

**Praktijkboek
innoverend hoger onderwijs**

PRAKTIJKBOEK INNOVEREND HOGER ONDERWIJS

Redactieraad

Peter Van Petegem

Jelle Geyskens

Ann Stes

Sara Van Waes

Christel Verdurmen



Praktijkboek innoverend hoger onderwijs draagt het GPRC-label, wat staat voor 'Guaranteed Peer Reviewed Content'. Met dit kwaliteitslabel geeft de Vlaamse Uitgevers Vereniging (VUV) aan dat de publicatie die dit label draagt een peerreviewprocedure heeft doorlopen die beantwoordt aan de internationale wetenschappelijke standaarden.



D/2015/45/146 – ISBN 978 94 014 1825 6 – NUR 841

Vormgeving cover: Peer De Maeyer
Vormgeving binnenwerk: Jurgen Leemans

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tiel, 2015.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.
Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus
Erasme Ruelensvest 179 bus 101
3001 Leuven
België

www.lannoocampus.be

Inhoudstafel

Woord vooraf	15
Inleiding: onderwijsprofessionalisering als voedingsbodem voor innoverend hoger onderwijs	19
1. Onderwijsprofessionalisering: lust of last?	19
2. Systemen om (professionalisering van) onderwijs te waarderen	20
2.1 Onderzoek en onderwijs scheiden	20
2.2 Alleen onderzoek waarderen	20
2.3 Onderzoeksgericht onderwijs	21
2.4 Onderzoek én onderwijs waarderen	22
3. Belang van onderwijscompetenties	22
3.1 Toegenomen studentgerichtheid	22
3.2 Toegenomen leerdoelgerichtheid	23
3.3 Toegenomen druk vanuit de maatschappij	23
3.4 Toegenomen loopbaangerichtheid	23
4. Onderwijsprofessionalisering via een regeling Basiskwalificatie Onderwijs (BKO)	24
5. Praktijkvoorbeelden van innoverend hoger onderwijs als resultaat van een regeling BKO	25
6. Bijlage 1. Kenmerken van de regeling Basiskwalificatie Onderwijs (BKO)	25
6.1 Kenmerken betreffende de inhoud	26
6.2 Kenmerken betreffende de toetsing	26
6.3 Kenmerken betreffende het proces	26

Deel 1

Onderwijsontwikkeling en toetsing **27**

HOOFDSTUK 1 COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJZEN **29**

1. Waarom competentiegericht opleiden?	30
2. Hoe wordt het competentiebegrip gedefinieerd en gekenmerkt?	30
3. Wat zijn de kenmerken van een competentiegerichte onderwijsleeromgeving?	33
3.1 De student als actieve kennisconstructor	34
3.2 De docent als ontwerper van een krachtige leeromgeving en als begeleider van leerprocessen	35

3.3	Een 'krachtige' onderwijsleeromgeving	36
3.4	Beoordeling: van toetsing naar assessment	38
4.	Mogelijke valkuilen bij de implementatie van competentiegericht onderwijs	39
4.1	Een te smalle invulling van het competentiebegrip	39
4.2	Draagvlak voor de implementatie van competentiegericht onderwijs?	39
4.3	Verdwijnt kennis in een competentiegericht curriculum?	40
5.	Aan de slag: naar een competentiegericht opleidingscurriculum	42
5.1	Het ontwikkelen en formuleren van kerncompetenties: de bovenkant van de diablo	43
5.2	Van de constructie van kerncompetenties naar de ontwikkeling van een krachtige leeromgeving: de onderkant van de diablo	45
5.3	Suggesties bij het werken aan een competentiegerichte opleiding	50
6.	Van een competentiegericht opleidingscurriculum naar een competentiegericht opleidingsonderdeel	51
6.1	Formuleer competenties per opleidingsonderdeel	52
6.2	Ontwikkel werk- en toetsvormen afgestemd op de (deel) competenties van het opleidingsonderdeel	54
6.3	Voorzie in geschikte ondersteuning	56
6.4	Houd rekening met studentkenmerken	58
6.5	Houd rekening met de context	58
7.	Ter afronding	59
8.	Aanbevolen literatuur	60

HOOFDSTUK 2 COMPETENTIEGERICHT TOETSEN

61

1.	Verschillen tussen traditionele en competentiegerichte toetsing	62
2.	Kenmerken van competentiegericht toetsen	64
2.1	Integratie instructie en toetsing	65
2.2	Betrokkenheid studenten en/of externen	67
2.3	Levensechtheid	74
2.4	Constructiegerichtheid	76
2.5	Levenslang leren	78
3.	Competentiegericht toetsen op opleidingsniveau	81
4.	Kwaliteitseisen bij het werken met competentiegerichte toetsen	83
4.1	Validiteit	83
4.2	Betrouwbaarheid	84
5.	Ter afronding	90
6.	Aanbevolen literatuur	91

HOOFDSTUK 3	COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJZEN EN TOETSEN IN DE PRAKTIJK: VAN CONGRUENTIETABEL TOT PEER ASSESSMENT VAN OPDRACHTEN	93
1.	Context	94
2.	Competentiegericht onderwijzen: de congruentietabel	94
3.	Integratie van onderwijs- en toetsvormen in een competentiegerichte leeromgeving	97
	3.1 Oorspronkelijke situatie	97
	3.2 Nieuwe situatie	98
	3.3 Motivering voor de gemaakte keuzes	102
4.	Evaluatie na implementatie	104
5.	Suggesties bij het implementeren van peer assessment in een leeromgeving	106

Deel 2

Onderwijsuitvoering en evaluatie van onderwijs **107**

HOOFDSTUK 4	ONDERWIJSEVALUATIE DOOR ZELFREFLECTIE	111
1.	Wat is zelfreflectie en waarom is het belangrijk voor een docent?	111
2.	Focus van zelfreflectie	112
	2.1 Reflectie op het eigen handelen	112
	2.2 Reflectie op kennis en opvattingen over onderwijs	115
3.	Reflectieprocedure	117
	3.1 Stap 1: handelen: het opdoen van een concrete ervaring	118
	3.2 Stap 2: terugblikken op het handelen	120
	3.3 Stap 3: formuleren van essentiële aspecten in de ervaring	121
	3.4 Stap 4: alternatieven ontwikkelen voor de onderwijsaanpak en een keuze maken	122
	3.5 Stap 5: uitproberen in een nieuwe situatie (opnieuw opdoen van concrete ervaring)	123
	3.6 Ter afsluiting	124
4.	Aanbevolen literatuur	124

HOOFDSTUK 5 ONDERWIJSEVALUATIE DOOR PEEROBSERVATIE 125

- | | |
|---|-----|
| 1. Wat is peerobservatie en waarom is het belangrijk voor een docent? | 125 |
| 2. Peerobservatieprocedure | 126 |
| 2.1 Fase 1: preobservatie | 127 |
| 2.2 Fase 2: observatie | 135 |
| 2.3 Fase 3: postobservatie | 139 |
| 3. Aanbevolen literatuur | 142 |

HOOFDSTUK 6 ONDERWIJSEVALUATIE DOOR STUDENTEN 143

- | | |
|--|-----|
| 1. Een beknopte historiek | 143 |
| 2. Het delicate karakter van onderwijsbeoordelingen door studenten | 144 |
| 3. Waarom onderwijsbeoordelingen door studenten wél zinvol (kunnen) zijn ... | 145 |
| 4. Zelf een onderwijsbeoordeling door studenten organiseren: vragenlijsten en (groeps)gesprekken | 146 |
| 5. Evaluatie door middel van een vragenlijst | 147 |
| 5.1 De voorbereiding: keuze/ontwerp van een vragenlijst | 147 |
| 5.2 De afname: <i>paper-and-pencil</i> versus online bevestigingen en de kwestie van anonimiteit | 152 |
| 5.3 Het interpreteren van de resultaten: niet zo eenvoudig als het lijkt | 153 |
| 6. Evaluatie door middel van een (groeps)gesprek | 156 |
| 6.1 De voorbereiding: deelnemers, locatie en tijdstip | 157 |
| 6.2 Het gesprek zelf | 158 |
| 7. Tot slot: de student heeft niet altijd gelijk | 160 |
| 8. Aanbevolen literatuur | 160 |

HOOFDSTUK 7 ONDERWIJSEVALUATIE IN DE PRAKTIJK 161

- | | |
|--|-----|
| 1. Context: datatriangulatie rond de eigen onderwijspraktijk | 161 |
| 2. Preobservatie: zelfreflectie en verkennend gesprek | 162 |
| 2.1 Welke aspecten van uw lesgeefgedrag zijn uw sterke punten? Over welke aspecten van uw lesgeefgedrag bent u reeds zeker? Waarom? | 163 |
| 2.2 Welke aspecten van uw lesgeefgedrag verdienen nog extra aandacht? Over welke aspecten bent u nog niet zeker? Waarom? | 163 |
| 2.3 Welke specifieke observatiepunten zijn hieruit tijdens het gesprek met de observator in de preobservatiefase naar boven gekomen? | 164 |

3. Peerobservatie	164
3.1 Persoonlijke reflectie van het geobserveerde lesmoment	164
3.2 Sterke punten aangebracht door de observator	165
3.3 Aandachtspunten aangebracht door de organisator	166
3.4 Suggesties ter verbetering	166
4. Studentenevaluatie	167
4.1 Opstellen van een enquêteformulier	167
4.2 De evaluatie	169
5. Het eindpunt: sterktes en zwaktes detecteren in de eigen onderwijspraktijk	172
5.1 Sterktes	172
5.2 Zwaktes	172
5.3 Opportuniteiten	173
5.4 Bedreigingen	173
6. Conclusie: de onderwijspraktijk aanpassen naar de toekomst	174
7. Wat hebben we geleerd?	175

Deel 3

Participatie in de onderwijsorganisatie **177**

HOOFDSTUK 8 ANALYSE VAN HET TOETSBELEID IN DE PRAKTIJK **183**

1. Context	183
1.1 Situering van het toetsbeleid	183
1.2 Achtergrondinformatie over de opleiding diergeneeskunde	184
2. Ondernomen acties en resultaten	184
2.1 Verder aanvullen van de congruentietabel	184
2.2 Analyse van het toetsbeleid op opleidingsniveau	185
2.3 Analyse van het toetsbeleid per opleidingsonderdeel	190
2.4 Algemene conclusie aangaande het toetsbeleid in de bacheloropleiding diergeneeskunde	191
3. Aanbevelingen en reflecties	191
4. Bijlagen	193
4.1 Bijlage 1: Uittreksel voor het opleidingsonderdeel 'algemene cellen weefselleer van de huisdieren' uit de congruentietabel voor de opleiding bachelor diergeneeskunde	193

4.2	Bijlage 2: Extra kolommen, opgenomen in de uitgebreide congruentietabel (opleidingsonderdeel ‘algemene cel- en weefselleer van de huisdieren’)	194
-----	--	-----

HOOFDSTUK 9 EXTERNE BENCHMARKING VAN MASTERPROEVEN IN DE PRAKTIJK 195

1.	Context	196
2.	Beoordelingscriteria masterproef: oorspronkelijke en nieuwe situatie	197
3.	Ondernomen acties en resultaten	200
3.1	Doelstelling	200
3.2	Structuur van de gegevens en statistische analyses	201
3.3	Resultaten	201
4.	Aanbevelingen	202

HOOFDSTUK 10 TAALCOMPETENTIES OPLEIDINGSBREED BEOORDELEN IN DE PRAKTIJK 205

1.	Context	205
2.	Doel van het project	206
3.	Ondernomen acties en resultaten	206
3.1	Docentenbevraging	206
3.2	Ontwikkeling van het beoordelingsinstrument	207
3.3	Implicaties naar de toekomst	212
4.	Aanbevelingen en reflectie	213

Referenties 215

Auteurs 219



Woord vooraf

Het hoger onderwijs is één van de sectoren waarin verandering de enige constante is. De voorbije tien jaar vonden er veel structurele veranderingen plaats zoals de vorming van associaties, de inkanteling van opleidingen van de hogescholen naar de universiteiten, fusies tussen hogescholen en cetera. Gelijktijdig met deze structurele veranderingen verandert ook de manier waarop naar onderwijs wordt gekeken. Het zwart-witdenken over het belang van onderzoek versus onderwijs lijkt voorbij. Investerings in onderwijs en onderwijsontwikkeling worden relevant beschouwd als kernopdracht, niet enkel aan hogescholen, eveneens aan universiteiten.

Het heeft er alle schijn van dat het lesgeven zelf aan die turbulentie ontsnapt, maar niets is minder waar. Het vormgeven van een adequate leeromgeving maakt ook het voorwerp uit van voortdurende innovatie. Dit alles heeft implicaties voor de wijze waarop de onderwijstaak van docenten kan worden ondersteund. De wijze waarop onderwijsprofessionalisering gebeurt, dient deze ontwikkelingen ook te volgen – meer nog, ze moet deze voor zijn. Om dit te realiseren zijn vormingsinitiatieven voor docenten en lectoren van wezenlijk belang, als voedingsbodemp voor innovatie in hoger onderwijs.

In 2004 richtte de Universiteit Antwerpen het Expertisecentrum Hoger Onderwijs (ECHO) op. De opdracht van het centrum is tweeledig: enerzijds activiteiten voor onderwijsprofessionalisering op touw zetten, anderzijds onderwijskundig onderzoek verrichten ter ondersteuning van deze onderwijsprofessionaliseringsopdracht. De activiteiten zijn onderzoeksgebaseerd, en richten zich op ontwikkeling van de onderwijscompetenties van de docenten, aansluitend bij de onderwijsvisie van de Universiteit Antwerpen.

Niet in het minst neemt het ECHO ook deel aan interne en externe netwerken. Zo was een initiatief op de viering van vijf jaar ECHO de aanleiding om het Lerend Netwerk van Onderwijsondersteuners (LNO2) boven de doopvont te houden.

Dit boek verschijnt naar aanleiding van de tiende verjaardag van het ECHO. De voorbije vijf jaar zijn niet onopgemerkt voorbijgegaan. De werking van

het ECHO en de opzet van de docentenopleiding werd extern gereviewd. Het positieve resultaat is dat de Universiteit Antwerpen zich als eerste Vlaamse universiteit heeft aangesloten bij de regeling ‘Basiskwalificatie Onderwijs’ (BKO) zoals opgesteld door de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten (VSNU), die voorziet in een wederzijdse kwaliteitserkenning van docentenopleidingen.

Inhoudelijk betekent dit dat de focus van de docentenopleiding zich richt op vijf resultaatgebieden: onderwijsontwikkeling, toetsing van studenten, onderwijsuitvoering, evaluatie van onderwijs, en participatie in de ruimere onderwijsorganisatie. Deze terreinen vormen meteen ook de ruggengraat van dit boek. In verschillende hoofdstukken komen deze vijf gebieden aan bod, zowel vanuit een theoretische als een praktische invalshoek. De meer theoretische hoofdstukken werden aangeleverd door (voormalige) ECHO-medewerkers. De meer praktische hoofdstukken zijn uitgewerkt en geschreven door een aantal deelnemers van de docentenopleiding. Het gaat hierbij om een bewerking van het portfolio als eindopdracht. Deze hoofdstukken laten toe om inzicht te krijgen in hoe collega’s in het praktijkveld in hun onderwijstaak aan de slag gaan met wat ECHO hen aanbiedt. Ik ben de auteurs van de praktijkhoofdstukken erkentelijk dat we van hun input mogen gebruik maken om de praktijkdimensie van dit boek authentiek te maken.

Nagenoeg alle auteurs zijn werkzaam in het universitair onderwijs, maar de aangereikte inzichten en voorbeelden zijn zonder meer toepasbaar in alle vormen van hoger onderwijs en inspirerend voor de andere onderwijsniveaus.

In de inleiding schetsen Hanno van Keulen, Ann Stes en Peter Van Petegem waarom onderwijsprofessionalisering een voedingsbodem kan zijn voor innoverend hoger onderwijs en onderstrepen ze het belang van onderwijscompetenties.

Deel 1 ‘Onderwijsontwikkeling en toetsing’ bestaat uit drie hoofdstukken.

In het eerste hoofdstuk licht Christel Verdurmen het concept competentiegericht onderwijzen toe. De kenmerken van een competentiegerichte onderwijsleeromgeving worden beschreven en vergeleken met een meer traditionele leeromgeving. Tevens worden handvatten aangereikt voor de ontwikkeling van een competentiegerichte onderwijsleeromgeving, zowel op het niveau van de opleiding als van het opleidingsonderdeel.

Daarna beschrijft Sara Van Waes het competentiegericht toetsen en wordt dit vergeleken met traditioneel toetsen. Tevens worden kenmerken beschreven die van belang zijn bij het ontwikkelen en optimaliseren van competentiegerichte toetsen en wordt ingegaan op de implicaties van een dergelijke aanpak voor opleidingen en de opleidingsonderdelen. Ten slotte worden kwaliteitseisen besproken bij het werken met competentiegerichte toetsing.

In hoofdstuk 3 wordt de vertaalslag gemaakt naar de praktijk. Jonas Lefevere, Sara Van Waes, Christel Verdurmen en Ann Stes beschrijven hoe er gewerkt wordt met een congruentietabel en peer assessment in het onderwijs in een casus uit de politieke wetenschappen.

Deel 2 ‘Onderwijsuitvoering en evaluatie van onderwijs’ bestaat uit vier hoofdstukken. Telkens wordt vanuit een andere invalshoek of aanpak naar onderwijsevaluatie gekeken.

In hoofdstuk 4 beschrijft Jelle Geyskens hoe zelfreflectie gebruikt kan worden als een manier om het onderwijs te evalueren en te verbeteren. De reflectiecyclus van Korthagen wordt voorgesteld en leidt tot een stappenplan om gestructureerd, diepgaand en kwaliteitsvol te reflecteren.

In hoofdstuk 5 beschrijft eveneens Jelle Geyskens peerobservatie als een tweede methodiek om het (eigen) onderwijs te evalueren en te verbeteren. Er wordt een procedure voor peerobservatie toegelicht met concrete stappen voor de praktische uitvoering ervan.

In hoofdstuk 6 behandelt Pieter Spooren de rol van studentenevaluaties voor het evalueren en verbeteren van het onderwijs. Het delicate karakter van dergelijke evaluaties wordt erkend, maar tevens wordt aangegeven waarom onderwijsevaluaties door studenten zinvol zijn. Nadien gaat het hoofdstuk in op het gebruik van vragenlijsten en van groepsgesprekken als methodieken voor onderwijsevaluatie.

In hoofdstuk 7 maken Ilja Van Damme en Ann Stes de vertaalslag van deze inzichten naar de praktijk. Er wordt getoond hoe met zelfreflectie, peerobservatie en studentenevaluaties wordt omgegaan bij het opleidingsonderdeel ‘Urban History’.

Deel 3 handelt over de ‘Participatie in de onderwijsorganisatie’.

In dit deel wordt dus de omslag gemaakt van het functioneren van de docent voor haar of zijn eigen onderwijs naar het opleidingsniveau. De participatie in de onderwijsorganisatie kan dan ook verschillende vormen aannemen, van ad-hoc-betrokkenheid tot systematisch participeren in een onderwijs- of opleidingscommissie. Er komen in dit deel drie casussen aan bod waarin docenten toelichten hoe ze bijgedragen hebben aan de kwaliteit van de onderwijsorganisatie.

Inge Brouns en Jelle Geyskens beschrijven in hoofdstuk 8 het proces en de resultaten van een analyse van het toetsbeleid van de opleiding diergeneeskunde. Aan de hand van een congruentietabel wordt nagegaan in welke mate competenties, werkvormen en toetsing op elkaar afgestemd zijn. Tevens worden aanbevelingen geformuleerd voor wie zelf aan de slag wil gaan met het analyseren van het toetsbeleid.

In hoofdstuk 9 beschrijven Erik Franssen en Sara Van Waes een casus waarin masterproeven aan een externe benchmark worden onderworpen, vanuit het

departement biomedische wetenschappen. Op deze manier toetst de opleiding of de manier van beoordelen van deze eindwerken overeenkomt met deze van gelijkaardige opleidingen. In de bijdrage wordt ingegaan op het proces en de resultaten van deze externe benchmarking en ook hier worden een aantal aanbevelingen geformuleerd.

In hoofdstuk 10 beschrijven Sabine Van Miert en Christel Verdurmen hoe schriftelijke taalcompetenties opleidingsbreed worden beoordeeld in een casus binnen de farmaceutische wetenschappen. Er wordt een scorewijzer uitgewerkt die kan ingezet worden bij de beoordeling van het wetenschappelijk taalgebruik van studenten bij schriftelijke opdrachten.

Het kader van de Basiskwalificatie Onderwijs (BKO) is richtinggevend voor de opbouw van dit boek, maar tegelijkertijd komen de verschillende soorten activiteiten aan bod waarmee een docent in aanraking komt bij het opnemen van zijn verantwoordelijkheid als lesgever. Onderwijs is een dynamisch gegeven met als gevolg dat werken aan kwaliteitsvol onderwijs een permanente opdracht is. En een boeiende opdracht daarenboven.

Zoals reeds aangestipt zijn de voorbije vijf jaar voor ECHO niet onopgemerkt voorbijgegaan, met als belangrijke stap de internationale erkenning vanuit de BKO-regeling. Daardoor heeft ECHO zich niet enkel op vlak van onderzoek maar ook op vlak van de professionalisering internationaal geprofileerd.

De uitdrukkelijke steun van de academische overheid bij de dubbele opdracht van ECHO – onderwijsprofessionalisering en -onderzoek – en de vele positieve feedback die we mogen ontvangen van de deelnemers aan de activiteiten zijn een hart onder de riem voor de dagdagelijkse werking van het ECHO. Ik wil op deze plaats ook de ECHO-medewerkers van de voorbije vijf jaar bedanken, met name Jelle Geyskens, Ann Stes, Sara Van Waes en Christel Verdurmen. Dit team is de *driving force* van ECHO met wie het plezierig samenwerken is en die me doen uitkijken naar de komende vijf jaar.

Ik hoop dat de lezer bij het doornemen van dit boek gestimuleerd wordt om kritisch te reflecteren over de eigen onderwijspraktijk. De aangereikte concepten en praktijkvoorbeelden zijn niet bedoeld om klakkeloos gekopieerd te worden. Maar we hopen dat er inspiratie kan gevonden worden in dit boek om verder te timmeren aan innovatief hoger onderwijs.

Ik wil de lezer daarbij veel succes en plezier toewensen.

Peter Van Petegem

Voorzitter Expertisecentrum Hoger Onderwijs

Universiteit Antwerpen

Inleiding: onderwijs-professionalisering als voedingsbodem voor innoverend hoger onderwijs

Hanno van Keulen, Ann Stes, Peter Van Petegem

1. ONDERWIJSPROFESSIONALISERING: LUST OF LAST?

Wie aan een universiteit werkt, heeft eigenlijk twee banen: onderzoek doen en onderwijs geven. Welke van die twee het belangrijkste is, blijkt heel duidelijk uit twee woorden die wel eens gebruikt worden om de gevraagde inspanning te kwantificeren: men heeft een 'onderzoekstaak' en een 'onderwijslast'. Onderwijs is een last, onderwijs staat een carrière als onderzoeker in de weg.

Toch is onderwijs het bestaansrecht van de universiteit. We doen onderzoek om onze kennis vooruit te brengen, maar stoten daarbij op grenzen. We willen studenten confronteren met die grenzen en hun leren zelf onderzoek uit te voeren, in de hoop dat zij op die manier de bestaande grenzen later zullen kunnen overschrijden. Om dat doel te bereiken, moet het onderwijs kwaliteit hebben. Of ze het nu als een last of als een lust zien, docenten zullen zich moeten inspannen om hun onderwijs op een professionele manier vorm te geven. Hoe ver docenten daarin willen gaan, is afhankelijk van de waardering die zij oogsten voor de inspanning en voor de resultaten die zij boeken.

Dit inleidende hoofdstuk beschrijft vooreerst welke manieren en motieven er zijn om (professionalisering van) innoverend onderwijs te waarderen. Vervolgens geeft het aan vanuit welke optiek de verdere hoofdstukken in dit boek gelezen moeten worden.

2. SYSTEMEN OM (PROFESSIONALISERING VAN) ONDERWIJS TE WAARDEREN

In wat volgt nemen we aan dat de docent een zekere spanning ervaart tussen de eisen die aan hem¹ gesteld worden vanuit het onderzoek en de eisen gesteld vanuit het onderwijs. We concentreren ons in de eerste plaats op de universiteiten, waar het de normale en gewenste situatie is om zowel onderzoek te doen als onderwijs te verzorgen.

2.1 Onderzoek en onderwijs scheiden

Onderzoek met onderwijs combineren is ook aan de universiteiten niet overal en altijd het geval. Het is denkbaar de genoemde spanning op te lossen door onderzoeken en onderwijzen van elkaar te scheiden: door onderzoek te laten doen door voltijds onderzoekers en onderwijs te laten verzorgen door voltijds docenten. Die uitersten bestaan aan sommige universiteiten. Vaak is dat een niet-structurele oplossing om fluctuaties in studentenaantallen en/of onderzoeksbudget op te vangen. Soms is de niet-optimale verhouding tussen onderzoek en onderwijs ook van structurele aard. Docenten hebben dan bijvoorbeeld zoveel tweede- en/of derdegeldstroomonderzoek of andere activiteiten (zoals patiëntenzorg in het geval van artsen) dat het ontwikkelen en verzorgen van onderwijs een bijzaak is geworden. Men geeft dan, al dan niet met enthousiasme, een keer per jaar les in een verder tamelijk onbekend curriculum. Aan de andere kant treffen we ook opleidingen die veel meer studenten trekken dan er middelen beschikbaar zijn om docenten onderzoek te laten doen. Ook dat kan nadelig zijn voor de vorming van studenten tot onderzoekers.

2.2 Alleen onderzoek waarderen

Een andere ‘oplossing’ voor de spanning die een docent ervaart tussen eisen vanuit zijn onderzoekstaak enerzijds en eisen vanuit zijn onderwijstaak anderzijds, hangt samen met het traditionele verschil in waardering tussen onder-

1. Doorheen het boek wordt naar de docent of student verwezen met ‘hij’ en ‘hem’, hoewel natuurlijk zowel mannelijke als vrouwelijke docenten en studenten worden bedoeld.