

Onderwijsvisie en Actieve Leerstrategieën: De impact van onderwijsvisies en onderwijspraktijken in Active Learning Classrooms aan de Rijksuniversiteit Groningen

Een Mixed-Methods onderzoek

Student: Paulien Feiken (S4694880)

Begeleider en eerste beoordelaar: Msc. B. Blom

Tweede beoordelaar: Prof. dr. D.D. van Bergen

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2024

Aantal woorden: 5173

Inhoudsopgave

| | |
|----------------------------|-----------|
| Abstract | 2 |
| Inleiding | 3 |
| Theoretisch Kader | 5 |
| Methode | 7 |
| Data verzameling | 7 |
| Participanten | 8 |
| Data-Inspectie | 8 |
| Data-analyse | 9 |
| Resultaten | 9 |
| Onderwijsvisie | 9 |
| Onderwijsstrategieën | 12 |
| Conclusie | 15 |
| Discussie | 16 |
| Referentielijst | 18 |
| Bijlage 1: Codeboom | 21 |

Abstract

In recent years, there has been increasing attention to active, student-centered teaching because of its positive effects on academic success, motivation, and student engagement. An environment created for this teaching method is the Active Learning Classroom (ALC). These are small classrooms with movable furniture and technology. However, the space alone is not sufficient to achieve active learning strategies; the teaching strategies employed by an instructor are crucial. These teaching strategies are linked to the instructor's educational vision. This study investigates the extent of the relationship between an instructor's educational vision and the teaching strategies they use in an ALC. A total of 52 teachers from the Rijksuniversiteit Groningen participated in the study. The research was conducted using a qualitative questionnaire and a quantitative questionnaire (the Approaches to Teaching Inventory). Most respondents see themselves as student-centered instructors, emphasizing autonomy and critical thinking. They use active learning, such as group work and discussions, to enhance engagement. Instructors strive for continuous development and guide students as coaches. Quantitative measurements confirm their student-centered approach, despite some traditional lectures. Instructors with a student-centered vision more frequently used active learning strategies like discussions and group work. Despite organizational challenges, a student-centered vision proved crucial for the success of ALCs.

Inleiding

In het hoger onderwijs zijn scholen bezig met een transitie van docentgericht naar studentgericht lesgeven. Voorheen was het gebruikelijker om op een meer passieve vorm les te geven (docentgericht) waarbij de docent uitlegt en de studenten luisteren. Steeds meer docenten schakelen over naar een meer actieve en studentgerichte vorm van lesgeven, waarbij studenten zelf de stof actief moeten verwerken. Hierbij worden de studenten zelf verantwoordelijk gesteld voor hun eigen leren (McDavid et al., 2018). Bij actief, studentgericht lesgeven worden door de docent veelal actieve leerstrategieën aangemoedigd. Uit onderzoek blijkt dat actieve leerstrategieën een positieve impact kunnen hebben op studeren en het vasthouden van de aandacht van studenten tijdens de les (Cotner et al., 2013). Daarnaast is er een verband gevonden tussen actieve leerstrategieën en het behalen van hogere cijfers en meer academisch succes in een cursus (Eddy & Hogan, 2014).

Actieve leerstrategieën in het hoger onderwijs werden door Bonwell & Eison (1991) gedefinieerd als 'Instructieve activiteiten waarbij studenten betrokken zijn bij het doen van

dingen en nadenken over wat ze aan het doen zijn.’. Fink (2003) voegde hier drie componenten aan toe. Het eerste component is dat studenten grotendeels informatie tot zich krijgen, door bijvoorbeeld lezen of directe instructie. Het tweede component zijn ervaringen opgedeeld in twee typen, a) ‘doe’ ervaringen en b) 'observerende' ervaringen. Het derde component is reflectie op het eigen leren van de student of in discussie met anderen (McConnel et al., 2017).

Actief leren is gebaseerd op de constructivistische onderwijsfilosofie die beïnvloed wordt door de theorieën van Vygotsky en Piaget (Tzuo, 2007). De constructivistische benadering berust zich op het idee dat studenten actief nadenken over de stof en deelnemen aan leeractiviteiten. Deze benadering is onder andere gebaseerd op Vygotsky's zone van naaste ontwikkeling, die stelt dat studenten samen, in interactie met studenten die bekwaam zijn over de stof dan zij zelf, meer kunnen leren dan alleen. De zone van naaste ontwikkeling staat hierbij voor de ruimte tussen de ontwikkeling van een individu en het niveau waarop deze kan presteren met ondersteuning. Piaget stelt dat studenten voordeel kunnen behalen uit het cognitieve conflict dat ontstaat bij de interactie met peers (Tudge & Winterhoff, 1993; Kim & Baylor, 2006). Deze theorieën stellen dus dat optimaal leren plaatsvindt bij het (samen) creëren van kennis. Het (samen) creëren van kennis sluit aan bij de studentgerichte methoden van lesgeven. Studentgericht leren kan gestimuleerd worden door de fysieke ruimte waarin het onderwijs plaatsvindt. Een voorbeeld van een ruimte die speciaal is ingericht voor het faciliteren van studentgericht onderwijs is een Active Learning Classrooms (nader afgekort als ALC's).

ALC's zijn dynamische onderwijsruimtes die geen vaste opstelling hebben en voorzien zijn van verplaatsbaar meubilair. ALC's kunnen op meerdere manieren ingericht worden en zijn vaak bestemd voor kleinere groepen studenten. Dit is een groot verschil vergeleken met de traditionele hoorcollege zalen zoals men deze in het hoger onderwijs kent. In de traditionele zalen zitten vaak vaste rijen met banken gericht op een docent, deze zalen zijn veelal voor grote groepen studenten bestemd en deze zalen maken interactie met de docent en met medestudenten moeilijk. Er is vaak een grote afstand tot de docent en studenten hebben door de vaste rijen minder mogelijkheid om met elkaar te overleggen. (Khamitova, 2023). ALC's functioneren als uitnodigende omgeving die diverse onderwijspraktijken faciliteren. Het uitgangspunt van ALC's is het ondersteunen en uitnodigen tot het inzetten van actieve leerstrategieën. Deze strategieën worden gekoppeld aan het studentgericht lesgeven (Roman & Uttamchandani, 2018). Uit onderzoek blijkt dat docenten dezelfde ruimte op verschillende manieren inzetten. De keuze van

onderwijsstrategieën kan de werkzaamheid van instructie en dus de effectiviteit van het onderwijs in deze omgeving aanzienlijk beïnvloeden (Metzger and Langley, 2020).

Een ALC creëert gunstige voorwaarden voor interactie en samenwerking, maar ondanks dat de fysieke vormgeving en voorzieningen van ALC's studentenbetrokkenheid bevorderen, is de ruimte op zichzelf niet voldoende. Activiteiten in een ALC worden vaak ondersteund door huiswerkopdrachten die studenten moeten voorbereiden en docenten die hier feedback op geven. Daarnaast vereisen de meeste leeractiviteiten in een ALC betrokkenheid van de studenten. Dit vraagt om de juiste planning van de docenten om dit goed te laten verlopen. In essentie zorgt het lokaal alleen voor de fysieke infrastructuur en is het de verantwoordelijkheid van de docent om deze met de juiste activiteiten te vullen (Baepler et al., 2016, 71). Het zijn dus uiteindelijk de onderwijsstrategieën die de docent inzet, die leiden tot het gebruik van actieve leerstrategieën in een ALC. De manier waarop een docent zijn cursus inricht en de onderwijsstrategieën die hij hierbij inzet komen voort uit de onderwijsvisie die een docent heeft.

Omdat de ruimtes op zichzelf niet voldoende zijn om actieve leerstrategieën te bevorderen, maar dit sterk afhankelijk is van hoe een docent zijn onderwijs in deze lokalen vormgeeft, onderzoekt deze studie de relatie tussen de onderwijsvisie van docenten en de gekozen onderwijsstrategieën in ALC's. Het doel hierbij is om inzicht te krijgen in hoe docenten hun onderwijsvisie omzetten in hun aanpak van het lesgeven in een ALC. De onderzoeksvraag behorend bij dit onderzoek luidt: 'In hoeverre is er een verband tussen de onderwijsvisie van docenten en gekozen onderwijsstrategieën in ALC's?'

De Rijksuniversiteit Groningen is bezig met het experimenteren met ALC's in haar onderwijs. Bij de RUG zijn meerdere ALC's geïmplementeerd die beschikken over verplaatsbare tafels en stoelen, meerdere verplaatsbare whiteboards en digiborden. De tools waarover de lokalen beschikken zijn algemene tools gericht op samenwerking, presentatie en het opnemen van de colleges. De capaciteit van de ALC lokalen varieert van 18 tot 64 studenten (University of Groningen, 2024). Docenten die gebruik hebben gemaakt van deze lokalen zijn gevraagd om mee te werken aan een enquête waarin zij onder andere gevraagd worden naar hoe en waarom zij gebruik hebben gemaakt van de ALC's. Daarnaast wordt hen ook gevraagd naar hoe zij zichzelf als docent zien en dus wat hun onderwijsvisie is. In dit onderzoek zal de data die voortgekomen is uit deze enquête geanalyseerd worden.

De verwachting is dat docenten die een sterkere studentgerichte onderwijsvisie hebben vaker gebruik maken van actieve onderwijsstrategieën in ALC's vergeleken met docenten die een meer docentgerichte onderwijsvisie hebben. De professionele identiteit van

een docent heeft namelijk invloed op de keuzes in onderwijsstrategieën die een docent maakt en er is samenhang tussen het gebruik van activerende leerstrategieën en de professionele identiteit van een docent (Beijaard, 2019). De professionele identiteit van een docent is onderdeel van zijn onderwijsvisie en zal in dit onderzoek meegenomen worden bij het analyseren van de onderwijsvisies van docenten.

Theoretisch Kader

Een onderwijsvisie van een docent vloeit voort uit zijn professionele identiteit. Een docent ontwikkelt zijn professionele identiteit door een dynamisch proces van persoonlijke en professionele eigenschappen die zijn ‘docentschap’ vormen. De ervaringen van een docent, succesvol of juist minder succesvol, dragen bij aan de ontwikkeling van een professionele identiteit (Beijaard, 2019). Wanneer er gekeken wordt naar actieve leerstrategieën en professionele identiteit is er sprake van wederzijdse beïnvloeding. De gevormde professionele identiteit van een docent beïnvloedt de manier van het inzetten van actieve leerstrategieën. Aan de andere kant beïnvloeden ervaringen met actieve leerstrategieën weer de vorming van een professionele identiteit (Avalos, 2011).

De overtuigingen van docenten komen voort uit de gevormde professionele identiteit en bepalen hun praktijken. Volgens Fives en Beuhl (2016) zijn er drie belangrijke soorten overtuigingen voor de onderwijspraktijk. Overtuigingen over lesgeven, over kennis (epistemische overtuigingen) en overtuigingen over de vaardigheden van studenten. Overtuigingen over lesgeven hebben betrekking op wat volgens een docent het doel en de aard van lesgeven is. Een manier om deze overtuigingen in kaart te brengen is door te meten in hoeverre de overtuigingen student- of docent-gericht zijn. Epistemische overtuigingen van kennis zijn gericht op zekerheid van kennis, de eenvoud van kennis, de bron van kennis en de rechtvaardiging van kennis. Overtuigingen over vaardigheden van leerlingen kunnen specifiek/persoonlijk of algemeen zijn. Hierbij heeft de leerling zelf invloed, maar ook de mindset van de docent. Docenten met een ‘growth mindset’ geloven in de kneedbaarheid van vaardigheden en zien dat vaardigheden kunnen verbeteren door inspanning en doorzetten. Deze docenten zullen leerlingen meer ondersteunen, staan open voor discussies en gaan in op probleemoplossende vaardigheden van studenten. Docenten met een ‘fixed mindset’ geloven dat vaardigheden onveranderbare eigenschappen zijn. Ook implementeren zij meer onderwijspraktijken die de betrokkenheid van studenten verminderen (Fives & Beuhl, 2016). Er kan dus geconcludeerd worden dat docenten met een ‘growth mindset’ eerder actieve en

studentgerichte leerstrategieën zullen inzetten en dat docenten met een ‘fixed mindset’ eerder zullen neigen naar het inzetten van traditionele lesmethoden.

De onderwijsvisie van een docent kan leiden tot een studentgerichte manier van lesgeven en een docentgerichte manier van lesgeven. Leraren die docentgericht lesgeven leggen de nadruk op het lesplan of het leerboek en vinden het belangrijk dat deze informatie goed overkomt.

Docenten die een studentgerichte aanpak hanteren benadrukken de opvattingen van studenten. De nadruk wordt gelegd op conceptualisatie en het ontwikkelen van studievaardigheden in plaats van dat zij hen precies de lesstof aanleren, zoals bij een docentgerichte aanpak. Ze vinden lesgeven een proces waarin ze studenten helpen om hun eigen opvattingen te vormen. Dit soort studentgericht onderwijs kan studenten de verantwoordelijkheid geven om te bepalen wat ze willen leren, op welk tempo en op welke manier. Een studentgerichte manier van lesgeven stimuleert actieve participatie van studenten in hun leerproces. In tegenstelling tot deze manier van lesgeven staat bij docentgericht lesgeven de leraar centraal. Deze is volledig verantwoordelijk voor wat er geleerd wordt, op welke manier en op welk tempo. Evaluatie richt zich bij een docentgerichte manier op beoordeling volgens een vast model, terwijl dit bij een studentgerichte manier gaat om het bevorderen van leren tijdens de evaluatie (Prosser et al., 2014; Crumly et al., 2014; Johnson, 2013; Wright, 2011).

Om de onderwijsvisie van een docent te kunnen meten is de Approaches To Teaching Inventory (ATI) ontwikkeld. De test meet de onderwijsbenadering van universiteitsdocenten ten opzichte van hun onderwijspraktijken en is oorspronkelijk ontworpen door Trigwell en Posser in 1996. Er wordt in de uitkomsten van de test onderscheid gemaakt in twee dimensies: Information Transmission/ Teacher-Focus (docentgericht) en Conceptual Change/Student-Focused (studentgericht) (Stes et al., 2010).

Naast de onderwijsvisie die de docent heeft, onderscheiden docenten zich ook in de onderwijsstrategieën die zij inzetten. Het begrip onderwijsstrategieën wordt in de literatuur op verschillende manieren gedefinieerd, waardoor een categorisatie van pedagogieën en intenties mogelijk is. De intenties worden weerspiegeld in de gekozen didactiek van een docent, wat zich vertaalt naar specifieke activiteiten, praktijken en methoden (Calin et al., 2022).

Didactiek zijn de methoden en strategieën die een docent toepast bij onder andere het plannen, organiseren, vormgeven en uitvoeren van onderwijs. Pedagogiek richt zich op het reflecteren op, evalueren en aanpassen van de onderwijsstrategieën tijdens de les. Hiermee

wordt bedoeld op het vermogen van een leerkracht om flexibel te zijn in de klas. (Bertrand & Houssaye, 1999). De didactiek en pedagogiek van een docent komt tot uiting in de praktijken die hij toepast in zijn lessen. Een vorm van deze praktijken zijn actieve leerstrategieën. Actieve leerstrategieën zijn klassikale activiteiten die als doel hebben om studenten onderdeel te maken van hun leerproces door het oplossen van problemen, het stellen van vragen of stof uit te leggen aan medestudenten. Dit kan op individueel of groepsniveau (Nguyen et al., 2021). Simpele actieve leerstrategieën zijn bijvoorbeeld reflecteren, schrijven en groepsdiscussies. Meer complexe actieve leerstrategieën zijn rollenspellen, jigsaw discussies en casusbespreking (O'Neal & Pinder-Grover, Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan)

Methode

Data verzameling

In het onderzoek is data geanalyseerd afkomstig uit onderzoek van Blom en collega's, verzameld in de jaren 2019 - 2023. Deze hebben onderzoek gedaan middels het afnemen van enquêtes naar hoe docenten aan de Rijksuniversiteit in Groningen ALC's ervaren en gebruiken. Voorafgaand en na afronding van een cursus in een ALC hebben docenten een vragenlijst ingevuld, waarin op een kwalitatieve wijze ervaringen van docenten met de onderwijsruimte zijn bevestigd. Enkele vragen focusten op gekozen onderwijsstrategieën in relatie tot de onderwijsruimte. Daarnaast is de onderwijsvisie onderzocht middels dezelfde kwalitatieve vragenlijst en een kwantitatieve vragenlijst, namelijk de ATI (Approaches to Teaching Inventory). Er is gemeten hoe docentgericht of hoe studentgericht de docenten lesgeven middels 22 5-punts likertschaal vragen. De kwalitatieve reacties van docenten zijn in dit onderzoek vergeleken met de kwantitatieve resultaten van de ATI, waardoor het methodologische uitgangspunt voor dit onderzoek een mixed-methods design is.

Participanten

Participanten in het geanalyseerde onderzoek van Blom en collega's zijn docenten die les hebben gegeven of nog gingen lesgeven in ALC's aan de Rijksuniversiteit in Groningen. Meerdere docenten hebben om verschillende redenen niet altijd zowel de voor- als nameting ingevuld, uiteindelijk hebben 52 docenten aan het onderzoek meegedaan. Hiervan hebben 45 docenten aan de voor- en nameting meegedaan, 7 docenten hebben alleen aan de nameting meegedaan. Van de participanten hadden 30 docenten al ervaring met of interesse in actief

lesgeven in het academisch onderwijs en 13 docenten ervaring met lesgeven in een ALC (Blom et al., 2022). De respondenten zijn binnen de RUG geworven via een oproep. Docenten konden op vrijwillige basis aangeven of hun cursus geroosterd moest worden in een ALC's. Bij te veel vraag van docenten is willekeurig geselecteerd welke cursussen en daarmee docenten in een ALC zijn geroosterd. Docenten kregen ondersteuning aangeboden bij het vormgeven en verzorgen van hun cursus.

Data-Inspectie

De aangeleverde data was niet consistent in kwaliteit en bruikbaarheid voor het onderzoek. Er waren een aantal docenten die uitgebreid antwoord gaven op gestelde vragen in de enquête en docenten die fragmentarisch tot geen antwoord gaven op vragen in de enquête. De docenten die onbruikbare antwoorden gaven zijn uit de dataset gehaald en niet meegenomen in de telling van de participanten. Al met al waren de antwoorden van 52 participanten bruikbaar voor het onderzoek. De ATI werd volledig ingevuld door de participanten die in het kwalitatieve deel van het onderzoek geselecteerd zijn.

Data-analyse

De kwalitatieve data is middels een thematische analyse geanalyseerd. Uit de literatuur zijn een aantal codes gekomen, deze codes zijn aangevuld en gespecificeerd tijdens het analyseren van de data. Aan de hand hiervan is de data gecodeerd. De codes die voortgevloeid zijn uit de literatuur zijn toegelicht in het theoretisch kader. Deze codes zijn terug te vinden in de gehanteerde codeboom, zie bijlage 1. De verkregen resultaten zijn onderzocht aan de hand van de opgestelde codes. De resultaten uit deze analyse zijn beschrijvend geanalyseerd. Engelse quotes zijn voor de leesbaarheid vertaald naar het Nederlands.

De kwantitatieve data is geanalyseerd door het vergelijken van de gemiddelden van de voormeting en de nameting. De ATI geeft docenten een score op hoe studentgericht of docentgericht zij lesgeven. Hieruit is een gemiddelde score getrokken. De gemiddelde score van de voormeting en nameting zijn met elkaar vergeleken om te bepalen of er aanwijzingen zijn dat docenten mogelijk een alternatieve onderwijsbenadering hebben ontwikkeld na het lesgeven in een ALC. Hoewel de exacte mate van overeenstemming niet is berekend is er een voorzichtige poging gedaan om de interbeoordelaars betrouwbaarheid na te gaan in samenwerking met een medestudent. Er was sprake van een grote mate van overeenstemming. Twijfelgevallen zijn ter discussie gesteld en indien nodig aangepast.

Resultaten

Onderwijsvisie

De respondenten hebben een omschrijving gegeven van de belangrijke principes en kernwaarden die hun onderwijsvisie vormen. Een opsomming van de genoemde principes en kernwaarden is te zien in tabel 1.

Tabel 1

Benoemde principes en kernwaarden

| | Aantal keer genoemd |
|-------------------------------|---------------------|
| Active Learning | 19 |
| Autonomie | 5 |
| Begeleidende rol docent | 5 |
| Cooperative learning | 18 |
| Discussies | 2 |
| Docentgerichte overtuigingen | 10 |
| Docent ontwikkeling | 2 |
| Kritisch denken | 7 |
| Open blik | 6 |
| Research-based | 3 |
| Studentgerichte overtuigingen | 41 |
| Totaal | 118 |

Wanneer de respondenten werd gevraagd hoe zij hierin naar zichzelf kijken, blijkt dat het grootste deel van de respondenten zichzelf ziet als een docent met een **studentgerichte onderwijsvisie**. Docenten noemen dit een aantal keer expliciet, maar ook aan andere

antwoorden is af te lezen dat de meeste respondenten studentgerichte onderdelen in hun onderwijsvisie hebben geïmplementeerd. Dit is af te lezen aan uitspraken waaruit blijkt dat docenten van mening zijn dat studenten **autonomie** hebben over hun eigen leerproces: *“studenten moeten het leerproces doen, ik zal de onderwijscontext zo goed als ik kan bieden”*. Daarnaast leggen docenten de focus op het aanleren van **kritisch denken** bij de student. Zij vinden het belangrijker dat een student zich ontwikkeld heeft in academische **vaardigheden**, dan dat zij de lesstof kunnen memoriseren. Zo benoemt een docent: *“Ik focus op interactie met studenten, waardoor kritisch denken wordt gestimuleerd[...]*” en benoemt een andere respondent *“Ik streef ernaar dat mijn studenten zich ontwikkelen tot kritische denkers met een open geest. Als universiteitsstudent moet je kritisch kijken naar wat je hoort, ziet en ervaart [...]*”. Deze respondent benoemt ook het hebben van een **open blik**, meerdere respondenten betrekken het creëren van een open blik naar de wereld en naar hun medestudenten als belangrijk punt in hun onderwijsvisie. Zo wordt er door een respondent benoemd *“[...] Uiteindelijk hoop ik dat studenten, na het voltooien van de cursussen die ik geef, met hernieuwde ogen naar de wereld zullen kijken; de wereld met al zijn complexiteiten en contextualiteiten een beetje beter kunnen begrijpen. [...]*”.

Verschillende docenten benoemen ook dat zij zichzelf als docent meer als **begeleider/coach** zien. Hierbij geven zij als uitleg dat zij vinden dat docenten sturing, juiste begeleiding en kennis moeten geven, maar dat de student het leerproces zelf moet doorlopen. Ook dit is een onderdeel van studentgericht docentschap. Al met al komen er dus veel verschillende onderdelen van een studentgerichte onderwijsvisie in verschillende combinaties voor in de antwoorden bij het grootste deel van de respondenten.

Active learning wordt door een deel van de docenten gezien als een belangrijk principe om in hun cursussen toe te passen. Zij zijn ervan overtuigd dat het werkt voor de betrokkenheid, participatie en motivatie van studenten. Ook studenten zelf ervaren dit, zo benoemt een respondent bij het bespreken van ingezette actieve leerstrategieën *“[...] We zagen grote veranderingen in de participatie van studenten en de verandering [in leerstrategieën] werd ook door de studenten positief geëvalueerd.”*. Het begrip active learning komt expliciet en impliciet terug in de antwoorden van de respondenten. Vormen van active learning die docenten belangrijk vinden zijn collaborative learning en het voeren van discussies. Zo benoemt een respondent *“[...] ik geloof namelijk dat studenten het beste leren door verschillende leeractiviteiten rondom de leerstof te ondernemen, dat wil zeggen door:*

erover te lezen, ernaar te luisteren in de les, erover te discussiëren, er onderzoek naar te doen tijdens een opdracht, op excursie te gaan om er getuige van te zijn oefening [...]”.

Een aantal docenten benoemen dat zij het belangrijk vinden dat zij **zelf ook altijd blijven leren** “*[Ik wil] net zoals de leerlingen een leertraject ondernemen, zo ben ik zelf als docent ook op een continu leertraject*”. Het belangrijk vinden van het blijven ontwikkelen lijkt een onderdeel van de professionele identiteit van deze docenten.

Naast dat er vooral studentgerichte docenten hebben meegewerkt aan het onderzoek, zijn er ook een aantal uitspraken gedaan die duiden op het hebben van een **docentgerichte visie**. Van deze uitspraken was het grootste deel in combinatie met een studentgerichte visie. Er waren een paar docenten die zichzelf als alleen docentgericht zagen, zo benoemt een respondent “*[De] leraar weet het het beste*”. Het valt op dat de docenten die aangeven een volledige of deels docentgerichte onderwijsvisie hebben, wel aangeven gebruik te maken van studentgerichte en actieve onderwijspraktijken in de ALC's en nagenoeg geen docentgerichte onderwijspraktijken benoemen.

De onderwijsvisie van de deelnemende docenten is ook gemeten middels de kwantitatieve ATI. Hieruit komt een score van één tot en met vijf. De docenten scoren gemiddeld 3.1 punten op de mate van een docentgerichte visie en 4.1 op de mate van een studentgerichte visie. De gemiddelde studentgerichte score die uit de ATI komt lijkt overeen te komen met de antwoorden die gegeven zijn in de enquête. Wanneer er gekeken wordt naar de gemiddelde docentgerichte score op de ATI lijkt dit niet overeen te komen met de antwoorden gegeven in de enquête. Volgens de ATI blijken docenten een hogere score dan verwacht op basis van de enquête te halen op hoe docentgericht zij ingesteld zijn. De docentgerichte stellingen waar de docenten gemiddeld het hoogst op scoren zijn “*In dit vak geef ik de studenten de informatie die ze nodig hebben om te slagen voor de formele beoordelingen.*” en “*Ik presenteer materiaal waarmee studenten een informatiebasis over dit onderwerp kunnen opbouwen.*”. Beide stellingen hebben betrekking op het verstrekken van informatie in de gegeven cursus, dit lijken de meeste docenten belangrijk te vinden. De studentgerichte stellingen waar het hoogst op gescoord werd waren “*In mijn interacties met studenten in dit onderwerp probeer ik een gesprek met hen op gang te brengen over de onderwerpen die we bestuderen.*” en “*Ik zie lesgeven als het helpen van studenten bij het ontwikkelen van nieuwe manieren van denken over dit onderwerp.*”. Beide stellingen richten zich op een interactieve manier van lesgeven en de cognitieve ontwikkelingen die

plaatsvinden bij studenten. Deze scores komen overeen met de gegeven antwoorden in de kwalitatieve vragenlijst, waarin het inzetten van discussies veel naar boven kwam

Onderwijsstrategieën

Benoemde onderwijsstrategieën van de voor- en nameting zijn samengevoegd in tabel 2 en worden in deze paragraaf toegelicht.

Tabel 2

Benoemde onderwijsstrategieën

| | Aantal keer genoemd |
|-------------------------|------------------------|
| Actieve praktijken | 39 |
| Casusbespreking | 3 |
| Didactiek en pedagogiek | 11 |
| Feedback | 6 |
| Groepswork | 24 |
| Hoorcolleges | 5 |
| Korte uitleg sessies | 6 |
| Passieve praktijken | 4 |
| Peer feedback | 5 |
| Practical exercises | 3 |
| Presentaties | 16 |
| Reflecteren | 3 |
| Supervisie | 5 |
| Totaal | 130 |

In de voormeting doen de respondenten voor het grootste deel uitspraken over het willen inzetten van **actieve vormen van onderwijs** in de praktijk in ALC's. De meeste docenten gebruiken de ALC's voor onder andere **groepswork**. Zo worden conceptuele activiteiten in groepen, groepsopdrachten met pen en papier, team based learning, projectmatig leren en practica in groepen benoemd. Een tweede methode die veel genoemd wordt is het voeren van **discussies**. Vormen van discussies die docenten aanhalen zijn plenaire discussies in een kring, socratische leergesprekken, discussies in kleine groepen, tekst discussies, film discussies, Perusall discussies en debatteren. Naast werken in groepen en het voeren van discussies benoemt een groot deel van de docenten **presenteren** als methode om te gebruiken in een ALC. Presentaties, groepspresentaties, posterpresentaties en pitches worden benoemd. Een ander onderdeel van de veel gebruikte lesmethoden in ALC's is het geven van **feedback**. Hierbij gaat het een aantal keer om het geven van feedback vanuit de docent en een aantal keer om het geven van peerfeedback. Andere lesmethoden die benoemd worden zijn het geven van **korte uitleg sessies**, het geven van **supervisie** aan studenten, **casusbesprekingen**, **practica**, **reflecteren**, **flipped classroom** en het spelen van **business games**. Het grootste deel van de docenten zet een combinatie van meerdere onderwijsstrategieën in, zo benoemt een respondent als voorbeeld van zijn les *“Plenaire sessies voor uitleg/opstarten, groepswork in groepen van 4-5 voor hun opdrachten, rondlopen voor coaching/feedback, plenaire sharing sessies waar de studenten hun werk presenteren voor feedback van docenten en medestudenten.”*. De ingezette onderwijsstrategieën representeren de studentgerichte manier van onderwijs geven die gericht is op het ontwikkelen van vaardigheden bij studenten en het vergroten van hun leerervaring door middel van een variatie in leermethoden en het stimuleren van actieve betrokkenheid.

Er is een aantal docenten geweest die in de ALC's niet van plan waren om alléén actieve vormen van onderwijs in te zetten. Vijf docenten hebben benoemd dat zij de ALC's hebben gebruikt voor het geven van een traditioneel hoorcollege aangevuld met het houden van discussies, het uitvoeren van een opdracht of het geven van presentaties. Wanneer er wordt gekeken naar de omschrijving van de onderwijsvisie van deze docenten, is er te zien dat deze allemaal studentgericht zijn. Dit is opvallend omdat het houden van hoorcolleges typerend is voor een docentgerichte onderwijsvisie en dit element niet naar voren komt in hun onderwijsvisie zoals zij deze zelf beschreven hebben. Wanneer er wordt gekeken naar hun scores op de ATI is er te zien dat zij hoger scoren dan gemiddeld op een docentgerichte visie,

namelijk 3.8. Daarnaast scoren zij gemiddeld op een studentgerichte visie 4.3. De scores op de ATI komen dus goed overeen met de onderwijsstrategieën die zij in hebben gezet.

Uit de nameting is gebleken dat het grootste deel van de docenten hun onderwijsstrategieën in hebben kunnen zetten zoals gepland bij gebruik van de ALC's. Hierbij zijn de actieve en studentgerichte strategieën als meest succesvol gebleken in de ALC ruimtes, de docenten hebben hier de minste obstakels bij gehad en benoemen dat de ALC ruimtes zich hier perfect voor lenen. De meest genoemde uiteindelijk gebruikte onderwijsstrategieën zijn groepswerk, casusbesprekingen, discussies en presentaties. Bij een aantal docenten lukte het niet om de lessen uit te voeren zoals gepland, hierbij liepen ze vooral aan tegen problemen met het lokaal en de beschikbare materialen. Zo benoemd een respondent *"Het was chaos. De cursus die voor mij was eindigde om 13.00 uur in plaats van 12.45 uur. Het klaslokaal was nog steeds in een andere opstelling, er werkte maar één scherm. Ik kon de cursus starten, maar het lukte niet om alle schermen werkend te krijgen. [...] Alle strategieën gingen uit het raam en we deden wat mogelijk was binnen de chaos en het tijdsbestek dat we hadden."* Ondanks de uitdagingen zagen docenten dat de ALC's van toegevoegde waarde waren voor het bevorderen van actief en studentgericht leren. Ze benadrukken hierbij de positieve ervaringen met verschillende onderwijsstrategieën en de mogelijkheden die de ALC's bieden.

Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre er een verband bestaat tussen de onderwijsvisie van docenten en de gekozen onderwijsstrategieën in Active Learning Classrooms (ALC's) aan de Rijksuniversiteit Groningen. De onderzoeksvraag luidde: "In hoeverre is er een verband tussen de onderwijsvisie van docenten en gekozen teaching strategies in ALC's?".

De onderwijsvisie werd op een kwalitatieve en kwantitatieve manier onderzocht. Uit de kwalitatieve data blijkt dat de meeste docenten zichzelf profileren als studentgericht. Zij benadrukken elementen als het hebben van autonomie van de studenten in hun eigen leerproces en het belang van het kritisch denken en het ontwikkelen van academische vaardigheden. Zij zien zichzelf meer als een coach die langs de zijlijn meekijkt en studenten voornamelijk stimuleert om actief bezig te gaan met de stof.

De scores van de ATI bevestigden de kwalitatieve bevindingen met betrekking tot de onderwijsvisie grotendeels. De respondenten scoorden hoog op een studentgerichte visie, dit

geeft aan dat zij graag de nadruk leggen op het ondersteunen van studenten bij het ontwikkelen van een kritische blik en dat zij graag gebruik maken van interactieve leerprocessen. Ondanks dat de score op de docentgerichte visie lager was, bleek uit een aantal stellingen dat docenten wel waarde hechten aan het overbrengen van informatie. Dit weerspiegelt een meer traditioneel aspect van onderwijzen.

Uit het onderzoek blijkt dat docenten met een studentgerichte onderwijsvisie geneigd zijn om actieve leerstrategieën toe te passen in ALC's. Deze strategieën zijn discussies, groepswork, presenteren en casusbesprekingen. Deze strategieën zijn door het merendeel van de docenten succesvol ingezet. Dit suggereert een verband tussen het hebben van een studentgerichte onderwijsvisie en het gebruiken van actieve onderwijsstrategieën

Het valt op dat enkele docenten die zichzelf als studentgerichte docenten omschreven soms ook traditionele lesmethoden, zoals hoorcolleges, beschreven. Dit laat een zekere mate van flexibiliteit in hun aanpak zien, waarbij er afhankelijk van het doel van de les gewicht kan worden tussen verschillende strategieën

Enkele docenten stuiten op uitdagingen bij het implementeren van hun geplande onderwijsstrategieën. Organisatorische en technische problemen waren hier de oorzaak van. Dit benadrukt het belang van goede ondersteuning en faciliteiten voor het optimaal benutten van een ALC.

Al met al laat dit onderzoek een duidelijk verband zien tussen de onderwijsvisie van docenten en de gekozen onderwijsstrategieën in ALC's. Docenten met een studentgerichte onderwijsvisie zijn het meest geneigd actieve leerstrategieën in te zetten die de betrokkenheid en het academische succes van de studenten bevorderen. Dit sluit aan bij het doel van ALC's. De inrichting van de ALC's leent zich voor de actieve leerstrategieën, maar is op zichzelf niet voldoende. De meerwaarde komt uit de didactische keuzes die de docenten hebben gemaakt die beïnvloed zijn door hun onderwijsvisie. De effectiviteit van het onderwijs in ALC's hangt dus af van of docenten in staat zijn om hun onderwijsvisie om te zetten in studentgerichte, actieve leerstrategieën.

Discussie

Het onderzoek toont aan dat docenten met een studentgerichte visie meer actieve leerstrategieën implementeren. Dit ondersteunt de bevindingen die uit de literatuur worden aangehaald. Hierin werd gesteld dat de professionele identiteit van een docent van invloed is op het gebruik van actieve leerstrategieën en dat docenten met een 'growth mindset' geneigd

zijn tot studentgericht onderwijs en het inzetten van actieve leerstrategieën. De aanpak van docenten wordt ondersteund door de literatuur over onderwijsstrategieën. Didactiek en pedagogiek spelen namelijk een cruciale rol bij het inrichten van onderwijs, waarbij actieve leerstrategieën een rol spelen. Deze strategieën bevorderen volgens het onderzoek de betrokkenheid, participatie en motivatie van studenten wat overeenkomt met de doelstellingen van ALC's.

Er zitten een aantal beperkingen aan dit onderzoek. De belangrijkste beperking is dat de respondenten zich vrijwillig hebben ingeschreven voor het gebruik van de ALC's. Deze docenten zijn hoogstwaarschijnlijk al studentgericht ingesteld en hechten waarde aan het inzetten van actieve leerstrategieën. Dit kan zorgen voor een vertekend beeld van de resultaten omdat de gevonden correlatie wellicht sterker lijkt dan deze in werkelijkheid zou zijn. De vrijwillige opgave en het feit dat de docenten allemaal uit Groningen komen zorgen ook voor problemen met de generaliseerbaarheid van dit onderzoek. Er zou onderzoek gedaan kunnen worden naar de docenten die er niet voor kiezen om les te geven in ALC's en hun overweging hierin. Op deze manier kan er op een gerichte manier het gesprek aangegaan worden met deze docenten en kunnen de ALC's eventueel toegankelijker gemaakt worden voor meer docentgerichte docenten.

Er is een oververtegenwoordiging van studentgerichte docenten en een ondervertegenwoordiging van docentgerichte docenten in het onderzoek. Een tweede beperking is dat niet elke respondent de voor en nameting heeft ingevuld, hierdoor is er niet een volledig beeld te schetsen. De laatste beperking aan dit onderzoek is het feit dat er gebruik is gemaakt van zelfrapportage en dat deze niet in de praktijk gecontroleerd of bevestigd zijn. Zelfrapportage kan snel leiden tot sociaal wenselijke antwoorden.

De gebruikte methodologie versterkt daarentegen de validiteit van dit onderzoek. Het kwantitatieve werd gemeten door de ATI, dit zorgde voor een gestandaardiseerde methode om de onderwijsvisie van docenten te kunnen meten. De kwalitatieve meting vulde deze aan en gaf meer context en inzicht in de gebruikte onderwijsvisies en strategieën van de docenten in ALC's. Het mixed-methods model versterkt ook de validiteit van het onderzoek. De informatie uit de kwalitatieve enquête gaf een beter en soms ook tegenstrijdig beeld met de resultaten uit het kwantitatief onderzoek. Andersom droeg ATI bij aan het meetbaarder maken van concepten.

Voor vervolgonderzoek adviseer ik om observationeel onderzoek te doen om de resultaten van dit onderzoek na te kunnen gaan in de praktijk. Op deze manier kan er worden nagegaan of de docenten daadwerkelijk zo studentgericht of docentgericht zijn als zij

aangeven en of de resultaten van de ATI of juist die van het kwalitatieve deel van het onderzoek accurater zijn. Ook kan nagegaan worden of de docenten in de praktijk daadwerkelijk de strategieën inzetten die zij zeggen in te zetten. Dit kan de resultaten van dit onderzoek versterken of ontkrachten. Het zal de objectiviteit van de resultaten verhogen en het elimineert sociaal wenselijke element uit de resultaten.

Referentielijst

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Baepler, P., Walker, J. D., Brooks, D. C., Saichaie, K., & Petersen, C. (2016). *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research, and Practice*. Sterling, VA: Stylus.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beijaard, D. (2019). De leraar van morgen: Versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren. *Afscheidsrede*. Eindhoven University of Technology, Eindhoven School of Education. Geraadpleegd van https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/128067018/Rede_Beijaard_LR.pdf
- Blom, B., van den Bosch, K., Beldhuis, H., Schreuder, P., & Timmerman, G. (2022). Do Active Learning Classrooms make for Active Teaching? In J. Domenech (Ed.), *8th International Conference on Higher Educational Advances (HEAd'22)* (pp. 231-238). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14619>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning; Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Călin, M., Sandu, M., & Petcu, M. (2022). Evaluating learning strategies in high school students. *Technium Social Sciences Journal*. <https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5901>
- Cotner, S., Loper, J., Walker, J. D., & Brooks, D. C. (2013). "It's Not You, It's the Room"—Are the High-Tech, Active Learning Classrooms Worth It? *Journal of College Science Teaching*, 42(6), 82-88. <http://www.jstor.org/stable/43632160>
- Crumly, C., Dietz, P., & d'Angelo, S. (2014). *Pedagogies for student-centered learning: Online and on-ground*. Augusburg Fortress Publishers.
- Eddy, S. L., & Hogan, K. A. (2014). How Do Active-Learning Interventions Change Course-Related Behaviors and Attitudes of Students? *CBE—Life Sciences Education*, 13(1), 29-40.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>

- Johnson, E. (2013). *The Student-Centered Classroom: Volume 1. Social Studies and History*. Routledge.
- Khamitova, A. (2023). Innovative Learning Spaces of Higher Education: a Systematic Mapping Review of Themes. *TechTrends*, 67, 830-842. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00892-4>
- Kim, Y., & Baylor, A. (2006). A Social-Cognitive Framework for Pedagogical Agents as Learning Companions. *Educational Technology Research and Development*, 54, 569-596. <https://doi.org/10.1007/S11423-006-0637-3>
- McConnell, D. A., Chapman, L., Czajka, C. D., Jones, J. P., Ryker, K. D., & Wiggen, J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 604-625. <https://doi.org/10.5408/17-249.1>
- McDavid, L., Parker, L. C., Burgess, W., Robertshaw, B., & Doan, T. (2018). The Combined Effect of Learning Space and Faculty Self-Efficacy to use Student-Centered Practices on Teaching Experiences and Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 7(1), 29-44.
- Metzger, K. J., & Langley, D. (2020). The room itself is not enough: student engagement in active learning classrooms. *College Teaching*, 68(3), 150-160.
- Nguyen, K. A., Borrego, M., Finelli, C. J., Prince, M. J., Shekhar, P., Waters, C., & Rosenberg, R. (2021). Instructor strategies to aid implementation of active learning: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 8(9). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00270-7>
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4(3), 217-231.
- Roman, T. A., & Uttamchandani, S. (2018). Researching pedagogy within small active learning classrooms: Examining enacted pedagogies of learner and instructor interactions. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 447-467. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1452199>
- Tudge, J. R. H., & Winterhoff, P. A. (1993). Vygotsky, Piaget, and Bandura: perspectives on the relations between the social world and cognitive development. *Human Development*, 36(2), 61-81. <https://doi.org/10.1159/000277297>
- Tzuo, P. W. (2007). The tension between teacher control and children's freedom in a child-centered classroom: resolving the practical dilemma through a closer look at the

related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39.
<https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>

Stes, A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2010). Approaches to teaching in higher education: validation of a Dutch version of the approaches to teaching inventory. *Learning Environments Research: An International Journal*, 13(1), 59-73.
<https://doi.org/10.1007/s10984-009-9066-7>

Wright, G. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 92-97.

Bijlage 1: Codeboom

| | |
|--|---|
| Onderwijsvisie | |
| Studentgericht <ul style="list-style-type: none">- Autonomie- Kritisch denken- Active learning- Begeleidende rol docent- Open blik- Docent ontwikkeling- Cooperative learning | Docentgericht <ul style="list-style-type: none">- Research-based |
| Onderwijsstrategieën | |
| Studentgericht <ul style="list-style-type: none">- Groepswerk- Feedback/ peerfeedback- Presenteren- Reflecteren- Korte uitleg sessies- Discussies- Casusbespreking- Active learning- Problem-based learning | Docentgericht <ul style="list-style-type: none">- Hoorcolleges |