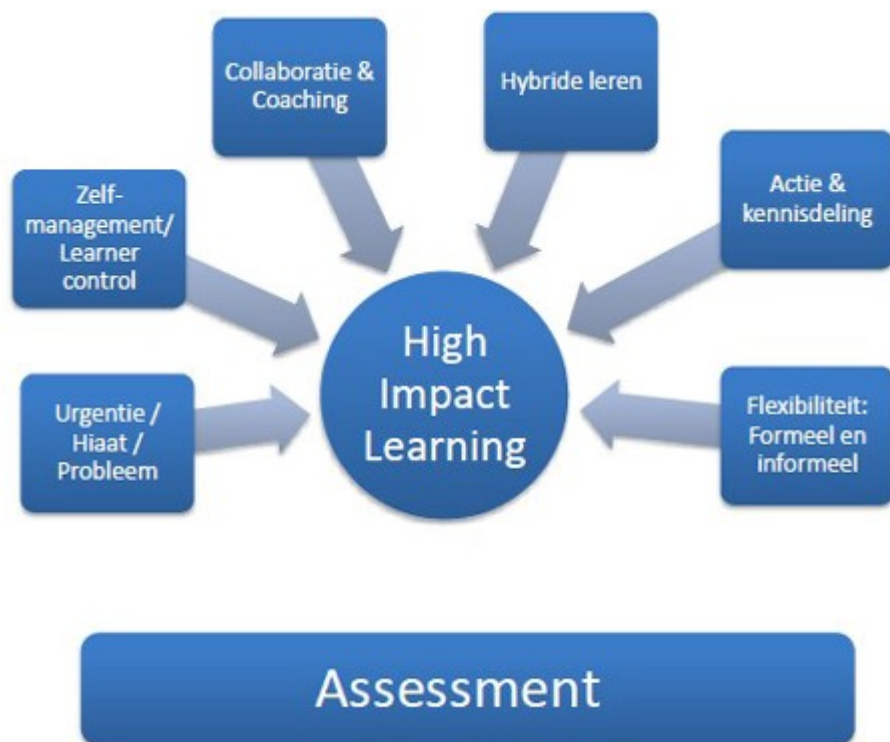


De laatste jaren zijn steeds meer opleidingen in het hogerberoepsonderwijs gaan werken met High Impact Learning that Lasts. Dit model, ontworpen door Filip Dochy, bevat 7 bouwstenen voor het vormgeven van het onderwijs. Het zijn krachtige principes, die helaas vaak verkeerd worden begrepen, waardoor studenten soms meer aan het overleven dan leren zijn. In dit artikel 4 misvattingen over de bekende bouwstenen.

High Impact Learning that Lasts

Het Hbo onderwijs is complex: kennis, vaardigheden en attitude worden continu met elkaar verweven. Om betekenisvol aan de competenties of eindkwalificaties te werken is het belangrijk om de praktijk als leerbron te gebruiken, zodat studenten een duidelijk beeld hebben van de praktijk en er goed op worden voorbereid. Daarbij gaat het om een praktijk, een arbeidsmarkt, die vaak snel veranderd, waardoor deze om een leven lang leren en relatief veel zelfstandigheid vraagt. Zodoende vinden veel opleidingen het belangrijk dat studenten zelfstandig, zelfregulerend, zelfverantwoordelijk en ondernemend zijn (kortweg: zelfsturend). Het leren, de lessen, het curriculum oftewel het onderwijsleerproces (kortweg: onderwijs) moet er dus op gericht zijn studenten toe te rusten met kennis, vaardigheden en een attitude die zij kunnen gebruiken in hun verdere (studie)loopbaan.

Het toerusten van studenten zoals hierboven omschreven, vraagt dat om een passende inrichting van een curriculum. Bij veel opleidingen wordt daarom gekozen om op te leiden volgens High Impact Learning that Lasts (Hill). Dit model van Dochy, Berghmans en Koenen (2015) bestaat uit 7 bouwstenen die je gebruikt om het curriculum (onderwijs) in te richten.



Kort gezegd houdt HILL in dat elk leerproces starten vanuit een urgentie, hiaat of probleem – een ‘sense of urgency’ (1). Om die kloof te dicht maken we gebruik van vijf andere bouwstenen: zelf-management en learner control (2), collaboratie en coaching (3), een hybride omgeving (4), actie en kennisdeling door de lerende (5), en flexibiliteit in formeel en informeel leren (6). Om over te gaan naar een volgend leerproces wordt een assessment (7) gedaan, waarbij de lerende en de coach samen nagaan of de kloof inderdaad gedicht is (assessment as learning). Meer informatie kun je [hier](#) vinden.

Meer concreet kan hier invulling aan worden gegeven door het onderwijs zo in te richten dat opdrachten urgent voelen en dat studenten meer zelfstandig leren werken. Dit door bijvoorbeeld actief in te zetten op het stellen – en laten stellen – van vragen, en geven – en laten zoeken – van feedback en het stimuleren van keuzes op basis van beide, zodat de student op die manier leert in de praktijk problemen op te lossen. Van studenten vraagt deze manier van werken relatief veel zelfstandigheid, waaraan zij zeker in het eerste studiejaar vaak moeten wennen. Enige frustratie, oftewel frictie daarbij, kan worden gezien als onderdeel van het leerproces.

Constructieve frictie

Om het leerproces goed te laten verlopen en het assessment bekentenis vol te laten zijn, is het wel belangrijk dat de frictie constructief is: een assessment moet een eerlijk en realistisch beeld geven over de geleerde kennis, vaardigheden en attitude van een student en niet te sterk gaan over de mate van voorkennis of zelfsturing.

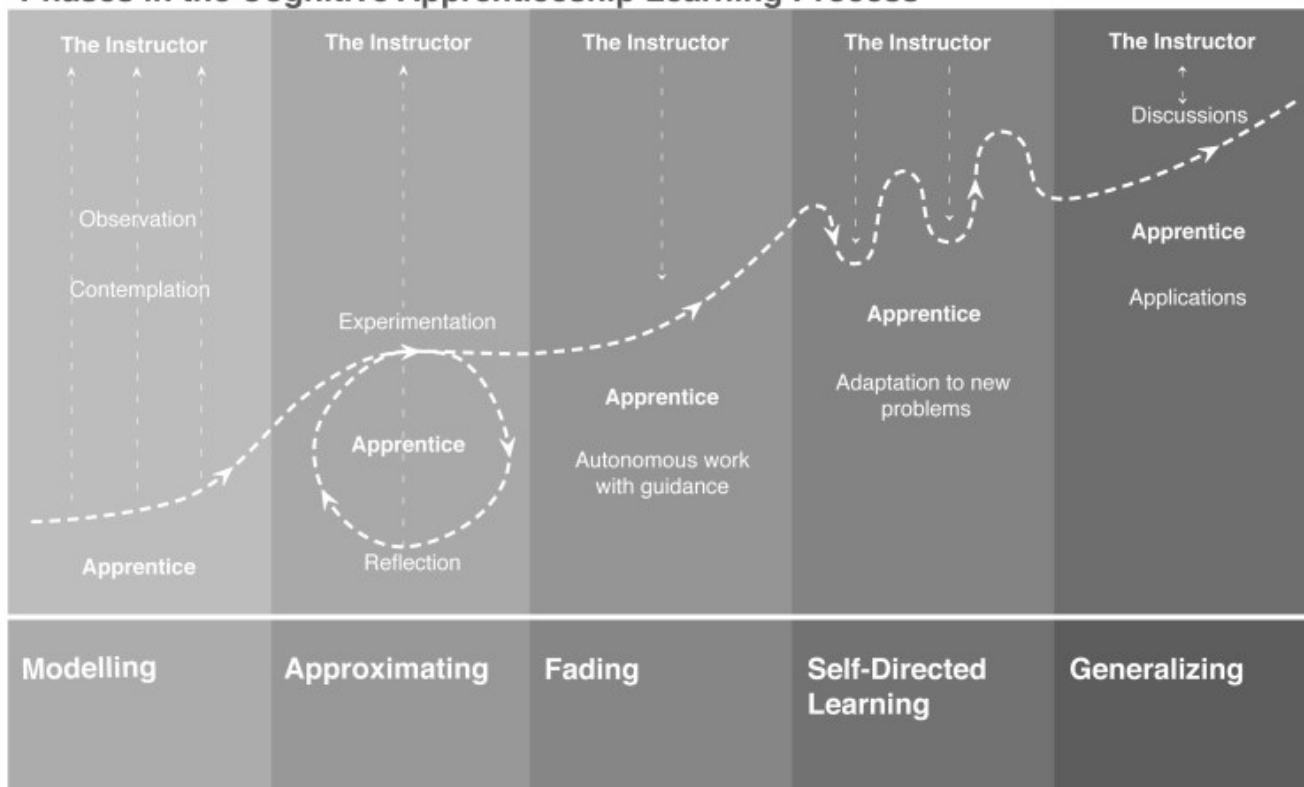
mate van zelfsturing van de student	mate van docentsturing		
	<i>strak</i>	<i>gedeeld</i>	<i>los</i>
<i>hoog</i>	destructieve frictie	destructieve frictie	congruentie
<i>gemiddeld</i>	destructieve frictie	congruentie	constructieve frictie
<i>laag</i>	congruentie	constructieve frictie	destructieve frictie

Het bovenstaande (Vermunt, 1992), vraagt om een zeer gedegen pedagogische en didactische begeleiding. Echter, tegenovergestelde lijkt soms te gebeuren: HILL lijkt soms een vrijbrief om de verantwoordelijkheid bij studenten neer te leggen en voorbij te gaan aan kennis over effectief leren, met als argument dat het studenten zelfstandig maakt. Zo zijn er verschillende misvattingen over wat HILL nu precies inhoudt. Hieronder vind je 4 veelvoorkomende.

1. 'We delen geen voorbeelden: dan gaan studenten ons na doen.'

Autorijden leer je door goed te kijken en lezen hoe het moet, onder begeleiding van je instructeur. Na enige tijd rijden ontwikkel je je eigen rijstijl. Het is typerend voor de manier waarop mensen leren. De kern van dit leren komt terug in het meester-gezel principe: de [Cognitive Apprenticeship Theory](#). Hierin zitten elementen als modelling (voordoelen, succescriteria delen), de ondersteuning afbouwen en studenten *op die manier steeds meer zelfsturend maken*. Dát maakt learner agency (2) mogelijk. Daar begint het dus niet: daar kom je door instructie, begeleid inoefenen en vervolgens zelfstandige verwerking - steeds weer opnieuw. Zo leer je iets op basis waarvan je langzaam een eigen stijl gaat ontwikkelen, en dan kun je inderdaad in jaar 2 weer wat meer los worden gelaten. Zelfsturend leren is niet leeftijd gebonden: het is kennisgebonden.

Phases in the Cognitive Apprenticeship Learning Process



2. 'We geven geen beoordelingscriteria: dan gaan ze dat na doen.'

Een wedstrijd spelen zonder dat de regels duidelijk zijn, dat is best ingewikkeld. In het verlengde van het bovenstaande is het voor het leerproces cruciaal dat studenten de succescriteria helder te hebben. Het een voorwaardelijkheid om [effectieve feedback](#) te kunnen geven en ontvangen: feedback is enkel effectief als je er wat mee kan, en dan is het belangrijk dat je weet waar je naartoe werkt. Als je weet hoe je een goed gesprek moet voeren, betekent dat nog niet dat je het kan laten zien: je geeft dus echt niet alles weg. Dit betekent niet dat een beoordelingsrubric een checklist moet zijn: het is gezond als er ruimte is voor eigen interpretatie - maar het is wel zo eerlijk en wenselijk om te laten zien waarop ze worden beoordeeld. Een mooie tussenweg hierin is de [rubric van één](#), waarbij er geen niveaus aan de criteria worden gegeven (maar deze dus in ieder geval helder zijn).

3. 'We geven geen hoorcollege: dat is geen HILL didactiek.'

HILL is geen didactiek: het zijn principes op basis waarvan je het curriculum (onderwijs) inricht. Didactiek is datgene wat je vervolgens als docent doet binnen dat curriculum. Dat is een cruciaal verschil. Vervolgens mag je je afvragen wat belangrijker is: goed onderwijs of een principe aanhangen? Tot slot [schrijft Dochy over een hoorcollege](#): *"We weten al langer dat de opbrengst van kennisoverdracht via lessen of hoorcolleges ook lager ligt dan bij het gebruik van andere authentieke methoden. Dit betekent niet dat hoorcolleges of lessen geen plaats meer kunnen hebben - kennis blijft een belangrijk onderdeel - maar wel dat ze een andere rol krijgen en in functie komen"*

te staan van meer centrale leerprocessen die studenten zelf meer reguleren. Het is echter daarnaast ook van belang dat studenten die kennis eveneens leren toepassen en een juiste houding vinden tegenover de aangereikte kennis en de maatschappij en/of beroepspraktijk.”.

Oftewel: geef gerust hoorcolleges, maar zorg dat studenten de informatie wel actief verwerken. Niets meer, niets minder. Doe dit bijvoorbeeld door studenten de [Cornell Methode](#) te laten gebruiken of naderhand een [concept map](#) te laten maken.

4. ‘We geven niet te veel antwoorden: studenten moeten zwemmen.’

Zwemmen is leuk en gezond, maar niet als je dag 1 al niet meer in het kikkerbadje mag en meteen in het diepen wordt gegooid. Anders gezegd: Op het moment dat je een uur bezig bent om er achter te komen waar het gaspedaal zit, terwijl de opdracht is dat je naar B moet rijden, kun je je afvragen waar de winst zit, zeker als er vooral sprake is geweest van frustratie. Ons [werkgeheugen kan maar beperkt belast worden](#): Op het moment dat we het werkgeheugen belasten met het zoeken naar ‘hoe je een goed gesprek voert met een cliënt’, vermoeien we studenten al voordat ze kunnen oefenen met het voeren van het gesprek zelf – terwijl daar juist het leren gebeurt.

Je kunt je dan afvragen wat de winst is, temeer omdat dergelijke kennis en vaardigheden in de eerste plaats [contextgebonden zijn](#). Geef je studenten een moeilijk artikel, maar leer je niet hoe hij deze moet lezen: Leer je dan studenten zelfstandig worden? Je bent hen dan vooral op hun [voorkennis](#) en werkgeheugen aan het aanspreken en legt zo de focus op erfelijkheid/voorkennis en overleven in plaats van leren. Je bent een meester: leer studenten het *stap voor stap* zelf te doen.

Open de container

HILL is een containerbegrip, net zoals [formatief handelen](#) en [programmatisch toetsen](#). Het zijn begrippen die veel elementen bevatten die waardevol zijn, het gesprek op gang brengen, maar helaas ook vaak zonder nuance als een kant-en-klaar pakket worden geïntegreerd in het onderwijsleerproces, zonder rekening te houden met de randvoorwaarden. Vervolgens gaan gesprekken over ‘is dat wel formatief’ en ‘is dat wel HILL’, in plaats van het te hebben over een goed leerproces vormgeven. Gelukkig kan een container ook open: kijk met welke principes uit HILL je op welke manier wil en kan rekening houden met het samenstellen van het curriculum.

Je moet je dan ook continu afvragen of de zelfsturing van studenten hen ten goede komt (Hesselink, 2004). Daarvoor moet je reflecteren op ervaringen om ervan te kunnen leren (Vermunt, 1997), waarbij ook de diepere niveaus van overtuigingen, identiteit en betrokkenheid moeten worden bevraagd (Korthagen, 1993): wat is je visie op leren?

Focus niet op High Impact Learning that Lasts, maar focus op wat goed lesgeven is en hoe je betekenisvol kan toetsen. Dat, is wat voor zelfsturende, creatieve en vakbekwame professionals zorgt.

Literatuur

Dochy, F., Berghmans, I, Koenen, A.K. (2015). *High impact learning*. Utrecht: Lemma/Boom.

Hesselink, J. (2004). *Zelfsturing, twijfel en inspiratie*. Artikel van het Lectoraat Reflectie op het Handelen, afdeling Onderwijsresearch & Ontwikkeling. Hogeschool van Amsterdam

Korthagen, F. (1993). Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 15 (1), p. 27-34.

Nagelkerke, E., Oberski, D.L., and Vermunt, J.K. (2017). Power and type I error of local fit statistics in multilevel latent class analysis, *Structural Equation Modeling*, 24, 216-229.

Vermunt, J. D. H. M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam [etc.]: Swets & Zeitlinger.