hoe er over leren wordt gedacht. Vanaf leerconceptie 4 verschuift de nadruk van 'ware' kennis en theorieën naar het zelf construeren van kennis en betekenis. Hier komt het constructivistische denken naar voren. Het gaat er bij leren om, zelf een oordeel te kunnen vormen. Wat ook kenmerkend is voor deze conceptie is dat de focus verschuift van de docent (als expert) naar de student. Ofwel, de student wordt zelf actief in zijn leerproces. Deze betekenis van leren lijkt ook op het leren wat Piaget voor ogen had. Hij zegt het volgende in een gesprek met Bringuier: "Education, for most people, means trying to lead the child to resemble the typical adult of his society. But for me and no one else, education means making creators. You have to make inventors, innovators—not conformists" (Bringuier, 1980, p. 132). Het proces binnen leren in leerconceptie 4 gaat over betekenis geven aan wat je leest of hoort. Het product is het internaliseren van een manier van denken. Het object van reflectie is de betekenis van de materie van het onderwerp. Leren in leerconceptie 5 gaat erover dat men eigen standpunten ook kan relativeren. Daarom is voor dit leren de dialoog erg belangrijk. Het proces gaat hierbij om horizonverbreding. Het product is, dingen anders zien. Het object van reflectie is hierbij persoonlijke ontwikkeling. Bij leren in leerconceptie 6 verschuift de nadruk van weten en kennis, naar 'zijn'. Het leerproces gaat over een groeiend zelfbewustzijn en dit resulteert in

zelfrealisatie. Het object van reflectie is dus het zelf. De laatste twee leerconcepties komen bij respondenten van het onderzoek van Van Rossum en Hamer weinig voor. Leerconcepties zijn geen statisch gegeven, men kan zich ontwikkelen naar een hogere leerconceptie. Een hogere leerconceptie omvat ook de lagere leerconcepties, dus een docent met een hogere leerconceptie kan in verschillende situaties kiezen voor een ander soort leren uit de lagere leerconcepties (Van Rossum & Hamer, 2010).

In de paragraaf 'aanleiding' is al kort het verband tussen levensovertuiging, kennis en leren aangestipt. Om te begrijpen waar deze verschillende leerconcepties van mensen vandaan komen is het goed om een verdiepingsslag te maken en te kijken naar de epistemologie. Verschillende onderzoeken hebben aangetoond dat er een verband is tussen epistemologische overtuigingen en leerconcepties (Aypay, 2011; Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S. et al., 2009). Epistemologie is een tak van de filosofie die zich bezig houdt met kennis en weten. Vragen die hierin centraal staan zijn: 'Wat is kennis?', 'Wat kunnen we weten?', 'Hoe vergaart men kennis?'. Met deze vragen is de mensheid al vanaf de Griekse oudheid systematisch bezig (Leezenberg, de Vries, 2001). Leren is dus een onderdeel van de epistemologie. Wat je verstaat onder kennis en wat je kunt weten is bepalend voor hoe je tegen leren aankijkt. Van Rossum en Hamer beschrijven een voorbeeld wat dit goed illustreert:

If knowledge is seen as defined by an authority (epistemology), it makes sense that the role of the teacher is viewed as transferring this knowledge (teaching conception) to the students, the students' role is seen as absorbing or memorising this knowledge (learning conception) and consequently assessment is expected to test the students' reproduction of this knowledge (assessment conception). (Van Rossum & Hamer, 2010, p. 230)

Demastes, Good, & Peebles (1995) spreken daarom in dit verband van een 'epistemological ecology'. Kennis, leren, onderwijs, toetsing, leerinhoud, lesboeken, motivatie, et cetera staan in verband met elkaar, en hebben invloed op elkaar.

De achterliggende epistemologie van de lagere leerconcepties (1-3) is dat de waarheid vaststaat, leren bestaat dan uit kennis nemen van die waarheid. De epistemologie vanuit de hogere leerconcepties (4-6) is dat kennis geconstrueerd is. Dit houdt in dat de kennis wordt geconstrueerd door de betekenis die iemand geeft aan de natuur en zijn omgeving (Ültanir, 2012). Dit constructivistische denken is in de 20<sup>e</sup> eeuw wijd verbreid geworden. Dit komt omdat er een einde kwam aan de aangenomen objectiviteit van kennis die er sinds de verlichting van de 17<sup>de</sup> eeuw was. De wetenschapsfilosofie heeft hier een belangrijke rol in gespeeld. Die heeft de waarheidsclaims die wetenschap maakt, aan de kaak gesteld (Leezenberg, de Vries, 2001). Belangrijk in dit verband is de naam van Piaget te noemen. Hij is één van de pioniers in de constructivistische leertheorie. Deze theorie bepleit dat de werkelijkheid niet (volledig) te kennen is maar dat kennis een sociaal construct is. Vanuit die theorie komen de volgende kenmerken naar voren die belangrijk zijn voor een rijke leeromgeving: *constructief*, de lerende is geen leeg vat waar de informatie wordt ingestort, de informatie wordt geïnterpreteerd en er wordt betekenis gegeven vanuit een bestaand referentiekader. *Actief*, de lerende moet actief betrokken zijn in het leerproces. De lerende is zelf verantwoordelijk voor het leerproces. *Cumulatief*, er wordt voortgebouwd op wat de lerende al weet en kan. *Doelgericht*, vanuit intrinsieke doelen van de lerende. De nieuwe kennis moet betekenisvol en bruikbaar zijn voor de lerende (Shuel, 1988). Uiteraard is er ook kritiek op het constructivistische leren. Kirschner, Clark en Sweller (2006) stellen dat minimale uitleg waarbij studenten kennis 'ontdekken' minder effectief en efficiënt is dan instructie waarbij kennis wordt uitgelegd door een docent. Zij stellen dat bij het ontdekkend leren het werkgeheugen zoveel wordt belast dat de kennis minder goed beklijft in het lange termijn geheugen. Volgens hen wordt er niet geleerd als er niets verandert in het lange termijn geheugen. Ze concluderen dat de voordelen van instructie van een docent alleen minder worden wanneer studenten genoeg voorkennis over het onderwerp hebben.

Uit het proefschrift van Van Rossum en Hamer (2010) blijkt dat een constructivistisch curriculum dat voor ogen heeft om op te leiden tot academisch denken, alleen goed uit te voeren is door docenten die zelf deze complexiteit van denken ervaren. Ze kunnen dan een brug bouwen waarin studenten begeleid worden om zich te ontwikkelen naar een epistemologie die aansluit bij het constructieve, complexe denken die het HBO voor ogen heeft. Volgens Van Rossum en Hamer moet het HBO doen waar het Latijnse woord 'educere' voor staat, namelijk; uitleiden, en wegvoeren naar nieuwe dingen. Uit vele (internationale) onderzoeken die in het proefschrift van Van Rossum en Hamer aangehaald worden, komt naar voren dat docenten vaak nog in lagere leerconcepties zitten, iets minder dan de helft zit pas in leerconceptie 4. Hierdoor is het voor de docenten bijna onmogelijk om de leer- en onderwijsomgeving zo in te richten dat studenten zich voldoende ontwikkelen, een docent kan een student nooit brengen waar hij zelf niet is geweest. De leeromgeving is daarom vaak meer reproductief van aard dan constructief. Van Rossum en Hamer concluderen daarom dat docenten professioneel moeten worden bijgeschoold.

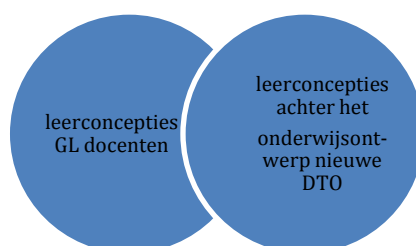
Samenvattend vanuit het literatuuronderzoek kan worden gezegd dat er zes verschillende manieren zijn gevonden waarop mensen naar het fenomeen leren kijken. Deze opvattingen of overtuigingen over leren worden ook wel leerconcepties genoemd. Drie leerconcepties zijn meer reproductief van aard en drie leerconcepties zijn meer constructief van aard. Leren op het HBO moet meer constructief van aard zijn, omdat het moet aansluiten

bij het complexe denken dat het HBO voor ogen heeft. De onderzoeksbenadering die zulke fenomenen onderzoekt en beschrijft is de fenomenografie.

### Toespitsing in onderzoeksvragen

Doordat de groep AT docenten die les gaan geven in de vernieuwde DTO te omvangrijk is voor degelijk kwalitatief onderzoek in de gegeven tijd is er gekozen voor een afbakening. De AT bestaat uit de opleiding Godsdienst Pastoraal werk en de lerarenopleiding Godsdienst en Levensbeschouwing (GL). Dit onderzoek richt zich op de GL docenten. De verwachte implicaties van dit onderzoek zijn dat het de verschillende manieren waarop er over leren wordt gedacht in kaart brengt. Dat brengt ons tot de volgende onderzoeksvraag, *Hoe verhouden de leerconcepties van GL docenten die lesgeven in de DTO tot de achterliggende leerconceptie van het vernieuwde DTO onderwijsontwerp?* De onderzoeksvraag is schematisch weergegeven in figuur 1. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. *Wat is de leerconceptie van de DTO GL docent?*
2. *Wat is de veronderstelde leerconceptie van het onderwijsontwerp DTO?*



Figuur 1. schematische voorstelling van de onderzoeksvraag.

## Methode

### Onderzoeksopzet

De onderzoeksvragen werden beantwoord vanuit een *fenomenografisch onderzoek*. De focus van fenomenografie ligt op de relatie tussen individuen en hun omgeving met als doel het in kaart te brengen van de kwalitatief verschillende manieren waarop mensen verschillende fenomenen in de wereld om hen heen ervaren, conceptualiseren, waarnemen en begrijpen (Marton, 1986). Dat is precies wat dit onderzoek beoogd heeft: het in kaart brengen van de kwalitatief verschillende manieren waarop docenten het fenomeen leren ervaren, conceptualiseren, waarnemen en begrijpen. Binnen fenomenografisch onderzoek wordt de werkelijkheid vanuit het perspectief van de participant beschreven, ofwel het tweede-ordeperspectief. De uitkomst van een fenomenografisch onderzoek zijn concepties, deze worden kwalitatief beschreven in zogenoemde beschrijvingscategorieën (Van Rossum & Hamer 2013). In dit onderzoek betroffen de uitkomsten concepties over leren, vanuit het perspectief van GL docenten. De verschillende uitspraken van een docent over leren werden uiteindelijk toegeschreven aan één samenhangende leerconceptie. Hiervoor is gebruik gemaakt van de voor fenomenografie kenmerkende beschrijvingscategorieën van leren, die ontwikkeld zijn door van Rossum en Hamer (2010). Deze categorieën zijn consistent en helder (Ruijters, 2006). Daarom is er gekozen voor deze bestaande beschrijvingscategorieën. Wanneer er gebruik wordt gemaakt van bestaande beschrijvingscategorieën is dit reproductief fenomenografisch onderzoek (Ashworth & Lucas, 2000). Binnen fenomenografisch onderzoek is het de bedoeling dat het individu alle ruimte krijgt om zijn ervaringen te formuleren (Ashworth & Lucas, 2000). De respondenten konden zelf de ervaringen of opvattingen formuleren, daarom is dit soort onderzoek altijd kwalitatief van aard (Van Rossum en Hamer, 2013).

*Deelvraag 1* werd beantwoord door data die vanuit interviews over leren kwamen. De opzet van de interviews werd gestuurd door de onderzoeksvragen en sloot aan bij het theoretische kader. GL docenten kregen de vraag of er een interview mocht worden afgenomen over leren. De interviews werden opgenomen met behulp van een dictafoon, vervolgens getranscribeerd en daarna gecodeerd en geanalyseerd. Daarbij heeft de onderzoeker gelet op fragmenten die van belang zijn om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Voor de analyse is een identificatieschema (zie bijlage 2) gebruikt dat gebaseerd is op de beschrijvingscategorieën.

Om *deelvraag 2* te beantwoorden heeft de onderzoeker de onderliggende opvatting van leren geëxtraheerd vanuit het onderwijsontwerpdokument van het nieuwe DTO. Ook deze werd gecodeerd en geanalyseerd met behulp van hetzelfde identificatieschema. Via deze werkwijze konden er leerconcepties worden toegeschreven aan beide onderzoekseenheden. De beide uitkomsten werden naast elkaar gezet en vergeleken op overeenkomsten.

## Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden van deelvraag 1 waren zes GL docenten. Er is gekozen voor afbakening vanwege het intensieve karakter van fenomenografisch onderzoek. De gehele groep AT docenten die les gaan geven in de vernieuwde DTO was te omvangrijk voor degelijk fenomenografisch onderzoek in de gegeven tijd. De AT bestaat uit docenten 'Godsdienst Pastoraal Werk' (GPW) en docenten 'Godsdienst en Levensbeschouwing' (GL). De onderzoeker maakt deel uit van dit team en heeft een goede verstandhouding met dit team. Volgens Geerdink (2008) is de relatie tussen onderzoeker en respondent erg belangrijk omdat het biografisch interviewen een sociale interactiesituatie is. Volgens Wardekker (1999) heeft een biografische manier van interviewen alleen kans van slagen als er voldoende kennis bij de onderzoeker is over de te onderzoeken situatie. De zes docenten werden benaderd voor een interview over het onderwerp leren. Demografische eigenschappen zoals geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en aantal jaren werkervaring waren genoteerd, maar bleken niet van toegevoegde waarde voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Anonimiteit werd gewaarborgd door de namen van GL docenten te vervangen door fictieve namen, door citaten te selecteren die niet te herleiden zijn naar een respondent en door de transcripten van de interviews niet op te nemen in de bijlagen.

Voor de beantwoording van deelvraag 2 heeft de onderzoeker het *DTO onderwijsontwerp* van het nieuwe deeltijdcurriculum (zie bijlage 3) gecodeerd op achterliggende concepties van leren. Het DTO onderwijsontwerp is een document wat veelvuldig is gedistribueerd naar zowel studenten als docenten. Dit document is zowel opgenomen in de via de website algemeen toegankelijke praktijknota met praktische informatie over het nieuwe deeltijdonderwijs als in een document voor docenten met het ontwerp voor de DTO (CHE, 2016b; CHE, 2016c)<sup>2</sup>.

## Meetinstrumenten

In dit fenomenografisch onderzoek werd voor deelvraag 1 gebruik gemaakt van biografische interviews. In een biografische interview wordt teruggekeken op bepaalde (levens)ervaringen. Kelchtermans (1999) beschrijft dat docenten op basis van hun loopbaanervaringen een interpretatiekader opbouwen, dit is een bril waarmee docenten hun beroepssituatie waarnemen, erin handelen en er betekenis aan geven. Het interpretatiekader, ofwel 'frame of reference', was belangrijk voor dit onderzoek en dan specifiek de interpretaties die aan het fenomeen leren werden gegeven. Door docenten hun loopbaanervaringen met betrekking tot leren te laten vertellen werd het persoonlijke interpretatiekader bloot gelegd. De interviews waren semigestructureerd van opzet, het doorvragen droeg er aan bij dat de betekenisgeving van genoemde concepten kon worden achterhaald. De vragen van de interviews kwamen voort uit het theoretisch kader en werden op verschillende momenten voorgelegd en bijgesteld door zowel de onderzoeksbegeleider als van Rossum, een expert op dit onderzoeksgebied. Dit proces herhaalde zich totdat alle partijen consensus hadden over de interviewvragen (zie bijlage 1).

Voor het bepalen van de leerconcepties van zowel de GL docenten (deelvraag 1) als het DTO onderwijsdocument (deelvraag 2) is gebruik gemaakt van een *identificatieschema* (zie bijlage 2). Van Rossum en Hamer gebruikten voor het coderen in hun eigen promotieonderzoek een tabel met 'characteristic usage', dit is een tabel met een opsomming van uitspraken, die vaak vanuit een bepaalde leerconceptie worden geuit. Deze uitspraken zijn echter niet onuitputtelijk, ze behelzen niet elke uitspraak die over leren gaat. Daarom heeft de onderzoeker gekozen om de tabel uit te breiden met de algemene 'beschrijving' van de leerconceptie en 'onderscheidende' aspecten ten opzichte van de andere leerconcepties. Deze uitbreiding droeg bij aan het (h)erkennen van de codes en uiteindelijk het toekennen van een leerconceptie.

Binnen fenomenografie kent men verschillende validiteitsmaten. Omdat fenomenografie pragmatisch van aard is, gaat volgens Entwistle (1997) de validiteit ook over de bruikbaarheid van de inzichten uit het onderzoek in het onderwijs en leren van alledag. Daarom komt hij tot twee validiteitsmaten: communicatieve validiteit, dit gaat over de stevigheid van de opzet van het onderzoek. Met andere woorden, hoe wordt dit onderzoek ontvangen door de onderzoeksgemeenschap? In dit onderzoek waren dat de opdrachtgever, een externe wetenschapper en AERES Hogeschool. Een andere maat is pragmatische validiteit. Dit gaat over de bruikbaarheid van het onderzoek in de onderzoekspraktijk. Argumentatie daarvan is behandeld in de paragraaf 'relevantie van onderzoek'.

In dit onderzoek werd er een onderzoeklogboek bijgehouden. Hierin werden de details van het onderzoeksproces beschreven, zoals; persoonlijke reflecties na de interviews en het lezen van het DTO onderwijsontwerp, voorlopige inzichten, ervaren moeilijkheden en de daarbij gekozen oplossingen. Een onderzoeklogboek borgt de intersubjectieve navolgbaarheid (Kelchtermans, 1999).

## Procedure

De respondenten werden eind augustus 2016 benaderd met de vraag of ze wilden meewerken aan een interview over leren voor dit onderzoek. De zes interviews vonden plaats in de maanden december, januari en februari. De verwerking van de data van de interviews is gedaan in februari en maart. De data-analyse van zowel de interviews voor de beantwoording van deelvraag 1, als het onderwijsontwerp DTO voor de beantwoording van deelvraag 2 vond voornamelijk plaats in maart. In april is het gesprek met de interbeoordelaar geweest. De laatste

maanden van schooljaar 2016-2017 werden gebruikt voor de verslaglegging. In deze maanden vonden ook de gesprekken over de uitkomst van het onderzoek plaats.

### Data-analyse

Om deelvraag 1 te beantwoorden werd allereerst binnen de interviewtranscripten geselecteerd op relevantie. In de transcripties werden de vragen met een lichtere kleur gemarkeerd. Dit zorgde voor focus op de antwoorden van de respondenten. Een telefoongesprek tijdens het interview, een storing doordat iemand tijdens het interview binnen kwam en twee grappen die buiten de context van het onderzoek vielen zijn niet getranscribeerd en werden dus buiten de geanalyseerde data gelaten. Vervolgens werd de data ingeladen in Dedoose. Dedoose is online software voor het analyseren van kwalitatieve data. De transcripten werden in dit programma opgesplitst in betekenisvolle fragmenten. Betekenisvolle fragmenten zijn stukjes tekst die helpen om de onderzoeksvraag te beantwoorden en die zonder de oorspronkelijke context toch nog te begrijpen zijn (Baarda, Bakker, & Julsing, 2013). De fragmenten werden vervolgens deductief gecodeerd op de zes leerconcepties die door van Rossum en Hamer gevonden zijn, met behulp van het identificatieschema (zie bijlage 2). Hiermee werden de eerste drie stappen in data-analyse gevolgd die Baarda et al. (2013) beschrijven, namelijk; informatie selecteren op relevantie, relevante tekst opsplitsen in fragmenten en het labelen.

Voor elk transcript vormden deze fragmenten samen een datapool met uitspraken over leren, hiermee kon de laatste en cruciale stap worden genomen, namelijk de respons van een respondent in zijn geheel toewijzen aan een samenhangende leerconceptie. Deze analysetechniek wordt binnen fenomenografisch onderzoek wel aangeduid als *whole of transcript*-benadering (Bowden & Green, 2007; Bowden & Walsh, 2000). In deze benadering blijven fragmenten in de context behouden en worden interviews in hun totaliteit geanalyseerd. Concreet betekende dit dat bij de uiteindelijke toekenning van een leerconceptie de fragmenten werden gewogen op relevantie en samenhang. Waarbij fragmenten die minder verankerd waren in het geheel, minder gewicht kregen dan lange fragmenten die logisch verbonden waren met het geheel omdat de inhoud op verschillende manieren terugkwam en in het interview onderbouwd werd. Het concept 'epistemological ecology' speelde hierin een rol. Kennis, leren, onderwijs, toetsing, leerinhoud, lesboeken, motivatie, et cetera staan in verband met elkaar (Demastes, et al., 1995). Samenvattend kan gezegd worden dat er vanuit de delen, de fragmenten, werd gekeken naar het geheel, vervolgens weer terug naar de fragmenten in een iteratief proces, wat gebruikelijk is in een fenomenografisch onderzoek (Van Rossum en Hamer, 2013). In dit proces stond de vraag centraal: Welke fragmenten weerspiegelen samen het beste het geheel? Zo kon er gekomen worden tot het centrale thema in het interview over leren.

Een tweede belangrijke factor in de toekenning van de leerconcepties is dat hogere leerconcepties de lagere leerconcepties veronderstellen (Van Rossum & Hamer, 2010). Dit was bijvoorbeeld wanneer reproductiegerichte en constructiegerichte leerconcepties beide veelvuldig en consistent voorkwamen in een transcript, dan werd er een constructiegerichte leerconceptie toegeschreven. Op deze manier werden de leerconcepties van de respondenten vastgesteld.

Om deelvraag 2 te beantwoorden is het document met het DTO onderwijsontwerp (zie bijlage 3) geanalyseerd. Dit document beslaat hoofdstuk 2 van de 'praktijknota' (CHE, 2016b). De andere hoofdstukken uit deze praktijknota met praktische informatie over de DTO waren in de analyse buiten beschouwing gelaten. Omdat het DTO onderwijsontwerp beknopt is en rijk aan relevante informatie, was het gehele document ingedeeld in fragmenten. Deze fragmenten werden gelabeld op leerconcepties met behulp van het identificatieschema (zie bijlage 2). Vervolgens werd dezelfde analysemethode gehanteerd, er werd in een iteratief proces gekeken naar de delen, ofwel fragmenten die deelvraag 2 beantwoorden en vervolgens naar het geheel, om dan weer terug te gaan naar de delen. Ook hier is gebruik gemaakt van de hierboven beschreven *whole of transcript* analysetechniek.

Van Rossum heeft in dit onderzoek gefungeerd als interbeoordelaar. Alle data is zonder voorselectie aangereikt, vervolgens is hij in eenzelfde proces ook door middel van de *whole of transcript*-benadering gekomen tot de toewijzing van leerconcepties. De interbeoordelaar heeft gewerkt met uitgeprinte transcripten van de interviews en een geprinte versie van het DTO onderwijsontwerp waarop hij met pen aantekeningen heeft gemaakt. Hierin verschilde hij van de onderzoeker die dit digitaal deed.

De interbeoordelaar gaf via een email een opsomming van de initieel door hem gevonden leerconcepties in de transcripten van de interviews, daarbij gaf hij ook aan dat de interviews van goede kwaliteit waren om leerconcepties te kunnen vinden. Over de toekenning van de leerconceptie van respondent Jet was in eerste instantie al consensus. Er was nog geen consensus over de andere interviews daarom hebben beide onderzoekers afzonderlijk van elkaar weer opnieuw naar de data gekeken. Dit was voordat beide onderzoekers een verantwoording naar elkaar hadden gegeven waarom ze tot bepaalde resultaten waren gekomen. Na deze tweede ronde waarin er nog eens kritisch was gekeken naar eigen interpretaties, vond er overeenstemming plaats over de leerconcepties van vijf respondenten. Vervolgens vond er een interbeoordelaarsgesprek plaats waarbij beide onderzoekers hun eigen conclusies onderbouwden. In dat gesprek kwam er consensus over alle toegekende leerconcepties van docenten. Dit proces zorgde ervoor dat beide onderzoekers kritisch keken naar eigen 'bias' of meetfouten, om zo te komen tot de hoogst haalbare interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Wat betreft de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het document onderwijsontwerp DTO kan worden gezegd dat vanuit een emailcorrespondentie bleek dat er al in eerste instantie consensus was. In deze correspondentie werd enkel de toegewezen leerconceptie benoemd, later werd er in een gesprek de onderbouwing gegeven waarom men tot deze leerconceptie kwam.

Concluderend kan er worden gesteld dat er consensus is bereikt over alle toegekende leerconcepties van de onderzoekseenheden.

## Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten op deelvraag 1: ‘*Wat is de conceptie van leren van de DTO GL docent?*’ en deelvraag 2: ‘*Wat is de veronderstelde leerconceptie van het onderwijsontwerp DTO?*’ behandeld. Allereerst wordt er een overzicht gegeven van alle gevonden resultaten, vervolgens wordt deelvraag 1 in detail behandeld. Hierbij worden de resultaten per docent weergegeven. Deze paragraaf sluit af met de resultaten uit deelvraag 2.

De gevonden resultaten zijn als volgt samen te vatten: Een van de respondenten zit in leerconceptie 4, twee van de respondenten zitten in leerconceptie 5, drie van de respondenten uit dit onderzoek bevinden zich in leerconceptie 6. Het centrale thema over leren in het document DTO onderwijsontwerp valt binnen leerconceptie 4. Dit alles is samengevat in de onderstaande tabel 2.

Tabel 2: gevonden leerconcepties

| Naam                 | Leerconceptie | Deelvraag |
|----------------------|---------------|-----------|
| Cees                 | 4             | 1         |
| Jet                  | 5             | 1         |
| Henk                 | 5             | 1         |
| Lisa                 | 6             | 1         |
| Mike                 | 6             | 1         |
| Rita                 | 6             | 1         |
| DTO onderwijsontwerp | 4             | 2         |

### Deelvraag 1, gevonden leerconceptie 4

Uit de analyse van het interview van Cees kon de conclusie worden getrokken dat de uitspraken van Cees pasten bij leerconceptie 4. Cees (persoonlijke communicatie, 19 december 2016) ageerde in het interview meerdere keren tegen het instrumentele handelen wat kenmerkend is in leerconceptie 3. Hij zei daarover: “Je kunt gewoon tips en trucs gaan toepassen, dan wordt het instrumenteel. Nou daar kan je misschien mee beginnen. Maar de complexiteit dat vraagt natuurlijk meer”. Wat dat ‘meer’ is verwoorde Cees in het volgende fragment:

Ja, of dat ze ook kunnen uitleggen waarom ze bepaalde dingen doen. En waarom ze bepaalde dingen in verschillende situaties weer anders doen. Dat ze daar dat ook kunnen uitleggen. Als je iemand ziet leren, dan kun je steeds meer omgaan, denk ik, met complexiteit.

‘Complexiteit’ was een wederkerend thema in het verhaal van Cees. Door de complexiteit van de (beroeps)praktijk kwam je er volgens Cees niet met een instrumentele benadering. Wanneer je volgens Cees iets werkelijk hebt geleerd dan *begrijp je het* en kun je het *in verschillende situaties* toepassen. Deze beschrijving komt overeen met de beschrijving die van Rossum en Hamer (2010) geven bij leerconceptie 4, namelijk dat leren gaat over het onderwerp begrijpen en daarom het flexibel in de praktijk kunnen toepassen. Deze typering van leren was iets wat Cees herhaaldelijk aanhaalde in het interview en kon daarom worden gezien als het centrale thema. Door dit te benadrukken liet Cees zien dat zijn visie op leren past binnen leerconceptie 4. Ook kwam duidelijk in het interview naar voren dat Cees het reproductieve leren, wat past bij leerconceptie 3, wil overstijgen. Uitspraken in het interview van Cees die pasten in leerconceptie 5 en 6 kwamen te summier voor om één van deze concepties onderbouwd toe te kunnen schrijven aan Cees.

### Deelvraag 1, gevonden leerconceptie 5

Een zeer consistent verhaal dat past bij leerconceptie 5 was te onderscheiden bij Jet. Jet vertelde op verschillende manieren dat leren gaat om de wereld te kunnen duiden, dit is een kenmerk wat Säljö (1979b) toeschrijft aan leerconceptie 5. Als antwoord op de vraag wanneer zij echt iets had geleerd noemde zij een cursus, Jet (persoonlijke communicatie, 23 februari 2017) omschreef het als volgt:

Dat zat erin dat er les werd gegeven en workshops werden gegeven door experts op bepaalde terreinen, die voor mij echt eyeopeners waren. Waarvan ik echt het idee had van, hé nu snap ik beter hoe deze werkelijkheid in elkaar zit, dan dat eerder het geval was. Ja. Doorbrekend inzicht, dat is eigenlijk wat er gebeurt op het moment dat je echt iets leert. Dat je iets snapt wat je eerder nog niet snapte.

Van Rossum en Hamer (2010) leggen in hun beschrijving van leerconceptie 5 ook de nadruk op *verschillende perspectieven*. Ook dat kwam in het verhaal van Jet veelvuldig naar voren. Ze zei het volgende over haar manier van werken met studenten:

Hè die komen met hun praktijkverhaal of met hun manier van werken en ik probeer ze aan de hand van verschillende manieren van kijken naar onderwijs en onderwijssituaties, ze vanuit een ander perspectief te laten kijken waar het helemaal niet meer logisch is wat ze zelf doen. Kijken of ik ze kan verleiden om op een andere manier naar hun eigen werkelijkheid te kijken. Op die manier krijg je mensen op een hoger level.

Wanneer men de duiding van leerconceptie 5 van Säljö (1979b) en van Rossum en Hamer (2010) synthetiseert, dan zou men kunnen stellen dat kijken vanuit verschillende perspectieven de horizon verbreedt, en een verbrede horizon maakt dat men *de wereld beter kan duiden*. Beide aspecten werden door Jet belicht in het interview. Ze sprak zelfs letterlijk over een ‘verstaanshorizon’. Doordat deze aspecten werden benadrukt en aspecten uit leerconceptie 6 achterwege werden gelaten kon er geconcludeerd worden dat Jet een leerconceptie 5 denker is.

De nadruk op het kijken vanuit *verschillende perspectieven* kon ook veelvuldig terug gevonden worden in het verhaal van Henk. Op de vraag wat leren is, benadrukte hij die verschillende perspectieven. Hij zei (persoonlijke communicatie, 13 februari 2017): “Ja, ik denk wel dat je daar op honderd manieren naar kunt kijken”. Aangemoedigd door de vervolgvraag om die verschillende manieren te expliciteren antwoordde hij:

Wat ik zelf heel belangrijk vind voor studenten is dat je leert op meerdere dingen naar hetzelfde te kijken, op meerdere manieren. Dus je hebt je primaire manier van op iets reageren, maar ook dat stapje terug doen en te kijken van hoe zou je hier op een andere manier naar kunnen kijken. [...] En dat vind ik ook heel leuk om te doen. Door soms eens even aan de ene kant of aan de andere kant te gaan hangen. En ik denk dat je dan een mogelijkheid tot leren openbreekt. Als je alleen maar uitgaat van, hé wat vind ik hiervan? Ja, dan sta je niet open, ben je niet open voor leren. En door de nuance op te zoeken en door andere meningen toe te laten en te kijken naar de waarde daarvan, ja dat verrijkt je heel erg en daardoor kun je je eigen standpunten ook weer nuanceren en naar mijn mening is dat ook verrijkend.

Zelfinzicht in het verband met leren, een leerconceptie 6 indicator, kwam soms ook in het verhaal van Henk naar voren, maar op een minder consistente manier. Het werd niet genoemd in de verhalen die ging over het leren, dat hij voor de student beoogde. In de beschrijving welk leren Henk voor de studenten beoogde benadrukte hij nogmaals het belang van verschillende perspectieven:

De meest vruchtbare lessen vind ik toch als je studenten kunt uitdagen in gesprekken om een stapje verder te denken of even op een andere positie.. op een ander been te gaan staan. Ja ik merk wel dat je daar gewoon tijd voor nodig hebt, om studenten echt uit te dagen en ook ze te helpen met leren.

De nadruk in het interview over leren van Henk lag vooral op verschillende manieren van kijken naar hetzelfde. Dit plaatste hem stevig in leerconceptie 5, waarvan Van Rossum en Hamer (2010) zeggen dat het kenmerkende van deze leerconceptie, de nadruk op verschillende perspectieven is. Omdat er in mindere mate consistent ook fragmenten over zelfinzicht voorkwamen, kon met voorzichtigheid worden gesteld, dat hij zich bewoog naar leerconceptie 6.

#### *Deelvraag 1, gevonden leerconceptie 6*

Leerconceptie 6 denken was bij zowel Lisa, Mike als Rita duidelijk zichtbaar. In hun persoonlijke verhalen lieten zij naar voren komen dat leren te maken heeft met *zelfinzicht* en zij brachten dit alle drie ook naar voren in hun verhalen over welk leren zij beoogden bij studenten.

Lisa antwoordde op de eerste vraag dat het lastig was om leermomenten in het officiële onderwijs omhoog te halen. Daarmee leek ze al gelijk de meer ‘schoolse’ reproductieve leerconcepties te overstijgen. Ze zei (persoonlijke communicatie, 23 januari 2017):

Echt leermomenten die schieten mij nu niet eens direct te binnen [...] Ik zit dan eerder te denken aan diepgaande processen, die mij er achter brachten. Die bewustzijn bevorderde. [...] Één van de belangrijkste leermomenten en die hebben dus niet te maken met cognitieve kennis maar met innerlijke vorming, met attitude vorming.

Iets later in het gesprek vatte Lisa leren samen in één woord: ‘bewustwording’. Dit is een indicator van leerconceptie 6. Als leren niet meer gaat over kennis en weten maar over het ‘zelf’, dan past dat bij de hoogste leerconceptie (Van Rossum en Hamer, 2010).

De nadruk op bewustwording vonden we ook terug bij Mike. Aan het begin van het interview vroeg de interviewer door op het geleerde in een leerervaring van Mike. Mike (persoonlijke communicatie, 30 januari 2017) zei daarop:

Het bestaat uit het bijstellen van overtuigingen en daarnaast het opdoen van ervaringen met op een nieuwe manier werken. Dus daar bestaat dat leren uit. En het heeft ook dus te maken met overtuigingen en zicht op mijzelf ontwikkelen. Of nieuw zicht op mijzelf krijgen is daar ook wel een belangrijke factor in. En kennis speelt daar eigenlijk... gewoon kennis uit boeken ofzo speelt daar eigenlijk niet zo een rol op.

Bij Rita werd ook doorgevraagd op het 'geleerde'. Op de vraag wanneer iets was 'geleerd', antwoordde Rita (persoonlijke communicatie, 21 december 2016) dat wanneer ze een 'mijlpaal' kon stellen. Die 'mijlpaal' ging over inzicht in zichzelf:

Hè, dus daarom noem ik het een mijlpaal. Uhm ik heb dan op een gegeven moment zoiets van, hé, okay nu zit ik blijkbaar zo in elkaar. Dus het is niet zo dat ik, ik weet het dan. Leren is dus niet weten.

Zowel Lisa als Mike en Rita spraken dus over leren als *toenemend zelfbewustzijn*. Dit is de uitkomst van het proces van leren in leerconceptie 6 (van Rossum & Hamer, 2010). Daarnaast lieten de bovenstaande uitspraken zien dat het bij deze respondenten niet meer puur en alleen gaat om kennis, iets wat centraal staat in de eerste drie leerconcepties. Het beeld over leren was bij hun alle drie consistent in de zin dat zij het op verschillende wijzen naar voren brachten in het interview, dit was zichtbaar in de hoeveelheid fragmenten die pasten bij leerconceptie 6. Ook was het consistent omdat ze alle drie duidelijk aangaven dat ze dit leren, deze zelfbewustwording, ook voor ogen hadden voor de student. Lisa zei hierover:

Er is heel veel literatuur moeilijk toegankelijk voor de mensen die het gewone werk moeten doen. Dus mijn gevoel zegt... Ik ben niet intrinsiek gemotiveerd om allerlei, uhm, theoretische dingen en dergelijke te bestuderen. Het wordt interessant als het mij helpt om inzicht te krijgen in mijzelf, in de leerprocessen die ik zelf doormaak, en die ik graag initieer bij mijn studenten. Als het inzichtgevend is dan vind ik het interessant.

Mike wou nog één ding benadrukken aan het eind van zijn betoog, hij wees nogmaals op het belang van zelfinzicht voor de student:

Nou ik zou er één ding aan toe willen voegen. En dat heeft te maken met een zelfinzicht. Uhm, ik vind het heel erg belangrijk dat, een student zicht heeft. Dat zelfinzicht ook kennis of inzicht of bewustzijn van de eigen sterke kanten inhoudt. Dat heb je mij wel eerder horen zeggen en ik vind dat erg belangrijk. Dus dat een student weet van, hé hier ben ik goed in of dit is mijn talent of dit is mijn gave. En die mag ik zus en zo... die verhoudt zich zus en zo tot wat dit beroep vraagt. En die mag ik op die en die manier inzetten. Dat vind ik heel belangrijk, ja ja.

Ook Rita zei dat ze zichzelf (en de wereld) wilde begrijpen en dat ook haar studenten gunt:

Leren was voor mij in eerste instantie kennis tot mij nemen om een doel te bereiken en in de praktijk te kunnen functioneren. Vervolgens is leren voor mij ook een weg van leven geworden, waarin ik mijn eigen leven ga begrijpen en ik probeer nu in deze fase van mijn leven die twee te verbinden. Dan is het misschien wel transformatief leren, dat je zegt van, hoe kan ik mijzelf en de wereld begrijpen door te leren en daar ook nog echt zowel theorie als praktijkleren te koppelen. Reflectie enzovoort. Is dat leren? Ja, dat is de leerweg die ik iedereen gun. Voor mij heeft het misschien wat langer geduurd. Vroeger was leren voor mij gewoon stampen, woordjes stampen. En dat is nog steeds iets goeds hoor, kennis tot algemeen nut of zo. Maar ja het is een onderdeel.

In deze drie fragmenten lieten Lisa, Mike en Rita zien dat leren *zelfinzicht* voor de student behelst. Dit is een typische leerconceptie 6 indicator. De laatste quote zei niet alleen iets over het leren wat Rita de studenten gunde, het liet ook iets essentieels zien van iemand die vanuit de hogere leerconcepties dacht, namelijk dat de hogere leerconcepties de lagere omvatten. Dit zag je in de opsomming in het citaat, waar het begon bij; *kennis* (stampen), vervolgens kunnen *functioneren in de praktijk*, daarnaast ging het ook om de *wereld* te begrijpen en uiteindelijk *jezelf*. Concluderend kan worden gesteld dat Lisa, Mike en Rita een betekenis gaven aan leren dat passend was bij leerconceptie 6.

Resumerend kunnen we zeggen dat alle docenten in het GL team in de interviews over leren, vooral de nadruk legden op deze laatste drie vormen van leren.

#### *Deelvraag 2, gevonden leerconceptie 4*

In het document met het *DTO* onderwijsontwerp (bijlage 3), dat gebruikt is om deelvraag 2 te beantwoorden, stond de *praktijksturing* centraal. Er stond hierover: “We stellen praktijksturing centraal, omdat dit de manier is om een krachtige leeromgeving vorm te geven; Meijers & Kuijpers (2010) stellen dat er binnen een goede loopbaanleeromgeving allereerst sprake is van praktijkgerichte sturing door levensechte problemen in de beroepspraktijk”. Hiermee oversteeg het onderwijsontwerp leerconceptie 1 en 2 waarbij leren vooral gaat om onthouden (voor de toets). De nadruk in het document lag op de beroepspraktijk en daarmee plaatst het zichzelf in leerconceptie 3, waarbij de uitkomst van leren gaat over de bruikbaarheid voor later (Van Rossum & Hamer, 2010). Ook een meer constructivistische visie op leren was te vinden in het onderwijsontwerp. Het belang van *dialoge* en *samenwerking met anderen* werd benadrukt in het document. Over dialoog werd het volgende geschreven: “Wij stellen de dialoog tussen deeltijdstudent, docent en professionals in de beroepspraktijk centraal, omdat dit de manier is waarop studenten betekenis kunnen geven en leren aan levensechte en complexe beroepssituaties (Meijers & Kuijpers, 2010)”. Over samenwerking werd geschreven:

Wij geloven dat de student vooral leert in samenwerking met anderen. Leren is van nature een sociale bezigheid en voltrekt zich met behulp van anderen. De inbreng van anderen bevordert de diepgang en snelheid van het leren. Naarmate de inbreng van anderen minder is, is er minder sprake van leerresultaten en transfer (Klarus, 2011).

Uit deze uitgangspunten was duidelijk dat het doel hiervan niet ligt in een uitwisseling van meningen zoals dat het geval is in de lagere leerconcepties (Van Rossum & Hamer, 2010). Het doel ligt in de *betekenisgeving* aan levensechte en *complexe* beroepssituaties. Dit actief construeren van betekenis is een leerconceptie 4 indicator. *Complexiteit* is ook een indicator van leerconceptie 4, bij complexiteit is het immers niet meer mogelijk om het geleerde reproductief toe te passen. Een ander kenmerk van leerconceptie 4 is dat het een manier of vaardigheid van denken is om tot een ‘informed view’ te komen (Van Rossum & Hamer, 2010). Dit werd ook teruggevonden in het stimuleren van *onderzoekend vermogen* van studenten, daarover stond:

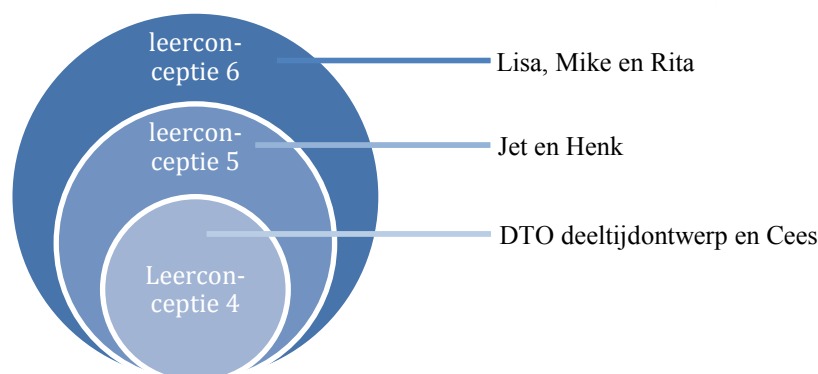
Wij stimuleren zo veel mogelijk het onderzoekend vermogen van studenten. De deeltijdstudent leert door zelf op onderzoek uit te gaan, zich zelf vragen te stellen en zich te verwonderen over hetgeen hij ontdekt. Onderzoekend vermogen bestaat uit drie componenten (Andriessen, 2013): een onderzoekende houding, het toepassen van kennis uit onderzoek van anderen en zelf onderzoek doen.

Tot slot werd in het onderwijsontwerp het model van *High Impact Learning* aangehaald van Dochy. Het model werd in dit document nagenoeg niet uitgewerkt. Wel werd het werken aan uitdagende levensechte taken in beroepssituaties uitgelicht, zoals te zien is in deze uitspraak: “Tot slot integreren wij in ons onderwijsconcept de bouwstenen die Philip Dochy (2015) aanreikt met zijn theorie over High Impact Learning. In deze theorie staat het werken aan levensechte taken in beroepssituaties waarin de lerende uitdagingen tegenkomt centraal”. De nadruk wederom op de beroepspraktijk kan deze theorie plaatsen in leerconceptie 3. Echter de toevoeging van het belang van een ‘uitdaging’ of ‘haat’ in deze paragraaf laat ook zien dat dit het instrumentele reproductieve werken, dat kenmerkend is voor leerconceptie 3, oversteeg. Voorzichtig zou kunnen worden gesteld dat deze theorie van Dochy past in leerconceptie 4. Vanuit het bovenstaande kan worden geresumeerd dat de meeste concepten die in het *DTO* onderwijsontwerp werden genoemd, passen bij leerconceptie 4. Concepten die pasten bij de hogere leerconcepties 5 en 6 werden in dit document niet gevonden. Concluderend zou men dus kunnen stellen dat de veronderstelde conceptie van leren in het onderwijsontwerp *DTO* leerconceptie 4 is.

## **Conclusie, discussie en aanbevelingen**

### **conclusie**

Dit onderzoek toont aan dat de leerconcepties van de docenten GL gelijk zijn aan het beoogde leren wat beschreven staat in het *DTO* onderwijsontwerp maar ze ook grotendeels overstijgen. Visueel weergegeven, ziet dat er als volgt uit:



Figuur 2. schematische voorstelling van de uitkomst van het onderzoek.

In figuur 2 is de verhouding te zien tussen de gevonden leerconcepties en hoe de hogere leerconcepties de lagere leerconcepties omvatten. De leerconceptie van het DTO onderwijsontwerp valt samen met de leerconceptie van Cees. Jet en Henk hebben leerconceptie 5, omdat de hogere leerconcepties de lagere leerconcepties veronderstellen, kan worden gesteld dat hun leerconceptie ook het leren van het DTO onderwijsontwerp behelst. Lisa, Mike en Rita hebben leerconceptie 6, deze leerconceptie omvat ook de betekenissen die aan leren worden gegeven in leerconceptie 5 en 4. Hiermee is de onderzoeksvraag: ‘Hoe verhouden de leerconcepties van GL docenten die lesgeven in de DTO tot de achterliggende leerconceptie van het vernieuwde DTO onderwijsontwerp?’ beantwoord.

In de inleiding is beschreven dat overtuigingen op leren van docenten bepalend zijn voor de onderwijsuitvoering. Hierbij kwam Prawat (1992) aan het woord die betoogt dat docenten een obstakel kunnen vormen voor het implementeren van constructivistisch onderwijs. De reden die hij daarvoor aandraagt is dat overtuigingen over leren en onderwijs vaak overeenkomen met traditioneel positivistische vormen van onderwijs, waarbij de docent de verteller is van de waarheid en de student vervolgens een passieve rol speelt in het opnemen van die kennis. In dit onderzoek blijkt dat de overtuigingen bij de onderzochte docentengroep niet overeenkomen met de door Prawat (1992) beschreven belemmerende overtuigingen. De leerconcepties van GL docenten overstijgen of zijn gelijk aan het beoogde leren in het DTO onderwijsontwerp, daarom kan gesteld worden dat de overtuigingen op leren van GL docenten niet een valkuil hoeven te vormen voor de innovatie van het nieuwe DTO.

Daarnaast kan er worden gesteld dat zowel de docenten als het DTO onderwijsontwerp een meer constructieve manier voor leren beogen, de gevonden leerconcepties overstijgen namelijk de reproductiegerichte leerconcepties 1, 2 en 3. Dit constructivistische leren sluit volgens van Rossum en Hamer (2010) goed aan bij het HBO. Al eerder werd in deze thesis beschreven dat Van Rossum en Hamer ervoor pleiten dat studenten worden begeleid in het constructieve en complexe denken dat het HBO voor ogen heeft. Omdat een docent een student niet kan brengen waar hij zelf niet is geweest, is een dergelijk curriculum alleen goed uit te voeren door docenten die zelf deze complexiteit van denken ervaren (Van Rossum & Hamer, 2010). Zowel de overtuigingen op leren van de GL docenten als het DTO onderwijsontwerp passen bij dit beschreven academische denkniveau van het HBO.

## Discussie

Met zorgvuldigheid is dit onderzoek uitgevoerd, de afbakening van de onderzoeksgroep droeg bij aan de diepgang, voor de analyse is ruime tijd genomen en elke keuze is gedocumenteerd. Toch kunnen er vanuit een retrospectieve reflectie op het onderzoek een aantal kritische aspecten worden genoemd. Allereerst een opmerking over de *onderzoekseenheden*. Vanuit een pragmatische keuze om het onderzoek af te bakenen is gekozen voor het GL team. De vraag is in hoeverre deze docenten representatief zijn voor alle docenten die werkzaam zijn in het DTO. Een belangrijk afwijkend aspect hierin is dat het een lerarenopleiding betreft en de docenten uit de onderzoeksgroep bijna allemaal expliciet met leren en onderwijs bezig zijn. Het is mogelijk dat docenten daarom al meer hebben nagedacht over het onderwerp leren. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen daarom ook niet worden gegeneraliseerd.

Wat betreft het *onderwijsontwerp DTO document* kan worden gesteld dat het beknopt is, het bestaat uit iets meer dan één a4. Er worden een aantal schrijvers en theorieën aangehaald, maar die worden nagenoeg niet uitgewerkt. Dit document laat dus ruimte voor interpretatie, waarbij betekenissen die gegeven worden aan sommige uitspraken niet te achterhalen zijn. Dit kwam de analyse voor deelvraag 2 niet ten goede. Een aantal van de bronnen waar naar wordt verwezen in het document onderwijsontwerp DTO zijn digitaal beschikbaar gesteld op de CHE. In deze bronnen worden de concepten door de wetenschappers uitvoeriger uitgewerkt. De keuze is gemaakt om niet deze bronnen te analyseren omdat het de vraag is of daarmee niet meer de leerconceptie wordt gevonden van de schrijver van deze bron, dan daadwerkelijk de leerconceptie van het DTO onderwijsontwerp.

Daarnaast gaat het om meerdere bronnen van verschillende schrijvers. De kans is groot dat dit een bricolage oplevert van leerconcepties.

Uit de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat alle docenten een meer constructiegerichte overtuiging op leren hebben. Deze *onderzoeksresultaten* zijn opvallend. Allereerst gezien de rol die geloofsovertuiging bij docenten speelt op de CHE, zoals beschreven in de inleiding. Daarnaast ook gezien eerdere onderzoeksresultaten bij soortgelijke onderzoeken, die verder zijn beschreven in het theoretisch kader. Wat betreft geloofsovertuiging is het mogelijk dat docenten naast de overtuiging dat waarheid vast staat en er zoiets is als absolute waarheid, ook de overtuiging hebben dat waarheid niet (volledig) te kennen is. Mogelijk wordt bij de sociaal constructivistische leertheorie deels onderschreven dat kennis een sociaal construct is, maar neemt men een minder radicaal standpunt in dat *alle* kennis een sociaal construct is. Concluderend zou men kunnen zeggen dat er voor mensen met een geloofsovertuiging zoiets bestaat als absolute waarheid, maar dat sommige mensen terughoudend zijn om daarop een aanspraak te maken. Deze zienswijze wordt uitgewerkt door Tyson (2013) en Canale (2007). Daardoor kunnen er dus wel constructivistische vormen van onderwijs mogelijk zijn. Of dit werkelijk het geval is in deze onderzoeksgroep zou verder moeten worden onderzocht, al is de vraag of een dergelijk vervolgonderzoek interessant is voor de beroepspraktijk.

Dat er andere uitkomsten in het onderzoek van Van Rossum en Hamer (2010) zijn gevonden, zou te wijten kunnen zijn aan verschillende oorzaken. Ten eerste is dit onderzoek bijna een decennium later uitgevoerd en zijn opvattingen over hoe mensen leren aan verandering onderhevig (Kessels, 2015). Daarnaast is de onderzoekspopulatie en context anders, met daarin twee belangrijke aspecten; Het eerste aspect is hierboven al beschreven, namelijk dat docenten op de lerarenopleiding misschien al bewuster met het fenomeen leren bezig zijn. Daarnaast kan de inhoud van een theologische opleiding de eigen (geloofs)overtuigingen raken van zowel de docent als de student. Waarschijnlijk raakt daarom de inhoud op een meer persoonlijke manier, dan de inhoud op bijvoorbeeld de opleiding van de Hogere Hotelschool. Mogelijk is er in een theologieopleiding daarom meer nadruk op reflectie en zelfinzicht.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Vervolgonderzoek is interessant op drie gebieden. Als eerste is het interessant om te onderzoeken in hoeverre de gevonden resultaten ook worden gevonden bij *andere groepen docenten* op de CHE.

Vervolgonderzoek zou ook kunnen plaatsvinden in het *GL docententeam* zelf. Argyris (1976) maakt onderscheid tussen ‘espoused theorie’ dit is wat men zegt dat ze doen in bepaalde situaties, en ‘theory in use’ is hoe men zich daadwerkelijk gedraagt. Het vervolgonderzoek naar aanleiding van dit onderzoek zou kunnen gaan over in hoeverre het lukt om vanuit de overtuigingen of idealen over leren dit ook daadwerkelijk vorm te geven in de colleges. Vervolgonderzoek zou praktijkobservaties kunnen betreffen, om te bepalen in hoeverre er overeenstemming is tussen wat docenten zeggen en doen. Cohen (1990) toont met zijn onderzoek aan dat dit niet altijd het geval is.

Als laatste zou het ook interessant zijn om te onderzoeken wat de leerconcepties van *GL studenten* zijn. Wat wordt er gedaan met een mogelijke kloof tussen overtuigingen over leren van studenten en docenten? Vermunt en Verloop (1999) hebben het over een frictie wanneer er een kloof tussen docenten en studenten bestaat. Deze frictie kan volgens hun constructief zijn wanneer het leidt tot uitdaging van studenten om hun leer- en denkvaardigheden te ontwikkelen, het is volgens hun destructief van aard wanneer het leidt tot afname van leer- en denkvaardigheden. Ook Könings, Seidel, Brand-Gruwel en Merriënboer (2014) benadrukken dat verschil in percepties van docenten en studenten over onderwijs aandacht behoeft om de leeromgeving te optimaliseren.

### **Aanbevelingen voor praktijk**

Hierboven is beschreven dat onderwijsontwerp DTO document zeer beknopt is en daardoor vatbaar is voor verschillende interpretaties. Er ligt bijvoorbeeld nadruk in het document op het toepassen in de beroepspraktijk. Maar toepassen in leerconceptie 3 gaat meer over (bestaande) kennis toepassen, en bij leerconceptie 4 gaat het over (eigen) inzichten toepassen. Hetzelfde toepassen kan dus heel verschillend door de lezer worden ingekleurd en de vraag is of een onderwijsontwerp dat beoogt. Zoals hierboven gesteld zijn er achterliggende referentiedocumenten op de CHE aanwezig die het concept en het veronderstelde leren gedetailleerd uitwerken. Deze documenten worden echter minder gebruikt, worden minder verspreid en zijn daarom ook minder bekend. De vraag is in hoeverre deze achterliggende documenten worden bestudeerd door de docenten, ook met oog op het volume van deze documenten. De aanbeveling is om het DTO onderwijsontwerp DTO document verder uit te werken omdat dit onderzoek aantoont dat er verschillende betekenissen kunnen worden gegeven aan hetzelfde fenomeen leren.

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan het expliciteren van de betekenissen die aan leren worden gegeven. Er is geen kloof gevonden tussen het beoogde leren in het DTO onderwijsontwerp en de persoonlijke leerconcepties van docenten, beide zijn constructief van aard. De waarde van het onderzoek ligt dan ook niet in het daarop professionaliseren, maar in het expliciteren van leren en vervolgens uitbouwen van het bestaande. Dit expliciteren heeft taal gegeven aan het containerbegrip leren. Door dit onderzoek is het inzichtelijk geworden

welke manieren er zijn om naar leren te kijken, wat de visie op leren is, ofwel het beoogde leren van het DTO, en waar de GL docenten zelf staan. Een waardevolle vervolgstap is om deze taal nu te gaan gebruiken om met elkaar in gesprek te zijn. Bijvoorbeeld door te bespreken hoe deze overtuigingen doorwerken in de praktijk van het onderwijs, zoals; curriculum, colleges, toetsing, leermiddelen, et cetera. Als dit ook nog eens wordt gecombineerd met het observeren van elkaar in de praktijk om te spiegelen welk leren er daadwerkelijk plaatsvindt, dan zou het zomaar eens kunnen resulteren in een ‘groeïend zelfbewustzijn’!

### **Eindnotities**

- (1) Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van CHE.
- (2) Bron afkomstig van het intranet (niet publiekelijk toegankelijk) van CHE.

## Referenties

- Argyris, C. (1976). Single loop and double loop models in research on decision making. *Administrative science quarterly*, 21(3), 363-375.
- Aypay, A. (2011). The Adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationships with epistemological beliefs. *Educational Science: Theory & Practice*, 11(1), 21-29
- Ashworth, P., & Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: A practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education*, 25(3), 295-308.
- Baarda, B., Bakker, E. & Julsing, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (3e druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bowden, J.A. & Green, P.J. (2007). The voice of the researched in qualitative research: relationality and rigour. In J. Higgs, N. Cherry, R. Macklin & R. Ajjawi (Eds.), *Researching practice: a discourse on qualitative methodologies* (pp. 123-132). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bowden, J.A. & Walsh, E. (Eds.) (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT Publishing.
- Bransford, John D., Ann L. Brown & Rodney R. Cocking (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S., Exley, B., & Pearce, S. (2009). The first year university experience: Using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education*, 58, 599-618
- Boele, K., Zijlstra, A. (2004). Is het sociaal-constructivisme een goede onderwijsfilosofie? *Beweging*, 68(4), 26-27.
- Bolhuis, S., & Simons, P. R.-J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In J. Kessels & R. Poell (Eds.), *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. (pp. 61-84). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Bringuier, J. (1980). Conversations with Jean Piaget. *Society*, 17(3), 56-61.
- Christelijke Hogeschool Ede (2016a). *Informatiedossier deeltijd- en duaal onderwijs*. Ede. Geraadpleegd op 20 mei, 2017, van [https://extranet.che.nl/algemeen/IP\\_Projecten/onderwijs/Herontwerp.DTO/](https://extranet.che.nl/algemeen/IP_Projecten/onderwijs/Herontwerp.DTO/)
- Christelijke Hogeschool Ede (2016b). *Praktijknota DTO. Het beroep in de praktijk. Informatiedossier deeltijd- en duaal onderwijs*. Ede. Geraadpleegd op 20 mei, 2017, van <http://che.nl/sitecore/shell/Controls/Rich%20Text%20Editor/~media/58B64B9D97454CF58157F1EB54C8FEAF.pdf>
- Christelijke Hogeschool Ede (2016c). *DTO ontwerp in 100 stellingen*. Ede. Geraadpleegd op 20 mei, 2017, van [https://extranet.che.nl/algemeen/IP\\_Projecten/onderwijs/Herontwerp.DTO/Informatiedossier/](https://extranet.che.nl/algemeen/IP_Projecten/onderwijs/Herontwerp.DTO/Informatiedossier/)
- Caluwé, L. de, & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen: Een handboek voor de veranderkundige* (2e herziene ed.). Deventer: Kluwer.
- Canale, F.L. (2007) Absolute Theological Truth in Postmodern Times. *Andrews University Seminary Studies*, 45(1), 87-100
- Cohen, D. K. (1990). A Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 12(3): 311-329.
- Demastes, S. S., Good, R. G., & Peebles, P. (1995). Students' conceptual ecologies and the process of conceptual change in evolution. *Science Education*, 79(6), 637-666.
- Dilts, R. (2006) *Verander je overtuigingen*. Middelie: Uitgeverij Andromeda
- Entwistle, N. J. (1997). Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 127-134.
- Fransen, B.J.F. (2004). Leren synoniem voor leven. In: Heuvel, C, van den (red.). *Onderwijs maken. Van onderwijs geven naar leren* Soest. (pp.43-45). Drukkerij Practicum.
- Geerdink, G. (2008). Onderzoeken vanuit een biografisch perspectief, gebruikmakend van de biografische methode. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29(4), 27-34
- Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development*, 5(1), 30-41.
- Ibhakewanlan J.-O. (2014). A constructivist search for knowledge and truth. *International Journal of Philosophy and Theology*, 2(1), 59-73.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris, *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words* (pp. 7-20). New York: Routledge.
- Kelchtermans, G. (1999). De Biografische Methode. In: B. Levering & P. Smeyers (Eds.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. (pp.132-153). Amsterdam: Boom.
- Kessels, J.W.M. (2015) *Een klein verhaal over grote veranderingen in het onderwijs*. In: Marinka Kuijpers & Reineke Lengelle (Eds.), *Een loopbaan van betekenis*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn, 59 - 89.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.

- Klarus, R., (2011), Ervaring is een vak, werken is leren, In J. Kessels & R. Poell (Eds.), *Handboek human resource development, Organiseren van het leren*. (pp. 87-102). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Könings, K.D., Seidel, T., Brand-Gruwel, S. & Merriënboer, J.J.G. (2014). Differences between Students' and Teachers' Perceptions of Education: Profiles to Describe Congruence and Friction. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 42(1), 11-30.
- Leezenberg, M & Vries, de M. (2001) *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 3(21), 28–49.
- Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277–300.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris, *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Paakkari, L., Tynjala, P., Kannas, L. (2011). Critical aspects of students teachers’ conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21(6), 705-714
- Paas, S. (2013). *Alles wordt vloeibaar*. Wapenveld, 63(1), 2-10. Geraadpleegd op 7 mei, 2016, van <http://wapenveldonline.nl/artikel/1112/alles-wordt-vloeibaar/>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers’ beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395.
- Remmerswaal, J. (2013). *Handboek groepsdynamica: een inleiding op theorie en praktijk* (11e herziene druk). Amsterdam: Uitgeverij Boom Nelissen.
- Rinnooy Kan, A., Dittich, K., Fischer, E., Hartveld, L., Kesteren, N. J. van, Rüpp, P., & Wintels, A. (2014). *Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen*. Geraadpleegd op 1 december, 2016, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/03/12/flexibel-hoger-onderwijs-voor-volwassenen>
- Rossum, E. J. van, Deijkers, R., & Hamer, R. (1985). Students’ learning conceptions and their interpretation of significant educational concepts. *Higher Education*, 14(6), 617–641.
- Rossum, E. J. van, & Hamer, R. N. (2010). *The meaning of learning and knowing* (Herz. ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- Rossum, E. J. van, & Hamer, R. N. (2013). Fenomenografie: Het beschrijven van de werkelijkheid vanuit een tweede-ordeperspectief. *KWALON*, 21(1). ISSN 1385-1535
- Rossum, E. J. van, & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73–83.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. C., Simons, R.-J., (2008). Varieties of work related learning. *International Journal of Educational Research*, 47(4), 241-251.
- Säljö, R. (1979a). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443–451.
- Säljö, R. (1979b). *Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense assumptions* (Report no. 76). Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.
- Schellings, G., Lodewijks, H., & Van der Sanden, J. (1999). Epistemologische opvattingen of mentale leermodellen in het Hoger Onderwijs: een verkenning van het terrein. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 24, 50-62.
- Shuel, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276-295
- Tsai, C-C. (2004). Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: A phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26(14), 1733– 1750.
- Tyson, P.G. (2013). *Faith's knowledge: explorations into the theory and application of theological epistemology*. Eugene, United States: Pickwick Publications.
- Ültanir, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach; Constructivist learning in Dewey, Piaget and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2), 196-197.
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999) Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280.
- Visser, W. (2008). *Het onderwijs en de bijbel*. Geraadpleegd op 1 mei 2016, van <https://bijbelonderwijs.nl/bijbel-en-onderwijs/het-onderwijs-en-de-bijbel/>
- Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In: Levering, B., & Smeyers, P. (1999), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom. pp
- Yang, Y. F. & Tsai, C. C. (2010). Conceptions of and approaches to learning through online peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(1), 72-83.

## **Dankwoorden**

Mijn dankbaarheid gaat allereerst uit naar Minke die mij vele uren heeft afgestaan aan de studeerkamer. Mijn kinderen Jente en Idar ben ik dankbaar voor de morele steun die ze gaven door mij spontaan af en toe een knuffel te brengen op mijn werkkamer. Ook ben ik Niek van Benthum erkentelijk die met heel veel geduld en aanmoediging dit traject heeft begeleid. Mijn medestudenten: Anke, Dorenda, Emely, Maarten en Petra wil ik bedanken voor alle bemoediging en feedback. Ik waardeer Erik van Rossum voor het belangeloos meedenken, meelesen en zijn inzet als interbeoordelaar. Ook wil ik mijn waardering uitspreken naar Renée Terwel en Jan Noorlandt die met uiterste punctualiteit naar taal en APA hebben gekeken. Als laatste wil ik mijn collegae op de CHE bedanken voor de medewerking, het vertrouwen en de waardering.

## Bijlagen

### Bijlage 1 - interviewleidraad

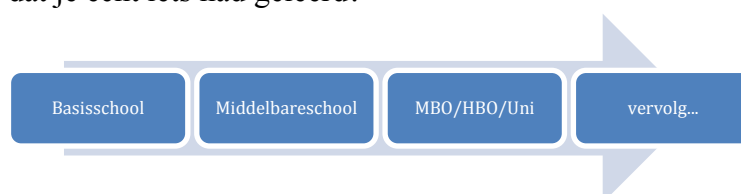
#### Interviewvragen

*Ik doe een fenomenografisch onderzoek. Hierin onderzoek je welke betekenissen mensen geven. [bijvoorbeeld 'ontspannen']. Dit interview gaat over 'leren'. We hebben het in het onderwijs vaak over leren, en ik vind het reuze interessant om te onderzoeken wat men daar nou precies onder verstaat. Ik geloof niet dat hier een goed of fout antwoord op te geven is, dus zo is dit interview ook niet bedoeld. Ik wil in kaart brengen hoe er binnen het onderwijs over "leren" wordt gedacht, deze gedachten zijn bepalend voor de uitvoering. Na aanleiding van dit onderzoek wil ik in gesprek gaan met het GL-team.*

#### Vorming leerconceptie in het verleden (opstapvraag; gedachten op gang brengen over leren)

*Het begrip 'leren' is iets wat op alle niveaus van onderwijs wordt gebruikt. Ik ben benieuwd hoe jij dit fenomeen hebt ervaren tijdens je onderwijs carrière.*

1. Je hebt in het verleden een onderwijs carrière doorgelopen (basis/mid/HBO/etc). Kun jij een moment uitlichten waarvan jij het idee hebt dat je echt iets had geleerd?



- Waaruit bestond dat geleerde? (bv. Kennis/inzicht/vaardigheden)

#### Huidige leerconceptie – Kern!

*We hebben gekeken naar jouw onderwijs carrière en wat je heb geleerd. Door dat te vertellen liet je iets zien van jouw visie op leren. Zou je die visie kunnen expliciteren, ofwel:*

2. Wat is momenteel jouw **kijk op leren**, ofwel; wat versta jij onder het begrip 'leren'?
  - Wanneer heb jij echt iets geleerd?
  - Wat zie ik dan wanneer jij iets hebt geleerd?
3. Als dit [samenvatting van het voorgaande] jouw begrip van leren is, hoe zou dan het **onderwijs** eruit moeten zien volgens jou?
  - Eventueel concretiseren/ doorvragen op:
    - Wat bedoel je met "toepassen"?
    - Wat bedoel je met "begrijpen"?
    - Wat is de relatie met de docent?
    - Wat is de centrale leervraag?

(Gebaseerd op tabel van onderwijs vernieuwing nr. 17)

## Bijlage 2 – identificatieschema leerconcepties

Identificatie schema leerconcepties \*

| Leerconceptie                                                 | Beschrijving                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Onderscheidende aspecten                                                                                                                                                                                                                           | Kenmerkend gebruik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Toenemende kennis                                          | Leer- en onderwijsconceptie 1 kenmerkt zich door de afwezigheid van reflectie op leren en onderwijs. Leren is iets wat iedereen (onbewust) doet, net als ademen. Leren wordt meestal beschreven met een lijst synoniemen of activiteiten.                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Object van reflectie**: geen<br>Proces****: verzamelen<br>Product: gefragmenteerde stukjes kennis<br>Beschrijving in kwantitatieve termen                                                                                                          | Opsomming van activiteiten, synoniemen<br>Opsomming van middelen van leren<br>Roemen op geluk, improvisatie<br>Geen strategie, gewoon alles stampen<br>Elk teken ontbreekt dat de vraag wordt begrepen; gebrek aan reflectie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2. Onthouden                                                  | In leer- en onderwijsconceptie 2 is leren gelijk aan memoriseren en het vervolgens accuraat kunnen reproduceren van het geleerde, meestal in een toetsituatie. Leren wordt voornamelijk in termen van kwantiteit gezien, veel leren is veel kunnen reproduceren. Tegelijk ontwikkelt zich hier de eerste vorm van reflectie op leren: niet alles hoeft meer geleerd te worden, er zijn hoofd- en bijzaken.                                                                                                                                          | Object van reflectie: relevantie voor toets<br>Proces: memoriseren<br>Product: reproductie<br>Beschrijving in kwantitatieve termen                                                                                                                 | Leren om examens of toetsen te halen<br>Leren voor ouders, docenten<br>Testen van jezelf, repeteren<br>Kennen is reproduceren<br>Begrip is het kennen van elk woord, elke zin<br>Vragen kunnen/mogen stellen<br>Uitleg aan de hand van voorbeelden<br>Hard werken in de klas, geselecteerd (hoofd- en bijzaken) stampen<br>Enthousiaste/gepassioneerde docent                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 3. Reproductief toepassen                                     | De laatste reproductie georiënteerde manier van denken, leer- en onderwijsconceptie 3, richt zich nog wel op memoriseren, maar dan met name alleen die dingen die later van nut zullen zijn, in de carrière of in het leven. Memoriseren wordt bovendien aangevuld met het kunnen toepassen van wat geleerd is in soortgelijke situaties, waarbij de kennis, de feiten, de theorie in principe onveranderlijk en waar is.                                                                                                                           | Object van reflectie: bruikbaarheid voor later<br>Proces: selecteren en memoriseren van feiten/ procedures die later van nut kunnen zijn<br>Product: het gevoel kennis in de praktijk toe te kunnen passen<br>Beschrijving in kwantitatieve termen | Leren is niet alleen theorie, het is ook doen/ervaren<br>Alleen leren wat in de verwachting (later) bruikbaar is: meer selectief in leren worden<br>Leren voor de toekomst, om te gebruiken in jouw carrière (na school)<br>Leren voor jezelf<br>Niet dan memoriseren (voor toetsen!)<br>Realistische opdrachten maken, assussen doen; werkelijkheid nabootsen in opdrachten<br>Pleiten voor discussie/ verschillende visies of meningen in de klas uitwisselen<br>Het geleerde of theorie kunnen toepassen in soortgelijke situaties<br>Ontwikkeling persoonlijke meningen, alle meningen wegen even zwaar omdat ze persoonlijk zijn<br>Theorie herkennen in alledaagse situaties                                                                                             |
| 4. Begrijpen van het onderwerp (en flexibel kunnen toepassen) | Op het vierde niveau, leer- en onderwijsconceptie 4, verschuift de focus van het reproduceren of gebruiken van 'ware' kennis en onveranderlijke theorieën die buiten het individu bestaan, naar het zelf actief construeren van kennis en betekenis.                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Object van reflectie: betekenis van materie onderwerp<br>Proces: betekenis geven aan wat je leest of hoort<br>Product: internaliseren van een manier van denken<br>Beschrijving in kwalitatieve termen                                             | Leren is een nieuwe manier van denken, technische smaak aan de beschrijvingen<br>Voor jezelf denken, kritisch denken, dingen doordelen<br>Wat je hoort en ziet aan de kaak stellen<br>Sommige meningen/conclusies zijn beter dan anderen, omdat ze gebaseerd zijn op bewijs<br>Discussie gebaseerd op argumenten, niet op meningen<br>Structuren in teksten identificeren, connecties maken tussen teksten en wat je al weet<br>Theorie toepassen wanneer mogelijk, maar herkennen wanneer theorie moet worden aangepast<br>Over nieuwe toepassingen nadenken, theorieën combineren (binnen één manier van denken)<br>Docenten zijn flexibel en responsief op het denken van studenten<br>Trots zijn op wat je doet en maakt, streven om je best te doen, kwaliteit te leveren |
| 5. Horizon verbreding***                                      | Pas wanneer individuen in staat zijn zich van hun eigen (default) perspectief te ontdoen, daarbij bewust een ander perspectief nemend (een andere bril opzetten), wordt duidelijk dat de manier waarop de wereld wordt gezien bepaald wordt door de bril die men draagt. De perceptie van de werkelijkheid transformeert door een ander perspectief aan te nemen. Op dit niveau, leer- en onderwijsconceptie 5, vinden we het ware relativisme: een terughoudendheid om een waardeoordeel uit te spreken over een perspectief of over een situatie. | Object van reflectie: persoonlijke ontwikkeling<br>Proces: horizon verbreden<br>Product: dingen anders zien<br>Beschrijving in kwalitatieve termen                                                                                                 | Leren is dialoog<br>Leren om dingen vanuit verschillende perspectieven te zien: horizon verbreden<br>Leren is jouw grenzen weten/vinden<br>Wat je ziet hangt af van de manier van kijken, welk perspectief je neemt<br>Er zijn geen simpele problemen met één juist antwoord<br>Alles is complex, verschillende facetten<br>Goede oplossingen zijn afhankelijk van de context/ manier van kijken/ bril die je opzet                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 6. Toenemend zelfbewustzijn                                   | Op dit niveau verschuift de nadruk op kennis naar de nadruk op zijn. Op dit niveau gaat het niet meer om visies op kennis en weten, maar visies op zijn: het door bewuste eigen keuzes worden van "wie je voelt dat je bent".                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Object van reflectie: Zelf<br>Proces: groeiend zelfbewustzijn<br>Product: zelfrealisatie<br>Beschrijving in kwalitatieve termen                                                                                                                    | Leren is een beter, wijzer persoon worden<br>Harmonie met realiteit, anderen<br>Jezelf leren kennen, wat belangrijk voor je is en wat niet<br>Toelgebruik van ontwikkeling, organische metaforen<br>Lesgeven is zorgen, authenticiteit en passie zijn belangrijker dan techniek<br>Ik bepaal wat ik accepteer/leer en wat achterwege te laten (gevoel van eigenaarschap)<br>Ik leer van jou, jij leert van mij; leren is tweerichting                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

\* letterlijk gebaseerd op Van Rossum en Harmer (2002)

\*\* object van reflectie beschrijft van men voorop staat in zijn of haar uiting van wat de betekenis van leren inhoudt, vaak het uiteindelijk doel van leren voor die persoon

\*\*\* de wereld begrijpen (2002)

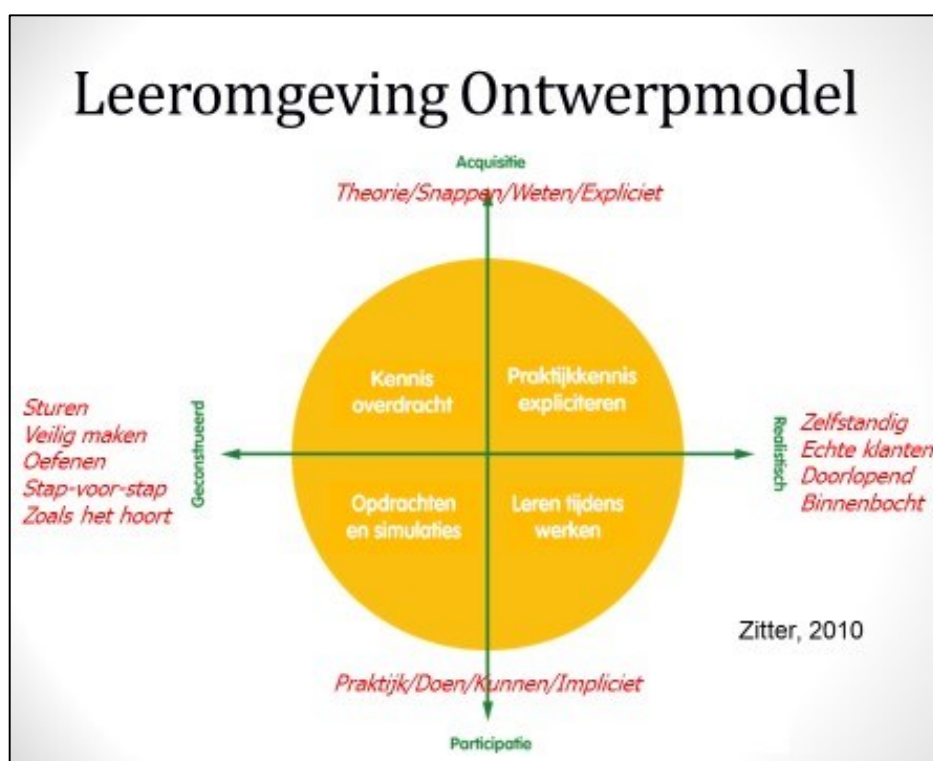
\*\*\*\* Deze aspecten worden vaak uit elkaar gehaald in talparaten, maar hebben alles met elkaar te maken. Namelijk het aspect van het proces (jeen leren) en het product (de uitkomst).

## Bijlage 3 - DTO onderwijsontwerp

### Het concept van praktijkleren

Er zijn verschillende onderwijsconcepten die de basis vormen voor het deeltijdonderwijs op de Christelijke Hogeschool Ede.

We stellen **praktijksturing** centraal, omdat dit de manier is om een krachtige leeromgeving vorm te geven; Meijers & Kuijpers (2010) stellen dat er binnen een goede loopbaanleeromgeving allereerst sprake is van praktijkgerichte sturing door levensechte problemen in de beroepspraktijk. Een passend didactisch model om praktijksturing vorm te geven, is de **hybride leeromgeving** van Zitter & Hoeve (2012). In dit hybride model staat de beroepspraktijk voortdurend centraal en worden kennis en vaardigheden steeds in relatie tot de beroepspraktijk aangeboden.



Wij stellen de **dialog** tussen deeltijdstudent, docent en professionals in de beroepspraktijk centraal, omdat dit de manier is waarop studenten betekenis kunnen geven en leren aan levensechte en complexe beroepssituaties (Meijers & Kuijpers, 2010).

Wij stimuleren zo veel mogelijk het **onderzoekend vermogen** van studenten. De deeltijdstudent leert door zelf op onderzoek uit te gaan, zich zelf vragen te stellen en zich te verwonderen over hetgeen hij ontdekt. Onderzoekend vermogen bestaat uit drie componenten (Andriessen, 2013): een onderzoekende houding, het toepassen van kennis uit onderzoek van anderen en zelf onderzoek doen.

Wij geloven dat de student vooral leert in **samenwerking met anderen**. Leren is van nature een sociale bezigheid en voltrekt zich met behulp van anderen. De inbreng van anderen bevordert de diepgang en snelheid van het leren. Naarmate de inbreng van anderen minder is, is er minder sprake van leerresultaten en transfer (Klarus, 2011).

Tot slot integreren wij in ons onderwijsconcept de bouwstenen die Philip Dochy (2015) aanreikt met zijn theorie over **High Impact Learning**. In deze theorie staat het werken aan levensechte taken in beroepssituaties waarin de lerende uitdagingen tegenkomt centraal.

