

OnderwijsInnovatie

Nummer 1 • maart 2012

Open Universiteit



- Onderwijskundig ontwerponderzoek: onbekend maakt onbemind?
- Hommeles in het onderwijs
- Is tentamenefficiëntie een indicator voor studiesucces?
- Leerprocessen en leereffecten: rendementen van HPI-projecten

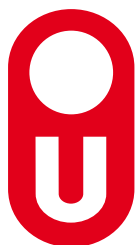
Werken en studeren? Kies voor de beste!*

Meer weten?
www.ou.nl

**Master- en bachelor-
opleidingen, korte
studies en cursussen**

Flexibel, doelgericht en op
academisch niveau.

* volgens studenten in Nationale Studenten Enquête 2011



Open Universiteit
www.ou.nl



COLUMN

15 De vijf verschillen Frans Nauta

INTERVIEW

8 Investeren met beleid Met beleid investeren, daar gaat het om zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven. Ir. Hubert Deitmers en prof. dr. Gerard Mertens kraken enkele harde noten. 'De overheid moet het lef hebben om keuzes te maken.'

NIEUWS

4 Onderwijsnieuws Chronologisch overzicht van drie maanden onderwijsnieuws.

30 Onderzoeksnieuws Een overzicht van recente ontwikkelingen in nationaal en internationaal onderzoek naar onderwijsinnovatie.

ONDERWIJS

14 Gepersonaliseerd leren binnen OpenU

Met OpenU wil de Open Universiteit volwassenen faciliteren een leven lang te leren. Het concept maakt onder andere gepersonaliseerd leren mogelijk.

25 Onderwijskundig ontwerponderzoek:

onbekend maakt onbemand? Nieuwe onderwijsvormen onderzoeken terwijl je ze ontwerpt en uittest in de praktijk, dat is de kern van onderwijskundig ontwerponderzoek. Hoewel steeds vaker toegepast in het hoger onderwijs, is deze onderzoeksvorm bij velen nog onbekend.

28 Instellingcompetenties van onderwijs-

organisaties Als onderwijsinstellingen door incidenten in een slecht daglicht komen te staan gaat het in feite altijd om onprofessioneel handelen. Dat roept de vraag op over welke competenties goed presterende onderwijsinstellingen moeten beschikken.

35 Theorie en onderzoek voor dubbeltal-

ten: het HP van ArtEZ Waarom zouden kunststudenten een Honours Programme (HP) willen volgen? ArtEZ startte in 2010 een HP op het gebied van theorie en onderzoek in de kunsten. In dit artikel een beschrijving van de ervaringen van de eerste twee lichtingen studenten.

38 De wet naleven? Dat valt niet mee in het hoger onderwijs

Ondanks alle ophef over genadezesjes en diploma fraude zijn er nog altijd docenten die op eigen houtje vrijstellingen geven of de normering van een toets aanpassen. En sommige opleidingscommissies bestaan alleen op papier. Hoe kan dat?

ONDERZOEK

32 Is tentamenefficiëntie een indicator voor

studiesucces? Studiesucces van studenten is moeilijk te meten. Aan elke methode kleven nadelen. De auteur onderzoekt bij Avans of de verhouding tussen het aantal tentamens dat studenten met een voldoende afsluiten en het totaal aantal tentamens waaraan zij deelnemen een betrouwbare voorspeller is voor hun studiesucces.

OPINIE

11 Hommeles in het onderwijs Via internet, krant en tv wordt er veel ontevredenheid over het onderwijs over ons uitgestort. Volgens Martens gaan deze discussies en boosheid voorbij aan het échte probleem: de vertrouwenscrisis in het onderwijs.

PRAKTISCH ARTIKEL

17 Leerprocessen en leereffecten: rendementen van HPI-projecten

Dit praktisch artikel geeft een impressie van High Performance Incubatorprojecten van de Smart Services Boulevard, een kennisinstituut gelieerd aan Hogeschool Zeeland. De focus ligt daarin op de wijze waarop leereffecten en innovatie met elkaar worden verbonden. Hierbij wordt het HPI-model gebruikt om de leereffecten in organisaties te vergroten evenals het verbeteren van een product/dienst en het verhogen van innovatievermogen van organisaties.

Deze rubriek is mede tot stand gekomen met bijdragen van het Hoger Onderwijs Persbureau.

DECEMBER

Hbo-ingenieur 2.0

Volgens de Verkenningcommissie hbo techniek telt het hbo momenteel te veel specialistische techniekopleidingen. De commissie adviseert in een rapport dit aantal terug te brengen tot vier brede studies die corresponderen met de huidige vier domeinen binnen de technieksector: applied sciences, built environment, engineering en ict. Voor elk van die vier domeinen moet er één bacheloropleiding, één associate degree en één professionele masteropleiding komen.

Hoger onderwijs maakt prestatieafspraken

De VSNU heeft met staatssecretaris Zijlstra een akkoord bereikt dat moet leiden tot beter onderwijs en onderzoek. Universiteiten die de prestatieafspraken niet nakomen krijgen minder geld. In het 'hoofdlijnenakkoord' nemen de universiteiten maatregelen om het rendement van opleidingen te verhogen en de studie-uitval te beperken. Tegelijk moet het onderwijsprogramma uitdagender en intensiever worden. Ook hogescholen hebben met het ministerie prestatieafspraken gemaakt. Voor vwo'ers komen er speciale honoursprogramma's en driejarige trajecten. Verder gaan hogescholen meer korte associate degree- en hbo-masteropleidingen aanbieden. Daarnaast moet in 2016 minimaal tachtig procent van de hbo-docenten een masteropleiding hebben afgerond.

Bedrijfsleven sponsort bèta- en techniekstudies

Bedrijven stellen 8,3 miljoen euro beschikbaar om studiekeziers te enthousiasmeren voor bètastudies. Het bedrag zal onder andere worden besteed aan het verbeteren van techniekonderwijs op scholen en het in kaart brengen van hoe opleidingen hun afgestudeerden aan werk kunnen helpen. Een nieuwe Europese organisatie voor bèta- en technische studies en wiskunde-opleidingen, InGenious, gaat de activiteiten coördineren. Hierin zijn behalve de ministeries van Onderwijs van alle EU-landen, ook bedrijven als Microsoft, Shell en Philips vertegenwoordigd.

Tweejarige hbo-opleidingen mogen blijven

Alle huidige associate-degreeprogramma's (Ad's) mogen van staatssecretaris Zijlstra blijven bestaan. Met dit standpunt wijkt Zijlstra af van een advies dat hij begin oktober in ontvangst nam. Daarin stond dat Ad-opleidingen hun deuren zouden moeten sluiten als ze te weinig studenten trokken. Zijlstra laat dit echter aan de hogescholen zelf over. Zij kunnen zelf beslissen welke Ad-programma's wel en geen bestaansrecht hebben. Vorig studiejaar volgden 3.270 studenten Ad-programma's.

Rectificatie boxen praktisch artikel OI 4, 2011

In de weergave van twee boxen in het praktisch artikel van het decembernummer van dit tijdschrift (OI 4, 2011) zijn enkele fouten geslopen. Het betreft hier box 3 (pagina 19) en box 7 (pagina 22). Op de website van OI, www.onderwijsinnovatie.nl, vindt u de juiste weergave van de boxen.



JANUARI

Limburg steunt kenniscampussen

De provincie Limburg steunt de plannen voor twee kenniscampussen binnen haar grenzen. Als de Provinciale Staten akkoord gaan, krijgen de Universiteit Maastricht (UM) en chemiebedrijf DSM samen 55 miljoen euro. De UM en DSM vullen het bedrag samen aan tot 180 miljoen euro. Daarmee moet in Sittard-Geleen de chemische kenniscampus Chemelot opgericht worden en in Maastricht een 'health campus'. De provincie hoopt dat dit de Limburgse economie aanjaagt, doordat de kenniscampussen bedrijven zullen aantrekken.

Leden 'prestatiecommissie' bekend

Een commissie van vijf zwaargewichten, onder leiding van Frans van Vught, gaat voor staatssecretaris Zijlstra beoordelen of hogescholen en universiteiten hun prestatieafspraken nakomen.

De commissie zal jaarlijks de resultaten van hogescholen en universiteiten monitoren en in 2014 een midterm-review schrijven. In 2015 zal ze haar eindadvies uitbrengen en beslist de staatssecretaris over de financiële consequenties.

Ook private opleiders maken prestatieafspraken

Ook het particuliere hoger onderwijs heeft prestatieafspraken gemaakt met staatssecretaris Zijlstra. Deze lijken deels op de afspraken die hij eerder met de HBO-raad maakte. Zo moeten ook aan private hbo-opleidingen meer docenten met een mastergraad gaan lesgeven. Ook gaan private hbo-opleidingen meedoen aan 'clustergerwijze' visitaties, waardoor het makkelijker wordt om hun niveau onderling te vergelijken. Voor wat, hoort wat: Zijlstra komt de sector op een belangrijk punt tegemoet. Zo scherpt hij de beleidsregels van de 'macrodoelmatigheidstoets' voor nieuw onderwijsaanbod aan. Hierdoor zullen private aanbieders minder snel worden weggeconcentreerd door bekostigde opleidingen.



Topje van de ijsberg?

Iedereen kent de verhalen over diploma-fraude in het hbo, maar hoe zit dat met het wetenschappelijk onderwijs? Vier masterstudenten journalistiek van de Vrije Universiteit roepen academici op om misstanden te melden via een website. Deze site, een soort Wikileaks voor het academische onderwijs, heet: www.hettopjevandeijtsberg.nl. Met dit initiatief willen de studenten mogelijke misstanden in kaart brengen en vervolgens de verantwoordelijke instanties hiermee confronteren.

Stormloop op Vici-beurzen

Nog nooit probeerden zoveel wetenschappers, namelijk 236, een Vici-subsidie van onderzoeksfinancier NWO te bemachtigen. Slechts 31 kregen uiteindelijk het geld om de komende vijf jaar een eigen onderzoeksgroep op te bouwen. Dat betekent dat slechts dertien procent van de aanvragers uiteindelijk in de prijzen viel. Vorig jaar was dat nog vijftien procent en in 2003 zelfs twintig procent.

OCW wil wet aanpassen voor pabo's

Het ministerie van OCW lijkt bereid de wet aan te passen zodat pabo's scholieren kunnen weigeren die over te weinig voorkennis beschikken. Dat is uitzonderlijk voor een opleiding zonder numerus fixus. Op dit moment kunnen pabo's zwakke scholieren niet weigeren. Binnenkort gaat Zijlstra hierover met de HBO-raad in gesprek. In het Actieplan Leraar 2020 kondigde OCW al aan dat het gaat onderzoeken of de selectiemogelijkheden voor lerarenopleidingen ruimer moeten worden.

Meer Europese onderzoeksbeurzen naar Nederland

Nederland scoort opnieuw goed in de competitie om Europese onderzoeksbeurzen. Twintig toponderzoekers aan Nederlandse instituten kregen een advanced grant toegekend.





Dat zijn er drie meer dan vorig jaar. Het is de vierde keer dat de beurzen, met een totale waarde van 660 miljoen euro, worden toegekend door de European Research Council, de Europese versie van onderzoeksfinancier NWO. Nederland staat dit jaar op de zesde plaats in absolute aantallen beurzen, na Groot-Brittannië, Duitsland, Frankrijk, Italië en Zwitserland.

'Het komt goed met het hbo'

Staatssecretaris Zijlstra begrijpt de zorgen over het hbo, maar is toch optimistisch: er is een cultuuromslag gaande en de accreditatie wordt nog strenger. De aanhoudende kritiek op de kwaliteit van het hbo is een logische consequentie van zijn beleid, schrijft Zijlstra aan de Tweede Kamer. Nu de lat verder omhoog gaat, zullen niet alle opleidingen er zomaar meer overheen komen. Dit voorjaar stuurt Zijlstra een nieuw wetsvoorstel over strengere accreditatie naar de Tweede Kamer.

Daarin wordt onder meer vastgelegd dat soortgelijke opleidingen in het vervolg – net als vroeger in het hbo – door dezelfde visitatiecommissie worden beoordeeld. Daardoor wordt het makkelijker om hun niveau te vergelijken.

FEBRUARI

Parijs beste studentenstad, Amsterdam 36e

Amsterdam staat op plaats 36 van de beste studentensteden ter wereld. Parijs staat eerste, gevolgd door Londen, Boston, Melbourne en Wenen. Dat blijkt uit de ranglijst van het Britse rankingbureau QS. De lijst kent wel beperkingen; zo maakt een typische studentenstad als Groningen geen kans op een plek op de lijst omdat alleen steden met meer dan 250 duizend inwoners en minimaal twee 'geranke' hogeronderwijsinstellingen in aanmerking komen voor de ranglijst. Volgens QS bestaan er wereldwijd 98 van zulke steden. De scores van de beste 50 zijn gepubliceerd.

Minder eerstejaars in hbo

Er zijn dit studiejaar 1,5 procent minder studenten aan een hbo-opleiding begonnen dan vorig jaar. Vooral Inholland moest een zwaar verlies incasseren: daar gingen 2.840 minder eerstejaars van start dan vorig jaar, een verlies van 37 procent. De krimp van Inholland is goed nieuws voor andere hogescholen in de Randstad. Zo groeide de Hogeschool van Amsterdam met 11,6 procent en de Haagse Hogeschool en de Hogeschool Leiden beide met ruim 10 procent. Van de grote hogescholen buiten de Randstad verwelkomde Saxion de meeste nieuwe eerstejaars, een plus van 6 procent. Avans en de Hogeschool Zuyd groeiden respectievelijk met 3,4 en 2,6 procent. De krimp zit – behalve bij Inholland – vooral bij de Hogeschool Utrecht en Fontys Hogescholen: beide min 5 procent. Ook Windesheim en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen noteerden een daling, van respectievelijk 3,9 en 3,4 procent.

Meer buitenlanders dan hbo'ers naar universiteit

Er zijn in 2011 meer buitenlandse studenten dan hbo'ers aan een universitaire opleiding begonnen. Dat blijkt uit nieuwe cijfers van universiteitenvereniging VSNU. Nederlandse universiteiten trekken steeds meer buitenlandse studenten. Dit jaar nam het aantal internationale eerstejaars met 13 procent toe tot 10.500. Tweederde van hen komt uit Europa, de rest van buiten Europa. Tegelijkertijd startten dit jaar 10.400 voormalige hbo-studenten bij een universitaire bachelor- of masteropleiding.



Laptops pikken voor promotieonderzoek

Een promovendus die studenten inhuurt om laptops van universiteitsmedewerkers te stelen. Dat klinkt als een nieuw wetenschapsschandaal, maar het gaat om bloedserieus onderzoek. Trajce Dimkov, promovendus aan de Universiteit Twente, deelde als experiment laptops uit onder UT-medewerkers die hij vertelde dat ze deelnamen aan een gebruikersonderzoek. Vervolgens liet hij studenten de laptops te ontvreemden. Dat bleek redelijk makkelijk: van de zestig pogingen die de studenten ondernamen, slaagden er dertig. Met zijn promotieonderzoek ontwikkelde Dimkov een model dat gaten in beveiligingssystemen aan het licht brengt.

Nog minder geld voor onderzoek

De overheid gaat minder aan wetenschappelijk onderzoek uitgeven dan gedacht. Het budget zakt naar 4,4 miljard euro per jaar in 2016. Dat is vierhonderd miljoen euro lager dan nu. De vermindering van de uitgaven komt vooral door bezuinigingen op instituten voor toegepast onderzoek. Ook komen er geen nieuwe onderzoeksprogramma's als oude zijn afgerond. Dat blijkt uit een publicatie van het Rathenau Instituut. De komende jaren geeft de Nederlandse overheid 0,69 procent van het BBP aan onderzoek uit. Dat is bijzonder weinig vergeleken met andere landen.

Minder vwo'ers en mbo'ers naar het hbo

Het aantal vwo'ers dat aan een hbo-opleiding begint is voor het eerst sinds 2007 gedaald. Bijna één op de tien eerstejaars in het hbo heeft een vwo-diploma. Het totale aantal eerstejaarsstudenten in het hbo daalde met 1,5 procent ten opzichte van 2010, maar bij vwo'ers was de daling sterker. Dit collegejaar begonnen 9.325 scholieren met een vwo-diploma aan het hbo, 7,3 procent minder dan vorig jaar. De meeste eerstejaars hbo-studenten hebben nu een havo- of mbo-diploma. Het aandeel havisten steeg van 42,3 naar 43,4 procent. Het aandeel mbo'ers daalde van 31,7 naar 29,9 procent.

Kwart journalistiekscripties Windesheim ondermaats

Bijna een kwart van de afgestudeerden van de opleiding journalistiek van Windesheim heeft onterecht het diploma gekregen. Nadat de opleiding afgelopen najaar werd afgekeurd, is het afstudeerwerk van 360 studenten opnieuw bekeken. De 86 diploma's die onterecht werden verstrekt blijven echter rechtsgeldig omdat die alleen kunnen worden ingetrokken als een student zelf heeft gefraudeerd. De journalistiekopleiding moet vóór 1 april een herstelplan indienen bij de NVAO. Als dat voldoende vertrouwen wekt, krijgt de opleiding nog één kans om orde op zaken te stellen. Slaagt ze daar niet in, dan gaat de stekker uit de opleiding.

Meer artsen en 'supersisters'

Er komen ruim achthonderd extra opleidingsplaatsen voor artsen, medisch specialisten, verpleegkundig specialisten en physician assistants. Daarmee wil het kabinet de toenemende vraag naar zorg opvangen. De geneeskundeopleidingen laten volgend studiejaar tweehonderd extra studenten toe, bij de medische vervolgopleidingen voor specialisten komen er ten minste driehonderd opleidingsplaatsen bij.

Ook het aantal plaatsen bij de hbo-masteropleidingen voor verpleegkundig specialisten en physician assistants stijgt de komende 2 jaar structureel met driehonderd plaatsen naar zevenhonderd per jaar.

Geen Nederlandse diploma's in buitenland verstrekken

Nederlandse hogescholen en universiteiten mogen voorlopig geen geaccrediteerde opleidingen aanbieden in het buitenland. Ze moeten eerst in eigen land het onderwijs op orde krijgen. Staatssecretaris Zijlstra heeft dit de Tweede Kamer laten weten. Samenwerken met buitenlandse instellingen mag wel, maar hogescholen en universiteiten mogen geen nevenvestiging in een ander land starten die opleiden voor een Nederlandse graad.



Investeren met beleid

Met beleid investeren, daar gaat het om zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven. Ir. Hubert Deitmers en prof. dr. Gerard Mertens kraken enkele harde noten. 'De overheid moet het lef hebben om keuzes te maken en te zeggen: we kiezen voor twee ontzettend goede faculteiten bedrijfskunde'.

Sijmen van Wijk
Sanne de Roever

Als de gesprekpartners zich aan elkaar voorstellen blijkt dat beiden een buitengewoon boeiende en gevarieerde carrière hebben doorlopen. Mertens, nu decaan Managementwetenschappen bij de Open Universiteit, studeerde in Nijmegen, promoveerde in Maastricht en werkte vijf jaar als wetenschapper in Tilburg. Daarna maakte hij gedurende enkele jaren een uitstapje naar het bedrijfsleven, ging naar Nyenrode om vervolgens tien jaar aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam werkzaam te zijn als hoogleraar. Deitmers studeerde in Eindhoven, ging vervolgens de venture capital industry in, zat daarna in de RvB van Endemol en begon toen zijn eigen investeringsmaatschappij.

Investeren

Het doel van de investeringsmaatschappij van Van den Ende & Deitmers is om bedrijven te helpen groeien om zo een goede marktpositie te bereiken in Europa of wereldwijd. Het gaat om de kunst van ondernemen. Om dat te leren zouden leerlingen volgens Deitmers al vroeg met het ondernemerschap in aanraking gebracht moeten worden. Daarom is hij ook betrokken bij Stichting BizWorld. Deze stichting werkt als volgt: een bedrijf adopteert een klas van een basisschool en een ondernemer gaat vier dagdelen voor de kinderen van groep 8 staan. Deitmers: "Als je vraagt wat de overheid doet op dit gebied dan is het treurige antwoord: niets. Het gaat niet om geld, dat brengen de ondernemers zelf mee, het gaat om ideeën genereren, om investeren in talenten."

Mertens beaamt dat de overheid wat onderwijsinvesteringen betreft heel erg passief is geweest de afgelopen dertig jaar. "In 2000 zeiden we dat Nederland in 2010 tot de top-5 van beste kenniseconomieën ter wereld zou moeten behoren. Maar kijk je naar de uitgaven voor het hoger onderwijs, dan besteden we nu de helft van het bedrag dat we twintig jaar geleden uitgaven. Met andere woorden: alle mooie beloftes ten spijt, het is alleen maar minder geworden. Wat we ons moeten beseffen is dat dit soort investeringen zich niet direct vertalen in economische groei. Omgekeerd geredeneerd: het is gemakkelijk om te bezuinigen op onderwijs omdat het effect pas veel later merkbaar is. We hebben de afgelopen twee decennia te weinig geïnvesteerd in onderwijs. Dat begint zich nu te wreken, zie de discussie over de kwaliteit van leraren in het voortgezet onderwijs. Wij merken dat vervolgens op de universiteiten aan het niveau van begin-

nende studenten. Als gevolg daarvan daalt ook het (gemiddelde) niveau van de masterstudent. Investeren in onderwijs is een van de kerntaken van de overheid. Ik ben overigens niet voor een overheid die zich met te veel dingen bemoeit en elke vijf jaar haar beleid op de schop gooit."

Deitmers: "Als je ergens voor kiest moet je er ook echt voor gaan. Wanneer je na vijf jaar iets anders gaat doen dan weet je één ding heel zeker: die afgelopen periode is weggegooid geld geweest. Als je investeert hoort daar absoluut een focus voor een lange termijn bij. Wij krijgen veel ondernemers met ambitieuze bedrijfsplannen over de vloer, die zeggen: over vijf jaar verkoop ik het bedrijf. Dat is een heel slechte ontwikkeling. Je moet kijken hoe je een duurzame business kunt bouwen. Daar wringt ook de schoen wat beursgenoteerde bedrijven betreft. Die worden ieder kwartaal afgerekend op hun cijfers. Niet goed. Als een beursgenoteerd bedrijf een visie heeft om te investeren in een bepaald segment, dan juicht iedereen dat toe, maar het mag niet ten koste van de winst gaan. Dan volgt onherroepelijk afstraffing op de beurs. De vraag is hoe je echt kunt investeren als het niet ten koste van de winst mag gaan. Dat is een groot nadeel van het beursgenoteerd zijn."

Regels

"Ondernemerschap wordt zeker gestimuleerd als we minder regels zouden hebben", weet Mertens. "Ik ben ervan overtuigd dat mensen creatiever worden en meer verantwoordelijkheid zullen nemen als de regelgeving in Nederland nu eindelijk eens echt zou gaan afnemen. De regeldruk maakt het momenteel heel kostbaar voor een startende ondernemer om mensen in dienst te nemen. Op zich zijn er in Nederland weliswaar genoeg initiatieven, de vraag is echter hoe maken we nieuwe initiatieven succesvoller en krijgen we een hoger slagingspercentage van startende ondernemers."

Deitmers heeft onderzoek laten doen naar het ambitieniveau in ons land. "Dat is anders dan in andere landen. We hebben in Nederland veel familiebedrijven en dat is goed. Maar ze worden (bijna) nooit de wereldwijde successen die we nodig hebben om economisch vooruit te komen. In andere landen zie die wel en dat is toch cultureel bepaald. Op de lange termijn moeten we dit fenomeen proberen te veranderen. Het is een gegeven dat Nederland een kleine thuismarkt kent. Dus wanneer je niet



Hubert Deitmers

“Als je ergens voor kiest moet je er ook echt voor gaan. Wanneer je na vijf jaar iets anders gaat doen dan weet je één ding heel zeker: die afgelopen periode is weggegooid geld geweest.”



Gerard Mertens

“We moeten beseffen dat onderwijsinvesteringen zich niet direct vertalen in economische groei. Omgekeerd geredeneerd: het is gemakkelijk om te bezuinigen op onderwijs omdat het effect pas veel later merkbaar is.”

internationaal gaat als ondernemer dan word je nooit een echt groot succes. We hebben in ons land geen goede voorbereiding op het ondernemerschap, met uitzondering van de New Business School in Amsterdam. We hebben wel allerlei managementopleidingen maar managen is iets héél anders dan ondernemen. Jonge mensen herkennen dat.”

De opleiding aan de New Business School kent drie thema's: ondernemerschap, creativiteit en verantwoord ondernemen. Universiteit Nyenrode werd door haar alumni op de New Business School geattendeerd. Deze alumni stelden Nyenrode voor de school over te nemen. Dat is gebeurd in december 2010. De overname werd door Nyenrode-alumni gefinancierd. “De opleiding is puur gericht op ondernemerschap en niet op management. Dat heeft allemaal te maken met cultuur. Door betrokken te zijn bij deze opleiding probeer ik een steentje bij te dragen aan een betere voorbereiding. Ik geloof in die cultuuromslag”, aldus een enthousiaste Deitmers.

Dilemma

Professor Mertens is het niet eens met de stelling van Deitmers dat we mondiaal gezien zouden wegzinken als we naar de ontwikkelingen in de wetenschap kijken. Mertens: “De afgelopen tien jaar hebben we in Nederland een enorme ontwikkeling in positieve zin doorgemaakt. In Rotterdam, waar ik tien jaar bij de faculteit Bedrijfskunde heb gezeten, is een enorme professionaliseringsslag doorgevoerd. Dat heeft tot veel meer wetenschappelijke output geleid. De vraag is echter of het ook de wetenschappelijke output is die we nodig hebben voor maatschappelijke vraagstukken. Dan ben ik kritisch, maar als hoogleraar worden van mij nu eenmaal publicaties in bepaalde tijdschriften verwacht. Kijk ik echter heel eerlijk naar de onderwerpen waarover wij publiceren dan zeg ik: soms zijn we met de verkeerde dingen bezig. Onderwijs en bedrijfsleven moeten veel meer samenwerken. Een mooi voorbeeld is de PhD-school van onze faculteit Managementwetenschappen, waar professionals met

praktijkervaring wetenschappelijke verdieping zoeken door een parttime promotietraject te volgen naast hun werk. De onderzoeksvragen en centrale probleemstelling komen vaak rechtstreeks uit hun eigen organisatie. In twee jaar tijd telt onze PhD-school al meer dan vijftig deeltijd promovendi. Het kan dus wel.”

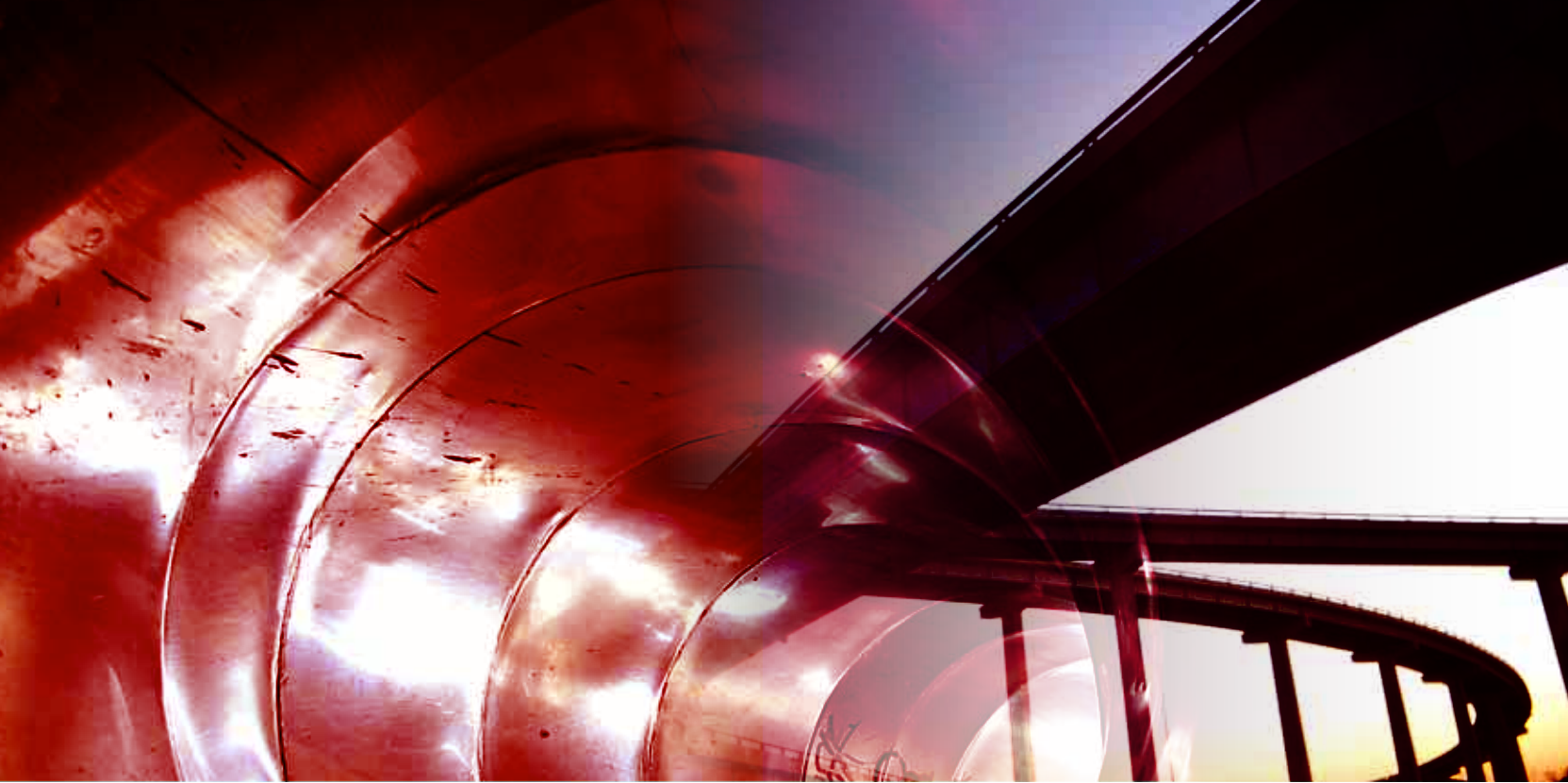
Een ander dilemma binnen het onderwijs is of we moeten kiezen voor het opleiden van specialisten versus generalisten, we zien in de loop der jaren telkens een slingerbeweging. Mertens weet zeker dat we beide nodig hebben. “Tegenwoordig duurt de opleiding tot medisch specialist vijftien jaar. Dat is de top en die moet je koesteren.”

Ook Deitmers herkent het dilemma van het wetenschappelijke aspect enerzijds en datgene waar de bedrijven echt iets aan hebben anderzijds. “Wat is de betekenis van wetenschap voor ondernemers met een bepaalde behoefte? Om de parallel van Mertens door te trekken: een medisch specialist kijkt maar naar een heel klein onderdeel van het lichaam. Er is niemand meer die een totaalbeeld van de patiënt heeft. Dat vind ik een angstige ontwikkeling. In China wordt continu het gehele lichaam bekeken. Alles hangt met elkaar samen en in dat opzicht zijn ze daar bijna het tegenovergestelde van de westerse wereld door het lichaam als geheel te bekijken. Ik ben het met Mertens eens dat we specialisten nodig hebben, maar we hebben ook mensen nodig die wat meer algemeen ontwikkeld zijn.”

Fundamentele weeffout

Het blijft een moeilijke discussie wat het nut van fundamenteel wetenschappelijk onderzoek is. Mertens: “Waarom investeren we miljarden in een deeltjesversneller in Zwitserland? We vragen ons als niet-inhoudsdeskundige af wat dit onderzoek nu concreet aan kennis oplevert, maar het zal zeer waarschijnlijk binnen de komende decennia tot spectaculaire technische doorbraken leiden. Het is om die reden lastig en dus ook gevaarlijk om een discussie te voeren over fundamentele





wetenschap. Moet je iets wat op korte termijn niet of moeilijk meetbaar is en dus geen bijdrage levert aan de huidige maatschappelijke problemen dan maar wegbezuinigen? Het gaat er niet om of de ene vorm van wetenschap meer of minder waardevol is. Ze zijn beide hard nodig. Deze discussie wordt alleen maar ingegeven door een overheid die telkens weer nieuwe bezuinigingen oplegt en dat is jammer. En als je dan toch wilt bezuinigen op onderwijs, durf dan andere keuzes te maken. Er zijn opleidingen waar de helft van de studenten het eerste jaar niet haalt, dat kost de overheid heel veel geld. Sta universiteiten toe om te selecteren aan de poort. Als je opleidingen afrekent op rendement, maar je verbiedt ze vervolgens om te bepalen wie wel en niet geschikt is voor een opleiding, dan zit er een fundamentele weeffout in het systeem. Sta differentiatie toe. Voor excellente studenten hebben we topopleidingen, daar moet meer betaald voor worden, bijvoorbeeld op master-niveau. Ik zeg dus eigenlijk: laten we voorkomen om een oneigenlijke keuze te maken in ons onderwijsstelsel, we moeten zowel in fundamenteel als in toegepast onderzoek investeren."

Meer focus

Deitmers kan zich voorstellen dat de ene opleiding zich meer richt op toegepast onderzoek en de andere meer op het fundamentele deel van de wetenschap. "Je moet dus niet alle Nederlandse universiteiten alle vakgebieden laten aanbieden." Ook Mertens acht het een goede ontwikkeling dat er meer focus komt. "In een klein land als het onze is de vraag gerechtvaardigd of je wel zes bedrijfskundefaculteiten moet hebben. Je zou ook kunnen zeggen: maak twee heel goede en stuur daar de beste studenten naar toe. Dat is absoluut een valide discussie. Maar helaas is het vaak zo dat de politiek vanwege haar korte termijngerichtheid geen fundamentele keuzes durft te maken."

Deitmers: "De overheid moet inderdaad het lef hebben om dat soort keuzes te maken! Als je kijkt naar bedrijven die echt succesvol zijn, dan zijn dat altijd bedrijven die heel duidelijke keuzes maken. Wat ze doen, doen ze excellent. Dat zijn bedrijven die scoren: kijk naar Apple, kijk naar Google. Voor opleidingen geldt precies hetzelfde. Nu heeft de overheid negen topsectoren benoemd, maar het zijn geen negen sectoren, bijna het gehele bedrijfsleven is gegroepeerd binnen die negen sectoren. Je kunt je beter afvragen wat er niet in zit. Het is geen keuze en dus gaat het niet werken. Kies enkele sectoren waar je dan vervolgens ook echt voor gaat. Je moeten beginnen met te bekijken waar je de meeste kans maakt. Persoonlijk denk ik dat dit op internetgebied is. De breedbandpenetratie is enorm, we zijn niet de top maar we zitten wel in de topgroep. Pak dat beet en ga daar mee verder."

Mertens ziet bijvoorbeeld kansen voor de financiële sector, met name de kennis die er in Nederland is met betrekking tot pensioenen. "Die is uniek. Zorg dat je die kennis verder ontwikkelt en maak er een bedrijfstak van die wereldwijd klanten kan bedienen. Ik zou graag met APG (voorheen ABP), een van de grootste pensioenfondsen ter wereld, willen samenwerken om de aanwezige expertise in te brengen in onze onderwijsprogramma's. Daarbij zou ik onderzoek nog meer willen toespitsen op specifieke pensioenvraagstukken waar deze organisatie tegenaan loopt. Dat is een prachtig voorbeeld van maatschappelijke relevantie: wetenschap en praktijk kunnen elkaar versterken. Er zijn andere sectoren die vergelijkbare kansen bieden, denk aan logistiek, voeding & technologie en de gezondheidszorg. Wordt het geen tijd voor een modern industriebeleid, waarin de overheid faciliteert door gericht te investeren in de benodigde (kennis)infrastructuur? Ook dan speelt (hoger) onderwijs een cruciale rol."



Hommeles in het onderwijs

Via internet, krant en tv wordt er veel ontevredenheid over het onderwijs over ons uitgestort. Stakende leraren, minder lesuren, meer basisvaardigheden, meer toetsen, minder toetsen, kleinere scholen; het lijkt wel of het nooit goed is. Volgens Rob Martens gaan deze discussies en boosheid voorbij aan het échte probleem: de vertrouwenscrisis in het onderwijs.

Het is weer hommeles in het onderwijs. Een greep uit nieuwsberichten van de afgelopen weken, leest u even mee: Forse bezuinigingen op het wetenschappelijk onderzoek (en daarmee ook op het wetenschappelijk onderwijs). Studentendemonstraties in januari. Staatssecretaris Halbe Zijlstra komt met een wetsvoorstel waarbij hogescholen veel strikter te werk moeten gaan bij het uitdelen van diploma's. Ook wordt er meer gecontroleerd op het aantal lesuren en gaat de Onderwijsinspectie 'systematisch en risicogericht' controleren op diplomafraude. Verder natuurlijk de prestatiebekostiging in het hoger onderwijs die in de maak is en in het primair onderwijs is veel onrust over steeds zwaardere toetseisen die leiden tot teaching to the test en Cito-stress.

Onderwijsbubbel

Tot afgrijzen van actiegroep www.redhetbasisonderwijs.nl schieten bureautjes die leerlingen klaarstomen om testen te halen als paddenstoelen uit de grond. Zelfs Cito is niet blij met deze opmars. "We kunnen er niets tegen doen, maar adviseren om geen gebruik van deze mensen te maken", zegt Cito-woordvoester Van Litsenburg vlak voor de Cito-toetsweek. En vo-docenten voelen zich zo ondergewaardeerd dat op de onderwijsdemonstratie op 26 januari, bijgewoond door zo'n twintigduizend ontevreden leraren, politici niet langer welkom waren. Ondertussen is het vertrouwen in de onderwijsminister tot een historisch dieptepunt gedaald. Pressiegroep Beter Onderwijs Nederland (BON) deed er in februari nog een schepje bovenop met de verschijning van 278 pagina's in crisistoon gezette bijdragen in het boek 'De onderwijsbubbel. Over kennisverarming en zelfverrijking'. Feestelijk kon de overhandiging van het boek aan een somber kijkende Zijlstra niet genoemd worden, misschien ook omdat de band van filosoof Verbrugge dit keer niet het favoriete hardrockliedje van de staatssecretaris speelde. Onderwijsmanagers en onderwijsvernieuwers die beknotten op traditionele lesuren moeten het weer ontgelden in het boek. Maar de opgelegde urennormen of het inleveren van enkele vakantiedagen om die lesuren op te hogen, leiden ook weer tot felle protesten. Dan was er ook nog het Sociaal Cultureel Planbureau dat zich

belachelijk maakte met de bewering dat de resultaten van het basisonderwijs ondanks de investeringen niet beter zijn geworden, zich daarbij baserend op Cito-eindtoetsscores die echter als een rubberen meetlat uitgaan van gemiddeldes en volgens Cito niet geschikt zijn om directe uitspraken te doen over het al dan niet dalen van het onderwijsniveau.

En of er nog niet genoeg problemen zijn: professionalisering van leraren door een goede verbinding met onderwijswetenschap is faliekant mislukt, onder andere omdat, zo concludeerde de commissie De Graaf, 'onderzoekers vooral bezig zijn met voldoen aan internationale publicatienormen'. De commissie Coonen Nijssen heeft op grond hiervan inmiddels aanbevolen om het onderwijsonderzoek helemaal anders in te richten. En tot slot: grote mbo-schoolbesturen zijn volgens criticasters vooral op aarde om megalomane nieuwbouwprojecten op te starten en bekommeren zich noch om de onderwijskwaliteit, noch om de leerlingen, zo was de aantijging in het VPRO-programma 'De slag om Nederland'.

Boos

Ik weet niet hoe het u vergaat als je al deze feiten, meningen en commentaren zo op een rijtje ziet, maar mij bekruipt het gevoel waar al die drukte toch over gaat. Meer lesuren, minder lesuren, meer basisvaardigheden, minder basisvaardigheden, meer toetsen, minder toetsen? Wel of geen fusies of nieuwbouw? Het lijkt wel of het nooit goed is.

De reflex die je steeds in de media ziet, is dat de discussies stevast gaan over concrete feiten of aanleidingen, en minder over de toon van discussies of de échte oorzaak. Met andere woorden; er lijkt een onderliggend probleem te zijn dat dieper gaat dan de concrete aanleiding van wat meer of minder lesuren. Het zit dieper: leraren voelen zich door de politiek en de media geschoffeed. En in het onderwijs is er een vertrouwenscrisis richting eigen management. Dat onderliggende gevoel lijkt eigenlijk belangrijker dan de bijna niet meer te ontwarren kluiten van elkaar vaak tegensprekende reacties op concrete ontwikkelingen in het onderwijs.

Kortom: Waarom zijn docenten nu eigenlijk zo boos?

Rob Martens

Reacties op dit artikel kunnen worden gemaild naar: rob.martens@ou.nl





Zaligmakend

Een buitengewoon interessante visie op deze onderliggende vertrouwenscrisis is het net geschreven rapport van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO), getiteld 'Tegenkracht organiseren. Lessen uit de kredietcrisis'. Dit advies kunt u gratis downloaden op www.adviesorgaan-rmo.nl. Het rapport vindt zijn aanleiding in de kredietcrisis die sinds 2008 in golven over ons heen komt. Er is veel maatschappelijke onrust over bankiers en drieste beleggers. Een beeld van een parasitaire klasse die niets nuttigs zou bijdragen aan de wereld, maar in stiekeme kongsi's onderling de buit verdeelt en de mensen die het echte werk doen steeds verder uitknijpt. Die zich bedient van bonusculturen en afrekencriteria die een eigen leven zijn gaan leiden en niets meer met de werkelijkheid of maatschappelijke verantwoordelijkheid van doen hebben. De spannende vraag die de RMO zich stelt is in hoeverre handelingspatronen die tot die financiële crisis hebben geleid, ook in de publieke sector, zoals onderwijs en zorg, aanwezig zijn. De invalshoek van het rapport is 'de onbedoelde perversiteit die optreedt als gevolg van gekozen sturingsmechanismen. Sturingsinstrumenten kunnen nodig zijn om behoeften en voorzieningen te coördineren vanuit het oogpunt van schaarsverdeling, risicobehoedeling, selectie en resultaatsturing. Ze zijn echter niet zaligmakend, zo blijkt telkens weer.' (p. 9). Dat klinkt misschien wat abstract, maar wat hier bedoeld wordt zijn bijvoorbeeld de gehate bonnenquota waar de politie enkele jaren geleden mee werd opgezadeld. Beleidsmakers wilden dat overheidsfunctionarissen nuttig werk doen en niet uit hun neus zitten te eten. Nu is het niet makkelijk om te bepalen wat nuttig werk is. Maar een politieagent die nooit de straat op gaat, en dus ook nooit bonnen schrijft, lijkt niet erg productief. Met de beste bedoelingen werd daarom het paard achter de wagen gespannen door van alle agententeams te vragen een bepaald aantal bonnen te schrijven, de zogeheten quota. Met een volkomen averechts effect. De bonnenquota konden op geen enkel begrip rekenen bij burgers en werden fluks weer afgeschaft, ondertussen een forse schade achterlatend. Laatst hoorde ik een politieagente op de radio die na een lange burn-out het vak had verlaten: "Ik kon niet meer doen wat ik wilde doen, want ik ben ooit agent geworden om mensen te helpen, niet om mijn bonnenquotum te halen."

Pervers effect

Waar de RMO tegen waarschuwt, is dat een te eenzijdig sturingsmechanisme dat ondanks dat het goed bedoeld en aanvankelijk productief was, op termijn tot een zogeheten pervers effect leidt. Die perverse effecten gaan dan vaak steeds verder overheersen. 'Beloningen via bonussen stimuleerden medewerkers om meer winst voor de organisatie te maken. Gaandeweg sloeg die productiviteit echter om en bleken perverse effecten te overheersen. Goede bedoelingen raakten uit het zicht, financiële prikkels hadden de verkeerde uitwerking, classificaties vervingen de werkelijkheid, en organisaties en de sector raakten de controle kwijt' (p. 9-10). Dezelfde kritische analyse wordt door de RMO helaas ook gericht op het onderwijs. Er is niet veel fantasie voor nodig dat wanneer hbo-instellingen worden 'afgerekend' per afgestudeerde student, dat dit kan leiden tot die perverse effecten. Een ander pervers effect is het misbruik van de Cito-toets en teaching to the test. Als voorbeeld noemt de RMO de rekenmethode Wizwijs. Met een goede rekenmethode is helemaal niets mis, maar documentatie rond de methode laat zien dat er toch sprake is van een pervers effect: leerlingen worden vooral klaargestoomd om de Cito-toets te halen, zo lijkt het. Wizwijs.nl opent inderdaad als volgt: 'Wizwijs garandeert betere Cito-scores en een hoger eindresultaat voor rekenen'. Het onderwijsmateriaal richt zich dan niet meer op zo goed en zinvol mogelijk onderwijs, maar op het maximaliseren van een bepaalde score. Negatief vertaald verschaalt daarmee het onderwijs, worden leerlingen gereduceerd tot een simpele score en verwordt onderwijs steeds meer tot een onderlinge competitie in plaats van een omgeving waarin iedereen zijn unieke talent kan ontplooien. Als alle kinderen in onderlinge competitie worden getraind om betere Cito-rekenscores te halen, is het zeer de vraag of het onderwijs beter is geworden: als we allemaal op onze tenen gaan staan om een toneelvoorstelling beter te zien, ziet niemand het beter.

Reflexiviteit

De interessante vraag is natuurlijk: wat is hier aan te doen? Het RMO-pleidooi is om vooral voortdurend bij te stellen en te zorgen dat je je nooit baseert op één sturingsmechanisme.



Belangrijk is het om een tegenkracht te organiseren, want als die er niet is dan zal het systeem zich steeds meer aanpassen aan de nieuwe situatie, reflexiviteit noemen ze dat. Als politiecommissarissen hardnekkig worden afgerekend op de hoeveelheid bekeuringen per agent, dan zal het systeem zich uiteindelijk daarnaar plooiën. En krijgen we steeds meer korpschefs die meer houden van Excelsheets dan van boeven vangen. In communistisch Rusland schijnen fabrieken geweest te zijn die werden afgerekend op het gewicht van geproduceerde spijkers. Uiteindelijk bedachten de bazen dat het daarom het handigst was om spijkers van tien kilo te maken. Alle vaklui vonden het krankzinnig, maar niemand durfde er iets van te zeggen. Wanneer we tegenkrachten organiseren dan moet die vooral intern zijn, dus met draagvlak in de eigen organisatie. Dat is effectiever dan extern opgelegde correcties, zo stelt de RMO. Iemand moet durven te zeggen: 'Baas, spijkers van tien kilo plaatsen ons misschien bovenaan de ranglijst van de efficiëntste fabriek, maar ze zijn nutteloos.'

De RMO geeft nog andere adviezen. Belangrijk is het om de werkelijkheid niet te reduceren tot een simpele score die per definitie geen recht doet aan de complexiteit van die werkelijkheid. Waar in het bedrijfsleven nog veel kan worden opgehangen aan winstpercentages als ultieme maat, lukt het in de publieke sector eigenlijk nooit om zo'n simpele eendimensionale maat te vinden. Laat mensen zelf hun eigen zelfsturing vormgeven en organiseer die niet van bovenaf, zo adviseert de RMO. Een bejaardenverzorgster snapt beter wat een verdrietige eenzame oma nodig heeft dan een klerk met een calculator, ver weg in het hoofdkantoor.

Intrinsieke motieven

Zonder dat de RMO zich hiervan bewust lijkt te zijn komt hun advies opmerkelijk dicht in de buurt van arbeidspsychologische motivatietheorieën, die ongeveer hetzelfde bepleiten. Veel professionals, zeker in de publieke sector, worden gedreven door intrinsieke motieven. Een politieagent wil mensen helpen, een onderwijzer wil met kinderen omgaan en heeft er plezier in als ze iets leren en ambulancepersoneel wil mensen redden. Wanneer er nu voortdurend extrinsieke sturing plaatsvindt, heeft dat een demoraliserend averechts effect. In psychologische termen: de intrinsieke motivatie neemt af. Op de eerste plaats omdat professionals de autonomie wordt ontnomen naar eigen inzicht te handelen. Verder ook omdat het vertrouwen in degene die die sturing uitoefent afneemt. Dat is vooral het geval als de sturing als onrechtvaardig of eenzijdig wordt ervaren. Agenten die bonnen moeten uitschrijven om een quantum te halen worden gedwongen precies datgene te doen waarom ze geen agent zijn geworden. Misschien belangrijker nog is dat zulke eenzijdige maatregelen de complexiteit van de werkelijkheid ontkennen en de menselijke maat weghalen. Er beslist dan iemand over jou, die jouw werkelijkheid onvoldoende lijkt te kennen. Dat is demoraliserend. Leest u met dit inzicht in het achterhoofd maar eens wat er allemaal op het onderwijs wordt losgelaten. En vooral de toon waarmee gesproken wordt. Het gaat dan uiteindelijk helemaal niet om meer of minder uren, vakantiedagen of om een paar euro salaris meer of minder. Er zit iets fundamenteels onder. Het gaat erom dat professionals het nare gevoel krijgen afgerekend te worden op de verkeerde dingen. En daarmee ontkend worden in hun professionaliteit. Daarvan worden mensen boos. 



Gepersonaliseerd leren binnen OpenU

Met OpenU (openu.nl) wil de Open Universiteit volwassenen op verschillende manieren faciliteren een leven lang te leren. In dit artikel besteden we aandacht aan twee initiatieven binnen OpenU die meer gepersonaliseerd leren mogelijk maken.

Wilfred Rubens

De auteur is project-leider OpenU en verbonden aan het Centre for Learning Sciences and Technologies (CELSTEC) van de Open Universiteit. Reacties op dit artikel kunnen gemaild worden naar: wilfred.rubens@ou.nl. Dit is het derde artikel in een reeks over OpenU waarvan het tijdschrift OnderwijsInnovatie de komende edities aandacht zal besteden.

De Open Universiteit is de eerste instelling voor hoger onderwijs die niet alleen met cursussen en opleidingen de leerbehoeften van volwassenen wil bevredigen, maar hen ook faciliteert en ondersteunt bij een leven lang leren. Volwassenen hebben vaak specifieke, individuele leerbehoeften. Via OpenU wil de Open Universiteit binnen het domein Onderwijs- en Leerwetenschappen inspelen op de noodzaak om leren (verder) te personaliseren.

Persoonlijke pagina

Geregistreerde gebruikers kunnen in het portaal van Onderwijs- en Leerwetenschappen op OpenU lid worden van verschillende topic-communities en zich inschrijven voor online masterclasses. Deze thema's en masterclasses dekken het totale domein van Onderwijs- en Leerwetenschappen. Niet elke geregistreerde gebruiker heeft echter interesse in dezelfde onderwerpen. Datzelfde geldt voor studenten en betalende gebruikers: zij hebben toegang tot cursusruimtes, maar niet iedereen is geïnteresseerd in dezelfde cursussen. Daarom krijgen geregistreerde gebruikers na het inloggen op OpenU binnenkort een persoonlijke pagina te zien. Deze pagina bestaat uit 'badges' van de communities en ruimtes waarvoor de gebruiker is ingeschreven. Hij of zij ziet dan meteen of er nieuwe bijdragen zijn geplaatst sinds de laatste keer dat er ingelogd is. Gebruikers kunnen badges zelf verwijderen en toevoegen, al naar gelang hun eigen behoefte. Ook krijgen zij suggesties om zich te registreren voor andere topic-communities, cursussen of online masterclasses.

Op deze manier biedt OpenU gebruikers de mogelijkheid snel te navigeren naar de communities en ruimtes die zij willen bezoeken waarbij ze in één oogopslag zien wat er veranderd is in hun favoriete onderdelen van OpenU.

OpenU leertrajecten

Volwassenen willen niet alleen via cursussen en opleidingen een leven lang leren. Daarom zoekt de Open Universiteit met OpenU ook naar andere vormen van professionalisering.

Bijvoorbeeld via OpenU leertrajecten. Via deze leertrajecten vergroten professionals, die zich bezig houden met onderwijs en opleiden (zoals docenten, opleiders, onderwijsadviseurs en managers), hun expertise op het gebied van het effectief inrichten van leersituaties en het versterken van leren met behulp van digitale media. Daarbij delen CELSTEC-medewerkers via online masterclasses de laatste inzichten op het gebied van onderwijsonderzoek en leren (met en zonder ict). Als een gebruiker een leertraject heeft aangeschaft, dan kan hij of zij gedurende een jaar kiezen uit zes online masterclasses. Via deze leertrajecten kan een gebruiker een certificaat voor zogenaamde PE-punten krijgen. Daarmee hebben deze leertrajecten waarde voor het bekwaamheidsdossier van gebruikers en (op termijn) ook voor registraties in het lerarenregister. Het is ook mogelijk om in teamverband leertrajecten te volgen. Vanaf volgende maand (april) kunnen gebruikers zich inschrijven voor een leertraject op het gebied van onderwijswetenschappen of technology enhanced learning.

Online masterclass mobiele technologie

In deze bijdrage willen wij u ook een impressie geven van een online masterclass. Tijdens OpenU masterclasses verdiepen deelnemers hun kennis rond een specifiek onderwerp op het gebied van Onderwijs- en Leerwetenschappen. Deze masterclasses bestaan uit een aantal leeractiviteiten, die gedurende een week binnen een community worden uitgevoerd. Via een forum kunnen deelnemers samen met experts van gedachten wisselen over het betreffende onderwerp. De expert ventileert uit forumdiscussies belangrijke thema's die tijdens een online sessie worden behandeld. Via chat kunnen deelnemers vragen stellen en reageren op anderen. Daarnaast vinden gebruikers bronnen in de ruimte van de online masterclass die zij kunnen bestuderen. Op het moment van schrijven zijn zes online masterclasses beschikbaar. De masterclass over het gebruik van mobiele technologie in het onderwijs is met meer dan tweehonderd deelnemers bijzonder druk bezocht. Tijdens deze online masterclass is onder andere gesproken over het gebruik

De vijf verschillen

Onlangs was ik in de gelegenheid om een serie colleges te volgen op Berkeley. U weet wel, die publieke universiteit aan de westkust van de Verenigde Staten. Ieder college gebeurden er drie dingen die ik nog nooit op die manier heb meegemaakt in een Nederlandse les: alle (alle!) studenten hadden hun literatuur gelezen en hun opgaven gemaakt, alle (alle zestig!) studenten participeerden actief in de les en het niveau van de discussie was iedere keer weer uitzonderlijk hoog.

Frans Nauta

Ik probeerde door de weken heen te analyseren wat de belangrijkste verschillen waren met de manier waarop we in Nederland college geven. Ik kwam op vijf verschillen:

1. Ruimte; stel je een zaaltje voor met zestig studenten. Niet in rechte rijen, maar in drie kringen die in hoogte oplopen. De docent staat daardoor middenin de klas, in plaats van voor de klas. Studenten zien elkaar. Het nodigt allemaal uit tot discussie.
2. Hard werken; voor één college hadden de studenten het boek 'Innovators Dilemma' van Clayton Christensen gelezen. Goed boek, niet moeilijk, wel dik (driehonderd pagina's). Prima te doen in een week, maar welke Nederlandse docent gelooft dat nog? Pas als de docent dat gelooft gaan studenten er ook in geloven.
3. Teaching cases; de grap was dat de docent geen les gaf aan de hand van het boek. In de les stond de praktijk centraal, in de vorm van een teaching case. De casus was een startup die moest kiezen welke markt ze in zouden gaan met hun product. De docent gebruikte inzichten uit het boek om de discussie over de casus te structureren, op een zeer elegante manier. De theorie werd direct zichtbaar gemaakt aan de hand van de praktijk. IJzersterk.
4. Cold calling; iedere student weet dat een vraag zijn kant uit kan komen. 'Cold calling' noemen ze dat. Het is cruciaal voor de concentratie van de student, er staat iets op het spel. En nog beter is dat letterlijk iedereen in de klas aan het woord is geweest in de vijfenzeventig minuten dat het college duurde.
5. Geen laptops, geen gadgets; nietsvermoedend pakte ik mijn telefoon om wat aantekeningen te maken. Oeps, dat was niet de bedoeling. De docent legde in niet mis te verstane bewoordingen uit dat er geen laptops en gadgets gebruikt mochten worden in de klas. Al die techniek leidt af. De verleiding om toch nog even een sms-je te versturen is te groot. Dus aantekeningen maak je ouderwets met pen en papier, basta. Geen discussie over mogelijk.

Het resultaat was fenomenaal: een energieke discussie op hoog niveau, met veel nieuwe inzichten voor studenten. Ik zou willen dat ik vroeger op deze manier les had gekregen. De grap is: er staat niets bijzonders in dit rijtje van vijf verschillen. Er is geen enkele goede reden waarom we niet op deze manier lesgeven in Nederland. Alles wat er in die klas gebeurde kan ook in een Nederlandse klas.

Het is eigenlijk heel simpel. De eerste stap is om docenten te leren werken met teaching cases. Dat klinkt misschien heel duur, maar dat valt reuze mee. De Harvard Business School geeft trainingen voor docenten voor ongeveer driehonderd euro per dag. De teaching cases van de school zijn open toegankelijk en voor een relatief schappelijk bedrag per student te gebruiken.

Ik zou zeggen: doen!



van mobiele technologie in de klas. Veel onderwijsgeevenden zijn bang dat leerlingen afgeleid worden door mobiele technologie, maar volgens hoogleraar Specht moeten docenten leerlingen stimuleren om mobiele technologie voor leerdoelen te gebruiken. Hoogleraar Koper vroeg de deelnemers aan deze masterclass via de chat om met suggesties te komen over hoe hiermee om te gaan. Genoemd werden onder andere:

- Samen met leerlingen afspraken maken, in plaats van het gebruik verbieden of van bovenaf regels formuleren;
- Positief benaderen en misbruik bespreken;
- Laat leerlingen aan het eind van de les een nanosamenvatting maken van de les (bijvoorbeeld via Twitter in 140 tekens);
- Het onderwijs aantrekkelijk maken zodat leerlingen niet geneigd zijn andere dingen te doen.

Specht stelde ook dat controlemaatregelen vaak averechts werken. Hij benadrukte dat docenten goed moeten kijken welk probleem ze willen oplossen met mobiele technologie. 1-to-1 computing moet bijvoorbeeld gekoppeld worden aan de manier van leren en niet los ingevoerd worden.

Online masterclasses via iTunesU

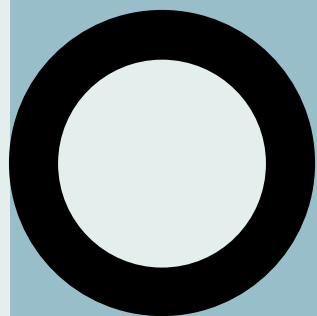
iTunesU is een initiatief van Apple dat onderwijsinstellingen in staat stelt om digitale materialen te verspreiden via de iTunes Store. Half januari is zelfs een aparte iTunesU-app verschenen waarmee gebruikers digitale materialen via hun iPad en iPhone kunnen gebruiken. De Open Universiteit publiceert al langer digitaal materiaal via iTunesU. Gebruikers vinden hier ook materialen van OpenU, bijvoorbeeld geluidsopnames van online masterclasses. Wie interesse heeft kan zich binnen iTunesU abonneren op de podcasts van OpenU via: <http://itunes.apple.com/nl/itunes-u/openu/id483455528>. Meer informatie over iTunesU is te vinden op <http://www.apple.com/nl/education/itunes-u/>.

Onderwijs- en Leerwetenschappen heeft het vakgebied 'Learning Sciences' onderverdeeld in een aantal topics. Rond elk topic wordt een 'topic-community' ingericht die bestaat uit een introductie in het topic, discussiegroepen en internetbronnen.

Daarnaast wordt verwezen naar interessante webinars, workshops, cursussen en conferenties. Onlangs is het topic over informatievaardigheden gelanceerd. Informatievaardigheden hebben betrekking op het kunnen signaleren en analyseren van een informatiebehoefte en op basis hiervan het kunnen zoeken, selecteren, verwerken en gebruiken (toepassen) van relevante informatie. Deze vaardigheid wordt gezien als één van de belangrijkste vaardigheden in onze eeuw, mede als gevolg van de komst van internet. Informatievaardigheden bestaan uit diverse zogenaamde samenstellende vaardigheden, zoals het kunnen formuleren van een zoekvraag, het genereren van trefwoorden, het beoordelen van informatie en sites, het integreren van informatie uit verschillende bronnen en het kunnen organiseren van de gevonden informatie. In dit topic wordt onder meer ingegaan op wat we op basis van onderzoek weten van problemen als: het niet of nauwelijks ordenen van informatie door leerlingen, het omgaan van tegenstrijdige informatie en het schrijven van een goede tekst op basis van gevonden informatie.

Alle topics zijn te vinden via openu.nl/web/leren/topics.





Leerprocessen en leereffecten: rendementen van HPI-projecten

Dit artikel is het tweeënvijftigste 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 onderwijs technologische inzichten in het dagelijks werk van de docent, het onderwijsteam of de studierichtingsleider.

Auteurs

Reimara Valk
Kevin Troy
Andre de Korte
Wim Brouwer
Sonja Nossent

Valk is docent Vaktechniek bij Hogeschool Zeeland. Ze verricht promotieonderzoek naar international assignments en repatriation processes in international organizations. Reacties op dit artikel kunnen gemaild worden naar: r.valk@hz.nl

Troy is junior-consultant bij de Smart Services Boulevard. De Korte werkt als onderzoeker en consultant voor de Smart Services Boulevard. Brouwer is lector bij het lectoraat Duurzaam Innoveren en Ondernemen, Hogeschool Zeeland. Nossent is projectleider van de High Performance Incubator van de Smart Services Boulevard, Hogeschool Zeeland.

Inhoud

- _ Samenvatting
- _ Inleiding
- _ Werkplekleren
- _ Leerprocessen en leeruitkomsten
- _ Smart Services Boulevard en HPI-projecten
- _ Factoren voor het bereiken van leereffecten
- _ Conclusies en verbeterpunten

- Box 1: Leerproces in organisaties
Box 2: Het HPI-model in drie varianten
Box 3: Flowchart van de uitvoering van een HPI-project
Box 4: Drie factoren die van invloed zijn op het bereiken van de gewenste leereffecten

Samenvatting

Dit praktisch artikel geeft een impressie van High Performance Incubatorprojecten van de Smart Services Boulevard, een kennisinstituut gelieerd aan Hogeschool Zeeland. De focus ligt daarin op de wijze waarop leereffecten en innovatie met elkaar worden verbonden. Hierbij wordt het HPI-model gebruikt om de leereffecten in organisaties te vergroten evenals het verbeteren van een product/dienst en het verhogen van innovatievermogen van organisaties. HPI-projecten zijn succesvol gebleken, maar om de successen in de toekomst te kunnen verbeteren zijn de volgende factoren van essentieel belang: reële verwachtingen scheppen en heldere doelen stellen; het ontwikkelen van een methodiek om leereffecten te meten; evalueren met en nazorg bieden aan cliëntorganisaties; kenniszuilen en learning communities inrichten. Met de implementatie van deze verbeterpunten kan de HPI optimale leereffecten en innovatie bewerkstelligen.

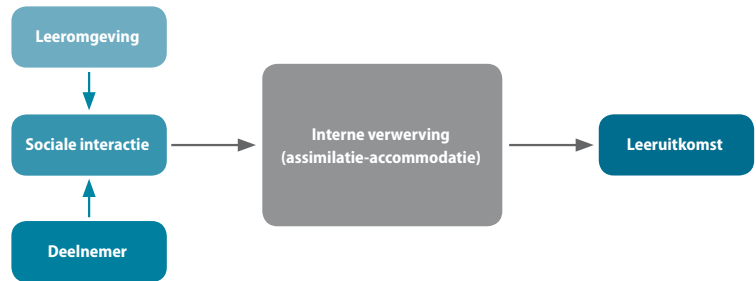
Inleiding

Werkplekleren is een krachtig instrument om leerprocessen, organisatieontwikkeling en innovatie teweeg te brengen. De vraag is echter: welke factoren zijn van invloed op rendementen en leereffecten in organisaties? In dit artikel wordt een impressie van samenwerking tussen onderwijs en beroepenveld in High Performance Incubator-projecten (hierna HPI-projecten) gegeven om leerprocessen in gang te zetten.

In de huidige kenniseconomie streven ondernemingen voortdurend naar groei en innovatie. Een onderneming zal zich derhalve constant moeten ontwikkelen waardoor er voortdurende leerprocessen nodig zijn. Een leerproces betekent niet alleen het verwerven van kennis; leerprocessen moeten ook gedragsveranderingen en organisatieontwikkelingen in gang zetten. Door hier bewust mee om te gaan, zal dit resulteren in een geïntegreerde verzameling van kennis, vaardigheden en houdingen (Streumer, 2010).

Werkplekleren wordt in steeds meer organisaties onderkend als een belangrijke manier om de benodigde kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen en daarmee innovatie te bewerkstelligen. Relevante vragen hierbij zijn of de werkplek als zodanig een effectieve of efficiënte leeromgeving is, welk rendement het oplevert, en welke factoren van invloed zijn op leereffecten (Nelen, Poortman, Grip, Nieuwenhuis, & Kirschner, 2010). In dit artikel geven wij een impressie van High Performance Incubator-projecten van de Smart Services Boulevard, een kennisinstituut gelieerd aan Hogeschool Zeeland. Onze aandacht gaat vooral uit naar de wijze waarop leereffecten en innovatie met elkaar worden verbonden. Wij bespreken eerst wat de literatuur weergeeft over leerprocessen, werkplekleren en rendement van werkplekleren. Vervolgens zetten wij het HPI-model uiteen en beschrijven de factoren die van invloed zijn op leereffecten in organisaties. Tot slot schetsen wij mogelijke verbeterpunten in de HPI-werkwijze om de rende-

BOX 1: LEERPROCES IN ORGANISATIES (Illeris, 2002)



menten van werkplekleren en leereffecten in organisaties te vergroten.

Werkplekleren

Werkplekleren kan gedefinieerd worden als 'een op ervaring gebaseerd leren, een actief en constructief proces dat plaatsvindt in een reële arbeidssituatie als leeromgeving, met de werkelijke problemen uit de (toekomstige) arbeidspraktijk als leerobject' (Roelandt, 2008). Er zijn twee kenmerken van werkplekleren (Streumer, 2007) waar wij hier de aandacht op willen vestigen:

1. Werkplekleren heeft betrekking op processen die in specifieke organisatiecontexten plaatsvinden en is gericht op het verwerven en assimileren van een geïntegreerde verzameling van kennis, vaardigheden en houdingen. Zo'n geïntegreerde verzameling duiden we tegenwoordig aan als 'competentie'. Het gaat er daarbij steeds om dat bij de betrokkenen (lerende of team) een proces van gedragsverandering op gang komt.
2. Werkplekleren omvat idealiter zowel individueel leren, groepsleren als organisatieleden.

Het eerste kenmerk geeft aan dat gedragsverandering een uitkomst is van werkplekleren en dat deze gedragsverandering naar verwachting zal resulteren in het verbeteren van werkprocessen dat

rendement oplevert voor de organisatie. Het tweede kenmerk duidt op een integrale benadering van leren waarbij het leren door een individu uiteindelijk leidt tot een leereffect voor de organisatie als geheel. Dit blijkt in de organisatiepraktijk echter een optimistische verwachting, want daar blijkt dat bijvoorbeeld een individu of team wel heeft geleerd, maar dat de rest van de organisatie niet wil of kan meegaan in het leerproces (Brouwer, 2011).

Leerprocessen en leeruitkomsten

Leren is 'het tot stand brengen van relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en/of het vermogen om te leren. Deze veranderingen resulteren – mits de condities daartoe aanwezig zijn – in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten bij individuen, groepen en/of (deel)organisaties' (Simon & Klarus, 2009, p. 123). Organisaties hebben de uitdaging om tijdig de benodigde kennis, kunde en attitudes te ontwikkelen om effectief te kunnen inspringen op de steeds veranderende omgeving (Hoekstra, 2006) waarin innovatie een belangrijke rol speelt in een sterke concurrentiepositie. Een organisatie leert pas als een individu heeft geleerd, bijvoorbeeld door het beter uitvoeren van een taak.

Als andere leden van de organisatie leren van dit individu en ervoor zorgen dat de organisatie anders gaat functioneren, bijvoorbeeld het beter uitvoeren van de taken, is er sprake van collectief leren

(Hoekstra, 2006). Er zijn ook nieuwe veronderstellingen die uitgaan van 'leren van een organisatie als geheel', ofwel de veronderstelling dat het gehele systeem kan leren, alsof het geheel een entiteit is (Hoogendijk et al, 2010). Streumer en Van der Klink (2011) betogen dat de unieke effecten van werkplekleren het 'knowing that' en 'knowing how' zijn. Op het niveau van collectiviteit gaat het bij 'knowing how' om de wijze waarop kennisverwervingsprocessen in groepen en op organisatieniveau verlopen. Door deze processen herhaaldelijk te doorlopen, ontstaat een kenniscreatie- en kennisdelingscyclus. 'Knowing that' verwijst naar het niveau van het kennisrepertoire, zodat het collectief of de organisatie kan blijven functioneren. Het leerproces in organisaties en de factoren die van invloed zijn op de leeruitkomst (leereffect) worden in box 1 weer gegeven.

Illeris beschrijft twee deelprocessen: het sociale interactieproces en het interne verwervingsproces. De 'invoer' voor het interne leerproces volgt uit de sociale interactie tussen de deelnemer en de leeromgeving. Veel leren vindt zijn oorsprong in samenwerkingrelaties met collega's (Streumer, 2010). Factoren op cognitief en emotioneel gebied (zoals voorkennis en motivatie) en sociaal gebied (zoals begeleiding en de sfeer tussen collega's in het leerbedrijf) bepalen in samenhang hoe het leerproces verloopt (Illeris, 2002). Dit verloop van het leerproces is van invloed op de leeruitkomst oftewel het rendement van werkplekleren. Als de motivatie van medewerkers (deelnemers) hoog is, interne verwerving plaatsvindt (reflectie op opgebouwde kennis) en de interactie met collega's positief is, zal dit leiden tot een positieve leeruitkomst oftewel positief rendement van combinaties van leren en werken (Nelen et al, 2010) op individueel, groeps- en organisatieniveau.

SMART SERVICES BOULEVARD EN HPI-PROJECTEN

De Smart Services Boulevard (SSB) is een effectieve kennisbrug naar bedrijven en instellingen die kennis en begeleiding faciliteert. De SSB is een broedplaats, een kennisbrug, een leeromgeving voor organisaties, studenten, docenten en experts. Een High Performance Incubator (HPI) is een faciliteit waarbinnen individuen en groepen leren hoe ze zich kunnen organiseren om kennis succesvol tot economische of maatschappelijke waarde te brengen. De SSB heeft in juni 2008 de HPI-projecten geïnitieerd om samenwerking tussen onderwijs en beroepenveld vorm te geven en duurzame relaties aan te gaan met organisaties in de regio. In een HPI-project werken gedurende één semester enkele bedrijfsmedewerkers en één of twee studenten (juniors) onder begeleiding van een ervaren docent-onderzoeker (senior) en eventueel met een expert, intensief samen aan een specifiek organisatievraagstuk. Doelen van de HPI-projecten zijn: het verbeteren van prestaties van organisaties, het vergroten van het leer- en innovatievermogen van alle betrokkenen en het ontwikkelen van (nieuwe) kennis als bijdrage aan de body of knowledge. Sinds 2008 zijn bijna zestig HPI-projecten in ruim veertig organisaties uitgevoerd, met inzet van zo'n zeventig studenten en vijftien docenten en externe experts (Brouwer, 2011; Nossent, 2011).

BOX 2: HET HPI-MODEL IN DRIE VARIANTEN

HPI-variant	Kenmerken
1. HPI-instapmodel	• 'Superstage' met intensieve begeleiding door de senior. • Geen, of beperkte inzet van een expert. • Concrete resultaten voor het bedrijf: advies, verbetering of innovatie. • Leerresultaten met name bij de junior. • Geen, of bescheiden toevoeging aan de generieke body of knowledge. • Opbouw van de relatie tussen de SSB en de organisatie.
2. HPI-basismodel	• Project op basis van co-makship van bedrijfsmedewerkers, senior, junior en eventueel expert, onder leiding van de senior. • Concrete resultaten voor het bedrijf: advies, verbetering of innovatie. • Leerresultaten voor alle deelnemers, bescheiden teamleren en enige (nieuwe) kennis voor toevoeging aan de body of knowledge. • Relatieontwikkeling tussen de SSB en de organisatie door voornemens tot een langdurige samenwerking.
3. HPI-innovatiemodel	• Project op basis van co-makship zoals in variant 2, echter binnen een langdurig partnership tussen de SSB en de organisatie, bijvoorbeeld in de vorm van een gezamenlijke meerjareninnovatiemap. • Gezamenlijke verantwoordelijkheid en wederzijdse afhankelijkheid voor het behalen van alle beoogde resultaten: concreet advies, verbetering, of innovatie in het bedrijf • Leerresultaten voor alle deelnemers plus teamleren, vergroting van het leer- en innovatievermogen (organisatieleren) waardoor de organisatie als geheel op een hoger niveau kan (gaan) presteren. • Substantiële toevoeging van kennis aan de body of knowledge.

Smart Services Boulevard en HPI-projecten

De Smart Services Boulevard (SSB) beoogt, als effectieve kennisbrug naar bedrijven en instellingen (zie kader 1), collectief leren, 'knowing how' en 'knowing that' te bewerkstelligen door zogenaamde HPI-projecten. De SSB heeft HPI-projecten geïnitieerd om in partnership prestaties van organisaties te (helpen) verbeteren, leren en innovatievermogens (bij organisaties, studenten, docenten en experts) te ontwikkelen en om (nieuwe) kennis toe te voegen aan de body of knowledge van de SSB en de deelnemende organisaties. Daarmee draagt de SSB in breder maatschappelijk perspectief bij aan een sterke regionale economie en een duurzaam economisch vitale provincie. Het sociaal interactieproces (Illeris, 2002) komt tot uiting in het HPI-model, dat drie varianten kent (zie box 2).

Het HPI-model houdt in dat bedrijfsmedewerkers (in een werkgroep van twee tot vijf personen) en junior(s) (student(en) van HZ) onder begeleiding van een senior (docent-onderzoeker van HZ) – en eventueel een expert – samen werken aan een specifiek organisatievraagstuk (Nossent, 2011). De werelden van 'weten' (onderzoek) en

'kunnen' (scholen en bedrijfsleven) staan aldus dicht bij elkaar en projectteamleden zijn co-innovators waarbij leren een vanzelfsprekend onderdeel van verbeteren en innoveren wordt (Geurts, 2011). Een HPI-project betreft een ontwikkelvraag van de organisatie met de volgende doelen:

- Organisatieprestaties verbeteren: één-op-één oplossingen, verbeteringen, innovaties.
- Vermogens ontwikkelen: leervermogens en innovatieklimaat bij alle betrokkenen.
- Kennis vergroten of nieuwe kennis genereren: verrijking van de body of knowledge.

Het onderscheid tussen de drie modelvarianten zit voornamelijk in de leerdoelen. De nadruk in variant 1 ligt op leerdoelen van vooral junioren waarin hun inzet en motivatie een grote rol speelt, evenals stimulatie door de senior; in variant 2 ligt de nadruk op leerdoelen van (alle leden uit) het HPI-projectteam, ook het teamleren; in variant 3 ligt de nadruk op collectieve leerdoelen van de hele organisatie (organisatieleren). In de derde variant maken de precieze bepaling van doelen en opbrengsten onderdeel uit van het leerproces (Poortman & Visser, 2009).

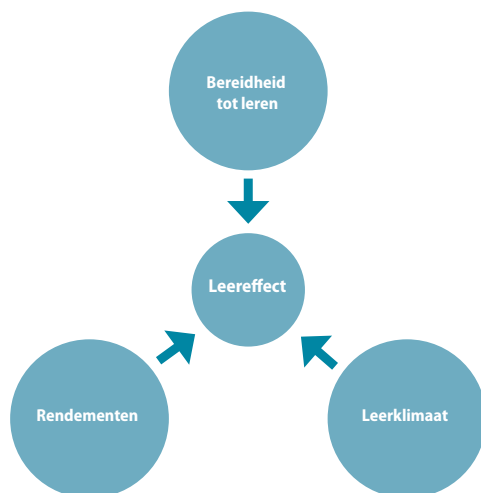
Het tweede onderscheid tussen de drie varianten ligt in het rendement. Bij variant 1 en 2 gaat het om het leveren of verbeteren van een product/dienst, terwijl variant 3 het verbeteren van het proces of het vergroten van innovatie beoogt. Deze rendementen sluiten aan bij het collectief leren (Hoekstra, 2006) en met de opvattingen van Streumer en Van der Klink (2011): creatie van nieuwe kennis teneinde een verbetering van producten, diensten en daarna gerelateerde werkprocessen te realiseren is van levensbelang voor organisaties.

De uitvoering van een HPI-project en de keuze voor een van de drie varianten van het HPI-model start met de organisatie die een probleem in het productieproces heeft geconstateerd of een kans ziet om een bepaald product/service in de markt

te zetten. Dit ontwikkelvraagstuk – of de innovatievraag – legt de organisatie neer bij de SSB. Vervolgens stelt het projectteam, bestaande uit de junior, senior en de betrokkene uit de organisatie, gezamenlijk een plan van aanpak (PvA) op waarin het verwachte rendement en leerdoelen van de organisatie worden vermeld. Daarbij wordt een van de drie varianten gekozen, afhankelijk van het verwachte rendement van de organisatie. Het vooraf stellen van globale doelen en achteraf verantwoording vragen is van groot belang om leerprocessen tussen alle betrokkenen mogelijk te maken waarbij van meet af aan alle belanghebbenden betrokken moeten zijn (Bruining, 2011). Alleen dan kunnen de beoogde rendementen van de HPI-projecten worden bereikt. Gedurende het project evalueren de leden in drieweekelijkse werksessies in het bedrijf het PvA en stellen indien nodig de projectuitvoering bij (Nossent, 2011). De senior is verantwoordelijk voor het eindproduct en voor een goed verloop van het projectproces.

De HPI-projecten vallen in het innovatierangement van de SSB. Tijdens een HPI-project is het de bedoeling dat projectteamleden collectief leren door middel van action research. Dit type praktijkonderzoek is een manier om samen met betrokkenen onderzoekend te kijken naar de eigen werkpraktijk en daardoor op ideeën te komen voor verbetering en vernieuwing. Zo leer je met elkaar hoe een probleem opgelost kan worden door mensen in de organisatie zelf. Praktijkonderzoek zet op deze manier tegelijkertijd leerprocessen in gang bij de betrokkenen. Het effect is dat deelnemers er persoonlijk van leren (Smit & Verdonshot, 2010). Met praktijkgericht onderzoek volgens action research werkt het HPI-projectteam tegelijkertijd aan de inhoud van het organisatie-ontwikkelvraagstuk als de leerprocessen. Deze methode biedt het projectteam houvast om de doelen en vorderingen van het project in de gaten te houden (Geurts, 2011).

BOX 3: FLOWCHART VAN DE UITVOERING VAN EEN HPI-PROJECT



CASUS MILIEUTECHNIEK ORGANISATIE

Organisatie:

Het bedrijf (een specialist in (afval)waterbehandeling en slibontwatering en reeds vele jaren betrokken bij de waterproblematiek) heeft een open cultuur waarin wordt gelet op de 'chemie' tussen mensen en het willen leren van medewerkers. Kenmerkend voor de organisatie zijn 'hart voor de zaak' en de wil tot verbetering.

Probleemstelling:

Mede door de flinke groei van het bedrijf in de afgelopen vijf jaar is er onvoldoende (gestructureerde) managementinformatie beschikbaar en bestaat er onzekerheid over het efficiënte verloop van bedrijfsprocessen.

Onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan de administratieve organisatie beter gestructureerd worden om knelpunten in de offerte-, order- en inkoopprocessen te verhelpen en de structuur in managementinformatie te verbeteren?

Doel project:

Bijdragen aan een efficiënt werkende administratieve organisatie (AO) door een goed inzicht in deze organisatie, het wegnemen van knelpunten in de offerte-, order- en inkoopprocessen en het verbeteren van de managementinformatiestructuur.

Aanpak:

Het projectteam, bestaande uit vier medewerkers van de organisatie en twee medewerkers van de SSB, heeft de processen en de knelpunten in kaart gebracht, waarbij de aandacht lag op onderdelen waar betere AO-technische sturing nodig was. Vervolgens werden de opgestelde procesbeschrijvingen op juistheid geverifieerd en werd bekeken in hoeverre de projectteamleden vanuit de organisatie deze knelpunten herkenden. Het projectteam heeft voor de gevonden inefficiënties en risico's verbetervoorstellen geschreven en een implementatiewijze voorgesteld om te voorzien in de managementinformatiebehoeften. De gekozen variant van het HPI-model was het instapmodel (variant 1). Hierin was een prominente rol weggelegd voor de junior en procesverbetering was het belangrijkste beoogde rendement voor de organisatie. Tijdens het project werd geconstateerd dat inefficiënties en risico's in de offerte-, order- en inkoopprocessen, ook verbonden waren aan de wijze van communiceren, de omgang met tijd en de mate van teamgevoel binnen de organisatie. Om ook in deze 'zachte organisatiekanten' verbeteringen te realiseren, hebben vijftien medewerkers deelgenomen aan de bedrijfsworkshop 'Effectief omgaan met tijd, informatie en met elkaar'. Deze workshop werd eveneens door de SSB verzorgd, als een Leven Lang Leren-maatwerktraject.

Projectresultaten:

De beoogde resultaten zijn behaald: het procesverloop is in kaart gebracht, er is managementinformatie uit gedestilleerd en de administratief organisatorische risico's zijn beperkt.

Leerresultaten voor de junior waren:

- Schematiseren van bedrijfsprocessen.
- Het verbeteren van AO.
- Identificeren van knelpunten binnen bedrijfsprocessen.

Het projectteam heeft voor de gevonden inefficiënties en risico's verbetervoorstellen geschreven en een implementatiewijze voorgesteld voor de managementinformatiebehoefte.

Leerresultaten voor de organisatie waren:

- Duidelijke weergave van risico's in het procesverloop.
- Knelpunten binnen de organisatie herkennen en sturen op een efficiënter procesverloop.
- Managementinformatie leren te gebruiken door een goede AO.

Evaluatie:

De verwachtingen die bij aanvang van het project zijn geformuleerd zijn uitgekomen aldus de directeur van het bedrijf. Mede door de intensieve bijdrage vanuit de organisatie en de bedrijfsworkshop als extra activiteit heeft het ontwikkelvermogen van de organisatie als geheel een flinke stimulans gekregen. Door de betere 'oplijning' van structuur, processen, cultuur en gedrag heeft de organisatie nu een stevig fundament om gecontroleerd verder te groeien.

Kenmerkend voor action research zijn:

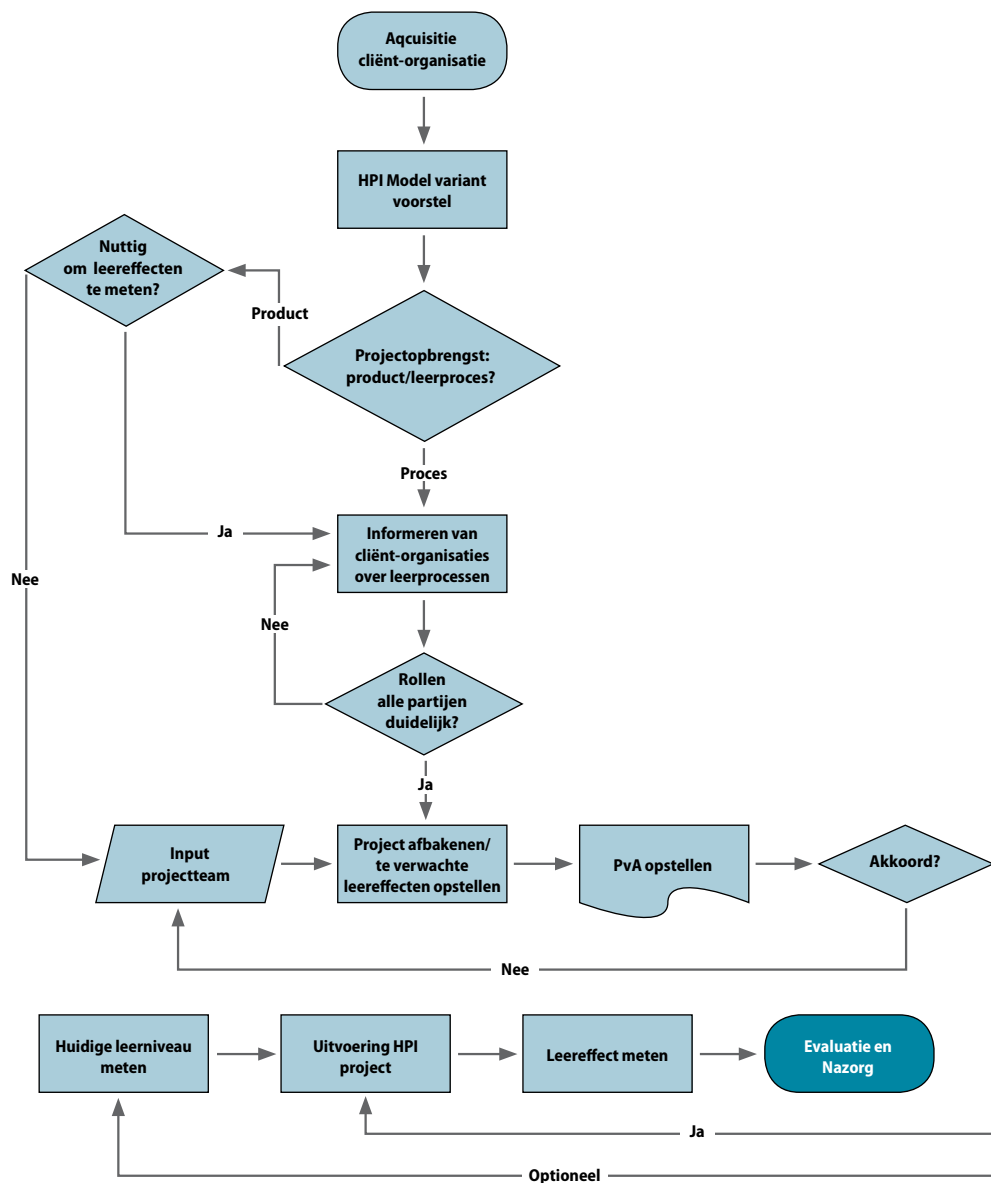
- Initiëren van verbeteringen / veranderingen (action).
- Vermogens ontwikkelen: learning door reflection.
- Vergroten generieke kennis door onderzoek.

- Participatief, democratisch, multiple role.

Tijdens het uitvoeren van het HPI-project volgens de action researchmethode wordt de leervraag van de organisatie zichtbaar. Onze opvatting is dat organiseren alleen tot stand komt als de inno-

vatie en het leereffect gepaard gaan met een gedragsverandering die breed wordt geborgd in werkprocessen, (al of niet technische) systemen, de structuur, de bedrijfsstrategie, stijl van leidinggeven en organisatiecultuur. Deze opvatting strookt met de kenmerken van werkplekleren van

BOX 4: DRIE FACTOREN DIE VAN INVLOED ZIJN OP HET BEREIKEN VAN DE GEWENSTE LEEREFFECTEN



Streumer (2007) zoals eerder in dit artikel uiteen is gezet. Naast action research worden er driewekelijkse reflectie- en trainingsbijeenkomsten voor en met de juniors en seniors gehouden, evenals uitwisselingsbijeenkomsten voor alle deelnemers, dus ook de bedrijfsdeelnemers om de werk- en leerprocessen in de verschillende HPI-projectteams te ondersteunen (Nossent, 2011). Ter evaluatie van het HPI-model vullen alle deelnemers drie keer een evaluatieformulier in over het HPI-trajectverloop en de bijeenkomsten die tijdens een HPI-project zijn gehouden. Dat gebeurt tijdens de startbijeenkomst, de tussentijdse bijeenkomst en de slotbijeenkomst. Bovendien vullen studenten aan het eind van de introductieweek ook een evaluatieformulier in. De resultaten van de evaluaties worden met de seniors besproken en daaruit worden acties bepaald die in de lopende fase en de volgende fase van het project zullen plaatsvinden. Het systematisch meten van condities, processen en resultaten bij studenten, seniors en bedrijven verloopt volgens de action researchcyclus: bedrijfsworkshops plus action research trainingen met de seniors (Nossent, 2011). Om de uitvoering van een HPI-project te illustreren wordt op pag. 21 een casus gepresenteerd. Deze casus is een goed voorbeeld van een succesvolle samenwerking tussen studenten, docentonderzoekers en bedrijfsleven. Een noemenswaardige succesfactor was dat, ondanks het instapmodel waarin leerresultaten voor de junior centraal staan, ook leerresultaten bij de organisatie zijn bereikt.

Factoren voor het bereiken van leereffecten

De ervaring met HPI-projecten leert dat er drie factoren zijn die een cruciale invloed hebben op het bereiken van de gewenste leereffecten. Zie ook box 4.

Factor 1: Bereidheid tot leren

Individuele medewerkers, teams, maar zeker ook de organisatie als geheel moe-

ten bereid zijn tot leren. De organisatie dient dus een lerende organisatie te zijn: een instituut waarin het identificeren, stimuleren en evalueren van de kwaliteit van de leerprocessen binnen een organisatie als belangrijkste taak wordt gezien (Tsang, 1997). Om een leerproces in gang te zetten moet de organisatie willen leren, en hierin de medewerkers actief betrekken.

Factor 2: Rendementen

Bij aanvang van een HPI-project moeten de partijen concreet zijn over het rendement dat de organisatie kan verwachten van het project. Streeft het bedrijf naar het leveren of verbeteren van een product/dienst of is het streven het verbeteren van het proces of het vergroten van innovatie en het bereiken van collectieve leerdoelen?

Factor 3: Leerklimaat

Een goed leerklimaat is een voorwaarde voor kennisproductiviteit. Het leerklimaat in organisaties is zeer bepalend voor de mate waarin leren in het algemeen, en werkplekleren in het bijzonder, rendabel is. Een inspirerend leerklimaat stimuleert en inspireert medewerkers met als resultaat een hoger rendement voor de medewerker en de organisatie als geheel. In een leerklimaat is er naar onze mening ook sprake van een continue immateriële beloning, waardoor mensen bereid zijn tot leren.

Conclusies en verbeterpunten

In dit artikel is een impressie gegeven van HPI-projecten waarin rendementsverbetering en leereffecten van individuen, teams en organisaties als geheel centraal staan. De kern van de projecten is dat samenwerking tussen juniors, seniors en bedrijfsmedewerkers innoveren en leren met elkaar verbindt. SSB is door de HPI-projecten overtuigd van de waarde van partnerships en duurzame relaties tussen onderwijs en bedrijfsleven voor het verhogen van rendementen en het bereiken van leereffecten. Het HPI-model met drie varianten is een krachtig model om

individueel leren, teamleren en organisatie-leren te bewerkstelligen en organisaties een impuls tot innovatie te geven. Echter, er is een aantal verbeterpunten in de uitvoering van HPI-projecten om hogere rendementen en gewenste leereffecten te bereiken:

Verwachtingen en doelen

Het is van belang dat SSB een duidelijke visie overdraagt aan cliëntorganisaties en daarbij reële verwachtingen schept van rendementen van HPI-projecten voorafgaand aan een HPI-project. Daarbij moet explicieter worden gekeken of deze duidelijk zijn vermeld in het plan van aanpak. Tevens is de interactie en communicatie tussen de partijen en het opbouwen van een duurzame relatie van groot belang. Immers, het gezamenlijk leerproces en de dialoog met en tussen belanghebbende partijen is van beslissende betekenis voor het te bereiken resultaat (Geurts, 2011). Naarmate het doel van een HPI-project en de verwachtingen van organisaties ten aanzien van het rendement van het project beter in beeld zijn gebracht zal dit resulteren in een hoger rendement voor de organisatie.

Onderzoek en methodiekontwikkeling

De SSB is van plan de invloed van leerklimaat, bereidheid tot leren en rendementen van werkplekleren op leereffecten in organisaties explicieter te onderzoeken. Een interessante onderzoeks invalshoek is de verschillen in leereffecten te onderzoeken tussen de drie HPI-varianten. De veronderstelling daarbij is dat leereffecten van variant 1 naar 3 toenemen. De ontwikkeling van een goede methodiek om leereffecten te meten is essentieel om bij de start van een HPI-project de verwachtingen en gewenste leereffecten in beeld te brengen en na afloop leereffecten te meten. De voorgestelde methodiek is het voorleggen van vragenlijsten aan de organisatie voorafgaand aan deelname aan een HPI-project waarbij de verwachtingen van het project en gewenste leereffecten in beeld worden gebracht.

Na afloop van het HPI-project wordt wederom een vragenlijst voorgelegd aan de deelnemende organisatie om te meten wat de invloed is van de bereidheid tot leren, het leerklimaat en het rendement op leereffecten.

Evaluatie en nazorg

Het is essentieel na afloop te evalueren hoe het HPI-project is verlopen, waarbij het projectteam een concreet aanbod doet om het rendement te verbeteren. Hiervoor kan de te ontwikkelen methode om leereffecten te meten worden ingezet. Nazorg is daarbij van belang om de ontwikkelingen in rendementsverbeteringen te blijven volgen. Om het rendement van werkplekleren en HPI-projecten te verbeteren, is het streven van de SSB om de periodieke reflectie- en trainingsbijeenkomsten zoals die voor de juniors en seniors worden verzorgd óók voor de clientorganisaties te gaan faciliteren om collectief leren te bevorderen.

Kenniszuilen en learning communities

De unieke effecten van werkplekleren 'knowing that' en 'knowing how' (Streumer & Van der Klink, 2011) zoals beoogd met HPI-projecten, zijn momenteel nog onvoldoende zichtbaar.

Om hier een beter inzicht in te krijgen, is het aanbevelingswaardig om kenniszuilen op te zetten waarin opgedane kennis uit HPI-projecten wordt geïntegreerd in een webportal. Hierin staan ervaringskennis en verhalen uit de praktijk die kunnen zorgen voor verduurzaming van innovatie en leerprocessen. Deze kenniszuilen hebben een specifieke branchefocus, zoals bijvoorbeeld Toerisme en Zorg; twee sectoren die van groot belang zijn voor een duurzaam, economisch en vitaal Zeeland. Door middel van deze online kenniszuilen kan kennisdeling plaatsvinden tussen organisaties in een virtual learning community. Deze community zal voornamelijk bestaan uit functionarissen uit organisaties die hebben deelgenomen aan HPI-projecten evenals de SSB medewerkers. HPI-projecten zijn een krachtig en beloftevol concept om kenniscreatie, kennisdeling, werkplekleren en organisatieleren te bevorderen. Met de implementatie van voornoemde verbeterpunten kan de HPI de belofte van optimaal rendement en innovatie waarmaken.

Literatuurverwijzingen

- Bruining, T. (2011). Boekbespreking Goed Werk. *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(3), pp.10-12.
- Geurts, J. (2011). Samen innoveren en onderzoeken. *OnderwijsInnovatie* 2, juni, 35-39.
- Hoekstra, T. (2006). *De lerende organisatie*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Brouwer, W. (2011). De Smart Services Boulevard. *HZ Discovery: kennis, wetenschap & praktijkgericht onderzoek*, mei, nr. 9, pp.12-19.
- Hoogendijk, C. Quakernaat, D., Daansen, C., Van Marrewijk, M., & Simons, D. (2010). *Krachtbron van een lerende organisatie*. Rijswijk: Uitgeverij Quist.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Nelen, A., Poortman, C.I. Grip, A., Nieuwenhuis, A.F.M., & Kirschner, P.A. (2010). *Het rendement van combinaties van leren en werken. Een review studie*. 's-Gravenhage: NWO PROO.
- Nossent, S. (2011). *De High Performance Incubator*. *HZ Discovery: kennis, wetenschap & praktijkgericht onderzoek*, mei, 9, 40-49.
- Poortman, C., & Visser, K. (2009). *Leren door werk*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Roelandt, E. (2008). *Werkplekleren. Dag van de stage*. Sint-Denijs-Westrem: Vion.
- Simon, R.J., & Klarus, R. (2009). *Wat is goed onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Streumer, J. (2007). Werkplekleren: het medicijn voor alle kwalen? *Thema de Brug*, p.6.
- Streumer, J. (2010). *De kracht van werkplekleren*. Den Haag: Boom Lemma.
- Streumer, J. & Van der Klink, M. (2011). Werkplekleren is niet het gouden ei. *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(2), pp.16-20.
- Tsang, E. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50.

Onderwijskundig ontwerponderzoek: onbekend maakt onbemind?

Nieuwe onderwijsvormen onderzoeken terwijl je ze ontwerpt en uittest in de praktijk, dat is de kern van onderwijskundig ontwerponderzoek (OO). Hoewel steeds vaker toegepast in het hoger onderwijs, is deze onderzoeksvorm bij velen nog onbekend. 'OO is geen wetenschap die verschijnselen beschrijft of verklaart, het doel is kennis te ontwikkelen om daarmee iets te veranderen in de werkelijkheid.'

Aan de Hanzehogeschool Groningen werken studenten van verschillende opleidingen in teams samen aan innovatieve projecten voor echte opdrachtgevers. Docenten zien dat de studenten veel leren en dat de opdrachtgevers tevreden zijn, maar vragen zich af wat elke student individueel heeft geleerd.

Een vraagstuk als dit is vaak aanleiding voor een onderwijsinnovatieproject. Daarbij worden nieuwe onderwijsvormen ontwikkeld en geïmplementeerd in de praktijk. Meestal gebeurt dit vanuit specifieke onderwijskundige theorie en praktijkervaring. Het resultaat wordt vervolgens geëvalueerd en de innovatie is een feit. Maar kun je in dit verband eigenlijk spreken van onderwijskundig ontwerponderzoek (OO)? "Nee", zegt Susan McKenney, universitair hoofddocent bij CELSTEC van de Open Universiteit. "OO gaat verder. Net als bij een onderwijsinnovatieproject gaat het om een interventie in de praktijk die een probleem oplost. Daarbij wordt kennis ontwikkeld door de deelnemers. Dat is ook zo bij OO, maar je kijkt naar het probleem als een manifestatie van een verschijnsel dat vaker en breder voorkomt. Je bestudeert een of meer van die manifestaties om kennis te genereren die ook bruikbaar is in andere contexten."

Vier fases

Er zijn veel verschillende modellen en faseringen van OO in gebruik. In de meeste ervan zijn vier stappen of fases te herkennen:

1. Diagnose en onderzoeksagenda;
2. Analyse en exploratie;
3. Ontwerp, implementatie en evaluatie;
4. Kennisontwikkeling en consolidatie.

In figuur 1 is het onderzoeksproces weergegeven. Het is gebaseerd op de modellen van Andriessen (2011) en McKenney en Reeves (2012). De resultaten van elke stap zijn cursief weergegeven.

Het onderzoek begint met het vaststellen van het praktijkprobleem door de onderzoeker en de betrokkenen. Dit leidt tot de

onderzoeksvraag. Bij de Hanzehogeschool was de onderzoeksvraag: 'Wat zijn goede ontwerprichtlijnen voor onderwijsvormen die studenten helpen zelfgestuurd te leren terwijl ze werken aan innovatieprojecten?'

De tweede onderzoeksfase (analyse en exploratie) bestaat uit het zoeken naar een mogelijke oplossing voor het probleem. Dit gebeurt op basis van theorie en praktijkervaringen. Van daaruit wordt een creatieve stap gezet: het opstellen van voorlopige (initiële) ontwerprichtlijnen. Richtlijnen voor het zelfgestuurd leren bij de Hanzehogeschool waren onder andere: laat de studenten een aantal cycli van zelfgestuurd leren doorlopen, geef hier instructie over en zorg voor feedback door docenten, studenten en experts uit het werkveld.

Vervolgens worden de richtlijnen vertaald in concrete instrumenten en onderwijsactiviteiten. Bij het onderzoek naar zelfgestuurd leren waren dat bijvoorbeeld workshops, een handleiding en feedback van docenten op verslagen van de studenten. Het nieuwe onderwijs wordt vervolgens in meerdere cycli geëvalueerd en bijgesteld. Vaak worden daarbij kwalitatieve methoden gebruikt, maar andere methoden van dataverzameling en -analyse komen ook voor. Bij het onderzoek naar zelfgestuurd leren werd gebruik gemaakt van interviews met studenten en docenten, vragenlijsten en verslagen van studenten.

De laatste fase is die van kennisontwikkeling en consolidatie: het verfijnen van de ontwerprichtlijnen op basis van de ervaringen in de praktijk en het inbedden van het nieuwe onderwijs in de onderwijsinstelling of de opleiding. Bij het onderzoek naar zelfgestuurd leren kwamen er twee extra ontwerprichtlijnen naar voren uit de evaluatie: positioneer het zelfgestuurd leren als een integraal onderdeel van het werken aan de projecten, en beschouw het zelfgestuurd leren als een sociaal leerproces. De onderzoeker werkt dus afwisselend in de 'kennisstroom' (het onderzoeken) en in de 'praktijkstroom' (het ontwerpen en implementeren van nieuw onderwijs).

Petra H.M. Cremers

De auteur is onderwijskundig adviseur /onderzoeker bij Hanzehogeschool Groningen en Wageningen Universiteit. Reacties op dit artikel kunnen gemaild worden naar: p.h.m.cremers@pl.hanze.nl



Kenmerken

Vaak wordt onderzoek uitgevoerd om problemen te beschrijven en oorzaken te verklaren. Dit is ook het uitgangspunt van OO, maar dit type onderzoek richt zich vervolgens ook op het ontwikkelen en testen van generieke oplossingen voor die problemen. Bij OO wordt bestaande theorie en praktijkkennis gebruikt om initiële ontwerprichtlijnen op te kunnen stellen. Deze worden vertaald naar concreet onderwijs dat vervolgens in praktijk wordt gebracht. De evaluatie van de nieuwe onderwijspraktijk levert weer theoretische kennis op in de vorm van getoetste en aangescherpte ontwerprichtlijnen. OO is participatief onderzoek: de onderzoeker is geen belangeloze waarnemer, maar werkt nauw samen met professionals (docenten, ontwikkelaars) en ontwerpt samen met hen nieuwe onderwijsvormen om het probleem in de praktijk op te lossen. Het nieuwe onderwijs is meestal niet in één keer goed, vandaar dat er meerdere cycli van implementeren en evalueren doorlopen worden. De onderzoeksresultaten worden mede verantwoord op basis van pragmatische validiteit: leiden de oplossingen of interventies inderdaad tot de beoogde uitkomsten? Het gaat er dus niet primair om 'of het waar is', maar 'of en hoe het werkt'.

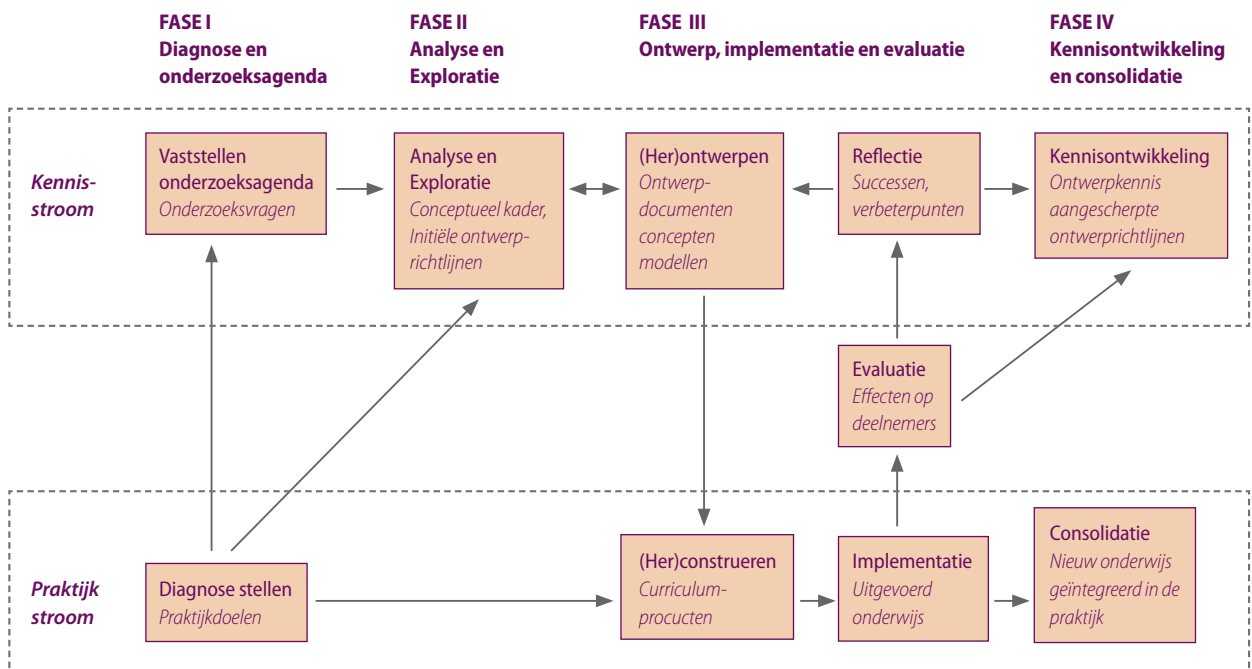
Opbrengst

Ontwerponderzoek beperkt zich overigens niet enkel tot het onderwijs, ook in de bedrijfskunde wordt het veel toegepast. "Ontwerponderzoek is geen wetenschap die verschijnselen alleen beschrijft of verklaart, het heeft uitdrukkelijk als doel om

kennis te ontwikkelen om daarmee iets te veranderen in de werkelijkheid", zegt Joan van Aken, emeritus hoogleraar Organisatiekunde bij de Technische Universiteit Eindhoven. "Nog te vaak doen we onderzoek waarvan de resultaten niet kunnen worden vertaald naar de praktijk. Dat kan wel goed, publiceerbaar onderzoek zijn, maar voor de praktijk minder relevant. In ontwerponderzoek komen wetenschappelijke grondigheid (rigor) en praktische relevantie samen." OO levert dus zowel praktische resultaten als theoretische kennis op: nieuw onderwijs en ontwerp-kennis. Deze laatste kan in andere, soortgelijke contexten worden gebruikt om vernieuwingen te realiseren. Het resultaat van ontwerponderzoek is geen hard bewijs voor hoe het altijd werkt, maar het is kennis die professionals in staat stelt om in hun specifieke setting effectief te handelen. Ontwerponderzoek in een specifieke omgeving zal niet gauw een compleet nieuwe theorie opleveren. McKenney: "Op de resultaten van een studie in één context kun je nauwelijks nieuwe theorie bouwen, maar je kunt wel je steentje bijdragen aan theorievorming. Je kijkt waar jouw steentje past en anderen bouwen er weer op voort."

Brede toepassing

OO kan zich richten op specifieke handelingen, zoals het op een bepaalde manier coachen van studenten. Maar het kan ook gaan over het ontwerpen van compleet nieuwe leeromgevingen, bijvoorbeeld een leerbedrijf waarin studenten tegelijk leren en werken.



Figuur 1. De vier fases van ontwerponderzoek (naar Andriessen (2011) en McKenney & Reeves (2012)).

McKenney hierover: "OO is een goede aanpak als we een probleem in de praktijk willen oplossen dat urgent is en belangrijk voor de betrokkenen. Bovendien is het een probleem dat niet op te lossen is door goed literatuuronderzoek; er is ook een gat in de wetenschappelijke kennis dat we met het onderzoek willen dichtten." Zo was er in het voorbeeld van de Hanzehogeschool wel literatuur over zelfgestuurd leren in het mbo, waar bij studenten zelf kunnen kiezen uit specifieke, voor-af beschreven taken. Maar er was geen onderzoek bekend over hoe studenten in het hbo zelfgestuurd kunnen leren terwijl ze aan minder voorspelbare opdrachten werken, zoals een innovatief project voor een opdrachtgever.

Ervaringen

Don Ropes, associate lector Intellectual Capital bij Hogeschool Inholland, is gepromoveerd op ontwerponderzoek naar het functioneren van Communities of Practice (kenniskringen) van docenten in het hbo. Hij is positief over OO maar plaatst ook een paar kanttekeningen: "Met dit type onderzoek los je een echt probleem op. Je bent bezig met echte mensen in de praktijk, dus daar leer je ook heel veel over. Maar omdat die praktijk meestal redelijk complex is, is het lastig om kwalitatief goede wetenschappelijke kennis te ontwikkelen. Je moet een heel logische onderzoeksopzet hebben en extra kritisch zijn op jezelf als onderzoeker, op het onderzoeksproces, je data en de uitspraken die je doet."

Docent Immo Dijkma van de Hanzehogeschool, betrokken bij het onderzoek over zelfgestuurd leren, zegt: "De onderzoeker dwingt je om heel kritisch en systematisch naar je onderwijs te kijken. Je ontwerpt samen nieuwe onderwijsvormen en probeert die uit in de praktijk. Omdat de onderzoeker er zo nauw bij betrokken is, weet je dat hij kan invoelen of het nieuwe onderwijs werkt en uitvoerbaar is. En doordat hij relaties legt met de theorie en ander onderzoek word ik bevestigd in het idee dat we goed bezig zijn." Een student zegt over het onderzoek: "In het begin had ik zoiets van: iemand doet onderzoek en dan moeten wij allemaal dingen doen. Maar later zag ik dat het zelfgestuurd leren ook nuttig voor mezelf was."

Stiekem

Onbekend maakt onbemind. Soms accepteren promotoren en wetenschappelijke tijdschriften de OO-aanpak niet. Onderzoekers gaan dan soms stiekem ontwerponderzoek doen: ze knippen het proces op in deelonderzoeken. Eerst doen ze een systematisch literatuuronderzoek naar mogelijke ontwerp-principes, daarna volgt een evaluatiestudie van een onderwijs-omgeving die volgens deze principes is vormgegeven. Een deel van de praktijkstroom, het ontwerpen en implementeren van het onderwijs, blijft vaak buiten beeld. Samen vormen de studies dan een ontwerponderzoek. Van Aken hierover: "Een artikel wordt dan geplaatst omdat er veel aandacht wordt besteed aan het beschrijvende en verklarende deel van het onderzoek.

De implicaties voor de praktijk worden geaccepteerd als een aardige, toelaatbare toevoeging, terwijl dat voor de ontwerp-onderzoeker eigenlijk de hoofdzaak is. Er is niet één algemeen geaccepteerde methodiek voor ontwerponderzoek. Kwalitatief hoogstaande output krijg je door een hoge kwaliteit van het proces. Het proces moet transparant zijn met veel aandacht voor validiteit en betrouwbaarheid. Zo kun je verantwoorden dat ontwerpgericht onderzoek ook goede wetenschap is."

Trend

Hoewel OO nog geen gangbare onderzoeks aanpak is, is er een duidelijke trend waar te nemen: de aanpak wordt steeds meer zichtbaar en de belangstelling ervoor neemt toe. Onlangs bezochten 130 mensen het congres 'Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek, wetenschap met effect'. McKenney verwacht dat dit type onderzoek bij universiteiten die van huis uit al dicht bij de praktijk staan steeds meer zal worden toegepast. "Ook in het hbo wordt OO in toenemende mate een item. Hogescholen zijn aan het veranderen. Waar eerst kennisontwikkeling vooral gericht was op specifieke gevallen, zoeken bijvoorbeeld lectoraten nu naar manieren om kennis te produceren die breder gedeeld wordt. Dat hoeft overigens lang niet altijd in de vorm van wetenschappelijke artikelen." Van Aken: "In Amerika zie je een duidelijke vraag naar meer relevantie van onderzoek. Ik verwacht dat die trend ook in Nederland doorzet. Er is behoefte aan goed onderzoek met impact in de praktijk, dan kom je al gauw op ontwerpgericht onderzoek uit."

Bronnen

- Andriessen, D. (2011). Kennisstroom en praktijkstroom. In J.E. van Aken & D. Andriessen (Eds.). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect* (pp.79-93). Den Haag: Boom Lemma.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Van Aken, J.E. & D. Andriessen (Eds.). (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Den Haag: Boom Lemma.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. New York: Routledge.

Referenties

Afgelopen winter vierde de Design Science Research Group (DSRG) haar lustrum met het congres 'Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek, wetenschap met effect'. DSRG-leden komen maandelijks bij elkaar om ervaringen met OO te delen. Ter gelegenheid van het vijfjarig bestaan is een boek uitgegeven: 'Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek'. Meer informatie: www.dsr.nl/lustrumboek.

Deze maand verschijnt het boek 'Conducting educational design research' van de hand van Susan McKenney (Open Universiteit) en Thomas Reeves (University of Georgia, USA). Dit boek bouwt voort op 'Educational Design Research' van Van den Akker e.a. uit 2006. Stonden daarin globale richtlijnen voor het doen van OO, in 'Conducting educational design research' worden concrete aanwijzingen gegeven voor het uitvoeren van ontwerponderzoek.



Instellingcompetenties van onderwijsorganisaties

Als onderwijsinstellingen door incidenten in een slecht daglicht komen te staan gaat het in feite altijd om onprofessioneel handelen. Dat kan zowel het onderwijs zelf als het management betreffen. Er is in die gevallen sprake van incompetentie. Dat roept de vraag op over welke competenties excellent presterende onderwijsinstellingen moeten beschikken.

Jaap Haasnoot

De auteur is op tijdelijke basis verbonden aan ROC Leiden.

Momenteel is hij betrokken bij opzet en uitvoering van het OCW-programma 'Focus op vakmanschap'.

Reacties op dit artikel: jaap2225@gmail.com

Organisaties kunnen van elkaar verschillen in de mate waarin ze beschikken over vermogens, kwaliteiten of eigenschappen die ze in staat stellen om al dan niet op excellent niveau te functioneren. Het is de vraag of dit hetzelfde – of een soortgelijk pakket – van competenties betreft waaruit individuele beroepsbeoefenaren moeten putten. Het gaat er dus om of er op meso-niveau op dezelfde manier naar competenties kan worden gekeken als op microniveau. Het blijkt goed mogelijk te zijn om bepaalde competenties te onderscheiden als een eigenschap of vermogen van een collectiviteit; vaak wordt er dan over kerncompetenties gesproken. Bekend in dit verband is het werk van Hamel en Prahalad¹ die het verwerven van kerncompetenties zien als een instrument om een beslissende voorsprong op de concurrentie te verkrijgen. Deze eigenschappen of competenties zijn uniek in de branche en kunnen het verschil maken als we spreken over excellent opererende organisaties.

Organisatiecompetenties

Het is natuurlijk niet nodig om ons alleen te beperken tot unieke en onderscheidende kerncompetenties. We kunnen ook kijken naar de verzameling organisatiecompetenties², die niet per definitie uniek of onderscheidend ten opzichte van de concurrentie hoeven te zijn, maar die met elkaar de basis(voorwaarde) vormen om de functie of missie van de organisatie op een aanvaardbaar kwaliteitsniveau te kunnen uitvoeren. In die zin zouden we dus een pakket competenties kunnen benoemen waarover alle onderwijsinstellingen (in een bepaalde sector) dienen te beschikken.

In dit beknopte artikel kan ik niet veel verder gaan dan een eerste beperkte inventarisatie, maar deze kan vervolgens aanleiding zijn voor nader onderzoek of verdere uitwerking. Dit zou bijvoorbeeld betrekking kunnen hebben op het achterhalen van competenties die als kritieke succesfactoren kunnen worden beschouwd. Mensen uit de praktijk kunnen zich laten inspireren door de hier gebruikte invalshoek te betrekken bij het vormgeven van trajecten op het gebied van verbetering en vernieuwing van organisatie en processen.

Kwalificatiedossier

In dit verband is het illustratief om het raamwerk van de competentiegericht kwalificatiestructuur, zoals deze binnen het mbo voor het onderwijs wordt gebruikt, op de sector zelf toe te passen. De hamvraag voor een specifieke instelling is natuurlijk of men zou slagen voor het 'ROC-diploma'. Een gekwalificeerd (competent) ROC moet beschikken over (voor haar missie) relevante competenties en laat dat in het organisatiegedrag en via de behaalde resultaten zien.

De basis van het kwalificatiedossier vormt een opsomming van de kerntaken (en deeltaken, aangeduid als werkprocessen) die de betrokken beroepsbeoefenaar in de praktijk zal moeten beheersen. In ons geval kunnen we eveneens de term kerntaken gebruiken, maar deze heeft dan geen betrekking op een beroep van een individu, maar op de functievervulling van een (onderwijs)instelling. We kunnen het raamwerk benutten als een ideaalmodel waaraan de werkelijkheid kan worden getoetst.

Voor een ROC worden door mij de volgende kerntaken onderscheiden, waarbij ik voorstel om de eerste twee taken tot het primaire proces te rekenen:

1. Onderwijs
 - a) Het ontwikkelen en uitvoeren van onderwijs;
 - b) Het plannen, organiseren en verantwoorden van onderwijs en onderwijsgerelateerde activiteiten;
2. Relatiebeheer: dialoog en samenwerking met stakeholders;
3. Het realiseren van voorwaardenscheppende activiteiten op diverse gebieden;
4. Het besturen/managen van de instelling c.q. onderdelen daarvan.

Er zullen weinig mensen ontkennen dat het onderwijs de bestaansreden van een ROC vormt. Maar als we kritisch en onbevooroordeeld naar de praktijk kijken en daarbij Argyris met zijn concept van 'theory in use' versus 'espoused theory'³ betrekken, doet men dan wat er gezegd wordt en andersom?



Anders gezegd: waar gaat het geld naar toe en waar worden de beschikbare uren aan besteed? Analyseer de agenda's van alle MT's en onderzoek of de kennisintensieve organisatie wel genoeg investeert in innovatie en ontwikkeling. En dan gaat het hier enkel nog over de 'wat-vraag', terwijl de 'hoe-vraag' natuurlijk nog veel interessanter is. Wat bijvoorbeeld te denken van kerntaak 1b, door de commissie Oudeman⁴ aangeduid als de 'kleine kwaliteit'. Goed onderwijs zonder goede organisatie en planning bestaat niet. En goed onderwijs dat niet goed verantwoord kan worden heeft geen bestaansrecht omdat de overheid daarvoor niet zal betalen.

Op dezelfde wijze kunnen de overige kerntaken tegen het licht worden gehouden, waarbij het verstandig is af te dalen naar het niveau van de diverse ROC-werkprocessen. Een overheadwaardeanalyse richt zich bijvoorbeeld op de kerntaken 3 en 4. Een overzicht van alle door mij voorgestelde kerntaken en werkprocessen voor ROC's kan op internet⁵ worden gevonden. Het raamwerk kan vervolgens worden uitgebouwd door vast te stellen welke resultaten de diverse deeltaken/werkprocessen dienen op te leveren. Tenslotte is het buitengewoon interessant om te bezien welke instellingscompetenties daarvoor essentieel zijn, waarna eventueel een diagnose gesteld kan worden in hoeverre een specifiek ROC daarover beschikt.

Gedragsindicatoren

Het competentiemodel dat in het mbo wordt gebruikt is afgeleid van het Universal Competency Framework (UCF) van SHL, een Amerikaans consultancybedrijf, en is gebaseerd op werk van Bartham⁶. Het raamwerk is evidence-based en bestaat uit 112 onderliggende competenties die zijn samen te vatten in acht 'great competencies'.

Een competentie moet worden afgeleid uit wat een individu laat zien (gedragsindicator) in relatie tot de effectiviteit daarvan, of het resultaat. Op dezelfde wijze zou het organisatiegedrag kunnen dienen als bewijslast dat een bepaalde instellingscompetentie al dan niet tot het repertoire van een onderwijsinstituut behoort. Het zal niet moeilijk zijn om hierbij praktische voorbeelden te bedenken. Ik heb de neiging om de competentie 'ethisch en integer handelen', die mbo-studenten moeten ontwikkelen, te verbinden met vormen van declaratiegedrag van topbestuurders, maar dat is niet helemaal correct omdat het

moet gaan over organisatiegedrag. Structurele diploma fraude is wel een voorbeeld van een slecht ontwikkelde instellingscompetentie op dit vlak.

Elders⁷ heb ik de acht SHL-competenties gerelateerd aan gedragsindicatoren. Het is daarbij voor een goed begrip soms handig om het niet over gewenst gedrag te hebben, maar om via praktische voorbeelden aan te geven wat ongewenst organisatiegedrag is. Dit onder het motto dat men van (de eigen) fouten het meest kan leren. Een voorbeeld dat betrekking heeft op de eerste van de acht SHL-competenties ('Leading and deciding') is 'ongefundeerd fuseren'. Als het enige antwoord hierop defuseren is, dan is dat een vorm van symptoombestrijding. De achterliggende en/of onderliggende problemen zullen eerder te maken hebben met onvoldoende samenhang, cohesie of synergie van het conglomeraat. Maar het échte probleem is natuurlijk het gebrek aan leiderschap (leading and deciding). Anders gezegd: het besturend vermogen is onder de maat. Vervanging van de top van de organisatie is dan een eerste stap, maar als men zich vervolgens beperkt tot defuseren, dan is dat een vorm van 'flip-flop beleid' dat daadwerkelijk tot een flop leidt als er niets anders gedaan wordt dan een grote slecht functionerende organisatie opsplitsen in meerdere kleinere, maar nog steeds ondermaats presterende, organisaties.

1 Hamel, G. & Prahalad, C. The Core Competence of the Corporation, Harvard Business Review, vol. 68, nr. 3, mei-juni 1990, pagina 79-93.

2 Taatila, V. (2004) The concept of organizational competence – A foundational analysis. Academic dissertation, Jyväskylä Studies in Computing 36, Jyväskylä, Finland.

3 Smith, M.K. (2001) 'Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning'. The encyclopedia of informal education, www.infed.org/thinkers/argyris.htm.

4 'Naar meer focus op het mbo'. Advies van de commissie Onderwijs en Besturing BVE, (30 november 2010).

5 Het complete pakket van kerntaken en werkprocessen is te vinden op: <http://bit.ly/xPIQrz>

6 Bartram, D. & SHL Group (2005). The great eight competencies: A criterion-centric approach to validation. Journal of Applied Psychology, 90, 1185-1203.

7 Zie: <http://hoozow.blogspot.com/2012/02/defuseren-of-aan-competenties-werken.html>



Deze rubriek wordt verzorgd door Nadira Saab.

Saab is universitair docent bij de vakgroep Onderwijsstudies, Universiteit Leiden. Haar onderzoek richt zich op samenwerkend leren, motivatie, assessment en innovatieve leeromgevingen. Daarnaast heeft Saab een eigen onderzoeks- en adviesbureau: Zenith Education.

EEND, KONIJN EN PAPERCLIP

Onderwijs, leren en creativiteit hebben meer met elkaar te maken dan op het eerste gezicht lijkt. Door creatief te denken kunnen nieuwe ideeën ontstaan en kan nieuwe kennis ontwikkeld worden. Creativiteit kan leiden tot het bedenken van nieuwe functies van reeds bestaande artefacten. Daarnaast kan creativiteit leiden tot het ontstaan van relaties die niet eerder gelegd waren. Een test die creatief divergent denken meet, is de Guilford's Alternative Uses Task waarin gevraagd wordt binnen twee minuten zoveel mogelijk alternatieve functies te bedenken voor een gebruiksvoorwerp zoals een baksteen of een paperclip. Een paperclip kan gebruikt worden om papier bij elkaar te houden maar ook als een lipje van een rits bijvoorbeeld. Hoe meer alternatieve functies iemand kan bedenken, hoe creatiever die persoon is. Dit is een leuke en redelijk simpele test om te doen. Onlangs hebben Richard Wiseman en collega's echter een nog simpelere wijze gevonden om creativiteit te meten. Zij lieten een groep proefpersonen een plaatje zien van een eend en een konijn, het Jastrow Duck-Rabbit plaatje (zie referenties). Op dit plaatje is één figuur te zien waarin je een eend en/of een konijn in kunt herkennen. De meeste mensen kunnen tussen de representaties van deze twee dieren switchen; ze zien bijvoorbeeld eerst een eend en in tweede instantie een konijn, of andersom. Wiseman en collega's onderzochten of er een relatie was tussen de creatief divergent denken-test – waarin dus alternatieve functies moeten worden bedacht voor gebruiksvoorwerpen – en het zien van de twee representaties in het plaatje. Uit het onderzoek kwam naar voren dat mensen die heel gemakkelijk en snel tussen de twee representaties konden switchen gemiddeld vijf nieuwe functies voor het gebruiksvoorwerp konden bedenken. Mensen die niet zagen dat er twee representaties in de figuur weergegeven waren bedachten maximaal twee alternatieve functies. De onderzoekers concludeerden dat er een relatie is tussen creatief divergent denken en de snelheid waarmee

iemand kan switchen tussen het zien van de representaties. Dit betekent dat hoe gemakkelijker iemand kan switchen bij het Jastrow Duck-Rabbit plaatje tussen het zien van een eend of een konijn, hoe creatiever deze persoon is. De onderzoekers denken dat executieve (cognitieve) controle hierbij een rol speelt. Als onderbouwing hiervoor geven zij aan dat in eerder onderzoek een relatie is gevonden tussen cognitieve controle en creatief probleemoplossen. Executieve controle speelt ook een rol bij het selectief de aandacht richten. Door de aandacht te richten op de ene kant van het plaatje is de eend duidelijk te zien en door de aandacht te verschuiven naar de andere kant van het plaatje is het konijn te zien. Dit zal verder onderzocht moeten worden. Terug naar het onderwijs. Waarom is creatief denken een aspect van leren? Omdat creativiteit kan helpen bij het oplossen van problemen. Door problemen van verschillende kanten te benaderen is de kans groter deze te kunnen oplossen. Het zien van nieuwe mogelijkheden naast de reeds gebaande paden, domein of discipline overstijgend denken kan leiden tot nieuwe ideeën. Onze maatschappij kan mensen met dit soort vaardigheden goed gebruiken.

- <http://socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/Jastrow-Duck.htm>

- Wiseman, R., Watt, C., Gilhooly, K., & Georgiou, G. (2011). Creativity and ease of ambiguous figural reversal. *British Journal of Psychology*, 102, 615-622. Doi: 10.1111/j.2044-8295.2011.02031

(MIS)MATCH VO EN UNIVERSITEIT

Voor zowel universiteiten als studenten zelf wordt het steeds belangrijker dat de studie zonder vertraging verloopt. Een student heeft maar een beperkt aantal jaar om de studie te af te maken voordat de langstudeerboete in werking treedt. Daarom is het bijna niet meer mogelijk voor studenten om te shoppen bij verschillende disciplines. Het gebeurt echter nog heel vaak dat studenten na een jaar uitvallen omdat zij de studie niet leuk vinden, of juist een andere richting leuker vinden. Dit kan veroorzaakt

worden doordat studenten ontdekken dat hun passie in een andere richting ligt. Zo zijn er bijvoorbeeld rechtenstudenten die tijdens het eerste jaar beseffen dat zij het lezen van jurisprudentie helemaal niet leuk vinden, maar het onderzoeken van psychologische processen wel. De uitval tijdens het eerste jaar kan ook te maken hebben met een minder goede ervaring met de studie in het eerste jaar. Uit onderzoek blijkt dat verschillende factoren van invloed kunnen zijn op de ervaring die studenten in hun eerste studiejaar met de universiteit hebben. Deze factoren zijn onder andere: de mate en methode van studentondersteuning aan het begin van het eerste studiejaar met betrekking tot kennismaking en integratie in de academische wereld, organisatievariabelen, de manier van toetsen/feedback geven en de doceerstijlen/methoden. Daarnaast is de match tussen het voortgezet onderwijs (vo) en de universiteit een belangrijke factor van studiesucces. Deze match omvat bijvoorbeeld de studentverwachtingen, maar ook de mate van zelfwerkzaamheid of doceerstijl. Studenten die zich niet thuis voelen op de universiteit, die de colleges niet leuk vinden, die de aangeleerde vaardigheden niet goed beheersen en waarvan de verwachtingen van studeren niet overeenkomen met de realiteit, hebben grotere kans uit te vallen. Torenbeek en collega's hebben bij zeven bachelorstudies op een grote universiteit in Nederland onderzocht welke factoren de uitval van eerstejaarsstudenten beïnvloeden. Zij bestudeerden hierbij ook wat de rol is van de perceptie van de studenten met betrekking tot de match vo/universiteit.

(MIS)MATCH VO EN UNIVERSITEIT II

De studietijd is op meerdere gebieden iets totaal anders dan de tijd op het vo. Van een relatief kleine school gaan studenten naar een grote universiteit. Er wordt van de studenten veel zelfdiscipline verwacht en het onderwijs dat op de universiteit wordt aangeboden, verschilt vaak van vorm met het onderwijs op het vo. Torenbeek en collega's maken onderscheid tussen een

leerling- en een docentgerichte didactiek, waarbij bij de eerste de leerling/student actief bij het leerproces betrokken wordt door bijvoorbeeld het volgen van werkgroepen en bij de tweede het onderwijs vooral bestaat uit hoorcolleges. De laatste jaren zijn verschillende veranderingen doorgevoerd in het vo waardoor de onderwijsvormen van universiteit en vo in ieder geval met betrekking tot zelfstudie dichterbij elkaar zouden moeten komen liggen. Maar ervaren studenten dit ook zo?

Torenbeek en collega's vonden dat hoe meer studenten de overgang tussen vo en universiteit soepel vonden verlopen, hoe beter zij presteerden op de universiteit. Met andere woorden: hoe meer ECTS zij behaalden. Een opvallend resultaat was dat studenten die de overgang soepel vonden verlopen dit vooral vonden wanneer de doceerstijl op de universiteit niet leerlinggericht was, maar docentgericht. Dit was tegen de verwachting in omdat de onderzoekers er vanuit gingen dat het onderwijs op het vo leerlinggericht zou zijn. Toch leerden studenten meer basis- en samenwerkingsvaardigheden wanneer er een studentgerichte didactiek op de universiteit gehanteerd werd. Verder vonden ze dat het presteren op het vo een goede voorspeller was voor studiesucces in het eerste jaar. Dus studenten die op de middelbare school goede cijfers haalden, behaalden meer studiepunten dan studenten die minder goede cijfers in het verleden haalden.

Geconcludeerd kan worden dat een studentgerichte benadering tijdens de studie een positief effect heeft op leerproces van studenten. Wellicht is het interessant te onderzoeken welke didactische stijl nu overwegend op het voortgezet onderwijs wordt gehanteerd. Een soepele overgang wordt soepeler als deze van beide kanten wordt aangepast.

- Torenbeek, M., Jansen, E.P.W.A., & Hofman, W.H.A. (2011). Predicting first-year achievement by pedagogy and skill development in the first weeks at university. *Teaching in Higher Education*, 16, 655-668. Doi: 10.1080/13562517.2011.560378

DR SMSN BTR LRN SPLLN!

Veel kinderen vanaf een jaar of acht hebben een mobieltje en sms'en er driftig op los. Kinderen gebruiken sms veel als communicatiemiddel naar vrienden; zij onderhouden zo met sms hun vriendschappen. Omdat je in een sms-je niet veel letters kwijt kunt (maximaal 160 tekens), gebruiken veel kinderen sms-taal. In sms-taal ('textism' in het Engels) worden veel woorden afgekort, bijvoorbeeld door het weglaten van klinkers (lkkrr) of door letters te vervangen door cijfers of leestekens (2day). Ook worden er gangbare afkortingen gebruikt, zoals cu (see you) of brb (be right back). Fonetische spelling als 'je weet tog' wordt ook vaak gebruikt. Al met al is sms-taal een eigen taal geworden. De angst voor verloedering van de Nederlandse taal is bij veel leraren, ouders en taalpuristen aanwezig. De vraag of het veelvuldig gebruik van sms-taal van invloed is op de spelling en grammatica van kinderen, is daarom gerechtvaardigd. Clare Wood en collega's hebben onderzocht wat het effect is van het gebruik van sms-taal op de taalvaardigheid van kinderen. Kinderen tussen de acht en twaalf jaar werd gevraagd de sms-jes die zij in een bepaald weekend hadden gestuurd, door te sturen naar de onderzoekers. Dit werd hen aan het begin en het eind van het schooljaar gevraagd. Verder werd bij de kinderen aan het begin en het eind van het schooljaar een aantal testen afgenomen met betrekking tot verbale IQ, lezen en spelling. De onderzoekers vonden dat de leerlingen in groep 8 gemiddeld het meest gebruikmaakten van sms-taal vergeleken met leerlingen uit andere groepen. Verder vonden zij dat het gebruik van sms-taal positief gerelateerd was aan lees- en spellingsvaardigheden van de kinderen. Dus dat kinderen die goed veel gebruik maakten van sms-taal ook goed konden lezen en spellen. De onderzoekers vonden echter geen bewijs dat goed kunnen lezen en spellen het gebruik van sms-taal voorspelde. Dus in plaats van een gevaar voor de taalontwikkeling van kinderen, lijkt het erop

dat het gebruik van sms-taal de spellingsvaardigheid juist verbetert!

Volgens de auteurs kan het zijn dat leerlingen het leuk vinden om nieuwe vormen van spelling in sms-taal te gebruiken wat als indirect gevolg heeft dat zij oefenen met spellen. Een andere veronderstelling van de onderzoekers is dat kinderen die veel gebruikmaken van sms-taal een groter taalbewustzijn hebben (metalinguïstische kennis) waardoor zij weten wanneer en hoe zij spelling het meest effectief kunnen toepassen ('w8 ff' in sms-taal en 'graag even wachten' in ABN).

De bezorgdheid voor de invloed van sms op de taalontwikkeling van kinderen lijkt dus ongegrond. Sms-taal is gewoonweg een andere taal. Zolang er door leraren wordt duidelijk gemaakt dat je in formele brieven en teksten geen sms-taal maar ABN moet gebruiken, is de kans groot dat leerlingen het verschil tussen deze twee talen zien en deze talen ook op de juiste manier inzetten. Sms'en kan zelfs als uitdaging gezien worden: het is een hele kunst om met zo weinig mogelijk woorden een heldere boodschap over te brengen. Door te oefenen met het schrijven van korte teksten en boodschappen leren kinderen wellicht beter om hoofd- van bijzaken te scheiden. Hoewel dit natuurlijk wel afhangt van de boodschap (ff w8 is nou niet echt een boodschap met veel informatie). En dan is er ook nog sms-poezie, of het sms-gedicht; spelen en oefenen met taal kan dus ook in de vorm van sms-berichten. En voor wie sms-taal abracadabra is, is er het sms-woordenboek (zie referenties).

Voor nu: TLK2UL8R!

- Wood, C., Meachem, S., Bowyer, S., Jackson, E., Tarczyński-Bowles, M. L., & Plester, B. (2011). A longitudinal study of children's text messaging and literacy development. *British Journal of Psychology*, 102, 431-442. Doi: 10.1111/j.2044-8295.2011.02002.x

- <http://www.sms-taal.nl/>

- <http://nl.wikipedia.org/wiki/Sms-gedicht>

Is tentamenefficiëntie een indicator voor studiesucces?

Studiesucces van studenten is moeilijk te meten. Aan elke methode die gebruikt wordt kleven nadelen. De auteur onderzoekt daarom bij Avans of de verhouding tussen het aantal tentamens dat studenten met een voldoende afsluiten en het totaal aantal tentamens waaraan zij deelnemen een betrouwbare voorspeller is voor hun studiesucces.

Brian P. Godor

De auteur is senior-onderwijsonderzoeker en beleidsadviseur bij het Leer- en Innovatiecentrum van Avans Hogeschool. Reacties op dit artikel kunnen gemaild worden naar: bp.godor@avans.nl.

Hoe kunnen we het studiesucces van studenten voorspellen? In de onderzoeksliteratuur zijn diverse variabelen onder de loep genomen als indicator voor succesvol studeren. Er is onderzoek gedaan naar begrippen als betrokkenheid (Pike & Kuh, 2005) en kwaliteit van studie-inspanning (Pace, 1982). Ook richten heel wat publicaties zich op kenmerken van studenten, zoals vooropleiding, studieresultaten uit het verleden, geslacht en socio-economische situatie. In de VS blijkt het GPA of Grade Point Average (gemiddelde van behaalde cijfers) sinds jaar en dag een betrouwbare voorspeller voor academisch succes (Astin, 1975).

We kunnen het Amerikaanse GPA-systeem echter niet zonder meer toepassen in de context van het Nederlands hoger onderwijs. Want hoe moeten we de Nederlandse tienpuntschaal omzetten naar de Amerikaanse vierpuntschaal? Gaan we voor de berekening uit van het punt van het eerste tentamen of van een eventueel hertentamen? Gelukkig zijn er ook voor de Nederlandse situatie al publicaties over de relatie tussen studentkenmerken en studiesucces (Jansen & Bruinsma, 2005; Meeuwisse, Severiens, & Born, 2010), al moet de brede toepasbaarheid daarvan nog in vervolgonderzoek worden aangetoond.

Strategisch tentamengedrag

Maar hoe meten we studiesucces eigenlijk? Gaan we uit van het behaald aantal studiepunten, of kijken we naar tentamencijfers? Aan beide benaderingen kleven grote nadelen. Als we alleen kijken naar het aantal studiepunten verliezen we uit het oog met welke resultaten deze punten zijn behaald. Van twee studenten met elk 52 studiepunten kan de een deze hebben behaald met een cijfergemiddelde van 9,5 en de ander met een gemiddelde van 5,5. Een flink verschil, dat niet zichtbaar is in het aantal studiepunten. Als we alleen afgaan op het cijfergemiddelde van studenten is het van belang rekening te houden met een belangrijk kenmerk van het Nederlandse onderwijssysteem, namelijk het hertentamen.

Door deel te nemen aan hertentamens kunnen studenten onvoldoendes compenseren. Deze onvoldoendes zijn echter niet alleen een gevolg van gebrekkige beheersing van de stof, ze kunnen ook het gevolg zijn van strategisch tentamengedrag. Voorbeelden hiervan zijn redeneringen als 'Ik kijk of ik het tentamen haal en als het niet lukt, probeer ik het gewoon later opnieuw' of 'Ik bekijk nu hoe het tentamen in elkaar zit en bij het hertentamen ga ik er echt voor.' In mijn onderzoek wil ik onderzoeken of de verhouding tussen het aantal tentamens dat studenten met een voldoende afsluiten en het totaal aantal tentamens waaraan zij deelnemen een betrouwbare voorspeller is voor hun studiesucces.

Assessment Efficiency Index

Om de tentamenefficiëntie van studenten weer te geven heb ik een assessment efficiency index (AEI) berekend: de verhouding tussen het aantal succesvolle tentamens en het aantal tentamenpogingen. Als een student bijvoorbeeld 25 tentamens met een voldoende heeft afgesloten en geen enkel met een onvoldoende dan geldt $AEI = 1,00$. Als een student voor 25 tentamens een voldoende heeft gehaald en voor 25 tentamens is gezakt dan geldt $AEI = 0,50$.

Om meer inzicht te krijgen in de AEI en in het studiegedrag van studenten is een onderzoek gedaan, waarbij 82 studenten International Business and Management Studies een niet-anonieme vragenlijst hebben ingevuld. De vragen hadden onder andere betrekking op studiegedrag en woonsituatie. Ook is gebruik gemaakt van de procrastination scale (uitstelgedrag-schaal) van Bruinsma en Jansen (2009). De resultaten van de vragenlijsten zijn voor elke student gecombineerd met de AEI en hun status aan het eind van het eerste studiejaar.

Avans Hogeschool gebruikt vijf termen om de studievoortgang van studenten te beschrijven aan het eind van het eerste studiejaar: uitvaller (niet meer ingeschreven bij Avans), academie-switcher (in het eerste studiejaar veranderd van faculteit), opleiding-switcher (in het eerste studiejaar veranderd van opleiding binnen dezelfde faculteit), doorstromer (voldoende studiepunten



behaald om door te gaan naar het tweede studiejaar, maar nog geen propedeuse), propedeuse-voltooiër (propedeuse behaald in een studiejaar). De onderzoekspopulatie kende alleen studenten met de status uitvaller, doorstromer en propedeuse-voltooiër.

Studievoortgang in het eerste studiejaar

Een vergelijking van de AEI van studenten uit de verschillende categorieën (uitvallers, doorstromers en propedeuse-voltooiërs) levert significante verschillen op. Voor de uitvallers bedroeg de gemiddelde AEI 0,60, voor de doorstromers was dit 0,72 en voor de propedeuse-voltooiërs 0,93. Met andere woorden: hoe efficiënter studenten tentamens aflegden, hoe groter de kans was dat zij voldoende studiepunten of hun propedeuse zouden behalen in het eerste studiejaar. Deze resultaten gaan misschien in tegen geldende ideeën over hertentamens. Vaak wordt gedacht dat studenten een paar extra kansen nodig hebben, maar dat ze hun studie uiteindelijk wel halen. Voor deze populatie gold dat hoe minder tentamens studenten de eerste keer haalden, hoe hoger de kans was op studie-uitval. Bij een analyse van de AEI en de procrastination scale bleek een negatieve correlatie ($r = -0,26$ | $n = 82$ | $p = 0,001$). Naarmate studenten dus meer melding maakten van contraproductief studiedrag, zoals niet-systematisch werken, gebrek aan motivatie en voortdurende onderbrekingen tijdens het studeren, des te hoger was de kans dat zij hertentamens moesten doen.

Studentkenmerken

Er zijn geen significante verschillen gebleken uit testen op variantie tussen de AEI en geslacht, vooropleiding (havo, vwo, mbo) en woonsituatie (bij ouders, voor het eerst zelfstandig, al langer zelfstandig). De mate waarin studenten succesvol tentamens aflegden bleek dus niet samen te hangen met deze studentkenmerken waarvan vaak wordt gedacht dat zij studieresultaten voorspellen.

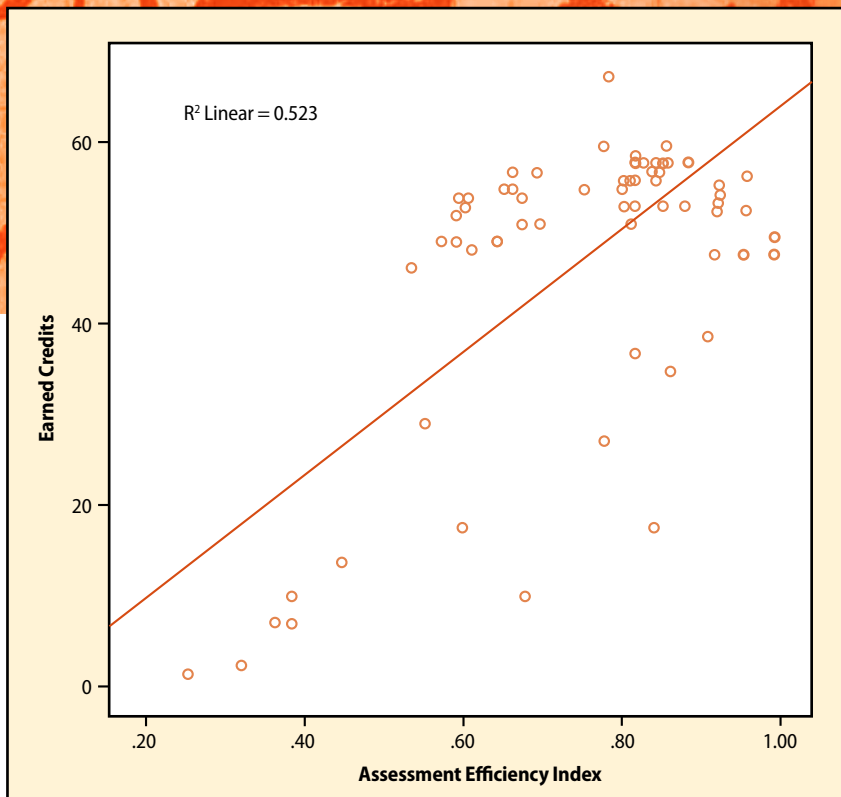
In de vragenlijst hebben studenten ook hun wiskundecijfers van de middelbare school ingevuld. Hiervoor is een vijf-punts Likert-schaal gebruikt met 'zwak' en 'uitstekend' als uiterste schalen. Tussen de ingevulde wiskundecijfers en de AEI bleek een positieve correlatie te bestaan van 0,35. In de context van dit onderzoek hadden studenten met hogere wiskundecijfers op de middelbare school dus minder hertentamens nodig in hun eerste studiejaar.

Studiegedrag en tevredenheid

De AEI van studenten uit het onderzoek is ook vergeleken met het aantal uren dat zij aangaven wekelijks te studeren, verdeeld in de categorieën: 1 – 5 uur, 6 – 10 uur, 10 – 15 uur en 16+ uur. Ook uit deze analyse blijken significante verschillen: studenten die aangaven 16 uur of meer te studeren hadden een hogere AEI ($m = 0,92$) dan studenten die aangaven 1 tot 5 uur ($m = 0,74$) of 6 tot 10 uur ($m = 0,77$) te studeren. Dus wie meer studeert zal waarschijnlijk meer tentamens de eerste keer halen. Er blijken echter geen significante verschillen uit een vergelijking tussen de AEI en het aantal uur dat studenten zeggen te besteden aan werk, aan familieverplichtingen zoals de zorg voor ouders of kinderen, aan reistijd naar school, en aan studeren op de hogeschool.

Verder blijkt er een negatief verband te bestaan tussen de AEI en de stelling 'Ik overweeg wel eens te stoppen met mijn studie' ($r = -0,33$). Naarmate studenten het meer met de stelling eens waren, nam de kans dat zij hertentamens moesten doen toe. De stelling vertoont ook samenhang met de studievoortgang aan het eind van het eerste studiejaar: propedeuse ($m = 1,45$), persisters ($m = 1,47$) en drop-outs ($m = 2,81$). Naarmate studenten vaker overwogen om te stoppen met hun studie, neemt in het algemeen het aantal hertentamens toe, samen met de kans dat zij uitvallen.





Figuur 1: Behaald aantal studiepunten afgezet tegen assessment efficiency index.

Studieresultaten

De AEI en het behaald aantal studiepunten vertonen een positieve correlatie ($r = 0,73$). Hier blijkt weer dat we de notie dat hertentamens niet van invloed zijn op studiesucces opnieuw moeten overwegen. Studenten met weinig hertentamens behalen namelijk significant meer studiepunten dan studenten met veel hertentamens.

Ook de AEI en Grade Point Average (GPA) correleren positief ($r = 0,61$). Het gemiddelde GPA verschilde significant voor de drie categorieën: het gemiddeld GPA van uitvallers was 0,86, voor doorstromers was dit 1,6 en voor propedeuse-voltooiers 2,65. Als dat het geval is, waarom zouden we dan gebruik maken van de AEI in plaats van een GPA? Het grote voordeel van de AEI in vergelijking met een GPA is dat bij het berekenen van de index geen afwegingen nodig zijn over weging van cijfers, gebruik van het cijfer van het eerste tentamen of hertentamen en andere ingewikkelde keuzes. De AEI is de verhouding tussen het aantal tentamens waarvoor de student geslaagd is, gedeeld door het totaal aantal tentamens waaraan hij heeft deelgenomen. Eenvoudiger kan bijna niet.

Conclusies

Het is nog niet zo eenvoudig om een goede voorspeller te vinden voor studiesucces. Aan de voor de hand liggende indicatoren zijn bepaalde nadelen verbonden. Zo blijkt uit het behaald aantal studiepunten niet met welke cijfers deze behaald zijn, terwijl uit een cijfergemiddelde niet duidelijk wordt of er sprake is van compensatie door hertentamens. Het in de VS veel gebruikte GPA levert voor de Nederlandse situatie problemen op rondom het thema hertentamens en bij de vertaling van onze tienpuntenschaal naar de Amerikaanse vierpuntenschaal. Cultuurverschillen ten aanzien van het toekennen van cijfers maken het extra lastig: zo is het voor Nederlandse studenten haast onmogelijk een 9 of 10 te halen, terwijl Amerikaanse studenten vrij regelmatig een 3,5 of 4 terugkrijgen. De vergelijking tussen beide gaat daardoor mank.

De correlaties tussen de AEI en behaald aantal studiepunten, GPA en de kans dat studenten hun propedeuse halen na een jaar maken het potentieel duidelijk van deze nieuwe index. Het feit dat een hoger aantal gerapporteerde studie-uren leidt tot een significant hogere AEI laat zien dat betrokken studenten die meer in hun studie investeren hun tentamens efficiënter afleggen. Natuurlijk kunnen studenten onvoldoende cijfers compenseren door deel te nemen aan hertentamens. Maar we kunnen nu onomwonden stellen dat studenten die meer tentamenpogingen nodig hebben ook meer kans hebben om weinig studiepunten binnen te halen en zelfs uit te vallen.

Literatuur

- Astin, A. W. (1975). Preventing students from dropping out. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruinsma, M., & Jansen, E.P.W.A. (2009). When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in Dutch higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 99-114.
- Jansen, E., & Bruinsma, M. (2005). Explaining Achievement in Higher Education. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 235-252.
- Meeuwisse, M., Severiens, S., & Born, M.P. (2010). Reasons for withdrawal from higher vocational education. A comparison of ethnic minority and majority non-completers. *Studies in Higher Education*, 35(1), 93-111.
- Pace, C.R. (1982). Achievement and the Quality of Student Effort.
- Pike, G.R., & Kuh, G.D. (2005). A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 46(2), 185-209.

Theorie en onderzoek voor dubbeltalenten: het HP van ArtEZ

De toelatingseisen tot een kunstopleiding zijn hoog en alleen de beste studenten lukt het een plaats te veroveren. Waarom zou je in zo'n 'ideale' omgeving als student nog een Honours Programme (HP) willen volgen? In dit artikel lichten we toe wat de argumenten waren voor ArtEZ om in 2010 een HP op het gebied van theorie en onderzoek in de kunsten te starten, beschrijven we de vorm van het programma en schetsen de ervaringen van de eerste twee lichten studenten.

De directe aanleiding om een HP te starten bij ArtEZ hogeschool voor de kunsten¹ was de groeiende behoefte van een groep bachelorstudenten aan verzwaring van het theorieprogramma. Aangezien kunstopleidingen van nature sterk praktijkgericht zijn, wordt er aan cognitieve vakken in de bacheloropleidingen relatief minder tijd besteed. Een HP over theorie en onderzoek vormt voor deze studenten een welkom aanvullend aanbod. Vwo-leerlingen die twijfelen of een kunstopleiding bij een hbo-instelling² voor hen voldoende uitdagend is, kunnen met dit aanbod gestimuleerd worden toch voor een kunstopleiding te kiezen. Studenten kunnen hun discursieve vermogens en onderzoeksvaardigheden sterker ontwikkelen, zodat een vervolg met bijvoorbeeld een (internationale) universitaire masteropleiding tot de mogelijkheden blijft behoren. In Nederland zouden studenten bijvoorbeeld kunnen doorstromen naar de masteropleiding Design cultures van de Vrije Universiteit, naar de masteropleiding Artistic Research van de Universiteit van Amsterdam of naar de masteropleiding Contemporary Theatre and Dance Studies van de Universiteit Utrecht.

Inspelend op deze ontwikkelingen is ArtEZ in september 2010 gestart met het multidisciplinaire HP Theorie en onderzoek in de kunsten. Het programma is ontwikkeld door het ArtEZ-lectorat Theorie in de kunsten, met subsidie van het Sirius Programma.³

Studieprestaties

Het HP duurt twee jaar en heeft een studielast van 30 EC⁴. Studenten kunnen na afronding van hun propedeuse aan het HP beginnen. Het programma komt bovenop de studielast van hun bacheloropleiding. Na succesvolle afronding ontvangen studenten een speciaal certificaat bij het diploma. Om het niveau van het programma te waarborgen, worden studenten

geselecteerd op hun studieprestaties in de propedeuse en op hun motivatie en ambitie. Het programma staat open voor studenten met een zogenaamd 'dubbeltalent', talent op zowel artistiek als intellectueel vlak.

De studenten zijn afkomstig van de drie locaties van ArtEZ (Arnhem, Zwolle, Enschede) en volgen het gezamenlijke onderwijs op woensdagavonden en zes zaterdagavonden per jaar in Deventer in lesruimtes van Stadsarchief en Atheneumbibliotheek, de oudste stadsbibliotheek van Nederland. Het overgrote deel van de ingestroomde studenten studeert bij de grootste faculteit, Art & Design, waarin opleidingen op het gebied van autonome kunst en vormgeving worden aangeboden. Er is in deze beginfase van het programma een nog bescheiden instroom vanuit de faculteiten Muziek, Architectuur en Theater en Dans. Voor het onderwijs zijn docenten van binnen en buiten de hogeschool aangetrokken, zoals deskundigen op het gebied van kunstgeschiedenis, theaterwetenschap, wetenschapsfilosofie, kunst en techniek, poststructuralistische filosofie en kunst, kunst en nieuwe media en kunst en economie. De algehele inhoudelijke supervisie vindt plaats vanuit de lectoraten van ArtEZ.

Onderzoeksvaardigheden

In het eerste jaar van het programma ligt de nadruk op het aanbieden van theorie en starten studenten met het aanleren van onderzoeksvaardigheden. Vakken uit het eerste jaar zijn: oriëntatie, state of the arts (kennismaking met alle artistieke disciplines van ArtEZ); onderzoeksvaardigheden; postmodernisme in de kunsten; media en de kunsten. Aan het eind van het eerste jaar schrijven studenten een beredeneerd onderzoeksvoorstel waar ze - na goedkeuring - in het tweede jaar mee aan de slag gaan. De ruggengraat van het tweede jaar wordt gevormd door een aantal bijeenkomsten waarin de voortgang van het

Peter Sonderen

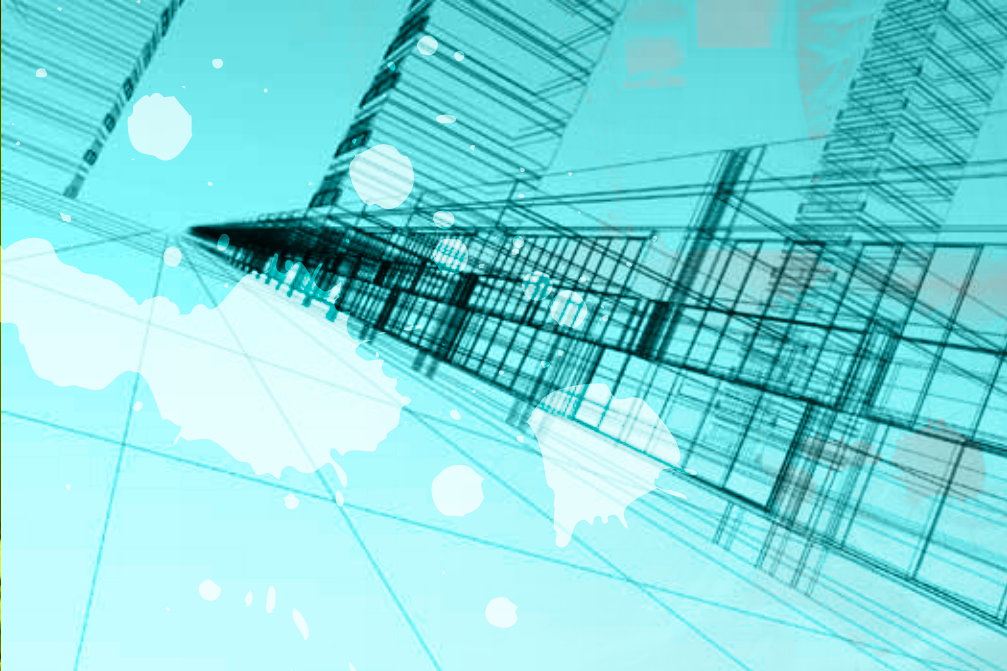
Lector Theorie in de kunsten, e-mail: p.sonderen@artez.nl

Iris van de Kamp

Hoofd Honours Programme Theorie en Onderzoek in de kunsten, e-mail: i.vandekamp@artez.nl

Met dank aan Rixt Hoekstra, HP-coördinator en Laura Karreman, onderzoekscoach.





onderzoek besproken wordt. De studenten krijgen feedback van docenten en van elkaar en er vinden bilaterale besprekingen plaats. Daarnaast is er in dit jaar een aantal bijeenkomsten rondom bepaalde thema's zoals 'interculturaliteit' en kunst en globalisering (postkolonialisme), waarvoor de studenten een aantal teksten bestuderen en daarover met elkaar in gesprek gaan. Studenten kunnen ervoor kiezen de uitvoering van hun onderzoek door te laten lopen in het laatste jaar van hun bacheloropleiding, zodat ze het onderzoek kunnen verbinden aan het afstudeerwerk dat ze uitvoeren voor hun bachelors-diploma.

De onderzoeksvraag die de studenten onder begeleiding van onderzoekscoaches zelf ontwikkelen heeft betrekking op een onderwerp dat nauw gelieerd is aan het domein van hun opleiding of aan hun eigen artistieke werk. Studenten kunnen hun onderzoek benutten als instrument om de mogelijkheden van het eigen werk te verruimen en nieuwe gebieden te verkennen. Zo doet een student bijvoorbeeld onderzoek naar de veranderende rol van de grafisch vormgever nu iedereen ook zelf met de computer grafisch kan vormgeven. Dit type onderzoek is voornamelijk literatuurstudie, soms gecombineerd met interviews. De uitkomst is een academische tekst.

Studenten kiezen soms voor onderzoek waarbij de onderzoeksvraag zich richt op verheldering van de thematiek in hun eigen artistieke werk. Een student fine art onderzoekt bijvoorbeeld wat er met een tekst gebeurt zodra deze in een ander medium wordt overgezet (zoals in film, illustraties en in strips). In het onderzoek komen diverse transformatievormen bij andere kunstenaars aan de orde. Ook dit onderzoek leidt tot een academische tekst.

De derde onderzoeksvorm is een combinatie van artistiek werk en een academische tekst. Beide worden als evenwaardige, elkaar aanvullende elementen gezien en zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Een voorbeeld van dit type onderzoeksvraag is: wat is de rol van subsone geluiden in muziek. De presentatievorm van het onderzoek wordt een website waarin het sonore en het tekstuele deel met elkaar tot een beantwoording van de onderzoeksvraag komen.

Studentervaringen

Studenten geven aan dat het aspect van de dialoog tussen heel verschillende (kunst)disciplines als verrijkend wordt ervaren. In de opleiding wordt vaak niet over de eigen discipline in relatie met andere disciplines gedacht zodat deze relatie min of meer 'onuitgesproken' blijft. Het HP verbreedt dus de visie van de studenten op de eigen discipline. Daarnaast ontstaat er bij de studenten meer inzicht in en besef over wat de kunsten als geheel voorstellen, zowel binnen het geheel van de humaniora als in relatie tot andere wetenschappen. Het werken in een interdisciplinair samengestelde groep voorkomt tunnelvisie bij studenten en geeft hen bovendien inzicht in de mechanismen van de andere kunsten. Dit is vooral ook belangrijk voor het verbreden van de eigen oriëntatie en de ontwikkeling van de eigen situering: wat is de rol van de kunstenaar/ontwerper/performer/docent in de samenleving? Hoe kun je deze positie toelichten/verwoorden/legitimeren aan iemand die binnen een andere discipline werkzaam is?

De studenten ervaren de aangeboden kennis als een welkome aanvulling op hun bacheloropleiding. Het academische niveau van de literatuur is een verrijking voor hen. De reguliere bacheloropleidingen moeten rekening houden met studenten die instromen vanuit het mbo en dat heeft invloed op het niveau van het theorieonderwijs. Er wordt in het HP zowel Nederlandstalige als Engelstalige literatuur aangeboden. In de meeste bachelors wordt weinig aandacht besteed aan het - kritisch - lezen van teksten. Voor de studenten van het HP is het daarom aanvankelijk ook weer behoorlijk wennen om teksten te lezen en te bestuderen.

Het uitvoeren van onderzoek is helemaal nieuw voor de studenten. Ze leren over de mogelijkheden en grenzen van zowel wetenschappelijk onderzoek als artistiek onderzoek. Studenten vinden het doen van concreet onderzoek vaak spannend omdat het een heel ander soort aandacht en een andere werkwijze vereist dan de kunstprojecten waarin ze doorgaans betrokken zijn. Het is een intensief proces. Daarom streeft het HP ernaar het afstudeeronderzoek, in de meeste gevallen een scriptie, te koppelen aan het onderzoek dat ze in het HP doen. Dit geldt ook voor de begeleiding.⁵



Hiermee zorgen we ervoor dat de extra energie die nodig is ingezet wordt voor de eigen studie. Daarnaast ziet de eigen opleiding tot welke verdieping het HP-onderzoek kan leiden zodat de meerwaarde gezien en ervaren kan worden. In alle gevallen betekent het doen van onderzoek een uitbreiding van de eigen mogelijkheden en daarnaast een verrijking van de eigen opleiding (disseminatie).

Doorstromen

In de praktijk blijkt dat studenten het onderzoek op drie verschillende manieren inzetten: uitbreiding van kennis over het eigen domein (breed), uitbreiding van kennis voor de eigen artistieke vragen (ten behoeve van de ontwikkeling van het eigen werk) en kennis/experiment in zowel tekstueel als artistiek opzicht (artistiek onderzoek). Sommige studenten richten hun onderzoek dusdanig in dat ze zo snel mogelijk na hun bachelor kunnen doorstromen naar een universitaire masteropleiding. Hierbij wordt het onderzoek dus ook gebruikt om het kennisniveau te verhogen voor een soepele aansluiting op een master. Tot nu toe is dit een minderheid bij de studenten, hetgeen zeker te maken heeft met de fase waarin ze studeren. Hun vierjarige bachelor is dan nog niet eens op de helft en zo ver vooruitzien is lastig. Studenten die eerder twijfelden tussen een universitaire studie en een kunstopleiding overwegen dit pad het vaakst.

Experimenteerruimte

Het HP is bewust bedoeld als experimenteerruimte voor de hogeschool. De betrokken studenten zijn zich daar van bewust. In het programma worden de diverse recent ontstane mogelijkheden in het doen van onderzoek over, door en in de kunsten onderzocht. Het is zowel voor de organisatie als voor de studenten een spannend terrein dat de komende jaren steeds duidelijker contouren zal krijgen. Met name over het zogenoemde artistiek onderzoek (artistic research) dat in veel landen om ons heen al heeft geleid tot het invullen van de derde cyclus, de PhD in the Arts, wordt een stevig debat gevoerd.⁶

Ook in het HP wordt deze discussie gevoerd en is er een klein aantal studenten dat nieuwsgierig de mogelijkheden daarvan onderzoekt. Het HP bij ArtEZ is daarmee ook zelf een onderzoek in de praktijk.

Het HP fungeert op meer niveaus als wegbereider. Het biedt een platform voor studenten die meer kennis willen en daarnaast onderzoek willen doen. Het HP introduceert meerdere invalshoeken op het verrichten van onderzoek en is aangesloten op de internationale discussie daarover. Verder biedt het HP een plek om meer disciplines met elkaar in contact te brengen zodat 'de ander' kan bijdragen tot het vormen en uitdiepen van de eigen identiteit als mens en als kunstenaar. Het HP is daarmee vooral een kritisch orgaan in de originele zin van het woord: onderscheiden.

- 1 ArtEZ hogeschool voor de kunsten (www.artez.nl) biedt aan ongeveer 3.000 studenten bachelor- en masteropleidingen aan op het gebied van beeldende kunst, mode, vormgeving, architectuur, muziek, dans en theater in Arnhem, Zwolle en Enschede.
- 2 Er is in Nederland geen universitaire pendant van deze opleidingen.
- 3 www.siriusprogramma.nl. Het doel van het programma is inzicht te verkrijgen in hoe excellentie het beste bereikt kan worden en welke belemmeringen hiervoor in de huidige situatie bestaan.
- 4 Studenten ontvangen geen studiepunten teneinde kannibaliseren van de eigen bacheloropleiding te vermijden.
- 5 Het onderzoek wordt begeleid door onderzoekscoaches. Studenten mogen experts vragen voor extra begeleiding. Dit kunnen ook theorie- of praktijkdocenten van de eigen opleiding zijn.
- 6 Het lectoraat heeft voor deze 'mengvorm' van kennis de term 'gnoseologia alternativa' geïntroduceerd, zie: P. Sonderen, 'De theorie van het maken in de kunst: een 'gnoseologia alternativa'', in: Henk Borgdorff, Peter Sonderen (red.), *Denken in kunst. Theorie en reflectie in het kunstonderwijs*, Leiden (Leiden University Press), 2012 (nog te verschijnen).



De wet naleven? Dat valt niet mee in het hoger onderwijs

Ondanks alle ophef over genadezesjes en diplomafraude zijn er nog altijd docenten die op eigen houtje vrijstellingen geven of de normering van een toets aanpassen. En sommige opleidingscommissies bestaan alleen op papier. Hoe kan dat?

HOP, Bas Belleman

"Laten universiteiten naar zichzelf kijken in plaats van de hele tijd naar Halbe Zijlstra te wijzen", zegt Lucinda van Ewijk, universiteitsraadslid van de Universiteit Utrecht. "Wat bij Inholland is gebeurd, zou overal kunnen gebeuren."

Van Ewijk klinkt bepaald niet vrolijk. Volgens haar voelt iedereen een enorme druk om de problemen van universiteiten en hogescholen binnenskamers te houden. "Er hangt zoveel van af. Als de Inspectie en de NVAO ervan horen, heeft dat gevolgen in deze tijd van ranking en rendementscijfers." Volgens Van Ewijk voldoen universiteiten en hogescholen niet altijd aan de wet. Het komt nog steeds voor dat docenten op eigen gezag de normering van een toets aanpassen, zegt ze, terwijl dat officieel via de examencommissie hoort te gaan. "Sommige opleidingscommissies weten nauwelijks wat de wet over het hoger onderwijs zegt. Of realiseren zich niet dat ze advies moeten geven over de onderwijs- en examenregeling (OER), omdat ze slecht worden ingewerkt."

Geen kwade wil

Er is meestal geen kwade wil in het spel en van regelrechte diplomafraude is aan de universiteiten al helemaal geen sprake, zegt Van Ewijk. Maar de problemen worden soms wel wegge-moffeld. "In gesprekken met medezeggenschappers van allerlei instellingen heb ik vaak genoeg gehoord van opleidingscommissies die alleen op papier bestaan. Of dat de leden pas worden geworven als de NVAO langskomt. Ik ken zelfs het verhaal van een universiteit waar een opleiding een heel jaarverslag heeft verzonnen, met notulen en al, om maar net te doen alsof de opleidingscommissie al die tijd op orde was."

Sinds september 2010 hebben de examencommissies wettelijk meer macht en verantwoordelijkheid, maar dat is nog niet tot iedereen doorgedrongen. Hogeschool Utrecht heeft dit studiejaar de regels voor het verlenen van vrijstellingen nog eens onderstreept en aangescherpt. Docenten mogen daarover niet zelf beslissen "op basis van een goed gesprek met een student", zei collegevoorzitter Geri Bonnhof afgelopen maand in hoge-

schoolkrant Trajectum. "Dat maakte sommige mensen boos", licht ze nu toe. "Ze vroegen of we soms niet op hun professionaliteit vertrouwden. Maar daar staat het natuurlijk los van."

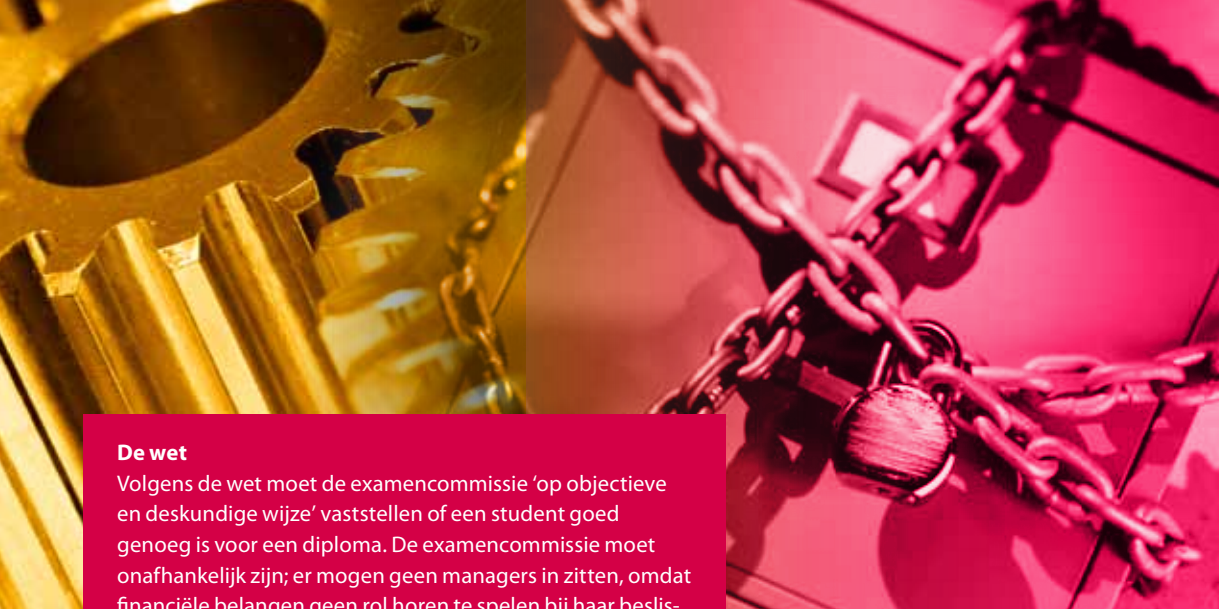
Toverslag

Bij andere hogescholen is het niet anders, verzekert René van Kralingen, die door het hele land hbo-docenten traint. Hij vindt het bovendien wel begrijpelijk dat hogescholen en universiteiten zich niet als bij toverslag naar de wet voegen. "Aan de leden van toetscommissies en examencommissies zal het niet liggen. Die krijgen een cursus en leren wat hun verantwoordelijkheden zijn. Maar goed, de officieren mogen dan getraind zijn, de rest van het leger heeft nog geen idee van de nieuwe regels en wil er ook weinig van weten. Docenten willen niet met het wetboek in de hand lesgeven."

Het punt is ook, zegt Van Kralingen, dat verreweg de meeste opleidingen best goed liepen, ook in de tijd dat er niet zo scherp naar de wet werd gekeken. "En nu doen die docenten nog precies hetzelfde, maar moeten ze opeens alles verantwoorden. Daar hebben ze niet allemaal zin in en het maakt ze ook onzeker. Want wat zegt de wet over een opstandige klas of een nieuw vak dat nogal moeilijk blijkt? Niet zoveel, natuurlijk." Gevolg is dat de tandwielen lang niet overal draaien zoals het hoort. "Wij horen al die verhalen ook", zegt voorzitter Sebastiaan Hamelers van het Interstedelijk Studenten Overleg. "Die commissies steken niet altijd goed in elkaar. Soms zitten er toch nog managers in examencommissies, terwijl de wet onafhankelijkheid voorschrijft. Het probleem zit hem vooral in het vinden van mensen die het willen doen. Het vergt nogal wat tijd naast je gewone baan. Hoe groot de problemen precies zijn, weet ik niet. Wij gaan er binnenkort onderzoek naar doen."

Verwaarloosd

"In het hbo wordt het wel besproken, maar binnen de universiteiten houdt men het liever stil", zegt een andere student, die op landelijk niveau actief is geweest in de medezeggenschap.



De wet

Volgens de wet moet de examencommissie 'op objectieve en deskundige wijze' vaststellen of een student goed genoeg is voor een diploma. De examencommissie moet onafhankelijk zijn; er mogen geen managers in zitten, omdat financiële belangen geen rol horen te spelen bij haar beslissingen. Wel moet er altijd minstens één docent zitting in hebben. Voor elke opleiding of groep van opleidingen wordt een opleidingscommissie ingesteld, aldus de wet. Die heeft tot taak jaarlijks 'advies uit te brengen over de onderwijs- en examenregeling' en moet ook kijken of deze OER wordt nagevolgd. In de OER staat onder andere waar studenten aan moeten voldoen voor hun afstuderen. Leden van de examen- en opleidingscommissie dienen scholing te krijgen als ze die nodig hebben.

Hij heeft geen zin in moeilijkheden en wil niet met naam en toenaam bekend worden. "Alle mededelingen zijn vertrouwelijk, niets staat op papier", vertelt hij. "Vooral opleidingscommissies, die opleidingen volgens de wet allemaal moeten hebben, worden verwaarloosd. Mensen kijken er ook op neer.

Medezeggenschap op centraal niveau vinden ze belangrijk, op faculteitsniveau is het al minder belangrijk en die opleidingscommissies... die moeten er nu eenmaal zijn, maar niemand vindt het boeiend." Ernstig vindt hij het wel. "Leden van opleidingscommissies adviseren de gekste dingen over het OER, alleen maar omdat ze voor hun gevoel wel logisch zijn. Bijvoorbeeld dat studenten die te laat uitschrijven voor een tentamen een boete moeten krijgen. Dat mag van de wet niet, maar er zijn medezeggenschappers die dat best redelijk vinden en daarom maar instemmen. Het OER is veel te belangrijk voor zulke slordigheden."

Toch gaat het wel de goede kant op, meent Wienke Blomen van adviesbureau Hobéon. Sinds kort geven hij en zijn collega's ook trainingen aan docenten en managers over de rol van onder meer examen- en toetscommissies. "Hoe zal ik het zeggen? Er zit beweging in, al zijn sommige opleidingen verder dan andere. Kijk, dat de wet van kracht is, wil niet zeggen dat iedereen zich er onmiddellijk aan houdt. Dat zou naïef gedacht zijn. Het is nog even zoeken naar nieuwe verhoudingen. Wat moet een examencommissie-nieuwe-stijl met omstreken vrijstellingen die een manager in het verleden heeft toegezegd aan een instromende mbo'er die een verkort studietraject volgt? En hoe spreek je een collega aan op een toets die niet deugt? En als een manager vindt dat een lid van de examencommissie niet goed functioneert, wanneer mag hij diens aanstelling dan beëindigen? Dat wordt nu allemaal uitgevochten."

Preciezer

Vroeger was er "een lossere koppeling tussen hoger onderwijs en wetgeving", stelt Blomen. "Men wist wel op hoofdlijnen wat er in de wet stond, maar erg secuur werden de regels niet gevolgd. Tegenwoordig legt de Onderwijsinspectie de liniaal ernaast. De instellingen moeten wel preciezer worden." Vooral hogescholen kampen tot nog toe met het imago dat ze hun zaken niet op orde hebben. Het blazoen van de universiteiten is nog niet besmeurd. "Waar gebeuren dit soort dingen dan?", vraagt Chris Peels, directeur van QANU, het bedrijf dat de visitaties voor universiteiten verzorgt. Op basis daarvan beslist kwaliteitsbewaker NVAO of opleidingen weer voor zes jaar geaccrediteerd worden. "Ik houd mij aanbevolen voor tips", zegt Peels, "en ik ben goed bereikbaar. Wij staan nu aan het begin van een hele reeks nieuwe accreditaties en we gaan natuurlijk scherp opletten of universiteiten de wet naleven, maar op dit moment heb ik nog geen rode vlag gezien. Dat er opleidingscommissies zijn die niet functioneren? Dat verbaast mij, ik ken het gerucht zelfs niet."

Dit soort verhalen noemt Peels "heel onaangenaam". Geef zulke dingen liever door aan de manager van de visiterende instanties, moedigt hij aan. "Ik kan het dan inpluggen bij de commissie van deskundigen. Laat hen oordelen, zou ik zeggen. Ik heb ernstige kritiek op mensen die geruchten opblazen. Doe dan eerst feitenonderzoek."

"Ik snap de kritiek van Peels", zegt Lucinda van Ewijk, "maar ik denk dat men onderschat hoe vaak dit soort problemen aangekaart wordt. Niet alleen bij de eigen instelling, maar ook extern, bij de NVAO. Klachten vanuit de medezeggenschap worden niet altijd serieus genomen."



OnderwijsInnovatie – 1, maart 2012

COLOFON

OnderwijsInnovatie is een kwartaal uitgave van de Open Universiteit.

prof.dr. Els Boshuizen (vz., Open Universiteit),
prof.dr. Paquita Perez Salgado (Open Universiteit),
prof.dr. Cees van Vleuten (Universiteit Maastricht),
prof.dr. Jan Elen (Katholieke Universiteit Leuven),
drs. Ruud Duvekot (Hogeschool Inholland),
Allert de Geus (Docentenbank), Hans Hoogeveen,
dr. Otto Jelsma (ROC ID College), dr. Gerard
Straetmans (Cito/Saxion), Luc Vandeput
(Katholieke Hogeschool Leuven)

Hoofdredactie

Nathalie Dhondt
T 045 - 576 2256
E onderwijs.innovatie@ou.nl

Bureau redactie

Coen Voogd
T 045 - 576 2312
E coen.voogd@ou.nl

Bladmanagement

Hans Olthof
IDNK Communicatie, Olst
E info@idnk.nl

Teksten

Sijmen van Wijk, Sanne de Roever, Hans Olthof,
Hoger Onderwijs Persbureau, Rob Martens,
Wilfred Rubens, Frans Nauta, Reimara Valk, Kevin
Troy, André de Korte, Wim Brouwer, Sonja Nossent,
Petra Cremers, Jaap Haasnoot, Nadira Saab, Brian
Godor, Peter Sonderen, Iris van de Kamp, Bas
Bellemann

Copyright HOP-kopij

Hoger Onderwijs Persbureau, Amsterdam

Grafisch ontwerp en beeldredactie

Open Universiteit, Team Visuele Communicatie,
Janine Cranshof

Drukwerk

OBT bv, Den Haag

Advertenties

Kloosterhof Acquisitie Services
T 0475 - 59 7151 F 0475 - 59 7153
E info@kloosterhof.nl

Adres hoofdvestiging

Open Universiteit
Valkenburgerweg 177, 6419 AT Heerlen
T 045 - 576 2888 F 045 - 576 2269
www.ou.nl

Geïnteresseerden in onderwijsinnovaties kunnen een gratis abonnement aanvragen via de website www.onderwijsinnovatie.nl. Abonnees worden verzocht via deze website hun (adres)gegevens actueel te houden, of het abonnement op te zeggen. Extra exemplaren en/of oude nummers kunnen via de website besteld worden. Persberichten, nieuws en artikelen kunnen gestuurd worden naar: onderwijs.innovatie@ou.nl of naar info@idnk.nl.

Het volgende nummer van **OnderwijsInnovatie** verschijnt op 21 juni 2012.

De deadline is 26 april 2012. Bijdragen mailen naar: onderwijs.innovatie@ou.nl of info@idnk.nl.

© Copyright Open Universiteit
Overname van (delen van) artikelen is toegestaan na schriftelijke toestemming van de redactie. Voor overname van illustraties en foto's is ook toestemming vereist.
Meer informatie: onderwijs.innovatie@ou.nl

ISSN 1389-4595
14e jaargang, nummer 1, maart 2012

