



# Best practices voor stimulerend, academisch onderwijs

Dit artikel is het vijfenveertigste in een serie praktische artikelen over onderwijsinnovatie. Deze serie heeft de bedoeling om mensen die werkzaam zijn in het hoger onderwijs handreikingen en aandachtspunten te bieden voor eigen initiatieven in onderwijsinnovatie. De onderwerpen van deze reeks kunnen uiteenlopen, maar zullen altijd gaan over het maken van onderwijs en dus over toepassingen van onderwijskundige en onderwijstechnologische inzichten in het dagelijks werk van de docent, het onderwijsteam of de studierichtingsleider.

## Auteurs

M.F. van der Schaaf  
R.H.J. Erkens  
W.S. van der Hel  
A.D.C. Jaarsma  
Nebula (collectieve auteur)

Reacties op dit artikel naar:  
Langeveld Instituut voor Pedagogisch en Onderwijskundig Onderzoek,  
Universiteit Utrecht,  
Postbus 80140, 3508 TC Utrecht.  
Telefoon: 030-2534944  
E-mail: M.F.vanderSchaaf@uu.nl

## Inhoud

- \_ Samenvatting
- \_ Inleiding
- \_ Bouwstenen voor het ontwikkelen van stimulerend academisch onderwijs
- \_ Procedure van de Nebula Workshop
- \_ Resultaten en discussie
- \_ Conclusie
- \_ Samenvatting

Box 1: Overzicht van docenthandelingen om studenten te activeren tot kennisverwerving en -verwerking en het ontwikkelen van vaardigheden en meningsvorming.

Box 2: Overzicht van strategieën en werkvormen en het leerdoel waarvoor deze gebruikt kunnen worden.

## Samenvatting

Van universitair docenten wordt verwacht dat ze stimulerend academisch onderwijs geven en op die manier bijdragen aan een krachtige leeromgeving voor studenten. Reflectie op het eigen en andermans handelen is essentieel, zowel voor het vormgeven van stimulerend academisch onderwijs als voor het verbeteren van onderwijs. Binnen universitaire opleidingen wordt door docenten weinig gezamenlijk gereflecteerd. Om dat te stimuleren heeft het jong-docentennetwerk van de Universiteit Utrecht (Nebula) een workshop georganiseerd met de centrale vraag: 'Hoe kunnen docenten de ontwikkeling van academische houdingen, kennis en vaardigheden van studenten stimuleren?'

In dit artikel worden de achterliggende rationale procedure en opbrengsten van de workshop gepresenteerd. Er worden concrete doecerstrategieën beschreven die bruikbaar zijn bij het geven van hoorcolleges en werkgroepen. Deze strategieën hebben betrekking op:

- \_ Handelingen tijdens hoorcolleges om studenten te activeren tot kennisverwerving en -verwerking, en om de ontwikkeling van vaardigheden en meningsvorming te stimuleren;
- \_ En werkvormen die tijdens werkgroepen kunnen worden ingezet en die bijdragen aan training in beoordelingsvaardigheden, informatievaardigheden, onderzoeks-, lees- en schrijfvaardigheden, en training in presenteren/discussiëren/argumenteren.

Op deze manier wordt aangetoond hoe het uitwisselen van en reflecteren op best practices vorm kan krijgen en wat het op kan leveren. Het verbeteren van universitair onderwijs begint bij het delen van ervaringen en een kritische analyse van het eigen en andermans handelen in de academische context.

Dit betekent dat de universiteit niet alleen een leeromgeving zou moeten bieden voor studenten, maar ook voor docenten.

### **Inleiding**

Van universitair docenten wordt verwacht dat ze stimulerend academisch onderwijs verzorgen om op die manier bij te dragen aan een krachtige leeromgeving voor studenten. Voor het vormgeven van stimulerend academisch onderwijs kunnen docenten voortbouwen op bestaande modellen voor het realiseren van een activerende didactiek en op de eigen ervaring (Biggs, 2003). In beide gevallen is reflectie essentieel om het onderwijs te verbeteren.

Tijdens het reflecteren analyseert en bekritiseert een docent het eigen en andermans handelen, wat kan leiden tot een verandering van cognities en (indirect) tot verandering van gedrag. Hoewel reflectie in principe een individueel proces is dat tot individuele leeropbrengsten kan leiden, kunnen bepaalde onderdelen van dat proces gezamenlijk worden doorlopen en zijn collectieve opbrengsten denkbaar (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001). Door gezamenlijke reflectie kan bijvoorbeeld een steeds meer gedeeld referentiekader ontstaan over hoe men leeromgevingen in de opleiding wil ontwikkelen. Deze gezamenlijke reflectieactiviteiten kunnen leiden tot een gedeelde visieontwikkeling van de opleiding waaraan alle docenten bijdragen.

Binnen universitaire opleidingen wordt door docenten weinig gezamenlijk gereflecteerd. Om dat te stimuleren heeft het jong docenten netwerk van de Universiteit Utrecht (Nebula) een workshop georganiseerd over het stimuleren van academische kennis, vaardigheden en houdingen bij studenten. In dit artikel presenteren we de achterliggende rationale procedure en uitkomsten van de workshop. De centrale vraag luidt: 'Hoe kunnen docenten de ontwikkeling van academische houdingen, kennis en vaardigheden van studenten stimuleren?'

### **Bouwstenen voor het ontwikkelen van stimulerend academisch onderwijs**

Voor het ontwikkelen van stimulerend academisch onderwijs is een aantal bouwstenen cruciaal. Niet alleen inhoud en leerdoelen maar ook de didactische vormgeving en de praktijkkennis van docenten beïnvloeden de mate waarin academisch onderwijs stimulerend is.

#### *Inhouden en leerdoelen*

Academische professionals beschikken over een systematische kennisbasis van hoogwaardig niveau, een pallet aan methoden en waarden en normen die in de loop der jaren in de beroepsgroep zijn ontwikkeld en bewezen. Studenten worden hierin geschoold en gesocialiseerd zodra ze starten met hun opleiding.

Tegelijkertijd kenmerkt het werk van een academische professional zich door autonomie, onzekerheid en unieke problemen in veranderlijke contexten. Een professional moet gedurende zijn hele beroepsloopbaan willen (blijven) leren. Het ontwikkelen van probleemoplossend vermogen, zelfregulatie en reflectievaardigheden zijn daarom essentieel.

De benodigde academische houdingen, kennis en vaardigheden kunnen worden samengevat in een taxonomie. De in de workshop gebruikte taxonomie onderscheidt drie groepen (Stokking, 1997):

\_ Houding: zelfvertrouwen, positief te waarden disposities;

\_ Kennis: zelfkennis, algemene kennis, domeinspecifieke kennis en contextspecifieke kennis;

\_ Vaardigheden: psychomotorische vaardigheden, basisvaardigheden, cognitieve en metacognitieve vaardigheden, affectieve (zelfregulatieve) vaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden.

Binnen academische opleidingen worden inhouden en leerdoelen idealiter uiteengezet in leerlijnen vanaf het eerste bachelorjaar. Dergelijke leerlijnen zullen niet op een nulpunt starten omdat studenten door ervaringen in hun eerdere schoolloopbaan al bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen hebben ontwikkeld. Het vergt van docenten aanpassingsvermogen om met differentiatie binnen groepen om te kunnen gaan.

#### *Didactische vormgeving*

Een leeromgeving wordt gevormd door de nagestreefde leerdoelen, instructie en begeleiding, opdrachten en beoordeling. Consistentie tussen deze componenten (bijvoorbeeld een beoordeling die aansluit bij de beoogde leerdoelen) is cruciaal voor effectief onderwijs. Bij de instructie en begeleiding kan gebruik worden gemaakt van verschillende werkvormen. Op voorhand is niet één bepaalde werkvorm het meest efficiënt en effectief. De keuze voor een werkvorm zal samenhangen met:

\_ De nagestreefde inhouden en leerdoelen;

\_ De inschatting van de docent van de (voor)kennis, ervaring en vaardigheden van de studenten;

\_ De context waarin wordt onderwezen (bijvoorbeeld een hoorcollege of werkgroep);

\_ De faciliteiten en leermiddelen die de docent ter beschikking heeft;

\_ En de ervaringen en voorkeuren van de docent. Al met al valt het aan te raden om doelgericht en afwisselend gebruik te maken van de verschillende werkvormen.

Daarnaast is de sociale context waarin studenten studeren essentieel voor de hoeveelheid inspanning die studenten bereid zijn om in hun studie te investeren (Martens & Boekaerts, 2007). Naast het belang van helderheid en kwaliteit van de instructie door docenten voor het stimuleren van het leerproces van studenten blijkt vooral enthousiasme van docenten een belangrijke beïnvloeder van intrinsieke studiemotivatie en studieprestaties van studenten (Entwistle, 2009).

Onerlijkheid, een laag verwachtingspatroon, gebrek aan humor en te controlerend gedrag door de docent hangen samen met lage studieprestaties door leerlingen (Filak & Sheldon, 2003; Skinner & Belmont, 1993). Ten slotte gaat op dat studenten verschillen en daardoor ook verschillen in voorkeuren voor docenten. Studenten lijken daarom vooral gebaat te zijn bij een gemêleerd docententeam. Docenten ontwikkelen gedurende hun loopbaan praktijkkennis die grotendeels bestaat uit opvattingen over doceren, die ze in de loop der jaren naar aanleiding van ervaringen en reflectie op ervaringen hebben ontwikkeld. Hieruit ontwikkelen ze voor zichzelf best practices en routines om het alledaags handelen in hun professie te ondersteunen. De praktijkkennis is persoonsgebonden en uniek, kan meer of minder bewust zijn, en is meer of minder contextgebonden of van algemene aard (Shulman, 1986; Beijaard & Verloop, 1996). Reflectie op en het delen van praktijkkennis tussen docenten kan het leren van de eigen en andermans ervaringen bevorderen.

#### **Procedure van de Nebula Workshop**

Hoe kunnen docenten de ontwikkeling van academische houdingen, kennis en vaardigheden van studenten stimuleren? Deze vraag is behandeld op de Onderwijsparade 2009 van de Universiteit Utrecht in twee workshops en aan de hand van twee casussen, geïnspireerd op praktijkervaringen.

De Onderwijsparade is een jaarlijkse onderwijsconferentie en een platform voor uitwisseling, kennisoverdracht en discussie over kwaliteit van en ontwikkelingen in het onderwijs. De eerste casus betrof een hoorcollege van tweemaal 45 minuten voor eerstejaars studenten aan het einde van het academisch jaar. De tweede casus betrof een werkgroep van 2 uur voor derdejaars studenten. Bij beide casussen kregen de deelnemers de vraag hoe ze de hoorcolleges of de werkgroep zo konden vormgeven opdat:

- \_ Een academisch inhoudelijk niveau bij studenten wordt gestimuleerd;
- \_ Een academische houding bij studenten wordt bevorderd;
- \_ Academische vaardigheden van studenten worden ontwikkeld.

Aan de workshops deden in totaal ongeveer tachtig deelnemers mee. Alle deelnemers aan de workshops hebben in groepen hun best practices en reflecties daarop per casus op papier gezet. Hieronder worden de gegeven suggesties samengevat en aangevuld met suggesties vanuit Nebula.

#### **Resultaten en discussie**

Tijdens de workshop wisselden docenten vooral ervaringen uit over problemen met zelfstandigheid en motivatie van studenten (bijvoorbeeld te laat komen, stof niet voorbereid, vragen over welke hoofdstukken exact bestudeerd moeten worden). Een mogelijke verklaring voor de ervaren problemen is dat studenten andere opvattingen over en verwachtingen van onderwijs hebben dan docenten wenselijk achten (het zogenaamde *hidden curriculum*; Martens & Boekaerts, 2007). Om goed bedoelde pogingen van een docent niet op voorhand te laten stranden is het zinvol eerst een juiste inschatting te maken van studentopvattingen en -verwachtingen en een aanpak te kiezen die daaraan complementair is.

Best practices van docenten zijn:

- \_ Wees duidelijk en consequent, bijvoorbeeld door regels te hanteren als de 4 P's: Presence (aanwezigheid - op tijd), Participation (deelnemen), Preparedness (voorbereid), Politeness (beleefdheid). Leef als docent zelf de 4 P's na!
- \_ Wees enthousiast voor het vakgebied en voor het vak van docent;
- \_ Wees betrokken naar studenten en neem ze serieus (zij zijn de toekomst van het vakgebied).

Andere punten om de interesse van studenten te wekken voor het vakgebied en een academische houding aan te leren zijn de volgende:

- \_ Authenticiteit, blijf dicht bij jezelf, bijvoorbeeld door in bescheiden mate te vertellen over de eigen professionele ervaringen en persoonlijke elementen in te vlechten (bijvoorbeeld stukjes eigen onderzoek);
- \_ Creëer een veilig klimaat waarin fouten mogen worden gemaakt. Voorbeeld: studenten kunnen gestimuleerd worden in het academisch denken door ze een opzettelijk moeilijke tekst of probleem voor te leggen, waar de docent niet echt (en liever nog helemaal niemand) een oplossing voor heeft. Door studenten over het probleem te laten nadenken, en door hen te laten zien dat men als docent ook niet alles weet (de docent als rolmodel), kunnen studenten leren dat het onmogelijk is alles te weten, en dat dit ook geen schande is. Tegelijk leren ze dat dit geen reden is om moeilijke zaken uit de weg te gaan. De wetenschap is voortdurend in beweging en slechts door het opperen van antwoorden kan er uiteindelijk mogelijk een oplossing voor deze vraagstukken komen;
- \_ Maak gebruik van een activerende didactiek (zie pagina 21).

**BOX 1: OVERZICHT VAN DOCENTHANDELINGEN OM STUDENTEN TE ACTIVEREN TOT KENNISVERWERVING EN -VERWERKING EN HET ONTWIKKELEN VAN VAARDIGHEDEN EN MENINGSVORMING**

Vooraf bruikbaar bij:	Introductie thematiek	Kennis-verwerving	Kennis-verwerking	Menings-vorming
Studenten vooraf incomplete powerpoint geven; beperk de stof op de hand-out tot moeilijk overschrijfbaar onderdelen (bijvoorbeeld tabellen, grafieken of figuren). Dit stimuleert de student om actiever te luisteren, omdat hij de belangrijke onderdelen zelf moet oppikken.		●	●	
Onderwerp in actualiteit en context plaatsen (bijvoorbeeld door het tonen van een recent krantenbericht).	●			●
Voorbeelden geven, bijvoorbeeld door You Tube-filmpjes ter illustratie of door een demonstratie of experiment uit te voeren tijdens een hoorcollege.	●	●	●	
Herhaling door vragen over eerder behandelde stof ('Hoe zat het ook al weer met...'). Inhoudelijke kennis krijgt een student niet alleen maar door te blokken voor een tentamen, maar vooral ook door herhaling.			●	
Studenten laten aanvullen op de lesstof. Het college kan worden onderbroken voor korte discussies tussen studenten. Zij kunnen zelf proberen om de, door de docent opgezette redenering, af te maken. Op deze manier kunnen studenten zelf de stof ontdekken en hoeft de docent niet alles via eenrichtings-verkeer over te dragen.		●	●	
Kennis als input voor discussie: 'Create controversy'. De inhoud van een hoorcollege is vaak niet eenduidig. Er leven intellectuele en academische vragen over de inhoud die aan studenten voorgelegd kunnen worden; verschillende visies tegenover elkaar zetten.	●	●	●	●
Hardop denken door expert (docent).		●		
Advocaat van de duivel spelen.				●
Wedstrijd wie een vraag kan stellen over de stof die (nog) door niemand beantwoord kan worden.			●	
Korte discussies tussen studenten inlassen. Een geschikte methode is de buzz-methode, waarbij studenten kort in tweetallen zachtjes overleggen en uitwisselen. Vervolgens kan een aantal studenten worden gevraagd naar hun antwoorden. Dit kan voor de docent weer aanleiding zijn tot verdere discussie.		●	●	
Stemkastjes gebruiken bij bijvoorbeeld stellingendiscussie, zelfstudiekennis toetsen of quizen.		●	●	●
Korte opdrachten inlassen waar studenten in groepjes tijdens het college aan werken. Vervolgens plenaire uitwisseling.		●	●	●
Haal meer uit elektronische leerplatforms, bijvoorbeeld voor discussie, chatsessies en peerfeedback. Het ontwikkelen van academische vaardigheden kan zo ook voor en na het hoorcollege worden gestimuleerd. Discussies die in een hoorcollege zijn opgestart, kunnen bijvoorbeeld via de discussie-pagina verder worden uitgewerkt.		●	●	●
One-minute paper waarin studenten de kern van het hoorcollege samenvatten.			●	
Rode-draadsessies organiseren om de studenten de samenhang van de stof duidelijk te maken.			●	

*Best practices om de ontwikkeling van academische kennis en vaardigheden te stimuleren*

Het stimuleren van de ontwikkeling van academische kennis en vaardigheden vraagt om een krachtige leeromgeving rondom een centraal staande academische inhoud. Daarin worden studenten gestimuleerd om zelfstandig, actief en samenwerkend te leren in een context die nauw aansluit bij het werk van een academisch professional. De beoordeling vindt op authentieke wijze plaats over een langere tijdspanne en is zowel summatief gericht op het eindproduct, als formatief, ter stimulering van de ontwikkeling van de beoogde kennis, vaardigheden en houdingen. Hieronder worden diverse suggesties samengevat.

- \_ Stimuleer zelfstandigheid, bijvoorbeeld door de stof niet hapklaar in een reader aan studenten aan te bieden, maar titels van publicaties te geven die de studenten zelf moeten opzoeken in de bibliotheek of op internet;
- \_ Expliciteer het doel van de werkgroep of het hoorcollege en sluit plenair af met een take-home-message voor studenten;
- \_ Verwacht dat studenten vooraf de stof bestudeerd hebben door de bijeenkomst te starten met vragen over de stof aan studenten - het is dan handig om een aantal namen van studenten te kennen. Bijvoorbeeld: 'Mark, weet jij hoe het zit met...';
- \_ Blijf verrassen om studenten bij de les te houden. Denk aan een ice-breaker (aan het begin), cliffhanger (voor de pauze) en uitsmijter (bij het afsluiten van een bijeenkomst). Dit kan bijvoorbeeld een vraag over eerder behandelde stof zijn (zie vorig punt), een samenvattende zin of iets uit de actualiteit;
- \_ Zorg voor interactie met de studenten, zowel voor, tijdens, als na het geroosterde onderwijs;
- \_ Blijf problematiseren, bijvoorbeeld door te werken vanuit probleemgericht onderwijs. Wat is het probleem? Hoe kan het worden opgelost? Welke kennis heb je daarvoor nodig?;
- \_ Breng structuur in de stof aan, of laat deze aanbrengen door de studenten. Toon verbanden, stel prioriteiten en geef overzicht;
- \_ Houd studenten aanspreekbaar. Bijvoorbeeld: wanneer studenten elkaars werk moeten presenteren of een vraag moeten beantwoorden niet op voorhand, maar pas op het laatste moment een student aanwijzen die presenteert;
- \_ Stimuleer competitie in de groep (of tussen groepjes), bijvoorbeeld door wedstrijdjes te houden;
- \_ Leg expliciete links tussen hoorcollege en werkgroep, bijvoorbeeld door in een werkgroep data van studenten te verzamelen en deze te gebruiken in het hoorcollege;
- \_ Geef studenten een kijkje achter de schermen, door bijvoorbeeld een gast-spreker te laten vertellen over zijn of haar (onderzoeks)praktijk of door colleges buiten de deur te organiseren in een organisatie die relevant is voor het toekomstig beroep van de studenten (excursie);
- \_ Onderwijs = interactie, dus de bijeenkomst is een gedeelde verantwoordelijkheid van de docenten met de student. Hierover doordenkend zouden studenten zelfs medeverantwoordelijk kunnen worden gemaakt door hen te betrekken bij de voorbereiding van een hoorcollege of werkgroep;
- \_ Laat studenten toetsvragen opstellen die de docent beheert en waaruit de docent selecteert/aanpast;
- \_ Haal meer uit de beoordeling. Vaak wordt over werkgroepen heen door studenten gewerkt aan opdrachten die gedurende een aantal weken binnen de cursus maken, al dan niet in groepen.

Het inhoudelijk wetenschappelijk niveau dat van studenten bij dergelijke opdrachten wordt verwacht is vaak verdisconteerd in de beoordelingscriteria waarop ze worden afgerekend. Ervaring en onderzoek wijzen uit dat niets zo instructief is voor de studenten als de beoordelingscriteria. Het is van groot belang om te zorgen en te controleren dat studenten de beoordelingscriteria goed begrijpen. Je kunt als docent de criteria in een van je werkgroepen behandelen, maar ook kan peer-feedback helpen om de criteria te begrijpen en te hanteren. Bijvoorbeeld door conceptverslagen of opdrachten door de medestudenten (peers) te laten nakijken, voordat studenten een definitief verslag of definitieve opdracht inleveren. Bovendien heeft de student daardoor een extra feedback moment van een peer en een mogelijkheid om zijn of haar werk te verbeteren. Daarnaast kan dit de docent in nakijktijd schelen, omdat hij of zij beter leesbare producten van studenten ontvangt.

*Doceerstrategieën en werkvormen bij hoorcolleges*

Tijdens een hoorcollege kan een docent verschillende concrete handelingen verrichten om studenten te activeren tot kennisverwerving en -verwerking en de ontwikkeling van vaardigheden en meningsvorming. Het gaat daarbij om specifieke strategieën en werkvormen die kunnen worden ingezet. Box 1 (pagina 20) geeft een overzicht van verschillende handelingen en het leerdoel waarvoor deze handelingen gebruikt kunnen worden.

**BOX 2: OVERZICHT VAN STRATEGIEËN EN WERKVORMEN EN HET LEERDOEL WAARVOOR DEZE GEBRUIKT KUNNEN WORDEN**

Vooraf bruikbaar bij:	Informatie-vaardigheden	Presenteren/discussieren	Lees-vaardigheden	Schrijf-vaardigheden	Onderzoeks-vaardigheden	Beoordelings-vaardigheden
Handeling: Zoekopdrachten. Docent deelt onderwerpen uit waar groepjes studenten via bibliotheek / internet informatie over moet zoeken.	●					
Casusopdracht. Groepjes werken aan een casus. Vervolgens worden de bevindingen groepsgewijs plenair gepresenteerd.	●	●				
Close reading. Op minutieus niveau (delen van) een artikel bestuderen op zoek naar kenmerken en bedoelingen van en relaties in de tekst. Waarom heeft de auteur de tekst geschreven zoals hij heeft gedaan?	●		●		●	
Studenten een probleem vanuit een andere hoek laten benaderen. Bijvoorbeeld: studenten een literaire tekst laten herschrijven als film-script of soapserie. Dit dwingt studenten na te denken over de essentie van de tekst.		●		●		
Rollenspel. Studenten bijvoorbeeld de rol laten spelen van directeur in een farmaceutisch bedrijf en de rol van een verzekeraar. De docent leidt vervolgens een discussie waarin studenten moeten vertellen welke geneesmiddelen volgens hen ontwikkeld moeten worden en waarom.		●				●
Stellingen, discussie, forum of debat. Bijvoorbeeld een stelling deponeren die duidelijk onjuist is, om studenten te dwingen na te denken en tegenargumenten te formuleren. Variant: de groep in tweeën splitsen en de helft de stelling laten verdedigen terwijl de andere helft de stelling moet ontkrachten.		●				●
Peer feedback om beoordelingscriteria bij opdrachten te leren hanteren.						●
Presentatievormen. Bijvoorbeeld 3-5 studenten maken tijdens een werkgroep een casus en presenteren die aan de andere studenten. Ze moeten dus de stof induiken om de vragen te kunnen beantwoorden (inhoudelijk niveau), samenwerken / taken verdelen / overleggen / stof uitleggen (academische houding en vaardigheden).	●	●			●	
Samenvatting laten schrijven.			●	●		
Recensie laten schrijven van een voor het onderwerp belangrijk boek of artikel dat heel goed of juist heel slecht is.				●		●
Studenten (vooraf) een (middelmatic) wetenschappelijk artikel laten lezen. In groepjes bediscussieren aan de hand van specifieke vragen. Plenaire nabespreking, bedenken vervolgonderzoek.					●	●

### *Doceerstrategieën en werkvormen bij werkgroepen*

Tijdens werkgroepen en practica zijn bepaalde concrete strategieën en werkvormen zeer goed inzetbaar. Welke strategie of werkvorm het meest geschikt is hangt af van het beoogde leerdoel. Box 2 (pagina 22) geeft een overzicht van verschillende strategieën en het leerdoel waarvoor deze handelingen gebruikt kunnen worden.

### **Conclusie**

Onderwijs in universitaire opleidingen vergt vandaag de dag een breed arsenaal aan didactische aanpakken en werkvormen van docenten. Universitair docenten krijgen weinig handreikingen en faciliteiten om te reflecteren op eigen ervaringen, nieuwe didactische aanpakken uit te proberen en om van collega's te kunnen leren. In dit artikel hebben we laten zien hoe het uitwisselen van en reflecteren op best practices vorm kan krijgen en wat het op kan leveren. Het verbeteren van universitair onderwijs start bij het delen van ervaringen en een kritische analyse van het eigen en andermans handelen in de academische context. Dit betekent dat de universiteit niet alleen een leeromgeving zou moeten bieden voor studenten, maar ook voor docenten.

### **Referenties**

- Beijaard D. & Verloop N. Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation* 1996; 22(3): 275-286.
- Biggs J. Teaching for Quality Learning at University. *Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press*; 2003.
- Korthagen F.A.J., Kessels J., Koster B., Lagerwerf B. & Wubbels T. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates*; 2001.
- Stokking K.M. Algemene vaardigheden in het curriculum. *Verkenning en programma. Leuven/ Apeldoorn: Garant*; 1997.
- Martens R. & Boekaerts M. Motiveren van studenten in het hoger onderwijs. Theorie en interventies. *Hoger Onderwijs Reeks*. Groningen: Wolters-Noordhoff; 2007.
- Entwistle N. Teaching for Understanding at University. *Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking. Basingstoke: Palgrave, Macmillan*; 2009.
- Filak V.F. & Sheldon K.N. Student psychological need satisfaction and college teacher course evaluations. *Educ. Psych.* 2003; 23(3): 235-247.
- Skinner E.A. & Belmont M.J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Educ. Psych.* 1993; 85(4): 571-581.
- Shulman L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educ. Res.* 1986; February: 4-14.