

De opleiding Onderwijskunde aan vijf Nederlandse universiteiten anno 2012: Klaar voor de toekomst?

J. van Merriënboer, P. van Petegem, J. Elen,
T. Hoogerwaard, S. Langerak, R. H. Mulder,
P. Smits, M. Valcke. en B. Zandsteeg

Samenvatting

Dit *state-of-the-art* rapport beschrijft de bevindingen van de visitatiecommissie Onderwijskunde met betrekking tot de kwaliteit van de opleidingen Onderwijskunde aan vijf Nederlandse universiteiten anno 2012. De commissie beschrijft in dit rapport de stand-van-zaken en de trends op basis van QANU-visitaties van de opleidingen Onderwijskunde die worden aangeboden door de Universiteit van Amsterdam, de Universiteit Utrecht, de Universiteit Twente, de Rijksuniversiteit Groningen en de Open Universiteit Nederland. De vijf instellingen bieden allen een masteropleiding in de Onderwijskunde aan; Amsterdam, Utrecht en Twente op het moment van de visitatie ook een bacheloropleiding. Het belangrijkste doel van dit artikel is om op basis van de geobserveerde stand-van-zaken en trends een antwoord te geven op de vraag of de opleidingen klaar zijn voor de toekomst en aanbevelingen te doen die de opleidingen meer duurzaam kunnen maken. De stand-van-zaken en de trends worden beschreven aan de hand van een achttal vragen: (1) Waartoe leiden de opleidingen Onderwijskunde op? (2) Welke studenten trekken zij aan? (3) Welke didactische concepten worden gehanteerd? (4) Hoe is de toetsing en beoordeling geregeld? (5) Hoe wordt internationalisering vorm gegeven? (6) Hoe zijn de curricula opgebouwd? (7) Hoe is de kwaliteitszorg geregeld? (8) Hoe toekomstbestendig zijn de opleidingen? Het artikel eindigt met een samenvatting van de belangrijkste aanbevelingen.

1 Inleiding

In 2012 vond de clustervisitatie Onderwijskunde plaats. Er werden drie bacheloropleidingen en vijf masteropleidingen aan vijf Nederlandse universiteiten gevisiteerd: De bachelor- en masteropleiding Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam; de bacheloropleiding Onderwijskunde en de masteropleiding Onderwijskundig Ontwerp en Advisering aan de Universiteit Utrecht; de masteropleiding Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen; de bacheloropleiding Onderwijskunde en de masteropleiding Educational Science and Technology aan de Universiteit Twente, en de masteropleiding Onderwijswetenschappen aan de Open Universiteit Nederland. In Utrecht werd tevens het universitaire deel van de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO) gevisiteerd; in Groningen maakte de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs (AOLB) geen deel uit van de visitatie. De visitatie betrof niet alle opleidingen Onderwijskunde die worden aangeboden aan Nederlandse universiteiten, omdat sommige opleidingen die onderdeel uitmaken van een opleiding Pedagogiek deelnemen aan de clustervisitatie Pedagogiek. Ook de research masters zijn niet beoordeeld omdat hiervoor een ander accreditatiesysteem geldt.

Voor elke deelnemende universiteit is een visitatierapport opgesteld waarin wordt ingegaan op de specifieke kenmerken van de beoordeelde individuele opleiding(en). Dit artikel zal daarom *niet* ingaan op de beoordeling van individuele opleidingen maar slechts op de overkoepelende bevindingen en trends die de visitatiecommissie heeft waargenomen binnen de Nederlandse opleidingen Onderwijskunde. Centraal staan dus opleidingsoverstijgende bevindingen, voorbeeldpraktijken en verbeterpunten die de commissie van belang acht voor de gehele Onderwijskunde; voor de specifieke opleidingsbeoordelingen verwijzen wij naar de afzonderlijke beoorde-

lingsrapporten. Het belangrijkste doel van dit artikel is om op basis van de geobserveerde stand-van-zaken en trends een antwoord te geven op de vraag of de opleidingen klaar zijn voor de toekomst en aanbevelingen te doen die de opleidingen meer duurzaam kunnen maken.

De visitatiecommissie bestond uit de negen auteurs van dit artikel, met Jeroen van Merriënboer (Universiteit Maastricht) als voorzitter en Peter van Petegem (Universiteit Antwerpen) als vicevoorzitter¹. De commissie werd ondersteund door twee medewerkers van QANU: Nikki Verseput trad op als coördinator/projectleider en Titia Busing als projectleider. Op 23 februari 2012 hield de commissie haar formele startvergadering. De bezoeken aan de instellingen vonden plaats tussen 2 maart en 18 juni. Voor ieder bezoek werd op basis van eventuele belangenconflicten, expertise en beschikbaarheid een subcommissie van vijf leden samengesteld. Voorafgaand aan de bezoeken bestudeerden de commissieleden de zelfstudies en werden minimaal 15 scripties per opleiding beoordeeld. Vervolgens formuleerden zij vragen die werden besproken tijdens een voorbereidende vergadering. Tijdens elk bezoek is gesproken met een vertegenwoordiging van het faculteitsbestuur, het opleidingsbestuur, studenten, docenten, alumni, de opleidingscommissie en de examencommissie. Om de consistentie te waarborgen hebben de voorzitter en de vicevoorzitter alle bezoeken bijgewoond². Ook de coördinator was aanwezig bij alle eindvergaderingen om de bevindingen van de voorgaande bezoeken in te brengen en de commissie te attenderen op haar wijze van beoordelen. Voor de beoordeling van de opleidingen heeft de commissie de beoordelingsschalen van de Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO) gebruikt. Aan het einde van elk bezoek heeft de voorzitter in een mondelinge rapportage de eerste bevindingen van de commissie gepresenteerd aan de geïnteresseerden op de visitatielocatie.

De stand-van-zaken en de trends zullen worden besproken aan de hand van de acht hierboven reeds vermelde vragen. In de eerste paragraaf wordt beschreven waarvoor de opleidingen hun studenten opleiden; dit staat

beschreven in het gezamenlijke ‘domeinspecifieke referentiekader’. De tweede paragraaf beschrijft de studenten die de opleidingen instromen. Vervolgens wordt in drie paragrafen nader ingegaan op het primaire proces: Het didactisch concept dat ten grondslag ligt aan het onderwijs, de toetsing en beoordeling, en internationalisering. De volgende paragrafen gaan in op de structuur van de curricula en de organisatie van de kwaliteitszorg. De laatste paragraaf gaat specifiek in op de vraag hoe toekomstbestendig de opleidingen zijn, waarna het artikel wordt besloten met de belangrijkste aanbevelingen.

2 Het doel van de opleidingen onderwijskunde

Het doel van de opleidingen Onderwijskunde wordt beschreven in een ‘domeinspecifiek referentiekader Onderwijskunde’ dat door de opleidingen gezamenlijk ontwikkeld is. In het referentiekader wordt “...een overzicht gegeven van de domeinen waarop kennis, inzicht en vaardigheden van een onderwijskundige worden verondersteld”. De opstellers hebben het referentiekader uit het visitatierapport van 2006 als basis genomen (QANU, 2006); dit referentiekader includeert de bevindingen van een vergelijkende analyse van de opleidingen Onderwijskunde met min of meer vergelijkbare opleidingen in het buitenland (Nuffic, 2005). Verder is rekening gehouden met een aantal recente verschuivingen zoals benoemd in het rapport van de commissie de Graaf (MinOCW, 2011). Het referentiekader typeert de Onderwijskunde als een wetenschappelijke discipline waarbinnen bestudeerd wordt hoe en onder welke condities leerprocessen verlopen en waarbinnen producten of processen ontworpen en onderzocht worden met als doel leerprocessen te bevorderen. De kennis en het inzicht waarover een afgestudeerde onderwijskundige moet beschikken alsmede de vaardigheden die hij of zij moet beheersen worden in het referentiekader kort en helder beschreven. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de bachelor- en masterfase.

Bij bestudering van het referentiekader viel het de commissie op dat er weinig ver-

wijzing is naar de concrete, dagelijkse en veranderende werksituaties (onderwijs, arbeidsorganisaties, onderzoeksinstituten) waarin onderwijskundigen actief zijn. Ook is er niet veel aandacht voor houdingsaspecten en ethisch handelen. Wellicht mede door de gehanteerde werkwijze (vertrekkende vanuit een bestaand referentiekader van 2006, aangevuld met een aantal actualisering) is het huidige referentiekader weinig toekomstgericht. Wij menen dat het domeinspecifiek referentiekader sterk aan kracht zou winnen wanneer het gebaseerd wordt op een analyse van te verwachten ontwikkelingen in de arbeidsmarkt voor onderwijskundigen en de consequenties daarvan voor de kennis, vaardigheden en attitudes (of competenties) waarover zij moeten beschikken. De verschillende relevante geledingen van de arbeidsmarkt zouden daarbij expliciet betrokken kunnen worden. Er kunnen ook vragen gesteld worden bij de duurzaamheid van het kader voor de toekomst. In die zin had het referentiekader pro-actiever mogen zijn waardoor het ook meer richtinggevend en inspirerend kan werken voor de opleidingen. Het zou dan een afgeleide zijn van een toekomstvisie, waarop vervolgens inhoud, structuur en didactisch concept van de opleiding kunnen worden afgestemd.

Het referentiekader biedt de opleidingen voldoende ruimte om een eigen profiel te ontwikkelen, door aan bepaalde elementen van het kader relatief minder aandacht te besteden en aan anderen juist meer. Het biedt zeker een meerwaarde voor de Onderwijskunde in Nederland dat de opleidingen hun eigenheid hebben in termen van waar men toe opleidt. Zo ligt het accent van de opleiding aan de Universiteit van Amsterdam van oudsher op het meso- en macroniveau, met aandacht voor ongelijkheid en diversiteit in de grootstedelijke context. De opleiding aan de Universiteit Utrecht is gericht op het micro- en mesoniveau, met aandacht voor het primaire onderwijsproces en de invloeden daarop. De masteropleiding in Groningen kenmerkt zich door een empirisch-analytische benadering van onderwijs, terwijl aan de Universiteit Twente het ontwerp karakter sterk aanwezig is. De Open Universiteit legt het accent op het zelfstandig ontwerpen van

onderwijs voor een breed scala aan formele en informele leercontexten. De wetenschappelijke oriëntatie is in alle opleidingen duidelijk aanwezig (gericht op het zelfstandig uitvoeren van onderwijskundig onderzoek), terwijl de mate van beroepsgerichtheid varieert.

3 De studenten onderwijskunde

In de periode van 2006/2007 tot 2009/2010 varieert het aantal ingeschreven studenten Onderwijskunde op jaarbasis tussen 175 en 226 (bachelor) en tussen 137 en 221 (master), over alle gevisiteerde opleidingen heen³. Over deze periode vertegenwoordigt de Universiteit Utrecht de grootste fractie voor zowel de bachelorstudenten (66.5 procent) als de masterstudenten (52.0 procent). Voor de hele periode en over alle opleidingen heen zijn er 65.8 procent voltijd bachelorstudenten en 74.7 procent voltijd masterstudenten. Het aandeel deeltijdstudenten is dus substantieel, hoewel hierbij grote verschillen tussen opleidingen bestaan.

De instroom van de voltijd bachelorstudenten bestaat in de voornoemde periode uit 45.8 procent met HBO diploma; 40.2 procent met VWO diploma; 5.0 procent met HBO propedeuse, en 9.1 procent overige. De instroom van de deeltijd bachelorstudenten bestaat overwegend uit HBO instroom met een HBO diploma (73.3 procent). Het is opvallend dat er méér studenten met een HBO diploma dan met een VWO diploma instromen in de bachelor. Ondanks het feit dat de bacheloropleidingen acties ondernemen om de bekendheid van de Onderwijskunde onder VWO-scholieren te vergroten, is de opleiding toch nog onvoldoende bij hen bekend of spreekt ze hen niet aan. Daarnaast blijkt dat de interesse in het domein van de Onderwijskunde vaak later dan tijdens de schoolleeftijd wordt gewekt, aangezien de opleiding relatief vaak in trek is bij de meer volwassen student (die al een opleiding is begonnen of heeft afgerond).

De instroom voor de master bestaat voor zowel de voltijd- als de deeltijdvariant voor het grootste deel uit studenten met een bachelor Onderwijskunde. De opleidingen rap-

porteren wel dat er een groeiende interesse is bij leerkrachten (met een HBO diploma) voor het volgen van de opleiding Onderwijskunde, bijvoorbeeld gecombineerd met een baan in het onderwijs. Deze studenten volgen een schakelprogramma of een pre-master, gevolgd door het masterprogramma. Onder voorwaarden kunnen zij een beroep doen op een 'lerarenbeurs' van de overheid. Soms is de regelgeving van dien aard dat ook studenten met een relevante vooropleiding (bijvoorbeeld een academische master in de Sociale Wetenschappen) verplicht zijn om een lang schakelprogramma te doorlopen voordat zij worden toegelaten tot de master Onderwijskunde. De commissie stelt zich de vraag of dat altijd noodzakelijk is.

De mobiliteit van studenten Onderwijskunde binnen Nederland is beperkt: 86.3 procent van de voltijdstudenten en 93.1 procent van de deeltijdstudenten schrijft zich in voor de master aan dezelfde universiteit als waar de bachelor werd behaald. Wij zijn van mening dat de opleidingen bij de opbouw van het programma dienen te waken voor het structureel bemoeilijken van mobiliteit. Waarschijnlijk zal met de invoering van de 'harde knip' (d.w.z., slechts toegang tot de master na volledige afronding van de bachelor) de mobiliteit wel verder versterken.

Studenten Onderwijskunde zijn over het algemeen zeer betrokken bij hun opleiding. Zij herkennen het profiel van de opleiding in de inhoud van het curriculum en zijn tevreden met de studieondersteuning en voorzieningen. Ook waarderen zij het dat ze het onderwijsprogramma soms een individuele inkleuring kunnen geven. Zowel alumni als studenten benadrukken het belang van aansluiting op de beroepspraktijk en geven ook regelmatig suggesties om deze aansluiting nog verder te verbeteren. Het gegeven van de 'bachelor als afgeronde opleiding' ondersteunt de relevantie van de aansluiting op de beroepspraktijk, maar de erkenning van de bachelor-afgestudeerde door de arbeidsmarkt moet duidelijk nog groeien. Studenten Onderwijskunde typeren hun docenten als deskundig, geïnteresseerd en betrokken. Veel opleidingen hebben proactieve studenten die zich inzetten voor de kwaliteitszorg van de opleiding.

4 Didactisch concepten

Binnen de onderwijskunde worden didactische concepten ontwikkeld zoals probleemgestuurd leren, zelfgestuurd leren, of competentiegericht leren. Zulke concepten hebben implicaties voor de structurering van het curriculum (afzonderlijk beschreven in paragraaf 7) en voor de wijze waarop het onderwijs verzorgd en georganiseerd wordt. Naar de effecten daarvan wordt veel onderwijskundig onderzoek gedaan. Men zou dan ook mogen verwachten dat dergelijke concepten een belangrijke rol spelen in de onderwijskundige opleidingen zelf. Daarbij is het niet alleen de vraag *of* een didactisch concept wordt gehanteerd, maar vooral *of* kan worden uitgelegd hoe dit concept aansluit op de behoeften van de doelgroep en de doelen van de opleiding en of het concept gedragen wordt door de docenten. Toch speelt het didactisch concept maar bij weinig opleidingen Onderwijskunde een grote rol. Het gehanteerde didactisch concept blijft meestal nogal impliciet en is zeker niet in sterke mate richtinggevend voor de inrichting van het onderwijs, wellicht met uitzondering van het ontwerponderwijs in Twente en, tot op zekere hoogte, het socio-constructivistisch leren in Utrecht. Een nadeel van het ontbreken van een eenduidig didactisch concept is dat het de communicatie tussen betrokkenen (docenten, studenten, management) kan belemmeren omdat niet iedereen vanuit hetzelfde denkkader over het verzorgen van onderwijs spreekt. Dit betreft enerzijds de communicatie binnen de opleiding zelf, waar studenten teveel verschil in aanpak zonder toelichting daarop als verwarrend ervaren. Maar anderzijds ook binnen de faculteit of universiteit: het vervullen van een voorbeeldfunctie of voortrekkersrol van de opleidingen Onderwijskunde zou vergemakkelijkt kunnen worden door het hanteren en uitdragen van één eenduidig didactisch concept.

Een toekomstgerichte *visie* op academisch onderwijs zou het fundament moeten zijn voor een didactisch concept en te hanteren onderwijsvormen (Bakker & Hulshof, 2011); de opleidingen zouden meer kunnen investeren in het ontwikkelen van zo'n visie. Visie geeft richting en stelt opleidingen in staat om

een weloverwogen keuze te maken voor een didactisch concept (of desgewenst meerdere concepten), daarbij rekening houdend met de doelgroep en de doelen van de opleiding. Als opleidingen vanuit een duidelijke toekomstvisie werken aan hun didactisch concept is het ook evident dat zo'n concept niet statisch is, maar juist oproept om te blijven experimenteren en continu te innoveren. Het Nederlandse onderwijskundig onderzoek is van hoog niveau (QANU, 2008), maar de eigen opleidingen Onderwijskunde worden maar mondjesmaat als proeftuin gebruikt. Wat meer experimenteerdrijf zou passen binnen de opleidingen Onderwijskunde, bijvoorbeeld door nieuwe methoden (inzet sociale media, gaming, nieuwe vormen van groepswerk etc.) systematisch uit te proberen in de eigen onderwijspraktijk en daar samen met studenten onderzoek naar te doen. Een goed voorbeeld daarvan zag de commissie in Twente (onderzoek in de 'ateliers') en het nog prille iPad-project in Utrecht is veelbelovend, maar een systematischer en grootschaliger aanpak wordt zeer wenselijk geacht. Dit zou tevens goede mogelijkheden bieden om de studenten meer te binden aan de eigen onderzoeksgemeenschap en hen vertrouwd te maken met disseminatie van onderzoek, bijvoorbeeld door hen onderzoeksresultaten te laten delen met onderwijskundestudenten van andere universiteiten.

Het ontbreken van een eenduidig didactisch concept in de meeste opleidingen betekent niet dat er geen *best practices* aange troffen kunnen worden. De docenten van de opleidingen zijn vrijwel zonder uitzondering deskundig, geïnteresseerd en betrokken hetgeen zich regelmatig vertaalt in goed onderwijs. Een voorbeeld bij de Open Universiteit betreft het werken met authentieke ontwerp opdrachten uit de beroepspraktijk van hun studenten – een aanpak die goed aansluit op de verwachtingen van hun studentenpopulatie, hoewel ervoor gewaakt moet worden dat het niet leidt tot versmalling van de opleiding. Een voorbeeld uit Groningen betreft het sterk ontwikkelde systeem van thesishoeken, waarbij studenten in de afstudeerfase veel steun ondervinden van hun medestudenten. En in Amsterdam slaagt men er goed in om de grotestadsproblematiek als

een rode draad te laten terugkeren in het onderwijs.

5 Toetsing en beoordeling

De opleidingen Onderwijskunde gebruiken een ruime waaier aan summatieve toetsvormen. Naast de klassieke methodes als schriftelijke tentamens of papers worden ook tal van andere toetsvormen ingezet zoals het geven van posterpresentaties of andere mondelinge presentaties, peer reviews, groepsopdrachten en take-home tentamens. De commissie juicht het gebruik van een veelheid aan summatieve toetsvormen toe, maar stelt tegelijkertijd vast dat de keuze voor de toetsvormen niet altijd zichtbaar is ingegeven vanuit een systematisch toetsbeleid en toetsprogramma. Het risico bestaat dan ook dat toevalligheden en individuele voorkeuren van docenten teveel meespelen in de keuze.

Ten aanzien van de masterproeven is de conclusie van deze visitatieronde dat de commissie op basis van de steekproef (> 15 beoordeelde scripties per opleiding) vertrouwen heeft in de kwaliteit van de scripties en hun beoordeling. De scripties zijn over het algemeen goed op orde, de variatie in de scores reflecteert ook de variatie in kwaliteit. Wel kan worden opgemerkt dat de transparantie en documentatie van de beoordelingen nog kan verbeteren in een aantal opleidingen (adequaat gebruik van schriftelijk beoordelingsformulier, voorzien van relevant narratief commentaar). Verschillende opleidingen verwoorden in de thesishandleiding de ambitie dat een masterscriptie leidt tot een tijdschriftartikel of zelfs in de vorm van een tijdschriftartikel geschreven wordt; dat kan een traditioneel onderzoeksartikel of een artikel over een systematisch ontwerp zijn. Op zich is uiteraard niets mis met deze ambitie, maar slechts een kleine subset van alle scripties bereikt dit hoge niveau. Tevens stelt de commissie vast dat de gehanteerde criteria voor de beoordeling van de masterproef niet altijd overeenstemmen met de criteria die gehanteerd worden voor de beoordeling van een tijdschriftartikel.

Naast summatieve toetsing is vanzelfsprekend ook formatieve toetsing ('assessment

for learning' in plaats van 'assessment of learning') en het geven van informatieve feedback van belang. Studenten zijn over het algemeen tevreden over de kwaliteit van de feedback die zij van docenten op hun schrijfproducten, ontwerp opdrachten en presentaties ontvangen, hoewel zij ook aangeven wel frequenter feedback en meer feedback op procesniveau te willen ontvangen. Het geven van goede formatieve feedback is een zeer intensieve en tijdrovende bezigheid voor docenten. Wij geven de opleidingen dan ook in overweging om meer te experimenteren met alternatieve vormen van formatieve beoordeling zoals gestructureerde vormen van *peer-assessment* en *self-assessment*.

Veel opleidingen investeren in het aanstellen van toetsdeskundigen. Het is een goede zaak dat de noodzaak van een professionele benadering van toetsbeleid en de uitvoering van toetsing wordt erkend (bijv. voor de ontwikkeling van toetsmatrijzen, toetsbeleid of een toetsprogramma op curriculumniveau). Tot op heden richten de toetsdeskundigen zich vooral op het optimaliseren van summatieve toetsing; wij voorzien voor hen in de toekomst ook een belangrijke rol als het gaat om formatieve toetsing. Hierbij willen wij tevens het belang van *ownership* van docenten aangaande – de kwaliteit van – toetsing benadrukken. Docenten zijn en blijven verantwoordelijk voor formatieve en summatieve toetsing en, bovenal, voor de *alignment* van onderwijsdoelen, werkvormen en toetsvormen. Het mag niet zo zijn dat de verantwoordelijkheid voor kwaliteit van toetsing wordt opgeëist door een toetsdeskundige of leden van een toetscommissie; hun rol dient primair adviserend te blijven.

Tot slot een opmerking over de examencommissies van de opleidingen. Deze laten een zeer gevarieerd beeld zien, van examencommissies die zeer dicht op de opleiding zitten en zich intensief bemoeien met het toetsbeleid en de kwaliteit van gebruikte toetsen en beoordelingscriteria, tot examencommissies die op relatief grote afstand staan van de opleiding omdat zij zijn ingesteld voor een hele faculteit. In het laatste geval bestaat het risico dat de werkzaamheden van de examencommissie verworden tot een technisch-administratieve aangelegenheid gericht op het

afvinken van formaliteiten. Opleidingen die er zorg voor te dragen dat het eindniveau van de afgestudeerden gewaarborgd wordt en dat de kwaliteit van de toetsen aan de maat is (bijv. middels steekproef beoordelen van theses en tentamens); als de examencommissie daar door haar positionering niet goed toe in staat is dienen andere oplossingen gevonden te worden.

6 Internationalisering

Het Bologna-proces streeft momenteel naar minstens 20 procent van de Europese studenten die hun studie of een deel daarvan volgt in een ander land dan waar zij woonachtig zijn (Europese Commissie, 2010; Teichler, 2012). Het aantal inkomende studenten aan Nederlandse universiteiten bedraagt nu 11.2 procent, met als uitschieter de Universiteit Maastricht (45.1 procent met veel studenten uit de grensstreek) (Nuffic, 2012). Gezien de Europese streefcijfers en de cijfers voor Nederlandse universiteiten is de participatie van buitenlandse studenten in voornamelijk de bacheloropleidingen Onderwijskunde laag. Als verklaring wordt vaak gewezen op de sterke oriëntatie van de opleidingen op het Nederlandse onderwijsveld. In tegenstelling tot de bacheloropleidingen trekken sommige masteropleidingen (Groningen, Twente) inmiddels wel behoorlijke aantallen buitenlandse studenten aan. Het gaat daarbij om verschillende typen buitenlandse studenten. Wij vinden het veelbelovend dat het mogelijk is om opleidingen in de Onderwijskunde zo te profileren dat zij verschillende groepen buitenlandse studenten aantrekken.

Het beeld voor uitgaande onderwijskundestudenten is nog minder rooskleurig dan dat voor inkomende studenten. Het aantal onderwijskundestudenten dat in het kader van hun opleiding buitenlandervaring (volgen van vakken, stages, afstudeerwerk) op doet is, vooral voor de bacheloropleidingen, zeer laag. Uit gesprekken met studenten blijkt dat de interesse hiervoor ook niet groot is; deze geringe interesse wordt mede ingegeven door overheidsmaatregelen zoals het bindend studieadvies. Wij zijn van mening dat de opleidingen meer zouden kunnen doen om de in-

teresse bij hun studenten op te wekken. Zij zouden de mogelijkheden voor buitenlandervaring die er vaak wel zijn actiever onder de aandacht van hun studenten kunnen brengen. Een sterkere Europese en internationale oriëntatie van de opleidingen zou een verblijf in het buitenland aantrekkelijker kunnen maken en structurele hinderpalen waar de opleidingen zelf iets aan *kunnen* doen (bijv. onvoldoende keuzeruimte) dienen uit de weg geruimd worden.

Voor zowel participatie van buitenlandse studenten als buitenlandervaring van Nederlandse studenten geldt dat niet alle opleidingen een expliciet beleid hebben of, soms met weinig enthousiasme, het universitaire beleid volgen. Een primaire beleidskeuze betreft de keuze of een Nederlandse opleiding wordt aangeboden met speciale voorzieningen (bijv. literatuur en communicatie in het Engels) of 'tracks' voor buitenlandse studenten, of een internationale opleiding waar ook Nederlandse studenten aan kunnen deelnemen. De meeste opleidingen kiezen min of meer impliciet voor de eerste optie. Soms heeft dit minder gewenste gevolgen voor buitenlandse studenten. Zo komt het bijvoorbeeld voor dat Nederlandse studenten de keuze hebben om tentamens in het Engels of in hun moedertaal te maken, terwijl buitenlandse studenten zijn aangewezen op het Engels terwijl dat doorgaans niet hun moedertaal is.

Er zou naar de mening van de commissie ook iets te zeggen zijn voor de tweede optie: Een echte internationale opleiding met bijvoorbeeld een Europees perspectief op de Onderwijskunde. Dit vereist het maken van keuzen die veel verder gaan dan het gebruik van Engels voor de literatuur en het geven van Engelstalige colleges (zoals bij de eerste optie). Het betreft dan een herbezinning op de inhoud van de opleiding, met bijvoorbeeld meer aandacht voor de internationale beroepscontext en/of de internationale vergelijking van onderwijssystemen. Deze inhoud dient dan ook terug te komen in internationale projecten, stages en afstudeeropdrachten. Een grotere inbreng van buitenlandse (gast)docenten, een systeem van studiebegeleiding dat is afgestemd op buitenlandse studenten, en wellicht de mogelijkheid om met buitenlandse partners op te leiden voor

joint degrees zouden ook kenmerken kunnen zijn van zo'n internationale opleiding. Dit zijn allemaal keuzes die de opleidingen bewust moeten maken, vanuit hun toekomstvisie en rekening houdend met de kenmerken van de beoogde doelgroep(en) en doelen van de opleiding.

7 Structuur van de curricula

Belangrijke aspecten bij de opbouw van curricula zijn het bepalen van de complexiteit en ordening van de inhoud en het leggen van verbindingen tussen deze inhoud. Aan een goed curriculum kunnen minstens twee eisen gesteld worden (van Merriënboer & Kirschner, 2012). Ten eerste is een curriculum meer dan een arbitraire verzameling vakken. Het is van belang dat de onderdelen zo geordend zijn dat kennis, vaardigheden en attitudes (of competenties) die noodzakelijk zijn voor een beginnend onderwijskundige zich geleidelijk kunnen ontwikkelen. Ten tweede is integratie van theorie en – soms gesimuleerde of verbeelde – praktijk meer dan aangewezen: de theorie is steeds betrokken op de praktijk en vice versa, zodat afgestudeerden in staat zijn de theorie in praktijk te brengen en vanuit de theorie op deze praktijk te reflecteren (waar niet alleen onderwijskundig ontwerpen en adviseren maar ook het doen van onderzoek een 'praktijk' is). De meeste opleidingen geven hieraan vorm door één of meerdere inhoudelijke leerlijnen te onderscheiden, zoals een leerlijn onderzoeks- of academische vaardigheden, een leerlijn ontwerpvaardigheden, een leerlijn beleidsadviesvaardigheden etc. Hierbij valt op dat alle opleidingen Onderwijskunde een uitgewerkte leerlijn onderzoeks- of academische vaardigheden kennen, hoewel deze niet in alle opleidingen door alle leerjaren heen loopt maar soms onderbroken wordt. Voor andere leerlijnen zoals ontwerpvaardigheden of adviesvaardigheden zien we een wisselend beeld, van geheel afwezig, via versnipperd, tot volledig uitgewerkt. De 'ateliers' die zich in het Twentse bachelorcurriculum richten op de geleidelijke ontwikkeling van ontwerpvaardigheden bieden een mooi voorbeeld van een volledige en wel-doordachte leerlijn buiten de traditionele on-

derzoekvaardigheden; alleen al daarom is het te betreuren dat deze opleiding zal worden beëindigd.

Wij denken dat een domeinspecifiek referentiekader dat meer uitgaat van het (toekomstig) beroepsperspectief en van daaruit – via competenties of anderszins – het curriculum structureert kan bijdragen aan het realiseren van beter herkenbare leerlijnen en uiteindelijk ook aan een optimale voorbereiding op de arbeidsmarkt (inclusief universiteiten en onderzoeksinstituten). Tegelijkertijd is het onmiskenbaar dat sommige (bachelor)opleidingen om doelmatigheidsredenen moeten werken binnen randvoorwaarden die het realiseren van volledige leerlijnen bemoeilijken. Wij volstaan met het noemen van drie voorbeelden. Een eerste voorbeeld betreft opleidingen waar studenten de variant Onderwijskunde in een extra pakket volgen, simultaan met de studie Pedagogiek. Dit maakt niet alleen het realiseren van leerlijnen moeilijk, maar draagt volgens de commissie ook het risico in zich dat de opleiding teveel versmalt en het imago krijgt geen volwaardige en serieuze studie te zijn maar een opleiding “die je er leuk bij kunt doen”. Een tweede voorbeeld betreft deeltijdstudenten. Sommige opleidingen beschouwen het voltijdtraject als het ‘normale’ traject en het deeltijdtraject als een afgeleide daarvan, waardoor in een aantal gevallen problemen opduiken in de (logische) volgorde van vakken en dus de continuïteit van de leerlijnen in het deeltijdcurriculum. Een laatste voorbeeld betreft de ALPO in Utrecht, waarvan door de commissie slechts het ‘universitaire’ deel van de opleiding beoordeeld werd. Wij zien de academische lerarenopleiding voor het primair onderwijs als een maatschappelijk wenselijke en veelbelovende opleiding, maar als het gaat om het realiseren van leerlijnen is verdergaande integratie van het universitaire deel en het HBO-deel, alsmede één gecombineerde visitatie en accreditatie, voor de toekomst noodzakelijk.

Leerlijnen beogen de geleidelijke ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes. Of dit daadwerkelijk bereikt wordt, kan slechts worden beoordeeld door deze ontwikkeling te monitoren. Er dient sprake te zijn van een of andere vorm van voortgangs-

meting, waarbij toetsen niet slechts een momentopname zijn maar vooruitgang in de tijd laten zien. Van gangbare vormen van voortgangsmeting, zoals bijvoorbeeld het Maastrichtse systeem van voortgangstoetsing (Van der Vleuten *et al.*, 1996), academische dossiers of ontwikkelingsportfolios wordt door de opleidingen Onderwijskunde echter maar mondjesmaat gebruik gemaakt. Met een toenemende heterogeniteit van de studenteninstroom zal de vraag naar flexibilisering en individuele keuzeruimte toenemen. Juist dan zal het nauwkeuriger monitoren van voortgang van studenten noodzakelijk worden om hen goed te kunnen adviseren bij het maken van verantwoorde keuzes.

8 Kwaliteitszorg

Door de introductie van de instellingsbeoordelingen is de kwaliteitszorg volop in beweging. In de huidige werkwijze heeft de opleidingsspecifieke beoordeling betrekking op nog slechts drie standaarden: de beoogde kwalificaties, de onderwijsleeromgeving en toetsing. Alle andere standaarden komen aan bod in de instellingsbeoordeling. Intern leidt dit binnen universiteiten, faculteiten en opleidingen tot een aantal verschuivingen. De verantwoordelijkheden inzake kwaliteitszorg worden sterker gecentraliseerd: van het facultair naar het universiteitsniveau en van het opleidingsniveau (opleidingscommissie, examencommissie) naar het facultair niveau. Dit brengt het risico van een aantal ongewenste effecten met zich mee. Zo kan het *ownership* van individuele docenten en de opleiding ten aanzien van kwaliteitszorg verminderen. Ook kan centralisatie leiden tot standaardisatie en kan daardoor de uitwerking van het kwaliteitszorgbeleid minder passen op de individuele noden en karakteristieken van de opleidingen. Tot slot bestaat het risico van bureaucratisering om ‘op orde’ te zijn ten aanzien van de gestelde kwaliteitseisen; het doel van de kwaliteitszorg wordt dan uit het oog verloren.

Ten aanzien van de uitwerking van de kwaliteitszorg stelt de commissie vast dat deze in de opleidingen vooral betrekking heeft op het niveau van vakken en docenten

(de 'vakevaluaties'). Het curriculumniveau komt minder aan bod als insteek voor kwaliteitszorg en -borging. Dit lijkt in overeenstemming met onze eerdere bevinding dat leerlijnen niet altijd volledig uitgewerkt zijn. Als kwaliteitszorg zo wordt ingevuld dat deze zich vooral richt op vakken en docenten, en minder op de structuur van het curriculum, de ontwikkeling van studenten en monitoring van hun voortgang, dan biedt deze minder stimulans om juist op curriculumniveau naar verbetering te streven. De commissie meent dat verdere versterking van de kwaliteitszorg op dit niveau mogelijk is door externe actoren (alumni, stagebiedende bedrijven, werkveldcommissies) nog sterker bij de kwaliteitszorg te betrekken. Zij zijn immers het beste in staat om te beoordelen of onderwijskundigen zinvol worden opgeleid en over de benodigde kwalificaties beschikken.

De professionalisering van docenten en de erkenning van hun professionaliteit is volgens de commissie een belangrijke, zo niet de belangrijkste, activiteit om bureaucratisering van de kwaliteitszorg tegen te gaan. Het legt de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van onderwijs bij de docenten en maakt hen 'weerbaar'. Tevens kan professionalisering er aan bijdragen dat docenten over de grenzen van hun eigen vak of discipline heen kijken en zich gaan bekommeren om de structuur van het gehele curriculum en de samenhang daarbinnen. De commissie heeft met tevredenheid vastgesteld dat opleidingen hun docenten over het algemeen goede mogelijkheden voor professionalisering bieden en dit ook stimuleren. Het behoorde niet tot de taak van de commissie om de kwaliteit van de aan docenten geboden cursussen te beoordelen. Toch willen wij erop wijzen dat de relatie tussen kwaliteitszorg en docentprofessionalisering erbij gebaat is als in professionaliseringstrajecten reflectie plaats vindt op beschikbare evaluatiegegevens, er een directe koppeling is met het ontwikkelen of innoveren van eigen onderwijs en er aandacht besteed wordt aan community-vorming in de docentengroep.

Tot slot heeft de commissie enigszins tot haar verbazing vastgesteld dat een aantal opleidingen lang heeft gewacht met het oppakken van verbeteringsuggesties van de visitatie

van zes jaar geleden. In enkele gevallen waren ingrepen zeer recent gestart. Wij zijn geneigd dit niet als onwil van de opleidingen te zien maar als een symptoom van de wijze waarop de kwaliteitszorg is ingericht. De nadruk ligt zoals hierboven opgemerkt op het (door studenten) evalueren van vakken en docenten waarbij de resultaten in een jaarlijkse cyclus gebruikt worden om het onderwijs te verbeteren. Voor evaluatiegegevens op het curriculumniveau, zoals die dikwijls worden gegeven door een visitatiecommissie, ontbreken echter vaste mechanismen om deze in een meerjarige cyclus te vertalen naar curriculuminnovaties. De commissie is van mening dat de opleidingscommissies ook hierin een centrale en initiërende rol moeten spelen, zodat een heldere kwaliteitscyclus ontstaat waarbij ook voor innovaties op curriculumniveau voldoende *ownership* bij docenten en studenten aanwezig is.

9 Naar duurzame opleidingen onderwijskunde

De algemene bevinding van de commissie is dat de Nederlandse opleidingen Onderwijskunde van voldoende tot goede kwaliteit zijn. Maar zijn zij ook klaar voor de toekomst? Aan toekomstige onderwijskundigen zullen andere en waarschijnlijk ook hogere eisen gesteld gaan worden. Het belang van leren wordt steeds meer onderkend als sleutelfactor voor welzijn en succes, hetgeen van onderwijskundigen vereist dat zij een visie ontwikkelen op hoe leren een bijdrage kan leveren aan maatschappelijke en technologische innovatie. Het gaat daarbij niet meer alleen om het analyseren en synthetiseren van kennis, maar ook om het waarderen en beoordelen van die kennis op waarde(n). Onderwijskundigen werken bovendien in een steeds internationaler en meer multiculturele context en moeten dus buiten de grenzen van hun eigen vakgebied kunnen kijken, samenwerken met professionals uit andere disciplines (bijv. HRM, economie, organisatiekunde), en professioneel omgaan met maatschappelijke en technologische ontwikkelingen – zoals de alom aanwezige beschikbaarheid van informatie en de steeds domi-

nanter rol van het Internet in het sociale verkeer.

De onderwijskundigen van morgen vragen nu om onderwijs dat hen daar optimaal op voorbereid, zowel wat betreft de inhoud van de opleidingen (*wat*) als de gebruikte methoden (*hoe*). Om de wat-vraag te beantwoorden ziet de commissie het als essentieel dat de opleidingen een toekomstvisie op de onderwijskunde ontwikkelen om van daaruit te komen tot een passend domeinspecifiek referentiekader en een eigen profiel dat door alle betrokkenen binnen de opleiding wordt gedragen. In de opleidingen zou dan, afhankelijk van het eigen profiel van de opleiding, bijvoorbeeld meer aandacht kunnen komen voor het maatschappelijk belang van sociale media, een leven-lang-leren of informatievaardigheden, maar ook voor nieuwe relevante wetenschapsgebieden, zoals educatieve neurowetenschappen, informatiewetenschappen of innovatiemanagement. Deze heroriëntatie op de inhoud zou bij voorkeur plaats moeten vinden vanuit een Europees of internationaal en multidisciplinair perspectief, waarbij ook inspiratie gezocht kan worden bij verwante opleidingen in het buitenland.

Om de hoe-vraag te beantwoorden is het voor de opleidingen allereerst van belang om 'alignment' te realiseren tussen de doelen van de opleiding, de beoogde doelgroep(en), de structuur van het curriculum en de gebruikte methoden (didactisch concept, didactiek, toetsing, technologie, etc.). Er worden niet alleen nieuwe eisen gesteld aan de afgestudeerden maar ook de instroom verandert, zowel wat hun culturele en/of nationale achtergrond betreft als wat hun vooropleiding betreft. Nieuwe eisen aan de afgestudeerden in combinatie met een toenemende heterogeniteit van de instroom vraagt om nieuwe antwoorden op de vraag hoe het leerproces optimaal gefaciliteerd wordt. Nieuwe technologie kan daarbij een belangrijke rol spelen (Economist Intelligence Unit, 2008). Ook kan er meer geprofiteerd worden van het feit dat sommige studenten andere dingen weten en kunnen dan andere studenten; bepaalde vormen van groeps- en projectwerk lenen zich daar bij uitstek voor.

Tot slot is het belangrijk om te beseffen dat een studentenpopulatie die qua achter-

grond en opleidingswensen steeds heterogener wordt, vraagt om bediend te worden naar hun individuele behoeften, interesses en capaciteiten. Dit vereist flexibilisering om mogelijk te maken dat verschillende studenten verschillende studietrajecten volgen (of desgewenst losse modules op contractbasis). Voor ambitieuze studenten zou bijvoorbeeld meer gebruik gemaakt kunnen worden van excellentieprogramma's, waar ze niet 'méér van hetzelfde' doen maar waar hen bijvoorbeeld de mogelijkheid wordt geboden om in multidisciplinaire teams te werken aan uitdagende en complexe opdrachten uit het werkveld, liefst in een internationale context. Nog verdergaande flexibilisering op zijn beurt is pas op een verantwoorde wijze mogelijk als een goed toets- en monitorsysteem het mogelijk maakt om voortgang van individuele studenten te volgen en hen onderbouwd advies te geven over de inrichting van hun studie.

10 Aanbevelingen

Dit artikel beschreef opleidingsoverstijgende bevindingen, trends en voorbeeldpraktijken die de visitatiecommissie Onderwijskunde heeft waargenomen bij drie bacheloropleidingen en vijf masteropleidingen die worden aangeboden door vijf Nederlandse universiteiten. De bevindingen werden besproken aan de hand van een achttal vragen die achtereenvolgens betrekking hadden op de beoogde doelen van de opleiding, de studentenpopulatie, de gehanteerde didactische concepten, de toetsing en proeven van bekwaamheid, internationalisering, de opbouw van de curricula, kwaliteitszorg en toekomstbestendigheid. Op basis van de beschreven analyses zal voor elk van deze acht punten een aanbeveling gedaan worden. Wij claimen niet dat elke aanbeveling direct relevant is voor alle opleidingen, maar wel dat elke aanbeveling relevant is voor *meerdere* opleidingen:

1. Ontwikkel vanuit een heldere visie en met nauwe betrokkenheid van het werkveld een domeinspecifiek referentiekader dat meer op de toekomst gericht is.
2. Streef naar verbreding van de instroom

- door de aantrekkelijkheid en toegankelijkheid van de opleiding voor nieuwe doelgroepen te vergroten, zonder daarbij concessies te doen aan de zwaarte van de opleiding.
3. Experimenteer met vernieuwende onderwijsmethoden die zijn gerelateerd aan een geëxpliciteerd didactisch concept en werk hierbij nauw samen met studenten.
 4. Werk aan een samenhangend toetsbeleid en toetsprogramma dat *alignment* vertoont met het onderwijs en voldoende aandacht besteedt aan zowel formatieve als summatieve beoordeling.
 5. Ontwikkel een expliciet beleid voor internationalisering; overweeg het aanbieden van een internationale opleiding met een Europees perspectief op de Onderwijskunde.
 6. Zorg voor leerlijnen die gericht zijn op centrale aspecten van de latere beroepsuitoefening en monitor studenten op hun voortgang; beperk dit niet tot de academische onderzoeksvaardigheden.
 7. Richt kwaliteitszorg ook nadrukkelijk op het niveau van het curriculum en koppel het aan de professionalisering van docenten zodat het *ownership* bij hen blijft liggen.
 8. Werk vanuit een toekomstvisie en een daarop aangepast referentiekader aan een eigen onderscheidend profiel, dat zowel de onderwijsinhoud als de didactische en organisatorische aanpak betreft.

Wij hopen dat deze algemene aanbevelingen de opleidingen Onderwijskunde zullen helpen om zich voor te bereiden op de toekomst. Vernieuwing in de geschetste richting wordt door de commissie noodzakelijk geacht om de opleidingen ook op termijn levensvatbaar te laten blijven. Het is nu aan de opleidingen zelf om de aanbevelingen binnen hun eigen context nader uit te werken en te concretiseren.

Noten

- 1 Een korte beschrijving van de commissieleden en hun affiliaties is opgenomen aan het einde van dit artikel.

- 2 De voorzitter was bij het bezoek aan de Open Universiteit Nederland als toehoorder aanwezig om een belangenconflict te voorkomen.
- 3 De cijfers zijn afkomstig uit VSNU (2011); daarin worden de studenten aan de Open Universiteit Nederland niet meegerekend.

Literatuur

- Bakker, S., & Hulshof, M. (2011). Kwaliteit, selectie en optimale talentontwikkeling in het hoger onderwijs. *Th@ma*, 5, 19-23.
- Economist Intelligence Unit (2008). *The future of higher education: How technology will shape learning*. London, UK: The Economist.
- Europese Commissie (2010). *The EU Contribution to the European Higher Education Area*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- MinOCW (2011). *Nationaal plan toekomst onderwijs/leerwetenschappen*. Den Haag: MinOCW.
- Nuffic (2005). *Internationale vergelijking van onderwijskundige opleidingen*. Den Haag: Nuffic.
- Nuffic (2012). *Mobiliteit in beeld 2012*. Den Haag: Nuffic.
- QANU (2006). *Visitatierapport Onderwijskunde*. Utrecht: QANU.
- QANU (2008). *Research Assessment Pedagogics and Education Science*. Utrecht: QANU.
- Teichler, U. (2012). International student mobility in Europe in the context of the Bologna process. *Journal of International Education and Leadership*, 2(1), <http://www/jielusa.org>.
- Van der Vleuten, C. P. M., Verwijnen, G. M., & Wijnen, W. H. F. W. (1996). Fifteen years of experience with progress testing in a problem-based learning curriculum. *Medical Teacher*, 18, 103-109.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2012). *Ten steps to complex learning*. (2nd Rev. Ed.). London/New York: Taylor and Francis.
- VSNU (2011). *Downloadbare tabellen instroom, ingeschreven studenten en diploma's*. Zie www.vsnu.nl Utrecht: VSNU.

Auteurs

Jeroen van Merriënboer is hoogleraar Leren en Instructie aan de Universiteit Maastricht. **Peter van Petegem** is gewoon hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit Antwerpen. **Jan Elen** is gewoon hoogleraar Onderwijs- en Opleidingskunde aan de Katholieke Universiteit Leuven. **Tamara Hoogerwaard** is student van de masteropleiding Onderwijskundig Ontwerp en Advisering aan de Universiteit Utrecht. **Sanna Lange-rak** is business manager bij TriamFloat. **Regina H. Mulder** is hoogleraar Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Regensburg. **Pieter Smits** is student van de bacheloropleiding Onderwijskunde aan de Universiteit Twente. **Martin Valcke** is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. **Brenda Zandsteeg** is senior consultant bij TriamFloat.

Correspondentieadres: J. van Merriënboer, Universiteit Maastricht, Postbus 616, 6200 MD Maastricht, j.vanmerrienboer@maastrichtuniversity.nl

Abstract

Educational Science Programmes at five Dutch universities in the year 2012: Ready for the future?

This *state-of-the-art report* describes the main findings of the National Evaluation Committee regarding the quality of Educational Programs in the Educational Sciences in the Netherlands in the year 2012. The report describes the state-of-the-art and trends based on QANU-assessments (Quality Assurance Netherlands Universities) of Educational Science programs offered by the University of Amsterdam, Utrecht University, University of Twente, University of Groningen, and the Open University of the Netherlands. All five universities offer a Master program; in the assessed period, Amsterdam, Utrecht and Twente also offered a Bachelor program. The main goal of this article is to answer the question if the assessed programs are ready for the future, based on the observed state-of-the art and trends, and to give recommendations to make the programs more sustainable in the years to come. The state-of-the-art and trends are described by answering

eight questions: (1) What goals do the programs try to reach? (2) What kind of students do they attract? (3) Which didactical concepts are used? (4) How is assessment and evaluation organized? (5) How international are the programs? (6) How are the curricula constructed? (7) How is quality assurance arranged? (8) How sustainable are the programs? The article ends with a summary of main recommendations.