

CURRICULUMONTWIKKELING VOOR DUMMIES

Zuyd Hogeschool
Lectoraat Professionalisering van het Onderwijs

Auteurs: Alexandra Jacobs
Ellen Domhof
Frits Simon
Joyce Vreuls
Mieke Koeslag-Kreunen
Sylvia Schoenmakers
Xandra Janssen

Oktober 2019

Voorwoord

Voor u ligt een bundel met uiteenlopende bijdragen die alle raken aan diverse facetten van het curriculum. Kenmerkend voor deze bijdragen is dat ze kort en bondig zijn en zijn geschreven in een toegankelijke stijl. Ze zijn bedoeld om u snel te informeren en te inspireren tot nadenken en wellicht verdere verdieping.

De afgelopen jaren zijn de bijdragen gepubliceerd op een website van het lectoraat Professionalisering van het Onderwijs met als doel om onderwijskundige kennis over curriculumvraagstukken breed toegankelijk te maken. De website is gestopt maar graag willen we de bijdragen nog beschikbaar houden en dat doen we dus via deze bundel.

Het maken van toegankelijke bijdragen voor een breed publiek is geen sinecure. Ik dank voormalig collega Sylvia Schoenmakers en collega's Frits Simon en Mieke Koeslag voor hun redactionele werkzaamheden.

Ik wens u veel leesplezier!

Marcel van der Klink

Lector Professionalisering van het Onderwijs

Inhoud

Waar let je op bij een hybride leeromgeving?	5
Wat is een hybride leeromgeving?	5
Waarom ontstaan hybride leeromgevingen?	5
Waar let je op bij een hybride leeromgeving?	5
Wie kan helpen?	6
Verder lezen?	6
Is de opleiding een verzameling van modules?	10
Waarom worden opleidingen opgedeeld in modules?	10
Hoe verantwoord je de opbouw in het curriculum?	11
Wat maakt dat modules een opleiding vormen?	11
Verder lezen?	12
Wat is er nodig voor een goed afstudeerprogramma?	13
Waarom kijken we naar de kwaliteit van de hele opleiding?	13
Hoe ontwerp je een afstudeerprogramma?	14
Wat levert het op?	16
Verder lezen?	16
Waar zit de gemeenschappelijkheid in onze visie?	18
Waarom aandacht voor Group Concept Mapping?	18
Hoe helpt GCM bij een gedeelde visie?	18
Wat levert de software anders op dan overleg en bijeenkomsten?	20
Verder lezen?	20
Welke kenmerken heeft een toekomstbestendig curriculum?	22
Waarom moeten er toekomstbestendige curricula zijn?	22
Hoe kan een curriculum toekomstbestendig gemaakt worden?	22
Wat levert toekomstbestendig curriculumontwerp op?	23
Verder lezen?	23
Welk beroepsbeeld van studenten bepaalt hun studiesucces?	25
Waarom aandacht geven aan de ontwikkeling van een beroepsbeeld?	25
Hoe stuurt de opleiding het beroepsbeeld van studenten?	25
Wat moet de opleiding in een eerste opleidingmodule aanbieden?	26
Verder lezen?	27
Hoe organiseren we de stagebegeleiding?	28
Waarom werkt traditionele stagebegeleiding niet?	28
Hoe optimaliseer je de stagebegeleiding?	28
Wat verandert er met een andere stagebegeleiding?	29
Verder lezen?	30
Wat is programmatisch beoordelen?	31

Waarom programmatisch beoordelen?.....	31
Wat is programmatisch beoordelen?.....	31
Hoe organiseer je programmatisch beoordelen?.....	33
Wie kan helpen?.....	33
Verder lezen?.....	33
Wat doet een curriculumcommissie?.....	35
Wat is een curriculumcommissie?.....	35
Waarom hebben opleidingen een curriculumcommissie?.....	36
Hoe werkt de curriculumcommissie?.....	36
Wie kan helpen?.....	37
Verder lezen?.....	37
Wat werkt bij studieloopbaanbegeleiding?.....	39
Wat is studieloopbaanbegeleiding?.....	39
Waarom is er studieloopbaanbegeleiding?.....	39
Hoe werkt studieloopbaanbegeleiding?.....	39
Wie kan helpen?.....	40
Verder lezen?.....	40

Waar let je op bij een hybride leeromgeving?

16 augustus 2019

Auteur: Frits Simon

- Wat is een hybride leeromgeving?
- Waarom ontstaan hybride leeromgevingen ?
- Waar let je op bij een hybride leeromgeving?
- Wie kan helpen?
- Verder lezen?

Wat is een hybride leeromgeving?

Strikt gedefinieerd is een hybride leeromgeving (voortaan: hlo) een locatie waar werken en leren worden geïntegreerd in een realistische beroepscontext. Dit maakt het mogelijk dat studenten de vereiste competenties ontwikkelen, wat onder meer wordt bereikt als er wordt gewerkt met resultaatverplichtingen. Voorwaardelijk voor een hlo zijn daarom een samenwerking met externe opdrachtgevers, een gevulde orderportefeuille, een *real life* leer-werkomgeving en een bijpassende didactische profilering.

In de praktijk komen er meerdere varianten van hlo's voor. Bijvoorbeeld *social labs*, *living labs*, innovatiewerkplaatsen, leerconfiguraties of proeftuinen. Soms gevestigd op school, soms voorzien van opdrachten uit eigen koker en overwegend aangestuurd door docenten. Deze varianten wijken af van de strikte omschrijving. Soms omdat er wordt gearzeld om studenten te laten werken met resultaatverplichtingen. Of er wordt betwijfeld of wel voldoende opdrachten kunnen worden verworven. Of er zijn (financiële) beperkingen rond het inrichten van een *real life* leer-werkomgeving.

Waarom ontstaan hybride leeromgevingen?

De manier waarop (hoger) onderwijs traditioneel wordt georganiseerd staat onder druk. Vooral over de mogelijkheden om de vele ontwikkelingen op vele vakgebieden bij te houden heerst onzekerheid. Het bedrijfsleven zit te springen om medewerkers die bij de tijd zijn en bij de tijd kunnen blijven. Die behoefte stimuleert een zoektocht naar vormen van onderwijs, waarin ontwikkeling en vernieuwing als vanzelf zijn verankerd. Daarnaast is evident dat de effectiviteit van onderwijs vele malen groter is als studenten actief aan het leren slaan. Eens te meer voor een generatie studenten die opgroeit in een dynamische IT-omgeving, die verschillend qua uitgangspositie het onderwijs instapt en waarvan wordt verwacht dat ze zelf aan hun loopbaan sturing geven.

De uitdaging is om didactisch verantwoorde leer-werkomgevingen te creëren, waarin inhoudelijke vernieuwing, actieve participatie en individueel maatwerk zijn uitgebalanceerd.

Waar let je op bij een hybride leeromgeving?

Onderzoek verheldert dat een hlo een samenspel is van nogal wat betrokkenen, ieder met eigen percepties en belangen. Het tot stand brengen van een hlo is daarom een

langdurig en gecompliceerd proces, dat de nodige inspanningen en voortdurend onderhoud vergt. Bovendien, soms moet het toeval een beetje helpen.

Een realistische beroepscontext is voor iedereen belangrijk. Werken en leren leveren door de inzet van uiteenlopende expertise en ervaring dan de gewenste resultaten voor iedereen op.

Vanuit onderwijs is voor hlo's het op verantwoorde wijze organiseren van het leerproces van studenten van belang. Vanzelfsprekend omdat het belang van de student bij een goede opleiding in het geding is. Maar ook omdat opleidingen zich moeten verantwoorden over de (door docenten) geleverde kwaliteit van onderwijs. De ontwikkeling van een hlo vergt daarom een doorlopende explicitering van een aantal aandachtspunten zodat de samenhang met het totale opleidingscurriculum blijft geborgd.

Redenerend vanuit de verantwoordelijkheid die een opleiding draagt voor het ontwerp en de ontwikkeling van een curriculum is aandacht nodig voor specifieke attitudes en expertise van de docent-begeleiders binnen de hlo. Deze attitudes en expertise hebben betrekking op twee belangrijke punten:

1. de verschuivingen in de aard van de kennis en ervaring die worden beoogd. Deze verschuivingen hebben gevolgen voor de wijze van overdracht, toe-eigening en explicitering van kennis. De scheiding tussen theorie en praktijk vervaagt. Dit zal ook om een andere wijze van toetsen vragen;
2. de verschuiving in verhouding tussen docent en student, die – samen met andere betrokkenen – een gedeelde verantwoordelijkheid krijgen ten aanzien van een resultaat. De gangbare gezagsverhouding krijgt een meer collegiale grondslag. Binnen bestaande hlo's wordt hiervoor met uiteenlopende oplossingen gewerkt. Veelal wordt er gewerkt in *learning communities* of *communities of practice*, krijgen opdrachten de vorm van projecten en worden beoordeling en begeleiding gescheiden van elkaar.

Wie kan helpen?

Dit artikel is gebaseerd op literatuur over hlo's en een onderzoek naar het tot stand komen van Chemelot Innovation Learning Labs (CHILL). Het onderzoek werd verricht door Frits Simon, Miriam Stuijts en Joyce Vreuls (Lectoraat Professionalisering van het Onderwijs). Informatie over CHILL: Joost Ruland (Education expert).

Verder lezen?

Boiten, R. (2017). Leeromgeving stimuleert zelfsturing. Onderwijsinnovatie, 4, 23-25.

In dit onderzoek werd duidelijk dat een niet-schoolse omgeving en slechts enkele principe-afspraken met docenten tot verbluffende resultaten op het gebied van zelfsturing en reflectie bij propedeuse-studenten kan leiden.

Cremers, P. H. M. (2016). Designing hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. (PhD). Wageningen University, Wageningen.

Probleem	Richtlijn
Spanning tussen specifieke leerdoelstellingen en open einde, realistische opdrachten, waardoor onduidelijkheden voor de participanten over hun rol optreden.	Introduceer onderdelen (halffabricaten) die nog verder ontwikkeld moeten worden, waardoor alle participanten nog gelegenheid hebben specificaties in te brengen.

Starten met het project gaat moeizaam, evenals het ingroeien in de (team) rollen.	Werk zo veel mogelijk vanaf het begin aan concrete opdrachten of objecten, waardoor eigen inzet en samenwerking op gang komen.
Specifieke technische details kunnen niet altijd worden opgelost waardoor docenten in verlegenheid raken.	Verbind met een <i>online community</i> , waardoor <i>open source tools</i> en informatie beschikbaar komen.
Spanning tussen enerzijds het gemak van overdrachts-onderwijs in een gesimuleerde omgeving en anderzijds de druk van verantwoordelijkheid voor echte resultaten.	Onderscheid de verschillende verantwoordelijkheden goed, faciliteer wel kennismaking met de verschillende aspecten

Goes-Daniëls, M., & Klink, M. v. d. (2013). *Onderzoek inzet Communities for Development (CfD's) in het Chemie Onderwijs. Chemelot Innovation and Learning Labs (CHILL)*. Heerlen: Zuyd Onderzoek.

Binnen CHILL is het concept *Communities for Development* ontwikkeld, een aangepaste vorm van *Communities of Practice*. Aan de hand van dit onderzoek worden de opzet en effectiviteit van het ontwikkelde model beschreven.

Huisman, J., de Bruijn, E., Baartman, L., & Aalsma, E. (2010). *Leren in hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Praktijkverkenning, theoretische verdieping*. Utrecht: ECBO.

Thema	Aanbevelingen
Ontwikkeling expertise	1. Sta expliciet stil bij nieuwe concepten en maak het mogelijk dat ze betekenis krijgen. 2. <i>Concept maps</i> helpen een kennis basis inzichtelijk te maken mits gekoppeld aan concrete praktijkvoorbeelden. 3. Beginnende lerenden hebben baat bij theorielessen om niet overspoeld te raken.
Leerstijlen in het beroeps-onderwijs	4. Welke leerstijl(en) effectief is, verdient verder onderzoek. 5. Leerstijlen verschillen per beroepsdomein, in school past een constructieve en op de werkplek past een reflectieve leer-stijl. 6. De constructieve/reflectieve leerstijlen worden ontwikkeld door regelmatig stil te staan bij het werkproces.
Ontwikkelenverschillenden typen kennis in verschillende leeromgevingen	7. Informeel leren moet worden gecombineerd met formeel leren en toetsing omwille van explicitering van kennis. 8. Waar competenties het best geleerd worden moet meegenomen worden in de inrichting van de leeromgeving, 9. Leren op de werkplek moet behalve praktische vaardigheden ook andere vaardigheden opleveren. 10. Mentoren en praktijkbegeleiders dienen over de nodige vaardigheden te beschikken om hun kennis expliciet te maken.
Processen van kennisontwikkeling	11. Expliciteren van impliciete kennis kan door collega's en mentoren op het werk en door aan de praktijk gekoppelde theorielessen. 12. Onderling delen van expliciete kennis kan met verschillende mensen op

	verschillende manieren gebeuren. 13. Accommodatie en expansief leren – anders dan bij assimilatie en accumulatie – van kennis worden ondersteund door reflectie op concreet handelen en eigen normen, waarden en identiteit. 14. Transfer/transformatie van kennis naar nieuwe beroepssituaties verdient aandacht.
Motivationale en emotionele aspecten	15. Motivatie van leerlingen zou regelmatig nagegaan moeten worden 16. Leerlingen zouden niet gedwongen moeten worden tot een beroepskeuze omdat anders verzet en verstoring van het leren optreedt.
Ontwikkelen van beroepsidentiteit	17. Ingroeien in beroep is gevolg van socialisatie, internalisering en acceptatie en zou ondersteuning vinden in loopbaangesprekken en reflectie. 18. Socialisatie en internalisering worden geholpen door de ontwikkeling van een persoonlijk kennisbestand.

Simon, F., Stuijts, M., & Vreuls, J. (2019). ... worden van ... en CHILL en ... en ... een momentopname van een hybride leeromgeving. Heerlen: Zuyd Onderzoek.

Dit is een rapportage over onderzoek naar het tot stand komen van CHILL. Verhelderd wordt de complexiteit van het tot stand komen van deze hlo. Opmerkelijk is dat geen van de betrokkenen de vorming van een hlo voor ogen had.

Thunnissen, M., & Custers, M. (2018). Social labs: innovatie in het hbo. Onderwijsinnovatie, 1, 13-15.

In dit artikel wordt beschreven welke ontwerpprincipes te herkennen zijn in de verschillende *social labs*, die binnen Fontys Hogescholen zijn ontstaan. Er wordt onder meer op het verschil in de mate van hybriditeit gewezen.

Zitter, I., & Hoeve, A. (2011). Ontwikkelmodel voor hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. 's Hertogenbosch: ECBO.

Ontwerprichtlijn	Omschrijving
Cultiveren authenticiteit	De werken/leren omgeving (context, taken, activiteiten, rollen en communicatie) stelt een werkpraktijk, een professionele werkcultuur en organisatie voor.
Creëren van <i>learning community</i>	Community: iedere deelnemer moet ervaren erbij te horen. Aandeel in leren: iedere deelnemer is lerend op het eigen niveau.
Gebruik maken van diversiteit	Diversiteit is een gegeven, wordt gewaardeerd en gebruikt op team en organisatieniveau, en in interne en externe netwerken.
Verbinden van werken en leren	Deelnemers leren door real life taken uit te voeren, ondersteund door onderwijskundige interventies afgestemd op de taak, het lerende individu, waarbij werken en leren verbonden worden.
Reflexiviteit faciliteren	Deelnemers leren op een reflectieve manier over hun taken en ervaringen, zowel als persoon, team als organisatie. Kritieke gebeurtenissen in het werk zijn het startpunt voor reflectie en leren.

Organisatie mogelijk maken	De structuur en cultuur van de organisatie ondersteunen het werkproces, kennisontwikkeling en deling op elk niveau (individu, team, organisatie, samenleving).
Ecologisch inbedden	De leerconfiguratie is afgestemd op haar omgeving, die partnerorganisaties en andere belanghebbenden omvat.

Is de opleiding een verzameling van modules?

15 juni 2017

Auteur: Sylvia Schoenmakers

- Waarom worden opleidingen opgedeeld in modules?
- Hoe verantwoord je de opbouw in het curriculum?
- Wat maakt dat modules een opleiding vormen?
- Verder lezen?

Waarom worden opleidingen opgedeeld in modules?

Curriculumopbouw volgt de manier waarop studenten persoonlijke en beroepscompetenties ontwikkelen. Soms wordt dit vertaald in de opbouw van strikte leerlijnen, soms hebben studenten grote vrijheid in het volgen van modules. De discussie over de curriculumopbouw concentreert zich op de zorg voor samenhangend onderwijs en flexibiliteit.

Er zijn verschillende redenen om opleidingen op te delen in grotere onderwijseenheden:

- De samenhang en volgordelijkheid wordt overzichtelijker en 'behapbaar' voor studenten
- Studenten hebben meer belang bij het afronden van grotere onderdelen van hun opleiding;
- Samenwerkende docententeams rond modules brengen balans en levendigheid in het onderwijs;
- Vereenvoudiging van administratie, kwaliteitszorg en bedrijfsprocessen

Bij het ontwerp van een curriculum houden opleidingen rekening met:

- **Modularisering**, waarbij bepaalde inhouden en competenties worden gespreid over verschillende onderdelen en fasen van de opleiding. Om samenhang van het curriculum te waarborgen wordt daarbij vaak gekozen voor inhoudelijke thema's, een spiraalsgewijze opbouw van competentieniveau's of het leren werken toenemende complexiteit in beroepsproducten;
- **Semesterindeling en onderwijsblokken** die studenten gelegenheid geven om een tussenbalans op te maken in hun competentieontwikkeling en om keuzes te maken in de voortzetting van de opleiding. Bijvoorbeeld in keuzemodules, uitstroomprofielen of alternatieve opleidingswegen;
- **Credit opbouw**, waarbij bepaalde instroomeisen gesteld kunnen worden. Bijvoorbeeld een opbouw in complexiteit en/of zelfsturing door studenten;
- **Credit transfer** door bepaalde onderdelen te volgen in een andere opleiding of bij een andere onderwijsinstelling. Voorbeelden hiervan zijn minoren en microcredentials;
- **Elders verworven competenties** vaststellen, bijvoorbeeld uit praktijkervaring.

Hoe verantwoord je de opbouw in het curriculum?

Bij het ontwerpen van een curriculum zijn er een aantal belangrijke aandachtspunten:

- **het opleiden van alle studenten:** het programma moet aansluiten bij de leerbehoeften en de mogelijkheden van studenten en daarom flexibel zijn en tegelijk houvast bieden; de inhoud en de toegepaste onderwijsmethoden zijn punt van aandacht om tegemoet te komen aan diversiteit. Naarmate de keuzemogelijkheden groter zijn, hebben studenten baat bij informatie, advies en begeleiding in keuzeprocessen.

TIP! Studenten worden meestal alleen gehoord over het curriculumontwerp bij de evaluatie van modules. Soms worden ze aan het begin van een ontwerpproces betrokken als *co-creator*, maar gaandeweg en bij veranderingen wordt hun stem minder gehoord. Uit onderzoek blijkt dat studenten meer controle ervaren over hun eigen ontwikkeling als ze de curriculumopbouw begrijpen en zich mede-vormgever voelen.

- **de bestaande structuren van de onderwijsinstelling:** de instroommomenten van verschillende cohorten studenten, de jaarindeling in onderwijsblokken en vakantieperiodes geven een ritme aan de onderwijsactiviteiten. Ook beleid heeft gevolgen voor de curriculumopbouw. Denk aan het gewenste leren in communities of internationalisering van het onderwijs. Er zijn gegevenheden waarop ontwerpers geen invloed hebben.

TIP! Een bijzonder punt van aandacht bij curriculumontwikkeling is de participatie van het werkveld; deze wordt te weinig gezien als integraal onderdeel van het curriculum en daarmee van het leerproces van studenten.

- **de professionaliteit van docenten:** In een curriculum gaat het er niet alleen om dat alles aan bod komt, maar ook dat zaken voldoende niveau en diepgang hebben. Het ziet ernaar uit dat meer generieke vaardigheden steeds belangrijker worden, voor studenten én voor docenten. Didactische vaardigheden worden sterker als docenten mee op zoek gaan naar de fundamenten voor curriculumopbouw. Er ontstaan beter verantwoorde keuzes voor bijvoorbeeld de noodzakelijke vakkennis, het groeperen van studenten op basis van diagnostische tests, het aanpakken van struikelvakken of het vergroten van variëteit in beroepsgerichte modules en practica.
- **kennis en acceptatie van het nieuwe opleidingsconcept:** veranderingen in het curriculum scheppen onzekerheid en weerstanden waarmee opleidingsteams moeten dealen. Een gezamenlijke visie ontwikkel je niet zonder een sterk team. Kleinere teams blijken hierin productiever. Doelstellingen voor de (middel)lange termijn vormen zich in wisselwerking tussen docententeams en opleidingscommissies, met docenten van voorgaande en volgende modules, in informele gesprekken bij de koffieautomaat en met de buitenwacht.

Stabiliteit in de curriculumopbouw is een belangrijk aspect in de kwaliteitszorg en staat soms op gespannen voet met de wens om te veranderen, met omgevingsinvloeden en met de wisseling van docenten.

Wat maakt dat modules een opleiding vormen?

Ontwikkelteams voor een curriculum houden veel soorten samenhang en volgordelijkheid in de gaten. Modellen voor curriculumopbouw zijn bijvoorbeeld:

- **Lineair:** modules arrangeren in opklimmende moeilijkheidsgraad of complexiteit;
- **Spiraalsgewijs:** inhoudelijke thema's of te ontwikkelen competenties komen op meerdere plaatsen in het curriculum terug met steeds meer diepgang;
- **Thematisch:** de meest relevante thema's voor de beroepsuitoefening komen om beurten aan bod;
- **Onderhandelingsgericht:** studenten worden gestimuleerd om in zekere mate zelf te bepalen hoe ze zich de vereiste competenties eigen maken;

- **Toetsgericht:** te beoordelen competenties zijn het uitgangspunt om terug te redeneren over wat studenten in voorgaande periodes moeten leren;

In de curriculumopbouw worden niveaus van competentiebeheersing onderscheiden voor verschillende leerjaren. Een gangbare indeling is:

1. **Hoofd fasebekwaamheid** wordt bereikt in de propedeuse en dient vooral (zelf)selectie van studenten voor de opleiding en het beroep
2. **Profielkeuzebekwaamheid** is gericht op verdieping en het maken van verantwoorde keuzes voor de persoonlijke (studie)loopbaan
3. **Startbekwaamheid** is gericht op de vereisten om passend werk op hbo-niveau te vinden en zich als professional verder te ontwikkelen.

Verder lezen?

O'Neill, G., Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2014). Supporting programme teams to develop sequencing in higher education curricula. International Journal for Academic Development, 19(4), 268-280.

O'Neill deed onderzoek bij 9 ontwerpteams van opleidingen uit verschillende domeinen in het hoger onderwijs in Ierland. In dit onderzoek bleek dat ontwerpteams grote moeite hebben met een onderwijskundig verantwoorde curriculumopbouw en geholpen kunnen worden bij het uitwerken van een visie op leerprocessen, een opeenvolging in modules en met de communicatie hierover met studenten. Bovenstaand artikel is grotendeels gebaseerd op dit onderzoek van O'Neill e.a.

Smeijsters, H., & Sporken, S. (2004). Van taak tot competentie. Houten: Bohn Stafleu en Van Loghum.

Het boek biedt inzicht in ervaringen bij ingrijpende curriculumvernieuwingen bij de opleidingen Sociale Studies van Zuyd Hogeschool. Opleidingsteams ontwikkelden een gezamenlijke visie op de curriculumopbouw en vertaalden deze in modules voor het curriculum. Als uitgangspunt hebben landelijke opleidingsprofielen, de hbo-standaard en de concepten 'competentiegerichtheid' en 'leren-leren' gediend. Centraal in de onderwijsontwikkeling stond het beoogde toenemende vermogen van de student om zelfbepalend en zelfsturend te leren. Het boek 'Van taak tot competentie' beschrijft hoe parallel aan de toename van het zelfbepalend en zelfsturend vermogen van de student ook de rol van de docent verandert.

Uchiyama, K. P., & Radin, J. L. (2009). Curriculum mapping in higher education: A vehicle for collaboration. Innovative Higher Education, 33(4), 271-280.

Onderzoek van Uchiyama en Radin dat het inzichtelijk maken van het bestaande curriculum en het toetsen hiervan aan actuele informatie uit de opleiding leidt tot meer collegialiteit en samenwerking in de curriculumontwikkeling.

Wat is er nodig voor een goed afstudeerprogramma?

17 juli 2017

Auteur: Alexandra Jacobs

- Waarom kijken we naar de kwaliteit van de hele opleiding?
- Hoe ontwerp je een afstudeerprogramma?
- Wat levert het op?
- Verder lezen?

Waarom kijken we naar de kwaliteit van de hele opleiding?

Net als elke toets is een eindwerkstuk van een opleiding een momentopname en heeft altijd iets van willekeur. Bij het beoordelen of een student voldoende competenties heeft opgedaan om een hbo-diploma te ontvangen, wil je die willekeur zo veel mogelijk uitsluiten. Een sterk afstudeerprogramma levert dan goede diensten. Een afstudeerprogramma is een samenhangend geheel van toetsen die gezamenlijk het eindniveau van de student aantonen. Het verankert vanuit verschillende invalshoeken wat studenten moeten laten zien om als beroepsbekwaam te worden beoordeeld. Het uitspreken van een adequaat oordeel over beroepsbekwaamheid kan daarom nooit alleen op basis van een goed afstudeerwerkstuk. Zeker voor studenten die uit het werkveld in de opleiding komen. De kwaliteit van verworven competenties ontstaat door verbanden tussen onderdelen van het curriculum zichtbaar te maken, zowel voor de studenten als voor de opleiders en toekomstige werkgevers. Het aangeven van deze verbanden in het curriculum gaat niet van vandaag op morgen en het vormgeven van deze verbanden in het curriculum brengt een intensief veranderingsproces op gang. Het implementeren van veranderingen is nog niet zo evident. Hiervoor is een zekere balans in de organisatie nodig voor wat betreft zes kernaspecten, ook wel bouwstenen genoemd. Wanneer 1 van de kernaspecten ontbreekt roept dit gevoelens van ongenoegen op. Aan de hand van onderstaand schema kun je de ongenoegens plaatsen en wordt ook meteen duidelijk waaraan de opleiding moet werken om weer in balans te komen.



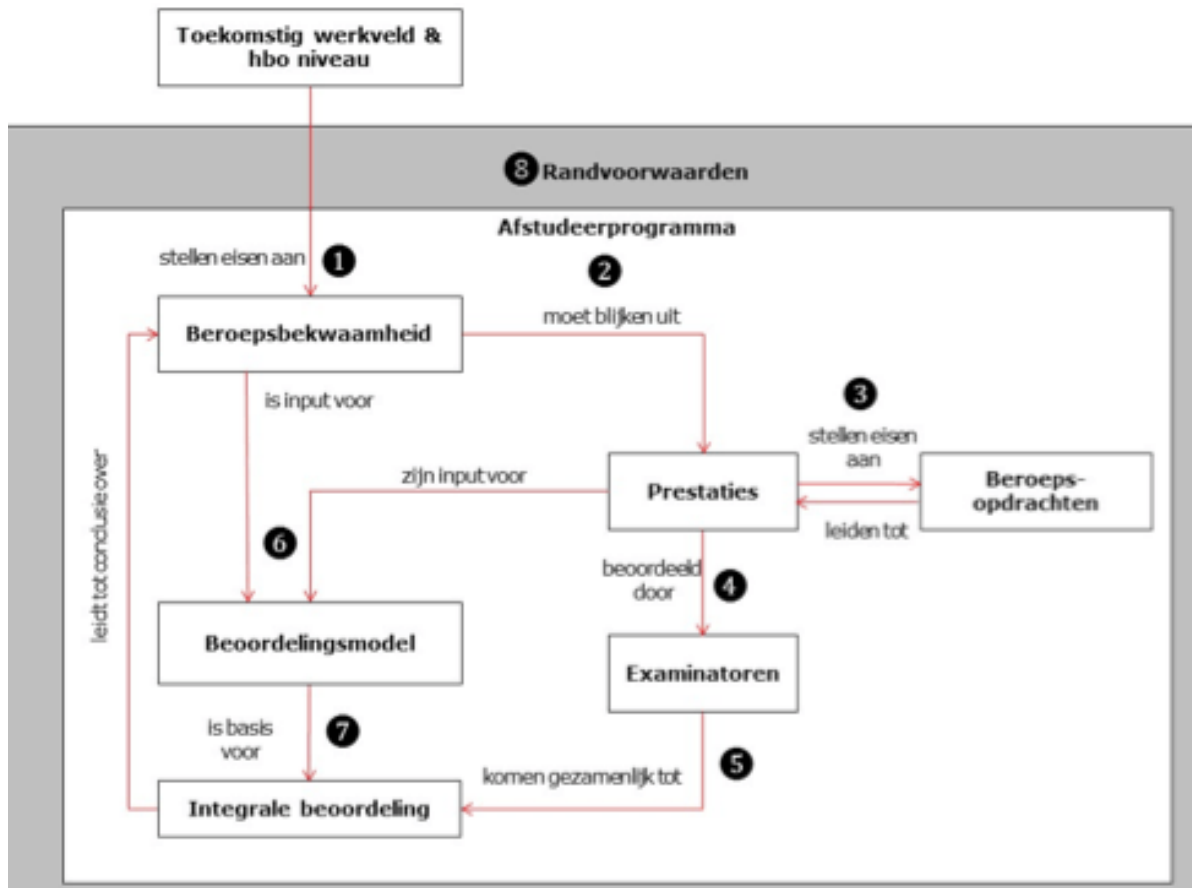
Figuur 1. Bouwstenen van groei en verandering (Nieuwenhuis, 2010)

Het hbo-niveau wordt vastgesteld aan de hand van eisen uit landelijk opleidingsoverleg, in samenspraak met werkveldvertegenwoordigers en op basis van internationale afspraken over het competentie niveau. De curriculum commissie, de examen commissie van een opleiding, de toets commissie en de werkveld commissie zoeken naar een balans in de dingen die wel en niet in het curriculum horen. Daarnaast zorgen zij in samenspraak met het management van een opleiding voor de benodigde structuur, mensen en middelen. De emoties die dit meebrengt vragen om rust en ruimte in het veranderingsproces. En vooral ook om een gedegen diagnose van wat er mankeert.

Hoe ontwerp je een afstudeerprogramma?

Bij het ontwerp van een afstudeerprogramma hoeft niet iedereen het laatste woord te hebben. Onderzoek toont aan dat een ontwerpsteam onder verantwoordelijkheid van het management voorwaardelijke is om succesvol een afstudeerprogramma te (her)ontwerpen en te implementeren. Succesfactoren voor een ontwerpsteam zijn een gemengde samenstelling van kwaliteiten, een sterke wil om samen te werken met uitvoerende docenten en een betrokken management dat meedenkt en bereid is om de gewenste veranderingen in het curriculum te faciliteren.

Om een goede, integrale analyse van het afstudeerprogramma te maken kan er gebruik gemaakt worden van onderstaande conceptuele model:



Figuur 2. Conceptueel model protocol verbeteren en verantwoorden van afstuderen in het HBO 2.0 (Andriessen, Sluijsmans, Snel, & Jacobs, 2017)

De nummers bij de pijlen horen bij een set van reflectieve vragen:

1. Wat is de visie van de opleiding op de beroepsbekwame student?
2. Aan de hand van welke prestaties kan de beroepsbekwaamheid worden vastgesteld?
3. Welke beroepsopdrachten leiden tot de gewenste prestaties?
4. Wat moeten examinatoren kennen en kunnen om de prestaties te kunnen beoordelen?
5. In hoeverre komen examinatoren tot één oordeel?
6. In hoeverre is het beoordelingsmodel logisch afgeleid vanuit de vereisten aan de beroepsbekwaamheid en de gevraagde prestaties?
7. In hoeverre is het beoordelingsmodel ondersteunend bij het komen tot een valide, betrouwbaar, transparant en integraal oordeel?
8. In hoeverre zijn de randvoorwaarden aanwezig voor een goed functioneren van het afstudeerprogramma?

Bovenstaande vragen zijn gericht op het afstudeerprogramma.

Het werken aan verbetering van het afstudeerprogramma vraagt iets van de organisatie. Gericht op de bouwstenen van groei en verandering is er een set vragen gemaakt om te onderzoeken hoe de balans is in de organisatie. Hiermee kan in samenhang in kaart worden gebracht in hoeverre de randvoorwaarden aanwezig zijn voor het goed functioneren van het afstudeerprogramma.

Deze vragen zijn:

1. Wat is onze visie op beroepsbekwaamheid en tot welke doelen dwingt ons dat? (bouwsteen visie)
2. Welke werkprocessen richten we in om studenten hun beroepsbekwaamheid te laten aantonen? (bouwsteen structuur)
3. Welke leer- en werkomgeving is nodig om de visie en doelen te realiseren? (bouwsteen cultuur)
4. Aan welke kennis en vaardigheden moeten we nog werken? (bouwsteen mensen)
5. Welke middelen zijn nodig om de visie en doelen te realiseren? (bouwsteen middelen)
6. Waaruit blijkt dat we onze visie en doelen hebben gerealiseerd? (bouwsteen resultaten)

Naast deze op de bouwstenen gerichte kernvragen zijn er opdrachten die helpen om voor elke opleiding een eigen verhaal te maken van het afstudeerprogramma. Dan valt het kwartje en kun je samen bepalen wat waar in het curriculum een plek moet krijgen.

Wat levert het op?

Een afstudeerprogramma is geen afvinklijstje voor studenten. En ook geen presentatie van een scriptie. Waar opleidingen flexibeler worden, toont het de totale kwalificatie voor de arbeidsmarkt of een vervolgopleiding.

De weerslag van een afstudeerprogramma is terug te vinden in de onderwijs- en examenregeling. De curriculumcommissie buigt zich verder over de invulling en uitvoering van deze regeling. Een ontwerpteam dat uit is op samenwerking tussen een ontwerpteam en docenten levert een gedeeld begrip van het totale curriculum en van de vereiste inhouden en werkvormen van de verschillende modules.

Voor de toetscommissie van de opleiding versterkt het afstudeerprogramma de kwaliteit van het beoordelingsmodel. In dit document zijn beslisregels opgenomen voor bijvoorbeeld de prestatiecriteria en de toetsprocedure.

Verder lezen?

Link naar eindrapport

http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/743/original/Vreemde_Ogen_Dwingen-Eindrapport_project_Ontwerpen_is_Mensenwerk_DEF.pdf?1492006731

In de vorm van een reisverslag is dit rapport het eindverslag van de 'pilot protocol afstuderen' die in opdracht van Vereniging Hogescholen is uitgevoerd. In het rapport met als titel 'Ontwerpen is Mensenwerk' worden de stappen van het uitgevoerde onderzoek en bijbehorende resultaten gepresenteerd. Daarnaast is er ook een reisgids, waarmee opleidingen zelf aan de slag kunnen. In deze reisgids zijn tal van opdrachten geformuleerd die opleidingen kunnen inzetten om systematisch aan de verbetering van het afstudeerprogramma te kunnen werken.

Link naar nieuwe 'Protocol verbeteren en verantwoorden van afstuderen in het HBO

2.0'. http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/744/original/Vreemde_Ogen_Dwingen-Protocol_Verbeteren_en_Verantwoorden_van_Afstuderen_in_het_hbo.pdf?1492006791

De term 'protocol' werkt wellicht misleidend. Het zijn namelijk geen voorgeschreven (gedrags)regels. Het protocol bestaat uit een conceptueel model met daarbij een aantal richtvragen. Het doel van deze vragen is aanzetten tot reflectie over hoe opleidingen hun afstudeerprogramma regelen in de opleiding, wat is hun visie op de professional? En hoe hebben opleidingen hun programma ingericht om deze professional daadwerkelijk 'af te

kunnen leveren' aan de praktijk. Het conceptueel model maakt duidelijk hoe de verschillende factoren met elkaar in verbinding staan om tot een goed afstudeerprogramma te komen.

Algemene link naar thema pagina

<http://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/thema-s-en-subthema-s/artikelen/project-protocol-afstuderen>

Op deze thema pagina van Vereniging Hogescholen staan bovenstaande rapporten. Daarnaast is er beeldverslag gemaakt waarin deelnemende opleidingen de meerwaarde van deelname aan het programma toelichten. Tevens kan hier een handreiking worden gedownload die opleidingen kunnen gebruiken bij het maken van een herontwerp en is er achtergrondinformatie beschikbaar.

Overige bronnen

Nieuwenhuis, M. (2010). *The Art of Management*. Marcel Nieuwenhuis. Retrieved from <http://www.the-art.nl/>

Waar zit de gemeenschappelijkheid in onze visie?

17 juli 2017

Auteur: Sylvia Schoenmakers

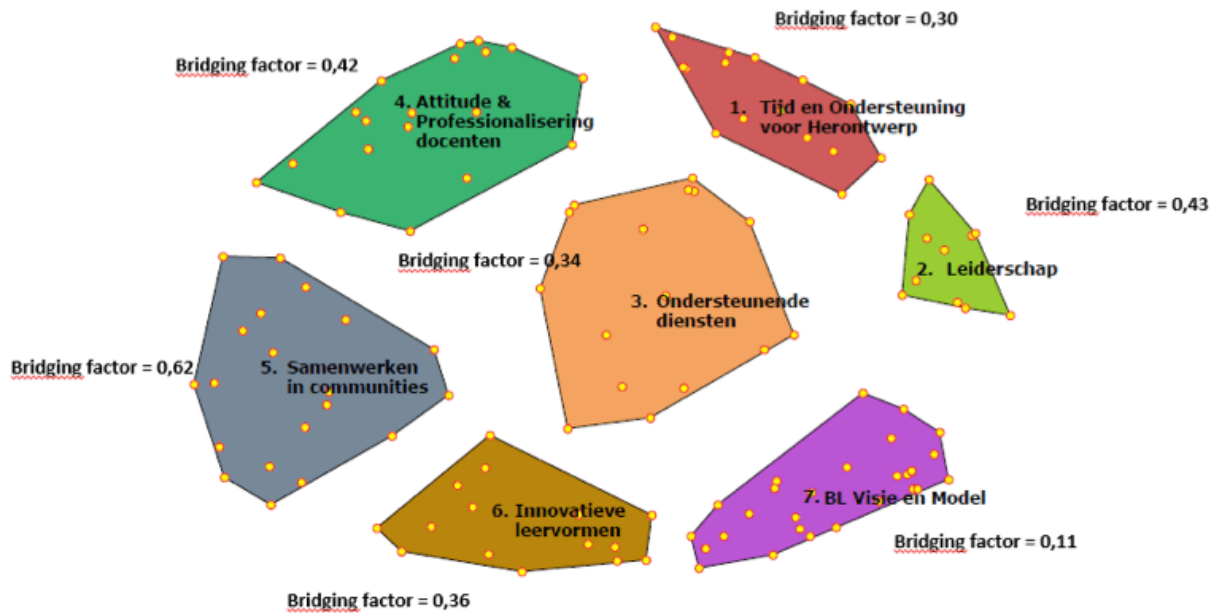
- Waarom aandacht voor Group Concept Mapping?
- Hoe helpt GCM bij een gedeelde visie?
- Wat levert software anders op dan overleg en bijeenkomsten?
- Verder lezen?

Waarom aandacht voor Group Concept Mapping?

Samen praten over een visie levert soms waardevolle discussie op, maar kan soms ook door tegengestelde belangen leiden tot een vastgelopen discussie en daarmee tot niets. Als je een door het team gedragen visie wil ontwikkelen, dan kunnen onderzoeksmethoden zoals Group Concept Mapping (GCM) helpen om verbanden en prioriteiten zichtbaar te maken. Daarbij worden ook de voorwaarden, het ontwerpproces en de ondersteuning en samenwerking als belangrijke factoren duidelijk. Praten over gewenste veranderingen in het curriculum blijft abstract zo lang het niet gaat over de gewenste en concrete resultaten, de beschikbare middelen, de vereiste procedures en de mensen die het moeten doen. Group Concept Mapping helpt om ideeën en opvattingen van een groep mensen te vertalen in kritische succesfactoren voor bijvoorbeeld blended learning of curriculumontwikkeling.

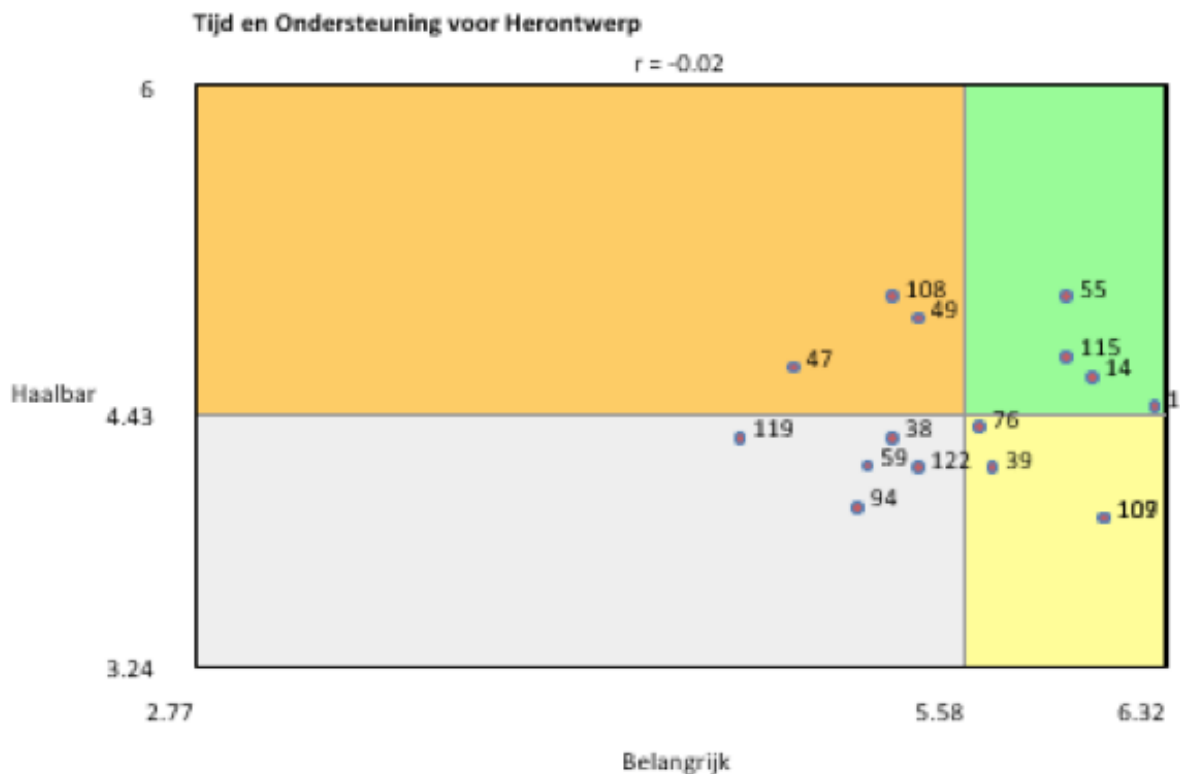
Hoe helpt GCM bij een gedeelde visie?

Een visie ontwikkelen met GCM gaat als een drie-traps raket: brainstormen, rangschikken en beoordelen. Met behulp van ICT en wat statistiek kunnen deze processen vereenvoudigd worden, zonder aan zeggingskracht te verliezen. Via software voor GCM kunnen deelnemers stellingen opschrijven rond een vooraf vastgesteld onderwerp, bijvoorbeeld curriculumontwikkeling. Bij Zuyd werden succesfactoren voor een blended learning strategie verzameld bij 64 deelnemers. Deze brainstorm leverde 125 ideeën op die met statistische technieken geprojecteerd worden in een wolk. Vervolgens is met beschrijvende statistiek de samenhang tussen de ideeën zichtbaar gemaakt door deze te analyseren, te karakteriseren en te clusteren. Dat leverde zeven clusters op waaraan de organisatie volgens de deelnemers moet werken bij de invoering van blended learning. De bridging factor bij elk cluster geeft aan hoe sterk de samenhang is tussen de afzonderlijke ideeën.



afbeelding 1: Clustermap en bridging factoren

Na deze clustering gaven deelnemers de prioriteiten aan door het belang en de haalbaarheid van de ideeën te beoordelen. Daarmee ontstaat een grafiek die zichtbaar maakt welke van de ideeën zowel belangrijk en haalbaar zijn (groene vlak). De deelnemers aan het onderzoek naar blended learning vinden bijvoorbeeld beschikbare tijd en ondersteuning bij het ontwerp het meest belangrijk, en ze vinden het samenwerken in communities en het gebruik maken van ondersteunende diensten het best haalbaar. Voor elk cluster kan worden vastgesteld wat volgens de deelnemers de belangrijkste en meest haalbare ideeën zijn.



Afbeelding 2: go-zone grafiek voor het cluster 'Tijd en ondersteuning voor herontwerp'

Belangrijk en haalbaar voor het cluster Tijd en ondersteuning voor herontwerp zijn:

1. Het flexibel faciliteren van docenten
2. Technische en didactische ondersteuning van docenten
3. Betrokkenheid van een expert die vanaf het begin aanstuurt op inpassing in het curriculum
4. Ontwerpteam waarin ook ondersteunende diensten een plek hebben.

De software voor Group Concept Mapping resulteert in een raamwerk voor gewenste en succesvolle curriculumontwikkeling. Dit raamwerk heeft betrekking op:

- Visie en voorwaarden
- Het ontwerpproces
- Ondersteuning en samenwerking

Het gaat bij curriculumontwikkeling niet alleen om de inhoud daarvan, maar ook om saamhorigheid en een plan van aanpak. De analyse met Group Concept Mapping levert daarvoor een goede basis.

Wat levert de software anders op dan overleg en bijeenkomsten?

De grote winst van de software zit hem erin dat de meningen van individuele deelnemers over het belang en de haalbaarheid van kernwaarden zichtbaar worden in informatiewolken. Inzoomen op wat belangrijk en haalbaar is levert de kansrijke aanknopingspunten of 'quick wins'. Met deze zaken kan een ontwerpteam rekening houden.

De statistische verwerking van gegevens levert zicht op denkpatronen. Bij statistiek gaat het vaak om een grote steekproef. Toch kun je grote hoeveelheden gegevens ook halen uit een vragenlijst, waarmee zo veel mogelijk ideeën bij een beperkt aantal deelnemers opgehaald worden. Zelfs met een groep van ongeveer 20 deelnemers levert een GCM-studie betrouwbare informatie over gewenste en haalbare veranderingen, doordat de software voor Group Concept Mapping uitgaat van individuele inbreng van de deelnemers. Discussies om tot consensus te komen zijn niet nodig. De resultaten van een GCM-studie zijn op deze manier een goed startpunt voor beleidsvorming en in dit geval implementatie.

Verder lezen?

Limbeek, E., Moonen, J., Hooijdonk, J. v., Ebus, P., Joppe, D., Kockelkoren, C., . . . Drachsler, H. (2017). Succesfactoren voor de implementatie van Blended Learning binnen Zuyd Hogeschool. Retrieved from Heerlen: https://onderwijsontwikkeling.zuyd.nl/wp-content/uploads/2017/11/Rapport_Succesfactoren-voor-Blended-Learning_nov2017.pdf

Meer informatie over de gevolgde procedure en de resultaten van de uitgevoerde GCM-studie naar een strategie voor blended learning staan in bovenstaand rapport. Dit artikel kwam tot stand op basis van gesprekken met Jo Moonen over bovenstaand onderzoek.

Abrahams, D. A. (2010). Technology in higher education: A framework for identifying and prioritising issues and barriers to adoption of instructional technology. Journal of Applied Research in Higher Education, 2(2), 33-49.

Beschrijving van de GCM-methode voor het ontdekken van prioriteiten en weerstanden bij de acceptatie van technologie in het onderwijs.

Anderson, L. A., Day, K. L., & Vandenberg, A. E. (2011). Using a concept map as a tool for strategic planning: The healthy brain initiative. Preventing Chronic Disease, 8(5), A117.

Gebruik van GCM als gereedschap voor strategische planning.

Scheffel, M., Drachsler, H., Stoyanov, S., & Specht, M. (2014). Quality Indicators for Learning Analytics. Educational Technology & Society, 17(4), 117-132.

GCM voor het opstellen van kwaliteitsindicatoren voor learning analytics.

Nieuwenhuis, M. A. (2003). The art of management. 1: Strategie en structuur : vereenvoudigen, verbinden, visualiseren: [Apeldoorn The Art of Management] 2003. 2e dr.

Welke kenmerken heeft een toekomstbestendig curriculum?

17 juli 2017

Auteur: Joyce Vreuls

- Waarom moeten er toekomstbestendige curricula zijn?
- Hoe kan een curriculum toekomstbestendig gemaakt worden?
- Wat levert een toekomstbestendig curriculum op?
- Verder lezen?

Waarom moeten er toekomstbestendige curricula zijn?

De samenleving verandert steeds sneller. Dat geldt ook voor de inhoud van beroepstaken. Goed onderwijs is in staat om voortdurend in te spelen op veranderende maatschappelijke behoeften. Studenten inspireren en vormen met een actueel curriculum is een grote uitdaging voor opleidingen. Opleidingen kunnen niet langer wachten totdat het hele curriculum op de schop gaat, maar zullen dit voortdurend moeten aanpassen.

Interactie tussen arbeidsmarkt, onderwijsinstellingen en studenten concentreert zich in twee gebieden:

1. Tussen arbeidsmarkt en onderwijsinstellingen;
2. In de doorstroom tussen opleidingen

Onderwijsinstellingen moeten toekomstbestendige professionals leveren (die ín en ván de arbeidsmarkt leren) en de arbeidsmarkt moet zorgen voor een arbeidsmarkt die toekomstbestendig is. Er wordt verondersteld dat interactie in slechts één gebied ten koste gaat van de ander.

Onder welke omstandigheden (onderwijs-)instellingen reageren op veranderingen in de maatschappij, en hoe, is tevens – naar ons beste weten – onbekend.

Hoe kan een curriculum toekomstbestendig gemaakt worden?

Niemand kan de toekomst voorspellen. En we weten ook niet hoe organisaties zullen inspelen op trends die zich ontwikkelen. Toch zijn er een aantal aanpakken die richting geven aan toekomstbestendige curricula:

- **Algemeen of breed curriculum** met veel aandacht voor generieke competenties. Wat op school geleerd wordt is toepasbaar in uiteenlopende (beroeps)situaties. Denk bijvoorbeeld aan 21^{ste} eeuwse vaardigheden zoals communiceren, initiatief nemen, kritisch denken en creativiteit. Het is echter de vraag of studenten hiermee voldoende zijn toegerust voor een onbekende toekomst. Vaardigheden ontwikkelen zich vooral door variatie in vergelijkbare

situaties. In een radicaal veranderende arbeidsmarkt zijn situaties niet meer vergelijkbaar.

- **Nabijheid van de professionele praktijk** door meer werkplekieren in het curriculum. Het onderwijs heeft de naam achter te lopen bij ontwikkelingen in het werkveld. Werkplekieren stimuleert studenten om verbanden te leggen tussen kennis en wat de praktijk vraagt. Maar ook voor het werkveld is nog onduidelijk hoe de toekomst eruit zal zien.
- **Een open curriculum** met een sterke kern van kennis en vaardigheden en daar omheen veel flexibiliteit. De openheid geeft ruimte om (tijdelijk) in te spelen op ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Zowel studenten als docenten kunnen zich zo profileren met zaken die ze van belang vinden voor de toekomst.

Wat levert toekomstbestendig curriculumontwerp op?

Deze drie aanpakken bieden interessante mogelijkheden om het curriculum aan te passen bij toekomstige ontwikkelingen. Wat ze betekenen voor het proces van curriculumontwerp, is nog onvoldoende uitgekristalliseerd.

Het aanpassingsvermogen van een opleiding beoogt effecten op:

- de aantrekkelijkheid van een actueel curriculum voor studenten
- de duurzame inzetbaarheid van studenten in de praktijk
- de duurzame inzetbaarheid van medewerkers die zich voortdurend ontwikkelen
- de dienstbaarheid van de opleiding aan de veranderende arbeidsmarkt

Verder lezen?

Van der Lee, N., Westerman, M., Fokkema, J. P., Van Der Vleuten, C. P., Scherpbier, A. J., & Scheele, F. (2011). The curriculum for the doctor of the future: messages from the clinician's perspective. Medical teacher, 33(7), 555-561.

Een studie over hoe artsen worden voorbereid voor hun toekomstige werkplek. De auteurs gebruikten 'strategisch plannen' als een tool bij behoefteanalyse op de werkplek als instrument om inzicht te krijgen in de toekomstige werkplek.

Laudadio, J., McNeal, J.L., Boyd, S.D., Le, L.P., Lockwood, C., McCloskey, C.B., Sharma, G., Voelkerding, K.V., and Haspel, R.L. (2015) Design of a Genomics Curriculum: Competencies for Practicing Pathologists. Archives of Pathology & Laboratory Medicine, 139 (7), 894-900.

Aandacht voor de mate van algemeenheid/ generaliteit van het curriculum. De auteurs hebben een breed curriculum voor moleculaire biologie ontworpen. Zoals in de meeste curriculum design studies was hun eerste stap een behoeften analyse. Pathologen werden gevraagd om kritische competenties die pathologen nodig hebben om succesvol te kunnen zijn en concurrerend/ voldoende onderscheidend te blijven in de toekomst, te identificeren en prioriteren, waarna de curriculumoverzichten (curriculum maps) werden ontworpen. Ze beschrijven echter dat het nog steeds een uitdaging is om het curriculum up-to-date te houden. Ze zien het curriculum als dynamisch en het moet geëvalueerd worden als de behoeften veranderen.

De Kraker, J., Lansu, A. and van Dam-Mieras, M.C.E. (2007) Competencies and Competence-Based Learning for Sustainable Development. In: de Kraker, J., Lansu, A. and van Dam-Mieras, R., Eds., Crossing Boundaries. Innovative Learning for Sustainable Development in Higher Education, UNU Press, Tokyo.

Een voorbeeld bij de mate van openheid van het curriculum: een flexibel curriculum (met generieke competenties). Een flexibel curriculum speelt een positieve rol in het

waargenomen leren, de tevredenheid en de prestaties van de leerlingen. De meeste "flexibele" curricula zijn niet volledig open maar hebben een kern- en (slechts een aantal) keuzevakken. Ze geven aan dat generieke competenties een mogelijkheid zijn voor 'boundary crossing' tussen disciplines en stakeholdersperspectieven. Lansu et al. (2012) beschrijven dat als universiteiten voortdurend veranderende perspectieven en eisen in hun curricula willen integreren, ze deze eisen en perspectieven moeten vertalen in de leeruitkomsten. Om te voldoen aan deze veranderingen benadrukken ze dat curricula rekening moeten houden met innovatieve duurzame ideeën, regionale behoeften, evenals perspectieven van diverse stakeholders. Zij moeten gezamenlijk en bewust curricula ontwerpen in een snel veranderend veld.

De Vries, B. (2016).

<http://www.wijmakenhetonderwijs.nl/actueel/een-permeabel-curriculum-door-bregje-de-vries>.

Spreekt over een open curriculum als 'een permeabel curriculum'. Een permeabel ofwel 'doorlatend' curriculum heeft een sterke kern: de identiteit of het ruggenmerg van het curriculum. Dit ruggenmerg is de basis van de ribben, die bijvoorbeeld de kernonderwerpen zijn, of jaren van de cursus, of profielen. Tussen die ribben is er ruimte om te vullen met externe invloeden. Deze invloeden kunnen tijdelijk zijn of onderdeel worden van de kern. Een curriculum dat vooraf met doelen, leeractiviteiten en toetsing is gevuld, heeft nauwelijks een responsief karakter. Omdat het curriculum niet van tevoren is vastgesteld, is het permeabel curriculum bedoeld om veranderingen in de dagelijkse praktijk te omarmen.

Overige literatuur

Hakkarainen, K., Lallimo, J., Toikka, S., & White, H. (2011). Cultivating collective expertise within innovative knowledge-practice networks. *Learning across sites: New tools, infrastructures and practices*, 69-86.

Hakkarainen, K., Paavola, S., & Lipponen, L. (2004). From communities of practice to innovative knowledge communities. *LIFELONG LEARNING IN EUROPE.*, 9, 74-83.

Hakkarainen, K. P., Palonen, T., Paavola, S., & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*.

Lansu, A., Boon, J., Sloep, P. B., & Van Dam-Mieras, R. (2012). Changing Professional Demands in Sustainable Regional Development: A Curriculum Design Process to meet Transboundary Competence. *Journal of Cleaner Production*. [Special Issue: Learning for Sustainable Development in Regional Networks].

Lehtinen, E., Hakkarainen, K., & Palonen, T. (2014). Understanding Learning for the Professions: How Theories of Learning Explain Coping with Rapid Change. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, 199-224. Dordrecht: Springer Netherlands.

Nieuwenhuis, L. F. (2006). Vernieuwend vakmanschap: een drieluik over beroepsonderwijs en innovatie.

Onstenk, J., & Westerhuis, A. (2016). *Responsieve onderwijsinstellingen in het mbo*.

Palonen, T., Boshuizen, H. P., & Lehtinen, E. (2014). How expertise is created in emerging professional fields *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning*, 131-149. Springer.

Welk beroepsbeeld van studenten bepaalt hun studiesucces?

18 september 2017

Auteur: Ellen Domhof

- Waarom aandacht geven aan de ontwikkeling van een beroepsbeeld?
- Hoe stuurt de eerste opleidingsmodule het beroepsbeeld van studenten?
- Wat moet de opleiding in de eerste opleidingsmodule aanbieden?

Waarom aandacht geven aan de ontwikkeling van een beroepsbeeld?

Studenten ontwikkelen in het begin van hun opleiding een beeld van hun toekomstig beroep. Dat specifieke beeld blijkt belangrijk te zijn voor het voltooien van de opleiding. Het beeld waarmee studenten beginnen aan een opleiding is niet altijd passend bij de huidige realiteit en bij concrete beroepstaken. Voor het ontwikkel- of leerproces van studenten is het zaak snel persoonlijke betrokkenheid bij de opleiding én het toekomstig beroep te ontwikkelen. Een concreet beroepsbeeld helpt daarbij en kennismaking met de praktijk geeft een goede basis. Een beroepsbeeld wordt onder meer opgebouwd door het uitvoeren van beroepstaken, kennismaking met de werkomstandigheden en met beroepsbeoefenaren. Hiervoor hebben studenten generieke competenties nodig, zoals systematisch kunnen observeren, interviewen en rapporteren. De generieke en beroepsspecifieke competenties zijn verankerd in de landelijke opleidingsprofielen en zijn onderdeel van het curriculum van de opleiding.

Uit recent onderzoek bij een opleiding in de Gezondheidszorg bleek dat onbedoeld vooral de generieke competenties veel aandacht krijgen in de startmodule en dat er minder ruimte is voor specifieke beroepscompetenties. Toch vormen voor studenten juist deze specifieke competenties de basis voor betrokkenheid bij de opleiding en de ontwikkeling van een dynamisch beroepsbeeld.

Hoe stuurt de opleiding het beroepsbeeld van studenten?

Uit het onderzoek – basis voor dit artikel – blijkt dat studenten tijdens leeractiviteiten vooral onderling praten over het beroep en weinig met toekomstige klanten/cliënten. Zij werken met verschillende doelgroepen en worden gestimuleerd om creatieve oplossingen te vinden. Als gevolg daarvan ontwikkelen zij vooral communicatieve vaardigheden, inzicht in het belang van creativiteit en ondernemingszin. Deze constatering daagt uit om na te denken over de balans tussen generieke en beroepsspecifieke competenties.

Voor een opleiding van Zuyd levert dit de volgende aanbevelingen op:

- Zorg voor **echte beroepstaken** die een rijker beroepsbeeld geven dan simulaties of fictieve casussen. De complexiteit van echte taken helpt docenten om meer variatie en diepgang in het beroepsbeeld van studenten te bewerkstelligen.
- Blijf zoeken naar mogelijkheden voor **beroeps oriënterende stages** waarin studenten contact hebben met beroepsbeoefenaren. Deze stages bieden een

combinatie van handelingsgerichte opdrachten en van leeractiviteiten gericht op de ontwikkeling van een evenwichtig beroepsbeeld.

- **Combineer generieke en specifieke competenties** in authentieke beroepstaken, waarbij docenten ondersteuning geven bij de bewustwording van de verschillende componenten en bij het formuleren van persoonlijke leerdoelen.

Een ontwerpteam voor het curriculum moet goed afwegen op basis van welke activiteiten studenten met volle overtuiging kiezen voor een specifieke opleiding. En daarbij ook welke specifieke en generieke competenties bijdragen aan de ontwikkeling van het huidige, maar ook aan het toekomstige beroepsbeeld. Het model van de ***T-shaped professional*** laat zien dat persoonlijk-professionele ontwikkeling van studenten gebaat is bij diepgaande disciplinaire kennis én bij het vermogen om te communiceren over de grenzen van sociale, culturele en economische grenzen. Er worden hoge eisen gesteld aan professionals om te innoveren, relaties aan te gaan en hun organisaties te versterken. Studenten krijgen zicht op huidige en toekomstige beroepstaken waardoor ze na de eerste opleidingsmodule een andere beeld ontwikkelen dan ze hadden toen ze met de opleiding begonnen.

Wat moet de opleiding in een eerste opleidingmodule aanbieden?

Een eerste opleidingsmodule bestaat idealiter uit:

- **realistische praktijkervaringen:** Contact met klanten/cliënten is voor studenten erg behulpzaam bij het ontwikkelen van een beroepsidentiteit. Naast kennismaken met ervaringsdeskundigen waarbij ervaringen gedeeld worden, bestaat dit uit het opdoen van daadwerkelijk, handelingsgerichte ervaringen. Het gaat in het begin van de opleiding om betrekkelijk eenvoudige activiteiten, die wel in een groter verband geplaatst kunnen worden. *Kritieke beroepstaken*, vastgesteld door de praktijk en opleiding kunnen een basis vormen voor beroeps oriënterende opdrachten. Ook het inzetten van simulanten, naast de ervaringsdeskundigen, helpt de beeldvorming. Beroepsoriënterende stages waarin studenten praktijkervaring opdoen zijn moeilijk in te passen in een curriculum. Opleidingen vervangen deze stages veelal door simulaties of praktijkopdrachten.
- **contacten met beroepsbeoefenaren:** Ontwikkeling van beroepsidentiteit ontstaat doordat de student een verband gaat zien tussen hun persoonlijkheid en het toekomstige beroep. Beroepsbeoefenaren aan het werk zien helpt hierbij doordat ze de breedte van het vak, de benodigde vaardigheden en de persoonlijkheid van de beroepsbeoefenaren kunnen observeren. Beroepsbeoefenaren aan het werk zien geeft ook zicht op de beroepswerkelijkheid waar ook werkzaamheden als planning, vergaderingen en rapporteren onderdeel van zijn. Naast aandacht voor beroepsspecifieke competenties onderkennen studenten hierdoor mogelijk ook het belang van deze competenties voor hun opleiding.
- **dialogo tussen studenten en docenten** over hun ervaringen: Het verdiepen van beleving en ervaringen blijkt belangrijk voor de vorming van een beroepsbeeld. Als studenten tijdens de opleiding ervaring opdoen in de praktijk is het belangrijk om te weten wat ze van deze ervaringen vinden en of hun beroepsbeeld daardoor verandert. De leeromgeving dient studenten de mogelijkheid te geven om met docenten te praten over de betekenis van de praktijkervaringen waarbij er expliciet aandacht is voor de vorming van realistische werk- en toekomstbeelden. Studenten worden zich daardoor bewust van de cultuur en eisen van het beroep en kan dit vergelijken met zijn eigen mogelijkheden, waarden en ambities (Meijers, Kuijpers & Winters, 2010).
- mogelijkheden voor studenten om hun **eigen loopbaan te sturen:** Reflectie op praktijk- en onderwijservaringen geeft studenten een steeds duidelijker beeld van de beroepsbeoefenaar die ze graag willen worden. Al in een eerste opleidingsmodule ontwikkelen ze persoonlijke vragen en leerdoelen. De leeromgeving dient studenten de mogelijkheid te geven om de eigen

studieloopbaan te beïnvloeden, en zo de eigen beroepsidentiteit te ontwikkelen. Dit benadrukt het belang van een autonomie ondersteunende leeromgeving (Vleuten van der en Driessen, 2014).

Verder lezen?

Domhof, E. (2017) . De vorming van het beroepsbeeld

Dit artikel is gebaseerd op de masterthesis voor de opleiding Leren en Innoveren. De auteur hield een evaluatieonderzoek met studenten na de eerste opleidingsmodule en voerde een kwalitatieve analyse uit met de uitspraken van studenten. Ze constateert dat studenten na de eerste opleidingsmodule vooral meer oog hebben voor de generieke competenties voor het beroep. Ze analyseert uitspraken van studenten in het licht van het bedoelde curriculum van de opleiding.

Meijers, F., Kuijpers, M., & Winters, A. (2010). Leren kiezen/ kiezen leren. Een literatuurstudie.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012) Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. Studies in Higher Education, 37, 449–467.

<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.523144>

Kaljouw, M., & van Vliet, K. (2015). Naar nieuwe zorg en zorgberoepen: De contouren. Rapport over een toekomstgerichte opleidingen- en beroepenstructuur in Nederland. Geraadpleegd van

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2015/04/10/naar-nieuwe-zorg-en-zorgberoepen-de-contouren>

Onzenoort, van C. H. (2010). Als uitval opvalt: Studie-uitval in het hoger beroepsonderwijs. (Proefschrift).

Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/11245/1.344929>

Hoe organiseren we de stagebegeleiding?

21 september 2017

Auteur: Sylvia Schoenmakers

- Waarom werkt traditionele stagebegeleiding niet?
- Hoe optimaliseer je de stagebegeleiding?
- Wat verandert er met een andere stagebegeleiding?

Waarom werkt traditionele stagebegeleiding niet?

Een opleidingscurriculum biedt doorgaans betrekkelijk weinig ruimte aan studenten om hun persoonlijk-professionele profiel te ontwikkelen. In veel curricula wordt daarvoor verwezen naar de stages. In die stages krijgen studenten meer verantwoordelijkheid om vanuit eigen competenties en ambities te leren en zich verder te ontwikkelen. Stagebegeleiders stimuleren en ondersteunen dit leerproces. Het overgrote deel van de begeleidingstijd van stagebegeleiders zit echter in reizen naar en van de stageplek in het observeren van de werkplek. En in een begeleidingsgesprek op de werkplek blijken studenten overstelpt te worden met gemiddeld 21 adviezen. Dat is allemaal weinig efficiënt en weinig effectief! Opleidingen zoeken daarom naar mogelijkheden om de stagebegeleiding te optimaliseren. Samenwerkingsverbanden en digitale media bieden hier mooie kansen.

Hoe optimaliseer je de stagebegeleiding?

Uit een systematische literatuurstudie kwamen de volgende manieren naar voren om stagebegeleiding door docenten te optimaliseren:

- Versterkte samenwerking met de werkplek als mede-opleidingsverantwoordelijke; deze kan verschillende vormen aannemen:
 - Werkplek waar student met opdrachten aangestuurd wordt vanuit de opleiding: een groep studenten krijgt opdrachten vanuit de opleiding waaraan ze werken op diverse stageplaatsen; de dagelijkse begeleiders zien toe op goede uitvoering van de opdrachten; een deel van de begeleiding door de opleiding vindt plaats als groepsbegeleiding.
 - Werkplek met een centrale begeleider of opleidingscoördinator naast dagelijkse begeleiders: een groep stagiairs bij een organisatie wordt begeleid door mentoren op de werkplek; de opleidingscoördinator houdt toezicht op de voortgang en bespreekt voorkomende zaken met de stagedocent.
 - Partnermodel waarin docenten en werkplekopleiders samenwerken en leiding geven aan studenten: docenten werken (deels) mee in de uitvoering van beroepstaken en hebben daarbij speciale aandacht voor de begeleiding van stagiairs in de organisatie.
 - Netwerkmodel waarin meerdere professionals in het bedrijf en uit de opleiding (docenten en onderzoekers) samenwerken: een of meer docenten, onderzoekers en professionals vormen samen met studenten een team dat afspraken maakt over werkverdeling bij de ontwikkeling van nieuwe producten en processen.
 - Bedrijfsopleiding waar de werkplek de verantwoordelijkheid overneemt: de bedrijfsopleider ziet toe op de kwaliteit van leerprocessen bij studenten/medewerkers en hun diplomering.

- Efficiëntie in de planning en de begeleidingsvaardigheid van docenten kunnen op de volgende manieren verbeterd worden:
 - De tijd en kosten voor planning en reizen kunnen beperkt worden door meer stagiairs bij één bedrijf of organisatie te plaatsen. Daardoor worden de samenwerkingsafspraken explicieter en zijn docenten meer beschikbaar op de werkplek.
 - Het expliciteren van de rollen van stagebegeleiders stimuleert betrokkenen om de stagebegeleiding te structureren. Denk daarbij aan rollen als expert, als adviseur, als feedbackgever, als manager, als probleemoplosser, als controleur, als informatieaanbrenger en als rolmodel voor studenten.
 - In stagebegeleidingsgesprekken blijkt er nog weinig aandacht voor de ontwikkeling van loopbaancompetenties van studenten.
Aanknopingspunten voor deskundigheidsbevordering van docenten en werkplekbegeleiders zijn bijvoorbeeld: sterktes/zwaktes van stagiairs, diepere lagen van de persoonlijkheid, sociale redzaamheid, verdieping van leerinhouden, ondersteuning bij keuzes, reflecteren op leerprocessen.
- Flexibele stagebegeleiding op afstand
 - Terugkomdagen en meet-ups geven gelegenheid om stagiairs als groep te begeleiden. Op basis van gesignaleerde behoeften kan daarna waar nodig individuele begeleiding plaatsvinden.
 - Het gebruik van digitale media bij stagebegeleiding neemt snel toe. Denk aan mededelingen en opdrachten verspreiden, (video)chats, bestanden opslaan en uitwisselen, persoonlijke en groepsblogs en meer. Deze communicatie vereist afspraken over een veilige omgeving en bijzondere vaardigheden van alle betrokkenen; zij begint al lang voordat studenten op stage gaan.
 - Zowel groepsbijeenkomsten als sommige digitale media geven gelegenheid om studenten ook onderling verantwoordelijkheid te geven in het 'opleiden van elkaar'.

Al deze organisatievormen voor stages dragen ertoe bij dat de begeleiding van studenten efficiënt en effectief wordt vormgegeven. Daarbij wordt dan een plan gemaakt voor de voorbereiding, het toezicht, de pedagogische begeleiding en de evaluatie. Een nieuwe aanpak stimuleert docenten om hun expertise uit te bouwen.

Wat verandert er met een andere stagebegeleiding?

Veranderingen gaan niet vanzelf. Ze vragen om zaken te regelen en tijd om te leren werken in nieuwe omstandigheden. Bij een andere organisatie van de stagebegeleiding worden er samenwerkingsafspraken gemaakt die verder reiken dan de bevoegdheden van stagebegeleiders. Docenten en mogelijk ook begeleiders op de werkplek dienen geschoold te worden in nieuwe begeleidingsvormen.

Het engagement van de opleiding met de werkplek kan zich ontwikkelen:

- van een basisengagement (opleiding stelt eisen aan de werkplek)
- naar een partnerengagement (afbakening van verantwoordelijkheden)
- en een professioneel ontwikkelingsengagement (wederzijdse betrokkenheid).

Naarmate het engagement van docenten met het werkveld zich ontwikkelt, leiden de competenties die de opleiding hanteert tot heroverweging. De visie op het curriculum komt onder een vergrootglas.

Verder lezen?

Polling, M.-R., Henkens, B., Coppens, G., & Borghs, M. Ondersteunende literatuurstudie bij de kernopdracht 'Maximaliseren van stagebegeleiding binnen een context van minimale fysieke aanwezigheid op de werkplek'.

Retrieved from <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/bijlagen/bijlage-6-definitieve-kadertekst.pdf>

Lerarenopleiders uit verschillende opleidingssegmenten in Leuven hebben een analyseschema ontwikkeld voor het optimaliseren van stagebegeleiding. Hun literatuurstudie vormt de basis voor dit artikel. In een vervolgstudie werken zij aan een lijst van begeleidingsvormen met minimale fysieke aanwezigheid van de docent bij stages.

Schoenmakers, S., & Wilms, J. (2015). In het diepe gegooid worden, welke perceptie hebben studenten van hun leeropbrengsten in Teaching Hotel Chateau Bethlehem [What perceptions do students have of their learning outcomes in Teaching Hotel Chateau Bethlehem]. Retrieved from Heerlen:

In de beroeps oriënterende stages van de hotelschool blijken studenten elkaar goed te kunnen begeleiden. Instructeurs technische vaardigheden instrueren studenten bij het begin in een nieuwe afdeling, ze zijn vraagbaak en grijpen alleen in als er ernstige fouten dreigen. De eenvoudige beroepstaken krijgen diepgang door de complexe situatie waarin ze worden uitgevoerd.

Wat is programmatisch beoordelen?

4 december 2017

Auteur: Xandra Janssen

- Waarom programmatisch beoordelen?
- Wat is programmatisch beoordelen?
- Hoe beoordeel je programmatisch?
- Wie kan helpen?
- Verder lezen?

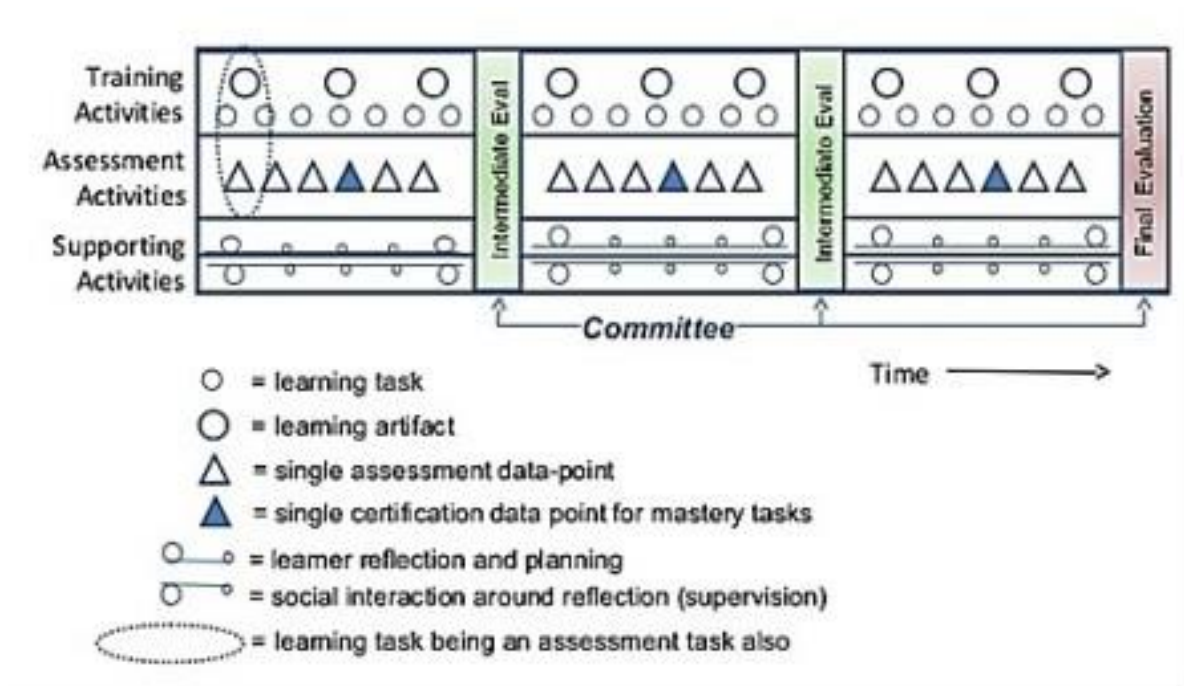
Waarom programmatisch beoordelen?

In het hbo worden studenten opgeleid tot start-bekwame professionals. Om te kunnen bepalen of een student start-bekwaam is, dient de student hier bewijs voor te leveren in het uitoefenen van beroepstaken in authentieke contexten. Veel curricula stimuleren studenten echter om hun *credits* bij elkaar te sprokkelen om zo hun diploma te behalen. Uit landelijke evaluaties blijkt dat studenten het aantal toets-momenten waaraan *credits* zijn verbonden te hoog vinden. Het hoge aantal toetsen leidt ertoe dat studenten vooral leren voor een toets en geen meerwaarde zien in het leren van de feedback op de toets. Die feedback is meestal niet bruikbaar voor een volgende toets. Studenten ervaren toetsen daarom als een hordenloop, waarbij bovendien de samenhang tussen de toets-momenten ontbreekt. Ook docenten richten zich veelal op het ontwikkelen van een toets die past bij hun onderwijsmodule en dat levert weinig samenhang op in het geheel van toetsen. Hoognodig dus dat we niet op module- maar op curriculumniveau naar beoordelen gaan kijken. Programmatisch beoordelen – dat wil zeggen beoordelen op een samenhangende manier – is hiervoor uitermate geschikt. Door programmatisch naar toetsen te kijken, wordt het effect van beoordelen *als* leervorm gemaximaliseerd. Daarmee beogend dat beslissingen over de voortgang van de student dan doeltreffender genomen kunnen worden, waarmee uiteindelijk het studiesucces van de student is gediend.

Wat is programmatisch beoordelen?

Globaal gezien houdt programmatisch beoordelen in dat er een voortdurende wisselwerking wordt gecreëerd tussen leeractiviteiten, feedback, ondersteuning en formatieve beoordelingen. Daarmee kan een student een realistisch beeld opbouwen over wat hij kan en wat hij zich alsnog eigen dient te maken. Binnen programmatisch beoordelen wordt er slechts op een beperkt aantal momenten een doorslaggevende beoordeling uitgesproken.

Schematisch ziet programmatisch beoordelen er als volgt uit:



Figuur 1. Model voor programmatisch beoordelen (van der Vleuten et al., 2012)

Training activities zijn de onderwijsactiviteiten, bestaande uit leertaken (*learning tasks*) en bijeffecten van het leren (*learning artifacts*). Formatieve beoordelingsmomenten zijn er voortdurend (*single assessment data-point*); deze momenten dragen maximaal bij aan het leren van de student en resulteren in informatierijke feedback voor de student. Een enkele keer, als beheersing van iets belangrijks aangetoond moet worden (bijvoorbeeld het reanimeren van een persoon), kan een enkel beoordelingsmoment doorslaggevend zijn (*single certification data-point*). Ondersteunende activiteiten (*supporting activities*) zijn er in de vorm van reflecteren op de feedback en het formuleren van leerdoelen om het zelfsturend leren te bevorderen (*learner reflection and planning*) en in de vorm van supervisie / intervisie door sociale interactie met de coach en met medestudenten (*social interaction around reflection*). Na een bepaalde periode volgt een tussentijdse beoordeling door een beoordelingscommissie, gebaseerd op alle voorafgaande verzamelde informatie over de student. Hierdoor worden de sterke punten en beperkingen van de student duidelijk, wat door de student gebruikt kan worden om het verdere leren te plannen. Een doorslaggevende beoordeling over bijvoorbeeld toelating tot een volgende fase van de opleiding wordt pas gedaan na een aantal tussentijdse beoordelingen. Deze doorslaggevende beoordelingen worden onderbouwd en gebaseerd op de rijke informatie uit de verschillende datapunten. Het resultaat zal voor de student niet als een verrassing mogen komen. Deze uiteindelijke beslissingen worden genomen door een team van assessoren, omdat er voor de student veel van af hangt.

Voor programmatisch beoordelen is kennis van afzonderlijke beoordelingsmethoden niet meer afdoende, want iedere beoordeling dient te worden gezien in het toetsprogramma als geheel. De beoordelingen dienen op een logische wijze samen te hangen in het licht van doorslaggevende beoordelingen. Het ontwerpen en implementeren van programmatisch beoordelen vereist daarom teamwerk; het is onwenselijk toetsen een individuele verantwoordelijkheid te laten blijven.

De voordelen van programmatisch beoordelen zijn binnen het wetenschappelijk onderwijs onderzocht. Er bleek dat studenten meer aandacht hebben voor het leren *van* toetsen als de student de einddoelstellingen in beeld heeft, hier gericht feedback op krijgt en de student deze feedback kan gebruiken om zich verder te ontwikkelen. Er wordt met programmatisch beoordelen een beter totaalbeeld van de student gevormd en de student blijkt te worden geholpen in het bereiken van de einddoelstellingen van zijn opleiding

Hoe organiseer je programmatisch beoordelen?

Hiertoe dienen de volgende principes voor de opbouw van een curriculum te worden gehanteerd:

- Het aantal summatieve beoordelingsmomenten wordt beperkt in een curriculum; deze momenten zijn alleen bedoeld om doorslaggevende beslissingen over een student te nemen (bijvoorbeeld het behalen van de propedeuse, het toegang verlenen tot een afstudeerstage, het verlenen van een diploma).
- Alle andere beoordelingsmomenten hebben een formatieve functie; deze toetsen hebben als doel de student verder te helpen in zijn leren richting de te behalen eindkwalificaties. Uitgangspunt is: zolang als een student nog aan het leren is, moet hij niet beoordeeld worden.
- Om deze formatieve functie te borgen, dient de student rijke feedback te ontvangen die hem helpt de volgende vragen te beantwoorden: Waar wil ik naar toe (feed up)? Waar sta ik (feedback)? Wat heb ik nodig om mijn doelen te bereiken (feed forward)?
- Doorslaggevende beslissingen worden genomen na een zorgvuldige afweging van alle informatie uit eerdere formatieve beoordelingsmomenten, met aandacht voor het reflecterend vermogen van de student op eerdere beoordelingen.
- Beoordelingsmethoden worden doelgericht geselecteerd, op basis van hun positieve bijdrage aan het leren van de student. Hierdoor komt er meer nadruk te liggen op het optimaliseren van de samenhang tussen de methoden die gebruikt worden in het toetsprogramma en minder op de kwaliteit van een toets als een op zichzelf staand instrument.
- Doorslaggevende beoordelingen worden genomen door meerdere beoordelaars samen om de betrouwbaarheid te verhogen. Hoe zwaarder de beslissing, hoe meer er geïnvesteerd dient te worden in de kwaliteit van de beoordeling en dus ook in de kwaliteit van en het aantal beoordelaars.

Om programmatisch beoordelen in te voeren is expertise op het gebied van toetsontwerp niet afdoende. Expertiseontwikkeling in het ontwerpen van een coherent toetsprogramma blijkt net zo hard nodig. Daarvoor is meer onderzoek nodig.

Wie kan helpen?

Xandra Janssen-Brandt, senior docent faculteit Gezondheidszorg, heeft zich verdiept in programmatisch beoordelen en kan ondersteuning bieden bij het ontwerpen van een toets-programma volgens de principes van programmatisch beoordelen.

Opleidingsteams binnen en buiten de faculteit Gezondheidszorg die interesse hebben in het ontwikkelen van een programmatisch toets-programma kunnen contact opnemen via xandra.janssen@zuyd.nl.

Verder lezen?

Heeneman S, Oudkerk Pool A, Schuwirth LWT, van der Vleuten CPM, Driessen EW. The impact of programmatic assessment on student learning: theory versus practice. Medical Education. 2015;49:487-498.

Heeneman interviewde geneeskundestudenten aan een Nederlandse universiteit om te onderzoeken welke elementen de studenten als ondersteunend of belemmerend voor hun leren ervaren, en welke factoren invloed hebben op de actieve constructie van het leren van studenten. Hieruit bleek onder andere dat programmatisch beoordelen een belangrijke *trigger* is om te leren en dat reflecteren door de studenten gewaardeerd wordt om verder te kunnen leren. De conclusie is dat programmatisch beoordelen de actieve participatie van studenten in hun eigen leerproces ondersteunt.

Van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT, Driessen EW, Dijkstra J, Tigelaar D, Baartman LKJ, et al. A model for programmatic assessment fit for purpose. Medical Teacher. 2012;34:205-14.

In dit artikel beschrijven van der Vleuten et al. een model voor programmatisch beoordelen, waarin beoordelen *om* te leren en beoordelen *van* het leren geïntegreerd zijn. Dit model is gebaseerd op een aantal toetsprincipes, die voortkomen uit empirisch onderzoek. Nadat deze principes zijn beschreven, wordt het model voor programmatisch beoordelen (zie hierboven) uitgelegd.

Van der Vleuten CPM, Schuwirth LWT, Driessen EW, Govaerts MJB, Heeneman S. Twelve Tips for programmatic assessment. Medical Teacher. 2015;37:641-646.

In dit artikel worden via 12 tips aanbevelingen beschreven om programmatisch beoordelen als een integrale benadering voor het ontwerpen van een toets-programma vorm te geven om zo de leerfunctie, beslissingsfunctie en kwaliteitsborgingsfunctie van het curriculum in zijn geheel tot recht te laten komen. Deze tips voor de invoering van programmatisch beoordelen zijn gebaseerd op de beschikbare literatuur en op eigen ervaringen.

Schuwirth LWT, van der Vleuten CPM. Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning. Medical Teacher. 2011; 33(6):478-485.

Dit artikel beschrijft de ontwikkeling van toetsen *van* het leren naar toetsen *om* te leren. Er wordt verwoord waar we nu staan en waar we naar toe willen, waarom het belangrijk is om via programmatisch beoordelen de relaties tussen de toetsen duidelijk te maken (voor elke competentie zijn meerdere beoordelingsmethoden nodig en iedere beoordelingsmethode toetst meerdere competenties). Verder onderzoek naar de training van examinatoren is nodig hoe op basis van alle verzamelde informatie een holistisch eendoordeel over de student gegeven kan worden.

Wat doet een curriculumcommissie?

1 februari 2018

Auteur: Mieke Koeslag-Kreunen

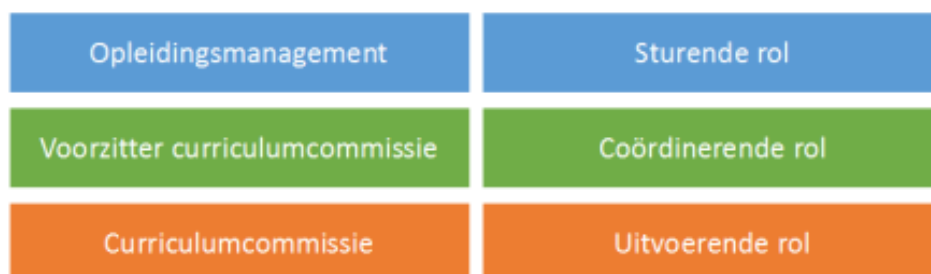
- Wat is een curriculumcommissie?
- Waarom hebben opleidingen een curriculumcommissie?
- Hoe werkt een curriculumcommissie?
- Wie kan helpen?
- Verder lezen?

Wat is een curriculumcommissie?

Een curriculumcommissie coördineert en draagt zorg voor de uitvoering van curriculumontwikkeling, namelijk de analyse, ontwerp, ontwikkeling, implementatie en evaluatie. Hierbij horen activiteiten zoals het:

- Bewaken van de samenhang van programmaonderdelen en toetsing, de opbouw van inhouden en de variatie aan werkvormen;
- Bijsturen van het curriculum op basis van periodieke en jaarlijkse evaluaties;
- Bewaken van de actualiteit van het curriculum;
- Integreeren van nieuwe onderdelen in het curriculum;
- Verzamelen, integreren en reguleren van initiatieven van studenten, werkveld, docenten, of het opleidingsmanagement voor curriculumontwikkeling;
- Uitzetten van ontwerp opdrachten aan blokteams;
- Bijdragen aan het scholingsprogramma voor docenten;
- Adviseren van teamleiders en directeuren in het opleidingsbeleid.

Een curriculumcommissie bestaat uit drie tot vijf docenten, al dan niet aangevuld met een student of een werkveldvertegenwoordiger. Als een opleiding een onderwijskundig medewerker heeft, is deze doorgaans lid van de curriculumcommissie. Eén lid is de voorzitter. De curriculumcommissie legt verantwoording af aan het opleidingsmanagement die een sturende rol heeft in curriculumontwikkeling (bijvoorbeeld directeur en teamleider). De voorzitter heeft een coördinerende rol bij curriculumontwikkeling, de curriculumcommissie een uitvoerende rol. Dit is samengevat in onderstaand figuur:



Een curriculumcommissie is een belangrijke spil in de opleiding, maar een wettelijk kader hiervoor bestaat niet. Hoe een curriculumcommissie precies gepositioneerd wordt, verschilt daarom per opleiding. Een curriculumcommissie werkt bijvoorbeeld samen met kwaliteitszorg in de kwaliteitsbewaking, stemt curriculumontwikkelingen af met de opleidingscommissie, overlegt met de examencommissie over de inhoud van de

Onderwijs en Examen Regeling (OER). Verder draagt ze zorg voor de inhoud van het toetsplan, monitort de uitvoering van het toetsplan door de toetscommissie, heeft contact met de werkveldcommissie over de curriculumontwikkeling. Daarnaast betreft ze docenten en studenten bij curriculumontwikkeling, zoals in inhoudelijke aansturing van ontwerpteams, blokteams, jaarteam, domeinen en vakgroepen. Vaak vinden de werkzaamheden van een curriculumcommissie ook in nauwe samenwerking met een lector van de opleiding of faculteit plaats.

Waarom hebben opleidingen een curriculumcommissie?

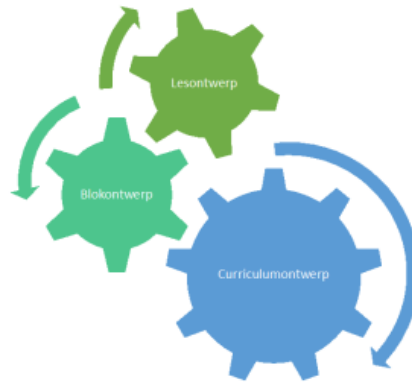
Opleidingen hebben een curriculumcommissie omdat curriculumontwikkeling een complexere aangelegenheid is geworden. Het komt zelden voor dat een individuele docent een curriculumwijziging eigenhandig kan doorvoeren. Dit komt omdat de beoogde eindkwalificaties van opleidingen in de vorm van competenties staan omschreven, waarbij sprake is van integrale benadering van kennis, vaardigheden, attitude en persoonsvorming. Ook zijn vakinhouden multidisciplinair geïntegreerd in competenties. Bovendien is het belang van toepassing in de praktijk en onderzoeksvaardigheden toegenomen in de eindkwalificaties, waardoor inhoud, handelen en reflectie met elkaar verweven zijn. Door deze ontwikkelingen dienen onderwijseenheden in curricula steeds meer in samenhang te worden ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd. Er is behoefte ontstaan aan een curriculumcommissie die de curriculumontwikkeling coördineert en zorg draagt voor de uitvoering, teneinde die samenhang te borgen.

Daarnaast hebben opleidingen te maken met steeds veranderende beroepseisen. Een orgaan zoals de curriculumcommissie monitort die ontwikkelingen en zorgt dat de opleiding actueel is. Voor het verduurzamen van vernieuwingen en het bevorderen van enige stabiliteit in de opleiding waakt de commissie ervoor dat niet voor iedere trend een curriculumverandering wordt doorgevoerd. Een curriculumcommissie adviseert het opleidingsmanagement in wanneer het wel en niet nodig is om een curriculumverandering door te voeren.

Tot slot worden landelijke of Europese beroepskwalificaties vertaald naar de specifieke opleiding. Opleidingen voor hetzelfde beroep of beroepenveld zijn landelijk verenigd in een orgaan dat onder meer de gezamenlijke eindtermen vaststelt. Die eindtermen kunnen heel abstract zijn en/of heel erg uitgebreid. Een curriculumcommissie kan deze concretiseren of hierin keuzes maken, bijvoorbeeld in de analysefase van curriculumontwikkeling.

Hoe werkt de curriculumcommissie?

Een curriculumcommissie coördineert en draagt zorg voor de uitvoering van de fasen van curriculumontwikkeling. Curriculumontwikkeling vindt plaats op drie niveaus, zoals weergegeven in onderstaande figuur:



Voorbeelden van activiteiten van een curriculumcommissie in het curriculumontwerp zijn: het analyseren van de beroepseisen, het ontwikkelen van een visie, het concretiseren van de eindkwalificaties, het bepalen van de opleidingsdidactiek, het ontwikkelen van een toetsvisie, het vaststellen van de curriculumopbouw en de verdeling van de EC's per periode. De gemaakte keuzes worden vastgelegd in een blauwdruk. Voor de ontwikkeling hiervan kan een curriculumcommissie samen met het opleidingsmanagement studiedagen, denktanks en refereersessies organiseren waar docenten, externe deskundigen, werkveldvertegenwoordigers en studenten aan deelnemen.

Bij het blokontwerp heeft de curriculumcommissie een coördinerende rol en hier horen activiteiten bij zoals, het kiezen van instructiemodellen, het opstellen van ontwerp opdrachten voor blokontwerpteam en het evalueren van blokontwerp producten. Soms nemen leden van curriculumcommissies deel aan blokontwerpteam om de implementatie van de uitgangspunten te borgen en te evalueren. Ook kan de curriculumcommissie scholing organiseren in het gebruiken van gekozen instructiemodellen voor blokontwerp, zoals het 4C/ID-model.

In het lesontwerp is de curriculumcommissie meer op afstand betrokken, bijvoorbeeld als adviseur bij ontwerp vragen. Hier nemen blokteams een meer coördinerende rol op zich. Ter ondersteuning van de implementatie kan de curriculumcommissie studiedagen en trainingen organiseren die docenten in het lesontwerp en de uitvoering ervan ondersteunen, zoals het gebruiken van digitale leermiddelen en het leiden van onderwijsgroepen.

In dit artikel is beschreven dat een curriculumcommissie alle fasen van curriculumontwikkeling coördineert en zorg draagt voor de uitvoering ervan. Vanwege de complexiteit van curriculumontwikkeling is een curriculumcommissie een belangrijk onderdeel van de organisatiestructuur van een opleiding.

Wie kan helpen?

Dit artikel kwam tot stand op basis van interviews met Marianne Pauwels (Dienst O&O), Margriet Geurden (opleiding Management en Recht) en Yolande Nelissen (opleiding Fysiotherapie).

Verder lezen?

Er is weinig wetenschappelijk onderzoek te vinden naar het functioneren van curriculumcommissies in het hoger onderwijs. Gebruikte zoektermen: curriculum commissie, curriculum committee en program committee in higher education.

Valcke, M. (2010). Onderwijskunde als ontwerpwetenschap: Een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten. Houten: Terra-Lannoo.

Dit is een handboek over het ontwikkelen van een visie op leren en instructie en de gevolgen daarvan voor het ontwerpen van leeromgevingen. Hoofdstuk 9 beschrijft bijvoorbeeld curriculumontwerp en hoofdstuk 8 gaat in op instructiemodellen te gebruiken voor blokontwerp.

Van den Akker, J. (2009). Leerplan in ontwikkeling. Enschede: SLO. [Hier](#) te raadplegen.

In dit boek wordt curriculumontwikkeling beschreven.

*Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported approach. *New directions for Teaching and Learning*, 2007(112), 15-20.*

De auteur schetst in dit artikel het totale proces van curriculumontwikkeling, begeleid door een dienst Teaching Support Services. Samenwerking in curriculumontwikkeling staat centraal, hoewel niet specifiek vanuit de curriculumcommissie.

Wat werkt bij studieloopbaanbegeleiding?

8 augustus 2019

Auteur: Frits Simon

- Wat is studieloopbaanbegeleiding?
- Waarom is er studieloopbaanbegeleiding ?
- Hoe werkt studieloopbaanbegeleiding ?
- Wie kan helpen?
- Verder lezen?

Wat is studieloopbaanbegeleiding?

Studieloopbaanbegeleiding biedt een student ondersteuning bij zijn opleiding. Deze ondersteuning heeft betrekking op de overgang van zijn vorige opleiding naar de nieuwe, op de keuzes die moeten worden gemaakt en de voortgang tijdens de opleiding. Er wordt bevorderd dat de student ten opzichte van zijn eigen ontwikkeling een reflectief-lerende houding ontwikkelt. Deze houding zal hem in staat moeten gaan stellen om zelfstandig en bewust vorm te geven aan zijn opleiding én latere loopbaan. Voor eventueel optredende sociaalpsychologische problematiek wordt vanuit studieloopbaanbegeleiding professionele zorg ingeschakeld.

Waarom is er studieloopbaanbegeleiding?

Rond het begin van de eenentwintigste eeuw werd studieloopbaanbegeleiding in het hbo geïntroduceerd. Van studenten zou steeds meer worden gevraagd om zelf hun opleiding vorm en inhoud te geven, zo was de verwachting. Opleidingen lieten binnen een curriculum daarom meer keuzemogelijkheden toe, eventueel te realiseren buiten de eigen opleiding, faculteit of hogeschool. Vraagsturing door de student in plaats van aanbodsturing door de opleiding werd meer leidend. Dat in aansluiting op de arbeidsmarkt waar meer zelfsturing van de toekomstige medewerker werd vereist. Studieloopbaanbegeleiding is bedoeld om studenten te ondersteunen bij hun keuzes, hun competentie-ontwikkeling en hun studievoortgang.

In de praktijk van studieloopbaanbegeleiding bleek echter het voorkomen van studieuitval steeds belangrijker te worden, met later meer nadruk op het behoud van de student voor de hogeschool of het hbo. Een sterke oriëntatie op onderwijsrendement voedde deze ontwikkeling.

Hoe werkt studieloopbaanbegeleiding?

Uit onderzoek naar de waardering door studenten van studieloopbaanbegeleiding valt op te maken dat studieloopbaanbegeleiding positief wordt gewaardeerd als het een doordachte en geïntegreerde aanpak kent. Onderdeel daarvan zijn een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP), het uitdiepen van een concrete, aan de praktijk gerelateerde inhoud en de aanwezigheid van een dialogisch-empathische studieloopbaanbegeleider. Continuïteit in een veilig ervaren omgeving zijn randvoorwaarden.

De werkelijkheid van studieloopbaanbegeleiding is weerbarstig: het wordt gezien als een verplicht nummer, studenten mijden persoonlijke gesprekken, studieloopbaanbegeleiders

blijven aansturen en overdragen, en studievoortgang (of juist het gebrek eraan) blijft het dominante onderwerp van gesprek.

In de praktijk blijkt studieloopbaanbegeleiding daarom op betrekkelijk weinig waardering te kunnen rekenen en in de uitvoering op hardnekkige docent-gewoonten te stuiten. Betekenisvolle ontwikkeling van de gewenste reflectieve competenties komt niet of moeizaam op gang. Een samenhangende, integrale en tot uitvoering gebrachte visie op studieloopbaanbegeleiding lijkt een voorwaarde voor succes.

De gebrekkige waardering leidt in samenhang met diverse onderwijskundige ontwikkelingen tot heroverweging van studieloopbaanbegeleiding. Er wordt gesproken over SLB 2.0.

Wie kan helpen?

Dit artikel kwam tot stand op basis van een literatuurscan ([Frits Simon](#) – lectoraat Professionalisering van het Onderwijs) naar onderzoek over de waardering door studenten van studieloopbaanbegeleiding. Deze literatuurscan werd verricht in opdracht van de Dienst O&O, ter ondersteuning van de adviseurs [Josien Mennen](#) (Dienst O&O) en [Kim Hulsen](#) (Dienst Studentzaken).

Verder lezen?

Draaisma, A., & Mittendorff, K. (2017). Betekenisvol reflecteren op verschillende niveaus. In F. Meijers & K. Mittendorff (Eds.), Zelfreflectie in het hoger onderwijs (pp. 33-50). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Uit onderzoek onder mbo-studenten blijkt dat binnen studieloopbaanbegeleiding vooral over gedrag en vaardigheden wordt gesproken met studenten. Onderwerpen als omgeving, identiteit, zingeving en overtuiging komen weinig en verkeerd gekaderd aan bod. Het geringe succes wordt deels verklaard uit – ondanks een training – handelingsverlegenheid van studieloopbaanbegeleiders, deels uit gebrek aan vertrouwen van de student in de studieloopbaanbegeleider. De student voelt zich niet veilig en vindt de studieloopbaanbegeleider niet betrokken genoeg. De vraag wordt opgeworpen of docenten wel voldoende geschoold kunnen worden in het opbouwen van de gewenste relaties met studenten, gelet op hun dominerende identiteit van professional.

Draaisma, A., Meijers, F., & Kuijpers, M. (2017). Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study. British Journal of Guidance & Counselling, 45(2), 165-177.

Onderzocht werd of onder 238 docenten van 20 verschillende scholen training in dialoogvoering met studenten en het ontwikkelen van een gedeelde visie op een praktijkgerichte leeromgeving onder aanvoering van transformationeel leiderschap effectief bleek te zijn. Hoewel de dialoogvaardigheden toenamen, bleek een effectieve invoering van studieloopbaanbegeleiding beperkt. Dit wordt verklaard doordat de (bijgestelde) visie daarop toch vooral als iets door-het-management-opgelegd werd gezien.

Hedde, A. t. (2018). Op naar een hoger bachelorrendement. Saxion Hogescholen.

Voor haar bachelorthesis onderzocht Ter Hedde waarom er studievertraging optrad en of andersoortige studieloopbaanbegeleiding daarin verbetering zou kunnen brengen. Alle min of meer bekende factoren die studievertraging verklaren, passeren de revue. Studenten geven aan dat ze weinig bekend zijn met hogeschoolvoorzieningen waarop ze voor steun een beroep kunnen doen, dat de communicatie over een aantal zaken verbeterd kan worden en dat ze meer initiatief van de

hogeschool/studieloopbaanbegeleider verwachten m.b.t. contact en intensiviteit begeleiding. Let wel: studieloopbaanbegeleiding is hier in verband gebracht met preventie van vertraging.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2009). Studieloopbaanbegeleiding in het hbo. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

Onderzoek onder 4820 studenten en 371 studieloopbaanbegeleiders in diverse studierichtingen op 11 hogescholen geeft aan dat studenten vooral met medestudenten praten over de studieloopbaan, dat studieloopbaanbegeleiding beperkt qua omvang is en vooral gericht op dreigende uitval. Van reflectieve/actieve oriëntatie op de (studie)loopbaan is weinig sprake. Slechts in beperkte mate draagt studieloopbaanbegeleiding bij aan motivatie voor de gekozen opleiding. Reflecteren blijkt meer een uiting van twijfel bij de gemaakte studiekeuze.

Kuijpers, M., Meijers, F., & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. Journal of Vocational Behavior, 78(1), 21-30.

Vertrekkend vanuit het idee dat de gangbare cognitieve invulling van studieloopbaanbegeleiding (informatieverstrekking, testen) niet werkt is onderzocht onder 3499 leerlingen van 166 leerkrachten in 34 scholen welke leeromgeving effectief nadenken over loopbaan, loopbaanplanning en netwerken daarvoor stimuleert. Een POP, een leeromgeving die praktijkervaring en opdrachten omvat en een dialoog i.p.v. een monoloog over een mogelijke loopbaan blijkt effectief nadenken bij leerlingen te bevorderen.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. Studies in Higher Education, 37(4), 449-467.

Het blijkt dat studenten gericht reflecteren over hun loopbaan en de daarvoor benodigde acties op het gebied van netwerken en verkennen ondernemen wanneer ze zich in een leeromgeving bevinden die praktijkgericht en onderzoekend van aard is. Dan zijn studenten in staat een loopbaangerichte dialoog aan te gaan en te reflecteren op wat hen bezig houdt in hun ervaring. Studieloopbaanbegeleiders zouden daarvoor zich dan ook dialogisch i.p.v. traditioneel monologisch moeten opstellen.

Luken, T. (2011) Loopbaanbegeleiding: wat leert onderzoek ons voor beleid en praktijk?, in: Handboek Effectief Opleiden, (pp. 14.01-14.23). Den Haag: Elsevier.

In dit overzichtsartikel worden binnenlands en buitenlands onderzoek over studieloopbaanbegeleiding samengevat. Conclusie is dat studieloopbaanbegeleiding goed kan werken mits goed georganiseerd met oog voor persoonlijke aandacht, loopbaanontwikkeling (i.p.v. studievoortgang met portfolio's e.d.), professionalisering van begeleiders en gerichte persoonlijk advisering. In het buitenland is er meer tevredenheid over studieloopbaanbegeleiding v.w.b ondersteuning van de studenten bij het studeren. Onbekend is wat de effecten zijn van de onderling verschillende programma's op langere termijn.

Lunsford, L. G., Crisp, G., Dolan, E. L., & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in higher education. In D. Clutterbuck (Ed.), The Sage Handbook of Mentoring (pp. 316-334). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Table 20.1 Purpose, types, and outcomes of mentoring for undergraduates, graduate students, and faculty members

	<i>Purpose</i>	<i>Types of Mentoring</i>	<i>Outcomes</i>
Undergraduates	Increase degree persistence	Comprehensive	Grade point average
	Ease academic transitions	E-mentoring	Persistence in higher education
	Prepare for challenging experiences (graduate school, research, advanced courses)	Peer Research	Leadership skills Cognitive and socio-emotional growth (learning, sense of belonging)
	Support underrepresented students	Natural/Informal	
Graduate students	Academic development	Professional	Socialization
	Career development	Peer	Academic support
	Personal development	Informal	Program/advisor satisfaction Scholarly productivity
Faculty	Increase job knowledge and satisfaction	Early career	Career satisfaction
	Increase retention	Peer	Promotion and retention
		Networks	Job knowledge/skills

Meens, E. (2018). Motivation: Individual differences in students' educational choices and study success (summary). (PhD), Tilburg University, Tilburg.

In zijn algemeenheid is de conclusie dat ervoor en tijdens het eerste jaar aandacht dient te worden geschonken aan de oriëntatie op de te kiezen of gekozen opleiding. Er bleek dat extrinsiek gemotiveerde studenten veel uitvallen, terwijl intrinsiek gemotiveerde studenten die een realistisch beeld van de opleiding/latere beroepspraktijk hebben tot de blijvers behoren. Voor studieloopbaanbegeleiding impliceert dit investeren in studiekeuze in het voortgezet onderwijs met de nadruk op een realistisch beeld van opleiding en de latere beroepspraktijk. Veel aandacht is bovendien nodig voor de overgang van het voortgezet naar het hoger onderwijs in de eerste periode in het bijzonder in relatie met de gemaakte studiekeuze, ervaren van verbondenheid, academische integratie en opbouw van zelfvertrouwen.

Mennen, J. & M. Van der Klink (2017). Is the first year predictive for study success in subsequent years? Findings from an academy of music. Music Education Research, 19, 339-351

In een van de weinige onderzoeken naar studieloopbaanbegeleiding in het kunstenunderwijs komt naar voren dat studenten studieloopbaanbegeleiding weliswaar belangrijk vinden maar er geen gebruik van maken. De student is vooral bezig met zijn of haar vakmanschap en niet met een oriëntatie op de toekomst. Dit ondanks pogingen van de opleiding om er meer aandacht voor te vragen.

Meijers, F. (2017). (Zelf)reflectie: een inleiding. In F. Meijers & K. Mittendorff (Eds.), Zelfreflectie in het hoger onderwijs (pp. 13-32). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Meijers (p.25) wijst een aantal oorzaken aan voor dat er zo weinig ruimte is voor zelfreflectie in het onderwijs. Zelfreflectie wordt ervaren als een verplicht nummer, richtingloos, ingeperkt qua reikwijdte, fungerend in een summatieve context, intellectualistisch benaderd, met ongepaste onthullingen, onkritische kijk op ervaring, onvoldoende expertise bij en machtsmisbruik door docenten.

Mittendorff, K. (2010). Career Conversations in Senior Secondary Vocational Education (summary). (PhD), Technische Universiteit, Eindhoven.

Er bleek dat hoewel loopbaanbegeleiding gezien wordt als iets belangrijks, het niet altijd wordt vormgegeven zoals gewenst. Voor loopbaanbegeleiding lijkt een studentgeoriënteerde aanpak belangrijk, een aanpak waarbij de docent als coach of facilitator optreedt en de student meer verantwoordelijkheid krijgt over zijn of haar eigen

leerproces en waarbij reflectie op de eigen persoon en de toekomst centraal staan. Docenten vullen loopbaanbegeleiding vaak docent-gestuurd in: studenten worden nauwelijks gestimuleerd tot zelfsturing, er wordt veel instructie gegeven, agenda's worden door docenten bepaald en er wordt weinig gedaan aan persoonlijke reflectie. Het blijkt dat docenten het moeilijk vinden om een balans te vinden tussen directief en non-directief.

Een andere conclusie is dat loopbaanissues van studenten weinig aan bod komen. De loopbaangesprekken tussen docent en student zijn veelal gefocust op de voortgang van de student op school, de instrumenten die moeten worden ingevuld en de actiepunten die moeten worden behaald. Instrumenten worden weinig ingezet om een reflectieve dialoog aan te gaan over de motieven, ambities en talenten van studenten en die te verbinden met hun toekomstige beroepspraktijk. Veel docenten lijken meer bezig te zijn met de studievoortgang van studenten en de wijze waarop de student zo goed en zo snel mogelijk de opleiding kan afronden.

Tot slot lijkt er weinig invloed te zijn van de begeleiding van docenten op de loopbaancompetenties van studenten. De verschillen tussen loopbaancompetenties van studenten hebben voornamelijk te maken met studentkenmerken.

Er zijn ook plekken waar studenten wel degelijk positief zijn over de loopbaanbegeleiding die ze krijgen en waar loopbaancompetenties worden ontwikkeld. Op deze plekken lijkt de 'persoonlijke aanpak' te werken, een aanpak waarbij docenten streven naar een persoonlijke relatie met de student en waarbij instrumenten worden ingezet om een persoonlijk reflectiegesprek op gang te brengen. Deze praktijken lijken bij te dragen aan enthousiaste en loopbaancompetente studenten die nadenken over en reflecteren op hun eigen loopbaanontwikkeling.

Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2010). Career conversations in vocational schools. British Journal of Guidance & Counselling, 38(2), 143-165.

In een onderzoek m.b.v. vragenlijst over 28 leerkrachten onder 579 studenten werd duidelijk dat er binnen studieloopbaanbegeleiding weinig aandacht werd ervaren voor loopbaanontwikkeling. Studieloopbaanbegeleiding had toch vooral betrekking op school-onderwerpen en min of meer op persoonlijk welbevinden. Daarbij viel op dat leerkrachten zich bedienden van begeleidingsstijl die het midden hield tussen informatieverstrekking en ondersteuning, met uitschieters naar een sterk empathische of dominante stijl. De transitie van een leerkracht naar een studieloopbaanbegeleider die alle bedoelde aspecten van studieloopbaanbegeleiding in zijn vingers heeft, vergt de nodige aandacht.

Mittendorff, K., den Brok, P., & Beijaard, D. (2011). Students' perceptions of career conversations with their teachers. Teaching and Teacher Education, 27(3), 515-523

Door loopbaangesprekken van 16 leerkrachten met 32 studenten met video op te nemen en daarna te coderen, werden inhoud, docent- en studentactiviteiten en onderlinge relaties in kaart gebracht. Er bleek dat in de gesprekken nauwelijks aandacht was voor loopbaanontwikkeling, maar eerder voor technische aspecten van een POP of persoonlijke besognes van de student. Er werd weinig uitgenodigd tot zelfreflectie en feedback was taakgericht. Studenten verschaften vooral informatie, terwijl docenten nogal dominant stuurden en weinig zelfsturing door de student stimuleerden. M.a.w. studieloopbaanbegeleiding krijgt vorm binnen de dominante overdrachtsstructuur en cultuur van het onderwijs.

Potten, S. v. (2016). Studieloopbaanbegeleiding en studiesucces... hoe dan? Hogeschool Leiden.

Van Potten heeft in het kader van haar afstudeerproject voor Toegepaste Psychologie onderzoek gedaan naar de waardering van studieloopbaanbegeleiding door derde- en vierdejaarsstudenten Toegepaste Psychologie. Meest opvallend van haar bevindingen is

dat studenten studieloopbaanbegeleiding waarderen als een gelegenheid waarin ze juiste informatie verstrek krijgen, contact hebben met hun klas en geholpen worden in keuzes die ze moeten aken (minors, stages e.d.). Bovendien vinden studenten het prettig om in de persoon van de studieloopbaanbegeleider iemand te hebben waarop ze terug kunnen vallen als er zich moeilijkheden voordoen.

Schröder-De Boer, P., & Havinga-Heijs, D. (2017). Actieonderzoek bij een veranderproces van studieloopbaangesprekken. In F. Meijers & K. Mittendorff (Eds.), Zelfreflectie in het hoger onderwijs (pp. 51-66). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Het onderzoek van Schröder-De Boer en Havinga-Heijs maakt duidelijk dat studieloopbaanbegeleiders in eerste instantie nogal sturend en beperkt reflectiegericht hun taak invullen. Na een actiegerichte interventie via intervisie en coachen krijgen student en reflectie meer kans, en wordt duidelijk dat in de organisatie van studieloopbaanbegeleiding bepaalde randvoorwaarden moeten worden vervuld (zoals continuïteit in de groepssamenstelling en ruimte voor begeleiding door studieloopbaanbegeleiders). Hoe e.e.a. longitudinaal uit zou pakken vergt verder onderzoek.

Simon, F. (2019). Studieloopbaanbegeleiding gewogen. Afleveringen 1,2,3. Heerlen: Zuyd Onderzoek.

Dit betreft de rapportage over de literatuurscan.

Vugts, M. (2011). Groepsbijeenkomsten studieloopbaanbegeleiding in de steigers vanwege lage opkomst. Een onderzoek naar het effect van drie factoren op de aanwezigheid van studenten bij de groepsbijeenkomsten van studieloopbaanbegeleiding. Arnhem: HAN.

Om duidelijkheid te krijgen waarom de opkomst bij studieloopbaanbegeleiding bij groepsbijeenkomsten zo laag was, zijn met een survey honderdtwintig propedeusestudenten bevraagd. Duidelijk werd dat intrinsiek gemotiveerde studenten aan de groepsbijeenkomsten deelnamen. Verder dat studenten een voorkeur hadden voor een helpende, vriendelijke begeleider die zelf enige onzekerheid vertoonde, maar dat studenten daarbuiten geen persoonlijke reden hadden om naar de bijeenkomsten te gaan. Een nabije begeleider motiveert om te gaan. Verder bleek dat studenten het liefst over studievoortgang praten, maar niet over hun toekomst en moeilijke keuzes. Dat willen ze – als ze dit al bespreken met een studieloopbaanbegeleider – liever individueel en niet in groepsbijeenkomsten. Los daarvan, gewenste nabijheid e.d. stonden los van de feitelijke deelname aan de groepsbijeenkomsten.

Wierik, M. te (2018). Vocational career guidance in Dutch higher vocational education. An educational and cost-benefit analysis (summary). (PhD), Vrije Universiteit, Amsterdam.

Op basis van een analyse van kwantitatieve data m.b.t. eerstejaars studenten komt Te Wierik tot de volgende conclusies. 1. Er is geen bewijs dat studieloopbaanbegeleiding studie-uitval vermindert aan de onderzochte opleidingen, maar wel bijdraagt aan het behoud van de student voor hoger onderwijs. 2. Duidelijk is dat studieloopbaanbegeleiding van invloed is op het behalen van meer studiepunten en hogere cijfers. 3. Studieloopbaanbegeleiding verhoogt de motivatie van de student bij twee van de drie onderzochte opleidingen. 4. Studieloopbaanbegeleiding kost minder dan de eventuele uitval van studenten.

Woudt – Mittendorff, K – (2019) Bouwstenen voor SLB 2.0: een toekomstbestendig ontwerp. *OnderwijsInnovatie*, 3, 16-17.

In dit artikel worden bouwstenen aangereikt voor studieloopbaanbegeleiding waarin de ontwikkeling van een professionele identiteit voorop staat. Vertrekkend vanuit de verbinding van persoon en professie.