

LEREN VOOR MORGEN

Toekomstgericht opleidingsonderwijs met impact

In deze opleidingsvisie beschrijft Fontys Hogeschool Kind en Educatie (FHKE) haar visie op opleiden. De kern van de visie is het Flexibel en Gepersonaliseerd Opleiden (FGO).



HOGESCHOOL
KIND EN EDUCATIE

Leren voor morgen

Toekomstgericht opleidingsonderwijs met impact

1 Inleiding

Voor u ligt de opleidingsvisie 'Leren voor morgen: toekomstgericht opleidingsonderwijs met impact.' Deze visie is tot stand gekomen met behulp van vele collega's uit FHKE, docenten uit het Fontys Domein Educatie en vanuit het werkveld (onder andere het Partnerschap Opleiden in de School). In deze opleidingsvisie beschrijven we de uitgangspunten die we hanteren bij het begeleiden van studenten in hun ontwikkeling naar een onderwijsprofessional. Onder een onderwijsprofessional verstaan we de professional die een rol speelt in de ontwikkeling van kinderen en jongvolwassenen in een onderwijssetting of in een setting in de kinderopvang, zoals leraren in diverse sectoren, de pedagogisch educatieve professional, specialisten, schoolleiders, etcetera. Voor de begeleiding en beoordeling van deze onderwijsprofessionals hanteren we specifieke leeruitkomsten. De beschrijving van deze leeruitkomsten is opgenomen in een ander, opleidings-specifiek document.

Gebaseerd op

In deze visie baseren we ons op een literatuurstudie over gepersonaliseerd onderwijs, de boeken *Creating Impact Through Future Learning* (Dochy & Segers, 2018) over het HILL-concept, *High Impact Learning that Lasts* (Biggs, 2012) over diep leren, het boek *Leren van morgen* (Ros, Heldens & Lieskamp, 2016) en op een analyse van de huidige curricula met behulp van de Scan Geflexibiliseerd en Gepersonaliseerd Onderwijs (Ros & Heldens, 2016).

Hierna bespreken we het waartoe van een nieuw opleidingsconcept, waarom dit nodig is en wat we ermee willen bereiken en welke bijbehorende ideële principes of waarden we daarbij nastreven. Vervolgens bespreken we de opleidingsvisie 'Leren voor morgen', gerelateerd aan de bouwstenen van het HILL-model.

2 Waartoe leiden we op?

Door de toenemende technologische mogelijkheden, de veranderende maatschappelijke vragen aan het onderwijs (we doelen hierbij steeds ook op de kinderopvang) en door de toenemende diversiteit worden voortdurend aanpassingen gevraagd. Het gaat daarbij niet alleen om andere leerdoelen, maar ook om andere (leer)activiteiten en andere pedagogisch-didactische benaderingen. Dit voortdurend veranderend onderwijs vraagt van onderwijsprofessionals die nu worden opgeleid dat ze in staat zijn een leven lang te leren. Ze beschikken over leervaardigheden, ze kunnen hun eigen ontwikkeling sturen, monitoren en bijsturen vanuit de intrinsieke motivatie om te leren. Ook vraagt het van hen dat zij zicht hebben op hun eigen identiteit als onderwijsprofessional, op wat voor onderwijsprofessional ze willen zijn, en hoe ze dat kunnen worden. Tot slot vraagt het van onderwijsprofessionals flexibiliteit: ze dienen zelf ook te beschikken over een affiniteit met technologie, over creativiteit en over ondernemendheid. In een strategische domeinagenda heeft een aantal lectoren en directeurs van Fontys Domein Educatie het 'waartoe' we opleiden beschreven. Samenvattend kunnen we stellen dat Fontys Domein Educatie onderwijsprofessionals opleidt die:

Leerlingen/kinderen/jongvolwassenen optimaal kunnen begeleiden in de ontwikkeling van hun 'zijn' (identiteitsontwikkeling) en hen optimaal voorbereiden op de toekomstige maatschappij;

Werken vanuit een positieve grondhouding, vertrouwen en geduld;

Beschikken over een gedegen kennisbasis en goed ontwikkelde vaardigheden;

Reflecteren op hun eigen ontwikkeling en zelf gemotiveerd zijn en initiatieven nemen om te leren en om het onderwijs te verbeteren.



“De opleiding geeft me alle mogelijkheden. Ik kan hier echt mijn eigen weg vinden.”

We gaan daarbij uit van een bepaald perspectief op de ontwikkeling van mensen. Om recht te doen aan de eigenheid van individuen, willen we onderwijsprofessionals afleveren die vanuit hun opvattingen en overtuigingen (hun mensbeeld) weten hoe te handelen, én die kunnen handelen in een onderwijsleeromgeving die uitgaat van verschillen tussen individuen. Dat betekent meer dan 'omgaan met verschillen', waarbij voor lerenden die buiten het gemiddelde vallen iets extra's moet worden geregeld. Bij 'uitgaan van verschillen' is het uitgangspunt dat onderwijsprofessionals een leeromgeving inrichten vanuit het signaleren en ontwikkelen van én via ieders talenten, interesses en leerstrategieën. In de opleiding staat daarom het ontwikkelingsgericht mensbeeld centraal. De studenten leren wat deze visie inhoudt en wat het betekent om daarnaar te handelen. Ook leren ze meta-cognitieve vaardigheden die voorwaardelijk zijn om te profiteren van de ontwikkelingsgerichte leeromgeving van de opleiding. Bij een ontwikkelingsgerichte leeromgeving horen opleiders met als pedagogische basiswaarden vertrouwen in de ontwikkelmogelijkheden van iedereen en geduld bij het begeleiden van deze ontwikkeling. Deze opleiders geven studenten vertrouwen, just-in-time op de student afgestemde begeleiding én een duidelijk kader dat studenten houvast geeft om ambities te stellen. Ook kenmerken deze opleiders

zich door een 'growth mindset'. Opleiders met een growth mindset stralen vertrouwen uit naar alle studenten, zodat zij hun talenten en capaciteiten verder kunnen ontwikkelen. Hierdoor krijgen de studenten zelf ook vertrouwen in hun eigen vermogen om zich te ontwikkelen en dit leerproces te sturen (Dweck, 2006).

Gepersonaliseerd

Bij deze uitgangspunten past een opleidingsconcept dat gebaseerd is op gepersonaliseerd onderwijs, omdat studenten leren om hun eigen ontwikkeling te sturen en hun eigen identiteit te ontwikkelen. Onder gepersonaliseerd onderwijs verstaan we onderwijs waarbij de student als subject zo wordt uitgedaagd (het 'hoe') dat hij/zij de leerdoelen (het 'wat') vanuit dat wat hij/zij met zich meedraagt (ervaringen, voorkennis, maar ook weerstand en barrières) voor zichzelf betekenisvol maakt en vervolgens niet alleen op zijn/haar eigen wijze invulling geeft aan passende leeractiviteiten, maar ook is aan te spreken op de ontwikkeling die hij/zij doormaakt, en daarover ook verantwoording aflegt (het 'waartoe').

Deze definitie betekent niet dat studenten individueel leren of dat kennis niet belangrijk is. Dit zijn misverstanden die bij gepersonaliseerd onderwijs nog wel eens spelen.

2.1 Curriculumeisen voor het flexibel opleiden van onderwijsprofessionals

Op basis van de uitgangspunten in de vorige paragraaf kunnen de volgende eisen aan de curricula binnen Fontys Domein Educatie worden gesteld:

De studenten worden voorbereid op Leven Lang Leren, vanuit de intrinsieke motivatie.

De studenten ervaren eigenaarschap over hun leerproces, leren zichzelf te sturen (zelfsturingsvaardigheden, zicht op doorgaande leerlijnen, eigen identiteit).

Er is structurele en geïntegreerde aandacht voor de ontwikkeling van een professionele identiteit.

De focus ligt op een onderbouwd en een doordacht handelen, op basis van een stevige kennisbasis.

De integrale aanpak, uitgaand van ‘constructive alignment’ (Biggs, 1999) doet recht aan de complexiteit van het onderwijs, door concentrisch te werken aan rolontwikkeling.

Het transparante kader van leeruitkomsten biedt ondersteuning bij zelfsturing, waardoor de doorgaande lijn zichtbaar is vanaf de start, en waarbij duidelijkheid wordt gegeven over hoe de onderwijsprofessional zich kan blijven ontwikkelen gedurende de hele onderwijscarrière.

Zowel geplande als toevallige leerkansen worden benut, gericht op diep leren (Biggs, 2012).

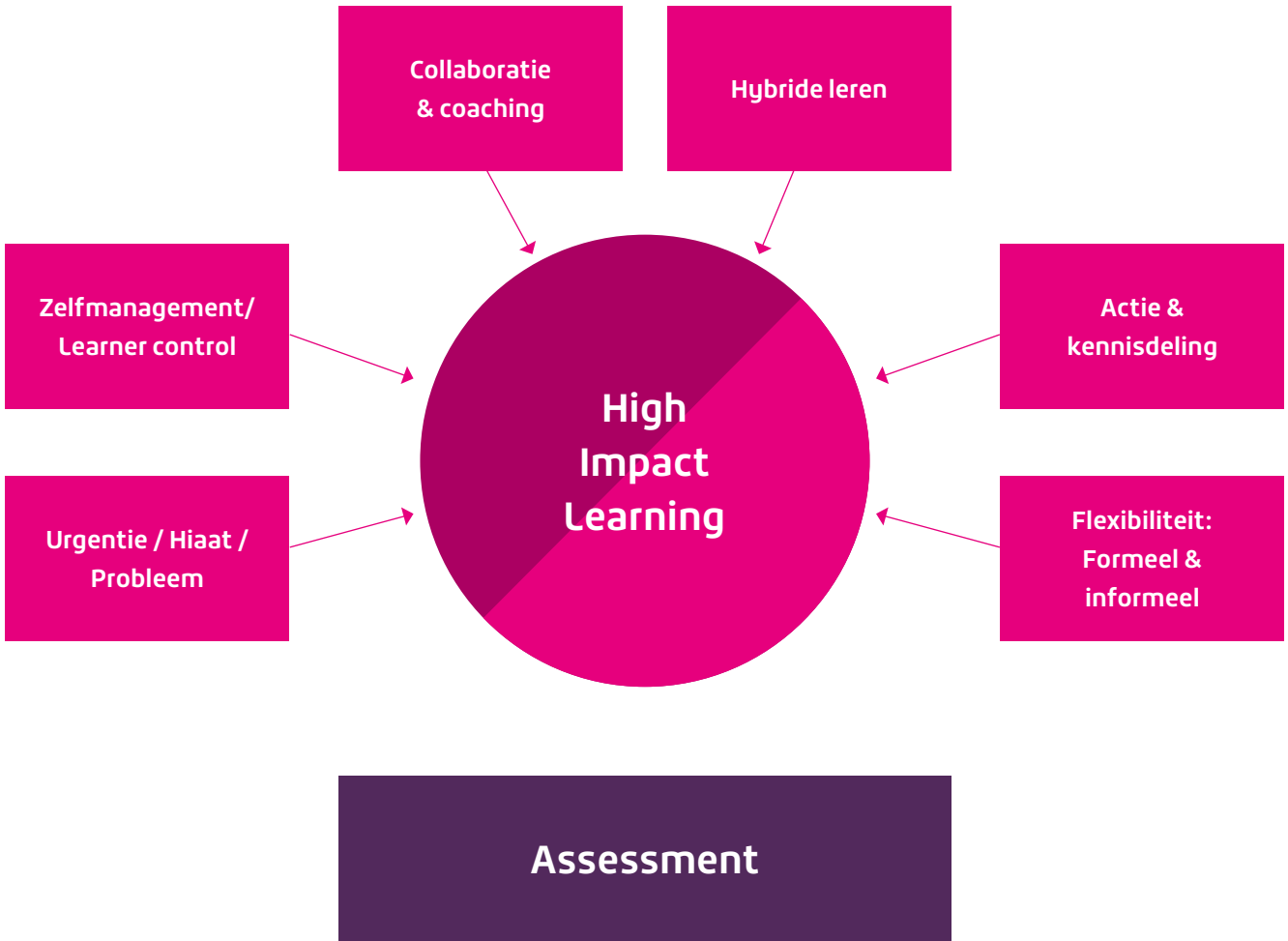
Flexibiliteit behoort tot de mogelijkheden (verdieping en verbreding, eigen tempo en specialisatie).



3 Uitwerking van de opleidingsvisie

FHKE kiest voor Flexibel en Gepersonaliseerd Opleiden (FGO). Om dit te realiseren, zal elke opleiding over een curriculum moeten beschikken dat uitgaat van dezelfde bouwstenen van FGO. Daarbij is belangrijk dat de curricula ontworpen worden volgens het principe van ‘constructive alignment’ (Biggs, 1999) zoals vastgelegd in het project Educatie Samen Flexibel (ESF) project van Fontys Domein Educatie. Volgens dit principe krijgt leren meer impact wanneer de verschillende bouwstenen (zoals doelen, leeractiviteiten, begeleiding en toetsing) in een curriculum zorgvuldig met elkaar in lijn worden gebracht. Om de bouwstenen voor een flexibel en gepersonaliseerd curriculum te definiëren, maken we gebruik van het HILL-model. In dit model worden de ontwikkeling van eigenaarschap bij het eigen leerproces, leren vanuit urgentie, leren door samenwerking en coaching als samenhangende

bouwstenen in een curriculum beschouwd. Deze bouwstenen vormen tevens de centrale elementen in onze opleidingsvisie FGO. Op basis van een literatuurstudie hebben Dochy en Segers (2018) en Dochy, Bergmans, Koenen & Segers (2015) dit model ontwikkeld voor zogenaamd effectief, duurzaam onderwijs met impact. Onder impact verstaan ze daarbij de mogelijkheid om de ervaren kennis, vaardigheden en attitudes adequaat toe te passen in diverse situaties. Met duurzaamheid bedoelen ze dat de kennis, vaardigheden en attitudes beklijven. Het model High Impact Learning that Lasts (HILL) is bedoeld voor alle onderwijstypen en bestaat uit zeven met elkaar samenhangende bouwstenen. Deze bouwstenen zijn goed bruikbaar voor het vormgeven van Flexibel en Gepersonaliseerd Onderwijs.



Figuur 1 De 7 bouwstenen van het HILL-model afgebeeld (Dochy, Bergmans, Koenen & Segers, 2015; p.12). Het HILL-model leent zich goed, net als het model van constructive alignment (Biggs, 1999), voor het nader uitwerken van de visie op Flexibel en Gepersonaliseerd Opleiden.



Figuur 2 Model voor constructive alignment (uit: Biggs, 1999: 27), zoals toegepast binnen ESF.

Bij gepersonaliseerd, geflexibiliseerd onderwijs staan leeruitkomsten (learning outcomes, zie figuur 2) centraal. Leeruitkomsten zijn concrete beschrijvingen van de uitkomsten van het leerproces van studenten die door de opleiding worden beoogd. Deze leeruitkomsten geven ook het gewenste niveau aan en de context waarbinnen ze bereikt kunnen worden. De leeruitkomsten zijn voor studenten een belangrijk kader waarmee ze richting kunnen geven aan hun leerproces. Het model van constructive alignment benadrukt dat de leeromgeving (leeractiviteiten, begeleiding en materialen) en de beoordeling (assessment) afgestemd dienen te zijn op de

leeruitkomsten van de opleiding. Elke opleiding van FHKE werkt een actueel en uitdagend opleidingsprofiel uit op basis van een beroepsprofiel dat aansluit bij de landelijke eisen.

Hieronder maken we de opleidingsvisie meer concreet aan de hand van de bouwstenen van HILL, die we telkens eerst kort samenvatten en daarna vertalen in uitgangspunten voor de context van Fontys Hogeschool Kind en Educatie. Hierbij worden de bouwstenen soms aangevuld met andere perspectieven. In de opleidingen binnen FHKE zijn deze uitgangspunten richtinggevend bij het (her)ontwerp van de diverse curricula.

3.1 Urgentie - hiaat - probleem

Deze bouwsteen heeft betrekking op het startpunt van leren.

Een leerproces met impact start vanuit een behoefte om te leren, een gevoel van urgentie om iets te willen kunnen, of te weten te komen. Deze sense of urgency kan ontstaan door de behoefte om een praktijkprobleem op te lossen, waar de student tegenaan loopt of waar de school/organisatie tegenaan loopt. Ook kan een sense of urgency ontstaan als de student een hiaat ervaart tussen wat hij kan of kent en wat hij nodig acht om een goede onderwijsprofessional te kunnen zijn. Van belang is dus dat de student zicht heeft op wat een goede onderwijsprofessional inhoudt, hoe hij zichzelf in dat licht ziet en wat dit betekent voor zijn ontwikkeling. Er is sprake van een uitdagende leeractiviteit als sprake is van een probleem dat dringend opgelost moet worden, van een sterke argumentatie of overredingskracht van de probleemeigenaar of van een sterke interesse in een fenomeen. Door deze triggers gaat de student in een maximale toestand van betrokkenheid en intrinsieke motivatie (zie 3.5) aan de slag. Hierbij is het van belang dat er een balans is tussen wat de leeractiviteit van de student vraagt en wat de student al weet en kan. Naast de kwaliteit van de leeractiviteit zijn positieve feedback, betrokkenheid en bemoediging van een coach en van peers bevorderend voor de betrokkenheid en motivatie van studenten (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

Uitdagende en betekenisvolle problemen voor een toekomstige onderwijsprofessional zijn vooral te vinden in de praktijk, bijvoorbeeld de eigen vragen of de handelingsverlegenheid tijdens het werkplekleren of de vragen waar het team tegenaan loopt.

Uitgangspunten FHKE:

1 Het startpunt van leeractiviteiten van FHKE-studenten is ofwel een vraagstuk vanuit de werkplek (eigen ervaring of vraagstuk van de school/organisatie) of een vraagstuk van de student zelf. Triggers voor leren (leeractiviteiten die verwondering oproepen) kunnen zijn: observaties, gesprekken, literatuur, dilemma's, etcetera. Het vraagstuk is uitdagend en sluit aan bij de ontwikkelingsfase van de student.

2 Door koppeling van de leeractiviteiten aan leeruitkomsten, is de relevantie van de leeractiviteiten voor de studenten (en opleiders, werkveld) duidelijk. De studenten relateren deze leeruitkomsten aan hun eigen context (vraagstuk) en formuleren een ambitie (succescriteria). Ze worden hierbij ondersteund in de mate die nodig is (bijvoorbeeld door gebruik te maken van rubrics).

3 De studenten (en opleiders) beschikken over hulpmiddelen aangereikt vanuit de opleiding (voorbeelden, praktijkcasus, etcetera) om de leeruitkomsten betekenisvol te maken voor de eigen ontwikkeling.

4 Vanuit een duidelijk doel onderneemt de student voor hem passende leeractiviteiten. Voor de student is duidelijk hoe de leeractiviteit bijdraagt aan zijn eigen ontwikkeling tot een goede onderwijsprofessional en tot de realisatie van de leeruitkomsten.

3.2 Zelf-management en learner control

De intrinsieke motivatie is een belangrijk vertrekpunt, omdat leren vanuit intrinsieke motivatie leidt tot betere prestaties, diep leren, het leren beter beklijft en minder inspanning kost. De intrinsieke motivatie ontstaat als studenten een leeractiviteit interessant vinden of als ze het belangrijk vinden voor hun ontwikkeling. De zelfsturing (autonomie) draagt daaraan bij. Bovendien is het belangrijk dat studenten hun eigen ontwikkeling kunnen sturen, omdat ze daardoor goed zijn voorbereid op een Leven Lang Leren. Om zichzelf te kunnen sturen, dienen studenten eigenaarschap te voelen ten aanzien van hun leerproces (agency). Agency ontstaat als:

De studenten werken aan complexe taken die hen uitdagen en stimuleren door te zetten ook als het niet direct lukt, maar die ook niet te moeilijk zijn waardoor studenten zouden kunnen afhaken.

De studenten metacognitieve vaardigheden leren waarmee ze hun leerproces kunnen sturen.

De studenten de leeractiviteit relevant vinden. De uitkomsten ervan moeten duidelijk zijn en het belang ervan voor de ontwikkeling van de student goed begrepen. Studenten willen investeren in leerdoelen als ze weten waarom deze belangrijk voor hen zijn.

De studenten hun leerproces monitoren. Continue reflectie (interne feedback) is een sleutelbegrip bij zelfsturend leren en eigenaarschap. Het gaat daarbij om reflectie, niet alleen achteraf maar ook tijdens het leerproces (reflection in action; Schön, 1983), zodat studenten hun handelen kunnen bijsturen. Goede feedback is hierbij noodzakelijk.

De studenten gesprekken voeren met peers, opleiders en de begeleiders in het werkveld over de strategieën die ze hanteren om hun doelen te halen; ze worden zich daarmee bewust van hun sterke en zwakke kanten. Modeling van een expert kan hierbij behulpzaam zijn.

Er sprake is van een veilig leerklimaat.

Dochy (2018) benadrukt het belang van reflecteren. Het gaat daarbij niet alleen om het reflecteren achteraf (reflection on action), maar juist ook het reflecteren tijdens het proces (reflection in action) zodat bijsturen mogelijk wordt. Dit is belangrijk, omdat professioneel handelen dynamische en complexe sociale interacties vraagt bij onverwachte situaties. Onderwijsprofessionals moeten hier voortdurend flexibel op in kunnen spelen. Dit vraagt niet alleen van studenten dat ze nadenken over hoe het loopt en of bijsturing nodig is, ze moeten ook hun handelen voortdurend kunnen bijstellen als de situatie dit vraagt. Het vereist ook het nemen van zelfverantwoordelijkheid voor het eigen leren en professioneel handelen en een zeker lef om het over een andere boeg te gooien. Zelfsturing en self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) kunnen worden bereikt door voldoende ruimte voor zelfsturing, ruimte voor reflectie en adequate feedback van anderen én de ontwikkeling van de daarbij behorende vaardigheden.

Coaches

Coaches spelen een belangrijke rol. Coaches stellen de goede vragen op het goede moment. Ze prijzen, moedigen aan en geven positieve feedback en bemoeien zich niet met de beslissingen van de student, noch met de consequenties daarvan. Goede feedback is feedback die aanzet tot leren:

Ze realiseert een positieve emotie (daarom dient de meerderheid van de opmerkingen positief te zijn);

Ze is doelgericht (gerelateerd aan het kader van leeruitkomsten van het opleidingsprofiel) en ontwikkelingsgericht (gericht op de ontwikkeling die de student heeft doorgemaakt / nog moet doormaken);

Ze geeft inzicht in het doel, de stand van zaken in het bereiken van het doel (wat is al wel en wat nog niet bereikt) en de effectiviteit van het proces tot dan toe en de mogelijke vervolgstappen om het doel te bereiken.

Uitgangspunten FHKE

1 De student stuurt zijn leerproces door op basis van de leeruitkomsten in het opleidingsprofiel eigen leerdoelen en succescriteria te formuleren passend bij de eigen context. Hierbij kiest/ontwerpt hij passende leeractiviteiten en voert deze uit, stuurt ze bij en evalueert ze. Hij reflecteert daarbij op het proces en op het resultaat.

2 Afhankelijk van zijn eigen leerbehoefte maakt hij hierbij gebruik van begeleiding van opleiders, begeleiders op de werkplek en peers, en/of hulpmiddelen (zoals voorbeelden, checklists, stappenplannen, formats, etcetera).

3 Studenten worden hierbij gecoacht en begeleid bij het ontwikkelen van metacognitieve vaardigheden en vragen en ontvangen ontwikkelingsgerichte feedback. De coaching en begeleiding vinden deels plaats in de onderwijsteams, deels op de werkplek, deels offline en deels online en worden zo vormgegeven dat deze tegemoet komen aan de leerbehoeften van de student.

3.3 Collaboratie en coaching

De studenten leren in interactie door samen te werken met peers en met opleiders, werkveld en experts. Door samen te werken, komen ze in aanraking met andere denkbeelden en ontstaan cognitieve conflicten die vaak een bron voor leren zijn. Bij samenwerking gaat het dan niet om het verdelen van taken, maar om het delen van kennis, opvattingen en expertise en het samen ontwikkelen van nieuwe kennis en praktijktheorieën (co-creatie). De interactie draagt bij aan het aanscherpen van eigen ideeën en opvattingen en het reflecteren op het eigen gedrag. Teams functioneren optimaal als de leden werken aan een gezamenlijk doel, als sprake is van voldoende verschillen in expertise en opvattingen en als sprake is van vertrouwen en respect voor elkaar. Voorwaarden voor effectieve teams zijn: psychologische veiligheid (zich durven uit te spreken), groepspotentie (geloof in de kracht van het team), teamefficacy (geloof dat het team het betreffende doel kan bereiken) en teamcohesie (teamleden mogen elkaar en steunen elkaar). Voor het optimaal delen van kennis is daarnaast ook het verbinden van elkaars belangen (leren kennen van elkaar op een professioneel niveau, elkaars belangen leren kennen en deze aan elkaar verbinden) een succesfactor voor kennisproductieve samenwerking (De Jong, 2010; Heldens, 2017). Binnen teams kunnen studenten worden ondersteund en gecoacht in hun rolontwikkeling. Het leren in teams heeft niet alleen invloed op het leren van de student, maar heeft tegelijkertijd ook impact op de sociale omgeving (zoals de school/organisatie). De samenwerking en het functioneren in teams kunnen een zeer divers karakter hebben. Deze zijn meestal gericht op onderwijsverbetering en dienen een effectieve, planmatige en onderzoeksmatige aanpak te hanteren. Vaak is het belangrijk dat teams daarbij worden gecoacht. De coach richt zich op de sterke punten van de teamleden, de kwaliteit van de dialoog, de reflectie op het proces, de zelf-evaluatie, de kritisch-onderzoekende houding en de feedback.

Uitgangspunten FHKE

- 1 De studenten ontwikkelen doelbewust hun eigen leernetwerk dat gekenmerkt wordt door een hoge diversiteit aan expertise, ervaring, nabijheid en beschikbaarheid.
- 2 De studenten werken samen in wisselende teams met verschillende samenstellingen, aansluitend bij de leeruitkomsten waaraan ze werken en nemen in toenemende mate hiertoe zelf initiatieven. De studenten functioneren in deze teams als volwaardige teamleden.
- 3 De studenten leren van andere teamleden en reflecteren op hun rol in het groepsproces.
- 4 Waar nodig worden de teams gecoacht in hun (samenwerkings)proces.



3.4 Hybride leren

Uit onderzoek blijkt dat hybride leren, een goed doordachte mix van online en offline (face-to-face) leermethodes het meest effectief is. Maar online leren maakt meer flexibiliteit (plaats- en tijdonafhankelijk leren) en eigenaarschap mogelijk. Kennisverwerving kan daarom het best online plaatsvinden. Ook bij online leren is het belangrijk dat de studenten actief kennis verwerven, bijvoorbeeld door via reflectievragen en de opdrachten de theorieën en modellen te relateren aan de eigen ervaringen op de werkplek. Daarnaast is frequent face-to-face contact nodig. De nadruk ligt daarbij op interactie, reflectie en feedback. Ook online kan gebruik worden gemaakt van communicatie, bijvoorbeeld de mogelijkheid om vragen te stellen, feedback te geven, blogs en discussiefora. Afwisseling van leeractiviteiten is van belang, dit leidt tot meer betrokkenheid en motivatie. Een effectieve leermethode waar nog relatief weinig gebruik van wordt gemaakt is video, zowel om goede voorbeelden van handelen te laten zien als om te reflecteren op het eigen handelen. Instructie kan effectief zijn, namelijk als de informatie niet op een andere manier is te vinden of als introductie om alternatieve zienswijzen te laten zien ter voorbereiding op een discussie of als (just-in-time) extra uitleg nodig is.

Uitgangspunten FHKE

- 1 De opleiders ondersteunen studenten bij het ontwerpen van een variatie aan leeractiviteiten, aansluitend bij hun (leer)voorkeuren, met een bewuste keuze voor plaats- (werkplek-opleiding-thuis) en tijdafhankelijkheid of -onafhankelijkheid door effectief gebruik van technologie.
- 2 Er is een rijke (digitale) leeromgeving aanwezig die veel mogelijkheden tot interactie en kennisconstructie biedt. De (digitale) leeromgeving biedt daarnaast een variatie aan instrumenten en tools die het leren faciliteren.
- 3 De studenten worden waar nodig begeleid bij het maken van goede keuzes van leeractiviteiten die passen bij hun leerdoelen, gericht op diep leren (toepassen, integreren en evalueren van kennis).

3.5 Actie en kennisdeling door de student

Bij cognitief leren wordt nieuwe informatie verbonden aan wat de studenten al weten. Dit is een actief proces van betekenisverlening dat door reflectie (erover nadenken) en interactie (erover praten) vorm krijgt. Bij actief leren is meer kans op transfer van het geleerde naar andere situaties en meer kans op diep leren. Bij diep leren geldt: *‘studenten reflecteren op hun eigen onderwijs, evalueren hun didactisch handelen vanuit theoretische modellen, verbeteren op basis daarvan hun handelen, formuleren hun eigen praktijktheorie op basis van theoretische input en eigen ervaringen, ontwikkelen nieuwe strategieën’* (Biggs, 2012, pagina 52, zie bijlage).

Bij actief leren is sprake van twee kernaspecten: eigenaarschap (zie bouwsteen 2), wat leidt tot interne regulatie van het leren en inductieve processen waarbij studenten onderzoekend en explorerend met een taak aan de slag zijn om algemene regels, principes, procedures en strategieën te destilleren. Belangrijke activiteiten bij actief leren zijn: ontdekken, experimenteren, testen, (her)formuleren van hypothesen, deze evalueren, fouten maken en daarvan leren, plannen, reflecteren en monitoren. Het is daarom van belang dat een nieuwsgierige, onderzoekende en kritische houding van studenten wordt gestimuleerd en dat de studenten zich werkwijzen eigen maken die leiden tot diep leren. Een veel gebruikte vorm is dat studenten leren in projectteams die gekoppeld zijn aan authentieke problemen of ambities van opleidingsscholen.

Uitgangspunten FHKE

- 1 Zowel op de werkplek als op de opleiding is een sterk klimaat van leren, ontdekken en reflecteren om actief leren en diep leren te stimuleren. Fouten worden gezien als kansen om te leren.
- 2 De studenten werken in projectteams aan authentieke problemen volgens de onderzoekscyclus of de ontwerp-cyclus om actief leren en diep leren te bevorderen.

3.6 Flexibiliteit in formeel en informeel leren

In een boeiende leeromgeving is niet alles vooraf te plannen, maar wordt flexibiliteit verwacht van de studenten en de opleiders. Toevallig leren of spontaan leren (ook wel informeel leren genoemd) kan motiverend werken. Bij informeel leren is het idee dat de onderwijsprofessionals/studenten leren van hun ervaringen als ze worden geconfronteerd met een uitdaging die nieuw voor hen is. In plaats van dat zij oplossingen aange dragen krijgen, gaan ze zelf aan de slag met het bedenken van alternatieve aanpakken en ze reflecteren op de (verwachte) resultaten. Hierdoor krijgen ze nieuwe inzichten. Belangrijk hierbij is dat informeel leren gestimuleerd wordt in het werkveld en dat onderwijsprofessionals hierin initiatieven nemen, zodat de studenten hierin kunnen participeren. De schoolleiding speelt daarbij een belangrijke rol. Het gaat om het realiseren van een onderzoekscultuur waarin een onderzoekende houding wordt verwacht en waarbij onderwijsprofessionals zelf initiatieven nemen om onderzoeksmatig te werken aan onderwijsverbeteringen (Ros& Van den Bergh & Timmermans, 2018). Hierdoor ontstaan informele bijeenkomsten en een reflectieve dialoog en wordt leren van elkaar gemeengoed, waarin studenten kunnen deelnemen. Om deze leerkansen optimaal te kunnen benutten, is het belangrijk dat de studenten en de opleiders deze herken-

nen en kunnen relateren aan de leeruitkomsten en hier flexibel op in kunnen spelen. Het formele leren is vooral geschikt om nieuwe thema's te introduceren.

Uitgangspunten FHKE

- 1 Het werkveld en de opleiding stimuleren een onderzoekende houding en een onderzoekscultuur in hun organisatie en stimuleren en bevorderen informeel leren en reflectieve dialoog tussen (aanstaande) onderwijsprofessionals.
- 2 De studenten krijgen en grijpen de leerkansen in informele en formele situaties in het werkveld (in werkgroepen, als onderwijsprofessionals tegen een probleem aanlopen, als iets wordt uitgetoetst, als sprake is van good practices, bij een discussie in de koffiekamer, etcetera) en reflecteren hierop vanuit de leeruitkomsten, zowel in formele als informele situaties en benutten deze voor hun portfolio.
- 3 De opleiders de begeleiders in het werkveld hebben zicht op het gehele kader van leeruitkomsten, ze herkennen daardoor leerkansen in de hele organisatie (bijvoorbeeld goede voorbeelden van het handelen van onderwijsprofessionals, interessante projecten of gesprekken) en ze stimuleren en begeleiden studenten om hiervan te profiteren.

3.7 Assessment

Beoordelingen sturen het leren, omdat de inhoud van beoordelingen vaak wordt gezien als een afspiegeling van wat belangrijk is. Constructive alignment van assessment met leeruitkomsten en de manier van leren (actief en diep leren) zijn daarom van essentieel belang. Het gaat daarbij om de manier waarop het assessment wordt ervaren (niet de manier waarop het is bedoeld). Passend bij de HILL-aanpak is 'assessment for learning' of 'as learning' waarin assessment als voornaamste doel heeft om het leren te bevorderen, zodat de student inzicht krijgt in wat hij kan en weet, hoe hij leert en waar hij staat. De kern is dat er voortdurend vanuit verschillende perspectieven informatie wordt verkregen die leidt tot feedback en reflectie en daardoor tot leren. Studenten ervaren daardoor assessment (evaluatiemomenten, feedback) als iets positiefs en motiverends. Negatieve ervaringen met druk van toetsing leiden tot ontwijkend gedrag, het vermijden van risico's en uitdagingen, afhankelijk gedrag door onzekerheid en daardoor tot minder eigenaarschap.

Kernelementen zijn:

Bij diep leren gaat het om de toepassing en het integreren van kennis. Dit betekent dat de studenten moeten beschikken over theoretische kennis en deze doordacht en bewust toepassen in bepaalde situaties. De beoordelingen zijn daardoor altijd contextgebonden.

Aangezien leren een sociale activiteit is, heeft de gemeenschap (bijvoorbeeld een projectteam) een belangrijke rol in het geven van feedback, het beoordelen van de ontwikkeling van een student en het kiezen van een volgende stap.

De individuele ontwikkeling kan daardoor niet altijd los worden gezien van de groepsontwikkeling. Ook de beoordeling van de voortgang van een groep of groepsproces speelt een rol.

Omdat het oplossen van problemen één van de kernaspecten van actief leren en diep leren is, is de beoordeling van de manier waarop de student omgaat met problemen één van de kernaspecten van de beoordeling.

Het is ook belangrijk voor de studenten om feedback te krijgen over de manier waarop ze hun leerproces sturen en verantwoordelijkheid nemen voor hun leerproces.

Het frequent samen met studenten reflecteren en monitoren van het leerproces vanuit het kader van leeruitkomsten leidt ertoe dat studenten dit steeds beter zelfstandig kunnen en zichzelf en peers van goede feedback kunnen voorzien. Hierbij hoort ook de reflectie en feedback op het omgaan met deadlines en het leren planmatig te werken aan de eigen ontwikkeling. Hierdoor neemt het eigenaarschap en de intrinsieke motivatie van de studenten toe.

Summatieve toetsing is schaars. Het resultaat daarvan is voor niemand een verrassing, omdat de studenten en de opleiders vanwege de frequente feedback op verschillende momenten voortdurend weten waar de studenten staan in hun ontwikkeling.

Uitgangspunten FHKE

- 1 De studenten vragen en ontvangen frequente, goede (zie 3.2), ontwikkelingsgerichte feedback over het realiseren van de leeruitkomsten (gerelateerd aan hun eigen context) en over het leerproces, hoe ze daaraan werken en hoe ze omgaan met planning en deadlines van verschillende personen.
- 2 De leeruitkomsten zijn zoveel mogelijk beschreven in termen van diep leren (zie 3.5), de studenten maken zelf keuzes over hoe en wanneer ze laten zien dat ze deze realiseren, bijvoorbeeld in de vorm van een portfolio. Het portfolio bevat de onderbouwing van gemaakte keuzes en reflecties van de student op zijn handelen en de feedback van verschillende personen.
- 3 In een leerportfolio is zichtbaar welke leeruitkomsten in een bepaalde periode zijn behaald en waaraan is gewerkt.
- 4 De summatieve toetsing is schaars en het resultaat is voor niemand een verrassing.

“De sfeer is informeel, Fijn dat je lekker jezelf kan zijn.”

4 Scan Geflexibiliseerd en Gepersonaliseerd Onderwijs

Hoewel voor de uitwerking van de opleidingsvisie goed gebruikgemaakt kan worden van het HILL-model, is dit uiteindelijk niet meer dan een hulpmiddel. De kern van de visie is dat FHKE kiest voor Flexibel en Gepersonaliseerd Onderwijs. Het HILL-model helpt om deze visie uit te werken en te vertalen naar concrete bouwstenen die hun basis vinden in uitgebreid onderzoek naar leren en opleiden. Een eerste stap om deze opleidingsvisie te realiseren, is na te gaan in hoeverre deze visie in de huidige curricula al zichtbaar is en wat een volgende stap naar verdere realisatie kan zijn. De Scan Geflexibiliseerd en Gepersonaliseerd Onderwijs (Ros & Heldens, 2017) is gebaseerd op de bovenstaande opleidingsvisie en heeft als doel de opleidingen van Fontys Domein Educatie te ondersteunen bij het realiseren van hun opleidingsvisie. Met behulp van de scan kan de opleiding de huidige manier van werken analyseren en prioriteiten stellen voor vervolgstappen in de eigen ontwikkeling.



Literatuurlijst

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does (1st Edition)*. Buckingham: SRHE / Open University Press.

Biggs, J. B. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.

Brabrand, C. & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549.

De Jong, T. (2010). *Linking social capital to knowledge productivity. An explorative study on the relationship between social capital and learning in knowledge productive networks*. Academisch proefschrift Universiteit Twente.

Dochy, F., Berghmans, I., Koenen, A.K. & Segers, M. (2015). *High impact learning*. Utrecht: Lemma/Boom.

Dochy, F. & Segers, M. (2018). *Creating Impact Through Future Learning*. The High Impact Learning that Lasts (HILL) model. New York: Routledge.

Dweck, C. (2006). *Mindset, the new psychology of success*. Random House.

Heldens, H. (2017). *Teacher educator collaboration. Activities, networks and dynamics*. Proefschrift. Eindhoven: Eindhoven School of Education.

Ros, A. & Heldens, H. (2017). *Scan geflexibiliseerd en gepersonaliseerd onderwijs bachelor en masteropleidingen Educatie*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.

Ros, A., Lieskamp, M. & Heldens H. (2017). *Leren voor morgen. Uitdagingen voor het onderwijs*. Huizen: Pica.

Ros, A. & van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen*. Eindrapport. 's- Hertogenbosch: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Bijlage SOLO Taxonomie van Biggs

De SOLO taxonomie (Biggs; 2002; Brabrand en Dahl, 2009) hanteert verschillende niveaus van leren met bijbehorende actiewerkwoorden:

SOLO niveau		Voorbeelden van actiewerkwoorden	
Geen leren	1	Prestructural	Geen
Oppervlakkig leren	2	Unistructural	Identificeren, kiezen, beslissen, memoriseren, herkennen, reproduceren, benoemen, ...
	3	Multistructural	Beschrijven, bediscussiëren, in volgorde plaatsen, classificeren, ...
Diep leren	4	Relational	Analyseren, toepassen, beargumenteren, conclusies trekken, uitleggen, integreren, transfer, verantwoorden, relateren, ...
	5	Extended abstract	Generaliseren, interpreteren, reflecteren, theoretiseren, evalueren, ...

Ook bij het meten van kennis kunnen opleiders dit doen op een meer oppervlakkig niveau of een niveau van diep leren. Hieronder staan vier niveaus van het meten van kennis, waarbij elk niveau het vorige omvat (Biggs, 2012, pagina 52):

1. De studenten begrijpen de stof op een minimum acceptabel niveau.
2. De studenten begrijpen de stof op declaratief niveau: ze spreken er betekenisvol over en kunnen een redelijke hoeveelheid leerstof weergeven.
3. De studenten passen leerstof toe en herkennen goede en slechte toepassingen van principes. Ze reflecteren op hun handelen op basis van elementen uit de theorie.
4. De studenten reflecteren op hun eigen onderwijs, evalueren hun didactisch handelen vanuit theoretische modellen, verbeteren op basis daarvan hun handelen, formuleren hun eigen praktijktheorie op basis van theoretische input en eigen ervaringen, ontwikkelen nieuwe strategieën.

Het streven is om zoveel mogelijk te meten op niveau 4.

Colofon

Tekst

Anje Ros, Henderijn Heldens,
Wietse van der Linden & Jan Beijers

Vormgeving

Blend & Blink ontwerp

Uitgave

Fontys Hogeschool Kind en Educatie
2019