

LEREN ONDERNEMEN DOOR ONDERNEMEND LEREN?

Een studie naar de effectiviteit van ondernemerschaponderwijs in het HBO

Promovendus

drs. ing. L.E.P.T. de Krosse
hoofddocent Saxion

Promotoren

prof. dr. P.L.C. van Geert
hoogleraar Rijksuniversiteit Groningen

prof. dr. J.J. van der Werf
hoogleraar Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider

Ir. J.D. van der Meer
Lector Saxion

VOORWOORD

Al sinds mijn jeugd heb ik een bovenmatige interesse voor ondernemerschap. Waar deze interesse nu precies vandaan komt en of ik het altijd al had of dat het zich ontwikkeld heeft, weet ik eigenlijk niet. Wat ik wel weet is dat ondernemendheid en ondernemerschap altijd een enorme aantrekkingskracht op mij hebben uitgeoefend. Niet alleen de wens om zelf eigenlijk ook ondernemer te willen zijn (een aantal pogingen heb ik hiertoe ondernomen, maar deze hebben tot nu nog niet tot het gewenste resultaat geleid) maar met name ook het fenomeen zelf boeit mij enorm.

Wat ik mij vooral afvraag is waarom er zo weinig mensen zijn die na hun schooltijd voor zichzelf beginnen als zelfstandig ondernemer. In gesprekken valt mij vaak op dat veel mensen wel een latente wens hebben om op korte dan wel langere termijn zelfstandig ondernemer te willen worden. Want dan kun je doen wat je graag wil doen op je eigen wijze en dat zonder last van een baas of organisatie die voor jou uitmaakt wat en hoe je je werk moet doen. Uiteindelijk blijkt maar een heel klein deel ook daadwerkelijk de stoute schoenen aan te trekken om de sprong in het diepe te wagen. Misschien komt het wel juist daardoor; het gevoel stoute schoenen aan te moeten trekken om een onzekere toekomst tegemoet te treden. Meestal wordt gekozen voor de vermeende veilige haven van het dienstverband (het liefst voor onbepaalde tijd). Soms wordt dan nog wel gezegd dat men eerst een aantal jaren ervaring op wil doen, wat rond wil kijken om zich op de mogelijkheden te oriënteren, maar uiteindelijk wordt de sprong in het diepe toch niet genomen.

En wanneer men dan wel kiest voor het zelfstandig ondernemerschap dan blijkt maar een klein deel van deze ondernemers echt succesvol te zijn. Een groot deel van de starters stopt alweer na een kortere of langere tijd (al dan niet door faillissement) en een ander deel lukt het maar niet om succesvol te worden en werkt zich een slag in de rondte om zelfs vaak nog niet eens een inkomen op bijstandsniveau te verdienen. *Wat ik mij daarom ook afvraag is waarom de ene ondernemer wel succesvol is en de andere niet.*

De eerste vraag (*waarom er zo weinig mensen zijn die na hun schooltijd voor zichzelf beginnen als zelfstandig ondernemer*) heeft naar mijn idee veel te maken met de drijfveren of motieven die mensen hebben om dat te (blijven) doen wat ze uiteindelijk doen en onder meer ook met hun creativiteit, zelfvertrouwen en wilskracht. Misschien hebben de starters en doorzetters bepaalde drijfveren/motieven die niet-starters en afhakers niet of in mindere mate bezitten.

De tweede vraag (*waarom de ene ondernemer wel succesvol is en de andere niet*) heeft naar mijn idee alles te maken met de bestendigheid/duurzaamheid, en daarmee de kracht van de drijfveren/motieven. Blijven deze gedurende het ondernemerschap intact of gaan andere drijfveren/motieven een rol spelen die het zelfstandig ondernemerschap juist tegenwerken en de drang om vol te houden wegneemt. Ook heeft de tweede vraag te maken met de mate waarin competenties, noodzakelijk voor succesvol ondernemersgedrag, aanwezig zijn (en dus voorwaardenscheppend voor succes; geen garantie, maar wel een grotere kans op succes) en uiteraard met de omgeving waarin wordt ondernomen.

Dit alles brengt mij op de gedachte dat wanneer men wil stimuleren dat meer mensen gaan ondernemen en ervoor wil zorgen dat zij daarin ook succesvol kunnen zijn, men de relevante motieven en competenties moet stimuleren dan wel ontwikkelen. De vraag is dan uiteraard of dit mogelijk is en zo ja, hoe dan? In discussies verdedig ik het standpunt dat je ondernemerschap kunt leren, waar anderen dit vaak betwisten. Je bent ondernemer of je bent het niet, het zit in de genen en daar doe je verder weinig aan, wordt dan vaak gezegd. Gevoelsmatig en gebaseerd op mijn persoonlijke kennis en ervaringen denk ik dat je ondernemerschap wel degelijk kunt onderwijzen en leren. Maar heb ik gelijk? Hoe kan ik mijn stelling aannemelijk maken en staven? En als ik gelijk heb, hoe kunnen we het ondernemerschaponderwijs dan het beste aanbieden zodat het inderdaad goed werkt?

Voor de hand ligt te stellen dat wanneer ondernemerschap inderdaad te onderwijzen en leren is, het (hoger) onderwijs bij uitstek in staat zou moeten zijn om dit te realiseren. Blijkbaar zijn er ook al veel mensen in het hoger onderwijs die deze stelling onderschrijven getuige de vele initiatieven die zijn en worden ondernomen om ondernemerschaponderwijs in verschillende vormen aan te bieden. De grote vraag blijft uiteindelijk of al deze initiatieven uiteindelijk effectief blijken te zijn en of het niet beter kan. Daarover gaat het voorliggende onderzoek.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord.....	2
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1. Het ondernemerschapmodel.....	6
Inleiding.....	6
Ondernemerschap & ondernemerstaken.....	6
Ondernemerschapintentie.....	7
Ondernemerschapsucces.....	7
Motieven.....	7
Competenties.....	9
Ondernemerschapmodel.....	10
Hoofdstuk 2. Het onderwijsmodel.....	11
Inleiding.....	11
Onderwijsomgeving en leerresultaten.....	11
Oude leren.....	12
Nieuwe leren.....	13
Ondernemerschaponderwijs.....	14
Onderwijsmodel.....	14
Hoofdstuk 3. Het onderzoekmodel.....	16
Inleiding.....	16
Onderzoeksvragen.....	16
Onderzoeksaanpak.....	16
Onderzoeksmodel effectiviteitsmeting.....	17
Onderzoeksplanning.....	18
Referenties.....	19

INLEIDING

Dat het thema ondernemerschap relevant is voor de ontwikkeling van samenleving en economie behoeft nauwelijks betoog. Uit onderzoek komt naar voren dat ondernemerschap van groot belang is voor economische groei, dynamiek, innovatie, werkgelegenheid en de welvaart in het algemeen (van Praag, 2006; van der Sluis, 2007). Sommigen claimen dat het ondernemerschap in Nederland achterblijft en dat er geen ondernemerscultuur heerst (Westhof, 2005; van Praag, 2006). Westhof en van Praag zijn van mening dat het van groot belang is ondernemerschap te stimuleren. Maar hoe stimuleer je ondernemerschap? Het ligt voor de hand dat een verbinding gelegd wordt met het ontwikkelen van competenties, kortom met onderwijs. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat ondernemerschap en ondernemerschaponderwijs hoog op de agenda staan van beleidsmakers en onderzoekers, zoals bijvoorbeeld blijkt uit 'The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe' (2006). De roep om meer goede ondernemers is momenteel luider dan ooit. Dit stelt het hoger beroepsonderwijs (HBO) in Nederland voor een grote uitdaging, namelijk het opleiden van meer en goede ondernemers.

Gesteld kan worden dat de algemene doelstelling van het HBO is om studenten voor te bereiden op het succesvol kunnen uitvoeren van hun latere beroepstaken. Specifiek voor het ondernemerschaponderwijs in het HBO is deze doelstelling te vertalen naar de doelstelling om studenten voor te bereiden op het succesvol kunnen uitvoeren van de ondernemerstaken. Naast deze primaire doelstelling van ondernemerschaponderwijs speelt meestal, soms expliciet maar vaak ook impliciet, de wens om te bereiken dat meer studenten tijdens of na hun studie gaan kiezen voor een bestaan als zelfstandig ondernemer.

Belangrijke vragen voor het HBO zijn dan uiteraard: wat bepaalt of iemand uiteindelijk kiest voor een bestaan als zelfstandig ondernemer en wat bepaalt of iemand uiteindelijk de ondernemerstaken succesvol kan uitvoeren. De eerste vraag gaat daarmee over de motivatie of motieven die iemand heeft om zelfstandig ondernemer te willen worden en blijven. De tweede vraag gaat dan over de competenties die iemand heeft die maken dat hij de ondernemerstaken succesvol kan uitvoeren.

Zoals later zal blijken komt uit de literatuur ook naar voren dat het vooral motieven en competenties zijn die de ondernemerschapintentie en het ondernemerschapsucces bepalen. In het HBO zou daarom de aandacht ook dienen te worden gevestigd op de beïnvloeding van een positieve ontwikkeling van deze motieven en competenties.

Het HBO in Nederland heeft de afgelopen jaren de handschoen opgenomen. Er zijn vele initiatieven ondernomen om ondernemerschap een plaats in het onderwijsprogramma te geven. Docenten zijn ingezet om programma's, onderwijsconcepten en vakken te ontwikkelen. In het hoger onderwijs is de afgelopen jaren een pallet aan onderwijsvoorzieningen ontstaan, variërend van korte facultatieve cursussen en langdurige minoren tot het starten van miniondernemingen, het schrijven van een ondernemingsplan en zelfs het starten van een echte onderneming.

De uitdaging is dus duidelijk en het HBO heeft klaarblijkelijk de handschoen opgepakt. Maar de antwoorden op de fundamentele vragen zijn nog niet gezocht. De eerste van deze vragen is of je met onderwijsprogramma's de motieven en competenties die nodig zijn voor ondernemerschap kunt beïnvloeden. Wanneer deze vraag bevestigend kan worden beantwoord dan is de tweede vraag of de ene onderwijsmodaliteit dat dan beter kan dan een andere. Inmiddels is enkele jaren ervaring opgedaan met ondernemerschaponderwijs in het HBO in Nederland en kan empirisch onderzoek verricht worden naar de effectiviteit van verschillende onderwijsmodaliteiten. Met andere woorden, onderzocht kan worden of modaliteit A effectiever is dan B of C of dat het juist niets uitmaakt.

Deze studie poogt om de effectiviteit van de diverse initiatieven in het HBO zichtbaar te maken. Hierbij spelen twee zaken een belangrijke rol. Het eerste gaat over de vraag wat ondernemerschap nu eigenlijk is en wat het onderwijs dan eigenlijk zou moeten stimuleren of ontwikkelen bij haar studenten opdat zij vaker en beter effectief ondernemerschapgedrag vertonen (dus: wat willen we ontwikkelen). Het tweede gaat over de vraag op welke wijze dit ondernemerschap dan het beste kan worden ontworpen en aangeboden (dus: hoe gaan we dit ontwikkelen).

De eerste vraag gaat eigenlijk over een definitie van ondernemerschap en de vraag welke nu de relevante motieven en competenties zijn bij ondernemerschap. Ofwel, wat is ondernemerschap en wat maakt nu dat men (voltijdstudenten in het HBO in dit geval) kiest voor een bestaan als zelfstandig ondernemer en wat maakt dat zij hierin ook succesvol kunnen zijn? Wanneer de antwoorden op deze vragen zijn gevonden zal het duidelijk zijn waar het ondernemerschaponderwijs in het HBO zich op moet richten als zij meer en betere ondernemers wil opleiden. Omdat er al veel onderzoek gedaan is naar deze motieven en competenties, kan hier volstaan worden met een literatuurstudie. Het resultaat van deze literatuurstudie zal dan zijn een 'ondernemerschapmodel' dat inzicht geeft in de relevante (want door onderwijs te beïnvloeden) motieven en competenties in relatie tot de ondernemerschapintentie, het ondernemerschapsucces en het ondernemerschapproces.

De tweede vraag lijkt complexer en interessanter omdat het hier niet zozeer gaat om wat het uiteindelijke effect zou moeten zijn, maar veeleer over de wijzen waarop dat effect kan worden gerealiseerd. En zoals met de meeste zaken zijn hier ook vele wegen die naar Rome leiden. Dit blijkt ook wel uit de veelheid van onderwijsvormen die worden aangeboden binnen het ondernemerschaponderwijs in het HBO. Het lijkt erop dat er dus inderdaad veel wegen naar Rome leiden. Maar is dat wel zo? Leiden al deze onderwijsprogramma's uiteindelijk tot de effecten die ondernemerschaponderwijs beoogt te realiseren? Of is hier sprake van veel doodlopende wegen, omleidingen en zelfs heel andere routes waarbij Rome in de verste verte niet eens benaderd wordt, of sterker nog, men daar steeds verder van af raakt? En als het dan zo blijkt te zijn dat niet ieder onderwijsprogramma even effectief is, waar komt dat dan door? Wat maakt het ene onderwijsprogramma beter dan een andere? Verschillende oorzaken kunnen hieraan debet zijn. Denk bijvoorbeeld aan de onderwijsdidactiek (of het ontbreken daarvan) die ten grondslag ligt aan de ontwerpen van de diverse onderwijsprogramma's of aan de context waarin het ontworpen programma uitgevoerd moet gaan worden, waarbinnen veel ideale ontwerpen niet optimaal kunnen worden in- en uitgevoerd (door gestelde kaders, bureaucratie, docentkwaliteiten, etc.).

Op basis van de onderzoeksuitkomsten van dit onderzoek kunnen uiteindelijk uitspraken worden gedaan (en eventueel hypothesen worden geformuleerd) over de effectiviteit van de diverse vormen van ondernemerschaponderwijs voor voltijdstudenten in het HBO. Vervolgens kan op basis hiervan beter ondernemerschaponderwijs voor het HBO worden ontwikkeld en aangeboden.

Het onderzoeksterrein valt binnen de MAGW disciplines 50300 Business, 50900 Education & educational research en 50905 Curriculum studies.

HOOFDSTUK 1. HET ONDERNEMERSCHAPMODEL

Inleiding

Om een studie naar de effectiviteit van ondernemerschapsonderwijs in het HBO te kunnen uitvoeren is het uiteraard noodzakelijk om allereerst goed te beschrijven wat we onder ondernemerschap verstaan. Dit omdat ondernemerschap per slot datgene is dat object van dat onderwijs zou moeten zijn. Ondernemerschapsonderwijs veronderstelt daarmee dat het moet gaan om onderwijs dat erop gericht is om effectief ondernemerschapgedrag bij haar deelnemers tot ontwikkeling te brengen. Effectief ondernemerschapgedrag betekent dat iemand in staat is om de ondernemerschaptaken goed uit te voeren. Zoals uit de inleiding al is gebleken gaat het dan om onderwijs dat stimuleert dat meer studenten uiteindelijk gaan kiezen voor ondernemerschap en dat wanneer zij hiervoor gaan kiezen zij hierin een grotere kans hebben succesvol te zijn dan zonder dat onderwijs. Hiermee is het tevens van belang aan te geven welke factoren van invloed zijn op de beslissing om aan dat ondernemerschap te beginnen en welke factoren van invloed zijn op het succesvol zijn met ondernemerschap. Uit het navolgende zal naar voren komen dat ondernemerschap gezien kan worden als een proces waarbinnen een drietal opeenvolgende fasen worden onderscheiden. Deze fasen zijn: het zien van kansen, het evalueren van kansen en het exploiteren van kansen. Uiteindelijk zal duidelijk worden dat de keuze voor ondernemerschap en het succes daarvan vooral afhankelijk is van de mate waarin iemand de relevante motieven en competenties heeft ontwikkeld. Deze motieven en competenties zouden ertoe moeten leiden dat de ondernemerschapintentie wordt ontwikkeld en dat studenten beter in staat zijn om effectief ondernemersgedrag te vertonen die de kans op succes vergroot. Het leerresultaat van ondernemerschapsonderwijs in het HBO zou daarmee dan ook met name een voldoende positieve ontwikkeling van de relevante motieven en competenties moeten zijn.

Er wordt wel verondersteld dat, naast motieven en competenties, ook persoonlijkheidskenmerken een bepalende invloed hebben op de ondernemerschapintentie en het ondernemerschapsucces. Het lijkt daarom aantrekkelijk om aan deze persoonlijkheidskenmerken en de ontwikkeling daarvan veel tijd en aandacht te besteden in het ondernemerschapsonderwijs. Los van de vraag of persoonlijkheidskenmerken deze bepalende invloed hebben is het zo dat persoonlijkheidskenmerken zich met name vormen tot ongeveer het achttiende levensjaar. Daarna zijn zij over het algemeen niet of nauwelijks te beïnvloeden, maar zijn vanaf dan wel bepalend geworden voor het voorkeursgedrag dat iemand vertoont (van der Meer, 2007). Het lijkt daarom niet zinvol om in het HBO te trachten deze persoonlijkheidskenmerken te ontwikkelen.

Ook bij het verklaren van ondernemersgedrag spelen persoonlijkheidskenmerken een beperkte rol. Brysbaert (2006) verwijst bijvoorbeeld naar onderzoek van Mischel (1968) waaruit blijkt dat de correlatie tussen persoonlijkheidstrekken en het gedrag dat men wil voorspellen erg laag is. Hij vervolgt door te stellen dat het gedrag meer onder invloed staat van persoonsgebonden en situatiegebonden als-dan-relaties dan van algemene persoonlijkheidstrekken en verwijst hierbij naar onderzoeken van Cervone (2004) en Mischel (2004).

Ook Ciavarella (2004) geeft, op basis van de persoonlijkheidskenmerken van de Big Five, aan dat alleen een positieve relatie gevonden kan worden tussen conscientieusheid en het succes van de ondernemer (in de zin van bestaansduur van de onderneming), maar dat hier een negatieve relatie tegenover staat tussen openheid (voor ervaringen) en dit succes. Openheid (voor ervaringen) daarentegen laat dan wel weer een positieve relatie zien met de intentie om een onderneming te starten. Alle overige dimensies van de Big Five (introversie/extraversie, altruïsme en vriendelijkheid en neuroticisme/emotionele stabiliteit) laten geen correlaties zien met zowel de ondernemerschapintentie als het ondernemerschapsucces. Hiermee kan gesteld worden dat het zorgvuldig en planmatig uitvoeren van de ondernemerstaken een voorspellende kracht heeft voor het ondernemerschapsucces en dat creativiteit een voorspellende kracht heeft voor de ondernemerschapintentie. Dit pleit er wel voor om in het ondernemerschapsonderwijs in het HBO zeker aandacht te besteden aan de competenties planmatig kunnen werken en het kunnen hanteren van creatieve denktechnieken.

Ondernemerschap & ondernemerstaken

Ondernemerschap kan gedefinieerd worden als het zelfstandig voor eigen rekening en risico uitvoeren van de ondernemerstaken. Dit betekent dat de ondernemer hoofdzakelijk zelf verantwoordelijk is voor het al dan niet succesvol uitvoeren van de ondernemerstaken en daar ook zelf de al dan niet zure vruchten van plukt. De ondernemerstaken zijn af te leiden uit het ondernemerschapproces dat bestaat uit de volgende deelprocessen: kansen ontdekken, kansen evalueren en kansen exploiteren (Shane & Venkataraman, 2000). Uiteraard gaat het hier dan om commercieel aantrekkelijke kansen in de betekenis dat de uiteindelijke (verkoop)opbrengsten hoger zijn dan de hiervoor te maken kosten, ofwel bedrijfskansen met winstpotentieel.

Gibb (2005) heeft een lijst van ondernemersgedragingen opgesteld. Deze gedragingen sluiten goed aan bij het uitvoeren van bovengenoemde ondernemerstaken en de daartoe benodigde competenties. Het gedrag dat volgens Gibb (2005) vertoont en uiteindelijk door ondernemerschaponderwijs gestimuleerd moet worden zijn: kansen zoeken en kansen pakken, initiatief nemen, creatief problemen oplossen, autonoom handelen en managen, verantwoordelijkheid en eigenaarschap nemen, dingen doorzien, effectief netwerken, dingen creatief samenstellen en gecalculerde risico's nemen door inzicht.

Ondernemerschapintentie (de intentie om een eigen bedrijf te starten)

Wat bepaalt of iemand uiteindelijk kiest voor een bestaan als zelfstandig ondernemer? Het gaat hier dan om de ondernemerschapintentie. Deze intentie gaat verder dan alleen de wens om zelfstandig ondernemer te worden; van belang is dat men ook daadwerkelijk van plan is zelfstandig ondernemer te worden en bereid is de hiervoor benodigde inspanningen gedurende een langere tijd te verrichten (Ajzen, 1987; Krueger, 1993; Shane, 2003). Verondersteld kan worden dat hier sprake dient te zijn van op de toekomst gericht doelgedrag en dat hier visie voor nodig is.

In de literatuur wordt gesteld dat de intentie om een onderneming op te richten een belangrijke kracht is die de oprichting van een onderneming waarschijnlijk maakt. Deze intentie, zo wordt vervolgens gesteld, is dan op haar beurt weer afhankelijk van de gevoelde wenselijkheid om ondernemer te worden en de veronderstelde haalbaarheid daarvan (Krueger, 1993; Krueger & Brazeal, 1994, 2000; Guerrero, 2006; Linan, 2008). Verondersteld wordt verder dat de gevoelde wenselijkheid en veronderstelde haalbaarheid vooral worden bepaald door de kracht van iemands relevante motieven en zijn veronderstelde competenties.

Shane (2003) veronderstelt dat, in navolging van Locke (2000a) dat alle menselijke acties/gedrag het resultaat is van zowel motivatie als cognitieve factoren zoals competenties en intelligentie. Shane (2003) stelt dat het ondernemerschapproces optreedt omdat mensen kansen willen pakken. Mensen verschillen in hun wil (motivatie) en mogelijkheden (competenties) om deze kansen te pakken

Ondernemerschapsucces (het succesvol uitvoeren van de ondernemerstaken)

Het ondernemerschapsucces kan op verschillende manieren worden gedefinieerd. Succes op macro-niveau (groei van werkgelegenheid) ofwel de mate waarin maatschappelijke doelen worden gerealiseerd (Driessen, 2005; Bosma, 2000), meso-niveau (bestaansduur, groei van omzet, personeel en winst) ofwel de mate waarin ondernemingsdoelen worden gerealiseerd (Driessen, 2005; Nandram, 2000; Bosma, 2000; Chattopadhyay, 2008) en micro-niveau (in hoeverre vindt de ondernemer zichzelf succesvol) ofwel de mate waarin persoonlijke doelen worden gerealiseerd (Driessen, 2005).

Wanneer succes wordt omschreven als het (minimaal) laten voortbestaan van het bedrijf (Driessen, 2005), dan lijkt de kans om succesvol te worden als zelfstandig ondernemer, naast omgevingsvariabelen, in de eerste plaats af te hangen van de kracht en duurzaamheid van de relevante motieven en de competenties van de ondernemer.

Motieven

Met het stimuleren van de wenselijkheid begeven wij ons op het terrein van de motivatie. 'Motivatie verwijst naar de factoren die ertoe leiden dat een individu zich op een bepaald moment op een bepaalde manier gedraagt' (Brybaert, 2006). In ons geval gaat het dan om de factoren die ertoe leiden dat iemand zelfstandig ondernemer wordt en ook blijft, ofwel zich als ondernemer gedraagt door het uitvoeren van de eerder besproken ondernemerstaken.

Motivatie beïnvloedt de richting van het gedrag (welke doelen men zal nastreven), de intensiteit van het gedrag (hoeveel inspanningen men zal leveren) en de volharding van het gedrag (hoe goed men zal volhouden tot het doel bereikt is) (Brybaert, 2006). In ons geval gaat het dan om het doel de ondernemerstaken succesvol te gaan uitvoeren en bereid zijn om hier gedurende langere tijd hard voor te werken. Uit bovenstaande blijkt reeds dat een sterke motivatie leidt tot: doelgerichtheid, daadkracht en volharding. Over het algemeen kunnen we dus stellen dat voor het starten en succesvol volbrengen van een taak het, naast het beschikken over de nodige competenties, nodig is dat men het doel scherp voor ogen heeft en houdt en dat men hier gedurende langere tijd inspanningen voor levert. Dan blijft de vraag waar de motivatie hiertoe vandaan komt, of: wat zijn de motieven om te komen tot dit op succes gerichte gedrag?

Doelstellingen verleiden mensen ertoe om bepaalde gedragingen te vertonen of niet te vertonen. Een doel is een cognitieve representatie van een gewenste of ongewenste eindtoestand, die het gedrag stuurt. Volgens deze doelgerichte visie over motivatie krijgen acties betekenis en zin door de doelstellingen die een individu nastreeft; de kwaliteit en de intensiteit van gedragingen veranderen wanneer de doelstellingen van een persoon veranderen (Brybaert, 2006). Dit veronderstelt dat voor effectief gedrag of het succesvol uitvoeren van de ondernemerstaken een krachtig doel vereist is: het moet gaan om een concreet en realistisch doel dat iemand heel graag wil bereiken. Men moet om kunnen gaan met onzekere situaties (ambigüiteit) door het stellen/hebben van krachtige doelen gecombineerd met een hoge mate van taakgebonden zelfvertrouwen (self-efficacy). Door deze combinatie van doelgerichtheid en zelfvertrouwen zal men het gevoel hebben meer in control te zijn over het eigen gedrag en de uitkomsten daarvan (internal locus of control).

Bovenstaande sluit aan bij het onderzoek van Ajzen (1987). Ajzen stelt dat zelfsturing (self-regulation) een belangrijk aspect is van menselijk gedrag. In zijn theorie speelt de intentie om een bepaald gedrag te vertonen een centrale rol. Hij stelt dat motieven bepalend zijn voor de intentie om bepaald gedrag te vertonen. Intenties zijn indicatoren die aangeven hoe graag iemand iets wil en hoeveel inspanningen hij daar voor wil leveren. Hij stelt uiteindelijk dat intenties om bepaald gedrag te vertonen verklaard kunnen worden op basis van de attitude of intrinsieke motivatie (Guerrero, 2006) tegenover het gedrag, subjectieve normen en veronderstelde gedragscontrole, waarbij de eerste twee verwijzen naar de eerder beschreven gevoelde wenselijkheid en de laatste naar de veronderstelde haalbaarheid (Ajzen, 1987; Guerrero, 2006). De attitude verwijst naar de mate waarin iemand een positief of negatief oordeel heeft tegenover het gedrag. Deze attitude is gebaseerd op verwachtingen en subjectieve normen of social norms (Ajzen, 1987; Krueger, 1993). Subjectieve normen verwijzen naar de gevoelde sociale druk om het gedrag wel of niet te vertonen (erkenning of waardering). Veronderstelde gedragscontrole tenslotte verwijst naar het veronderstelde gemak of moeilijkheid om het gedrag uit te voeren (competenties).

Brybaert (2006) stelt dat onderzoekers aannemen dat het verkleinen van de afstand tussen de huidige toestand en een gewenst doel als aangenaam ervaren wordt en een persoon daarom dichter naar dat doel toe trekt, tot de gewenste eindtoestand gerealiseerd is. De motiverende kracht van een doel hangt af van twee componenten: de waarde die aan het doel gehecht wordt en de verwachting die een persoon heeft over de kans om het doel te kunnen bereiken. Hoe positiever een doel geëvalueerd wordt, hoe meer een persoon zich ertoe aangetrokken voelt; hoe negatiever een doel, hoe meer men het probeert te vermijden. Een persoon zal ook meer gemotiveerd worden door een doel dat als realistisch ervaren wordt dan door een doel dat men als onbereikbaar ziet.

Veel mensen willen succes hebben en iets buitengewoons bereiken. Deze prestatie-motivatie kunnen we grofweg omschrijven als de motivatie om iets te verwezenlijken en dit goed te doen (Brybaert, 2006). Deze prestatie-motivatie komt sterk overeen met Need for achievement (Hansemark, 2003; Shane, 2003) en maakt onderdeel uit van wat Shane (2003) noemt: Drive. Deze 'drive' is sterk gerelateerd aan ambitie in de zin van het stellen van hoge doelen voor zichzelf en anderen. Het stellen van hoge doelen leidt tot betere prestaties (in de zin van geld verdienen, of de wens om iets nieuws te creëren). Hiervoor is het wel nodig vol te houden om je doelen te bereiken; hiervoor is het nodig dat er sprake is van self-efficacy of taakspecifiek zelfvertrouwen en een gepassioneerde en egoïstische liefde voor het werk; het opbouwen van een bedrijf en dit winstgevend maken bijvoorbeeld (Shane 2003).

Bij motieven gaat het uiteindelijk om de vraag hoe graag je ondernemer wilt worden en blijven. Motieven kunnen worden opgedeeld in intern en extern gedreven motieven. Intern gedreven motieven komen van binnenuit en vormen de innerlijke drijfveren van iemand om bijvoorbeeld een zelfstandig bestaan te ambiëren. Als belangrijkste intern gedreven motieven om ondernemer te willen worden, worden genoemd (Shane & Venkataraman, 2000; Driessen, 2005; Shane, 2003; van Auken, 2006; Stigter, 2001; Mitchell, 2004; Snel, 2004; Gibb, 2005; Snel, 2006; Benz, 2006): *prestatiedrang/ambitie, autonomie, erkenning, meer mogelijkheden om eigen competenties te ontwikkelen en te gebruiken, kunnen benutten van de eigen creatieve talenten in het realiseren van iets nieuws/anders en van eigen ideeën en de wens om interessant werk te hebben*. De keuze voor het ondernemerschap kan ook worden ingegeven door extern gedreven motieven. Als belangrijke extern gedreven motieven worden genoemd (Driessen, 2005; van Auken, 2006; van Praag, 2006): *(dreigende) werkloosheid, ontevredenheid over baan in loondienst, combinatie werk en gezin, gunstige economische conjunctuur, gat in de markt, persoonlijk vermogen en inkomen*. Omdat intern gedreven motieven een sterkere motivator zijn dan extrinsiek gedreven motieven (Choo; Guerrero, 2006) en omdat het onderwijs in het HBO geen of zeer weinig invloed kan uitoefenen op deze laatste, zullen in dit onderzoek uitsluitend de intern gedreven motieven worden betrokken.

Het gaat blijkbaar m.n. om de drang (prestatie-motivatie/-drang) om iets te willen doen en daar succes mee te boeken in vrijheid en om flexibel op eigen wijze talenten/competenties te benutten of interessant werk te hebben of om bepaalde andere doelen te bereiken. Prestatiedrang, onafhankelijkheid, erkenning en doelgerichtheid, gecombineerd met self-efficacy lijken hierbij leidend te zijn.

Motieven spelen niet alleen een rol bij de ondernemerschap-intentie, maar ook bij het succes na de start van de onderneming. De eerder genoemde motieven die als voeding dienen voor de ondernemerschap-intentie blijven gedurende de gehele bestaansduur van de onderneming van belang. Zodra deze motieven afzwakken of verdwijnen zal ook de intentie om te blijven ondernemen afnemen en daarmee ook de kans op succes.

Competenties

Het stimuleren van de (gevoelde) haalbaarheid kan vooral worden bewerkstelligd door het ontwikkelen van de relevante competenties. De definitie van competenties is volgens de HBO-raad: 'vermogens (cognitieve- en handelingsvaardigheden) van een student/werknemer die hem/haar in staat stellen op een adequate wijze taken uit te voeren, oplossingen te vinden en deze te realiseren op de werkplek'. Er is geen eenduidige definitie van het begrip competentie. Begrippen als competenties, kwalificaties en vaardigheden worden vooral in de praktijk door elkaar heen en als synoniemen gebruikt. Een aantal auteurs sluit aan bij de definitie van Parry (1996), die competenties definieert als 'een cluster van vaardigheden, attitudes en onderliggende kenniselementen dat iemand in staat stelt om die taken te verrichten die een belangrijk bestanddeel uitmaken van een functie of rol'. Het accent ligt hierbij op het vermogen om taken te kunnen uitvoeren.

Kwaliteiten of competenties verschillen per fase van de bedrijfslevenscyclus. De pioniersfase heeft de taakopgave het maken van omzet. Het vraagt om kwaliteiten of vaardigheden als *marktgerichtheid en het kunnen gebruiken van creativiteit en flexibiliteit*. In de volwassen fase zijn kwaliteiten als *leiderschapsvaardigheden, communicatieve vaardigheden, organisatie- en planningsvaardigheden (doelmatigheid), motiverende vaardigheden en financieel beheer* belangrijker voor het optimaliseren van de winst (Driessen, 2005; Nandram, 2000). Specifieke sociale vaardigheden zoals *netwerkvaardigheden* (specifieke competenties die de ondernemer helpen om effectief te interacteren met anderen) spelen ook een belangrijke rol in het ondernemerssucces (Baron, 2000). Sociale netwerken voorzien ondernemers van waardevolle bronnen die niet reeds in hun bezit zijn en helpt hen om hun doelen te bereiken. De belangrijkste bronnen waarin netwerken kunnen voorzien zijn *informatie, toegang tot financiële middelen, toegang tot vaardigheden, kennis en advies, sociale legitimiteit/erkenning, reputatie en geloofwaardigheid/vertrouwen* (Klyver, 2007).

Ook de veronderstelde en benodigde competenties hebben een positief effect op de gevoelde wenselijkheid en veronderstelde haalbaarheid (en daarmee op de ondernemerschap-intentie en het ondernemerssucces) om een onderneming te starten. Het gaat dan uiteindelijk om de volgende competenties (Shane, 2003; Gibb, 2005; Guerrero, 2006; Zampetakis, 2006; Linan, 2008): *het kunnen herkennen van kansen, het kunnen gebruiken van creativiteit, (creatieve) probleemoplossingvaardigheden, leiderschapsvaardigheden, strategisch kunnen denken, intuïtieve beslissingen kunnen nemen in onzekere situaties, communicatieve vaardigheden, het kunnen ontwikkelen van nieuwe producten en diensten, verkoopvaardigheden, kunnen overtuigen, onderhandelingsvaardigheden, verkoopvaardigheden, planningsvaardigheden, het kunnen functioneren in een team (teambuilding), conflicten kunnen hanteren (conflictmanagement) en netwerkvaardigheden (het kunnen leggen van zakelijke contacten)*.

Veronderstelde kennis van de branche en van relevante technologieën is voor zowel de intentie als het succes in het ondernemerschap-proces van belang (Shane, 2003). Kennis nodig voor succes heeft betrekking op die gebieden die van belang zijn voor de bedrijfsvoering. Genoemd worden (Driessen, 2005; Nandram, 2000) kennis van en inzicht in (*markt*) *omgeving, mensen, productie, marketing en financiën*

Ondernemerschapmodel

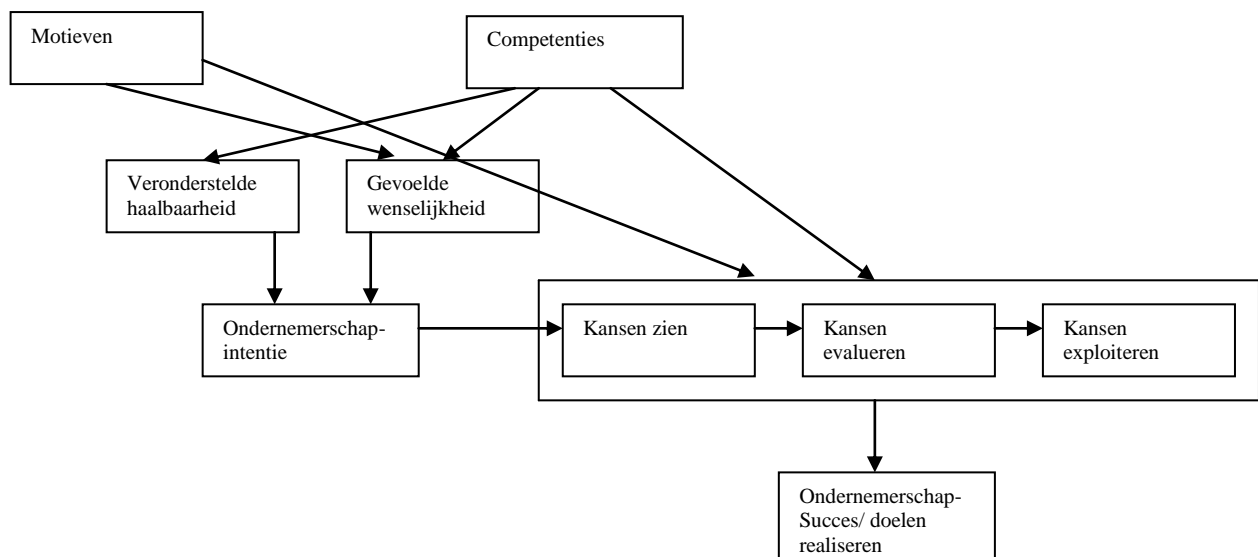
Meer ondernemers opleiden verondersteld dus dat het ondernemerschaponderwijs in het HBO in staat is er voor te zorgen dat meer studenten dan voorheen tijdens of na hun studie gaan kiezen voor een bestaan als zelfstandig ondernemer. Uit onderzoek is reeds gebleken dat de ondernemerschapintentie de grootste verklarende factor is voor het daadwerkelijk starten als zelfstandig ondernemer (Krueger, 1993; Guerrero, 2006). Ook is uit onderzoek gebleken dat deze ondernemerschapintentie vooral beïnvloed wordt door de mate waarin de wenselijkheid gevoeld en de haalbaarheid verondersteld wordt (Krueger, 1993; Krueger & Brazeal, 1994; Gatewood, Shaver & Gartner, 1995; Guerrero, 2006). De gevoelde wenselijkheid wordt op haar beurt weer beïnvloed door de motivatie of motieven enerzijds en de beheersing van de veronderstelde benodigde competenties anderzijds. De motivatie wordt op haar beurt weer beïnvloed door de houding of attitude ten opzichte van het veronderstelde ondernemersgedrag (de overtuiging dat de voordelen van dit gedrag opwegen tegen de nadelen) en de mate waarin het te vertonen ondernemersgedrag gewaardeerd wordt door de omgeving (Ajzen, 1987; Krueger, 1993; Krueger & Brazeal, 1995; Guerrero, 2006). De veronderstelde haalbaarheid wordt vooral beïnvloed door de veronderstelde beheersing van de relevante competenties. Het gaat dan om het jezelf persoonlijk in staat achten een bedrijf te starten (Krueger, 1993). Deze veronderstelde haalbaarheid komt grotendeels overeen met Bandura's (1986) construct van self-efficacy: de perceptie of veronderstelling dat je bepaald doelgedrag kunt uitvoeren (Krueger & Brazeal, 1994). Dit taak- of gedragsgebonden zelfvertrouwen is te versterken door het ontwikkelen van de relevante competenties. Krueger & Brazeal (1994) stellen vervolgens dat dit zelfvertrouwen is aan te leren door 'actual mastery of the behavior', middels geloofwaardige modellen van het gedrag en door emotionele ondersteuning voor het vertonen van het gedrag. Bandura (1986) en Krueger & Brazeal (1994) geven zelfs aan dat de 'perceived self-efficacy' (en daarmee de veronderstelde haalbaarheid) de sterkste op zichzelf staande voorspeller is voor iemands carrière-keuze.

Goede ondernemers opleiden verondersteld tevens dat het ondernemerschaponderwijs in het HBO in staat is er voor te zorgen dat deze potentiële ondernemers in staat zijn de ondernemerstaken goed uit te voeren. Succesvol ondernemersgedrag lijkt vooral verklaard te kunnen worden door de mate waarin de relevante competenties worden beheerst en de mate waarin de motivatie gedurende langere tijd in stand blijft.

Ondernemersgedrag is in bovenstaande leidend. Het gaat er uiteindelijk om dat meer studenten gemotiveerd raken dit gedrag te willen vertonen en wanneer zij dit doen dat zij hierin succesvol zijn ofwel dat dit gedrag als effectief kan worden bestempeld. Het ondernemersgedrag komt tot uiting door het uitvoeren van de ondernemerstaken. Deze taken bestaan uit het ontdekken van commerciële kansen, het evalueren van deze kansen en het exploiteren daarvan; meestal in de vorm van een eigen onderneming (Shane & Venkataraman, 2000). Dus, ervoor zorgen dat meer studenten deze ondernemerstaken willen en succesvol kunnen uitvoeren, daar gaat het in het ondernemerschaponderwijs in het HBO uiteindelijk om.

Motieven en competenties blijken dus, naast de invloed vanuit de omgeving, van grote invloed te zijn op zowel de ondernemerschapintentie als het ondernemerssucces. Een ondernemerschaponderwijsprogramma in het HBO zou dan ook gericht moeten zijn op het in meer of mindere mate realiseren van een positieve ontwikkeling van deze motieven en competenties als te behalen leerresultaten.

Bovenstaande uiteenzetting brengt ons tot onderstaand Ondernemerschapmodel.



HOOFDSTUK 2. HET ONDERWIJSMODEL

Inleiding

Nu het duidelijk is geworden dat het ondernemerschaponderwijs in het HBO zich moet richten op het stimuleren van de relevante motieven en het ontwikkelen van de relevante competenties is het tijd om ons af te vragen op welke wijze dit binnen het HBO kan worden gerealiseerd. Grofweg kunnen in de literatuur 2 stromingen worden onderscheiden die pretenderen het antwoord op deze vraag te kunnen beantwoorden. In de onderwijspraktijk spreekt men dan van het oude leren en het nieuwe leren.

In dit hoofdstuk zal een onderwijsmodel worden gepresenteerd dat laat zien op welke wijze de leeromgeving kan worden getypeerd. Zoals eerder gezegd zou een ondernemerschaponderwijsprogramma in het HBO gericht moeten zijn op het in meer of mindere mate realiseren van een positieve ontwikkeling van relevante motieven en competenties als te behalen leerresultaten. Maar zijn de huidige programma's hier eigenlijk wel werkelijk op gericht en realiseren zij wel in meer of mindere mate een positieve ontwikkeling van deze motieven en competenties? Uiteraard zullen veel onderwijsontwerpers en -ontwikkelaars zeggen, en zelfs de intentie hebben om, hierop gericht te zijn, maar de vraag blijft uiteraard of deze programma's dit ook daadwerkelijk bewerkstelligen.

Behalve de inhoudelijke gerichtheid op de diverse aspecten van de ondernemerschapmotieven en -competenties speelt bij het realiseren van een al dan niet positieve ontwikkeling van de ondernemerschapcompetentie ook de gehanteerde onderwijsdidactiek een essentiële rol. De gehanteerde onderwijsdidactiek kan, naast gerichtheid op een bepaalde inhoud, onderscheiden worden naar focus en naar inrichting.

Onderwijsomgeving en leerresultaten

De vraag die bovenstaande oproept is of en hoe de ondernemerschapmotieven en ondernemerschapcompetenties het best ontwikkeld kunnen worden in het HBO. Hierover kan men enorm van mening verschillen. In de eerste plaats reeds doordat vraagtekens geplaatst kunnen worden bij de mogelijkheid en wens om motieven door onderwijs te beïnvloeden. Dit kan ertoe leiden dat het ene onderwijsprogramma zich inhoudelijk richt op het ontwikkelen van zowel motieven als competenties, terwijl een ander programma zich inhoudelijk beperkt tot het ontwikkelen van vaardigheden en/of kennis. In de tweede plaats doordat men om diverse redenen een voorkeur heeft voor verschillende onderwijsdidactieken. Dit kan ertoe leiden dat het ene onderwijsprogramma zich bijvoorbeeld richt op een meer traditioneel onderwijsconcept met een focus op kennisreproductie, terwijl een ander programma zich richt op een meer constructivistisch onderwijsconcept met een focus op kennisconstructie. Ongeacht welke keuzes worden gemaakt, blijft voor ieder onderwijsprogramma de vraag in hoeverre de beoogde leerresultaten worden gerealiseerd en in hoeverre deze resultaten overeen komen met de eerder geformuleerde ondernemerschapmotieven en ondernemerschapcompetenties.

Eerder onderzoek (Trigwell, 1991, Struyven, 2005) toont aan dat er relaties zijn tussen de perceptie/evaluatie van een leeromgeving en leerbenadering en tussen leerbenadering en de kwaliteit van de leerresultaten. Struyven en Entwistle sluiten hierbij aan door te stellen dat didactische interventies voortdurend worden geïnterpreteerd door studenten en dat het deze percepties zijn (en niet zozeer de objectieve context zelf) die het engagement van de student zullen bepalen en of de didactische leeromgeving al dan niet een effect zal hebben op het leren van studenten (Struyven, 2006; Entwistle, 1991). Er worden door Struyven (2006) 3 leerbenaderingen onderscheiden:

- Oppervlakkig leren (surface approach to learning): memoriseren
- Diepgaand leren (deep approach to learning): begrijpen
- Strategisch leren (strategic approach to learning): afhankelijk van gebruikte evaluatievormen (intentie is om steeds de best mogelijke punten te behalen); wisselend een oppervlakkige dan wel diepgaande leerbenadering.

Struyven (2006) gaat verder door te stellen dat de bepalende kenmerken die verbonden zijn met de didactische onderwijsomgeving van bijzonder belang zijn, en meer bepaald de ervaringen van studenten betreffende deze kenmerken (hoe studenten de omgeving ervaren en verbinden met hun leerbenadering). Een gepercipieerde hoge werkdruk en minder vrijheid op het gebied van leren leiden tot een gerichtheid op reproductie of een oppervlakkige leerbenadering. Omgekeerd geldt dat goede instructies, duidelijke doelstellingen en meer vrijheid leiden tot een gerichtheid op betekenis of een diepere leerbenadering.

Ook, zo vervolgt Struyven (2006), hebben het type van evaluatie en bijbehorende vragen invloed op de leerbenadering van studenten. Een meerkeuzetoets of nadruk op gedetailleerde antwoorden brengt de studenten tot een oppervlakkige leer methode, terwijl open (essay) vragen een diepgaande aanpak stimuleren. De leerbenadering wordt aldus beïnvloedt door de leeromgeving (studentactiverende setting versus leerkrachtgestuurde setting en reproductie- versus betekenis- en toepassingsgericht) en is op haar beurt bepalend voor de behaalde leerresultaten.

Volgens bovenstaande zou het aannemelijk zijn dat over het algemeen een meer constructivistische of studentactiverende leeromgeving met als focus kennisconstructie (betekenis- en toepassingsgericht) betere leerresultaten oplevert dan een traditionele leeromgeving met als focus kennisreproductie. Diverse onderzoekers onderschrijven dit ook voor met name het ondernemerschaponderwijs (Gibb, 2005; Lobler, 2006). Maar in tegenstelling tot de verwachting blijkt een studentactiverende setting volgens Struyven (2006) niet te leiden tot een diepgaande leerbenadering maar juist tot een oppervlakkige leerbenadering (Struyven, 2006). Wellicht heeft dit te maken met een al dan niet congruente afstemming van de vormgeving en de focus van het aangeboden onderwijs. Of misschien spelen contextgebonden oorzaken (zoals gestelde kaders, bureaucratie en docentkwaliteiten) mee die ervoor zorgen dat ideaaltypisch onderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk niet volledig kan worden doorgevoerd. Hoe dan ook, lijkt het in ieder geval voor de praktijk van het ondernemerschaponderwijs in het HBO belangrijk genoeg om hier meer inzicht in te verkrijgen. Onderzocht zal daarom worden met welke combinatie van focus en vormgeving de beoogde leerresultaten van het ondernemerschaponderwijs in het HBO het best worden bereikt. Hiertoe zal gebruik gemaakt worden van een onderwijsmodel. In dit onderwijsmodel zullen 4 onderwijstypen worden onderscheiden naar focus en vormgeving van het aangeboden onderwijs. Hiermee zijn de verschillende onderwijsmodaliteiten te ordenen en kan zinvol getoetst worden welke onderwijstypen beter werken om de leerresultaten te realiseren dan andere.

Een onderwijsprogramma wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een leeromgeving waarbinnen studenten gedurende een bepaalde periode op een bepaalde manier (afhankelijk van inrichting en focus) en met een bepaalde inhoud onderwijs genieten om daardoor bepaalde leerresultaten te bereiken. Als leerresultaat of leerdoel wordt in dit onderzoek gedefinieerd de stimulering van de relevante motieven en ontwikkeling van de relevante competenties. De leeromgeving is van invloed op de te bereiken leerresultaten door de inhoud; aandacht voor de juiste motieven en competenties, de inrichting; welke soort leeractiviteiten worden uitgevoerd: traditioneel onderwijs versus constructivistisch onderwijs (Simons, 2007) en de focus; waar zijn de leeractiviteiten op gericht: reproductie van kennis versus begrip en toepassing van kennis.

Bij de inrichting gaat het om de mate waarin de leeromgeving kan worden aangemerkt als meer leerkrachtgestuurd volgens een traditionele onderwijsdidactiek, ook wel het oude leren genoemd of als meer studentactiverend volgens een constructivistische onderwijsdidactiek, ook wel het nieuwe leren genoemd (Simons, 2007). Het uitgangspunt bij een reproductiegerichte focus is dat kennis objectief is en dus toetsbaar naar objectieve maatstaven/criteria. Het gaat om reproductiegerichte kennis. Het uitgangspunt bij een betekenis- en toepassingsgerichte focus is dat kennis subjectief is en daarom niet toetsbaar naar objectieve maatstaven/criteria. Het gaat om betekenis- en toepassingsgerichte kennisconstructie.

Oude leren

Leerkrachtgestuurde onderwijsmethodes zoals hoorcolleges en onderwijsleergesprekken zijn gericht op kennisoverdracht en reproductie. Er is wel 'actief' denkwerk mogelijk, maar geen concrete 'actie'. Dus geen concrete actie in de vorm van 'opzoekwerk' in bronnen met als doel de creatieve toepassing van deze informatie bij het oplossen van taken. De verantwoordelijkheid van de overdracht van de informatie ligt bij deze leerkrachtgestuurde onderwijssetting bij de leerkracht (Struyven, 2006). In dit directe instructiemodel zijn toetsen gericht op reproductie van feitenkennis (Dierick, 2001).

Kirschner (2006) stelt dat minimale begeleiding in het onderwijs niet goed werkt en dat onderzoek ook aangetoond heeft dat dit soort onderwijs minder effectief en efficiënt is dan directe instructie. Deze benadering, zo stelt hij, komt voor onder verschillende benamingen zoals ontdekkend leren, probleemgestuurd leren, ervaringsleren en constructivistisch leren. Hiermee refereert hij aan het, in het navolgende nog te bespreken, nieuwe leren. In dit soort leeromgevingen moeten studenten zelf de essentiële informatie ontdekken en construeren.

Leren is volgens Kirschner (2006) te definiëren als een verandering van het lange termijngeheugen. Hierbij past een leeromgeving die gekenmerkt wordt door directe instructie waarbij de informatie wordt gepresenteerd die de te leren concepten en procedures volledig verklaren. Kirschner (2006) vervolgt door te stellen dat, gebaseerd op eerder onderzoek van De Groot (1945, 1965) en Chase en Simon (1973), expert-probleemoplossers hun

vaardigheden baseren op hun uitgebreide ervaringen die opgeslagen zijn in hun lange-termijngeheugen en van hieruit snel de juiste informatie en procedures kunnen selecteren en toepassen om problemen op te lossen. We zijn vaardig op een bepaald gebied omdat ons lange-termijngeheugen een grote hoeveelheid informatie bevat betreffende dit gebied en deze informatie ons in staat stelt snel de karakteristieken van een bepaalde situatie te herkennen en, vaak onbewust, ons een indicatie geeft van wat en wanneer er iets gedaan moet worden. De werking van het lange-termijngeheugen geeft ons de ultieme rechtvaardiging voor instructie. Het doel van alle instructie is om het lange-termijngeheugen te veranderen. Als hierin niets is veranderd, dan is er niets geleerd (Kirschner, 2006).

Nieuwe leren

Kuhn (2007) stelt dat uit eigen onderzoek blijkt dat directe instructie minder goed werkt op de langere termijn en bij de transfer naar nieuwe contexten. Tevens stelt Kuhn (2007) dat, gebaseerd op eerder onderzoek van Capon & Kuhn (2004) en van Kuhn & Dean (2005), het leren wordt versterkt wanneer studenten een vraag of probleem hebben geïdentificeerd of geadresseerd. Hiermee pleit Kuhn min of meer voor een meer constructivistische benadering.

Binnen het constructivisme zijn studenten actieve lerenden die hun eigen kennis en begrip construeren. Kenmerken van het constructivisme zijn: kennisconstructie, samenwerkend leren, zelfregulatie en authentieke problemen. Dit onderwijsmodel wordt gekenmerkt door een combinatie van contextrijk, samenwerkend, zelfstandig (onbegeleid) en actief leren (Simons, 2007). Ervaringsleren, actief onderzoekend en ontdekkend leren en competentiegericht leren worden ook vaak in relatie gebracht met dit onderwijsmodel (Simons, 2007). Activerende onderwijsmethodes zoals probleemgestuurde opdrachten, leercontracten, casusstudies en groepsopdrachten dagen studenten uit kennis op te bouwen door authentieke opdrachten uit te voeren die 'actieve medewerking' van de studenten vereisen. De studenten selecteren, interpreteren en passen informatie toe op praktische casussen en lossen complexe praktijkproblemen op. Het gaat hier om werkvormen die letterlijk 'activiteit' van studenten vereisen in de vorm van opzoekwerk in bronnen en het toepassen van deze gevonden informatie op casussen of voor het oplossen van probleemstellingen. De verantwoordelijkheid van de overdracht van de informatie ligt dus niet, zoals bij de leerkrachtgestuurde onderwijssetting, bij de leerkracht, de kennisverwerving hangt vooreerst af van de 'actieve' inzet van de student op basis van de studentactiverende taken. Indien deze 'actie' ontbreekt, wordt er sowieso weinig of niets geleerd (Struyven, 2006).

Veronderstellingen en uitgangspunten achter het nieuwe leren zijn (Simons, 1999; Simons, 2007):

- Omdat kennisverwerving een actief (re)constructieproces is, is (mentale) activiteit van de lerende noodzakelijk. De lerende leert het beste wanneer er een actieve rol is voor de lerende zelf. Deze activiteit komt tot uiting in het aansluiten bij (verschillen in) voorkennis en belangstelling, het bewaken en toetsen van de voortgang door de lerende zelf en het centraal stellen van het construeren van betekenis en het leren in de context van een concrete werkelijkheid (situated cognition);
- Het opdelen van kennis en vaardigheden in kleine eenheden leidt tot moeilijkheden bij het oplossen van complexe problemen;
- Wanneer we ons beperken tot het toetsen van die kennis en vaardigheden die objectief toetsbaar zijn, missen we belangrijke kennis en vaardigheden; bovendien gaan docenten en leerlingen zich dan richten op dat wat objectief toetsbaar is ('leren voor de toets'), maar we kunnen niet alles objectief toetsen wat we belangrijk vinden. Naast objectieve toetsing moeten we ook proberen de andere belangrijk geachte leeruitkomsten centraal te stellen; voor deze leeruitkomsten moeten we onze toevlucht nemen tot minder harde en minder objectieve vormen van toetsing en selfassessment;
- Er is geen objectieve waarheid met betrekking tot de leerstof, de visie op het vak, de opvatting over leren en dergelijke. In plaats daarvan worden lerenden in de gelegenheid gesteld hun eigen perspectieven geleidelijk aan te ontwikkelen. Centraal hierbij staat het principe van knowledge building in plaats van knowledge reproduction;
- Het leren verloopt het beste wanneer lerenden in dialoog met elkaar samen werken aan betekenisconstructie, die geleidelijk aan steeds meer in overeenstemming met de opvattingen in de dominante cultuur zal worden;
- Er is niet een alles of niets onderscheid tussen begrijpen en niet begrijpen: begrip komt geleidelijk aan tot stand;
- De subjectieve interpretatie van de (leer)situatie zal het gedrag bepalen en dit betekent dat subjectieve en persoonlijke ervaringen ruim baan moeten krijgen;
- Generalisatie naar alledaagse situaties en beroepscontexten vraagt om vroegtijdige contacten met en oefeningen in deze contexten;
- Samenwerkend leren kan onder bepaalde condities goed zijn voor de prestaties en de motivatie van leerlingen;

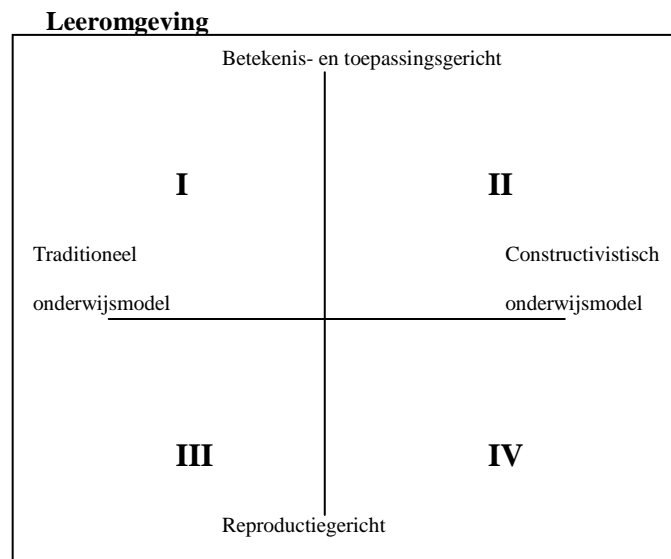
In constructiegericht onderwijs zijn assessments certificerend, ondersteunend voor het leerproces en bouwstenen van de kennisconstructie (Dierick, 2001).

Ondernemerschaponderwijs

Dat ondernemerschap kan worden onderwezen en ontwikkeld, onder de voorwaarde van een juiste omgeving, is volgens Gibb (2005) tegenwoordig breed geaccepteerd. Ook Lobler (2006) is deze gedachte toegedaan en presenteert een leertheorie (constructivist theory) dat als basis kan dienen voor het ontwerpen van ondernemerschaponderwijs. Beide auteurs gaan in hun verdere uitwerking uit van een constructivistische benadering van het ondernemerschaponderwijs als ideaalmodel. Leren door te doen, ervaringsleren, authentieke opdrachten, trial and error en met name het starten van een eigen onderneming worden als voorbeelden gebruikt van effectieve manieren om ondernemerschap (gedrag), vaardigheden en kennis te leren.

Onderwijsmodel

Uit bovenstaande lijken de combinaties van het traditionele onderwijsmodel met een gerichtheid op kennisreproductie en van het constructivistische onderwijsmodel met een gerichtheid op kennisconstructie onlosmakelijk met elkaar verbonden te zijn. En het lijkt ook alsof de laatste combinatie het meest geschikt is voor ondernemerschaponderwijs. Eerder hebben we reeds geconstateerd dat dit niet per se het geval hoeft te zijn. Het zal heel wel mogelijk zijn om ook andere combinaties van ondernemerschaponderwijs te ontwerpen en tot uitvoering te brengen. Als we uitspraken willen doen over de effectiviteit van verschillende onderwijsmodaliteiten zal op een of andere manier een ordening in de verschillende modaliteiten aangebracht moeten worden. Kortom er zal een model geconstrueerd moeten worden dat ons in staat stelt een onderwijspraktijk te kwalificeren als een modaliteit A of B. In het onderwijsmodel dat gebruikt wordt is een onderscheid aangebracht in onderwijsmodaliteiten naar onderwijsdidactiek of -filosofie waarbij met name gekeken wordt naar focus (kennisreproductie versus kennisconstructie) en naar vormgeving (traditioneel versus constructivistisch) van het ondernemerschaponderwijs in het HBO. Op deze wijze is het mogelijk een onderscheid/typologie aan te brengen in onderwijsmodaliteiten. Dit leidt ertoe dat we 4 'typen' van onderwijsmodaliteiten kunnen onderscheiden die we, afhankelijk van de mate waarin zij gericht zijn op kennisreproductie dan wel kennisconstructie en de mate waarin zij meer of minder traditioneel dan wel constructivistisch zijn ingericht, in onderstaande figuur kunnen positioneren in een van de vier kwadranten.



Los van de diversiteit aan modaliteiten speelt bij de effectiviteit van het ondernemerschaponderwijs in het HBO de praktische gang van zaken een essentiële rol. Onderwijs kan nog zo mooi bedacht en ontworpen zijn, uiteindelijk dient het zijn vruchten af te werpen in een bestaande context. Ofwel het onderwijs is altijd embedded in een bestaande onderwijsomgeving.

Belangrijk, met name om goede aanbevelingen te kunnen doen, is dan ook om te achterhalen wat docenten en ontwerpers als ideaalontwerp voor onderwijs zien en waarom de daadwerkelijke uitvoering hiervan afwijkt. Dus, waarom kan eerder ontworpen onderwijs in de praktijk niet goed worden uitgevoerd? Het achterhalen van de oorzaken van deze afwijkingen kan aanknopingspunten opleveren om enerzijds de barrières in de context te kunnen slechten zodat het aangeboden onderwijs zoveel mogelijk in overeenstemming kan worden gebracht met het ideaalontwerp. Anderzijds kan het ook aanknopingspunten opleveren om met deze barrières rekening te houden bij het ontwerpen van het onderwijs.

Voordat onderwijsmodaliteiten gepositioneerd kunnen worden in het onderwijsmodel zal eerst bepaald moeten worden welke onderwijsmodaliteiten in het HBO zijn aan te merken als ondernemerschaponderwijs en alsdan betrokken kunnen worden in het onderzoek. Hiervoor is de keuze gemaakt om uitsluitend die modaliteiten in het onderzoek te betrekken die als hoofddoelen hebben het stimuleren van de relevante motieven om ondernemer te willen worden zodat meer studenten gaan kiezen voor zelfstandig ondernemerschap en het ontwikkelen van de relevante competenties om zo de kans op succes te vergroten. Door deze doelen als uitgangspunt te nemen is het mogelijk een onderscheid aan te brengen in onderwijsmodaliteiten die wel (inclusie) en die niet aan te merken zijn als ondernemerschaponderwijs en die dus wel of niet in het onderzoek kunnen worden betrokken.

Nu we in staat zijn een selectie te maken van onderwijsmodaliteiten die aangemerkt kunnen worden als ondernemerschaponderwijs in het HBO, is het mogelijk deze modaliteiten te positioneren in het onderwijsmodel. Uiteraard gaat het er uiteindelijk om te bepalen of een bepaalde onderwijsmodaliteit met een bepaalde positie in het onderwijsmodel effectief is, dat wil zeggen dat de hoofddoelen in meer of mindere mate worden gerealiseerd. Dit effect kan zichtbaar gemaakt worden door te meten of en in welke mate de relevante motieven en competenties zich bij studenten ontwikkelen.

Ook zal het nodig zijn om de verschillende programma's vanuit verschillende invalshoeken te (laten) typeren. Vooraf door docent-ontwerpers en curriculumdocumentatie om te kunnen bepalen van welk type onderwijs oorspronkelijk sprake is en achteraf nogmaals door docent-uitvoerders om te kunnen bepalen van welk type onderwijs naar hun ervaring feitelijk sprake is geweest. Ook achteraf door studenten om te kunnen bepalen van welk type onderwijs naar hun ervaring feitelijk sprake is geweest.

Deze verschillende typering zijn noodzakelijk om te kunnen vaststellen of hier verschillen in zijn waar te nemen en of deze verschillen van invloed zijn op de effectiviteit van het aangeboden onderwijs. Wanneer blijkt dat deze verschillen inderdaad van invloed zijn op de effectiviteit dan lijkt het zinvol om te achterhalen wat de oorzaken van deze afwijkingen zijn. Achteraf dient dan ook door interviews met docent-ontwerpers en -uitvoerders onderzocht te worden van welk type onderwijs idealiter sprake zou moeten zijn en waarom deze in de praktijk niet volledig is doorgevoerd of niet als zodanig wordt gepercipieerd.

HOOFDSTUK 3. HET ONDERZOEKMODEL

Inleiding

Het doel van dit hoofdstuk is om een onderzoekontwerp te presenteren voor het onderzoek naar de effecten van de leeromgeving op de te bereiken leerresultaten van ondernemerschaponderwijs in het HBO in Nederland. We hebben nu de bouwstenen om tot een onderzoekontwerp te komen. Dit ontwerp bestaat uit de geformuleerde onderzoeksvragen, de onderzoeksaanpak, het onderzoekmodel en de onderzoeksplanning.

Onderzoeksvragen

Zoals eerder reeds gesteld dient het ondernemerschaponderwijs in het HBO als doelen te hebben: *het stimuleren van de ondernemerschapintentie zodat meer studenten gaan kiezen voor zelfstandig ondernemerschap en het vergroten van de kans op succes als gekozen wordt voor zelfstandig ondernemerschap.*

Om deze doelen te bereiken dient het ondernemerschaponderwijs in het HBO als beoogd leerresultaat te hebben: *het positief ontwikkelen van de ondernemerschapmotieven en -competenties.*

Om dit leerresultaat te bereiken zijn onderwijsprogramma's ontworpen en uitgevoerd die kunnen worden beschreven door de leeromgeving en de inhoud

De leeromgeving kan worden beschreven aan de hand van de focus en de inrichting van de onderwijsactiviteiten. Afgezet op 2 assen ontstaan zo 4 basistypen binnen het onderwijsmodel.

De eerste vraag die opkomt is uiteraard in hoeverre de feitelijke leeromgeving (onderscheiden naar een van de 4 basistypen) van invloed is op de leerresultaten. Ofwel werken bepaalde typen van uitgevoerde onderwijsprogramma's beter dan andere?

Het zal ongetwijfeld voorkomen dat de oorspronkelijk ontworpen of bedachte leeromgeving (zoals het onderwijs bedoeld was), de feitelijke leeromgeving (zoals het onderwijs nu ervaren wordt) en de gewenste leeromgeving (zoals het onderwijs idealiter zou moeten zijn) kunnen verschillen als het gaat om de focus en inrichting van dat onderwijs en dus ook allen anders gepositioneerd kunnen worden in het model.

De tweede vraag is dan in hoeverre het oorspronkelijke onderwijsontwerp, de ervaren onderwijsuitvoering door docenten, de ervaren onderwijsuitvoering door studenten en het gewenste onderwijs van elkaar afwijken en wat de invloed hiervan is op de leerresultaten (zijn de eventuele verschillen tussen deze vier posities van invloed op het effect op de leerresultaten?).

De derde vraag tenslotte is die naar de oorzaken van bovengenoemde discrepanties. Dit betekent dat naast het onderzoeken van de effectiviteit van het onderwijs zoals dat nu is ingericht en wordt uitgevoerd (volgens ontwerpers/docenten en volgens studenten) er ook onderzocht dient te worden of en waarom/waardoor bedoelde uitvoering volgens ontwerpers, feitelijke uitvoering zoals ervaren door docenten, feitelijke uitvoering zoals ervaren door studenten en gewenste uitvoering van elkaar afwijken.

Onderzoeksaanpak

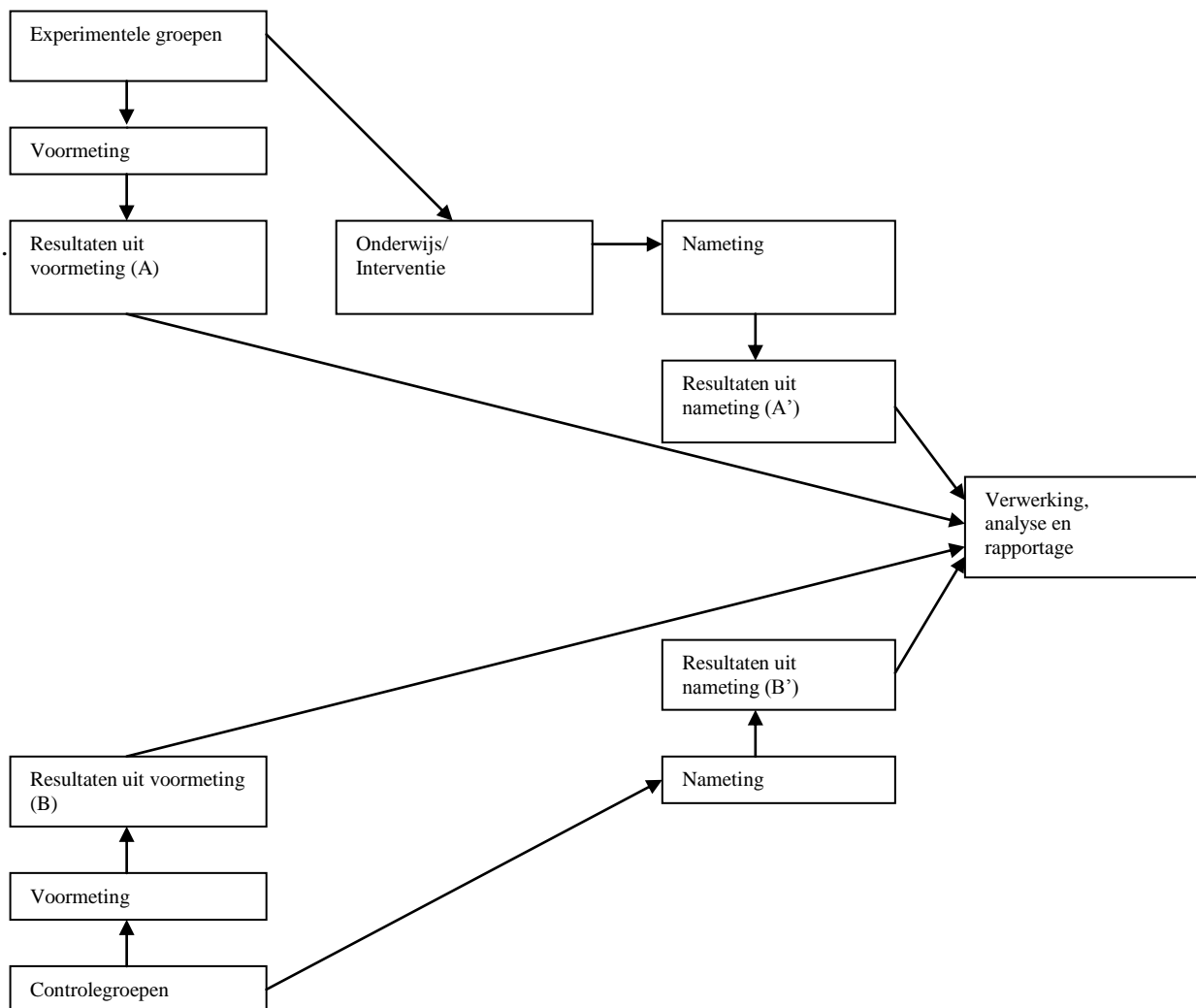
Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is het allereerst van belang om een selectie te maken van relevante onderwijsprogramma's in het HBO en deze te positioneren in het onderwijsmodel. Voor de selectie van relevante onderwijsprogramma's zal in eerste instantie gebruik worden gemaakt van de beschikbare curriculumdocumentatie en, indien noodzakelijk, van interviews met de ontwerpers van dat onderwijs. Hierdoor moet duidelijk worden of het werkelijk gaat om ondernemerschaponderwijs. Na deze selectie zullen de diverse onderwijsprogramma's gepositioneerd gaan worden in het onderwijsmodel. Hiertoe is het noodzakelijk dat er criteria worden geformuleerd om een juiste positionering te kunnen waarborgen.

De beantwoording van de eerste onderzoeksvraag zal uiteindelijk plaatsvinden na een effectiviteitsmeting door het uitvoeren van een quasi-experimenteel onderzoek waarbij gebruik gemaakt wordt van een voor- en nameting onder treatment- en controlegroepen (zie onderzoekmodel). Voor alle groepen worden de verschillen in kaart gebracht met betrekking tot ondernemerschapmotieven en -competenties voor en na het gevolgde programma (ondernemerschaponderwijs). Omdat de onderzoeksvraag een verschilonderzoeksvraag betreft en omdat het hierbij gaat om het mogelijk maken van een adequate vergelijking wordt gekozen voor een experimenteel onderzoeksontwerp. Omdat het random toewijzen van de onderzoekseenheden aan de experimentele of controlegroep niet mogelijk is (en er dus geen garantie is dat de verschillende groepen volledig vergelijkbaar of uitwisselbaar zijn) wordt hier gekozen voor een quasi-experimenteel onderzoeksontwerp, waarbij gebruik wordt gemaakt van zowel een voor- als nameting bij zowel de experimentele groepen als de controlegroep(en).

Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag is het in eerste instantie noodzakelijk om het aangeboden onderwijs na afloop van het programma te laten positioneren in het onderwijsmodel door zowel de uitvoerende docenten als de deelnemende studenten. In tweede instantie is het noodzakelijk om ook het ideaalontwerp te laten positioneren door de ontwerpers van het aangeboden onderwijs. Hierdoor is het mogelijk afwijkingen tussen de verschillende positioneringen te constateren en te onderzoeken in hoeverre deze verschillen van invloed zijn op de effectiviteit van dat onderwijsprogramma.

Het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag brengt met zich mee dat met ontwerpers en docenten gesproken dient te worden om te achterhalen wat de mogelijke oorzaken of redenen zijn van de discrepanties tussen de diverse positiebepalingen van hetzelfde onderwijsprogramma.

Onderzoeksmodel effectiviteitsmeting



Onderzoeksplanning

Vooronderzoek: fase 1. en 2. (juni 2008 t/m september 2009):

De eerste twee fasen zullen bestaan uit een vooronderzoek bestaande uit literatuurstudie om relevante effectvariabelen en onderwijsdimensies te achterhalen. Deze fasen zullen een ondernemerschapmodel en een onderwijsmodel als resultaat opleveren.

Meetinstrumenten: fase 3. (oktober 2009 t/m februari 2010):

De derde fase zal bestaan uit het selecteren en/of ontwikkelen van bruikbare meetinstrumenten om de scores van de onderzoekseenheden op de diverse effectvariabelen te kunnen bepalen en het formuleren van kenmerken om de verschillende onderwijsmodaliteiten naar deze kenmerken te kunnen positioneren in het onderwijsmodel. Ook zal hier een keuze gemaakt worden voor de te gebruiken statistische berekeningen en toetsen.

Tevens zal een longlist worden samengesteld van mogelijk in aanmerking komende programma's van ondernemerschaponderwijs. Ook zullen selectie-criteria worden geformuleerd om te bepalen welke programma's wel en welke niet geselecteerd worden voor verdere deelname aan dit onderzoek.

Voormeting: fase 4. (maart 2010 t/m juni 2010):

De vierde fase zal bestaan uit het maken van een keuze uit de in de vorige fase samengestelde longlist. Hierdoor ontstaat een shortlist van programma's van ondernemerschaponderwijs. Uit deze onderwijsprogramma's voor voltijdstudenten in het studiejaar 2010/2011, zal de gehele populatie gevraagd worden deel te nemen aan dit onderzoek. Deze groepen vormen de experimentele onderzoeksgroepen. Doelstelling is om minstens twee onderwijsmodaliteiten per basistype in het onderwijsmodel te betrekken in het onderzoek.

Tevens zal in deze vierde fase een aselechte steekproef getrokken worden uit de populatie van voltijdstudenten die in het studiejaar 2010/2011 geen ondernemerschaponderwijs gaan volgen (en daarvoor ook niet hebben gevolgd). Deze groep vormt de controlegroep. Doelstelling is om minstens 20 studenten per basistype in het onderwijsmodel te betrekken in het onderzoek.

Ook zal in deze fase een voormeting worden uitgevoerd onder zowel de experimentele onderzoeksgroepen als de controlegroep.

Nameting: fase 5. (juli 2010 t/m juni 2011):

De vijfde fase zal bestaan uit het verwerken van de resultaten uit de voormetingen.

Tevens zal na afloop van de geselecteerde onderwijsmodaliteiten een nameting worden uitgevoerd onder zowel de experimentele als de controlegroepen.

Ook zal na afloop van de verschillende onderwijsprogramma's een nadere positionering van het onderwijs in het onderwijsmodel worden bepaald op grond van de ervaringen van studenten en docenten met de uitgevoerde onderwijspraktijk en op grond van het ideaalontwerp volgens de ontwerpers.

Ten slotte zullen interviews worden afgenomen met ontwerpers en docenten om te achterhalen wat de mogelijke oorzaken of redenen zijn van de discrepanties tussen de diverse positiebepalingen van hetzelfde onderwijsprogramma.

Analyse: fase 6. (juli 2011 t/m december 2011):

De zesde fase zal bestaan uit het verwerken van de resultaten uit de nametingen en het analyseren en interpreteren van de onderzoeksuitkomsten.

Rapportage: fase 7. (januari 2012 t/m juni 2012):

De zevende fase zal bestaan uit het rapporteren over het onderzoek en de onderzoeksuitkomsten.

fase	omschrijving	08-2	09-1	09-2	10-1	10-2	11-1	11-2	12-1
1+2	Vooronderzoek								
3	Meetinstrumenten								
4	Voormeting								
5	Nameting								
6	Analyse								
7	Rapportage								

REFERENTIES

- Ajzen I.; 1987; *Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in social psychology*; Advances in Experimental Social Psychology, 20, 1-63
- Ajzen I.; 1991; *Theory of planned behaviour*; Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211
- Auken van H., Fry F.L. and Stephens P.; 2006; *The Influence of role models on entrepreneurial intentions*; Journal of Developmental Entrepreneurship, 11(2), 157-167
- Auken van H., Stephens P., Fry F.L. and Silva J.; 2006; *Role model influences on entrepreneurial intentions: A comparison between USA and Mexico*; International Entrepreneurship and Management Journal, 2, 325-336
- Bandura A.; 1986; *The Social Foundations of Thought and Action*; Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Baron, R.A. en Markman, G.D.; 2000; *Beyond social capital: How social skills can enhance entrepreneurs' success*; Academy of Management Executive, 14, 106-116
- Benz M.; 2006; *Entrepreneurship as a non-profit-seeking activity*; International Entrepreneurship and Management Journal
- Bosma, N., Praag van M. and Wit de G.; 2000; *Determinants of Successful Entrepreneurship*; Zoetermeer; Scales
- Bosma, N., Jones K., Autio E. and Levie J.; 2007; *Global entrepreneurship monitor: 2007 Executive Report*; Babson College and London Business School
- Brysbaert M.; 2006; *Psychologie*; Academia Press, Gent
- Chattopadhyay R. and Ghosh A.; 2002; *Predicting Entrepreneurial Success: A Socio-psychological Study*; Journal of Entrepreneurship, 11, 1
- Choi Y.R. and Shepherd D.A.; 2004; *Entrepreneurs' Decisions to Exploit Opportunities*; Journal of Management, 30, 377-395
- Choo S. and Wong M.; *Entrepreneurial Intentions: Triggers and Barriers to New Venture Creations in Singapore*; Singapore Management Review, 28(2), 47-64
- Ciavarella M.A., Buchholtz A.K., Riordan C.M., Gatewood R.D. and Stokes G.S.; 2004; *The Big Five and venture survival: Is there a linkage?*; Journal of Business Venturing, 19 (2004), 464-483
- Dierick S., Dochy F. and van de Watering G.; 2001; *Assessment in het hoger onderwijs, over de implicaties van nieuwe toetsvormen voor de edumetrie*; Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 19 (1), 2-18
- Douglas E.J. and Shepherd D.A.; 2002; *Self-Employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization*; Baylor University; Entrepreneurship Theory and Practice, 81-90
- Driessen, M.P.; 2005; *E-Scan Ondernemerstest, beoordeling en ontwikkeling ondernemerscompetentie*; 's-Graveland; Entrepreneur Consultancy BV
- Entwistle N.J.; 1991; *Approaches to learning and perceptions of the learning environment; introduction to the Special Issue*; Higher Education, 22, 201-204
- European Commission; 2006; *The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*; Oslo
- Gatewood E.J., Shaver K.G. and Gartner W.B.; 1995; *A longitudinal study of cognitive factors influencing start-up behaviors and success at venture creation*; Journal of Business Venturing, 10, 371-391
- Gibb A.; 2005; *Towards the Entrepreneurial University*; National Council for Graduate Entrepreneurship, policy paper 003
- Guerrero M., Rialp J. and Urbano D.; 2006; *The impact of desirability and feasibility on entrepreneurial intentions: A structural equation model*; International Entrepreneurship and Management Journal
- Hansemark O.C.; 2003; *Need for achievement, locus of control and the prediction of business start-ups: a longitudinal study*; Journal of Economic Psychology, 24 (2003), 301-319
- Kaldeway J.; 2004; *Leerstijlen: een poging tot synthese*; Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 22 (1), 26-37
- Kaldeway J.; 2005; *Leerstijlen in wisselwerking met omgevingsvereisten: een habitus-veldbenadering*; Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 23 (4), 205-220
- Kirschner P.A., Sweller J and Clark R.E.; 2006; *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*; Educational Psychologist, 41(2), 75-86
- Klyver K., Hindle K. And Meyer D.; 2007; *Influence of social network structure on entrepreneurship participation – A study of 20 national cultures*; International Entrepreneurship and Management Journal
- Krueger N.; 1993; *Impact of Prior Entrepreneurial Exposure on Perceptions of New Venture Feasibility and Desirability*; Entrepreneurship Theory and Practice, 18(1), 5-21
- Krueger N.F. and Brazeal D.V.; 1994; *Entrepreneurial Potential and Potential Entrepreneurs*; Baylor University
- Krueger JR N.F., Reilly M.D. and Carsrud A.L.; 2000; *Competing models of entrepreneurial intentions*; Journal of Business Venturing, 15, 411-432
- Kuhn D.; 2007; *Is Direct Instruction an Answer to the Right Question?*; Educational Psychologist, 42(2), 109-113

Linan F.; 2008; *Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions?*; International Entrepreneurship and Management Journal, 4, 257-272

Lobler, H.; 2006; *Learning entrepreneurship from a constructivist perspective*; Technology Analysis & Strategic Management, 18, 19-38

Lobler, H., Maier M. and Markgraf D.; 200x; *Evaluating the constructivist approach in Entrepreneurship Education*; University of Leipzig, Department of Marketing

Meer, J.D. van der; 2007; *Kennisinnovatief ondernemerschap,; stabiliteit, dwarsverbanden en fijnafstemming*; lectorale rede Saxion Hogescholen

Mitchell B.C.; 2004; *Motives of Entrepreneurs: A Case Study of South Africa*; Journal of Entrepreneurship, 13, 2

Nandram, S.S. en Samsom, K.J.; 2000; *Succesvol Ondernemen: eerder een Kwestie van Karakter dan van Kennis*; Breukelen; Universiteit Nyenrode

Parry, S.B.; 1996; *The quest for competencies*; Training, July, 48-56

Praag van M.; 2006; *Entrepreneurship and Human Capital*; Amsterdam Center for Entrepreneurship, University of Amsterdam

Raposa M.L.B., Ferreira J.J.M., Paco do A.M.F. and Rodrigues R.J.A.G.; 2008; *Propensity to firm creation: empirical research using structural equations*; International Entrepreneurship and Management Journal

Shane S.; 2000; *Prior Knowledge and the Discovery of Entrepreneurial Opportunities*; Organization Science, 11(4), 448-469

Shane S. and Venkataraman S.; 2000; *The promise of entrepreneurship as a field of research*; Academy of Management Review, 25(1), 217-226

Shane, S., Locke E.A. and Collins C.J.; 2003; *Entrepreneurial motivation*; Human Resource Management Review, 13, 257-279

Simons P.R.; 2007; *Leren en instructie: in de ban van het nieuwe leren*; Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 25 (3), 187-197

Sluis van der J.; 2007; *Succesful Entrepreneurship and Human Capital*; Amsterdam; no. 402 of the Tinbergen Institute Research Series; Universiteit van Amsterdam

Snel D. and Bruins A.; 2004; *Oudere versus jongere starters*; Zoetermeer; EIM Onderzoek voor Bedrijf & Beleid

Snel D. and Meijaard J.; 2006; *Met ervaring aan de start: over debutanten, weerondernemers en meeroonndernemers*; Zoetermeer; EIM Onderzoek voor Bedrijf & Beleid

Stigter H.W.; 2001; *Het voorbereidingsproces: van start tot finish?: onderzoek naar de overeenkomsten en verschillen in het voorbereidingsproces van starters, potentiële starters en stoppers*; Zoetermeer; EIM

Struyven K.; 2005; *The effects of student-activating teaching/learning environments on students' perceptions, student performance and pre-service teachers' teaching*; proefschrift Katholieke Universiteit Leuven

Struyven K., Dochy F. and Janssens S.; 2006; *Leidt de activerende onderwijssetting tot diepere leerbenaderingen bij studenten? Studentactiverende versus leerkrachtgestuurde instructie*; Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 24 (1), 34-46

Trigwell K. and Prosser M.; 1991; *Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes*; Higher Education, 22, 251-266

Veciana J.M., Aponte M. and Urbano D.; 2005; *University Students' Attitudes Towards Entrepreneurship: A Two Countries Comparison*; International Entrepreneurship and Management Journal, 1, 165-182

Westhof F.M.J.; 2005; *Aandacht voor ondernemerschap in HAVO en VWO*; Zoetermeer; EIM Onderzoek voor Bedrijf & Beleid

Zampetakis L.A. and Moustakis V.; 2006; *Linking creativity with entrepreneurial intentions: A structural approach*; International Entrepreneurship and Management Journal, 2, 413-428