

# OnderwijsInnovatie

nummer 2 – juni 2008



2/2008



## 'Tijd voor onderwijs' beoordeeld

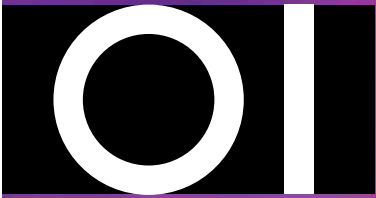
Samen leren van de werkplek

## Professionalisering: aanjagen of opjagen?

'Onderzoek doen' als competentie van een hogeschool

## Certificeren van assessoren in het hbo.

Waarom en hoe?



## Spraakmakend kwartaaltijdschrift over innovaties in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen

De redactie is voortdurend op zoek naar interessante projecten, onderzoeken en best practises. Wilt u een bijdrage leveren, neem dan contact op met de redactie: [onderwijs.innovatie@ou.nl](mailto:onderwijs.innovatie@ou.nl)

Open**U**niversiteitNederland

# Inhoud



- 7 De macht van het geschreven woord  
Twee werelden, die van de krant en die van de oude geschiedenis. Ze lijken mijlen uit elkaar te liggen. Maar dat blijkt mee te vallen, zo blijkt uit het gesprek tussen Birgit Donker, hoofdredacteur van NRC-Handelsblad en nrc.next, en Olivier Hekster, hoogleraar oude geschiedenis aan de Radboud Universiteit, over hun visie op het geschreven woord.
- 10 'Onderzoek doen' als competentie van een hogeschool  
Met de komst van lectoraten zijn hogescholen zich ook gaan richten op 'toegespast onderzoek'. Maar past dat wel in het hbo? En zo ja, hoe implementeer je dat? Dit artikel beschrijft hoe binnen de HAN de competentie 'Onderzoek doen' hogeschoolbreed is ingekaderd.
- 14 Samen leren van de werkplek  
Het SURF-project 'Samen Leren van de Werkplek' is ingericht om Pabo-studenten en -alumni te ondersteunen en faciliteren op het gebied van doorlopen- de en duurzame professionalisering. Om dit doel te realiseren werd een Wiki ontwikkeld en een digitaal (communicatie)platform opgericht waar lerenden hun stage-, werkervaringen en leer- vragen kunnen uitwisselen.
- 26 'Tijd voor onderwijs' beoordeeld  
In 2006 beschreef onderwijskundige Rob Martens in een artikel dat er in ons land een traditie van zeker zeventig jaar 'onderwijsklagen' bestaat. We zijn nu twee jaar verder en het geklaag over onderwijs heeft geresulteerd in het onlangs verschenen rapport 'Tijd voor onderwijs' van de commissie Dijssel- bloem. Martens onderzocht en beoor- deelde het rapport.
- 29 Professionalisering: aanjagen of opjagen?  
Veel onderwijsinstellingen maken de transitie door richting lerende gemeen- schappen. Deze veranderingen worden gevoeld vanuit verschillende bronnen: wetgeving, nieuwe kwalificatiestruc- turen, technologische, demografische en emancipatoire ontwikkelingen en nieuwe gezichtspunten uit de onder- wijskunde. In dit artikel ligt de focus op de professionaliseringsstrategieën die instellingen kunnen inzetten om goed in te spelen op deze veranderingen.
- 32 Elektronisch leerdossier voor doorlopende leerwegen  
Het Elektronisch Leerdossierprogramma ontwikkelt een landelijke standaard en de infrastructuur voor de digitale uit- wisseling van gewaarborgde leergege- vens. Op die manier wordt een belang- rijke bijdrage geleverd aan het realiseren van doorlopende leerwegen. Centraal in dit artikel staat de overgang van het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs en het gebruik van het ELD daarbij.
- 37 Van www naar een persoonlijk kennisweb  
Elektronische leeromgevingen hebben weinig bijgedragen aan de innovatie van het hoger onderwijs. De Open Universiteit voert momenteel een aantal projecten uit waarbij bestaande en nieuwe onderwijsfuncties op een flexibele wijze aangeboden worden. Deze samenhangende verzameling van functionele diensten wordt de nieuwe persoonlijke leer- en werkomgeving van studenten én medewerkers.
- 4 Nieuwsladder  
Chronologisch overzicht van drie maanden innovatienieuws.
- 15 De tijden veranderen  
Column van Francisco van Jole.
- 17 Certificeren van assessoren in het hbo. Waarom en hoe?  
De afgelopen jaren is er in het hbo een nieuw kwaliteitsbesef ontstaan dat is in- gegeven door een brede maatschappelijke discussie over onderwijsvernieuwingen en, daarmee gepaard gaande, de kwaliteit en het niveau van onderwijs. Mede hierdoor worden er steeds hogere eisen aan docen- ten gesteld. Een andere factor die van invloed is op het kwaliteitsdenken in het hoger onderwijs is de komst van het com- petentiegericht opleiden. Hierin hebben docenten nieuwe taken en rollen toebe- deeld gekregen die vragen om de ontwik- keling van specifieke competenties. Voor- beelden van deze docentspecialisaties: studieloopbaanbegeleider of coach, super- visor, onderzoeker en assessor. Deze laatste rol staat in dit praktisch artikel centraal. De Hogeschool van Amsterdam en Fontys Hogescholen hebben ervaring opgedaan met certificeringsprogramma's voor assessoren, die, hoewel verschillend qua invulling en vormgeving, haalbaar blijken in de (praktische) uitvoering.
- 34 Onderzoeksnieuws  
Een overzicht van recente ontwikkelingen in nationaal en internationaal onderzoek naar onderwijsinnovatie.
- 39 Colofon



## Maart

### Brussel wil standaard voor tv op mobieltje

De Europese Commissie heeft besloten dat DVB-H voor televisie op mobiele telefoons de officiële standaard wordt. Deze stap moet ertoe bijdragen dat er geen wildgroei van technieken ontstaat in de EU-landen. De Commissie hoopt door het besluit dat DVB-H zich zal ontwikkelen tot de wereldstandaard voor mobiele tv. DVB-H is onder andere ontwikkeld door Nokia. De verwachting is dat mobiele tv omstreeks 2011 een markt van 20 miljard euro omvat.

### Privé bellen met mobieltje van de zaak neemt toe

Uit onderzoek blijkt dat het aantal privégesprekken met zakelijke mobiele telefoons steeds verder toeneemt. In 2006 maakten privégesprekken 23 procent van de totale belkosten uit, vorig jaar steeg dit percentage tot 30 procent. Ook het privé-sms-gebruik groeit: op nieuwjaarsdag en Valentijnsdag worden de meeste berichten verstuurd. Tot slot blijkt het aantal internationale gesprekken gedurende de wintersport en de zomervakantie te pieken.

### Schrijver Arthur C. Clarke overleden

De Britse sciencefictionauteur Arthur C. Clarke is in een Srilankaans ziekenhuis in Colombo op 90-jarige leeftijd overleden. Clarke was een van de eersten die suggereerde om geostationaire satellieten in te zetten voor communicatiedoeleinden. In de jaren veertig van de vorige eeuw zei hij al dat de mens voor het magische jaar 2000 de maan zou bereiken. Wetenschappers deden dat destijds af als flauwekul. Clarke werd in december 1917 in Engeland geboren, maar de schrijver, uitvinder en wetenschapper woonde sinds 1956 in Colombo. Hij schreef meer dan tachtig boeken. Wereldberoemd werd hij met zijn, later door Stanley Kubrick verfilmde, roman '2001: A Space Odyssey' uit 1953. In dat verhaal keert de boordcomputer HAL zich tegen de bemanning van een ruimteschip dat op weg is naar Mars.

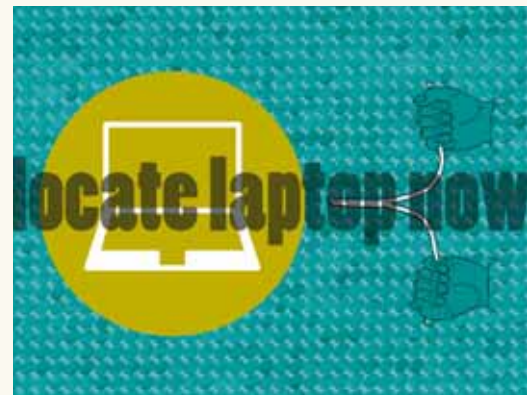
### Mobiel bellen in vliegtuig mogelijk

Emirates Airlines had als commerciële vliegmaatschappij de primeur: mobiel bellen tijdens de vlucht. Het eerste telefoontje werd op een vlucht van Dubai naar Casablanca gemaakt. Het vliegtuig, een Airbus A340, is aangepast met een systeem, dat er voor zorgt dat mobieltjes de elektronica van het vliegtuig niet verstoren. Het cabinepersoneel regelt wanneer de telefoons wel en niet kunnen worden gebruikt. Zo worden er geen inkomende gesprekken toegestaan tijdens nachtvluchten. Ook wordt passagiers verzocht om hun telefoons op 'stil' te zetten. De vliegmaatschappij uit Dubai wil het systeem later dit jaar uitbreiden, zodat ook Blackberries en andere datasystemen kunnen worden gebruikt.

### KNAW moet moderniseren

De Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) moet meer leden accepteren en moderniseren, anders is het genootschap voor topwetenschappers geen goede afspiegeling van de Nederlandse onderzoekswereld en zal zijn gezag afbrokkelen. Aldus de evaluatiecommissie die de KNAW op verzoek van de regering tegen het licht heeft gehouden. Nieuwe wetenschaps-

gebieden als geografie en informatica zijn sterk ondervertegenwoordigd in het genootschap, zo meent de commissie. En 'prille wetenschappen' als neuropsychologie, bestuurskunde en milieuwetenschappen zijn 'nog niet, of nauwelijks present'. Dat is een probleem, want de KNAW wordt geacht over het gehele wetenschapsveld te adviseren. De recente uitbreiding naar 220 leden kan 'ambitieuzer'. Sterker nog, zo oppert de commissie, misschien moet er helemaal geen maximum aantal leden zijn. Ook is de organisatorische tweedeling van de KNAW in de afdelingen Natuurkunde en Letterkunde archaisch, naar het oordeel van de commissie. Met name Letterkunde, waar bijvoorbeeld ook psychologie onder valt, is aan herziening toe. Een vierdeling van de Akademie in geesteswetenschappen, natuur- en technische wetenschappen, levenswetenschappen en gedrag- en maatschappijwetenschappen ligt meer voor de hand.



### Programma vindt gestolen laptop terug

Het Indiase ict-bedrijf Unistal Systems heeft een softwareprogramma ontwikkeld dat gestolen laptops kan opsporen. Bovendien maakt het programma meteen een backup van de gegevens op de verdwenen computer. Het programma 'Locate Laptop' begint ongemerkt te werken wanneer de dief online gaat. Vervolgens stuurt het programma informatie door naar de online account van de eigenaar, waarmee de locatie van de laptop kan worden bepaald. De software kost 50 euro. Meer informatie: [www.locatelaptop.com](http://www.locatelaptop.com)



### Thalys krijgt snel internet

De Thalys krijgt binnenkort een snelle breedbandinternetverbinding. Eind dit jaar moeten alle Thalys-hogesnelheidstreinen over zo'n snelle wifi-verbinding beschikken. In Nederland bestaan al jaren plannen voor internet in het binnenlandse treinverkeer. Tot een paar maanden terug waren NS en KPN bezig met het realiseren van internet, actuele reisinformatie en infotainment in intercity's. Het project kwam echter tientallen miljoenen euro's tekort om rendabel te zijn en werd eind vorig jaar afgeblazen. Het is nog niet bekend hoeveel reizigers moeten betalen om van de internetvoorziening gebruik te maken.

### Rouvoet subsidieert ict-projecten

Minister van Gezinszaken André Rouvoet heeft 3,8 miljoen euro subsidie beschikbaar gesteld voor vijf ict-projecten in onder meer de jeugdhulpverlening en rampenbestrijding. Het gaat om projecten die lokaal met succes zijn getest en nu aan een opschaling naar provinciaal of nationaal niveau beginnen. Een van de projecten is KiSS in Groningen, een webapplicatie waarmee makkelijk op te zoeken is welke hulpverlener een bepaalde jeugdige cliënt in behandeling heeft. Het kabinet wil dat er uiteindelijk een landelijke verwijsindex komt waarmee alle probleemjongeren in kaart kunnen worden gebracht.

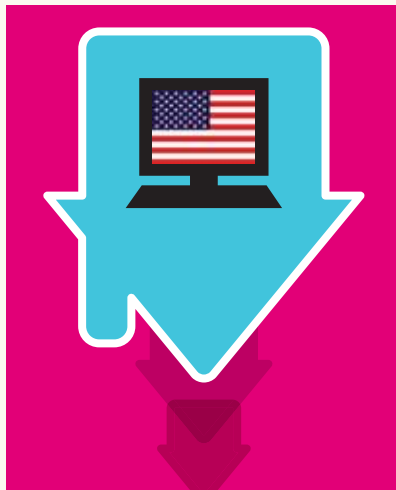
### APRIL

#### In 2007 ruim 300.000 nieuwe .eu-domeinen

Met ruim 300.000 nieuwe registraties in 2007 komt het aantal domeinnamen in het .eu-topdomein momenteel uit op 2,8 miljoen. Het .eu-topdomein staat na twee jaar op de achtste plaats in de wereldranglijst van topdomeinen, net boven het Nederlandse .nl. Het .com-topdomein voert de ranglijst aan met 71.667 miljoen registraties, gevolgd door het Duitse .de-topdomein. Het Nederlandse .nl-topdomein omvat 2.695 miljoen registraties en staat op de 9e plaats. De meeste aanvragen voor het .eu-topdomein, ruim 31 procent van het totaal, komen uit Duitsland. Nederland is een goede tweede met 13,4 procent.

#### Dalende pc-verkoop in Amerika door kredietcrisis

Volgens de meest recente kwartaalrapporten van Gartner en IDC heeft de economische teruggang in de VS directe gevolgen op de pc-omzet in dat land. Gartner en IDC zien in de VS de pc-omzet groeien met slechts 3,5 procent. Wereldwijd bedraagt de groei 14,6 procent, dat zijn ongeveer 70 miljoen pc's.



### Burger snapt overheidsites niet

Veel burgers vinden de websites van de overheid te ingewikkeld. Slechts 62 procent slaagt erin de informatie die men zoekt te vinden en maar een kwart van de burgers lukt het na te gaan of het zin heeft in beroep te gaan tegen een beschikking van de overheid. Dat blijkt uit onderzoek van de Universiteit Twente. De onderzoekers vinden het opmerkelijk dat de jongeren die vertrouwd zijn met internet niet beter scoren dan ouderen. Tussen mannen en vrouwen werd evenmin verschil aangetroffen. Uit het onderzoek blijkt verder dat Google een belangrijker hulpmiddel is bij het vinden van informatie dan de websites van de overheden. De samenstellers van het rapport adviseren de overheden met name de zoekfuncties te verbeteren.



## Project logistiek wint HBO-Innovatieprijs

Het project Kennisakkoord Logistiek heeft de HBO-Innovatieprijs 2008 gewonnen. Het project is een samenwerkingsverband van lectoren logistiek van vijf hogescholen, ondernemersorganisaties, het ministerie van Verkeer en Waterstaat en het Landelijk overleg logistieke opleidingen. Volgens de jury is de sector logistiek bij veel jongeren onbekend. Het Kennisakkoord geeft inzicht in dit domein, waardoor een mbo- of hbo-studie aantrekkelijk wordt. Zo wordt duidelijk gemaakt dat er raakvlakken zijn met onder meer zorg, toerisme en techniek. De tweede prijs was voor de Hogeschool Utrecht met het project Evidence based methodiek. De Hogeschool Utrecht won ook de derde prijs, al moest deze gedeeld worden met de Hogeschool van Amsterdam. De HBO-Innovatieprijs is bedoeld voor projecten die bijdragen aan vernieuwing en innovatie van het onderwijs en de beroepspraktijk.



## MEI

### Robot geeft de toon aan

Robots worden steeds beter. Ze konden al wandelen, traplopen en rennen, maar de Japanse Asimo-robot van Honda kan ook een orkest dirigeren. Hij stuurde onlangs het Detroit Symphony Orchestra aan. Asimo miste geen noot. De robot was één van de eerste robots in mensvorm die goed en soepel kon lopen en zelfs traplopen. Later is de Asimo, vernoemd naar de overleden science fiction-schrijver Isaac Asimov, ook gaan dansen. Eerder toonde Sony al kleine robots die complexe Japanse dansen uitvoerden.



### Drie dagen rust dankzij ict-problemen

Werknemers hebben het afgelopen jaar 21 uur niet kunnen werken door ict-problemen. Vooral in de productie- en industriële sector zorgden ict-problemen voor niet-productieve uren. Daar lag het werk 29 uur stil door haperende ict. Dat blijkt uit de ICT-Barometer van Ernst & Young. Het meest voorkomende ict-probleem is een probleem met het netwerk. Ook bedrijfsspecifieke software of e-mail leveren problemen op. In één op de drie gevallen is de werknemer zelf in staat om de problemen op te lossen. De dienstverlenende sector lost het snelst ict-problemen op. Bij de overheid gaat dat het langzaamst.

### RSI-klachten nemen verder af

Het aantal meldingen van RSI-klachten zit weer op het niveau van tien jaar geleden. Van alle beroepsziektemeldingen was het afgelopen jaar 'slechts' vijf procent toe te schrijven aan RSI. Dat blijkt uit cijfers van het Centrum voor Verzekeringsstatistiek (CVS). In 2003 was RSI nog verantwoordelijk voor dertig procent van alle ziektemeldingen. Repetitive strain injury (RSI) kan leiden tot een muisarm, nek-, rug- en schouderklachten. Sinds eind jaren negentig nam het aantal RSI-klachten snel toe. Het 'topjaar' was 2003, toen verzekeraars bijna driehonderd RSI-claims kregen.

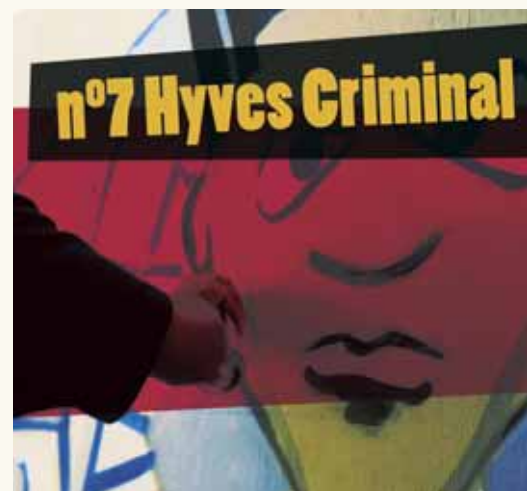
### Topinstituut voor 'evidence based' onderwijs

De politiek wil alleen nog onderwijsvernieuwingen waarvan het effect wetenschappelijk bewezen is. Drie universiteiten beginnen daarom een topinstituut dat dergelijk onderzoek verricht. Het 'Top institute for evidence based education research' (TIER) van de universiteiten van Amsterdam, Groningen en

Maastricht stelt zich ten doel om 'excellent' onderwijskundig onderzoek te doen. De ontwikkelde kennis kan worden gebruikt door de overheid, maar ook door onderwijsinstellingen en zelfs door ouders en leerlingen, bij het maken van een school- of studiekeuze. Het TIER wil een 'teachers academy' ontwikkelen voor docenten uit het primair, voortgezet en hoger onderwijs die kennis willen nemen van de onderzoeksresultaten.

### 'Jij hebt tien criminele vriendjes'

De Amsterdamse politie start in juni een proef met het via internet speuren naar criminelen. Met speciale software en met hulp van het Team Digitale Expertise wil de politie met name via vriendennetwerk Hyves in kaart brengen met wie criminelen zoal bevriend zijn. Door het digitale netwerk van criminelen op Hyves te onderzoeken, hoopt de politie verbanden met andere criminelen en eventuele 'meelopers' in beeld te krijgen.





**Olivier Hekster:**

'Natuurlijk is het basis- en voortgezet onderwijs het belangrijkste segment van ons onderwijsbestel. Daar ligt het fundament en daar maak je de samenleving.'

**Birgit Donker:**

'Het is zeer verontrustend dat het middelbaar en basisonderwijs als waardeloos wordt gekwalificeerd. Dat is onzin! Het gaat veel beter dan men ons wil doen geloven.'

# De macht van het geschreven woord

Twee werelden, die van de krant en die van de oude geschiedenis. Ze lijken mijlen uit elkaar te liggen. Maar dat blijkt mee te vallen, zo blijkt uit het gesprek tussen Birgit Donker, hoofdredacteur van NRC-Handelsblad en nrc.next, en Olivier Hekster, hoogleraar oude geschiedenis aan de Radboud Universiteit, over hun visie op het geschreven woord. 'De vaardigheid om zelfstandig te leren is dramatisch achteruitgegaan; studenten hebben nooit geleerd hoe ze kennis moeten leren verwerken.'

Olivier Hekster stelt eerstejaars studenten tijdens het eerste college altijd de vraag wie van hen dagelijks een krant leest. 'Je zou bij studenten geschiedenis toch een zekere interesse in het nieuws mogen verwachten,' zegt hij, 'maar het blijkt dat de groep die dagelijks een krant leest helaas niet zo groot is. Sterker nog, de studenten zijn over het algemeen minder op de hoogte van wat er gebeurt in de samenleving dan je op grond van hun interesse voor geschiedenis zou mogen verwachten.' Donker: 'Het is waar dat vroeger meer mensen met een krant in de collegezaal verschenen, maar anderzijds heeft onze krant nrc.next, waar we twee jaar geleden mee zijn begonnen, momenteel een betaalde oplage van 70.000 exemplaren. Dat betekent een bereik van 311.000 lezers. Voor tachtig procent zijn dat lezers die eerder géén betaalde papieren krant lazen. Een verheugende ontwikkeling, want lezen levert een grote verrijking op. Je begrijpt dingen beter. Als we bij de groei van nrc.next de gratis kranten optellen dan kan er maar één conclusie zijn: er worden in Nederland meer kranten dan ooit gelezen.'

## Verzameling persberichten

De meeste studenten lezen wel de gratis dagbladen als Metro, Dag en Spits. Dat heeft voor een deel te maken met hun leefpatroon, ze wonen vaak nog thuis en komen per openbaar vervoer naar de colleges. Hekster: 'De gratis kranten geven echter geen achtergronden. Kort door de bocht gesteld zijn dit soort kranten een verzameling persberichten. Mijn studenten herkennen dus kennelijk de meerwaarde van een kwaliteitskrant niet. Ik vind dat verontrustend. Het geeft blijk van het onvermogen om kritisch te beschouwen. Juist in dat kritisch beschouwen zit een belangrijke taak van een krant. Hoe dan ook, elke vorm van het geschreven woord is een stap voorwaarts om de geestelijke ontwikkeling verder te helpen.'

Donker: 'De belangrijkste oorzaak van de populariteit van de gratis dagbladen is dat ze gratis zijn en wij weten: niets is gratis.'

Wanneer je een krant op niveau wilt maken, zoals wij dat doen, dan heb je een uitgebreid correspondentennetwerk, een hoogstaande wetenschapsredactie en een kundige kunstredactie nodig om maar eens een paar kostenposten te noemen. Mensen betalen daar overigens graag voor omdat ze weten dat ze een krant met meerwaarde krijgen. Daarom ben ik beslist niet somber over de toekomst van de krant, zeker in samenhang met de digitale edities. Die zijn absoluut complementair aan elkaar.'

Cicero klaagde al dat 'vroeger alles beter was'. Ook nu gaan die geluiden vaak op. Zowel wat betreft onderwijs als wat de media betreft. Hekster daarover: 'Inderdaad, alles wordt altijd met vroeger vergeleken. Datgene wat je in je jeugd geleerd hebt beschouw je al snel als de waarheid. En vergeleken met vroeger, verdwijnt er sommige kennis. Bijvoorbeeld bepaalde soorten van talige kennis, zoals het uit het blote hoofd kunnen voordragen van gedichten. Die kennis is er niet meer, nu kun je met één druk op de knop het gedicht vinden. In dat opzicht is er toch iets verloren gegaan.'

## Verder verslechteren

Door de komst van het Studiehuis en andere veranderingen in het voortgezet onderwijs kunnen studenten nu beter discussiëren en presenteren. Helaas heeft die medaille ook een keerzijde weet Hekster. 'Het niveau van spellen is bedroevend en ik zie het steeds verder verslechteren. Verder is er een absolute onkunde op het gebied van interpunctie en zijn studenten niet in staat de daadwerkelijke betekenis van woorden te onderkennen. Daarnaast is de vaardigheid om zelfstandig te leren dramatisch achteruitgegaan; de studenten hebben nooit geleerd hoe ze kennis moeten leren verwerken. Studenten vinden het vaak lastig verschillende typen informatie te onderscheiden om er vervolgens een formulering van te maken die eenduidig is. Ik accepteer dat de taal verandert, maar als je bij een werkwoord

Sijmen van Wijk  
Sanne de Roever  
portret





niet meer het bijbehorende onderwerp kunt vinden, dan heb je toch een probleem.’

Donker is het deels eens met Hekster wat betreft zijn constatering over de veranderingen op het gebied van taalvaardigheid. Maar of dat een symptoom is voor achteruitgang in kennis waagt ze te betwijfelen. De hoofdredacteur: ‘Bepaalde kennis is minder geworden dan vroeger, maar daar is andere kennis voor in de plaats gekomen. Een voorbeeld: in de beroemde zesde druk van de Winkler Prins, van net na de Tweede Wereldoorlog, kun je de hele negentiende eeuw nog terugvinden. In de zevende druk is dat helemaal verdwenen ten gunste van allerlei culturele onderwerpen. Een enorme kennisdaling, maar wél vervangen door wat anders. En zo gaat het nu ook. Voor een algemene kennisdaling zijn geen duidelijke aanwijzingen. Wat ik hier wel wil stellen, is dat er nooit een nulmeting is gedaan, wat is de kennis van de Nederlandse bevolking. Dat is een grote leemte in het onderwijsdebat. Het niveau is gedaald, zegt men, de vraag is dan: welk niveau? Om zo maar te stellen dat er sprake is van kennisdaling vind ik prematuur. Er is andere kennis. Het is ook zeer verontrustend dat het gehele middelbaar en basisonderwijs als waardeloos wordt gekwalificeerd. Dat is onzin! Het gaat veel beter dan men ons wil doen geloven. Wij hebben twee artikelen gepubliceerd waarin leerlingen naar aanleiding van het rapport Dijsselbloem aan het woord komen. Die kinderen hebben er grote moeite mee dat er voortdurend wordt gezegd dat ze slecht onderwijs krijgen. Zo praten we elkaar de put in en dat moeten we niet doen. Bekijk de totale Nederlandse bevolking dan moet je constateren dat het peil geweldig is. Natuurlijk, het kan altijd beter, maar dat is iets anders. Nogmaals, we hebben geen nulmeting gehad – en dat wrekt zich evenzeer in het rapport van de Commissie Dijsselbloem – dus je kunt niet zeggen of ons onderwijs nu beter of slechter is dan twintig jaar geleden. Het gaat mij persoonlijk echt te ver dat het momenteel dramatisch slecht zou zijn.’

## Onderlaag

Soms wordt verondersteld dat er een kloof ontstaan is tussen de intellectuele bovenlaag van onze samenleving en de mensen die minder opleiding genoten hebben. Donker vindt het moeilijk om die kloof te benoemen omdat we niet precies weten hoe groot die kloof ooit is geweest. Hekster meent dat de onderlaag in onze samenleving zich nu wel gemakkelijker kan uiten door blogs en msn. ‘De peilingen geven invloed aan een groep mensen die in vroeger tijden voornamelijk bezig was om zichzelf in leven te houden. De kloof is niet groter dan in bijvoorbeeld de Victoriaanse tijd, toen naast een bovenlaag die in luxe leefde een onderlaag van de bevolking nog in een pluggenhut moest wonen. We luisteren nu meer naar de onderlaag.’

Donker: ‘Het is werkelijk interessant om te proberen precies te weten te komen wat er in de samenleving speelt, maar ondanks de opiniepeilingen weten we vaak niet wat er écht leeft. Wat Joris Luyendijk beweert in zijn boek *‘Het zijn net mensen’* (dat we niet echt weten wat er in dictaturen leeft), geldt mutatis mutandis eveneens voor Nederland. Als krant moet je niet alleen publiceren wat politici vinden. Anderen moet je ook aan bod laten komen, maar als je iemand aan het woord laat, moet die persoon wel ergens voor staan. Kijken we naar internet dan is dat een groot boek waaraan iedereen meeschrijft. Het heeft beslist waarde wat mensen schrijven, maar er is een handicap. Je weet niet of het waar is wat iemand op internet zet en wat zijn belangen zijn. Dat is weer een nadeel van de burgerjournalistiek.’

## Visie

Wat moet er met ons onderwijs gebeuren? Donker meent dat het te simpel is om te stellen dat er meer geld naartoe moet. ‘We willen veel in dit land; gezondheidszorg en veiligheid kosten ook veel geld. Natuurlijk juich ik het toe wanneer er meer geld voor onderwijs beschikbaar komt, maar het probleem is een stuk complexer. We zouden wel kunnen beginnen door het idiote





plan van gratis schoolboeken in te trekken.' Hekster onderschrijft dat. 'Ik zou niet weten waar het geld vandaan moet komen,' zegt hij. 'Een deel van de 1 miljard voor leraren is gevonden in het hoger onderwijs. Onze eerste geldstroom is voor een gedeelte gewoonweg verdwenen. Daardoor worden in de geesteswetenschappen nog nauwelijks promovendi in dienst genomen. Natuurlijk is het basis- en voortgezet onderwijs het belangrijkste segment van ons onderwijsbestel. Daar ligt het fundament en daar maak je de samenleving. Desalniettemin vind ik het tamelijk kortzichtig om die problemen op te lossen door het geld bij het hoger onderwijs weg te halen en tegelijkertijd te zeggen: we willen excellentie. Als je een geordende samenleving met een gemiddeld kennisniveau wilt creëren, dan kunnen daar grote voordelen aan zitten. Maar dan moet je niet ineens aan het hoger onderwijs heel andere eisen gaan stellen.' Beide gesprekspartners missen een integrale visie van het ministerie van OCW. Hekster gaat nog een stapje verder door te stellen dat hij nooit een integrale visie op onderwijs heeft kunnen ontdekken. 'Het zou prettig zijn als er op een dergelijk consistente manier naar onderwijs gekeken zou worden. Aan de andere kant weet ik niet of we voor die integrale visie wel bij het

ministerie van OCW zouden moeten zijn. Ik zou wel willen pleiten om die visie op een lager niveau te laten ontwikkelen en die te laten overnemen.' Donker: 'Het probleem is bovendien de uitvoering geweest. Het stadium van de visieontwikkeling is overgeslagen en dat is nu juist het punt waardoor de scholen in de problemen kwamen, omdat precies werd verteld hoe het moest. De visie gaat toch veel meer over waar we naar toe zouden moeten met ons onderwijs. Een visie betekent voor mij het maken van heldere keuzen, ook wat je niet doet.'

### Geëngageerd

Hekster is niet erg enthousiast over het InnovatiePlatform. 'Alleen de term 'kenniseconomie' waarmee het Platform steeds naar voren treedt, geeft al aan dat dit gremium sterk op economische zaken gericht is. De kennis is dus kennelijk gericht op economische kennis en dat is een heel beperkte visie op wetenschap. Te beperkt als je het mij vraagt. De verdediging van die keuze heb ik nog nergens gehoord. Wat mij verbaast – en waar ik mezelf net zo goed aan schuldig maak – is het geringe verzet van wetenschappers tegen deze beperkte visie. Op de een of andere manier is het een dogma geworden. Het draait om de kenniseconomie en de wetenschap is belangrijk vanwege de kenniseconomie.' Donker: 'Ik zou daarbij willen aantekenen dat kennis natuurlijk niet alleen aan universiteiten ontwikkeld wordt. De universiteit mag niet de enige institutie zijn en is feitelijk ook niet de enige.' Hekster: 'In de wetenschappelijke ontwikkeling die door bedrijven gefinancierd wordt, zit ook behoorlijk wat overheidsgeld. Ik zou de discussie wel willen aangaan om te bekijken of alleen dat soort onderzoek belangrijk is voor onze samenleving. Ik denk dat andere typen van onderzoek minstens even belangrijk zijn. Wetenschappers zouden zeker eens een tegengeluid moeten laten horen. Kijk ik naar mezelf, dan weet ik waarom ik dat niet doe, ik zit tot over mijn oren in het werk.' Donker: 'Je pleit dus voor geëngageerde wetenschappers.' Hekster: 'Ik pleit absoluut voor geëngageerde wetenschappers. Waar worden we anders voor betaald? Een heel mooie definitie van letteren is: letteren maken mensen meer mens. Alle taken die wij als wetenschappers opgelegd krijgen, gaan echter aan deze definitie vooraf.'



# ‘Onderzoek doen’ als competentie van een hogeschool

Met de komst van lectoraten zijn hogescholen zich ook gaan richten op ‘toegepast onderzoek’. Maar past dat wel in het hbo? En zo ja, hoe implementeer je dat? Dit artikel beschrijft hoe binnen de HAN de competentie ‘Onderzoek doen’ hogeschoolbreed is ingekaderd.

**Erik Jansen**

**Bernadette ter Heine**

**Gerda Geerdink**

**Els van der Pool**

**Joost de Beer**

**Joop Pauwelussen**

De auteurs zijn allen werkzaam aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Jansen, Ter Heine, Geerdink en De Beer als medewerker/docent, Van der Pool en Pauwelussen als lector. Reacties op dit artikel naar: erik.jansen@han.nl

Onderzoek als nieuwe functie binnen hogescholen doet nogal wat stof opwaaien, zowel maatschappelijk als binnen de sector zelf. Enerzijds is er de fundamentele vraag of onderzoek op een hogeschool thuishoort en van welk type dat onderzoek zou moeten zijn (AWT, 2005, Van der Vos, Borgdorff & Van Staa, 2007; Leijnse, Hulst & Vromans, 2006, 2007; Van Weert & Andriessen, 2005). Anderzijds worstelen hogescholen zelf met de implementatie van een onderzoekspraktijk en -cultuur die op het moment van aanstellen van de eerste lichte lectoren nagenoeg afwezig was (zie ook Stijnen, Kreijns & Houtmans, 2007). Tegelijkertijd wordt duidelijk dat er door veranderingen in maatschappij en beroepenveld een groeiende noodzaak is om als hogeschool onderzoeksmatig actief te zijn en als hbo-professional competent te zijn in het doen van onderzoek (Geerdink, Van der Pool & Jansen, 2008). Tegen deze achtergrond heeft het management van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) een groep interne experts, bestaande uit lectoren en onderzoeksdocenten, de opdracht gegeven de competentie ‘Onderzoek doen’ hogeschoolbreed in te kaderen. Doel was een minimaal niveau van onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding vast te stellen op bachelor-, master- en PhD-niveau, zodanig dat onderwijsontwikkelaars en docenten op de opleidingen een bruikbaar instrumentarium in handen hebben om de verdere implementatie in de curricula van de opleidingen vorm te geven. Dit artikel vormt de weerslag van de gevolgde werkwijze en de resultaten waar deze toe heeft geleid.

## Adequate definitie

Uitgangspunt van de expertgroep was dat een adequate definitie van de competentie ‘Onderzoek doen’ in ieder geval aan de volgende criteria dient te voldoen:

- Ten eerste moet de definitie recht doen aan het praktijk- en ontwikkelgerichte karakter van onderzoek in het hbo;
- Ten tweede mag de definitie vanwege de beoogde brede toepasbaarheid niet te zeer leunen op een specifiek domein-gebied zoals dat bij alfa-, beta- of gamma-gerichte disciplines doorgaans het geval is, maar moet deze voldoende abstractie hebben om algemeen geldig te kunnen zijn;

- Ten derde moet de competentie gelegenheid geven voor een concentrische opbouw in niveaus die in onderwijs en organisatie als sturingsinstrument kan dienen.

In het onderstaande wordt aan de hand van deze drie hoofdcriteria ingegaan op de invulling van onderzoek doen als competentie van een hogeschool.

In beknopte vorm is de competentie ‘Onderzoek doen’ als volgt gedefinieerd: ‘Het in het kader van een probleem op systematische wijze, met binnen de beroepspraktijk bekende onderzoeksmethoden, verzamelen en analyseren van gegevens en op basis daarvan trekken van een conclusie. Doel daarvan kan zijn de beschrijving, vergelijking, definitie, evaluatie, verklaring van aard of oorzaken van verschijnselen, of ontwikkeling en/of verbetering van vakmethoden of combinaties daarvan’.

Deze definitie bestaat uit een beschrijving van zowel de activiteiten als de beoogde eindresultaten. Voor wat betreft de activiteiten wordt aansluiting gevonden bij de omschrijving en positionering van hbo-onderzoek door Geerdink, Van der Pool en Jansen (2008). Onderzoek in het hbo kenmerkt zich door een sterke binding met de praktijk, in de herkomst van de onderzoeksvraag (beroepspraktijk), de initiatiefnemer van het onderzoek (een actor uit de beroepspraktijk), het te onderzoeken probleem of de probleemsituatie (een in de beroepspraktijk geconstateerd probleem), en de beoogde resultaten (aanbevelingen voor verbetering van de beroepspraktijk(en)). Daarbij is nadrukkelijk gesteld dat dit onderzoek methodologisch gezien dient te voldoen aan de normen en criteria zoals die voor wetenschappelijk onderzoek gelden. Bij de beoogde eindresultaten wordt in de definitie een opsomming van onderzoeksfuncties gegeven zoals beschreven door Oost (2002). Hieraan is de functie ‘ontwikkeling’ toegevoegd omdat deze in het onderzoek in het hbo samen met ‘ontwerp’ extra nadruk verdient. De focus komt zo meer nadrukkelijk te liggen op onderzoek dat typisch is voor het hbo.

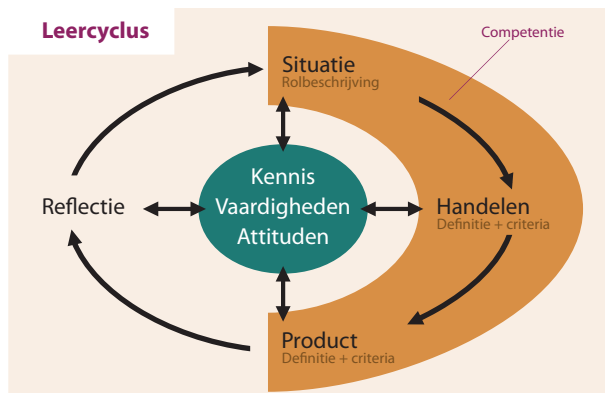
## Uitwerking van de competentiedefinitie

De gehanteerde werkwijze is gebaseerd op het competentie-model van Geerdink en Jongepier (2002) van adviesbureau IOWO en is door enkele leden van de expertgroep door-



ontwikkeld voor de opleiding Toegepaste Psychologie van de HAN (zie Ter Heine, Jansen, Van der Leeuw, Bakker, & Woortmeijer, 2006). Het betreft een handelingsgericht en situatiegebonden model voor een competentiebeschrijving, ingebed in een procesmatige leeracyclus (afgebeeld in figuur 1). In het onderstaande wordt gerefereerd aan een 'lerende', maar vanuit het perspectief van lifelong learning kan hier net zo goed worden gelezen 'beroepsbeoefenaar.'

De feitelijke competentie bestaat uit een beschrijving van de situatie (wat is de vraag van de klant/beroepspraktijk?), die richting geeft aan het professioneel handelen van de lerende als reactie op de vraag/het probleem en het product dat dit handelen oplevert. Zowel het handelen als het product moeten daarbij voldoen aan kwaliteitscriteria die ook in de definitie worden opgenomen. Bij competent handelen gebruikt de lerende continu en op het juiste moment zijn kennis, vaardigheden en attitudes (KVA) en gaat hij zo nodig op zoek naar aanvulling in de body-of-knowledge van het betreffende vakgebied. Reflectie maakt geen deel uit van de competentiebeschrijving zelf, maar complementeert deze tot leeracyclus: ook bij de reflectie op zijn handelen zal de lerende putten uit zijn KVA en zal hij zich tijdens het verantwoorden van het handelen voortdurend bezighouden met vergroting van zijn KVA.



Figuur 1. IOWO-competentiemodel (Geerding & Jongepier, 2002).

In dit model is de (praktijk)situatie de sturende component voor het handelen: afhankelijk van de (context van de) actuele vraag, zal van een (aankomend) professional specifieke actie worden verwacht. De situatie bepaalt daarmee voor een belangrijk deel welk expertisniveau nodig is om de vraag of het probleem met adequaat handelen tegemoet te treden. Door de essentiële situatievariabelen te definiëren ontstaat de mogelijkheid om de complexiteit van een beroepssituatie systematisch te variëren. In een meer praktisch gericht artikel dat in september in dit tijdschrift zal verschijnen (OI 3, 2008), zal dieper worden ingegaan op deze werkwijze.

## Set variabelen


In verschillende klankbordrondes zijn mogelijke complexiteitsvariabelen voor de competentie 'Onderzoek doen' voorgelegd aan hogeschooldocenten en -medewerkers die onderzoek doen of begeleiden. Dit heeft geleid tot de set variabelen zoals afgebeeld in de eerste kolom van tabel 1. Elke variabele heeft een aantal niveaus die oplopen in complexiteit. Zo kan bijvoorbeeld het abstractieniveau van een probleem (variabele A) variëren van een specifiek probleem in een specifieke context (niveau D1), tot een volledige categorie van problemen in verschillende contexten (niveau D3). Het mag duidelijk zijn dat een probleem van het laatste type meer deskundigheid vereist (vermogen tot generaliseren of abstractievermogen) dan een van het eerstgenoemde type. Door op elk van de variabelen gericht een niveau te kiezen en de resulterende opsomming van deze niveaus te beschouwen als een 'uitgeklede' situatiebeschrijving, kan een prestatieniveau worden vastgesteld. Op deze wijze zijn bijvoorbeeld de prestatieniveaus verkregen zoals weergegeven in de overige kolommen van tabel 1.

## Handelen en product

De beschrijving van het handelen behelst een aantal methodische stappen zoals die doorgaans zullen plaatsvinden bij het doen van onderzoek: 1) Oriënteren op en definiëren van het probleem; 2) Formuleren van onderzoeksvragen; 3) Maken van een onderzoeksontwerp; 4) Verzamelen en analyseren van gegevens; 5) Interpreteren van resultaten; 6) Formuleren van conclusies en aanbevelingen; en 7) Mondeling en schriftelijk rapporteren.

Deze methodische stappen kunnen variëren in vorm, inhoud en volgorde, al naar gelang de in de context van het beroep geldende normen. Dit laatste heeft ook consequenties voor de te hanteren onderzoeksmethoden: wat binnen de natuurwetenschappen als adequaat geldt, kan binnen de sociale disciplines suspect zijn en vice versa. Een kritische opstelling wordt daarbij beschouwd als noodzakelijke voorwaarde voor al het handelen, en kan gezien worden als supercriterium. Belangrijke onderliggende criteria zijn dan ook dat het handelen reflectief, empirisch, logisch, methodisch en systematisch, verifiërend, zorgvuldig, ethisch en transparant is.

Het product dat uit het handelen voortkomt, bevat altijd een rapportage met een onderzoeksvraag en een antwoord daarop, maar de verschijningsvorm kan variëren. Er kan ook sprake zijn van een werkend prototype, of andersoortig product van een ontwikkelproces als aanvulling op de rapportage. Dit laatste is van belang gezien het praktijkgerichte karakter van onderzoek in het hbo en de daarbij behorende ontwerp- en ontwikkeldoelstellingen. De criteria voor elk van deze producten omvatten in ieder geval de gebruikelijke criteria voor kwaliteit van onderzoek zoals validiteit, betrouwbaarheid en consistentie.

Daarnaast worden vormspecifieke criteria gesteld: voor een 

Tabel 1. Situatiemodel voor onderzoek doen volgens het IOWO-competentiemodel. Van links naar rechts zijn weergegeven: definities voor situatievariabelen en niveau-omschrijvingen voor bachelor, bachelor-plus, (professionele) master en (professionele) PhD (N = instellingen op de modelvariabelen voor het functioneringsniveau weergegeven door hoofdletters voor de variabele in het model en cijfers voor het niveau op de variabele, bijvoorbeeld A1 = Niveau 1 op variabele A; Omschrijving = betekenis van het niveau op de variabele). De cursief gedrukte teksten staan voor de verschillen met het direct (links gelegen) lagere niveau. Zie de hoofdtekst voor verdere uitleg.

<b>Situatievariabelen</b> Omschrijving	<b>Bachelor</b> N1 Omschrijving	<b>Bachelor-plus</b> N2 Omschrijving	<b>Master</b> N3 Omschrijving	<b>PhD</b> N4 Omschrijving
<b>A</b> De mate van <b>methodologische afhankelijkheid</b> bij keuzemomenten in het onderzoek	<b>A1</b> Het onderzoek wordt methodologisch gestuurd door een begeleider/supervisor.	<b>A1</b> Het onderzoek wordt methodologisch gestuurd door een begeleider/supervisor.	<b>A1</b> Het onderzoek wordt methodologisch gestuurd door een begeleider/supervisor.	<b>A3</b> <i>Het onderzoek wordt methodologisch volledig gestuurd door de onderzoeker zelf.</i>
<b>B</b> De mate van <b>verantwoordelijkheid</b> voor het resultaat van het onderzoek	<b>B2</b> De onderzoeker deelt de eindverantwoordelijkheid voor het resultaat van het onderzoek met co-onderzoekers.	<b>B2</b> De onderzoeker deelt de eindverantwoordelijkheid voor het resultaat van het onderzoek met co-onderzoekers.	<b>B3</b> <i>De onderzoeker is verantwoordelijk voor het resultaat van het onderzoek.</i>	<b>B3</b> De onderzoeker is verantwoordelijk voor het resultaat van het onderzoek.
<b>C</b> De duidelijkheid van <b>randvoorwaarden</b> waarbinnen gewerkt moet worden	<b>C1</b> Er zijn duidelijke beperkingen in middelen en tijd.	<b>C1</b> Er zijn duidelijke beperkingen in middelen en tijd.	<b>C1</b> Er zijn duidelijke beperkingen in middelen en tijd.	<b>C2</b> <i>Er zijn onduidelijke beperkingen in middelen en tijd.</i>
<b>D</b> <b>Abstractieniveau</b> van het probleem	<b>D1</b> Het gaat om een specifiek probleem in een specifieke context.	<b>D1</b> Het gaat om een specifiek probleem in een specifieke context.	<b>D2</b> <i>Het gaat om een specifiek probleem in verschillende contexten OF om een categorie van problemen in een specifieke context.</i>	<b>D3</b> <i>Het gaat om een categorie van problemen in verschillende contexten.</i>
<b>E</b> De helderheid van de <b>probleemdefinitie</b>	<b>E2</b> Er is een probleemschets aanwezig.	<b>E2</b> Er is een probleemschets aanwezig.	<b>E3</b> <i>Er is een probleem-signalering aanwezig.</i>	<b>E4</b> <i>Het mogelijke probleem is nog onhelder.</i>
<b>F</b> De mate waarin de <b>onderzoeksvraagstelling</b> reeds <b>expliciet</b> is	<b>F2</b> De onderzoeksvraagstelling is impliciet in het probleem.	<b>F2</b> De onderzoeksvraagstelling is impliciet in het probleem.	<b>F3</b> <i>De onderzoeksvraagstelling is afwezig.</i>	<b>F3</b> De onderzoeksvraagstelling is afwezig.
<b>G</b> De (praktijk)inhoudelijke <b>afbakening</b> van het onderzoek	<b>G1</b> Er zijn expliciete inhoudelijke kaders voor het onderzoek.	<b>G2</b> <i>Er zijn impliciete inhoudelijke kaders voor het onderzoek.</i>	<b>G2</b> Er zijn impliciete inhoudelijke kaders voor het onderzoek.	<b>G3</b> <i>Er zijn geen vastgestelde inhoudelijke kaders voor het onderzoek.</i>
<b>H</b> Het <b>discipline inhoudelijke domein</b> van het onderzoek	<b>H1</b> Het onderzoek heeft betrekking op de eigen beroepspraktijk.	<b>H2</b> <i>Het onderzoek heeft betrekking op de eigen en direct gerelateerde beroepspraktijken.</i>	<b>H2</b> Het onderzoek heeft betrekking op de eigen en direct gerelateerde beroepspraktijken.	<b>H3</b> <i>Het onderzoek heeft betrekking op eigen, direct en indirect gerelateerde beroepspraktijken (multidisciplinair).</i>
<b>I</b> De contextuele <b>generaliseerbaarheid</b> van de uitkomsten naar beroepsbeoefening binnen de afdeling of eenheid.	<b>I1</b> De uitkomsten van het onderzoek beogen generaliseerbaarheid naar beroepsbeoefening binnen de instelling, de organisatie of het bedrijf.	<b>I2</b> <i>De uitkomsten van het onderzoek beogen generaliseerbaarheid naar beroepsbeoefening binnen de instelling, de organisatie of het bedrijf.</i>	<b>I2</b> De uitkomsten van het onderzoek beogen generaliseerbaarheid naar beroepsbeoefening in het werkveld of de branche.	<b>I3</b> <i>De uitkomsten van het onderzoek beogen generaliseerbaarheid</i>

mondelinge presentatie gelden andere presentatiecriteria dan aan een schriftelijke uitdrukking worden eisen gesteld. Aangezien de KVA in de gehanteerde methodiek geen deel uitmaken van de competentie zelf, wordt een dergelijke competentiebeschrijving die specifieke vakgebieden overstijgt mogelijk. Dat neemt echter niet weg dat voor succesvolle implementatie in een opleiding aangesloten moet worden bij de vakspecifieke normen en onderzoeksmethoden van het betreffende beroep of de discipline. Aangezien het een monsteronderzeming zou zijn om de methodologische body-of-knowledge van alle beroepen waarvoor de HAN opleidt uitputtend te beschrijven, is ervoor gekozen om een globale indeling in alfa-, bèta- en gamma-onderzoeksstromen te gebruiken. Voor elk van deze onderzoeksstromen is beschreven wat de beginselen van onderzoek, globale technieken en methoden van gegevensverzameling en -analyse en normatieve kaders zijn. Ondanks de academisch gekleurde indeling in onderzoeksstromen komt in elk van de beschrijvingen wel degelijk het praktijk- en beroepsgerichte karakter van het onderzoek tot uitdrukking.

### Niveau-indeling

Prestatieniveaus kunnen in het competentiemodel dus gedefinieerd worden door de situatie te beschrijven waarin een leraar op een bepaald competentieniveau adequaat moet kunnen handelen: de situatie bepaalt immers de complexiteit van het handelen. Belangrijk in de toepassing is dat de situatie als geheel wordt gezien als indicatief voor het prestatieniveau: de individuele variabelen suggereren wellicht een te hoge mate van precisie. Bij de vaststelling van de prestatieniveaus voor bachelor, bachelor-plus (bachelor met een aanvullende onderzoeksminor), master, en PhD-niveau is aangesloten bij de Dublindescriptoren zoals geoperationaliseerd in leeropbrengsten (CINOP, 2005). Deze niveaubeschrijvingen in de onderzoekscompetentie zijn afgebeeld in respectievelijk kolommen 2-5 in tabel 1.

De competentiedefinitie voldoet aan de drie hoofdcriteria zoals hierboven gesteld. Ten eerste is in alle stappen van het ontwerpproces rekening gehouden met een adequate positionering van onderzoek in het hbo en is de definitie daarop afgestemd. Ten tweede worden beroeps- of disciplinespecifieke elementen in de gehanteerde methodiek niet in de competentie zelf opgenomen, en is de competentiedefinitie daarmee opleidingsonafhankelijk en dus breed inzetbaar. Wel ontstaat hiermee de noodzaak tot verdere operationalisatie omdat de definitie een halffabricaat is. Ten derde maakt het gehanteerde model het mogelijk om op systematische wijze verschillende niveaus van functioneren te definiëren, in een concentrische opbouw: de context van het handelen neemt systematisch toe in complexiteit en daaruit volgt complexer handelen. Op elk niveau van handelen zijn echter wel steeds dezelfde criteria van toepassing.

### Hogeschoolbrede uniformiteit

Een belangrijke aanname voor de gemaakte niveau-indeling is dat de 'complexiteitsvariabelen' valide zijn. In het ontwikkeltraject is externe validiteit gegarandeerd door in verschillende gespreksrondes te zoeken naar een breed inhoudelijk draagvlak binnen de hogeschool. De algemene geschiktheid en bruikbaarheid van het model moet de komende jaren tijdens en na de implementatie onderzocht worden. Een empirische validatie is inmiddels in voorbereiding. Het gehanteerde complexiteitsmodel kan in ieder geval bijdragen aan de discussie over praktijk(gericht) onderzoek binnen en buiten de hogeschool. De definitiesystematiek maakt verdere operationalisatie noodzakelijk, waarmee op opleidingsniveau ons inziens ruimte ontstaat om een eigen kleuring aan de competentie te geven, terwijl een zekere hogeschoolbrede uniformiteit gegarandeerd blijft. Een belangrijk voordeel van het gekozen model is de contextonafhankelijkheid van de niveaus waarop onderzoek uitgevoerd kan worden. Daardoor is het model het niet alleen bruikbaar voor het vaststellen van beoogde eindkwalificaties voor studenten, maar ook voor de verdere professionele ontwikkeling van medewerkers. Op deze manier ontstaat een transparante en systematische ruggengraat voor de kwaliteit van onderzoeksmatig handelen binnen de hogeschool. Een dergelijke integrale aanpak van de onderzoekscompetentie zien wij daarom als belangrijke stap in de ontwikkeling van een hoogwaardige onderzoekscultuur op de HAN.

### Literatuur

- Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (2005). Advies 65: Ontwerp en ontwikkeling, de functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen. Rijswijk: AWT.
- CINOP (2005). Het voorstel voor een Europees kwalificatieraamwerk in één oogopslag. Geraadpleegd op 16-04-2008 van [http://www.minocw.nl/documenten/eqf\\_flyer.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/eqf_flyer.pdf)
- Geerding, A., & Jongepier, P. (2002). Naar een hanteerbaar competentiebegrrip. Nijmegen: IOWO.
- Geerdink, G., Van der Pool, E., & Jansen, E. (2008). Onderzoek in het hbo op de lerarenopleiding primair onderwijs. Thema, 1-08, p. 56-61.
- Jansen, E., & Ter Heine, B. (2007). Hogeschoolbrede competentiedefinitie 'onderzoek doen'. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen: interne publicatie.
- Leijnse, F., Hulst, J., & Vromans, L. (2006). Passie en precisie: over de veranderende functie van de hogescholen. Thema, 5-06, p. 47-54.
- Leijnse, F., Hulst, J., & Vromans, L. (2007). De veranderagenda: de organisatie van het onderzoek in hogescholen. Thema, 1-07, p. 4-10.
- Oost, H. (2002). Een onderzoek voorbereiden. Baarn: HB Uitgevers.
- Stijnen, S., Kreijns, K. & Houtmans, T. (2007). Op weg naar de onderzoekende docent. OnderwijsInnovatie, juni, pagina 16/27-28.
- Ter Heine, B., Jansen, E., Van der Leeuw, W., Bakker, K., & Woortmeijer, M. (2006). Competentieprofiel voor de opleiding HBO-Ba Toegepaste Psychologie. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen: interne publicatie.
- Vos, J. van der, Borgdorff, H., & van Staa, A. (2007). Kennis in context: onderzoek aan hogescholen. Geraadpleegd op 25-11-2007 van <http://www.scienceguide.nl/pdf/KennisinContext.pdf>.
- Weert, T. van & Andriessen, D. (2005). Onderzoeken door te verbeteren. Overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk in het HBO-onderzoek. Geraadpleegd op 4-9-2007 van <http://www.hu.nl/Lectoraten>.



# Samen leren van de werkplek

Het SURF-project 'Samen Leren van de Werkplek' is ingericht om Pabo-studenten en -alumni te ondersteunen en faciliteren op het gebied van doorlopende en duurzame professionalisering. Om dit doel te realiseren werd een Wiki ontwikkeld en een digitaal (communicatie)platform opgericht waar lerenden hun stage-, werkervaringen en leervragen kunnen uitwisselen.

## Bert Imandt

De auteur is verbonden aan de faculteit Onderwijs van de Hogeschool Zuyd. Reacties op dit artikel naar: [n.imandt@hszuyd.nl](mailto:n.imandt@hszuyd.nl)

Het SURF-project 'Samen Leren van de Werkplek' (SLvdW), een samenwerkingsverband tussen de Pabo's van de Hogeschool Leiden, Hogeschool Domstad, Stenden Hogeschool en Hogeschool Zuyd, loopt ten einde. Een mooi moment om de opgedane kennis en ervaring te delen.

De hoofddoelstelling van het SLvdW-project is het faciliteren van doorlopende en duurzame professionalisering van studenten en alumni van de opleidingen Leraar Basisonderwijs (Pabo's). Om dit doel te realiseren is een Wiki ontwikkeld en een digitaal (communicatie)platform op Kennisnet opgericht, waar lerenden stage-, werkervaringen en leervragen kunnen uitwisselen. Tijdens deze uitwisselingen verbinden studenten en alumni hun ervaringen met (SBL)competenties en (meer) theoretische kennis. 'Producten' uit de samenwerking, leerervaringen en leervragen zijn digitaal beschikbaar in een vrij toegankelijke omgeving. Met behulp van dit platform wordt er binnen en tussen de instituten kennis uitgewisseld, geconstrueerd en gedeeld, gebaseerd op de visie van het connectivisme als leertheorie.

## Informeel leren

De onderwerpen over gedragsproblemen in de klas die in de Wiki 'Zorg in de Klas' worden behandeld, zijn aangedragen door studenten van het derde leerjaar van de Pabo van Hogeschool Zuyd. Studenten van de Hogeschool Domstad maken ook gebruik van deze groep en van de ingebrachte kennis in de Wiki. Het gebruik van het platform past in de ontwikkeling van het gebruik van ict van alle betrokken Pabo's, namelijk het faciliteren van het informeel leren (Web 2.0 toepassingen) binnen de formele settings van de opleiding, met de institutionele elektronische leeromgeving (elo) als brug. Op het (communicatie)platform zijn momenteel 129 groepen actief, die zowel een formeel als een informeel karakter hebben. Hieronder beschrijven we de specifieke ervaringen met dit medium van twee Pabo's.

Op de Pabo van de Hogeschool Leiden zijn bij de groepen 'Jonge Kind' en 'Oudere Kind' (Pabo 3) zestig studenten en acht docenten betrokken. De groepen zijn begonnen als een testgroep voor de SLvdW-omgeving. Binnen korte tijd is deze groep uitgegroeid tot een actieve 'community of practice' (COP) rondom het thema 'Oudere Kind'. De opbrengsten van de COP zijn

een fictieve schoolgids en een schoolwebsite. Daarnaast zijn de studenten van Pabo 3 ook ondergebracht in werkgroepen die een wijkonderzoek verricht hebben in twee wijken van Rotterdam (Katendrecht en Middenland). Gedurende twee maanden hebben de studenten wijkwandelingen gehouden, een onderzoeksplan opgesteld en uitgevoerd. Het uiteindelijke verslag is gepubliceerd in de vorm van een openbaar weblog. Hierbij zijn honderdveertig studenten, twintig docenten en twintig stagescholen betrokken. Het platform vormt de basis voor de communicatie voor studenten, docenten en werkveldvertegenwoordigers in het 'Professional Development Schoolproject', gericht op de ondersteuning van praktijkscholen bij de schoolontwikkeling. Hierbij zijn vijftien studenten en vijf docenten actief.

## Gemeenschappelijke kenmerken

Op de Pabo van de Hogeschool Zuyd zijn in de loop van het project ongeveer vierhonderd studenten betrokken bij de groepen 'Rijke problemen' (rekenen), 'Lesideetjes' en 'Orthodidactisch handelen'. Deze studenten werkten in groepen met jaarstudenten, geformeerd rond een thema of een schoolvak, of als informele groep. Doelen waren communicatie en uitwisseling van kennis en ervaring.

Wat we in de praktijk hebben kunnen constateren, is het ontstaan van een aantal gemeenschappelijke kenmerken, die de door de opleidingen gedeelde opvattingen over het leren van (aanstaande) leraren weergeven. Het belangrijkste kenmerk daarbij is dat wordt uitgegaan van de betrokkenheid van de leraar/student bij zijn eigen leerproces. Vanuit deze betrokkenheid is de bereidheid tot en mogelijkheden voor het sturen van het eigen leren aanwezig. De deskundigheid van andere studenten wordt goed geaccepteerd en gebruikt voor de eigen ontwikkeling.

Een ander kenmerk is de erkenning van het belang van de context waarin het leren plaatsvindt. De studenten komen daadwerkelijk met verhalen van de werkplek, waardoor de opgedane kennis ook betekenis krijgt. Het leren van de studenten heeft vooral in de SBL-competenties 5 (omgaan met collega's), 6 (omgaan met omgeving) en 7 (reflectie en ontwikkeling) plaatsgevonden. In de ontwikkeling van de laatste competentie heeft

Lees verder op pagina 16 ►



Francisco van Jole

## column **De tijden veranderen**

Het hoofdkantoor van Rotterdam wordt een winkelcentrum, of – zoals projectontwikkelaars dat graag noemen een shopping plaza. Dat zal best een succes worden, net als in andere steden, maar ikzelf zie het gebouw toch meer als een slachtoffer van de digitale revolutie. Een sarcofaag van de analoge samenleving.

Nog niet zo lang geleden was het gebouw een centrum van communicatie dat op het eerste gezicht zó populair was dat je er altijd in de rij moest staan. In werkelijkheid had dat natuurlijk veel te maken met de monopoliepositie. Monopolies leiden altijd tot rijen, want je kunt nergens anders terecht. Als je bijvoorbeeld naar het buitenland wilde bellen, ging je naar het postkantoor, want met kwartjes redde je dat niet in een telefooncel. Voor die gesprekken had het hoofdkantoor zelfs een aparte ingang aan de zijkant van het gebouw omdat de telefoondienst 's avonds langer open bleef dan de rest van de diensten.

Terwijl ik dit opschrijf, valt het me moeilijk voor te stellen dat ik dit zelf nog heb meegemaakt. Net zoals ik me amper nog kan herinneren hoe ik ooit stukken schreef op een typemachine en ze vervolgens op de post deed. Dat moet allemaal zo tijdrovend geweest zijn, waar haalde ik die tijd in hemelsnaam vandaan?

Wat de vraag oproept: is er nog meer tijd te winnen? Ja natuurlijk. Elke dag bijvoorbeeld staan er alleen al in Nederland miljoenen mensen in de file. Alsof de rijen van het postkantoor zich naar de snelweg verplaatst hebben. De politiek heeft het er voortdurend over de files op te lossen, maar iedereen weet dat zulks onzin is. Het fileprobleem valt niet op te lossen, tenminste niet als je het als probleem blijft zien.

Ik kan me herinneren dat ik naar het postkantoor altijd een boek meenam, voor als ik moest wachten. Wat doen filerijders met hun tijd? Ze bellen. Maar er kan zoveel meer. Het moet niet zo moeilijk zijn om het filerijden te automatiseren, met een apparaatje dat je in file-stand kunt zetten en dat de besturing van de auto overneemt. Een hulpmiddel dat ervoor zorgt dat de auto genoeg afstand houdt tot de voorligger en uit zichzelf optrekt en afremt. Dan wordt de auto ineens een kantoor of een werkplek waar je beter kunt studeren dan in menig stiltecoupé. Maar misschien slaan we die fase wel over. De nieuwste trend wordt gevormd door de officeless people, de kantoorlozen. Ook in Nederland rukken ze op. Meestal zijn het zzp'ers, zelfstandigen zonder personeel, die niet meer een kantoor ergens huren, maar gewoon werken waar het hen uitkomt. Zolang er maar draadloos internet beschikbaar is. Ze schrijven rapporten in het café, doen research in een vliegveldlounge, of nog nieuwer: werken aan bureaus die tijdelijk leeg staan bij organisaties en bedrijven. Het zijn de mensen die nooit meer wachten. Iedere minuut die ze hebben, benutten ze naar eigen inzicht. Om dat laatste gaat het. Ze hoeven niet altijd te werken, ze kunnen het altijd als ze dat willen. Ze staan nooit meer in de rij zoals de bezoekers van het postkantoor dat deden. Ze zijn niet meer gebonden aan openingstijden of plaatsen. Ze kunnen alles op ieder moment doen, hun hele leven lang.

We zouden van het hoofdkantoor in plaats van een winkelcentrum een museum voor het wachten kunnen maken. Een plek waar je tot je door kunt laten dringen hoe het was om niet alles permanent beschikbaar te hebben. Waar het doorgeven van informatie aan tijd gebonden is. Zou er iemand naar zo'n museum gaan? Zou het er zo druk worden dat er rijen voor de ingang ontstaan, zodat bezoekers kunnen ervaren hoe het er vroeger aan toeging? Vast niet. Daar hebben we ondanks al die tijdwinst geen tijd meer voor.



het instrument interview een duidelijke digitale variant gekregen. Naast aandacht voor functionaliteiten is gedurende het project veel energie gestoken in de technische realisering van het project; de functionaliteit was een van de belangrijkste aandachtspunten. De betrokken medewerkers van de Pabo's hebben op lokaal niveau, binnen de eigen context, keuzes gemaakt om de projectdoelstellingen te realiseren. Dat is goed gelukt. Er is nu een aantal documenten waarin het ontwikkelproces is beschreven. De Wiki en het platform zijn operationeel op Kennisnet en binnenkort verschijnt er een speciaal handboek, dat andere onderwijsinstellingen helpt bij het gebruiken van deze digitale hulpmiddelen. Hierdoor wordt het ook mogelijk voor andere geïnteresseerden deel te nemen aan deze groepsomgeving.

### Ervaringen

De ervaringen van studenten met het project zijn inmiddels gemeten via een enquête. De belangrijkste conclusies:

- Het (communicatie)platform is vooral gebruikt in het derde en vierde leerjaar van de opleidingen;
- Het (communicatie)platform is goed bruikbaar voor en door studenten;
- De Wiki wordt goed gewaardeerd;
- Samenwerken en kennis delen is belangrijker dan het aanbieden van formele kennis;
- Technische mogelijkheden en eigen ict-vaardigheden matchten goed;
- Doelen van het (communicatie)platform zijn onduidelijk voor de studenten.

Eén student formuleerde de waarde van het project als volgt: 'Ik vond samen leren van de werkplek echt een uitkomst, omdat ik eigenlijk al langer op zoek was naar een site waar ik met medestudenten opdrachten en informatie konden uitwisselen.' Een andere student vat haar oordeel in haar conclusie als volgt samen: 'Het SLvdW-project is waardevol. Het is een mooie manier om een verzameling onderwijsartikelen aan te leggen waar een grote groep mensen uit het werkveld hun ervaringen en wijsheden in bundelen.'

### De toekomst

Geconcludeerd kan worden dat de vier betrokken hogescholen de uitgangspunten en principes van het project ten aanzien van het beroepsbeeld leraar basisonderwijs onderschrijven. De uitgangspunten worden blijvend vertaald naar het strategisch beleid en de dagelijkse onderwijspraktijk. Belangrijke aspecten van deze vertaling zijn: personele betrokkenheid, alumnibeleid,

inzet in curriculumonderdelen als minoren en werkplekieren, het creëren van onderzoeksomgevingen en het instellen van weblogs. De Wiki wordt verder ontwikkeld, met meer inbreng van de experts van de diverse Pabo's. De bedoeling is om de expertise en opgedane kennis te borgen door continuering van het projectmanagementteam als kennisgroep en aanjagers, en het instellen van een moderator. Studenten worden geattendeerd op de onderwerpen van de andere opleiding en aangeemoedigd om deel te nemen aan de daaraan gerelateerde groepen. De groepsleden corrigeren elkaar inhoudelijk. Gewenste bijdragen worden duidelijk 'afgesproken'. Studenten melden zich aan bij onderwerpen waar ze mee bezig zijn en waarin ze geïnteresseerd zijn. Afhankelijk van de 'bewijsvoering' binnen hun eigen curriculum nemen ze meer of minder actief deel aan het werken aan de producten. Eenmaal afgestudeerd kunnen ze lid blijven van het leernetwerk.

### Conclusies

De hoofddoelstelling van SLvdW-het project is behaald: het is mogelijk met de toenemende technische (ict)mogelijkheden op deze manier het proces van lifelong learning van leerkrachten primair onderwijs te ondersteunen. Door technische problemen is het echter niet gelukt om de omgeving optimaal te maken zodat studenten, alumni en experts elkaar kunnen vinden op basis van hun 'profielen'. Recentere digitale platforms, zoals ELGG en Moodle, lijken daar beter in te (gaan) voorzien. Binnen de mogelijkheden is het wel gelukt om een bijna optimaal (communicatie)platform te creëren.

Positief is dat het veel minder moeite dan verwacht heeft gekost om collega's en studenten te winnen voor deze nieuwe vormen van samenwerken, samen leren en samen kennis bouwen. Het gezamenlijke ontwikkelproces heeft de vier deelnemende hogescholen bovendien veel beter toegerust om in de toekomst weloverwogen keuzes te maken met betrekking tot vernieuwing, inzet en keuze/uitbouw van elo's en dlo's.

De ontwikkelaars van SLvdW hebben de stellige overtuiging dat het project in de acceptatie van deze moderne ontwikkelingen een belangrijk 'vliegwieleffect' heeft gehad. Sceptis en weerstand bij collega's en studenten heeft plaats gemaakt voor een opener houding en voorzichtig enthousiasme.

### Referenties:

<http://groepen.kennisnet.nl/>, na inloggen kiezen voor: 'Samen leren van de werkplek'.  
<http://kennisnet.wikia.com/lerenvandewerkplek/wiki/Hoofdpagina>







# Certificeren van assessoren in het hbo. Waarom en hoe?

## Praktisch artikel

Dit artikel is het zevenendertigste 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 studierichtingsleider.

### Auteurs

Antoinette van Berkel, Hogeschool van Amsterdam  
Mart van Dinther, Fontys Hogescholen  
Inge Oudkerk Pool, Hogeschool van Amsterdam  
Jos Speetjes, Fontys Hogescholen

Voor meer informatie over de in dit artikel beschreven certificeringsprogramma's kunt u contact opnemen met één van de auteurs:  
Fontys Hogescholen:  
m.vandinther@fontys.nl,  
j.speetjens@fontys.nl  
Hogeschool van Amsterdam:  
a.van.berkel@hva.nl,  
i.oudkerk.pool@hva.nl

### Inhoud

- \_ Inleiding
- \_ Assessor binnen competentiegericht onderwijs: een nieuwe docentspecialisatie
- \_ Certificeringsprogramma voor assessoren
- \_ Kwaliteitscriteria voor een certificeringsprogramma
- \_ Conclusie

Box 1: Overzicht docentbekwaamheden en -specialisaties

Box 2: Selectiecriteria uit het assessorprofiel

Box 3: Voorbeeld van een uitgewerkt assessorprofiel voor beoordeling bij certificering

Box 4: Selectiecriteria uit het profiel van de beoordelaar

Box 5: Checklist kwaliteitscriteria certificeringstraject

### Inleiding

De afgelopen jaren is er in het hoger beroepsonderwijs (hbo) een nieuw kwaliteitsbesef ontstaan dat is ingegeven door een brede maatschappelijke discussie over onderwijsvernieuwingen en, daarmee gepaard gaande, de kwaliteit en het niveau van onderwijs. Ook is sinds 2004 een nieuw beoordelingssysteem voor hoger- en wetenschappelijk onderwijs van kracht, de zogenaamde accreditatie. Hierin ligt het accent op het beoordelen van gerealiseerde kwaliteit. Dergelijke ontwikkelingen verklaren waarom steeds hogere eisen aan docenten worden gesteld. Naast een gedegen vak- en beroepskennis eisen hogescholen inmiddels een didactische bevoegdheid van docenten. De Nederlandse universiteiten hebben onlangs een akkoord ondertekend waarin is vastgelegd dat de univer-

sitaire docent over het certificaat Basiskwaliteit Onderwijs dient te beschikken.

Een andere factor die van invloed is op het kwaliteitsdenken in het hoger onderwijs is de komst van het competentiegericht opleiden. Hierin hebben docenten nieuwe taken en rollen toebedeeld gekregen die vragen om de ontwikkeling van specifieke competenties. Voorbeelden van docentspecialisaties zijn de studieloopbaanbegeleider of coach, de supervisor, de onderzoeker en de assessor (zie box 1). Deze laatste rol staat in dit artikel centraal. De assessor gaat over de beoordeling van competenties van studenten. Alle beoordelingen tezamen bepalen het gerealiseerde eindniveau van de opleiding en dat is een belangrijk criterium bij accreditatie. Er rust dus een grote verantwoordelijkheid op de schouders van de assessor. De afgelopen jaren is een

tendens van professionalisering en certificering van docentrollen zichtbaar in het hbo. De Hogeschool van Amsterdam (HvA) en Fontys Hogescholen hebben ervaring opgedaan met certificeringsprogramma's voor assessoren, die, hoewel verschillend qua invulling en vormgeving, haalbaar blijken in de uitvoering. In dit artikel wordt eerst aandacht besteed aan de vraag wat die docentspecialisatie van assessor nu precies inhoudt. Hieruit blijkt tevens het belang van opleiden en certificeren. We beschrijven de herkenbare fasen in een certificeringsprogramma en de afwegingen die belangrijk zijn bij de invulling ervan. Ook wordt een voorzet gedaan voor een set van kwaliteitscriteria die van toepassing zijn op een certificeringsprogramma.

### Assessor binnen competentiegericht onderwijs: een nieuwe docentspecialisatie

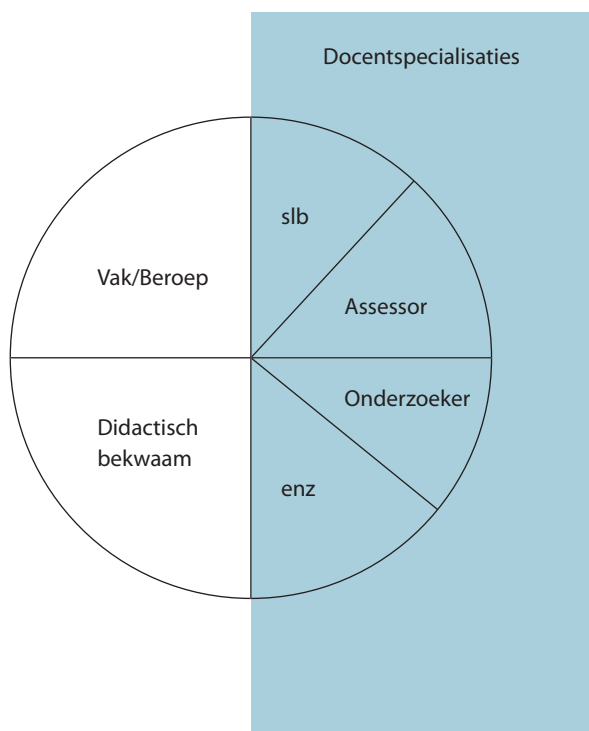
Wat houdt deze nieuwe docentspecialisatie in? We gaan hier in op de rollen en taken van de assessor en de competenties en eigenschappen die nodig zijn om de taken uit te voeren. Tevens besteden we aandacht aan de manier waarop de assessor op zijn taken wordt voorbereid.

De kerntaak van een assessor binnen competentiegericht onderwijs is beoordelen of een student voldoet aan het vereiste competentieniveau. Een assessor gaat over 'slagen of zakken' en hiermee heeft hij een verantwoordelijkheid en status die in hoge mate vergelijkbaar zijn met die van een examiner binnen het traditionele onderwijs. Een assessor is een 'examinator nieuwe stijl'. Afhankelijk van de in te zetten instrumenten onderscheiden we aan de kerntaak van de assessor een aantal deeltaken, te weten: het beoordelen van een portfolio en/of een performance, het voeren van een assessmentgesprek en het geven van schriftelijke en mondelinge feedback. Het 'assessen van competenties' kent een aantal karakteristieken. Allereerst is dat de integraliteit van een competentiebeoordeling. Een competentie kan gezien worden als een geheel, en dat betreft méér dan de som van kennis, vaardigheden en houding. Een assessor beoordeelt geen losse deelaspecten, maar doet uitspraken over de mate waarin een student competenties heeft verworven. Om te komen tot dat oordeel bekijkt hij vanuit een zogeheten helikopterview het totaal aan bewijs dat de student heeft aangeleverd en betreft in zijn analyse voortdurend de samenhang van deelaspecten met het geheel (holistisch kijken). Een tweede karakteristiek is de criteriumgerelateerdheid van een competentiebeoordeling. Een assessor vergelijkt de bewijzen die de student aanlevert met de beoordelingscriteria die zijn ontleend aan een vooraf vast-

gestelde standaard, en/of het competentieprofiel. Tevens houdt hij rekening met de essentie van het beroep waarvoor wordt opgeleid. De assessor relateert het bewijs van de student altijd aan relevante beroepstaken die worden uitgevoerd in zo authentiek mogelijke beroepssituaties. Dit veronderstelt behalve een grondige kennis van het competentieprofiel ook kennis van de (beroeps)wereld achter de competentie (indicatoren). De genoemde elementen, bewijs, beroepstaken/situaties en criteria afgeleid van competenties bepalen samen het speelveld bij competentiebeoordelingen (Van Berkel & Te Lintelo, 2007). Een assessor is tevens ontwikkelingsgericht. Op basis van zijn summatief oordeel voorziet hij de student ook van feedback voor verdere ontwikkeling. Een laatste karakteristiek is het communicatieve van de beoordeling, competentiegericht beoordelen is namelijk geen éénzijdig, maar een interactief en communicatief proces. In zijn communicatie is de assessor gericht op het verhelderen van bewijs en het vaststellen van het eigenaarschap, hiertoe zet hij de student aan tot argumentatie en reflectie. Om deze rol te kunnen waarmaken dient een assessor behalve over inhoudelijke kennis van het betreffende beroep of domein, ook over een aantal belangrijke competenties te beschikken. Met inachtneming van enkele verschillen, worden in gangbare assessorprofielen<sup>1</sup> vaak als assessorcompetenties genoemd: analyseren, beoordelen en communiceren. Gedragsvoorbeelden van deze competenties worden verderop in dit artikel uitgewerkt. Om deze competenties te kunnen ontwikkelen, dient een professionele assessor tevens over de volgende persoonsgebonden factoren te beschikken:

- Een assessor is integer en in staat om een onpartijdige en onafhankelijke opstelling in te nemen, zowel naar kandidaat als naar opdrachtgever;

#### BOX 1: OVERZICHT DOCENTBEKWAAMHEDEN EN -SPECIALISATIES



## BOX 2: SELECTIECRITERIA UIT HET ASSESSORPROFIEL (EVC-CENTRUM, HvA)

- Beschikt over relevante en brede expertise en praktijkervaring op het domein van de opleiding;
- Is werkzaam in de opleiding (interne assessor), of in een relevante beroepspraktijk (externe assessor);
- Heeft ruime ervaring met het begeleiden van hbo-stagiairs of startende collega's;
- Heeft hbo-diploma of hoger behaald;
- Is klantgericht en oprecht geïnteresseerd in de professionele ontwikkeling van kandidaten;
- Werkt efficiënt, accuraat en komt afspraken na;
- Communiceert op toegankelijke en overtuigende wijze, zowel mondeling als schriftelijk;
- Is leergeericht: is bereid te investeren in zichzelf.

- Een assessor is sterk gericht op mogelijkheden van de studenten in plaats van op hun onmogelijkheden;
- Een assessor bezit een grondhouding van oprechte belangstelling voor elk individu en heeft oog voor diversiteit in zowel de bewijzen, situaties als individuen;
- Een assessor is sensitief naar zowel de student als de medeassessor;
- Een assessor is bereid tot samenwerking;
- Een assessor reflecteert en is stressbestendig.

De rol van assessor is niet alleen weggelegd voor hogeschooldocenten. In het hbo worden ook beroepsbeoefenaars uit de praktijk ingezet als assessor. Hoewel aangenomen mag worden dat zij deskundig zijn op hun vakgebied en een brede praktijkervaring hebben, biedt dat geen garantie voor hun kwaliteiten als beoordelaar. Daarom vindt voorafgaand aan de professionalisering van assessoren vaak een selectie plaats. Voorbeelden van criteria die hierbij kunnen worden gehanteerd zijn opgenomen in box 2.

Het spreekt voor zich dat de assessor op zijn taak van competentiebeoordeling dient te worden voorbereid. Dit gebeurt meestal in een twee- of driedaags trainingsprogramma waarin het accent ligt op gestandaardiseerde gespreks- en beoordelings technieken. In trainingen wordt vaak gewerkt met een authentiek portfolio en een acteur in de rol van de student. Zo kan de assessor in een zo realistisch mogelijke situatie met de ontwikkelde instrumenten, protocol-

len en nieuwe technieken oefenen. Een dergelijke voorbereiding is echter nog geen garantie voor succes bij competentiebeoordeling. Om aan de kwaliteitscriteria van het assessorprofiel te voldoen, is doorgaans meer oefening en ervaring nodig. Opleidingsassessoren krijgen tijdens het collegejaar hiertoe de gelegenheid. Op jaarbasis wordt immers een groot aantal assessments afgenomen. Aspirant-assessoren worden bij voorkeur ingezet naast ervaren assessoren, zodat zij feedback kunnen vragen op hun functioneren. Dit geeft de aspirant-assessor inzicht in zijn sterke- en leerpunten. Vaak is ook sprake van ondersteunende programma's met speciale aandacht voor deze leerpunten, het inslijpen van gesprekstechnieken en andere, door de assessoren ingebrachte, onderwerpen. Certificeringsprogramma's zijn bedoeld om te kunnen vaststellen of assessoren de vereiste kwaliteit kunnen leveren bij de uitvoering van hun taken. Deze basiskwaliteit is vastgelegd in een standaard die bij voorkeur door een gehele instelling (hogeschool) en daarbuiten (andere hbo-instellingen) wordt onderschreven. In het laatste geval zouden assessoren die aan de standaard voldoen in een landelijk register kunnen worden opgenomen. Dit maakt het uitwisselen van assessoren tussen instellingen mogelijk. Bijkomstig voordeel is dat assessoren zich op deze wijze meer op competentiebeoordeling kunnen toeleunen, wat hun deskundigheid ten goede komt. Op dit moment lijkt een landelijk register voor assessoren nog een brug te ver. Ontwikkelingen met betrek-

king tot certificering in het hbo vinden vaak plaats op instellingsniveau en zijn gericht op de verdere professionalisering en selectie van assessoren. De opbouw en uitwerking van een certificeringsprogramma voor assessoren, wordt in de volgende paragraaf beschreven.

### Certificeringsprogramma voor assessoren

Het spreekt voor zich dat het vormgeven van een certificeringsprogramma zorgvuldigheid vergt. We beschrijven stapsgewijs vier onderscheidende fasen in een dergelijk programma: de aanmelding, de beoordeling, de borging en certificering en tenslotte het onderhoud. Telkens wordt eerst een korte beschrijving van de fase gegeven, waarbij eventuele aandachtspunten worden besproken en voorbeelden van invullingen uit de HvA- en Fontys-certificeringsprogramma's worden gegeven.

#### Fase 1: De aanmelding

In deze fase is het van belang dat er eenduidige deelnamecriteria zijn geformuleerd en onderbouwd, zodat de assessor weet of hij kan deelnemen aan het programma en wat hij hiervoor moet doen. De voorbeelden van HvA en Fontys laten zien dat die op verschillende manieren vorm kan krijgen. Bij het HvA EVC Centrum (EVC staat voor Erkennen van Verworven Competenties, red.) nemen geselecteerde assessoren deel aan een tweedaags trainingsprogramma gericht op assessorvaardigheden. Ze voeren vervolgens maximaal twee assessments uit, naast een ervaren co-assessor, voordat ze zich moeten

melden voor certificering. Dit 'moeten' heeft betrekking op het voorkomen van schade bij competentiebeoordelingen voor EVC-kandidaten<sup>2</sup>. De uitkomst van een EVC-procedure heeft directe consequenties voor een nog te volgen opleidingstraject. Een aansluitend passend opleidingsprogramma kan slechts worden samengesteld als de competentiebeoordeling deugt. Aanmelding voor certificering gebeurt bij de HvA met een aanmeldingsformulier en daarbij:

- een uitgebreid cv;
- een overzicht van de uitgevoerde assessments;
- een evaluatie van de uitgevoerde assessments.

Onderdelen van deze evaluatie vormen een sterkte/zwakte analyse over het functioneren van de assessoren in relatie tot het assessorprofiel en feedback gericht op aanscherping van de gehanteerde beoordelingsinstrumenten en -protocollen. Op het aanmeldingsformulier onderschrijft de assessor tevens dat hij op de hoogte is van de inhoud van het certificeringsprogramma inclusief de beoordelingscriteria die worden gehanteerd.

Het EVC-centrum beoordeelt aan de hand van de ingeleverde documenten of een assessor deel mag nemen aan de certificeringsprocedure.

Bij Fontys is het criterium voor deelname aan het certificeringsprogramma dat aspirant-assessoren minimaal twee jaar relevante ervaring hebben op het terrein van beroepsgericht opleiden en -beoordelen binnen het hoger onderwijs. Om het instapniveau in het certificeringstraject te bepalen, doet de assessor een zelfbeoordeling op basis van het assessorprofiel. Hiermee kan hij vaststellen of hij bijvoorbeeld nog aan de assessortraining moet deelnemen, of dat hij de competenties die daar worden ontwikkeld al beheerst en kan aantonen. In het laatste geval kan de assessor direct starten met het samenstellen van zijn portfolio dat hij

nodig heeft voor certificering. Dit gebeurt aan de hand van een assessmentmatrix voor assessoren waarin de structuur van het portfolio is vastgelegd. De bewijzen in het portfolio concentreren zich rond de taken van de assessor: het beoordelen van een portfolio-assessment en een performance-assessment, het houden van een criteriumgericht interview en het geven van feedback. Het portfolio is het centrale instrument in de certificeringprocedure en de assessor is verplicht om in zijn portfolio een beeldregistratie van de uitvoering van een volledig assessment (performance) op te nemen. Assessoren kunnen gebruik maken van 'begeleiding richting certificering'; deze wordt verzorgd vanuit het Fontys professionaliseringcentrum.

De eerste ervaringen met certificeren hebben bij Fontys geleid tot het formuleren van een startprofiel voor docenten en professionals uit de beroepspraktijk die zich willen specialiseren tot assessor, alsmede het aanscherpen van de vereisten voor deelname aan de certificeringprocedure.

#### *Fase 2: De beoordeling*

In deze fase van de procedure staat de keuze voor beoordelingsinstrumenten, de uitwerking van de standaard en bijbehorende werkwijze en de deskundigheid van de beoordelaar centraal. In de certificeringsprogramma's van de HvA en Fontys is voor de inzet van verschillende beoordelingsinstrumenten gekozen. Welke dat zijn en welke overwegingen hieraan ten grondslag liggen wordt hier toegelicht. De HvA werkt met een performance-assessment waarbij de assessor wordt beoordeeld tijdens de uitvoering van een assessment. Een belangrijk gegeven is dat per assessment slechts één assessor wordt beoordeeld. Hij wordt hierover vooraf geïnformeerd en wordt geacht de leiding in het gesprek te nemen om de vereiste competenties te kunnen aan-

tonen. De keuze voor een performance-assessment is enerzijds ingegeven door het congruentieprincipe: het juiste instrument bij de competenties die beoordeeld worden. In dit geval de competenties van de assessor bij het uitvoeren van een assessment. Anderzijds heeft het kostenaspect een rol gespeeld: geen extra inspanning van de assessor.

Fontys heeft gekozen voor een portfolio met daarin opgenomen een integrale video-registratie van een afgenomen assessment, en daarna een criteriumgericht interview om vast te stellen of een assessor voldoet. De achterliggende gedachte is dat deze wijze van beoordeling het meest overeenkomt met die waarop studenten in de opleidingen worden beoordeeld. Uit evaluaties van assessoren blijkt dat zij de procedure als zwaar en arbeidsintensief kwalificeren. Ze geven tevens aan dat zij de werkwijze waarderen en het programma van hoge kwaliteit vinden getuigen. Sommige assessoren benoemen expliciet dat ze na de procedure pas een goed beeld hebben van de eisen die aan studenten worden gesteld bij competentie-assessments.

#### *De beoordelingsstandaard*

Als beoordelingsstandaard in het certificeringsprogramma wordt uitgegaan van het assessorprofiel<sup>3</sup>. De kern-taak die in alle assessorprofielen herkenbaar terugkomt is het vaststellen van het competentieniveau van de student. Voor de beoordelingsstandaard is het van belang dat deze kern-taak is uitgewerkt in deeltaken, bijbehorende competenties en indicatoren in de vorm van observeerbaar gedrag. Deze hebben betrekking op de wijze waarop de assessor een competentiebeoordeling uitvoert. De beoordelaar van de assessor hanteert deze gedragsindicatoren als beoordelingscriteria in het certificeringsprogramma. Een voorbeeld van een uitgewerkt profiel is opgenomen in box 3.

### BOX 3: VOORBEELD VAN EEN UITGEWERKT ASSESSORPROFIEL VOOR DE BEOORDELING BIJ CERTIFICERING

#### Kerntaak

Het vaststellen van het competentieniveau van de student.

#### Deeltaken

- Beoordelen van een portfolio e/o performance;
- Voeren van een criterium gericht interview;
- Komen tot een onderbouwd eindoordeel;
- Vastleggen van dit oordeel in een rapportage;
- Geven van ontwikkelingsgerichte feedback.

#### Competenties

*Analyseren:* de assessor is in staat om op basis van onvolledige en complexe informatie de juiste vragen te formuleren om ontbrekende informatie tijdens het assessment op tafel te krijgen.

*Communiceren:* de assessor is in staat om met behulp van aangereikte vraag-, gespreks- en beoordelingstechnieken een student te bevragen op diens competenties, hierover feedback te geven en zijn bevindingen schriftelijk te rapporteren.

*Beoordelen:* de assessor is in staat om zich een oordeel te vormen van het niveau van competentiebeheersing met behulp van aangereikte instrumenten.

#### Gedragindicatoren (tevens beoordelingscriteria bij certificering)

- Brengt structuur aan in het gesprek;
- Past verschillende vraag- en gesprekstechnieken op het juiste moment toe om zodoende het competentieniveau van de student doelgericht te achterhalen, en regie te houden in gesprek.
- Relateert ervaringen, werkwijze en bewijzen die de student inbrengt aan relevante competentiecriteria;
- Herkent producten als bruikbaar bewijs;
- Geeft ontwikkelingsgerichte feedback;
- Komt tot een onderbouwd eindoordeel en brengt dit op overtuigende en constructieve wijze over;
- Gaat adequaat en klantgericht om met bezwaren tegen het eindoordeel.

Heldere beoordelingscriteria zijn op zichzelf niet voldoende. Om met de beoordelingsstandaard uit de voeten te kunnen, moeten beoordelaars beschikken over een eenduidige norm met daaraan gekoppeld mogelijke uitslagen en afspraken over de wijze waarop wordt gerapporteerd. Zowel bij de HvA als Fontys geldt dat een beoordelingscriterium pas is 'aange-toond' als de beoordelaar het gedrag daadwerkelijk heeft geobserveerd tijdens het (performance-) assessment én dat alle beoordelingscriteria aangetoond moeten zijn om voor certificering in aanmerking te komen. Bij de HvA leidt de beoordeling tot drie mogelijke uitslagen: geschikt, geschiktheid niet bewezen, niet geschikt. De eerste uitslag spreekt voor zich. De assessor heeft hierbij alle criteria aangetoond tijdens de uitvoering van het performance-assessment. Er wordt bewust onderscheid gemaakt tussen de oor-

delen 'geschiktheid niet bewezen' en 'niet geschikt'. In het eerste geval heeft de assessor niet alle gedragsindicatoren aangetoond, maar is de beoordelaar ervan overtuigd dat de assessor op korte termijn kan voldoen aan de vereiste criteria. Hij krijgt hier-toe ontwikkelingsgerichte feedback en de mogelijkheid om maximaal één herkansing te doen. Het oordeel 'niet geschikt' impliceert dat de assessor het vereiste gedrag niet heeft aangetoond. Echter hierbij stelt de beoordelaar tevens vast dat het vereiste gedrag niet of moeilijk ontwikkelbaar is voor de betreffende assessor. Bij deze beoordeling wordt geen herkansing geboden en de assessor wordt niet langer ingezet. Voor Fontys gelden twee mogelijke uitslagen: 'voldaan' en 'niet voldaan'. Het oordeel 'voldaan' wordt gegeven als alle competenties en bijbehorende gedragsindicatoren zijn aangetoond. Wanneer een competentie niet volledig is aangetoond,

krijgt de assessor aanwijzingen voor reparatie. Assessoren kunnen daarmee hun herkansing voorbereiden. Vooralsnog is er geen maximum gesteld aan het aantal herkansingen.

Het tot stand gekomen oordeel wordt vastgelegd in een korte rapportage die in beide certificeringsprogramma's is voorgestructureerd. Standaardisering zorgt ervoor dat alle beoordelaars met betrekking tot dezelfde onderdelen en criteria verslag uitbrengen. Tevens kost het de assessor relatief weinig tijd (30 minuten) om de rapportage op te stellen. Hierin is opgenomen:

- De beoordeling per beoordelingscriterium uit de standaard;
- Het eindoordeel onderbouwd met voorbeelden uit het assessment (en portfolio);
- Sterke punten van de assessor in relatie tot de standaard;
- Aandachtspunten voor de assessor

#### BOX 4: SELECTIECRITERIA UIT HET PROFIEL VAN DE BEOORDELAAR (EVC-CENTRUM, HvA)

- Beschikt over ruime ervaring in het opleiden van assessoren;
- Heeft ervaring met het beoordelen van competenties in het hbo;
- Heeft minimaal een hbo-beter dan men ons wil doen geloven.'

Het gaat veel

in relatie tot de standaard;

- Algemene opmerkingen met betrekking tot het assessment.

De rapportage wordt ondertekend door de beoordelaar en voorgelegd aan de assessor ter controle op feitelijke onjuistheden.

Een voordeel van het werken met een gestandaardiseerde rapportage is dat de zwakke plekken bij de uitvoering van assessments in een oogopslag duidelijk zijn. Dit maakt het mogelijk om gericht trainingen of workshops te ontwikkelen om vaardigheden van assessoren aan te scherpen. Op deze wijze kan voortdurend worden gewerkt aan de verdere professionalisering van assessoren.

##### *De beoordelaar*

Aan de beoordelaar de taak om op professionele wijze vast te stellen of de assessor voldoet aan de vereiste gedragscriteria in het assessorprofiel. Omdat het hier wederom om competentiebeoordeling gaat en bekende beoordelingsinstrumenten worden gehanteerd, is het niet verbazingwekkend dat de beoordelaar in grote lijnen dezelfde taken uitvoert als de assessor en daarmee ook minimaal aan dezelfde competenties en criteria dient te voldoen als de te beoordelen assessor (zie box 4). In zijn algemeenheid kan worden gesteld dat de beoordelaar onafhankelijk dient te zijn en deskundig op het gebied van competentiebeoordeling. Met enige aanpassingen kan dus eenvoudig een profiel voor de beoordelaar worden opgesteld.

Voor de beoordeling van assessoren heeft Fontys een 'college van beoordelaars' ingesteld. Hierin hebben (gecertificeerde) assessoren zitting. Per certificering worden twee beoordelaars ingezet. Dit is ingegeven door de keuze van de instrumenten: een portfolio en criteriumgericht interview. De beoordelaars hebben veel ervaring met het afnemen van assessments, zijn betrokken bij de ontwikkeling van de certificeringsprocedure en houden zich boven gemiddeld bezig met assessments en toetsbeleid in opleidingen. Fontys streeft ernaar om deze beoordelaars in de nabije toekomst extern te laten certificeren. Het valt overigens te betwisten of een beoordelaar gecertificeerd assessor moet zijn. Een ervaren assessorentrainer zou immers uitstekend de rol van beoordelaar kunnen vervullen, vooropgesteld dat deze onafhankelijk is en dus geen training aan de te beoordelen assessor heeft gegeven. Om onafhankelijkheid te borgen, zet de HvA beoordelaars in die niet aan de HvA verbonden zijn. In het verleden is gebruik gemaakt van een assessment- en developmentbureau. Inmiddels wordt gewerkt met assessmentdeskundigen die hun sporen hebben verdiend in het hbo. Bij de HvA volstaat alsnog één beoordelaar per assessor in het certificeringsprogramma. Uit evaluaties met beoordelaars en assessoren blijkt dit een goede formule te zijn. Dat heeft grotendeels te maken met de eenduidigheid van de beoordelingscriteria die op voorhand bij beide bekend zijn. Bijeenkomsten met beoordelaars waarin zij hun ervaringen kunnen uitwisselen, dragen tevens bij aan een

verdere standaardisering van de beoordeling en de gehanteerde norm.

##### *Fase 3: De borging en certificering*

In deze fase gaat het om de kwaliteitsborging van het programma en wordt het certificaat verstrekt. Hierbij gaat het erom vast te stellen dat de beoordelaars deskundig en onafhankelijk zijn en dat zij de beoordelingsstandaard en -instrumenten op de juiste wijze hanteren. De vraag is voor wie deze rol is weggelegd.

Om de onafhankelijkheid van het oordeel te kunnen borgen, is enige afstand tot de beoordeelde noodzakelijk. Dit verklaart waarom zowel bij Fontys als bij de HvA het certificeringstraject vanuit een centrale positie in de organisatie wordt uitgevoerd, dus los van een specifieke opleiding. Voor het afgeven van enige vorm van erkenning is tenminste interne en bij voorkeur externe legitimatie vereist. Fontys heeft er daarom expliciet voor gezorgd dat de kwaliteitsstandaard voor assessoren tot op het niveau van de Raad van Bestuur wordt onderschreven. De Raad verstrekt ook de certificaten.

Wanneer het gaat om de borging van de certificeringsprocedure is het handig om eerst een uitstapje te maken naar het beoordelingssysteem van opleidingen in het hoger onderwijs. De Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) is hier de toezichthouder. Zij heeft met drie zogenaamde Visiterende Beoordelende Instanties (VBI's) afspraken gemaakt over de wijze waarop zij opleidingen beoordelen en daarover rapporteren. De NVAO vervult in het accreditatieproces een drieledige rol:

- Het houden van toezicht op de uitvoering van opleidingsbeoordelingen door VBI's;
- Het toetsen van de opleidingsbeoordelingen aan de criteria in het accreditatiekader;
- Het afgeven van accreditatie af aan een opleiding bij een positief resultaat.

Het vinden van een onafhankelijke instantie die een vergelijkbare rol kan vervullen voor de kwaliteitsborging van een certificeringsprogramma is geen sinecure. Een kwaliteitsbewaker moet tenminste aan de criteria van deskundigheid op het gebied van assessments en onafhankelijkheid voldoen. Wanneer de kwaliteitsborger tevens certificaatverstrekker is, dient hieraan een derde criterium te worden toegevoegd, namelijk een goede, wijd verbreide, reputatie. Hiermee wordt de (externe) waarde van het certificaat vergroot. De HvA heeft een partij gevonden in het Centrum voor Nascholing Amsterdam (CNA). Een centrum dat zich op velerlei manieren toelegt op de professionalisering van de docent binnen de UvA, de HvA en daarbuiten (regio Amsterdam) en daarin haar sporen heeft verdiend. Hoewel het hier een samenwerkingsverband van de UvA en HvA betreft, maakt het CNA geen deel uit van de HvA. Het is daarmee een onafhankelijke partij in het certificeringsprogramma. De rol die CNA is toegekend is vierledig:

- Het controleren of de beoordelaars van assessoren voldoen aan de eisen uit het profiel;
- Het steekproefgewijs bijwonen van assessments om erop toe te zien of de uitvoering van de beoordelingen conform de afspraken gebeurt;
- Het controleren van de rapportages op volledigheid en een goede onderbouwing van het oordeel;
- Het verstrekken van het certificaat.

#### *Fase 4: Het onderhoud*

Om het certificaat, dat twee jaar geldig is, te kunnen behouden, wordt van assessoren verwacht in de tussenliggende periode te werken aan hun deskundigheid. Dit noemen we het onderhoud van het certificaat. De verantwoordelijkheid hiervoor ligt bij de individuele assessor. Een keurslijf van toetsen en regels lijkt hierin niet wenselijk. Wel kan worden gedacht aan het opstellen van richtlijnen aan de hand waarvan assessoren hun eigen keuzes en werkwijzen bepalen. Het spreekt voor zich dat een portfolio hierbij een effectief instrument is. Voorbeelden van richtlijnen uit de beide certificeringsprogramma's zijn:

- Het uitvoeren van een minimum aantal assessments per jaar;
- Het geven van tussentijdse feedback op de beoordelingsinstrumenten en -procedure die zij in de assessments hanteren;
- Het bijwonen van professionaliseringsbijeenkomsten, zowel binnen als buiten de hogeschool;
- Het (organiseren en) bijwonen van intervisiebijeenkomsten voor assessoren, met daarin aandacht voor (tenminste): kritische situaties, het hanteren van de beoordelingsinstrumenten en -criteria en het aanscherpen van de normering van de assessments.

Aanvullend kan worden gewerkt met de inzet van de deskundigheid van gecertificeerde assessoren bij specifieke taken in de opleiding. Te denken valt aan het leveren van een bijdrage aan het ontwikkelen en aanscherpen van het assessmentbeleid, zoals bij Fontys gebeurt. Zowel de HvA als Fontys zijn gecharmeerd van de inzet van gecertificeerde assessoren bij de professionalisering van aspirant-assessoren. Een voorbeeld hiervan is het geven van feedback aan aspirant-assessoren na de gezamenlijke uitvoering van een assessment. Voor de gecertificeerde assessor levert dat

weer bewijs op voor het onderhoud van zijn certificering.

Het spreekt voor zich dat opnieuw een beoordeling plaats vindt nadat de geldigheidsduur van het certificaat is verlopen. Het is de verantwoordelijkheid van de assessor om zich tijdig hiervoor aan te melden. De meest voor de hand liggende beoordelingsinstrumenten bij een tweede (en latere) beoordeling zijn het portfolio en het criteriumgericht interview. Fontys maakt bij hercertificering gebruik van een co-assessmentvorm. Hierbij beoordelen assessoren elkaars portfolio in groepjes van drie tot vier personen, een beoordelaar bepaalt vervolgens of een assessor kan worden gehercertificeerd.

#### **Kwaliteitscriteria voor een certificeringsprogramma**

De checklist die afgebeeld staat in box 5 beoogt handvatten te bieden om een certificeringprogramma te toetsen op basiskwaliteit. De criteria zijn deels afgeleid van de twaalf kwaliteitscriteria van het Competentie-assessmentprogramma (Baartman, et al., 2007, 2008). Daarnaast is gebruik gemaakt van de ervaringen die zijn opgedaan met de beschreven programma's. Deze checklist is slechts een voorzet en daarmee niet uitputtend. Er worden punten aangestipt die in dit artikel niet aan de orde zijn geweest: dat zou te ver voeren gezien de omvang ervan. De lijst maakt duidelijk dat bewuste keuzes moeten worden gemaakt en prioriteiten gesteld bij het opzetten van een certificeringsprogramma: 'think big, start small, act professionally'. In dit licht bezien is box 5 een hulpmiddel bij het ontwikkelen en aanscherpen van een certificeringsprogramma, het evalueren van de kwaliteit van een certificeringsprogramma en het verder uitwerken van eigen kwaliteitscriteria en indicatoren.

## BOX 5: CHECKLIST KWALITEITSCRITEIA CERTIFICERINGTRAJECT

### Bekendheid en transparantie

- Er is binnen de hogeschool voldoende bekendheid met het doel en inhoud van de procedure.
- Betrokkenen weten waar informatie over procedure, criteria en aanmelding verkrijgbaar is.
- De procedure en criteria zijn helder en compleet beschreven.
- Het is duidelijk waar informatie over de procedure kan worden verkregen.
- .....

### Erkenning en acceptatie

- De procedure is erkend in de gehele organisatie.
- De certificeringprocedure wordt door externe gezaghebbenden erkend.
- Betrokkenen kunnen zich vinden in criteria en vormgeving van de certificeringsprocedure.
- De assessoren ervaren de procedure als zinvol.
- De assessor ervaren de beoordeling als fair en onderbouwd.
- Certificeerders zijn aantoonbaar competent voor de job.
- De mogelijkheid om in beroep te gaan is geregeld middels een klachten- en bezwaarprocedure.
- .....

### Uitvoerbaarheid en haalbaarheid

- Certificering is betaalbaar.
- Certificering is uitvoerbaar voor assessoren en beoordelaars met betrekking tot tijdspad en -investering.
- Er zijn voorzieningen om assessoren voor te bereiden op certificering.
- .....

### Authenticiteit

- De uit te voeren taken binnen het assessment vertonen overeenkomst met de beroepstaken van de assessor.
- De gehanteerde instrumenten en wijze van beoordelen vertonen overeenkomst met de beroepspraktijk van de assessor.
- De binnen het assessment gehanteerde beoordelingscriteria zijn representatief voor de eisen die aan de assessor worden gesteld bij het uitvoeren van zijn taken.
- .....

### Herhaalbaarheid en vergelijkbaarheid

- De procedure is voor alle assessoren vergelijkbaar; eventuele verschillen worden verantwoord.
- De beoordelaars hanteren voor alle assessoren dezelfde beoordelingsinstrumenten en -criteria.
- De beoordelaars hanteren voor alle assessoren dezelfde criteria.
- .....

### Betekenisvolheid

- De certificeringprocedure is ingebed in het professionaliseringsbeleid van docenten; zowel op opleidingsniveau als op hogeschoolniveau.
- Gecertificeerde assessoren worden centraal geregistreerd.
- .....

### Kwaliteitsborging

- De procedure wordt systematisch geëvalueerd onder alle relevante partijen.
- De procedure wordt op basis van evaluaties bijgesteld.
- Er is sprake van kwaliteitsborging met behulp van externen.
- .....

### Criterium x:

- .....
- .....



## Conclusie

Ontwikkelingen in het kwaliteitsdenken in het hbo laten zien dat er steeds meer eisen worden gesteld aan de deskundigheid van docenten. Door het invoeren van competentiegericht opleiden komt daarbij dat nieuwe competenties moeten worden ontwikkeld voor verschillende docentrollen. We hebben in dit artikel de rol van de assessor eruit gelicht, omdat hij verantwoordelijk is voor competentiebeoordeling, een aspect dat bij accreditatie een belangrijke rol speelt. De uitvoerige beschrijving van de rol en taken van de assessor laat zien dat niet elke docent zomaar assessor kan zijn. Daarvoor heeft hij inhoudelijke deskundigheid nodig in een domein of beroep, bij voorkeur aangevuld met een brede praktijkervaring. Daarnaast moet hij beschikken over een aantal persoonskenmerken, competenties en vaardigheden. Om een basiskwaliteit bij de uitvoering van assessments in opleidingen te kunnen garanderen, is het opleiden en certificeren van assessoren een vereiste. Certificering heeft als bijkomend voordeel dat opleidingen veel werk uit handen wordt genomen bij accreditatie. Het overleggen van de gehanteerde beoordelingsstandaard en het certificeringsprogramma is namelijk voldoende om de deskundigheid van gecertificeerde assessoren aan te tonen. Hoe een certificeringsprogramma kan worden vormgegeven hebben we laten zien aan de hand van de vier fasen waaruit het is opgebouwd. Deze zijn toegelicht met voorbeelden van Fontys en de HvA. Gebleken is dat de beide hogescholen voor verschillende uitwerkingen hebben gekozen, ingegeven door kwaliteit, praktische uitvoerbaarheid en beschikbare middelen. De verschillen hebben betrekking op de keuze van beoordelingsinstrumenten (portfolio, CGI of performance), het al dan niet bieden van begeleiding aan assessoren ter voorbereiding op het programma, het inzetten van

één of meer beoordelaars per certificering, het maximaliseren van het aantal herkansingen en het werken met externe kwaliteitsborging op het programma. Met slimme keuzes in deze variabelen is het voor elke instelling mogelijk een passend en haalbaar certificeringsprogramma samen te stellen. Om dit te toetsen kunnen de kwaliteitscriteria in de laatste paragraaf worden gehanteerd en, indien wenselijk, worden aangevuld. Tot slot is het zowel bij het opzetten als verder uitbouwen van een certificeringsprogramma een overweging om samenwerking te zoeken met andere hogescholen. Dit kan de kosten drukken, doordat er bijvoorbeeld maar één keer ontwikkeld hoeft te worden en doordat beoordelaars bij de beide instellingen kunnen worden ingezet. Maar veruit het belangrijkste argument voor samenwerking is dat de waarde van het certificaat toeneemt naarmate meer instellingen dezelfde standaard onderschrijven. De inzetbaarheid van assessoren beperkt zich dan niet langer tot de eigen hogeschool. Dit doet recht aan hun kwaliteiten en stelt hen tevens in staat om competentiebeoordeling meer tot hun kerntaak te maken en daarmee hun deskundigheid te vergroten.

## Referenties:

Berkel, A. van & Lintelo, L. te (2007). Recht doen aan de kandidaat bij EVC. De rol van de assessor. *Develop* 3(4), 28-37.  
Baartman, K.J., Prins, F.J., Kirschner, P.A. & Vleuten, C.P.M van der (2007). Kwaliteitsmeting van Competentie Assessment Programma's via zelfevaluatie. *OnderwijsInnovatie*, 9(1), 17-26.  
Baartman, K.J. (2008). Assessing the assessment. Development and use of quality criteria for Competence Assessment Programmes. Proefschrift, Universiteit Utrecht.  
Kenniscentrum EVC (2006). Competentieprofiel assessor in EVC-procedure. Opgezocht 15 februari 2008, [www.kenniscentrumevc.nl](http://www.kenniscentrumevc.nl)  
The European Vocational Training Association (2005). Accreditation of prior learning. Reference guide for APL assessors and assessment process.

- <sup>1</sup> Accreditation of prior learning. Kenniscentrum EVC, Profiel assessor EVC Hogeschool van Amsterdam, Profiel assessor Fontys Hogescholen.
- <sup>2</sup> Voor het erkennen van verworven competenties (EVC) worden naast docenten ook professionals uit de praktijk ingezet, vaak zonder ervaring met competentiebeoordeling. Zij moeten het vooral doen met de ervaringen die ze in de training hebben opgedaan.
- <sup>3</sup> Onderdeel van de beoordeling van de assessor bij Fontys vormt de beoordeling van het portfolio. Criteria die hiervoor gelden hebben betrekking op actualiteit, relevantie, echtheid, gestructureerdheid / georganiseerdheid, meervoudigheid van en aanwezigheid van referenten.



Wilt u ook een bijdrage  
leveren aan de rubriek  
**'Praktisch artikel'**,  
neem dan contact op  
met de redactie:  
[onderwijs.innovatie@ou.nl](mailto:onderwijs.innovatie@ou.nl)

# ‘Tijd voor onderwijs’ beoordeeld

In 2006 beschreef onderwijskundige Rob Martens een artikel in dit tijdschrift dat er in ons land een traditie van zeker zeventig jaar ‘onderwijsklagen’ bestaat. Volgens hem worden onderwijsdiscussies gegijzeld door mensen die eigenlijk boos zijn over iets anders en hun onbehagen projecteren op onderwijs en een zelfgecreëerde karikatuur van onderwijsvernieuwing. We zijn nu twee jaar verder en het geklaag over onderwijs heeft geresulteerd in het op 13 februari verschenen rapport *Tijd voor onderwijs* van de commissie Dijsselbloem. Martens onderzocht en beoordeelde het rapport.

**Rob Martens**  
Professor Martens werkt aan de Universiteit Leiden en bekleedt de Veringa-leerstoel van de Open Universiteit. Reacties op dit artikel naar: martens@leidenuniv.nl

Het rapport *Tijd voor onderwijs* van de commissie Dijsselbloem zal waarschijnlijk de geschiedenis in gaan als één van de merkwaardigste parlementaire onderzoeken ooit. Dat blijkt tenminste uit de reacties erop. Vrijwel iedereen, van alle politieke gezindten, leek het aanvankelijk eens met de inhoud als in een soort collectieve boetedoening. Vervolgens groeide de verwarring over de conclusies en werden de commentaren negatiever. De Volkskrant van 3 maart meldde dat Jeroen Dijsselbloem zelf inmiddels zag dat iedereen zijn gelijk leek te willen lezen in het rapport. Dat bleek ook uit de bespreking in de Tweede Kamer, op 15 april. Docenten menen dat zij nu de baas worden, schoolbesturen denken dat zij het worden. Kritisch onderwijsplatform *Beter Onderwijs Nederland* is bang dat de schoolbesturen en managers het nu voor het zeggen krijgen, en anderhalve maand na verschijning van het rapport kregen de leden van de commissie onderling ruzie over de correcte toepassing van hun eigen aanbevelingen over de gratis schoolboeken.

## Schoolmeester-Nederlands

Kortom, hoog tijd om de balans op te maken. Het grootste deel van het rapport gaat over het ontbreken van kwaliteit van onderwijs. Omdat in het rapport voortdurend gehamerd wordt op meer toetsing van kwaliteit, dacht ik het rapport zelf maar eens te toetsen. En aangezien de staatsrechtelijke bedoeling van een parlementair onderzoek waarheidsvinding is, zou ik het rapport kunnen beoordelen als onderzoekswerk. Als we *Tijd voor onderwijs* toetsen zoals aan universiteiten onderzoeksscripties worden getoetst, wat rolt er dan uit?

Wat als eerste opvalt, is dat het rapport veel archaïsch schoolmeester-Nederlands bevat. Het woord ‘tevens’ staat op bijna iedere pagina. Storender is dat er veel regelrechte spel- en taal fouten in staan. Dat is pijnlijk voor een commissie die zelf voornamelijk les heeft gehad in het ‘oude leren’ en zegt dat ‘eenzelfde ontwikkeling van de uitholling van de gemeenschappelijke

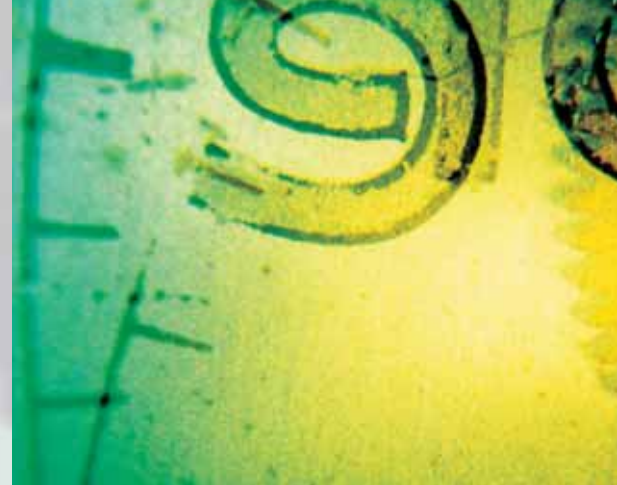
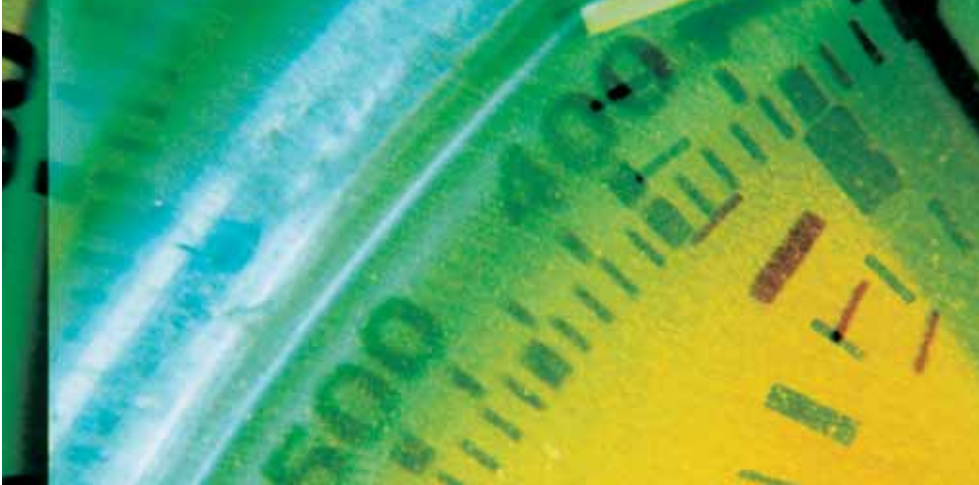
kennisbasis kan worden gesignaleerd voor de vakken Nederlands of Engels’ (p. 111). Ik noem als voorbeeld de dt-fouten, die staan onder andere op pagina 21, pagina 36, pagina 126, pagina 136. Een lang foutenoverzicht, dat u bij mij kunt opvragen, werd me gestuurd door Jef Pepermans. Ik moet dus op dit onderdeel het rapport een eerste onvoldoende uitdelen.

## Originaliteit en kwaliteit van redeneren

De structuur van het rapport is eenvoudig te volgen. De opzet is namelijk hetzelfde als de betogen van de meeste critici van onderwijsvernieuwingen. Dat gaat zo: in ons onderwijs is een hoop veranderd. De opeenvolgende onderwijsvernieuwingen ‘werden beladen met politieke doelstellingen die gelijktijdig moesten worden verwezenlijkt’ (p. 129). Deze veranderingen werden niet gedragen door de docenten. Deze grote onderwijsveranderingen hebben geleid tot een dramatische achteruitgang van het kennisniveau van Nederlandse leerlingen. Bovendien zijn er voor die doorgevoerde veranderingen geen wetenschappelijke bewijzen dat ze werken.

Deze redeneerlijn zien we vaak terug in de elkaar naschrijvende kranten. Ons taalgebied kent inmiddels nieuwe woorden zoals ‘de onderwijsramp’ en ‘het onderwijsdrama’, maar dat wil niet zeggen dat dat ook klopt. Het onderwijsdrama is een hoax. Laten we de argumentenlijn maar eens fileren.

Volgens mij is er geen enkele tak in de samenleving waar zo weinig veranderd is als het onderwijs. De discussie bijvoorbeeld tussen enerzijds autonomie van de leerling, of anderzijds de docent als sturende kracht van het leren, is zo oud als het onderwijs zelf. Elke keer als ik een school bezoek, bekruipt mij het gevoel dat er vrijwel niets veranderd is sinds de jaren 70, toen ik zelf op school zat. Het is bijvoorbeeld aardig om de nog steeds veelbesproken Mammoetwet, die feitelijk nauwelijks iets aan de onderwijspraktijk zelf veranderde, eens te vergelijken met de vrijwel op hetzelfde moment afgekondigde sluiting van de



mijnen in Zuid-Limburg. Dat laatste vind ik een verandering. En de docent? Iemand die vijftig jaar geleden Duits doceerde, zou met hooguit enkele dagen inwerktijd weer voor de klas kunnen staan. Grote delen van het wiskundecurriculum zijn nog steeds gerelateerd aan wiskunde van vóór 1850, zo schrijft Maarten Dolk van het Freudenthal Instituut in de verkenning *Alternatieven voor de school* voor de Onderwijsraad (2007). Hij stelt op p. 34: 'De school zelf lijkt nog op de school ten tijde van het industriële tijdperk en is eerder een voorbereiding op het werken in de fabriek dan het werken in nieuwe kennisorganisaties.' Door de media zijn we gaan geloven dat er veel veranderd is in het onderwijs, en zien we niet dat het marginale veranderingen in een vrijwel ongewijzigde opzet zijn. Wat critici van onderwijsvernieuwing vervolgens ook steeds weer doen, is een crisisverhaal ophangen over het kennisniveau van Nederlandse leerlingen. En als dat niet op feiten te baseren valt, wordt dit overschreeuwd met grote woorden ('ze kunnen niet meer spellen en niet meer hoofdrekken'). Laten we eens kijken hoe het met die feiten zit in het rapport.

### Juist gebruik van bronnen en feitenmateriaal

In het rapport wordt bij herhaling de indruk gewekt dat het onderwijs in een zorgwekkende staat terechtgekomen is. Het is nog maar de vraag of dat zo is. De twee belangrijkste spelers die op dit gebied serieus onderzoek doen zijn het CITO en de Onderwijsraad. Toen bleek dat de CITO-scores van 2008 de hoogste waren van de afgelopen zeven jaar, bleef het merkwaardig stil bij de gebruikelijke onderwijsbashers. De Onderwijsraad concludeert in haar rapport *Versteviging van kennis in het onderwijs* dat er geen sprake is van een systematische achteruitgang, en dat het Nederlands onderwijs het (ook in internationale vergelijkingen) goed doet. De gegevens van de PISA-onderzoeken (Program for International Student Assessment) van de OESO laten zien dat het Nederlandse onderwijs in vergelijking met de referentielanden qua leeropbrengsten positief scoort. Zeker ook het vmbo. In een poging haar crisisverhaal gestand te doen, zegt de commissie Dijsselbloem doodleuk dat die internationale vergelijkingen onbetrouwbaar zijn. Dat is ergerlijke onzin. Hoogleraar Onderwijskunde Jaap Scheerens schreef op 21 februari in de Volkskrant: 'De feiten zijn verder dat Nederland bij elf recente internationale peilingen elf keer in de top tien stond.' Dat de commissie deze internationale evidentie probeerde weg te poetsen en suggereert dat het CITO de uitkomsten naar haar hand zou zetten 'slaat nergens op,' zo concludeert Scheerens. Professor Borghans van de Universiteit Maastricht en Dinand Webbink van het Centraal Planbureau

namen ook al eerder publiekelijk stelling tegen deze negatieve conclusies van het rapport.

Ook andere bronnen en feiten worden in het rapport eenzijdig gehanteerd. Zo wordt amper naar de internationale onderwijs-onderzoeksliteratuur gekeken. Steevast wordt gedaan alsof het Nieuwe Leren een Nederlandse semi-politieke uitvinding is van 'PvdA-gelijkheidsideologen'. Maar wie de moeite neemt het boek *New learning* erbij te pakken, ontdekt dat het gaat om een sociaal-constructivistische visie op onderwijs. En dat is iets wat in de hele Westerse wereld gaande is. Niet omdat het op ideologie gebaseerd is, maar omdat steeds meer onderwijs-, motivatie- en hersenonderzoekers erop wijzen dat gemotiveerd, actief leren veel beter is dan schools leren. Er is vrijwel niemand te vinden onder bijvoorbeeld internationale motivatieonderzoekers, die een andere mening is toegedaan. Maar laat nou de commissie Dijsselbloem erin geslaagd zijn van alle onderzoekers uitgekend de meest prominente publieke critici in Nederland van het Nieuwe Leren uit te nodigen: Jelle Jolles, Paul Kirschner en Greetje van der Werf. Uiterst gewaardeerde onderzoekers overigens, die het wetenschappelijke debat verder helpen met hun heldere, uitgesproken standpunten, maar die daarin wel een minderheidsstandpunt innemen. Van der Werf gaat daarin ver door tegen de commissie te verklaren: 'Op basis van die leerpsychologie weten wij ook hoe leerlingen niet leren, namelijk zelfontdekkend, zelfsturend, etcetera' (p. 96). Ik kan een kast onderzoeksliteratuur opentrekken waarin iets anders wordt aange-toond, zoals Wynand Wijnen de commissie ook al voorhield. Rein Zunderdorp concludeert dan ook in de Volkskrant van 11 maart: 'Dijsselbloem gaat op cruciale punten van onjuiste vooronderstellingen uit, neemt onnauwkeurig waar, winkelt selectief in het eigen onderzoeksmateriaal en redeneert naar vooraf bepaalde conclusies' (p. 13). Kortom, qua juistheid van feiten en evenwichtigheid van gehanteerde bronnen: ook een onvoldoende.

### Hygiënisch denken: van feiten naar conclusies

Ondanks het ontbreken van duidelijke feiten over zowel de omvang van de veranderingen in het onderwijs als de achteruitgang van ons onderwijs, trekt de commissie heftige conclusies. Ze beweert zonder blikken of blozen: 'In het voorgaande hoofdstuk hebben we stilgestaan bij de kwaliteit van ons huidige onderwijs. Samengevat: er is sprake van een zorgwekkende trend' (p. 128). We noemen dit onhygiënisch denken: op grond van onevenwichtige, onduidelijke of misgeïnterpreteerde feiten tot een foutieve conclusie komen.

Maar er is meer. Door het hele rapport heen stelt de commissie 



steeds weer dat de overheid zich niet moet bezighouden met het *hoe* van het onderwijs. Dat moet worden overgelaten aan schoolbesturen of docenten (wie is niet helemaal duidelijk), maar in ieder geval niet aan de politiek. Veel commentatoren, zoals Zunderdorp, hebben er al op gewezen dat dit een merkwaardig standpunt is. Het wekt bevreemding om bij een begroting van 35 miljard als overheid niet te mogen zeggen hoe er gewerkt moet worden. Stelt u zich voor dat belastingambtenaren zouden gaan klagen dat ze niet genoeg autonomie hebben en zelf hun regeltjes gaan bepalen, of politieagenten, of rechters. De commissie stelt dat de overheid alleen maar mag afrekenen en de kwaliteit bewaken. In veel takken van sport zou dit op zichzelf een plausibel standpunt zijn, maar het is economenpraat, die je krijgt als economen en bedrijfskundigen iets over onderwijs mogen zeggen. Want zonder het te weten geeft de commissie met dit standpunt meer sturing aan *hoe* onderwijs gegeven moet worden dan alle Nederlandse onderwijsvernieuwers samen ooit gedaan hebben. Waarschijnlijk het belangrijkste discussiepunt bij onderwijsvernieuwing is namelijk al minstens honderd jaar de toetsing. Veel vernieuwers pleitten voor minder of zelfs helemaal geen sturende toetsing omdat met die toetsing de nieuwsgierigheid van het kind plaats zou maken voor angst voor een onvoldoende.

Kortom, wie in één adem zegt zich niet met het *hoe* maar wel met het *wat* van het onderwijs te bemoeien en meer centrale toetsen te bepleiten, tja... die zegt dat iedereen zelf mag weten wat hij drinkt, zolang het maar water is. Het was dan ook uitgerkend het Landelijk Actie Comité Scholieren (LAKS) dat deze inconsistentie opmerkte. Iedere scholier weet immers dondersgoed hoe allesbepalend toetsing is voor *hoe* onderwijs feitelijk loopt. Nog een onvoldoende dus.

### Concluderend

Het rapport *Tijd voor onderwijs* is niet voor niets geschreven. Er staan verstandige zaken in en er is beslist van alles misgegaan in het onderwijs. Er is al heel lang beroepszeer onder docenten. Meer aandacht voor autonomie van docenten en vooral ook voor professionalisering van het beroep is meer dan wenselijk. De aanleiding voor het onderzoek lijkt me terecht. Er is zoveel woeste onzin geschreven over het Nieuwe Leren dat het goed was dat de politiek zich er eens mee ging bemoeien. Ook het pleidooi voor relevanter en meer onderwijsonderzoek is toe te juichen. De afstand tussen wat onderzoekers doen en waar het praktijkveld op wacht, is ontoelaatbaar groot geworden. En tot slot, ook op de politieke analyses die in het rapport veel plaats innemen is weinig aan te merken. Behalve dat die informatie erg wijdlopijg is en de aandacht afleidt van de inhoud waar het toch om zou moeten gaan.

Waar ik me tegen verzet is de ondoordachte koppeling van ondervernieuwingen aan allerlei onvredegevoelens over politiek en bestuur. Omdat de meeste van die vernieuwingen helemaal

niet van de overheid kwamen, maar van vernieuwers zelf, van onderop. Omdat we het kind met het badwater weggooiden. Waarom, zo vraag je je af, moest die negatieve conclusie dan van te voren al vaststaan? Precies weet ik het niet, ik ben geen politicus, maar ik heb wel een vermoeden. Het valt me op dat critici van onderwijsvernieuwing steevast kritisch zijn op veel meer. Het past in een conservatieve golf die zich niets aantrekt van de traditionele links-rechts tegenstelling in Nederland. We zien het onder links-conservatieve PvdA-babyboomers, maar ook onder rechtse politici en *angry white men* die onze cultuur, normen en waarden bedreigd zien. En die menen dat onderwijsvernieuwingen daar een exponent van zijn. Wat historisch gezien overigens vreemd is: het op van buiten leren, op vastgestelde inhouden en op strenge toetsing met relatief weinig vrijheid gebaseerde onderwijsmodel past veel beter bij bijvoorbeeld traditioneel koranonderwijs dan bij de Westerse cultuur en het op vrijheid en zelfontplooiing gerichte onderwijs van onderwijshervormers als Montessori, Boeke en Parkhurst. Onbehagen over de veranderde samenleving en wantrouwen tegenover politiek en bestuurders zijn belangrijke kenmerken van wat sommigen de veenbrand noemen die in Nederland woedt. Er is angst dat we onze vrije Westerse cultuur verkwanzelen aan lieden die niets van onze grondwet, waarden en rechtsstaat willen weten. Dat mondialisering en individualisering onze identiteit bedreigen. Ik denk dat dat gevoel ook een rol speelt om tot de van te voren vastgestelde conclusie te komen. Op pagina 110 in het rapport staat dan ook: 'De gedegen kennisbasis vindt zijn belang tevens in het feit dat het een gedeelde kennisbasis is. De onderzoekscommissie is van mening dat in een tijd waarin de individualisering elk aspect van de samenleving raakt, gedeelde waarden belangrijker dan ooit zijn. Een gedeelde kennisbasis, bijvoorbeeld over de rechtstaat Nederland en zijn ontstaan, kan bijdragen aan gedeelde waarden.'

Best een verdedigbaar standpunt, maar laten we nu eens ophouden onderwijsvernieuwingen voor dit zoveelste politieke karretje te spannen. Dat was immers precies datgene waartegen de commissie zelf waarschuwt met haar slotconclusie 'De politiek heeft het voortgezet onderwijs overladen met ambities' (p. 129). Zo bijt de commissie pijnlijk in de eigen staart. Feitelijk hebben de onderwijsvernieuwingen nauwelijks iets te maken met het wanbestuur, het cultuurrelativisme, en de vermeende teloorgang van normen, waarden en gedeelde kennis in ons land. Het werk van de enthousiaste onderwijsvernieuwers wordt onderhand zwaar gefrustreerd en op jaren achterstand gezet door hard schreeuwende maar slecht-geïnformeerde stemmingmakers. Jammer, maar dit rapport heeft het tij nog niet gekeerd.

Oordeel zelf en download *Tijd voor onderwijs* op:

[http://www.tweedekamer.nl/images/kst113842.8s\\_tcm118-149847.PDF](http://www.tweedekamer.nl/images/kst113842.8s_tcm118-149847.PDF)



# Professionalisering: aanjagen of opjagen?

Veel scholen in alle lagen van het beroepsonderwijs maken een transitie door richting lerende gemeenschappen. Deze veranderingen worden gevoed vanuit verschillende bronnen: wetgeving, nieuwe kwalificatiestructuren, technologische, demografische en emancipatoire ontwikkelingen en niet te vergeten nieuwe gezichtspunten uit de onderwijskunde. In dit artikel ligt de focus op de professionaliseringsstrategieën die instellingen kunnen inzetten om goed in te spelen op deze veranderingen.

Scholen zullen de komende jaren onderling sterker gaan verschillen qua inhoud en proces – ondanks landelijke standaarden en landelijk beleid – vanwege hun keuzes vanuit de onderwijsvisie, regionale omstandigheden en de geboden ruimtes aan interpretaties en keuzes op team- of afdelingsniveau. Eén van de gevolgen daarvan is dat ook de inhoud van de professionalisering van medewerkers per instelling sterk zal gaan verschillen, evenals de professionaliseringsstrategie. Deze verschillen zijn niet alleen een gevolg van verschillen in de inhoud van het onderwijsaanbod, maar ook vanwege een andere innovatie-aanpak en een ander leerklimaat. Scholen die er in slagen leren, werken en innoveren met elkaar te verbinden en het professionaliseringstraject te plaatsen binnen het totale innovatietraject, zullen in het algemeen effectiever zijn dan scholen die zich te veel focussen op de delen.

In dit artikel staan de volgende uitgangspunten centraal:

1. Een goed ontwikkelde professionaliseringsstrategie is, gegeven de uitdagingen waar een onderwijsinstelling op dit moment voor staat, fundamenteel voor de benodigde deskundigheidsbevordering. Zowel met betrekking tot de competentieontwikkeling van individuele medewerkers, als in het kader van teamontwikkeling en teamleren.
2. Een effectief leertraject kan een belangrijke (nieuwe) impuls geven aan visieontwikkeling en de vormgeving van de vernieuwing en levert derhalve veel informatie op voor het effectiever maken van het implementatieproces.
3. Het is noodzakelijk dat instellingen een leerklimaat en een krachtige leeromgeving creëren die past bij de gewenste ontwikkelingen.

## Visie op leren van professionals

De keuze voor een professionaliseringsstrategie heeft alles te maken met de visie op het leren van professionals. Het is opvallend dat veel onderwijsinstellingen, terwijl ze druk bezig zijn

hun studenten op een andere wijze te scholen, nog op een relatief traditionele wijze kijken naar de ontwikkeling van medewerkers. Waar studenten werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen (POP's) en een portfolio, krijgen medewerkers vaak gezamenlijke trainingen over onderwerpen die men dikwijls zelf niet heeft gekozen. Trainingen of andere vormen van leren die aansluiten op de individuele leervragen van medewerkers zullen effectiever zijn. Vooral wanneer het geleerde daadwerkelijk direct toegepast kan worden in de beroepspraktijk en vervolgens weer reflectie op het handelen plaats vindt. Als een instelling kiest voor de implementatie van competentiegericht leren, ligt het voor de hand om ook in het professionaliseringstraject van medewerkers te kiezen voor een vorm van competentiegericht leren (zie ook de box met het voorbeeld). Dat betekent onder andere dat datgene wat de medewerker nodig heeft voor zijn eigen ontwikkeling het uitgangspunt vormt. Dit vraagt om maatwerk en om instrumenten die de lerende ondersteunen in het vormgeven van, en reflecteren op zijn ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld een POP en portfolio. De analogie tussen professionalisering van medewerkers en het competentiegerichte leren van studenten is zeer krachtig en betekenisvol. Professionalisering van medewerkers vindt dan immers plaats conform de eigen onderwijsvisie en de medewerker ervaart zelf wat deze vorm van leren betekent. Daardoor wordt een krachtige verbinding gelegd tussen innoveren en leren. De analogie tussen het leren van medewerkers en studenten is herkenbaar in een aantal aspecten<sup>1</sup> (zie Tabel 1).

Net zoals voor studenten is het voor de professionalisering van medewerkers van belang om een krachtige leeromgeving te creëren, gericht op een goede uitvoering van de kerntaken en op stimulering van het zelfsturend leren. Uitgangspunt is een heldere omschrijving van de gewenste competenties en de (team)prestaties die geleverd moeten worden.

### Ineke Beumer

Trainer en adviseur bij OAB Dekkers, voorheen onder andere werkzaam bij de Haagse Hogeschool.

### Paul Bloemen

Onderwijskundig medewerker en onderzoeker bij OAB Dekkers, voorheen werkzaam bij de Universiteit Twente en de Universiteit van Tilburg.





Aspecten	Overeenkomsten tussen het leren van studenten en van medewerkers.
Vertrekpunt	Kenmerken en competentieontwikkeling van de lerende staan centraal. De beroepspraktijk is het uitgangspunt.
Verantwoordelijkheid voor het leerproces	Ligt bij de lerende, waarbij in het geval van de student de docent, en in het geval van de docent het management het leren faciliteert.
Inrichting curriculum	Het curriculum is gebaseerd op te ontwikkelen competenties gekoppeld aan het opleveren van beroepsproducten (of prestaties).
Instrumenten	Persoonlijk ontwikkelingsplan (POP), portfolio als formatief instrument, coaching, intervisie, training enz.
Leeromgevingen	Krachtig, dat wil zeggen: uitnodigend, uitdagend, gevarieerd en flexibel.
Resultaten	Uitgedrukt in prestaties of het opleveren van beroepsproducten.

Tabel 1: Analogie tussen het leren van onderwijs-medewerkers en studenten.

## Verbinding

Wat we vaak zien bij scholen is dat men eerst bezig is met onderwijsontwikkeling, vervolgens met organisatieontwikkeling en daarna pas met professionele ontwikkeling. Wij pleiten ervoor om bij de implementatie van onderwijsvernieuwing van begin af aan de organisatieontwikkeling en professionele ontwikkeling mee te nemen. Naar ons idee is dit mogelijk door steeds op elk niveau binnen de organisatie bewust aandacht te schenken aan de verbinding tussen leren, werken en innoveren en het begrip leren ruim op te vatten. Wanneer we het hebben over leren, dan bedoelen we vaak het formele leren, zoals het volgen van trainingen. Soms wordt vergeten dat binnen organisaties juist veel geleerd wordt op onbewuste en/of informele wijze, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van beleidsdocumenten of onderwijsmateriaal, of door reflectie op het dagelijkse handelen. In feite kan op centraal niveau het ontwikkelen van beleid niet alleen gezien worden als een werkproces, maar ook als een leer- en ontwikkelingsproces van het managementteam. Dit proces is soms net zo belangrijk als de beleidsdocumenten die de neerslag van dit proces vormen. De individuele managementleden maken een leerproces door en krijgen meer grip op de wijze waarop men wil inspelen op ontwikkelingen. Men zal daardoor beter in staat zijn om het geformuleerde beleid daadwerkelijk om te zetten in daden én men kan een voorbeeldrol vervullen. Wanneer we kijken op teamniveau, dan zien we dat teams in toe-

nemende mate verantwoordelijk worden voor het verzorgen van een opleiding of een deel van de opleiding. Teams vormen derhalve de centrale eenheid binnen de onderwijsorganisatie, zowel ten aanzien van het organiseren van het werk als het leren en het innoveren. Juist op teamniveau is het dus belangrijk dat het geleerde wordt toegepast in het werk, dat van het werk geleerd wordt en dit weer de basis vormt van innovatie. Innovatie binnen het team en op centraal niveau. Op het individuele niveau gaat het vooral om het vinden van een goede balans tussen enerzijds de individuele ontwikkeling van de professional en anderzijds het leveren van een bijdrage aan het team en de gewenste teamprestaties. Kortom: op alle niveaus van een schoolorganisatie vinden leer- en ontwikkelingsprocessen plaats die niet losstaan van elkaar. Gezien de vele ontwikkelingen van buitenaf, is het zaak om op alle niveaus werken, leren en innoveren met elkaar te verbinden. Beleidskaders kunnen op deze wijze sturing geven aan het informele leren. Dankzij deze verbinding ontstaat tevens ruimte om al lerende en werkende tot visie- en beleidsontwikkeling te komen of om bepaalde beleidskaders aan te scherpen. De ervaringen die medewerkers opdoen tijdens hun leertraject kunnen aanleiding zijn tot discussie en eventuele aanvulling of bijstelling van een visie. Zodra de innovatie gestalte heeft gekregen, kunnen opgedane ervaringen eveneens aanleiding zijn om de visie aan te vullen en/of bij te stellen. Op deze wijze ontstaat een cyclus van werken, leren en innoveren.

## Gemengde professionaliseringsstrategie

Een belangrijke vraag hierbij is hoe professionaliseringsstrategieën tot stand dienen te komen: top-down vanuit de directie, of via een bottom-up benadering waarbij de werkvloer het initiatief neemt tot professionalisering. De praktijk laat zien dat beide benaderingen eigen problemen kennen.

Professionaliseringsstrategieën die te veel van bovenaf worden gestuurd hebben een grote kans dat het niet aansluit op de wensen en behoeftes van de medewerkers. Meer dan eens blijken docenten in de praktijk te worden geconfronteerd met een training die vanuit het management is ingezet, maar die niet aansluit bij de (latente) wensen van het docententeam.

Het gevaar van een benadering die te zeer bottom-up is ingestoken, is dat er bij medewerkers wel veel enthousiasme ontstaat, maar dat een vervolg vaak uitblijft. Kenmerkend daarvoor zijn teamdagen die veel nieuwe stimulans hebben gegeven, maar waarmee met de uitkomsten naderhand niets is gedaan; om vervolgens de volgende teamdag weer vanaf een vergelijkbare situatie te starten.

Wij pleiten dan ook voor een gemengde strategie. Een strategie die enerzijds voldoende richting geeft aan professionalisering (top-down) en anderzijds aansluit bij de behoeftes op de werkvloer (bottom-up). Of het accent meer komt te liggen bij top-down of bij bottom-up hangt onder andere samen met de gekozen innovatieaanpak. Indien bijvoorbeeld gekozen is voor een groeibenadering, ligt het voor de hand om ook ten aanzien van de professionaliseringsstrategie voor een groeibenadering te kiezen en bijvoorbeeld veel ruimte te geven aan informeel leren op decentraal niveau. Op deze wijze sluiten innovatiestrategie en professionaliseringsstrategie goed op elkaar aan.

Een andere belangrijke factor is de aansluiting met organisatieontwikkeling. De keuze voor bijvoorbeeld zelfsturende teams houdt in dat ook ten aanzien van professionele ontwikkeling een grote mate van zelfsturing voor de hand ligt. De taak van het management is dan vooral gericht op het creëren van een krachtige leeromgeving binnen een goed leerklimaat.

## Aanjagen of opjagen?

Deskundigheidsontwikkeling is niet vrijblijvend. Het behoort tot de taak van de docent zich te (blijven) professionaliseren. Aansluiting bij de specifieke behoefte van de medewerker is daarbij echter cruciaal. Door de analogie van het leren van de studenten te gebruiken, door te kiezen voor een goede professionaliseringsstrategie en door leren, werken en innoveren met elkaar te verbinden, kan professionalisering de aanjager vormen van de implementatie van onderwijsvernieuwingen, zoals bijvoorbeeld de implementatie van competentiegericht leren.

<sup>1</sup> Naar: Dekkers, M.A.F. & Dijstelbloem, M.J.J. (2005). Op weg naar de competente onderwijsorganisatie. Nuinen: OAB Dekkers.

## Voorbeeld van een leertraject in het kader van professionalisering van medewerkers

Op een ROC zijn op centraal niveau leertrajecten voor studieloopbaanbegeleiders opgezet. Op teamniveau wordt beslist wie hier aan deelneemt, rekening houdend met individuele wensen en de verschillende rollen in het team. Het traject start met een individueel POP-gesprek. In dit gesprek worden de ervaring en wensen van de deelnemer besproken aan de hand van een overzicht van beroepsproducten die een studieloopbaanbegeleider oplevert. Deze beroepsproducten vormen de bouwstenen voor het opleidingstraject.

De eerste dag is een gezamenlijke basisdag. Tijdens die dag komen de volgende zaken aan de orde: beschrijving van de algemene (beleids)kaders, het profiel van de studieloopbaanbegeleider, en kennismaken met de verschillende beroepsproducten. Gedurende de basisdag staat het ontwikkelen van een gemeenschappelijke terminologie centraal.

De volgende opleidingsdagen worden diverse workshops aangeboden waar deelnemers uit kunnen kiezen op basis van de uitkomsten uit het POP-gesprek. Voor studieloopbaanbegeleiders die deze rol reeds uitvoeren, is er de mogelijkheid voor een coachgesprek of voor intervisiebijeenkomsten. In een tussentijds POP-gesprek wordt gekeken of afspraken geactualiseerd moeten worden. Het is nadrukkelijk de bedoeling dat deelnemers het geleerde terugkoppelen naar het eigen team, zodat de opbrengsten van het leertraject breed in de organisatie worden gedeeld. In een afrondend groepsgesprek wordt teruggekeken op het traject en de ontwikkeling die is gemaakt. Tevens worden de opgedane inzichten gebruikt om, in overleg met de teams, de beleidskaders aan te scherpen en bij te stellen.

Binnen de teams zelf worden de voor de studieloopbaanbegeleiding gewenste beroepsproducten vervaardigd, op basis van de beleidskaders en centraal ontwikkeld materiaal. Zo wordt binnen een van de teams besloten om een praktische handleiding 'Studieloopbaanbegeleiding' te ontwikkelen, dat naast een docentenboek over studieloopbaanbegeleiding wordt gehanteerd. Enkele studieloopbaanbegeleiders binnen het team gaan met deze handleiding aan de slag. Zowel de handleiding als de opgedane inzichten worden besproken tijdens een teamvergadering. Werken, leren en innoveren worden op deze wijze met elkaar verbonden.

Op het moment dat dit team daadwerkelijk aan de slag is gegaan met studieloopbaanbegeleiding, vindt op structurele basis reflectie plaats binnen het team en wordt op basis van de opgedane ervaringen het nodige bijgesteld. Tevens vindt er uitwisseling plaats tussen de teams in de vorm van intervisie, verdiepende keuzeworkshops en een *community of practice*, zodat studieloopbaanbegeleiders zich kunnen blijven ontwikkelen. De ervaringen die de teams hebben opgedaan met studieloopbaanbegeleiding kunnen eveneens aanleiding zijn het gemeenschappelijke kader aan te scherpen en/of bij te stellen.



# Elektronisch leerdossier voor doorlopende leerwegen

Het Elektronisch Leerdossierprogramma – kortweg ELD – ontwikkelt een landelijke standaard en de infrastructuur voor de digitale uitwisseling van gewaarborgde leergegevens. De overdracht van leergegevens tussen scholen kan hierdoor efficiënter en verantwoord verlopen. Zo wordt een belangrijke bijdrage geleverd aan het realiseren van doorlopende leerwegen. In deze bijdrage wordt vooral ingegaan op de overgang van het voortgezet onderwijs naar het hoger onderwijs en het gebruik van het ELD daarbij.

## Roel van Asselt

De auteur was tot zijn vervroegde pensionering, eind 2007, lector aan Saxion Hogescholen en directeur van het LICA, en is thans ondermeer lid van de Stuurgroep ELD.

Onder invloed van nieuwe onderwijsconcepten en een toenemend besef van gedeelde verantwoordelijkheden van sectoren voor overgangen in de onderwijsketen, ontstaat er behoefte aan meer informatie over het leren, de leerresultaten en de begeleiding van leerlingen en studenten. Het gaat dan om het registreren van bredere gegevens dan alleen leeropbrengsten in de vorm van (examen)cijfers. Immers, wanneer een leerling of student van opleiding of school verandert, dient ook te worden aangesloten bij de al verworven kennis, competenties, didactische werkvormen, leeromgevingen en verwachtingen van de betreffende leerlingen/studenten. Bovendien willen steeds meer onderwijsinstelling de begeleiding die een leerling op de vorige opleiding heeft gehad, continueren. Dat sluit aan bij de politieke en maatschappelijke ontwikkeling die een zwaarder accent legt op de zorgplicht van scholen. De oplossing die het ELD biedt, is dat 'met één druk op de knop' de gegevens verzameld worden uit de systemen van de leverende school en ingelezen worden in de systemen van de ontvangende school. Die oplossing vermindert de administratieve last van de scholen.

## Universele stekker

Het ELD-programma zorgt dus voor de digitale uitwisseling van gegevens volgens een internationaal geaccepteerde standaard, te vergelijken met een soort universele stekker. Een open standaard die voor alle scholen – ongeacht hun digitale systeem – te gebruiken is. Koppeling met ontwikkelingen en systemen als e-Portfolio, Studielink en regionale of grootstedelijke ontwikkelingen die ook deze internationale standaard hanteren, is mogelijk. Het ELD bevat – anders dan een e-Portfolio en uitgebreider dan Studielink – de door de school of instelling *gewaarborgde* informatie over de landelijk afgesproken noodzakelijke basisset van leergegevens van leerlingen/studenten. Naast persoonsgegevens bevat een ELD informatie over de schoolloopbaan, de leerresultaten, stages, competenties en begeleiding. In 2007 is

de standaard met de bijbehorende gegevenssets voor de scharnierpunten vo-vo, vo-mbo, vo-hbo en vo-wo vastgesteld. De komende jaren wordt de standaard uitgebreid met de gegevenssets voor de scharnierpunten vo/mbo-cwi, mbo-mbo en mbo-hbo. Ook het scharnierpunt po-vo, waarvoor het Digitaal Overdrachtsdossier (DOD) al ontwikkeld is, is dan in het ELD opgenomen. Voor detailinformatie over de inhoud van de leerdossiers wordt verwezen naar [www.eldvo.nl](http://www.eldvo.nl); onder de rubriek 'Wat' is een aantal rapporten in te zien waarin de expliciete lijst van overdrachtsgegevens zijn beschreven.

Eind november 2007 kreeg het ELD als eerste standaard in het onderwijs de formele steun van de gehele onderwijsketen. Een belangrijke stap op weg naar een ketenbreed gebruik van het ELD. Dit jaar zijn de eerste ketenpilots gestart: van primair tot wetenschappelijk onderwijs. De verwachting is dat aan het eind van de tweede fase van de ontwikkelings- en invoeringsprojecten (in 2011) een kritische massa is bereikt, zodat het programma kan worden overgedragen aan het veld.

## Gegevensset

De gegevensset zoals die in het ELD bij de verschillende overgangen worden gebruikt c.q. gevuld bestaat uit een kleine honderd items die grofweg als volgt gerubriceerd kunnen worden:

- Basisgegevens (naw-gegevens en andere persoonsgegevens);
- Schoolloopbaan (schoolhistorie, leerwegen, contactpersonen);
- Leerresultaten (diploma's, cijfers, certificaten, taalvaardigheden en competenties);
- Begeleiding (bijzondere zorgtrajecten, faalangst, hoogbegaafdheid, tweetaligheid, etc);
- Overige gegevens (portfolio's, stage-ervaringen).

De soorten gegevens en invullingen kunnen (gedeeltelijk) per schoolovergang verschillend zijn. Het gaat hier niet om een gesloten systeem. Integendeel: gebruikservaringen, nieuwe gegevens en nieuwe inzichten moeten in de gegevensset flexibel





kunnen worden opgenomen. De ict-architectuur voorziet daar ook in. Op bovengenoemde website is hierover, en over de onderliggende ict-technologie, meer informatie te vinden. Van belang is te weten dat de leerling eigenaar is van de gegevens. De school van herkomst verzamelt weliswaar de items uit de eigen administratiesystemen, maar het oversturen van die gegevens vindt alleen plaats wanneer de betrokken leerling/ouder geen bezwaar heeft. Het hoeft geen betoog dat met een dergelijke gegevensset, in combinatie met een onderwijsnummer van leerlingen, er (eindelijk) betrouwbaar longitudinaal onderzoek mogelijk is naar schoolloopbanen en (mogelijke) voorspellende factoren voor studiesucces. Dit inhoudelijk aspect wordt nu, mede in het kader van de lezerskring van dit tijdschrift, naar voren gehaald. Het is evenwel geen hoofddoel van het ELD-programma. De inhoud van het ELD richt zich op het versterken van doorlopende leerwegen, mogelijk zelfs doorlopende leerlijnen, voor individuele leerlingen die een overstap maken in één van de schakels van de onderwijsketen. En daaraan is grote behoefte.

### Kanteling naar loopbaandenken

Doorlopende leerwegen zijn recent door zowel de Tweede Kamer als door het kabinet en de brancheorganisaties in het onderwijs omarmd. Het is ook een mooie en 'gemakkelijke' metafoor, gericht op kwaliteitsverbetering van onderwijs en op vergroting van doorstroom en de onderwijsdeelname. Maar, zo blijkt in de praktijk, het is ook een uiterst weerbarstige metafoor, gelet op de verkoking en verkloosterling binnen ons onderwijsstelsel: leerprogramma's en didactische werkvormen ontwikkelen zich nog volstrekt autonoom binnen de afzonderlijke onderwijssectoren en in het beroepenveld. In het gunstigste geval worden achteraf reparaties uitgevoerd, zoals momenteel regionaal in de doorstroom van vmbo naar mbo en van mbo naar hbo in de zogenoemde beroepsopleidingenkolom. Door OCW worden adviezen ingewonnen over doorlopende leerlijnen, zoals onlangs door de Profielcommissies Tweede fase, of door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. In de beleidsreactie van de minister op met name de aanbevelingen van deze expertgroep (april 2008) wordt verwezen naar inzet van het ELD. Ook al zijn dit soort beleidsacties meer uitzondering dan regel, het zijn toch onmiskenbare symptomen van een kanteling van diplomadenken naar loopbaandenken. Op hoger politiek beleidsniveau zijn er ook hoopvolle signalen. Immers, het politiek bestaan van een beroepsopleidingenkolom, het stimuleren van doorstroom hbo-wo, de algehele 'aanval op de uitval' en niet in de laatste plaats een aantal

recente adviezen van de Onderwijsraad over doorstroom in het stelsel en de mede daarop gebaseerde beleids(re)acties van de minister, wijzen in de richting van een ketenbenadering van onderwijs. En daar nu moet het ELD ondersteuning gaan bieden.

### Cruciale voorwaarden

In het recente advies van de Onderwijsraad 'Een succesvolle start in het hoger onderwijs' (januari 2008) worden ondermeer de volgende cruciale voorwaarden voor doorlopende leerwegen en studiesucces in het eerste jaar van het hoger onderwijs genoemd, mede op basis van een daartoe uitgevoerd LICA-onderzoek (november 2007):

- Voldoende sociale binding met de nieuwe onderwijsinstelling, met name het gevoel van studenten 'gekend te zijn' in de nieuwe leeromgeving;
- Een goede (doorlopende) en vroegtijdige studie- en loopbaanbegeleiding beginnend in het vo en doorlopend in het ho;
- Structuur, duidelijkheid en regelmaat in de eerstejaarsprogramma's in het ho.

Uiteraard betreft het hier deelconclusies, passend in de context van dit artikel. Met name de eerste twee – niet geheel onbekende – bevindingen bieden goede aanknopingspunten voor gebruik van het ELD. We gaan hier verder op in. Het zal voor studenten die 'gekend' willen zijn een geruststellende gedachte zijn dat er een set gewaarborgde gegevens over hen bestaat, die docenten en begeleiders in staat stelt snel een hulp- of dienstverleningsvraag te kunnen beantwoorden. Dat kan gaan over het gehele spectrum van de bekendheid. Van bijvoorbeeld dyslexieproblemen tot en met het snel vinden van bouwstenen voor een persoonlijke, versnelde of aangepaste leerweg in het hoger onderwijs. Gelet op de diversiteit van de (zij-)instromers bestaat nu al grote behoefte aan leerwegdifferentiaties. Ook hoogbegaafden, studenten met aantoonbare extra ervaring en expertise kunnen over hun belangstellingen en vragen gemakkelijker communiceren met een eigen ELD.

### Digitale vrachtbrief

Voor hoger onderwijsinstellingen die dat nu al gestructureerd aanpakken, kan een ELD goede diensten bewijzen bij het uitvoeren van kennismaking- en intakegesprekken, of bij intakeassessments. Bij hogescholen of universiteiten waarin dat (nog) niet structureel gebeurt, kan dat plaatsvinden op verzoek van de student, die daarbij ook bewijsmateriaal kan overleggen: immers hij of zij beschikt over een eigen 'digitale vrachtbrief'.

Lees verder op pagina 36 ►

# Onderzoeksnieuws

## Valt spijbelgedrag te voorspellen?

Menig docent of conciërge van een school zal er van dromen: een instrument om spijbelgedrag te voorspellen. Is het mogelijk een leerling bij de lurven te vatten nog voordat deze het schoolgebouw uit geslopen is? Het antwoord luidt: nee, zover is het nog niet. Wel verzetten onderwijsonderzoekers veel werk om te achterhalen welke leerlingkenmerken spijbelgedrag kunnen voorspellen. Bekend is dat spijbelen toeneemt naarmate leerlingen ouder worden. Ook is bekend dat wie in het primair onderwijs al regelmatig spijbelde, later ook meer kans heeft om dit gedrag te vertonen. Volgens onderzoekers Tinga, Veenstra en Lindenberg zijn er twee belangrijke theorieën die veel gebruikt worden om dit risicogedrag te voorspellen. Op de eerste plaats kan gekeken worden naar de sociale binding die leerlingen hebben, en op de tweede plaats kan gekeken worden naar de mate van zelfcontrole die leerlingen (en studenten) hebben. In een groot onderzoek gingen deze onderzoekers na hoe spijbelen voorspeld kan worden en wat het spijbelgedrag in het basisonderwijs voorspelt over spijbelen later.

Hun onderzoek was gebaseerd op een grote steekproef van meer dan tweeduizend jongens en meisjes. Het bleek dat aan het einde van het basisonderwijs bij ongeveer 13 procent van de kinderen werd gerapporteerd dat zij wel eens spijbelden. Twee tot drie jaar later, zo vermelden de auteurs, werd bij 19 procent dit probleemgedrag gerapporteerd. Naarmate de leerlingen ouder worden zal dit probleem alleen maar toenemen, zo concluderen de auteurs.

Interessant is natuurlijk de vraag in hoeverre spijbelgedrag voorspeld kan worden. In hun onderzoek namen de auteurs variabelen als de kwaliteit van sociale binding, zelfcontrole, lichamelijke ontwikkeling en diverse gezinsomstandigheden mee. Het bleek dat de zelfcontrole variabelen, afgezet tegen de andere variabelen, nauwelijks een voorspellende waarde hadden. De deelnemers met een

zwakke sociale binding, zoals minder affectie van ouders en school en minder morele binding, vertonen duidelijk meer kans op spijbelgedrag. Wanneer de ouders van kinderen gescheiden zijn vergroot dat ook de kans op spijbelgedrag. Ook kinderen waarbij de lichamelijke puberteit relatief vroeg is aangebroken spijbelen meer. Opvallend is verder dat jongens duidelijk meer spijbelgedrag vertonen dan meisjes. In het algemeen is het zo dat antisociaal gedrag, waartoe ook spijbelen wordt gerekend, in het basisonderwijs meer onder jongens voorkomt.

Volgens Tinga, Veenstra en Lindenberg zijn hier bepaalde onderwijsrichtlijnen uit af te leiden: het nauwlettend volgen van leerlingen, het realiseren van positieve relaties tussen leerling, gezin en school (waarmee de binding vergroot wordt), kan spijbelgedrag doen afnemen. De auteurs eindigen hun artikel somber. Hoewel er manieren zijn om spijbelgedrag te voorkomen, blijkt wel hoe sterk de negatieve spiraal kan zijn waarin kinderen met een nadelige sociale achtergrond (ouders met lage sociaal-economische status, gescheiden ouders en gebrek aan emotionele band met ouders) zich bevinden. Precies deze leerlingen presteren in het algemeen vaak slechter en vertonen meer soorten van probleemgedrag. De leerlingen die op school de meeste aandacht nodig hebben, blijken dus precies degenen te zijn die het minst komen opdagen.

Tinga, F. Veenstra, R., en Lindenberg, S. (2008). Spijbelen aan het einde van het basisonderwijs en het begin van het voortgezet onderwijs: de invloed van sociale bindingen en zelfcontrole. *Pedagogische Studiën*, 85, 59-75.

## Wat is er mis met de man in het onderwijs?

In het hierboven beschreven onderzoek naar spijbelgedrag werd al geconcludeerd dat jongens aanzienlijk meer kans hebben

probleemgedrag in het onderwijs te vertonen dan meisjes. Er is ook een negatieve relatie tussen probleemgedrag en schoolcijfers. In een interessant artikel beschrijven Van Langen, Driessen en Dekkers de resultaten van een studie naar de ontwikkelingen in onderwijsloopbanen van jongens en meisjes gedurende het afgelopen decennium. De resultaten laten zien dat meisjes de achterstand die ze in het verleden hadden volledig hebben weggewerkt. Sterker nog: er is momenteel sprake van beperkte verticale onderwijsongelijkheid in het nadeel van jongens. Wanneer we kijken naar de profielen en sectoren op gelijk niveau, dan blijkt dat jongens veel meer de studierichtingen en profielen kiezen die een gunstiger carrière perspectief bieden. Op dat punt zijn de mannen dus nog in het voordeel.

Hoe erg is het nu eigenlijk gesteld met de man in het onderwijs? De auteurs maken het voorbehoud dat verschillende cijfers over de afgelopen jaren moeilijk vergelijkbaar zijn, maar stellen dat toch duidelijk geconcludeerd kan worden dat jongens in het speciaal onderwijs fors zijn oververtegenwoordigd. Zowel in de expertisecentra basisonderwijs, het voortgezet onderwijs als in het speciaal onderwijs, zijn tweemaal zoveel jongens als meisjes te vinden. Aan het begin van het voortgezet onderwijs blijkt uit toetsresultaten dat er geringe, maar wel constante prestatieverschillen zijn: meisjes halen betere scores bij tekstbegrip, Nederlandse taal en algemene vaardigheden. Jongens bij rekenen en wiskunde. Jongens doubleren vaker dan meisjes.

Uit de cijfers blijkt over het algemeen ook iets anders, namelijk dat de crisisverhalen over het Nederlands onderwijs onzinnig zijn. In het vmbo bijvoorbeeld, blijven leerlingen minder zitten, de ondervertegenwoordiging van meisjes is opgeheven en het opleidingsniveau in het algemeen is duidelijk gestegen. Uit dit onderzoek bleken verder ongeveer dezelfde zaken als in het hierboven besproken onderzoek over spijbelen, namelijk dat

jongens veel eerder en veel meer dan meisjes het praktijkonderwijs en het vmbo zonder diploma verlaten. De onderzoekers concluderen dat meisjes hun achterstand volledig hebben ingehaald en daarmee voor een belangrijk deel verantwoordelijk zijn voor de algemene stijging van het opleidingsniveau in Nederland, maar dat jongens nog wel kiezen voor richtingen en studies in de bèta-hoek met een over het algemeen gunstiger carrièreperspectief. Grootste zorgenkind blijft de groep allochtone jongens, die bij de voortijdig schoolverlaters zeer sterk oververtegenwoordigd zijn.

Vaak wordt gesteld dat de achterstand van jongens in het onderwijs verklaard wordt door de oververtegenwoordiging van vrouwelijke leerkrachten. Onlangs is in de Verenigde Staten hiernaar onderzoek gedaan. Wereldwijd worden er immers meer problemen gesignaleerd met jongens in het onderwijs. Ook uit dit onderzoek van Marsh, Martin en Cheng (2008) bleek dat Amerikaanse mannelijke leerlingen meer motivatieproblemen hebben. Dit bleek echter niet of nauwelijks samen te hangen met het geslacht van hun leerkracht. Jongens blijken gemakkelijker gedemotiveerd te worden door bijvoorbeeld een gevoel van negatieve binding met de leerkracht of gebrek aan waardering. Ook deze Amerikaanse onderzoekers houden een pleidooi voor het verbeteren van de sociale binding in het onderwijs, want dat blijkt een belangrijke voorspeller van motivatie.

Van Langen, A., Driessen, G. en Dekkers, H. (2008). Sekseverschillen in onderwijsloopbanen in Nederland. *Pedagogische studiën*, 85, 3-15.

Marsh, H., Martin, A., & Cheng, J. (2008). A multilevel perspective on gender in classroom motivation and climate: potential benefits of male teachers for boys? *Journal of educational psychology*, 100, 78-95.

### Uw vakantieboekenlijst

'Edutopia' is een recent verschenen en interessant boek van de hand van Rob Knoppert. In dit boek wordt je als lezer gedwongen om met wat meer afstand naar onderwijs te kijken. In Nederland gaan bijna 2,5 miljoen kinderen van vier tot achttien jaar naar school, om daar van meer dan tweehonderdduizend docenten les te krijgen. Er is geen enkele andere maatschappelijke activiteit die zoveel overheids-geld kost. En vreemd genoeg, zo stelt de auteur, wordt zelden of nooit de vraag gesteld waartoe dat alles eigenlijk dient.

De auteur stelt drie uiterst relevante vragen aan de orde die zelden gesteld worden. Op de eerste plaats vraagt hij zich af waarom we onze kinderen naar school sturen. Wat is de bedoeling van het onderwijs? Vervolgens stelt Knoppert zich de vraag: Wat moet de leerling leren en zich eigen maken? En pas als derde komt het 'hoe' aan de beurt. Die hoe-vraag krijgt over het algemeen in de literatuur en media relatief veel aandacht, de twee andere vragen nauwelijks. Daarom heeft Knoppert dit boekje geschreven. Hij concludeert bijvoorbeeld dat wanneer je de waarom-vraag goed beantwoordt, je tot de conclusie komt dat vorming, socialisatie en kwalificatie cruciaal zijn. Met deze antwoorden in het achterhoofd werpt hij vervolgens een verfrissende en kritische blik op de huidige onderwijspraktijk. Een tweede boek dat ik in de vakantieboekenlijst noem gaat over motivatie. In de onderzoeken die hierboven besproken zijn op het gebied van spijbelgedrag en verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten, blijken motivationele factoren van doorslaggevend belang. Misschien aardig om te vermelden is dat er onlangs een nieuw boekje verschenen is in de Hoger Onderwijs Reeks dat over dit onderwerp gaat: 'Motiveren van studenten in het hoger onderwijs. Theorie en interventies'. Het

lijkt me niet kies dit boek hier verder te bespreken, omdat ik één van de auteurs ben. Nog een laatste boek voor in uw reisbagage, hoewel het wat groot van stuk is, is de 'De atlas van het onderwijs'. Een speciale eenmalige uitgave van de makers van de Bos Atlas. En ook alweer *food for thought* voor iedereen die in de discussie over onderwijs op zoek is naar reflectie en feitelijke gegevens. Het boek geeft een tijdlijn van het Nederlands onderwijs en toont alle ontwikkelingen, de demografische verdeling van de beroepsbevolking naar opleidingsniveau, de gemiddelde schoolgrootte in Nederland, de basisschooldichtheid, de samenstelling van personeel, de instellingen voor voortgezet onderwijs, enzovoorts. Wat nu zo interessant is, is dat de makers van de Bos Atlas dit vooral met plaatjes doen. En dat kunnen ze. Hun plaatjes zeggen meer dan duizenden woorden. Plotseling zie je allerlei ontwikkelingen en demografische verdelingen glashelder. En zo zie je ook de indrukwekkende prestaties die het onderwijsveld de afgelopen jaren geleverd heeft.

Knoppert, R. (2007). *Edutopia*. Meso focus 65. Alphen aan de Rijn: Kluwer.

Martens, R., & Boekaerts, M. (2007).

*Motiveren van studenten in het hoger onderwijs. Theorie en interventies*. Hoger onderwijs reeks. Groningen: Wolters-Noordhoff. *De atlas van het onderwijs*. (2008). Noordhoff uitgevers. Zo lang de voorraad strekt kunt u deze atlas uitsluitend aanvragen via [www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal](http://www.noordhoffuitgevers.nl/wps/portal)

### Onderzoek voor de onderwijspraktijk

Wie dit tijdschrift leest is geïnteresseerd in onderwijsinnovatie. Jaarlijks organiseert de EARLI, de belangrijkste onderwijsonderzoekorganisatie in Europa, een conferentie over de praktische toepassing van onderwijsonderzoek. Hier wordt geprobeerd de flinke kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te dichten. Dit jaar zal deze Practice-Based and Practitioner Research conference (PBPR) gehouden worden in Noorwegen. Van 26 tot en met 28 november. Inschrijven kan via de website [www.earli-pbpr.org](http://www.earli-pbpr.org).

Deze rubriek wordt verzorgd door prof. dr. Rob Martens en geeft een overzicht van recente ontwikkelingen in nationaal en internationaal onderzoek naar onderwijsinnovatie, zonder een poging te doen volledig te zijn. E-mail: [rmartens@fsw.leidenuniv.nl](mailto:rmartens@fsw.leidenuniv.nl)



Over allerlei zorgvragen en reeds gevolgde begeleidingstrajecten kan zonder veel gedoe gewaarborgde gegevens worden uitgewisseld. Allochtone instromers kunnen desgewenst hun (gevalideerde) specifieke situatie aangegeven en ook reeds werken kunnen op termijn met een leerdossier snel in een leertraject in het hoger onderwijs worden ingevoegd. In het hbo geldt dat met name voor de inschaling in de deelprogramma's die onder de naam Associated degree (Ad) thans worden geïmplementeerd. In het wo kunnen deelprogramma's van de Open Universiteit gemakkelijker worden gedefinieerd en als kansrijk worden uitgelijnd als er adequate informatie, zoals uit een ELD, beschikbaar is.

Stage-ervaringen, werkstukken en gerichte pre-toetsen op vakniveau, gemaakt in het kader van loopbaanoriëntatietrajecten en gericht op vervolgstudie kunnen ook in een ELD gewaarborgd worden vastgelegd, alsmede bredere pre-university ervaringen van aspirant wo-studenten. Dit sluit ook aan op de aanbeveling van vroegtijdig startende en doorlopende loopbaanbegeleiding waarvoor de Onderwijsraad pleit.

Al deze mogelijkheden kan het ELD bieden bij de instroom in het hoger onderwijs. Natuurlijk zijn er ook belemmeringen en kritische geluiden, die de betrokkenen bij het ELD-programma goed hebben verstaan en die bij de innovatie en de implementatie van het ELD onder ogen gezien zullen worden. Maar na vier jaar werken zijn de belangrijkste tegenargumenten wel verdwenen.

### Terughoudendheid

Er spelen evenwel natuurlijk nog een aantal zakelijke en beleidsmatige argumenten waarop antwoorden gegeven moeten worden. Zo bestaan er onder potentiële gebruikers van een ELD (aansluitdeskundigen, in- en doorstroommanagers, studieloopbaanbegeleiders e.d.) wisselende opinies over de mogelijkheden en onmogelijkheden ervan. Het aanleverend onderwijs is zich ervan bewust dat het alleen aanleveren van ELD-gegevens ten dienste van het vervolgonderwijs niet zal werken. Het wordt pas echt een succes als ook de vooropleidingen zelf (al) met ELD-gegevens werken, deze actueel houden en bespreken met leerlingen en ouders. Terughoudendheid bestaat bij betrokken functionarissen omdat dat het nog niet zo ver is – met de schooladministratie en met de gestructureerdheid van (loopbaan)begeleiding – dat het ELD in het vo en in het ho overal al een plek heeft, of snel kan krijgen. Op de werkvloer in het vo en ho is naast de waardering die het ELD ontvangt, het meest gehoorde punt van nadere overweging dat instromende studenten ook de mogelijkheid moet worden geboden om met een 'schone lei' te kunnen beginnen; een

erkend spanningsveld tussen 'gekend worden als individu' en 'bekend zijn met persoonlijke gegevens'. Ook hier moet een goede, vertrouwenwekkende begeleiding het winnen van de twijfels. Hardere argumenten, zoals de beschrijving van de beheersniveaus van competenties en de mate van gedetailleerdheid van de zorggegevens, zijn belangrijke aandachtspunten voor de verdere implementatie van het ELD.

### Op bestuurlijk niveau

Op het niveau van de Vo-raad en Po-raad zijn de intentieverklaringen voor gebruik van ELD getekend en algemeen heerst er bij de overige brancheorganisaties geen principiële bezwaar tegen een ELD. Op hoofdlijnen komen de bestuurlijke bemerkingen vooral neer op:

- Onbekendheid over het feit dat vervolgoopleidingen – buiten de eigen sector – de implementatie op termijn serieus ter hand willen en kunnen nemen;
- De bezorgdheid over de huidige state of the art van de eigen studievorderingensystemen; dat geldt zowel in het secundair als in het tertiair onderwijs waar momenteel veel in beweging is;
- Het schakelen met en voorkomen van doublures met Studielink (inschrijvingssystematiek hoger onderwijs) en het DOD (Digitaal Overdrachtdossier po-vo) die beide ook al een aantal ELD-achtige functies vervullen of kunnen gaan vervullen;
- Het besef de eigen studieloopbaanbegeleiding – zoals binnen het nieuwe competentiegerichte onderwijs in de beroepskolom – nog onvoldoende op orde te hebben om daarin een nieuw element aan te kunnen toevoegen of te kunnen meentwerpen; in het wo is de studie- en loopbaanbegeleiding nog een niet algeheel ingevoerde uiting van doorstroommanagement;
- Het gedeeld, inhoudelijk eigenaarschap van het ELD onder verschillende bevoegde gezagen.

In het recent opgesteld concept 'Businessplan op hoofdlijnen' (april 2008) worden alle kwantitatieve en kwalitatieve voordelen van het ELD en de condities voor een gedragen en veilige invoering naar leerlingen, ouders, begeleiders en bevoegde gezagen nog eens helder op een rij gezet. Uiteindelijk zal een continue communicatie over wat er wel en niet realiseerbaar is, mede op basis van pilots, de ontwikkeling moeten sturen en stimuleren. De verdere sturing en afstemming van de invoering en de ontwikkelingen van het ELD zullen vanaf 2009 – in een nader te bepalen vorm – aan de sectorraden worden overgedragen. Een mooi bewijs van gedeelde ketenverantwoordelijkheid.



# Van www naar een persoonlijk kennisweb

Elektronische leeromgevingen (elo's) hebben weinig bijgedragen aan de innovatie van het hoger onderwijs. De Open Universiteit voert momenteel een aantal projecten uit waarbij bestaande en nieuwe onderwijsfuncties op een flexibele wijze aangeboden worden. Deze samenhangende verzameling van functionele diensten wordt de nieuwe persoonlijke leer- en werkomgeving van studenten én medewerkers.

Een beetje nieuwsgierige kenniswerker wordt via internet regelmatig getraakteerd op nieuwe toepassingen en diensten. Veel daarvan zijn gratis. Ze onttrekken vaak handig allerlei informatie (persoonsgegevens, voorkeuren en gedragingen) van gebruikers om zo – soms tegen betaling – nieuwe, of extra diensten aan te bieden. Of ze zorgen ervoor dat er advertenties en banners in beeld worden gebracht die gebaseerd zijn op de informatie die over jou als gebruiker verzameld zijn.

Een groot deel van deze moderne toepassingen behoren tot de groeiende Web 2.0-familie en richten zich globaal op het bieden van de volgende typen diensten:

- Het – al dan niet collaboratief – aanmaken, uploaden en delen van inhoud (weblogs, foto's, audio, video, bookmarks);
- Het onderhouden en zichtbaar maken van sociale netwerken, variërend van informele netwerken met een sterk exhibitionistisch karakter (Hyves), tot zakelijke netwerken (LinkedIn);
- Presence diensten, waarmee je je online aanwezigheid kunt onderhouden en mensen in je netwerk directe toegang kunt geven;
- Aggregators en mash-up tools, waarmee je diverse bovengestane diensten in de vorm van zogeheten RSS-feeds en widgets kunt onderbrengen en naar eigen inzicht structureren.

## Persoonlijke internetwerkplek

Dit laatste type ontwikkelt zich steeds meer tot een persoonlijke 'desktop' binnen de browser. Het biedt kenniswerkers de mogelijkheid binnen de webbrowser een eigen werkplek samen te stellen, die plaats-, computer- en browserafhankelijk toegankelijk is, waarbij de browserafhankelijkheid het beste gewaarborgd wordt door gebruik van zoveel mogelijk (open) standaarden. Een mooi voorbeeld van zo'n persoonlijke internetwerkplek vormt Netvibes (<http://www.netvibes.com> – zie ook pag. 38). Via een zelf aan te brengen structuur van tabbladen en hierbinnen zelf aan te maken vensters ('portlets'), kan de werkplek naar eigen believen worden ingedeeld. Vanuit deze werkplek kan de kenniswerker zich abonneren op allerlei informatiebronnen, zoals weblogs, nieuwsberichten, online foto's of nieuwe filmpjes

op YouTube. De informatie kan afkomstig zijn van specifieke personen, of gefilterd worden op basis van (een combinatie van) trefwoorden of 'tags'.

De technologie die hiervoor in belangrijke mate verantwoordelijk is, is RSS, ofwel 'really simple syndication' (zie figuur 1). In plaats van allerlei sites af te struinen op zoek naar nieuws en updates, biedt RSS<sup>1</sup> een zogenaamd push-mechanisme waarmee het nieuws naar de gebruiker gebracht wordt.



Figuur 1: Meest gebruikte icoon voor RSS. De abonneringstechnologie die voor een belangrijk deel ten grondslag ligt aan het concept van de persoonlijke werkomgeving.

## Web van kennis

De onderwijsvariant van de persoonlijke werkplek is wat Oleg Liber, Scott Wilson en velen in navolging van hen personal learning environment (PLE) zijn gaan noemen<sup>2</sup>. In feite betreft dit hetzelfde concept als hiervoor beschreven, zij het dat het toegespitst is op leren en onderwijs. Overigens is het voor een groeiende groep kenniswerkers in de praktijk al zo dat werken en leren (zowel het formele leren als het informele leren) zodanig vervlochten zijn dat het onderscheid tussen een persoonlijke werkplek en persoonlijke leeromgeving in feite niet relevant is. In het kader van lifelong learning is de grens tussen werken en leren vaak erg dun en zijn leerinhouden en -activiteiten een integraal deel van het alomtegenwoordige 'Web van kennis'. Derek Wenmoth bespreekt (contrastteert ...) op zijn weblog<sup>3</sup> de relatie tussen de persoonlijke leeromgeving en de door onderwijsinstellingen beheerde leeromgevingen (de 'managed learning environment' ofwel MLE), waarnaar wij in het dagelijks leven verwijzen als elo's. Via deze elo's bieden onderwijsinstellingen studenten en docenten een scala van diensten aan ter ondersteuning van het primaire proces: nieuws, fora, voortgangsinformatie, bronnen, opdrachten, toetsen et cetera. Veel onderwijsinstellingen hebben tot op de dag van vandaag voor totaaloplossingen gekozen voor hun elo, in de vorm van

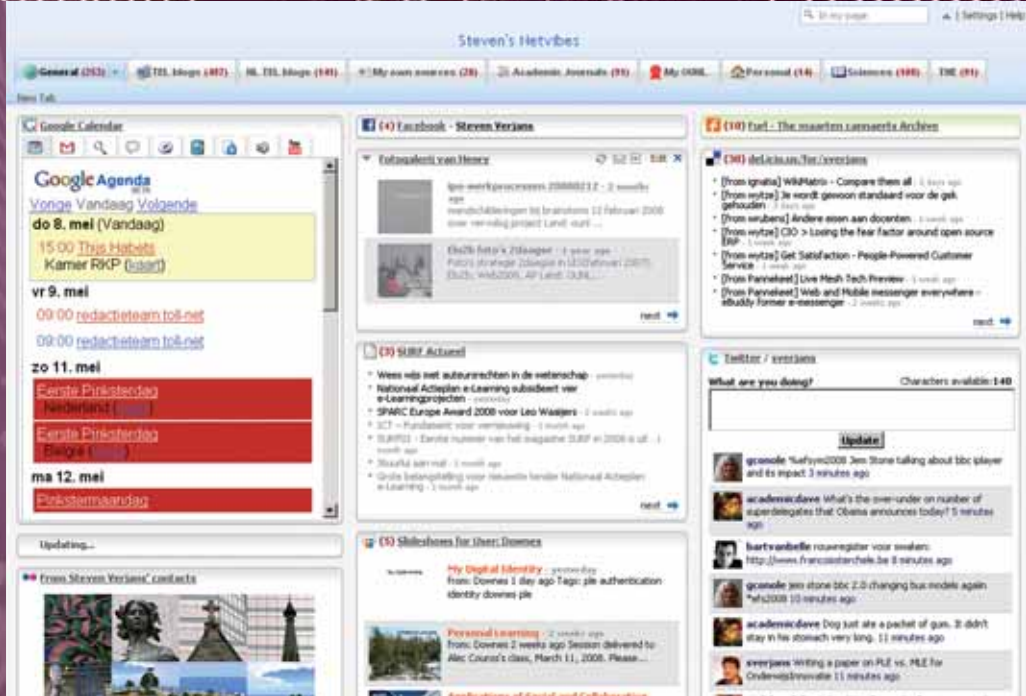
**Henry Hermans**  
**Steven Verjans**

De auteurs zijn verbonden aan het Onderwijs technologisch expertisecentrum (OTEC) van de Open Universiteit





Hiernaast een afbeelding van de persoonlijke werkplek van één van de auteurs op netvibes.com. Bovenaan het scherm is een aantal tabbladen weergegeven met verschillende thema's. Het rode getal tussen haakjes geeft telkens het aantal ongelezen berichten aan. Het hoofdvenster toont het tabblad 'General' (Algemeen). Dat blad bevat drie kolommen. In de linkerkolom staat een venster met een aantal Google applicaties: Google Calendar (zichtbaar in de figuur), maar ook mail, talk, maps, etc. Het onderste venster in de linkerkolom toont recente foto's op flickr.com van mensen uit de auteur zijn persoonlijke netwerk. In de middenkolom worden de meest recente toevoegingen aan de fotogalerij op Picasa.com weergegeven. In het midden van deze kolom staan de meest recente berichten van SURF Actueel, en daaronder de meest recente presentaties van collega Stephen Downes uit Canada. De rechterkolom tenslotte toont een aantal internetbladwijzers (bookmarks) die mensen uit het netwerk van de auteur met hem willen delen, omdat ze denken dat hem dat interesseert. Het venster rechtsonder toont de meest recente Twitterberichten - korte blogberichtjes. Zo worden er berichten van de Britse Open University, een Australische collega en een Vlaamse weblogger weergegeven.



geïntegreerde, monolithische applicaties, met Blackboard als belangrijkste exponent. Deze monolieten hebben echter weinig bijgedragen aan vernieuwing van het onderwijs. Zij vormen in feite een verlengstuk van de klassikale situatie. Bestaande patronen en onderwijsconcepten blijven vaak hetzelfde met als gevolg dat het huidige succes van de geïntegreerde systemen beperkt en tijdelijk is: de kosten nemen toe, het leerproces verbetert niet, terwijl ict wordt gezien als dé oplossing van huidige vraagstukken en problemen.

### Samenhang

Recent onderzoek omtrent belangrijkste factoren voor vervanging van elo's laat een duidelijke tendens zien richting architectuuro oplossingen (zie Westera et al, 2007<sup>4</sup>). Typerend in de architectuuro oplossingen is het zoeken, vastleggen en bewaken van samenhang. Daarbij gaat het om samenhang tussen bedrijfsprocessen, informatievoorziening, applicaties en ict-infrastructuur. In het onderzoek van Westera worden uitbreidbaarheid en aanpasbaarheid als belangrijkste drijfveren genoemd. In dit licht kan ook de groeiende interesse voor open standaarden en open source verklaard worden.

Als gekeken wordt naar het pallet van diensten dat een onderwijsinstelling via de elo aan studenten en medewerkers aanbiedt, rijst de vraag waarom niet gebruik gemaakt wordt van publieke diensten die in reeds gretig aftrek vinden bij het grote publiek. Denk bijvoorbeeld aan Skype als communicatiedienst,

het onderhouden van bookmarks via del.icio.us, het ontsluiten van videoproducties via een eigen kanaal op YouTube, of het beschikbaar stellen van hoorcolleges als podcast (zie ook: [www.apple.com/itunes/](http://www.apple.com/itunes/)). Een aardig voorbeeld hiervan is de e-mailservice – gebaseerd op Gmail van Google – die de Open Universiteit op korte termijn haar studenten zal aanbieden, of het videokanaal dat de Britse Open University op YouTube aanbiedt via [www.youtube.com/user/TheOpenUniversity](http://www.youtube.com/user/TheOpenUniversity). Het gaat hier telkens om publieke diensten die een instelling niet meer langer zelf onderhoudt en beheert, maar uitbesteedt aan marktspelers.

### Portable persoonlijke werkplek

Een andere interessante vraag is hoe onderwijsinstellingen meer rekening kunnen houden met het groeiende fenomeen van de portable persoonlijke werkplek, waar kenniswerkers de gewenste informatie en diensten verzamelen en structureren. Zoals hierboven beschreven, is RSS de belangrijkste technologie die dit mogelijk maakt. De TU Delft biedt bijvoorbeeld met behulp van een zogeheten 'RSS building block' haar gebruikers de mogelijkheid zich te abonneren op Blackboardnieuwsberichten. Het zou handig zijn als gebruikers op vergelijkbare wijze ook op de hoogte kunnen blijven van nieuwe documenten, of forumbijdragen in Blackboard. Diverse andere leeromgevingen, zoals Moodle of Dokeos, zetten al eerder een stap in deze RSS-ondersteuning. Een mooie toepassing hiervan is terug te vinden in

**COLOFON**

OnderwijsInnovatie is een uitgave van de Open Universiteit Nederland. Het tijdschrift verschijnt vier keer per jaar.

De redactie wordt bijgestaan door een redactieraad, samengesteld uit de volgende personen: prof. dr. Jeroen van Merriënboer (vz., Open Universiteit), prof. dr. Cees van der Vleuten (Universiteit Maastricht), prof. dr. Jan Elen (Katholieke Universiteit Leuven), dr. Pieter Mostert (BDF Adviesgroep), dr. Gerialen Holsbrink (Saxion Hogescholen), drs. Ruud Duvekot (Hogeschool van Amsterdam), Allert de Geus (ROC A12), Hans Hoogeveen (Stichting leerplanontwikkeling SLO), dr. Otto Jelsma (ROC ID College), dr. Gerard Straetmans (Cito/Saxion Hogescholen), Luc Vandeput (Katholieke Hogeschool Leuven), prof. dr. Els Boshuizen (Open Universiteit).

**Hoofdreductie**

Celine Ermans  
telefoon: 045- 576 29 02  
e-mail: onderwijs.innovatie@ou.nl

**Bladmanagement**

Hans Olthof  
IDNK Communicatie, Deventer  
e-mail: info@idnk.nl

**Teksten**

Sijmen van Wijk, Sanne de Roever, Hans Olthof, Erik Jansen, Bernadette ter Heine, Gerda Geerdink, Els van der Pool, Joost de Beer, Joop Pauwelussen, Bert Imandt, Fransisco van Jole, Antoinette van Berkel, Mart van Dinther, Inge Oudkerk Pool, Jos Speetjes, Rob Martens, Ineke Beumer, Paul Bloemen, Roel van Asselt, Henry Hermans, Steven Verjans

**Beeldredactie, fotografie & illustraties**

Dennis Schmitz  
Polka Design graphic designers, Roermond

**Grafische vormgeving**

Polka Design graphic designers, Roermond

**Drukwerk**

OBT bv, Den Haag

**Advertenties**

Bureau Van Vliet voor Media Advies BV  
telefoon: 023-571 47 45 fax: 023-571 76 80  
e-mail: zandvoort@bureauvanvliet.com

**Bureau redactie**

Coen Voogd  
telefoon: 045-576 23 12 – fax: 045-576 29 08  
e-mail: coen.voogd@ou.nl

**Adres hoofdvestiging**

Open Universiteit Nederland  
Valkenburgerweg 177, 6419 AT Heerlen  
telefoon: 045-576 28 88 fax: 045-576 22 69  
website: www.ou.nl

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

Het volgende nummer van *OnderwijsInnovatie* verschijnt in september 2008. De deadline is 6 augustus 2008. Bijdragen kunnen gemaild worden naar: [onderwijs.innovatie@ou.nl](mailto:onderwijs.innovatie@ou.nl)

© Copyright Open Universiteit Nederland  
Overname van (delen van) artikelen is toegestaan na schriftelijke toestemming van de redactie. Voor overname van illustraties en foto's is toestemming vereist.

ISSN 1389-4595  
10<sup>e</sup> jaargang, nummer 2, juni 2008



het open content programma van Britse Open University, genaamd Openlearn<sup>5</sup>. Naar believen kun je je abonneren op sitenieuws, nieuwe cursussen binnen een vakgebied, de inhoud ('topics') van een cursus, of forumbijdragen binnen een cursus of een thema. Andersom zouden leeromgevingen zich meer open kunnen stellen voor het 'inpluggen' van bestaande gegevens van gebruikers en diensten waarvan zij reeds gebruik maken. Want hoeveel identiteiten hebben wij inmiddels al op internet, en hoe vaak voeren wij onze (adres)gegevens opnieuw in? Betekent dit alles dat onderwijsinstellingen op termijn geen eigen leeromgevingen meer hoeven aan te bieden? Neen. Om gebruikers beter en op maat te kunnen bedienen, zal kennis over gebruikers ontwikkeld moeten worden. Kennis over hun gedrag, de informatie waarnaar zij op zoek zijn, maar ook hun waardering van geboden informatie en diensten. Het systematisch registreren en analyseren om zodoende onderwijsdiensten beter te personaliseren vraagt om een gecontroleerde omgeving met een gerichte informatieverwerking en -uitlevering. Daarnaast is het voor de kwaliteitsborging van belang dat er een verifieerbaar digitaal spoor blijft bestaan van de leer- en evaluatieactiviteiten van studenten en docenten.

**Nieuw PLWO-concept**

De koers die de Open Universiteit wil volgen in deze discussie is voorbereid in het kader van een intern verkenningproject<sup>6</sup>. Die koers moet via twee grote lijnen leiden tot een Persoonlijke Leer- en WerkOmgeving<sup>7</sup> (PLWO) voor studenten en medewerkers van de universiteit. Enerzijds blijft het huidige Studienet (de elo van de Open Universiteit, red.) met Blackboard als centrale applicatie nog een aantal

jaren bestaan en wordt verder onderhouden en aangevuld om zoveel mogelijk aan te sluiten bij het nieuwe PLWO-concept, bijvoorbeeld door de introductie van RSS-functionaliteit. Anderszijds is er een aantal projecten in gang gezet dat tot doel heeft bestaande en nieuwe onderwijsfuncties aan te bieden als afzonderlijke technische diensten, die dan op een flexibele en aanpasbare manier aan elkaar gekoppeld kunnen worden.

Op die manier zal Blackboard als het ware stapsgewijs 'uitgekleed' worden en vervangen door een samenhangende verzameling van functionele diensten. Die verzameling kan vervolgens worden samengesteld tot een op maat gemaakte PLWO. Studenten, klanten en medewerkers van de Open Universiteit zullen daarbij op termijn kunnen kiezen om gebruik te maken van de ict-omgeving (elo) die wordt klaargezet en aangeboden door de instelling zelf, of de informatie en functionaliteit die de Open Universiteit aanbiedt in te passen in hun eigen digitale leer- en werkomgeving.

<sup>1</sup> Meer informatie over deze technologie via:

<sup>2</sup> [http://www.commoncraft.com/rss\\_plain\\_english](http://www.commoncraft.com/rss_plain_english)

<sup>3</sup> <http://wiki.cetis.ac.uk/Pl>

<sup>4</sup> [http://blog.core-ed.net/derek/2006/11/more\\_on\\_mles\\_and\\_ples.html](http://blog.core-ed.net/derek/2006/11/more_on_mles_and_ples.html)

<sup>5</sup> <http://www.surffoundation.nl/smartsite.dws?id=13089>

<sup>6</sup> <http://openlearn.open.ac.uk/>

<sup>7</sup> Het project 'ELO van de toekomst' binnen het Instellingsbreed Programma Onderwijs.

<http://www.ou.nl/eCache/DEF/1/96/857.html>

Het concept van de Persoonlijke Leer- en WerkOmgeving (PLWO) is uiteengezet in het eerste rapport van het project 'ELO van de Toekomst', dat verkrijgbaar is via de website van het Instellingsbreed Programma Onderwijs (zie voetnoot 6).

