



**Institute for Graduate Studies & Research**  
**Master of Education Innoveren en Implementeren**

---



**Curriculumontwikkeling  
binnen  
de opleiding Economie IOL**

*Thesis ter verkrijging van de mastertitel in Education Innoveren en Implementeren*

Angie M. Spalburg  
Juni 2015



**Institute for Graduate Studies & Research**  
**Master of Education Innoveren en Implementeren**

---

**Curriculumontwikkeling  
binnen  
de opleiding Economie IOL**

*Een onderzoek naar het ontwerpproces van modules door docenten*

Angie M. Spalburg  
11Med1021

Begeleiders :  
Prof. dr. Tobi L.G. Graafsma (1<sup>e</sup> begeleider)  
dr. Wietske Miedema (2<sup>e</sup> begeleider)

# INHOUDSOPGAVE

<b>VOORWOORD</b>	<b>5</b>
<b>SAMENVATTING</b>	<b>6</b>
<b>1 GESCHIEDENIS PROBLEEMSTELLING</b>	<b>8</b>
1.1 <i>Het Instituut</i>	8
1.2 <i>Mijn positie op het IOL</i>	8
1.3 <i>Geschiedenis en probleemstelling</i>	9
1.4 <i>Doelstelling onderzoek</i>	10
<b>2 KORTE WEERGAVE ANALYSEONDERZOEK</b>	<b>11</b>
2.1 <i>Beschrijving vraagstelling</i>	11
2.2 <i>Beschrijving onderzoeksopzet</i>	11
2.3 <i>Resultaten van het onderzoek</i>	14
2.4 <i>Conclusies onderzoek</i>	21
2.5 <i>Interventievoorstel</i>	22
<b>3 THEORETISCH KADER EN CONCEPTUEEL MODEL</b>	<b>23</b>
3.1 <i>Kaders opleiding</i>	23
3.2 <i>Ontwerpen curriculum (een leerplan)</i>	24
3.4 <i>Het conceptueel model</i>	31
<b>4 DE INTERVENTIE</b>	<b>32</b>
4.1 <i>Inleiding</i>	32
4.2 <i>Programma van eisen</i>	33
<b>5 DE ONDERZOEKSOPZET INTERVENTIE</b>	<b>36</b>
5.1 <i>De hoofdvraag en deelvragen</i>	36
5.2 <i>Soort onderzoek</i>	36
5.3 <i>Beschrijving onderzoeksopzet</i>	37
5.4 <i>Dataverzameling, -verwerking en -analyse</i>	38
<b>6 RESULTATEN INTERVENTIEONDERZOEK</b>	<b>41</b>
6.1 <i>Bijdrage model Fink tot verbeteren ontwerpen modules opleiding Economie</i>	42
6.2 <i>Reflectie docenten op het ontwerpproces</i>	44
6.3 <i>Acties docenten voor een gewenst ontwerpproces</i>	47

<b>7</b>	<b>CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE</b>	<b>50</b>
7.1	<i>Op welke manier draagt het model van L. Dee Fink bij tot verbeteren van het ontwerpen van modules in de opleiding Economie?</i>	50
7.2	<i>Wat zijn de ervaringen van docenten met reflectie op het ontwerpproces?</i>	51
7.3	<i>Welke acties van docenten hebben geleid tot een gewenst ontwerpproces?</i>	51
7.4	<i>Aanbevelingen</i>	52
7.5	<i>Discussie</i>	53
<b>8</b>	<b>IMPLEMENTATIE</b>	<b>55</b>
8.1	<i>De innovatie</i>	55
8.2	<i>Implementatie</i>	55
	<b>LITERATUURLIJST</b>	<b>59</b>
	<b>BIJLAGEN</b>	
BIJLAGE 1	VRAGENLIJST INTERVIEW ANALYSE	62
BIJLAGE 2	TOPICLIJST ANALYSEONDERZOEK	63
BIJLAGE 3	PLANNING NETWERBIJEEENKOMSTEN	65
BIJLAGE 4	ZELFTEST DOCENTEN	66
BIJLAGE 5	LOGBOEKFORMULIER NETWERKBIJEEENKOMSTEN	67
BIJLAGE 6	REFLECTIEFORMULIER DOCENTEN	69
BIJLAGE 7	HET ACTIEPLAN ONTWERPEN MODULES EN FORMAT SYLLABUS	70

## VOORWOORD

Onderzoek vormt een belangrijke kwaliteitpijler in de lerarenopleiding. Nu ook de accreditatie steeds dichterbij komt, krijgt onderzoek een meer gewaardeerde plek op het Instituut voor de Opleiding voor Leraren (IOL).

In oktober 2011 begon ik dan ook heel bewust aan de masteropleiding Education Innoveren en Implementeren om bij te kunnen dragen aan meer onderzoek en innovatie in mijn praktijk op het IOL. De masteropleiding wordt aangeboden door the Institute for Graduate Studies and Research (IGSR) in samenwerking met de Hogeschool van Amsterdam (HvA). De afronding van de opleiding wordt gedaan door het doen van een onderzoek en het schrijven van een masterthesis.

In de voor u liggende thesis 'Curriculumontwikkeling binnen de opleiding Economie' wordt beschreven hoe het proces van het ontwerpen van modules door de docenten mogelijk aangescherpt kan worden.

Dit proces van onderzoek doen heb ik als zeer waardevol en leerrijk ervaren. Naast de kennis en vaardigheden die ik heb opgedaan, ben ik als mens enorm gestretcht geworden. Ik heb deze uitdaging voor geen 'goud' willen missen.

Succes behaal je nooit alleen en daarom gaat mijn dank uit naar verschillende actoren die deel hieraan hebben. Alle dank gaat uit naar mijn Heer en Heiland, Jezus Christus. Hij geeft kracht en leven en dat heb ik mogen weten tijdens deze opleiding. Ten tweede dank ik Marcel, mijn moeder, zussen en broer en hun gezinnen voor de aanmoedigen en het geduld. Ik bedank ook heel uitdrukkelijk mijn collega Judith Julen. You are a true critical friend. Natuurlijk bedank ik mijn begeleiders en beoordelaars prof. dr. Tobi Graafsma, dr. Wietske Miedema en dr. Uulkje de Jong voor alle opbouwende en kritische opmerkingen gaandeweg het onderzoek. Ten slotte gaat mijn dank uit naar de collega's die bereid waren deel te nemen aan dit onderzoek. Samen hebben wij dit werk geleverd.

Veel leesplezier.

Paramaribo, juni 2015

Angie M. Spalburg

*Ki Gadol Elohai!*

## SAMENVATTING

In de opleiding Economie van het Instituut voor de Opleiding van Leraren (IOL) is het ontwikkelen van curriculum geen onbekende activiteit. De opleidingscoördinatie en de docenten buigen zich over het curriculum van de opleiding. De docenten hebben als taak om voornamelijk op microniveau curricula te ontwerpen, te evalueren en te vernieuwen. De opleiding werkt hierbij vanuit een opleidingsprogramma (bestaande uit modules) dat samengaat met een beroepsprofiel voor de leraar. In mijn functie als adjunct-opleidingscoördinator viel mij op dat de docenten het ontwerpen van modules (curriculum) als lastig ervaren. Ik werd nieuwsgierig naar het ontwerpproces dat docenten volgen en of de mogelijkheid bestaat dit proces aan te scherpen.

Vandaar dat ik in de analysefase het huidige ontwerpproces dat docenten volgen, onderzocht heb. Aan de docenten is gevraagd aan te geven welke werkwijze gevolgd wordt en waarom. Uit het analyseonderzoek blijkt dat de docenten een aantal (belangrijke) aspecten meenemen die horen bij het ontwikkelen van curriculum, maar dat een onderbouwde structuur in het proces ontbreekt. Door het ontbreken van een onderbouwing (bepaalde redenering) weten de docenten niet waarom ze bepaalde handelingen doen tijdens het ontwerpproces. Tevens geven de docenten aan dat zij niet tevreden zijn met het ontwerp van hun module, het leren van hun studenten en de leerresultaten.

Als interventie heb ik daarom gekozen om een onderbouwd ontwerpmodel met een duidelijke structuur aan te bieden waardoor een gewenst ontwerpproces ontstaat. De centrale onderzoeksvraag luidt: *'Kunnen de docenten van de opleiding Economie van het IOL middels actieonderzoek komen tot een gewenst proces voor het ontwerpen van modules?'* Hierbij heb ik het ontwerpmodel van L. Dee Fink - Integrated Course Design for Significant Learning Experiences – (Fink, 2003) geïntroduceerd aan de docenten. Dit model heeft een duidelijke en onderbouwde structuur en biedt de mogelijk tot betekenisvol leren bij de studenten. De docenten hebben met behulp van dit model een module ontworpen waarbij zij zowel individueel als collectief hebben gereflecteerd op het ontwerpproces. In netwerkbijeenkomsten hebben de docenten ervaringen met elkaar gedeeld en hebben zij de gelegenheid gehad om (verbeter)acties te formuleren.

Uiteindelijk heeft de interventie bewerkstelligd dat de docenten met elkaar een ontwerpmodel hebben uitgetoetst. Hieruit is voortgekomen dat de docenten een eigen actieplan voor het ontwerpen van modules met het model van Fink en een format voor een syllabus (reader, dictaat) voor de opleiding hebben geformuleerd. Het is de docenten gelukt om voor de opleiding tot een gewenst ontwerpproces te komen. Het gewenste ontwerpproces, in de vorm van het actieplan, biedt de docenten meer houvast en duidelijkheid bij hun taak als ontwikkelaar van curriculum. Ik beveel de opleiding aan om

dit actieplan te gebruiken bij het ontwikkelen van toekomstige modules. Tevens kunnen de docenten een leergemeenschap vormen waarbij kennis ontwikkelen en delen met betrekking tot curriculumontwikkeling een plek in de opleiding krijgt.

## 1 GESCHIEDENIS PROBLEEMSTELLING

Een onderzoek kan beginnen door het opmerken van een probleem. Elk probleem heeft zo zijn achtergrond. In dit hoofdstuk beschrijf ik het ontstaan van het probleem en de probleemstelling van dit onderzoek. In de eerste paragraaf bespreek ik de plek waar het probleem zich bevindt. Hierna volgt een verdieping op de context van het probleem en sluit ik af met het doel van het onderzoek.

### 1.1 Het Instituut

Het Instituut voor de Opleiding voor Leraren (IOL) is nu ruim 40 jaar bezig met opleiden van leerkrachten voor geheel Suriname. Het instituut is in 1966 begonnen als het Didactisch Instituut maar werd in 1971 bij wet omgezet in het IOL. Het instituut telt bij het schrijven van deze thesis 19 opleidingen in Paramaribo en 4 opleidingen in Nickerie. Vanaf 2004 biedt het instituut uitsluitend opleidingen aan ter verkrijging van de bevoegdheid MO-A en MO-B (<http://www.iol-edu.sr>). Deze opleidingen leiden respectievelijk op tot leraar voj en leraar vos. Leraar voj staat voor leraar voortgezet onderwijs junioren. Dit onderwijsniveau volgt na de lagere school en hieronder vallen verschillende schooltypen, zoals mulo, lbgo, lto. Leraar vos staat voor leraar voortgezet onderwijs senioren en de volgende schooltypen behoren onder andere tot niveau, namelijk havo, vwo, imeao, NATIN. Naast deze opleidingen kent het IOL ook andere activiteiten als het faciliteren van buitenlandse stagiaires en het verzorgen van bij- en nascholingsactiviteiten voor verschillende scholen.

Het IOL heeft de volgende **missie** geformuleerd:

“Het IOL leidt op tot bekwame, inspirerende, innoverende leraren en verzorgt nascholing middels uitdagend onderwijs ten behoeve van de samenleving” (<http://www.iol-edu.sr>).

De **visie** van het IOL is als volgt verwoord:

“Het IOL wil een internationaal geaccrediteerd zelfstandig opleidingsinstituut zijn dat de trend zet op het gebied van lerarenopleiding, onderwijsvernieuwing en nascholing. Om dit te bereiken zullen wij het instituut transformeren tot een lerende organisatie waarin inspirerende en competente medewerkers functioneren die de instituutswaarden hoog in het vaandel houden en als voorbeeldfiguur dienen. Deze waarden zijn: universele waarden, professionaliteit, toewijding, teamwork, discipline, respect en succes” (<http://www.iol-edu.sr>).

Het **doel** van het instituut is: Het opleiden tot competente leraren voor het voortgezet onderwijs (<http://www.iol-edu.sr>).

### 1.2 Mijn positie op het IOL

Ik ben vanaf 2008 als voltijder werkzaam op het IOL en wel als docent voor de opleiding MO-A Economie. Tot januari 2014 heb ik ook de functie van adjunct-opleidingscoördinator



(AOC) voor de opleiding MO-B Economie bekleed. De opleiding Economie leidt leraren op voor de vakken handelskennis, rekenen en boekhouden (voj-niveau) en economie 1 en 2 (vos-niveau). Een taak behorende tot het coördineren is het bewaken van het opleidingsprogramma, zodat het doel van het instituut bereikt kan worden en de leraren geleverd kunnen worden die het beroepenveld verlangt.

### **1.3 Geschiedenis en probleemstelling**

Tijdens de masteropleiding hebben de studenten de gelegenheid gehad om verschillende onderzoeksthema's te formuleren. Met elkaar hebben wij de meest opvallende problemen binnen een opleiding of een instituut geïnventariseerd. Middels brainstormsessies in een professionele leergemeenschap (ook wel PLC) hebben wij de verschillende problemen geselecteerd en geplaatst onder een bepaald thema. Aan de hand van de thema's is een onderzoek gedaan dat zo bijdraagt aan een mogelijke verbetering op een instituut of het onderwijswerkveld. Eén zo'n thema was 'professionalisering binnen de opleiding'. Vanuit dit thema ben ik gekomen op de keuze van het probleem voor mijn onderzoek. Hieronder beschrijf ik het ontstaan en de plek van het probleem.

In mijn functie als adjunct-coördinator van de opleiding Economie MO-B was ik verantwoordelijk voor het beheren van het opleidingsprogramma. Bij aanvang van een nieuw collegejaar (2010-2011) werd door de opleidingscoördinatie besloten om de inhoud van het opleidingsprogramma aan te passen. Het gevolg van dit besluit was dat modules herschreven of aangepast moesten worden. De docenten, die verantwoordelijk zijn voor het ontwikkelen van de modules, kregen de taak deze aanpassing te doen, omdat zij gezien worden als de expert van een bepaald vakgebied. Ik merkte op dat de docenten mij nogal vaak vragen stelden hoe te beginnen aan het (opnieuw) ontwikkelen van hun module of hoe het ontwikkelen precies te doen. Samen met deze docenten heb ik nagedacht over het formuleren van de leerdoelen, werkwijze en afrondingseisen van de module. In dit proces heb ik getracht het aansluiten van de module bij het beroepsprofiel van de leraar te bevorderen. Het is de docenten gelukt om hun module opnieuw te ontwerpen. Uiteindelijk is er een nieuw opleidingsprogramma met herziene modules gekomen die nog gebruikt worden.

Het opnieuw inrichten van het opleidingsprogramma wekte bij mij de nieuwsgierigheid op om na te gaan hoe er met het ontwikkelen van curriculum wordt omgaan binnen de opleiding Economie. Ik was benieuwd naar de manier waarop docenten hun modules ontwikkelen, welke handelingen zij daarbij plegen, of ze een bepaalde structuur gebruiken en waar zij tegenaan lopen in dit proces. Door dit proces nader te onderzoeken kunnen docenten beter aangestuurd worden in het ontwikkelen van curricula. De rol/taak die de docent als curriculumontwikkelaar heeft, kan beter uitgevoerd worden. Tevens wordt het

curriculum beter ontworpen , de garantie op het behalen van de einddoelen kan groter zijn en de kwaliteit van de opleiding bewaakt wordt.

#### **1.4 Doelstelling onderzoek**

Dit onderzoek maakt het mogelijk dat docenten en de opleiding een beeld krijgen van het proces van curriculumontwikkeling. Met de resultaten van dit onderzoek wil ik bijdragen aan een stukje professionalisering van de opleiding en verbetering van de praktijksituatie van de docenten. Tevens kunnen docenten reflecteren op hun eigen handelen en vaardigheden opdoen voor het ontwerpen van modules. Het bereiken van deze doelen kan de opleiding helpen om veranderingen gestructureerd door te voeren. Ook wil ik hiermee bijdragen aan de voorbereiding op de accreditatie.

## **2 KORTE WEERGAVE ANALYSEONDERZOEK**

In dit hoofdstuk zal ik een nadere analyse van het probleem beschrijven. Hierbij bespreek ik de vraag, de onderzoeksopzet en de resultaten van het analyseonderzoek. Ter afsluiting werk ik een interventievoorstel uit.

### **2.1 Beschrijving vraagstelling**

In dit analyseonderzoek is in kaart gebracht hoe de docenten het ontwerpen van modules (curriculum) nu doen en wat hun ervaringen hierbij zijn. Ik beschrijf hoe de ideeën die de docenten hebben over hun eigen curriculum (module) en wat hun ervaringen zijn bij het ontwerpen/maken van de modules. Aspecten als visie, opzet van het ontwerpen en opbouw van een module staan centraal. Aan hand van deze informatie zal de interventie gekozen worden.

Voor de analyse is de onderzoeksvraag: *‘Welk proces volgen de docenten van de opleiding Economie bij het ontwerpen van hun module?’*

### **2.2 Beschrijving onderzoeksopzet**

#### De typering onderzoek

Dit onderzoek kan geïdentificeerd worden als een beschrijvend onderzoek. Ik wil middels het onderzoek de manier (kenmerken en karakteristieken) waarop de docenten handelen bij het ontwerpen van modules benoemen en inventariseren. Ik tracht in kaart te brengen wat de docenten doen bij het ontwerpproces en hoe ze dit proces ervaren. Ik heb bij dit onderzoek voornamelijk kwalitatieve data verzameld.

#### De onderzoeksgroep en de onderzoeksinstrumenten

Het analyseonderzoek is gedaan op de opleiding Economie van het IOL. Mijn respondenten zijn de docenten van de opleiding. Vanwege de geschiedenis van het probleem heb ik gekozen om uit de populatie de docenten van de opleiding Economie MO-B (deelpopulatie) te betrekken bij het analyseonderzoek. Uit de elf docenten van de opleiding MO-B Economie zijn middels loting vijf docenten uitgekozen. Hiervoor heb ik gekozen om een goeie vertegenwoordiging van de docenten te hebben in het onderzoek.

#### Voor de dataverzameling zijn volgende onderzoeksmethoden gehanteerd:

- Halfgestructureerd interview: middels een mondeling interview heb ik de respondenten gevraagd naar hun handelen, visie (uitgangspunt) of kennis over het ontwerpen van een module. Het interview is face-to-face en individueel afgenomen. Bij het formuleren van de vragen is getracht om dichtbij de literatuur te blijven. De vragenlijst (zie bijlage 1) heb ik vertaald naar een topiclijst (zie ook tabel 3.1)

waarbij ik de hoofdthema's kon onderscheiden van de subthema's en ik mij kon voorbereiden op eventueel doorvragen.

- Bestaande gegevens: ik heb van elke respondent een modulebeschrijving in een reader (syllabus) bestudeerd. Hierbij heb ik willekeurig een module van elke docent gekozen, omdat voor dit onderzoek de beschrijving/opbouw van de module belangrijker is dan de inhoud (het vakgebied) van de module. Ik ben nagegaan of de handelingen die de docenten hebben genoemd in het interview ook zichtbaar zijn in hun modulebeschrijving. In de modulebeschrijving is het ontwerp van de module terug te vinden. Hiervoor heb ik de eerdergenoemde topiclijst gebruikt als leidraad.

### **Dataverwerking en -analyse**

Voor de data-analyse ben ik afgegaan op kenmerken die horen bij het proces van het ontwikkelen van hun module. Ik heb reeds een topiclijst bepaald waarin de hoofd- en subthema's die betrekking hebben op de kenmerken van het onderzoek voorkomen. Pas hierna kan de analyse beginnen. Voor het structureren en analyseren van de data heb ik volgende stappen gevolgd:

- De belangrijke topics zijn bepaald. De topics hebben betrekking op het ontwerpproces, de kaders en het beeld van de docenten. Deze onderwerpen heb ik gespiegeld aan de vragenlijst van het interview. De antwoorden op de vragen zijn de indicatoren. Hierbij heb ik mij steeds afgevraagd: wat wil ik weten, waarom ik dat wil weten en vanuit welk perspectief.
- In de verzamelde data ben ik op zoek gegaan naar de topics en de indicatoren. Hiervoor heb ik transcripties van de interviews gebruikt en bij het analyseren van de bestaande gegevens waren dit de modulebeschrijving uit een reader (syllabus).
- Vervolgens zijn de onderwerpen geordend en is getracht verbanden te leggen (reductie en open ordenen).
- De ordening wordt zichtbaar in een tabel. Hierbij let ik op synoniemen, verwantschap en vaste patronen.

Hiermee tracht ik na te gaan hoe het ontwerpen van modules gebeurt bij de individuele docent, of er overeenkomsten zijn te vinden bij de docenten en of de gestelde kenmerken voor het ontwerpen van curriculum te vinden zijn in de onderzoeksdata.

### **Topics en indicatoren**

De tabel hieronder geeft de topics en de indicatoren weer. De topics zijn bepaald op grond van literatuur die handelt over het ontwerpen van curriculum. Met deze topiclijst ben ik nagaan of de indicatoren herkenbaar zijn in de interviews en de bestaande gegevens.

Tabel 2.1 Topiclijst gebruikt bij de interviews en documentenanalyse

TOPIC	SUBTOPIC	MOGELIJKE VRAGEN:	INDICATOREN
Uitgangspunten van de opleiding	Beroepsprofiel van de leraar	Bent bekend met het beroepsprofiel?  Hoe herkent u het beroepsprofiel in uw module?	De docenten zijn bekend met het beroepsprofiel.  Elementen van het beroepsprofiel (competenties) zijn herkenbaar in de modules.
	Ordering curriculum	Welk verband zit er volgens u tussen het opleidingsprogramma en uw module?	De docenten zien een verband tussen hun module en het opleidingsprogramma.
Opvatting van de docenten over hun onderwijs en het leren van de studenten	Een duidelijk beeld over <i>wat en hoe</i> er geleerd zal worden.	Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting <i>wat</i> geleerd zal worden?	De docenten hebben leerdoelen geformuleerd voor hun modules.
		Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting <i>hoe</i> geleerd zal worden?	De docenten gebruiken een bepaald uitgangspunt (curriculaire visie) bij het onderwijzen.  De docenten houden rekening met de leerervaring van de lerende.
Aspecten bij het ontwikkelen van een module	Een structuur en logica is gebruikt bij het ontwerpen van de module en is herkenbaar in de modulebeschrijving.	Hoe is het eindresultaat van de module herkenbaar in het ontwerp van de module?	Leerdoelen zijn geformuleerd met het eindresultaat in gedachte.
		Hoe zijn de beheersingsniveaus herkenbaar in de leerdoelen?	De beheersingsniveaus zijn duidelijk herkenbaar in de formulering van de leerdoelen.
		Hoe ontwikkelt u toetsen om het (gewenste) leerresultaat te meten? Hebben deze toetsen een bijbehorend toetsingscriterium?	De manieren van toetsen en evalueren zijn opgenomen in de beschrijving. Een bijbehorend toetsingscriterium is opgenomen in de beschrijving.
		Bent u bekend met de aspecten: leeractiviteiten, didactische werkvormen en onderwijsmateriaal? Heeft u deze aspecten beschreven in de module?	Leeractiviteiten zijn opgenomen in de beschrijving.  Didactische aanpakken zijn gekozen en

		<p>In welke mate vindt u voorkennis voor uw module belangrijk? Hoe heeft u de (verwachte) voorkennis meegenomen in uw module?</p>	<p>opgenomen in de beschrijving.</p> <p>Benodigd onderwijsmateriaal is gekozen en beschreven.</p> <p>De docenten vinden de voorkennis (reeds aanwezige subjectieve concepten) van de studenten belangrijk.</p> <p>De voorkennis is verwerkt in de module.</p>
--	--	---	---

### 2.3 Resultaten van het onderzoek

De resultaten geef ik weer door eerst de overeenkomsten en verschillen tussen de interviews en de bestaande documenten gekwantificeerd aan te geven. Vervolgens beschrijf ik op een kwalitatieve wijze de data uit de interviews en de documentanalyse om deze overeenkomsten en verschillen te verklaren. Ik tracht hiermee te beschrijven hoe de docenten handelen bij het ontwerpen van een module.

#### Een kwantitatieve weergave

Het resultaat heb ik eerst gekwantificeerd, omdat ik de resultaten van de interviews en de bestaande documenten met elkaar wil vergelijken op overeenkomsten en verschillen. Hiermee wil ik ook duidelijk maken dat de topics en indicatoren (kenmerken van het onderzoek) zowel in de interviews als in de bestaande documenten kunnen voorkomen. Tevens laat deze tabel zien dat wat de docenten aangeven min of meer te zien is in de module die ze hebben ontworpen.

Tabel 2.2 *Vergelijking interviews met modulebeschrijvingen*

TOPIC	SUBTOPIC	INDICATOREN	Interviews		Module- beschrijvingen	
			Aanwezig	Niet aanwezig	Aanwezig	Niet aanwezig
<b>Uitgangspunten van de opleiding</b>	Beroepsprofiel van de leraar	– De docenten zijn bekend met het beroepsprofiel.	5	0	0	5
		– Elementen van het beroepsprofiel (competenties) zijn herkenbaar in de modules.	5	0	0	5
	Ordering curriculum	– De docenten zien een verband tussen hun module en het opleidingsprogramma.	5	0	0	5
<b>Opvatting van de docenten over hun onderwijs en het leren van de studenten</b>	Een duidelijk beeld over <i>wat en hoe</i> er geleerd zal worden.	– De docenten hebben leerdoelen geformuleerd voor hun modules.	4	1	4	1
		– De docenten gebruiken een bepaald uitgangspunt (visie) bij het onderwijzen.	0	5	0	5
		– De docenten houden rekening met de leerervaringen van de lerende. Het leren is ingericht.	1	4	1	4
<b>Aspecten bij het ontwikkelen van een module</b>	Een structuur en logica zijn gebruikt bij het ontwerpen van de module en ze zijn herkenbaar in de modulebeschrijving.	– Leerdoelen zijn geformuleerd met het eindresultaat in gedachte.	4	1	4	1
		– De beheersingsniveaus zijn duidelijk herkenbaar in de formulering van de leerdoelen.	1	4	0	5
		– De manieren van toetsen en evalueren zijn opgenomen in de beschrijving.	5	0	5	0
		– Een bijbehorend toetsingscriterium is opgenomen in de beschrijving.	2	3	2	3
		– Leeractiviteiten zijn opgenomen in de beschrijving.	1	4	1	4
		– Didactische aanpakken zijn	1	4	1	4

		gekozen en opgenomen in de beschrijving.				
		– Benodigd onderwijsmateriaal is gekozen en beschreven.	5	0	5	0
		– De docenten vinden de voorkennis (reeds aanwezige subjectieve concepten) van de studenten belangrijk.	2	3	nvt	nvt
		– De voorkennis is verwerkt in de module.	1	4	0	5

Deze tabel geeft aan dat hetgeen de docenten vertellen over hun modules niet helemaal herkenbaar is in de modulebeschrijving.

### **De kwalitatieve beschrijving**

Om het handelen van de docenten te begrijpen gebruik ik de interviews van de docenten en de documentenanalyse. Ik gebruik hiervoor uitspraken van de docenten die aansluiten bij de indicatoren. Dezelfde werkwijze hanteer ik bij de documentanalyse. Ik ga na op welke wijze de indicatoren herkenbaar zijn in de beschrijving van de module.

De hoofdthema's die centraal staan in dit onderzoek zijn:

1. uitgangspunten van de opleiding;
2. opvattingen van de docenten over eigen onderwijs en het leren van de studenten;
3. onderdelen van de module.

### **Uitgangspunten opleiding**

Bij dit thema is gevraagd aan de docenten of zij bekend zijn met de uitgangspunten van de opleiding. Hierbij wil ik nagaan in hoeverre de docenten de ontwerpvaardigheden van de opleiding kennen en toepassen in hun ontwerp. Ook bekijk ik hoe deze kaders in de modulebeschrijving voorkomen.

Een uitgangspunt van de opleiding is het beroepsprofiel van de leraar. Alle docenten geven aan bekend te zijn met dit profiel.

Op de vraag 'Bent u bekend met het beroepsprofiel?' gaven de docenten de volgende antwoorden: *'Ja, in principe wel'*; *'Jawel, ben ermee bekend'*; *'Ja, ik ken hem helemaal'*.

Bij het analyseren van de modulebeschrijving blijkt dat het beroepsprofiel echter niet duidelijk herkenbaar is. In de modulebeschrijvingen wordt niet naar het beroepsprofiel verwezen. Wat opvalt, is dat in de modulebeschrijving bepaalde elementen steeds



voorkomen. Deze elementen zijn algemene inhoud van de module, de leerdoelen, de werkwijze, de leermiddelen en de toetsing.

Uit de resultaten van het interview blijkt dat de docenten voornamelijk het aspect 'vakinhoudelijk competent' verwerken in een module. De docenten gaven bijvoorbeeld de volgende antwoorden op de vraag 'Hoe herkent u het beroepsprofiel in uw module?':

- *docent 1: 'Als ik dus kijk naar mijn modules, mijn modules vallen onder de verzamelnaam vakinhoudelijk competent en het is dus de bedoeling dat een docent deskundig en bekwaam moet zijn in het vak om te kunnen overdragen....'*
- *docent 2: 'Als het om externe verslaggeving gaat, vakinhoudelijk competent.'*
- *docent 3: 'Bij de MO-B dan, heb ik twee modules die een link hebben met het beroep dat is de module toets toetsontwikkelinganalyse en de module moderne didactiek. Beide modules hangen de enorm veel naar de competentie, de vakdidactische competentie, dus de elementen die bij de vakdidactische competentie relevant zijn, neem ik mee in mijn modules.'*

In de modulebeschrijving heb ik echter geen duidelijke verwijzingen naar deze competentie van het beroepsprofiel gevonden.

Op de vraag 'Ziet u een verband u tussen uw modules en het opleidingsprogramma?'

- *docent 1: '...voornamelijk zeker nu met macro-economie, eco 1-vakken en aansluitend daarop denk ik dat het gewoon goed is dat onze docenten allrounders zijn .... er een goede verdeling is maar sowieso horen mijn vakken in het MO-B curriculum. Er is een hoge mate van relevantie.'*
- *docent 2: '...ik denk dat het allemaal heel relevante modules zijn.'*
- *docent 3: 'Ja. Ik zei al de twee modulen die ik geef die met het beroep te maken hebben... Ik zeg heel relevant.'*

De docenten vinden dat hun modules goed aansluiten bij het opleidingsprogramma. Echter komt dit verband (en de relevantie) niet tot uiting in de modulebeschrijving.

### **Eigen visie over onderwijs en leren van de studenten**

Bij dit thema ben ik nagegaan in hoeverre de docenten bij het ontwerpen van een module een uitgangspunt of een onderwijsvisie hanteren en of zij in de module duidelijk beschrijven WAT en HOE de studenten leren.

Uit het interview blijkt dat de docenten aangeven dat zij in hun ontwerp (modulebeschrijving) beschrijven WAT de studenten zullen leren. Ze vinden dat in de modulebeschrijving met name de leerdoelen aangeven welke inhoud geleerd zullen worden. De volgende antwoorden gaven de docenten op de vraag 'Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting wat geleerd zal worden?':

- *docent 1: 'In de module beschrijving... De belangrijke punten die aan de orde komen... Die geeft redelijk weer wat er verwacht wordt...'*
- *docent 2: 'Bij elke module die ik ontwikkel maak ik een werkboek en in dat werkboek werk ik het algemeen doel, de leerdoelen, de voorwaarden alles werk ik daarin zoveel mogelijk uit gelinkt ook aan de opdrachten. Mensen die met me werken kennen mijn structuur, gelinkt ook aan de opdrachten die relevant zijn om die doelen die je wilt stellen te realiseren. En die doelen staan ook weer niet op zichzelf ze zijn afgeleid soms vaag, soms heel concreet van die competenties en ik breng het dan in een geheel vanuit de competenties, doelen opdrachten.'*
- *docent 3: 'uit de leerdoelen.'*

In de modulebeschrijvingen heb ik waargenomen dat de docenten expliciet leerdoelen plaatsen in het ontwerp. De doelen bevatten leerinhouden en een beheersingsniveau.

De docenten hebben verschillende zienswijze over HOE de studenten zullen leren. Op de vraag 'Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting hoe geleerd zal worden?' gaven de docenten de volgende antwoorden:

- *docent 1: 'Nou ik zou eerlijk gezegd mijn modulebeschrijving eerst moeten bekijken want dat is ook weer 2 jaar geleden dat ik voor het laatst daarmee bezig ben geweest. Voor zover ik me herinner de onderwerpen komen naar voren, de literatuur komt naar voren. De opdracht wordt heel kort beschreven in de modulebeschrijving. Ze krijgen aan het begin van de module een wekelijkse activiteitenprogramma en die opdracht krijgen ze uitgedeeld dus ik denk zelf dat het goed beschreven is. ...Gewoon praktisch. Studenten begeleiden, af en toe theorie, groepen begeleiden. Aan grote visies heb je volgens mij niks.'*
- *docent 2: 'Ja dus in hetgeen ik heb gemaakt voor de studenten, het werkboek met daar die rode draad erin zo pakken we ook elke bijeenkomst aan en er is ook altijd een activiteitschema. Ik heb altijd aan mijn studenten gezegd al ben ik er niet moeten ze aan de slag kunnen gaan omdat ze een activiteitschema hebben waarin precies staat wat we in de les doen en wat ze thuis moeten doen.'*
- *docent 3: 'Ik probeer steeds zelfstandig leren tot uiting te brengen in al mijn modules, dat ik niet te veel voorkauw, maar dat ze zelf aan het werk gaan. Afhankelijk van de module wordt er gewerkt aan zelfwerkzaamheid.'*

Zowel bij de interviews als in de modulebeschrijvingen heb ik waargenomen dat de docenten geen duidelijke onderwijsvisie gebruiken bij het ontwerpen van een module of uitwerken hoe de studenten leerervaringen zullen opdoen. Ook is er geen eenduidigheid in aanpak over HOE de student zou moeten leren.

In de modulebeschrijvingen heb ik gezien dat de meeste docenten wel een didactische aanpak hebben beschreven in het ontwerp, maar niet expliciet beschrijven hoe het leren verder wordt gefaciliteerd.

### **Onderdelen module**

Middels dit aspect ik wil nagaan of de docenten een bepaalde structuur of logica gebruiken bij het ontwerpen van de module. De structuur kan tot uiting komen door didactische onderdelen uit te werken in de beschrijving van de module. Aan de docenten heb ik vragen gesteld over de didactische onderdelen zoals leerdoelen, werkvormen, toetsen, leeractiviteiten en voorkennis. Ik ben nagaan of deze onderdelen voorkomen in de module en op welke manier ze zijn opgenomen in de module. De docenten gaven de volgende antwoorden:

### **Leerdoelen**

- *docent 1: 'Ja, leerdoelen zijn opgenomen. Vanuit hun actiewerkwoorden die er zijn de doelen herkenbaar.'*
- *docent 2: 'De leerdoelen geven aan wat moeten kunnen en kennen dus dat geeft eigenlijk aan wat er getoetst zal worden.'*
- *docent 3: 'Je hebt de leerdoelen en er wordt aangegeven. Er wordt eigenlijk beschreven wat de student moet kunnen aan het eind van de module.'*

### **Werkvormen**

- *docent 1: 'Ja. Ze komen tot uiting in de modulebeschrijving. Ik probeer mijn modulebeschrijving veel eerder en dat lukt bij de MO B wel om het veel eerder aan de studenten te geven zodat ze dus voorbereid kunnen komen op het eerste college en een werkvorm daarbij zou kunnen zijn onderwijsleergesprek maar ik heb wel eens ook dat zij al eerder een quiz gedaan en het materiaal dat wordt dus van tevoren aangegeven waarbij dan wel staat reader samengesteld door de docent waarbij ik dan die reader van tevoren ter beschikking heb gesteld.'*
- *docent 2: 'Dat wordt niet specifiek beschreven. Ik denk dat als je hoorcolleges en werkcolleges hebt dat ook een werkvorm is.'*
- *docent 3: 'Leeractiviteiten dat zijn de werkvormen bijvoorbeeld, zijn wel aangegeven erin. Leeractiviteiten heb je eigenlijk, in het activiteitenschema. Zijn alle dingen opgenomen die een rol spelen bij die module, alles dat er zou gaan moeten gebeuren. Die verschillende werkvormen zijn ook aangegeven voor wat betreft de didactische werkvormen.'*

## **Toetsen**

- *docent 1: 'Dat is meestal aan de hand van die toets. De toets wordt vanuit een bepaalde score, je moet minimaal zoveel halen en dan hoef je geen her te maken en dan wordt het score middels het aantal punten.'*
- *docent 2: 'De toetsvormen. Het staat er ook in.'*
- *docent 3: 'Ik doe dat niet. Ik ontwikkel geen toetsen om een gewenste eindresultaat te halen, ik ontwikkel toetsen om de leerdoelen die ik voorop heb gesteld te toetsen en dan maakt mij in principe niet uit wat het leerresultaat wordt aan het eind.'*
- *docent 4: 'Het ontwikkelen van toetsen is bij mij in mindere mate naar voren gekomen maar de aspecten die ik bijvoorbeeld heb meegenomen dat waren meer casustoetsen, het is ook een manier het beschrijven van een casus en dan neem je de verschillende dingen mee die de student zou moeten kunnen oplossen.'*

## **Leeractiviteiten**

- *docent 1: 'Ja die beschrijf ik wel en op de MO B heb ik bijna kan ik zeggen een vrij standaardlinea over de leeractiviteiten. Hoge mate van zelfwerkzaamheid en zelf-creativiteit en dat leg ik ook aan mijn studenten uit wat ik daarmee bedoel en ik laat dan ook zien dat het werkboek een hulpmiddel is om die zelfwerkzaamheid, zelf-creativiteit en die zelfverantwoordelijkheid te ontwikkelen. Ik plaats het helemaal op hun bord.'*
- *docent 2: 'Leeractiviteiten dat zijn de werkvormen bijvoorbeeld, zijn wel aangegeven erin. Leeractiviteiten heb je eigenlijk, in het activiteitenschema...'*

## **Voorkennis**

- *docent 1: 'Ik geef het aan in een van de componenten. Bij mijn modulebeschrijving geef ik aan welke voorkennis vereist is.'*
- *docent 2: 'Eigenlijk door aan het begin, ergens in het eerste college, een beetje. Ik wil het niet noemen een vrijblijvend gesprek, maar je houdt een beetje een inventarisatie, je geeft voorbeelden, je vraagt de studenten zelf ook om met voorbeelden te komen om te zien wat ze eigenlijk al weten.'*

Uit het bovenstaande merk ik op dat de docenten bekend zijn met de termen leerdoelen, werkvormen, toetsen, leeractiviteiten en voorkennis. Echter werken ze deze aspecten niet van te voren uit of nemen zij de onderdelen gedeeltelijk mee in de beschrijving van de module. Ook de betekenis die docenten geven aan deze termen is uiteenlopend.

De modulebeschrijvingen bestaan tenminste uit de onderdelen: inhouden, leerdoelen, werkwijze, leermiddelen en toetsing. Echter heb ik waargenomen dat niet alle onderdelen uitgebreid beschreven zijn. Ook valt mij op dat de lay-out (format) van de

modulebeschrijvingen verschillen vertonen. Sommige modulebeschrijvingen hebben wel leerdoelen, maar dan geen werkvormen of dan wel leerdoelen en werkvormen maar dan geen leeractiviteit. Ik zie geen vast format in de modulebeschrijvingen. Aspecten als leeractiviteiten en de gewenste voorkennis zijn niet opgenomen in de modulebeschrijvingen.

## **2.4 Conclusies onderzoek**

Voor het analyseonderzoek was de onderzoeksvraag: 'Welk proces volgen de docenten van de opleiding Economie bij het ontwerpen van hun module?'. Uit dit onderzoek kan het volgende geconcludeerd worden:

- Bij het vergelijken van de verschillende modulebeschrijving heb ik opgemerkt dat een bepaald kader herkenbaar is. Dit kader bestaat ten minste uit de volgende elementen: inhoud, leerdoelen, werkwijze, leermiddelen en toetsing. Voorzichtig neem ik aan dat dit kader als een uitgangspunt gezien kan worden waarmee een docent werkt bij het ontwerpen van een module. Een verschil echter is dat de docenten de onderdelen niet op dezelfde manier beschrijven/uitwerken in de beschrijving van de module. Een eenduidige benadering ontbreekt.
- De docenten zijn bekend met het beroepsprofiel van de leraar dat voorgeschreven wordt door het IOL en de opleiding Economie. De docenten geven echter onderbouwd aan dat hun modules relevant zijn en sluiten daarom aan bij het beroepsprofiel en het opleidingsprogramma.
- Hoewel de geïnterviewde docenten goed bekend zijn met het beroepsprofiel is in hun modulebeschrijvingen het beroepsprofiel niet herkenbaar. De docenten kennen de verschillende competenties behorende bij het profiel en herkennen voornamelijk de competentie 'Vakinhoudelijk competent' in de beschrijving van hun module. De docenten laten niet expliciet in de modulebeschrijving/het ontwerp zien aan welk domein of welke functie uit het beroepsprofiel de student op dat moment werkt (Instituut voor de Opleiding van Leraren, 2002). In de modulebeschrijving geven de docenten een korte en algemene beschrijving van de module, maar deze beschrijving koppelen zij niet aan de kenmerken van het beroepsprofiel.
- Het blijkt dat de docenten niet concreet kunnen beschrijven welke curriculaire visie (Thijs & Van den Akker, 2009) zij hanteren bij het ontwerpen van de module. Ook in de modulebeschrijving valt niet op waartoe de studenten leren. Een centrale gedachte ontbreekt in de modulebeschrijving.
- Uit de gesprekken met de docenten kan geconcludeerd worden dat de docenten wel rekening houden met een beoogd eindresultaat. In de leerdoelen is het behalen van het eindresultaat opgenomen. Hierin is herkenbaar het principe van Wiggings and McTighe (2005) 'Backward design': ontwerpen met het eindresultaat in gedachte.

Ik concludeer kortom dat bij het ontwikkelen van modules in de opleiding Economie de docenten een bepaald kader volgen. Dit kader heeft verband met bepaalde didactische onderdelen. De docenten zijn bekend met de didactische onderdelen, maar een eenduidige manier van beschrijven van deze onderdelen en een duidelijke structuur ontbreekt. Met als gevolg dat er verschillen te zien zijn in de beschrijvingen van modules. Verder stel ik vast dat de docenten wel rekening houden met het beroepsprofiel, omdat zij de relevantie van hun module kunnen plaatsen. Echter werken de docenten niet vanuit een bepaalde ontwerpvisie (centrale onderwijsgedachte) bij het ontwerpen van de module. Hierdoor wordt het niet duidelijk waarop een docent zijn handelen bij het ontwikkelen van het curriculum baseert.

## **2.5 Interventievoorstel**

Het ontwerpen van curriculum is geen onbekende activiteit voor de opleiding Economie. Er wordt al veel gedaan op dit gebied. Echter denk ik – gelet op de analyse - dat de docenten meer kennis over het ontwerpen van modules zouden willen opdoen, zodat er gestructureerd ontworpen kan worden.

Ik wil daarom een interventie plegen die bijdraagt aan een bewustwording bij de docenten. De interventie maakt mogelijk dat de docenten in het vervolg weten waarom een bepaald handelen of proces nodig is bij het ontwerpen van een module.

Middels actieonderzoek wil ik de docenten een specifiek ontwerpmodel laten uitproberen. Ik wil bereiken dat de docenten ervaren hoe een module te ontwikkelen middels een gestructureerd model. Hiermee kunnen zij in de toekomst bewuste keuzes maken bij het ontwikkelen van curricula en hun handelen verantwoorden. Tevens wil ik met de interventie bereiken dat de docenten samen een ontwerpproces voor de opleiding bepalen. De docenten kunnen met elkaar bepalen welk proces (activiteiten) gevolgd kan worden om op een uniforme wijze een module te ontwikkelen voor de opleiding.

### **3 THEORETISCH KADER EN CONCEPTUEEL MODEL**

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader voor de interventie beschreven. Begrippen als curriculum, kaders, proces tot ontwerpen en dergelijke komen aan de orde. De beschrijving geschiedt in de context van de opleiding Economie van het IOL.

#### **3.1 Kaders opleiding**

Bij het ontwerpen van curricula werkt een opleiding vanuit een opleidingsprofiel en het beroepsprofiel om het opleidingsmodel in te vullen. Het beroepsprofiel beschrijft de belangrijkste en centrale activiteiten die horen bij het beroep, ook wel beroepskwalificaties genoemd. Het opleidingsprofiel bevat de eindkwalificaties waaraan een beginnende beroepsbeoefenaar zou moeten voldoen om de beroepsactiviteiten te kunnen uitvoeren, ook wel de opleidingskwalificaties genoemd. Dit profiel wordt afgeleid van het beroepsprofiel (Smeijsters & Sporken, 2004). Volgens Smeijsters en Sporken (2004) is het opleidingsmodel de term die De Bie e.a. (2003) gebruiken voor het beschrijven van een didactisch concept. Voorbeelden van didactische concepten zijn traditioneel leren, probleemgestuurd onderwijs, competentiegericht onderwijs. Vanuit een didactisch concept worden essentiële aspecten beschreven die het leren van de studenten inrichten. Aspecten zoals contactmomenten, leeractiviteiten, leerinhouden, leerdoelen en dergelijke zijn van belang. (Smeijsters & Sporken, 2004).

De opleiding werkt vanuit een opleidingsprogramma met als uitgangspunten een beroepsprofiel opgesteld door het IOL, de Dublindescriptoren en de onderwijswetten geldende voor het voortgezet onderwijs van Suriname.

Het beroepsprofiel voor de Surinaamse leraar voj als vos bestaat uit een viertal domeingebieden die elk weer uit functies bestaan (Instituut voor de Opleiding van Leraren, 2002). Deze domeinen en functies corresponderen met de zeven competenties die gelden voor het beroep leraar. Deze competenties zijn (Handleiding verdiepingsstage IOL, 2013-2014):

- interpersoonlijk competent;
- pedagogisch competent;
- vakinhoudelijk en didactisch competent;
- organisatorisch competent;
- competent in samenwerking met collega's;
- competent in samenwerken met de omgeving;
- competent in reflectie en ontwikkeling.

Het beroepsprofiel en de competenties schetsen het beeld dat een leraar in opleiding van het beroep dient te hebben. Vandaar dat het beroepsprofiel in het opleidingsprogramma verwerkt wordt zodanig dat theorie en praktijk goed op elkaar aansluiten en de student voldoende praktijkrelevante oefenmomenten heeft. Het opleidingsprogramma dient concreet tot uiting te komen in de verschillende modules die door de opleiders verzorgd worden. De docenten (met verantwoording aan de opleidingscoördinator) zien erop toe dat de modules raakvlakken hebben met het beroepsprofiel van de leraar. Vanuit de opleidingscoördinatie wordt het opleidingsprogramma bepaald. De lerarenopleiding Economie is steeds op zoek naar het verbeteren van het onderwijs {opleidingsprogramma lerarenopleiding}. Het opleidingsprogramma en bijbehorende curricula zijn belangrijke onderdelen van dit proces.

Aan de hand van het opleidingsprofiel en opleidingskwalificaties kan de opleiding getoetst worden door de overheid (instanties als de accreditatiecommissie, onderwijsinspectie en andere). Deze toetsing is natuurlijk weer afhankelijk van de geldende wetgeving in een land. In Suriname vindt de accreditatie plaats door het Nationaal Orgaan Accreditatie (NOVA). Dit orgaan heeft specifieke beoordelingskaders geformuleerd waarbij de eisen van het opleidingsprofiel terug te vinden zijn in de onderdelen “doelstellingen opleiding” en “programma” (NOVA, 2011). Het opleidingsprogramma speelt een belangrijke rol in het bestaansrecht van de opleiding.

### **3.2 Ontwerpen curriculum (een leerplan)**

Het begrip curriculum kent verschillende omschrijvingen en benaderingen. De oorsprong van het woord curriculum ligt in het Latijnse werkwoord ‘currere’ en betekent (om)loop of renwagen. In de context van het onderwijs wil dit zeggen de loop (het proces) of het traject (de activiteiten) om ‘leren’ mogelijk te maken (Thijs & Van den Akker, 2009). Deze omschrijving is herkenbaar in de betekenis die Taba (1962) geeft aan curriculum: ‘a plan of learning’. De Nederlandse aanduiding voor curriculum, het begrip leerplan, vertoont raakvlakken met Taba’s definitie. Deze kernachtige omschrijving biedt de mogelijkheid dat er alle vormen van leren in een leerplan (curriculum)verwerkt kunnen worden (Thijs & Van den Akker, 2009). Volgens Wiggins & McTighe (2005) is curriculum meer dan een lijst met onderwerpen die onderwezen moeten worden. Curriculum is een blauwdruk van leerinhouden die duidelijk aangeven hoe effectief en motiverend leren door het lesgeven bewerkstelligd kunnen worden. Darling-Hammond, Hammerness, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald en Zeichner (2005) bekijken curriculum vanuit het perspectief van de leerlingen en zien dit als het geheel van activiteiten, materialen, acties van de leerkracht en de leerling voor mogelijk maken van het leren. De leerlingen ervaren het curriculum als de leerervaringen die zij opdoen tijdens een les. Darling-Hammond e.a. (2005) definiëren curriculum als het geheel van leerervaringen en doelen die leerkracht



stelt voor een bepaalde les. Hierbij houdt de leraar rekening met de kenmerken van de leerlingen en de context van het onderwijs.

Van den Akker en Nieveen (2009) stellen dat het curriculum de gezamenlijke doelen van onderwijzen en leren bevordert, een referentiekader vormt voor inhoudelijk beleid en een houvast biedt aan het praktisch handelen. Hierbij wordt rekening gehouden met de doelen en inhouden en de overwegingen van de verschillende belangengroepen. Van den Akker en Nieveen vervolgen door aan te geven dat de samenstelling van een maatschappij kan maken welke doelen en inhouden in het curriculum voorkeur krijgen. Echter kan bij het kiezen van doelen en inhouden niet alles als prioriteit gezien worden. Er kan hierbij met een rationale (visie) gewerkt worden. Deze rationale is terug te vinden in het model van Tyler (1949) en wordt een procedureel model genoemd (Cras, 2009). Dit model beantwoordt vier vragen die bijdragen aan het kiezen van doelen en inhouden, het organiseren van leerervaringen en het evalueren (zie ook figuur 2.1). Ook Zumwalt (1989) spreekt van het hebben van een curriculaire visie. Een visie op leren heeft direct invloed op ontwerpbeslissingen. Daarnaast maakt de ontwerper (de docent) hierdoor duidelijk welk onderwijskundig concept centraal staat, wat de studenten moeten leren (doelen) en hoe zij dit zullen leren (pedagogisch-didactisch handelen).



*Figuur 3.1 De vier vragen bij het ontwikkelen van een curriculum (Cras, 2009)*

Van den Akker en Nieveen (2009) geven aan dat in grote lijnen het onderwijs zich op drie typen doelen en inhouden kan richten:

- kennisverwerving en cultuuroverdracht;
- maatschappelijke toerusting;
- persoonlijke ontplooiing.

Deze driedeling is gebaseerd op Tyler's zienswijze (1949) dat onderwijsdoelen gekoppeld dienen te worden aan de vakdiscipline (subject), de maatschappij (society) en de leerling (student). Hierbij stelt hij dat een leerplan (curriculum) pas goed is als deze drie perspectieven in balans en in combinatie met onderwijsfilosofische en leerpsychologische overwegingen bijdragen aan nadere inperking en verfijning (Van den Akker & Nieveen, 2009). Goodlad (1984) omschrijft op een soortgelijke manier de doelen van het onderwijs als academic, vocational, social and civic en personal (Darling - Hammond, et al., 2005). Goodlad (1984) stelt dat het onderwijs dient bij te dragen aan intellectuele ontwikkeling, uitoefenen van een beroep, ontwikkelen van de burger en persoonlijke ontwikkeling.

Curriculum kan op verschillende niveaus ontwikkeld worden. Van den Akker (2003) onderscheidt de volgende niveaus van curriculumontwikkeling en -producten:

*Tabel 3.1 Ontwikkelingsniveaus van curriculum en curriculumproducten (Van den Akker & Nieveen, 2009)*

<b>Niveau</b>	<b>Beschrijving</b>	<b>Voorbeelden</b>
<i>SUPRA</i>	Land overstijgend, internationaal, verdragen	Europees referentiekader voor vreemde talenonderwijs
<i>MACRO</i>	Landelijk, kaderstellend	Kerndoelen, eindtermen, examenprogramma's
<i>MESO</i>	School, opleiding, instituut	Schoolleerplan, opleidingsprogramma
<i>MICRO</i>	Groep, docent	Lesplan, lesmateriaal, module, leergang, leerboek, methode
<i>NANO</i>	Leerling, student	Persoonlijk leerplan, individuele leerweg

De tabel laat zien dat een samenhangende ordening op inhouden en leergang nodig is voor een consistent curriculum. Hierbij kunnen de kaders van het supra- en macroniveau invloed hebben op de lagere niveaus als zij een verplichte status hebben (Thijs & Van den Akker, 2009). Van den Akker (2003) stelt dat het proces van curriculumontwikkeling eruit kan zien als een concreet leerplanproduct maken (smal) of het continue verbeteren of bijstellen van bestaande trajecten (breed).

Een andere indeling van curricula, gebaseerd op het werk van Goodlad (1979), is de verschijningsvormen van curricula (Thijs & Van den Akker, 2009), namelijk:

Tabel 3.3 Curriculaire verschijningsvormen (Thijs & Van den Akker, 2009)

VERSCHIJNINGSVORMEN		TOELICHTING
<b>Beoogd (Intended)</b>	denkbeeldig	visie (onderliggende ideeën van het leerplan/onderwijs en/of de te ontwerpen lessenreeks)
	geschreven	bedoelingen van het leerplan, zoals uitgewerkt in documenten en materialen. Denk bijvoorbeeld aan ontwerpeisen voor een te ontwerpen les(sen)reeks)
<b>Uitgevoerd (Implemented)</b>	geïnterpreteerd	het curriculum zoals geïnterpreteerd door de gebruikers; de docenten
	in actie	het daadwerkelijke proces van lesgeven en leren, dus de uitvoering van de lessenreeks
<b>Bereikt (Attained)</b>	ervaren	de leerervaringen van leerlingen en/of docenten
	geleerd	de leerresultaten van de leerlingen

Echter is het ook van belang om bij het ontwerpen het gewenste leerresultaat mee te nemen. Leraren zijn geneigd om bij het ontwerpen van een curriculum al gauw te kijken naar de lessen, de leerboeken en onderwerpen in plaats van de onderwijsactiviteiten afstemmen op het gewenste resultaat. Voor het garanderen van gewenste leerresultaten in het curriculum kan de benadering 'Backward design' van Wiggins & McTighe (2005) ingezet worden. 'Backward design' houdt in dat bij het ontwerpen van een curriculum men vanuit het eindresultaat dient te redenen. De ontwerper gebruikt het gewenste eindresultaat als uitgangspunt bij het ontwerpen van een curriculum. Deze benadering helpt de ontwerper om het inhoudelijke van het leerplan scherp te houden, zodat de gewenste resultaten behaald worden.

Uit het voorgaande kan de conclusie getrokken worden dat bij het ontwikkelen van een curriculum de doelen en leerinhouden belangrijke rollen spelen. Het is daarom van belang dat bij het ontwerpen van de modules de docenten eerst nadenken over waar zij naar toe willen met hun colleges. Vooraf aan het ontwerpen zal de docent eerst expliciet zijn visie over het leren van zijn studenten moeten bepalen. De geformuleerde visie zien wij ook terugkomen in de curriculaire verschijningsvorm 'beoogd'. Hierdoor heeft de opleider een vertrekpunt in het ontwerpproces. Kortom, het is van belang dat opleiders scherp hebben waar zij naartoe willen met het lesgeven en hoe zij denken hun studenten daar te zullen krijgen (Darling - Hammond, et al., 2005).

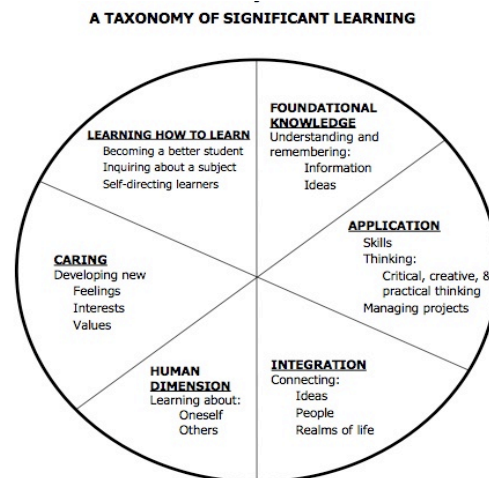
### 3.3 Ontwerpmodel: Fink's Integrated Course Design for Significant Learning Experiences

L. Dee Fink (2003) heeft voor het hoger onderwijs het model 'Integrated Course Design for college courses' ontwikkeld. Fink wil met dit model de betrokkenheid van studenten in hun eigen leerproces vergroten en een toename van het leren van de student timuleren/bewerkstelligen. Hij karakteriseert zijn model als 'learner centered'. Dit idee ontleent hij aan de onderzoeken van Barr en Tagg (1995) en Campbell en Smith (1997). Deze onderzoeken beschrijven een verandering op de Amerikaanse universiteiten (Barr & Tagg, 1995) waarbij een verschuiving plaatsvond van instruction paradigm naar learning paradigm. Deze verschuiving van zienswijze op leren houdt in dat het produceren van het leren belangrijker wordt dan het onderwijzen van kennis. Het leren van de lerende dient centraal te staan. Fink (2003) spreekt van 'Creating Significant Learning Experiences'. Hij geeft verder aan dat voor het creëren van betekenisvol leren de docenten het onderwijzen en leren anders zullen moeten benaderen. Deze verandering brengt met zich het herontwerpen van onderwijseenheden (modules, lessenreeksen). Hierbij stelt Fink dat 'course design is the best scaffolding for integration of new ideas to create significant learning experiences' (Fink, 2003).

#### Taxonomy of Significant Learning

Voor het inrichten van betekenisvol leren heeft Fink de 'taxonomy of significant learning' ontwikkeld. Hij geeft aan dat het uitgangspunt van deze taxonomie te vinden is in verandering. Indien iemand geleerd heeft, zal hij een verandering opmerken. Fink verwoordt dit als 'no change, no learning' (Fink, 2003, p. 30).

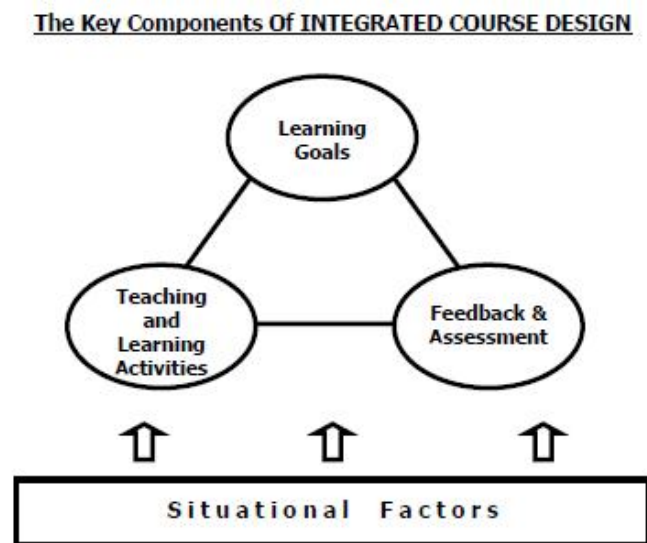
Deze taxonomie beslaat de cognitieve, sociale en motorische ontwikkeling van de lerende. In het cognitieve heeft deze taxonomie raakvlakken met de taxonomie van Bloom (1956). Verder is deze taxonomie niet hiërarchisch ingedeeld maar relationeel.



Figuur 3.1 Fink's taxonomie (Fink, 2003, p. 30)

De taxonomie bestaat uit zes verschillende gebieden van leren die elk in verband met elkaar staan en die elk een specifieke bijdrage leveren aan het leren. Het gebruiken van deze taxonomie kan bewerkstelligen dat docenten leerdoelen formuleren voor alle onderscheiden leergebieden. Door het combineren van de verschillende gebieden vergroot de docent de kans op betekenisvol leren bij de student.

Het ICD-model stimuleert een aanpak bij het ontwerpen waarbij drie componenten, te weten de leerdoelen, de onderwijs- en leeractiviteiten en de evaluatie (toetsen), in verband worden gebracht met een vierde component, de omgevingsfactoren. Het model biedt de ontwerper (de docent) een bepaalde logica en structuur bij het ontwerpen.



Figuur 3.2 Elementen Fink's ICD (Fink , 2003)

Het model van Fink biedt de gelegenheid om na te gaan welke omgevingsfactoren van invloed zijn op het leren van de lerende bij de module. Hierbij kan de ontwerper (de docent) kiezen welke leerdoelen bereikt moeten worden, hoe er geleerd zal worden en op welke manier het geleerde getoetst zal worden. Als deze informatie verzameld is, is het zaak dat zij goed op elkaar aansluiten en elkaar ondersteunen. Het aansluiten van de componenten op elkaar is het sterke aan dit model. Een samenhang (de integratie) tussen deze elementen is dus een vereiste om het ontwerp te laten slagen. Indien de aansluiting ontbreekt, is er geen sprake van een Integrated Course Design.

Ook Darling-Hammond e.a.(2005) benadrukken bij het voorbereiden van curricula deze drie elementen, namelijk *leerdoelen, leerervaringen en evaluatie*. Zij beschrijven dat *de leerdoelen* de belangrijke delen uit de leerstof inzichtelijk maken. Verder kunnen leraren hun keuzes en werk verantwoorden aan onder andere leerlingen, collega's of ouders. De leerdoelen helpen ook bij het plannen van de hoeveelheid van de leerstof per les. De

*leerervaringen* dragen bij aan het voorbereiden van de leeractiviteiten en het realiseren van de geformuleerde leerdoelen. Hierbij houdt de leraar rekening met de leerlingen en onderzoekt welke didactische handelingen hij zal plegen. Hij kan bijvoorbeeld bij zijn instructie expliciet gebruikmaken van demonstreren, schema's, scaffolding, formatieve evaluatie hanteren of een leesopdracht geven. Het gaat erom dat de leraar activiteiten kiest die het leren op verschillende manieren mogelijk maakt, die de leerervaringen vergroten en het behalen van de leerdoelen mogelijk maakt. Tot slot baseert de leraar zijn keuzes bij het ontwerpen van curricula op het kunnen *evalueren*. Hij kan data verzamelen over hoe de leerlingen hebben geleerd (wat werkte of niet werkte binnen de lessen) door bijvoorbeeld formatief en/of summatief te evalueren (Darling - Hammond, et al., 2005).

Voor het geïntegreerd ontwerpen van een module voor betekenisvol leren volgt de ontwerper drie fasen, namelijk (Fink, 2003):

#### **INITIAL DESIGN PHASE: Build Strong Primary Components**

- Step 1. Identify important situational factors
- Step 2. Identify important learning goals
- Step 3. Formulate appropriate feedback and assessment procedures
- Step 4. Select effective teaching/learning activities
- Step 5. Make sure the primary components are integrated

#### **INTERMEDIATE DESIGN PHASE: Assemble the Components into a Coherent Whole**

- Step 6. Create a thematic structure for the course
- Step 7. Select or create an instructional strategy
- Step 8. Integrate the course structure and the instructional strategy to create an overall scheme of learning activities

#### **FINAL DESIGN PHASE: Finish Important Remaining Tasks**

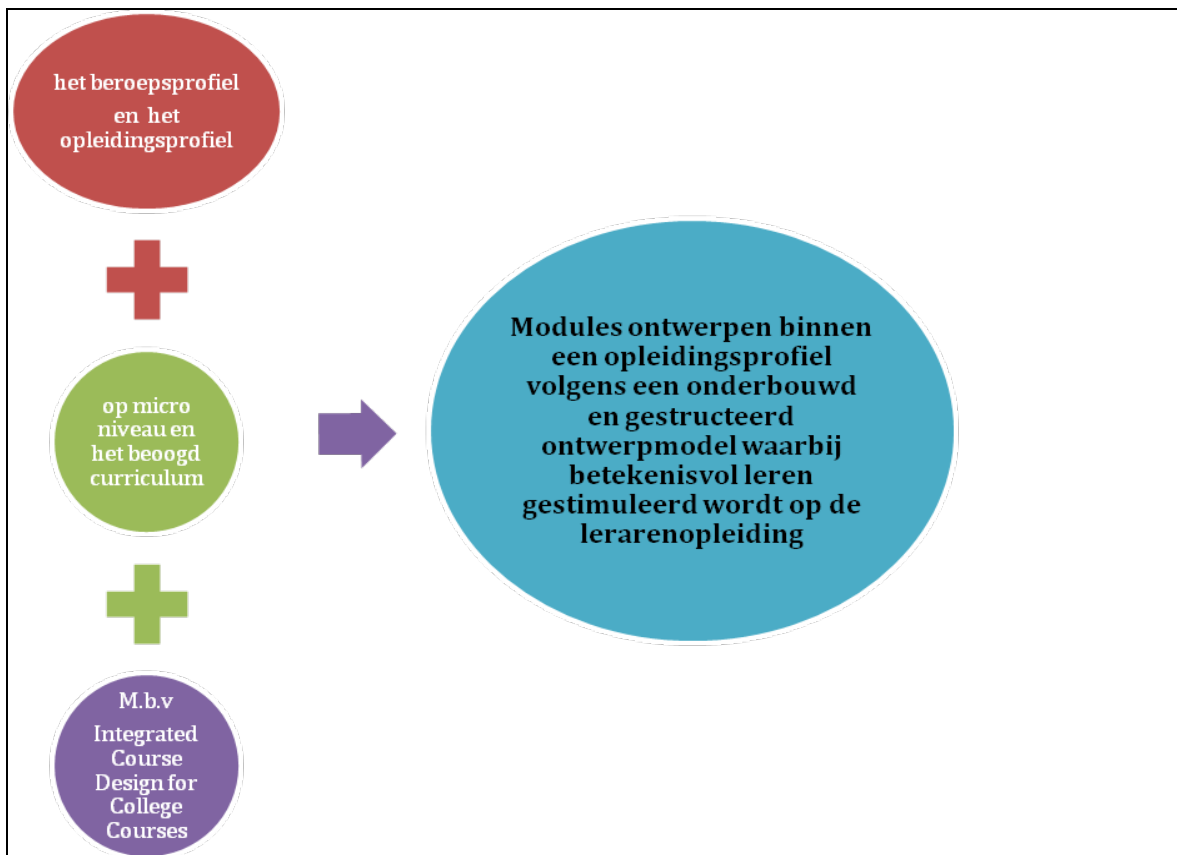
- Step 9. Develop the grading system
- Step 10. De-Bug possible problems
- Step 11. Write the course syllabus
- Step 12. Plan an evaluation of the course and of your teaching

Voor het stimuleren van betekenisvol leren is stap 1 van belang. Door het volgen van de vijf stappen kan de docent bepalen hoe betekenisvol leren tot uiting zal komen tijdens de module. Centraal in deze fase zijn het bepalen van de omgevingsfactoren, de leerdoelen met behulp van het concept van Backward Design (Wiggings & McTighe, 2005) en de taxonomie van Significant Learning (Fink, 2003), de manier van toetsen en de bijbehorende onderwijs- en leeractiviteiten.

De overige fasen van dit model bewerkstelligen dat een complete module tot stand komt. In de tweede fase wordt de structuur van de module op basis van de inhoud en de didactische aanpak/benadering bepaald. De laatste fase biedt de mogelijkheid dat de module tastbaar wordt in de vorm van een handleiding/syllabus. De docent maakt de handleiding voor de module af door de voorgaande stappen mee te nemen. Hierbij denkt de docent onder andere nog na over de beoordelingscriteria en het evalueren van de module.

### 3.4 Het conceptueel model

Hieronder is de eerder beschreven theorie weergegeven in een schema, zogenaamd conceptueel model.



*Figuur 3.3 Conceptueel model behorende bij het ontwerpen van modules*

Het conceptueel model geeft weer dat een lerarenopleiding in staat is (beoogd beschreven) curricula op microniveau (modules) te ontwerpen die een onderbouwde structuur vertonen, waarbij betekenisvol leren gestimuleerd wordt en aansluiting vindt bij een opleidingsprofiel (cq opleidingsprogramma). Het bereiken hiervan is mogelijk indien de opleiding rekening houdt met het beroepsprofiel (waaraan het opleidingsprofiel verbonden is), het ontwikkelingsniveau van het curriculum en een duidelijk onderbouwd ontwerpmodel. Binnen dit onderzoek is gekozen voor het ontwerpmodel van Fink (2003) waarbij op een geïntegreerde manier een module ontworpen kan worden .

## **4 DE INTERVENTIE**

In dit hoofdstuk wordt de interventie beschreven. Het hoofdstuk begint met de conclusie van het analyseonderzoek en wordt afgesloten met beschrijving van de inhoud en opzet van de interventie.

### **4.1 Inleiding**

Het analyseonderzoek wijst uit dat bij het ontwikkelen van modules in de opleiding Economie een kader, bestaande uit didactische onderdelen, gebruikt wordt door de docenten. Elementen van dit kader zijn herkenbaar in het ontwerp van de modules (de modulebeschrijving). Ondanks de gezamenlijke uitgangspunten heeft elke docent zijn eigen aanpak. De docenten beschrijven (ontwerpen) niet allemaal op dezelfde wijze de module. Ook is niet duidelijk vanuit welke beweegreden of visie de docent de module ontwerpt. Een duidelijk ontwerpmodel of proces (logica of structuur) blijkt niet gevolgd te worden. Het volgen van een structuur of een bestaand ontwerpmodel kan ertoe bijdragen dat modules vollediger ontworpen worden.

Verder blijkt uit het analyseonderzoek dat de docenten bekend zijn met het beroepsprofiel van de leraar en waarvoor het profiel staat. Het beroepsprofiel wordt echter weinig tot niet aangehaald in het ontwerp van een module (de modulebeschrijving). De docenten geven wel aan dat hun module goed aansluit bij het beroepsprofiel en verband heeft met het opleidingsprofiel/opleidingsprogramma. De docenten betrekken bij het ontwerpen impliciet de uitgangspunten van een opleiding zoals Smeijsters & Sporcken (2004) dat benadrukken als het gebruiken van het beroepsprofiel en opleidingsprofiel als kaders van een opleiding. Ik laat deze aspecten (beroepsprofiel en opleidingsprofiel) hiervoor verder buiten beschouwing.

Gelet op het voorgaande kies ik voor een interventie die bestaat uit het doen van een actieonderzoek onder docenten die bezig zijn met het ontwikkelen van curricula op microniveau (Van den Akker & Nieveen, 2009). De docenten krijgen de gelegenheid om volgens de vier vragen voor ontwikkelen van curricula (Cras, 2009) een curriculum te ontwikkelen waarbij het gewenste leerresultaat, de doelen en de evaluatie centraal staan (Darling - Hammond, et al., 2005, Wiggings & McTighe, 2005) duidelijk gefaciliteerd worden. Deze aspecten zijn herkenbaar in het ontwerpmodel 'Integrated Course Design' (Fink, 2003). Hierbij proberen de docenten dit model uit en gaan ze met elkaar na hoe dit model ingezet kan worden in de hele opleiding. Deze interventie biedt de docenten criteria om middels een onderbouwde structuur met duidelijke stappen een curriculum te ontwikkelen.

Het doel van dit actieonderzoek is de docenten bewustmaken van aspecten die van belang zijn, zoals kaders bij het ontwerpen, het curriculumproduct, niveau van het curriculum en ontwerpmodellen. Daarnaast beoog ik dat ze het werken met een ontwerpmodel ervaren,



zodat zij keuzes en handelingen kunnen verantwoorden. Hiermee wens ik de docent te stimuleren om zich te verdiepen in zijn eigen ontwerpproces en rekening te houden met uitgangspunten en kaders bij het ontwikkelen van een curriculum.

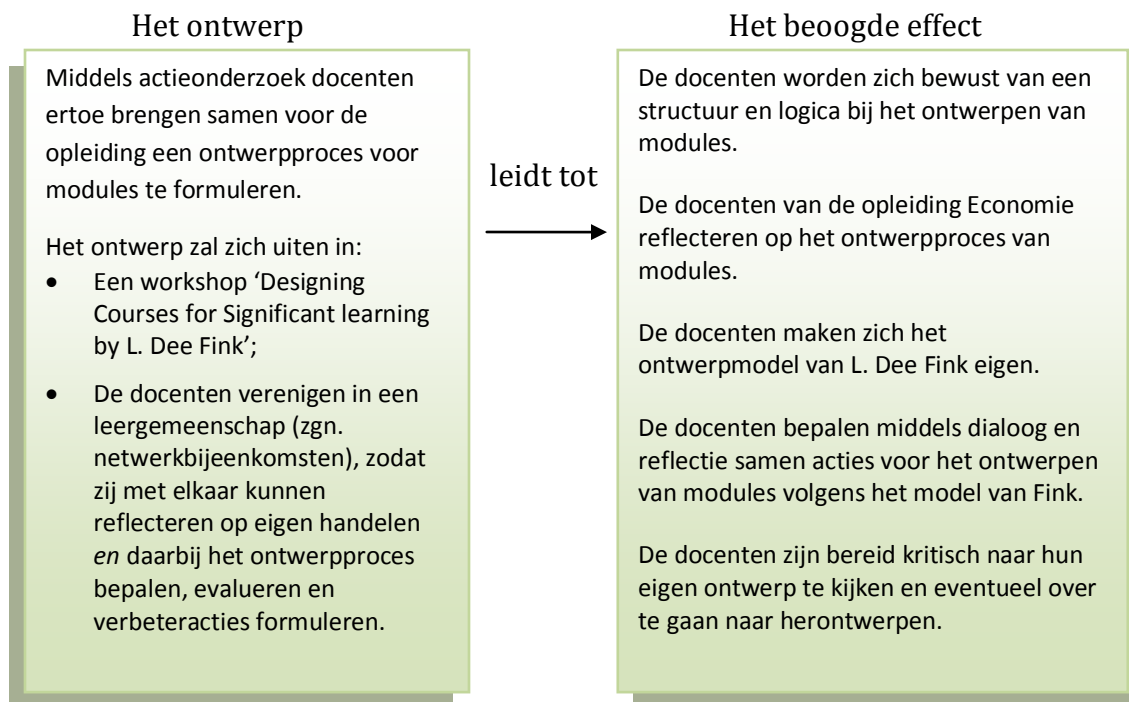
Een ander doel dat ik voor ogen heb, is om de docenten bij elkaar te brengen om verbeteringen voor de opleiding te bewerkstelligen. Hiermee wil ik bijdragen aan een stukje kennisontwikkeling en professionalisering binnen de opleiding waarbij de docenten gestimuleerd worden hun handelen te evalueren, hun leermomenten te delen met collega's en verbeteracties voor de opleiding te formuleren.

## 4.2 Programma van eisen

### 4.2.1 Product

Het product bestaat uit een actieonderzoek voor het bewerkstelligen van een gewenst proces voor het ontwerpen van modules op de opleiding Economie. Hierbij zal het verzorgen van een workshop over het ontwerpmodel van L. Dee Fink centraal staan. De workshop bestaat uit kennisdeling, uitproberen van het ontwerpmodel en discussie- en reflectiemomenten.

De onderzoeksvraag hierbij luidt daarom: ***'Kunnen de docenten van de opleiding Economie van het IOL middels actieonderzoek komen tot een gewenst proces voor het ontwerpen van modules?'***



Figuur 4.1 Blokjesschema ontwerponderzoek

## **De workshop 'Designing Courses for Significant learning by L. Dee Fink'**

De kaders voor de workshop zien er als volgt uit:

1. Een eerste bijeenkomst voor alle voltijdse docenten (aantal:10) met als karakter informeren over de analyse en de interventie. Het doel is om de docenten te selecteren die kunnen en willen doen aan het actieonderzoek.
2. Middels het gebruiken van het workshopmateriaal ontwikkeld door L. Dee Fink (zie bijlage) doen de docenten kennis op over het model van Fink. Hiervoor zijn 2 bijeenkomsten uitgetrokken.
3. Het model leert de docenten welke stappen gevolgd worden bij het ontwerpen van modules op een geïntegreerde manier. Hierbij gaat het voornamelijk erom dat de docenten ervaren hoe het ontwerpmodel werkt. De docenten proberen het model uit en ik bied hierbij ondersteuning.
4. Het materiaal bestaat uit werkbladen waarbij de docenten gelijk de stappen kunnen uitproberen.
5. Dit model laat de docenten ervaren hoe een ontwerpproces kan verlopen.

## **De netwerkbijeenkomsten**

De kaders voor de netwerkbijeenkomsten zien er als volgt uit:

1. De docenten van de opleiding Economie doen mee in de netwerkbijeenkomsten. Het aantal docenten hierbij zal niet meer dan vijf (5) zijn.
2. De docenten ontwerpen in hun eigen tijd een module volgens het model van Fink. Het materiaal nemen zij mee naar de netwerkbijeenkomsten, waar zij hun werk voorleggen aan de andere deelnemers. Indien mogelijk leveren zij een volledig ontwerp van een module in aan het eind.
3. De docenten reflecteren op het eigen handelen bij het ontwerpen van een module. Zij delen in de bijeenkomsten wat zij gedaan hebben tijdens het ontwerpen en welke leermomenten zij hebben. Ze vragen feedback aan elkaar. Het reflecteren kan geschieden met behulp van hun logboek, een reflectieformulier en in dialoog met de mededocenten.
4. De docenten delen hun ervaringen met collega's en zijn bereid van elkaar te leren. Samen denken de docenten na over hoe het ontwerpproces opleidingsbreed verbeterd kan worden en welke toegevoegde waarde hierin in het model van Fink ligt voor de opleiding.

5. Ik zal als coach optreden tijdens de bijeenkomsten waarbij ik de docenten faciliteer in het reflecteren. Tijdens de interventie zal ik optreden als coach. De taken die ik tijdens de interventie vervul, zijn: verzamelen workshopmateriaal, voorbereiden en verzorgen van de workshop, begeleiden in het ontwerpen van een module, reflectiegesprekken leiden, docenten faciliteren om van elkaar met elkaar te leren.

#### 4.2.2 *Proces*

##### **Gericht op eigen uitvoering interventie**

Als eerste zal ik een workshop 'Designing Courses for Significant learning' gebaseerd op het materiaal van L. Dee Fink. Aansluitend op de workshop komen de docenten samen in een netwerkbijeenkomst om te reflecteren en met elkaar te leren. De kaders zijn hierboven beschreven. Observaties en eigen ervaringen houd ik bij in een logboek.

##### **Gebruik interventie door collega's**

De docenten krijgen instructies, een handleiding en logboek- en reflectieformulieren. Hiermee kunnen ze buiten de bijeenkomsten zelf werken aan het uitproberen van het ontwerpmodel. In hun eigen tijd ontwerpen de docenten een module volgens het model van Fink. Hierbij houden ze hun ervaringen met behulp van logboekformulieren bij. Tijdens de bijeenkomsten kunnen zij met behulp van de logboek- en reflectieformulieren hun ervaringen delen met de collega's in de netwerkbijeenkomsten. De docenten krijgen ook de gelegenheid om met elkaar kennis te delen en te reflecteren op dit proces. Ook na dit onderzoek kunnen de docenten het materiaal en het proces inzetten in de verschillende werkgroepen (vaksecties). Hiermee kan het ontwerpproces zich continueren.

## 5 DE ONDERZOEKSOPZET INTERVENTIE

De interventie geschiedt door een actieonderzoek. Hierbij staat centraal dat de docenten werken aan hun eigen professionalisering door kritisch te reflecteren op hun eigen handelen en proberen acties te formuleren ter verbetering. Dit hoofdstuk bespreekt de onderzoeksopzet van de interventie. Hieronder komen onder andere aan de orde onderwerpen als soort onderzoek, de onderzoeksinstrumenten, dataverzameling, -verwerking en -analyse.

### 5.1 De hoofdvraag en deelvragen

De centrale vraag behorende bij dit onderzoek luidt:

*'Kunnen de docenten van de opleiding Economie van het IOL middels actieonderzoek komen tot een gewenst proces voor het ontwerpen van modules?'*

De bijbehorende deelvragen zijn:

1. Op welke manier draagt het model van L. Dee Fink bij tot verbeteren van het ontwerpen van modules in de opleiding Economie?
2. Wat zijn de ervaringen van docenten met reflectie op het ontwerpproces?
3. Welke acties van docenten hebben geleid tot een gewenst ontwerpproces?

### 5.2 Soort onderzoek

Het onderzoek is in de vorm van een actieonderzoek onder docenten geschied, omdat in dit onderzoek het handelen van de docenten in hun praktijksituatie centraal staat. Middels actieonderzoek kunnen zij het beste reflecteren hierop.

Ponte (2002, 11) omschrijft actieonderzoek als

*'een geheel van activiteiten  
van docenten die - met behulp van technieken en strategieën van sociaal-  
wetenschappelijk onderzoek - reflecteren op hun eigen praktijk en  
die op basis van de zo verkregen inzichten hun eigen praktijk systematisch  
proberen te verbeteren.'*

Het uitgangspunt bij dit onderzoek is dat de docenten professionals zijn die middels reflectie hun eigen praktijksituatie of -kennis verbeteren of veranderen, zelf de gewenste verbeteringen bepalen en de uitkomst van deze verbeteringen verzamelen, evalueren en bijstellen.

Voor dit onderzoek heb ik gewerkt met het model voor actieonderzoek volgens Ponte (2002). Dit model bestaat uit vier componenten, te weten een activiteitenplan, richtlijnen, een logboek en critical friend (zie ook figuur 6.1 voor een samenvatting van het model).



*Figuur 5.1 Model voor actieonderzoek (Ponte, 2002)*

### 5.3 Beschrijving onderzoeksofzet

De onderzoeksmethode ‘actieonderzoek’ is te plaatsen onder een veldexperiment. Om de validiteit te garanderen is het van belang de juiste dataverzamelingsinstrumenten te kiezen. Ik heb gekozen om verschillende instrumenten in te zetten tijdens dit onderzoek, namelijk een eigen logboek, logboekformulieren van de docenten, reflectieformulieren (een vragenlijst) en persoonlijke documenten. Met de verschillende instrumenten kan ik dezelfde gegevens verzamelen. Hierdoor maak ik gebruik van de triangulatie-benadering en vergroot ik de kans op het vinden van valide resultaten.

#### De participanten

De populatie bestaat uit de tien voltijdse docenten van de opleiding. Uiteindelijk hebben vijf docenten geparticipeerd, omdat zij de beschikbare tijd hadden en het model van Fink nog niet eerder hadden gebruikt.

#### Dataverzameling

Voor de interventie gebruik ik de volgende dataverzamelingsmethoden en -instrumenten:

1. documentanalyse: logboekformulieren van de docenten en het ontwerp van de modules heb ik geanalyseerd.
  - o *logboek- en reflectieformulieren (vragenlijsten) van de docenten*: de docenten zullen middels een formulier hun handelingen per dag bijhouden. Hiermee leggen zij vast wat zij deden bij het ontwerpen van een module met behulp van het model van Fink. Middels deze instrumenten kunnen zij ook in dialoog treden met hun collega’s over het ontwerpproces. De verzamelde data moet de handelingen van de docenten weergeven en bewijzen dat zij de kennis en vaardigheden, opgedaan tijdens de workshop, hebben gebruikt bij het

ontwerpen van hun module. Deze data heb ik vergeleken met de data van de groeps gesprekken uit de netwerkbijeenkomsten (genoteerd in mijn logboek).

- *persoonlijke documenten van de docenten*: de docenten hebben volgens het model van Fink (2003) een start gemaakt om een module te ontwerpen. In hun eigen werk bekijk ik of het hele model gebruikt is en welke onderdelen beschreven zijn of eventueel ontbreken. Hiermee wil ik vaststellen of de docenten bij het ontwikkelen van een curriculum een (heel) ontwerpproces kunnen volgen (of niet). Centraal staat hier het doorlopen van een model en niet het hebben van een volledig (nieuw) ontworpen module.
2. groeps gesprekken: de docenten treden met elkaar in dialoog over hun ervaringen bij het ontwerpen van een module en ik stuur het gesprek daarbij aan. Hiervoor gebruiken de docenten een vragenlijst (reflectieformulieren) waardoor ze gestructureerder hun ervaring of reflectie kunnen verwoorden. De formulieren worden aan het begin van en aan het eind van een bijeenkomst ingevuld. De gesprekken zijn halfgestructureerd, omdat het van belang is dat spontane antwoorden en reacties gegeven worden. Ik zal hierbij doorvragen totdat de juiste diepte, reikwijdte en specificatie bereikt is.
- *Vragenlijst*: De vragenlijst is een hulpmiddel bij het reflecteren op het eigen handelen. De lijst bestaat uit vijf open vragen waarop de docent zijn ervaringen en reflectie op eigen handelen kan beschrijven. Door te reflecteren worden de successen en knelpunten tijdens het ontwerpen van een module geïnventariseerd. Tevens krijgen de docenten ook de gelegenheid om collectief verbeteracties te formuleren en/of acties om bij te stellen.

### **Geldigheid en transparantie**

Om de validiteit te vergroten hanteer ik member checking. De member checking heeft als doel de betrouwbaarheid van de resultaten van de interviews te verhogen. Voor de member checking zijn de docenten gevraagd om de interpretatie van de uitspraken te controleren. Hierbij worden de docenten gevraagd om na te gaan of zij het eens zijn met de beschrijvingen, analyses en conclusies. De transcripties ontvangen de docenten per mail en zij versturen hun bevindingen per mail terug.

### **5.4 Dataverzameling, -verwerking en -analyse**

#### Sessie 1: informatiebijeenkomst algemeen idee

Alle voltijdse docenten (aantal: 10) zijn uitgenodigd voor een bijeenkomst waarbij het analyseonderzoek en de interventie besproken zijn. Uit de data van het analyseonderzoek is het probleem als volgt verwoord: *de docenten van de opleiding Economie ontwikkelen het*

*curriculum onvoldoende gestructureerd. Hoe kunnen docenten met behulp van een bestaand ontwerpmodel curriculum ontwikkelen waardoor zij bewust worden van het handelen tijdens een ontwerpproces?* De resultaten van het analyseonderzoek zijn te vergelijken met de verkenningsfase van het actieonderzoek en de interventie is het algemeen plan.

Aan het eind van deze bijeenkomst hebben vijf docenten de mogelijkheid mee te doen aan de interventie. Verklaring: één docent was afwezig, één docent had de ruimte niet om mee te doen en drie docenten kennen het ontwerpmodel al en hebben reeds een module ontworpen hiermee. Hierdoor sluiten zij niet goed aan bij het doel van de interventie.

#### Sessie 2 en 3: Workshop 'Designing courses for Significant Learning- by L. Dee Fink'

Tijdens deze bijeenkomsten bespreek ik het model van Fink. Hiervoor heb ik een instructiewerkvorm gebruikt en de docenten korte oefeningen laten doen in groepsverband. De oefeningen houden verband met de stappen van het ontwerpmodel. De docenten kunnen dan gelijk het model uitproberen en vragenstellen aan mij of elkaar. Zowel sessie 2 als 3 werden gestart en afgesloten met een reflectiemoment. Hieruit blijkt dat de docenten hun ervaringen verwoorden en gebruiken bij het delen van de ervaringen met elkaar. Hierdoor kan ik nagaan of de docenten hun ontwerpmodel bijdraagt aan een bewustwording bij het ontwikkelen van curriculum.

Na deze sessies zijn de docenten in staat om zelfstandig een module te ontwerpen met behulp van het model van Fink. De docenten krijgen steeds tien dagen om te werken aan hun ontwerp. Hierbij wordt hen gevraagd een logboek bij te houden met behulp van logboekformulieren (zie bijlage 5). Het logboekformulier maakt mogelijk dat de docenten reflecteren op hun handelen en ervaringen. Deze informatie geeft mij inzicht in de manier waarop het ontwerpproces bij een docent verloopt en welke veranderingen in gedrag (wel of niet ) plaatsvinden tijdens het proces.

#### Sessie 4: reflecteren op eigen handelen en formuleren van acties voor het ontwerpen.

Tijdens deze sessie reflecteren docenten op het ontwerpproces aan de hand van hun ontwerp. Hiervoor vullen ze eerst een vragenlijst in. Vervolgens gaan de docenten in dialoog over hun ervaringen, knelpunten en successen met betrekking tot het ontwerpen van de module. Zij bespreken wat zij goedvinden en wat anders kan tijdens het ontwerpproces. Aan het eind van deze sessie heb ik de docenten gevraagd om hun eigen proces (werkwijze bij het ontwerpen met het model van Fink) op te schrijven. Met deze data kan ik een uitspraak doen over de ervaringen van de docenten.

#### Sessie 5: reflecteren op ontwerpproces en bijstellen/verbeteren acties voor het ontwerpen

Wederom begon de sessie met een individuele reflectieronde. De docenten schreven hun ervaringen op. De ervaringen worden gedeeld met de overige collega's. Het doel was om met de ervaringen het gebruiken van het ontwerpmodel te evalueren. Vervolgens is het eigen handelen besproken. De docenten schrijven hun ontwerpproces op een flap: de

volgorde van hun handelen bij het gebruiken van het ontwerpmodel van Fink. Middels een muurdiscussie bespreken de docenten hun proces. Zij verantwoorden hun handelen aan elkaar en komen mogelijk tot verbeteracties. Hierna heb ik de docenten gevraagd om gezamenlijk een actieplan te formuleren die door de opleiding gebruikt kan worden bij het ontwerpen van modules. Middels een groepsdiscussie hebben de docenten uit hun eigen proces en het model van Fink stappen geselecteerd en geformuleerd. Het selecteren wordt stap voor stap en in dialoog gedaan. Dat houdt in dat de docenten een stap uit het model van Fink vergelijken met hun eigen handelen en vervolgens met elkaar overleggen of deze stap gebruikt kan worden in de hele opleiding. Dit gesprek gaat door tot de laatste stap uit het model van Fink. Elke stap is in gezamenlijk overleg door de docenten bepaald (een ieder was het eens met de stappen). Aan het eind van dit gesprek hebben de docenten een actieplan geformuleerd bestaande uit 14 stappen waarbij een plan voor het ontwerpen van modules volgens het model van Fink, die mogelijk door de opleiding gebruikt kan worden, ontstond.

De docenten hebben met elkaar een actieplan bestaande uit 14 stappen geformuleerd. Dit actieplan komt in het volgende hoofdstuk aan de orde. Het nieuwe plan werd door een ieder goed bevonden (zie bijlage 6). Ditzelfde proces werd gevolgd voor het formuleren van een opzet voor een module (syllabus). Ook nu kwamen de docenten tot een collectieve opzet voor een module/syllabus.



## 6 RESULTATEN INTERVENTIEONDERZOEK

In dit hoofdstuk geef ik een weergave van de resultaten van het interventieonderzoek. Hierbij zijn de centrale vraag en de deelvragen het uitgangspunt.

De centrale vraag luidt als volgt:

*‘Kunnen de docenten van de opleiding Economie van het IOL middels actieonderzoek komen tot een gewenst proces voor het ontwerpen van modules?’*

Hierbij zijn de deelvragen:

1. Op welke manier draagt het model van L. Dee Fink bij tot verbeteren van het ontwerpen van modules in de opleiding Economie?
2. Wat zijn de ervaringen van docenten met reflectie op het ontwerpproces?
3. Welke acties van docenten hebben geleid tot een gewenst ontwerpproces?

De interventie bestond uit een workshop ‘Ontwikkelen van een module volgens het model van L. Dee Fink’. In totaal waren er vier bijeenkomsten. Aan het begin en eind van elke bijeenkomst is er gereflecteerd op eigen handelen bij het ontwerpen van een module met behulp van Fink’s model. Tevens hebben de docenten met elkaar concrete acties geformuleerd aan het eind van elke bijeenkomst. Voorafgaand aan de workshop is een test bij de docenten afgenomen, zodat zij zich een beeld kunnen vormen over hun huidige module en handelen bij het ontwerpen van een curriculum.

De netwerkbijeenkomsten zijn als volgt verlopen:

**Bijeenkomst 1:** Ik heb het model van Fink toegelicht. Hiermee konden de docenten een eerste aanzet geven tot het ontwerpen van de module. Een start met de eerste 5 stappen uit het ontwerpmodel van Fink (Initial design phase) is tijdens de bijeenkomst gedaan. Verfijning doen de docenten in eigen tijd. Hierbij reflecteren zij op hun eigen handelen en formuleren zij verbeteracties voor de toekomst.

**Bijeenkomst 2:** Een vervolg op het toelichten van het model Fink is de hoofdactiviteit. De docenten hebben ook vragen gesteld over de eerste stappen (bijeenkomst 1) en hebben zich georiënteerd op overige stappen van het model. De bijeenkomst is begonnen met een reflectie op het eerste deel van het ontwerpproces. Hierbij hebben de docenten hun ervaringen met elkaar gedeeld. De bijeenkomst eindigt met reflecteren op de overige delen van het model en eventueel formuleren van nieuwe of verbeteracties. Hierna werken de docenten zelfstandig aan het ontwerpen van een module.

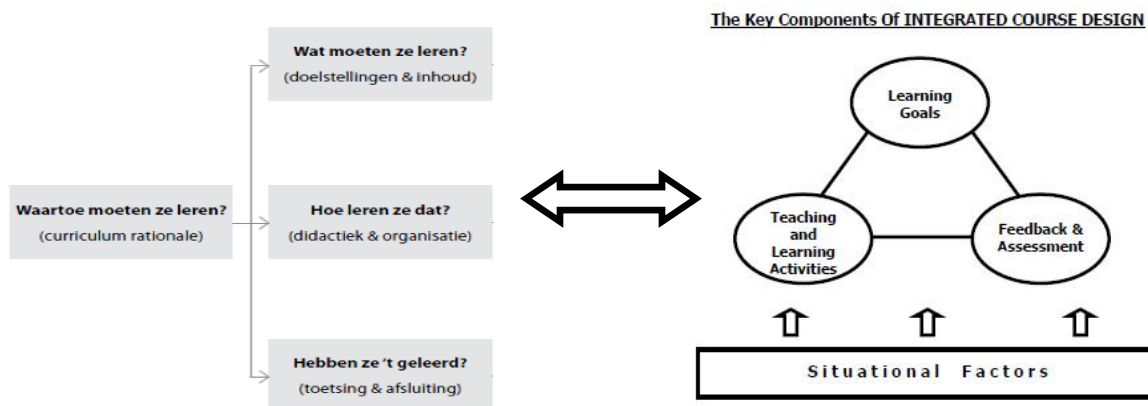
**Bijeenkomst 3:** De bijeenkomst is begonnen met een korte herhaling/terugblik op het model. Hierna hebben de docenten hun reflectie en ervaringen met elkaar gedeeld. Ook heb ik vragen beantwoord. De bijeenkomst is geëindigd met acties formuleren voor een ontwerpproces dat bij de opleiding past, een reflectie op de bijeenkomst en formuleren van nieuwe of verbeteracties.

**Bijeenkomst 4:** Een algehele reflectie op het ontwerpen van de module met behulp van het model van Fink was de centrale activiteit van deze bijeenkomst. De docenten hebben hun ervaringen gedeeld, waarbij het eigen ontwerpproces vergeleken is met die van een collega. Hierna hebben de docenten met elkaar een actieplan geformuleerd over de manier waarop het model van Fink te gebruiken in de opleiding. Als bijproduct van dit proces is een format voor een syllabus (dictaat, reader) ontworpen. De docenten hebben in overeenstemming met elkaar het actieplan en het format voor een syllabus bepaald.

Ik vervolg dit hoofdstuk met de resultaten die de onderzoeksvragen hebben opgeleverd. Alle resultaten komen uit de (reflectie)vragenlijst en logboekformulieren gebruikt door de docenten persoonlijke documenten van de docenten en mijn logboek.

### 6.1 Bijdrage model Fink tot verbeteren ontwerpen modules opleiding Economie

Het model van Fink biedt een duidelijke structuur aan bij een ontwerpproces voor een curriculum. De structuur is herkenbaar aan de drie fasen (met bijbehorende stappen) waaruit het model bestaat (Fink, 2003). Tevens vertoont dit model raakvlakken met de rationele visie van Tyler (1949) zoals Cras (2009) die verwerkt heeft in de vier vragen voor het ontwikkelen van een curriculum.



Figuur 6.1 Benadering Cras (2009) en het model van Fink (2003)

De benadering van Cras is herkenbaar in de drie fasen van Fink. Fase 1 *Learning goals* gaat samen met de vraag 'Wat moeten ze leren?'. De vraag 'Hoe leren ze dat?' uit Cras' benadering is bij Fink herkenbaar als 'Teaching and learning activities' en de laatste ontwerpfase van Fink *Feedback and Assessment* correspondeert met de vraag 'Hebben ze 't geleerd?'. Hiermee sluit het model van Fink aan bij een curriculaire visie waarbij een duidelijke structuur gevolgd dient te worden. Voor de opleiding Economie betekent dit dat deze structuur docenten de gelegenheid biedt om volgens een onderbouwde benadering modules te ontwerpen. Daarnaast komt erbij dat het model de gelegenheid biedt om betekenisvol leren

te bewerkstelligen. Voor betekenisvol leren wordt de taxonomie van significant learning (Fink, 2003) gebruikt waarbij doelen aan de hand van deze taxonomie geformuleerd worden. Door de structuur te volgen en de taxonomie van significant learning wordt het leren van de student bewuster ingericht.

Kortom, het model van Fink draagt op twee manieren bij aan verbetering van het ontwerpen van modules in de opleiding Economie. De verbetering komt tot uiting door een structuur bestaande uit ontwerpfasen (met bijbehorende stappen) aan te bieden en een taxonomie waarbij betekenisvol leren zichtbaar wordt gemaakt.

Dat er vanuit de opleiding behoefte is aan het willen gebruiken van een structuur en bewuster inrichten van het leren van de studenten, blijkt uit argumenten die de docenten van de opleiding Economie aandragen tijdens een evaluatietest van hun modules. Hieronder volgen de argumenten van de docenten.

De docenten geven aan dat het ontwerp van hun module vernieuwd kan worden. De reden hierbij is per docent verschillend. Ze geven allen aan dat het ontwerp op dit moment niet volledig is of niet helemaal voldoet. De bereidwilligheid om het ontwerp te vernieuwen is aanwezig. Op de vraag *'Is mijn ontwerp aan vernieuwing toe?'* geven enkele docenten de volgende antwoorden:

- *docent 1: Ja, omdat er betere/nieuwere inzichten methoden/technieken zijn.*
- *docent 2: Ja, omdat de kenmerken van de doelgroep zijn veranderd.*
- *docent 3: Ja, omdat er elk jaar een aanpassing moet komen.*

Alle docenten geven aan ontevreden te zijn over *hoe* de studenten leren en de behaalde leerresultaten. Uit de argumenten blijkt dat docenten verwachten dat de studenten verantwoordelijkheid nemen voor hoe te leren en het behalen van goede resultaten. De docenten zoeken de oorzaak bij het 'functioneren' van de student. Of deze zienswijze juist of onjuist is, bespreek ik niet binnen deze context. De docenten hebben wel graag dat het leren van de student verbetert en dat de leerresultaten stijgen.

Op de vraag *'Ben ik tevreden over hoe mijn studenten leren?'* zeggen de deelnemende docenten het volgende:

- *docent 1: Nee, omdat in mijn ogen ze te weinig leren en nauwelijks oefenen, waardoor ze steeds dezelfde fouten maken.*
- *docent 2: Nee, omdat ze te weinig "doen" en te weinig reflecteren/verbeteren.*
- *docent 3: Nee, ze kunnen nog niet echt verbanden leggen.*
- *docent 4: Deels, omdat zij nog te veel aan mij hangen.*
- *docent 5: Nee, omdat ze zich niet voldoende inzetten. Ze kunnen geen prioriteiten stellen.*

Tevens geven ze op de vraag 'Ben ik tevreden over de leerresultaten van mijn studenten?' de volgende antwoorden:

- *docent 1: Nee, omdat ze overall toch laag scoren ondanks mijn inzet.*
- *docent 2: Nee. Ik heb te vaak het gevoel dat ze leren voor een 5½.*
- *docent 3: Nee, omdat mijn streven 100% is, maar dat merk ik helaas niet.*
- *docent 4: Niet helemaal, omdat deze ondanks inzet vanuit mij en de studenten laag zijn.*
- *docent 5: Nee, omdat de leerresultaten zijn 50%, dus kennelijk wordt de studie niet goed aangepakt.*

Uit het voorgaande blijkt dat de docenten hun moduleontwerp willen vernieuwen. Ook willen de docenten betere leerresultaten en zijn ze nog ontevreden over *hoe* hun studenten leren. De opleiding kan dus verbeteringen gebruiken met betrekking tot het leren van de student en bewerkstelligen van betere leerresultaten. Verbetering is mogelijk door gebruik te maken van het model van Fink. Het model biedt het gebruiken van een onderbouwd model bestaande uit een structuur aan *en* de taxonomie van significant learning waardoor het leren bewuster ingericht. Hierdoor kan dit model bijdragen aan het verbeteren van het leren van studenten in de opleiding Economie.

## **6.2 Reflectie docenten op het ontwerpproces**

Tijdens de interventie hebben de docenten eerst kennis opgedaan van het model van Fink. Hierbij heb ik het toegelicht en de docenten voorzien van het materiaal over dit model. De docenten zijn hierna zelf aan de slag gegaan met het ontwerpen van een module volgens Finks model. Tijdens het ontwerpen hebben de docenten verschillende ervaringen opgedaan waarop zij hebben gereflecteerd.

Uit de reflectie blijkt onder andere dat de docenten stapsgewijs hebben gewerkt, dat het eigen maken van het model door de docenten als moeizaam wordt ervaren en dat het ontwerpen van een curriculum tijd kost.

Desalniettemin hebben de docenten dit model en het proces als nuttig en bruikbaar ervaren. Uit eigen observatie en uit de gesprekken van de netwerkbijeenkomsten heb ik opgemerkt dat de docenten enthousiast zijn over het model en over het ontwerpen op een gestructureerde manier.

De docenten hebben middels een (reflectie)vragenlijst, een logboekformulier en een groepsgesprek (zie bijlage 5 en 6) op hun handelen gereflecteerd. De vragenlijst en het logboekformulier zijn afgeleid van het model voor actieonderzoek van Ponte (2006). Tijdens het groepsgesprek hebben de docenten de opgeschreven ervaringen met elkaar gedeeld. De docenten hebben tot drie keer toe gereflecteerd op het ontwerpproces. Ze hebben gereflecteerd op de volgende punten:

- het eigen handelen tijdens het ontwerpproces;
- de collectieve bijdrage tijdens de netwerkbijeenkomsten.

Hieronder volgen (reflectie)momenten van de docenten op het eigen handelen.

Op de vraag 'Wat heb ik de afgelopen periode concreet gedaan aan de voortgang van mijn actieonderzoek en waarom heb ik dat gedaan?' geven de docenten het volgende door:

- docent 1: *Werken aan stap 1 – 4, omdat ik deze module professioneel wil aanbieden het komend collegejaar. We doen wel wat maar niet volgens een bepaalde structuur.*
- docent 2: *Ontwerpen van de module middels stap 9 – 12. Dit heb ik gedaan want het was het laatste om te doen.*
- docent 3: *De tips die tijdens de netwerkbijeenkomst aan de orde zijn gekomen heb ik verwerkt/gebruikt om de diverse stappen te beantwoorden.*
- docent 4: *De handleidingen opnieuw gelezen, want ik had een tijdje alles laten liggen. En telkens weer alles lezen wat ik tot nu toe gedaan had. Online naar info gezocht.*
- docent 5: *Ik heb fase 1 t/m 4 reeds ingevuld, zal wel wat correcties aanbrengen, want ik ben nog niet tevreden. Wil de antwoorden op de vragen concreter en helemaal uitwerken.*

Hieruit blijkt dat de docenten een gestructureerd model hebben gevolgd bij het ontwerpen van de module. Hierbij hebben ze, naar eigen zeggen, de richtlijnen die horen bij dit model gevolgd. Ik merk een bereidwilligheid en kritische houding bij de docenten op. Ze zijn serieus (bewust) over dit model en nemen de tijd om hun handelen te evalueren. Ook op basis hiervan krijg ik de indruk dat het gebruiken van een gestructureerd model van toegevoegde waarde is voor de docent en eventueel de opleiding.

Op de vraag 'Wat dacht ik daarmee voor mezelf te bereiken en wat bereikte ik daar feitelijk mee?' zijn de antwoorden van de docenten:

- docent 1: *Ik dacht hiermee de cyclus (v/h ontwerpen) af te kunnen wenden. Doel niet bereikt het ontwerp is niet af.*
- docent 2: *... diepgaandere antwoorden waardoor ik naar de volgende stappen over kon gaan.*
- docent 3: *Een deel van de module alvast te ontwerpen en na te denken over de module. Feitelijk – ik heb gedacht aan enkele takehomeopdrachten in te bouwen om daarmee bepaalde situationele factoren op te vangen.*
- docent 4: *Ik kon daarmee beter opschieten met mijn werk. De formuleringen gingen sneller en makkelijker. Helaas online is er niet zoveel info over L.D. Fink. (althans ik heb niet gevonden).*
- docent 5: *Ik wilde bereiken een goede start te maken om een goed ontwerp te schrijven en het is redelijk gelukt.*

De docenten kunnen dus een start maken met het model. Ze hebben toch wel moeite om het model helemaal te volgen. Echter proberen zij het model wel te begrijpen en uit te

werken. Ik merk hierbij op dat de docenten bereid zijn aan de slag te gaan met een model – ook al kost het even uitzoeken hoe ermee te werken -.

Op de vraag ‘Welke ervaringen, vragen of problemen had ik in de afgelopen periode bij het uitvoeren van mijn actieonderzoek en wat wil ik inbrengen in de komende netwerkbijeenkomst?’

- *docent 1: Ervaringen: het proces is tijdrovend, in combinatie met het werk lastig, geen deadlinedrang om het af te maken. Problemen: alleen werken is saai, veel onduidelijkheden in het model die vragen opwerpen.*
- *docent 2: Probleem: slechte time management. Ervaring: beseft dat deze methode een toegevoegde waarde is voor de opleiding, meer diepgang nodig bij het ontwerpen van de modules. De huidige modulebeschrijvingen voldoen niet meer.*
- *docent 3: Ik wist bij sommige vragen niet zo goed wat ik moet doen. Bijvoorbeeld bij evaluatie step 4 criteria en standaarden.*
- *docent 4: Stap 6 ging moeizaam. Wist niet of ik horizontaal of verticaal moest werken. Ik heb het te lang laten liggen daarom ging het moeizaam. Had wel hulp nodig van andere collega's.*
- *docent 5: Mijn ervaringen: wil me gaan verdiepen in het schrijven van affectieve doelen, motorische en empathische. Dit is nieuw voor me. Wil ook deze doelen gaan evalueren.*

De concrete ervaringen die docenten aangeven zijn dat ze het model eerst goed door moeten hebben en dat het ontwerpproces een tijdrovende activiteit is. De docenten onderkennen dat er tijd uitgetrokken moet worden voor het ontwerpen van een curriculum volgens een model. Ook vanwege het eerst moeten begrijpen van het model.

De docenten hebben aan het eind van elke bijeenkomst een terugblik gedaan op het samen werken aan het ontwerpproces. Enkele ervaringen die zij in de netwerkbijeenkomsten opdeden zijn:

- *Ik heb bij deze bijeenkomst geleerd hoe de criteria en standaarden bepaald moeten worden. Het formatief evalueren is nu duidelijker.*
- *Ik was vandaag meer een toehoorder (i/h begin).*
- *Hiermee heb ik bereikt dat ik het ontwerpen beter snap en goed aan de slag kan met het uitwerken van de verschillende stappen.*
- *Ik heb heel wat geleerd ook van mijn medecollega's. Ik begrijp nu pas hoe ik te werk moet gaan.*
- *Het model aanpassen naar onze situatie. Ik kan nu beter aan het werk gaan, want nu pas begrijp ik bepaalde stappen.*

De docenten ervaren het samenwerken met collega's aan een het ontwerpen van een module als positief en prettig. Een docent heeft letterlijk aangegeven dat *'alleen werken is saai'*. De docenten kunnen zich aan elkaar optrekken en voelen zich meer betrokken bij het ontwerpproces. Dit heb ik uit de observatie kunnen opmerken van de groepsgesprekken tijdens de netwerkbijeenkomsten.

### 6.3 Acties docenten voor een gewenst ontwerpproces

Tijdens het onderzoek hebben de docenten verschillende activiteiten uitgevoerd. Deze activiteiten zijn hieronder beschreven als acties uitgevoerd door de docenten.

De docenten hebben bij elke reflectie individueel acties geformuleerd ter verbetering van hun ontwerpproces. Enkele uitspraken van docenten met betrekking tot ondernomen acties zijn:

- *Stap 4 nog een keer bekijken en daarna verder gaan met stap 5.*
- *Tijd vrijmaken om te ontwerpen.*
- *Eerst stap 1 – 3 goed doen.*
- *Ik wil alle fasen toch nog weer bijstellen.*
- *Met collega's praten over criteria en standaarden.*

Tijdens de laatste netwerkbijeenkomst hebben de docenten het totaal aan acties (activiteiten) die zij hebben ondernomen bij het ontwerpen met het model van Fink verwoord, opgeschreven en aan elkaar voorgelegd.

Het eigen actieplan van de docenten<sup>1</sup> zag er als volgt uit:

Docent	Acties
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ervaringen van collega's bekijken/leren</li> <li>* Voortzetting ontwerp door stap 9-12 te bestuderen</li> <li>* Invulling geven a/d stappen 9 - 12</li> <li>* Volledig document lezen (ontwerp)</li> <li>* Reflectie/logboekformulieren invullen</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Lezen van de materie</li> <li>* AE module beschrijving (vooral activiteiten schema ) ernaast gelegd</li> <li>* Stappen ingevuld</li> <li>* Na elke stap logboek ingevuld</li> <li>* Bepaalde vragen open gelaten en verder gegaan.</li> <li>* Herzien van bepaalde stappen</li> </ul>

<sup>1</sup> Bij de laatste bijeenkomst was een (1) docent afwezig.

<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reader gelezen over vereiste stappen</li> <li>* In relatie brengen met de aantekeningen om een goede voorstelling te maken</li> <li>* Relatie leggen met de module</li> <li>* Vragen beantwoord die bij de diverse stappen horen</li> </ul>
<b>4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reader bestuderen</li> <li>* Online info gezocht over (L. Fink) ontwerpen van een module</li> <li>* Module kiezen</li> <li>* Stappen uitgewerkt/ingevuld</li> <li>* Na elke stap reflecteren</li> <li>* Bijwerken/herzien voor ik met een andere stap begin</li> </ul>

Vervolgens is met behulp van de eigen actieplannen een algemeen actieplan door de betrokken docenten geformuleerd. Hiermee hebben de docenten verbeteracties aangedragen voor de opleiding ten aanzien van het ontwerpen van modules met behulp van het model van L. Dee Fink.

Het actieplan voor de opleiding ziet er als volgt uit:

#### Stappen voor het ontwerpen van modules m.b.v. het ontwerpmodel van L.D. Fink

1. Ontwerpmaterie (het ontwerpmodel) bestuderen
2. Reeds bestaand materiaal over de module verzamelen
3. Fase 1 van Model Fink uitwerken (stap 1 t/m 5)
4. Reflecteren op Fase 1: eerst zelf en daarna met collega's
5. Bijstellen van Fase 1
6. Fase 2 van Model Fink uitwerken (stap 6 t/m 8)
7. Reflecteren op Fase 2: eerst zelf en daarna met collega's
8. Bijstellen van Fase 2
9. Fase 3 van Model Fink uitwerken (stap 9 t/m 12)
10. Reflecteren op Fase 3: eerst zelf en daarna met collega's
11. Bijstellen van Fase 3 (Ontwerp is af)
12. Syllabus gebruiken
13. Successen en knelpunten vastleggen door de gebruiker(s)
14. Evalueren en bijstellen van syllabus



De docenten hebben ook met elkaar nagedacht over de onderdelen waaruit een syllabus (format van een reader) zou moeten bestaan. Samen hebben zij bepaald dat een syllabus uit de volgende delen zou kunnen bestaan:

### **Format Syllabus**

- I. Algemeen
  - \* Voorwoord
  - \* Inleiding (gebruikerswijzer, relatie leerlijn)
  - \* Inhoudsopgave
  
- II. Modulebeschrijving (uitwerking van het model van Fink)
  - \* Situationele factoren
  - \* Leerdoelen
  - \* Onderwijs- en leeractiviteiten
  - \* Feedback en assessment
  
- III. Leermiddelen (literatuur)
  - \* Boeken
  - \* Artikelen
  - \* Verwijzingen
  - \* Uitgewerkte voorbeelden
  
- IV. Opdrachten
  - \* Oefententamen (met uitwerking)
  - \* Verwijzingen naar het boek
  - \* Zelfgemaakte opdrachten (van de docent/sectie)

Bijlagen:

- Beoordelingsformulieren
- Evaluatieformulieren

Het voorgaande laat zien dat de docenten verschillende acties hebben ondernomen tijdens het ontwerpproces (van een curriculum). De docenten kunnen bij het ontwerpen van modules individueel op hun handelen reflecteren en verbeteracties voor toekomstige situaties formuleren. Collectief hebben de docenten verbeteringen kunnen aandragen met betrekking tot het ontwikkelen van curricula voor de opleiding. Alle acties tonen aan dat de docenten een bepaald ontwerpproces hebben doorlopen en nieuwe ervaringen hebben opgedaan bij het ontwikkelen van een curriculum. De belangrijkste ervaringen die de collega's hebben opgedaan waren een nieuw ontwerpmodel uitproberen, kennis delen en ontwikkelen met elkaar voor de opleiding.

## 7 CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN DISCUSSIE

Centraal in dit onderzoek stond het bestuderen van een proces in een opleiding die hoort bij het ontwikkelen van curriculum. Het gaat hier om de opleiding Economie op het Instituut voor het opleiden van leraren (IOL).

De centrale vraag van het onderzoek is als volgt geformuleerd:

*'Kunnen de docenten van de opleiding Economie van het IOL middels actieonderzoek komen tot een gewenst proces voor het ontwerpen van modules?'*

Hierbij wordt de onderzoeksvraag ondersteund door de deelvragen,:

1. Op welke manier draagt het model van L. Dee Fink bij tot verbeteren van het ontwerpen van modules in de opleiding Economie?
2. Wat zijn de ervaringen van docenten met reflectie op het ontwerpproces?
3. Welke acties van docenten hebben geleid tot een gewenst ontwerpproces?

In dit gedeelte geef ik antwoord op de onderzoeksvraag. Het antwoord wordt geformuleerd uit de antwoorden op de deelvragen. Aansluitend op de beantwoording van de hoofdvraag geef ik tevens aanbevelingen. Ik sluit dit gedeelte af met een korte discussie.

### 7.1 Op welke manier draagt het model van L. Dee Fink bij tot verbeteren van het ontwerpen van modules in de opleiding Economie?

Uit het onderzoek blijkt dat de docenten ontevreden zijn over het ontwerp van hun modules. Ze geven aan behoefte te hebben aan meer *tools*, inzicht, hulpmiddelen bij het ontwikkelen van een curriculum. Tevens geven ze aan niet tevreden te zijn met het leren van de studenten en de leerresultaten. In beide bevindingen/opmerkingen van de docenten biedt het model van Fink (Fink, 2003) een uitkomst.

Het model van Fink bestaat uit drie fasen met bijbehorende stappen en richt zich op het ontwerpen van modules voor het hoger onderwijs. Dit model kan ingezet worden op het micro-ontwikkelniveau en sluit goed aan bij de definitie van een curriculum (Taba, 1962; Thijs & Van den Akker, 2009). Tevens vertoont Fink's model raakvlakken met de procedurele benadering van Tyler (1949) die Cras (2009) vertaald heeft naar de vier vragen voor het ontwikkelen van curriculum. Hiermee wordt de vraag van de docenten naar meer inzicht en tools bij het ontwikkelen van een curriculum beantwoord, want het model is een duidelijk gestructureerd en onderbouwd model.

Tevens draagt het model van Fink bij aan het inrichten van betekenisvol leren (significant learning). Fink heeft een taxonomie voor betekenisvol leren ontwikkeld, zodat bewust aandacht besteed kan worden aan het leren van de studenten bij het ontwikkelen van curricula.

Het model van Fink draagt op twee manieren bij aan het verbeteren van het ontwerpen van modules door een structuur aan te bieden bij het ontwerpen en door bewust het leren van de studenten in te richten.

## **7.2 Wat zijn de ervaringen van docenten met reflectie op het ontwerpproces?**

De docenten hebben gewerkt aan het ontwerpen van een module volgens het model van Fink. De ervaringen die de docenten delen, hebben betrekking op de inhoud van het model en het ontwerpproces.

Met betrekking tot de inhoud van het model vinden de docenten dat het model een duidelijke structuur heeft en dat ze hiermee te weten zijn gekomen waarom bepaalde aspecten in een moduleontwerp moeten voorkomen. Zij hebben hiermee een houvast bij het ontwerpen van modules (curriculum). De docenten zijn van mening dat dit model bruikbaar en van toegevoegde waarde is voor de opleiding.

Met betrekking tot het ontwerpproces delen de docenten ervaringen over het eigen handelen. Zij hebben bijvoorbeeld aangegeven dat ze zich een ontwerpmodel eigen kunnen maken en bereid zijn dat model te gebruiken. Zij geven verder aan dat zij hebben ervaren dat het ontwerpproces veel tijd kost. Er gaat tijd zitten in het model goed doorhebben en tijd in het schrijven. Wel ervaren zij het ontwerpen in collectief (samen met een collega) als nuttig en prettig. Samenwerken aan het ontwerpen van een curriculum vergroot de betrokkenheid van de docent bij dit proces.

In de ervaringen die de docenten hebben doorgegeven is de definitie van Ponte met betrekking tot actieonderzoek herkenbaar, namelijk 'actieonderzoek is een geheel van activiteiten van docenten ..... *reflecteren op hun eigen praktijk en die op basis van de zo verkregen inzichten hun eigen praktijk systematisch proberen te verbeteren.'* (Ponte, 2002, 11). De docenten hebben in een ontwerpproces hun eigen handelen in de onderwijspraktijk in kaart gebracht en hebben hierop kritische kanttekeningen geplaatst, zowel individueel als collectief. Deze ervaringen nemen zij mee in toekomstige praktijksituaties.

## **7.3 Welke acties van docenten hebben geleid tot een gewenst ontwerpproces?**

In eigen tijd en tijdens de netwerkbijeenkomsten hebben de docenten verschillende acties ondernomen. De acties bestaan vanuit met een gestructureerd ontwerpmodel een module gebruiken (het gebruiken van het model van Fink), reflecteren op eigen handelen en bijhouden van ervaringen en collectief reflecteren op het ontwerpproces (het model van Fink).

Om tot een gewenst ontwerpproces te komen hebben de docenten hun individuele acties (handelingen) met elkaar vergeleken, zodat een algemeen actieplan kon ontstaan. Dit is de docenten ook gelukt. Zij hebben met elkaar een actieplan (zie bijlage 6) voor het ontwerpen

van modules volgens het model van Fink') en een format voor een syllabus (zie eveneens bijlage 6) bedacht.

Ook in het identificeren van acties door de docenten is de definitie van Ponte (2002) herkenbaar. Ponte stelt in haar benadering van actieonderzoek dat na het reflecteren (verbeter)acties geformuleerd dienen te worden door de docenten. Door middel van een cyclisch proces worden deze acties ingezet en geëvalueerd waardoor nieuwe (verbeter)acties ontstaan. Deze cyclus gaat door zolang de docenten dat van belang vinden. Ook de docenten van de opleiding Economie hebben (verbeter)acties gepleegd die hun eigen praktijksituatie veranderen en (verbeter)acties die voor de hele opleiding van toepassing zijn. Hiermee hebben zij een actieonderzoek met elkaar gedaan dat heeft geresulteerd in het formuleren van een gewenst ontwerpproces.

### **Kortom**

De centrale onderzoeksvraag is als volgt geformuleerd:

*'Kunnen de docenten van de opleiding Economie van het IOL middels actieonderzoek komen tot een gewenst proces voor het ontwerpen van modules?'*

Het onderzoek heeft bewerkstelligd dat docenten middels een geheel van activiteiten hun eigen handelen in een praktijksituatie (het ontwerpen van een module) hebben kunnen bestuderen en op basis hiervan hebben kunnen werken aan het verbeteren van hun praktijk. Zo hebben de docenten bijvoorbeeld als activiteit een nieuw ontwerpmodel uitgetoetst. Tevens is er gereflecteerd en met de reflecties hebben de docenten zowel individueel als collectief acties geformuleerd en uitgetoetst. Hierna hebben zij de acties met elkaar besproken waardoor verbeteracties zijn ontstaan. Deze verbeteracties zijn zichtbaar in twee producten, namelijk een actieplan voor het ontwerpen van modules middels het model van Fink en een format voor een syllabus.

Het onderzoek toont aan dat de docenten in staat zijn (geweest) om middels actieonderzoek te komen tot een gewenst proces voor het ontwerpen van modules en wel voor zichzelf als voor de opleiding

### **7.4 Aanbevelingen**

De opleiding doet er goed aan om het actieplan voor het ontwerpen van modules volgens het model van Fink en het format voor een syllabus te adapteren. Ik beveel de opleiding Economie aan om wederom een traject uit te zetten om dit actieonderzoek te herhalen waarbij collega's elkaar ondersteunen in het gebruiken van het actieplan voor het ontwerpen van modules volgens het model van Fink.

Het gebruiken hiervan heeft een aantal voordelen voor de opleiding, namelijk:

- Het gebruiken van dit model biedt de mogelijkheid om het WAT en HOE studenten leren beter zichtbaar te maken in de opleiding. De behoefte hieraan blijkt ook uit het analyse-onderzoek.
- Een uniforme manier van werken wordt gestimuleerd. De modules worden op dezelfde manier ontworpen.
- Docenten weten nu hoe precies een curriculum te ontwerpen en aan welke criteria en standaarden hun modules dienen te voldoen.
- Docenten hebben nu meer vertrouwen in hun ontwerp en zullen ontwerpen van modules (curriculum) niet als een moeilijke opdracht ervaren.
- Meer transparantie voor de studenten. Studenten krijgen meer inzicht in hun leren en wat er van hen verwacht wordt bij een module.

Hiernaast beveel ik de opleiding ook aan leergemeenschappen te creëren. Docenten komen reeds in sectieverband bij elkaar waarbij er meer werkoverleg gepleegd wordt. Een leergemeenschap biedt een docent de mogelijkheid om met andere collega's te praten over, te bestuderen van en te delen van kennis en ervaringen over actuele issues in de opleiding (zoals curriculumontwikkeling). De opleiding kan de collega-masterstudenten vragen om leergemeenschappen voor te bereiden en te coördineren. De verschillende onderzoeken kunnen als uitgangspunt gelden voor een leergemeenschap.

## **7.5 Discussie**

Dit onderzoek kan gezien worden als een pilotproject voor een leergemeenschap 'curriculumontwikkeling'. Hierbij is docenten de gelegenheid geboden om een proces dat betrekking heeft op curriculumontwikkeling te evalueren en de opleiding Economie te verbeteren.

Ik kijk niet ontevreden terug op het doen van dit onderzoek. Ik heb ondanks de werkdruk de voorbereide opzet kunnen uitvoeren. Maar er is zeker ruimte voor verbetering, want het onderzoek verliep niet vlekkeloos. Het moet gezien worden als pilot (een try-out).

In een toekomstige situatie zou ik graag de volgende aanvullingen willen plegen:

- \* Het doen van een vervolgactieonderzoek. Dit onderzoek heeft zich beperkt tot het bestuderen van een ontwerpproces en mogelijk verbeteracties op het ontwerpen van curricula aan te bevelen. De ontworpen modules volgens het model van Fink door de docenten zijn niet meegenomen, omdat in dit onderzoek het uitproberen (ervaren) van het ontwerpmodel centraal stond. Hierdoor is er ruimte voor toekomstig onderzoek. In dit vervolgonderzoek wordt opgenomen het gebruiken van, evalueren en bijstellen van de nieuw ontworpen modules. Hiermee kan verder onderzocht worden of het actieplan (zie bijlage 7) het ontwerpen van modules door de docenten verbeterd en betekenisvol leren bij studenten leren bevordert.

- \* Meer tijd uittrekken voor het voorbereiden en uitvoeren van de interventie. Hierdoor ontstaat er meer ruimte voor de docenten om zich te verdiepen in de materie en te reflecteren op hun handelingen;
- \* Groepsgesprekken beter voorbereiden, omdat ik opgemerkt heb dat tijdens deze gesprekken de uitgebreide reflectie plaatsvindt. De docenten vinden het prettiger te praten (met elkaar) over de ervaringen dan die schriftelijk te verwoorden.
- \* In het vervolg zal ik heel bewust beeldmateriaal verzamelen in de vorm van foto's of video-opnames. Beeldmateriaal heeft kracht doordat het je terug brengt naar het moment van het onderzoek. Tevens is het hard bewijs.
- \* In het onderzoeksproces bewust andere collega-onderzoekers opzoeken om te functioneren als buddy of critical friend. Pas aan het eind van het onderzoekstraject heb ik dit gedaan en ik heb de meerwaarde mogen ervaren.
- \* Bewuster beleven van het onderzoekstraject. De (leer)momenten zijn gedeeltelijk aan mij voorbijgegaan en dat vind ik jammer.

## **8 IMPLEMENTATIE**

In dit hoofdstuk ga ik in op de manier waarop een voorgestelde innovatie voor het ontwerpen van modules binnen de opleiding geïmplementeerd wordt. Ten eerste wordt de innovatie belicht. Vervolgens bespreek ik een implementatiestrategie en de praktische vertaalslag hiervan voor de opleiding.

### **8.1 De innovatie**

Dit onderzoek draagt bij aan een innovatie binnen de opleiding Economie op het gebied van kennisontwikkeling door de lerarenopleider. Koster en Kallenberg omschrijven kennisontwikkeling door lerarenopleiders als 'het proces waarbij lerarenopleiders op grond van eigen ervaring en vanuit verschillende perspectieven betekenis geven aan informatie, deze betekenisverlening delen met anderen en op grond van die betekenisverlening tot (gemeenschappelijk) handelen overgaan' (Koster & Kallenberg, 2004, 15). De docenten zijn in staat kennis te ontwikkelen en te delen met anderen. Hetzij binnen de opleiding of binnen het instituut. Hierbij gaat het om kennis delen over curriculum ontwikkelen. De innovatie bestaat (daarom) uit docenten verenigen in een leergemeenschap om aan kennisontwikkeling te doen met betrekking tot curriculumontwikkeling.

Voor de opleiding Economie houdt dit concreet in dat de docenten zich verenigen in een leergemeenschap om het proces en de kwaliteit van curriculumontwikkeling binnen de opleiding (en andere opleidingen van het IOL) actief bij te houden. Het samenkomen in een leergemeenschap moet de docenten de ruimte geven om impliciete kennis expliciet te maken en om kennis te delen met elkaar en vragen te stellen aan elkaar over curriculumontwikkeling. Tevens ontstaat de mogelijkheid om nodige innovaties en vernieuwingen op het terrein van curriculumontwikkeling sneller te implementeren. Ook mag worden verwacht dat deze innovatie de kritische betrokkenheid van de docent (de lerarenopleiding) bij zijn eigen praktijk verhoogt.

### **8.2 Implementatie**

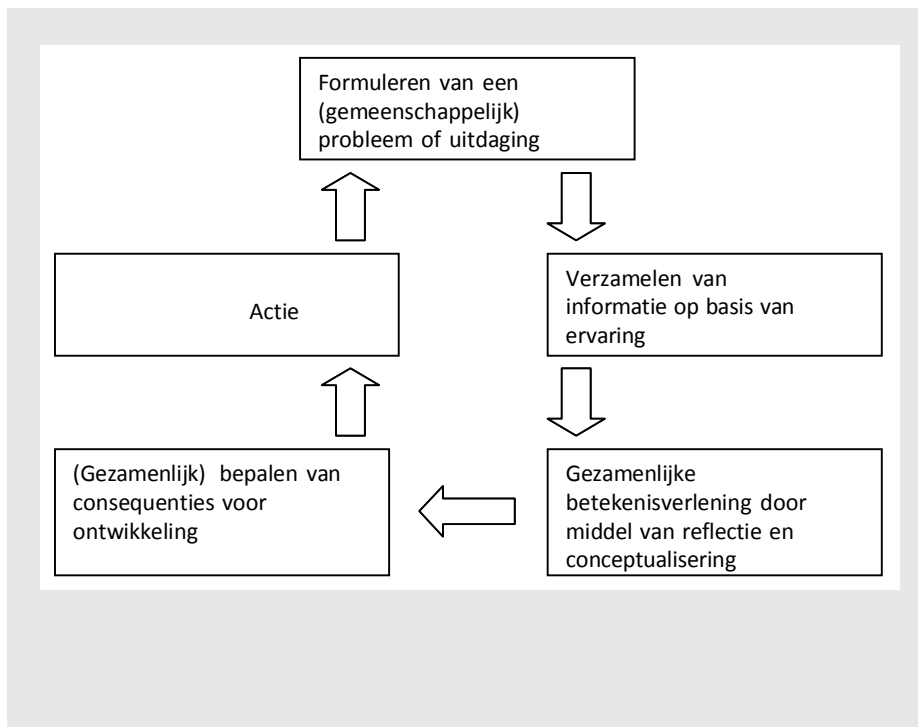
Hieronder zal ik toelichten hoe kennisontwikkeling door de docenten van de lerarenopleiding Economie gedaan kan worden. Ik gebruik hierbij de uitgangspunten van Koster en Kallenberg (2004).

#### **Kennisontwikkeling door de lerarenopleider**

De VELON in Nederland heeft een beroepsstandaard voor lerarenopleiders ontwikkeld. Een standaard is dat de lerarenopleider in staat is een kennisontwikkelaar te zijn. Dit wil zeggen dat een lerarenopleider in staat is kennis te ontwikkelen voor nieuw onderwijs, instaat is bij te dragen aan nieuwe kennis of nieuwe theorie en deze kennis kan delen.

Kennisontwikkeling geschiedt door een cyclisch en dynamisch proces en is nooit af. Kennisontwikkeling voltrekt zich in een aantal fasen. Deze fasen kunnen zijn (Koster & Kallenberg, 2004, 15):

1. Vaststellen van een (gemeenschappelijk) probleem of uitdaging;
2. Verzamelen van informatie op basis van ervaring;
3. Gezamenlijke betekenisverlening door middel van reflectie en conceptualisering;
4. (Gezamenlijk) bepalen van consequenties voor ontwikkeling;
5. Actie en vaststellen van een nieuwe uitdaging of problematiek.



*Figuur 8.1: Fasen in het proces van kennisontwikkeling (Bron: 'Kantelende Kennis, Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen', 2004, p. 12) (Koster & Kallenberg, 2004).*

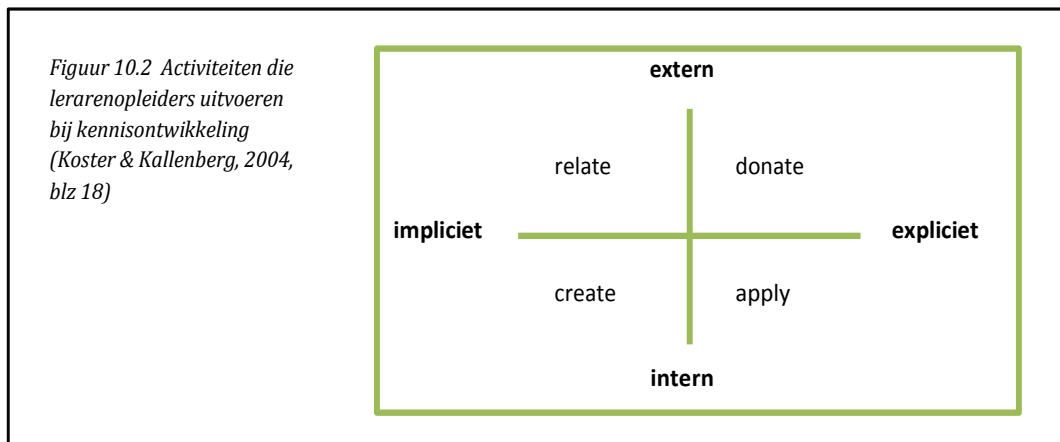
Bij kennisontwikkeling kunnen zowel individuele als collectieve processen aan de orde zijn. Hierbij gaat het om activiteiten die betrekking hebben op leren (individueel) en vernieuwen (collectief). Met betrekking tot het leren kan aan activiteiten als reflecteren op eigen handelen en werken aan eigen ontwikkeling (professionalisering) gedacht worden, maar er is echt sprake van kennisontwikkeling als er activiteiten voorkomen die het vernieuwen (het collectieve proces) stimuleren .

Hiermee wordt ook aangegeven dat kennisontwikkeling specifieke activiteiten nodig heeft. Koster en Kallenberg (2004) definiëren deze activiteiten naar het idee van Kearsley & Sheinermann (1998) als volgt:



1. het creëren van nieuw onderwijs (create);
2. het leggen van relaties (relate);
3. het naar buiten brengen (donate);
4. de toepassing (apply).

Deze activiteiten vinden plaats op het gebied van soort werkzaamheden (intern – extern) en op het gebied het soort bijdrage aan kennisontwikkeling (impliciet – expliciet). Met intern en extern wordt bedoeld dat de activiteiten van kennisontwikkeling betrekking hebben op eigen werkzaamheden die - wel of niet - gedeeld zullen worden met andere collega's of werkzaamheden die betrekking hebben op een groep opleiders. Bij een impliciete bijdrage is er geen zichtbare (wetenschappelijke) verantwoording aanwezig. Terwijl er bij een expliciete bijdrage duidelijk wetenschappelijke normen aan de orde zijn.



Tabel 8.1 Voorbeelden van activiteiten bij kennisontwikkeling (Koster & Kallenberg, 2004)

Soort bijdrage	Voorbeeld activiteiten
Create	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ontwerpen als leervorm: leren door ontwerpen</li> <li>•Onderzoekend leren: deelname aan projecten of pilots</li> <li>•Volgen van cursussen of trainingen</li> </ul>
Relate	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Organiseren van leergemeenschappen</li> <li>•Samenwerkend leren met andere lerarenopleiders</li> <li>•Bezoeken van conferenties als deelnemer</li> </ul>
Donate	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Publiceren (website, tijdschrift)</li> <li>•Presenteren ontwikkelde kennis (workshop, conferentie)</li> <li>•Assisteren en begeleiden</li> </ul>
Apply	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Toepassen in eigen onderwijssituaties</li> <li>•Bijstellen van het eigen onderwijsmateriaal of lesplannen</li> <li>•Ontwikkelen authentieke toetsen</li> </ul>

Voor de opleiding Economie van het IOL kan een implementatietraject voor het verbeteren en vernieuwen van curriculumontwikkeling er als volgt uit:

1. De docenten organiseren en verenigen zich in een leergemeenschap 'curriculumontwikkeling'. Ze komen regelmatig bij elkaar om kennis te delen op het gebied curriculumontwikkeling.
2. Docenten (lerarenopleiders) stellen vast welk (gemeenschappelijk) probleem of uitdaging nader bekeken of onderzocht kan worden.
3. Hierna verzamelen de docenten informatie op basis van ervaring.
4. Vervolgens vindt gezamenlijke betekenisverlening door middel van reflectie en conceptualisering plaats.
5. Hierbij bepalen zij (gezamenlijk) de consequenties voor ontwikkeling.
6. Ten slotte formuleren zij acties en bekijken een nieuwe uitdaging of problematiek.

In het doorlopen van deze fasen gebruiken de docenten expliciet de activiteiten die horen bij kennisontwikkeling zoals:

	<b>Voorbeeld activiteiten</b>
Create	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een training volgen voor het gebruiken van 'het actieplan ontwerpen volgens het model van Fink'</li> <li>• Ontwerpen van modules conform 'het actieplan ontwerpen volgens het model van Fink'.</li> <li>• Hierna modules evalueren om na te gaan hoe het actieplan een bijdrage levert.</li> <li>• Vervolgens het actieplan aanscherpen of verfijnen.</li> </ul>
Relate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deelnemen aan de leergemeenschap 'curriculumontwikkeling'.</li> <li>• Samen met collega's werken en leren en delen van kennis en ervaringen over curriculumontwikkeling.</li> </ul>
Donate	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publiceren van onderzoek, ontwikkelde kennis</li> <li>• Presenteren aan andere collega's binnen het IOL van ontwikkelde kennis tijdens themadagen of de docentenweek.</li> </ul>
Apply	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het gerevisieerd actieplan in eigen onderwijspraktijk gebruiken.</li> <li>• Een cyclus van evalueren en bijstellen inzetten.</li> </ul>

## Literatuurlijst

Barr, R. B., & Tag, J. (1995, November / December 27 (6)). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, pp. 13-25.

Cras, A. J. (2009). *Meesterschap over het leerplan*. Enschede: SLO Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.

Darling - Hammond, L., Banks, J., Zumwalt, K., Gomez, L., Gamoran Sherin, M., Griesdorn, J., et al. (2005). Educational goals and purposes: Developing a curricular vision for teaching.

In L. Darling - Hammond, J. Bransford, L. Darling - Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 169 -200). San Francisco: Jossey - Bass.

De Bie, D. (2003). *Morgen doen wij het beter - Handboek voor de competente onderwijsvernieuwer*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Fink, L. D. (2003). *A self directed guide to designing courses for significant learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goodlad, J. I. (1984). *A Place called School: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

Huizinga, T. (2014). *Developing Curriculum Design Expertise through Teacher Design Teams*. Enschede: Ipskamp Drukkers B.V.

Koster, B., & Kallenberg, T. (2004). De lerarenopleider als kennisontwikkelaar. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 14-21.

McKenney, S., Nieveen, N., & Van den Akker, J. (2006). Design Research from a curriculum perspective. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen, *Educational Design Research* (pp. 110-143). Oxon: Routledge.

Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders jrg 23 (3)*, 11-19.

Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij*. Den Haag: Boom Lemma.

Smeijsters, H., & Sporken, S. (2004). *Van taakgericht naar competentie- 'Leren leren' voor het hoger beroeps onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.

Thijs, A., & Van den Akker, J. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Van den Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction . In J. Van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer, *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Springer Netherlands.

Wiggings, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding design*. Alexandria: ASCD.

## **BIJLAGEN**

## BIJLAGE 1 VRAGENLIJST INTERVIEW ANALYSE

THEMA	VRAGEN:
<b>Uitgangspunten van de opleiding</b>	1. Bent bekend met het beroepsprofiel? 2. Hoe herkent u het beroepsprofiel in uw module?
	1. Welk verband zit er volgens u tussen opleidingsprogramma en uw module?
<b>Opvatting van de docenten over hun onderwijs en het leren van de studenten</b>	1. Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting <i>wat</i> geleerd zal worden? 2. Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting <i>hoe</i> geleerd zal worden?
<b>Aspecten bij het ontwikkelen van een module</b>	1. Hoe is het eindresultaat van de module herkenbaar in het ontwerp van de module? 2. Hoe zijn de beheersingsniveaus herkenbaar in de leerdoelen?
	1. Hoe ontwikkelt u toetsen om het (gewenste) leerresultaat te meten? Hebben deze toetsen een bijbehorend toetsingscriterium?
	1. Bent u bekend met de aspecten: leeractiviteiten, didactische werkvormen en onderwijsmateriaal? Heeft u deze aspecten beschreven in de module?
	2. In welke mate vindt u voorkennis voor uw module belangrijk? Hoe heeft u de (verwachte) voorkennis meegenomen in uw module?

## BIJLAGE 2 TOPICLIJST ANALYSEONDERZOEK

TOPIC	SUBTOPIC	MOGELIJKE VRAGEN:	INDICATOREN
<b>Uitgangspunten van de opleiding</b>	Beroepsprofiel van de leraar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bent bekend met het beroepsprofiel?</li> <li>2. Hoe herkent u het beroepsprofiel in uw module?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de docenten zijn bekend met het beroepsprofiel</li> <li>- elementen van het beroepsprofiel (competenties) zijn herkenbaar in de modules</li> </ul>
	Ordering curriculum	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welk verband zit er volgens u tussen opleidingsprogramma en uw module?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de docenten zien een verband tussen hun module en het opleidingsprogramma</li> </ul>
<b>Opvatting van de docenten over hun onderwijs en het leren van de studenten</b>	Een duidelijk beeld over <i>wat en hoe</i> er geleerd zal worden.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting <i>wat</i> geleerd zal worden?</li> <li>2. Hoe komt in het ontwerp van de module tot uiting <i>hoe</i> geleerd zal worden?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de docenten hebben leerdoelen geformuleerd voor hun modules</li> <li>- de docenten gebruiken een bepaald uitgangspunt (curriculaire visie) bij het onderwijzen.</li> <li>- De docenten houden rekening met de leerervaringen van de lerende.</li> </ul>
<b>Aspecten bij het ontwikkelen van een module</b>	Een structuur en logica is gebruikt bij het ontwerpen van de module en is herkenbaar in de module-beschrijving.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe is het eindresultaat van de module herkenbaar in het ontwerp van de module?</li> <li>2. Hoe zijn de beheersingsniveaus herkenbaar in de leerdoelen?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerdoelen zijn geformuleerd met het eindresultaat in gedachte</li> <li>- De beheersingsniveaus zijn duidelijk herkenbaar in de formulering van de leerdoelen</li> </ul>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hoe ontwikkelt u toetsen om het (gewenste) leerresultaat te meten? Hebben deze toetsen een bijbehorend toetsingscriterium?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De manieren van toetsen en evalueren zijn opgenomen in de beschrijving.</li> <li>- Een bijbehorend toetsingscriterium is opgenomen in de beschrijving.</li> </ul>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bent u bekend met de aspecten: leeractiviteiten, didactische werkvormen en onderwijsmateriaal? Heeft u deze aspecten beschreven in de module?</li> <li>2. In welke mate vindt u voorkennis voor uw module</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leeractiviteiten zijn opgenomen in de beschrijving</li> <li>- Didactische aanpakken zijn gekozen en opgenomen in de beschrijving</li> </ul>

		<p>belangrijk? Hoe heeft u de (verwachte) voorkennis meegenomen in uw module?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Benodigd onderwijsmateriaal is gekozen en beschreven</li> <li>- de docenten vinden de voorkennis (reeds aanwezige subjectieve concepten) van de studenten belangrijk</li> <li>- de voorkennis is verwerkt in de module</li> </ul>
--	--	---	--



### BIJLAGE 3 PLANNING NETWERBIJEEENKOMSTEN

<b>Dag 1</b>  <b>11 juli 2014</b>  <b>10u-13u</b>	<b>Tijdens de bijeenkomst</b>	<b>Buiten de bijeenkomst</b>
Fase 1  Fase 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Startactiviteit</li> <li>* Presentatie ICD: fase 1 en fase 2</li> <li>* Uitwerken Fase 1</li> <li>* Reflectie op ontwerpproces</li> <li>* Afspraken</li> </ul>	Fase 1 en Fase 2 verder uitwerken  Logboek bijhouden
<b>Dag 2</b>  <b>23 juli 2014</b>  <b>9u-12u</b>	<b>Tijdens bijeenkomst</b>	<b>Buiten de bijeenkomst</b>
Fase 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Startactiviteit</li> <li>* Presentatie ICD: fase 3</li> <li>* Uitwerken Fase 3</li> <li>* Reflectie op ontwerpproces</li> <li>* Afspraken</li> </ul>	Fase 1 en Fase 2 finaliseren  Fase 3 uitwerken  Logboek bijhouden
<b>Dag 3</b>  <b>1 augustus 2014</b>  <b>9u-12u</b>	<b>Tijdens de bijeenkomst</b>	<b>Buiten de bijeenkomst</b>
Eindontwerp	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Presenteren van het ontwerp van de module</li> <li>* Reflecteren op het hele ontwerpproces</li> <li>* Acties gezamenlijk formuleren</li> </ul>	Ontwerp afmaken  Logboek bijhouden
In te leveren eindproducten  <i>Uiterlijk 8 augustus 2014</i>	Reflectie- en logboekformulieren	

## BIJLAGE 4 ZELFTEST DOCENTEN

ZELFTEST ONTWERPEN VAN MODULES
1. a. Wanneer heb ik voor het laatst een module ontworpen?  b. Is mijn ontwerp aan vernieuwing toe? Ja/ nee , omdat
2. a. Ben ik tevreden over wat mijn studenten leren? Ja/ nee , omdat  b. Ben ik tevreden over hoe mijn studenten leren? Ja/ nee , omdat
3. Ben ik tevreden over de leerresultaten van mijn studenten? Ja/ nee , omdat
4. Welke visie heb ik over het leren van mijn studenten en mijn lesgeven?
5. Welke visie heeft de opleiding over het leren van de studenten en het lesgeven?
Afkorting naam:

## BIJLAGE 5 LOGBOEKFORMULIER NETWERKBIJEENKOMSTEN

### Logboek voor docenten I

Vorbereiding van de netwerkbijsenkomst

Betreft periode tussen ..... (datum vorige bijsenkomst) en ..... (datum volgende bijsenkomst).

1 Wat is op dit moment het onderwerp van mijn actieonderzoek? (*eventuele veranderingen of verfijningen ten opzichte van het vorig logboek toelichten*)

2 Wat heb ik de afgelopen periode concreet gedaan aan de voortgang van mijn actieonderzoek en waarom heb ik dat gedaan?

3 Wat dacht ik daarmee voor mezelf te bereiken en wat bereikte ik daar feitelijk mee?

4 Welke ervaringen, vragen of problemen had ik in de afgelopen periode bij het uitvoeren van mijn actieonderzoek en wat wil ik inbrengen in de komende netwerkbijsenkomst?

Onderwijs van eigen makelij, P. Ponte. Uitgeverij Nelissen, Soest

## Evaluatie van de netwerkbijeenkomst

Betreft netwerkbijeenkomst d.d.: . ....

5 Wat heb ik tijdens deze netwerkbijeenkomst ingebracht met betrekking tot mijn actieonderzoek?

6 Wat dacht ik daarmee voor mezelf te bereiken en wat bereikte ik er feitelijk mee?

7 Hoe denk ik in de komende periode verder te gaan met mijn actieonderzoek (wat neem ik me voor)?

8 Overige opmerkingen en reflecties.

## BIJLAGE 6 REFLECTIEFORMULIER DOCENTEN

### Reflecteren van op eigen ontwerpproces

Datum:

1. Welke handelingen zijn gepleegd bij het ontwerpen van uw module?
2. Welke handeling ging goed tijdens het ontwerpen? En waarom?
3. Welke handeling ging minder goed tijdens het ontwerpen? En waarom?
4. Wat kan (eventueel) bijgesteld of verbeterd worden aan uw ontwerpproces?

## BIJLAGE 7 HET ACTIEPLAN ONTWERPEN MODULES EN FORMAT SYLLABUS

### Stappen voor het ontwerpen van modules mbv het ontwerpmodel van L.D. Fink

1. Ontwerpmaterie (het ontwerpmodel) bestuderen
2. Reeds bestaand materiaal over de module verzamelen
3. Fase 1 van Model Fink uitwerken (stap 1 t/m 5)
4. Reflecteren op Fase 1: eerst zelf en daarna met collega's
5. Bijstellen van Fase 1
6. Fase 2 van Model Fink uitwerken (stap 6 t/m 8)
7. Reflecteren op Fase 2: eerst zelf en daarna met collega's
8. Bijstellen van Fase 2
9. Fase 3 van Model Fink uitwerken (stap 9 t/m 12)
10. Reflecteren op Fase 3: eerst zelf en daarna met collega's
11. Bijstellen van Fase 3 (Ontwerp is af)
12. Syllabus gebruiken
13. Successen en knelpunten vastleggen door de gebruiker(s)
14. Evalueren en bijstellen van syllabus

### Format Syllabus

#### I. Algemeen

- \* Voorwoord
- \* Inleiding (gebruikerswijzer, relatie leerlijn)
- \* Inhoudsopgave

#### II. Modulebeschrijving (uitwerking van het model van Fink)

- \* Situationele factoren
- \* Leerdoelen
- \* Onderwijs- en leeractiviteiten
- \* Feedback en assessment

#### III. Leermiddelen (literatuur)

- \* Boeken
- \* Artikelen
- \* Verwijzingen
- \* Uitgewerkte voorbeelden

#### IV. Opdrachten

- \* Oefententamen (met uitwerking)
- \* Verwijzingen naar het boek
- \* Zelfgemaakte opdrachten (van de docent/sectie)

#### Bijlagen:

- Beoordelingsformulieren
- Evaluatieformulieren

