

OnderwijsInnovatie

Nummer 2 • juni 2012

Open Universiteit



- Een andere kijk op innovatie
- Docentprofessionalisering leidt tot betere leeropbrengsten
- Prestatiebeloning in het onderwijs, onzinnig of niet?
- Kritische reflectie op competentietoetsen in het hbo

Topsport en studeren? Kies voor de beste!*

De **Open Universiteit** wenst
haar **studenten** veel succes op de
Olympische Spelen in London

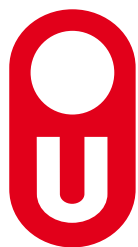
‘Ik studeer om me verder te verbreden’

Claudia Belderbos, roeien vrouwen 8

‘Studeren is voor mij ook gedachten verzetten’

Jacobine Veenhoven, roeien vrouwen 8

* volgens studenten in Nationale Studenten Enquête 2011



Open Universiteit
www.ou.nl



COLUMN

15 **Innovatie? It's the teacher, stupid!**

Ferry Haan

INTERVIEW

8 **Een andere kijk op innovatie** Twee innovatie- en ict-toppers, hoogleraar Corien Prins (UvT) en Eric van Schagen (ceo Simac), delen hun kijk op inspirerend onderwijs. "Jongeren ontwikkelen samen dingen met moderne communicatiemiddelen. Op die trend moet je inspelen."

35 **"Structureel overwerken wordt de norm in het hbo"**

Hbo-docenten moeten volgens Ben Fruytier, lector arbeidsrelaties aan de Hogeschool Utrecht, meer ruimte krijgen. Hij ontwikkelde een instrument om de werkdruk van hbo-docenten in kaart te brengen.

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 **Leertraject 'Leren en doceren in de 21e eeuw'** Met OpenU wil de Open Universiteit volwassenen faciliteren een leven lang te leren. Het concept maakt onder andere gepersonaliseerd leren mogelijk.

36 **Een minimum kwaliteitsmodel voor Wikiwijs** Om de kwaliteit van het aangeboden leermateriaal in Wikiwijs te kunnen verhogen, is medio vorig jaar besloten een minimum kwaliteitsmodel te formuleren. In dit artikel wordt het model toegelicht en de resultaten ervan beschreven.

39 **Bologna: veel gedaan, weinig bereikt** Vrijwel alle Europese landen zijn overgestapt op het bachelor-mastersysteem, maar het grote doel waarvoor het systeem werd ingevoerd is nog niet bereikt: studenten en docenten gaan nog maar weinig naar het buitenland.

ONDERZOEK

32 **Docentprofessionalisering leidt tot betere**

leeropbrengsten Professionalisering heeft positieve gevolgen voor het handelingsrepertoire van docenten en voor de leeropbrengsten van leerlingen. Dat blijkt uit onderzoek naar de effecten van het professionaliseringsbeleid van het Koning Willem I College in 's Hertogenbosch. Daarmee illustreert dit onderzoek het strategisch belang van docentprofessionalisering.

OPINIE

11 **Waarom iPad-scholen er moeten komen (en hoe dat kan)**

Er zijn gevorderde plannen in Nederland en België om iPad-scholen op te richten; scholen waar leerlingen onderwijs voor de 'nieuwe tijd' krijgen zodat ze optimaal voor de toekomst zijn voorbereid. Martens is voorstander van deze nieuwe vorm van onderwijsinnovatie en schetst de laatste stand van zaken.

27 **Prestatiebeloning in het onderwijs, onzinnig of niet?** Het voorstel om prestatiebeloning voor leraren in te voeren doet veel stof opwaaien. Voor- en tegenstanders halen bewijs voor hun stelling uit wetenschappelijk onderzoek. Maar er is volgens Hooijer weinig tot geen aandacht voor het hoe en waarom.

PRAKTISCH ARTIKEL

17 **Kritische reflectie op competentietoetsen in het hbo** Dit artikel is een reflectie op de praktijk van competentietoetsing in het hbo, waarvan portfolio-assessments een belangrijk deel uitmaken. Het blijkt geen eenvoudige vorm van toetsing. Bovendien stelt deze toetsvorm behoorlijke eisen aan de randvoorwaarden voor de uitvoering ervan. De belangrijkste daarvan komen aan de orde: een werkbaar beoordelingsmodel, toegankelijke portfolio's, deskundige assessoren en een eenduidige en uitvoerbare procedure. Dat vraagt om investering. Vandaar dat er in dit artikel tevens aandacht is voor de meerwaarde van deze toetsvorm en worden criteria aangereikt voor het verantwoord inzetten ervan.

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

MAART

Tachtig miljoen voor onderzoeksfaciliteiten

Staatssecretaris Zijlstra (OCW) stelt 80 miljoen euro beschikbaar voor de bouw of aanpassing van grootschalige onderzoeksfaciliteiten. De staatssecretaris vroeg wetenschapsfinancier NWO de Nederlandse 'roadmap' voor grootschalige researchfaciliteiten tegen het licht te houden. Dat leidde ertoe dat 27 grote onderzoeksprojecten er een plaats op hebben gekregen. Vijf van deze projecten hebben samen 79,6 miljoen euro subsidie gekregen. Nog eens drie geselecteerde projecten ontvingen een aanmoedigingsbedrag.

Wiskunde weer verplicht op havo

Wiskunde is vanaf september 2015 weer verplicht voor alle havisten, ook als ze het profiel cultuur & maatschappij kiezen. Wel komt er speciaal voor c&m-leerlingen een nieuwe, lichtere variant. Dat schrijft minister Van Bijsterveldt aan de Tweede Kamer na adviezen van onder meer de Onderwijsraad.

Inholland stort subsidie terug

Het ministerie van Onderwijs heeft bij Inholland ruim negen ton subsidie teruggevorderd voor gesjoemel met alternatieve afstudeertrajecten en ook nog eens ruim zeven ton voor onterecht toegekende vergoedingen aan bestuurders. Dat heeft staatssecretaris Zijlstra de Tweede Kamer laten weten. Zijlstra had de te hoge vergoedingen liever rechtstreeks verhaald op de betrokken voormalige bestuurders van Inholland, maar dat kan pas als de Wet normering topinkomens in werking treedt. Nu gaat de terugvordering ten koste van het hogeschoolbudget.

Langstudeermaatregel schrikt af

Bijna één op de vijf bachelorstudenten laat zich beïnvloeden door de langstudeermaatregel. Sommigen van hen gaan geen masteropleiding volgen, anderen kiezen een makkelijkere studie. Dat blijkt uit een enquête van tien universiteits- en vijf hogeschoolbladen. Zij vroegen 5.497 studenten naar hun studieplannen. Acht procent van de bachelorstudenten ziet door de langstudeermaatregel helemaal af van een masteropleiding. Omgerekend betekent dit dat 40.000 bachelorstudenten hun opleiding beknotten omdat ze – als ze meer dan een jaar vertraging oplopen – ruim 3.000 euro extra collegegeld moeten betalen.

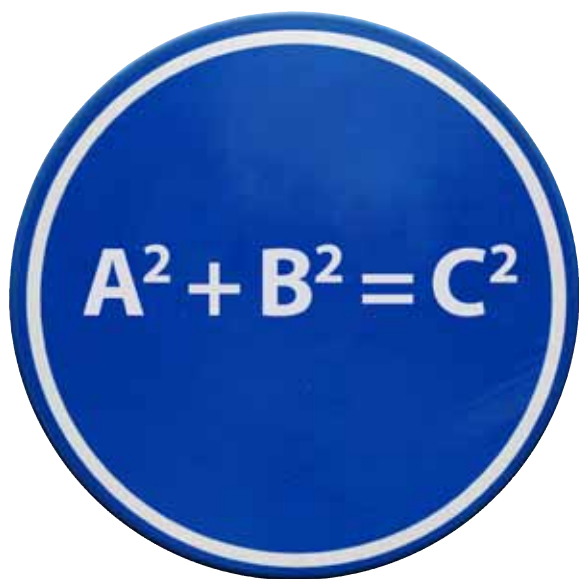
Fors meer Ad-opleidingen

Staatssecretaris Zijlstra wil het aantal tweejarige Associate degree (Ad)-opleidingen fors uitbreiden. Zowel bekostigde als private hogescholen kunnen nieuwe Ad-aanvragen indienen.

Er zijn nu meer dan 140 Ad-opleidingen. Als het aan Zijlstra ligt, volgt in 2020 15 procent van de hbo-studenten een Ad-opleiding. Vorig jaar was dat nog 1 procent.

Hogescholen moeten terugbetalen voor onterechte diploma's

Hogescholen moeten bekostiging terugbetalen als ze onterecht diploma's hebben uitgereikt. Tegelijkertijd eist staatssecretaris Zijlstra dat ze zich extra inspannen voor hun alumni. Na de affaire-Inholland deed de Onderwijsinspectie nader onderzoek naar enkele 'zorgelijke' opleidingen. Als uitkomst daarvan moeten Windesheim, Leiden en de Hanzehogeschool een deel van hun overheidsfinanciering terugbetalen omdat ze het geld niet doelmatig besteed hebben. De drie hogescholen moeten de voormalige studenten ook een reparatiecursus aanbieden waarmee ze, bijvoorbeeld bij sollicitaties, het hbo-niveau kunnen bewijzen.



Nederland telt weinig vrouwelijke docenten

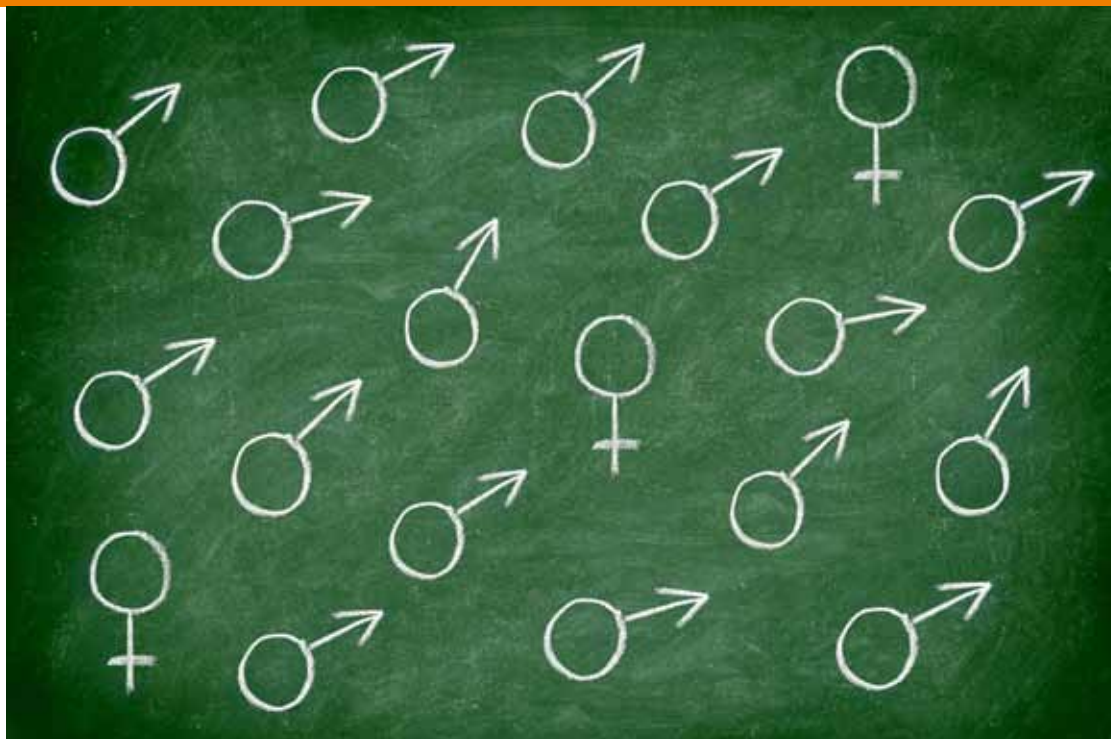
Minder dan 40 procent van docenten aan Nederlandse hogescholen en universiteiten is vrouw. Nederland loopt hiermee achter op de meeste andere Europese landen. Dat blijkt uit cijfers van Eurostat. Hoewel er al jarenlang meer studentes dan studenten aan een opleiding in het hoger onderwijs beginnen en zij bovendien vaker en sneller een diploma halen, lopen vrouwen in de wetenschap nog altijd achter. Bovendien geldt: hoe hoger de functie, hoe groter de achterstand. Onder universitair docenten is één op de drie een vrouw, onder universitair hoofd-docenten is dat één op de vijf en onder hoogleraren één op de zeven.

Waardering voor onderzoeksmaster

Studenten van onderzoeksmasters hebben meer waardering voor hun opleiding dan studenten van gewone masters. Ze zijn met name tevreden over hun docenten en de academische vaardigheden die ze aangeleerd krijgen. Dat staat in een NVAO-rapport over onderzoeksmasters. Ons land telt 125 onderzoeksmasters die zich volgens de NVAO kunnen meten met de beste opleidingen van Europa. Ongeveer 4 procent van alle masterstudenten volgt een tweejarige onderzoeksmaster, bijna één op de drie komt uit het buitenland.

Goede reputatie voor Nederlandse universiteiten

Vijf Nederlandse universiteiten staan in de wereldwijde top-100 van instellingen met de beste reputatie, meldt de Times Higher Education. Alleen de Verenigde Staten en Groot-Brittannië staan vaker in de lijst. De beste reputatie onder Nederlandse universiteiten heeft TU Delft, gevolgd door Universiteit van Amsterdam, Universiteit Utrecht, Universiteit Leiden en Wageningen Universiteit.



APRIL

Geen pardon voor topsporter

Ook topsporters die te lang studeren, lopen vanaf september tegen een boete van 3.000 euro aan. Dat heeft staatssecretaris Zijlstra de Tweede Kamer laten weten. Wel kunnen ze een beroep doen op het profileringsfonds van hun instelling. De enige uitzondering op de langstudeermaatregel zijn studenten met een handicap of chronische ziekte.

Werkloosheid jonge hoogopgeleiden valt mee

De economische crisis raakt hoogopgeleide jongeren (nog) niet hard. Vorig jaar vonden de meeste van hen gewoon een baan. Uit CBS-cijfers over 2011 blijkt dat 4,1 procent van de academici en 3,3 procent van de hbo'ers tussen 25 en 35 jaar werkloos was.

Journalistiek Windesheim krijgt herkansing

De NVAO geeft Hogeschool Windesheim de kans om de opleiding journalistiek weer op het vereiste niveau te brengen. De opleiding moet van de NVAO in september aantonen

dat het bachelorniveau van de jongste lichting afgestudeerden verbeterd is ten opzichte van vorig jaar. Is dat niet het geval, dan zal de NVAO de staatssecretaris adviseren de opleiding alsnog te sluiten. Zijn de afgestudeerden wel aan de maat, dan mag de opleiding zich in 2013 opnieuw laten keuren om accreditatie te krijgen voor de gebruikelijke periode van zes jaar.

Miljoenen tegen tekort aan technici

Het kabinet blijft investeren om jongeren enthousiast te maken voor technische en exacte opleidingen. Daarom wordt het stimuleringsprogramma van het Platform Bèta en Techniek de komende jaren voortgezet. Het platform krijgt 18,7 miljoen euro voor het aanjagen van bèta-technische interesse bij middelbare scholieren en basisschoolleerlingen. De drie technische universiteiten kunnen 11 miljoen besteden aan de verbetering van hun onderwijskwaliteit en als het hbo kan aantonen dat er in de arbeidsmarkt behoefte is aan bepaalde exacte of technische hbo-masteropleidingen, dan mogen die van start gaan. Daar ligt zeven miljoen euro voor klaar.



Amsterdam wil nieuw wetenschappelijk topinstituut

De gemeente Amsterdam wil een nieuw kennisinstituut oprichten dat zich op de technologische problemen van grote steden richt. De gemeente stelt hiervoor grond, patenten en gebouwen ter beschikking. Ook is er een fonds van 50 miljoen euro, maar bedrijven zullen het grootste deel van de investeringen op zich moeten nemen. Het idee achter het topinstituut is om Amsterdam als economisch centrum te versterken.

Hogescholen maken toch prestatieplannen

Ook al staan door de val van het kabinet de plannen voor prestatiebekostiging in het hoger onderwijs op losse schroeven, hogescholen willen toch vasthouden aan het 'hoofdlijnenakkoord' dat ze sloten met staatssecretaris Zijlstra. Zijlstra wilde 7 procent (en op termijn 20 procent) van de bekostiging afhankelijk maken van de prestaties die hogescholen en universiteiten leveren: ze zouden onder meer de onderwijskwaliteit moeten verbeteren en de studieuitval moeten verlagen.

Studenten minder lui

Studenten steken meer tijd in hun opleiding dan voorheen. Zowel hbo'ers als wo'ers zijn de afgelopen tien jaar meer gaan studeren, zo blijkt uit het rapport 'Tien Jaar Studentenmonitor' van ResearchNed. In 2002 besteedden hbo'ers gemiddeld 26 uur in de week aan hun opleiding, in 2009 was dat gestegen naar 37 uur in de week. Ook wo'ers hebben een tandje bijgezet, al doen ze het iets rustiger aan dan hbo'ers. In 2002 hadden ze per week slechts 20 uur nodig voor hun studie, in 2009 was dat 33 uur. Al die tijd bleven ze ongeveer net zoveel tijd aan hun bijbaan besteden, namelijk een uur of tien.

Universitaire lerarenmasters scoren slecht

Studenten oordelen vernietigend over universitaire masteropleidingen tot eerste-grads leraar. In de Keuzegids Masters zijn



de scores van deze opleidingen daarom kunstmatig opgehoogd omdat volgens de redactie 'het verschil tussen vijf en drie minnen niet erg zinvol is'. Overigens hebben studenten ook veel kritiek op de eerste-grads lerarenopleidingen in het hbo, al hoefde de tabel daarvan niet aangepast te worden.

MEI

Gratis afstandsonderwijs van Harvard en MIT

Harvard en het Massachusetts Institute of Technology (MIT) gaan samen gratis afstandsonderwijs aanbieden. Ze hopen dat andere universiteiten zich zullen aansluiten bij hun platform. De twee universiteiten maken gebruik van EdX, een systeem dat MIT heeft ontwikkeld voor online versies van het eigen onderwijs. Daar zullen bijvoorbeeld videocolleges beschikbaar komen, maar ook online quizen, vraag-en-antwoordlijsten en zelfs 'online laboratoria'.

Deelnemers kunnen zelfs 'certificates of mastery' behalen, al is het nog niet duidelijk hoe dat in zijn werk gaat. De twee universiteiten steken samen zestig miljoen dollar in het project.

Kleine talenopleidingen mogen fuseren

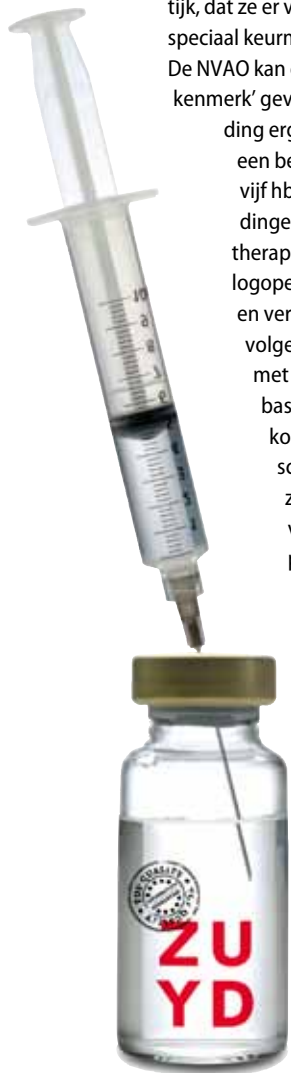
Kleine talenopleidingen als Fries en Portugees mogen van staatssecretaris Zijlstra opgaan in brede studies waarin meer talen worden aangeboden. Universiteiten moeten zelf weten wat ze doen. Zijlstra denkt dat de opleidingen hierdoor misschien ook meer studenten zullen trekken: "Niet iedereen weet, voordat hij gaat studeren, al precies wat hij wil en voor bepaalde studenten is een brede opleiding aantrekkelijker dan een smallere."

Basisbeurs masterstudent voorlopig gered

Omdat CDA, PvdA, GroenLinks en SP zich tegen het wetsvoorstel 'Studeren is investeren' keren, wordt het besluit over een leenstelsel doorgeschoven naar een volgend kabinet. Daarmee behouden masterstudenten voorlopig hun basisbeurs. De langstudeerboete gaat wel door. Die wet is al van kracht en wordt niet ongedaan gemaakt. Doordat het leenstelsel voorlopig niet doorgaat, bespaart een uitwonende masterstudent komend jaar 3.200 euro. Masterstudenten die bij hun ouders wonen besparen 1.147 euro.

Zorgopleidingen Zuyd krijgen keurmerk

Vijf zorgopleidingen van Zuyd vertalen de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek zo goed naar de praktijk, dat ze er van de NVAO een speciaal keurmerk voor krijgen. De NVAO kan een 'bijzonder kenmerk' geven als een opleiding erg goed scoort op een bepaald gebied. De vijf hbo-bachelor opleidingen van Zuyd, ergotherapie, fysiotherapie, logopedie, verloskunde en verpleegkunde, zijn volgens de NVAO uniek met hun 'evidence based practice': uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek worden direct vertaald naar de praktijk en in het onderwijs verwerkt.



Universitaire studenten halen hun bachelor sneller

De trend zet door: universitaire studenten halen steeds sneller hun bachelordiploma. Bijna de helft (49 procent) doet dat binnen vier jaar blijkt uit CBS-cijfers over studenten die in 2007 van start gingen. Van de lichte 2004 slaagde maar 40 procent daarin, aldus het CBS. Mannen doen het nog altijd slechter dan vrouwen: slechts 38 procent van hen heeft binnen vier jaar het bachelordiploma op zak, tegenover 58 procent van de vrouwen. Ook in technische en exacte opleidingen studeren vrouwen veel sneller dan mannen: 47 tegen 33 procent is binnen vier jaar klaar.

Twaalf procent meer Nederlanders met Erasmusbeurs

Steeds meer Nederlandse studenten gaan met een Erasmusbeurs in het buitenland studeren of stage lopen. In 2010/2011 gingen 8.600 Nederlandse studenten met een Erasmusbeurs de grens over. Dat is 12 procent meer dan het jaar ervoor. In heel Europa nam het aantal uitwisselingsstudenten met een Erasmus-beurs met 8,5 procent toe. Het zijn er nu meer dan 231.000. Als het zo doorgaat, zullen er komend studiejaar meer dan 300.000 studenten met een Erasmusbeurs naar het buitenland gaan.

Geen uitstel van wet topinkomens

Ook al is het kabinet gevallen, de Eerste Kamer gaat gewoon debatteren over het wetsvoorstel om de topsalarissen voor onder meer onderwijsbestuurders aan banden te leggen. Als deze Wet normering topinkomens in werking treedt mogen bestuurders van hogescholen en universiteiten nog maximaal 195.000 euro (hbo) en 225.000 euro (wo) verdienen. Die bedragen zijn inclusief vergoedingen en pensioenpremies. Als de senatoren hun fiat geven, zal de wet op 1 januari 2013 ingaan. Hij geldt dan met terugwerkende kracht vanaf 6 december 2011.



Hbo-docenten: hogere werkdruk door meer papierwerk

De werkdruk in het hbo neemt verder toe, zeggen hbo-docenten. Dat is te wijten aan de angst van bestuurders die bang zijn voor een nieuw 'Inhollandje'. De Algemene Onderwijsbond (AOB) ondervroeg, samen met de NOS, zestienhonderd aangesloten hbo-docenten over werkdruk, papierwerk en genadezessen. Vijfhonderd van hen deen mee aan het onderzoek. Daarvan vindt bijna de helft (44 procent) de werkdruk te hoog, 70 procent zegt dat die laatste tijd is toegenomen. Vooral het vele papierwerk is een probleem en docenten verwachten dat die door de invoering van prestatieafspraken nog zal toenemen. Zie ook het artikel op pagina 35.



Een andere kijk op innovatie

Het zijn twee toppers op het gebied van innovatie en ict: Corien Prins, hoogleraar Recht & Informatisering van de Universiteit van Tilburg, raadslid van de WRR en ICT-Personality 2011, en Eric van Schagen, ceo van Simac en voorzitter van de federatie technologiebedrijven FHI. Beiden delen het grote belang van inspirerend onderwijs. "Jongeren zijn met elkaar bezig om met de moderne communicatiemiddelen samen dingen te ontwikkelen. Op die trend moet je inspelen."

Sijmen van Wijk
Sanne de Roever

Als er één begrip is dat te pas en te onpas wordt gebruikt dan is het wel innovatie. Eric van Schagen is er duidelijk over: "Vanuit onze branche zeggen we: als je geen praktijksituatie hebt om innovatie toe te passen, dan is kennis vrijwel zinloos. Zorg voor een heldere opdracht van een klant om het effect van innovatie direct te zien. Ook voor je personeel is dat belangrijk om ze gemotiveerd te houden. Als je kennis niet in de praktijk brengt dan is die kennis veel minder waard. Ik kan niet genoeg benadrukken hoe belangrijk de vertaalslag is. Daarnaast is het van belang dat innovatie niet wordt beperkt tot alleen een product. Procesinnovatie – en daardoor in het werk dingen efficiënter kunnen doen – is minstens even belangrijk."

Corien Prins is ervan overtuigd dat maatschappelijke sensitiviteit er toe doet. "Je kunt prachtige producten ontwikkelen, maar als niemand die producten accepteert dan hebben we er niet veel aan. Denk aan RFID (radio frequency identification, red.), een heel kleine chip waarbij van tevoren onvoldoende was nagedacht over de privacygevoelige aspecten. Dat had beter gecommuniceerd moeten worden. Denk ook aan de slimme meter van energiebedrijven. Het gebruik heeft inderdaad bepaalde implicaties voor de privacy en dat moet helder gecommuniceerd worden."

Beleid en uitvoering

Het is volgens de gesprekspartners weinig bekend dat het dikwijls veel meer tijd en geld kost om een product helemaal perfect te krijgen dan van tevoren is ingeschat. Apple is daar een heel goed voorbeeld van. Het product lijkt op een gegeven moment klaar, maar dan moet het nog wel geperfectioneerd worden. Gebruiksgemak en veiligheid bijvoorbeeld zijn essentiële aspecten. Van Schagen: "Voordat de maatschappij het nieuwe product uiteindelijk accepteert praat je over soms wel vijf keer de tijd die het kost om van een goed idee tot een eerste product te komen. Het duurt altijd veel langer dan je oorspronkelijk hebt ingeschat om van een innovatie een succesvol product te maken."

Prins legt daarbij een link naar bestuurders. "Wat ik bij Van Schagen proef is dat je eigenlijk geen ongeduld kunt hebben. En toch moet je beseffen dat het langer duurt dan je zelf zou wil-

len om volledig succes te krijgen. Neem de politiek. Kabinetten zitten er maar kort tegenwoordig. Een kabinet heeft ambities op bepaalde terreinen en daar is ict een fantastisch middel bij. Kijk naar de risicojongeren, de criminaliteitsbestrijding, de aanpak van terrorisme. Terreinen waar technologie het verschil kan maken. Maar we weten ook dat de projecten binnen de overheid uitermate complex zijn omdat verschillende departementen moeten samenwerken om één beleidsprobleem aan te pakken. Dan heb je dus met veel verschillende actoren te maken die allemaal hun wensen en ambities hebben. Er zit een kloof tussen beleid en uitvoering. Er moet in mijn visie een link zitten tussen top en werkvloer. Bij de overheid is er een natuurlijke scheiding tussen beleid en uitvoering. Dat wringt. Daarom mislukken zoveel ict-projecten bij de overheid."

Tijd

De complexiteit van ict drijft de ontwikkelaars soms tot wanhoop. Van Schagen weet dat juist de feedback die je krijgt over wat er precies niet werkt, ontzettend nuttig is. "Daardoor kan het product de volgende keer wel goed gemaakt worden. Die feedback is een van de redenen waarom familiebedrijven vaak zo succesvol zijn. Dat zit 'm in de focus op de lange-termijnstrategie die we bij Simac als essentieel ervaren. Wij investeren 'gewoon' in R&D, dat is een zeer bepalende succesfactor. En wat doet de overheid? Die stelt subsidies voor innovatieve bedrijven alleen beschikbaar aan bedrijven die korter dan vijf jaar bestaan. Dat is dus ontzettend slecht geregeld. Je hebt die lange tijd juist nodig om te proberen, te verfijnen. Na enkele jaren kom je vaak tot de conclusie dat het product op de vooraf bedachte manier toch niet helemaal blijkt te werken. Bij de overheid is het lastig, want er zijn iedere vier jaar verkiezingen – tegenwoordig zelfs nog sneller – en dan gaat alles weer op de schop. Of je het nu linksom of rechtsom doet maakt eigenlijk niet eens zoveel uit. Maar het moet echt wat langduriger. Als je voortdurend onderhevig bent aan allerlei krachten, of het nu aandeelhouders, bazen of gemeenteraden zijn – en die schieten allerlei kanten op – dan is dat lastig werken. Je moet de tijd én een stuk vertrouwen krijgen. We zijn naar mijn mening in een soort praat-



Eric Schagen en Corien Prins

“Als er geen praktijksituatie is om innovatie toe te passen, dan is kennis vrijwel zinloos”

maatschappij terecht gekomen waar termen als transparantie en governance de overhand hebben gekregen. Daardoor neemt de effectiviteit van wat we echt als onderneming moeten doen enorm af.”

Onderwijssystemen

Prins vertaalt hetgeen Van Schagen stelt naar het onderwijs. “Enerzijds wordt deze sector gekenmerkt door grote dynamiek en soms hectiek. Je moet er een zeker gevoel bij hebben om op het juiste moment te kunnen inspringen. Anderzijds moet je ook distantie kunnen toepassen. Als je aan het roer van een organisatie staat dan moet je de dynamiek en de hectiek zien die nodig is voor het directe aansturingproces. Maar voor het realiseren van beleid op de langere termijn is distantie nodig. Eigenlijk moet je in het onderwijs aan de leerlingen en studenten iets van beide mechanismen meegeven. Een gevoel voor nieuwe dynamiek, maar ook het gevoel van rust. Dit proces heeft zeker te maken met een WRR-rapport van twee jaar geleden dat over schooluitval ging. Aan schooluitval kun je alleen maar iets doen door dit fenomeen in de bredere context van het leven van de leerlingen te zien. Je moet dus ook buiten de schooluren iets doen, bijvoorbeeld richting bedrijfsleven. Leg veel meer de link met de partners die deze jonge mensen later de kans bieden op een baan. Veel in het middelbaar onderwijs is nogal klassiek ingestoken richting school en leerkracht. Terwijl je de huidige netwerksamenleving ook als concept zou kunnen zien.”

Van Schagen meent dat het onderwijs(systeem) nog steeds één fase achterop loopt. “Ons systeem om jonge mensen tussen de 6 en 23 jaar op te leiden en dan te laten werken is in feite het systeem van de tweede golf, de industriële revolutie. We praten veel over ‘een leven lang leren’ maar we doen het niet! We hanteren systemen die vijftig jaar geleden geschikt waren voor personeel in de fabrieken en de bijhorende werkzaamheden. Dat alles is echter compleet veranderd. In al ons werk zit tegen-

woordig een interactieve component. Voor het eerst gebruiken we door internet de breinen van ons allemaal. Dat zie je bij de jeugd heel sterk. Toch zie je op school nog bijna niets terug van de systemen die we nu nodig hebben in de maatschappij. Ik ben er voorstander van om mensen uit het bedrijfsleven meer in contact te laten treden met leerlingen. Simac doet dat bijvoorbeeld met Jet-Net om jongeren te interesseren voor techniek. Leerlingen moeten mijns inziens al vroeg in aanraking komen met een echte werkomgeving. Ze moeten dan inhoudelijk wel verleid worden om mee te denken wat er beter en/of anders kan in het bedrijf. Leren en werken moeten veel meer natuurlijk in elkaar overvloeien. Dat is een innovatie waar we echt heen moeten in mijn optiek. Zoiets bereik je dus niet door mensen uit het bedrijfsleven een uurtje voor de klas te laten staan, want dan gaan wij als bedrijfsleven ook weer zeggen hoe het moet. Leerlingen en studenten moeten zelf in de praktijk bezig zijn. Ik geloof er niets van dat we alleen maar terug moeten naar de harde vakken als rekenen en taal. Jongeren zijn met elkaar bezig om met de moderne communicatiemiddelen samen dingen te ontwikkelen. Op die trend moet je inspelen.”

Taal

Prins vindt de opmerkingen van de Simac-topman relevant maar plaatst toch enkele kanttekeningen. “Taal is echt zeer belangrijk. Een deel van de jonge mensen over wie we praten, zal in functies terechtkomen waar taal doorslaggevend is. Taal is een cruciaal middel om ook strategisch in te zetten. Om dingen te bereiken, goed te spreken, producten te verkopen. Waar we vanaf moeten is dat taal iets vervelends zou moeten zijn. Dat idee zit nog wel in het huidige onderwijs. Je moet taal zien als communicatie.”

Taal en talenten liggen dicht bij elkaar. Van Schagen vindt dat de talenten nu allemaal in de richting van de Cito-toets geduwd worden. “Jongeren die graag met hun handen werken, die iets met techniek kunnen of goed zijn in systeemdenken, worden





achtergesteld. Dat vind ik jammer. Het toont aan dat je jongeren met die Cito-toets alleen maar wilt belonen voor één richting waarvan we met z'n allen bedacht hebben dat die belangrijk is. Volgens mij wordt bijvoorbeeld de vaardigheid om samen te kunnen communiceren nauwelijks in de Cito-toets getest. De vraag is hoe we talenten kunnen stimuleren, maar ook de vaardigheid om goed te kunnen communiceren. Informatieoverdracht kun je automatiseren, sterker nog: móet je automatiseren. Alle kennisoverdracht kan in principe via een ict-omgeving aangeboden worden. Docenten moeten zich meer gaan richten op het ontwikkelen van vaardigheden bij de leerlingen. Communiceren, effectief samenwerken, talentontwikkeling, zoeken in welke richting een leerling zich het beste kan ontwikkelen. Dat zou in combinatie met een inspirerende werkomgeving een grote stap zijn in de richting van echte onderwijsinnovatie."

Prins tekent aan dat ze absoluut goede voorbeelden ziet in het veld, maar dat het gehele systeem als zodanig nog niet doordrenkt is van deze gedachte. "Het is duidelijk dat het systeem knelt en daar moeten we stappen maken. Docenten en leerlingen moeten gemotiveerd en gestimuleerd worden om op deze manier aan de slag te gaan. De docenten die het voortouw nemen, moeten zich gesteund voelen. Dit betekent dus dat ze moeten weten dat er mensen achter hen staan tot en met het hoogste politieke niveau."

Prikkels

Prins ziet dat er geen prikkels binnen het onderwijs zijn om te sturen op het paradigma of iemand later een baan krijgt. "De enige financiële prikkel is outputgericht. Je kunt het onderwijsorganisaties dan niet kwalijk nemen dat ze proberen zoveel

mogelijk mensen binnen te halen om ze vervolgens weer af te leveren. Daar leven ze van. Het zit 'm op het vlak van financiering van het onderwijs, ik merk dat in ieder geval op deze universiteit de financiering zo minimaal is geworden dat er letterlijk geen enkele ruimte meer is om te zeggen 'boven dit aantal laten wij geen studenten meer toe, want dan is er voor hen geen perspectief op een baan'. Het systeem dicteert als het ware zoveel mogelijk studenten toe te laten omdat je daarmee je financiële speelruimte creëert zonder rekenschap te geven of er überhaupt wel perspectief op een baan is in de sector van de opleiding. Als we op een andere manier nadenken over bekostiging en kwalitatief goed onderwijs, dan zou er veel gewonnen zijn. Ook de vraag wat het inzetten op de topsectoren betekent voor ons onderwijs vraagt om een antwoord. Zijn de studies wel voldoende geëquipeerd voor de topsectoren? Is er nagedacht over de consequenties voor de inhoud van die studies, wat vraagt de markt bijvoorbeeld? Het is een complex geheel. Ik heb het idee dat we niet erg goed zicht hebben op welke prikkels welke effecten veroorzaken. Wat ik echt zorgwekkend vind, is dat een tweede studie niet meer bekostigd wordt. Niet alleen de student die twee studies wil doen is de sigaar, de universiteit ook. Want de mensen die een tweede studie willen volgen zijn juist de goede mensen; sterk gemotiveerd en toptalenten met perspectief. De manier waarop wij ons bekostigingssysteem opgezet hebben wrekt zich in de toekomst. Want de financiële prikkels dwingen je in feite als faculteit om de studenten die voor de universiteit en straks voor de maatschappij in potentie het meest interessant zijn, niet toe te laten. Ook hier wint de korte termijn het dus van de lange termijn."



Waarom iPad-scholen er moeten komen (en hoe dat kan)

Er zijn vergevorderde plannen in Nederland en België om iPad-scholen op te richten; scholen waar leerlingen onderwijs voor de 'nieuwe tijd' krijgen zodat ze optimaal voor de toekomst zijn voorbereid. Martens is voorstander van deze nieuwe vorm van onderwijsinnovatie. In dit artikel schets hij de laatste stand van zaken, geeft hij een overzicht van wat de iPad-scholen aan reacties hebben losgemaakt en geeft hij tips hoe voorkomen kan worden dat dit idee het lijdend voorwerp wordt in de zoveelste ruzieachtige onderwijsdiscussie.

Natuurlijk heeft u, als geïnteresseerde in onderwijsvernieuwing, er over gehoord: het op 26 maart gelanceerde plan van wat in de volksmond de iPad-school is gaan heten. Officieel genoemd Steve Jobsscholen en gelanceerd rond 1 april, zodat sommigen dachten dat het een grap was. Maar de initiatiefnemers, waarvan Maurice de Hond de bekendste is, zijn serieus. Op hun website, o4nt.nl (onderwijs voor een nieuwe tijd) staat het volgende: 'Jonge kinderen, die nu naar school gaan, leven in een wereld waar ze voortdurend te maken hebben met de mogelijkheden van de virtuele wereld. Als ze in de toekomst van school komen dan zal die wereld zelfs nog meer dan nu te maken hebben met de mogelijkheden die de virtuele wereld biedt. Wij willen met een nieuwe school beginnen, die goed inspeelt op deze ontwikkelingen en leerlingen optimaal voorbereidt op die toekomst. Een school die de leerlingen de mogelijkheid geeft om hun talenten maximaal tot bloei te laten komen. Het gebruik van de iPad maakt het mogelijk dat doel te bereiken.'

Het idee

Vrijwel gelijktijdig met het idee voor de iPad-school ontstond bij onze zuiderburen in België een hevige discussie over het – verplichte – gebruik van een iPad op school. Begon de discussie aanvankelijk over economische en juridische aspecten, als snel ging het over onderwijsvernieuwing.

Kortom, het lanceren van het idee van een iPad-school is al meer dan voldoende om veel tongen los te maken. Inmiddels hebben zich meer dan duizend mensen aangemeld bij o4nt om mee te denken, waaronder hoogleraren. Dat is best bijzonder omdat het idee achter de iPad-school nog niet goed is uitgewerkt. Men wil vanaf 2013 aan de slag gaan met de scholen en op dit moment spreken de initiatiefnemers met verschillende

mensen die gereageerd hebben op het initiatief, om erachter te komen hoe de scholen precies wil opzetten.

Het filmpje op de startpagina van o4nt.nl schetst wel de globale contouren. Het startpunt is iets waar veel onderwijskundigen niet van gecharmeerd zullen zijn: onderwijs baseren op een bepaalde vorm van ict of een mediatype. Streng onderwijskundigen zeggen dat je eerst moet nadenken over je concept, de didactische benadering en vervolgens pas in een mediamix verstandige keuzes moet maken voor mediatypen. Hier lijkt iets anders aan de hand te zijn en dat was ook meteen een belangrijk deel van de kritiek. Het startpunt is namelijk enthousiasme over een heel specifiek medium: de iPad. Van daaruit wordt geredeneerd wat je in het onderwijs zou kunnen met zo'n apparaat. Ik krijg geen cent van Apple of wie dan ook, maar het valt niet te ontkennen dat het inderdaad een fantastisch apparaat is dat veel enthousiasme opwekt (zolang je het niet laat vallen). Bediening is eenvoudig en vastlopers of onbegrijpelijke systeemmeldingen heb ik nog nooit gehad.

Vanzelfsprekend

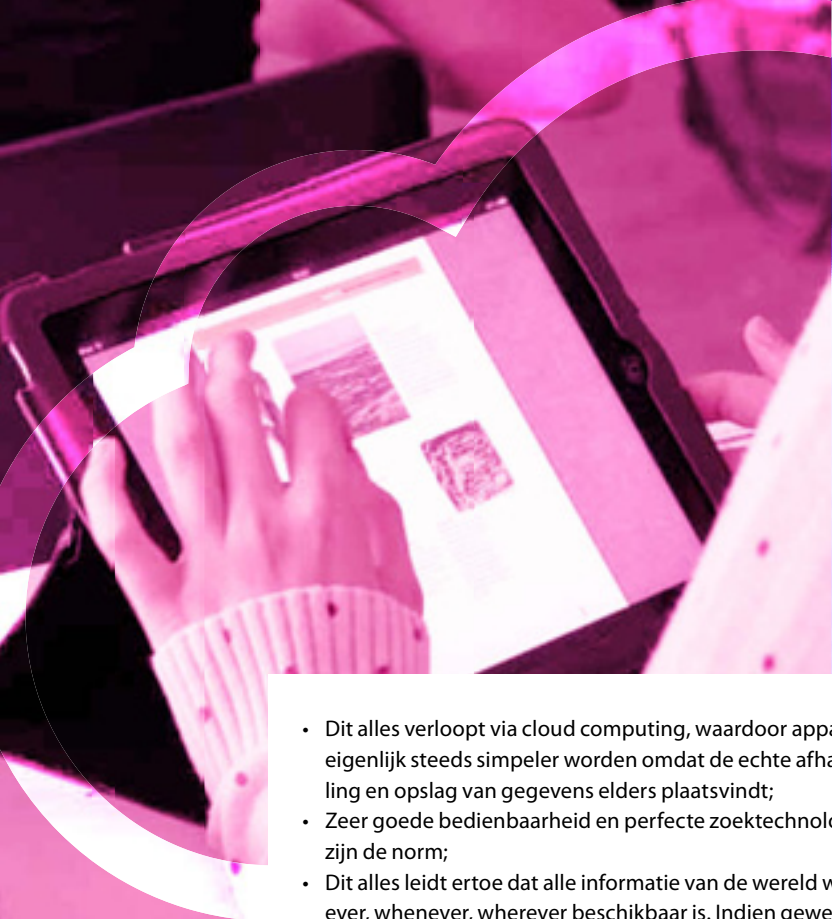
Tot voor enkele jaren was het heel moeilijk om de kenmerken van de 'ict-revolutie' uit te leggen. Een paar jaar geleden was de term 'Web 2.0' populair om de richting waarin internet zich beweegt te duiden:

- Het gaat om social software, waarin je meningen kunt delen;
- Daardoor ontstaat collective intelligence, waarin gebruikers samen ideeën of zelfs applicaties ontwikkelen;
- Daarbij zijn gebruikers van multimedia niet passief maar juist prosumers;

Rob Martens

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





- Dit alles verloopt via cloud computing, waardoor apparaten eigenlijk steeds simpeler worden omdat de echte afhandeling en opslag van gegevens elders plaatsvindt;
- Zeer goede bedienbaarheid en perfecte zoektechnologie zijn de norm;
- Dit alles leidt ertoe dat alle informatie van de wereld whatever, whenever, wherever beschikbaar is. Indien gewenst locatiespecifiek en precies op de gebruiker gericht;
- Bovendien is die informatie volstrekt multimediaal, meestal opgezet als intuïtief te volgen hypertext.

Lange tijd was dit een wat abstract lijstje en was het lastig om het concreet te maken. Tot de iPad kwam. Vanaf dat moment was het vanzelfsprekend dat je al deze ingewikkelde dingen moeiteloos kunt doen. Sterker nog, het is zo eenvoudig dat zelfs kinderen het kunnen.

Wat de initiatiefnemers van de Steve Jobs-scholen willen is dat dringend nagedacht wordt hoe dit allemaal ingezet kan worden in het onderwijs. Al snel kom je daarbij uit op concepten als een school waarin bijna geen klassikaal onderwijs wordt gegeven, waarin experts, mentors en begeleiders samen met ouders op afstand via techniek nabij kunnen worden gemaakt. Waarin dus veel meer samenwerking en interactie met de buitenwereld mogelijk is. Waarin onderwijs meer maatwerk wordt. Waarin meer gespeeld wordt en waarin leren leuk is.

De reacties

Ik schreef er hier al vaker over: in ons land is het debat over onderwijsvernieuwing gedurende een aantal jaren een beetje gekaapt. Onderwijsvernieuwingen werden gezien als speeltjes van managers om docenten het leven zuur te maken. Waar dat debat bij ons eigenlijk wat geluwd is, speelt het momenteel in België hevig op. Daarmee is bepaald niet gezegd dat de vertrouwenscrisis in het onderwijs in Nederland voorbij is, waardoor een nieuw en krachtig onderwijsidee dat verdacht veel lijkt op het zo verguisde Nieuwe Leren nog steeds als een rode lap op een stier kan werken. Dat is prima, want onderwijs is te belangrijk om er niet over te discussiëren. Net zoals enkele jaren geleden in het debat over het Nieuwe Leren valt mij daarbij op dat de toon van tegenstanders anders is dan die van voorstan-

ders. Leest u voor de aardigheid de reacties op Twitter maar eens na, of kijk op de website van pressiegroep Beter Onderwijs Nederland. Waarom weet ik niet, maar tegenstanders van onderwijsvernieuwing hebben nog al eens de neiging op de man te spelen en met ad-hominemredeneringen hun epistels een boze ondertoon mee te geven ('de afzender deugt niet, dus zijn idee ook niet'). Een reactie op het publieke forum van de BON website: 'Er zijn weer een hoop mensen lekker op dreef met het bedenken van nieuwe plannetjes; nu dus ook Maurice de Hond, inclusief alle vertrouwde vernieuwingsretoriek. Waarom vergeten al deze plannenmakers toch steeds dat als hun ideeën echt zo geweldig waren, ze al jaren geleden met succes waren ingevoerd op particuliere scholen waar ook ter wereld? Misschien moeten docenten ook eens gaan verzinnen op welke manier Maurice de Hond voortaan zijn werk moet doen.' (www.beteronderwijsnederland.nl/node/8344). Argumenten van voorstanders zijn natuurlijk anders, zoals bij elke levendige discussie. Door de voorstanders wordt gewezen op het feit dat de discussie over onderwijsvernieuwing nu wordt opengemaakt, dat het hoog tijd werd dat het onderwijs probeert aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren en hen voorbereidt op de samenleving van morgen. Andere argumenten van voorstanders zijn dat iPad-scholen minder saai onderwijs zouden hebben, dat er helemaal niets mis is met onderwijs-experimenten en dat je gewoon zo veel kunt met een iPad. Daarnaast denken sommigen dat het onderwijs op deze manier misschien weer wat aantrekkelijker wordt voor mannen. De discussie overziend lijken de kampen weer tegenover elkaar te staan. Dat de discussie scherp en soms op de man wordt gevoerd is prima, maar het zou jammer zijn als we uiteindelijk weer in cirkeltjes gaan draaien, zoals rond het Nieuwe Leren. Of is er een eenvoudige oplossing om er uit te komen? Ik denk het wel.

Artikel 23

De Onderwijsraad publiceerde op 5 april jongstleden een advies over de vrijheid van onderwijs. Er moet, aldus de raad, ruimte komen voor het stichten van scholen op basis van pedagogische visies of relatief nieuwe levensbeschouwelijke overtuigingen.



Dat pleidooi van de Onderwijsraad – samengevat in het advies ‘Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief’ – is niet minder dan het ei van Columbus in de discussie over iPad-scholen. Dat zit als volgt: tot nu toe kunnen bijzondere scholen alleen worden gesticht op basis van een levensbeschouwelijke of religieuze oriëntatie, die bovendien zichtbaar geworteld moet zijn in de samenleving. Nu de Onderwijsraad van mening is dat het stichten van nieuwe scholen ook mogelijk moet zijn op basis van pedagogische visies, ‘komt het grondwetsartikel beter tegemoet aan de grote maatschappelijke verscheidenheid’ (p. 7). Belangrijk hierbij is het verschil tussen een bekostigde en onbekostigde school. Iedereen kan ook nu in principe meteen een onbekostigde school oprichten, dat is vrijheid van onderwijs. Alleen kan het gebeuren dat ouders die hun kinderen naar een radicaal vernieuwende onbekostigde school brengen, beschuldigd worden dat zij de leerplichtwet overtreden. Enkele jaren geleden moest ik optreden als getuige-deskundige in een rechtszaak waarin ouders deze zware beschuldiging kregen omdat de Onderwijsinspectie, kort samengevat, van mening was dat hun school geen school was omdat er vrijwel niet getoetst werd. Pas in een hoger beroep werden de ouders in het gelijk gesteld. Voor een bekostigde school zijn de eisen veel strenger. Zo moeten de stichters bijvoorbeeld aantonen dat een minimum aantal leerlingen de op te richten school zal bezoeken en dat de school uitgaat van een richting die betrekking heeft op een religieuze of levensbeschouwelijke overtuiging die bovendien doorwerkt op andere terreinen van het maatschappelijk leven. De Onderwijsraad concludeert dat die grote nadruk op een religieuze of levensbeschouwelijke overtuiging eigenlijk niet meer van deze tijd is en in combinatie met schaalvergroting en een feitelijk voltooid onderwijsbestel de keuzevrijheid voor ouders erg beperkt. En daarmee is haar goed onderbouwde belangrijkste aanbeveling dat die keuzevrijheid dringend moet worden opgerekt. Dus dat daarmee artikel 23 van de Grondwet, dat handelt over vrijheid van onderwijs, een moderne interpretatie moet krijgen.

Discussie opgelost

Argumenten dat dit zou leiden tot segregatie worden door de raad overtuigend weerlegd. Naast het feit dat het een fundamenteel recht van ouders is, ziet de raad ook andere voordelen van deze grotere vrijheid. Zoals dat een school die goed aansluit bij de overtuigingen van ouders, ook een grotere betrokkenheid van die ouders en meer sociale cohesie zal hebben. Een school die voldoende leerlingen weet te trekken, heeft in de visie van de raad genoeg maatschappelijk draagvlak en komt daarmee voor overheidsbekostiging in aanmerking. De raad stelt dat er simpelweg voldoende garantie voor de integriteit en kwaliteit moet zijn. ‘De initiatiefnemers van de nieuwe school moeten aantonen dat de school past binnen de uitgangspunten van de rechtsstaat en de democratische rechtsorde. Ze moeten bovendien aantonen dat de school kan voldoen aan minimum deugdelijkheidseisen, zoals de aanwezigheid van gediplomeerd personeel, een schoolplan en afdoende inzicht in de organisatie en het bestuur van de school’ (p 43). Met dit ei van Columbus is de hele discussie opgelost. Vergroot de vrijheid van onderwijs, voorkom te uniforme ‘staatspedagogiek’, moderniseer dus artikel 23 en we zijn eruit. Ouders die vinden dat hun kinderen naar een iPad-school moeten, of die daar zelf vorm aan willen geven omdat ze geloven in dit moderne onderwijsconcept, moeten die vrijheid gewoon krijgen. Mijn sympathie hebben ze. En ouders die al die onderwijsvernieuwing niets vinden hebben het recht om hun kinderen naar een kostschool te sturen met strikt klassikaal onderwijs. Zolang de school democratische grondbeginselen respecteert, integer is, kwaliteit heeft en voldoende draagvlak heeft, kan iedereen (ook leraren) kiezen voor de school die het beste aansluit bij de eigen opvoedingsidealen. Probleem opgelost.



Leertraject 'Leren en doceren in de 21e eeuw'

Met het leertraject 'Leren en doceren in de 21e eeuw' wil de Open Universiteit belangstellenden die niet geïnteresseerd zijn om een cursus of opleiding te volgen, faciliteren bij te blijven op het vakgebied van onderwijs en opleiden. In dit artikel staan we stil bij deze nieuwe service, die afnemers de mogelijkheid biedt om zelf een gecertificeerd leertraject samen te stellen dat zij in eigen tijd en tempo kunnen volgen. Daarnaast besteden we aandacht aan online lezingen en colleges en aan een nieuw gelanceerd 'topic community'.

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 vierde artikel in een reeks over OpenU waar aan het tijdschrift OnderwijsInnovatie de komende edities aandacht zal besteden.

Het leertraject 'Leren en doceren in de 21e eeuw' geeft professionals, werkzaam op het gebied van onderwijs en opleiden, de kans op een flexibele en betaalbare manier op de hoogte te blijven van de laatste inzichten en ontwikkelingen op hun vakgebied. De Open Universiteit is de eerste onderwijsinstelling in Europa die docenten, opleiders, onderwijsmanagers en adviseurs de mogelijkheid biedt op deze manier een leven lang leren vorm te geven.

Uitstroomprofiel

Afnemers van het leertraject ontvangen vouchers waarmee zij deel kunnen nemen aan online masterclasses of andere onderwijsdiensten kunnen afnemen. Online masterclasses vormen het hart van het leertraject. Deelnemers kiezen zes masterclasses naar keuze uit een meer uitgebreid overzicht. Door het maken van een keuze kunnen zij zelf een uitstroomprofiel kiezen, bijvoorbeeld op het gebied van leren en cognitie of leren en digitale media. Een online masterclass duurt een week en bestaat uit verschillende leeractiviteiten, zoals een live online sessie waar een expert over het betreffende thema wordt geïnterviewd en deelnemers via de chat vragen kunnen stellen. Online paperpresentaties van promovendi (zie verderop) en opdrachten maken ook deel uit van de online masterclass. Voorbeelden van online masterclasses zijn: het effectief gebruik van tablets voor leren of het vermijden van cognitieve belasting in het onderwijs. Als een deelnemer aan het leertraject zich inschrijft voor een online masterclass, dan worden automatisch vouchers afgeschreven. Afnemers van een leertraject krijgen ook toegang tot alle digitale materialen van de faculteit Onderwijswetenschappen.

Aantoonbare leerprestatie

In het kader van het leertraject kunnen afnemers ook elders uitgevoerde leeractiviteiten gewaardeerd krijgen, mits deze niet al gevalideerd zijn en mits deze relevant zijn voor het betreffende

leertraject. Wij vragen daarbij ook naar een aantoonbare leerprestatie. Laat ik dit illustreren aan de hand van een praktijkvoorbeeld. Een docent heeft zich ingeschreven voor het leertraject en kiest vervolgens voor het profiel 'Leren en digitale media'. Tijdens de Onderwijsdagen neemt hij deel aan een sessie over 'Learning analytics'. Hij schrijft hierover een blogpost op OpenU, waarin hij de bevindingen van deze sessie spiegelt aan een artikel over dit onderwerp. In het kader van zijn leertraject krijgt hij hiervoor vier permanente educatiepunten, die vergelijkbaar zijn met een investering van vier uur. Wij waarderen dus ook zelfgeorganiseerde leeractiviteiten, mits sprake is van een aantoonbare leerprestatie.

Leerbelastingsformulier

Het leertraject heeft een doorlooptijd van één jaar. Aan het eind van dit jaar kan een deelnemer een certificaat ontvangen door een 'leerbelastingsformulier' in te vullen. Daarop vermeldt de deelnemer de leeractiviteiten en de daarbij behorende leerprestaties. Op basis hiervan wordt een certificaat verstrekt. Dat betekent dat de waarde van dit certificaat – in de vorm van permanente educatiepunten – per deelnemer kan verschillen, afhankelijk van de uitgevoerde leeractiviteiten en de geleverde leerprestaties. Docenten kunnen dit leertraject ook gebruiken om geregistreerd te blijven in het Registerleraar.nl van de Onderwijscoöperatie. De Open Universiteit speelt vroegtijdig in op het behalen van permanente educatiepunten voor docenten (in de vorm van uren). Wij denken ook mee met de Onderwijscoöperatie over het waarderen van leeractiviteiten voor herregistratie. Het leertraject: 'Leren en doceren in de 21e eeuw' is één van de leeractiviteiten waaruit Registerleraren kunnen kiezen. Deelname aan het leertraject kost 397 euro. De Open Universiteit hanteert tijdelijk een introductieprijs van 285 euro. Meer informatie over het leertraject 'Leren en doceren in de 21e eeuw' is te vinden via de site www.openu.nl/leertrajecten.



Innovatie? It's the teacher, stupid!

Ferry Haan

Eervol. Een column op deze plaats na voorgangers als Fransisco van Jole en Frans Nauta. Vreemd ook. Zo'n technologiefreak ben ik namelijk niet. Volgens mijn leerlingen heb ik de grootste losermobiel die op dit moment mogelijk is. Een BlackBerry. Daar wil een beetje havo-scholier niet dood mee gevonden worden. Dat was vorig jaar nog anders. Maar die losermobiel volstaat prima voor mijn consumptie van sociale media. Mijn leerlingen zijn verbaasd dat ik mijn mannetje sta. Ik heb meer volgers dan de populairste havo- of vwo-leerling in mijn klassen. Twitter, LinkedIn en Facebook gebruik ik met plezier. Tijdens diploma-uitreikingen toon ik met duivels genoeg Facebookpagina's van mijn leerlingen aan een zaal vol met familie en vrienden. Van te voren check ik of er niet al te erge beelden of teksten te vinden zijn, maar vervolgens gaat de content van de leerlingen zo de zaal in. Toegegeven, het is een beetje ongemakkelijk, maar ook spannend en mijn leerlingen zullen de rest van hun leven (hopelijk) beseffen dat iedereen meekijkt op de sociale media.

Mijn mobiel of mijn getwitter is natuurlijk niet zo interessant. De belangrijkste reden dat ik hier een plekje gekregen heb om over innovatie te schrijven is natuurlijk dat ik een belangrijke technologieconsument ben. Net als de kleine honderdduizend andere docenten in het middelbaar onderwijs maak ik dagelijks gebruik van (dure) technologie. Tot vorig jaar trad ik nog wekelijks op in een lokaal met alleen een schoolbord en krijt. Nu hebben bijna alle lokalen een smart board. Wanneer een lokaal alleen maar een beamer heeft, beginnen sommige docenten al te mopperen. Sommige docenten. Er zijn ook docenten die elke vernieuwing in het klaslokaal met lede ogen aanzien. De technologiekloof in het onderwijs is groot. Tussen docenten die met groot gemak via Google Earth en interactieve programma's op het smart board les geven en hen die niet eens weten hoe het slimme bord aangaat, gaapt een enorme kloof. De leerlingen krijgen beide typen voor hun neus. En ik wil hier, in mijn eerste column, betogen dat dat prima is. Het is heel mooi wanneer docenten meegaan met technologische ontwikkelingen. En het is net zo mooi wanneer docenten aangeven dat het ook zonder kan. Het enige dat telt is of er kennis wordt overgedragen. Dat kan met een slim bord, maar ook met een krijtje.

Veel docenten die net zijn gekomen van de vele onderwijsvernieuwingen – het Studiehuis – waar ze niet om hebben gevraagd, worden nu overspoeld met technologie waarom ze wederom niet hebben gevraagd. De reactie hierop is precies hetzelfde: verzet. In plaats van die prachtige speeltjes in dankbaarheid te aanvaarden, laten docenten de technologische mogelijkheden verroesten als een waterpomp in een ontwikkelingsland.

Er is een ict-industrie die leeft van het onderwijs. De financiële belangen zijn groot. Niet voor niets geeft Microsoft veel programma's zo goed als gratis weg aan scholen, docenten en leerlingen/studenten. Deze industrie wordt wantrouwend bekeken vanuit de docentenkamers. En terecht. Innovatie zou problemen moeten oplossen in plaats van creëren. Voor veel docenten is het nu precies omgekeerd. Ik sta ook vaak vloekend boven mijn laptop wanneer er weer eens geen contact mogelijk is met het schoolnetwerk. Sommige lessen gaan door technologische problemen naar de knoppen. Mijn collega met het krijtje heeft daar geen last van. Bij alle onderwijsinnovaties zou ik de propagandisten op het hart willen drukken dat de docent centraal moet staan. Zijn of haar probleem moet worden opgelost. De kennisoverdracht moet geholpen worden, niet gehinderd. Evidence based onderzocht, als het even kan.

Vrij naar de Amerikaanse president Clinton die destijds op zijn eigen spiegel de leus *"It's the economy, stupid"* schreef, zal mijn motto bij de vele onderwijsinnovaties op deze plek voortaan zijn *"It's the teacher, stupid"*.



Online paperpresentaties

Sinds twee maanden maken online paperpresentaties deel uit van de OpenU masterclasses en daarmee van het leertraject. Promovendi van de Open Universiteit presenteren rond het thema van de online masterclass de uitkomsten van hun onderzoek waarbij deelnemers aan de masterclass de gelegenheid hebben om na afloop van de presentatie via chat vragen te stellen. Tijdens de online masterclass over effectieve leerstrategieën is Pauline Reijners bijvoorbeeld ingegaan op het leren van tekst aan de hand van de zogenaamde 3R-strategie. Dit is een strategie om actief informatie op te halen in het geheugen. De 3R-strategie bestaat uit drie fasen:

- Read: lezen, een tekst bestuderen;
- Recite: informatie uit de tekst ophalen uit het geheugen via bijvoorbeeld specifieke vragen;
- Review: de tekst wordt nog eens bestudeerd. Daarbij kijkt de lerende naar datgene wat hij nog niet goed beheerst.

Tijdens deze zelfde online masterclass heeft Kim Dirx aandacht besteed aan het gebruik van samenvatten voor het zogenaamde testing effect. Dit effect gaat ervan uit dat toetsen kunnen helpen om op de langere termijn feiten op te halen. Dirx onderzoekt of dit ook werkt voor het begrijpen en kunnen toepassen van informatie. Op basis van haar onderzoek concludeerde zij in haar presentatie dat samenvatten beter werkt als ophaalstrategie dan herlezen als het gaat om feiten leren. Zij heeft geen effect aan kunnen tonen tussen samenvatten en herlezen bij het begrijpen van tekst. Dat komt waarschijnlijk doordat leerlingen informatie niet in eigen woorden samenvatten, maar tekst letterlijk reproduceren. Ondanks dat de onderzoekers aandacht hebben besteed aan hoe je een samenvatting maakt.

OpenU lezingen en colleges

Behalve het leertraject 'Leren en Doceren in de 21e eeuw' met de online masterclasses, organiseert de Open Universiteit ook OpenU lezingen en colleges. Het doel hiervan is het verspreiden van nieuwe inzichten over relevante onderwerpen. Deze lezingen en colleges kunnen via internet worden bijgewoond. In tegenstelling tot online masterclasses – die een doorlooptijd van een week hebben – duren OpenU lezingen en colleges ongeveer een uur.

Bij een online lezing of college verzorgt een expert een inleiding waarbij deelnemers de mogelijkheid hebben om via chat vragen te stellen. OpenU lezingen en colleges worden ook door externe specialisten verzorgd. Zo heeft Liselotte Hambeukers-Nollet van Stembekers in het kader van de 'Werelddag van de stem' aandacht besteed aan professioneel en gezond stemgebruik door docenten. In deze lezing gaf zij onder meer het

belang aan van stemgezondheid en het belang van een goede presentatie door juist stemgebruik. Hambeukers-Nollet gaf aan wat juist stemgebruik inhoudt, waar het aan moet voldoen, wat de meest voorkomende fouten zijn en wat docenten hieraan kunnen doen. In het kader van de 'Week van de ict' heeft hoogleraar Stef Joosten een open college over het ontwerpen met bedrijfsregels verzorgd. It-ontwerpers en -architecten die bedrijfsprocessen en informatiesystemen willen verbinden, werken met bedrijfsregels. Professor Joosten ging in zijn college nader in op hoe men met de ict-taal Ampersand bedrijfsregels kan beschrijven.

OpenU lezingen en colleges zijn gratis toegankelijk voor geregistreerde gebruikers en worden een aantal keren per jaar georganiseerd. Online masterclasses en lezingen zijn te vinden via: www.openu.nl/web/leren/masterclasses.

Effectieve leerstrategieën

Onderwijs- en Leerwetenschappen heeft het vakgebied 'Learning Sciences' onderverdeeld in zogenaamde topics. Rond elk topic wordt een 'topic community' ingericht. Elke topic community bestaat uit een introductie, discussiegroepen en internetbronnen en verwijst waar mogelijk naar interessante online masterclasses, workshops, cursussen en conferenties.

Eén van de topiccommunities die onlangs is gelanceerd gaat over effectieve leerstrategieën.

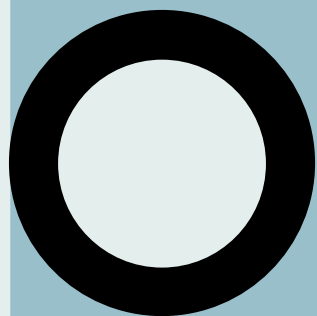
Het topic 'Effectieve leerstrategieën' sluit aan bij het opbrengstgericht werken op leerling- en groepsniveau. Dit is één van de beleidsprioriteiten van het ministerie van Onderwijs. Binnen het topic onderzoeken CELSTEC-medewerkers de efficiëntie en effectiviteit van verschillende leerstrategieën om studenten en leerlingen handvatten te geven het beste uit zichzelf te halen en docenten houvast te bieden bij hun taak de leerprestaties van hun studenten of leerlingen te optimaliseren.

Uitgangspunten hierbij zijn de werking van ons geheugen en de bepalende rol van voorkennis bij een volgend leerproces. Hieruit volgt dat effectieve leerstrategieën zijn afgestemd op de beperkingen en mogelijkheden van ons geheugen, voorkennis en voortschrijdende kennisverwerving. Dit betekent dat dit topic ook richtlijnen oplevert voor het ontwerpen van onderwijs op maat in zogenaamde flexibele leeromgevingen waarin rekening gehouden wordt met individuele verschillen in voorkennis en ontwikkeling van kennis. Dit topic focust zich op:

- Leren van bronnen zoals tekst, multimedia en hypermedia;
- Leren van taken;
- Leren van toetsen.

De topics van Onderwijswetenschappen zijn te vinden via www.openu.nl/web/leren/topics.





Kritische reflectie op competentietoetsen in het hbo

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

Auteur

Antoinette van Berkel

Van Berkel is werkzaam bij de Dienst Studentenzaken van de Hogeschool van Amsterdam. Haar activiteiten in het hbo hebben zich de afgelopen tien jaar gericht op alle aspecten van competentie- en leerwegaafhankelijk toetsen en op het ontwerpen en implementeren van professionaliserings- en certificeringsprogramma's voor assessoren. Ze heeft hierover trainingen, workshops, lezingen en presentaties verzorgd in binnen- en buitenland. Tevens staan diverse publicaties over deze onderwerpen op haar naam. Meer informatie, zie <http://www.linkedin.com/pub/antoinette-van-berkel/10/4a/66> Reacties op dit artikel zijn welkom: a.van.berkel@hva.nl

Inhoud

- _ Samenvatting
- _ Inleiding
- _ Beschrijving van competentietoetsing
- _ Een werkbaar beoordelingsmodel
- _ Toegankelijke portfolio's
- _ Deskundige assessoren
- _ Eenduidige en uitvoerbare procedure
- _ Verantwoord kiezen voor competentietoetsen
- _ Conclusie

- Box 1: Voorbeeld van een kerntaak met bijbehorende beroepshandelingen uit een economische bacheloropleiding
- Box 2: Voorbeelden van beoordelingscriteria en gedragsindicatoren
- Box 3: Beoordelingsdriehoek
- Box 4: Voorbeeld ordening inhoud portfolio
- Box 5: Uitwerking van kwalificaties, kwaliteiten en gedragsindicatoren van de assessor
- Box 6: Stappen in een portfolio assessment
- Box 7: Randvoorwaarden en kwaliteitscriteria bij competentietoetsen samengevat

Samenvatting

Dit artikel is een reflectie op de praktijk van competentietoetsing in het hbo, waarvan portfolio-assessments een belangrijk deel uitmaken. Het blijkt geen eenvoudige vorm van toetsing, bovendien stelt deze toetsvorm behoorlijke eisen aan de randvoorwaarden voor de uitvoering ervan. De belangrijkste daarvan komen hier aan de orde, namelijk een werkbaar beoordelingsmodel, toegankelijke portfolio's, deskundige assessoren en een eenduidige en uitvoerbare procedure. Het voldoen aan deze voorwaarden vraagt een behoorlijke investering van opleidingen. Daarom is er in dit artikel tevens aandacht voor de meerwaarde van deze toetsvorm en worden criteria aangereikt voor het verantwoord inzetten ervan.

Inleiding

In het hoger beroepsonderwijs is een verschuiving gaande van competenties naar kennis. Negatieve publiciteit over de waarde van het hbo-diploma en het gerealiseerde eindniveau in opleidingen vormen hiertoe een belangrijke aanleiding. Competenties en de toetsing ervan lijken de boosdoener en de oplossing voor de problemen in het hbo wordt ondermeer gezocht in het aanreiken en (centraal) toetsen van meer kennis en in onderzoek (hoofdpijnenakkoord OCW / HBO-raad). Het één kan echter niet zonder het ander.

Competent professioneel gedrag vereist namelijk een brede kennisbasis en een onderzoekende houding. Het is aan het hbo om adequaat te toetsen en te beoordelen of de aankomende professional voldoende baggage heeft om zich staande te houden in een snel veranderende beroepspraktijk.

Dit artikel schrijf ik vanuit mijn ervaring met competentietoetsing in het hbo, het ontwikkelen van beoordelingsmodellen en het opleiden van honderden assessoren, zowel afkomstig van bacheloropleidingen als uit het werkveld, in binnen- en buitenland. De vraag naar assessorentrainingen voor hbo-docenten neemt gestaag toe. Niet in de laatste plaats omdat de aandacht in het hbo momenteel gericht is op het verbeteren en verantwoorden van gerealiseerde kwaliteit. De uitvoering van competentietoetsen stelt behoorlijke eisen aan randvoorwaarden en in trainingen wordt keer op keer duidelijk dat deze vaak ontoereikend zijn. Dat maakt de complexe taak van assessoren tot een vrijwel onmogelijke. De toetsing wordt hierdoor de achilleshiel van het competentiegericht onderwijs en dat doet geen recht aan de student. Tijd om de balans op te maken en verbeteringen te realiseren. Met het oog daarop is dit artikel interessant voor onderwijskundigen, toetsdeskundigen, examencommissies, docenten, assessoren en trainers. Voor de leesbaarheid volgt eerst een toelichting op het begrip competentietoetsing. Vanuit een kritische reflectie op de toetspraktijk komen daarna randvoorwaarden aan de orde die cruciaal zijn voor het uitvoeren van kwalitatief goede competentietoetsen. Ze zijn beschreven vanuit het perspectief van de assessor, wiens deskundigheid tevens een essentiële randvoorwaarde is. Vervolgens is er aandacht voor de toegevoegde waarde van deze toetsvorm en tenslotte worden criteria gegeven voor het verantwoord inzetten van competentietoetsen.

Beschrijving van competentietoetsing

'Bij het toetsen van competenties gaat het om het tot stand brengen van een oordeel over adequaat professioneel handelen in uiteenlopende (beroeps)contexten.'

Deze beschrijving bevat begrippen die voor meerdere uitleg vatbaar zijn. Enige verduidelijking is daarom op zijn plaats. Van het begrip *competentie* zijn veel beschrijvingen te vinden in de literatuur.

Een breed gedragen definitie is: 'Een integraal geheel van kennis, vaardigheden en attitude die een persoon binnen een beroepscontext adequaat weet in te zetten.' Een competentie betreft de samenhang of integratie van kennis, vaardigheden en attitude. Deze onderdelen kunnen afzonderlijk worden benoemd, geleerd en onderwezen, maar zijn geen competenties. Ze kunnen wel worden gezien als bouwstenen van competenties (ontleend aan het onderwijsatelier van de Hogeschool van Amsterdam).

Competentietoetsen gaan over *professioneel handelen*, ofwel het uitvoeren van beroepstaken in de beroepspraktijk. Naast een professionele attitude en vaardigheden is een gedegen kennisbasis daarvoor onmisbaar. Echter het hebben van kennis maakt iemand nog niet tot een competente professional. En omgekeerd, het kunnen uitvoeren van beroepstaken wil nog niet zeggen dat sprake is van duurzame beheersing van competenties (Klarus, 2003). Om van duurzaam te kunnen spreken, is adequaat handelen in uiteenlopende contexten noodzakelijk. De term *adequaat* verwijst naar de manier van professioneel handelen: het 'hoe' van het handelen. Bij competentietoetsen is dit geformuleerd in open en generieke criteria, doorgaans afgeleid van de Dublin Descriptoren. Voorbeelden zijn analytisch en conceptueel vermogen, oordeelsvorming, probleemoplossend en communicatief vermogen en leer- en ontwikkelingsgerichtheid. Deze criteria geven enerzijds ruimte aan studenten om in verschillende situaties beroepstaken uit te

voeren, anderzijds vormen zij een uniform kader voor het beoordelen ervan. Dat de student professioneel kan handelen in *uiteenlopende contexten* is van belang omdat hij als toekomstig beroepsbeoefenaar in een snel veranderende beroepspraktijk terecht komt. Om zich daarin staande te houden, wordt van hem verwacht complexe processen te analyseren en daarbij voldoende probleemoplossend en innovatief vermogen te tonen. Dat vraagt om een professional die de concepten achter zijn actuele beroepsvaardigheden zo goed kan doorzien dat hij in iedere situatie kan vaststellen wat de meest effectieve aanpak is (Breebaart, 2011). Het gaat hier over de zogenaamde 'transfer', waarbij de beroepsbeoefenaar kan beoordelen of zijn gekozen aanpak voor de ene beroepstaak en situatie tevens effectief is voor een vergelijkbare of andere taak in een gewijzigde context. Transfer vergt reflectie op basis van gedegen materiedeskundigheid, het expliciteren van denk- en beslisprocessen en – aan de hand daarvan – het kiezen van de meest adequate werkwijze. Het kunnen toepassen van transfer is een wezenlijk kenmerk van competent zijn en daarmee van competentiebeoordeling. Het *oordeel* van een competentietoets is holistisch, dat wil zeggen dat het uitgaat van een beschouwing van het geheel, dat niet blijkt terug te vinden in de losse onderdelen ervan (Van Dale). Zo kan het voorkomen dat assessoren op onderdelen van een competentie een positief oordeel hebben terwijl ze aan de student in kwestie de te beoordelen beroepstaak in de praktijk niet zouden toevertrouwen. Competent zijn is dus meer dan de som der delen. Dat maakt het tot stand brengen van een oordeel bij competentietoetsen een complexe aangelegenheid, waarbij twee assessoren op alle onderdelen van een competentie hun deskundigheid moeten inzetten om bevindingen te wegen en met elkaar in verband te brengen in relatie tot de gestelde beroepstaken, beoordelingscriteria en contexten.

BOX 1: VOORBEELD VAN EEN KERNTAAK MET BIJBEHORENDE BEROEPSHANDELINGEN UIT EEN ECONOMISCHE BACHELOROPLEIDING

Kerntaak:

Een project managen.

Beschrijving van de kerntaak:

De student kan een project leiden via beheerste, goed georganiseerde en zichtbare activiteiten om gewenste resultaten op te leveren. Er is sprake van een project als het een proces betreft met een duidelijk begin en eind. In de rol van projectleider levert de student resultaten tijdig op, binnen de gestelde randvoorwaarden en conform de vereiste kwaliteit. Tevens heeft hij tijdens het project voor voldoende draagvlak gezorgd om de resultaten te kunnen implementeren.

Bijbehorende beroepshandelingen:

1. Formuleren van projectdoelstellingen in termen van meetbare resultaten.
2. Aangeven aan welke criteria gewenste resultaten moeten voldoen.
3. Een project plannen in beheersbare fasen op basis van projectdoelen.
4. Een projectorganisatie opzetten en operationeel maken.
5. De risico's van een project in kaart brengen en beheersen.
6. Tijdig knelpunten en veranderende omstandigheden signaleren en analyseren en zonodig corrigerende maatregelen treffen.
7. Knelpunten bespreekbaar maken met de opdrachtgever.
8. Over het belang en de voortgang van het project communiceren met diverse betrokken partijen.
9. De projectresultaten presenteren en overdragen aan relevante betrokkenen.
10. Een project evalueren en verantwoorden.
11. Schriftelijke plannen, rapportages en andere projectnotities maken.

De uiteindelijke vraag daarbij is: 'Zien we het deze man of vrouw doen in de beroepspraktijk?'

De verschijningsvorm van competentietoetsen is divers en varieert van performance assessments tot simulaties, expert- en peer-assessments en portfolio assessments. Deze laatste vorm wordt in het hbo veruit het meest gebruikt en is daarom het onderwerp van dit artikel. Voor deze toetsvorm verzamelt de student bewijzen van zijn competenties in een portfolio. Hij voert hierover een gesprek – het criteriumgericht interview of assessment-gesprek – waarin hij zijn manier van handelen, het resultaat en de onderliggende denk- en beslismodellen toelicht. Om de reikwijdte van zijn competenties te verkennen, is er tevens aandacht voor transfer naar vergelijkbare of andere beroepssituaties.

In bacheloropleidingen worden portfolio assessments ook ingezet om te toetsen

welke competenties studenten in de praktijk, bijvoorbeeld na een stage of werkperiode, hebben verworven. Het gaat dan om leerwegaafhankelijk toetsen. Competentietoetsing is geen eenvoudige klus. Het vraagt om randvoorwaarden als een werkbaar beoordelingsmodel, toegankelijke portfolio's, deskundige en onafhankelijke assessoren en een eenduidige en uitvoerbare procedure. Vanuit een kritische reflectie op de praktijk van competentietoetsing in het hbo volgen hieronder richtlijnen voor aanscherping.

Een werkbaar beoordelingsmodel

Een absolute voorwaarde voor competentietoetsing is een hanteerbaar beoordelingsmodel. Bij assessorentrainingen blijkt het competentieprofiel van een opleiding hiervoor vaak dienst te moeten doen. Verschijningsvormen van deze profielen zijn divers en variëren van abstracte documenten tot zeer gedetailleerd uitgewerkte

stukken met daarin taken, rollen, gedragingen, handelingen, dimensies, resultaten, 'bodies of knowledge', niveaus, etc. Een profiel kan wel vijftientig pagina's omvatten en het komt regelmatig voor dat de genoemde informatie daarin niet goed gerubriceerd is. Dergelijke profielen bieden onvoldoende houvast voor het beoordelen van competenties.

Om competenties te kunnen toetsen moeten ze worden geoperationaliseerd, zodat ze betekenis krijgen. Dat kan op verschillende manieren. In trainingen blijkt telkens weer dat assessoren houvast hebben aan tenminste drie componenten:

1. Kerntaken en bijbehorende beroepshandelingen;
2. Beoordelingscriteria in meetbaar gedrag, en
3. Voorbeelden van bewijzen waarmee de student zijn competentieontwikkeling kan aantonen.

De kerntaken betreffen de beroepstaken die de afgestudeerde hbo'er in de praktijk moet kunnen uitvoeren. Bedoeld wordt een brede opvatting hiervan: specifieke beroepshandelingen behorend bij een taak, dilemma's, problemen en kritische situaties die een rol spelen bij de uitvoering ervan (zie box 1). De kerntaken beantwoorden de 'wat'-vraag.

De beoordelingscriteria expliciteren effectief gedrag waaraan het uitvoeren van beroepstaken moet voldoen. Ze beantwoorden de 'hoe'-vraag. Zoals eerder gezegd zijn ze open en generiek. Daarom is het zinvol om ze uit te werken in concrete gedragsindicatoren (zie box 2). Dat helpt de assessoren bij het vaststellen van het vereiste gedrag: het richt de neuzen dezelfde kant op. De indicatoren zijn uitdrukkelijk niet bedoeld als afvinklijstjes, omdat daarmee het holistische oordeel in gevaar komt.

De kerntaken en beoordelingscriteria uit het beoordelingsmodel zijn voor elke student identiek.

BOX 2: VOORBEELDEN VAN BEOORDELINGSCRITEIA EN GEDRAGSINDICATOREN

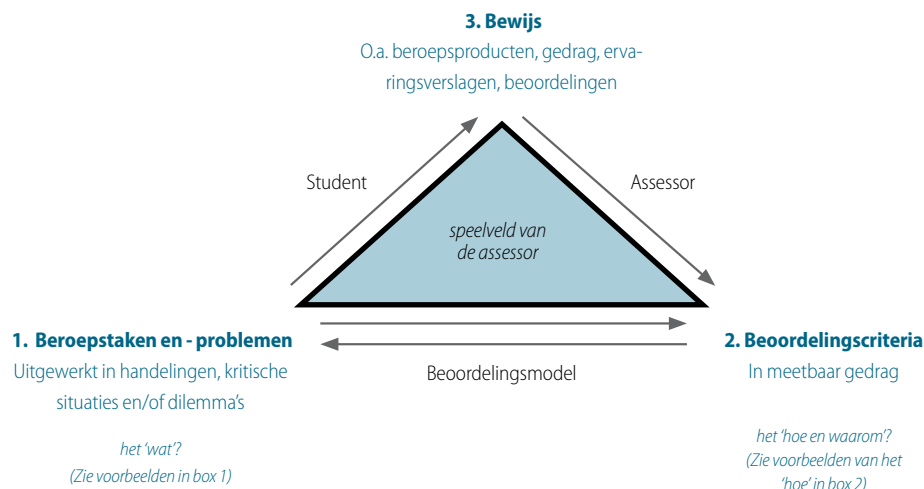
Beoordelingscriteria bij de beroepstaak 'een project managen' (uit box 1):

- *Analytisch vermogen en oordeelsvorming*: geeft beargumenteerde conclusies op basis van relevante bronnen en analyse van informatie.
- *Conceptueel vermogen*: inzicht in en toepassing van relevante projectmanagement technieken.
- *Resultaatgerichtheid*: doelgericht, oplossingsgericht, effectief en efficiënt.
- *Effectieve communicatie*: sensitief, toegankelijk en overtuigend.
- *Reflectie op aanpak en resultaat*: inzicht in eigen sterktes en minder sterke kanten en in gerealiseerd resultaat.

Een voorbeeld van gedragsindicatoren bij het beoordelingscriterium 'analytisch vermogen'. De student:

- beoordeelt informatie op kwaliteit en bruikbaarheid.
- haalt de essentie en relevantie uit (cijfermatige) gegevens.
- scheidt feiten van meningen en interpretaties.
- onderscheidt hoofd- van bijzaken.
- stelt oorzaak en gevolg en hun wisselwerking vast (systeemdenken).
-

BOX 3: BEOORDELINGSDRIEHOEK



Bewijzen in het portfolio zijn daarentegen studentspecifiek en afhankelijk van de beroepscontext waarin de student zich heeft ontwikkeld en de taken die hij daarbij heeft verricht. In assessorentrainingen zetten we de drie uitgewerkte componenten per competentie in een beoordelingsdriehoek zoals afgebeeld in box 3 (Van Berkel en Te Lintelo, 2008).

De driehoek bakent het speelveld van de assessor (de student en docent/begeleider) letterlijk af en visualiseert waarop een specifieke competentie betrekking heeft. De driehoek is ondersteunend bij het beoordelen van het portfolio, het voorbereiden en voeren van het assessmentgesprek en het tot stand brengen van het oordeel.

In het gesprek kunnen assessoren een student vanuit elke 'hoek' bevragen. Het is daarbij hun taak om alle punten met elkaar te verbinden en zich op basis van de verkregen informatie een volledig beeld over de competentie te vormen. Zodra ze echter buiten de driehoek komen, gaat het niet meer over de competentie. Daarom noemen assessoren dit ook wel de 'gevaarendriehoek'.

Niveaus

De driehoek biedt geen aparte ruimte voor (tussen)niveaus van competenties. In opleidingsprofielen zijn deze meestal vervat in:

- De mate van zelfstandigheid waarmee taken worden uitgevoerd: meer of minder begeleid;
- De mate van complexiteit van taken en situaties in termen van voorgestructureerd of zelf ontdekken en verantwoorden;
-

Het betreffen variabelen die worden gehanteerd bij het ontwerpen van een curriculum. In de beroepspraktijk (het buitenschools leren) interfereren ze echter voortdurend met elkaar. Bij wijze van voorbeeld bespreken we de vereiste dat de student een specifieke beroepstaak 'zelfstandig' uitvoert. Hij doet dit bij een organisatie waar procedures en werkwijzen voor die taak zijn vastgelegd. In feite komt hij dus in een gespreid bedje en hoeft hij alleen een bestaande procedure te doorlopen. Een tweede student daarentegen voert dezelfde taak uit bij een andere onderneming en moet hiervoor zelf een procedure ontwikkelen. Wat betekenen 'zelfstandigheid' en 'complexiteit' in dit voorbeeld? Heeft de eerste of de tweede student zelfstandig gehandeld? Of beide? En hoe verhoudt zich dat tot de complexiteit van het handelen? Niet zelden betekent complexiteit ook dat er meer competenties tegelijkertijd in het spel zijn. Het omgaan met weerstand en het samenwerken met andere disciplines bij het uitvoeren van een praktijktaak zijn voorbeelden hiervan.

Dit laat zien dat de beroepspraktijk zich niet gemakkelijk laat manipuleren en dat dergelijke (tussen)niveaus niet te sturen zijn 'op afstand'. Competent zijn is iets integraals in de praktijk. Het aanbrengen van dergelijke niveaus in het beoordelingsmodel maakt het toetsen van competenties zeer complex. Een benadering van niveaus die aansluit bij het denken over leren in organisaties, de beroepspraktijk van de student, is beter hanteerbaar. Wierdsma en Swieringa (2011) onderscheiden drie niveaus van collectief leren in organisaties en noemen dit leerlagen. Elke slag vertegenwoordigt een dieper niveau van leren, dat steeds dichterbij de kern van de lerende komt.

Wanneer we deze denkrichting volgen, ontstaat een indeling waarmee assessoren goed uit de voeten kunnen. Vrij vertaald naar Wierdsma en Swieringa krijgen de leerslagen dan de volgende betekenis:

- *Enkelslag leren* heeft betrekking op het uitvoeren van beroepstaken op zogenaamd regelniveau. Dit betekent dat een kerntaak wordt uitgevoerd conform de gestelde criteria in het beoordelingsmodel. De context is die van een willekeurige organisatie en de lerende dient zich hier te houden aan de geldende regels, het 'moeten en mogen'. Daarnaast reflecteert hij op zijn sterke en minder sterke punten na de uitvoering van een taak en denkt hij na over hoe het beter kan. Enkelslag leren gaat over de hoe-vraag en over 'verbeteren' en is een eerste stap in competentieontwikkeling.
- *Dubbelslag leren* betreft een hoger niveau van inzicht. Het niveau van weten en begrijpen, waarbij de waarom-vraag speelt (box 3, rechtsonder in de beoordelingsdriehoek): Waarom heb ik de beroepstaak op deze wijze uitgevoerd? Op basis van welke keuzes en criteria? Hoe had het anders gekund? Wat heb ik hiervan geleerd? Wat zou ik een volgende keer hetzelfde of juist anders doen?

Om deze vragen te beantwoorden is opnieuw reflectie nodig. Daarnaast vraagt dubbelslag leren om transfer van het getoonde professionele gedrag naar vergelijkbare taken in diverse, uiteenlopende situaties, wat kan leiden tot een vernieuwde aanpak. Zowel reflectie als transfer vergt een gedegen, brede kennisbasis. Pas als de lerende van dit alles blijk geeft, kan worden gesproken van 'competent zijn'.

- *Drieslag leren* gaat nog een stap verder en komt bij de kern van de professional. De waartoe-vraag is hier aan de orde en deze heeft betrekking op identiteit, het 'willen en zijn'. Wie wil de toekomstig beroepsbeoefenaar zijn en hoe komt hij daar? Op dit niveau staat het leer- en zelfsturend vermogen van de aankomend professional centraal. Dat vereist naast inzicht in de eigen sterktes en leerpunten met betrekking tot de te ontwikkelen competenties, het vermogen om sturing te geven aan de eigen professionele ontwikkeling en profilering. En – in aansluiting hierop – het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van het beroep. Dit niveau van leren vereisen bacheloropleidingen doorgaans bij het afstuderen.

Toegankelijke portfolio's

Knelpunten met betrekking tot portfolio's bij competentietoetsing betreffen de bewijzen en de structuur. Het komt regelmatig voor dat assessoren niet begrijpen waarom een student een bewijs opvoert bij een specifieke competentie. Daarnaast is een veelgehoorde klacht dat de bewijzen in het portfolio niet van voldoende kwaliteit zijn. Niet zelden is de ordening van bewijzen onlogisch, wat tot nodeloos zoekwerk en irritatie leidt.

Bewijzen verzamelen

Een beoordelingsmodel waarin competenties concreet en herkenbaar zijn geoperationaliseerd geven studenten houvast bij het samenstellen van hun portfolio (zie de linkerzijde van de driehoek, box 3).

Aanvullende richtlijnen voor het verzamelen van relevante bewijzen zijn echter wenselijk. Het is een aanrader om per competentie voorbeelden te noemen van bewijzen die geschikt zijn in termen van concrete beroepsproducten zoals een marketingplan, een behandelplan, een begroting, een lesvoorbereiding, etc. Geef, indien relevant, tevens aan welke mate van variatie in bewijs wordt verwacht: verschillende beroepsproducten, producten die in de opleiding zijn gemaakt, etc. Wanneer ervaringsverslagen zijn toegestaan, is het handig hiervoor een structuur aan te reiken. De Situatie – Taak – Aanpak – Resultaat – Reflectie (STARR)-techniek blijkt goed te werken. Het stellen van een maximum aan het aantal bewijzen per competentie zet de student aan tot reflectie om met zijn beste voorbeelden te komen. Tot slot is het aan te bevelen om per bewijsstuk van de student een korte toelichting te vragen (1 A4-tje) op de context (project, organisatie, afdeling, opdrachtgever) waarin hij het heeft gemaakt, zijn rol en bijdrage aan het bewijs, de activiteiten die hij daarvoor heeft uitgevoerd, inclusief de toegepaste kennis en concepten, het behaalde resultaat en een reflectie op wat hij in een dergelijke situatie een volgende keer hetzelfde of juist anders zou doen. Ook hier is de STARR-techniek een goede leidraad. Door studenten in de opleiding te begeleiden bij het schrijven van dergelijke toelichtingen, ontstaat daarin voldoende diepgang. De toelichting geeft assessoren een 'bril' om naar een bewijsstuk te kijken en verschaft hen informatie die zij in het gesprek niet meer hoeven te achterhalen.

Kwaliteit van bewijzen

Dat de kwaliteit van bewijzen divers is heeft ermee te maken dat het samenstellen van een portfolio een beroep doet op zowel schriftelijke communicatie als reflectief vermogen. Hoewel deze vermogens vrijwel altijd deel uitmaken van de te toetsen competenties, voeren ze bij het

BOX 4: VOORBEELD ORDENING INHOUD PORTFOLIO

- Titelblad met naam, opleiding, e-mail, etc.
- Inhoudsopgave
- CV
- Per competentie
 - a. Beschrijving in kerntaken/beroepshandelingen en criteria (uit beoordelingsmodel op 1 A4)
 - b. Bewijsstukken
Met per bewijs:
 1. titel beroepsproduct, datum vervaardiging, referentie;
 2. toelichting op bewijs (STARR) met direct daarachter;
 3. beroepsproduct of ander bewijs (waarop STARR betrekking heeft).
- Andere hoofdstukken bijv. voor cijferlijsten, etc.

samenstellen van het portfolio de boven-
toon. Daarom is het beoordelen van een
portfolio alleen niet genoeg om een stu-
dent tot zijn recht te laten komen bij com-
petentiebeoordeling. Een aanvullend as-
sessmentgesprek heeft als toegevoegde
waarde dat assessoren gericht kunnen
doorvragen naar ontbrekende informatie
en dat de student de gelegenheid heeft
hierop mondeling toelichting te geven.
Het komt voor dat assessoren een portfo-
lio matig vinden en na een assessmentge-
sprek enthousiast zijn over de competen-
ties van een student. Het omgekeerde ge-
beurt ook.

Structuur in het portfolio

De te beoordelen competenties vormen
een geschikt ordeningsprincipe voor het
portfolio. Elke competentie behelst een
apart hoofdstuk dat begint met de uit-
werking van die competentie conform
het beoordelingsmodel (op 1 A4-tje).
Daarna volgen de bewijzen bij die com-
petentie. Elk bewijs is voorzien van een
toelichting (STARR). Wanneer een bewijs
bruikbaar is voor meerdere competenties,
geeft de student even zoveel toelichtin-
gen. Eén voor elke competentie die hij
ermee wil aantonen, telkens geschreven
vanuit het perspectief van de betreffende
competentie. Aparte hoofdstukken kun-
nen worden gereserveerd voor aanvullen-
de informatie, zoals een cv, cijferlijsten,
etc. Het portfolio wordt tenslotte voor-
zien van een inhoudsopgave. Box 4 geeft
een schematisch overzicht. Een vaste
structuur kan dienen als randvoorwaarde
bij het inleveren van het portfolio. Dat
voorkomt veel zoekwerk voor de assesso-
ren.

Digitale portfolio's

In het hbo wordt inmiddels veel met digi-
tale portfolio's gewerkt. Kritische geluiden
hierover hebben betrekking op de toe-
gankelijkheid en vindbaarheid van de in-
formatie. In de meeste gevallen is de stu-
dent eigenaar van zijn portfolio en geeft
hij assessoren toegang tot delen ervan.
Ook hier speelt structuur een rol. Daarbij
komt dat de meeste assessoren het pret-
tig vinden om zowel bij de voorbereiding
als tijdens het assessmentgesprek in een
portfolio te kunnen bladeren en schrijven.
Het werken met laptops tijdens het ge-
sprek verdient niet hun voorkeur. Het
maakt naar hun zeggen een ongeïnteres-
seerde indruk, omdat de aandacht niet op
de student maar op het scherm is gericht.
De vraag is of de iPad hier het verschil kan
maken. Een papieren 'show case', samen-
gesteld op basis van een selectie van rele-
vante stukken uit het digitale portfolio, is
een oplossing.

BOX 5: UITWERKING VAN KWALIFICATIES, KWALITEITEN EN GEDRAGSINDICATOREN VAN DE ASSESSOR

Basiskwalificaties assessor

- Beschikt over relevante en brede expertise en praktijkervaring in het domein van de opleiding.
- Beschikt over mastergraad.
- Is oprecht geïnteresseerd in de professionele ontwikkeling van de student.
- Is sensitief: verplaatst zich in de beleavingswereld van de student.
- Is zich bewust van het eigen referentiekader en hanteert dit adequaat bij de uitvoering van zijn taken
- Werkt efficiënt, accuraat en komt afspraken na.
- Communiceert op toegankelijke en overtuigende wijze, zowel mondeling als schriftelijk.
- Is legergericht en bereid te investeren in zichzelf.

Kwaliteiten assessor

De assessor is in staat om inhoudelijk en op professionele wijze te beoordelen of de student voldoet aan de vereiste compe-
tenties. Omdat de ontwikkeling en beoordeling van competenties aan de hand van zeer diverse praktijksituaties plaatsvindt
– en in de praktijk meerdere wegen naar Rome leiden – is het vooral van belang dat een assessor blijk geeft 'de wereld achter
de indicatoren' te kennen. D.w.z. dat hij competenties kan relateren aan uiteenlopende praktijksituaties en gedrag.

Gedragsindicatoren assessor

- Creëert een sfeer waarin de student volledig tot zijn recht kan komen.
- Brengt structuur aan in het assessmentgesprek.
- Past verschillende vraag- en gesprekstechnieken op het juiste moment toe om:
 - de competentieontwikkeling van de student doelgericht te achterhalen;
 - regie te houden in gesprek.
- Relateert ervaringen, werkwijze en bewijzen die de student inbrengt, aan relevante beroepshandelingen en beoordelings-
criteria (beoordelingsdriehoek).
- Herkent '(beroeps- en gedrags)producten' als bruikbaar bewijs.
- Komt tot een onderbouwd eindoordeel en brengt dit op overtuigende en constructieve wijze over.
- Geeft constructieve feedback.
- Legt het oordeel op toegankelijke wijze vast in een daarvoor bestemd document.
- Gaat adequaat om met eventuele bezwaren tegen het eindoordeel.

Paradox

Het beoordelingsmodel en de gegeven structuur voor het portfolio lijken paradoxaal met de (keuze)vrijheid van de student. Echter binnen de begrenzing van het beoordelingsmodel en het portfolio ontstaat ruimte voor de student om na te denken over zijn leerervaringen. Het geeft een afbakening waarbinnen hij het geleerde in verband kan brengen met de aan te tonen competenties om van daaruit op zoek te gaan naar zijn beste voorbeelden. Het vergt het ordenen van gedachten, het leggen van verbanden en het doordringen tot de kern van een competentie om een selectie te maken van zijn 'best practices' voor het portfolio.

Deskundige assessoren

Assessoren zijn een belangrijke schakel in het uitvoeren van succesvolle competentietoetsen. Ze vormen hiermee in feite zelf een randvoorwaarde. De eisen die aan assessoren worden gesteld zijn van verschillende orde. Enerzijds wordt van hen verwacht dat zij kwaliteiten meebrengen in de vorm van een gedegen vakbekwaamheid en ruime praktijkervaring. Het betreft zogenaamde basiskwalificaties (zie box 5). Anderzijds hebben zij ondersteuning nodig bij hun professionalisering in de rol van assessor: een verantwoordelijkheid van de bacheloropleiding waarvoor zij werken. Professionalisering begint met een training waarin drie aandachtsgedebieden centraal staan:

1. Het aanleren van assessorvaardigheden, de gedragsindicatoren uit box 5;
2. Het gebruik van het beoordelingsmodel (zie box 3);
3. Het hanteren van een eenduidige werkwijze bij de uitvoering van portfolio assessments.

Assessoren vinden het waardevol om in de training een volledig assessment stapsgewijs uit te voeren en daarbij steeds de werkwijze, vaardigheden, technieken en protocollen aangereikt te krijgen. Vooral het oefenen met gespreks-, vraag- en beoordelingstechnieken aan de hand van een authentiek portfolio, het

bijbehorende beoordelingsmodel en een acteur in de rol van student, levert positieve evaluaties op. Deze opzet geeft assessoren de ruimte om met elkaar invulling te geven aan het interpretatiekader, de driehoek, en tot een intersubjectief (letterlijk: tussen personen), holistisch en onderbouwd oordeel te komen.

Gesprekstechnieken die assessoren cruciaal vinden bij de uitvoering van portfolio assessments zijn de START-techniek (de laatste T staat voor 'Transfer' of 'Tegendeel', beide bedoeld om de reikwijdte van een competentie te verkennen), de techniek van Luisteren-Samenvatten-Doorvragen om regie te houden in het gesprek en de techniek van metacommuniceren, om een gesprek dat niet lekker loopt vlot te trekken. Echter uitsluitend trainen op gesprekstechnieken is vrijwel zinloos.

Assessorvaardigheden vergen veel oefening in de praktijk aangevuld met extra mogelijkheden om technieken beter in de vingers te krijgen. Dit kan met behulp van workshops voor specifieke gespreks- of beoordelingstechnieken, persoonlijke feedback tijdens de uitvoering van een assessment en intervisiebijeenkomsten voor het uitwisselen van kritische situaties en het bepalen van een gezamenlijke norm. Veel bacheloropleidingen werken inmiddels ook met assessorcertificering. Hierbij beoordelen onafhankelijk assessmentdeskundigen assessoren op de competenties en gedragsindicatoren van het assessorprofiel. Het maakt de kwaliteit van assessoren transparant. Tevens wordt zichtbaar dat niet alle assessoren aan de gestelde eisen kunnen voldoen. Dit pleit ervoor de rol van assessor als docentspecialisatie te zien. Overigens vragen assessorvaardigheden ook na certificering voortdurend onderhoud.

Twee onafhankelijke en deskundige assessoren per student

Hoewel veel wordt geïnvesteerd in de deskundigheid van assessoren, valt tegelijkertijd op dat competentietoetsen dikwijls worden uitgevoerd met één assessor

per student. Deze praktijk brengt het onafhankelijke en intersubjectieve oordeel in gevaar. Dat heeft enerzijds te maken met de open en generieke criteria in het beoordelingsmodel waardoor snel een grijs gebied ontstaat en de assessor twijfelt over een getoetste competentie in termen van net goed, of niet goed genoeg. Anderzijds met het feit dat waarnemingen subjectief en multi-interpretabel zijn. Om het grijze gebied in te perken en de eigen waarnemingen te objectiveren, is de inzet van twee assessoren per toets nodig. In onderling overleg wegen zij hun bevindingen uit het portfolio en gesprek in relatie tot de criteria uit het beoordelingsmodel om zo tot een intersubjectief oordeel te komen.

Hierbij is het raadzaam om assessoren in wisselende tweetallen te laten samenwerken. Bij vaste duo's ontstaat een 'eigen' werkwijze en daarmee samenhangend ook een 'eigen' (subjectieve) interpretatie van het beoordelingsmodel. Dit geldt ook als één van de assessoren tevens de begeleider van de student is. Van onafhankelijkheid van de beoordelaars is dan geen sprake. Een begeleider heeft zich door de tijd immers een beeld gevormd van de student. Dat kleurt zijn waarneming en beïnvloedt zijn oordeel en dat komt de student niet ten goede. Wanneer een opleiding toch besluit één assessor in te zetten in plaats van twee, is het advies om een bijeenkomst met assessoren te beleggen direct nadat zij een aantal assessments hebben uitgevoerd. Hierin bespreken zij twijfelachtige en kritische situaties om zo het 'grijze gebied' bij de beoordeling te verkleinen en als het ware in onderling overleg en consensus een 'lat te leggen' of norm te bepalen. Studenten krijgen in dit geval hun beoordeling nadat het assessorenoverleg heeft plaats gevonden.

Eenduidige en uitvoerbare procedure

Een eenduidige werkwijze bij de uitvoering van competentietoetsen staat of valt met een heldere procedure. De uitvoerbaarheid ervan is afhankelijk van de

beschikbare tijd. Op beide punten zijn verbeteringen te realiseren in de toetspraktijk. Daarnaast is er de uitdaging om het oordeel van de toets te vertalen naar het cijferinformatiesysteem van de opleiding.

Informatie over de procedure

Volledige en eenduidige informatie over de toetsprocedure zou een vanzelfsprekendheid moeten zijn. Toch is aanscherping mogelijk. De controlevraag hierbij is of de toetsprocedure volledig is doorzacht. Om dit te checken is de uitwerking van de procedure in fasen of stappen met daaraan gekoppeld taken en verantwoordelijkheden van betrokkenen en benodigde materialen een handig hulpmiddel. Hierbij steeds kijkend vanuit de perspectieven van de verschillende doelgroepen: studenten, assessoren, examencommissie en begeleiders (die studenten ondersteunen bij de voorbereiding op de toets). Een aandachtspunt hierbij is consistentie in de gehanteerde terminologie.

Beschikbare tijd

Een transparant beoordelingsmodel, deskundige assessoren en een eenduidige procedure zijn vereisten voor kwalitatief goede competentietoetsen. Daarnaast speelt de factor tijd bij de uitvoering een cruciale rol. Er zijn voorbeelden van bacheloropleidingen die assessoren vragen een portfolio assessment over meerdere competenties in twintig minuten uit te voeren. Dat dit ten koste gaat van de kwaliteit behoeft geen betoog. We zetten hier de stappen van een portfolio assessment op een rij, zodat deze als richtlijn kunnen dienen voor het inschatten van een realistische, gemiddelde tijdsinvestering van

assessoren (zie box 6). Bij elke stap zijn twee assessoren betrokken. Het is verstandig uit te gaan van een 'gemiddeld' portfolio qua aantal aan te tonen competenties en bijbehorende bewijsstukken.

Cijfers voor competenties

De studentenvoortgangsregistratie bij hogescholen is meestal ingericht op cijfers. Competentiebeoordeling daarentegen wordt uitgedrukt in andere waarden, zoals onvoldoende – voldoende/goed – excellent of volledig aangetoond, gedeeltelijk aangetoond, niet aangetoond. Een holistisch oordeel laat zich echter niet zomaar vertalen in cijfers. Pogingen hiertoe leiden doorgaans tot afvinklijstjes van handelingen en criteria met wegeningen daaraan gekoppeld. Dit creëert een schijnzekerheid die voorbij gaat aan de complexiteit van competentiebeoordeling. Het middel (cijferregistratie) lijkt hier een doel op zichzelf. In trainingen lossen assessoren dit praktisch op: ze maken afspraken over het toekennen van een specifiek cijfer aan een waardering: bijvoorbeeld een 9 voor een excellente-, een 6/7 voor een voldoende/goede- en een 4 voor een onvoldoende beoordeling. Een speciaal aandachtspunt bij competentietoetsing is de betrokkenheid van examencommissies. Zij zijn immers verantwoordelijk voor het gerealiseerde (eind)niveau van de student in de opleiding (Wet Versterking Besturing, 2010). Het vergt vertrouwen in de assessoren om hun oordeel te kunnen overnemen. Het advies is daarom een afgevaardigde van de examencommissie te laten deelnemen aan de assessorentraining om inzicht te krijgen in de deskundigheid van

assessoren, het gehanteerde beoordelingsmodel en de werkwijze bij competentietoetsing.

In box 7 zijn de randvoorwaarden met bijbehorende kwaliteitscriteria samengevat.

De toegevoegde waarde van competentietoetsen

Uit de beschreven randvoorwaarden blijkt dat het toetsen van competenties een forse inzet vergt van alle betrokkenen. Dat rechtvaardigt de vraag waarom we competentietoetsen inzetten in het hbo. Er zijn tenminste twee goede redenen:

1. Het stuurt het (leer)gedrag van de aankomende professional, en
2. Het doet recht aan de student door het beoordelen van een diversiteit aan leerervaringen.

Effectief sturen van leergedrag van de aankomende professional

De winst van competentietoetsen is dat de beoordeling ervan meer in overeenstemming is met de eisen die de beroepspraktijk aan professionals stelt (Baartman et al, 2006). En die praktijk vraagt van de hoger opgeleide professional van morgen dat hij kritisch kan denken en beschikt over analytische en probleemoplossende kwaliteiten om situaties in de praktijk te analyseren en de meest effectieve aanpak te kiezen. Aanvullend vraagt het werk van jonge professionals een voortdurend innovatieve bijdrage in de snel veranderende kenniseconomie (Breebaart, 2011). De genoemde vermogens zijn in vrijwel alle competentieprofielen van bacheloropleidingen te vinden en in competentietoetsen dienen ze als beoordelingscriteria (zie box 2). Als deze op voorhand voldoende zijn geëxpliciteerd, sturen ze het leergedrag van de student. Hierbij zijn tenminste drie actoren betrokken: de student, de (docent)begeleider en de assessor.

De student richt zijn leren in naar de criteria waarop hij wordt beoordeeld. De criteria zorgen er dus voor dat hij zich bewust is van het vereiste gedrag bij de uitvoering van praktijktaken. De (docent)begeleider geeft de student tussentijds

BOX 6: STAPPEN IN EEN PORTFOLIO ASSESSMENT

Stappen die twee assessoren doorlopen bij het uitvoeren van een portfolio assessment:

1. Lezen en beoordelen van het portfolio: beide assessoren onafhankelijk van elkaar.
2. Overleg met collega-assessor: bespreken van bevindingen uit portfolio en voorbereiden van assessmentgesprek.
3. Assessmentgesprek voeren: ontbrekende informatie verzamelen voor beoordeling (gezamenlijk).
4. Oordeel vaststellen en onderbouwen (gezamenlijk).
5. Oordeel en onderbouwing vastleggen in daarvoor bestemd document (gezamenlijk).
6. Feedback geven (gezamenlijk).

feedback op zijn ontwikkeling aan de hand van dezelfde criteria. De vraag hierbij is hoe de student zijn sterktes kan inzetten en op welke punten hij ondersteuning nodig heeft om aan het noodzakelijke gedrag te voldoen.

De assessor stelt uiteindelijk vast of de student voldoet aan de vereiste competenties. Hij beoordeelt de resultaten van het leerproces met de gestelde criteria en geeft na afloop van de toets in de regel feedback. Met deze feedback kan de student opnieuw werken aan zijn ontwikkeling.

Recht doen aan de student

Een tweede meerwaarde van competentietoetsen is dat het oordeel wordt gevormd op basis van een verzameling van leeropbrengsten. De bewijzen die de student in zijn portfolio opneemt zijn divers. Ze kunnen betrekking hebben op in de praktijk ontwikkelde beroepsproducten, op in de opleiding gemaakte en door vakdocenten beoordeelde toetsen en producten, op stage- en praktijkbeoordelingen door derden en op de eigen reflecties hierop. Het betreft dus een breed scala aan bewijzen voortkomend uit een diversiteit aan leerervaringen. Bij het beoordelen ervan geldt dat het wegen van informatie over de student vanuit verschillende invalshoeken tot een meer adequate beslissing leidt dan het geval is in klassieke toetsen waarin vaak wordt volstaan met het enkelvoudig meten en beoordelen op een specifiek onderdeel, op een bepaald moment (Dierick et al, 2002). Daarbij komt dat twee assessoren zijn betrokken bij de uitvoering van de toets. Gezamenlijk brengen zij een oordeel tot stand en onderbouwen dit. Met deze meervoudige kijk komen studenten beter tot hun recht. Niet zelden laten zij na afloop van een competentietoets weten dat ze er veel van hebben geleerd. Een goed assessment stelt hen in staat verbanden te leggen tussen kennis en vaardigheden geleerd in de opleiding, de effectieve inzet ervan in de beroepspraktijk en de eigen sterktes en zwaktes daarin als aankomend professional.

Verantwoord kiezen voor competentietoetsen

De genoemde randvoorwaarden maken competentietoetsen tot een dure, arbeidsintensieve vorm van toetsing. Dat roept de vraag op wanneer we deze toetsen

verantwoord kunnen inzetten. In het algemeen kan worden gesteld dat competentietoetsen slechts een beperkt deel uitmaken van het volledige toetsprogramma van een opleiding, waarin kennistoetsen een stevig aandeel hebben.

BOX 7: RANDVOORWAARDEN EN KWALITEITSCRITERIA BIJ COMPETENTIETOETSEN SAMENGEVAT

Randvoorwaarde	Kwaliteitscriteria	Toelichting
Werkbaar beoordelingsmodel	Uitwerking in: 1. Kerntaken 2. Beoordelingscriteria 3. Bewijs	Het model voldoet aan de kwaliteitscriteria: herkenbaar, meetbaar, transparant, representatief (boxen 1 t/m 3).
Toegankelijk portfolio	- Bewijs voldoet aan - Relevantie - Variatie - Kwantiteit - Heldere structuur	Met betrekking tot instructies bij verzamelen bewijzen: - Concrete voorbeelden van bewijzen (denkrichting) zijn gegeven. - Vereiste variatie in soorten bewijs is duidelijk: beroepsproducten, ervaringsverslagen, opleidingsproducten, etc. - Een toelichting per bewijs is vereist (bijv. met STARR). - Er is een maximum gesteld aan het aantal bewijzen. - Eenduidige opbouw. - Ordening van bewijzen per competentie; voorbeeld, zie box 4
Deskundige en onafhankelijke assessoren	- Basiskwalificaties - Professionalisering in assessorrol - Assessor- en begeleidersrol zijn gescheiden - Inzet van twee assessoren per student	- Voorbeeld, zie box 5. Deskundigheidsbevordering vindt plaats door: - Assessorstraining. - Aanvullende professionalisering via bijvoorbeeld workshops, feedback 'on the job', intervisie. - Gevolgd door eventuele certificering. - Voortdurend onderhoud van assessorvaardigheden.
Eenduidige en uitvoerbare procedure	- Procedure is uitgewerkt in: - fasen/stappen, - taken en verantwoordelijkheden - Terminologie is consistent - Voldoende tijd is beschikbaar - Waardering/beoordeling competentietoets past in studentenvolgsysteem	- Beschrijving procedure vanuit alle betrokkenen: student, assessoren, docent/begeleider en examencommissie. - Alle benodigde materialen, waaronder protocollen, zijn beschikbaar - Zie handreiking voor tijdsbepaling in box 6.

Dat komt omdat competentietoetsen een dure vorm van toetsing is, die bovendien van studenten vergt dat zij zowel in de praktijk als in de opleiding gericht aan hun competentieontwikkeling hebben gewerkt.

Een criterium voor het kiezen van een competentietoets is het congruentieprincipe: het inzetten van het juiste instrument voor hetgeen beoordeeld moet worden. Voor het toetsen van professioneel handelen in de beroepspraktijk zijn portfolio assessments bij uitstek geschikt. Ze geven studenten de ruimte om met unieke bewijzen uit verschillende beroepssituaties en -contexten te komen aan de hand van de geoperationaliseerde competenties in het beoordelingsmodel (linkerzijde driehoek, box 3). En om op basis van deze bewijzen hun professionele handelen uiteen te zetten in relatie tot de geldende beoordelingscriteria.

Een tweede criterium voor het inzetten van een competentietoets is de meerwaarde die deze oplevert. Hiervan is sprake als de student voldoende in de gelegenheid is geweest om zowel in de opleiding als in de beroepspraktijk aan zijn competentieontwikkeling te werken. In de regel betekent dit maximaal drie competentietoetsen in een volledige bacheloropleiding: aan het einde van de propedeuse (zeer beperkt, bijvoorbeeld een eerste reflectie op een aantal competenties), na een stage en voorafgaand aan de afstudeerfase en bij het afstuderen, complementair aan de afstudeeropdracht.

Als derde criterium geldt dat een competentietoets pas zinvol is als aan de eerder genoemde randvoorwaarden is voldaan.

Conclusie

Het uitvoeren van kwalitatief goede competentietoetsen vraagt een aanzienlijke inspanning. De gouden regel is daarom: liever een paar keer goed, dan vaak en halfslachtig. In het hbo zijn portfolio assessments veruit de meest voorkomende vorm van competentietoetsing.

Rand-voorwaarden voor een goede uitvoering ervan zijn een werkbaar beoordelingsmodel, toegankelijke portfolio's, deskundige en onafhankelijke assessoren (twee per student) en een eenduidige en uitvoerbare procedure.

Competentietoetsen leveren een toegevoegde waarde als het gaat om het ontwikkelen en beoordelen van professioneel gedrag van aankomend beroepsbeoefenaren in bacheloropleidingen.

Toetsen sturen immers het leergedrag van studenten. De beoordelingscriteria van competentietoetsen zijn ontleend aan de eisen die de beroepspraktijk stelt. Dat geeft effectieve sturing. Portfolio assessments hebben als bijkomend voordeel dat de beoordeling is gebaseerd op een diversiteit aan leeropbrengsten en het deskundige oordeel van twee assessoren. Dat doet recht aan de student.

Het congruentieprincipe is bepalend voor het verantwoord kiezen van een toetsvorm. Portfolio assessments zijn arbeidsintensief voor studenten en assessoren en worden daarom bij voorkeur weinig frequent ingezet. Een richtlijn is maximaal drie keer in de totale bacheloropleiding. Bij voorkeur na een periode dat de student zich in de praktijk heeft ontwikkeld. De randvoorwaarden dienen op orde te zijn. Werken aan competenties is leren op een dieper niveau. Het draagt bij aan het ontwikkelen van kritisch denken, analyserend en onderzoekend vermogen, een oplossingsgerichte houding en professionele zelfsturing. Dat gebeurt in de opleiding, maar vooral ook in de beroepspraktijk. Gedegen kennis van relevante concepten en modellen vormen hiervoor de basis, dat staat buiten kijf. Maar wat uiteindelijk telt is dat de professional van morgen succesvol is in een voortdurend veranderende beroepsomgeving. Dat vergt competent en professioneel handelen in uiteenlopende beroepssituaties. Het toetsen ervan is niet eenvoudig, maar onontbeerlijk om vast te stellen of de bachelor kansrijk is als beginnend beroepsbeoefenaar.

Bronnen

- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J. & Kirscher, P.A. & Vleuten, C.P.M. van der (2006). The Wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153-170.
- Berkel, A. van & Lintelo, L. te (2007). Recht doen aan de kandidaat bij EVC. De rol van de assessor. In: *Develop* 3 (4), 28-37. Voorburg: Arne Westerhof.
- Breebaart, P. (2011) Ze moeten meer leren. *Expertise, visieblad voor het hoger onderwijs*.
- Dierick, S., Watering, G. van de & Muijtjens, A. (2002). De actuele kwaliteit van assessment: ontwikkelingen in de edumetrie. In: Dochy, F. & Heylen, L. & Mosselaer, H. van de. *Assessment in onderwijs*, 91-121. Utrecht: Uitgeverij Lemma B.V.
- Klarus, R. (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*. Den Bosch/Dronten: Stoas Hogeschool.
- Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek, april 2010, Wet Versterking Besturing. Den Haag.
- Wierdsma, A. & Swieringa A. (2011). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Hoofdlijnenakkoord OCW – HBO-raad, december 2011. Den Haag.

Geraadpleegde websites:

- <http://www.encyclo.nl/begrip/holisme>
- <http://www.onderwijsatelier.hva.nl/article-345-nl.html>
- <http://www.pimbreebaart.nl/blog/?p=1101>

Prestatiebeloning in het onderwijs, onzinnig of niet?

Het voorstel om prestatiebeloning voor leraren in te voeren doet veel stof opwaaien. In diverse media en op allerlei fora wordt hier fel tegen geageerd. Voor- en tegenstanders halen bewijs voor hun stelling uit wetenschappelijk onderzoek. Bij het bestuderen van die bewijzen valt op dat bijna alle onderzoekers zich beperken tot de vraag of leerlingen er betere leerresultaten mee halen. Er is weinig tot geen aandacht voor het hoe en waarom. Janneke Hooijer vindt juist het gebrek aan aandacht voor dat laatste een serieuze tekortkoming.

De filosoof Wouter Sanderse voorspelde in april 2010 al dat 'men elkaar de tent zal uitvechten' wanneer de individuele prestatiebeloning in het onderwijs wordt ingevoerd. Ook waarschuwde hij voor het gevaar van manipulatie en het verdwijnen van aandacht voor de pedagogische taken van de leraar, wanneer die enkel op de toetsprestaties van leerlingen wordt afgerekend. Wawoe (2011) deed voor het programma 'Uitgesproken VARA' een tendentiek onderzoek naar de mening van leraren over prestatiebeloning. Uit de resultaten blijkt dat 70 procent van de leraren tegen invoering van prestatiebeloning is, waarbij 84 procent van de leraren overigens wel verwacht in aanmerking te komen voor zo'n bonus. Ook blijkt dat één op de zes leraren een onderpresteerder is. Leraren zien liever dat juist die collega's worden aangepakt. Dat is in hun ogen effectiever dan het belonen van goede leraren. De uiteindelijke conclusie van dit onderzoek is dat beloning geen positieve effecten heeft omdat meer leraren in aanmerking denken te komen voor een bonus dan er uiteindelijk een kunnen ontvangen. Dat is wel erg kort door de bocht. Overigens lopen de reacties op het voorstel van de Onderwijsraad – '5 procent van de leraren op een school zou een bonus moeten krijgen' – en de daadwerkelijke regeling uiteen. De regeling voor experimenten met prestatiebeloning laat immers meer ruimte om de beloningsgrond en de verdeling ervan op andere manieren vorm te geven. Hoog tijd om te kijken naar het hoe en waarom van bewijzen voor en tegen prestatiebeloning, en naar de theoretische noties die ten grondslag liggen aan de verwachte effecten.

Wat zegt de theorie?

Het idee van prestatiebeloning vindt zijn oorsprong in de economische wetenschappen. De veronderstelling dat prestatiebeloning leidt tot betere prestaties, is gebaseerd op de verwachtingstheorie van Vroom (1964). Deze theorie stelt dat mensen gemotiveerd raken om bepaald gedrag te vertonen als ze

denken dat dit gedrag bijdraagt aan de doelen van de organisatie. Voorwaarde is dat het vertoonde gedrag beloond wordt en men die beloning als waardevol ervaart. Als je uitgaat van deze theorie is het dus zo dat als je een bonus geeft waar mensen waarde aan hechten, mensen meer gedrag zullen vertonen waarmee ze die bonus kunnen verdienen. Onderzoek heeft laten zien dat deze theorie alleen opgaat voor eenvoudige en saaie taken en niet voor complexe en interessante taken. Blijkbaar zit de motivatie om complexe taken te verrichten ingewikkelder in elkaar. Om dit te verklaren biedt de zelfdeterminatietheorie (in het Engels: self-determination theory) houvast. De zelfdeterminatietheorie gaat uit van de basispremissie dat mensen gericht zijn op persoonlijke groei en actief interacteren met hun omgeving. In de praktijk komt dit niet altijd uit de verf. Mensen hebben steun en input van hun omgeving nodig om deze natuurlijke neiging tot uitdrukking te laten komen. Binnen deze theorie worden verschillende vormen van motivatie onderscheiden, onder te verdelen in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie ontstaat vanuit jezelf; je doet iets omdat het leuk is om dat te doen. Extrinsieke motivatie ontstaat van buitenaf; je doet dingen omdat je daartoe wordt gedwongen of ervoor wordt beloond. Het ontvangen van een beloning voor gedrag dat je vanuit een intrinsieke motivatie bent gaan vertonen, kan extrinsieke motivatie zelfs ondermijnen (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Dat werkt als volgt: het ontvangen van een beloning voor gedrag dat je vanuit jezelf vertoont, wordt gezien als controlerend. Het haalt het gevoel van eigen initiatief weg en beïnvloedt daarmee ook de eigen verantwoordelijkheid. Alleen positieve feedback als beloningsvorm werkt ondersteunend aan intrinsieke motivatie. Weibel et al. (2009) laten overtuigend zien dat beide gevolgen, dus het positieve en het negatieve effect van prestatiebeloning, twee kanten van dezelfde medaille zijn. Zij noemen dat de hidden costs of reward. Een prestatiebeloning versterkt de

Janneke Hooijer

Hooijer is universitair docent/programma-leider bij LOOK (Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek); een expertisecentrum voor de professionalisering van leraren. Reacties op dit artikel kunt u mailen naar: Janneke.Hooijer@ou.nl.





extrinsieke motivatie voor bepaald gedrag en ondermijnt tegelijkertijd de intrinsieke motivatie. Afhankelijk van de sterkte van beide effecten ontstaat een af- of een toename van persoonlijke inspanning. Zo geldt dat hoe meer intrinsieke motivatie er was in het begin, hoe meer daarvan teniet kan worden gedaan. En juist in de publieke sector werken mensen vanuit een intrinsieke motivatie.

Wat is er al bekend?

Er zijn de afgelopen jaren meerdere experimenten gedaan met verschillende vormen van prestatiebeloning in het onderwijs. Veel van de experimenten laten weinig tot geen resultaat zien in verbetering van leerprestaties bij leerlingen. Een recent grootschalig onderzoek heeft plaatsgevonden in New York (Marsh et al., 2011). In drie jaar tijd hebben daar 599 basisscholen aan deelgenomen. De deelnemende school kon een bonus verdienen en mocht zelf, door overleg tussen management en leraren, de toegekende bonus onderling verdelen. De meeste scholen kozen voor een gelijke verdeling op basis van aanstellingsomvang. De beloning werd uitgereikt na het behalen van een absolute norm, waardoor in de opeenvolgende jaren respectievelijk 62 procent, 84 procent en 13 procent van de scholen een bonus kreeg. De daling in het derde jaar is te verklaren doordat de absolute norm drastisch naar boven werd bijgesteld. In dit onderzoek zijn geen effecten gevonden op de leerprestaties van leerlingen.

Er is ook uitgebreid gekeken naar de uitvoering van het bonusprogramma en de beleving van de scholen en de leraren. Over het algemeen stonden de leraren positief tegenover bonussen, maar waren er ook misverstanden over de manier waarop prestaties werden gemeten. Ongeveer een derde van de leraren wist niet welke prestatie de school moest leveren om een bonus te krijgen. De meeste leraren waren bovendien teleurgesteld over de omvang van de bonus. De onderzoekers zien in dat laatste verklaringen voor het uitblijven van effecten op de leerlingen.

Geen positieve resultaten

Springer et al. (2010) rapporteren over een ander driejarig onderzoeksproject in Nashville, waarbij wiskundeleraren van middelbare scholen in aanmerking konden komen voor een bonus voor grote verbeteringen van testcores van hun leerlingen. Leraren werden random toegewezen aan de experimentele of controlegroep. In dit onderzoek werden geen positieve resultaten gevonden. De leerlingen van de leraren in de controlegroep presteerden niet beter dan de leerlingen van leraren in de bonusgroep. Er is voor één leerjaar een klein effect gevonden,

maar dat bleek tijdelijk te zijn. Leerlingen die in een leerjaar les hadden van een 'bonusleraar' deden het in het daarop volgende jaar niet beter. Ook hierbij zijn kanttekeningen te plaatsen. Zo was het verloop onder leraren die deelnamen aan het onderzoek groot en werden de leerlingen niet random toegewezen aan de leraren, waardoor manipulatie mogelijk was. Hoewel de deelnemende leraren de bonus onderschreven, zagen ze de norm waarop de bonus gebaseerd werd – namelijk de score van leerlingen op een standaardtoets – niet als een juiste maat om de kwaliteit van een leraar te bepalen. Dit punt wordt ook in de discussie in Nederland aangehaald. De prestaties van een leraar zijn niet te vangen in een cijfer dat een leerling haalt. Eberts, Hollenbeck & Stone (2012) hebben met een casestudie laten zien dat prestatiebeloning wel kan bijdragen bij het terugdringen van uitval van leerlingen, maar niet leidt tot verbeteren van het cijfergemiddelde. Sterker nog; het percentage studenten dat zakte nam toe.

Wel positieve resultaten

Aan de andere kant zijn er ook onderzoeken die wel positieve effecten aantonen van verschillende vormen van prestatiebeloning op de prestaties van leerlingen. De voorstanders van prestatiebeloning verwijzen graag naar het onderzoek van Lavy (2002). Hij heeft experimenten met prestatiebeloning voor leraren onderzocht in Israël. Er werden twee beloningsvormen vergeleken. In de ene conditie maakten de school en haar leraren kans op financiële beloning als de betreffende school tot de beste eenderde van alle scholen behoorden. In de andere conditie kregen scholen extra financiële middelen om lestijd te verlengen, klassen te verkleinen en extra begeleiding te geven aan zwakke leerlingen. Deze middelen werden toegekend op basis van een goedgekeurd voorstel (25 van de 75 ingediende voorstellen werden goedgekeurd). Beide condities lieten een verbetering zien op leerlingprestaties. Lavy concludeert dat prestatiebeloning kosteneffectiever is dan het geven van extra middelen aan scholen. Ook Figlio & Kenny (2007) vinden effecten van prestatiebeloning voor leraren op de leerprestaties van leerlingen. Dit onderzoek was geen experiment maar een vergelijking tussen scholen die wel en niet werken met bonussen voor goede leraren. De onderzoekers geven zelf al aan dat ze in deze relatie geen oorzaak en gevolg kunnen onderscheiden. Het kan zijn dat scholen die beter presteren werken met bonussen, of dat het werken met bonussen de leraren tot betere prestaties aanzet.

Diezelfde kanttekening kun je plaatsen bij het grootschalige vergelijkende onderzoek van Woessmann (2011) die in de PISA-data is gedoken. Dit onderzoek toont aan dat in landen die



gebruikmaken van financiële beloning voor goede prestaties van leraren, de leerlingen significant hoger scoren op wiskunde, science en lezen. De vraag is echter of die landen beter scoren door een financiële beloning voor leraren of dat het uitingen zijn van een goed onderwijssysteem.

Wat valt er nog te onderzoeken?

Wie er ook gelijk heeft, wat opvalt in al deze onderzoeken is dat alleen gekeken wordt naar de leerwinst bij leerlingen en een enkele keer naar het draagvlak onder leraren voor bonussen. Uiteindelijk is het daar natuurlijk ook om begonnen: het kennis- en vaardigheidsniveau van leerlingen moet omhoog en prestatiebeloning zou een middel kunnen zijn om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren. Maar er zijn wel wat haken en ogen.

We weten dat duidelijkheid over de beoordelingscriteria en de overtuiging dat deze beoordeling eerlijk en objectief plaatsvinden basisvoorwaarden zijn. Dat vraagt weer om het zo eenvoudig mogelijk meten van leerprestaties, zodat administratieve rompslomp en ondoorzichtige procedures voorkomen kunnen worden.

Aan de andere kant loert het gevaar van een te simpele opvatting van prestatie, waarmee de complexiteit van het werk van leraren wordt genegeerd.

We weten ook dat prestatiebeloning de intrinsieke motivatie van leraren kan ondermijnen en daarmee een negatief effect heeft op de prestaties. Ook kan de collegiale samenwerking onder druk komen te staan. En dat zijn nu juist de dingen waar bijvoorbeeld Truijens tegen ageert. Leraar ben je niet voor het geld, maar vanuit een intrinsieke motivatie om leerlingen verder te helpen. In haar column in de Volkskrant van 28 maart jongstleden verwoordde ze het treffend als 'De treiterig voorgehouden worst is een belediging voor het intellect, een ontkenning van gedrevenheid'.

Of en in hoeverre deze effecten optreden is sterk afhankelijk van de precieze vormgeving van de prestatiebeloning. Beloon je teams of individuen, wat zijn de prestaties die je beloont en hoe meet je die prestaties? De regeling 'experimenten prestatiebeloning' biedt voldoende ruimte om te zoeken naar creatieve mogelijkheden om deze, al bekende, negatieve effecten te voorkomen en bonussen op een positieve en duurzame manier toe te kennen.

Hoe nu verder?

Er is nog veel te leren over de werking van prestatiebeloning in het onderwijs en het is de moeite waard om dat gedegen te onderzoeken. Dat onderzoek moet zich niet beperken tot een

effectmaat in termen van een toetsscore van leerlingen. In het onderwijs draait het immers om meer dan alleen het economische rendement in termen van leerprestaties van leerlingen. Ook de sociale en psychologische aspecten van leerlingen en leraren zijn van groot belang. Onderzoek moet plaatsvinden in de volle breedte, waarin gekeken wordt naar leerlingprestaties, de effecten op motivatie van leraren en hun onderlinge samenwerking en de effecten op schoolcultuur en beroepstrots. Dat vraagt om meer dan enkelvoudige experimenten met een standaardtoets en een keurige controlegroep.

Referenties

- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Eberts, R., Hollenbeck, K., & Stone, J. (2002). Teacher Performance Incentives and Student Outcomes. *The Journal of Human Resources*, 37(4), 913-927.
- Figlio, D.N., & Kenny, L.W. (2007). Individual teacher incentives and student performance. *Journal of Public Economics*, 91, 901-914.
- Lavy, V. (2002). Evaluating the Effect of Teachers' Group Performance Incentives on Pupil Achievement. *Journal of Political Economy*, 110(6), 1286-1317.
- Marsh, J.A., Springer, M.G., McCaffrey, D.F., Yuan, K., Epstein, S., Koppich, J., Kalra, N., DiMartino, C. & Peng, A. (2011) A big apple for educators. New York City's experiment with schoolwide performance bonus. Final evaluation report. Santa Monica, CA:RAND Education.
- Springer, M.G., Ballou, D., Hamilton, L., Le, V., Lockwood, J.R., McCaffrey, D., Pepper, M., & Stecher, B. (2010). Teacher pay for performance: Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching, Nashville, TN: National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University.
- Truijens, A. (2012, 28 maart). Niet beter presterende leraren zijn het einddoel, maar beter presterende leerlingen. *Volkskrant*.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Wawoe, K. (2011). Bonussen en onderpresteerders in het onderwijs. Geraadpleegd op 2 mei 2012, via: http://uitgesproken.vara.nl/fileadmin/uploads/UITGESPROKEN_VARA/fragmenten/16MEI2011/bonussen_en_onderpresteerders_in_het_onderwijs_K.Wawoeversietwee.pdf
- Weibel, A., Rost, K. & Osterloh, M. (2009). Pay for performance in the public sector – benefits and (hidden) costs. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20 (2), 387-412.
- Woessmann, L. (2011). Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*, 30, 404-418.



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.

BETER LEREN DOOR LEZEN

Leerlingen in groep 8 die regelmatig boeken lezen van een hoog niveau hebben hogere Cito-scores. Dit concluderen Denise Kortlever en Jeroen Lemmens naar aanleiding van hun onderzoek naar leesgedrag, vrijetijdsbesteding en Cito-scores. In dit onderzoek werden 515 leerlingen via een vragenlijst bevraagd over hun leesgedrag en andere vrijetijdsbesteding. De kinderen werd onder andere gevraagd maximaal drie favoriete boektitels op te geven. De ouders van deze leerlingen werd gevraagd een korte enquête in te vullen, onder andere over hun eigen opleiding.

De 'belezenheid' van de kinderen – beschreven als de frequentie van het lezen x het niveau van de gelezen boeken – hing positief samen met de algemene eindscore van de Cito-toets en daarnaast ook met de scores van de verschillende onderdelen van de Cito-toets. Niet alleen scoorden de leerlingen die meer belezen waren beter op taalvaardigheid, ook scoorden zij beter op de onderdelen wiskunde en studievaardigheid. De meeste kinderen gaven aan de zij gemiddeld één keer per week lezen, in vergelijking tot gemiddeld vier dagen per week gamen, vijf dagen per week internetten en zes dagen per week televisie kijken. Interessant is dat de frequentie van gamen, internetten en televisie kijken een negatief verband toonde met de Cito-scores; hoe meer er werd gegamed, geïnternet of televisie gekeken, hoe slechter de Cito-scores.

Er zijn echter kanttekeningen te plaatsen bij dit onderzoek. Ten eerste gaven de leerlingen zelf aan hoe vaak ze lezen en wat ze lezen. De onderzoekers onderkennen dit punt en geven als argument dat leerlingen van rond de twaalf jaar goed in staat zouden moeten zijn om een realistische inschatting te maken van hun gedrag. Een punt dat de onderzoekers niet aankaarten, is dat de leerlingen gevraagd wordt naar favoriete boektitels. Wat betekent dit? Zijn dit boeken die ze daadwerkelijk hebben gelezen? Zijn dit boeken die vaak in de media worden genoemd, of hebben ze

andere leerlingen hierover horen praten? Het is dus onduidelijk of leerlingen deze boeken daadwerkelijk hebben gelezen. De variabele 'belezenheid' wordt hierdoor minder geloofwaardig. Verder komt niet duidelijk uit dit onderzoek naar voren of de leerlingen al die tijd al goed lezen, of dat dit iets is van de laatste tijd. Met andere woorden; zouden leerlingen die alleen in groep 8 goed lezen net zulke goede Cito-scores hebben als leerlingen die tijdens de hele basisschooltijd goed lezen? Vanaf wanneer, vanaf welke groep speelt de belezenheid van leerlingen een rol bij goede schoolprestaties?

Dit onderzoek wijst op een positief verband tussen belezenheid en Cito-scores en ligt in de lijn van ander onderzoek met vergelijkbare onderzoeksresultaten. Er zijn echter veel kanttekeningen te plaatsen en er is duidelijk gedegen vervolgonderzoek nodig om deze resultaten te onderbouwen. Maar waar we niet omheen kunnen, is dat lezen en taalvaardigheid belangrijk zijn voor het functioneren op school.

- Kortlever, D.M.J., & Lemmens, J. S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40, 87-105.

LEZEN WORDT LEUK

Uit bovenstaande tekst blijkt hoe belangrijk lezen is voor schoolprestaties. Helaas vinden niet alle kinderen lezen leuk. Hieraan kunnen verschillende redenen ten grondslag liggen. Een reden kan zijn dat sommige kinderen niet goed kunnen lezen, zodat het hen moeite kost. Een andere reden kan zijn dat ze vanuit hun omgeving niet gewend zijn om te lezen, waardoor ze er niet veel mee in aanraking komen. Nog een andere reden kan zijn dat de kinderen tot nu toe geen leuke of interessante boeken zijn tegen gekomen, waardoor het lezen dus ook niet leuk of interessant is. Onderzoekers in Zwitserland hebben een interventieprogramma (het LiFuS-programma) ontwikkeld om de leesmotivatie te bevorderen. Met dit programma willen de onderzoekers leerlingen in groep 6 een

omgeving – op school en thuis – bieden die hen motiveert en stimuleert om te lezen. Het programma is onder andere gebaseerd op de principes van de Self Determination Theory van Ryan en Deci. Deze theorie onderscheidt drie basis principes: 1) de behoefte aan autonomie, 2) de behoefte om je competent te voelen en 3) de behoefte om je betrokken voelen. De componenten van dit LiFuS-programma zijn zowel in de thuisomgeving als op school gekoppeld aan deze basisprincipes. Kinderen mogen bijvoorbeeld bij een onderdeel van het schoolprogramma zelf kiezen welke boeken ze lezen (autonomie). Daarnaast worden ouders geïnstrueerd de kinderen thuis te ondersteunen bij het huiswerk door beschikbaar te zijn wanneer nodig, maar de kinderen wel op eigen tempo te laten werken. Om het gevoel van betrokkenheid te stimuleren, krijgen ouders instructie in het gebruik van leesstrategieën om met de kinderen op een dieper niveau te kunnen praten over de tekst. Op school werden verschillende aspecten van coöperatief leren toegepast in speciaal ontwikkelde werkvormen. Om het gevoel van competentie te bevorderen werden de lessen thuis voorbereid zodat de kinderen goed voorbereid naar school gingen. Op school werkten de kinderen in groepen van ongeveer hetzelfde leerniveau wat de competentiebeleving ook zou moeten bevorderen. Ouders en leerkrachten werden van tevoren getraind en ouders konden advies vragen aan een coach gedurende het project. Het project duurde 28 weken (bijna een schooljaar) en er deden 713 leerlingen aan mee.

LEZEN WORDT LEUK II

Om te kijken wat de effecten van het programma waren, werd het gecombineerde thuis-/schoolprogramma vergeleken met alleen een schoolprogramma. Het bleek dat de leesmotivatie, het plezier en de interesse voor lezen van kinderen die meededen met het thuis-/schoolprogramma groter waren dan bij kinderen die alleen het schoolprogramma volgden. Na vijf maanden bleek dat de thuis-/schoolgroep

nog steeds meer plezier had in lezen dan de andere groep. Volgens de onderzoekers speelt hier het effect van de thuissituatie een rol, hoewel ze waarschuwen dat de effecten te klein zijn om harde conclusies te trekken en dat er zeker nog meer onderzoek gedaan moet worden. Het is bijvoorbeeld nog niet duidelijk hoe de ouders het programma hebben uitgevoerd. Er zouden best verschillen kunnen zitten in de uitvoering die van invloed op de resultaten van het onderzoek zouden kunnen zijn.

Dit onderzoek laat zien dat het bieden van een motiverende leeromgeving voortgezet kan worden buiten de schooldeuren. Het programma biedt goede training en ondersteuning aan zowel leerkrachten als ouders om goede effecten te kunnen sorteren. Veel ouders hebben een druk werk- en privéleven, waardoor het voor hen best zwaar kan zijn om hun kinderen actief te ondersteunen bij hun leerproces. Een duidelijk programma waarvan positieve effecten te verwachten zijn, kan hier soelaas bieden. Als ouders precies weten wat ze moeten doen om hun kinderen een mooie bagage mee te geven, en ook weten dat hun inspanningen effectief zullen zijn, zullen veel ouders hier enthousiast mee aan de slag gaan. Toch?

- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.

RATE MY PROFESSORS

Studentevaluaties leveren een belangrijke bijdrage aan het handhaven van de kwaliteit van het hoger onderwijs. Deze evaluaties hebben vaak meerdere functies: de onderwijsorganisatie heeft zicht op de kwaliteit van het onderwijs en de docent krijgt feedback waarmee het onderwijs verbeterd kan worden. Daarnaast worden de onderwijsbeoordelingen van studenten vaak besproken in functioneringsgesprekken van docenten. Studentevaluaties zijn dus op meerdere fronten belangrijk en van invloed op verschillende processen. De

meeste organisaties zorgen daarom voor georganiseerde evaluaties van hun vakken en docenten.

In landen als de Verenigde Staten en Duitsland zijn er – onafhankelijk van de onderwijsorganisatie – websites waar studenten hun mening kunnen geven over hun docenten. RateMyProfessors.com is zo'n website waar studenten hun visie over hun docent kwijt kunnen. Studenten uit de Verenigde Staten, Canada en Groot-Brittannië kunnen op deze site hun docenten op een schaal van 1 tot 5 beoordelen op 'helpfulness' (is de docent toegankelijk en gemakkelijk om mee te communiceren) en 'clarity' (hoe duidelijk doceert de docent), wat leidt tot een algemene kwaliteitsbeoordeling van de docent. Daarnaast kunnen studenten aangeven of de lessen van die docent gemakkelijk zijn en hoe 'hot' de docent is. Beide laatste kwalificaties hebben overigens geen invloed op de algemene kwaliteitsbeoordeling. De beoordelingen resulteren in Professor Top Lists, waarin docenten dan wel de hemel in geprezen, dan wel de grond in geboord worden. Volgens de website kunnen studenten deze lijsten gebruiken bij het kiezen van vakken en docenten. Uit onderzoek blijkt dat een groot deel van de studenten – en stafleden – deze website vaak bezoekt en een aantal van hen is zelfs in de veronderstelling dat deze evaluaties waarheidsgetrouwer zijn dan de officiële evaluaties die de universiteiten zelf organiseren.

RATE MY PROFESSORS II

Omdat er (door veel studenten) een grote waarde aan deze ratings wordt gehecht, waren Angela Legg en Janie Wilson benieuwd naar de validiteit van deze evaluaties. Zij vroegen zich af of de evaluaties op dit soort websites overeen komen met de evaluaties die in een officiële procedure door universiteiten zijn georganiseerd. Zij benaderden docenten die minstens tien evaluaties op de RateMyProfessors site hadden gekregen.

Vijfentwintig docenten verspreid over verschillende disciplines participeerden in dit onderzoek. De onderzoekers bezochten de klassen en verzochten de studenten een evaluatieformulier in te vullen. Een week later werden de studenten gevraagd om hun docenten opnieuw te evalueren, maar nu op de RateMyProfessors site.

De onderzoekers vonden een significant verschil in 'clarity' tussen de verschillende beoordelingen. Studenten die uit zichzelf de docenten op de website hadden geëvalueerd, gaven lagere scores dan studenten die tijdens de klas en op aanvraag van de onderzoekers de docenten op de website hadden geëvalueerd. De onderzoekers concluderen dat studenten die evaluaties uit zich zelf op de website posten niet representatief zijn voor de gehele studentenpopulatie. Volgens hen is deze groep studenten negatiever in hun beoordeling dan de gemiddelde student uit de klas van de betreffende docent. Volgens de onderzoekers kan dit een probleem zijn: de negatieve evaluaties kunnen de perceptie van nieuwe studenten beïnvloeden waardoor zij met een – negatief – vooroordeel de les gaan volgen. De docenten die negatief zijn beoordeeld op de website zullen daardoor meer negatieve beoordelingen krijgen wat resulteert in een negatieve spiraal van beoordelingen die niet meer corresponderen met de werkelijke kwaliteit van die docent.

In Nederland zijn er – voor zover ik weet – nog geen BeoordeelJeDocent.nl sites. Het hoger onderwijs gaat voorzichtig om met zijn docenten en probeert de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen zonder op de man te spelen. Hier hebben universiteiten, studenten en docenten profijt van, dus laten we het voorlopig zo houden!

- Legg, A.M., & Wilson, J.H. (2012). RateMyProfessors.com offers biased evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 89-97.

- <http://www.ratemyprofessors.com/>

Docentprofessionalisering leidt tot betere leeropbrengsten

Professionalisering heeft positieve gevolgen voor het handelingsrepertoire van docenten en voor de leeropbrengsten van leerlingen. Intern georganiseerde leergangen blijken ook meer effect te hebben op het docentfunctioneren dan andere, voornamelijk vakinhoudelijke, scholing. Dit blijkt uit onderzoek naar de effecten van het professionaliseringsbeleid van het Koning Willem I College in 's Hertogenbosch. Dit onderzoek illustreert daarmee het strategisch belang van docentprofessionalisering.

Wilfred Rubens
Maurice de Volder
Josée Bours
Thijs Dam
Marlies de Groot

Rubens en De Volder zijn werkzaam bij CELSTEC (Open Universiteit), De Volder heeft het onderzoek uitgevoerd. Bours, Dam en De Groot zijn werkzaam bij het Koning Willem I College. Dam en De Groot hebben de data verzameld.

Het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is een dynamische sector. Sociale, economische, politieke en technologische ontwikkelingen hebben invloed op de inhoud van het werk en ook op de wijze waarop onderwijs wordt verzorgd. De professionalisering van medewerkers wordt beschouwd als een belangrijke interventie om innovaties binnen het onderwijs te helpen realiseren. Het Koning Willem I College is een regionaal opleidingscentrum (ROC) met ongeveer zevenhonderd medewerkers onderwijzend personeel. Een school die van oudsher flink investeert in professionalisering. Tegelijkertijd vond het management dat de transfer naar de praktijk onvoldoende was. De professionalisering was te vrijblijvend, te weinig doeltreffend en te weinig ondersteunend aan het team en de organisatie. Het ROC besloot daarom in september 2010 het professionaliseringsbeleid te herzien en in het kader van het HPBO-doorbraakproject 'Werk maken van professionalisering' de effectiviteit ervan te (laten) onderzoeken. In dit artikel meer over het onderzoek en bij de uitkomsten ervan.

Aanpak professionalisering

Het Koning Willem I College kent een doorlopende leerlijn voor de professionalisering van docenten. Vanaf het moment van indiensttreding hebben docenten mogelijkheden om door te groeien. Persoonlijke ambities worden gekoppeld aan een onderhouds- en promotiebeleid. Uiteraard biedt het professionaliseringsaanbod docenten een basis om te voldoen aan de wet BIO (Beroepen in het Onderwijs) en het professioneel statuut. Er is dan ook sprake van een duidelijke inbedding van professionalisering in het HRM-beleid van dit ROC. Het Center for Teaching and Learning en de Dienst Human Resource Management van het Koning Willem I College werken hierbij nauw met

elkaar samen. Het gevolg is dat de grote mate van vrijblijvendheid van professionalisering is verdwenen.

De professionaliseringsaanpak bestaat uit een aantal elementen. We noemen de belangrijkste:

- Om naar een hogere schaal te kunnen doorgroeien moeten docenten, naast een positieve beoordeling over hun functioneren en het vereiste onderhoud van kennis en vaardigheden, certificaten behalen van intern verzorgde leergangen en/of een educatieve master (professionele of academische).
- De inhoud van de leergangen is sterk gericht op het vergroten van het handelingsrepertoire van de docent binnen het primaire proces: pedagogiek, didactiek, onderwijspsychologie en ict in het onderwijs. De aanname is dat het samenhangend geheel van leergangen leidt tot meer bagage bij docenten en uiteindelijk tot meer leeropbrengsten bij leerlingen. Het leidend principe van de leergangen is actief leren op eigen werkplek. De leerstof wordt direct in de praktijk toegepast en de bevindingen worden teruggekoppeld naar de trainer. Deze aanpak is gebaseerd op de 'Teacher inquiry and knowledge-building cycle' van de Australische hoogleraar Helen Timperley (Timperley et al, 2007; zie figuur 1). Uitgangspunt van deze cyclus vormen de resultaten van de leerlingen. Door deze resultaten te analyseren worden docenten zich bewust van de eigen leerbehoeften: hoe kunnen zij zich professionaliseren zodat leerlingen beter gaan leren? De motivatie van docenten om zich te professionaliseren neemt toe naarmate zij ervaren dat leerlingen beter gaan leren.
- Leergangen worden afgesloten met een examen. De interne leergangen sluiten aan op educatieve masteropleidingen van Fontys en de Open Universiteit.

- Een cruciaal onderdeel van het vereiste onderhoud is het volgen van een bedrijfsstage door docenten. Actuele ontwikkelingen binnen arbeidsorganisaties worden via het motto 'Vertel de verhalen' (bijvoorbeeld hoe interessant het beroep kan zijn) ingebed binnen het onderwijs. Deze bedrijfsstages, die veertig uur duren, zijn gebaseerd op leervragen van de docent en passen bij de wet BIO. Het Koning Willem I College streeft naar bedrijfsstages die kerntaken, werkprocessen en competenties uit kwalificatiedossiers als focus hebben en waarbij van te voren leerdoelen door de stagelopende docent zijn opgesteld.
- Kennisdeling met collega's is een belangrijk onderdeel van elke leergang/bedrijfsstage. Het verzorgen van een presentatie aan collega's vormt bijvoorbeeld de afsluiting van een bedrijfsstage.
- Professionalisering van het middenmanagement is een wezenlijk onderdeel in dit project.

Onderzoek

Het Koning Willem I College wilde nagaan of deze nieuwe aanpak van docentprofessionalisering effect had. Daarvoor heeft het ROC de Open Universiteit een onderzoek laten uitvoeren. In eerste instantie is gekozen voor kwantitatief onderzoek, later in het project aangevuld met kwalitatief onderzoek, daar waar verdieping nodig was. De dataverzameling is gedaan door het Koning Willem I College. Er is gekozen voor quasi-experimenteel onderzoek. Deze onderzoeksmethode kenmerkt zich onder meer doordat een vergelijking wordt gemaakt tussen een controlegroep en een experimentele groep, rondom de interventies (in casu: bovengenoemde professionaliseringactiviteiten). De controlegroep wordt zo veel mogelijk gematcht met de experimentele groep (N=126). Beide groepen zijn vergelijkbaar wat betreft factoren zoals motivatie en opleiding. Doel van het onderzoek was antwoord te geven op de vraag: 'Wat is het rendement van de professionalisering van onze docenten en managers?'¹ Van deze globale onderzoeksvraag is een aantal deelvragen afgeleid die te maken hebben met de niveaus uit het evaluatiemodel voor trainen en opleiden van Donald Kirkpatrick (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006):

1. Welk effect heeft professionalisering op de percepties van de trainees met betrekking tot de eigen competenties?
Dit is geïnventariseerd via een vragenlijst die is afgenomen bij een groep docenten die wel een leergang heeft gevolgd (experimentele groep) en een groep docenten die niet deel heeft genomen aan een leergang (controlegroep). Daarbij is gekeken naar de volgende docentcompetenties: pedagogische competent; vakdidactische competent; organisatorische competent; interpersoonlijke competent; competent in samenwerking met collega's; competent in samenwerking met de omgeving, en competent in reflectie en ontwikkeling.

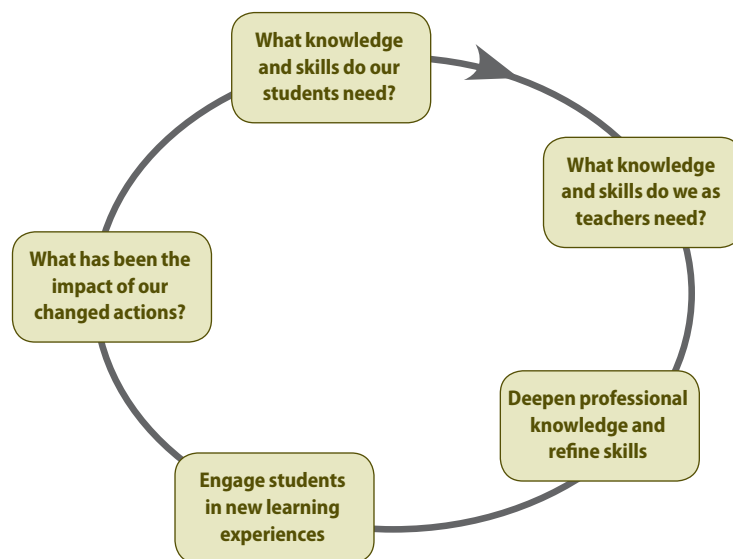
2. Welk effect heeft professionalisering op de scores van trainees op relevante kennis- en vaardigheidstoetsen die zijn afgenomen na afloop van de training?
Hierbij is gekeken naar het prestatieniveau van deelnemers aan de leergangen op basis van hun docentenportfolio waarin uitwerkingen van opdrachten zijn opgenomen.

3. Welk effect heeft professionalisering op het gedrag van trainees in de dagelijkse praktijk (transfer van toetsituatie naar reële praktijksituatie)?

Deze deelvraag is beantwoord via beoordelingsformulieren ingevuld door leidinggevenden en een medewerker van de dienst Human Resource Management. Verder hebben leerlingen een korte vragenlijst ingevuld die betrekking heeft op observeerbaar docentgedrag. Er is een vergelijking gemaakt tussen de controlegroep en de experimentele groep.

- Tenslotte zijn groepsdiscussies gevoerd met onderwijsteams.
4. Welk effect heeft professionalisering op de organisatie: welke prestatie-indicatoren van de school zijn verbeterd door professionalisering?

Als indicator van dit effect is gekozen voor beter presterende leerlingen. Er is aan leerlingen (geanonimiseerd) gevraagd of ze veel geleerd hebben bij een bepaalde docent en ook of het geleerde beroepsrelevant is. De resultaten van de bijgevoegde schoolde docenten zijn vergeleken met de controlegroep.



Figuur 1: Teacher inquiry and knowledge-building cycle (Timperly et al, 2007).

¹ Het rendement van professionalisering van managers blijft in dit artikel buiten beschouwing.



Geïntereseerden kunnen het onderzoeksrapport van het doorbraakproject downloaden via: www.schoolvoordetoekomst.nl/ (onder 'Van aanname tot bewijs') of opvragen via e-mail: j.bours@kw1c.nl

Effecten op competenties

Docenten die leergangen hebben gevolgd vinden zichzelf competentier dan docenten die nog een leergang gaan volgen (Kirkpatrick's eerste niveau). Er is sprake van statistische significantie voor de pedagogische, vakdidactische en organisatorische competenties die het meest aan de orde zijn in de leergangen. Er is dus geen sprake van een 'roze bril effect', want alleen de getrainde competenties worden hoger ingeschat. De samenstelling van de controlegroep – docenten die een leergang willen gaan volgen – houdt storende factoren zoals hogere motivatie van de kandidaat-trainees onder controle. Bij het onderzoek naar het effect van de leergangen op het relevante kennis- en vaardigheidsniveau van docenten (Kirkpatrick's tweede niveau) werd een controlegroep niet wenselijk geacht. Uit een onderwijskundige analyse van de toetsen blijkt dat de inhoudelijke validiteit en de slaagnormen van de competentietoetsen hoog zijn. De eindbeoordeling van het portfolio gebeurt door externe examinatoren. Het portfolio-assessment blijkt een groot beroep te doen op pedagogische, vakdidactische, reflectieve en organisatorische competenties.

Effecten op docentfunctioneren en leerlingprestaties

De effecten van de leergangen op de pedagogische, vakdidactische competenties blijkt ook uit de beoordelingen van het docentfunctioneren door het management (Kirkpatrick's derde niveau). Hierbij moet worden opgemerkt dat de experimentele groep in dit geval uit slechts veertien docenten bestond (er waren nog niet meer beoordelingsgesprekken gevoerd). Opvallend is ook dat docenten die andere vormen van scholing hebben gevolgd dan de leergangen volgens hun managers geen veranderingen laten zien in docentfunctioneren. Het effect van de leergangen op het handelingsrepertoire van docenten lijkt dus groter te zijn dan het effect van andere – voornamelijk vakinhoudelijke – scholingen.

Het effect van de leergangen op de pedagogische en vakdidactische competentie van docenten blijkt ook uit de leerling-

evaluaties. Docenten die een leergang hebben afgerond scoren volgens de leerlingen hierop hoger dan de docenten die geen leergang hebben afgerond (= controlegroep). De controlegroep en de experimentele groep waren docenten van dezelfde groepen leerlingen.

Tenslotte blijkt uit vragen naar de prestaties van leerlingen (als prestatie indicator van de organisatie; Kirkpatrick's vierde niveau), dat docenten die een leergang hebben afgerond bijdragen aan hogere leerprestaties dan de docenten die geen leergang hebben afgerond.

Het effect van individuele leergangen op het verbeteren van het onderwijs binnen opleidingsteams blijft vooralsnog beperkt tot de kleinere kring rond de getrainde docent, zo blijkt onder andere uit de groepsinterviews. Op dat terrein zal het Koning Willem I College nog verbeteracties moeten initiëren, bijvoorbeeld door inbedding van individuele professionaliseringstrajecten binnen teamontwikkeling.

Strategisch belang docentprofessionalisering

De globale onderzoeksvraag naar het rendement van de professionalisering van docenten kan positief beantwoord worden op alle vier de evaluatieniveaus van Kirkpatrick. Vooral voor wat betreft de pedagogische en vakdidactische competenties zijn de leergangdeelnemers zelf, maar ook de beoordelaars van het docentportfolio, hun leidinggevend en hun leerlingen van mening dat de leergangen een gunstig effect hebben gehad. De wijze waarop professionalisering wordt uitgevoerd en de inbedding binnen het HRM-beleid lijken hierop van grote invloed te zijn. Dit onderzoek maakt aannemelijk dat docentprofessionalisering positief bijdraagt aan het functioneren van docenten en de leerprestaties. Docentprofessionalisering is daarmee van strategisch belang voor onderwijsorganisaties, mits het is ingebed in het strategisch HRM-beleid van de organisatie.

Referenties

- Bours, J. (2011). Eindrapportage Doorbraakproject 'Werk maken van professionalisering'. 's Hertogenbosch: Koning Willem I College.
- Kirkpatrick, D.L. and Kirkpatrick J.D. (2006). Evaluating Training Programs (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. and Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Op 5 april 2012 gehaald van: <http://www.oecd.org/data-oecd/48/47/48727127.pdf>.
- Volder, M. de, Dam, T., en Groot, M. de (2011). Onderzoeksrapport HPBO-project 'Werk maken van professionalisering'. 's Hertogenbosch: Koning Willem I College.



"Structureel overwerken wordt de norm in het hbo"

Hbo-docenten moeten meer ademruimte krijgen, zegt Ben Fruytier, lector arbeidsrelaties aan de Hogeschool Utrecht. Hij ontwikkelde een instrument om de werkdruk van hbo-docenten in kaart te brengen. En oplossingen heeft hij ook. "Gezamenlijke verantwoordelijkheid zorgt voor een thuisgevoel en flexibiliteit."

Wat meet het instrument precies?

"De oorzaken van werkstress. We kijken niet naar de aard van het werk, maar naar de manier waarop het georganiseerd wordt. Lesgeven is zwaar werk en als je niet geschikt bent voor het vak en daardoor gestrest raakt, dan kan de hogeschool daar weinig aan veranderen. Daarom bespreken wij met docenten welke taken ze hebben, hoeveel tijd ze daarmee kwijt zijn en of ze hun werk zelf kunnen plannen. Verder kijken we ook naar het soort problemen dat docenten tegenkomen. Kun je als docent een beroep doen op collega's als je even te veel werk hebt, of stel je met een kunstgreep de ellende uit? Dat laatste zie je veel in het hbo gebeuren en dat kun je veranderen door onderwijs anders te organiseren."

Waarom is de werkdruk in het hbo zo hoog?

"Wat je op steeds meer plekken in het hbo ziet is een overload aan werk en een cultuur dat je elkaar om elf uur 's avonds nog moet kunnen mailen of bellen. Dat klinkt heel dynamisch, maar je moet ermee oppassen. Het kan mensen doen opbranden. Ik ben bang dat structureel overwerken de norm wordt. Een tweede oorzaak zijn de eisen van het ministerie van OCW. Enerzijds moeten studenten sneller afstuderen, anderzijds moet de kwaliteit omhoog. Het probleem wordt zo bij docenten neergelegd: ze moeten studenten pampieren zodat ze het vak halen en intussen moeten ze, en willen ze ook als professionals, het niveau hoog houden. Die combinatie zorgt voor stress. Zeker in het huidige klimaat. Er hoeft maar iets te gebeuren op een hogeschool en het hele hbo krijgt de volle laag. Dat is frustrerend als je veertig uur of meer per week keihard werkt."

Hoe kan de werkdruk verminderd worden?

"Allereerst is het belangrijk dat er echt iets wordt gedaan met de resultaten van onderzoek naar werkdruk. Daar schort het nu vaak aan en dat zorgt voor dubbele frustratie bij docenten. Maar wat de manier van organiseren betreft, is bepalend of je als docent 'regelmogelijkheden' hebt. Mijn voorstel is om docenten in teams van zeven tot vijftien docenten verantwoordelijk te maken voor een omlijnde onderwijsperiode, bijvoorbeeld een

semester. Docenten zitten nu meestal nog in disciplineteams bij elkaar en worden voor hun vak ingevlogen. Door met zulke semester- of blokteams te gaan werken zijn docenten gezamenlijk verantwoordelijk voor het studiesucces, de samenhang tussen de vakken, de werkdruk en de tentamens. Uit onderzoek blijkt dat dit tot goede prestaties van studenten en tevredenheid onder docenten leidt. De gezamenlijke verantwoordelijkheid zorgt voor een thuisgevoel en flexibiliteit."

Hoe kijkt u met het oog op de werkdruk naar de prestatieafspraken tussen hogescholen en de staatssecretaris?

"Daar heb ik in principe niks op tegen, als ze maar niet te gedetailleerd worden, want dat is de dood in de pot. Je mag als overheid best vertellen dat de uitval teruggebracht moet worden, maar niet hoe men dat precies moet doen. Dat is aan de professionals, die moet je het vertrouwen geven dat zij weten hoe ze dat moeten aanpakken."

Is dat vertrouwen er?

"Ik hoop het. Dat zou er in elk geval moeten zijn. Natuurlijk gaat het wel eens verkeerd. Maar de test zit hem hierin: draait het management op zo'n moment alles terug, of heeft men vertrouwen in de professional? Als er bij één opleiding iets mis is, zet je dan de hele hogeschool onder verscherpte controle? Je moet ingrijpen als het vertrouwen misbruikt wordt, maar je moet niet sturen op wantrouwen. Het heeft ook te maken met mentaliteit: of er overleg plaatsvindt, of docenten zich kwetsbaar op durven stellen. Dat gebeurt nu vaak niet. Iedereen dekt zich in en dan draai je elkaar vast. Door teams van docenten te maken, waarin men elkaar vertrouwt en gezamenlijk verantwoordelijk is, kun je dat soort gedrag vermijden. Een individu kan niet even iets fixen als een tentamen slecht is gemaakt. Men is gezamenlijk verantwoordelijk voor het handhaven van de kwaliteit."

HOP



Een minimum kwaliteitsmodel voor Wikiwijs

Wikiwijs is dé plaats op internet waar alle docenten in Nederland, van primair tot universitair onderwijs, open digitale leermaterialen kunnen vinden, delen, bewerken en combineren met andere open leermaterialen. Om de kwaliteit van het aangeboden leermateriaal in Wikiwijs te kunnen verhogen, is medio vorig jaar besloten een minimum kwaliteitsmodel te formuleren. In dit artikel wordt het model toegelicht en worden de resultaten van de toepassing ervan beschreven.

Robert Schuwer

De auteur is als onderzoeker en universitair hoofddocent verbonden aan LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek. Reacties op dit artikel kunnen gemaild worden naar: Robert.Schuwer@ou.nl

Sinds de lancering van Wikiwijs in 2009 zijn enkele honderdduizenden digitale bronnen vindbaar gemaakt. Wikiwijs heeft een eigen database waarin docenten leermaterialen kunnen delen. Het overgrote deel van de leermaterialen is echter opgeslagen in collecties daarbuiten. Ze zijn vindbaar in Wikiwijs door de koppeling van metadata (informatie over leermateriaal, zoals een vak of leerjaar) van deze leermaterialen aan de zoekmachine van Wikiwijs. Wanneer een gebruiker dergelijk leermateriaal wil benaderen, bijvoorbeeld na het uitvoeren van een zoekactie, dan verlaat hij of zij de omgeving van Wikiwijs en gaat naar de collectie waar het gewenste leermateriaal zich in bevindt.

Kwaliteitseisen

Wikiwijs heeft van begin af aan geen eisen gesteld aan de kwaliteit van leermaterialen die via het platform gedeeld worden. Deels om de drempel voor het delen zo laag mogelijk te houden en deels omdat docenten het beste zelf de kwaliteit van leermaterialen kunnen inschatten en beoordelen. Wikiwijs wil in dezen niet op de stoel van de docent gaan zitten. Bovendien kunnen leermaterialen in talloze verschillende contexten – waarvan Wikiwijs geen deel uitmaakt – gebruikt worden, wat het lastig maakt de kwaliteit ervan te beoordelen. In plaats daarvan wordt de kwaliteit van het leermateriaal in Wikiwijs zichtbaar gemaakt via een kwalificatiesysteem. Het is voor docenten mogelijk materiaal te beoordelen (van 1 tot en met 5 sterren) en reviews te schrijven over ervaringen met en opvattingen over de kwaliteit van het betreffende leermateriaal. Daarnaast zijn er keurmerkgroepen op Wikiwijs actief. Een keurmerkgroep is een groep – vaak als vertegenwoordiging van een organisatie – met een opvatting over de kwaliteit van leermaterialen. Deze keurmerkgroepen beoordelen leermateriaal in Wikiwijs op basis van hun eigen opvatting over kwaliteit en kunnen een keurmerk toekennen indien het materiaal aan hun eigen kwaliteitseisen voldoet.

Problemen

Vanaf de start worden problemen met de kwaliteit van het aangeboden leermateriaal in Wikiwijs verzameld. Die problemen variëren van het niet benaderbaar zijn van leermateriaal doordat de URL van het materiaal (ofwel de verwijzing naar het leermateriaal) niet correct is, verkeerde metadata (bijvoorbeeld door het aangeven dat materiaal open beschikbaar is, terwijl in werkelijkheid een abonnement vereist is om het materiaal te kunnen gebruiken), tot problemen met de inhoudelijke kwaliteit van benaderbaar leermateriaal (overigens zonder aan te geven wat in die context onder 'kwaliteit' wordt verstaan). Medio 2011 is besloten een minimum kwaliteitsmodel te formuleren. Dit model is vorig najaar door een aantal redacteurs gebruikt om leermateriaal in Wikiwijs te beoordelen en de bruikbaarheid van het model te testen. Op termijn kan dit kwaliteitsmodel mogelijk gebruikt worden als basis voor het toekennen van een Wikiwijs-keurmerk, waardoor leermateriaal dat aan het minimum kwaliteitsmodel voldoet herkenbaar is in Wikiwijs. Hieronder lichten we het minimum kwaliteitsmodel toe en beschrijven we de resultaten van de toepassing ervan.

Het kwaliteitsmodel

Het kwaliteitsmodel moet aan de volgende eisen voldoen:

- Toepassing van het model bij het beoordelen van leermateriaal moet eenvoudig en snel kunnen gebeuren;
- De kwaliteitscriteria in het model zijn niet contextgebonden. Het te definiëren model moet enerzijds de drempel om leermateriaal te delen zo laag mogelijk houden en anderzijds aspecten van leermateriaal in ogenschouw nemen waarover de meeste problemen gemeld worden. Het model bestaat uit een verzameling kwaliteitscriteria. Per criterium is een operationalisering geformuleerd die door de redacteurs gebruikt kan worden bij de beoordeling van het materiaal (zie tabel 1).

Categorie 1: Must have		
Nr.	Criterium	Operationalisering
1.1	Geen spelfouten	Maximaal 3 spelfouten in een steekproef van 100 woorden toegestaan.
1.2	Goed contrast (bij webpagina's)	Lichte achtergrond met voldoende donkere letters.
1.3	Af speelbaar op gebruikelijke pc of Mac	Geen installatie van extra tools nodig om materiaal te kunnen gebruiken. Alleen nagaan voor het apparaat waarmee gecontroleerd wordt (dus ofwel pc, ofwel Mac, wat voorhanden is).
1.4	Geen dode links in materiaal aanwezig	Geen dode links in een steekproef van maximaal 10 links uit het materiaal. Wanneer buiten de steekproef een dode link ontdekt wordt, alsnog afwijzen.
1.5	Metadata correct ingevuld	Schooltype, titel, omschrijving, kosten en aggregatieniveau moeten correct zijn.
1.6	Copyright cleared (voor materiaal in de eigen repository van Wikiwijs)	Van alle afbeeldingen en teksten moet duidelijk zijn dat de auteur alle rechten bezit om het onder een open licentie te mogen publiceren.
1.7	Niet verouderd	Een operationalisering hiervan is lastig te geven. Het gaat hier bijvoorbeeld om situaties waar het als hinderlijk wordt ervaren dat leermateriaal verouderd is. Voorbeeld: gebruik van gulden in plaats van euro in rekenopgaves. Antivoorbeld: niet vermelden van overlijden indien een persoon tussen publicatie van materiaal en beoordeling is overleden.
1.8	Geen fouten in de vakinhoud	Wanneer bij de controle van het leermateriaal al snel duidelijk wordt dat vakinhoudelijk een en ander niet correct is, moet het leermateriaal worden afgekeurd. Er moet echter in dit geval geen diepgaande beoordeling van het leermateriaal plaatsvinden, omdat dat tegen het uitgangspunt van een snelle beoordeling ingaat.
Categorie 2: Nice to have		
2.1	Grammaticaal correcte zinnen	Maximaal 5 grammaticafouten in een steekproef van 100 woorden. Hierin zijn spelfouten niet meegerekend. Voorbeelden van grammaticale fouten: - Geen correcte woordvolgorde, bijvoorbeeld: "We hebben er heel veel aandacht aan besteed en willen we daarom ook dat je er goed naar kijkt." - Fouten enkelvoud/meervoud, bijvoorbeeld: "Het merendeel van de mensen die in Afrika wonen, hebben geen elektriciteit of stromend water in hun woning." - Verkeerd gebruik van voornaamwoorden, bijvoorbeeld: "Jij kunt beter koken dan mij."
2.2	Correcte interpunctie	Maximaal 5 interpunctiefouten in een steekproef van 10 zinnen. Beperk dit tot duidelijk te onderkennen fouten, zoals: punten aan het einde van een zin, hoofdletters na punt en een komma voor een voegwoord.
2.3	Inhoudsopgave	Bij langere tekst een inhoudsopgave aan het begin van de pagina.
2.4	Formulering van leerdoelen	Formulering van leerdoelen bij leermaterialen van aggregatieniveau 3 (een les) of 4 (een lessenreeks).
2.5	Formulering van benodigde voorkennis	Het gaat hier om zaken als de voorkennis die uit een ander vakgebied nodig is om het betreffende leermateriaal te kunnen bestuderen. Voorbeeld: bepaalde wiskundeonderwerpen bij leermateriaal voor natuurkunde, wanneer de behandeling van dat onderwerp afwijkt van wat daarbij gebruikelijk is. Antivoorbeld: een bepaalde mate van beheersing van de Nederlandse taal bij een tekst voor filosofie bestemd voor vwo-bovenbouw.
2.6	Bronvermelding	Met name voor leermateriaal hoger onderwijs is dit van groot belang.

Tabel 1 Criteria uit het kwaliteitsmodel en hun operationalisering

Bronnen voor dit model waren een studie naar kwaliteitseisen voor e-learning (Ubachs, 2007), een studie naar automatische beoordeling van Open Educational Resources (Leary et al, 2011), verschillende interne publicaties van de Open Universiteit en mondelinge input van de directeur van KlasCement, een platform voor het delen van leermaterialen in België. Een eerste versie van het model is door de beoogde redacteuren (docenten in primair en voortgezet onderwijs) becommentarieerd en op basis van hun opmerkingen aangepast.

De kwaliteitscriteria zijn ingedeeld in twee categorieën:

1. *Must have*

Leermateriaal moet aan alle criteria uit deze categorie voldoen om een voldoende beoordeling te krijgen. De meeste opmerkingen van Wikiwijs-gebruikers over problemen met leermaterialen hebben betrekking op het niet voldoen aan één of meer criteria uit deze categorie.

2. *Nice to have*

Alleen leermateriaal dat een voldoende resultaat behaalt op basis van de criteria uit de Must have-categorie, wordt beoordeeld op criteria uit deze categorie. Het niet voldoen aan één of meer criteria uit de voorgaande categorie geeft indicaties voor mogelijke verbeteracties van het betreffende leermateriaal. Afhankelijk van de mate waarin leermateriaal voldoet aan criteria uit deze categorie kan een beoordeling hoger uitvallen dan voldoende.

Ervaringen in het gebruik van het model

In de periode van september tot december 2011 hebben zeven redacteuren het model gebruikt om in Wikiwijs vindbaar leermateriaal te beoordelen. Drie redacteuren waren afkomstig uit het primair onderwijs, vier redacteuren kwamen uit het voortgezet onderwijs. De leermaterialen werden willekeurig gekozen. De redacteuren uit het voortgezet onderwijs beoordeelden alleen leermaterialen uit hun eigen vakgebied. De redacteuren uit het primair onderwijs hebben leermaterialen uit alle vakgebieden van het primair onderwijs beoordeeld.

Wanneer leermateriaal niet aan alle criteria van de categorie Must have voldeed, kreeg het een beoordeling van één ster en werd de auteur van het leermateriaal op de hoogte gebracht van de bevindingen, zodat hij/zij het materiaal kon verbeteren. Wanneer leermateriaal aan alle criteria van de Must have-categorie voldeed, kreeg het een beoordeling van drie tot vijf sterren, afhankelijk van de score op de criteria uit de Nice to have-categorie.

#	Criterium	Aantal	%
1.1	Geen spelfouten	1.193	77
1.2	Goed contrast (bij webpagina's)	1.112	72
1.3	Afspeelbaar op gebruikelijke pc of Mac	1.128	73
1.4	Geen dode links in materiaal aanwezig	1.139	74
1.5	Metadata correct ingevuld	1.100	71
1.6	Copyright cleared	1.146	74
1.7	Niet verouderd	1.062	69

Tabel 2 Resultaten van de beoordelingen (n=1.548)

Tabel 2 toont de resultaten op de criteria uit de Must have-categorie. Hierbij aangetekend dat de beoordeling op criterium 1.8 niet is meegenomen in deze telling, omdat dit criterium door de redacteuren op een andere wijze is opgevat dan bedoeld. Ruim 50 procent (827 leermaterialen) voldeed aan alle criteria uit de Must-have categorie.

Het beoordelingsproces heeft geleid tot aanpassing van het model. Zo is criterium 1.8 (over de vakinhoud) preciezer omschreven dan in het oorspronkelijke model. Ook werd criterium 1.4 genuanceerd omschreven. Dit door onderscheid te maken tussen dode links die voor de inhoud van het leermateriaal essentieel zijn en dode links waar dat in mindere mate voor geldt (bijvoorbeeld een dode link naar achtergrondliteratuur die voor de bestudering van het leermateriaal niet strikt noodzakelijk is).

Dit jaar wordt al het leermateriaal in Wikiwijs op basis van bovenstaand model beoordeeld door in te stellen vakredacties. Hiertoe is het model uitgebreid met criteria voor beoordeling van didactische en vakinhoudelijke aspecten van leermateriaal. Tevens wordt bekeken in hoeverre het minimale model als basis kan dienen voor een Wikiwijs-keurmerk.

Referenties

- Heather Leary, Mimi Recker, Andrew Walker, Philipp G. Wetzler, Tamara Sumner, James H. Martin. *Automating open educational resources assessments: a machine learning generalization study*. In Proceedings of JCDL 2011, pp.283-286.
- Ubachs, G. (2007). *Quality Assessment for E-Learning a Benchmark Approach*. EADTU. From (24-2-2012) <http://www.eadtu.nl/e-xcellencelabel/default.asp?mMid=3&sMid=12>.

Bologna: veel gedaan, weinig bereikt

Vrijwel alle landen van Europa zijn overgestapt op het bachelor-master-systeem, maar het grote doel waarvoor het systeem werd ingevoerd is nog niet bereikt: studenten en docenten gaan nog maar weinig naar het buitenland.

Er is sinds de Bologna-conferentie in 1999 veel veranderd in het hoger onderwijs. Vrijwel alle Europese landen hebben inmiddels het bachelor-mastersysteem ingevoerd, zo blijkt uit het rapport voor de bijeenkomst van Europese onderwijsministers, die afgelopen april gehouden werd. Uit de rapportage blijkt dat alleen Spanje nog ver achter loopt en dat Duitsland, Oostenrijk en Slovenië hun onderwijssystemen nog niet helemaal hebben aangepast. Ook hebben bijna alle landen een systeem van kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs opgezet, zoals de NVAO in Nederland en Vlaanderen. Het Europese studiepuntenstelsel heeft ook overal ingang gevonden.

Groter doel

Maar dit zijn slechts middelen voor een groter doel: mobiliteit in Europa. En dat doel is nog nauwelijks bereikt. Er zijn slechts twee landen waar meer dan tien procent van de studenten uit een ander Europees land komt. Dat zijn Oostenrijk en Zwitserland, die veel Duitsers ontvangen. Daarna komen Tsjechië met meer dan zes procent en Groot-Brittannië met meer dan vijf procent van de studenten (al steekt dit land in absolute aantallen ver boven de rest uit). Nederland is een middenmoter met pakweg drie procent. Waarschijnlijk gaan er ook nog niet bijzonder veel studenten tijdens hun opleiding een tijdje in het buitenland studeren, maar daar is weinig over bekend: de data schieten tekort. Eigenlijk zou één op de vijf studenten tijdens de opleiding buitenlandervaring moeten opdoen, vinden de rapporteurs.

Verklaringen

Er zijn verklaringen voor de lage mobiliteit. Zo willen veel studenten hun vrienden en geliefden niet missen. Ook zijn ze soms bang voor studievertraging of reddend ze het financieel niet. Verder is de taal vaak een barrière. Maar de

interessantste verklaring is dat landen elkaars diploma's niet zomaar erkennen. Het ene bachelordiploma is het andere niet. Wil een afgestudeerde bachelor in een ander Europees land een masteropleiding volgen, dan mogen de onderwijsinstellingen zelf beslissen of de student wordt toegelaten. Vaak – ook in Nederland – gebeurt dat op faculteitsniveau. De overstap wordt nog moeilijker doordat nog maar weinig landen het 'diplomasupplement' hebben ingevoerd: een soort bijsluiter waarop staat wat studenten precies hebben geleerd en op welk niveau.

Tijdens de bijeenkomst benadrukten de Europese Onderwijsministers nogmaals het belang van hoger onderwijs, dat volgens hen bijdraagt aan democratie, mensenrechten en duurzame economische groei. Ook pleitten ze voor een betere 'balans' in de mobiliteit van studenten en docenten. De ministers gaven aan door te willen gaan op de ingeslagen weg. Over twee jaar praten ze verder op de volgende conferentie.



COLOFON

OnderwijsInnovatie is een kwartaal uitgave van de Open Universiteit.

De redactie wordt bijgestaan door een redactieraad, samengesteld uit de volgende personen: 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)

Hoofredactie

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, Ferry Haan, Antoinette van Berkel, Janneke Hooijer, Nadira Saab, Maurice de Volder, Josée Bours, Thijs Dam, Marlies de Groot, Robert Schuwer

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 22 september. De deadline is 10 augustus 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 2, juni 2012

