

OnderwijsInnovatie

Nummer 4 - december 2014

Open Universiteit



De 21ste eeuw campus

Merkbaar en meetbaar succesvol doorstuderen

Bouwstenen voor SLB: van visie naar praktijk

Dynamische samenwerking in Rotterdam

Kies voor de universiteit die bij je past

**‘Ik specialiseer
me in m’n vak’**



Open Universiteit
www.ou.nl



COLUMN

15 Onderwijs2032 Ferry Haan

INTERVIEW

8 Dynamische samenwerking in Rotterdam

Rotterdam staat bekend als de stad waar het geld voor de rest van Nederland verdiend wordt. Burgemeester Ahmed Aboutaleb en Pauline van der Meer Mohr, collegevoorzitter van de Erasmus Universiteit Rotterdam, zijn trots op hun stad. Hoe versterken gemeente en wetenschap elkaar?

NIEUWS

4 Onderwijsnieuws Chronologisch overzicht van drie maanden onderwijsnieuws.

30 Onderzoeksnieuws Een overzicht van recente ontwikkelingen in nationaal en internationaal onderzoek naar onderwijs-innovatie.

ONDERWIJS

32 De 21ste eeuw campus De verwerving van 21ste eeuw competenties is erg in opkomst. Speciaal hiervoor heeft docent Houwers een digitale interactieve kaart ontwikkeld: de 21ste eeuw campus. Die campus is bedoeld voor onderwijsmakers en beleidsmakers die bezig zijn met de vormgeving van een eigentijds digitaal curriculum en kan gebruikt worden in ieder curriculum of iedere module.

ONDERZOEK

27 Merkbaar en meetbaar succesvol doorstuderen Veel mbo'ers die doorstromen naar het hbo hebben het moeilijk. Zeker als ze kiezen voor een andere richting. Deze niet-verwante doorstromers vormen een potentiële risicogroep wat betreft studiesucces in het hbo. ROC Mondriaan en De Haagse Hogeschool hebben geëxperimenteerd met een doorstroommodule die de overstap succesvoller moet maken.

36 Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie

Bij Iselinge Hogeschool staat zelfgestuurd leren van studenten hoog in het vaandel. In co-creatie met het Welten-instituut van de Open Universiteit heeft Iselinge Hogeschool

gewerkt aan de verdieping van reflectiekwaliteit van pabostudenten tijdens intervisiegesprekken. In dit artikel worden de resultaten beschreven en worden reflectieniveaus en stimulerende vragen uitgewerkt.

OPINIE

11 Vergroot het NRO de kloof tussen onderwijs en onderzoek? Het blijft rommelen in het wetenschappelijk onderzoek. Waar het begon als een rel rond personen ligt de nadruk nu op de organisatie van het onderzoek. Is veel wetenschappelijk onderzoek inderdaad onbetrouwbaar of inefficiënt?

Hoogleraar Martens neemt geldschiet NRO onder de loep, dat onderwijsonderzoek faciliteert. Zijn conclusie stemt tot weinig optimisme.

14 Ict in het onderwijs: middel of doel? Ict speelt een steeds grotere rol in het onderwijs. Een heilig principe daarbij is dat de technologie slechts een middel is en nooit tot doel mag worden verheven. Wie het waagt de technologie tot doel te verheffen, kan pek en veren verwachten. Maar wat is er eigenlijk mis met het centraal stellen van technologie in het onderwijs?

PRAKTISCH ARTIKEL

17 Bouwstenen voor SLB: van visie naar praktijk

De roep om betere studieloopbaanbegeleiding (SLB) komt vanuit verschillende kanten. Onderzoek laat zien dat SLB nog niet altijd de kwaliteit heeft die men nastreeft en dat er bij zowel SLB'ers als managers vragen leven over hoe SLB naar een hoger plan gebracht kan worden. Om SLB effectief vorm te geven, zal het beleid van een opleiding zodanig vertaald moeten worden dat de betrokken actoren in de organisatie het ook kunnen aansturen en uitvoeren en daartoe de benodigde competenties hebben of kunnen ontwikkelen. In dit artikel worden zes bouwstenen beschreven met verschillende indicatoren voor de vormgeving van effectieve SLB. Elke bouwsteen wordt afgesloten met voorbeelden van tips en tricks voor de hbo-praktijk.

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

SEPTEMBER

Minister sust ophef studentenstop techniek

Zes hogescholen willen aankomend collegejaar de instroom beperken van de opleidingen biologie & medisch laboratoriumonderzoek en chemie. Dat is opvallend, omdat er nog altijd een fiks tekort is aan technici. De opleidingen willen voorkomen dat ze te snel groeien. Om hun onderwijskwaliteit op peil te houden willen ze een numerus fixus instellen. Minister Bussemaker maakt zich geen zorgen over de studentenstop bij technische opleidingen. Van de wet mag het, en bovendien verwacht ze niet dat veel studenten voor een dichte deur komen te staan.

In Den Bosch naar de universiteit?

De TU Eindhoven en Tilburg University willen in Den Bosch een gezamenlijke graduate school beginnen voor een paar honderd masterstudenten en promovendi die zich gaan toeleggen op big data. De Brabantse universiteiten maakten dit bekend tijdens de opening van het academisch jaar. Nader onderzoek moet duidelijk maken of er voldoende behoefte is aan de school, maar bedrijven en instellingen in de regio zouden veel behoefte hebben aan wetenschappers, ondernemers en bestuurders die goed met grote databases overweg kunnen. Eind dit jaar hakken de universiteiten de knoop door.

Nederlandse kenniseconomie stabiel op plaats acht

Nederland behoudt de achtste positie op de wereldranglijst van kenniseconomieën. In 2000 stond ons land nog vierde op de ranglijst die het World Economic Forum jaarlijks publiceert. Maar in de jaren erna viel ons land terug en belandde het zelfs buiten de top tien. In 2009 riep de Tweede Kamer het kabinet op om Nederland terug te brengen in de top vijf. Dat lukte al in 2012, sneller dan verwacht. Nederland dankt de achtste plek onder meer aan het uitstekende hoger onderwijs (van de zesde naar de derde positie wereldwijd), de goede infrastructuur, de open markten en de aandacht voor innovatie.

Nederland gul voor studenten

In 2011, midden in de economische crisis, besteedde Nederland nog altijd meer geld aan hoger onderwijs dan landen als Duitsland, Groot-Brittannië en Frankrijk, blijkt uit het internationale onderwijsrapport Education at a Glance. In de jaarlijkse vergelijking met andere welvarende landen steekt het Nederlandse hoger onderwijs gunstig af. Zo zijn de uitgaven per student tamelijk hoog: bijna negenduizend euro per jaar. Met het onderzoeksgeld erbij geeft Nederland per student bijna vijftienduizend euro uit. Alleen de Scandinavische landen, Zwitserland en de Verenigde Staten geven meer uit.

Studenten hebben vaker eigen bedrijf

Nederlandse studenten starten vaker een bedrijf naast hun opleiding. Ze volgen daarmee een wereldwijde trend. Twee jaar geleden was drie procent van de studenten zelfstandig ondernemer, nu is dat zes procent. Deze stijging past bij het wereldwijde beeld dat opdoemt uit de zogeheten Global university entrepreneurial spirit students' survey, waarin het wereldwijde animo voor ondernemerschap wordt gepeild. Ook in andere landen lijkt ondernemerschap in de lift te zitten: internationaal steeg het aantal studenten met een eigen onderneming van twee naar acht procent.

Reserves hogescholen opnieuw groter

Vorig jaar hebben de hogescholen samen 110 miljoen euro overgehouden blijkt uit een analyse van hun jaarverslagen. Dat meldt Hogeronderwijs.nu, een website van de Algemene Onderwijsbond. Van alle hogescholen boekte de Hogeschool Zeeland in 2013 de grootste 'winst': ze hield ruim 4,7 miljoen over van de 44 miljoen die er in 2013 binnenkwam. Avans Hogeschool verwachtte een overschot van 9,5 miljoen, maar hield 19,5 miljoen over (8,6 procent). Van de brede hogescholen kwam vorig jaar alleen de Hogeschool Utrecht geld tekort, hoewel het verlies beperkt bleef: tweehonderdduizend euro.

Elsevier: studenten prijzen HAN en Avans

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) en Avans Hogeschool zijn volgens studenten de beste hbo-instellingen van ons land. Dat meldt Elsevier in de jaarlijkse studiekeuzespecial. Elsevier baseert zich op de uitkomsten van de Nationale Studenten Enquête, waarin rond de tweehonderdduizend studenten hun mening geven over hun docenten, faciliteiten, rooster en meer. De ranglijst maakt een onderscheid tussen grote, middelgrote en specialistische hogescholen. De HAN is kampioen van de grote hogescholen, Avans staat bovenaan bij de middelgrote hogescholen en bij de specialistische hogescholen, die maar een klein



aantal opleidingen in huis hebben, wordt de eerste plaats gedeeld door VIAA (tot voor kort Gereformeerde Hogeschool) en Lucia Marthas, een hogeschool voor podiumkunsten.

Nederland heeft talent voor wetenschap

Nederland heeft volgens Hans Clevers, KNAW-president, een groot talent voor wetenschap. Onze universiteiten scoren volgens hem bijzonder hoog ondanks de beperkte budgetten. Dat zei Clevers bij de opening van het academisch jaar aan de EU Rotterdam. Voor deze goede prestaties zijn allerlei verklaringen, maar één daarvan is volgens Clevers de Nederlandse cultuur. "We zijn ambitieus, maar werken makkelijk samen. Bovenal zijn we ongevoelig voor autoriteit en gaan we met collega's en leidinggevenden over alles in discussie. Dat is misschien niet goed voor het leger, maar extreem vruchtbaar in de wetenschap."

OKTOBER

NWO dwingt tot snelle open access

Het duurt vaak (te) lang voordat wetenschappelijke artikelen gratis en voor iedereen te lezen zijn. NWO zet daarom een volgende stap in het open access-beleid: als er belastinggeld besteed is aan het onderzoek moeten de uitkomsten ervan direct gratis te lezen zijn. Onmiddellijke open access wordt bij NWO de standaard. Het is nog niet bekend wanneer de nieuwe regels ingaan, maar in de toekomst zijn wetenschappers met een NWO-beurs verplicht om artikelen in een volledig open acces-tijdschrift te publiceren. Wie in een tijdschrift wil komen dat niet aan open access doet, moet het artikel in een vrij toegankelijke database plaatsen.

'Geen loting bij NWO'

Het is geen goed idee om onderzoeksgeld te gaan verloten, vindt staatssecretaris Dekker. Hij verwierpt kritiek op de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderwijs (NWO). NWO kreeg de laatste tijd veel verwijten: niet integer, schadelijk voor

de wetenschap. Kern van alle kritiek is dat NWO geld moet verdelen onder de beste wetenschappers terwijl het nauwelijks mogelijk is om objectief onderscheid te maken tussen alle goede voorstellen. Het schrijven en beoordelen van onderzoeksvorstellen kost veel tijd en moeite. Het kan ook anders, opperde hoogleraar ethiek Robeyns, lid van de Jonge Akademie. Als je eerst de zwakste voorstellen afschrijft en de uitblinkers eruit pikt, zou je voor de grote tussengroep van goede wetenschappers kunnen loten. Dit pleidooi voor loting duikt vaker op. Maar Dekker wil er niets van weten. "Ik vind het belangrijk dat er een kwalitatieve beoordeling plaatsvindt en dat wordt beargumenteerd waarom een voorstel wordt gehonoreerd of afgewezen", antwoordde hij op Kamervragen (zie ook pagina 11-13).

Nederland zakt op ranglijst Times Higher Education

De meeste Nederlandse universiteiten verliezen terrein in de wereldwijde ranking van het Britse tijdschrift Times Higher Education. Twaalf Nederlandse universiteiten stonden vorig jaar in de top-200, waarvan acht bij de beste honderd. Nu zijn het er nog maar elf, respectievelijk zes. Nederland zakt daarmee in het landenklassement naar de vierde plaats, maar laat landen als Canada, Frankrijk, Australië en Zweden achter zich. Amerika en Groot-Brittannië domineren de ranglijst nog altijd. In de top tien staan zeven Amerikaanse en drie Britse universiteiten.

Kwart Vlaamse biomedici ziet fraude bij collega

Wetenschappelijk wangedrag komt wellicht vaker voor dan gedacht. Eén op de vier Vlaamse medische onderzoekers heeft wel eens een collega valse data zien gebruiken, staat in een artikel in het Journal of empirical research on human research ethics. Volgens de auteurs komt er steeds meer bewijs dat wetenschappelijk wangedrag voorkomt op een schaal die de geloofwaardigheid van de wetenschap aantast. Die conclusie trekken ze uit de antwoorden van

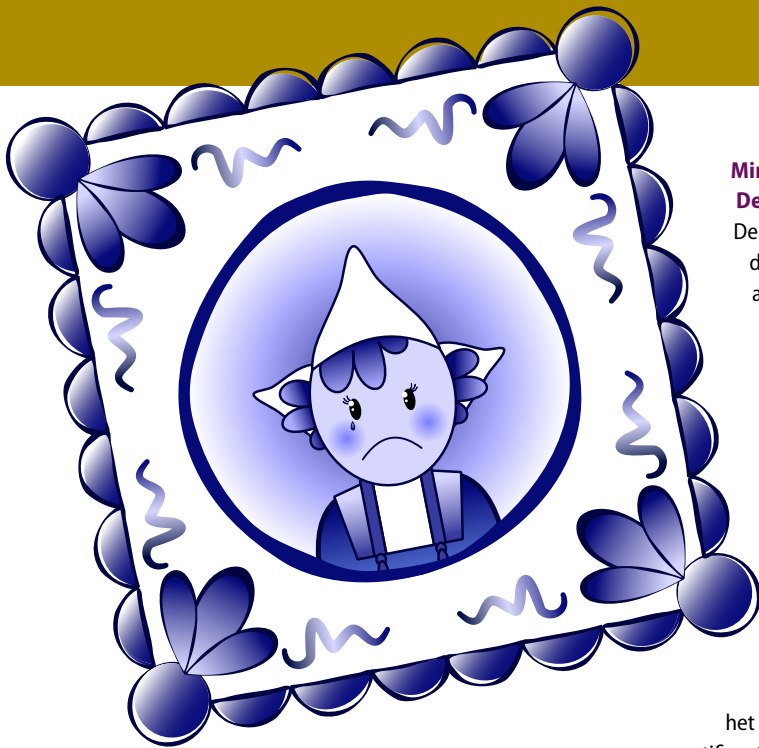


Vlaamse medische wetenschappers op een enquête over publicatiedruk en wetenschappelijk wangedrag. Een kwart van de onderzoekers heeft wel eens waarnemingen of data uit een analyse weggelaten, zeven procent deed het om een hypothese te bevestigen en vijf procent geeft zelfplagiat toe en heeft dezelfde data meer dan eens gebruikt.

Beroepsvereniging voor lectoren

Lectoren kunnen elkaar vooruit helpen, vinden de oprichters van een nieuwe beroepsvereniging. De nieuwe Vereniging van Lectoren wordt eind dit jaar officieel opgericht. De vereniging wil drie dingen doen: bijeenkomsten organiseren om kennis over praktijkgericht onderzoek te delen, ten tweede wil de vereniging een spreekbuis voor lectoren worden, zodat ze een stem krijgen in het publieke debat en ten slotte wil de vereniging ook als een vakbond de belangen van lectoren behartigen.





Eerste Europese meertalige mooc's van start

Vanaf deze maand kunnen deelnemers wereldwijd zich inschrijven voor mooc's die worden aangeboden door de nieuwe European Multiple MOOC Aggregator, afgekort EMMA. De mooc's, in onderwerpen variërend van Blended Learning, Bedrijfskunde en Klimaatveranderingen, duren tussen de zes en acht weken. De cursussen worden in het Spaans, Engels, Italiaans, Portugees, Nederlands en Catalaans aangeboden. EMMA biedt volgend jaar ook ondersteuning aan universiteiten en hogescholen die geïnteresseerd zijn om hun eigen mooc in meerdere talen aan te bieden via de EMMA-leeromgeving. Meer informatie is te vinden op de EMMA-website: europeanmoocs.eu.

Collegegeld Vlaanderen hoger dan Wallonië

Het collegegeld in Vlaanderen stijgt volgend jaar van 619 naar 890 euro. Daarmee gaan Vlamingen meer betalen dan Waalse studenten. In Wallonië bedraagt het inschrijvingsgeld 835 euro. Ondanks de verhoging blijft het Vlaamse collegegeld nog een stuk lager dan het Nederlandse, dat volgend jaar bijna tweeduizend euro bedraagt.

Minder inschrijvingen voor Delftse mooc's

De belangstelling voor de mooc's die de TU Delft sinds september 2013 aanbiedt, is minder groot dan vorig studiejaar. Toen deden bijna 140.000 cursisten mee aan vijf mooc's, dit studiejaar hebben zich 110.000 deelnemers aangemeld voor tien mooc's. De Delftse mooc's trekken vooral veel Amerikaanse cursisten, op de voet gevolgd door Indiërs. Lang niet alle cursisten volgen de hele mooc. Ongeveer de helft staat bij de TU Delft bekend als serieus en zo'n vijf procent behaalt het tentamen met het bijbehorende certificaat. Nog altijd een veelvoud van het aantal reguliere geslaagden aan de TU Delft.

Voor weinig studeren?

Nu de basisbeurs verdwijnt, wordt het voor studenten wellicht interessant om over de grens te kijken naar goedkope studiemogelijkheden. In Nederland bedraagt het collegegeld bijna 2.000 euro per jaar. Dan is Spanje al een stuk aantrekkelijker met een tarief van tussen de 500 en 1.100 euro. Wie echt voor weinig wil studeren, moet naar Griekenland of Slowakije vertrekken. Al staat het onderwijs daar minder hoog aangeschreven en zijn in Slowakije alleen de opleidingen die in het Slowaaks gegeven worden gratis.

Lerarentekort dreigt

Veel jonge leraren vinden op dit moment met geen mogelijkheid een baan, maar daar komt volgens OCW binnenkort verandering in. OCW voorziet lerarentekorten in het po, het mbo en in sommige vakken in het vo. Door de vergrijzing zal het onderwijzerstekort in de grote steden het snelst oplopen, van iets boven nul in 2015 naar 6.500 voltijdsbanen in 2025. In het mbo voorspelt het ministerie een tekort van 1.900 banen in

2018. In het vo zijn er meer leraren nodig in de bètavakken en de talen. Deze tekorten verdwijnen niet als de leerlingenaantallen in het vo teruglopen. Het ministerie wil daarom bevorderen dat het aantal afgestudeerden van universitaire lerarenopleidingen in vier jaar tijd verdubbelt.

NOVEMBER

Update gedragscode wetenschappers

Wetenschappers mogen eerder gepubliceerd werk niet presenteren als nieuwe kennis en voor korte teksten in de inleiding of methodebeschrijving is bronvermelding niet altijd nodig. Dat staat in de aangepaste gedragscode wetenschapsbeoefening. De VSNU heeft de code aangepast na ophef over het wetenschappelijk werk van VU-hoogleraar Nijkamp. Die zou in meerdere artikelen zonder bronvermelding gebruik maken van teksten uit eerdere artikelen van hemzelf en co-auteurs. Zelfplagiat, oordeelde NRC Handelsblad. De affaire leidde tot een breed debat over zelfplagiat en over wat wel en niet mag op het gebied van wetenschap en onderzoek.

Kamer stemt in met leenstelsel

Een meerderheid van de Tweede Kamer is akkoord gegaan met het 'wetsvoorstel studievoorschot'. Behalve de vier partijen van de leenstelselcoalitie stemde ook twee eenmansfracties voor afschaffing van de basisbeurs. Als ook de Eerste Kamer akkoord gaat, wordt de basisbeurs per september 2015 afgeschaft. Nieuwe bachelor- en masterstudenten kunnen vanaf dat moment meer lenen om hun opleiding te bekostigen. De aanvullende beurs blijft wel bestaan, en wordt met maximaal honderd euro verhoogd.

Vlaams hoger onderwijs gaat zelf zijn opleidingen keuren

In Vlaanderen komt medio volgend jaar een einde aan de NVAO-keuring van afzonderlijke opleidingen in het hoger onderwijs. Hiermee gaat een wens van de Vlaamse universiteiten en hogescholen in vervulling, die

vinden dat ze te veel tijd kwijt zijn met de visitatie van de opleidingen. In plaats van afzonderlijke opleidingen gaat kwaliteitsbewaker NVAO nu hele onderwijsinstellingen keuren: er komt een zogeheten instellings-accreditatie. Daarbij worden steekproefsgewijs ook enkele opleidingen onder de loep genomen.

Akkoord met uitgever Springer over open access

Wetenschappers van Nederlandse universiteiten kunnen voortaan open access publiceren in tijdschriften van uitgeverij Springer. De VSNU verwacht dat er meer uitgeverijen volgen hoewel de gesprekken met Elsevier over abonnementsverlenging begin november nog vastliepen.

Particulier hoger onderwijs legt wensen op tafel

De verschillen tussen bekostigd en niet-bekostigd hoger onderwijs zijn niet meer van deze tijd. Het moet helemaal anders vindt de NRTO, de brancheorganisatie van particuliere opleiders. Als het aan NRTO ligt gaat de financiering van het hoger onderwijs radicaal op de schop. "Het niet-bekostigde hoger onderwijs zal steeds groter worden", voorspelt NRTO-voorzitter Hillen. "Er is een verschuiving gaande van publieke naar persoonlijke verantwoordelijkheid. Dat moeten we samen met het ministerie goed regelen. Er moet een voor alle opleiders gelijk speelveld komen."

Bonus voor proefschrift afgeschaft

Universiteiten krijgen niet langer een vast bedrag per proefschrift. Volgend jaar komt een einde aan de zogeheten promotiebonus. Per promotie krijgen universiteiten nu nog een flink bedrag: 90.000 euro. Omdat er steeds meer promovendi zijn, leunt de financiering van universiteiten ook steeds zwaarder op de hoeveelheid promoties. In 2015 bestaat het universitaire budget voor 24,1 procent uit de promotiebonus en dat vindt

de minister te veel. Het zou hooguit twintig procent mogen zijn. De afschaffing komt niet onverwacht. Voor de zomer had een ambtelijke adviesgroep al laten weten dat de bonus beter kon verdwijnen. Ook in de academische wereld klinkt al langer kritiek op de prikkel, die voor een wildgroei aan proefschriften zou zorgen.

Pluim voor profilering

Het lukt alle universiteiten en hogescholen om hun eigen profiel te versterken, oordeelt een reviewcommissie van deskundigen. Twee jaar geleden sloten de hogescholen en universiteiten prestatieafspraken met de toenmalige staatssecretaris Zijlstra. Ze moesten elkaar niet meer beconcurreren en onder meer hun eigen profiel versterken. Alle instellingen hebben halverwege de rit een positief advies gekregen, schrijft de reviewcommissie: "Universiteiten en hogescholen werken consequent en nadrukkelijk aan de implementatie van hun afgesproken plannen voor onderwijsdifferentiatie en zwaartepuntvorming."



Dynamische samenwerking in Rotterdam

Rotterdam staat bekend als de stad waar het geld voor de rest van Nederland verdiend wordt. Burgemeester Ahmed Aboutaleb en Pauline van der Meer Mohr, collegevoorzitter van de Erasmus Universiteit Rotterdam, zijn trots op hun stad. Hoe versterken gemeente en wetenschap elkaar? 'Rotterdam is gezegend met een burgemeester die werkelijk snapt wat het belang is van wetenschap.'

Sijmen van Wijk

Als één ding duidelijk wordt tijdens het gesprek tussen burgemeester Aboutaleb en collegevoorzitter Van der Meer Mohr dan is het wel de evidente chemie tussen beiden. Ze begrijpen dat ze van elkaars kennis en kunde kunnen profiteren. Uitgangspunt is het dynamische Rotterdam. Van der Meer Mohr: "Wij zouden niet in een andere stad gevestigd kunnen of willen zijn. Rotterdam is een stad die alles heeft voor onze studenten en medewerkers. Dat zie je in het leefklimaat, in het uitgaansklimaat. De stad heeft er na de oorlog tamelijk lang over gedaan om zich opnieuw uit te vinden, maar nu is er een stad die werkelijk alles heeft voor studenten en medewerkers. Een stad die multicultureel is. Onze universiteit is ook heel multicultureel, in dat opzicht een goede afspiegeling van onze samenleving."

Burgemeester Aboutaleb memoreert de bijzondere ontstaansgeschiedenis van de Erasmus Universiteit. "De universiteit is opgericht door mensen met een handelsgeest, de havenbaronnen. Zij stapten naar de minister van Binnenlandse Zaken (er was nog geen minister van Onderwijs, red.) om te pleiten voor de stichting van de economische handelshogeschool. Deze universiteit is dus niet gesticht door de overheid, dat is een saillant verschil. De mensen die de haven runden maakten zich zorgen over de haven, of zij wel voldoende wetenschappelijke en praktische onderbouwing hadden bij het bedrijven van hun handel. Een tweede punt is dat de stad Rotterdam zich niet kan permitteren klein te denken. De stad moet het hebben van de internationale handel, vandaar de tweede Maasvlakte. Daar is kennis van zaken voor nodig, wetenschappelijke onderbouwing is van grote betekenis om op die manier financiële risico's zo veel mogelijk uit te bannen."

Kenniswerkplaatsen

Er zijn twee manieren waarop de kennis van de Erasmus Universiteit bij de gemeente Rotterdam terecht komt. De eerste is de meest tastbare manier: door de mensen die afstuderen. De tweede is dat er in samenhang concrete problemen worden

aangepakt. Van der Meer Mohr: "De gemeente en/of bedrijven signaleren een probleem en leggen dat bij onze universiteit neer of bij een van kenniswerkplaatsen die we gezamenlijk hebben opgezet. Een samenwerkingsverband waar we kennisvraagstukken proberen op te lossen. Voor problemen die een wat langere aanlooptijd hebben wordt natuurlijk ook onderzoek gedaan. De stad is te beschouwen als een soort proeftuin voor onze onderzoekers. Die onderzoekers, met name de sociale wetenschappers, vinden hun inspiratie in de Rotterdamse wijken. Die bouwen hun onderzoekslijnen op de grootstedelijke problematiek die ze hier aantreffen."

Op sommige beleidsterreinen is de universiteit heel zichtbaar, zoals op het terrein van de gezondheidswetenschappen. Aboutaleb: "We moeten wel beseffen als stad dat we naast de economische motor ook een grote vervuiler zijn. Daarom vinden wij als stadsbestuur het belangrijk om de komende jaren fors geld uit te trekken voor de luchtkwaliteit. De wetenschappelijke inzichten zijn van grote betekenis voor de correlatie met ons beleid. Ook op een gebied van veiligheid profiteren we van de wetenschap."

Hechte band

Van der Meer Mohr is stellig: "Ik weet zeker dat alle universiteiten streven naar een hechte samenwerking met de gemeente waarin ze gevestigd zijn. Of dat overal even goed uit de verf komt heeft zeker ook te maken met de bestuurders van de wetenschappelijke instellingen. Rotterdam is gezegend met een burgemeester die werkelijk snapt wat het belang is van onderwijs en wetenschap. Er gaat geen gelegenheid voorbij of de burgemeester klimt op een zeepkist om onze zaak te bepleiten. Omgekeerd gaat er geen gelegenheid voorbij dat ik de hechte samenwerking met de stad predik. Die verwevenheid gaat soms zover dat we voor elkaar optreden. Voor een congres in Sjanghai was de burgemeester uitgenodigd om een keynote lezing te verzorgen. Dat schikte niet in zijn agenda en vervolgens vraagt hij of ik wil en kan. Dan sta ik daar een verhaal



Ahmed Aboutaleb en Pauline van der Meer Mohr

'We hebben als gemeente en universiteit één agenda. Onze verwevenheid gaat soms zover dat we voor elkaar optreden.'

namens Rotterdam te houden. Dat is een Rotterdams en een kennisverhaal. Het zijn de twee pijlers die altijd terugkomen. We hebben wat dat betreft één agenda en er is een volstrekte alignment."

Vanuit de gemeente is de burgemeester druk bezig met het aanhalen van nieuwe economische banden met andere landen. Een belangrijk aspect van de internationalisering die de stad nastreeft. Aboutaleb: "Tegen vertegenwoordigers uit landen als Qatar zeggen we dat we het geweldig vinden om de olie uit hun land te raffineren. Maar weten ze ook dat we in Rotterdam een fantastische universiteit hebben? Vaak niet. We brengen de universiteit als een economische asset in beeld daar waar wij economische diplomatie voor de stad bedrijven. Een voorbeeld: China stuurt nu verpleegkundigen naar Rotterdam om te bekijken hoe wij hier de ouderenzorg hebben georganiseerd. Het werkt echt om je universiteit op deze manier in de etalage te zetten."

Internationalisering

Nederland is geen eiland. In een metropool als Rotterdam is dat een basaal gegeven. Maar hoe geef je internationalisering vorm? Van der Meer Mohr: "Internationalisering begint thuis. Wij kunnen als universiteit niet pretenderen een serieuze internationaliseringstrategie te hebben als we bijvoorbeeld ons gehele curriculum alleen maar in het Nederlands zouden aanbieden. Het begint ermee dat je tweetaligheid omarmt en serieus neemt. Al onze grote plichtigheden doen we nu 'gewoon' in

het Engels. Daar krijgen we best wel kritiek op maar wij vinden dat belangrijk. Ook de inhoud van het curriculum doet ertoe. Kijkt dat curriculum echt naar mondiale trends, is het werkelijk een mondiaal curriculum. Dat is de eerste slag, iets echt internationaals aanbieden. De tweede slag is dat je studentenmobiliteit op orde hebt. Momenteel brengt één op de acht studenten een gedeelte van de studie in het buitenland door. Dat percentage moet omhoog. Er is geen reden te bedenken waarom dat niet één op drie zou kunnen zijn. Ik ben het eens met Louise Gunning (OI 2, juni 2014 pag. 9, red.): studenten weten niet wat ze missen. Het derde aspect is internationale studenten hierheen halen. Dat moet wel in een zekere balans zijn, want een MBA-programma met alleen maar Chinezen is nog steeds niet divers. We willen een goede evenwichtige diversiteit en een echte international classroom hebben."

Aboutaleb ziet velerlei voordelen. "Om te beginnen krijg je inzichten hoe kennisvergaring werkt in andere culturen, dat is verrijkend voor de manier waarop wij tegen wetenschap aankijken. Ik acht dat van groot belang in een mondiale samenleving. Omgekeerd ook, onze inzichten zijn weer verrijkend voor anderen. Ik heb het vaker gezegd: als jij een idee hebt en ik heb een idee, we ruilen vervolgens dan hebben we beiden twee ideeën. De basis van kennis is altijd nieuwsgierigheid en door internationalisering kan die nieuwsgierigheid extra geprikkeld worden. De interculturele dimensie die aangeboord kan worden door internationalisering juich ik toe. Soms komen mensen vanuit totaal verschillende visies tot oplossingen. Een ander aspect is





dat je door internationalisering ervoor zorgt dat jonge mensen niet vreemd naar de wereld kijken, maar geïnteresseerd zijn in andere culturele verhoudingen, geïnteresseerd zijn in talen, geïnteresseerd zijn in de manier waarop mensen handel drijven. En tot slot het aspect van recruitment van talenten. Ik mag hopen dat de crème de la crème van de mensen die we hier opleiden ook hier blijft. Als we niet in voldoende mate competitief zijn dan raken we deze mensen kwijt aan de wereld. En op dat punt wil ik graag een kritische noot kraken over onze samenleving als geheel; wij stralen te weinig welkom uit! Het is echt groot verschil dat wij hebben met een stad als New York. Die stad straalt welkom uit. Dat doen wij als niet als natie en niet als Rotterdam en dan word je soms overgeslagen."

Onderwijskolom

Ons onderwijssysteem is goed georganiseerd vinden beide gesprekpartners. Op verschillende manieren is een stijging op de sociale ladder te verwezenlijken. Tot zover het goede nieuws. Maar Aboutaleb heeft wel grote zorgen over het afbladderende imago van de echte vakman. "Wij kunnen en hoeven niet allemaal wetenschapper te zijn. We moeten ook dingen maken. Wat mij betreft begint het hoger onderwijs in het huidige systeem al bij mbo-4. De hele technologische dienstverleningsindustrie zou gebaat moeten zijn bij een voldoende instroom van gekwalificeerde mensen op mbo4-niveau. Er is een afwaardering ontstaan van het mbo-onderwijs. Dat vind ik gevaarlijk. Vandaar dat ik voorstander ben van maatwerk in ons beurzenstelsel. Ik heb het aan de kook gebracht toen ik lid was van de Onderwijsraad. Zorg voor gepaste vormen van beurzenstelsels, zorg voor incentives die de jongeren de mogelijkheid bieden een goede keuze te maken. Je zult echt precisie-instrumenten moeten ontwikkelen om jongeren de juiste keuze te laten maken. Het is gek, maar in Nederland zijn we met de numerus fixus heel goed in staat dingen af te straffen. Hebben we echter een tekort aan bepaalde mensen, zoals nu technici, dan hebben we geen systemen om de andere kant uit te gaan."

Van der Meer Mohr herkent dit verhaal. "Wat ik een interessante ideologische discussie vind is dat vijftig procent van de bevolking hoger opgeleid moet zijn. Momenteel is er een enorme drive om iedereen maar hoger opgeleid te laten zijn. Dat vind ik een nogal gevaarlijk uitgangspunt. We weten dat intelligentie normaal verdeeld is, de ene helft zit beneden een IQ van 100, de andere helft erboven. Als je ervan uitgaat dat je voor een hogere opleiding een IQ van 110 of hoger nodig hebt, kun je die stap zetten door de programma's aan te passen zodat iedereen vanaf een IQ van 100 'hoog' kan worden opgeleid. Je kunt het echter niet zomaar voor elkaar krijgen iedereen tien punten omhoog te laten gaan op de IQ-ladder. Het lijkt mij niet wense-

lijk voor universiteiten en hogescholen hun diploma's te laten verwateren. De oplossing die de burgemeester aandraagt om hogeropgeleid te herdefiniëren is een betere. Laten we kijken wat we nodig hebben in de ambachten en pak dat mee in de definitie. Kijk naar het totale spectrum. Dat lijkt me een veel productievere benadering."

Academische vorming

Van der Meer Mohr vindt het niet kunnen dat op het vwo-docenten lesgeven die nog nooit een universiteit van binnen hebben gezien. "Hoe kan je voorbereidend wetenschappelijk onderwijs geven zonder dat je zelf wetenschappelijk onderwijs hebt genoten? Idealiter zou ook voor de bovenbouw van de havo een academische opleiding een voorwaarde moeten zijn." Aboutaleb vraagt zich af waarom dit bijvoorbeeld in Frankrijk wel werkt. "Daar is de bevoegdheid in het voortgezet onderwijs altijd een eerstegraads bevoegdheid. Je moet echt streng zijn zodat in de bovenbouw van havo en vwo alleen eerstegraads docenten lesgeven. Toch wil ik de rol van mijn vrienden bij de vakbond in deze discussie niet onvermeld laten. Alle docenten beginnen in schaal 10A of je nu eerste- of tweedegraads bevoegd bent. Dat is eigenlijk alleen in het onderwijs zo, daar is het niet geaccepteerd dat er salarisverschillen zijn. Het gekke is dat de mensen die in het onderwijs werkzaam zijn het daar mee eens zijn. Met als gevolg dat vele eerstegraders ander emplooi zoeken."

Er is een duidelijk verschil tussen wetenschappers en bestuurders. De eerste groep moet smal en diep zijn opgeleid, een bestuurder juist breed. Aboutaleb meent dat een filosoof nooit bestuurder moet worden, want voor hem is het ene waar en het andere ook. Een filosoof kan geen keuzes maken. Van der Meer Mohr: "Ik heb wel eens gezegd: wetenschappers worden betaald om te twijfelen, bestuurders worden betaald om te besturen en keuzes te maken." Aboutaleb trekt de gedachte door naar zijn advies voor de komende generatie: "Als je precies weet wat je wilt, wat je kunt en je denkt daarin te kunnen excelleren: kies smal. Kies vrij snel voor specialisatie. Want er zal plaats voor je zijn. Maar als je het niet precies weet, maar je hebt wel een richtingsgevoel, je weet dat je goed zult worden echter niet excellent: kies breed. Daar is de arbeidsmarkt het beste mee gediend."

Van der Meer Mohr zou de jongeren van nu het besef willen meegeven dat ze zo'n fantastische voorsprong hebben op de arbeidsmarkt door alles wat ze hebben meegekregen in hun opleiding. Dat nodigt uit een verantwoordelijke wereldburger te worden. "Het feit dat je een hogere opleiding hebt genoten houdt ook de verplichting in voor de samenleving wat te betekenen. Want jij bent straks vormgever van de toekomst."



Vergroot het NRO de kloof tussen onderwijs en onderzoek?

Het blijft rommelen in het wetenschappelijk onderzoek. Waar het begon als een rel rond personen ligt de nadruk nu op de organisatie van het onderzoek. Is veel wetenschappelijk onderzoek inderdaad onbetrouwbaar of inefficiënt? Hoogleraar Martens neemt geldschieter NRO (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) onder de loep, dat onderwijsonderzoek faciliteert. Zijn conclusie stemt tot weinig optimisme.

Hardnekkig zijn de berichten dat veel wetenschappelijk onderzoek onbetrouwbaar is. Zo betoogt Trudy Dehue, verontrustend goed onderbouwd in haar boek 'Betere mensen', dat de wetenschap hypes creëert, zoals ADHD. En epidemioloog John Ioannidis stelt in de Volkskrant van 18 oktober jongstleden dat de meeste onderzoeksresultaten achteraf niet blijken te kloppen. Omdat onderzoekers onder druk staan om vooral met 'positieve' resultaten te komen. Dat leidt immers tot meer publicaties en dus onderzoekssubsidies van welgevallige geldschietters. In dit artikel ga ik nader in op één van die geldschietters: NWO, de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek. Ook deze organisatie lag de afgelopen maanden onder vuur op de opiniepagina's. Zo waren bijvoorbeeld de hoogleraren Schinkel en Trommel ongemeen fel in hun kritiek op NWO. De opiniebijdrage in de Volkskrant van 6 september jongstleden door Trommel had als confronterende titel: 'Wetenschapsselectie van de NWO is ontmoedigende farce'. Trommel in zijn bijdrage: 'NWO verdeelt een steeds groter deel van de middelen voor wetenschappelijk onderzoek. Vroeger werden die gelden rechtstreeks naar de universiteiten overgemaakt. Daar werken immers de wetenschappers en daar zouden ze wel het beste weten welke projecten veelbelovend zijn. Nu geloven we dat niet meer en richten we competities in. Inmiddels is dit beleid volledig ontspoord, zoals zoveel beleidsprogramma's van neoliberale signatuur. Er zijn drie hoofdbezwaren: het is te duur, het is oneerlijk en het stimuleert risicoloze wetenschapsbeoefening'.

Grote organisatie

Is het echt zo erg gesteld als Trommel beweert? In dit artikel bekijk ik het onderwijsonderzoek waarvoor het ministerie van OCW een aparte organisatie heeft opgericht, het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO), dat een onderdeel van NWO is. En ik vrees dat het inderdaad niet meevalt.

Maar eerst nog even over dat NWO, waarvan meteen opvalt dat het een erg grote organisatie is, die veel geld verdeelt. NWO financiert meer dan 5.600 onderzoeksprojecten aan universiteiten en kennisinstellingen. Geld verdelen is haar kerntaak. En daar heeft zij veel personeel voor nodig. In fte uitgedrukt: in 2013 waren dat er 2.355. Die zijn weliswaar niet alleen maar bezig met geld verdelen, stelde NWO in een reactie op de ophef die dit najaar ontstond, maar bijna 2.500 medewerkers is heel veel in de wetenschap. Je kunt met deze hoeveelheid medewerkers bijvoorbeeld meer dan vier extra Open Universiteiten oprichten.

Troostprijs

De wijze waarop NWO geld verdeeld gaat bijna altijd als volgt: er wordt een programma uitgeschreven waarop wetenschappers in competitie onderzoeksvoorstellen kunnen indienen. Individueel of als consortium. Vervolgens worden nationale en internationale specialisten ingevlogen om al deze voorstellen te beoordelen. En dan wordt de pot verdeeld, waarbij opvalt dat het percentage honorering steeds verder afneemt. Uit de factsheet MWO-budget op www.nwo.nl: 'De honoreringspercentages laten al een aantal jaar een dalende lijn zien. Dit omdat onderzoekers vaker aangewezen zijn op financiering uit de tweede geldstroom, het aantal voorstellen van onderzoekers dat NWO ontvangt jaarlijks groeit en het budget terugloopt tot 2013' (p. 3). In de vernieuwingsimpulsen bijvoorbeeld, daalde het percentage kans op succes van 19 procent in 2008 tot 15 procent in 2012. Duidelijk is dat veel schrijvers van goede voorstellen teleurgesteld worden. Er is wel een troostprijs, waarvan echter alleen vrouwen profiteren. Als universiteiten een vrouw met een goed beoordeelde maar niet gehonoreerde aanvraag hoogleraar maken, krijgt zij alsnog de middelen zonder verdere beoordeling, vanuit het zogeheten Aspasia-programma. Dubbelslag voor vrouwen dus.

Rob Martens

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





De eerlijkheid gebiedt trouwens te zeggen dat het niet alleen NWO is dat hoge afwijzingspercentages hanteert. De EU maakt het soms nog bonter: in het Knowledge Alliances voor onderzoek binnen Erasmus+ werden onlangs op 230 aanvragen zes gehonoreerd. Bij twee maanden werk per aanvraag (een conservatieve schatting) gaan dus veertig manjaar het afvoerputje in, alleen al met deze ene kleine regeling in Erasmus+. Aardig voor een regenachtige zondagmiddag: reken zelf eens uit hoeveel tijd verloren gaat. Zelf kwam ik voor de niet-gehonoreerde NWO projectaanvragen uit op meer dan 5.000 fte per jaar. Dus cru gesteld: 5000 van de slimste mensen in het land stoppen jaarlijks al hun tijd in projectplannen die in de prullenmand verdwijnen.

Onderwijsonderzoek

Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek is heel klein ten opzichte van NWO met een jaarlijks budget van 15 miljoen euro. Uit de publieksfolder: 'Het NRO is in 2012 opgericht voor een periode van tien jaar. Aanleiding waren de bevindingen van twee door het Ministerie van OCW ingestelde commissies. Zij concludeerden dat de financiering van het onderwijsonderzoek in Nederland te versnipperd was om echt gewicht in de schaal te leggen en dat wetenschap en praktijk te weinig samenwerkten om echt iets aan elkaar te hebben. De missie van het NRO is om hier iets aan te doen' (p. 2).

Een mooi streven, maar hoewel met enig tromgeroffel gepresenteerd was het NRO helaas eigenlijk een grote bezuiniging, waarbij het Wetenschappelijk Centrum Leraronderzoek werd opgeheven en NRO na oprichting meteen fors op het eigen budget moest inleveren, wat later weer een beetje gecompenseerd werd. Het NRO werkt met een budget van 15 miljoen euro. Ik zal laten zien dat dit lage bedrag een groot probleem is voor de mooie intenties van het NRO. Het is absurd weinig gezien de slordige 25 miljard euro die we jaarlijks aan onderwijs uitgeven. Zeker als we bedenken dat er enorme veranderingen op het onderwijs afkomen en er dringend behoefte is aan meer onderwijsonderzoek. Denk alleen al aan de explosieve groei van het gebruik van tabletcomputers en de kanteling van het onderwijs die daarmee gepaard gaat.

Al het sociaal wetenschappelijk onderzoek is belangrijk, maar onderwijsonderzoek is het belangrijkste. Bovendien is er (eindelijk) een groeiende wil onder Nederlandse leraren en scholen om hun onderwijs op onderzoek te baseren.

Bureaucratie

Een precies inzicht in de kostenstructuur van het NRO is lastig te vinden. Wel blijkt uit de website dat de organisatie ruim twintig medewerkers en twee directeurs heeft. En ook vier program-

maraden met voorzitters. Deze overhead valt het NRO niet aan te rekenen. Het neoliberale mantra van competitie organiseren in sectoren die zich daar eigenlijk niet goed voor lenen, vergt nu eenmaal een grote bureaucratie en controle. De zogeheten calls moeten worden uitgeschreven en gecommuniceerd, voorstellen moeten worden gecontroleerd en beoordeeld, reviewers moeten worden geworven, enzovoorts. Maar de grootste bureaucratie en overhead zit niet bij het NRO zelf. Die zit bij de onderwijsinstellingen en onderzoeksorganisatie die het echte werk doen. Zij moeten immers de consortia inrichten, voorstellen maken, intentieverklaringen en planningen schrijven. Tijd die beter gestopt had kunnen worden in het doen van nuttig onderwijsonderzoek.

Teleurstelling

Laten we eens kijken naar de eerste ronde kortlopend praktijkgericht onderwijsonderzoek die het NRO afgelopen jaar uitschreef. Ik baseer me op een evaluatie van deze subsidieronde door het NRO zelf, te vinden op hun site. Dat lijkt een geval van de slager die zijn eigen vlees keurt, maar het komt op mij over als een eerlijke en betrouwbare verslaglegging van wat naar beste vermogen met de zeer beperkte middelen gedaan is. Op 10 oktober 2013 vond in de Jaarbeurs een matchmakingsbijeenkomst plaats waar ongeveer 250 mensen aan deelnamen. Naar aanleiding van die bijeenkomst werden uiteindelijk consortia gevormd tussen scholen en onderzoeksinstituten, werd veel moeite gestoken in het schrijven van projectplannen en ontving het NRO 119 voorstellen. Die beoordelen, was lastig en dus '(...) gaf een groot aantal commissieleden aan dat de tijdsinvestering van het beoordelingswerk groot was' (p. 6). Er werden in totaal zestien voorstellen gehonoreerd die een budget van 1,4 miljoen euro konden verdelen. Dat betekent dat dus 103 plannen werden afgewezen, hetgeen resulteert in een afwijzingspercentage van zo'n 87 procent. Na afloop hield het NRO een enquête onder de indieners. Hieruit bleek dat sommige indieners zich geërgerd hebben aan de lage kwaliteit van de beoordelingen. Verder geeft ongeveer 80 procent van de indieners die een afwijzing kreeg, te kennen het onderzoek waarschijnlijk niet te zullen gaan uitvoeren en meer dan de helft van de indieners is niet van plan in een volgende ronde opnieuw een poging te wagen.

Ondanks alle goede bedoelingen van het NRO en goed uitgevoerde procedures, straalt de evaluatie daarmee toch teleurstelling uit, veroorzaakt door de geringe slaagkans: 'Aanvragers melden dat bij de praktijkpartners, de onderwijsinstellingen, grote teleurstelling en onbegrip over het niet toekennen van goede voorstellen heerst. De praktijkpartners voelen dit volgens hen echt als een verspilling van tijd en energie. Ook geven



aanvragers aan dat zij zeker geen tijd en geld meer vrijmaken voor het schrijven van nieuwe aanvragen gezien de geringe slaagkans, ook bij een onderzoeksvoorstel dat beoordeeld wordt als goed en relevant voor de onderwijspraktijk. Opgemerkt werd dat de hele procedure een grote verspillings van menskracht zou zijn. Het aantal ingediende voorstellen zou veel te groot zijn voor het beschikbare bedrag' (p. 15).

In rook opgegaan

Bedenk hierbij dat dit nog maar het topje van de ijsberg is. Iets minder dan de helft van de aanvragers werkte niet mee aan het onderzoek. Dat zijn waarschijnlijk de meest teleurgestelde en boze indieners. Bovendien zijn er veel pogingen geweest om consortia te vormen die al strandden nog voordat het tot indiening kwam. Er is dus waarschijnlijk nog veel meer moeite en tijd in rook opgegaan dan alleen de inspanningen van de 103 afgevoerde consortia.

Over het geringe slaagpercentage en de demotivaties die daarvan uitgaan is dus makkelijk informatie in te winnen. En het beeld is helder: daar waar het NRO bedoeld is om de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te dichten, maakt het deze alleen maar groter. Immers zoals uit de evaluatie blijkt zijn veel partijen, zeker ook die uit de onderwijspraktijk, teleurgesteld over de tijd en moeite die ze gestoken hebben in een poging om tot samenwerking met onderwijsonderzoek te komen. Ben je als onderwijsinstelling eindelijk zo ver dat je mee wilt doen, krijg je meteen een pats op de neus. Dat is overigens niet de fout van het NRO, maar ligt aan het geringe budget.

Oneerlijk

Als deze competitie ondanks de grote verspillings wel tot extra kwaliteit zou leiden, dan was het toch nog een beetje verdedigbaar. Maar de kritiek van onder anderen Willem Trommel gaat helaas verder. Beoordelingen zouden namelijk oneerlijk zijn en er helemaal niet toe leiden dat het beste of meest creatieve onderzoek wordt uitgevoerd. Uit de evaluatie van het kortlopend praktijkgericht onderwijsonderzoek valt daarover niet zoveel te zeggen. Wel is het zo dat potentiële reviewers die aangaven zelf betrokken te zijn bij aanvragen of die veel aanvragers kennen, niet mochten meedoen aan de reviews. Daarmee sluit je natuurlijk wel de meest relevante expertise op voorhand buiten. Ook valt op dat bij beoordelingsprocedures eigenlijk altijd basale psychometrische kwaliteitseisen worden geschonden.

Dat klinkt gewichtig maar betekent eigenlijk gewoon dat een beoordeling niet objectief is. Dus als reviewer x, y en z onafhankelijk van elkaar beoordelen, moeten ze tot een ongeveer dezelfde beoordeling komen. Dat kun je uitdrukken in een getal, de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Vrijwel nooit wordt dat berekend laat staan bekend gemaakt door grote subsidieverdelers. Dat hoeft niet te verbazen want zo'n goede betrouwbaarheid is erg complex en kost heel veel tijd en moeite. Vaak lezen we daarom dat in geval van twijfel van twee beoordelaars, er een derde wordt bijgehaald. Of dat er doorvergaderd wordt door reviewers. Zo ook hier: 'Uiteindelijk kwam de commissie als geheel tot een eindoordeel over elk voorstel' (p. 3). Dat is verontrustend want het gebruik van dergelijke lapmiddelen wijst er op dat er waarschijnlijk een veel te grote subjectiviteit zit in de beoordelingen. En iedere statisticus kan voorrekenen wat een lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheid betekent: je kunt net zo goed gaan loten.

Loterij

Daarmee hebben we ook meteen een mogelijke oplossing te pakken, aangereikt door verschillende critici, zoals hoogleraar ethiek Ingrid Robeyns: omdat er zoveel tijd en moeite down the drain gaat in dit neoliberale circus waarin 'vrije marktje' wordt gespeeld, omdat het tot ongewenste onderlinge competitie en wantrouwen leidt en omdat het oneerlijk is, moeten we er vanaf. Maak daarom een kleine beoordelingsinstantie die zich ertoe beperkt om zorgvuldig na te gaan of voorstellen aan standaard kwaliteitscriteria voldoen. Alle voorstellen die daaraan voldoen gaan vervolgens in een loterij. Wie al een keer gewonnen heeft, mag het jaar daarop niet meedoen. Zo maakt iedereen ongeveer evenveel kans. Als je vervolgens die loterij niet toepast op volledig uitgeschreven projectplannen maar op korte globale schetsen, bespaar je ook nog eens veel tijd voor het schrijven van voorstellen.

En dan nog een dingetje... als het ernst is met een lerende economie, geef dan ook wat meer uit aan onderwijsonderzoek dat nu wel erg onderaan bungelt. Zorg dat de afwijzingspercentages in ieder geval eens in de buurt komen van wat de NWO zelf beweert dat normaal is, maximaal namelijk rond de 75 procent. Want nog een paar van dergelijke calls voor vraaggestuurd praktijkonderzoek en geen school doet meer mee. En dat was toch niet de missie van het NRO.



Ict in het onderwijs: middel of doel?

Ict speelt een steeds grotere rol in het onderwijs. Een heilig principe daarbij is dat de technologie slechts een middel is en nooit tot doel mag worden verheven. Wie het waagt de technologie tot doel te verheffen, kan pek en veren verwachten. Maar wat is er eigenlijk mis met het centraal stellen van technologie in het onderwijs? Daarom in dit artikel argumenten waarom ict op school best het doel kan zijn.

Wim Westera

Westera is hoogleraar Digitale Media bij de Open Universiteit en onder andere auteur van het boek 'The Digital Turn' dat gaat over de wijze waarop digitale media ingrijpen in ons bestaan.

Reacties op dit artikel: wim.westera@ou.nl

Al direct na hun oprichting in augustus vorig jaar kregen de Ipad-scholen de volle laag, omdat zij de tablet centraal durfden te stellen. Technologie als doel, dat kon natuurlijk niet de bedoeling zijn. Want het gaat om de verbetering van het onderwijs en we willen niet zomaar allerlei technologie de school inkruien. Hoezeer zij dit naderhand ook probeerden te verzachten of zelfs te ontkennen, het beeld in de media was gemaakt en bleek niet meer reparabel: de nerds vernietigen ons onderwijs. Maar wat is er dan mis met het centraal stellen van de technologie? Waarom mag technologie alleen middel zijn, maar geen eigenstandig doel? Want wat politiek correct is, hoeft nog niet correct te zijn.

Ict als cognitieve tool

Allereerst, ict is geen gewone technologie. Anders dan een betonmolen, een koelkast of een elektrische tandenborstel grijpt ict direct in op wat ons als mensen uniek maakt: ons kenvermogen, ons denken. Ict is in essentie een communicatiemedium: geschikt en bedoeld voor het coderen en versturen van berichten en daarmee voor het overdragen van betekenis. Daarmee past ict in een illuster rijtje door de mens gecreëerde systemen voor informatie-uitwisseling: rotstekeningen, gebaren, spraak, rooksignalen, kleitabletten, het alfabet, de drukpers, wiskunde, het notenschrift, de morsesleutel, de telegraaf, film, radio, tv, enzovoorts. Deze media gaan gepaard met symbolsystemen en gedragsvoorschriften die precisie en eenduidigheid tot doel hebben, want met gebaren, geluiden en teksten die nog van alles kunnen betekenen wordt het lastig communiceren. Door de koppeling met ons denken valt de tablet dus in de categorie boek, taal, wiskunde, en andere cognitieve tools. Geen mens zou bezwaar maken tegen het gebruik van boeken op school, of van wiskunde. Waarom dan zo'n paniek over de tablet? De bezwaren blijken vooral op nevenargumenten te steunen, zoals de geringe ervaring met de tablet, de eenzijdigheid ervan, het gebrek aan wetenschappelijke evidentie voor de werkzaamheid ervan, of eventuele negatieve gezondheidseffecten. Maar dit zijn zwakke of hooguit tijdelijke argu-

menten die vaak evengoed op boeken, schoolborden, docenten of andere onderwijsmiddelen van toepassing zijn. Strikt genomen staat het verbieden van tablets gelijk aan het verbieden van taal, boeken of het schoolbord.

Ict als accumulator van onze cultuur

Die cognitieve tools van ons zijn niet alleen maar handig. Ze stellen ons in staat onze gedachten vast te leggen en over te dragen op volgende generaties, waardoor een steeds rijkere cultuur ontstaat. Dieren kunnen niets vastleggen en moeten daarom elke generatie weer bij nul beginnen. De regenwormen van nu zijn in een half miljard jaar nauwelijks iets opgeschoten, terwijl wij een voortdurende groei en bloei van intellectuele en artistieke verworvenheden hebben doorgemaakt. Wat ooit begon als een simpel telsysteem voor de handel in granen en vee is uitgegroeid tot een magistraal wiskundig bouwwerk dat ons onder andere helpt ruimteschepen op Mars te zetten. Mozarts requiem, Rembrandts Nachtwacht, Einsteins relativiteitstheorie en andere briljante en minder briljante werken bouwen evenzeer voort op de verworvenheden van eerdere generaties. Isaac Newton schreef: 'Als ik verder kan zien, komt dat omdat ik op de schouders van reuzen sta.' Zo is het maar net. Wij zijn voor alle onderdelen van onze beschaving schatplichtig aan onze voorouders. Ook de tablet is een drager en accumulator van onze cultuur.

Ict als aanjager van de didactiek

Wie mediatechnologieën zoals het alfabet, tv en ict als neutrale dragers van berichten ziet, miskent dat die media zelf bijdragen aan betekenis en nieuwe menselijke uitdrukkingswijzen mogelijk maken. Zonder de boekdrukunst zouden lezen en schrijven nooit tot basisvaardigheid zijn verheven. Hoe hadden we zonder filmtechnologie ooit op het idee kunnen komen om slow-motion opnames te gebruiken om dingen duidelijk te maken? Wie kijkt naar de ontwikkelingen in de telecommunicatie en medische technologie beseft dat technologie veel meer is dan een uitwisselbaar productiemiddel. Technologie is een actieve,



Onderwijs2032

Staatsecretaris Dekker heeft de operatie Onderwijs2032 in beweging gezet. In 2032 betreedt een kind van vier jaar oud, dat vandaag zijn eerste schooldag er net op heeft zitten, de arbeidsmarkt. Leren wij dat kind de juiste dingen in het onderwijs? En wanneer het antwoord 'nee' is, is de vraag wat wij daaraan denken te gaan doen. De suggesties op de website www.onderwijs2032.nl stromen binnen, maar veel chocola is er nog niet van te maken. Boven het debat over onderwijs2032 hangt de vraag voor welke beroepen wij leerlingen opleiden. Veel van de beroepen waaruit de vierjarige van nu straks gaat kiezen, bestaan nog niet. Zo is de gedachte. Opvallend is dat in deze discussie de bal vooral bij het voortgezet onderwijs (vo) lijkt te liggen. Dat type onderwijs dreigt in een spa-gaat te komen want het vo bereidt leerlingen voor op een vervolgopleiding, niet op de arbeidsmarkt. De voorbereiding op de arbeidsmarkt gebeurt in het mbo of hbo.

Op dit moment klagen de beroepsopleidingen niet over het ontbreken van vaardigheden voor de 21ste eeuw. De klachten gaan over het gebrekkige basisoniveau van de instroom. Lezen, rekenen en schrijven, daar zitten de problemen. Voordat het vo zich grootschalig gaat storten op allerlei fantastische vernieuwingen, waarin leerlingen leren programmeren in plaats van de Franse taal en 'communicatie' belangrijker is dan het beheersen van het Nederlands, is het misschien goed dat het mbo en hbo aangeven waaraan toekomstige studenten moeten voldoen. Anders gezegd: over welke vaardigheden moet de instroom van 2028 beschikken? De vraag voor welke beroepen het vo onze kinderen opleiden, is veel urgenter voor het mbo, hbo en wo dan voor het vo. Lastig hierbij is dat eerder is geprobeerd om het vo te plooiën naar de wensen van het middelbaar en hoger onderwijs. De vernieuwde tweede fase was het gevolg. Deze operatie staat in de volksmond bekend als 'Het Studiehuis'. De grote lijn in deze vernieuwing was dat het vo moest zorgen voor zelfstandiger studenten, die daardoor met meer succes door hbo en wo zouden vliegen.

Sinds het rapport van de commissie-Dijsselbloem zijn de uitkomsten bekend. De vo-agenda laten bepalen door het hoger onderwijs is niet heel erg succesvol afgelopen. Het middelbaar onderwijs is eigenlijk weer terug in de situatie voor de vernieuwde tweede fase. De vragen die destijds op tafel lagen, liggen er nu weer (of nog steeds).

Het punt is natuurlijk dat het vo niet in isolatie over allerlei vernieuwingen kan beslissen. Wanneer leerlingen helemaal klaar voor de 21ste eeuw de school verlaten, maar vervolgens vastlopen in het hbo, is niets gewonnen. Het hbo-onderwijs is een grote klant van het vo. Dus wat mij betreft ligt de bal van #onderwijs2032 niet bij vo, maar bij het mbo, hbo en wo.

Wat kan het vo dan in de tussentijd doen? Het moet natuurlijk op zijn minst aan de slag met de constatering van de Onderwijsinspectie, dat de Nederlandse scholieren het minst gemotiveerd lijken te zijn van de hele westerse wereld. Op ongemotiveerde studenten (en werknemers) zit niemand te wachten. Wanneer met curriculumaanpassingen de motivatie van leerlingen te vergroten is, dan is dat een vorm van 'geen spijt beleid'.

Ik vermoed dat de meeste motivatiewinst te behalen is bij het loslaten van het algemeen vormende deel in het voortgezet onderwijs. Misschien moeten we ook literatuur en kunst een minder grote plek geven bij bijvoorbeeld het talenonderwijs en meer mikken op gebruik. De gemiddelde havo-scholier, zou dan een gat in de lucht springen. Hiervoor in de plaats zouden leerlingen meer dingen moeten maken en ontwerpen (maker education). Weg dus met de heilige huisjes! Met dit dilemma kan het vo aan de slag in onderwijs2032. Met als uitkomst hopelijk niet is dat er straks méér vakken in plaats van minder komen.

Het mbo en hbo mogen ondertussen bepalen aan welke studentvaardigheden er behoefte is. Wat moeten studenten eigenlijk kunnen en kennen om straks kansrijk en waardevol te zijn op de arbeidsmarkt?

Ik ben benieuwd.



sturende kracht die in sterke mate ons dagelijks denken en doen bepaalt. Zonder drukpers, telefoon of computer zou de wereld er heel anders uit hebben gezien. Wij kunnen onszelf niet meer reduceren tot simpele gebruikers van technologie. Ook de huidige onderwijspraktijk met zijn klassikale model en bijbehorende didactiek is het product van de technische mogelijkheden: schoolbord, krijtje, boek en pen. Zo gaat ook de tablet nieuwe vormen van leren en onderwijzen mogelijk maken, die we ons nog nauwelijks kunnen voorstellen. Niet de didactiek bepaalt de ict, maar de ict bepaalt de didactiek. Marshall McLuhan schreef de vorige eeuw al: 'We shape our tools and thereafter our tools shape us'. Met ict zullen wij op andere manieren gaan leren dan we gewend zijn.

Ict als dominant onderdeel van onze omgeving

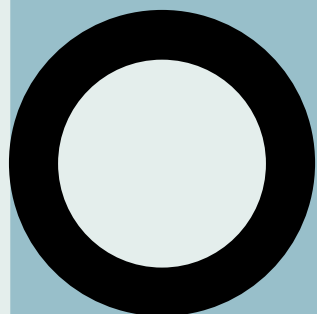
Ict dringt op stormachtige wijze ons dagelijks leven binnen. Er blijven nauwelijks nog beroepen over waarin ict geen rol speelt. Het is evident dat we kinderen moeten voorbereiden op een wereld boordevol ict. Dat maakt ict in het onderwijs tot een inhoudelijke must in het curriculum, een eigenstandig doel dus. Tablets, mobiele telefoons, apps en andere ict-tools op school zijn daarmee meer dan legitiem. Dat een veranderende omgeving ook repercussies heeft voor de manier waarop wij leren, werd al een eeuw geleden vastgesteld door filosoof en onderwijs theoreticus John Dewey in zijn theorie van het ervaringsleren. Dewey stelt dat onze kennis niet uitsluitend in ons hoofd zit maar is vervlochten met onze omgeving en pas tot uitdrukking komt in interactie met onze omgeving. Wij mensen zijn volledig gericht op onze omgeving en gedurende onze evolutie hebben we alles wat we daarin tegenkwamen proberen te benutten om onze leefomstandigheden en onze kennis van de wereld te verbeteren. Dat betekent dat de kwaliteit en toepasselijkheid van het leren sterk wordt bepaald door de

context waarin het leren plaatsvindt. Om kinderen zo goed mogelijk op hun leven in de maatschappij voor te bereiden pleit Dewey dan ook voor authentieke leertaken, gemodelleerd naar, of ingebed in de werkelijkheid. Vrij vertaald naar het heden: als de werkelijkheid bol staat van de ict, kan ook het leren niet zonder ict. Daarmee wordt ict zowel inhoudelijk als didactisch een must: ict als doel dus zijn.

Tot slot

Nog steeds verkondigen veel onderwijsprofessionals het primaat van de didactiek en beschouwen technologie als een passief en uitwisselbaar middel voor de uitvoering van het onderwijs (schoolboek, docent, schoolbord, tablet). Het weerspiegelt een verouderde, instrumentele techniekopvatting uit de tijd van de industriële revolutie toen mensen op grote schaal door machines werden vervangen en er nog weinig zicht was op de sturende rol van de technologie. De dogmaticus die dapper betoogt dat het in de eerste plaats om de didactiek gaat en dat technologie slechts een middel is, ziet over het hoofd dat didactiek ook maar een middel is. Een middel om leerlingen goede cijfers te laten behalen, wat op zijn beurt weer een middel is om leerlingen voor hun examen te laten slagen, wat weer een middel is om een geschikte baan te krijgen, wat weer een middel is tot nog hogere doelen met aan de top van de hiërarchie misschien zo iets als levensgeluk. In deze doel-middel hiërarchie gaat de didactiek maar zelden aan de technologie vooraf. Veel vaker is het juist omgekeerd en is de didactiek een middel om bepaalde technologie te kunnen benutten: technologie als doel dus. De ontkenning hiervan smooit niet alleen de discussie maar getuigt ook van een gebrek aan inzicht in de rol en betekenis van technologie. Pek en veren zouden niet misstaan.





Bouwstenen voor SLB: van visie naar praktijk

Dit artikel is het drieënzestigste 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.

Auteurs

Kariene Mittendorff
Marian Kienhuis

Mittendorff is als associate lector SLB werkzaam bij het lectoraat Innovatief en Effectief Onderwijs van Saxion Hogescholen. Kienhuis is als adviseur en onderzoeker Instroom & Aansluiting werkzaam bij het lectoraat Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context en Studiesuccescentrum van Saxion Hogescholen.

Reacties op dit artikel naar:
k.m.mittendorff@saxion.nl

Inhoud

- _ Samenvatting
- _ Inleiding
- _ Bouwsteen 1: Visie
- _ Bouwsteen 2: Middelen en randvoorwaarden
- _ Bouwsteen 3: Leeromgeving voor de student
- _ Bouwsteen 4: Vormgeving onderwijs
- _ Bouwsteen 5: Instrumenten
- _ Bouwsteen 6: Actoren

Box 1: De drie begeleidingselementen binnen SLB

Box 2: De zes bouwstenen voor SLB

Box 3: Loopbaancompetenties

Box 4: Proces van reflectie

Samenvatting

De roep om betere studieloopbaanbegeleiding (SLB) komt vanuit verschillende kanten. Onderzoek laat zien dat SLB nog niet altijd de kwaliteit heeft die men nastreeft en dat er bij zowel SLB'ers als managers vragen leven over hoe SLB naar een hoger plan gebracht kan worden. Om SLB effectief vorm te geven, zal het beleid (visie, draagvlak, middelen en randvoorwaarden) van een opleiding zodanig vertaald moeten worden in de onderwijsorganisatie dat de betrokken actoren in de organisatie het ook kunnen aansturen en uitvoeren en daartoe de benodigde competenties hebben of kunnen ontwikkelen. In dit artikel worden zes bouwstenen be-

schreven met verschillende indicatoren voor de vormgeving van effectieve SLB. Elke bouwsteen wordt afgesloten met voorbeelden van tips en tricks voor de hbo-praktijk.

Inleiding

Mede door de druk van prestatieafspraken met het ministerie van OC&W lijkt SLB de laatste jaren steviger op de agenda van hogescholen te staan. De ontwikkelingen op verschillende beleidsterreinen, zoals de studiekeuzecheck en het verbeteren van bachelorrendement, vragen ook om investeringen en herziening van SLB-beleid. Optimaal studiesucces hangt nauw samen met een goede studieloopbaanbegeleiding. SLB draagt namelijk bij aan zowel de aflevering van professionals die van economische en maatschappelijke toegevoegde waarde zijn voor de beroepspraktijk, als aan het behalen van de gewenste numerieke rendementen. De roep om betere studieloopbaanbegeleiding blijkt vanuit verschillende kanten te ontstaan. Onderzoek laat zien dat SLB nog niet altijd de kwaliteit heeft die men nastreeft en dat er bij zowel SLB'ers als managers vragen leven over hoe we SLB naar een hoger plan kunnen brengen (Mittendorff, Van der Donk & Gellevis, 2012; Kuijpers & Meijers, 2009). Tegelijkertijd blijven er vragen leven rondom de invulling van SLB: Waar zetten we precies op in? Wat zijn de werkelijke doelen van SLB? Wat is belangrijk? Wat vinden studenten zinvol?

In een eerder artikel in *Onderwijs Innovatie* (juni 2014) hebben we al gesproken over de visie op SLB. Samengevat is het doel van SLB dat de student de studie succesvol afrondt, zijn of haar talenten ontwikkelt en optimaal op de toekomst is voorbereid. Hiervoor wordt ondersteuning geboden bij het plannen en zicht houden op de studievoortgang, het (leren) studeren, het (leren) reflecteren op zowel studie als beroep en loopbaan, het maken van keuzes, het zelf verantwoordelijkheid nemen en het kunnen werken aan de ontwikkeling als professional in een bepaald werkveld. Daarbij is SLB een van de schakels in de begeleidingsketen van de studieloopbaan in het onderwijs: van leerling naar student naar professional. Deze begeleidingsketen wordt verder gevormd door begeleiding voor de poort (LOB in mbo en vo), in de poort (intake/matching) en bij de keuze om te gaan werken of doorstuderen (master), waarbij aansluiting tussen en voortborduren op

de verschillende schakels in de keten essentieel is.

De begeleiding binnen SLB is te verdelen in drie verschillende elementen (zie box 1):

1. Begeleiding bij studievoortgang.
2. Begeleiding bij loopbaanontwikkeling.
3. Begeleiding bij professionele ontwikkeling.

Deze drie elementen leiden tot de persoonlijke ontwikkeling van de student en bieden een kapstok om met opleidingen in gesprek te gaan over doelen van SLB en evaluatie van het eigen SLB-programma. Onderzoek en praktijkervaringen leveren daarbij diverse werkzame principes als het gaat om de inhoud, vorm en organisatie van SLB maar ook over de benodigde kwaliteit van betrokken actoren. Deze elementen en werkzame principes leveren bouwstenen voor SLB die we in dit artikel verder uitwerken (naar Kienhuis, 2011).

Om de genoemde doelen te bereiken, zal het beleid (visie, draagvlak & middelen en

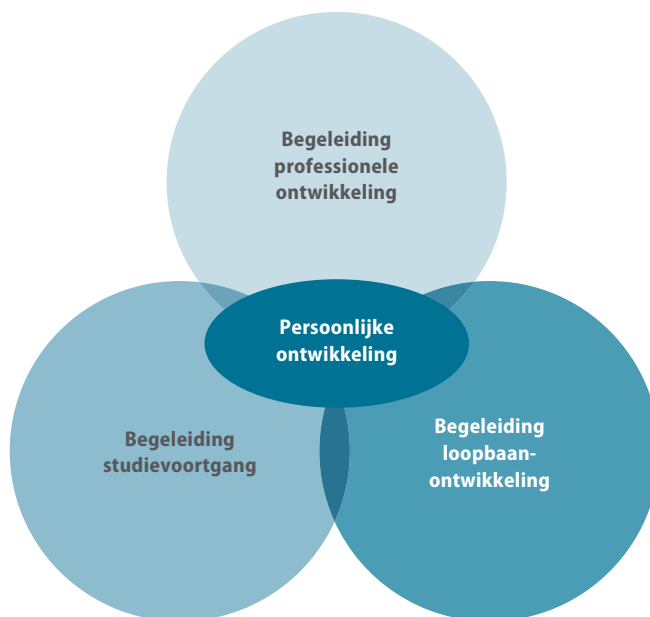
randvoorwaarden) van een opleiding, overkoepelende academie of groep van opleidingen zodanig vertaald moeten worden in de onderwijsorganisatie (de leeromgeving en organisatie van SLB, de vormgeving van het onderwijs en instrumenten als een studentvolgsysteem), dat de betrokken actoren in de organisatie het ook kunnen aansturen en uitvoeren en daartoe de benodigde competenties hebben of kunnen ontwikkelen (competenties van actoren). We hebben dit vertaald en concreet gemaakt in zes bouwstenen met verschillende indicatoren die we achtereenvolgens beschrijven en afronden met voorbeelden van tips en tricks voor de hbo-praktijk. In een uitgebreidere handreiking, op te vragen bij de auteurs, zijn meer tips & tricks beschreven (Mittendorff & Kienhuis, 2014).

Bouwsteen 1: Visie

Visie en draagvlak in het team

Voor het vormgeven van effectieve SLB is het hebben van een eenduidige visie met bijbehorende doelen voor studenten van belang, zo blijkt ook uit het eerder uitgevoerde onderzoek bij Saxion Hogescholen (Mittendorff et al., 2012). De opleidingen die goed scoren op de kwaliteit van SLB en reflectie in hun onderwijs laten zien dat ze goed hebben nagedacht over wat ze willen bereiken met SLB. Er is een visie waar ze zich als team aan verbonden voelen en waarin duidelijk staat verwoord wat ze willen bereiken. Het is belangrijk dat deze visie gekoppeld is aan concrete doelen, zodat de vaak wat abstract geformuleerde visie ook concreet in activiteiten is vertaald en beschreven. Anders zie je dat de visie alsnog op verschillende manieren ingevuld kan worden en dus ook kan worden uitgevoerd in de praktijk. Tot slot blijkt dat opleidingen waarbij docenten samen overeenstemming vinden in een visie, het beter doen met SLB, dan de opleidingen waarbij docenten op verschillende manieren over SLB denken. Dat lijkt logisch, maar het geeft wederom weer waarom het zo belangrijk is om samen,

BOX 1: DE DRIE BEGELEIDINGSELEMENTEN BINNEN SLB



BOX 2: DE ZES BOUWSTENEN VOOR SLB

SCHOOLBELEID	ORGANISATIE IN DE PRAKTIJK	ACTOREN
1. Visie - Visie en draagvlak team - Doorlopende leerlijn LOB-Studie-keuzecheck-SLB - SLB gedurende de hele studie - Begeleiding op maat - Kwaliteitszorg 2. Middelen en randvoorwaarden - Formatie - Communicatie - Voorzieningen - Professionalisering	3. Leeromgeving voor student <i>Inhoud</i> - Begeleiding bij studievoortgang - Begeleiding bij loopbaanontwikkeling - Begeleiding bij professionele ontwikkeling <i>Vorm</i> - Affectieve component - Reflectieve component - Activerende component - Netwerkkomponent - Informatieve en adviserende component <i>Organisatie</i> - Roostering: individuele gesprekken en klassikale lessen - Programma en structuur: doorlopende leerlijn - Vaste SLB'er - Maximaal aantal studenten per SLB'er - Advies aantal uren voor SLB - Studiepunten voor SLB, ja of nee? 4. Vormgeving onderwijs - Praktijkervaringen 'creëren' - Keuzemogelijkheden realiseren 5. Instrumenten - Start begeleiding met resultaat Studiekeuzecheck - Effectief gebruik studentvolgsysteem - Studiesuccescentrum hogeschool -Honoursprogramma, International office, etc.	6. Competenties van actoren - SLB'er - SLB-coördinator - Contactpersoon functiebeperking - Studiekeuzecheckcoördinator - Stage-/afstudeercoördinator - Teamleider/directeur - Docent - Student

met het team als geheel, een visie te formuleren waar iedereen (min of meer) achter kan staan zodat er draagvlak is bij alle betrokkenen.

Doorlopende leerlijn LOB-Studiekeuzecheck-SLB

In het vo en het mbo is loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB), net als SLB, ook onderdeel van het curriculum. De doelen van LOB verschillen niet wezenlijk van die van SLB in het hbo. Maar ook hier zijn ver-

schillen tussen scholen groot. Uit onderzoek blijkt dat het effect van goede LOB de uitval tot een derde kan verminderen (<http://www.lob-vo.nl/kennisbank/instrumenten-voor-scholen/onderzoek-lob-en-studiesucces-0>). Input van het hbo in LOB is van wezenlijk belang.

Als een leerling, via vmbo-mbo, vmbo-havo, havo of vwo in het hbo instroomt dan heeft hij/zij een unieke leergeschiedenis, inclusief de totstandkoming van de

studiekeuze. De intake zorgt ervoor dat we veel sneller dan in het verleden zicht kunnen krijgen op de uniciteit van de instromende student. Met de uitkomsten van de Studiekeuzecheck kun je als SLB'er van het eerste jaar sneller zicht krijgen op de coachingsbehoefte van een student. Ook de behoefte aan het wegwerken van deficiënties kan sneller worden opgepakt. Leerlingen die onvoldoende gebruik hebben gemaakt van LOB in het vo en mbo kunnen door de Studiekeuzecheck alsnog

aangespoord worden om tot actie over te gaan om wellicht hun keuze op tijd bij te stellen. Het is wenselijk om SLB'ers van de propedeuse in te zetten voor de uitvoering van de Studiekeuzecheck.

SLB gedurende de gehele studie

SLB vindt plaats tijdens alle jaren van inschrijving van de student en is dus niet alleen gericht op de propedeuse en het tweede jaar. Tijdens de hele 'leerlijn' gedurende de studie kunnen bepaalde accenten wat meer verlegd worden. SLB sluit tijdens de propedeuse aan bij de uitkomsten en het advies vanuit de intake, is het gericht op oriëntatie en selectie, het begeleiden van de studievoortgang en eindigt in de P-fase met het studieadvies. SLB in de hoofdfase is gericht op het begeleiden van de studievoortgang, het maken van keuzes (bijvoorbeeld voor minor en stage), loopbaanoriëntatie en verdere professionele ontwikkeling. Zo wordt er iets minder nadruk gelegd op studiebegeleiding aan het eind van de opleiding, maar krijgt loopbaanbegeleiding (bij het kiezen van minoren, stages en afstuderen) juist een hele duidelijke plek.

Begeleiding op maat

Begeleiding op maat wil zeggen dat je rekening houdt met de verschillen tussen studenten die er toe doen als het gaat om studiesucces. Uit onderzoek blijkt dat het zin heeft om rekening te houden met gender, cultuurverschillen (denk ook aan het begeleiden van internationale studenten), eerste generatie hbo-studenten, studenten met een functiebeperking, excellentie, het type vooropleiding, maar ook zaken als de scores in de big five. Door goed inzicht te hebben in de achtergrond van de eerstejaars groep en daar op in te spelen, kan studie-uitval in het eerste jaar sterk verminderd worden.

Kwaliteitszorg

Om de kwaliteit van SLB te bewaken, moeten de doelen helder voor ogen zijn. Onderdeel van de visie is dat er inzicht is in hoe je checkt of de doelen worden be-

haald (Plan-Do-Check-Act). Tevredenheid over SLB bij studenten én SLB'ers, beperkte studie-uitval in het eerste jaar en nauwelijks uitval in de daaropvolgende jaren zijn daarin goede ijkpunten. Zie ook Schuring en Van der Lei (2013) voor een voorbeeld rondom het gebruik van PDCA voor het verbeteren van studierendement van studenten binnen je opleiding. Je zou een zelfde cyclus kunnen toepassen voor SLB.

Tips en tricks

Gebruik de bouwstenen om SLB te ijken.

Bouwsteen 2: Middelen en randvoorwaarden

Formatie

Bij formatie denken we aan hoeveel fte er nodig is voor kwalitatief goede SLB. Deze handreiking gaat in op aspecten die de kwaliteit van SLB beïnvloeden en daar hoort ook een indicatie bij van de hoeveelheid tijd die daarvoor nodig is, voor individuele gesprekken maar ook klassikale bijeenkomsten. In bouwsteen 3 benoemen we een aantal concrete richtlijnen voor de uren.

Communicatie

Extern: Wat betreft de instroomkant geldt dat het wervend is als je laat zien aan vo/mbo-scholen, ouders en leerlingen dat studenten geen nummer zijn en dat er sprake is van een doorlopende studieloopbaanbegeleiding.

Intern: Het hele team speelt een rol in de begeleiding van een student om de professional te worden die bij hem past. Als je daarover in het opleidingsteam communiceert, creëer je de randvoorwaarden om de middelen effectiever in te zetten. Voor studenten is het belangrijk dat het team een goede band heeft met het werkveld en alumni.

Voorzieningen

Expertise op het gebied van instroom, doorstroom en uitstroom van studenten is bij de meeste hogescholen belegd bij diensten als Instroom- en aansluiting,

studieloopbaancentrum of een studiesuccescentrum. De kennis, inzichten en het netwerk van deze dienstverlening kan SLB instrumenteel en inhoudelijk ondersteunen (zie bouwsteen 5). Daarnaast leveren lectoraten (op de eigen of andere hogescholen) voortdurend nieuwe inzichten waar je gebruik van kunt maken. Kijk voor een voorbeeld op www.slb-reflectie.nl.

Professionalisering

De professionaliteit van de betrokken actoren is een belangrijke randvoorwaarde voor de kwaliteit van SLB. Daartoe moeten toereikende en effectieve middelen worden ingezet. Van belang is dat er een helder competentieprofiel is voor SLB'ers die gekoppeld zijn aan een visie en dat er natuurlijk een professionaliseringsaanbod is voor SLB'ers. Naast de mogelijkheid om de competenties te verwerven zullen SLB'ers ook moeten aantonen dat deze competenties worden toegepast in de praktijk, bijvoorbeeld in gesprekscycli met de leidinggevende (zie ook bouwsteen 6).

Tips en tricks

Wees als je teamleider/manager bewust van het feit dat SLB niet iets is 'wat er even naast kan'. Wil je serieus met de visie aan de slag dan is het goed om echt bewust over formatie en professionalisering na te denken.

Bouwsteen 3: Leeromgeving voor de student

Begeleiding bij studievoortgang

Eén van de doelen van SLB is dat de student wordt ondersteund bij het zo succesvol mogelijk studeren. De SLB'er begeleidt de student bij het analyseren van studieproblemen, adviseert en helpt bij het zoeken naar oplossingen en begeleidt bij het plannen en optimaal realiseren van studievoortgang. Dit kan bijvoorbeeld door middel van het afsluiten en opvolgen van studiecontracten (zie ook bouwsteen 5), maar ook door (klassikale) begeleiding bij het leren studeren, zeker in het begin van de opleiding. Er is aandacht voor de ontwikkeling van de benodigde leercompetenties: studenten moeten

leren leren. Hierbij speelt het zelfsturend vermogen een belangrijke rol. De kern van deze begeleiding is dat de student gemotiveerd wordt en zich verantwoordelijk gaat voelen voor een betere aanpak van zijn studie.

Uit onderzoek weten we dat begeleiding bij deze zelfgestuurde inbreng bij jongvolwassenen zeer gewenst is (Kirschner & Van Merriënboer, 2004). Jongeren die van het vo of het mbo afkomen en binnenkomen bij een hbo-opleiding hebben vaak nog niet het studeergedrag dat nodig is voor het hbo. En ze vinden het nog vaak heel lastig om dit op te brengen. Het is van belang dat de student effectief studeergedrag kan ontwikkelen. Begeleiding bij studievoortgang betekent dan ook meer dan slechts het bijhouden van studievoortgang en het signaleren van problemen. Het gaat om een proactieve insteek waarbij studenten (vooral in het eerste jaar van de opleiding) worden begeleid bij plannen, leren studeren en het maken van realistische afspraken.

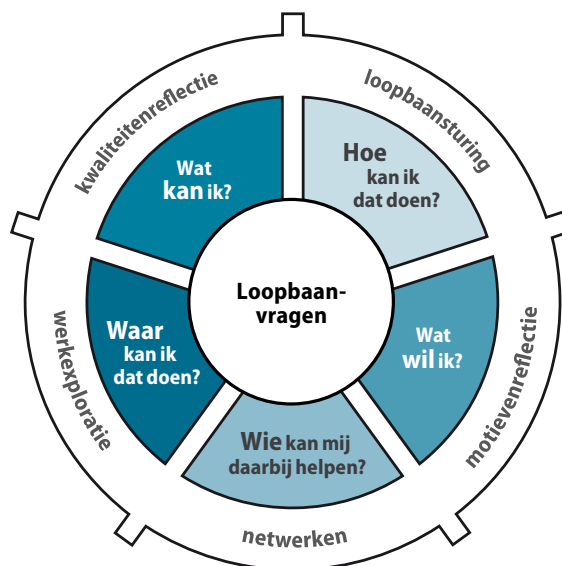
Tips en tricks

Ga na welke studievaardigheden aanwezig zijn (mbo'er, vwo'er, havo'er) en pas de begeleiding hierop aan.

Begeleiding bij loopbaanontwikkeling

Een ander doel van SLB is dat de student wordt begeleid bij het voorbereiden op zijn/haar toekomstige loopbaan en werkveld. Bij loopbaanbegeleiding gaat de aandacht uit naar de ontwikkeling van studenten tot professionals in de beroepspraktijk die weten wat ze willen en waar ze goed in zijn. Loopbaanbegeleiding richt zich op de motivatie van studenten voor een bepaald beroep, de beelden van studenten over een bepaald beroep, welk type werk bij iemand past en waar hij of zij goed in is. De SLB'er helpt de student om na te denken over het beroep dat hij wil uitoefenen waarbij aandacht is voor de persoonlijke talenten en eigenschappen van de student, de voorkeur voor een bepaalde werkomgeving, etc. Daarnaast stimuleert de SLB'er studenten om informatie te verzamelen en bronnen te raadple-

BOX 3: LOOPBAANCOMPETENTIES (KUIJPERS & MEIJERS, 2009)



gen en attendeert ze op hun eigen netwerk. Het is van belang om veel beroepspraktijk te zien, met professionals te praten en daar op school, tijdens de begeleiding door de SLB'er op te reflecteren. Die reflectie op ervaringen en dat verbinden met persoonlijke vragen en doelen leidt tot een bewustwordingsproces over hun belangstelling en kwaliteiten, en mogelijke actiepunten om de beroepspraktijk verder te ontdekken. De student wordt binnen SLB daarmee begeleid bij het maken van keuzes en het ontwikkelen van loopbaancompetenties: reflecteren op eigen talenten, motieven, kwaliteiten en ambities, loopbaanexploratie, loopbaansturing en netwerken (Kuijpers & Meijers, 2009, zie ook box 3). Gaandeweg vinden studenten zo een antwoord op de vraag wat voor professional ze willen worden.

Tips en tricks

Verbind het onderwijs met de beroepspraktijk, bespreek verschillende beroeps-situaties en reflecteer met studenten op hun toekomstambities.

Begeleiding bij professionele ontwikkeling

SLB richt zich tot slot in meer of mindere mate op de professionele ontwikkeling van de student. Hierbij gaat het om begeleiding bij het behalen van de benodigde beroepscompetenties, het begeleiden bij het ontwikkelen van een professionele identiteit en beroepshouding. Deze begeleiding kan ook gekoppeld zijn aan ethische kwesties (gericht op vragen als: 'Wie wil ik zijn binnen mijn professie? Welke waarden en normen wil ik nastreven?'). Binnen competentiegericht opleiden zien we dit veel terugkomen door bijvoorbeeld reflectie te creëren ten aanzien van professioneel handelen. Hoe heb ik het als fysiotherapeut gedaan tijdens het handelen met de cliënt? Wat kan ik nog beter doen? Welke competenties beheers ik nog niet voldoende en waar moet ik aan werken? Het POP en portfolio zijn hierbij belangrijke instrumenten die zich dan vooral richten op het behalen van de eindcompetenties van de opleiding en de wijze

waarop je aan die competenties voldoet en zou kunnen voldoen. De SLB'er begeleidt studenten bij het goed formuleren van leerdoelen gericht op de beroeps-competenties, het reflecteren op het eigen handelen en het geven van feedback op uitgevoerde taken, maar ook bij vragen rondom waarden en normen, ethiek. Bij veel opleidingen krijgt deze begeleiding bij professionele ontwikkeling al concreet vorm op andere plaatsen in het curriculum, waardoor dit element in SLB kleiner of nauwelijks aanwezig is. In hoeverre dit element binnen SLB of elders aan bod komt is aan de opleiding zelf. De verbinding met SLB is echter altijd aanwezig en van belang en zou op enigerwijze aan bod moeten komen in het SLB-programma, zodat de professionele ontwikkeling van studenten gekoppeld is aan hun reflectie op studievoortgang en loopbaanontwikkeling.

Tips en Tricks

Ga bij reflectie in het kader van professionele ontwikkeling in op betekenisvolle ervaringen van studenten uit de praktijk (bijvoorbeeld stage).

Vorm

Uit onderzoek van onder andere Bimrose en collega's (2004) en Patton en McMahon (2006), zoals beschreven in Kuijpers en Meijers (2012) blijken de volgende vijf elementen van belang te zijn voor effectieve loopbaanbegeleiding:

1. Affectieve component: het opbouwen van een goede relatie met wederzijds vertrouwen.
2. Reflectieve component: de 'meaning-making' factor.
3. Actiegerichte component: de 'agency' factor.
4. Netwerkcomponent: netwerkontwikkeling en toegang verlenen tot een netwerk.
5. Informatieve en adviserende component: juiste en relevante informatie bieden waarin verschillende alternatieven worden aangereikt.

Affectieve component

Een belangrijke component van SLB is dat je als begeleider persoonlijke betrokkenheid toont aan de studenten die je begeleidt. Het hebben van contact is een voorwaarde om de student te begeleiden en coachen in zijn studie en loopbaan (Bimrose et al., 2004).

Reflectieve component

Bij de reflectieve component gaat het om het creëren van nieuwe bewustwording (inzichten) en dit te relateren aan mogelijkheden. De basis voor het leren binnen SLB is gerelateerd aan een proces van reflectie. Die kan in de klas gestimuleerd worden maar vooral ook in individuele gesprekken tussen SLB'er en student (Kuijpers & Meijers, 2009; Mittendorff, 2010).

In het onderwijs richten we ons nu vaak op het maken van reflectieverslagen waarmee we hopen dat studenten hierdoor wel gaan reflecteren. We zien echter dat de kwaliteit van deze reflecties niet hoog is en dat studenten het zinloos vinden, al die reflectieverslagen. Reflectie is effectiever en zinvoller in gesprekken. Zowel in de klas als in een individueel gesprek tussen SLB'er en student (Mittendorff & Staman, 2014). Tijdens zo'n gesprek, het liefst over betekenisvolle ervaringen, wordt de student begeleid bij het leren over zichzelf naar aanleiding van zijn ervaringen. In een gesprek staan de gedachten en de gevoelens van de studenten over die ervaringen (in de praktijk) centraal en leert de student hoe hij eigen ontwikkelingsmogelijkheden en -wensen kan verbinden aan het werk en aan de opleiding. Binnen het reflectieproces kunnen deze activiteiten omschreven worden als het verwerken van betekenisvolle ervaringen om tot inzicht te komen in het eigen handelen, gedrag enz. Om tot acties en verbeterpunten te komen is het van belang dat vervolgens de inzichten worden verwerkt (zie box 4).

Activerende component

De actiegerichte of activerende component heeft betrekking op begeleiding die de student aanzet tot actie of tot een bepaalde keuze. De SLB'er ondersteunt de student zijn capaciteiten te vergroten, zijn mogelijkheden optimaal te benutten of alternatieven te herkennen. Je begeleidt de student daarbij in een proces van sturing naar zelfsturing. Zoals we eerder al aangaven is begeleiding bij zelfgestuurde inbreng van jongvolwassenen zeer gewenst (Kirschner & Van Merriënboer, 2004), bijvoorbeeld bij het nemen van initiatief. Als SLB'er word je gevraagd om studenten te coachen bij plannen, leren studeren en het maken van realistische afspraken. Daarnaast is de actiegerichte component ook gericht op onderzoeken. Zet de student bewust aan tot exploratie van dingen, zelf zaken uitzoeken, opbouwen van contacten, het ondernemen van actie en kom terug op afspraken die daarover zijn gemaakt.

Netwerkcomponent

SLB'ers zijn zelf in staat een netwerk in de beroepspraktijk op te bouwen, te gebruiken en te onderhouden, maar ook zicht te houden op de veranderingen in het werkveld van de opleiding.

Deze ervaringen worden ingezet bij het begeleiden van de netwerkontwikkeling van studenten. Het gaat erom dat de student leert contact opbouwen en onderhouden op de interne- en externe arbeidsmarkt gericht op loopbaanontwikkeling (Kuijpers & Meijers, 2012).

Informatieve en adviserende component

Een SLB'er is ook een coach die de student adviseert en informeert. De SLB'er monitort, analyseert, volgt en bewaakt de ontwikkeling van de student. Daarmee bedoelen we niet alleen maar de studievoortgang maar ook de (loopbaan)ontwikkeling van de student als geheel. Als SLB'er ben je op de hoogte van mogelijkheden binnen je hogeschool om te versnellen of als studenten ergens tegen aan

lopen, maar ook op de eisen die worden gesteld ten aanzien van bijvoorbeeld een bindend studieadvies (bsa).

Tips en tricks

- Probeer voor studenten zichtbaar te zijn door je bijvoorbeeld te laten zien op plekken waar studenten vaak komen.
- Pas lsd toe: luisteren, samenvatten en doorvragen.
- Zet studenten aan tot actie, maak afspraken en kom daar ook op terug in een volgend gesprek.

Organisatie: roostering, individuele gesprekken en klassikale lessen

Studenten ervaren over het algemeen de beste begeleiding als SLB wordt ingevuld met individuele gesprekken met daarnaast een duidelijk klassikaal programma, vooral in de eerste twee leerjaren, waarbij het klassikale programma en de individuele begeleiding aan elkaar gekoppeld zijn. Opleidingen kiezen er soms voor om afspraken zelf al in te roosteren waarin de

individuele gesprekken gevoerd kunnen worden. Er is geen onderzoek beschikbaar waaruit blijkt dat het inroosteren van individuele gesprekken beter of slechter werkt, iedere SLB'er lijkt daarin zijn eigen voorkeur ook te hebben. Bespreek in ieder geval binnen je team op welke manier dit het beste georganiseerd kan worden.

Programma en structuur: doorlopende leerlijn

Studenten die in het hbo instromen, hebben al een proces van leren (en begeleiding) achter de rug. Het is van belang dat de SLB aansluit op de kennis en ervaring die studenten al hebben. Dat betekent ook heel concreet dat SLB in de propedeuse aansluit bij de uitkomsten van de Studiekeuzecheck. In het verdere SLB-programma, gedurende de hele studie, zou een duidelijke lijn aanwezig moeten zijn rondom bepaalde inhoudelijke thema's en zouden opdrachten en activiteiten goed met elkaar in verbinding moeten worden gebracht. Studenten zelf geven

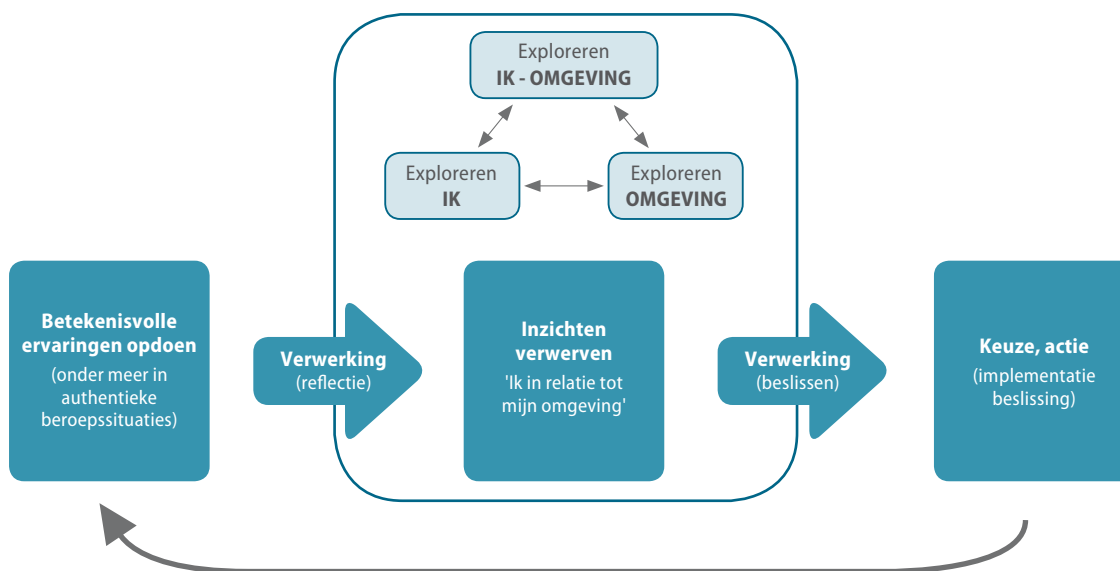
heel duidelijk aan: zorg voor structuur en samenhang (Mittendorff, 2014). Volgens Gerretsen (2011) is het verder bevorderend wanneer er een uitgebalanceerd SLB programma is waarin:

- studenten regelmatig over een lange periode in kleine groepjes bijeenkomen zodat de coach de student in die context kan observeren,
- er een langdurige verbondenheid bestaat tussen coach en student, én
- er nauwe aansluiting is bij de inhoud van het studieprogramma zodat de besproken onderwerpen ook relevant en actueel zijn voor de student en input kunnen leveren voor individuele gesprekken.

Vaste SLB'er

Het verdient voorkeur om studenten een vaste SLB'er te geven gedurende de hele studie waarbij wel de mogelijkheid bestaat voor studenten om te switchen als het hen niet bevalt.

BOX 4: PROCES VAN REFLECTIE (MITTENDORFF, 2014)



Maximaal aantal studenten per SLB'er

We kennen het allemaal: dat een SLB'er zoveel studenten onder zijn hoede heeft dat hij bijna het overzicht verliest. Kijkend naar de aspecten die we hierboven noemen (onder andere over het belang van betrokkenheid) kan het niet anders dan dat dit negatief van invloed is op de kwaliteit. Wij adviseren daarom niet meer dan dertig studenten per SLB'er.

Aantal uren benodigd voor SLB (in eerste 2 leerjaren)

Om een klassikale leerlijn samen met individuele gesprekken goed vorm te geven, is ongeveer zes uur per student per jaar een richtlijn om daadwerkelijke kwaliteit te waarborgen. Deze zes uur wordt hier als advies richtlijn weergegeven, gebaseerd op de volgende berekening:

- Kennisnemen van studiekeuzecheck;
- Voeren van ongeveer drie individuele gesprekken van ongeveer twintig tot dertig minuten (plus voorbereiding en verslaglegging);
- Voorbereiding en uitvoering van klassikale SLB lessen (gemiddeld een uur per SLB-klas per week);
- Bijhouden studievoortgang van de studenten, contact onderhouden (mail e.d.) met studenten;
- Administratie, vergaderingen SLB-team en professionalisering.

Studiepunten voor SLB: ja of nee?

Veel opleidingen worstelen met de vraag of er studiepunten aan SLB moeten worden gegeven of niet. Helaas is er geen onderzoek beschikbaar waaruit blijkt welk scenario beter is. We zien in de praktijk ook dat opleidingen hier erg verschillend in zijn; sommige kiezen wel voor studiepunten, andere niet. Belangrijk is dat wanneer men kiest om voor SLB studiepunten te geven, er duidelijke beoordelingscriteria zijn voor opdrachten of producten. Zeker als het gaat om reflectieopdrachten zullen er voor SLB'ers duidelijke handvatten en richtlijnen moeten zijn om dit te beoordelen.

Bouwsteen 4: Vormgeving onderwijs

De kwaliteit van SLB is onlosmakelijk verbonden met de kwaliteit van het onderwijs als geheel. Deze kunnen we dan ook niet los van elkaar zien. Het is tevens een taak van elke docent in het beroepsonderwijs (en dus ook het hbo) om studenten te begeleiden in een proces van identiteitsontwikkeling (De Bruijn & Leeman, 2011; Meijers, 2002). In het onderwijs worden ook de ervaringen opgedaan die zo belangrijk zijn bij het terugblikken op hoe iets is gegaan, hoe iets beter kan of wat we ergens van kunnen leren. Twee elementen willen we hier benoemen die van belang zijn voor de vormgeving van het onderwijs, in relatie tot SLB.

Praktijkervaring creëren

Om een realistisch beeld van werk te vormen maar ook om het proces van reflectie zo effectief mogelijk in te zetten (zie bouwsteen 3) is het van belang om praktijkervaringen al vanaf het eerste jaar een belangrijk onderdeel te laten vormen van het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat het kunnen opdoen van verschillende werk(praktijk)ervaringen de ontwikkeling van een zelfbeeld, een beroepsbeeld en loopbaanplanning bevorderen (Brooks, Cornelius e.a., 1995). Voor reflectie is praktijkervaring ook erg belangrijk omdat de betekenisvolle ervaringen die in praktijk worden opgedaan voorwaarde zijn voor relevante en zinvolle reflectie. Probeer als opleiding daarom op een zo goed mogelijke en realistische manier aan te sluiten bij de beroepspraktijk waar de student voor wordt opgeleid en biedt studenten zoveel mogelijk kansen om in die beroepspraktijk deel te nemen. Maar ook als (vak)docent zelf heb je een belangrijke taak in het verweven van je eigen vak met de beroepspraktijk van je eigen opleiding (De Bruijn & Leeman, 2011). Vandaar dat ook de rol van de docent is opgenomen in de bouwsteen actoren.

Keuzemogelijkheden realiseren

Een ander essentieel element voor het onderwijsprogramma als het gaat om de kwaliteit, ook van SLB, gaat over de mogelijkheid om keuzes te maken. Voor het ontwikkelen van loopbaancompetenties en voor het leren om de eigen studie- en beroepsloopbaan te vormen, is het van belang dat studenten daarin eigen keuzes mogen maken (Kuijpers & Meijers, 2009). Dit betekent dat er in plaats van een vaststaand, standaard aanbod in toenemende mate sprake is van het aanbieden van mogelijkheden van keuzes in werkvormen en van betekenisgeving, aansluitend op de motivatie van leerlingen (Kuijpers & Meijers, 2009). Een SLB'er in een vraaggerichte leeromgeving gaat met studenten in op mogelijke leerwensen en probeert samen met studenten mogelijkheden te zoeken om leerwensen te vervullen. De keuzes van de student kunnen bepaald worden door de verwerkte inzichten uit het reflectieproces, en waarop in een volgend gesprek weer teruggekomen kan worden.

Tips en tricks

Laat studenten op verschillende manieren en op verschillende plekken praktijkervaring opdoen gedurende de gehele opleiding.

Bouwsteen 5: Instrumenten

Bij deze bouwsteen denken we aan hulpmiddelen die men kan gebruiken om studenten optimaal te kunnen begeleiden.

Start begeleiding bij de uitkomst van de Studiekeuzecheck

Alle eerstejaarsstudenten van Saxion hebben voordat ze instromen deelgenomen aan de Studiekeuzecheck. Zoals eerder aangegeven is dit geen geïsoleerde activiteit, we beschouwen de Studiekeuzecheck als een scharnier tussen de loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) in het vo/mbo en SLB in het hbo in de studieloopbaan van de student. We verwachten dat aankomende studenten de uitkomsten

van het studiekeuzeproces tijdens het LOB traject mondeling en/of schriftelijk kunnen toelichten tijdens de Studiekeuzecheck. De output van de Studiekeuzecheck is een goede basis voor het eerste SLB-gesprek in de propedeuse om samen met de student te bekijken waar de begeleiding zich mogelijk op kan focussen.

Effectief gebruik studentvolgsysteem en gebruik studieplan/ studiecontract

Bij Saxion Hogescholen wordt gewerkt met Bison. Een onderdeel daarvan is 'Mijn dashboard voor begeleiding' waarin alle SLB-studenten staan vermeld en waarin op verschillende manieren de studievoortgang van studenten kan worden ingezien. Tijdens de studievoortgangsgesprekken die een SLB'er met studenten voert, kan het studieplan (studiecontract) een concreet onderwerp van gesprek zijn. Met dit plan bespreek je samen met jouw student, zijn of haar studievoortgang en studieplanning. Via de planning per periode/blok kan de student nadenken over de verdeling van zijn toetsen en nagaan of dat ook realistisch is.

Studiesuccescentrum

Belemmeringen in de studievoortgang en ontwikkeling van de student kunnen van dien aard zijn dat de student de hulp nodig heeft van een specialist. Denk daarbij aan persoonlijke problemen als eenzaamheid of verdriet. Ook kan het zijn dat de student een functiebeperking heeft die de studievoortgang belemmert. Maar het kunnen ook belemmeringen zijn die te maken hebben met het niet adequaat gebruiken van taal of het ontbreken van studievaardigheden of de juiste studiemotivatie. De SLB'er kan helpen om de hulpvraag helder te krijgen, de SLB'er zelf is geen hulpverlener. Zodra de hulpvraag van de student de capaciteit van de SLB'er overstijgt, wordt de student door de SLB'er doorverwezen naar specialisten. Bij Saxion Hogescholen is dat het Studietoelichtingscentrum, de tweedelijnsbegeleiding.

Gebruik van Honours programma's, International office, etc.

Maak als SLB'er gebruik van de mogelijkheden om studenten met meer potentie uit te kunnen dagen. SLB is namelijk niet alleen gericht op het bedienen van de studenten waar het niet goed mee gaat! Kijk samen met studenten die vlot door hun studie heen komen eens naar Honours programma's of naar mogelijkheden om buiten Nederland te studeren of stage te lopen via het International office.

Tips en tricks

- *Zorg dat het hele team op de hoogte is van de inhoud en het doel van de Studiekeuzecheck.*
- *Onderzoek welke mogelijkheden het studentvolgsysteem biedt om het zicht op en monitoring van studievoortgang effectiever en efficiënter te maken.*

Bouwsteen 6: Actoren

De belangrijkste actor in SLB is de studie-loopbaanbegeleider. Maar daarnaast speelt het hele docententeam een rol om het pedagogisch klimaat zo te maken dat de student zich professioneel kan ontwikkelen. En naast de docenten die elke dag aan de studenten onderwijs geven, zijn er ook andere actoren intern en extern die bijdragen aan, of een link hebben met de kwaliteit van SLB.

Zie hieronder een overzicht van de wenselijke competenties of taken van actoren in een wenselijk SLB.

De studieloopbaanbegeleider

- kan een relatie opbouwen met studenten;
- geeft uiting aan persoonlijke betrokkenheid bij de student;
- biedt oprechte hulp en is goed bereikbaar;
- begeleidt studenten bij reflectie op zichzelf, het beroep, de studie en het loopbaanperspectief;
- voert just-in-time dialoog over opgedane praktijk ervaringen;

- kan groeps- en een-op-een gesprekken voeren;
- ondersteunt studenten hun capaciteiten te vergroten, hun mogelijkheden optimaal te benutten of alternatieven te herkennen;
- is in staat om studenten aan te zetten tot het formuleren van actiepunten, het ondernemen van daadwerkelijke actie, ofwel onderzoek, of het opbouwen van contacten;
- zet in op talentontwikkeling;
- kent het onderwijsprogramma en de (on)mogelijkheden van tweedelijnsvoorzieningen;
- is in staat om ontwikkeling van studenten te monitoren, analyseren, volgen en bewaken met behulp van een studentvolgsysteem;
- kan eigen netwerk inzetten voor studenten.

De SLB-coördinator

- borgt het hogeschoolbeleid in SLB-plannen voor een opleiding;
- draagt bij aan het ontwikkelen van een visie en draagvlak voor SLB-beleid en samenhang in curriculum;
- ontwikkelt, bewaakt en monitort SLB in curriculum; behoudt onder andere overzicht op studentstromen;
- brengt input vanuit de organisatieonderdelen Diensten en Lectoraten in (bij het SLB-team);
- zorgt voor kennis in het SLB-team vanuit andere opleidingen, bijvoorbeeld over good practices;
- stuurt het team van SLB'ers aan;
- is linking pin met Studiekeuzecheck-coördinator;
- zorgt voor know-how over doorverwijsmogelijkheden van de tweede lijn (decanen etc.);
- zorgt voor know-how over studeren met een functiebeperking, faciliteiten voor topsporters en kunst- en cultuur en extra uitdaagmogelijkheden (zoals bijvoorbeeld Top Talent programma's);

- gebruikt output uit de Studiekeuzecheck voor het studeerbaarder maken van de opleiding (denk aan bijspijkerprogramma's, inzetten van studie en handicap faciliteiten);
- denkt mee over mogelijke rol van ouders.

De studiekeuzecheck-coördinator

- levert een bijdrage aan het SLB-ketendenken en denkt mee over het gebruik van de Studiekeuzecheck binnen SLB;
- betreft SLB'ers van het eerste jaar actief bij de Studiekeuzecheck;
- gebruikt output uit de Studiekeuzecheck op opleidingsniveau voor terugkoppeling vo en mbo.

De stage-/afstudeercoördinator

- faciliteert bij het vinden van opdrachten op maat (passend bij toekomstambities van de student);
- draagt bij aan verbinding van SLB met professionele leerlijn waarbij stage-ervaring belangrijke input is voor het reflectieproces binnen SLB;
- draagt bij aan het loopbaandenken door de stage te zien als een belangrijke plek waar studenten hun kwaliteiten en ambities kunnen ontdekken en zich verder kunnen ontwikkelen;
- stimuleert het voeren van loopbaantrajecten waarbij zowel stagebegeleiders (op de werkplek), student en SLB'er/stagebegeleider een dialoog aangaan over kwaliteiten en ambities van de student.

De teamleider/directeur

- draagt de SLB-visie uit naar het team;
- faciliteert de uitvoering en professionalisering van SLB;
- agendeert SLB structureel in gremia van betrokken actoren;
- borgt SLB als structureel onderdeel van de beleidscyclus;

- draagt zelf uit gericht te zijn op talentontwikkeling door focus daarop in gesprekscyclus met SLB'er: voert op dezelfde manier loopbaangesprekken met SLB'ers als SLB'ers dat met studenten doen.

De docent

- legt een relatie tussen zijn/haar vak en de beroepspraktijk;
- praat dialogisch met studenten over gedachten en gevoelens die zijn vak oproepen;
- stimuleert reflectie op praktijkervaringen (voert 'just-in-time' dialoog over opgedane ervaringen);
- beseft dat hij/zij een belangrijke rol speelt in de motivatie van studenten;
- weet wat de doelen van SLB zijn.

De student

- kent inhoud, belang en doel van SLB;
- stelt zich ontvankelijk op voor begeleiding en draagt zelf bij aan de invulling van SLB;
- ontwikkelt bewustzijn over eigen kwaliteiten en motieven en leert daar naar te handelen;
- is medeverantwoordelijk voor de kwaliteit van begeleiding door zelf actief mee te werken en initiatief te nemen.

Literatuur

- Bimrose, J.S., Barnes, D., Hughes, & M. Orthon (2004). *What is effective Guidance? Evidence from longitudinal case studies in England: Interim Report 1*. DFES, IER, University of Warwick.
- De Bruijn, E. & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694-702.
- Gerretsen, C. (2011). Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: van verplicht nummer naar talentgericht coachen. *Tijdschrift voor Coaching*, juni 2011.
- Kappe, R. (2011). *Determinants of success, a longitudinal study in higher professional education*. Amsterdam: Proefschrift VU Amsterdam.
- Kienhuis, M.S. (2011). *Naar een model voor een geïntegreerde doorlopende studieloopbaanbegeleiding havo-hbo*, Enschede: Saxion Hogescholen.

- Kirschner, P. & J., van Merriënboer (2013). De zelfsturende leerling? *Van twaalf tot achttien*, september 2013.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2009). *Studieloopbaanbegeleiding in het hbo: mogelijkheden en grenzen*. Den Haag: Haagse Hogeschool.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. (2012). *Leren luisteren en loopbaanleren. De effecten van een professionaliserings-traject voor mbo-docenten*. Trioprint grafisch centrum.
- Meijers, F. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *Internal Journal for the Advancement of Counselling*, 23, 149-167.
- Mittendorff, K. (2014). Leren Reflecteren. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & G. Wijers (Red.). *Het onzekere voor het zekere. Kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Mittendorff, K. & Kienhuis, M. (2014). *Studieloopbaanbegeleiding. Van visie naar praktijk, een handreiking*. Deventer: Saxion Hogescholen.
- Mittendorff, K., den Brok, P. & Beijgaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 515-523.
- Mittendorff, K., van der Donk, S. & Gellevij, M. (2012). *Kwaliteit van Reflectie. Onderzoek naar de kwaliteit van SLB programma's en reflectieprocessen van studenten*. Enschede: Saxion Hogescholen.
- Mittendorff, K., Staman, L. & Elsmann, I. (2014). *Onderzoek Studiecoaching bij FEM*. Deventer: Saxion Hogescholen.
- Patton, W.A. & McMahon, M.L. (2006). The Systems Theory Framework Of Career Development And Counseling: Connecting Theory And Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28 (2), 153-166.
- Peavy, R.V. (1992). A constructivist model of training for career counselors. *Journal of Career Development*, 18, 215-229.
- Schuring, J. & Van der Lei, R. (2013). Structureel aanpak voor studiesuccesverbetering. *OnderwijsInnovatie*, juni 2013, 17-25.

Merkbaar en meetbaar succesvol doorstuderen

Veel mbo'ers die doorstromen naar het hbo hebben het moeilijk. Zeker als ze kiezen voor een andere richting. Deze niet-verwante doorstromers vormen een potentiële risicogroep wat betreft studiesucces in het hbo. ROC Mondriaan en De Haagse Hogeschool hebben geëxperimenteerd met een doorstroommodule die de overstap succesvoller moet maken. In dit artikel worden de uitgangspunten en opbrengsten ervan beschreven.

Na het mbo stroomt ongeveer de helft van de niveau 4-studenten uiteindelijk door naar het hbo (mbo-raad, 2014). Voor een grote groep van hen valt die overstap niet mee: een andere leeromgeving, meer theorie, een hoger leertempo, meer zelfstandigheid en soms ook een ander beroepsdomein. Studenten die voor een andere richting kiezen, niet-verwante doorstromers genoemd, worden beschouwd als een potentiële risicogroep wat betreft studiesucces. Dit is één van de redenen waarom in het kader van de nieuwe wetgeving 'Kwaliteit in Verscheidenheid' hogescholen vanaf volgend jaar nadere vooropleidingseisen aan groepen niet-verwante mbo-instromers mogen stellen (Bussemaker, 2013).

Doorstroommodule

Uit eerder onderzoek onder doorstromers van ROC Mondriaan naar De Haagse Hogeschool (ROC Mondriaan en de HHS, 2010) bleek dat er voor niet-verwante doorstromers nauwelijks passende begeleiding is. Naar aanleiding hiervan is door beide instellingen gezamenlijk een generieke doorstroommodule ontwikkeld met als doel doorstromers een realistisch beeld te

geven van het hbo. In 2013 en 2014 is er op kleine schaal geëxperimenteerd met de module (zie ook Woelders, Looft-Reindersma & Boeschoten, 2013; 2014). ROC Mondriaan wil de module aan gaan bieden in het keuzedeel 'voorbereiding hbo'. Daarom is de vraag relevant wat de experimenten opgeleverd hebben. Biedt de module daadwerkelijk de ondersteuning die mbo'ers nodig hebben om succesvol door te studeren aan het hbo? In het onderstaande gaan we nader in op de uitgangspunten en opbrengsten van de doorstroommodule. Het Landelijk Informatie- en expertise Centrum Aansluiting hbo (LICA) deed in 2006 onderzoek naar de aansluiting tussen het mbo en hbo en onderscheidt vijf gebieden waarop fricties kunnen ontstaan:

1. Continuïteit inhoud opleidingen Het hbo zou idealiter voort moeten bouwen op de kennis en vaardigheden die het mbo de studenten heeft aangeleerd, maar dan op complexer en abstracter niveau. Bij een niet-verwante overstap kennen de inhouden van de mbo- en hbo-opleidingen geen overlap. Zowel niet-verwante als verwante doorstromers ervaren vaak moeilijkheden met de meer algemene kennis en vaardigheden op het hbo (Nederlands, Engels, wiskunde etc.).

Uitwerking in het leerplan van de doorstroommodule: Er is gekozen voor een inhoudelijke en een ondersteunende leerlijn. In de inhoudelijke leerlijn maken studenten kennis met verschillende vakinhouden op een moeilijkheidsniveau dat realistisch is voor het hbo. In de ondersteunende leerlijn met de meer algemene kennis en vaardigheden die van hbo-studenten gevraagd worden. Met behulp van de taxonomie van Bloom is de opbouw in het moeilijkheidsniveau vertaald naar leerdoelen.

2. Didactische verschillen Het didactische uitgangspunt in het mbo is van praktijk naar theorie (inductief), op het hbo moeten studenten vaak vanuit een bepaalde theorie werken en deze toepassen op en toetsen in de praktijk (deductief). Gerelateerd aan de didactiek in het hbo is het moeten toepassen van het geleerde in verschillende contexten, het kritisch verwerken van

Lieke Woelders Tjitske Looft-Reindersma

Woelders is als onderwijsadviseur verbonden aan de Haagse Hogeschool, Looft-Reindersma is beleidsmaker en onderzoeker bij het ROC Mondriaan.

Reacties op dit artikel naar: c.s.woelders@hhs.nl.

De auteurs hebben dit artikel kunnen schrijven met dank aan alle deelnemers en docenten van de doorstroommodule. In het bijzonder bedanken zij Ingrid Boeschoten voor haar bijdrage aan de ontwikkeling van de module.

Box 1. Kennismaken met drie deelnemers

Ter aanvulling op de kwantitatieve data zijn begin februari 2014 met zeven doorstromers verdiepende interviews gehouden over hun ervaringen op het hbo. Deze drie oud-deelnemers illustreren dit artikel:

Kim (18) stroomt na haar mbo-opleiding Pedagogisch Werker Kinderopvang door naar de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH). Ze heeft op één na alle bijeenkomsten van de doorstroommodule bijgewoond.

Aruna (18) neemt deel aan de doorstroommodule omdat haar mbo-opleiding tot directiesecretaresse geen verwante doorstroomroute naar het hbo kent. Ze heeft na flink twijfelen gekozen voor de opleiding Bedrijfskunde, Management, Economie en Recht (MER), omdat het een brede opleiding is. Aruna was vijf van de negen bijeenkomsten aanwezig.

Yasmin (19) volgde op het mbo ook de opleiding tot directiesecretaresse, maar ziet zichzelf niet in die richting werk zoeken. Omdat ze haar stages in een verpleeghuis en een school deed, kiest ze voor de opleiding SPH. Yasmin was alle bijeenkomsten aanwezig.

Box 2. Fricties in de doorstroom?

De vijf fricties uit het LICA-onderzoek komen ook in de gesprekken met de studenten terug. Maar het grootste verschil tussen mbo en hbo dat de deelnemers noemen, is niet onder één van de fricties te plaatsen: de hoeveelheid leerstof en daarmee de noodzaak tot plannen.

Kim: "Op het mbo leerde ik 15 bladzijden voor een vak, dat is hier wel anders." En ze merken een verschil qua niveau, zoals **Aruna:** "Ze gaan er gewoon veel dieper op in en op het tentamen wordt het echt anders gevraagd. Hier krijg je meer voorbeelden om te zien of je de stof begrepen hebt, het is niet uit je hoofd leren. Dat deed ik in het begin en toen ik dat tentamen voor me kreeg, leek het echt Chinees voor mij."

Het contact met de docent komt al snel naar voren in de gesprekken. **Yasmin:** "Op het mbo heb je veel meer interactie met je docent. Op het hbo heb je hoorcolleges, dan weet de docent niet eens hoe je heet, wie je bent." Er is minder begeleiding en daarmee meer zelfstandigheid. **Aruna** heeft hier moeite mee: "Er is zoveel zelfstandigheid. En eigenlijk ook meer vrijheid. Wat ik zelf niet altijd zo handig vind, want dat betekent dat je thuis moet studeren. De vraag is maar of ik dat ga doen. En als je het niet gaat doen, loop je weer achter." Wat betreft de verschillen in leeromgeving noemen de studenten ook de sfeer in de school en het contact met klasgenoten, het is allemaal een stuk serieuzer geworden. **Aruna:** "Elk tussenuur wordt er met een laptop huiswerk gemaakt, dat was op het mbo een tussenuurtje in de aula zitten, bijpraten."

Wat betreft de laatste frictie blijkt dat verwachtingen over het hbo meestal wel kloppen, hoewel het ook voor de ex-deelnemers wennen was in het begin. **Kim:** "Ik was het niet zo gewend, dus dat was heel moeilijk aan het begin. Ik heb al iets van vijf keer gedacht om te stoppen, maar het tot nu toe niet gedaan." En dat lijkt meteen ook wel de belangrijkste bevinding uit de interviews, het succesvol doorstuderen heeft naast het kunnen ook vooral te maken met het willen; doorzettingsvermogen en motivatie is het allerbelangrijkste.

informatie en het onderbouwen en beargumenteren van de aanpak van vraagstukken en praktijkproblemen.

Uitwerking in het leerplan van de doorstroommodule: De doorstroommodule bestaat uit drie cycli van een hoorcollege, werkcollege en college waarin studenten feedback krijgen op hun leerresultaat. Van de deelnemers wordt een zelfstandige voorbereiding verwacht, door het lezen van een artikel of het maken van een opdracht.

3. Pedagogische verschillen Op het hbo is de pedagogische aanpak anders dan mbo'ers gewend zijn: het contact met de docenten is minder frequent en minder terloops. De begeleiding wordt als minder persoonlijk ervaren en de docenten doen een groot beroep op de zelfstandigheid van studenten.

Uitwerking in het leerplan van de doorstroommodule: Hbo-docenten verzorgen de lessen in de doorstroommodule en expliciteren wat zij van studenten verwachten. Er ligt daarbij een grote nadruk op het zelfverantwoordelijk leergedrag van studenten.

4. Verschillen in leeromgeving Een hbo-leeromgeving betekent niet alleen een nieuwe fysieke leeromgeving, maar vaak ook een nieuwe digitale leeromgeving. Daar komt nog bij dat het hbo een andere manier van toetsen kent (met bijbehorende studiepunten), andere werkvormen, leermateriaal en taalgebruik van docenten.

Uitwerking in het leerplan van de doorstroommodule: Het programma vindt plaats op De Haagse Hogeschool en maakt gebruik van de digitale leeromgeving van de hogeschool.

5. Aansluiting verwachtingen bij werkelijkheid De verwachtingen van studenten over het hbo en bovengenoemde aspecten komen niet altijd overeen met de werkelijkheid. Doorgaans weten mbo'ers niet goed wat het hbo inhoudt en hebben ze te weinig inzicht in de eigen motivatie, leervaardigheid en geschiktheid om een gedegen afweging te maken (Luken, 2008).

Uitwerking in het leerplan van de doorstroommodule: Deze frictie vormt de belangrijkste aanleiding voor de doorstroommodule. Het programma vormt een realistische afspiegeling van het hbo op basis waarvan studenten een onderbouwde keuze kunnen maken voor dit type onderwijs.

Onderzoeksopzet

Om erachter te komen of het programma bijdraagt aan een succesvolle aansluiting tussen het mbo en hbo hebben we twee onderzoeksvragen geformuleerd: 1) Zijn er verschillen in doorstroom naar en studiesucces op het hbo in relatie tot de inzet die studenten hebben getoond tijdens de doorstroommodule? en 2) Zijn er verschillen in doorstroom naar en studiesucces op het hbo tussen niet-verwante doorstromers en verwante doorstromers van de doorstroommodule?

We zijn gestart met een onderzoeksopzet waarbij we met een controlegroep de effecten van het programma in kaart wilden brengen. Helaas hebben we deze onderzoeksopzet los moeten laten omdat de criteria voor de samenstelling van de groep niet strikt zijn opgevolgd en de respons te laag was. In een alternatieve onderzoeksopzet is op drie meetmomenten met bestaande vragenlijsten informatie verzameld over onder andere achtergrondkenmerken, zelfstandig leren vaardigheden en de schoolloopbaan van de studenten. Tussen meetmoment één en twee vonden de negen bijeenkomsten van de doorstroommodule plaats. Dit artikel focust op de schoolloopbaan van de deelnemers (meetmoment 3).

De werving vond plaats op het ROC Mondriaan binnen de mbo-opleidingen tot bedrijfsadministrateur, directiesecretaresse, onderwijsassistent en pedagogisch medewerker. Deze opleidingen gaven aan interesse te hebben te participeren in de pilot. Studenten konden zich na een voorlichting over de doorstroommodule aanmelden. Er bleek meer interesse dan capaciteit, waardoor niet alle studenten geplaatst konden worden. Uiteindelijk hebben 37 mbo'ers de doorstroommodule gevolgd. Zij deden dit op vrijwillige basis en in hun eigen tijd. Hoewel de focus in de werving lag op studenten met interesse om niet-verwant door te stromen, zijn er ook studenten toegelaten met verwante doorstroomplannen. De module bestond uit negen bijeenkomsten op De Haagse Hogeschool. Gedurende het programma is er informatie verzameld over de inzet van studenten in de vorm van hun aanwezigheid, de voorbereiding van de lessen en de feedback die zij ontvingen op hun leerresultaat. Van de groep van 37 studenten die is begonnen met het programma zijn de achtergrondgegevens in kaart gebracht (100% respons, meetmoment 1), 26 studenten vulden de vragenlijst in over zelfstandig leren (70,3% respons, meetmoment 2) en van 33 studenten is achterhaald (via onderwijsinstellingen en studenten) hoe ze hun (studie)loopbaan in 2013-2014 hebben voortgezet (89,2% respons, meetmoment 3).

Resultaten

Met behulp van een t-toets is gekeken in hoeverre de doorstromers en de niet-doorstromers verschillen in het aantal bijeenkomsten dat zij hebben bijgewoond. Het blijkt dat de doorstromers (N=23) gemiddeld zes bijeenkomsten van de negen hebben bijgewoond en de niet-doorstromers drie à vier van de negen bijeenkomsten. Dit verschil blijkt tevens significant ($t(32) = 2,25, p < .05$). Van de studenten die doorstuden aan het hbo stromen deelnemers die gemiddeld zeven van de negen bijeenkomsten hebben bijgewoond succesvol (positief bsa) door naar het tweede jaar (N=8). De studenten die niet doorstromen naar het tweede jaar hebben gemiddeld vijf van de negen bijeenkomsten bijgewoond. Dit verschil is niet significant. Wat betreft het aantal behaalde studiepunten in jaar 1 is er een relatie tussen het aantal bijgewoonde bijeenkomsten en het aantal behaalde studiepunten. Hoe meer bijeenkomsten studenten bijwonen hoe meer studiepunten ze halen. Deze relatie is significant ($r_s = .59$).

Van de 23 doorstromers zijn er 13 verwant doorgestroomd (56,5%) en 10 (43,5%) niet-verwant. We zien geen significante verschillen tussen verwante en niet-verwante doorstromers wanneer het aankomt op het studiesucces na jaar 1.

Conclusies

Uit de resultaten blijkt als eerste dat deelnemers die meer bijeenkomsten van de doorstroommodule hebben bijgewoond vaker doorstromen naar het hbo. Van de doorstromers behalen de studenten die het programma vaker hebben bijgewoond tevens meer studiepunten. Verder blijkt dat er net zo vaak verwant als niet-verwant wordt doorgestroomd. Er zijn geen verschillen in studiesucces na het eerste jaar aan het hbo tussen verwante en niet-verwante doorstromers.

Het is voor ons teleurstellend dat alle inspanningen die zijn verricht om een onderzoekszet neer te zetten met een controlegroep niet het gewenste resultaat hebben opgeleverd. In een vervolgonderzoek moet beter worden nagedacht over de wijze waarop een controlegroep wordt betrokken. Doordat de onderzoeksgroep erg klein was, is het moeilijk om significanties te ontdekken en moet er voorzichtig worden omgesprongen met de betekenis van de resultaten voor de gehele populatie doorstromers. Zo valt bijvoorbeeld op dat van alle doorstromers een grote groep niet succesvol doorstudeert naar het tweede jaar. Er lijkt een relatie met de afgeronde mbo-opleiding, maar de onderzoeksgroep is te klein om daarbinnen nog naar verschillen tussen subgroepen te kijken.

De conclusie van het onderzoek is dat de doorstroommodule bijdraagt aan de onderbouwing van de beleidskeuzes ter ver-

Box 3. Hoe is het de deelnemers vergaan?

Kim heeft het ondanks haar gedachten om te stoppen bijzonder goed gedaan en haar propedeuse SPH behaald. **Aruna** verging het minder goed, met 9 behaalde studiepunten voor Bedrijfskunde MER is ze na één jaar overgestapt naar de opleiding Human Resource Management. **Yasmin** heeft het als niet-verwante doorstromer erg goed gedaan, met 57 studiepunten gaat ze vol vertrouwen het tweede jaar van de opleiding SPH in.

betering van de aansluiting mbo-hbo. Helaas kunnen er op basis van de groepsgrootte en de onderzoekszet geen harde uitspraken worden gedaan over de effectiviteit van het programma. Bij vervolgonderzoek moeten deze twee punten worden meegenomen. Ook zal in de doorontwikkeling van het programma meer rekening moeten worden gehouden met de grote hoeveelheid leerstof op het hbo en zal er meer aandacht moeten komen voor het belang van het willen doorstuden. Dat blijkt niet alleen uit de interviews (merkbare verschillen), maar ook uit de kwantitatieve data (meetbare verschillen). Studenten die de inzet en motivatie tonen om zoveel mogelijk bijeenkomsten bij te wonen, hebben meer kans om succesvol door te stromen naar het hbo. Dit lijkt misschien logisch, maar het betekent dat je op basis van het programma al in een vroeg stadium inzicht hebt in de groep studenten die meer risico loopt. Bovendien krijgen deelnemers die (bijna) alle bijeenkomsten bijwonen het meest complete en realistische zicht op het hbo. In dat licht biedt het programma mogelijkheden voor invulling van de keuzedelen op het mbo. Met behulp van de inzet van personeel en faciliteiten van de hogeschool kan het keuzedeel worden ingevuld. Wanneer mbo'ers kiezen voor deze module kunnen niet alleen zij, maar ook het mbo en hbo inzicht krijgen in hun kansen op een succesvolle aansluiting.

Referenties

- Bussemaker, M. (2013). Doorstroom mbo-hbo, Kamerbrief 5 december 2013.
- HBO-raad (2014). Feiten en cijfers. Studentenaantallen in het hoger beroepsonderwijs 2013. Den Haag: HBO-raad.
- Luken, T. (2008). De (on)mogelijkheid van nieuw leren en zelfsturing. In: M. Kuipers & F. Meijers (Eds.). Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs. (pp. 127-151). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- LICA (2006). Duurzaamheid en versterking doorstroom mbo-hbo.
- MBO-raad (2014). Beroepskolom mbo-hbo. Gedownload op 3 november 2014 van: <http://www.mboraad.nl/?dossier/27162/Beroepskolom+mbo++hbo.aspx>
- ROC Mondriaan en de HHS (2010). Kansrijke mhbo-trajecten.
- Woelders, L., Lovert-Reindersma, T., & Boeschoten, I. (2013). Kunnen en willen doorstuden aan het hbo. Bij de Les, 9, 14-16.
- Woelders, L., Lovert-Reindersma, T., & Boeschoten, I. (2014) Moed en motivatie: handen ineen voor een betere doorstroom mbo-hbo. *HO management*, 3, 21-23.



Deze rubriek wordt verzorgd door Ron Pat-El.

Pat-El is universitair docent bij de Open Universiteit en oprichter van Pat El Statistical Consultancy and Education.

ESSAY-OPDRACHTEN NAKIJKEN MET COMPUTER GAAT STEEDS BETER

Het afnemen van toetsen via de computer is geen nieuws meer, zelfs niet op scholen, maar het nakijken van toetsen met behulp van de computer is nog relatief nieuw. Grootschalige toetsing diende vroeger vooral de kwalificatiefunctie van onderwijs en hielp scholen om de stand van hun onderwijs te monitoren. Met de toegelaten wens om toetsinformatie ook formatief aan het leerproces te koppelen, wordt ook steeds meer verwacht dat toetsen inzicht verschaffen in wat leerlingen al beheersen en wat ze nog moeten ontwikkelen. Multiple choice toetsen, of andere eenvoudige via papier of computer af te nemen toetsen, worden daarvoor niet voldoende geacht. Van studenten wordt steeds meer verwacht dat zij de stof diep verwerken en toetsing moet dat doel reflecteren. De druk op de 'nakijker' is hierdoor toegenomen; niet alleen moeten werkstukken beoordeeld worden, ze moeten ook van feedback worden voorzien. Gelukkig worden computers steeds beter in het verlichten van deze taak. In het verleden is er veel geëxperimenteerd met computers die werkstukken nakijken. Eerst werd dit gedaan aan de hand van steekwoorden die de computer moest helpen zoeken naar goede en foute antwoorden. Tegenwoordig 'lezen' computerprogramma's zelf een tekst en bepalen ze zelf de regels om goede van niet-goede werkstukken te onderscheiden. Het resultaat is dat computers de laatste jaren beoordelingen opleveren die steeds meer de menselijke beoordelingen benaderen.

Gierl en collega's van de Universiteit van Ottawa (Canada) hebben een computerprogramma ontwikkeld dat zelfstandig papers kan beoordelen. Hun Automated Essay Scoring systeem (AES) is getoetst op de universiteit van Ottawa. Het systeem moest de toetsresultaten beoordelen van 5.540 studenten die klinische-besluitvormingstaken moesten uitschrijven als deel van hun kwalificatie. Als dit werk door mensen zou zijn uitgevoerd, zou dit honderd gekwalificeerde beoordelaars zo'n vier

dagen hebben gekost. Nu kostte het een psychometricus 3,5 uur om de AES op te zetten. Het beoordelen zelf kostte de AES slechts tien seconden.

De onderzoekers hebben de computerbeoordelingen vergeleken met de beoordelingen van de menselijke beoordelaars. De exacte overeenkomst in punttoekenningen tussen mens en computer varieerde van 94,6 procent tot 98,2 procent. Dat is statistisch gezien een bijna perfecte overeenkomst.

Volgens de onderzoekers is het grote voordeel van AES dat het in korte tijd en tegen verwaarloosbare kosten mogelijk is om, zelfs bij werkstukken, studenten snel van feedback te voorzien. De onderzoekers waarschuwen echter voor een aantal belangrijke nadelen. Omdat de AES met behulp van al beoordeelde papers getraind moet worden, dienen er al honderd tot duizend eerder beoordeelde papers te zijn. Dit maakt niet alleen het starten met AES restrictief, het maakt de toets ook relatief onveranderlijk, aangezien voor iedere aanpassing aan de toets een hertraining van de AES nodig is. Een ander nadeel is dat AES-systemen tot nu toe eigenlijk alleen goed functioneren wanneer de schrijftaak aan de hand van een aantal concrete punten, zoals in een rubric, goed te beoordelen is. Hierdoor zal het nog even duren voordat vrije, creatieve schrijfofopdrachten, of onderzoekspapers automatisch gescoord kunnen worden.

- Gierl, M.J., Latifi, S., Lai, H., Boulais, A-P., & De Champlain, A. (2014). Automated essay scoring and the future of educational assessment in medical education. *Medical Education*, 48, 950-962.

TE ZELFVERZEKERDE LEERKRACHT MIST SIGNALEN UIT DE KLAS

Er wordt al lange tijd geprobeerd om toetsing en evaluatie onderdeel uit te laten maken van het instructie- en leerproces. Deze benadering 'Evalueren om te leren' (in het Engels: Assessment for Learning (AFL)) dient daarbij tot contrast met het meer traditionele evalueren van het geleerde

(Assessment of Learning). Bij AFL is het van belang dat (in)formele toetsing aan de ene kant de vooruitgang van leerlingen inzichtelijk maakt (monitoren) en aan de andere kant lerenden en de leerkracht helpt om verder te komen (scaffolding). Voor monitoren staat feedback en feedforward centraal, bij scaffolding is het vanuit een AFL-perspectief van belang om duidelijkheid te scheppen over de uiteindelijke leerdoelen en beoordelingscriteria. Daarbij is de klassendialoog van groot belang. Want, zo stellen onderzoekers Pat-El en collega's, als AFL effectief wil zijn, is het van belang dat leerkracht en leerling elkaar begrijpen. Een leerkracht moet signalen vanuit de klas opvangen om te kunnen besluiten of een les moet worden aangepast. Leerlingen hebben kunnen laten zien wat ze al weten en moeten de leerdoelen en criteria ook duidelijk vinden om effectief te kunnen leren.

De onderzoekers hebben onderzocht in hoeverre leerkrachten en leerlingen overeenkomen in hun beleving van wat er aan AFL-activiteiten plaatsvindt in de klas. Uit de resultaten blijkt dat er grote verschillen zijn tussen leerkracht en leerling als het gaat om AFL-beleving in de klas. Leerkrachten rapporteerden bijvoorbeeld veel meer AFL-activiteiten dan leerlingen. Bovendien hadden leerlingen die moeite hadden met de Nederlandse taal, zowel autochtoon als allochtoon, ook meer moeite met het herkennen van feedback. Verder bleek dat leerkrachten met een hoog zelfvertrouwen het risico lopen om veel van mening met leerlingen te verschillen over het daadwerkelijke succes van instructiestrategieën. De onderzoekers denken dat hoge zelfverzekerdheid zichzelf in stand kan houden door zelfverificatie: mensen zijn geneigd om ideeën en beelden die ze van zichzelf hebben in stand te houden door zich voornamelijk te richten op informatie die deze beelden bevestigen. Het zou dus mogelijk kunnen zijn dat juist zelfverzekerde leerkrachten signalen van leerlingen missen wanneer deze aangeven een les niet te begrijpen of leerdoelen en beoordelingscriteria onduidelijk vinden.

- Pat-El, R.J., Tillema, H.H., Segers, M.S.R., & Vedder, P. (2014). Multilevel predictors of differing perceptions of assessment for learning practices between teachers and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, early online access. DOI: 10.1080/0969594X.2014.975675.

ANONIEM STEMMEN IN DE KLAS MAAKT PEER-BEOORDELEN MINDER ENG

Met het oog op het ontwikkelen van 21ste eeuw vaardigheden wordt er veel aandacht besteed aan nieuwe toets- en evaluatievormen waarbij leerlingen steeds meer betrokken worden bij hun eigen leerproces. Er zijn veel toetsvormen waar leerlingen elkaars werk beoordelen die verschillen in de mate van actieve betrokkenheid in het beoordelingsproces. Bij peer feedback geven leerlingen elkaar slechts tips en commentaren terwijl bij peer assessment leerlingen elkaar formeel beoordelen aan de hand van beoordelingsschema's. Leerlingen komen hierdoor onder sociale druk te staan of kunnen bang zijn afgewezen te worden. Hier is nog maar weinig onderzoek naar gedaan. Voor leerkrachten blijft het daarom soms gissen of peer assessment anoniem moet of open. Zeker in het voortgezet onderwijs is het lastig in te schatten of peer assessment effectief is wanneer het leeuwendeel van kennis van de effecten van peer assessment komt uit onderzoek in het hoger onderwijs.

Vanderhoven en collega's van de universiteit van Gent hebben in het voortgezet onderwijs onderzocht in hoeverre het zinvol is om peer assessments anoniem te laten plaatsvinden en hoe technologie dit kan ondersteunen. Zij verwachtten op basis van de Sociale Impacttheorie dat anonieme feedback sociale druk en conformiteitsdruk weg zou nemen. Hiertoe hebben ze een Classroom Response Technology (CRT) ontwikkeld waarbij studenten met behulp van tablets of smartphones konden stemmen. Deze CRT hebben ze in een quasi-experiment vergeleken met het openlijk geven van een beoordeling middels scorekaarten. In hun onderzoek gaven 69 leerlingen verdeeld over twee klassen een presentatie

over Karolingische kunst of Mythische personages uit de 21ste eeuw. Een deel werd niet-anoniem door de klas beoordeeld via scorekaarten, terwijl een ander deel de anonieme CRT-beoordeling van klasgenoten op het bord samenvatting zag. In beide gevallen werden de peer-beoordelingen klassikaal besproken.

De CRT bleek voor leerlingen de minste groepsdruk op te leveren en de minste angst om afgewezen te worden. Leerlingen gaven ook aan peer assessment leuker te vinden, terwijl de feedbackontvangers geen ongenoegen hadden bij het ontvangen van de klassikale peer-assessment.

Wat de onderzoekers echter ook vonden, was dat het oordeel van de leerkracht erg gemist werd door leerlingen. De aanbeveling van Vanderhoven en haar collega's luidt dan ook om als leerkracht ook onderdeel van het beoordelingsproces te blijven, zeker in het begin, wanneer leerlingen nog gewend zijn aan een beoordeling van de docent. Ook vragen de onderzoekers zich af in hoeverre de positieve reacties van leerlingen op CRT te wijten kan zijn aan de nieuwheid van deze technologie in hun klas. Hoewel zij anonieme feedback zeer aanbevelen, zijn de onderzoekers nog terughoudend in het pleiten voor een puur elektronische vorm van peer feedback.

- Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasiexperimental study. *Computers & Education*, 81, 123-132. (Available online 8 October 2014)

INVOERING DUTS COLLEGEgeld GEEN INVLOED OP STUDIE-INSTROOM

De discussie over de kosten van studeren is een wederkerend politiek thema. In ons land heeft deze discussie nieuw leven gekregen door de recente discussie rondom de invoering van het sociale leenstelsel. In Duitsland is een vergelijkbare discussie gaande. Tot 2005 was het zeer ongebruikelijk voor een Duitse universiteit om collegegeld te vragen. In 2005 hief het constitutionele hof van Duitsland het verbod op collegegeld op en sindsdien vragen steeds

meer Duitse universiteiten collegegeld, wat kan oplopen tot 650 euro per semester. Al vanaf meet af aan was er veel politieke weerstand tegen invoering van collegegeld en inmiddels hebben zes van de zeven deelstaten waar het collegegeld werd geïntroduceerd dit inmiddels afgeschaft. En eind dit jaar schaft ook de zevende deelstaat het collegegeld af.

Een van de grootste argumenten in deze discussie, volgens onderzoekers Bruckmeier en Wigger van de Duitse Karlsruher Institut für Technology, is dat collegegeld de bereidheid tot studeren zou verminderen. Studies gedaan in Amerika en het Verenigd Koninkrijk ondersteunen dit negatieve verband. Bruckmeier en Wigger beargumenteren echter dat de Duitse context afwijkt: de studiekosten, gemiddeld zo'n duizend euro per jaar, zijn veel lager dan in die andere landen en in Duitsland is er een omvangrijk studentenleenstelsel om de studiekosten betaalbaar te houden. Om te onderzoeken in hoeverre Duitse studenten minder gaan studeren als de studiekosten stijgen, hebben de onderzoekers onderzocht hoe de jaarlijkse doorstroom per staat is vanaf het einde van de middelbare school tot aan het einde van de (universitaire) studie. De onderzoekers concluderen dat er in Duitsland geen samenhang is tussen het invoeren van collegegeld en aanmeldingen bij universiteiten en dat afschaffing van het collegegeld onder politieke druk gebeurd is zonder empirische basis.

Het is natuurlijk de vraag of de resultaten in Duitsland vertaald kunnen worden naar de Nederlandse context. Hoewel de Nederlandse studielasten veel lager zijn dan die in Amerika of in het Verenigd Koninkrijk, zijn de studielasten hier hoger dan in Duitsland. Wellicht dat dit Duitse onderzoek een hoopvol signaal kan zijn dat afschaffing van de basisbeurs niet automatisch minder studenten betekent.

- Bruckmeier, K., & Wigger, B.U. (2014). The effects of tuition fees on transition from high school to university in Germany. *Economics of Education Review*, 41, 14-23.

De 21ste eeuw campus

De verwerving van 21ste eeuw competenties is erg in opkomst. Speciaal hiervoor heeft docent Houwers een digitale interactieve kaart ontwikkeld: de 21ste eeuw campus. Die campus is bedoeld voor onderwijsmakers en beleidsmakers die bezig zijn met de vormgeving van een eigentijds, risktaking, digitaal curriculum op basis van onder andere didactische- en samenwerkende leerprincipes. Deze 21ste eeuw campus kan gebruikt worden in ieder curriculum of iedere module.

Jet Houwers Freddy Veltman- van Vugt

Houwers is als hogeschooldocent verbonden aan Hogeschool Rotterdam, Veltman-van Vugt is als lector verbonden aan het Kenniscentrum Talentontwikkeling bij Hogeschool Rotterdam. Reacties op dit artikel naar: h.houwers@hr.nl

Het onderwijs staat voor de uitdaging om curricula te ontwikkelen die relevant zijn voor de 21ste eeuw. Die 21ste eeuw kenmerkt zich door een lerende, innovatieve samenleving, ook wel kennissamenleving genoemd. Het innovatieve karakter brengt met zich mee dat professionals (al dan niet in opleiding) meer, langer en breder moeten blijven leren (onder meer Boswinkel en Schram, 2011; Dumont, Istance & Benavides 2010; 2012; OECD / CERI, 2008; OECD, 1996; Onderwijsraad, 1998, 2003, 2013, 2014). Tevens moeten professionals in de gelegenheid worden gesteld om het vermogen hiertoe te ontwikkelen (Onderwijsraad 2003, 2013, 2014; WRR 2002, 2013). Breder leren heeft betrekking op de verbreding van dat wat geleerd moet worden. Ontwikkeling van alleen kennis is dan ingebed in de bredere context van toepassing. Het primaat van het schoolse leren moet plaatsmaken voor leren in meerdere contexten (Onderwijsraad, 2003).

Directe confrontatie

Het innovatieve karakter van een kennissamenleving houdt in dat lerenden in een directe confrontatie met de beroepswerkelijkheid moeten kunnen leren. Daarbij is de verwerving van innovatieve competenties geen individuele activiteit en moet daarom zijn ingebed in werkprocessen (Admiraal 2006; Coonen 2006; Koopmans, Doornbos & Van Eekelen, 2006). Dat vereist het vermogen om vakoverstijgend te denken (Onderwijsraad, 2014), kennis te delen, kennis snel te laten circuleren, beter gebruik te maken van bestaande kennis, bijdragen te leveren aan de ontwikkeling van nieuwe kennis (onderzoek), om te kunnen gaan met snelle kenniscroei, deze snel productief te kunnen maken en te leren in en van netwerken (Onderwijsraad, 2003; WRR, 2013). Evenzo vraagt de kennissamenleving om het vermogen je als individu kritisch te kunnen verhouden tot snelle kennisontwikkelingen, om een grensverleggende instelling, om analytisch kritisch reflectief kunnen denken, om creativiteit en nog zo veel meer. Zowel de Onderwijsraad (2013, 2014) als de WRR (2014) constateren dat het belang van dit alles wel wordt onderkend, maar dat het nog te weinig in praktijk wordt gebracht.

21ste eeuw vaardigheden en competenties

Bij 21ste eeuw vaardigheden wordt vaak gedacht aan ict-vaardigheden. Alhoewel deze vaardigheden een belangrijk onderdeel ervan vormen, bestrijken 21ste eeuw vaardigheden een breder terrein, zoals vaardigheden die betrekking hebben op manieren van denken, werken en wereldburgerschap. Ict-vaardigheden vallen onder de categorie instrumenten (benodigdheden om te kunnen werken) en zo ook informativaardigheden (Boswinkel & Schram, 2011). Al deze vaardigheden zijn noodzakelijk om als (toekomstige) professional te kunnen functioneren in een lerende, zich snel ontwikkelende en daarmee ook veranderende samenleving. Een samenleving waarin niet alleen nieuwe vaardigheden moeten worden aangeleerd, maar ook oude vaardigheden moeten worden afgeleerd. Wat markeert het onderscheid tussen 21ste eeuw vaardigheden en 21ste eeuw competenties? Als we alleen zouden blijven spreken over 21ste eeuw vaardigheden sluiten we datgene uit wat juist een competentie kenmerkt, namelijk het gegeven dat een competentie altijd een combinatie is van kennis, houding en vaardigheden. De Onderwijsraad (2014) accentueert dan ook terecht de noodzaak van de combinatie van kennis, houdingen en vaardigheden en voegt daaraan reflectie toe. In het KSAVE model¹ (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble, 2010) is het samenspel tussen kennis, vaardigheden, houdingen en ethische aspecten integraal uitgewerkt in een competentieprofiel.

Leeromgevingen

In een lerende samenleving worden andere eisen gesteld aan burgers, werkenden en lerenden. Deze eisen kunnen worden vertaald naar leeromgevingen die het leren en de competentieontwikkeling kunnen sturen en die, als deze competenties zijn verworven, lerenden blijvend ondersteunen bij leren, werken en leven. Uiteindelijk moeten opvattingen over leren binnen de context van een lerende samenleving leiden tot herbezinning op de vraag welke opleidingsaanpakken het meest effectief zijn om de gewenste vorm van leren te entameren. De vraag dringt zich op, als logisch gevolg van de geschetste ontwikkeling, hoe leeromgevingen een adequaat antwoord kunnen bieden om

¹ Knowledge, Skills, Attitudes, Values, Ethics



lerenden ondersteuning te bieden bij dit proces van competentieverandering en -ontwikkeling en om ze zo toe te rusten voor een leven lang leren. Daartoe zullen leeromgevingen moeten worden ingericht met meer maatwerk, differentiatiemogelijkheden, just in time leren, tijd- en plaatsonafhankelijkheid met behulp van ict (WRR, 2002). Leeromgevingen waarin lerenden leren om de regie te voeren over hun leerontwikkeling, waarin ze eigenaarschap hierover (leren) krijgen om zo zelf de regisseur van de eigen leerontwikkeling te worden (Bastiaens, 2007; Berings, Poel & Simons, 2005; Kelchtermans, 2004). Uitdagende omgevingen waarin ze leren te anticiperen op nieuwe ontwikkelingen, waarin (verborgen) talenten worden aangesproken en tot bloei komen, (Onderwijsraad, 2003, 2013, 2014). Er moeten meer 'competente rebellen' worden opgeleid (WRR, 2013) of, zoals Bussemaker (2014) dit verwoordde: "iedere lerende heeft een astronautenpak nodig." Hiermee doelde zij op het vermogen om grote problemen het hoofd te kunnen bieden op onbekend terrein.

Effectief leren

Dumont et al. (2010, p. 317; 2012, p. 11) rapporteren over het belang van het creëren van een leeromgeving waarvan opvattingen over leren en innoveren in hun onderlinge samenhang en niet geïsoleerd deel uitmaken. Zij noemen de volgende voorwaarden voor effectief leren:

1. Leren staat in het ontwerp centraal.
2. Betrokkenheid wordt gestimuleerd.
3. Er wordt expliciet aangesloten bij de motivatie en emoties van lerenden.
4. Lerenden leren zichzelf te begrijpen als lerenden.
5. Leren wordt opgevat als een sociaal proces waarin vaak samenwerkend wordt geleerd.
6. Er worden mogelijkheden geboden om uitermate gevoelig te reageren op individuele verschillen (inclusief voorkennis) tussen lerenden.
7. De leeromgeving is uitdagend voor lerenden zonder dat er sprake is van een overmatige overbelasting.
8. Er wordt gebruik gemaakt van toetsen die congrueren met de er voor geldende doelstellingen, met een sterke nadruk op formatieve feedback.
9. Er is een horizontale verbondenheid tussen de activiteiten en onderwerpen zowel binnen- als buitenschools.

Als bouwstenen voor de ontwikkeling van innovatieve leeromgevingen in de 21ste eeuw noemen Dumont et al., (2012, p. 10) coöperatief leren, service-learning, leren met technologie, formatieve assessments en een onderzoeksmatige aanpak. Onder coöperatief leren verstaan zij leren waarbij lerenden verantwoordelijk zijn voor zowel elkaars leren als voor het eigen leren. De nadruk ligt op denkvaardigheden, die de auteurs benoemen als higher-order learning. Dit kan worden opgevat als metacognitief vermogen.

Onder service-learning wordt verstaan dienstverlening (in samenhang met de beroepspraktijk) gekoppeld aan leerdoelen uit curricula, zodat leerervaringen worden opgedaan en er wordt geleerd in authentieke, realistische contexten.

Leren met technologie is randvoorwaardelijk voor de effectiviteit van de overige (of de volgende) bouwstenen. Formatieve assessments worden gezien als hulpmiddel om te kunnen ontdekken waar lerenden staan in hun leerontwikkeling, waar ze naar toe gaan en wat er moet plaatsvinden om daar te komen. Een onderzoeksmatige aanpak moet worden aangeleerd in complexe en betekenisvolle projecten. Aanpakken die hierbij worden aanbevolen zijn projectmatig-, probleemgeoriënteerd en ontwerpgericht leren. Daartoe moeten geschikte leeromgevingen worden ontwikkeld. Leeromgevingen waarin kennis en vaardigheden in een betekenisvolle context worden verworven en die op een flexibele en creatieve wijze worden toegepast in verschillende contexten (Dumont et al., 2012). Dit strekt verder dan het verwerven en toepassen van vaardigheden die routinematig van aard zijn. Het in leeromgevingen bieden van mogelijkheden om 'adaptive experience' op te doen veronderstelt een bereidheid en het vermogen om competenties te veranderen en te sturen op verbreding en verdieping van ervaringen als kernpunt voor levenslang leren (Dumont et al., 2012). Hiervoor zijn volgens deze auteurs pedagogische aanpakken geschikt zoals guided learning, action learning en experiential learning. Deze aanpakken verschillen in de mate van aansturing door leerkrachten.

De 21ste eeuw campus

De 21ste eeuw campus² is de weergave van een ontwerpmodel voor de inrichting van een digitale leeromgeving die beschikbaar is in de vorm van een digitale interactieve kaart, waarin een flexibel onderwijsontwerp is uitgewerkt en waarbij de gebruiker kennis maakt met alle informatie die in deze kaart verscholen is. Informatie die betrekking heeft op de conceptuele onderbouwing van ieder afzonderlijk onderdeel, zodat de gebruiker de didactische visie op het onderwijskundig ontwerp (waarin integraal de verwerving van 21ste eeuw competenties zijn verwerkt) kan begrijpen en direct een beeld krijgt hoe een leeromgeving er uit kan zien en hoe de ontwerpprincipes hen direct helpen bij de ontwikkeling en inrichting van de leeromgeving. Een leeromgeving waarin een mix is gerealiseerd van virtueel en face to face leren. Idealiter zou de campus dan ook gebouwd moeten worden als digitale leeromgeving. Maar het ontwerp kan ook worden toegepast in andere, reeds ontwikkelde (digitale) leeromgevingen.

De 21ste eeuw campus biedt mogelijkheden om betekenisvolle programma's aan te bieden door de toepassing van uitdagende didactische principes en bevordering van interactie zoals onder meer door games, puzzels en simulatie. Studenten kunnen daardoor tegelijkertijd 21ste eeuw competenties verwerven en toepassen, waarbij zij tijd en plaats ongebonden, met verschil-





lende devices, zelfstandig aan de slag kunnen.

De 21ste eeuw campus kan voor verschillende doeleinden worden toegepast door:

- onderwijs- en beleidsmakers die bezig zijn met de vormgeving van een eigentijds, risktaking, digitaal curriculum,
- docenten die onderwijs willen maken dat bij de doelgroep nieuwsgierigheid oproept en als uitdagend wordt ervaren en waarbij het niet uitmaakt om welke leerinhouden het gaat, ICT'ers die zich bezighouden met inrichting en bouwen van digitale leeromgevingen.

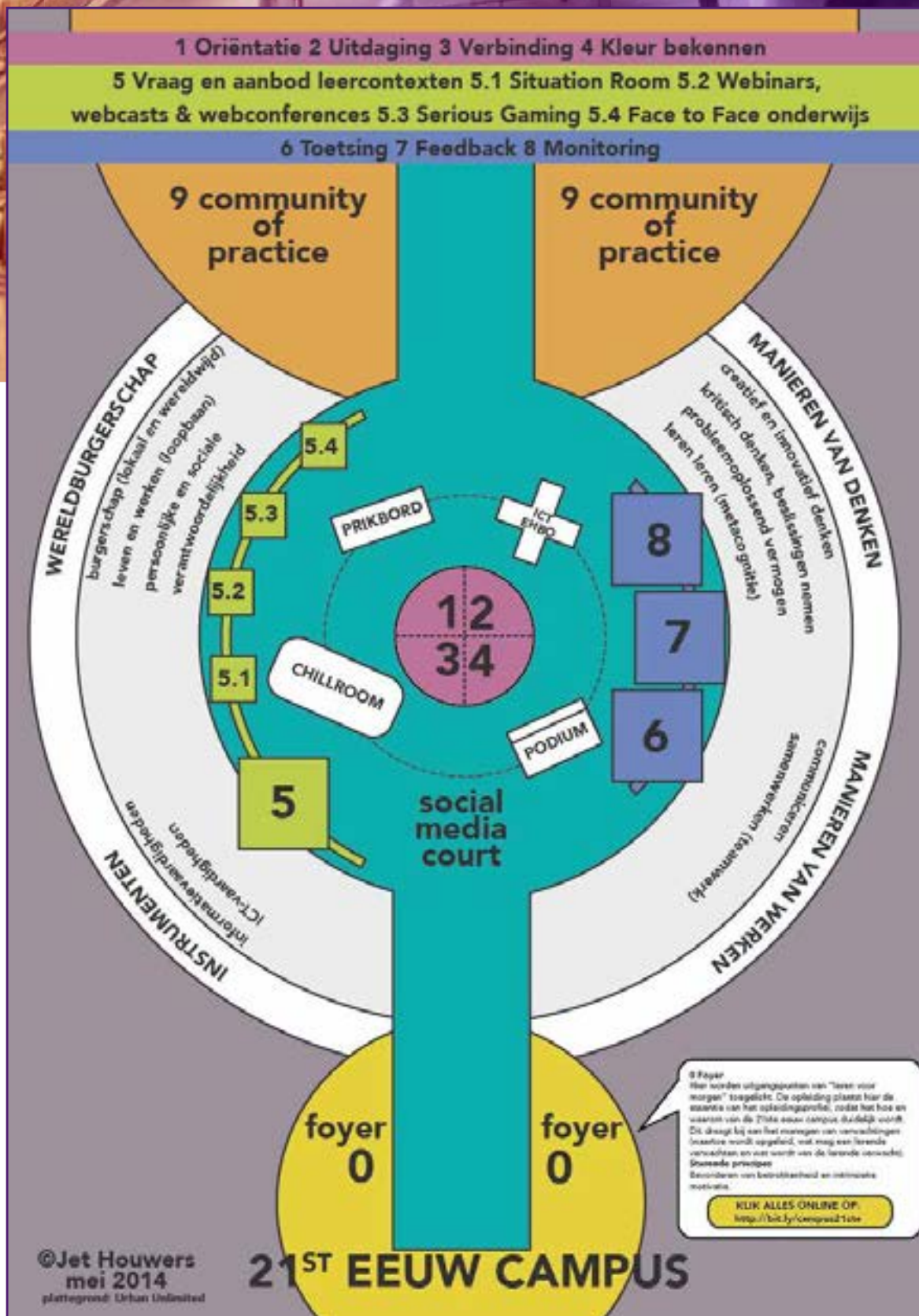
Bouwstenen

Hoe kan een student de campus gebruiken? In het ontwerp wordt ervan uitgegaan dat iedere studentgebruiker van de campus binnenkomt via de zogenaamde foyer, waar het waarom van de leeromgeving wordt toegelicht en hoe dit past bij de visie op leren en opleiden die er aan ten grondslag ligt. Vervolgens doorloopt de student achtereenvolgens de onderdelen oriëntatie, uitdaging, verbinding en kleur bekennen. Dit is noodzakelijk omdat hierin de bouwstenen van het ontwerp, die noodzakelijk zijn om de spelregels van de opleiding te doorgronden, worden uiteengezet. Hierna kan de student aan de slag op de wijze zoals hij zelf met de opleiders is overeengekomen. Afhankelijk van de gemaakte keuzes kan een leertraject per student verschillen. Het kan variëren van een strikt persoonlijke studentgestuurde leerroute tot een meer docentgestuurde cursorisch ingerichte leerroute. Docentsturing is vooral een hulpmiddel om onzekerheid, die zou kunnen optreden bij studentsturing, te reduceren. Uiteindelijk zal flankerende digitale en face tot face monitoring ertoe moeten leiden dat in de loop van de opleiding iedere student over het zelfsturend vermogen beschikt dat nodig wordt geacht om te kunnen leren voor morgen. Tenslotte is een belangrijk sturend overal principe van de campus het gegeven dat ICT-vaardigheden noodzakelijk zijn om effectief gebruik te kunnen maken van de campus, waardoor ICT-vaardigheden worden geoefend.

Literatuur

- Admiraal, W. (2006). *Domeinprogramma Universitaire lerarenopleidingen, rapportage van de ontwikkelfase van een DU-domeinprogramma (project 6099)*. Stichting Digitale Universiteit. Retrieved from: www.ilo.uva.nl
- Bastiaens, T.J. (2007) *Onderwijskundige innovatie: Down to Earth*. Over realistische elektronische ondersteuning bij leren en instructie. Heerlen: Open Universiteit
- Berings, G.M.C., Poell, R.F. & Simons, P.R.J. (2005). Conceptualising on-the-job learning styles. *Human Resource Development Review*, 4, 373-400
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. Melbourne: The University of Melbourne.

- Boswinkel, N. & Schram, E. (2011). *De Toekomst Telt*. Retrieved from: <http://www.slo.nl/detoekomsttelt>
- Bussemaker, J. (2014). *Vaardigheden voor de toekomst*. Retrieved from: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/toespraken/2014/03/17/lezing-minister-bussemaker-bij-symposium-know-vaardigheden-voor-de-toekomst.html>
- Coonen, H.W.A.M (2006). Leraarschap en professionaliteit: 10 aanbevelingen. Reflecties bij de aantekeningen van Eric Verbiest over de leraar als professional. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 24,4,2006, 249-253
- Dumont, H., Istance, B. & Benavides, F. (2012). *The nature of learning*. Using Research to Inspire Practice. Practitioner Guide from the Innovative Learning Environments Project. Paris: OECD publishing
- Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (2010). *The nature of learning*. Using Research to Inspire Practise. Paris: OECD Centre for Educational Research and Innovation
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.
- Koopmans, H., Doornbos, A.J. & Eekelen, I.M. van (2006). Learning in Interactive Work Situations: It Takes Two to Tango; Why Not Invite Both Partners to Dance? *Human Resource Development Quarterly*, 17(2), 135-158.
- OECD / CISCO, (2008). 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? Retrieved from: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- OECD, (2008). *21st Century Learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>
- OECD/CERI, (2008) *Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. Paris: OECD publishing
- OECD, (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD publishing
- OECD, (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD publishing
- Onderwijsraad, (2014). *Een eigentijds curriculum*. Retrieved from: <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Een-eigentijds-curriculum.pdf>
- Onderwijsraad, (2013) *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Retrieved from <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Stand-van-educatief-Nederland.pdf>
- Onderwijsraad, (2003). *Verkenning Leren in een kennissamenleving*. Den Haag, Artoos
- Onderwijsraad, (1998) *Toekomst leraren*. Zoetermeer: Onderwijsraad
- WRR (2013). *Naar een lerende economie*. Retrieved from: <http://www.wrr.nl/publicaties/samenvattingen/naar-een-lerende-economie/>
- WRR (2002). Van oude en nieuwe kennis: de gevolgen van ICT voor het kennisbeleid. Retrieved from: <http://www.wrr.nl/publicaties/publicatie/artikel/van-oude-en-nieuwe-kennis-de-gevolgen-van-ict-voor-het-kennis-beleid>



21ste eeuw campus

Van actiegerichte naar betekenisgerichte reflectie

Bij Iselinge Hogeschool staat zelfgestuurd leren van studenten hoog in het vaandel. In co-creatie met het Welten-instituut van de Open Universiteit is gewerkt aan de verdieping van reflectiekwaliteit van pabostudenten tijdens intervisiegesprekken. In dit artikel worden de resultaten van deze samenwerking beschreven en worden reflectieniveaus en stimulerende vragen uitgewerkt.

Emmy Vrieling
Sjef Stijnen
Mieke Knaapen
Nancy van Maanen

Vrieling en Stijnen zijn respectievelijk als universitair docent en hoogle-raar verbonden aan het Welten-instituut van de Faculteit Psychologie en Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit. Knaapen en Van Maanen zijn werkzaam als pabodocenten binnen Iselinge Hogeschool. Reacties op dit artikel naar: emmy.vrieling@ou.nl

Zelfgestuurd leren kan worden gedefinieerd als een doelgericht proces waarbij studenten, vanuit een 'voor-denk fase', hun eigen leren monitoren, controleren en evalueren (Pintrich, 2004). Veel studies (bijvoorbeeld Zimmerman, 2002) hebben het belang aangetoond van het aanleren van zelfgestuurde leervaardigheden voor succesvol leren van studenten. Van zelfgestuurd leren wordt verwacht dat het leidt tot betere studieresultaten omdat de student het eigen leren bewuster kan sturen en regelen. Ook binnen pabo's zijn positieve effecten gevonden na geleidelijke verhoging van de zelfgestuurde leermogelijkheden van studenten (Vrieling, 2012). Zo werd het gebruik van metacognitieve leerstrategieën, een belangrijke indicator voor de uiteindelijke studieprestaties, significant hoger. Ook het zelfvertrouwen voor leren nam toe. Iselinge Hogeschool, een lerarenopleiding voor primair onderwijs (pabo) in Doetinchem, vindt zelfsturing van studenten belangrijk. De school vertaalt dit in de uitgangspunten van de studieloopbaanbegeleiding die zich laat zich samenvatten door vier kernbegrippen: 1) uitgaan van kernkwaliteiten, 2) uitgaan van ervaringen van studenten, 3) uitgaan van feedback en dialoog en 4) uitgaan van zelfsturing door de student. Van hieruit worden studenten uitgedaagd om kritisch en zelfgestuurd te studeren en leren ze een actieve rol te spelen met betrekking tot het zelf aansturen van de eigen ontwikkeling.

Reflectie en zelfgestuurd leren

Parallel met de aandacht voor zelfgestuurd leren binnen pabocurricula zijn ontwikkelingen gaande vanuit het beleidskader 'Opleiden in School' (Timmermans, 2012). Hierbij werken opleidingsscholen en lerarenopleidingen in een officieel erkend partnerschap samen waarbij een steeds groter wordend deel van het opleidingstraject door de opleidingsschool wordt verzorgd door de inzet van zogenoemde interne opleiders. Er wordt veel waarde gehecht aan het samen opleiden aangezien leren op de werkplek (de stageplek) het mogelijk maakt de benodigde vaardigheden en competenties voor het beroep in

authentieke situaties te leren. Hiermee wordt onder andere een betere transfer tussen opleiding en werkplek beoogd. Een van de manieren waarop zelfgestuurd leren van de studenten op gang kan worden gebracht is intervisie. Vanuit die gedachte heeft Iselinge zich in het studiejaar 2013/2014 samen met het Welten-instituut gericht op de verdieping van de intervisie op de werkplek. In eerdere intervisiegesprekken (Vrieling, Kicken, Stijnen, & Bastiaens, under review) bleek namelijk dat het lastig is om voldoende verdieping in reflectiekwaliteit te creëren. Om als (aanstaande) zelfsturende leraar bewust te kunnen leren van ervaringen is het vermogen tot systematische reflectie van eigen 'doceerervaringen' van essentieel belang (Korthagen & Vasalos, 2002). Studenten zijn echter aanvankelijk vaak gericht op het snel actief vinden van een oplossing voor een praktijkprobleem.

Om deze actiegerichtheid om te zetten in een betekenisgerichte vorm van reflectie hebben twee pabodocenten, vier interne opleiders uit het basisonderwijs en een onderzoeker gedurende het studiejaar 2013-2014 samengewerkt aan een overzicht van reflectieniveaus en stimulerende vragen voor reflectie. De volgende drie onderzoeksvragen waren hierbij leidend:

1. Hoe kunnen we een opbouw in reflectieniveaus van pabostudenten beschrijven?
2. Welke vragen kun je stellen om de verschillende reflectieniveaus te stimuleren?
3. Op welke wijze kan de transitie van docentsturing naar studentsturing vorm krijgen in gespreksituaties?

De uiteindelijke opbrengst van ons onderzoek is bedoeld voor de ondersteuning van begeleiders bij het geleidelijk verdiepen van de reflectiekwaliteit van pabostudenten.

Aanpak

Voor het verzamelen van gegevens zijn vier opleidingsscholen gevolgd die ieder vier intervisiegesprekken hadden ingepland. De bijeenkomsten werden bijgewoond door alle studenten



Niveau 1: Actiegerichte reflectie <i>(Bewustwording van wat je hebt gedaan of weet – gericht op actie en het verbeteren van prestaties)</i>	
Reflectieniveaus	Uitwerking van de reflectieniveaus
Beschrijven	Vanuit herinnering beschrijven van situaties, activiteiten en ervaringen van de afgelopen periode: - Beschrijving van situaties - Beschrijving van wat je plande te gaan doen of deed en waarom - Beschrijving van hoe je zaken aan hebt gepakt of plande aan te gaan pakken en waarom
Evalueren	Evalueren van je ervaringen en je eigen ontwikkeling als leraar: - Uitzoeken wat je hebt geleerd - Uitzoeken of je je leerdoelen hebt bereikt - Uitzoeken wat goed ging - Uitzoeken wat je moeilijk vond, waar knelpunten liggen - Uitzoeken hoe je dat een volgende keer kunt voorkomen - Uitzoeken van je gevoelens (interne attributie) - Je mening geven
Plannen	Een plan maken of leerdoelen opstellen
Niveau 2: Betekenisgerichte reflectie <i>(Leren begrijpen van onderliggende processen)</i>	
Reflectieniveaus	Uitwerking van de reflectieniveaus
Analyseren	Uiteenrafelen welke verschillende aspecten, gebeurtenissen of ontwikkelingen kunnen worden onderscheiden en welke onderliggende gebeurtenissen een rol hebben gespeeld in een ervaring, gebeurtenis of ontwikkeling: - Uitzoeken welke factoren een rol speelden of spelen in een situatie - Uitzoeken welke factoren een rol speelden of spelen in je ontwikkeling of functioneren, in het effect van een bepaalde aanpak, in dingen die je hebt geleerd, in een redenering - Onderzoeken van overeenkomsten en verschillen tussen situaties, ervaringen en overtuigingen
Kritisch nadenken	- Koppeling maken tussen leeractiviteit en theorie - Vergelijken van je eigen mening met de meningen of opvattingen van anderen - Formuleren van je ideeën op basis van verschillende argumenten en bekijken welke argumenten beter zijn en waarom

Tabel 1. Overzicht van reflectieniveaus

van de leerjaren 1 tot en met 4 die op dat moment hun stage liepen op de opleidingsschool, de pabodocent en de interne opleider van de opleidingsschool. Van de intervisiegesprekken werden audio-opnames en studentreflecties verzameld. Aanvullend vond er een beknopte literatuurstudie plaats die gericht was op het vinden van reflectieniveaus. Na de intervisiegesprekken werden, op basis van de analyses door de onderzoekers op gerealiseerde reflectieniveaus en gestelde vragen ter stimulering, adviesgesprekken gevoerd met koppels van een docent en opleider per opleidingsschool. Deze gesprekken waren vooral gericht op het samen zoeken naar mogelijke verbeterpunten voor de komende bijeenkomsten met het oog op het verdiepen van de reflectiekwaliteit. In antwoord op onderzoeksvraag 1 werd een onderscheid zichtbaar tussen actiegerichte en betekenisgerichte reflectieniveaus (zie tabel 1). Dit resultaat kwam overeen met de bevindingen vanuit de bestudeerde literatuur. De twee reflectieniveaus bleken uiteen te vallen in drie (beschrijven, evalueren en plannen), respectievelijk twee (analyseren, kritisch nadenken) onderdelen (zie tabel 1, kolom 1). Voorbeelden van de uitwerking van de reflectieniveaus zoals we die terugzagen in de intervisiebijeenkomsten, zijn uitgewerkt in kolom 2 van tabel 1. Om onderzoeksvraag 2 te beantwoorden, werden de audiobestanden geanalyseerd op reflectiestimulerende vragen. Dit type vragen werd met de deelnemers besproken. Met hen werden vervolgens ook nog aanvullende vragen ontwikkeld die erop gericht waren om actiegerichte (beschrijven, evalueren, plannen) of betekenisgerichte (analyseren, kritisch nadenken) reflectie te stimuleren. Deze vragen zijn opgenomen in tabel 2

(kolom 1) met enkele illustratieve voorbeelden (kolom 2) zoals teruggezien in de intervisiegesprekken. De kernwoorden (overtuigingen, identiteit, betrokkenheid) die tussen haakjes worden weergegeven bij de vragen die gericht zijn op kritisch nadenken, zijn herleid vanuit de theorie van Korthagen en Vasalos (2002).

Werkt het?

Uit de eerste analyses blijkt dat het overzicht van reflectieniveaus met de uitwerkingen herkenbaar is voor begeleiders van pabostudenten. In aanvulling daarop bieden de stimulerende vragen voor reflectie ondersteuning voor begeleiders die de intentie hebben het reflectieniveau van studenten te verdiepen. Vanuit onze bevindingen beschrijven we onderstaand enkele aanbevelingen ter bevordering van de reflectiekwaliteit in gespreksituaties. Hierbij speelt ook een belangrijke rol dat we er op uit zijn dat de sturing van de gesprekken zich zo ontwikkelt dat deze geleidelijk steeds meer in handen komt te liggen van de studenten (onderzoeksvraag 3):

- Bekijk aan de hand van het overzicht van reflectieniveaus (zie tabel 1) met regelmaat in welke mate er tijdens de gesprekken al sprake is van verdieping door bijvoorbeeld een audio-opname te maken en de reflectiekwaliteit te turven. Is er bijvoorbeeld sprake van een stijgende lijn in betekenisgerichte reflectie van analyseren in de richting van kritisch nadenken?
- Eenzelfde suggestie betreft het in kaart brengen van de gestelde stimulerende vragen aan de hand van tabel 2. Worden de vragen bijvoorbeeld vooral door studenten of begeleiders gesteld?



- Bespreek een klein aantal casussen dat voor alle studenten relevant is, om verdiepend op de materie in te kunnen gaan en stem dit van te voren met studenten af zodat zij zich voor kunnen bereiden.
- Zorg voor afwisseling tussen persoonlijke (studentcasussen) en andersoortige thema's (zoals smart doelen formuleren, goede lesvoorbereiding en -afsluiting, persoonlijk ontwikkelplan, portfolio).
- Laat de sturing van activiteiten geleidelijk ontwikkelen van begeleiders naar studenten, maar wees alert op behoud van de reflectiekwaliteit.
- Neem als begeleider de voorbeeldrol aan door het stellen van stimulerende vragen en benoem de gekozen vraagstelling om bewustwording bij studenten te creëren.
- Bied studenten mogelijkheden om het stellen van stimulerende vragen te oefenen met assistentie van een begeleider of meer ervaren student.

Voorbeeld intervisiegesprek

Het voorbeeld dat hier wordt besproken, betreft een intervisiegesprek waarbij de docent voorafgaande aan de bijeenkomst met de voorzitter, een derdejaars student, in gesprek ging. Vanuit eerdere intervisiegesprekken was door de begeleiders opgemerkt dat het bieden van voldoende begeleiding van groot belang is om studenten voldoende bagage mee te geven voor het goed kunnen leiden van intervisiegesprekken. Ook was duidelijk geworden dat echte verdieping in de tot dan toe

gevoerde gesprekken alleen ontstond wanneer stimulerende vragen door de begeleiders werden gesteld. Bij de studenten waren deze initiatieven niet of nauwelijks zichtbaar. Vanuit de begeleiders ontstond van daaruit de behoefte het stellen van stimulerende vragen geleidelijk meer in handen van de studenten te leggen. Ter voorbereiding op het intervisiegesprek werden daartoe door de docent de volgende tips aan de studentvoorzitter gegeven:

- Stel je kritisch op over datgene wat gezegd wordt door jezelf steeds vragen te stellen als: is het mij helder, vind ik dat ook, hoe ziet het er concreet uit en wat zijn de achterliggende motieven?
- Plan werkvormen in die het voor iedereen mogelijk maken voldoende tijd te hebben na te denken over datgene wat gezegd wordt;
- Ga concreet door op de notulen van de vorige keer en zoek hier werkvormen bij (bijvoorbeeld stellingen).

Het volgende fragment van een intervisiegesprek met medestudenten en begeleiders laat zien op welke manier het de studentvoorzitter lukte verdieping van het intervisiegesprek tot stand te brengen. Aanleiding was een casus waarbij een kind zich onwelwillend opstelde tegenover de stagiaire. "Ik luister niet naar jou.....jij bent niet de echte juf" zou het kind gezegd hebben. Deze opmerking kwam hard aan bij de stagiaire, die verder een goed contact had met kinderen. De mentor gaf als feedback om er niet te zwaar aan te tillen want het kind zou vanzelf wel bijdraaien. In het onderstaande fragment is V. de

Niveau 1: Actiegerichte vraagstelling	
Vraagstelling	Uitwerking van de vraagstelling
Gericht op beschrijven	Wat valt op? Hoe heb je dat aangepakt?
Gericht op evaluatie	Wat gaat goed in de stage? Waar loop je tegenaan in de stage? Wat vind je van je stage? Hoe heb je dat ervaren? Wat waren jouw persoonlijke gedachten?
Gericht op planning	Wat wil je de komende tijd uitproberen? Wat wil je bereiken aan het eind van het semester? Hoe ga je dat aanpakken?
Niveau 2: Betekenisgerichte vraagstelling	
Gericht op analyse	Wat springt er dan voor je uit? Wat is de kern van je vraag? Hoe ging dat? Kun je een voorbeeld geven? Aan welke competentie heb je gewerkt?
Gericht op kritisch nadenken	Nu we alle argumenten hebben gehoord; wat past het beste bij je en waarom? (overtuigingen) Hoe sluiten jouw ideeën aan bij de wijze van lesgeven van de mentor? (overtuigingen) Jij knikte net. Wat gebeurde daar? (overtuigingen) Wat ben je voor type student? (identiteit) Hoe beïnvloedt jouw karakter je werkwijze? (identiteit) Wat inspireert je om met kinderen te werken? (betrokkenheid)

Tabel 2. Stimulerende vragen voor reflectie



studentvoorzitter en S. de student (de stagiaire) in de casus. Tussen haakjes vermelden we steeds onze waarneming van de reflectieniveaus en de gestelde stimulerende vragen voor reflectie:

- V: Je volgt de oplossing van de mentor, wat doet dit met je?
(Vraagstelling gericht op evaluatie. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Dit is niet wat ik echt wil.
(Reflectieniveau: evalueren. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: Wat wil je dan echt zelf?
(Vraagstelling gericht op planning. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Een band opbouwen met het kind.
(Reflectieniveau: plannen. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: Waarom is dit zo belangrijk voor je?
(Vraagstelling gericht op kritisch nadenken. Tabel 2: betekenisgerichte vraagstelling)
- S: Ik vind een echte relatie heel belangrijk, ook voor mezelf om goed te kunnen reageren op het kind.
(Reflectieniveau: kritisch nadenken. Tabel 1: betekenisgerichte reflectie)
- V: Heb je dit besproken met je mentor?
(Vraagstelling gericht op beschrijven. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Ja, maar dat leverde niets op, behalve die oplossing dan, maar het gaat ook wel iets beter.
(Reflectieniveau: evalueren. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: In welk opzicht gaat het nu beter?
(Vraagstelling gericht op analyseren. Tabel 2: actiegerichte vraagstelling)
- S: Er is wel wat veranderd.
(Reflectieniveau: evalueren. Tabel 1: actiegerichte reflectie)
- V: En hoe voel je je daarbij?
(Vraagstelling gericht op kritisch nadenken. Tabel 2: betekenisgerichte vraagstelling)
- S: Eigenlijk moet ik er nog wat mee, met jullie tips kan ik goed aan de slag. Het zegt ook iets over mij, dat ik de neiging heb om het er bij te laten zitten, maar dat moet ik niet doen.
(Reflectieniveau: kritisch nadenken. Tabel 1: betekenisgerichte reflectie).

In dit voorbeeld wordt zichtbaar dat de student die de casus inbrengt door de vragen van de studentvoorzitter wordt gestimuleerd om vanuit het niveau van actiegerichtheid te gaan in de richting van meer betekenisgerichtheid. Met andere woorden; uiteindelijk te komen tot het hoogste niveau van betekenisgerichte reflectie, namelijk kritisch nadenken. Duidelijk is

ook dat zo'n gesprek geen lineair proces is. We zien een soort golfbeweging: soms is er het niveau van kritisch nadenken en het vervolg speelt weer op een ander niveau, bijvoorbeeld het niveau van evalueren of analyseren.

Tot slot

Het overzicht van reflectieniveaus, de stimulerende vragen voor reflectie en de aanbevelingen ter bevordering van de reflectiekwaliteit van en door studenten kunnen, naast de interviewsprekken, op worden genomen binnen diverse andere gespreksmomenten in de opleiding. Te denken valt aan portfoliogesprekken en studieloopbaangesprekken. Maar ook op de werkplek kunnen bijvoorbeeld mentoren gebruik maken van de nieuwe inzichten wanneer ze met hun studenten in gesprek gaan over een gegeven les. Op die manier kunnen we de al ingezette lijn op het gebied van zelfgestuurd leren en reflectiekwaliteit breed integreren, belangrijk voor studenten die een leven lang willen blijven leren.

Referenties

- Iselinge Hogeschool (2014). *Studieloopbaanbegeleiding, beleidsplan 2014-2016*.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: Naar maatwerk in begeleiding. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 30-38.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingschool: Over affordancy, agency en competentieontwikkeling*. Dissertatie. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Nederland.
- Vrieling, E.M. (2012). *Promoting self-regulated learning in primary teacher education*. Dissertatie. Open Universiteit, Nederland.
- Vrieling, E.M., Kicken, W., Stijnen, P.J.J., & Bastiaens, Th.J. *Het bevorderen van zelfgestuurd leren van pabostudenten op de werkplek*. Under review.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

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), dr. Otto Jelsma (ROC ID College), dr. Gerard Straetmans (Cito/Saxon), Luc Vandepuit (Katholieke Hogeschool Leuven)

Hoofredactie

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

Bureau redactie

Joni Stijnen
T 045 - 576 2897
E joni.stijnen@ou.nl

Bladmanagement

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

Teksten

Sijmen van Wijk, Hoger Onderwijs Persbureau, Ferry Haan, Rob Martens, Hans Olthof, Wim Westera, Kariene Mittendorff, Marian Kienhuis, Tjitske Lovert-Reindersma, Lieke Woelders, Ron Pat-El, Jet Houwers, Freddy Veltman-van Vugt, Emmy Vrieling, Sjef Stijnen, Mieke Knaapen, Nancy van Maanen

Copyright HOP-kopij

Hoger Onderwijs Persbureau, Amsterdam

Grafisch ontwerp en beeldredactie

Open Universiteit, Team Visuele Communicatie, Janine Cranshof

Drukwerk

OBT bv, Den Haag

Advertenties

Nathalie Dhondt
T 045 - 576 2256
E onderwijs.innovatie@ou.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. Ook extra exemplaren en/of oude nummers kunnen via de website besteld worden. Persberichten, nieuws en artikelen kunnen gestuurd worden naar: onderwijs.innovatie@ou.nl of naar info@idnk.nl.

Het volgende nummer van OnderwijsInnovatie verschijnt op 21 maart 2015. De deadline is 2 februari 2015. 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



