

ECS Bulletin Social Sciences Group

Halfjaarlijkse informatiebulletin van de leerstoelgroep Educatie en Competentie Studies

Hollandsweg 1, Postbus 68

6700 KN Wageningen

Tel.: 0317 484543

Fax: 0317 484573

www.ecs.wur.nl



Geachte lezer,

Dit Woord Vooraf moet helaas beginnen met het trieste bericht van het overlijden van Prof. Dr. Jaap van Bergeijk, voormalig lector en ordinarius bij de leerstoelgroep Pedagogiek en Didactiek en later Agrarische Onderwijskunde. Hij was hoogleraar van de voorloper van de huidige leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies en werd tijdens zijn ziekte jarenlang vervangen door Prof. Dr. Wout van den Bor. Verderop in dit bulletin treft u een In Memoriam aan voor Jaap waarin u kunt lezen wat zijn bijdrage is geweest aan de leerstoelgroep, de Universiteit, het onderwijs-onderzoek en het Nederlandse onderwijsbeleid.

In dit Woord Vooraf zal ik verder een aantal korte punten aanstippen, vooral om te laten zien dat de ontwikkelingen binnen ECS hard gaan. Het belangrijkste nieuws van het laatste half jaar noem ik meteen maar aan het begin: ECS staat binnen het Departement Maatschappijwetenschappen wat betreft de omvang van het aandeel in het onderwijs binnen Wageningen Universiteit op de vierde plaats. Het Departement Maatschappijwetenschappen telt ruim 20 leerstoelgroepen. Een groter aandeel in het onderwijs hebben Bedrijfskunde, Marketing en de sectie Communicatiewetenschap (de laatste bestaat inmiddels echter uit twee leerstoelgroepen). Kortom: qua onderwijs (maar ook qua staf) behoort ECS inmiddels (weer) tot de grootste leerstoelgroepen van de Leeuwenborch.

En een ander positief punt voor de hele universiteit is dat er dit jaar 30% meer studenten zijn dan vorig jaar. U leest het goed. Deze geweldige groei geeft een enorme positieve impuls aan de universiteit en komt de sfeer in de gehele instelling uiteraard zeer ten goede. Met het nieuwe Forumgebouw heeft Wageningen Universiteit momenteel een kekke uitstraling. En met het fraaie resultaat dat Wageningen voor de derde keer op rij op nummer 1 staat in de studenten-monitor, kan dit academisch jaar niet meer kapot.

Publicatiebeleid

Het publicatiebeleid is voorwerp geweest van heftige discussies binnen de Social Sciences Group. Een nieuw fenomeen heeft haar intrede gedaan: de A-publicatie. Een A-publicatie is een publicatie in de top 33% (qua impact) van ISI-tijdschriften binnen de discipline. De gemiddelde impact van deze tijdschriften op het gebied van de sociale wetenschappen was in 2004 voor de

biologische psychologie het hoogst (1.518) en voor geschiedenis en wetenschapsfilosofie het laagst (0.298), aldus A. Togia en N. Tsigilis in hun artikel 'Impact factor and education journals: a critical examination and analysis' in het International Journal of Educational Research (2006, 45, 362-379). De gemiddelde impact voor tijdschriften op het gebied van onderwijs en onderwijsresearch was 0.462. De maximale impact binnen het domein van onderwijs en onderwijsresearch werd bereikt door het Journal of Learning Sciences van de International Society of the Learning Sciences (2.792 in 2005). Dat betekent dat 2.792 de absolute top is in de categorie onderwijs en onderwijsresearch, terwijl in de bèta-disciplines impactcijfers bestaan van meer dan 20. Een enorm verschil dus. Impactcijfers vergelijken tussen disciplines is derhalve eigenlijk onzinnig.

Genoemde discussie heeft het publicatiebeleid van ECS echter wel aangescherpt. Enkele jaren geleden werd het beleid ingezet te publiceren in internationale wetenschappelijke tijdschriften op het gebied van de landbouwvoorlichting, het landbouwonderwijs en het leren voor duurzame ontwikkeling. Daarnaast was de leerstoelgroep sinds circa 2000 gericht op het realiseren van praktische publicaties. De rapportencultuur was afgeschaft, en op de praktijk gerichte brochures deden hun intrede. Dat was een goede keuze want er bleek veel belangstelling voor deze producten. De afgelopen periode is echter gesteld dat als ECS haar wetenschappelijke missie wil waarmaken (we zitten tenslotte niet voor niets aan de universiteit), ook A-publicaties moeten worden geschreven. En het is verheugend te constateren dat de eerste tekenen erop wijzen dat dat ook gaat lukken. Hossein Mahdizadeh, die op 14 september is gepromoveerd, heeft inmiddels een publicatie geaccepteerd gekregen in Computers and Education (impact in 2005: 0.593). Het zal echter niet zo zijn dat onderzoekers van ECS nu alleen nog maar monomaan A-publicaties gaan zitten uitbroeden. Het publicatiebeleid blijft gericht op het realiseren van een mix van praktisch en wetenschappelijk, alleen is de dimensie ten aanzien van wetenschappelijkheid iets verder opgerekt en gepreciseerd.

Promoties

Zoals gezegd, is Hossein Mahdizadeh op 14 september gepromoveerd. Zijn onderwerp is Asynchronous Computer-Supported Collaborative Learning, en hij bouwt voort op het werk van Dr. Else Veldhuis-Diermanse die enkele jaren geleden bij ECS is gepromoveerd. Mostafa Karbasioun heeft met succes zijn proefschrift verdedigd. Dat houdt in dat ECS in 2007 twee pro-



moties heeft. Er zijn daarnaast nog vijf promovendi bezig, er is een nieuwe AIO geworven (Lidwien Sturing; verderop treft u haar introductie aan), begin volgend jaar is er weer plaats voor een (4^e) AIO, en er zijn kandidaten die zich spontaan aanmelden uit diverse landen in de derde wereld. Dus wellicht kan gedurende de komende jaren een gemiddelde van twee promoties per jaar worden aangehouden. Dat zou – de geschiedenis van de leerstoelgroep en het gemiddelde aantal promoties in het Departement Maatschappijwetenschappen in gedachten houdende – een mooie score zijn.

Conferenties

Naast de vele praktijkbijeenkomsten in het groene onderwijs in Nederland, binnen de natuur- en milieu-educatie en het ondernemerschap, geeft de leerstoelgroep ook in toenemende mate acte de présence op internationale wetenschappelijke conferenties. Dit jaar zijn dat de AERA, waar 7 vertegenwoordigers van ECS een presentatie hielden (een historisch record), de ORD (internationaal vanwege de samenwerking met Vlaanderen), de ECER, de EARLI, de UFHRD en de EURAM. Deze internationale presentaties leiden tot een groter netwerk van ECS in de onderzoeksweld en tot interessante mogelijkheden tot samenwerking. Een unieke ervaring was dat ik op 25 mei vanuit huis een live videoconferentie-presentatie heb verzorgd op een conferentie in Colombia. Aanwezig waren circa zestig experts op het gebied van competentiegericht hoger onderwijs en een tolk die mijn bijdrage en vragen van de deelnemers simultaan vertaalde. Dit is waarschijnlijk toch een gedeeltelijke oplossing voor de conferentiedruk waarvan ik verwacht dat die in de komende jaren alleen nog maar zal toenemen. De technologie is inmiddels van dusdanige kwaliteit dat dit soort presentaties ongestoord en effectief kunnen worden verzorgd. Het coachen van chirurgen op afstand is inmiddels al een aantal jaren gaande, waarom zou dan het uitwisselen van wetenschappelijke informatie ook niet op afstand kunnen? Oh ..., we wilden ook nog wat van de wereld zien?

Afrika en Azië

ECS is inmiddels weer volop actief in Afrika. Opnieuw, omdat gedurende de reorganisatieperiode de aandacht grotendeels was gericht op het Nederlandse netwerk. Momenteel lopen er projecten van ECS, of althans waar ECS bij betrokken is, in Benin, Uganda, Tanzania en Zuid-Afrika. Bovendien er zijn andere projecten in Afrika in voorbereiding. Bij het project in Uganda ben ik actief betrokken, en ik moet zeggen dat ik dat bijzonder interessant vind. Het is een project om opleidingen op te zetten in de bloemensector. ECS heeft beroepsprofielen gemaakt voor de leidinggevenden in deze sectoren en een bijdrage geleverd aan het ontwikkelen van het curriculum en assessment-specificaties en zal nog verder gaan met de vormgeving van de evaluatie en kwaliteitsborging van de programma's. De opleidingen worden deze maand gestart. Zie verder de bijdrage van Corine van der Heide in dit nummer over dit onderwerp.

ECS heeft ook diverse verzoeken gehad voor presentaties, samenwerking en PhD-projecten uit landen als Pakistan, Bangladesh, Vietnam, de Filipijnen, Zuid-Korea en China. Hopelijk leidt dat in de komende jaren tot een aantal concrete PhD-trajecten.

JAEE

Het Journal of Agricultural Education and Extension, dat sinds 2006 wordt uitgegeven door Taylor and Francis, is inmiddels

uitgegroeid tot een volwassen tijdschrift. Het is bereikbaar via meer dan 2000 institutionele abonnementen. De ontwikkelingslanden hebben nog steeds de mogelijkheid om een abonnement te nemen tegen een laag tarief. Het JAEE is gevraagd voor een review door Thomson Scientific voor mogelijke inclusie in de Social Science Citation Index (de ISI-lijst waarover ik hiervoor sprak). Volgens de uitgever is dat een goed teken. We wachten af. Voorlopig hebben we als JAEE een aantal beleidspunten geformuleerd om meer kans te maken op een positieve review.

De cirkel rond

Toen ik in de jaren tachtig van de vorige eeuw kwam werken bij de Universiteit Twente werd mij gevraagd het veld van de bedrijfsopleidingen in kaart te gaan brengen. Ik kon toen niet bevroeden welk een impact dat zou krijgen op mijn verdere werk. In de loop der jaren specialiseerde ik me op het terrein van de kosten-effectiviteit van bedrijfsopleidingen. Eind jaren tachtig en in de jaren negentig heb ik toen verschillende publicaties gemaakt op dit gebied. Samen met de inmiddels (veel te vroeg) overleden Bob Witziers heb ik er zelfs een keuzevak voor ontwikkeld. Vandaag werd ik gebeld of ik mee zou willen denken in een traject om een model te maken voor het vaststellen van de kosten en baten van bedrijfsopleidingen binnen het programma Leren en Werken. Ik vroeg me af: als je lang genoeg in het vak blijft, dienen zich dan alle trends, vermoed in een nieuw jasje, steeds opnieuw aan? Dat is afwachten. Voorlopig eerst maar weer eens aan de slag met dit lastige onderwerp. Lastig, omdat we vaak wel willen weten, maar niet alles kunnen meten. Echter, we doen ons best.

Medewerkers

Wat betreft de medewerkers van ECS hebben de volgende veranderingen plaats gehad. Dr. Harm Biemans is benoemd tot Universitair Hoofddocent. Een verdiende bevordering. Harm: veel geluk en succes in deze nieuwe functie! Ir. Marjan Wink is in vaste dienst benoemd als vaardigheidsdocent. Haar specialisatie bij ECS is het onderwijs in informatievaardigheden. Zij heeft in de periode dat Anouk Brack met ziekteverlof was het vaardighedenonderwijs gecoördineerd. Marjan: bedankt! Overigens is Anouk na een afwezigheid van ongeveer een half jaar gelukkig gezond en wel teruggekeerd. Anouk: veel sterkte! Mireille Miltenburg heeft een ingrijpende operatie achter de rug, maar ook zij is weer terug bij ECS. Mireille: ook veel sterkte! Haar afwezigheid is goed opgevangen door Inge Ruisch, secretaresse bij de leerstoelgroep Technologie en Agrarische Ontwikkeling. Inge: bijzonder bedankt! Het contract met Sanne Schaafsma is met twee jaar verlengd. Zij doet goed werk op het gebied van het ondernemerschap en onderwijs. Sanne, bedankt en succes! Marco Berghege is inmiddels volgens plan vertrokken. Hij heeft een baan gevonden in de richting van zijn opleiding. Hij heeft op zeer enthousiaste wijze communicatieonderwijs verzorgd en is vliegende keep geweest van het secretariaat tot en met het Oriëntatieprogramma en een project in Mongolië. Marco, reuze bedankt voor alles wat je hebt gedaan voor ECS! Kate Collins is benoemd tot vaardigheidsdocent en als redacteur van het JAEE. Zij was sinds eind vorig jaar assistent en was ingevallen voor Bert Bourgonje, die wegens ziekte en drukte zijn contract bij ECS helaas wilde beëindigen (alsnog bedankt Bert en sterkte met alles!). Kate heeft dat onderwijs (Scientific Writing Skills) onder leiding van Jack Postema goed opgepakt en met succes verzorgd. Kate, thanks and lots of success! Mijn verwachting is dat het ECS-aandeel van dit



onderwijs in de komende jaren verder zal groeien. Als laatste kan ik, zoals gezegd, melden dat Lidwien Sturing is gestart met haar AIO-baan om onderzoek te doen naar de Matrix voor competentiegericht onderwijs. We zien er als ECS best een beetje trots op dat de Matrix inmiddels is vertaald in het Engels, Duits, Frans, Spaans, Portugees en Chinees.

Tot slot

Ik denk dat dit de belangrijkste zaken waren voor dit moment. U, als lezer, wens ik tot slot wederom veel plezier bij het lezen van dit nummer van het ECS Bulletin.

Martin Mulder ◀

In Memoriam Prof. Em. Jaap van Bergeijk

Met leedwezen vernamen wij dat Professor Emeritus Jaap van Bergeijk op 28 juli j.l. op 73-jarige leeftijd is overleden. Jaap was van 1980 tot 1996 hoogleraar Pedagogiek en Algemene Didactiek aan Wageningen Universiteit, bij de toenmalige vakgroep Pedagogiek en Didactiek. Hij heeft vanaf het begin de vakgroep meegemaakt. Hij is aangesteld in 1964 en was jarenlang de eerste en enige medewerker van F.W. Prins, die van 1964 tot 1977 verantwoordelijk was voor de voorbereiding van studenten in Wageningen op het leraarschap. In die jaren verzorgde Jaap ook onderwijs ten behoeve van de MO-opleiding Landbouwkunde. Oud-leraren spraken vaak met grote waardering over zijn bijdragen aan die opleiding.

Mede in verband met het aangekondigde vertrek van zijn voorganger, werd hij in 1972 tot lector benoemd. In de daarop volgende jaren gaf hij leiding aan de lerarenopleiding die zich in die jaren in een grote belangstelling van de zijde van studenten mocht verheugen. Jaarlijks waren er meer dan honderd deelnemers. Onder hen waren vele prominente emeriti en oudere hoogleraren van Wageningen Universiteit die destijds (ook al) tijdens of na hun studie een tijd lang voor de klas stonden in het middelbaar onderwijs of aan een landbouwschool. Als voorzitter van de Vaste Commissie Lerarenopleiding van de Faculteit heeft hij veel werk verzet om ook in Wageningen te komen tot een volwaardige lerarenopleiding.

Zijn dissertatie in 1971 trok in die tijd veel belangstelling, mede dankzij de uitgave van een handelsuitgave daarvan. Bij verschillende opleidingen stond zijn werk op de boekenlijst. Hij verbond zijn onderzoek naar de interactieprocessen tussen docenten en studenten met de opleiding van leraren in Wageningen. In een persoonlijk gesprek, dat ik enkele jaren geleden met hem had over de ontwikkelingen binnen de huidige leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies, gaf hij aan dat een belangrijk motief voor het opnemen van de interactie-analyse in de lerarenopleiding in Wageningen was gelegen in het feit dat deze analyse vrij exact is; hij vond dat goed passen bij de bèta-instelling van veel Wageningse studenten. Tot aan de renovatie van de Leeuwenborch, enkele jaren geleden, waren in de kelder-lokalen resten te zien van de tijd dat er volop werd geobserveerd in lessituaties; diverse bouwkundige voorzieningen en apparaten waren de stille getuigen van de coderingssystematiek die destijds op zeer geavanceerde wijze werd toegepast in onderzoek en

onderwijs. In het huidige onderzoek van de leerstoelgroep wordt nog steeds aandacht besteed aan de interactie tussen docenten en studenten enerzijds en studenten onderling anderzijds, maar dan in computer-ondersteunde leeromgevingen.

In de jaren tachtig verschoof de aandacht van Jaap in de richting van onderzoek- en ontwikkelingsprojecten ten behoeve van het agrarisch onderwijs. Bijgestaan door de toenmalige onderzoekscoördinator, Dr. Wout van den Bor, nam hij het initiatief tot de Agrarisch Onderwijskundige Reeks. In deze reeks verschenen tal van publicaties. Ook stond hij aan de wieg van de vorming van de tweedegraads lerarenopleiding in de agrarische vakken en daarmee aan de vorming van de huidige Stoas Hogeschool. De tijden veranderden en in 1995 kwamen de Universiteit Utrecht en de toenmalige Landbouwuniversiteit Wageningen overeen dat de Universiteit Utrecht inzake de universitaire lerarenopleidingen zou optreden mede namens Wageningen Universiteit. Wageningen kreeg toestemming om te fungeren als opleidingsplaats voor een beperkt aantal studenten voor de lerarenopleidingen Biologie en Economie. Na verloop van tijd is dit veranderd in het doorverwijzen van studenten naar de lerarenopleidingen aan de Universiteit Utrecht. Daarvoor volgen de studenten eerst het Oriëntatieprogramma voor de lerarenopleiding. Dit programma, dat sinds 1985 wordt verzorgd, trekt nog steeds grote aantallen studenten, en ook zij maken kennis met verschillende interactievormen in onderwijsleersituaties.

Midden jaren tachtig was Jaap, vanwege gezondheidsproblemen, voor het eerst geruime tijd uitgeschakeld. Na zijn terugkeer heeft hij zich, ondanks zijn fysieke beperkingen, nog jarenlang – aanvankelijk voltijds en later deeltijds – op bewonderenswaardige wijze ingespannen voor de belangen van de vakgroep en van de vele medewerk(st)ers. Hij heeft zijn lange ziek zijn altijd met een bewonderenswaardige goede moed en opgewektheid gedragen, tot het einde toe.

Jarenlang bekleedde Jaap de functie van waarnemend rector en was hij lid van het College van Decanen. Daarnaast was hij lid van de Onderwijsraad. Verder was hij vele jaren hoofdredacteur van Pedagogisch Tijdschrift - Forum voor Opvoedkunde. Ook droeg hij bij aan ontwikkeling en onderzoek van onderwijs in ontwikkelingslanden. Met hem had de Universiteit een eminente autoriteit op het vakgebied van de pedagogiek en didactiek in haar midden.

Kort voor zijn vervroegde emeritaat verhuisde hij naar Vledder. Daar heeft hij zich met veel liefde voor exegese, agogiek en didactiek, toegelegd op het leiden van kerkdiensten en discussiegroepen. Hij stelde er een groot genoegen in de gemeente een goed opgebouwd verhaal te vertellen en uitleg te geven bij teksten. Bij de begrafenis bleek hoezeer hij zich ook daar bij zeer velen geliefd had gemaakt dank zij de eigenschappen die hem in zijn werk en in de omgang met mensen sierden: inzet, persoonlijke betrokkenheid en deskundigheid. Hij onderhield nog vaak contact met oudgedienden. Zijn emails getuigen van zijn agogische en pedagogische kwaliteiten, in het bijzonder als hij vertelde over zijn kinderen en kleinkinderen. En dat was een kwaliteit die hij deelde met zijn voorganger. Jaap was bij uitstek ook een verteller over zijn vak, vakgenoten, leermeesters en zijn vele ontmoetingen en ervaringen. Zijn spirituele interesse wordt ook geïllustreerd door het citaat uit het werk van Christopher Dawson (1965), dat naast zijn statige foto is afgedrukt in het liber amoricum uit 1996, geredigeerd door Prof. Dr. Douwe



Beijaard, Dr. Wout van den Bor en Ir. Guus de Vries: 'The technological order, which today threatens spiritual freedom and even human existence by the unlimited powers which it puts at the service of the human passion and will, loses all its terrors as soon as it is subordinated to a higher principle. Technology, that is freed from the domination of individual self-interest and the mass cult of power, would then fall into a place as a providential instrument in the creation of a spiritual order. But this is impossible, so long as our society remains devoid of all spiritual aims and is intent only on the satisfaction of its lust for power and the satisfaction of its selfish desires. A change can only be brought about by the radical reorientation of culture to spiritual ends. This is an immense task, since it means a reversal of the movement which has dominated Western civilization for the last two or three centuries.'

De leerstoelgroep is Prof. Dr. Jaap van Bergeijk grote dank verschuldigd en gedenkt hem met diepe genegenheid. Wij wensen mevrouw Van Bergeijk, de kinderen en kleinkinderen en overige familie sterkte om het gemis aan hem te dragen.

Prof. Dr. Martin Mulder, hoofd leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies
(met dank aan Drs. Ad Leeuwis, Drs. Cees van Dam en Ir. Minny Kop) ◀

Onderwijs

Academische reflectie verbreden en verdiepen

ECS ontwikkelt digitale leeromgeving voor studenten

Marieke Reijs en Anouk Brack

Reflectie is een cruciale competentie in het kader van het leven lang leren, omdat reflecteren nodig is om de eigen ontwikkeling te kunnen sturen. Het is een kerncompetentie die binnen veel ECS-vakken van studenten wordt gevraagd. Vaak gaan collega-docenten en ik er van uit dat studenten deze competentie al bezitten. Om dat te toetsen vragen we van studenten een reflectieverslag te maken. Daarmee bepalen we in welke mate ze deze competentie hebben ontwikkeld hebben op het gebied van de communicatie- of presentatievaardigheden. Er was tot voor kort weinig expliciete aandacht voor het ontwikkelen van de vaardigheid reflecteren.

Maar was dit wel terecht? Binnen ons huidige docententeam komt steeds weer naar voren dat het reflectie-niveau van veel studenten onvoldoende wordt geacht. Studenten blijken met name het reflecteren op zichzelf, de eigen ervaringen en het eigen functioneren lastig te vinden. Dit valt bijvoorbeeld op aan in de reflectieverslagen die studenten maken voor het vak Communication Skills. Studenten beschrijven daarin vooral wat er in een sessie is gedaan en of ze dat leuk vonden. Ze verwarren daarbij reflectie met een terugblik en evaluatie. Of ze schrijven dat ze het een leerzame oefening vonden en laten het daarbij. Daarom heeft het docententeam besloten om een digitale leeromgeving (Educlass) voor studenten te ontwerpen, waarin ze een aantal hulpmiddelen wordt geboden om het reflecteren te verbeteren. Dit is een 'project-in-proces' op dit moment. Hieronder laten we u alvast kennis maken met onze eerste ideeën.

Wat is reflectie?

De letterlijke betekenis van reflectie in het woordenboek is 'weerspiegeling'. Verder is er ook de meer figuurlijke betekenis 'beschouwing/overdenking'. Een algemene definitie, die vaak gebruikt wordt, is 'Reflectie is het (her)interpreteren van ervaring en kennis' (Benammar, 2005).

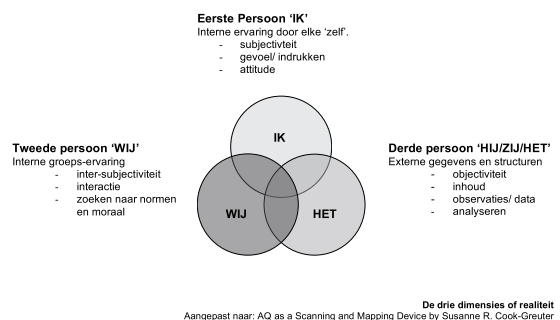
Reflectie in de breedte

In de bovenstaande definities wordt een algemene omschrijving van reflectie gegeven, waarin het onderwerp van reflectie niet expliciet gemaakt is. Dit kan van alles zijn, zoals jezelf, je projectgroep, de maatschappij, een onderzoek. Deze onderwerpen van reflectie kunnen in de basis opgedeeld worden in drie hoofdschakels waarop kan worden gereflecteerd: de eigen persoon (ik), de groep (wij) en een 'iets' zoals het onderwerp van een project waarmee je bezig bent (het). Door in de reflectie met elk van deze drie dimensies rekening te houden, wordt de reflectie verbreed (geïnspireerd door Cook-Greuter, 2005a).

Onze indruk is dat studenten gewend zijn te reflecteren op 'HET'. Dat kan ook worden aangeduid met 'analyseren', en studenten zijn daar in hun academische studie volop mee bezig. Ze bestuderen de inhoud van hun vakgebied op deze manier en (her)interpreteren hun kennis.

Reflecteren op 'WIJ' (bijvoorbeeld teamwerk) en 'IK' (bijvoorbeeld de eigen ervaringen, functioneren, etc.) is nog minder gebruikelijk binnen academisch onderwijs. Juist deze vormen van reflecteren zijn belangrijk bij het onderwijs in academische vaardigheden, omdat het studenten in staat stelt bewust bekwaam te handelen en het hen de keuzevrijheid geeft om dingen op verschillende manieren te doen. Bovendien helpt het hen zichzelf te ontwikkelen.

Het reflecteren op 'IK' wordt ook wel zelfreflectie genoemd en dat is de vorm van reflectie waar studenten binnen het vaardighedenonderwijs het meeste mee te maken hebben. Een mooie omschrijving van zelfreflectie is naar onze mening: 'Zelfreflectie is nadenken over wat je op wat voor een manier gedaan hebt in een bepaalde situatie en waarom je dat op deze manier gedaan hebt, met het doel tot nieuwe inzichten te komen.' (Pauw & Van de Ven, 2005).



Reflectie in de diepte

Naast de verschillende onderwerpen (IK-WIJ-HET) waarop reflecteren mogelijk is, zijn er ook verschillende diepte-niveaus van reflecteren. Verschillende niveaus van zelfreflectievaardigheden zijn verbonden met verschillende fasen in de cognitieve ontwikkeling van een persoon. Hieronder worden deze ontwikkelingsfasen en de bijbehorende reflectie-stappen kort weergegeven



(geïnspireerd door Cook-Greuter, 2005b).

Op de Educlass willen we de verschillende stappen en opbouw in reflectie inzichtelijk weergeven. Zo kunnen studenten, coaches en docenten zien waar studenten staan en wat een volgende stap kan zijn in het ontwikkelen van reflectievaardigheden.

Personen die helemaal aan het begin van hun cognitieve ontwikkeling staan, zijn nog niet aan het reflecteren. Zij hanteren een 1^{ste}-persoons-perspectief. Dat wil zeggen dat ze de wereld vanuit hun eigen perspectief zien en dat ze anderen als objecten zien, en dus niet als subjecten met hun eigen perspectief. In dit perspectief is zelfreflectie niet mogelijk. Het komt niet vaak voor dat studenten binnen de universiteit zich in deze fase bevinden.

In situaties waar studenten wel vanuit het 1^{ste}-persoons-perspectief vertrekken, worden ze een stap verder geholpen door ze te laten nadenken over 'hoe zij naar een ander kijken en hoe die ander naar hen kijkt'. Dit is de eerste stap in reflectie; er is dan een overgang van een 1^{ste}-persoons-perspectief (ik) naar een 2^{de}-persoons-perspectief (ik en de ander). In dit 2^{de}-persoons-perspectief verbreden studenten hun kijk op de wereld: zij zien dan dat anderen een eigen perspectief hebben, dat kan verschillen van hun eigen perspectief. Dit lijkt eenvoudig, maar is het voor verschillende studenten zeker niet.

Wanneer studenten dit zich eigen hebben gemaakt volgt stap drie in de reflectie: het besef dat je van bovenaf naar je eigen interacties met anderen kunt kijken. De persoon leert nu een 3^{de}-persoons-perspectief in te nemen, waarbij hij afstand neemt en als het ware boven zijn eigen interacties met de ander 'zweeft'. Dit is een belangrijke stap in reflectie, omdat de persoon voor het eerst met een redelijke mate van objectiviteit naar zichzelf en de wereld kan kijken en observaties kan scheiden van interpretaties en effecten. Oefeningen die mensen helpen deze stap te zetten, zijn oefeningen die afstand en objectiviteit tot de eigen persoon vergroten.

De volgende stap in de ontwikkeling van het reflectievermogen is dat ervaringen in het verleden en doelen voor de toekomst bij de reflectie betrokken worden. Personen worden zich hier bewust van de mogelijkheid na te denken over hun eigen verleden en de toekomst. Zij kunnen nu vanuit een 3^{de}-persoons-perspectief kijken naar zichzelf en een ander, in een situatie in het heden, vergelijkbare situaties in het verleden en naar bijvoorbeeld alternatieven voor gelijksoortige situaties in de toekomst. Dit is een belangrijke stap in de ontwikkeling van de reflectiecompetentie omdat het pas in deze fase mogelijk wordt om leerdoelen op te stellen en het eigen leren meer te sturen. Het begeleid opstellen van leerdoelen kan iemand helpen deze stap te zetten.

De volgende stap is dat studenten gaan inzien dat de 3^{de} persoon (in het derde-persoonsperspectief) altijd deel uitmaakt van het systeem waarop zij reflecteren en dat een reflectie daarom nooit geheel objectief kan zijn. Er bestaat in dat opzicht niet zoiets als een 'geheel objectief perspectief'. Er ontstaat een besef dat het eigen perspectief niet het enige is, maar dat elke andere persoon een eigen perspectief heeft.

Voor de volgende stap in reflectie betekent dit dat andere perspectieven dan het eigen perspectief ook belangrijk worden,

dus dat een persoon kan reflecteren op zichzelf, maar ook nieuwsgierig is naar perspectieven, zienswijzen, ideeën en wereldbeelden van anderen.

Van studenten wordt verwacht dat ze tenminste op het niveau van het 3^{de}-persoons perspectief kunnen reflecteren en dat ze beheerst en bewust tussen de verschillende perspectieven kunnen schakelen. Vervolgens zijn er stappen die studenten kunnen zetten om hun perspectief verder te verbreden en daarmee hun reflectie te verdiepen. Deze stappen leiden tot een systeem-perspectief, waarin 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de}-persoonsperspectieven geïntegreerd kunnen worden en vanuit alle mogelijke perspectieven naar een systeem kan worden gekeken. Dit leidt tot diepgaande reflectie.

Bovenstaande is slechts één manier om naar reflectie te kijken. Er zijn veel andere modellen en hulpmiddelen die ook kunnen worden gebruikt (of reeds worden gebruikt) om studenten te helpen bij de ontwikkeling van hun reflectiecompetentie. Deze andere invalshoeken zullen ook aandacht krijgen in de digitale leeromgeving die voor dit onderwijs is opgezet. Het opzetten van deze digitale leeromgeving is een project-in-proces. In een volgend nummer van het ESC Bulletin hopen wij hier verder over te rapporteren.

Voor meer informatie: Marieke Reijs (marieke.reijs@wur.nl) en Anouk Brack (anouk.brack@wur.nl).

Referenties

- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs*, 34, maart, 14-17.
- Cook-Greuter, S.R. (2005a). AQ as a Scanning and Mapping Devise. *Journal of Integral Theory and Practice*, 1, 3, 1-17.
- Cook-Greuter, S.R. (2005b). *Ego Development: Nine Levels of Increasing Embrace*. <http://www.cook-greuter.com/9%20levels%20of%20increasing%20embrace%20update%201%202007.pdf>
- Pauw, I. & Ven, P.H. van de (2005). Wat reflecteert een reflectieverslag? *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 26, 1, 14-22. ◀

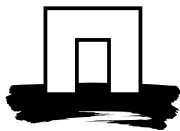
Thesis reports

De Midcareer Loopbaan onder de Loep

Aanbevelingen voor een activerend HR-beleid

Kathleen Baecke

Door de vergrijzing en ontgroening zal de omvang van de Nederlandse beroepsbevolking (van 20 tot en met 64 jaar) zich binnen enkele jaren stabiliseren en op termijn zelfs kleiner worden. Noodzakelijkerwijs zal de arbeidsdeelname in Nederland omhoog moeten om de kosten van de vergrijzing op te vangen en om het aanbod van werknemers ook in de toekomst veilig te stellen. Volgens overheid en sociale partners moet de pensioencultuur worden omgebogen van 'vervroegde uitstroom' naar 'doorwerken op oudere leeftijd'. Ouderenbeleid en leeftijdsbewust personeelsbeleid komen hierdoor meer en meer in de belangstelling te staan bij werkgevers. Deze belangstelling is vooral gericht op het langer inzetbaar houden van werknemers



en voorkomen van vroegtijdig afscheid van werknemers van het arbeidsproces. In welke mate en op welke termijn ondernemingen worden geconfronteerd met veroudering van hun personeelsbestand hangt onder andere af van de huidige leeftijdsopbouw van het personeel. Andere aspecten zijn groei dan wel krimp van de organisatie en in- en uitstroom van personeel. Duidelijk mag zijn dat zowel voor de werkgever als de werknemers deze ontwikkelingen in arbeidsdeelname en -inzet van belang zijn voor het bepalen van de koers van het HR-beleid.

Loopbaan

Voordat er uitspraken gedaan kunnen worden betreffende de koers van HR-beleid inzake doorwerken op latere leeftijd is het belangrijk om inzicht te hebben in de kenmerken van de loopbaan van verschillende medewerkers. In de meeste loopbaan-studies wordt alleen gekeken naar de objectieve kenmerken, zoals salaris en functieniveaus, vanwege het direct opvraagbare en gestandaardiseerde karakter daarvan. Echter, het is tevens relevant om de subjectieve kenmerken te bestuderen (Hall, 1976, 2002; in Heslin, 2005). Dit vanwege het feit dat medewerkers op verschillende manieren met hun loopbaan omgaan en deze ook verschillend evalueren (Hall, 2005). Anders gezegd, de bestudering van de loopbaanpaden op grond van alleen objectieve kenmerken (rangschikbare functieniveaus) schiet te kort. De bestudering van subjectieve kenmerken uit de verkregen informatie betreffende de objectieve kenmerken van de loopbaan aan.

Voor de bepaling van objectieve kenmerken van een loopbaan wordt gerefereerd naar de hoogstwaarschijnlijk meest geciteerde definitie van de loopbaan: 'a succession of related jobs, arranged in a hierarchy of prestige, through which persons move in an ordered, predictable sequence' (Wilensky, 1960; in Collin, 1998). Om de objectieve kenmerken per loopbaanpad in kaart te brengen wordt veelal gebruik gemaakt van het gestandaardiseerde karakter van dit kenmerk, waarvoor salarisschaal en functieniveau de meest toegankelijke indicatoren zijn (Hall, 1976, 2002; in Heslin, 2005). In dit onderzoek is daarbij het onderscheid gemaakt tussen (1) promotie, (2) horizontale mobiliteit en (3) demotie.

Werkbeleving is het meest treffende aspect van de subjectieve loopbaanbeschouwing (e.g. Boudreau, Boswell, & Judge, 2001; Judge et al, 1995; Murrell, Frieze, & Olson, 1996; in Heslin, 2005) en is in dit onderzoek gemeten aan de hand van vijf indicatoren voor succes, namelijk (1) baansucces, (2) interpersoonlijk succes, (3) financieel succes, (4) (hiërarchisch) loopbaansucces, (5) levenssucces.

De Rabobank als case study

In dit project is een case study uitgevoerd binnen de Rabobank. De Rabobank wordt gekenmerkt door een coöperatieve structuur. Dit houdt in dat de Rabobank uit zelfstandig aangesloten banken bestaat, die een coöperatie vormen en over een eigen bestuur en raad van commissarissen beschikken. De lokale coöperaties zijn lid van de centrale coöperatie Rabobank Nederland. De lokale banken kunnen zelf vorm geven aan hun beleid. Kortom, Rabobank Nederland kan gezien worden als de dochter met circa 250 moeders (lokale banken). In totaal telt Rabobank Nederland (RN) en Aangesloten Banken (AB) circa 40.000 mede-

werkers, waarvan 7700 bij de RN en 34.000 medewerkers bij de AB. De leeftijdsopbouw is ingedeeld in de categorieën (1) tot en met 30 jaar; (2) 30-45 jaar; (3) 45-55 jaar; (4) 55 jaar en ouder. Vergeleken met de landelijke cijfers zit de Rabobank voor de leeftijdscategorieën 30-45 jaar en 45-55 jaar boven het gemiddelde.

De opschuiving van de pensioengerechtigde leeftijd van 58 naar 65 jaar heeft als consequentie dat medewerkers langer aan het werk moeten blijven. In eerste instantie betreft dat de medewerkers in de leeftijdscategorie 45-55 jaar. Om de gevolgen van deze beleidswijziging te doordenken is onderzocht op welke manier medewerkers van RN en AB in de genoemde leeftijdscategorie richting en invulling geven aan hun loopbaan, en welke factoren hierop van invloed zijn.

De bestudeerde factoren zijn gecategoriseerd in (1) medewerker, (2) organisatie(structuur), en (3) organisatiebeleid. Op basis van de resultaten zijn aanbevelingen gedaan ten aanzien van de HR-beleidsinstrumenten van de Rabobank en hoe deze instrumenten kunnen bijdragen aan de lange termijn inzetbaarheid van de medewerkers van 45-55 jaar.

Er is een kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Vooraf is een vragenlijst opgesteld met vaste antwoordcategorieën. Als voordeel hiervan werd gezien dat er uniforme gegevens mee verzameld worden die goede mogelijkheden bieden om statistische beweringen uit te voeren en vergelijkingen te maken en verbanden te analyseren. Het onderzoek omvatte een populatie van circa 8000 medewerkers in de leeftijdscategorie van 45 tot 55 jaar, die verdeeld zijn over Rabobank Nederland (de centrale instelling) en de Aangesloten Banken. Deze onderzoekspopulatie is geselecteerd op basis van een viertal selectiecriteria, namelijk (1) de leeftijdscategorie 45-50 jaar en 51-55 jaar, (2) de verdeling man/vrouw, (3) de salarisschalen, en (4) medewerkers langer dan 5 jaar in dienst bij de Rabobankorganisatie. Er zijn in totaal 800 medewerkers in de leeftijdscategorie 45-55 jaar aangeschreven met de vraag deel te nemen aan het onderzoek, met een totale respons van ruim 62%.

Medewerkers: 'driving forces van de organisatie'

Het doel van dit onderzoek richtte zich op de inzetbaarheid van medewerkers. Omdat medewerkers de stuwende krachten zijn in het realiseren van de ambities van de Rabobank werd extra aandacht en bestudering van de loopbaanpaden en -belevingen geen overbodige luxe gevonden.

De analyses die zijn uitgevoerd ten aanzien van het in kaart brengen van de objectieve en subjectieve loopbaan hebben de volgende resultaten opgeleverd:

- Van de totale medewerkerspopulatie, in de leeftijdscategorie 45-55 jaar, hebben nagenoeg evenveel medewerkers horizontale mobiliteit (48%) als promotie (47%) doorgemaakt in de afgelopen vijf jaar. Demotie komt het minst vaak voor (5%).
- Medewerkers die demotie hebben ondergaan beleven hun 'subjectieve loopbaan' per definitie niet lager/minder positief ten opzichte van medewerkers die horizontale mobiliteit of promotie hebben ondergaan.
- Medewerkers in de leeftijdscategorie 45-55 jaar geven aan de meeste waarde te hechten aan privé-succes, gevolgd door interpersoonlijk succes, baansucces en financieel succes.



Het minst belangrijk vinden ze hun hiërarchisch loopbaansucces.

- Medewerkers hebben een positieve houding ten aanzien van de werkcondities en arbeidsvoorwaarden. Ze geven aan een onveranderde arbeidssituatie te ambiëren op het gebied van functieniveau en vakgebied.

De HR beleidsthema's van de Rabobank richten zich op ondernemende en bevoegen medewerkers, effectiever en efficiënter werken, flexibele arbeidstijden, balans in belasting, leidinggeven, inzetbaarheid, diversiteit en arbeidsvoorwaarden op maat. Gezien de ontwikkelingen in de arbeidsmarkt en de ambities van de Rabobank zijn er aanbevelingen gedaan richting een activerend HR beleid waar met name de aandacht ligt bij:

- Bewustwording kweken onder medewerkers als het gaat om de eigen verantwoordelijkheid op het gebied van persoonlijke ontwikkeling;
- Stimuleren van regelmatige wisseling/ verandering van werkomgeving, ook al tijdens de eerdere jaren van de loopbaan;
- Balans brengen in vitaliteit en belastbaarheid;
- Het creëren van arbeidsvoorwaarden 'op maat' in plaats van 'gouden regels'.

Tot slot heeft er een reflectie plaats gevonden op het toegepaste onderzoeksmodel. Om het 'nieuwe' model te valideren is het noodzakelijk om hetzelfde onderzoek nogmaals uit te voeren met een nieuwe steekproef. Wie de wetenschap een stap verder wil brengen, trekt de figuurlijke schoen aan!

References

- Collin, A. (1998). New Challenges in the study of career. *Personnel review*, 27 (5), 412-425.
- Hall, D.T. en Chandler, D.E. (2005). Psychological success: when the career is a *calling*. *Journal of Organizational behaviour*, 26, 155-176.
- Heslin, P.A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational behaviour*, 26, 113-136. ◀

Short articles

Evaluation of the utility of a model for competence-based VET

R. Wesselink, M. Mulder & H.J.A. Biemans

Introduction

In The Netherlands and many other countries competence-based learning (CBL) is a popular concept that serves as a basis for the (re)design of curricula. Biemans *et al.* (2004) identified possible advantages (e.g. fewer transition problems from school to work) and pitfalls (e.g. assessment). However there is still a lack of a coherent model for CBL. Wesselink *et al.*, (2007) constructed a model for CBL. In preceding issues of this bulletin we elaborated on the model for CBL. This model is mainly based on theoretical insights and opinions of researchers. It is necessary to evaluate the utility of this model in educational practice.

This evaluation study has two objectives. The first objective is to evaluate the *content* of the model. The second objective is to evaluate the *utility* of the model in practice. Utility is determined by whether there are purposes for which participants think the model is useful and what are these purposes?

CBL-Model

The model for CBL consists of eight principles. Each principle is operationalised by means of variables and these variables are the basis for the description of four phases. In the first phase, the educational programme is not competence-based, and the programme can be characterised as being traditional. Knowledge transfer is a central issue in this phase. The second phase, in which competence-based education is introduced into the programmes can also mainly be characterised by knowledge transfer, however this transfer is accompanied by examples or case studies from practice. The third phase, partially competence-based, can be characterised by the fact that the disciplinary approach to education is replaced by an approach in which practice plays an important role. In the fourth and final phase education is completely designed on the basis of competencies and vocational core problems.

Methods

In this study two methods were used to evaluate the utility of the described model; observation and a questionnaire. From one VET institute nine teams with an average of four teachers participated in this study. The teams are working for about two years on redesigning their curriculum. They were asked to determine for each principle (1 to 8) in which phase (1 to 4) their current programme could be situated and which phase is desired for the future.

Results

The first results that are presented are about the clearness of the content of the model. The principles 1 to 4 are not clear for the teams. Major problems are experienced with reading and understanding the phases of these principles. The most important argument that put forward is that the differences between phases are rather small. Principles 5 to 8 are relatively clear for the teams. Some teams experienced some difficulties with understanding the phases but there were hardly any problems with understanding and reading the principle.

In most cases the teams realised consensus. Most teams realised consensus after a discussion. The discussions were mainly about how to interpret the model and what that interpretation meant for their situation.

At the end of each observation the teams were asked to indicate what they expected to be the added value of the model. Five of the nine teams concluded that working with this model has supported their discussion about CBL. The model provides them with words to make the discussion clear. Six of the nine teams indicated that this model gives them more overview over their situation. On the question of whether the teams are going to use this instrument more often five teams answered positively. However three of these five teams could not indicate a frequency. Three of the nine teams did not have an opinion about using the model more often. Finally eight of the nine teams clearly saw opportunities of using this model for prioritizing developments in the future.



Conclusion

Based on the results it can be concluded that the teachers understand the model but in some cases they indicate that the phases in the model differ too little to see the exact differences. Furthermore, in most cases a discussion was needed to realise consensus and most of the time these discussions were about how to interpret the model. The discussion finally ended up in consensus, but the model is not interpreted in the same way by all teachers. In fact items in the model are being re-interpreted from the perspective of the discussion to enable consensus. Besides, not all teachers did join the discussion to the same extent. Some teachers listened and added hardly anything to the discussion. The second objective was to actually measure the utility of the model in practice. From the results can be concluded that the model can be used (or: is useful) to have an unambiguous discussion about CBL. The teams saw especially added value for determining priorities for future programme development.

References

- Biemans, H., L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder & R. Wesselink (2004). Competence based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 4, 523 – 538.
- Wesselink, R., H.J.A. Biemans, M. Mulder & E. van den Elsen (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researcher. *European Journal Vocational Training*, 40, 1, 38-52.

This contribution is a summary of the paper presented on AERA 2007 in Chicago
Wageningen University, Education and Competence Studies,
The Netherlands. ◀

Entrepreneurship@Wageningen: the WAEGHALS/Daredevil initiative

Hans Dons and Wim Hulsink

Wageningen University and Research Centre (Wageningen UR) feels very strongly about encouraging entrepreneurship in the agro-food and life sciences; this also applies to Food Valley, the business community of food companies in the Netherlands, at the heart of which lies Wageningen UR. In Wageningen there is a strong need to encourage entrepreneurship in a broad sense; this has to do with:

- developing a culture within the university and research centres that is rooted in initiatives and the exploration, application and exploitation of knowledge and competencies, driven by proactive and innovation-oriented students and researchers;
- creation of new business by new firms that start from within the Wageningen Business Generator and/or the incubator Biopartner Center Wageningen or dynamic firms that collaborate closely with Wageningen UR.

Initiated by, among others, the two entrepreneurship professors, a synergy has emerged since 2006 that involves all teachers, researchers, entrepreneurs, students and incubation managers within Wageningen UR, who are actively involved in promoting, encouraging and organising innovation, knowledge

transfer and entrepreneurship. It is a network of about twenty people, informally called 'Entrepreneurship@Wageningen', in which the main groups in the areas of orientation, education, research and new entrepreneurship are represented, including Wageningen Business School, Wageningen Business Generator, Management Studies Group, ECS, Students Entrepreneurship Centre (STOC), Agricultural Economic Research Institute (LEI), the Royal Netherlands Society for Agricultural Sciences (KLV), Van Hall Larenstein and BioPartner Centre Wageningen. Marcel Schuttelaar, the founder/director of Schuttelaar & Partners and ambassador of Wageningen UR, has offered to act as chairman of 'Entrepreneurship@Wageningen'. He has chaired the five meetings in which the coordination, communication and cooperation within the network was given shape with enthusiasm and style.

Eventually, this resulted in the foundation of WAEGHALS, on November 16, 2006. This acronym (which in Dutch means 'daredevil') is short for WAgeningen Entrepreneurial Group on Health, Agri-food & Life Sciences). WAEGHALS encourages entrepreneurship and knowledge commercialisation within Wageningen UR in four areas (Education, Research, Experience and Business Creation) and it is aimed at students, staff and external parties. Its goals are to become the centre *par excellence* in the field of Entrepreneurship in the (Dutch) Agro-food sector (see www.waeghals.wur.nl). ◀

Assessment op de universiteit

Judith Gulikers

Wageningen Universiteit doet het in de peilingen goed op het gebied van beroepsvoorbereiding. Voor de derde keer op rij staat Wageningen nummer 1. Toch heeft Wageningen sterk de ambitie om het competentiegericht onderwijs (CGO) verder te ontwikkelen en te verbeteren. Een belangrijke rol bij beroepsvoorbereiding en verandering van het onderwijs naar CGO ligt bij de toetsing, oftewel assessment: Hoe worden competenties beoordeeld? Wanneer worden ze beoordeeld? Met welk doel? Hoe wordt er voor gezorgd dat het onderwijs en de assessments goed op elkaar aansluiten? En wat betekent dit voor het kennisgerichte onderwijs dat voornamelijk centraal staat binnen de universiteit? Welke rol krijgen studenten in de assessments van hun eigen competenties en welke veranderingen brengt dit mee voor de rollen van docenten en studieadviseurs of begeleiders?

Om deze vragen universiteitsbreed aan de orde te stellen en een gezamenlijk gedragen plan te ontwikkelen, is in het voorjaar van 2007 een stuurgroep 'voorbereiding arbeidsmarkt' opgericht, op initiatief van de voorzitter van de Raad van Bestuur en voorgezeten door de Rector Magnificus. De stuurgroep houdt zich op dit moment met name bezig met de vraag hoe assessments kunnen bijdragen aan de beroepsvoorbereiding van studenten. De stuurgroep stelt zich als doel om te komen tot een plan voor beroepsvoorbereidende assessments binnen *alle* opleidingen op Wageningen Universiteit. De insteek is dat zoveel mogelijk partijen betrokken worden. Dat wil zeggen: vertegenwoordigers van zoveel mogelijk opleidingen, studenten, studieverenigingen,



werkgevers, studieadviseurs en onderwijskundigen (vanuit ECS). In de loop van 2007 zijn verschillende bijeenkomsten gehouden met betrokkenen. Hieronder worden enkele aandachtspunten beschreven die tot veel discussie leidden en waar een assessmentplan duidelijk aandacht aan zal moeten besteden.

Wat moet ge-assessed worden?

Verschiede partijen zijn het erover eens dat de assessments in ieder geval betrekking moeten hebben op algemene academische vaardigheden. Vanuit de universiteit wordt dit als uitgangspunt gezien, omdat het hier gaat om vaardigheden (of competenties) die alle opleidingen delen. Hierover kunnen op universiteitsniveau afspraken gemaakt worden, terwijl domeinspecifieke onderdelen de verantwoordelijkheid van de individuele opleidingen moet blijven. De centrale competentie voor alle opleidingen is 'het uitvoeren van een onderzoeks- of ontwerpproject', bestaande uit de verschillende bijbehorende fasen. Daarbinnen gaat het bij iedere opleiding om algemene vaardigheden als presenteren, communiceren in Nederlands en Engels of werken in teams. Hierbij moet er wel voor worden gewaakt dat niet alle academische vaardigheden worden opgehangen aan de competentie 'onderzoek doen'. Een groot aandeel van de afgestudeerden gaan immers heel andere beroepsrollen vervullen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan consultant, beleidsmedewerker, ondernemer of leverancier van producten en diensten. In al deze rollen zijn dezelfde algemene academische vaardigheden nodig, alleen worden ze op verschillende manieren aangesproken. Competentiegerichte assessments zullen deze vaardigheden in de verschillende beroepsrollen moeten aanspreken.

Studenten geven eveneens aan behoefte te hebben aan assessments van algemene academische vaardigheden die geïntegreerd zijn in of juist naast de huidige domeinspecifieke en kennisgerichte beoordelingen. Studenten ontdekken dat het juist de algemene competenties zijn die zij nodig hebben in de praktijk, maar zij ontdekken dit pas in een late fase van de opleiding als ze meer in aanraking komen met realistische beroepsgerelateerde projecten. Studenten zeggen: 'Pas dan, of zelfs nog later als we al het beroepenveld in gaan, worden wij ermee geconfronteerd dat dit de vaardigheden zijn die we nodig hebben en dat dit juist de dingen zijn die we missen. Met de kennis zit het wel goed hier, maar het gaat juist om vaardigheden als presenteren, omgaan met feedback, samenwerken, communiceren, netwerken en tactisch handelen'.

Een tweede aspect waar assessmentbehoefte voor is, is meer gericht op de beroepskeuze of de keuze voor de master en masterspecialisatie. Deze assessment zou verschillende mogelijke beroepsvarianten in kaart moeten brengen en studenten de mogelijkheid moeten geven om te ontdekken welke beroepsrichting en bijbehorend onderwijspakket het beste bij hen past. Het gaat hierbij meer richting persoonlijkheidsassessment en inzicht krijgen in de eigen interesses.

Welke functie(s) hebben de assessments en wanneer zijn ze nodig?

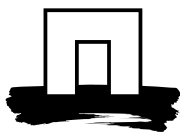
Hierover is de discussie nog volop gaande. De eerste focus van de stuurgroep was gericht op het begin van de masterfase. Wageningen Universiteit heeft te maken met een grote diversiteit aan nationaliteiten, vooral bij de Masters, met grote verschillen in niveaus van algemene academische vaardigheden van verschillende instromers. Dit levert geregeld problemen op

omdat deze verschillende studenten in de Masterprogramma's veelal in groepen werken aan projecten. Een assessment aan het begin van de Masterfase met als doel om in kaart te brengen waar een student op dit moment staat en wat de onderwijsbehoeften zijn zodat een persoonlijk onderwijstraject kan worden uitgestippeld, lijkt cruciaal voor het beter verlopen van de mastertrajecten. De focus werd echter al snel breder. De universiteit is zich er terdege van bewust dat het ontwikkelen van academische vaardigheden vraagt om herhaling en oefening en gestructureerde feedback van docenten en medestudenten. Hiervoor moet bepaald worden welke niveaus bachelors en masters uiteindelijk moeten bereiken en moeten standaard criteriaalijsten ontwikkeld worden door vaardigheidsdeskundigen die studenten en docenten steeds kunnen gebruiken om deze algemene vaardigheden te beoordelen. Studenten moeten de mogelijkheid krijgen om hun eigen ontwikkeling bij te houden (door middel van portfolio's) en het wordt noodzakelijk dat de vorderingen besproken worden met studieadviseurs/vaardigheidsexperts. Deze gedachtegang wordt gedragen binnen de stuurgroep en competenties en niveaus zijn al binnen verschillende opleidingen beschreven, maar concrete implementatie en assessment hiervan vraagt nog de nodige verandering.

Studenten geven aan dat assessments voor algemene vaardigheden twee functies dienen. Ten eerste, bewustwording en ten tweede mogelijkheid tot tussentijdse evaluatie, feedback en verdere ontwikkeling. De vaardigheden moeten al vroeg in de Bachelor aangeboden worden en assessment zijn nodig om studenten in een vroeg stadium te confronteren met het belang van deze vaardigheden voor de verschillende beroepsrollen die ze later kunnen gaan vervullen. Tevens moet dit niet iets eenmaligs zijn, maar moeten studenten hier vaker expliciet feedback op krijgen. Volgens studenten kan dit makkelijk in het huidige onderwijs geïntegreerd worden. In veel vakken moeten studenten al samenwerken, presenteren, rapporteren en dergelijke. Ze krijgen hier echter te weinig kwalitatief goede feedback op, omdat vakdocenten voornamelijk naar de inhoud van de presentatie en de rapportage kijken. Het zou mogelijk moeten zijn om naast de inhoudelijke kant ook de algemene vaardigheden standaard te beoordelen. Er zou bijvoorbeeld een vaardigheidsdocent of collega-student als medebeoordelaar kunnen optreden. Zo hier en daar gebeurt dit al, en de ervaringen daarmee zijn positief.

Nog een weg te gaan

Dit is maar een korte blik op de discussies rondom competentiegerichte assessment binnen de WUR. Een cruciale andere vraag is *hoe of met welke instrumenten* deze assessments uitgevoerd kunnen worden en tevens uitvoerbaar kunnen blijven. Het is onmogelijk om alles door middel van concreet observeerbare performance assessments te doen en studenten zullen meer eigen verantwoordelijkheid moeten nemen voor zelf-assessment en peer-assessment en het in kaart brengen van hun eigen kunnen en ontwikkeling. De bedoeling is in het studiejaar 2007-2008 een tweetal pilots uit te voeren om te experimenteren met assessments voor algemene academische vaardigheden, om zodoende wat concrete ervaringen op te doen. Tevens wordt op dit moment geïnventariseerd hoe andere universiteiten hiermee omgaan en of er mogelijkheden zijn om samen te werken met externe assessmentbureaus. De discussie is volop gaande. Het betrekken van alle partijen, vooral ook studenten zelf, blijkt in ieder geval cruciaal en zeer vruchtbaar te zijn. ◀



PhD Research

Towards a Competency Profile for the Role of Instruction of Agricultural Extension Professionals in Esfahan

Mostafa Karbasioun

Research has shown that different HR professionals in the agribusiness sector of Esfahan have been struggling with many difficulties in their jobs. In particular, agricultural extension instructors (AEIs), who are originally technical specialists and cooperate with the ministry of agriculture (MAJ) as part-timers, experience various problems in teaching farmers during short-term extension courses.

In the research conducted in my PhD project a competency profile for AEIs was developed. The major assumption of this study was that designing a competency profile for the next 3-5 years could help HRD experts to appropriately recruit and then improve the competencies of AEIs in order to improve their job performance, and thus agricultural development. Therefore, relevant research both in the field of extension and HRD were reviewed in order to make a trustworthy competency profile for the target group. In order to triangulate the model and to increase the reliability of the project, different groups of respondents were included; participating as well as non-participating farmers in extension programs, agricultural experts, managers, and AEIs. Totally, seven empirical studies were included in this research.

Non-participants of extension courses

Due to the central position of farmers in the competency profile of AEIs, the research started with studies of farmers. The data of the pilot study, which was implemented in two townships of the province of Esfahan amongst 27 farmers was categorized and analysed using qualitative methods and helped the researcher to modify the research tools for performing the studies of farmers. The farmers selected for the pilot study were all non-participants in extension courses and had mainly negative opinions about the role of AES and AEIs in their competency development process. The findings were significantly different from the viewpoints of the target group of the three further farmer studies who were selected from participating farmers. The study revealed that non-participants lack various general and technical competencies on their farms and they were hardly able to cope with the changes which had occurred on their farms in the last decade. They had low contact with both governmental and private extension personnel and were not actively involved in the extension programs conducted by AES in their villages. Generally speaking, they were mostly pessimistic about their future and improving their situation and income. However, they felt that changes should be made and asked for more support from the government in that respect. The results of the pilot study helped to implement the subsequent three studies of participant farmers.

Experiences of participants

To start with, 102 farmers who had already participated in exten-

sion courses from 17 townships of the province of Esfahan were interviewed. The intention was to investigate farmers' information sources, coping strategies, internal and external changes, the organisations which were involved in farmer training programs and the role of AES and AEIs in competency development of farmers, fruitfulness of extension courses and opinions of farmers about the ideal AEI. Changes that farmers faced over the last decade and also their information sources and coping strategies were investigated. The results showed that, on average, the participating farmers felt internal and external changes to be positive but at a very slow rate. They had a better impression about internal changes in comparison to external ones. The most important information source and coping strategy was relying on governmental agricultural extension services. Universities and research centres did not play any remarkable role in farmers' information provision. Most of the farmers were generally concerned about the financial support of the ministry of agriculture and particularly the price of agricultural inputs. Inferential statistics displayed that older, smallholder and poorly educated farmers had more difficulty in using information sources and coping with unexpected changes on their farms.

The role of extension services

The role of extension services in supporting farmers was also explored in the research. The extent to which extension services had already helped farmers and the results that were expected in the future were illustrated. Also, the perception of farmers about the fruitfulness of different extension programs was assessed. The findings uncovered that farmers are pleased with the support they have received from extension services so far but they stressed more support is still needed in the future. In general they were sufficiently informed about extension programs. The results again showed that older and low educated farmers need more support from extension services in their farming and they necessitate a tailor-made competency profile for AEIs who are dealing with that specific group of farmers. Many farmers still do not recognize a number of extension programs such as rural councils, constructional army and groups and rural youth clubs. Nevertheless, governmental extension personnel are still assumed to be the main information source of farmers.

Course experiences

Course experiences of farmers were asked from participating farmers as well. The perceptions of farmers about the usefulness of the courses, their quality ratings on different aspects, AEIs and their competencies, the ideal competencies of an AEI, and the reasons for course attendance were themes that were examined in another step of this research. According to the results, farmers generally perceived extension courses positively but they thought the courses could be better organised in terms of the duration of the courses, examination methods and availability of instructional methods. Also, they were moderately pleased with the competencies of AEIs but they expected improvement in their examination, follow-up and instructional technology skills. Personal and performance improvement were the most important motives for farmers' participation in extension courses. Whereas external motives, such as getting the certificate after the course, were perceived as the least important incentives for course attendance. Additionally, significant differences were found between different groups of farmers in terms

of age, education etc. and their motivation for participation in courses. The results showed that designing a common competency profile for AEIs is possible but variation is needed as to the gender, marital status, learning motives, and age and education level of farmers. After studies of farmers, experienced experts were selected and queried in order to gather the views from these informed professionals too. To do so, attention was paid to the perceptions of experts in allusion to "Agricultural Development" (AD) and "Agricultural Extension Services" (AES) changes, the problems hampering AD and AES evolution over the last decade, the importance of AD and AES problems, their priority in the future, and the extent to which they are solvable by the ministry of agriculture alone. The major objective of these studies was to gain a better understanding of the context of AD and AES within the wider framework of the career of AEIs and to see AEIs in a broader scope with all the interactions they have with the whole system. The findings demonstrated that the shortage of adequate funds and the difficulties that MAJ experiences in controlling the beneficiary dealers, influence of political issues on MAJ activities, insufficiency of MAJ international contacts, and distrust of agricultural business for private investors are assumed as major problems of AD both at the present and in the future. In general, experts perceived that the evolution of AD in Iran over the last years was collectively positive but much can be done to make the AD process faster. They expect MAJ to focus on more human-based than technique-based strategies. In their view, MAJ is not able to address the majority of AD problems alone and the cooperation of other involved ministries is also necessary. They believed that AEIs should expand their roles to other pertinent roles like communicator, networker, mediator, and so on.

Additionally, in the view point of experts, AES changes were generally positive but at a very slow rate. They perceived insufficient allocated funds (such as what was previously said) and lack of cooperation among AES, research, and education as the two common current and future AES problems. Experts were mainly concerned about HRD and HRM related problems particularly, national and international communications, the power of MAJ to stabilize the price of agricultural inputs, the influence from political forces, shortage of motivation and satisfaction of employees, insufficient support to smallholder farmers, allocating inadequate budget to extension projects and using top-down management strategies. Nevertheless, in their opinion MAJ has not addressed the majority of problems as it had hoped.

The construction of the Competence Profile

Thereafter, after a broad review of literature (op. cit.) the competency model introduced by McLagan for the role of instructor was selected used for AEIs. The reason for choosing this model was its multifunctionality, flexibility and also clarity. Additionally, it has been applied by many reserachers in different fields successfully. Future forces, ethical issues, outputs, standards, and competencies of AEIs as the essential components of the competency profile were examined as the last empirical study of this research and was aimed at the provision of a tailor-made job competency profile for AEIs. In order to do that, the model was adjusted to the extension system in Iran. Then it was translated into the Persian language and finally a closed questionnaire was developed and sent to 257 agricultural experts, managers and AEIs in the province of Esfahan. The results of this enquiry

alongside with experts' and farmers' studies triangulated the findings in order to design the final version of a competency profile for AEIs. The findings summarily disclosed that in the opinion of respondents most of the surveyed elements of the competency profile were given a high score. In particular, ten future issues, ten ethical issues, ten competencies and eleven outputs were presented, which were perceived to be highly important for the role of AEIs in the next 3-5 years. The final version of the competency profile of AEIs was introduced based on the outcomes of different mentioned studies (figure 1). In other words, various perspectives of farmers, and HR professionals in the field of agriculture such as AEIs, technical specialists and managers were put together to increase the trustworthiness of the model presented. According to this final competency model, new roles, future issues, ethical issues, outputs and standards were added to the previous version and also clarifications and elaborations of some important elements of the last version were debated. As below the schematic figure of the model, the components and final number of each components including sub-items is presented:

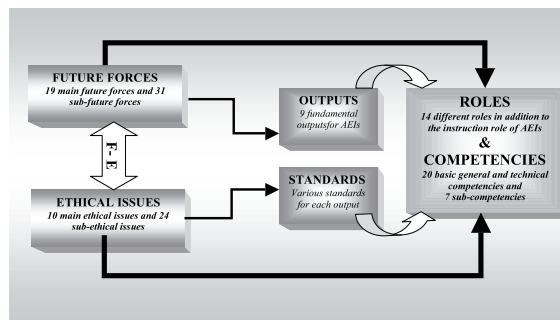


Figure 1: Relationship amongst different components of competency profile

Abovementioned model can be also used for designing a competency profile for private agricultural advisors. It could even better fit with these advisors because they are often specialised in one particular field and this makes their competency profile more transparent and as a result more practical.

To see the full text of this research you may go to this link: <http://library.wur.nl/wda/dissertations/dis4170.pdf>

Factors influencing interdisciplinary thinking within higher education

Elsbeth Spelt

Graduates of higher education in the life sciences are increasingly confronted with complex issues, like food safety incidents, which can not be adequately understood through the lens of a singular academic discipline. An integrated approach, in which natural and social sciences are involved, is recommended to deal with the changing environment (see for instance: Luning & Marcelis, 2006). Within this context, graduates need to be prepared to be able to use the integrated approach rather than using solely knowledge, methods and skills from natural sciences' disciplines.



In response, institutions of higher education in the life sciences (see for instance: Vedeld & Krogh, 2005) adjusted their programmes to foster interdisciplinary thinking among their students. Students are often confronted with authentic ill-structured problems and trained to develop understanding and insights in relevant natural and social sciences theories, building connections between and integrate knowledge from these different paradigms into a complex knowledge structure. The desired learning outcome 'interdisciplinary thinking' can be described, based on the definition of Mansilla (2007), as the capacity to integrate knowledge of two or more disciplines, coming from both natural and social sciences, to produce a cognitive advancement – e.g. explaining a phenomenon, solving a problem – in ways that would have been unlikely through a single paradigm approach. Interdisciplinary thinking can thus be considered as a complex cognitive activity and therefore lecturers and students face difficult challenges to respectively teach and to learn this activity.

The question of how teaching-learning situations concerning interdisciplinary thinking can be developed or optimized in order to reach this complex learning objective. A scientific understanding of factors influencing students' learning outcomes of interdisciplinary thinking within higher education in the life sciences is therefore essential. However, from a scientific point of view little is known about the development of interdisciplinary thinking in higher education. Studies of interdisciplinarity (see for instance: Lattuca, Voigt, & Fath, 2004) reveal that little research has been done on interdisciplinary education. In response, some preliminary work in this field has been conducted. To our knowledge, Ivanitskaya et al., (2002) took the only initiative in proposing a framework, based on Biggs and Collis (1982) 'Structure of the Observed Learning Outcome (SOLO-taxonomy)' that detailed the stages of students' interdisciplinary learning process with corresponding learning outcomes. Additionally, a limited effort (Ivanitskaya, Clark, Montgomery, & Primeau, 2002; Mansilla & Duraising, 2007; Wolfe & Haynes, 2003) has been made in developing assessment tools (i.e. criteria for writing assignments that need to be met for a certain level of interdisciplinary thinking), without scientifically examination on their application in practice. As a consequence, there is no insight in specific factors within teaching-learning situations that influence the interdisciplinary thinking learning outcome.

According to the theory of Biggs (1999) differences in learning outcomes in teaching-learning situations can be explained by factors that influence student, teaching context and learning process level. We therefore formulated the main research question of this project as follows: 'Which factors, on student, teaching context and learning process level, influence interdisciplinary thinking of students within the context of higher education in the life sciences?' In order to answer this question four studies will be conducted: a literature review study and a Delphi study for development of the conceptual model, followed by a study of measuring interdisciplinary thinking and an explorative study in order to establish relationships between influencing factors and interdisciplinary thinking.

For more information about this project, please contact:
Elsbeth.Spelt@wur.nl

References

- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*: Buckingham: SRHE, Open University Press.
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (Eds.). (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*: New York: Academic Press.
- Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary learning: Process and outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95-111.
- Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does interdisciplinarity promote learning? Theoretical support and researchable questions. *The Review of Higher Education*, 28(1), 23-48.
- Luning, P. A., & Marcelis, W. J. (2006). A techno-managerial approach in food quality management research. *Trends in Food Science & Technology*, 17(7), 378-385.
- Mansilla, V. B., & Duraising, E. D. (2007). Targeted assessment of students' Interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed. *The Journal of Higher Education* 78(2), 215-237.
- Vedeld, P., & Krogh, E. (2005). Crafting interdisciplinary in an M.Sc. programme in management of natural resources and sustainable agriculture. *The Forestry Chronicle*, 81(3), 330-336.
- Wolfe, C. R., & Haynes, C. (2003). Interdisciplinary writing assessment profiles. *Issues in Integrative Studies*, 21, 126-169. ◀

Competence development for realising and maintaining corporate social responsibility within SMEs in the agri-food sector

Renate Wesselink

Al Gore, enormous showers, melting glaciers are just examples of signals that point out the importance of taking more and more care of the planet. So, as a society it is important to be careful with nature and her resources; nature has to be taken care of in a sustainable way. Du Chatenier questions herself in a contribution in this bulletin: 'What can be the role of HRD professionals in this process?' Despite all the technological achievements, human beings are totally dependent for their survival upon the continued effective functioning of natural systems. Governments, private organisations and educational institutes for example, now feel obliged to foster sustainability in order to safeguard and enhance the quality of life of future generations. Sustainable living requires careful management of natural resources. Organizations have to take their responsibility. In this study, sustainability is seen as the supreme goal of organisations and corporate social responsibility (CSR) as the ongoing process to realise sustainability. CSR is the actual process where the different aspects of people, planet and profit have to be weighed and discussed.

So far CSR is mainly enabled by a number of large and/or multinational organizations. The wider application of CSR in small and medium sized enterprises (SMEs) is essential, given the impor-



tant (economic) role of SMEs. Although there are examples of SMEs that already take up their responsibility, a further raising of awareness and support to disseminate good practice could help realise CSR among SMEs (SER, 2001). CSR is important in all kind of sectors. But some sectors make more use of natural resources than others or have more responsibility when it comes to the health of consumers; the agrifood-sector is an expressive example of such a sector, considering food-related health crises for example (European Commission, 2001).

Realising CSR can not be characterised as a standard procedure. There is no recipe for implementation and implementation will never be complete; the demands of society will change over time. Realising CSR is mainly depending upon the competencies of the employees (Nijhof, et al., 2005). However, defining which competencies underpin CSR is insufficient; employees must be enabled to develop and strengthen these competencies. Therefore realising and maintaining CSR depends on establishing learning infrastructures that enable employees to develop themselves and furthermore prepare the organisation for future challenges.

In this PhD study the overarching research question is:

Which competencies are necessary to realise CSR within SMEs in the agrifood sector and what are effective learning infrastructures to develop and maintain these CSR-specific competencies?

This study has three objectives. The first objective is to analyse to what extent differences in learning infrastructures can explain variance in CSR performance and to what extent CSR ambition can explain variance in CSR performance. This first study will be conducted by means of a large-scale questionnaire. The second objective is to determine which competencies underpin realising CSR in SMEs. Which set of CSR-specific competencies is necessary for employees in SME's to develop so CSR will be realised? By means of a literature study and a Delphi study these questions will be answered. The third and last objective is to explore the way and under what conditions competencies relevant to CSR are developed effectively within SMEs and the extent to which they contribute to the CSR performance of a SME. The third objective is complex, because many variables, including the context have to be taken into account. Therefore the case study method was chosen, so the variables and the context can be taken into account.

This PhD project has just begun, and it is hoped that in a next issue of the ECS Bulletin a follow-up with results of this study can be published.

References

European Commission (2001). *Promoting a European framework for corporate social*. Brussel: European Commission.
Nijhof, A., T. de Bruijn, O. Fisscher, J. Jonker, E. Karssing & M. Schoemaker (2005). Learning to be Responsible: Developing Competencies for organisationwide CSR. In: Jonker, J. & J. Cramer (eds.) *Making a difference; the Dutch National program on Corporate Social Responsibility*. The Hague: Ministry of Economic Affairs, pp. 57-84.

Sociaal Economische Raad (SER) (2001). *De winst van waarden. Advies over maatschappelijk verantwoord ondernemen*. Den Haag: SER. ◀

Projects

Capacity building in the floriculture sub sector in Uganda

Corine van der Heide, Martin Mulder & Judith Gulikers

Since May 2006 ECS is involved in a Nuffic funded project in Uganda together with the Dutch partners Landbouw Economisch Instituut (LEI), Praktijkonderzoek Plant en Omgeving (PPO), and applicant organization PTC+ in Ede. The main objective of the project is to strengthen the capacity for education and training in the floriculture sector in Uganda with the aim to improve the performance of this sector. The project takes a total of four years.

The floricultural sector in Uganda

The Ugandan floricultural sector consists of approximately twenty large commercial farms cultivating 180 hectares. At present the farms focus almost entirely on two product groups: roses and chrysanthemum cuttings. The flowers are for the most part exported to the auction in Aalsmeer. All the commercial flower farms are a member of the Uganda Flower Exporters Association (UFEA). Besides the large commercial farms there are small-scale flower farms that produce mainly for the local and national market.

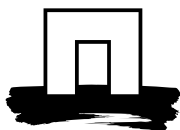
Since floriculture is a relatively new sector in Uganda, there are not yet many people with an education in floriculture. Usually the companies educate their people themselves or they attract people from foreign countries. But this is not satisfying. Therefore UFEA decided to contact two educational institutes, Bukalasa Agricultural College (BAC) and Mountains of the Moon University (MMU) to set up an educational program in floriculture. Together they have written the project proposal 'Capacity building in the floriculture sub sector in Uganda'.

Floricultural curriculum development

From the companies there was a strong request for education at a very practical level; the graduates will need a hands-on mentality. This together with the level of BAC and MMU led to the choice of designing a competence-based diploma and a certificate program for floriculture.

ECS introduced the concept of competence-based education (CBE) to the staff through several workshops and guided the participants through the steps of developing a curriculum based on that concept. During the process, ECS gave ongoing feedback on the developed curriculum products and monitored the process to keep on the 'competence-based track'.

In 2006 a start was made with the curriculum of the diploma course. Three staff of BAC, three of MMU, and two staff from two floricultural companies participated in a Training for Trainers at PTC+ in Ede. Besides many aspects of floriculture, the participants learned in a few afternoons about competence-based



education and competence-based assessment.

At the same time a job profile was set up, based on interviews with owners, managers, and supervisors from the flower farms. In these interviews the focus was on the tasks that managers and supervisors carry out and the competencies that a person should have to become a manager or a supervisor. It became apparent that there are two types of managers: a farm manager and a production manager, and four types of supervisors: a greenhouse supervisor, a spraying supervisor, a fertigation supervisor, and a post-harvest supervisor. In the final job profile the trial supervisor was added, since it is a wish of many companies to have such a job holder in the farm. An experiment supervisor is responsible for setting up and carrying out experiments on all floricultural farm aspects, and reporting this to the production manager.

Based on both the job profile and the content of the Training for Trainers the curriculum slowly got its form. From the competencies ultimately deemed necessary for the work it was only one step to decide on the content of the curriculum.

To include the modules in the final curriculum a proper format was designed, not only including the module objectives, the topics concerned, the assessment and teaching methods, but also the tasks and competencies from the work field that the module was derived from. Together with the curriculum rationale the modules will form the curriculum as it will be submitted to the National Curriculum Development Center and the National Council for Higher Education to get official approval. The diploma program in floriculture will start this month.

In the upcoming year ECS will assist in curriculum development for the certificate course, which will follow the same procedure as the diploma course. Furthermore ECS will be involved in the evaluation and, if necessary, the adaptations of the diploma course. ◀

UNECE Strategy for Education for Sustainable Development; assessment of its first three years

Natalia Ernstman and Arjen Wals

In 2005 governments of the 56 members of the UNECE (United Nations Economic Commission for Europe) committed to incorporate themes related to sustainable development into education. During an official meeting that will be held in Belgrade this month, educational and environmental ministers will look back upon the first three years of the implementation process and identify ways to improve the implementation of the strategy. ECS was asked to assess the implementation process and prepare a report to serve as the main input for this conference.

The Strategy

Sustainable development today goes beyond only environmental themes but also includes topics such as poverty alleviation, human rights, health and cultural diversity. According to the strategy these issues should be addressed at all educational levels: formal (from primary up to higher education), informal and non-formal education.

In the first phase of the strategy, which now comes to an end, countries should have taken stock of existing activities related

to Education for Sustainable Development (ESD), implemented initial measures, and defined priorities for further activities. In the second stage (until 2010) governments will start integrating SD into learning programmes and curricula. In 2015, when the final phase comes to an end, countries 'should have made considerable progress in implementing ESD'.

To assess the progress, a questionnaire was designed that allowed governments to indicate the progress they made in several fields of ESD. These so-called 'National Implementation Reports' (NIRs) were our main source of data.

The research

For a deeper insight in the measures taken by governments, we used descriptions of 'good practices' drawn up by governments describing a successful activity carried out in their country.

Unfortunately, many countries failed to submit a NIR and many reports that we received were of poor quality, lacking relevant quantitative information and background on measures taken. Moreover, the fact that the NIRs were mostly completed by government officials made us question the reliability of the data, as they might have filled in the forms with political motives. For instance, in some cases it may be attractive to show progress, while in others it is appealing to show a lack of progress. Considerations of this nature could lead to either a very rosy or gloomy representation of ESD implementation, rather than providing a realistic impression that provides a solid base for further improvement of the implementation process.

The outcomes

The figure below gives an overview of the progress made by the different countries regarding phase 1 of the strategy. This shows us that Phase 1 is functioning well. However we also concluded that there is a lack of concrete actions following the establishment of measures on the political level. The implementation process should move from a mere Strategy to specific action plans for ESD.

Furthermore we observed that economic incentives to support ESD are lacking in many countries and noted that mainly the environmental component of ESD is addressed, overlooking social topics. Finally we identified several issues that have not sufficiently been addressed up to now and therefore require attention, such as the establishment of teacher training in ESD, quality control mechanisms for ESD teaching tools and materials and the application of the findings of research to the field of ESD.

In short...

... we can say that it is very promising that ESD is addressed in this structural manner (i.e. through an official commitment), but that there are still many improvements to be made, both in the implementation itself as well as the assessment of the implementation of the strategy. This also applies to the situation in Western countries that have a longer history in ESD. We are well on the way but by far not there yet!

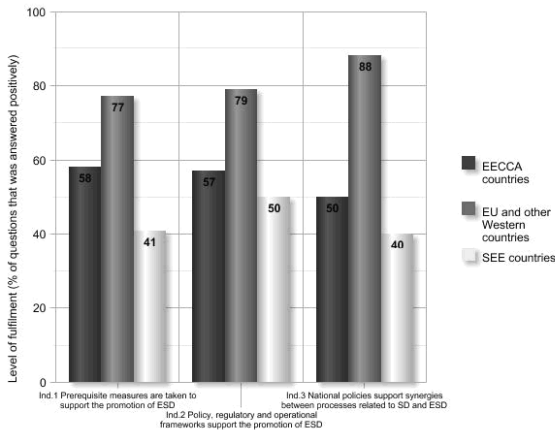


Figure 1: Representation of the progress made with regard to the three sub-objectives that constitute Phase 1. EECCA stands for the countries in Eastern Europe, Caucasus and Central Asia; SEE refers to South Eastern Europe.

For more information on the outcomes and the research, please contact Natalia Eernstman natalia.eerstman@wur.nl

Conference reports

AERA - Beroepsonderwijs en bedrijfsopleidingen

Martin Mulder

Jaren geleden zei iemand al eens tegen me: 'Aah ...: you went to the AERA? And did you meet anybody?' Het is inderdaad niet moeilijk verloren te raken in de enorme massaliteit van deze conferentie. Het was daarom goed betrokken te zijn bij verschillende sessies, waarvan één symposium dat we zelf hadden georganiseerd in samenwerking met de Special Interest Group Workplace Learning. Het symposium ging over het leren van ondernemers. Naast Thomas Lans spraken Allan Macpherson en Stephen Billett. Lans doet onderzoek in Nederland naar de competentieontwikkeling van ondernemers in innovatieprocessen, Macpherson heeft recentelijk een onderzoek afgerond in Engeland over het leren in het midden- en kleinbedrijf, en Billett deed verslag van de wijze waarop kleine ondernemers hebben leren omgaan met de nieuwe BTW-wetgeving in Australië. Als discussiant trad op Marcia Mentkowski, immediate past-president van de Divisie Education in the Professions, die zich bezighoudt met het beroepsgericht hoger onderwijs, zoals bijvoorbeeld de opleiding geneeskunde, bouwkunde en rechten, en ingenieursopleiding. Zij had de papers zeer goed gelezen en kwam met een gedegen discussie bijdrage.

Wat mij in het geheel van de AERA is bijgebleven is de aversie van de Amerikaanse gesprekspartners tegen competency-based training. Ook als wordt gezegd dat het westerse competentiedenken anders is dan het Amerikaanse competentiedenken van de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw, dan nog is het

moeilijk over deze onderwijsinnovatie een constructief gesprek te voeren. Vorig jaar zei een discussiant dat hij niet geloofde in het competentiegerichte beroepsonderwijs in Nederland en Europa omdat er in Nederland politieke moorden werden gepleegd vanwege de verrechtsing van de politiek, en omdat er in Frankrijk fel werd geïnteresserd tegen de voorgenomen veranderingen in het ontslagrecht. Ik vroeg me daarbij openlijk af wat deze zaken met elkaar te maken hadden, maar dit jaar was het opnieuw raak. Een onderzoekster uit Mexico bleek fel gekant te zijn tegen het competentiegerichte beroepsonderwijs dat daar jaren geleden zou worden ingevoerd, maar dat veel te detaillistisch was een geen arbeidsmarkteffect had. Pas als de geschiedenis van het competentiedenken vanaf de jaren zeventig in de Verenigde Staten (te karakteriseren als 'occupational behaviorism') tot en met 2007 in Europa (te karakteriseren als 'holistic professionalism') wordt geschetst, en termen vallen als leercompetentie, burgerschapscompetentie, maatschappelijke competentie en loopbaancompetentie, en wordt gesteld dat de competentiebenadering ook is gericht op het op sociaal-constructivistische wijze verwerven van bekwaamheden om te leren omgaan met onzekerheid in de risicosamenleving en het ontwikkelen van een beroepsidentiteit, dan pas valt het kwartje, en kan met breder kijken dan beroepscompetenties in termen van duties, subduties, activiteiten en subactiviteiten, skills en subskills, termen waaraan competency-based training in de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw ten onder is gegaan. Misschien tijd om een SIG op te richten op het terrein van competentieontwikkeling? Gegarandeerd dat die veel belangstelling zou krijgen.

Impressie ORD 2007

Renate Wesselink

Dialog

Terugkijkend op de ORD 2007 is, als het gaat om inhoud van de sessies voor de divisie Beroepsonderwijs, Bedrijfsopleidingen en Volwassenenonderwijs, met name één woord me vooral bijgebleven: *Dialog*. In eerste instantie, als aan dialoog wordt gedacht, wordt gedacht aan een gesprek tussen twee of meer personen. Echter, dialoog kan ook in een ruimere betekenis worden gezien. Een dialoog kan ook voor een gesprek tussen twee of meer partijen, instanties of groepen van personen staan.

Serius

Een, nagenoeg vanzelfsprekende, plaats waar dialoog aan bod kwam was het symposium over Loopbaanleren. Centraal in dit symposium stond hoe de lerenden te ondersteunen, te motiveren en toe te rusten met competenties om na te denken en keuzes te maken over hun eigen loopbaan. Dialogen zijn hierin een veel voorkomend instrument. Echter hoe ziet deze dialoog eruit en wat wordt nagestreefd met deze dialoog? Een belangrijk aandachtspunt tijdens dit symposium was dat de partijen, betrokken bij de dialoog in deze context, elkaar serieus moeten nemen. Volgens Middendorf een cruciaal kenmerk van een dialoog, anders stranden goede bedoelingen in praktische tekortkomingen.

Divisies

Een andere vorm van dialoog die niet direct werd verwacht, maar waarop wel bewust was aangestuurd. Tijdens het forum



Werkplekieren in de school gingen twee verschillende divisies met elkaar in dialoog. De divisie Lerarenopleiding en Leraarsgedrag organiseerde gezamenlijk met divisie BBV dit forum. In het huidige onderwijs ontwikkelen Leraren in Opleiding in toenemende mate hun competenties in de onderwijspraktijk. Het groeiende aantal opleidingsscholen is hier een sprekend voorbeeld van. Beijaard stelde dan ook de volgende vragen centraal: hoe brengen we het leren dat plaatsvindt in deze opleidingscholen in kaart en hoe kunnen we dit leren stimuleren? Vertegenwoordigers uit de divisie BBV hadden hier een passend antwoord op. Onderzoekers binnen deze divisie doen onderzoek naar werkplekieren. Simons liet verschillende proefschriften de revue passeren waarin het werkplekieren wordt onderzocht; bevorderende en/of belemmerende factoren voor werkplekieren (Doornbos, 2006) en leerstijlen voor leren op de werkplek (Berings, 2006). Al redelijk snel volgde in dit forum de conclusie dat het onderzoek naar werkplekieren vanuit het perspectief van BBV een bijzonder waardevolle bijdrage kan leveren aan het bevorderen en verder ontwikkelen van het leren in de school. De dialoog tussen twee divisies bleek bijzonder waardevol.

Het nieuwe leren

Tijdens de laatste BBV-sessie was het woord aan Wim Nijhof. Hij sprak over het sturen op evidentie in het licht van de veel besproken ontwikkelingen in het beroepsonderwijs. Nijhof benadrukte dat de ontwikkelingen zoals het nieuwe leren en competentiegericht leren, die nu gaande zijn in het beroepsonderwijs, niet gebaseerd zijn op evidentie. Nijhof haalde verschillende (review)werken aan waaruit bleek dat er geen evidente basis is voor deze nieuwe vorm van onderwijs. Nijhof kan wel een voorstander zijn van evidence-based educational practice zoals ook breed wordt gepropageerd door Robert Slavin tijdens zijn key-note speech tijdens de ECER in Gent in september, Nederland kan nog lang wachten op een dergelijke onderwijspraktijk, want de structuur van de onderzoeksfinanciering en autonomie van de school en de docent in Nederland staan een dergelijke aanpak niet toe.

Als tegenhanger van Nijhof sprak Berend Kamphuis, sinds 2001 voorzitter van het Alpha College. Hij gaf via een filosofische en inspirerende omweg aan, dat ondanks het ontbreken van enige evidentie hij toch geloofde in het nieuwe leren. Niet dat het onderwijs dat op zijn school wordt vormgegeven is gebaseerd op deze ene benadering. Hij kiest heel duidelijk voor de dialoog tussen de verschillende benaderingen voor het ontwikkelen van onderwijs om uiteindelijk tot een rijker, gevarieerder en uitdagender onderwijs te komen, waarin de lerende uitgebreid aan bod komt. ◀

Let's start and continue research for quality of life!

Elise du Chatenier

In collaboration with the University Forum of Human Resource Development (UFHRD) and the Academy of Human Resource Development (AHRD), Oxford Brookes Business School hosted the 8th International Conference on HRD Research and Practice across Europe, held in June this year. Within the overall aim of the development and reinforcement of HRD as a discipline and

community of practice, the conference theme focused on the implications of Globalisation versus Glocalisation on HRD. Different key notes discussed aspects of the theme, elaborating on what e-learning had to do with globalization, global talent management, principles and practice in global organizations and what this meant for HRD. The key note that struck me most was the one by Prof. Monica Lee. She spoke about some global developments everybody knows about, but nobody linked them explicitly to HRD before. Among these developments were: climate change, and population growth and decline.

First, Monica demonstrated the importance of these developments and viewing HRD from a holistic perspective. Some quotes: 'We need to label and focus, but are building a diminished representation of reality as we do so.' 'To define something is to misrepresent it.' 'Big picture is greater than the sum of the parts.' 'One action can have an unpredictable and inordinate amount of influence on events.' In brief, her message was: please consider global changes when performing your job as a HRD professional or researcher.

Monica continued her presentation by outlining three global changes: climate change, technological change, and population growth and decline. In 14 slides she managed to picture these complex concepts and their impacts and interrelations in a fairly comprehensible way. By now, we all know that, increased maximum temperatures and more hot days are predicted over most land areas, but Monica made it more concrete to our life by explaining their influence on migration and resources. She told that inhabitants of for instance China and Pakistan have to move to other parts of the world, which means rural to urban migration, that influences e.g. the food supply and can cause conflicts over good land or cross-national resources such as water. This in its turn can cause regional tensions and persistent violence. Secondly, she discussed technological changes, such as recent rapid technological growth, biotechnology, nanotechnology and intelligence technologies: developments HRD-professionals are more familiar with. The last development she discussed was population growth and decline. It appears that in the western world it is more accurate to speak about population decline than growth. This causes an ageing population, which has an enormous influence on e.g. our economic growth.

After discussing the changes and developments in general, Monica examined the matter further by discussing the effects of these changes on HR related topics. She argued, among others, that we are moving towards a worldwide interdependence, smaller interlinked organisations, flexible working and virtual migration, stronger professional bodies and agreement on qualifications - and this all in a world of scarcity, need and conflict. For the nature of HRD this implied the following. I quote from her presentation:

HR plays out in a complex organic unpredictable environment in which people and organisations develop and change in an unplanned way through interaction with others.

- HRD is not just training and development but is at the centre of a world with mixed boundaries, cultures and skills;
- HRD is the core of HR – in which HRM are the rules by which people engage with each other;



- HR has a wider role to play in the social, economic, political, security, governance, and ETHICAL implications of a split world;
- HR as an enabler
 - Technology gives flexible structures but HR is the glue of relationships;
 - Central to organisational strategy in change;
 - Negotiating job descriptions, protecting rights, creating environment that develops and keeps skilled, loyal staff;
- HRD practice should focus on generic skills around flexible cultures, technological skills, cross cultural awareness, diversity and conflict resolution. Next to that it should focus on the development of proactive and ethically minded professional bodies.

After her presentation the public was quite stunned and overwhelmed by the enormous richness and implications of the information. I was delighted. This was so much in line with the research we do at Wageningen University. Take for instance the work of Arjen Wals on social learning for a more sustainable world, Renate Wesselink on competence development for corporate social responsibility, Elsbeth Spelt on interdisciplinary learning and my own work on competencies for inter-organisational learning and innovation. Monica Lee stimulated me to continue into this direction and I hope many others as well. Let's start and continue research for quality of life! ◀

Recente publicaties

Karbasioun, M., Mulder, M. & Biemans, H. (2007). Towards a job competency profile for agricultural extension instructors – a survey of views of experts. *Human Resource Development International Journal*, 10, 2, 137-152.

A project is carried out for instructors in the agricultural extension service in Esfahan. Part of the project is a study conducted to investigate the process of competency profile development for the instructors. The study, reported in this contribution, focuses on views of experts about competencies needed by the instructors. The survey is based on the methodology for developing models of HRD, in which 257 key experts participated. A mix of methods was used for collecting data. The most important competencies found in this study are: subject matter and business understanding, and presentation skill. The most essential outputs are presentation of instructional materials, feedback to learners and equipping learners with new competencies after the course. In this contribution competencies and outputs are elaborated. Further research is needed regarding performance improvement as a result of the efforts of the instructors, and the views of other stakeholders on the development of the agri-clusters.

Karbasioun, M., Biemans, H. & Mulder, M. (2007). The supporting role of the agricultural extension services (AES) and implications for agricultural extension instructors (AEIs) as perceived by farmers in Esfahan, Iran. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, Fall, (in press).

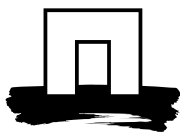
This study is part of a bigger project aimed at designing a competency profile for agricultural extension instructors (AEIs). The present study was designed to investigate farmers' perceptions of the kinds of support that the Agricultural Extension Services (AES) organization in Iran has provided so far and of the kinds of support that should be provided by AES in the future. 102 farmers, who had already attended AES extension courses, were selected from 17 townships in the province of Esfahan. The farmers completed a questionnaire during a personal interview. In general, the farmers could be characterized as lowly educated, male, married, older than 40 years of age, smallholders and personal owners. They mainly produced crops and animal products. The two information sources that farmers used most to get informed about AES programs were governmental extension agents and their own experiences. The farmers claimed that AES has already supported them to some extent in the past. They mentioned that AES has focused on animal husbandry and veterinary, agricultural inputs and enhancement of the fertility and size of the farms. For the future, they expressed that they will need much more support from AES. According to the farmers, the most important kinds of future support are related to making an agricultural career more satisfactory for them and to reducing the risk, labor and severity of farming. The farmers were especially positive about the short-term extension courses offered in different disciplines over the last ten years and they regarded these programs as useful.

Gulikers, Judith T.M. et al. (2007). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes, *Learning and Instruction*, doi:10.1016/j.learninstruc.2007.02.012.

Does authentic assessment or the perception of it affect how students study and learn? Does practical experience affect how assessment authenticity is perceived? And does practical experience influence how an authentic assessment affects student learning? Mixed methods design yielded insight into the answers to these questions. This article presents the results of a study on the relationships between authenticity perceptions of different cohorts of students, who differed in the amount of practical experience, their study approach and their perceived degree of professional skill development. The results showed some salient differences in how freshman- and senior-student groups perceive the same authentic assessment and how this assessment influences their learning. These results suggest possible guidelines for developing and using authentic assessments during a curriculum in which learning and working are intertwined.

Ronald B. Meyers, Michael Brody, Justin Dillon, Paul Hart, Marianne Krasny, Martha Monroe, Constance Russell and Arjen Wals (2007). Towards Creating an Inclusive Community of Researchers: the First Three Years of the North American Association for Environmental Education Research Symposium. *Environmental Education Research*, 13, 4.

This article uses a series of interlinked, personal vignettes to discuss the first three years of the North American Association for Environmental Education Research Symposium, from the perspectives of the key organisers. Seven challenges in the field of environmental education research are identified in a recent historical context, and we illustrate how the symposium sought to address them. The challenges were, that: (i) envi-



environmental education research has been marginalised in some areas and not recognised in others; (ii) environmental education research and environmental education practice need to be brought closer together; (iii) environmental education research is still in the early stages of development from a professional perspective; (iv) environmental education research has to give a voice to early career scholars and graduate students; (v) environmental education research needs to enable discourse about both process and outcomes; (vi) environmental education researchers need social learning contexts to help develop professional identities and create more meaningful dialogue to address these challenges; and, (vii) methodologies, theoretical frameworks, and differences in beliefs in environmental education research need to be accommodated. The last challenge is seen as the most significant with which to continue to engage, in developing open, inclusive forums for researchers of environmental education.

Wals, A.E.J. (2007). Learning in a Changing World and Changing in a Learning World: Reflexively Fumbling towards Sustainability. *Southern African Journal of Environmental Education*. 24, 1, 35-45. ISSN 1810-0333.

In this retrospective a number of questions are raised about the transition from environmental education to education for sustainable development: What have we learned as a field in over 30 years? Have any new insights emerged in 'our' field? What kinds of innovations in 'learning' have entered 'our' field (regardless of whether this field is called EE, ESD, EfS or something else)? Are we learning at all in this changing world? This paper links the theme of the Fourth World Congress of Environmental Education (held in Durban, South Africa in July) and of this issue of the *Southern African Journal of Environmental Education* - 'Learning in a changing world' - to the idea of 'Changing in a learning world.' Wals does so with the intention of highlighting the need for reflexive responsiveness and the creation of so-called learning societies in moving towards a world that is more sustainable than the one currently in prospect.

The paper draws from social learning theory and practice as it explores ways to utilize diversity, dissonance and emergence in creating communities of learners who creatively work towards a more resilient and responsive system. The paper discusses how social learning processes can be more effectively, but perhaps not definitively explained and explored to assist us to extend our reflexivity as we 'fumble towards sustainability'.

Beleidsondersteunend Onderzoek: Cluster Kennis

Hendrik Kupper

Dat kennis in onze maatschappij bij zeer uiteenlopende beslissingen een cruciale rol speelt wordt door nagenoeg niemand ontkent. Maar zo'n constatering roept wel een aantal vragen op. Om welk soort kennis gaat het? Welke kennis is nodig bij welke beslissingen? Is de gewenste kennis wel aanwezig en waar dan? Hoe kun je kennis uitwisselen? Is kennis überhaupt wel 'uit te wisselen'? Antwoorden op dit type vragen worden vaak ingegeven door het beeld dat men van kennis heeft. Sommigen zien kennis stromen vanuit een container, een soort

bevloeiingssysteem vanuit een centraal punt. Dat was, eenvoudig gezegd, het beeld waarop de kennisverspreiding binnen de landbouw tot voor een tiental jaren geleden was gebaseerd. Grofgezegd was de productie in de land- en tuinbouw gestandaardiseerde bulk en de kennis die werd ontwikkeld en verspreid paste daarbij. Die situatie is de afgelopen jaren drastisch veranderd.

De productie is veel meer gedifferentieerd en toegespitst op niches in deelmarkten. De druk op de groene ruimte is sterk toegenomen en duurzaamheidsaspecten spelen bij afwegingen een steeds indringender rol. Kennisinstellingen kregen de opdracht om marktgericht te gaan werken en het besturen van de kennisinfrastructuur werd daarbij aangepast. De instituten werden zelfstandig en op grotere afstand van de overheid geplaatst; dichter bij de markt.

Ook het kennisbeeld is gaan veranderen. Geen product dat onaantastbaar de waarheid in zich draagt, maar een verzameling van veelal vergankelijke antwoorden op vragen die door betrokkenen gezamenlijk wordt geconstrueerd. Als die antwoorden op een bepaalde door velen geaccepteerde manier worden verkregen dan wordt daarmee het relatieve en contextuele waarheidsgehalte van de kennis verantwoord. De begrippen 'relatief' en 'contextueel' worden hier gebruikt om enerzijds aan te geven dat steeds meer wordt ingezien en erkend dat er geen sprake is van een absolute en permanente waarheid, en anderzijds om aan te geven dat de gezamenlijk gecreëerde 'waarheid' vooral waar is in de omgeving waarin gezocht is naar antwoorden en tussen de mensen die aan het vinden van die antwoorden hebben bijgedragen, maar niet noodzakelijker wijze daarbuiten.

Binnen de geschetste context wordt door PPO, LEI en ECS beleidsondersteunend onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Directie Kennis van het ministerie van LNV. Centraal in het onderzoek staat het begrip *kennisarrangement*. In zo'n arrangement werken personen samen aan het uitwisselen van bestaande en het creëren van nieuwe kennis. Deze personen werken echter niet alleen samen als individuen, maar ze brengen de mogelijkheden in vanuit de organisaties waaruit ze voortkomen of afgevaardigd zijn. Een onderzoeker neemt als het ware de mogelijkheden van het laboratorium mee, een docente brengt de expertise van haar school in en een ondernemer heeft de kennis uit zijn leveranciersnetwerk achter zich. Zo werken mensen uit onderzoek, bedrijfsleven en onderwijs samen in een arrangement waarin door gezamenlijke inspanning nieuwe contextspecifieke kennis wordt ontwikkeld.

De inzichten die inmiddels zijn verkregen uit een reeks van pilotarrangementen zijn geëvalueerd en samengebracht in een overkoepelend model. De uitdaging van de fase waarin het beleidsondersteunend onderzoek zich nu bevindt is om de samenwerking met partijen in het LNV-kennisveld te verstevigen om zo samen de kracht van kennisarrangementen te vergroten ten dienste van een competitieve sector vanuit een maatschappelijk aanvaarde positie. ◀



Even voorstellen

Hoofd Leerstoelgroep Morgane Bosman

My name is Morgane Bosman and I was born in Brussels 25 years ago. From 8 months to 17 years old, I lived in Africa, in Zaire (now Congo), Rwanda, Cameroun, Ghana, Benin and Mali. After getting my French baccalaureate in Bamako (economy and social sciences), I moved back to Brussels, where I studied political science, option international relations at ULB (Université Libre de Bruxelles). I wrote my university thesis on the political change in Morocco. After my 4 years in University, I realized that I had gained a lot of theoretical knowledge, but that I was missing some practical skills. Therefore, I did a master in Communication and European Affairs, in Brussels, at IHECS (Institut des Hautes Études en Communication Sociale). During my master, I had the opportunity to do a traineeship in the European Parliament, for the Belgian socialist Delegation. This experience was really nice: I learnt a lot, and could put in practice some of the things I learnt during my master lessons. I wrote my master thesis on the free movement of workers in the EU, especially on the transition measures applied to workers from the new member states which entered the EU in May 2004.

After my studies, I applied for a traineeship in Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), based in Thessaloniki, Greece. I worked in Cedefop for 6 months, from September 2006 to March 2007.

Since the 2nd of April 2007, I am doing a traineeship at ECS. During my stay in the Netherlands, I will be involved in a project in Benin, aiming at strengthening the training programs and research capacity in the field of agriculture, with Arjen Wals. I will also be involved in the (L)earning project (aiming at fostering agricultural entrepreneurship in the Netherlands), with Sanne Schaafsma and Martin Mulder; my tasks will mainly be to identify the leading countries and educational institutions in agricultural entrepreneurship. I will also help Kate Collins, the assistant editor of the Journal of Agricultural Education and Extension.

My traineeship at ECS will end in December 2007.

Piet Verhoeven

Vanaf 1 mei ben ik aangesteld als medewerker voor het project 'Leren en werken in het tuinbouwcluster'. Formeel ben ik werkzaam bij Aequor te Ede en gedetacheerd bij Wageningen Business School (WBS). Thomas Lans (ECS) en Jos Verstegen (LEI) zijn mijn begeleiders voor dit project.

Mijn loopbaan heeft er als volgt uitgezien. In 1978 studeerde ik af aan de Hogere Tuinbouw School (nu HAS) in Den Bosch. Na het vervullen van mijn dienstplicht ben ik, na enkele korte baantjes, in 1981 aangesteld als Hoger Technisch Onderzoeker bij het Proefstation voor de Boomkwekerij te Boskoop. In 1990 ben ik Algemeen Secretaris en Penningmeester van de Nederlandse Bond van Boomkwekers geworden met in die tijd nog 1900 leden. In 1998 ben ik bij Aequor te Ede aangesteld als bedrijfsadviseur Plantenteelt. In deze functie hield ik me bezig met erkennen van leerbedrijven en het adviseren van onder-

nemers en medewerkers op gebied van ontwikkeling. Op dit moment functioneer ik bijna niet meer als bedrijfsadviseur. Ik doe contractactiviteiten die ik zelf initieer. Ik houd namelijk van afwisseling in mijn werk en van nieuwe uitdagingen. Contractactiviteiten maken dit mogelijk en ik krijg vanuit Aequor alle ruimte om me hier verder in te ontwikkelen. Aequor is namelijk een IIP (Investors in People) gecertificeerde organisatie.

Ik ben gemiddeld twee dagen per week werkzaam als scholingsconsulent voor de Boomkwekerij en doe dit al zes jaar. In deze functie heb ik vele ontwikkelingen met betrekking tot scholing voorbereid, zoals het opzetten van opleidingsclusters van bedrijven die in een regio gezamenlijk personeel werven en opleiden. Ik werk daarnaast twee dagen in per week voor WBS bij ECS voor het reeds eerder genoemd project. Er blijft dan nog een halve dag per week over voor andere werkzaamheden, want ik maak gebruik van de ouderenverlofregeling (1 dag per 2 weken). Binnenkort wordt duidelijk of de beschikbare tijd wordt ingevuld via deelname aan een internationaal samenwerkingsproject in het boomteelt-onderwijs. Daarnaast ben ik benaderd om een nieuwe scholingsconsulent voor de fruitteelt te coachen en uiteraard hoop ik binnenkort mijn contract met WBS te verlengen.

De eerste maanden bij ECS zijn me heel goed bevallen. Ik vind de sfeer op ECS super. Er werken leuke mensen, er is een relatief ontspannen sfeer waarbij iedereen, naar mijn gevoel, zonder te veel aansturing van bovenaf zijn eigen verantwoordelijkheid weet te nemen. Ik hoop nog lang bij ECS te kunnen/mogen werken.

Lidwien Sturing

Per 1 september ben ik werkzaam als promovenda bij ECS. Hiervoor was ik druk bezig met het voltooiën van mijn Master Onderwijskunde en werkte ik twee dagen per week bij het Drenthe College (ROC). Tijdens mijn werkzaamheden bij het Drenthe College heb ik kennis kunnen maken met competentiegericht onderwijs. Zo heb ik meegewerkt aan het maken van een handleiding voor het ontwikkelen van een portfolio en heb ik meegeschreven aan het Drenthe College brede handboek voor examinering. Ik vond het zeer interessant om van dichtbij mee te maken hoe zij bezig waren met het invoeren van competentiegericht onderwijs. Mijn interesse voor het competentiegerichte onderwijs was hierbij gewekt. Tevens heb ik het afgelopen half jaar voor mijn afstudeerscriptie onderzoek gedaan naar sekseverschillen in onderwijsloopbanen bij leerlingen in het praktijkonderwijs. Ook dit vond ik zeer leuk om te doen. Bij het ECS krijg ik de uitdagende taak om de 'Matrix voor Competentiegericht Beroepsonderwijs' te valideren in de onderwijspraktijk. Mijn interesse voor onderzoek en het competentiegerichte onderwijs komen hierbij samen. Hoewel ik nu nog druk bezig ben met het schrijven van mijn onderzoeksvoorstel, verheug ik mij erop om het onderzoek daadwerkelijk uit te voeren in de onderwijspraktijk. ◀



Medewerkers

Hoofd Leerstoelgroep

Prof. dr. Martin Mulder, competentieontwikkeling, competentiegericht onderwijs, beroepsonderwijs, curriculumontwikkeling, HRD, HRM (martin.mulder@wur.nl)

Universitair Hoofddocent

Dr. ir. Arjen Wals, leren voor duurzaamheid (arjen.wals@wur.nl)

Dr. Harm Biemans, competentiegericht beroepsonderwijs, leerprocessen (harm.biemans@wur.nl)

Universitair docenten

Ir. Anouk Brack, mondeling presenteren, groepscommunicatie, vergadertechniek, overtuigend presenteren (anouk.brack@wur.nl)

Ir. Dine Brinkman, mondeling presenteren, groepscommunicatie, vergadertechniek, overtuigend presenteren, interculturele communicatie (dine.brinkman@wur.nl)

Ir. Minny Kop, Oriëntatieprogramma Universitaire Lerarenopleiding (biologie, scheikunde, aardrijkskunde, maatschappijleer, natuurkunde, wiskunde) (minny.kop@wur.nl)

Ir. Thomas Lans, kenniscirculatie, competentieontwikkeling van ondernemers in de agri-food sector (thomas.lans@wur.nl)

Drs. Renate Wesselink, competentiegericht beroepsonderwijs, learning organisations and realising corporate social responsibility (renate.wesselink@wur.nl)

Docenten

Kate Collins MSc, scientific writing skills (kate.collins@wur.nl)

Stefan Nortier, communicatievaardigheden, mondeling presenteren (stefan.nortier@wur.nl)

Ir. Carla Oonk, career development planning (carla.oonk@wur.nl)

Ir. Jack Postema, schriftelijk rapporteren (jack.postema@wur.nl)

Ir. Marjan Wink, mondeling presenteren, groepscommunicatie, vergadertechniek, overtuigend presenteren, informatievaardigheden (marjan.wink@wur.nl)

Medewerkers onderzoek/promovendi

Drs. Elise du Chatenier, leernetwerken in innovatieve internationale ketens (elise.duchatenier@wur.nl)

Ir. Natalia Ernstman, learning and sustainable development (natalia.ernstman@wur.nl)

Dr. Judith Gulikers, assessment en competentiegericht onderwijs (judith.gulikers@wur.nl)

Dr. Mostafa Karbasioun, agricultural extension (mostafa.karbasioun@wur.nl)

Drs. Hendrik Kupper, kenniscirculatie (hendrik.kupper@wur.nl)

Dr. Hossein Mahdizadeh, knowledge constructie of students in computer supported cooperative learning in higher education (hossein.mahdizadeh@wur.nl)

Ir. Sanne Schaafsma, krachtige leeromgevingen in het beroepsonderwijs, ondernemerschap en onderwijs (sanne.schaafsma@wur.nl)

Ir. Elsbeth Spelt (samen met Van Hall/Larenstein), interdisciplinair leren denken in het hoger onderwijs (elsbeth.spelt@wur.nl)

Drs. Lidwien Sturing, validering matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs (lidwien.sturing@wur.nl)

Dr. ir. Jos Verstegen, ondernemerschap en onderwijs (jos.verstegen@wur.nl)

Beheer en secretariaat

Marja Boerrigter, adjunct-beheerder/management-assistente (marja.boerrigter@wur.nl)

Kate Collins MSc, Journal of Agricultural Education and Extension (kate.collins@wur.nl)

Mireille Miltenburg, secretaresse (mireille.miltenburg@wur.nl)

Ir. Carla Oonk, onderwijscoördinator (carla.oonk@wur.nl)

Gastmedewerkers

Morgane Bosman, trainee voor de ondersteuning van het JAE en projecten in West-Afrika (morgane.bosman@wur.nl)

Drs. Cees van Dam, education in developing and changing societies, educational needs assessment in rural The Gambia (cees.vandam@wur.nl)

Drs. Marieke Reijs, trainee, vaardighedenonderwijs (marieke.reijs@wur.nl)

Piet Verhoeven, projectmedewerker (piet.verhoeven@wur.nl) ◀

Colofon:

ISSN: 1875-1156
Redactie - R. Wesselink (voorzitter), M. Boerrigter, E. du Chatenier, M. Kop, M. Mulder.
Opmaak/drukwerk: Grafisch Service Centrum
© 2007, Leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies
Hollandseweg 1, 6706 KN Wageningen
Wageningen Universiteit

Vindt u ons ECS Bulletin interessant en ontvangt u het nog niet? Dan kunt u zich gratis abonneren. Een telefoontje of email naar Mireille Miltenburg (0317- 484343; mireille.miltenburg@wur.nl) is voldoende.

De nummers van de voorgaande jaargangen zijn te downloaden vanaf www.ecs.wur.nl