

# Doceren in het hoger onderwijs

Een introductie



Noordhoff Uitgevers

Henk van Berkel  
Daniëlle Verstegen  
Michael Nieweg  
Anneke Bax



## Doceren in het hoger onderwijs



# **Doceren in het hoger onderwijs**

Een introductie

Redactie

Henk van Berkel

Daniëlle Verstegen

Michael Nieweg

Anneke Bax



0 / 15

© 2015 Noordhoff Uitgevers bv, Groningen/Houten, The Netherlands

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.stichting-pro.nl](http://www.stichting-pro.nl)).

*All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without prior written permission of the publisher.*

ISBN (ebook) 978-90-01-85664-9

ISBN 978-90-01-83863-8

NUR 846

# Woord vooraf

Een belangrijke reden om dit boek te schrijven was dat er behoefte is aan algemene informatie voor docenten die net beginnen met onderwijsgeven in het hoger onderwijs: zowel informatie over het onderwijsgeven zelf, korthedshalve aangeduid als de didactiek, als over de organisatie waar beginnende docenten komen te werken.

Boeken over didactiek, over toetsconstructie en college geven zijn talrijk, maar een boek, specifiek gericht op onderwerpen, problemen en verrassingen die beginnende docenten tegenkomen, hebben wij niet gevonden.

Inspiratie voor de inhoud van het boek hebben we gehaald uit interviews met docenten in het hoger onderwijs (hbo en wo) die net waren begonnen te werken (zie de inleiding op het boek). Die informatie vormt het raamwerk van dit boek. Wat de geïnterviewde docenten belangrijk vonden om door te geven aan anderen, is het uitgangspunt voor het schrijven geweest.

De redactie was aangenaam verrast door hun enthousiasme. Speciale dank gaat daarom uit naar: Jaap Barneveld, Elsbeth van Battum, Tessa van Beek, Reda Ben Abdelkrim Acherfi, Fatima BichBich, Maaïke van den Herik, Mark van der Hoeven, Nicky Jansen, Margot Kraaikamp, Richard Kragten, Tara MacDonald, Emiel Martens, Tarlach McGonagle, Hester Morssink, Bram Peeters, Jasper Roos, Judith Sieben, Henri Spronk, Frank Turkenburg, Pablo Valdivia, Hans ten Voorde, Philip Westbroek, Elly Wilderman en Daisy van der Zande.

De redactie:  
Henk van Berkel, Maastricht  
Daniëlle Verstegen, Maastricht  
Michael Nieweg, Haarlem  
Anneke Bax, Amsterdam

januari 2015

# Hoger Onderwijs Reeks

Dit boek maakt deel uit van de *Hoger Onderwijs Reeks*. Deze reeks dient ter verspreiding van onderwijskundige informatie die het gehele hoger onderwijs betreft, dus zowel het wo als het hbo. De redactie is samengesteld met dat belang voor ogen.

De redactie richt zich op drie groepen: studenten, docenten en beleidsfunctionarissen / bestuurders. Studenten kunnen de informatie gebruiken bij de inrichting en vormgeving van hun studie. De informatie voor docenten is vooral bedoeld als ondersteuning bij de inrichting en uitvoering van hun onderwijs en als basis voor nadere onderwijskundige professionalisering. Voor beleidsfunctionarissen en bestuurders levert de reeks een bijdrage aan het denken over het hoger onderwijs en draagt hij informatie aan die van belang kan zijn voor de beleidsvoorbereiding en het nemen van beleidsbeslissingen.

De reeks verschijnt onder auspiciën van de Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs (CROWO), het landelijke samenwerkingsverband van de universitaire centra voor Onderzoek en Ontwikkeling van het hoger onderwijs.

Mw. drs. J. van Alst (Radboud Universiteit Nijmegen)  
drs. T. Dousma (Stichting SURF)  
ir. M. P. van Geloven  
prof. dr. J. F.M.J. van Hout (Universiteit van Amsterdam, voorzitter)  
dr. J. van Keulen (Universiteit Utrecht)  
dr. M. van der Klink (Open Universiteit en Hogeschool Zuyd)  
drs. R. Kayzel (Hogeschool van Amsterdam)

Redactiesecretariaat: Noordhoff Uitgevers Hoger Onderwijs  
Hoger Onderwijs Reeks  
Postbus 58  
9700 MB Groningen  
[www.noordhoffuitgevers.nl](http://www.noordhoffuitgevers.nl)



# Inhoud

	<b>Inleiding</b>	10
	Portret: Conciërge	15
<b>1</b>	<b>Beginnen als docent</b>	17
	<i>Wat gebeurt hier allemaal?</i>	17
	Paul van den Bos, Bert van Veldhuizen, Ib Waterreus en Henk van Berkel	
1.1	Macro: Het hoger onderwijs stelsel in Nederland	18
1.2	Meso: Doceren aan een instelling	23
1.3	Micro: De uitvoering van het beroep	31
	Tot slot	37
	Om te onthouden	37
	Portret: Afschuifcollega	38
<b>2</b>	<b>Docentschap: kunst én kunde</b>	39
	<i>Een docent doet meer dan lesgeven</i>	39
	Jeroen Onstenk, Herma Roebertsen, Nienke Bijlsma en Hendrikje Veerman	
2.1	Veel verschillende taken	40
2.2	Vakmanschap én meesterschap: de docent als inhoudsdeskundige en als onderwijsgever/pedagoog	41
2.3	De docent als ontwerper van onderwijs en als aanstuurder van studentengedrag	44
2.4	De docent als begeleider en als beoordelaar van studentenprestaties	52
	Tot slot	57
	Om te onthouden	58
	Portret: Vaderlijke collega	58
<b>3</b>	<b>Lesgeven</b>	59
	<i>Doceren doe je met studenten</i>	59
	René van Kralingen, Stef Spoelders, Michael Nieweg, Nynke de Jong en Daniëlle Verstegen	
3.1	Daar sta je dan: hoe ga je lesgeven?	60
3.2	Het hoorcollege	61
3.3	Het werkcollege	67
3.4	De projectgroep	71
3.5	Online (afstands)leren en blended learning	75
3.6	Waar docenten altijd mee te maken hebben	78
	Tot slot	82
	Om te onthouden	82
	Portret: Dictatoriale medewerkers	83

<b>4</b>	<b>Omgaan met studenten</b>	<b>85</b>
	<i>De ene student is de andere niet</i>	85
	Mariska Knol, Antoine van den Beemt, Klaas Visser en Anneke Bax	
4.1	De docent aan het roer: normen en verwachtingen van docenten	86
4.2	De student aan het roer? Kenmerken van studenten	91
4.3	De opleiding aan het roer: de omgeving waarin docenten functioneren en studenten leren	100
	Tot slot	105
	Om te onthouden	105
	Portret: Elleboogwerker	106
<b>5</b>	<b>Niets zo praktisch voor een beginnende docent als een landkaart</b>	<b>107</b>
	<i>Theorieën over doceren</i>	107
	José van Alst, Marjan Govaerts, Michael Nieweg, Albert Pilot en Daniëlle Verstegen	
5.1	Waarom een landkaart?	108
5.2	Wat voor docent ben ik?	109
5.3	Waarvoor leid ik studenten op?	114
5.4	Binnen wat voor curriculum leid ik studenten op?	119
5.5	Bepalen of studenten geleerd hebben wat ze moeten leren	125
5.6	Het opstellen van een eigen landkaart van leren en doceren	130
	Tot slot	135
	Om te onthouden	135
	Portret: Etter	136
<b>6</b>	<b>Een loopbaan als docent: hoe behoud je je passie?</b>	<b>137</b>
	<i>Je passie behouden</i>	137
	Marcel van der Klink, René van Kralingen, Thea van Lankveld, Stephan Ramaekers en Daniëlle Verstegen	
6.1	Inleiding op een loopbaan als docent	138
6.2	Ontwikkeling en verandering	139
6.3	Het combineren van onderwijs met andere taken	141
6.4	Professionele ontwikkeling	143
6.5	De regie nemen?!	147
6.6	Passies voeden	150
	Tot slot	151
	Om te onthouden	152
	Portret: Ingekochte manager	153

## **7** **Werken in een onderwijsorganisatie** 155

*Doceren doe je niet alleen* 155

Margreet Schriemer, Hans van Hout, Cees Terlouw en Henk van Berkel

7.1 De autonomie van de docent in het hoger onderwijs 156

7.2 Werken in een professionele bureaucratie 161

7.3 Organisatie en management van en voor een docent in het hoger onderwijs 164

7.4 Kwaliteitszorg is een organisatiekenmerk 168

7.5 De rechten en plichten van een docent in de organisatie 172

Tot slot 175

Om te onthouden 176

Portret: Onderwijskundige 177

**Literatuur** 179

**Over de redactieleden** 186

**Bijlagen** 188

Bijlage 1 E-mailadressen van de auteurs 188

Bijlage 2 De hoofdlijnen van de wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) 190

# Inleiding

Dit boek is een introductie tot doceren in het hoger onderwijs. Het is bedoeld voor beginnende docenten die na hun vakopleiding, docent zijn geworden.

## **Interviews met beginnende docenten**

De redactie is met behulp van interviews onder bijna 25 beginnende docenten van uiteenlopende disciplines aan universiteiten en hogescholen verspreid over het land, nagegaan waar zij in het begin van hun carrière / lesgeven / docentschap mee te maken krijgen: onverwachte situaties, problemen, maar ook positieve ervaringen. Concreet is informatie verzameld over:

- de eventuele al gevolgde didactische scholing
- de onderwijsrollen die zij op dat moment vervullen
- door wie ze werden aangestuurd
- hoe de inwerkperiode verliep
- hoe de organisatie op hen overkomt
- hoe ze het onderwijs voorbereiden
- typische situaties die ze tegen zijn gekomen
- ervaren problemen en de oplossingen
- de omgang met collega's
- of het docentschap (nog) leuk is
- tips voor beginnende docenten

Dit alles leverde veel inzicht op in de ervaringen van beginnende docenten én een schat aan materialen. Met die informatie is de redactie aan het werk gegaan.

## **Bevlogenheid en verwondering**

Allereerst kwam uit die interviews het beeld naar voren dat beginnende docenten in de eerste periode van hun nieuwe beroepsuitoefening een zeer grote betrokkenheid voelen met de opleiding waar ze werken. Ze zijn enthousiast en 'gaan ervoor'.

'Het onderwijs is super. De taken zijn leuk en gevarieerd, je hebt veel rollen tegelijkertijd: deskundige, politieagent, coach, onderzoeker.

Gewoon doen!

Ik geniet er van.'

Tegelijkertijd is er de verwondering. Verwondering over het reilen en zeilen van de eigen organisatie die niet altijd zo vlekkeloos is als ze hadden gedacht. Maar dat is geen enkel beletsel om bij de pakken neer te zitten. Integendeel, ze willen hun steentje bijdragen aan het verbeteren van de organisatie, aan het onderhouden van contacten met de collega's en, vooral, aan het verbeteren van het onderwijs. Dat laatste zien ze als hun missie. Ze willen jonge mensen, zo goed als ze kunnen, opleiden en begeleiden tot de eindstreep. Daarvoor zijn ze docent geworden.

Hoewel de meeste docenten in het hbo een didactische scholing hebben gehad (docenten op de universiteiten daarentegen vaak helemaal niet!) blijkt de scholing zich vooral te richten op specifieke rollen die ze moeten gaan verrichten, een puur technische en didactische scholing dus. Maar het docentschap behelst meer dan het 'voor de klas staan.' Docenten werken in een organisatie, gaan met studenten om én hebben een beroep waarin je carrière kunt maken.

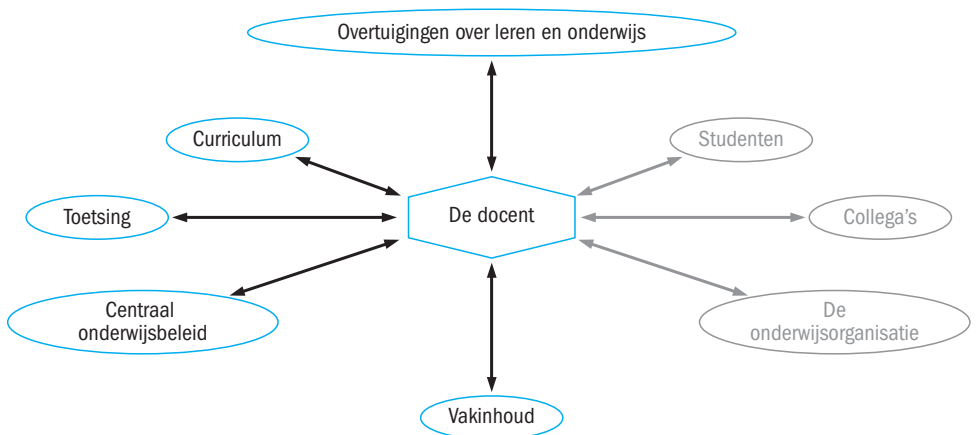
### De docent centraal

Dit boek wil docenten wegwijs maken in het hoger onderwijs. Wegwijs als vakdocent, als didacticus, als beginnende docent, als coach en wegwijs als lid van een onderwijsorganisatie.

De docent vormt de spil in het onderwijs. Vanuit dat centrum vinden er allerlei interacties en activiteiten plaats, met studenten, met de onderwijsorganisatie, enzovoort. Belangrijk is op te merken dat het geen eenzijdige interacties zijn. De docent staat dan wel in het middelpunt, maar de interactielijnen naar anderen lopen ook terug naar de docent. Neem als voorbeeld een toetsafname. Het klinkt misschien merkwaardig, maar een toets beïnvloedt ook de docent. Als de toets door studenten is gemaakt, krijgt de docent informatie (feedback) over de toetsvragen en de toets als geheel. Deze informatie zal, en moet, de docent gebruiken bij het nemen van beslissingen over de toets(uitslag). Ook zullen de bevindingen over de voorgaande toets van invloed zijn op de volgende toets.

Deze wederzijdse interactie geldt ook voor de andere onderwerpen in figuur 0.1. Er ontstaan wisselwerkingen tussen docenten en hun omgeving. Maar in de praktijk zal het nog ingewikkelder zijn. De omgeving is ook niet statisch. Er vinden voortdurend veranderingen plaats waarop docenten nauwelijks invloed hebben, bijvoorbeeld in de regelgeving van de overheid over het hoger onderwijs, of er vinden curriculumwijzigingen plaats, of de samenstelling van de studentenpopulatie wijzigt in aanzienlijke mate, of er zijn nieuwe ontwikkelingen op het terrein van de ICT. Het hele werkveld-terrein van docenten verandert voortdurend. Dat maakt het docentschap gecompliceerd.

FIGUUR 0.1 De docent centraal



De verschillende hoofdstukken besteden hier aandacht aan en zullen de verschillende wisselwerkingen nader beschrijven.

### **Werkwijze om tot dit boek te komen**

Op grond van de informatie uit de interviews werden zeven onderwerpen afgeleid die de kern zijn gaan vormen van het boek: de zeven hoofdstukken. De redactie heeft vervolgens per onderwerp schrijvers benaderd en hen gevraagd om als team een bijdrage te schrijven met de inhoud van de interviews als vertrekpunt. Elk team kreeg de taak theorie te koppelen aan de ervaringen van beginnende docenten. Op die manier werden verklaringen gevonden voor de ervaringen van beginnende docenten. Bovendien werden de onderwerpen verder uitgediept en verbreed. Elk schrijversteam had een grote mate van vrijheid om het hoofdstuk vorm te geven. Hierdoor zijn de schrijfstijl en opbouw per hoofdstuk soms verschillend van aard.

### **De inhoud**

De inhoud van de verschillende hoofdstukken in het boek staat hierna kort beschreven.

#### **Hoofdstuk 1**

##### **Beginnen als docent** *Wat gebeurt hier allemaal?*

Beginnende docenten kennen doorgaans een opleiding uit hun eigen studententijd, maar dan van de andere kant, als student. Nu zijn ze opeens docent, en dat is toch even wat anders. Ze zoeken naar een rol, hun plaats in het geheel. De scholing op het gebied van doceren was niet allesomvattend. Er komt veel op hen af. Dit eerste hoofdstuk beoogt duidelijkheid te brengen in wat het betekent docent te zijn in het hoger onderwijs. Hiervoor worden drie invalshoeken en niveaus gehanteerd: macro (het stelsel van hoger onderwijs in Nederland), meso (het functioneren binnen een instelling) en micro (de uitvoering van het beroep).

#### **Hoofdstuk 2**

##### **Docentschap: kunst én kunde** *Een docent doet meer dan lesgeven*

Docenten hebben vele taken. Er zijn uitvoerende taken als hoorcollegedocent, tutor, trainer en practicumdocent. Maar er zijn ook organisatietaken, bijvoorbeeld lid van de toets- of examencommissie, vakgroepvoorzitter en coördinatie van modules. Daarnaast verrichten sommige docenten onderzoek. Vooral wat betreft de tweede cluster taken, de organisatietaken, zijn docenten niet altijd goed voorbereid. Hoofdstuk 2 gaat over de verschillende rollen die docenten in het hoger onderwijs vervullen: de rol van inhoudsdeskundige en van vakdidacticus, de begeleidersrol en de rol van professional en van teamlid. Binnen deze driedeling zijn de verschillende, wat concretere rollen onder te brengen.

Overigens krijgen beginnende docenten hier vaak nog niet meteen mee te maken.

#### **Hoofdstuk 3**

##### **Lesgeven** *Doceren doe je met studenten*

Elke docent herinnert zich nog wel dat eerste moment: je staat voor de groep – en wat dan?

Wat docenten ook besluiten te doen, ze willen bereiken dat studenten gaan doen wat docenten voor ogen hebben. Docenten kunnen het gedrag van

studenten slechts zeer ten dele bepalen. Wat wel kan is proberen studenten te sturen, hun aandacht specifiek ergens op te richten, om vervolgens hiervan het effect na te gaan. Zo ontdekken docenten hoe hun beïnvloeding werkt en of die effectief is. Het is vooral de professionaliteit van de docent om de leeromgeving zo in te richten dat de student de juiste leeractiviteiten uitvoert. Dat ligt bij hoorcolleges anders dan bij werkgroepen. Dit hoofdstuk beschrijft dit thema aan de hand van vier typen bijeenkomsten die model staan voor gelijksoortige bijeenkomsten: het hoorcollege, het werkcollege, de kleine onderwijsgroep en de blended learning leersituatie.

#### **Hoofdstuk 4**

##### **Omggaan met studenten** *De ene student is de andere niet*

De studentenpopulatie wordt gekenmerkt door een grote diversiteit. Het is van belang studentkenmerken snel op te sporen. Vervolgens vergt het vakmanschap om met de diversiteit om te gaan zonder dat dit ten koste gaat van de eisen die iedere opleiding stelt aan studenten.

In hoofdstuk 4 wordt geprobeerd een balans tussen beide aspecten van het lesgeven te vinden. Er zijn drie invalshoeken: de docent, de student en de opleiding.

#### **Hoofdstuk 5**

##### **Niets zo praktisch voor een beginnende docent als een landkaart**

###### *Theorieën over doceren*

Een docent werkt niet alleen, maar heeft te maken met studenten, collega's en een onderwijsorganisatie. De vorm van het onderwijs wordt beïnvloed door de vakinhoud, de plek in het curriculum en de afspraken over toetsing. Ook de eigen opvattingen over leren en onderwijs spelen, vaak onbewust, een belangrijke rol. Zo staat elke docent als het ware midden op een landkaart.

Tussen de docenten en het landschap om hen heen is sprake van wederzijdse beïnvloeding. Naarmate docenten meer inzicht hebben in de landkaart, kunnen zij er meer invloed op uitoefenen. Het doel van dit hoofdstuk is om theoretische inzichten aan te reiken met behulp waarvan beginnende docenten hun eigen landkaart in kaart kunnen brengen.

#### **Hoofdstuk 6**

##### **Een loopbaan als docent: hoe behoud je je passie?** *Je passie behouden*

Hoewel het hoger onderwijs in Nederland een vrij homogeen veld is, kunnen de loopbanen van individuele docenten behoorlijk verschillen. Er zijn verschillen in ambities, kwaliteiten en motieven om bij het onderwijs betrokken te zijn. Voor veel docenten is het docentschap één van de functies die zij vervullen. Parttime betrokkenheid in het onderwijs kan de kansen voor een carrière daarin verkleinen, maar biedt tegelijkertijd variatie. Ook verschillen in het moment waarop docenten in het hoger onderwijs gaan werken, hebben gevolgen voor de verdere loopbaan. De professionele ontwikkeling van docenten kan daarom sterk variëren en verschillen in taken, werksetting, eigen ambities en motieven hebben daar invloed op.

Dit hoofdstuk gaat in op de loopbaan en professionele ontwikkeling van docenten in het hoger onderwijs.

## Hoofdstuk 7

### Werken in een onderwijsorganisatie *Doceren doe je niet alleen*

Docenten verrichten hun werkzaamheden in een organisatie, een hogeschool of universiteit. Dit zijn professionele organisaties. Op hun eerste werkdag, en wellicht ook daarna, zullen docenten misschien de organisatie als enigszins chaotisch ervaren en problemen hebben met het vinden van de eigen plek in het geheel. Dit hoofdstuk gaat in op uiteenlopende vragen en opmerkingen waar docenten in de eerste paar maanden van hun aanstelling in een hoger onderwijsinstelling mee te maken krijgen. Het vraagstuk van de al dan niet aanwezige autonomie van de docent in een professionele organisatie wordt besproken, de plaats van docenten, hun rechten en plichten, maar ook hun rol in de kwaliteitszorg van de onderwijsorganisatie.

### Tot slot

Zoals eerder is gesteld, hebben de redactieleden interviews gehouden met startende docenten. De inhoud van de interviews vormde inspiratie voor de inhoud van het boek, waarbij de nadruk soms misschien wat veel ligt op wat minder goed gaat. Dat is te verklaren omdat daar immers hulp bij is vereist. Maar daarnaast hebben de interviews de redactie nog iets geleerd wat niet direct een plaats heeft gekregen in het boek en dat toch wel verrassend overkwam: vrijwel alle geïnterviewde docenten tonen een zeer groot enthousiasme voor de baan die ze hebben. Ze hebben er echt zin in. En ze waren enthousiast om erover te vertellen.

Op de vraag welke adviezen zij aan beginnende collega's willen geven om de eerste horden te nemen, kwam als reactie:

- Vraag anderen het hemd van hun lijf. Ze helpen je altijd.
- Kijk naar collega's hoe zij het doen.
- Hoe harder je aan studenten trekt, des te meer ze achterover gaan leunen.
- Doe het niet in je eentje.
- Geef aan als je iets niet weet.

En ze hebben wijze opvattingen:

- Elke wijze uil is ooit een uilskuiken geweest.
- Alle begin is moeilijk. Als je actief wilt zijn, is het belangrijk te weten dat de kansen vanzelf komen als je je inzet.
- De perfecte docent bestaat niet.  
Blijf jezelf!

Aan het eind van elk hoofdstuk staat een karikuraal portret van een persoon. Het zijn personen die je vaak in het hoger onderwijs tegenkomt. De portretten beogen een glimlach teweeg te brengen bij de lezer. De portretten zijn geschreven door een van de redactieleden, Henk van Berkel.



**PORTRET:** Conciërge

Hij wordt meneer Meijer genoemd, maar heet voluit Sjef-Erik Meijer. Hij solliciteerde, dertig jaar geleden, nadat zijn bakkerij failliet was gegaan, bij de faculteit als portier en werd dat ook. Hij maakt lange dagen. Iedere morgen om acht uur achter de balie die later werd omgevormd tot een heus glazen loket. Dat vindt meneer Meijer maar niets. Het contact met de mensen wordt er minder door. Maar ja, het moet van de arbo want het tocht achter de balie en de mening van betrokkene wordt weliswaar gevraagd, maar niet gehonoreerd.

Zijn dertig dienstjaren zijn ruim voldoende om iedere medewerker te leren kennen. Hij wordt door velen in vertrouwen genomen. Dat gaat niet alleen over roddels, maar ook over persoonlijke vertrouwelijkheden. En het gaat nog verder. Ook voor kleine

reparaties kun je bij hem terecht. Voor het ophangen van een schilderijtje door het bureau huisvesting heb je een formulier nodig en moet je twee weken wachten. Meneer Meijer doet het in drie minuten. Hij is de vraagbaak van de faculteit, ook voor studenten. Hij weet iedereen op het juiste (studie)spoor te zetten. Hij vervult de rol van studieadviseur en studentenpsycholoog tegelijkertijd. En als je geluk hebt, plakt hij ook je achterband. Kortom, een gouden kracht voor de faculteit. Hij wordt terecht op handen gedragen. Bij zijn afscheid hield de decaan zelf een toespraak waar oprechte liefde uit sprak. Weinigen zagen haar, maar in de hoek van de hal stond de burgemeester. Meneer Meijer kreeg een lintje van de koningin.

Bij zijn vrouw kwamen de tranen in de ogen.



# 1

## Beginnen als docent

*Wat gebeurt hier allemaal?*

Paul van den Bos  
Bert van Veldhuizen  
Ib Waterreus  
Henk van Berkel

- 1.1 Macro: Het hoger onderwijs stelsel in Nederland
- 1.2 Meso: Doceren aan een instelling
- 1.3 Micro: De uitvoering van het beroep

Een jonge vrouw komt het hoger onderwijs binnen en gaat er aan de slag. De selectieprocedure was niet echt zwaar. Er waren wel veel belangstellenden, maar na twee ronden kreeg zij al een positieve reactie. Ze had gedacht dat ze wel een proefcollege of iets dergelijks zou moeten geven, maar niets daarvan. Ze kijkt haar ogen uit. 'Wat gebeurt hier allemaal?' Nou, nogal veel en in bijna alle gevallen op het oog ongestructureerd.

Startende docenten kennen doorgaans een opleiding uit hun eigen studententijd, maar dan van de andere kant, als student. Nu zijn ze opeens docent, en dat is toch even wat anders. Ze zoeken naar een rol, hun plaats in het geheel. Een scholing op het gebied van doceren hebben ze nauwelijks gehad. Ze worden in het diepe gegooid. Is dat nu een opleiding waar ze jarenlang, in hun studententijd, tegen op hebben gekeken? Ze denken

te gaan werken in een geolieerde machine, maar de machine lijkt als los zand aan elkaar te hangen. Zijn dat nu de docenten waar ze zo'n respect en ontzag voor hadden? Dezelfde docenten keuren

nu hun jonge collega's geen blik waardig, uitzonderingen daargelaten. Maar één ding hebben beginnende docenten gemeen: ze zijn dolenthousiast om hun rol als docent met verve te vervullen.

Hiervoor is een situatie geschetst die enigszins karikaturaal, maar zeker herkenbaar is voor elke startende docent in het hoger onderwijs. Er komt veel op hen af. Dit eerste hoofdstuk beoogt duidelijkheid te brengen in wat het betekent docent te zijn in het hoger onderwijs. Bij deze introductie worden drie invalshoeken en niveaus gehanteerd: macro (het stelsel van hoger onderwijs in Nederland), meso (het functioneren binnen een instelling) en micro (de uitvoering van het beroep).

## **1.1 Macro: Het hoger onderwijs stelsel in Nederland**

Deze paragraaf beschrijft enkele kenmerkende eigenschappen van het hoger onderwijssysteem. Hoeveel universiteiten en hogescholen zijn er eigenlijk? Hoe en wanneer zijn ze ontstaan? Op hogescholen en universiteiten werken mensen en studeren studenten. Hoeveel ongeveer? Bestaat er een cao voor hen? En hoe staat het met de verdeling mannen / vrouwen? Er is veel geld gemoeid met het verzorgen van hoger onderwijs. Voor het overgrote deel bekostigt de overheid het hoger onderwijs. Dat schept verplichtingen voor de instellingen. Niet alleen moeten de instellingen ervoor zorgen dat studenten binnen een bepaalde termijn de eindstreep halen, maar afgestudeerden moeten ook kwaliteit bezitten. Van de instellingen wordt verwacht dat ze verantwoording afleggen. Wie controleert of dat voldoende wordt gedaan? Studenten dragen ook zelf bij aan de bekostiging van het onderwijs, via heffing van collegegelden. Niet iedere student kan dat betalen en velen doen een beroep op de studiefinanciering. Die is recent (wederom) aanzienlijk gewijzigd. De overheid ziet de studiefinanciering als een middel om studenten sneller te laten afstuderen. Helpt dat? Nederland is een klein land te midden van andere landen in Europa. Wat voor samenwerkingen bestaan er? Hoe doet Nederland het kwalitatief gezien ten opzicht van andere landen?

### **1.1.1 Organisatie en ontwikkeling van het hoger onderwijs**

Het hoger onderwijs in Nederland bestaat uit veertien door de overheid bekostigde universitaire opleidingen (het wetenschappelijk onderwijs, wo) en 35 hogescholen (het hoger beroepsonderwijs, hbo). Samen verzorgen zij bachelor- en masteropleidingen voor meer dan 660.000 studenten (wo: 240.000; hbo: 420.000). De meeste masteropleidingen worden door de universiteiten verzorgd, in aansluiting op bacheloropleidingen. Het hbo verzorgt voornamelijk bacheloropleidingen. Daarnaast zijn er ook niet-bekostigde opleidingen, zoals Nijenrode, NCOI en LOI. Dit boek heeft als kader de bekostigde opleidingen.

Het hoger onderwijs heeft in de loop der tijd grote veranderingen doorge- maakt. Daarom volgt allereerst een beschrijving van het stelsel van hoger onderwijs in Nederland met een korte geschiedenis van de ontwikkeling.

### *Wetenschappelijk onderwijs*

De basis van het hoger onderwijs ligt in de middeleeuwen, bij de stichting van de eerste universiteiten.<sup>1</sup>

De oudste Europese universiteit is die van Bologna uit 1088. In de Zuidelijke Nederlanden duurde het tot 1425 voordat de eerste universiteit werd opge- richt, in Leuven. De Noordelijke Nederlanden moesten wachten tot de start van de universiteit Leiden in 1575. Tien jaar later ontstond de Universiteit van Franeker, gevolgd door de universiteiten van Groningen (1614), Utrecht (1635) en Harderwijk (1648). In 1815 kwam de eerste nationale wetgeving voor het hoger onderwijs tot stand en kregen de universiteiten van Leiden, Utrecht en Groningen de status van rijksuniversiteit. Harderwijk en Franeker kregen slechts de status van rijksathenea en zouden uiteindelijk verdwij- nen. De opleidingen waren gericht op algemene en humanistische vorming en het onderwijs werd gegeven in het Latijn. De Universiteit van Amsterdam ontstond pas in de negentiende eeuw, en kwam voort uit een Atheneum Illustre dat in 1632 was opgericht. Ook in andere steden bestonden derge- lijke Athenea, vaak als voortzetting van Latijnse scholen (De Vijlder, 2010). Eind negentiende eeuw kwam het hoger onderwijs in een stroomversnel- ling terecht: in 1876 verdween het Latijn als voertaal en in 1905 werd de hogeschool als aparte categorie ingevoerd voor opleidingen gericht op praktische toepassing. Dit betekende bijvoorbeeld de erkenning van de polytechnische school in Delft als technische hogeschool. Daarna volgde de oprichting van latere universiteiten, zoals de economische hogescholen van Rotterdam en Tilburg en de Landbouwhogeschool van Wageningen. Uit deze periode dateren ook de protestantse Vrije Universiteit (1880) en de Katholieke Universiteit van Nijmegen (1923). Na de Tweede Wereldoorlog werden in Eindhoven en Enschede technische hogescholen opgericht, die zich net als de technische hogeschool in Delft vanaf de jaren tachtig univer- siteit mogen noemen. De jongste universiteiten zijn de Universiteit Maas- tricht (1976) en de Open Universiteit in Heerlen (1984) (De Vijlder, 2010).

Nu verzorgen universiteiten met 47.000 medewerkers (in fte) bachelor- en masteropleidingen voor 240.000 studenten. Dit is een enorm aantal in vergelijking met 1900 toen er nog geen drieduizend studenten waren. Meer recent vond vooral een sterke groei plaats tussen 1970 en 1990. Het aantal wo-studenten verdubbelde toen van 100.000 naar 200.000. Ook de samen- stelling van de studentenpopulatie is fors gewijzigd. Waren het een eeuw geleden nog vrijwel uitsluitend mannen, nu staan er meer vrouwen dan mannen ingeschreven in zowel het wo als het hbo.<sup>2</sup>

### *Hoger beroepsonderwijs*

In vergelijking met het wo kwam de wetgeving voor het hoger beroepson- derwijs pas veel later tot stand. De wortels van het hbo liggen in particuliere

1 Philipse (2006) wijst erop dat Plato's Academie als voorloper van de universiteit kan worden beschouwd (opgericht in 387 voor Christus en gesloten in 529 AD).

2 Voor het meest actuele overzicht van aantal opleidingen, aantal studenten en aantallen personeelsleden: [www.vsnu.nl/f\\_c\\_opleidingaanbod.html](http://www.vsnu.nl/f_c_opleidingaanbod.html)

initiatieven, in het bijzonder als reactie op het verdwijnen van het ambachtelijk opleidingssysteem van de gilden aan het begin van de negentiende eeuw. Overigens dateert de eerste voorloper van de kunstopleidingen in het hbo al van 1682 toen de beeldende kunstopleiding in Den Haag werd opgericht (Van Bommel, 2006).

De overheid heeft sinds 1919 bij de invoering van de Wet op het Nijverheidsonderwijs formele invloed op het beroepsonderwijs. In eerste instantie was alleen sprake van lager, uitgebreid en middelbaar beroepsonderwijs. Pas in 1963 werd het hoger beroepsonderwijs als aparte sector onderscheiden naast lager en middelbaar beroepsonderwijs. In die tijd was het hoger beroepsonderwijs overigens nog verbonden met het voortgezet onderwijs; in 1986 kreeg het hoger beroepsonderwijs een eigen wet (WHBO). Vanaf dat moment waren vrijwel alle hbo-opleidingen vierjarig. Daarvoor waren de meeste dat ook al, maar er bestonden daarnaast ook driejarige opleidingen (Van Bommel, 2006). In 1993 integreerde het hbo verder in het hoger onderwijs door opname in de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (zie voor de hoofdlijnen van deze wet bijlage 2 achter in het boek).

Er zijn 35 publiek bekostigde hogescholen, die met 32.000 medewerkers (fte) vooral bacheloropleidingen verzorgen, maar ook een gering aantal masteropleidingen. In totaal zijn er ruim 420.000 hbo-studenten. Daarmee is het aantal studenten sinds 1975 meer dan verdubbeld. Tegelijkertijd is het aantal instellingen juist sterk verminderd, in 1983 waren er nog 375 instellingen. In de afgelopen decennia heeft het hbo dus een grote groei doorgemaakt wat het aantal studenten betreft. De groei is gepaard gegaan met een bestuurlijke schaalvergroting door fusies van instellingen. Zo langzamerhand lijken de grenzen van de fusiegolf bereikt.<sup>3</sup>

Daarnaast stimuleert de overheid hogescholen om zich in toenemende mate op (praktijkgericht) onderzoek te richten, bijvoorbeeld door de instelling van lectoraten. Dit doet enigszins denken aan de ontwikkeling van de *polytechnics* in Engeland die zich ook ontwikkelden van technische hogescholen tot universiteiten. Het is niet voor niets dat hogescholen zich in het buitenland *Universities of Applied Sciences* mogen noemen. Dit heeft er mee te maken dat in vele landen, bijvoorbeeld in de Verenigde Staten, het onderscheid tussen wo en hbo is vervaagd en in sommige landen, bijvoorbeeld Engeland, niet aanwezig is.

### 1.1.2 Onderwijsrendement

Het rendement van opleidingen is belangrijk omdat de financiering van instellingen er voor een groot deel van afhangt. Daarom is het streven van iedere instelling erop gericht het rendement te maximaliseren zonder dat dit ten koste gaat van de kwaliteit. Want gebeurt dat laatste, dan krijgt de instelling te maken met de NVAO die toezicht houdt op de hoger onderwijsinstellingen (zie subparagraaf 1.1.3).

3 Voor het meest actuele overzicht van aantal studenten, aantal opleidingen en aantal personeelsleden: [www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/feiten-en-cijfers/onderwijs-2](http://www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/feiten-en-cijfers/onderwijs-2)

Het begrip onderwijsrendement heeft minimaal twee invalshoeken. Op de eerste plaats kun je rendement opvatten als het *percentage instromers* in een bepaald jaar dat de eindstreep haalt. Maar als een student bijvoorbeeld vier jaar over het eerste jaar van de studie doet, duidt dat niet bepaald op een hoog rendement, ook al behaalt deze student zijn propedeusepapiertje. Vandaar de tweede invalshoek: het tijdsbestek waarin het onderwijstraject succesvol is voltooid. Een hanteerbare definitie is de volgende:

Het rendement is de maat die aangeeft welk percentage van een groep starters van een opleiding binnen een bepaald tijdsbestek een onderwijsperiode met succes voltooit.

De genoemde definitie wordt het meest gehanteerd door instanties die oordelen over (de kwaliteit van) opleidingen: de onderwijsinspectie, het ministerie en de NVAO.

### *Cijfers*

Het Centraal Bureau Statistiek verzamelt jaarlijks de rendementscijfers van de instellingen en rapporteert ze op een overzichtelijke wijze. Enkele belangrijke conclusies zijn:

- Het aantal studenten dat uiteindelijk afstudeert, is in het hbo constant (72%) en stijgt in het wo (volgens de laatst bekende cijfers 74%).
- In de tijd die er voor staat, haalt 46% in het wo de bachelor (dit percentage is stijgende) en 36% in het hbo (dit percentage is dalende).
- Er zijn behoorlijke verschillen tussen de clusters van opleidingen, vooral tussen de clusters in het wo. Bijvoorbeeld in de cluster 'Techniek, industrie en bouwkunde' doen afgestudeerden ruim vijf jaar over hun driejarige bachelor; studenten uit het cluster Onderwijs doen er daarentegen 3,75 jaar over, wat nog steeds ruim boven de nominale studieduur is.

De conclusie is dat er inderdaad ruimte is het studierendement te verbeteren. Er is vooral winst te halen uit het verhogen van de studiesnelheid, dus uit het verkorten van de verblijfsduur (zie ook Van Berkel, 2012).

### *Oplossingen*

Algemeen wordt aangenomen dat er talloze factoren zijn die invloed uitoefenen op studievoortgang. Al decennialang worden voorstellen gedaan om het rendement te verhogen. De meest voorkomende factoren die steeds worden gerelateerd aan onderwijsrendementen zijn: *studentkarakteristieken* (bijvoorbeeld leeftijd, vooropleiding, ouderlijk milieu, geslacht, etniciteit), *opleidingskarakteristieken* (bijvoorbeeld programmering, examensysteem, mate van begeleiding) en het *overheidsbeleid* als het beurzenstelsel. In Van Berkel, Jansen & Bax (2012) staat een recent overzicht van factoren waarvan is aangetoond dat ze van invloed zijn op het rendement. De belangrijkste zijn:

- de mate waarin studenten worden geënthousiasmeerd actief te leren
- het gehanteerde toetsprogramma
- de examenregeling, bijvoorbeeld compensaties en herkansingen
- de organisatie van het curriculum en de inrichting van de leeromgeving

Docenten hebben invloed op de genoemde succesvolle factoren. Zij kunnen studenten actief aan het werk zetten door hen opgaven voor te leggen en

onderling te laten discussiëren. Belangrijke rollen zijn ook weggelegd voor de examencommissie en voor de onderwijscommissie.

### **1.1.3 Toezicht op kwaliteit in het hoger onderwijs**

Om de kwaliteit van het onderwijs en de waarde van diploma's te garanderen, kent het hoger onderwijs een systeem van toezicht. Sinds 2003 ziet de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) toe op de interne kwaliteitszorg van hogescholen en universiteiten en de kwaliteit van hun opleidingen. De kwaliteit van opleidingen wordt elke zes jaar beoordeeld door een onafhankelijk evaluatiebureau. In 2011 is het stelsel aangepast. Een instelling kan ervoor kiezen dat een panel van onafhankelijke deskundigen dat door de NVAO wordt samengesteld, de interne kwaliteitszorg iedere zes jaar op *instellingsniveau* beoordeelt. Deze zogenaamde instellingstoets vervangt *niet* de kwaliteitscontrole op de opleidingen. Wel zal, wanneer de instellingstoets voldoende is, de opleidingstoets op minder aspecten plaatsvinden. De Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de NVAO en op de naleving van wettelijke regels door hoger onderwijsinstellingen.<sup>4</sup>

De laatste jaren is een ontwikkeling zichtbaar waarbij hogescholen en universiteiten zich verder profileren. Het kabinet heeft in dat verband prestatieafspraken gemaakt met instellingen, op grond waarvan zij een deel van hun budget ontvangen. Hierbij gaat het om een bedrag dat oploopt tot ruim driehonderd miljoen euro in 2016, zeven procent van het totale onderwijsbudget voor hoger onderwijs. In het kader van deze prestatieafspraken hebben instellingen zelf plannen ingediend voor verbetering van onderwijs. Daarbij wordt door instellingen sterk ingezet op verbetering van de kwaliteit en het opleidingsniveau van docenten (bijvoorbeeld door bredere invoering van de Basiskwalificatie Onderwijs, de BKO) en een toename van het aantal contacturen in het eerste studiejaar (Ministerie van OCW, 2012b). Een speciaal ingestelde reviewcommissie beoordeelt de plannen.<sup>5</sup>

### **1.1.4 Arbeidsvoorwaardenbeleid**

In de cao voor hogescholen zijn in 2012 afspraken gemaakt voor een kaderregeling voor professionalisering. Deze gaat uit van een jaarlijks budget van minimaal zes procent voor professionalisering op instellingsniveau, een vrijstelling in uren voor het bijhouden van de vakbekwaamheid, het bieden van tijd en geld voor het volgen van opleidingen en ruimte voor maatwerk. Ook in de cao voor universiteiten zijn in 2012 afspraken gemaakt over modernisering van het personeelsbeleid gericht op het vergroten van de inzetbaarheid en ontwikkeling van medewerkers (zie verder hoofdstuk 7).

### **1.1.5 Hoger onderwijs in internationaal perspectief**

Internationaal presteren de Nederlandse hogeronderwijsinstellingen goed. In verschillende internationale *rankings* van universiteiten scoren Nederlandse universiteiten vrijwel altijd in de subtop. Nederlandse universiteiten

4 [www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-wordt-de-kwaliteit-van-het-hoger-onderwijs-ho-bewaakt.html](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-wordt-de-kwaliteit-van-het-hoger-onderwijs-ho-bewaakt.html)

5 Zie werkwijze en beoordelingskader reviewcommissie hoger onderwijs ([www.rcho.nl](http://www.rcho.nl)).



bereiken niet het niveau van de Amerikaanse en Engelse topuniversiteiten, zoals Harvard, MIT, Oxford en Cambridge, maar kunnen goed wedijveren met de betere universiteiten in de meeste andere landen. Het Nederlandse hoger onderwijs is vergeleken met een 'hoogvlakte zonder toppen.' Daarbij past wel de aantekening dat dergelijke internationale ranglijsten meestal zijn gebaseerd op onderzoekprestaties. Onderwijskwaliteit krijgt veel minder aandacht en gewicht. Onderzoeken naar bijvoorbeeld studenttevredenheid worden vaak alleen op nationaal niveau verricht.

Op een aantal punten bestaan grote verschillen in de organisatie van het hoger onderwijs in verschillende landen. Zo zijn er bijvoorbeeld veel landen die geen aparte instellingen voor hoger beroepsonderwijs kennen. In het algemeen geldt dat de stelsels van hoger onderwijs naar elkaar toe groeien, in ieder geval in Europa. Als gevolg van het Bologna-akkoord uit 1999 bestaan alle universitaire opleidingen sinds enkele jaren uit een driejarige bachelor, gevolgd door een een- of tweejarige master. Dit maakt het bijvoorbeeld makkelijker om (delen van) opleidingen te volgen in verschillende landen. De bacheloropleidingen in het hbo duren in beginsel vier jaar.

In 2004 heeft de Europese Unie 'Dublin descriptoren' opgesteld om verder bij te dragen aan een gelijkwaardig niveau van verschillende opleidingen in Europa. Deze Dublin-descriptoren geven een beschrijving van de Europese eindtermen van bachelors en masters op het terrein van kennis en inzicht, de toepassing daarvan, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden.<sup>6</sup>

Het aantal Nederlandse studenten dat ervoor kiest om een gehele opleiding in het buitenland te volgen is beperkt. In 2008 bedroeg dit aantal 16.000 maar het groeit wel elk jaar. Vooral België en het Verenigd Koninkrijk zijn populaire bestemmingen. Het aantal inkomende studenten ligt een stuk hoger en is tussen 2006 en 2010 gestegen van 35.000 naar ruim 50.000. Bijna de helft daarvan komt voor rekening van studenten uit Duitsland (Ministerie van OCW, 2012a). Recent lijkt het aantal verder toe te nemen, onder andere doordat de economische crisis zorgt voor een groeiende instroom uit Zuid-Europese landen, zoals Griekenland. Hoewel er aanzienlijk meer buitenlandse studenten hier komen studeren dan er Nederlandse studenten naar het buitenland gaan, schat het Centraal Planbureau de effecten daarvan toch positief in. Enerzijds omdat het gaat om goede en gemotiveerde studenten die bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs en anderzijds omdat een deel van de buitenlandse studenten hier blijft werken en op die manier ook aan de schatkist bijdraagt (Van Elk, 2012). Daarnaast is er ook sprake van studiepuntmobiliteit: één op de vijf studenten volgt een deel van de studie in het buitenland. Dit percentage is iets hoger in het wo dan in het hbo, maar deze percentages lijken naar elkaar toe te groeien (Ministerie van OCW, 2012a).

## **1.2 Meso: Doceren aan een instelling**

Deze paragraaf richt zich op de onderwijsorganisatie zelf en gaat in het bijzonder over de rol van de docent daarin. Hoe functioneren docenten?

6 [www.nvao.net/page/downloads/Dublin\\_Descriptoren.pdf](http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf)

Kan er worden gesproken over docententeams of zijn docenten *lonely wolves*? Welke professionele ruimte hebben ze? Hoe behouden docenten hun (oorspronkelijke) motivatie? In welk soort organisatiecultuur werken ze? Wat is hun rol in het geheel? Veel docenten hebben meer banen of taken. Hoe kunnen docenten het beste met hun tijd omgaan? Hoe overleeft een docent de ogenschijnlijke chaos? Op de gangen en in de kantine lopen veel studenten rond die nogal veel op elkaar lijken. Maar is dat ook zo?

*'Prettig, ongedwongen, maar ook erg ingewikkeld omdat er heel veel mogelijk is en je met ontzettend veel factoren te maken hebt.'*

Beginnende docenten in het hoger onderwijs treden een wereld binnen die tegelijkertijd vertrouwd en vreemd is. Vertrouwd omdat het vaak net zulke instellingen zijn als waar ze zelf hun opleiding hebben genoten. De gebouwen, de omgangsvormen, de normen en waarden, ze lijken in alle instellingen voor hoger onderwijs wel een beetje op elkaar. Tegelijkertijd komen docenten op plaatsen die voor studenten verborgen zijn, achter de schermen. Wat zij daar aantreffen is nieuw. Daar gelden manieren van werken, stille normen en waarden en onderlinge verhoudingen waar studenten misschien wel een vermoeden van hebben, maar toch nooit de vinger achter krijgen. Beginnende docenten zijn nu ineens deel van de onderwijsorganisatie en het kost hen tijd om er achter te komen wat die organisatie precies van ze vraagt. Waar dat in de interactie met studenten vanaf de eerste dag duidelijk is, kan het lang duren voordat de nieuwe rol op organisatieniveau volledig wordt begrepen.

### **1.2.1 Docent: een eenzaam beroep?**

*'Er was geen enkele coaching. Gelukkig kwam ik niet als enige jonge, onervaren docent binnen. Ik had lotgenoten.'*

Nog steeds brengen docenten een relatief groot deel van hun tijd door zonder veel contact met collega's. Als ze onderwijs verzorgen, zijn ze alleen. Ze zijn aangewezen op hun eigen voorbereiding en op hun eigen beslissingen over de voortgang tijdens het onderwijs. Natuurlijk, een goede docent is daarover in gesprek met de studenten, maar uiteindelijk is de eigen oordeelsvorming en besluitvaardigheid doorslaggevend voor wat er gebeurt. Dat geeft de docent een hoge mate van autonomie in het dagelijks handelen. Het kan echter ook een behoorlijk gevoel van eenzaamheid veroorzaken, het gevoel helemaal op zichzelf te zijn aangewezen.

*'Wat mij in het begin verraste, was hoe ongeorganiseerd het onderwijs in elkaar zit. Dat had ik niet verwacht, juist het tegendeel, maar het lijkt wel of het wiel elk jaar opnieuw wordt uitgevonden. Mijn eerste programma was academische vaardigheden. Dit draaide al tien jaar maar er was niet echt een draaiboek per bijeenkomst. Ik moest de mij toegeerde werkcolleges en lessen grotendeels zelf invullen. Voordeel was wel dat je er meteen je eigen stempel op kon drukken.'*

*'In het hoger onderwijs wordt niet echt op je gelet, er geen "baas" die over je schouder meekijkt. Het grote voordeel is dat je heel flexibel bent, maar tegelijkertijd trekt niemand aan de bel.'*

Deze autonomie van docenten wordt echter in toenemende mate ingeperkt door regels en richtlijnen (Hargreaves, 2000). Weliswaar voert de overheid al meer dan een decennium een formeel beleid van deregulering, de professionele ruimte, of op zijn minst het gevoel van professionele autonomie van docenten, is daardoor zeker niet vergroot. Juist in die periode hebben docenten het gevoel gekregen, steeds minder eigen beslissingsruimte te krijgen (Swennen, 2012, zie ook hoofdstuk 7). Hoe is dat te verklaren?

Tot eind jaren tachtig van de vorige eeuw werd het onderwijs grotendeels door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W) bestuurd. Daarna zette het proces van deregulering en autonomievergroting in. Verantwoordelijkheden werden verschoven van het ministerie naar de instellingen. Deze instellingen werden gedwongen tot bestuurlijke schaalvergroting (fusies). Voor de regels en richtlijnen van het ministerie kwamen interne regels en richtlijnen in de plaats, verspreid door stafafdelingen kwaliteitszorg. Dit proces is in de afgelopen jaren versterkt, onder meer door de toenemende publieke belangstelling voor onderwijsinstellingen waardoor het externe toezicht (inspectie en accreditatie) is verscherpt.

### 1.2.2 Motivatie

In de *self determination theory* (SDT) onderscheiden Ryan & Deci (2000) intrinsieke motivatie – een handeling uitvoeren om het plezier dat die handeling zelf met zich meebrengt – en extrinsieke motivatie – een handeling uitvoeren om een specifiek resultaat dat losstaat van die handeling, te bereiken. Uit onderzoek blijkt dat beginnende docenten in vergelijking met andere startende beroepsbeoefenaren een hogere mate van intrinsieke motivatie kennen (De Cooman, De Gieter, Pepermans, Du Bois, Caers & Jegers, 2007). Jonge docenten vinden vooral de passie en roeping die inherent zijn aan het beroep belangrijk (intrinsieke motivatoren). Nauw verbonden met die intrinsieke motivatoren wijzen deze jonge docenten ook op de omgang met studenten als bijzonder waardevol en motiverend (interpersoonlijke motieven). De conclusie van dit onderzoek, dat zich specifiek richtte op afgestudeerden van de lerarenopleidingen, is dat jonge docenten vooral intrinsiek zijn gemotiveerd.

*'Ik gaf vanaf mijn veertiende jaar al sporttrainingen aan anderen. Na het voltooien van het gymnasium deed ik vakantiewerk en werd al gauw recreatieleider. Dit werd daarna begeleider en daar kwam ik erachter dat ik het coachen en begeleiden van leerprocessen leuk vond om te doen.'*

Startende docenten hechten veel waarde aan de maatschappelijke rol die een docent vervult: de wetenschap dat je een bijdrage levert aan de ontwikkeling van individuen en de maatschappij als geheel.

*'Het onderwijs is super. De taken zijn leuk en gevarieerd, je hebt veel rollen tegelijk – deskundige, politieagent, coach, onderzoeker, enzovoort. Studenten die zich, als het moeilijk wordt, terugtrekken of je uit je tent proberen te lokken ... Ik kan helpen dit te veranderen, ze leren om te reflecteren, nadenken, contact maken, zichzelf wat meer te laten zien. Dat zijn prachtige leerprocessen. Dat je daar dichtbij mag zijn is geweldig. In onze opleiding hebben studenten soms zelf al heel wat meegemaakt; dat kan je diep raken. Maar je moet ook hart hebben voor je vak, passie voor het beroep.'*

Beginnende docenten komen niet zonder meer in een omgeving die intrinsieke motivatie ontlokt. Uit onderzoek onder oudere docenten in het hbo blijkt dat hun motivatie voor het vak onder druk staat. Als factoren noemen zij: de verminderde nadruk op hun vak (discipline), de vermindering van autonomie, de ontstane vertrouwenskloof tussen docenten en management, de aantasting van hun oude zekerheden en de toename van de werkdruk. Ook voelen deze oudere docenten zich niet altijd erkend in de organisatie. Uit deze gegevens blijkt dat oudere docenten wellicht wat zijn uitgekeken op hun rol in het onderwijs. De motivatie verschuift naar meer extrinsieke factoren als baanzekerheid en inkomen. In zo'n omgeving kan het moeilijk zijn voor enthousiaste nieuwelingen hun plek te vinden.

*'Toen ik hier kwam werken wist niemand nog precies wat ik moest doen.'*

Tegelijkertijd kan de intrede van jonge docenten die hun collega's aanspreken op hun vakmanschap juist ook een nieuwe bron van motivatie zijn voor de oudere docenten. Daar ligt voor jonge docenten dus ook een kans.

*'Alle begin is moeilijk. Als je actief wilt zijn in de academische wereld, is het belangrijk om te weten dat de kansen vanzelf komen als je je inzet.'*

*'Je hebt minstens een studiejaar nodig om te wennen en er achter te komen hoe alles werkt.'*

Een belangrijke rol in de *self-determination theory* is weggelegd voor de vervulling van basisbehoeften bij het op gang brengen en onderhouden van intrinsieke motivatie. Het gaat dan over de behoefte om je competent te weten, de behoefte aan autonomie en de behoefte aan betekenisvolle relaties. De vervulling van deze behoeften zijn belangrijk bij het internaliseren van externe waarden en normen. De interactie met de omgeving speelt een centrale rol bij de vervulling van deze behoeften en hangt in hoge mate af van de mate waarin deze omgeving ondersteunend is (Ryan & Deci, 2000; Evelein, Korthagen & Brekelmans, 2008). Docenten in opleiding rapporteren tijdens de eerste weken van hun stage in driekwart van de lessen problemen met het vervullen van deze basisbehoeften. Over een periode van veertien weken namen deze problemen wel af, althans voor wat betreft de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie. Dit duidt erop dat ervaring van belang is bij het vervullen van deze basisbehoeften. Hoewel dit onderzoek werd uitgevoerd bij studenten van de lerarenopleiding lijkt het erop dat deze mechanismen ook bij beginnende docenten nog een rol spelen. Een van de geïnterviewde docenten rapporteert problemen waaruit de behoefte aan competentie en aan betekenisvolle relaties blijken:

*'Gebrek aan interactie bij onderwijs aan grote groepen studenten, waar trucjes niet werken.*

*Passieve groepen, die geen initiatieven nemen.*

*Tijdgebrek voor voorbereiding en ontwikkeling van onderwijs.*

*Je weet niet altijd de antwoorden op vragen van studenten.'*

Uit het antwoord op de vraag of zij deze problemen had kunnen voorkomen, blijkt dat ervaring de sleutel is:

*'Je hebt tijd nodig om te wennen en te weten hoe alles gaat. Het duurt even voor je je routine kunt gebruiken.'*

Het is voor beginnende docenten van groot belang dat er op het werk een structuur is die hen ondersteunt en begeleidt om ervoor de zorgen dat zij hun behoeften aan competentie, autonomie en betekenisvolle relaties in toenemende mate kunnen vervullen. Als die structuur ontbreekt, kan het aanvankelijk enthousiasme gemakkelijk veranderen en leiden tot vecht-, vlucht- of verlamingsverschijnselen (Evelein, Korthagen & Brekelmans, 2008).

*'Gaandeweg is bij ons het inwerkbeleid wel sterk verbeterd: nieuwe docenten krijgen een buddy, gaan op cursus en hebben daarnaast regelmatig een vergadering voor nieuwe docenten waarbinnen ze vragen kunnen stellen, uitleg krijgen en intervisie kunnen hebben. Dat helpt ze te landen in de opleiding.'*

In het hoger onderwijs komt hier nog een belangrijke factor bij. Docenten in het hoger onderwijs, in het bijzonder docenten op universiteiten, moeten vaak onderzoeks- en onderwijstaken combineren. Dat veroorzaakt een spanningsveld. In het hbo maakt een deel van het docentencorps deel uit van een lectoraatkring. Ook dat is een soort dubbele aanstelling.

Het hoger onderwijs kent een zogenaamde *prestige economy*, een systeem waarin iemands prestige vooral wordt bepaald door de mate waarin het werk wordt gewaardeerd door de gemeenschap waar je deel van uit maakt (Blackmore & Kandiko, 2011). Dit plaatst beginnende docenten die van hun onderwijstaak serieus werk willen maken, voor een dilemma. Hun onderwijstaak vraagt erom dat zij juist daarin investeren zodat zij hun behoefte aan het ervaren van competentie en betekenisvolle relatie kunnen vervullen. Tegelijkertijd lopen zij het risico dat deze investering in de omgeving waarin zij werken, wordt gezien noch gewaardeerd.

*'Ik merkte dat de voorbereiding van onderwijstaken vaak op het laatste moment gebeurt, want er is meer aandacht voor onderzoek dan voor onderwijs. Met andere woorden: onderzoek is de kerntaak en onderwijs volgt op de tweede plaats.'*

En het kan ook andersom: docenten komen in een omgeving waarin het vanzelfsprekend is om prioriteit te geven aan onderwijs, waardoor de onderzoekstaak gevaar loopt:

*'De vakgroep krijgt veel onderwijsaanvragen en zegt vrijwel nooit "nee" op een verzoek, met gevolg dat iedereen nogal veel moet doen in weinig tijd. Dat wringt wel eens, en het lukt lang niet altijd binnen de werktijd. Onderzoektijd van de docent schiet er wel eens bij in. Iedereen doet meer. Onderwijs verzorgen gaat altijd voor (en dus vaak ten koste van onderzoek, professionalisering of voorbereiding).'*

In hoofdstuk 6 wordt hier verder op ingegaan.

### **1.2.3 Onderwijs is teamwork**

In de ontwikkeling van het beroep van docent zijn vier tijdsperiodes te onderscheiden: de pre-professionele periode, de periode van de autonome professional, de periode van de collegiale professional en de post-professionele of

postmodern professionele periode. In de pre-professionele periode was het volstrekt helder wat er van docenten werd verwacht. Zij leerden het vak door het af te kijken van een oudere en meer ervaren collega; Hargreaves spreekt van de *grammar of teaching* (2000, p. 156). Dit veranderde in de periode van de autonome professional. Vanaf het midden van de jaren zestig van de vorige eeuw lag het accent sterk op curriculuminnovatie. De docent werd hierin als sleutelfactor gezien. Dit gaf aanleiding tot een enorme groei van bij- en nascholingsactiviteiten die buiten de onderwijsinstelling werden georganiseerd maar waarvan het effect – achteraf gezien – betrekkelijk gering was (Hargreaves, 2000).

Aan het eind van de jaren tachtig blijkt de individuele autonomie van de docent niet langer houdbaar (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993; Hargreaves, 2000). In de periode van de collegiale professional volgen de onderwijsvernieuwingen elkaar snel op. Dat dwingt docenten hun krachten te bundelen. De toenemende eisen die aan het beroep worden gesteld, vragen om een collectief antwoord. Hargreaves (2000) noemt onder andere de snelle veranderingen in en uitbreiding van de te onderwijzen kennisdomeinen, uitbreiding van de kennis op het gebied van onderwijsstijlen en -methodes, uitbreiding van de taken op het gebied van maatschappelijk werk en specialistische ondersteuning, de groei van multiculturele diversiteit en van vroegtijdige schooluitval en veranderingen in de opvattingen over en de praktijk van management en leiderschap. In de professionalisering verschuift het accent van extern naar intern.

In de vierde periode (post-professionele of postmodern professionele periode) zouden volgens Hargreaves coalities moeten ontstaan tussen een sterke beweging van docenten van onderop en organisaties van andere stakeholders (ouders, studenten) om weerstand te bieden aan bedreigingen als gecentraliseerde curricula en toetsregimes, prestatie management met targets, standaarden en een eindeloze papierstroom van verantwoordingsdocumenten, en deprofessionalisering van het werk door de inzet van minder gekwalificeerde en dus goedkopere personen. De onderwijscoöperatie<sup>7</sup> is te beschouwen als een aanzet om te komen tot zo'n bundeling van belangen van docenten. In instellingen voor hoger onderwijs moet die beweging naar meer collegiale samenwerking en verantwoordelijkheid ook waarneembaar zijn.

*'Durf vragen te stellen aan je collega's als je vastzit. Schaamte is overbodig.'*

Professionele leergemeenschappen van docenten kunnen veel bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, blijkt uit de literatuur. De kenmerken waaraan zulke professionele leergemeenschappen zouden moeten voldoen, zijn: gedeeld leiderschap, gedeelde waarden en visie, collectief leren, ondersteuning (zoals de mogelijkheid om elkaar te ontmoeten: fysieke nabijheid) en sociale bekwaamheden (zoals open staan voor elkaar en voor feedback), een gedeelde praktijk en openheid zowel naar binnen als naar buiten, naar de omgeving (Hord, 1997; Harris, Leithwood, Day, Sammons, & Hopkins, 2007; Geijsel & Meijers, 2005; Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005).

<sup>7</sup> [www.onderwijscooperatie.nl](http://www.onderwijscooperatie.nl)

Er is echter weinig bekend over de teamontwikkeling in het hoger onderwijs. In de literatuur worden voorwaarden genoemd waaronder teams, opgevat als professionele leergemeenschappen van docenten, tot ontwikkeling kunnen komen: leiderschap en management dat de condities creëert om te leren, expliciet onderhouden en promoten van de professionele leergemeenschap (bijvoorbeeld door de beslissingsruimte van docententeams te bevorderen en te bewaken), bevorderen van individueel en collectief leren en het optimaliseren van hulpmiddelen en structuren (Van Veldhuizen, 2011). Binnen docententeams bestaan vaak (grote) verschillen in visie op het te hanteren onderwijsconcept, op de (mate van) zelfstandigheid van de studenten en op de middelen die men in het team hanteert om de visie en de onderwijsdoelen te realiseren (Miedema & Stam, 2008). Op zichzelf kunnen zulke verschillen productief zijn. Als zij echter onbesproken blijven, kunnen zij bijdragen aan het gevoel van eenzaamheid van de (beginnende) professional.

Waar docententeams goed functioneren, werken zij gezamenlijk aan onderwijskwaliteit, is er een evenwichtige aandacht voor beoogde einddoelen, de onderwijsleeromgeving en de toetsing en gerealiseerde einddoelen. Deze balans wordt echter eerder bedreigd dan versterkt door recente maatregelen om door versterking van het toezicht de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Mogelijk leiden die maatregelen op korte termijn tot optische verbetering, maar op langere termijn is het voor duurzame verbeteringen beter om te vertrouwen op de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van docententeams (Van Schijndel & Van Kemenade, 2011).

#### 1.2.4 Organisatiecultuur

*'Je moet mee in de stroom ... Je mening laten horen tijdens het onderwijskundig overleg... En voorzichtig manoeuvreren. Het is soms een heel politiek en stroperig proces. Anders dan in het bedrijfsleven waar het toch vooral om de korte klap gaat, hoe kom ik zo snel mogelijk van A naar B. Terwijl het maken van onderwijs vaak meer lijkt op het ontwerpen van een gebouw met veertig architecten.'*

Een van de oorzaken waardoor docenten steeds minder vrijheid ervaren in hun werk, is het feit dat de overheid steeds sterker inzet op de ontwikkeling van kwaliteitsbeleid in instellingen. Het idee erachter is dat onderwijsorganisaties door permanent te werken aan kwaliteitsverbetering tot betere prestaties zouden kunnen komen. Verschillende auteurs hebben er echter op gewezen dat er een keerzijde zit aan de zware nadruk op kwaliteitsbeleid. De risico's die worden genoemd zijn onder andere het feit dat de professionals door het kwaliteitsbeleid eerder worden gehinderd dan ondersteund in hun taakuitvoering, het gevaar van ritualisering (het verzamelen van data omdat het nu eenmaal moet en om de toezichthouders tevreden te stellen) en een toename van onnodige bureaucratie (Kleijnen, Dolmans, Muijtjens, Willems & Van Hout, 2009).

*'Je loopt tegen de organisatie aan, tegen de hoeveelheid werk en tijdgebrek. Je hebt moeite met het vinden van normen, van criteria.'*

Kleijnen e.a. onderzochten in welke mate de organisatiecultuur maakt dat hogeronderwijsinstellingen gevoelig zijn voor de hiervoor genoemde risico's. Zij focusten daarbij vooral op de door docenten gewenste en beleefde



waarden in de instellingen. Waarden definiëren zij als opvattingen over eigen gedragingen die leidend zijn bij het functioneren als docent (Schwartz & Bilsky, 1987, in Kleijnen e.a. 2009). Waarden spelen een belangrijke rol bij het richting geven aan het handelen van personen in organisaties: ze representeren de motivationele doelen van de persoon. In de organisaties kan volgens deze docenten nog veel worden gewonnen op het gebied van participatie, openheid, betrokkenheid, innovatie en (persoonlijke en collectieve) groei (Kleijnen e.a., 2009).

De ontwikkeling hiervan staat haaks op de ontwikkeling van de laatste jaren die zowel in Nederland als in de Angelsaksische wereld wordt gekenmerkt door toenemende controle door het management, marktwerking, verscherping van het overheidstoezicht en organisatorische herstructurering (Jones, Lefoe, Harvey & Ryland, 2012). Deze auteurs pleiten als reactie juist voor gedeeld leiderschap en samenwerking onder docenten in plaats van individuele macht en controle bij een enkele manager om de gewenste ontwikkelingen in gang te zetten. Waar die teamontwikkeling op gang komt, kunnen participatie, openheid, betrokkenheid en innovatie ontstaan. Dit zijn ook factoren die het voor nieuwe docenten gemakkelijker maken hun weg te vinden in de organisatie, maar uit het onderzoek van Kleijnen e.a. (2009) blijkt dat de verschillen tussen opleidingen op deze gebieden nog groot zijn.

### **1.2.5 Nieuwe eisen aan docenten**

Niet alleen aan de instellingen worden nieuwe eisen gesteld. Ook docenten moeten aan steeds hogere eisen voldoen. Zo geldt vooral voor het hoger beroepsonderwijs dat het accent is verschoven naar onderwijs waarin studenten met hun leerproces centraal staan en waarin er meer aandacht is voor een leven lang leren. Ook wordt van docenten steeds vaker verwacht dat zij zelf de rol van onderzoeker vervullen, ook en vooral om hen in staat te stellen hun studenten te begeleiden bij het doen van onderzoek (Lambriex-Schmitz, Van der Klink & De Grave, 2012). Dit alles heeft ertoe geleid dat de overheid de doelstelling heeft geformuleerd om geleidelijk het aantal docenten in het hbo met minimaal masterniveau te verhogen via 70% in 2014 naar 100% in 2020. Bovendien zou het percentage gepromoveerde docenten in het hoger beroepsonderwijs in 2017 op 10% moeten liggen. In 2012 lagen deze percentages op respectievelijk 56 voor het aantal docenten met een mastergraad en op 8 voor het aantal gepromoveerde docenten (Te Winkel & Juijst, 2012). Nieuwe docenten in het hoger onderwijs worden bij hun sollicitatie waarschijnlijk al met deze eisen geconfronteerd. Voor zittende docenten kan deze nadruk op de noodzaak van een algemene verhoging van het vereiste kwalificatieniveau gemakkelijk leiden tot het gevoel een 'gemankeerde' docent te zijn, wat tot een defaitistische houding kan leiden.

Hoewel teamontwikkeling als een belangrijke factor voor de kwaliteit van het (hoger) onderwijs wordt beschouwd, is er – zoals gezegd – weinig over geschreven en onderzocht. Wellicht is dit een gevolg van het feit dat personeelsontwikkeling en human resource management (HRM) in het hoger onderwijs in het algemeen weinig aandacht krijgen (Schuiling, 2007). Poell (2007) wijst erop dat dit gebrek aan belangstelling voor personeelsontwikkeling in het hoger onderwijs wordt veroorzaakt door het feit dat de instellingen pas relatief kort een eigen verantwoordelijkheid hebben op dit terrein, dat de onderzoekers zelf huiverig zijn om de praktijk van de eigen



instellingen te onderzoeken en dat zelfreflectie lastig is. In dat verband verwijst Poell naar de constatering van Argyris dat juist hoogopgeleiden moeite hebben om de voor leren vereiste reflectie en flexibiliteit op te brengen. Dit laatste punt zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat er vanuit zowel de instellingen als vanuit de medewerkers weinig belangstelling is voor personeelsontwikkeling. Om personeelsontwikkeling een systematische plek in het beleid van hoger onderwijsinstellingen te geven, pleit Schuiling (2007) ervoor om de ontwikkeling van medewerkers in te bedden in de werkprocessen in de organisatie (leren in en aan het werk). Dat veronderstelt dat de ontwikkelingsmogelijkheden die deze processen bieden, worden verkend en dat de individuele ontwikkeling vervolgens wordt vastgelegd in een inzetplan per medewerker. Veel instellingen kennen inmiddels wel een cyclus waarin de persoonlijke ontwikkeling wordt besproken door de medewerker en de manager. Of de ontwikkelingsmogelijkheden van de functie daar expliciet worden besproken, blijft de vraag.

Ten slotte pleit Schuiling voor het investeren in opleidingen en het hanteren van HRM als sturende kracht. De overheid stimuleert de individuele ontwikkeling van docenten door de lerarenbeurs, maar volgens onderzoek is het effect van de lerarenbeurs op deelname van docenten aan hoger onderwijs beperkt: ongeveer 10% extra hogere deelname van docenten (Van der Steeg, Van Elk & Webbink, 2010).

Samengevat, nieuwe docenten komen nog vaak terecht in een omgeving waar samen werken en samen leren niet vanzelfsprekend zijn, waar de eisen aan de medewerkers toenemen, maar waar dat niet wordt ondersteund door een beleid, gericht op leren en ontwikkelen. Dat neemt niet weg dat er ook in die omgeving mensen zijn die wel openstaan voor het uitwisselen van ideeën en ervaringen, voor samen leren en ontwikkelen. Het is voor beginnende docenten dus vooral de uitdaging om de goede maatjes te vinden.

### **1.3 Micro: De uitvoering van het beroep**

De laatste paragraaf van dit hoofdstuk gaat over het zogenaamde microniveau van het onderwijs: het niveau waarop de feitelijke onderwijs- en leerprocessen tussen docent en student zich afspelen, in collegezaal en werkgroep, maar ook in de meer persoonlijke omgang tussen docent en student (zie ook hoofdstuk 4). Wat zijn de eerste indrukken van docenten wanneer ze met studenten te maken krijgen in de onderwijssituatie? Andersom geldt ook: studenten krijgen te maken met nieuwe, onervaren docenten. Hoe gaat dat samen? Waren de reacties van de studenten zoals verwacht? Hoe beviel het doceren? Hoe kijken studenten eigenlijk aan tegen het leren en wat verwachten ze van de docent? Wat moet je allemaal kunnen als docent? Wat maakt het docentschap de moeite waard?

#### **1.3.1 De eerste kennismaking met de ‘werkvloer’**

*‘Veel studenten weten niet goed waar ze mee bezig zijn en of ze dit wel willen. Ze hebben nog een heel schoolse instelling: “wat moeten we weten voor het tentamen?”*

*'Wat ik leuk vind aan eerstejaars is dat ze zich gedragen als brugklassers: eager, net uit het ei, de wereld – leuk! Nieuwe dingen en ideeën willen testen, ook al zijn de ideeën dom.'*

*(Over projectonderwijs) 'Ik heb soms mijn twijfels bij het vermogen van studenten om zelfstandig te studeren. Het is niet gemakkelijk om deze manier van onderwijs te volgen: het doet een groot beroep op het eigen leervermogen en jezelf te kunnen aansturen. Past dat wel bij de leeftijd? Zijn ze daar wel aan toe?'*

*'Sta je voor hen open, kan je jouw college aan hun leefwereld aanhaken? Dan heb je binnen de kortste keren een leuk college. Als je alleen maar voor jezelf staat te praten, dan ga je een bijzonder moeilijke tijd tegemoet.'*

Deze citaten uit de interviews met beginnende docenten laten een gedifferentieerd beeld zien. Enerzijds spreekt er een zekere teleurstelling uit dat studenten minder zelfstandig blijken te zijn dan verwacht en tot studeren moeten worden aangezet. Anderzijds is er een element van verrassing: studenten zijn nieuwsgierig en als je ze 'hebt' kun je veel met ze bereiken. Wat mogen we eigenlijk verwachten van studenten en wat is er nodig voor het omgaan met de grote verschillen tussen studenten? Het tweede aspect: de positieve energie, flexibiliteit en *eagerness* van studenten die voor docenten het werk de moeite waard kunnen maken, wordt na het beantwoorden van deze vraag besproken.

Docenten in het hoger onderwijs kiezen uit een zeker idealisme voor het docentschap: ze willen graag hun passie voor het eigen vak, hun vakkennis en de soms jarenlange ervaring in het beroepenveld overdragen op studenten. Zij gaan ervan uit dat de meeste studenten hier open voor staan. Studenten kiezen immers bewust voor een opleiding, zijn geïnteresseerd in de leerstof, zijn bereid om te luisteren naar de docenten op de nieuwe opleiding en ze zijn met hun havo- of vwo-diploma op zak ook in staat om vervolgens zelfstandig de stof in te duiken.

De werkelijkheid blijkt toch wat weerbarstiger. Studenten zijn zich vaak nog weinig bewust van waar ze precies heen willen met hun studie. Er moet soms flink wat moeite worden gedaan om hen te motiveren. Ze zijn afwachtend en vragen nogal wat begeleiding bij het zelfstandig studeren. Ze bereiden zich soms niet of niet goed voor op het onderwijs en moeten aan het werk worden gezet.

Daarnaast wordt ook wel gewezen op de geringe spanningsboog van veel studenten; ze kunnen maar moeilijk lang de aandacht opbrengen voor een bepaald onderwerp. Misschien dat de jonge leeftijd van de meeste studenten hierbij een rol speelt. De vraag dringt zich dan ook op of docenten de studenten niet overvragen, of: wat mag je eigenlijk precies verwachten van deze 17- en 18-jarigen?

### **1.3.2 Grote verschillen tussen studenten**

De hiervoor genoemde vragen zijn in diverse publicaties aan de orde gekomen. Volgens Crone (2008; 2012) blijken adolescenten moeite te hebben met impulscontrole, langetermijnplanning, zelfevaluatie, zelfregulatie en

het richten van aandacht. Gewoon omdat de delen in het brein waarin deze processen worden aangestuurd nog niet 'af' zijn, of in ieder geval nog niet goed op elkaar zijn afgestemd. In andere publicaties is dit beeld wat genuanceerd. De meeste adolescenten zijn bijvoorbeeld best in staat te plannen en zich langdurig te concentreren, maar motivatie speelt daarbij een belangrijke rol (zie bijvoorbeeld Luken, 2008; Jolles, 2011). Onder invloed van sociale en affectieve processen – die juist in deze levensfase centraal staan – maken zij vaak keuzes die een impulsief karakter hebben en meer gericht zijn op de korte termijn. Jolles (2011) pleit er daarom voor dat naast een inspirerende onderwijsomgeving ook sturing en voldoende ondersteuning onontbeerlijk zijn om de lerende adolescent te helpen effectief te studeren.

De discussie over studievoordigheden is zeer relevant omdat juist onderwerpen als planning en het zelf kunnen sturen van je leerproces een grote voorspellende waarde blijken te hebben voor het studiesucces. Vermunt (1992) wees op het belang van deze 'regulatieve' vaardigheden. Hij onderzocht een groot aantal eerstejaars universiteitsstudenten op allerlei studiegerelateerde kenmerken. Hij onderzocht leeractiviteiten op:

1. *Cognitief terrein*, zoals het kunnen leggen van verbanden, het kunnen analyseren en het kunnen memoriseren.
2. *Affectief terrein*, zoals jezelf kunnen motiveren, concentratie kunnen opbrengen, succes kunnen ervaren.
3. *Regulatief terrein*, zoals het kunnen plannen, jezelf kunnen bijsturen en het kunnen reflecteren op het eigen studiegedrag.

Deze regulatieve vaardigheden komen overeen met wat ook vaak 'leren-leren' wordt genoemd. Vermunt onderscheidt vier leerstijlen: betekenisgericht, toepassingsgericht, reproductiegericht en ongericht. Deze laten een verschillend patroon zien waar het gaat om de cognitieve, affectieve en regulatieve leeractiviteiten. Leerstijlen zijn geen vastliggende kenmerken van studenten, maar zijn juist onder invloed van leersituatie en aard van begeleiding veranderbaar. Ze worden in hoofdstuk 4 nader uitgewerkt.

Het is moeilijk om in het algemeen aan te geven hoeveel studenten de verschillende leerstijlen gebruiken. Dat verschilt sterk tussen en binnen opleidingen. De indruk bestaat dat studenten die in staat zijn tot dieptelemen, en deze leerstijl ook overwegend inzetten, een minderheid vormen in het hoger onderwijs. Studenten met de reproductiegerichte en ongerichte leerstijl vormen daarentegen een vrij grote groep binnen veel opleidingen. Veel tentamens in het hoger onderwijs zijn bijvoorbeeld reproductiegericht en studenten met een reproductiegerichte leerstijl scoren hierop goed. Het is aannemelijk dat deze leerstijl daarmee op zichzelf weer 'wordt gereproduceerd'. Voorts geeft dit aan dat de reproductiegerichte aanpak in bepaalde onderwijssituaties functioneel kan zijn.

Leerstijlen zijn geen vaststaand gegeven, maar zijn juist ook verbonden met de context van het onderwijs (Vermunt, 2005). Het de vraag in hoeverre onderwijs vooral moet inzetten op het bevorderen van de betekenis- en toepassingsgerichte leerstijl of juist ook op het 'metaniveau': studenten helpen zich bewust te worden van de eigen leerstijl, van wat de onderwijssituatie van hen vraagt en deze beide zaken goed op elkaar afstemmen.

### 1.3.3 Een bredere taak voor de docent

Om beter tot studenten te kunnen doordringen is het van belang dat docenten de diverse leerstijlen herkennen, inspirerend en uitdagend onderwijs kunnen ontwerpen dat een beroep doet op de diepteverwerking, maar ook studenten kunnen begeleiden op weg naar een zelfstandiger manier van studeren. Dit kan worden bereikt met een vorm van onderwijs waarbij de sturing door de docent in het begin groot is en dan gericht wordt ingezet op het doen afnemen van die externe sturing en op het stimuleren van de zelfsturing door studenten in latere jaren.

*'Eerstejaars hebben juist behoefte aan veel duidelijkheid, rust en structuur: je hebt straks een paper/toets en dan moet je dit kunnen... "Help! Ik ben in de grote wereld beland!" Ze hebben ook heel veel aan hun hoofd: baantje, verbroken relatie, leren op de universiteit, deadlines, Blackboard... Tweede of derdejaars kun je wel heel enthousiast maken, die zitten daar een beetje op te wachten.'*

Wat maakt een docent tot een goed docent? Dat is een lastige vraag om te beantwoorden. Wat is goed? En in wiens ogen? Studenten zullen daar misschien anders over denken dan ouders, of managers, of wetenschappers. Toch is er wel iets te schrijven over een aantal onderwerpen waarop docenten die worden beschouwd als 'goed of excellent' zich onderscheiden van 'gewone' docenten. De meest omvattende onderzoeken zijn gedaan door Bransford, Brown & Cocking (2002) en Hattie (2003). (Zie ook hoofdstuk 5.) Hierna worden vier kenmerken gegeven van wat een goed docent onderscheidt van een 'gewone', een gemiddelde docent.

#### *Pedagogische inhoudskundigheid*

Goede docenten hebben in de eerste plaats een diepgaand begrip van de inhoud en de structuur van het eigen vakgebied. Maar daarnaast begrijpen zij ook de specifieke kenmerken van het *leren* van het eigen vak en hoe je dit leren het beste kunt ondersteunen. Ze zijn bijvoorbeeld goed in staat het vak langs verschillende wegen, afgestemd op de specifieke situatie, te ontsluiten voor hun studenten en goede verbindingen te leggen met hun voorkennis, hun belevingswereld en de praktijk. Deze kwaliteit van docenten wordt in de Angelsaksische literatuur *pedagogical content knowledge* genoemd (Shulman, 1986), wat in het Nederlands misschien het beste te omschrijven is als een combinatie van diepgaande vakkennis en vakdidactisch inzicht.

#### *Monitoren en feedback geven*

Een tweede punt dat naar voren komt, is dat goede docenten gewend zijn om de resultaten van hun studenten goed in de gaten te houden om veelvuldig feedback te geven. Dit vraagt om leeromgevingen waarin veel interactie is tussen docent en student en waarbij veel wordt gewerkt met tussentijdse opdrachten en (formatieve) toetsen. Daarbij is de aandacht meer gericht op de diepteverwerking van de leerstof en minder op het 'leren voor de toets'.

#### *Aandacht voor regulatieve vaardigheden*

Een derde kenmerk van goede of excellente docenten is dat zij veel aandacht hebben voor de regulatieve vaardigheden van studenten. Ze begeleiden studenten bij het reflecteren op het eigen leerproces en het plannen en sturen van het leren. Ze doen dit, binnen de context van het eigen vak,

door met studenten niet alleen in te gaan op *wat* er moet worden geleerd, maar vooral ook op *hoe* er moet worden geleerd. Ze fungeren daarbij zelf als rolmodel door telkens hardop denkend met het eigen vak bezig te zijn.

#### *Aandacht voor affectieve kernmerken*

Ten slotte hebben goede docenten veel aandacht voor de affectieve kenmerken van het leren. Het zijn mensen met passie voor leren en doceren, die respect hebben voor de student als lerende en als mens, en ze tonen hun enthousiasme en betrokkenheid. Daardoor zijn ze in staat een veilige leeromgeving te scheppen waarin hoge eisen kunnen worden gesteld.

En zijn studenten het hiermee eens? In het volgende lijstje staan tien eigenschappen waaraan volgens de studenten van een Nederlandse hogeschool in een interne publicatie hun 'docent van het jaar' moet voldoen. Hoewel het lijstje niet zo erg recent meer is, komen hierin de meeste aspecten uit de studies van Hattie terug. Het is opvallend hoeveel waarde studenten hechten aan duidelijkheid in de communicatie tussen student en docent.

#### **EIGENSCHAPPEN VAN DE 'DOCENT VAN HET JAAR', 2005**

- 1 betrokkenheid
- 2 kwaliteit van de kennisoverdracht
- 3 inspirerend
- 4 snel reageren op mails
- 5 duidelijk communiceren
- 6 praktijkgericht lesgeven
- 7 interactief werken
- 8 humor
- 9 goed voorbereiden op toekomstig beroep
- 10 tijdig bekendmaken van cijfers

### **1.3.4 Wat maakt het docentschap de moeite waard?**

Het voorgaande laat zien dat van docenten veel wordt gevraagd, meer dan je in eerste instantie zou verwachten. Het draait om meer dan alleen het overdragen van vakkennis en praktijkervaring. Ook het activeren, motiveren en begeleiden van studenten maakt een belangrijk deel uit van de taak van de docent. Dat vraagt om interactief onderwijs waarin gebruik wordt gemaakt van uitdagende opdrachten en toetsvormen. Het is daardoor misschien te verwachten dat deze eerste kennismaking met het hoger onderwijs startende docenten de moed in de schoenen doet zinken. Uit de gesprekken met beginnende docenten echter blijkt dat niet. Als je hen vraagt naar wat hen vooral inspireert in hun docentschap, zijn dat: de omgang met jonge mensen, succeservaringen met studenten en de (relatieve) vrijheid die je hebt bij het indelen van je tijd en bij het uitvoeren van je onderwijs.

#### *De omgang met jonge mensen*

Studenten vragen veel aandacht en begeleiding en zijn misschien veeleisend en kritisch, maar zij hebben tegelijkertijd vertrouwen in docenten. Ze staan open voor nieuwe dingen en docenten krijgen veel *credits* van studenten.

*'Het systeem werkt gewoon zo.'*

*'De studenten gaan ervan uit dat jij het weet, je bent hun gids. Ik zat vanzelf in die rol. Dat krijg je bij je eerste les cadeau!'*

*'Ik geniet ervan, het houdt me scherp... ik houd ook van het contact met mensen.'*

Crone (2008; 2012) en Jolles (2010) wijzen erop dat een van de voordelen van het jonge brein is dat studenten creatiever en vindingrijker zijn dan volwassenen, zich snel kunnen aanpassen en – wanneer ze erin slagen studenten te stimuleren en uit te dagen op creatief terrein en begrip hebben voor de ontwikkelingsfase waarin ze zich bevinden – kunnen uitblinken. Dit brengt de dynamiek in het onderwijs en houdt een docent 'scherp'.

### *Succeservaringen*

Wat het docentschap de moeite waard maakt, zijn succeservaringen:

*'Een student die er na drie lessen van overtuigd was geraakt dat dit was waarin hij verder wilde. Dit is toch waarom je het doet; de kroon op je werk.'*

*'Ik vind het leuk en lonend, juist omdat het eerstejaars zijn kun je veel meegeven. Dat is dankbaar, je ziet de kwartjes vallen, je ziet ze ergens komen.'*

De momenten dat 'het kwartje valt' en dat het lukt studenten iets blijvends mee te geven. Het maakt dat de docent zich competent voelt, het geeft zelfvertrouwen en het is een prikkel om zich verder te ontwikkelen, ook al moet er veel tijd en moeite in worden geïnvesteerd.

### *Vrijheid*

Het onderwijs biedt docenten veel vrijheid bij de invulling van hun taak en de besteding van hun tijd. Hoewel hier ook nadelen aan verbonden zijn – ook docenten zijn gebaat bij een goede organisatie, heldere communicatie en duidelijke randvoorwaarden – wordt deze relatieve autonomie door veel docenten toch over het algemeen als positief en motiverend ervaren.

*'Dit werk ligt me beter. Ik maak nu meer uren, maar dat voelt niet zo. Ik haal er meer energie uit. Je hebt meer vrijheid om je eigen werk in te delen, en dat zorgt ervoor dat ik minder druk ervaar.'*

*'In het hoger onderwijs wordt niet echt op je gelet; er is geen "baas" die over je schouder meekijkt. Het grote voordeel is dat je heel flexibel bent, maar tegelijkertijd trekt niemand aan de bel.'*

Uit ander onderzoek naar de beweegredenen van docenten binnen een hbo-opleiding om in het onderwijs te blijven, komen vergelijkbare punten naar voren: de omgang met studenten en met collega's, de ervaring dat een docent wat substantieels kan bijdragen aan de ontwikkeling van anderen én ook zelf de mogelijkheid heeft om zich verder te ontwikkelen, en de relatieve vrijheid (Visser, 2011). Deze beweegredenen zijn ook te herleiden uit de motivatieliteratuur. Deci & Ryan (2008) noemen in hun Self-determination theorie *relatedness*, *competence* en *autonomy* als de drie fundamentele basisbehoeften die ten grondslag liggen aan de motivatie. Werkomgevingen waarin voldoende ruimte is voor het functioneel en persoonlijk omgaan

met anderen, het kunnen boeken van succes en waar een zekere mate van autonomie mogelijk is, vormen de beste voedingsbodem voor intrinsieke motivatie en werktevredenheid. Het is daarom bemoedigend dat het hoger onderwijs als werkomgeving veel van deze kenmerken bevat en dus veel te bieden heeft voor beginnende docenten.

## Tot slot

In dit hoofdstuk zijn enkele situaties en onderwerpen besproken die startende docenten tegenkomen wanneer ze met vol enthousiasme aan hun nieuwe functie beginnen. Er komen veel nieuwe indrukken op hen af. Sommige daarvan waren verwacht, over andere verbazen ze zich. Er is bij hen wellicht onbekendheid over hoe het hoger onderwijs in Nederland is georganiseerd, wat de ontstaansgeschiedenis is geweest, waarom er twee sporen zijn, het hbo en het wo, hoe het staat met de kwaliteit, de rechten en plichten van docenten, wat het is om docent te zijn, hoe de organisatie in elkaar steekt en over hoe de eerste kennismaking met studenten kan verlopen. Op die onderwerpen heeft dit hoofdstuk een eerste antwoord proberen te geven. Andere hoofdstukken in dit boek zullen dieper op deze onderwerpen ingaan en docenten concrete handreikingen geven.

## Om te onthouden

- Er zijn veertien bekostigde universiteiten en 35 hogescholen in Nederland.
- De eerste universiteit in Nederland werd in 1575 opgericht, in Leiden.
- De hogescholen ontstonden in het begin van de twintigste eeuw.
- In het hoger onderwijs studeren ruim 600.000 studenten.
- De NVAO houdt namens de overheid toezicht op de kwaliteit van het hoger onderwijs.
- De Nederlandse universiteiten behoren tot de subtop in de wereld.
- Docenten zijn binnen een bepaalde bandbreedte relatief autonoom.
- De autonomie is aan het verminderen door toenemende regelgeving door de overheid en door schaalvergrotingen.
- Werken in leergemeenschappen bevordert zowel de kwaliteit van het onderwijs als de motivatie van docenten.
- Er zijn grote verschillen tussen leerstijlen van studenten. Het gekozen onderwijsconcept is van invloed op de leerstijl.
- Volgens studenten is een goed docent een docent die betrokkenheid uitstraalt, inspirerend is, communiceert en kennis goed overbrengt.

## **PORTRET:** Afschuifcollega

Marie-Thérèse van der Zanten heeft nooit tijd. Als een ware juffrouw mier loopt ze door de docentenkamer. Altijd druk druk druk. Natuurlijk, het docentschap en voorzitter zijn van de sectie Engels vergen de nodige tijd, maar ook andere docenten hebben een drukke agenda. Maar op een of andere manier geeft Van der Zanten de indruk dat zij in het bijzonder getroffen is door de bezuinigingen in het onderwijs. Dat is natuurlijk niet zo. Maar het is haar manier om mensen van het lijf te houden. Hoewel, niet zozeer mensen, maar verzoe-

ken. Iedere organisatie draait om collectiviteit. Samen voldoen aan een missie. Collega's die allemaal door één deur kunnen. Vergeet het maar met mevrouw Van der Zanten in de gelederen. In het begin werd zij nog al eens benaderd voor tussentijdse klussen. Altijd 'neen'; eerst moet dit en dat nog af. Daarna misschien, maar dan is het al te laat. Er zit voor haar collega's niets anders op dan zich erbij neer te leggen.

Als ze al eens zit in de docentkamer, zit ze alleen.