

ECS Bulletin Social Sciences Group

Halfjaarlijks informatiebulletin van de leerstoelgroep Educatie- en competentiestudies

Hollandseweg 1 - Bode 68

6706 KN Wageningen

Tel.: 0317-484343

Fax: 0317-484573

www.ecs.wur.nl



Geachte lezer,

Voor u ligt weer een nieuwe aflevering van het ECS Bulletin. En ik kan u opnieuw meedelen dat het goed gaat met de leerstoelgroep. In het vorige nummer heb ik verslag gedaan over de ontwikkelingen met betrekking tot de minor educatie, het nieuwe onderzoeksprogramma 'Professionalisering van docenten in het groene onderwijs' (ProDo), de groei van het aantal promovendi, de vorming van de sectie Management, Education and Law waarin ECS participeert en het leerstoelenplan.

Naar aanleiding van het vorige nummer

Wat betreft de minor educatie kan ik zeggen dat inmiddels de tweede groep studenten enthousiast aan de slag is. Het is verheugend dat er ruime belangstelling is voor deze minor. De invoering van de minor heeft achter de schermen veel inspanning gekost en er zal nog meer overleg nodig zijn met de Bacheloropleidingen die toeleiden tot de tweedegraadsbevoegdheden Biologie, Scheikunde en Economie om het minor-programma goed studeerbaar te maken. Landelijk heeft dit initiatief na aanvankelijke aarzelingen van de zijde van het onderwijsveld veel positieve publiciteit gekregen.

Het nieuwe onderzoeksprogramma 'Professionalisering van docenten in het groene onderwijs' past mooi bij de minor, hoewel de minor in eerste instantie bedoeld is voor het opleiden van docenten voor het tweedegraads gebied in havo-vwo en de niet-beroepsgerichte vakken in het vmbo, terwijl het ProDo-programma zich grotendeels (maar niet uitsluitend) richt op de docent in het groene beroepsonderwijs. De aansluiting tussen beide initiatieven wordt gevormd door het object van onderwijs en onderzoek: de docent en zijn of haar initiële en post-initiële professionele ontwikkeling.

De groei van het aantal promovendi zet zich nog verder door. Ik kom hier in het onderstaande verder op terug. Wat betreft de sectievorming binnen het Departement: dat proces is nog steeds gaande. Tot op dit moment is ECS gepositioneerd binnen de sectie Management, Education and Law, maar de sectie is nog niet vastgesteld door de Raad van Bestuur, en het kan nog zijn dat de sectie zal worden gevormd door een combinatie van andere leerstoelgroepen. In het volgende ECS Bulletin kan ik daar naar alle waarschijnlijkheid meer over zeggen.

Tenure Track – loopbaanbeleid voor U(H)D's

Een nieuw fenomeen voor de leerstoelgroep is dat universitair

docenten (UD) en hoofddocenten (UHD) binnen Wageningen Universiteit alleen nog kunnen worden benoemd in een Tenure Track. Andere universiteiten zijn Wageningen al voorgegaan bij de invoering van deze vorm van loopbaanbeleid. Het idee is dat universitair docenten worden benoemd op basis van een tijdelijk contract van drie jaar, dat bij goed functioneren wordt verlengd met drie jaren. Dan volgt een beoordeling die leidt tot einde dienstverband of benoeming als universitair hoofddocent. Na drie jaar volgt dan weer een beoordeling met het oog op de ontwikkeling binnen de functie. Drie jaar daarna volgt de laatste beoordeling waarna de kandidaat persoonlijk hoogleraar kan worden. Voor alle beoordelingsmomenten zijn duidelijke, maar ook tamelijk zware criteria benoemd. Het aantrekkelijke van deze vorm van loopbaanbeleid is dat nieuwe universitair docenten bij de start precies weten waar ze aan toe zijn. De zorg is dat kandidaten het een te zwaar traject vinden, of zich te veel gaan richten op individuele prestaties. Er zijn wel criteria die gericht zijn op teamwork en maatschappelijke dienstverlening, maar de vraag is hoe die zullen worden gewogen ten opzichte van de publicatiecriteria. Er is een brede adviescommissie binnen het Departement Maatschappijwetenschappen die de Directie over voorstellen voor Tenure Track-benoemingen adviseert. Voorzitter van deze commissie is momenteel Prof. em. Arie Oskam. De leerstoelgroep zal binnenkort ervaren hoe dit systeem werkt omdat er op dit moment een Tenure Track universitair (hoofd)docent wordt geworven op het gebied van docentprofessionalisering. Deze functie omvat: 1. de wetenschappelijke coördinatie van het onderzoeksprogramma naar de professionele ontwikkeling van docenten in het groen onderwijs; 2. zelfstandig verrichten van wetenschappelijk onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren binnen de genoemde sector (en eventueel naar andere groepen professionals die van belang zijn binnen Wageningen UR); 3. de coördinatie van de minor educatie en verzorgen van onderwijsonderdelen binnen de minor; 4. beleidsontwikkeling ten aanzien van de opleiding van leraren binnen Wageningen Universiteit; 5. acquisitie van nieuwe (internationale) wetenschappelijke onderzoeksprogramma's en -projecten.

Food Valley scholennetwerk

Voor de minor educatie, het onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten, acquisitie van nieuwe programma's en projecten op het gebied van de opleiding en nascholing van leraren is de leerstoelgroep aangewezen op een goed



scholennetwerk. Nu heeft ECS al goede contacten binnen het groene VMBO, MBO en HBO, maar binnen de regio Wageningen is inmiddels ook het Food Valley scholennetwerk opgericht. Dit is een netwerk van scholen voor voortgezet onderwijs en Wageningen Universiteit. Het initiatief hiertoe is afkomstig van rector magnificus Prof. Martin Kropff met een aantal rectoren in de regio. Op 4 oktober j.l. is op feestelijke wijze het convenant voor de samenwerking tussen de onderwijsinstellingen getekend. Er lopen al diverse samenwerkingsactiviteiten, maar het is de bedoeling die verder te intensiveren. Daarnaast zijn er verschillende initiatieven in voorbereiding. In het komend nummer van het ECS Bulletin kan hier wellicht meer over worden gezegd.

Internationale onderwijsontwikkelingsprojecten

Het aantal internationale onderwijsontwikkelingsactiviteiten van ECS is de afgelopen periode verder gegroeid. Zo heeft ECS een aandeel in projecten in landen als Bosnië-Herzegovina, Servië, Macedonië, Albanië, Tartastan, Tanzania, Zuid-Afrika, Ethiopië, Uganda en Indonesië. De bijdragen van ECS aan deze projecten zijn divers, maar richten zich bijna allemaal op de ontwikkeling van hoger onderwijs op vakgebieden van Wageningen Universiteit, zoals landbouw, tuinbouw, bloemenkwekerij, visserij, duurzame ontwikkeling en rurale ontwikkeling. In de meeste gevallen wordt ECS gevraagd voor onderwijskundige ontwikkeling en ondersteuning. Het beleid binnen de leerstoelgroep is er op gericht in toenemende mate bij te dragen aan onderwijsontwikkelingsprojecten als er een wetenschappelijke output aan verbonden is, bijvoorbeeld in de vorm van PhD-projecten of internationale publicaties.

WASS

De Mansholt Graduate School for the Social Sciences (MG3S) en de graduate school CERES voor ontwikkelingsstudies zijn gefuseerd en gaan verder onder de naam Wageningen School of Social Sciences (WASS). Deze graduate school heeft momenteel circa 350 promovendi, waarvan 20 van ECS. Ondergetekende was voorzitter van de Education Committee van MG3S en is voor de komende vijf jaren benoemd tot voorzitter van dezelfde commissie van WASS.

Promotie

Op 20 oktober is Renate Wesselink gepromoveerd op het proefschrift 'Comprehensive competence-based vocational education. The development and use of a curriculum analysis and improvement model'. Dit onderzoek heeft een matrix opgeleverd van principes van kwalitatief goed competentiegericht beroepsonderwijs die kunnen worden toegepast op vier implementatieniveaus. Deze matrix heeft landelijk en internationaal aandacht gekregen. Er zijn inmiddels vertalingen in het Duits, Frans, Spaans, Portugees, Chinees en recentelijk Dari (Afghanistan). Het onderzoek naar deze matrix wordt voortgezet door Lidwien Sturing in het middelbaar beroepsonderwijs. Er zijn inmiddels twee principes en één implementatieniveau toegevoegd. Daardoor sluit deze matrix '2.0' (nog) beter aan op de problemen die in het middelbaar beroepsonderwijs worden ondervonden.

Renate Wesselink is de 8^e gepromoveerde van de leerstoelgroep sinds 1998. Daarmee ligt het gemiddelde aantal promoties van

ECS op minder dan één per jaar, terwijl het gemiddelde binnen het departement Maatschappijwetenschappen op twee promoties per jaar ligt. Met een huidige groep van 20 promovendi spreekt het voor zich dat het aantal promoties de komende jaren zal stijgen naar vier tot vijf per jaar. De meest recente PhD-student van de leerstoelgroep is Misbah Zainun uit Indonesië. George Wilson Kasule uit Uganda komt in januari bij de leerstoelgroep. Daarnaast zijn er nog vier vacatures voor AIO's waarvoor in 2011 en 2012 benoemingen worden verwacht.

Personeelsmutaties

Zoals u weet was Prof. Mohammad Chizari voor zijn sabbatical te gast bij ECS. Zijn voornemen was een jaar bij de leerstoelgroep te blijven en een aantal goede ISI-publicaties te schrijven. Daar is het helaas nog niet van gekomen aangezien hij vanwege onderwijsverplichtingen per september terug moest. Iedereen heeft echter een voordeel, omdat hij momenteel goede diensten bewijst aan Saeid Karimi die een PhD-onderzoek bij ECS doet naar ondernemerschap in het hoger onderwijs in Iran. Prof. Chizari is behulpzaam bij het creëren van praktische voorwaarden voor de uitvoering van dit onderzoek.

Het contract van Lucas Kalkers is afgelopen. Hetzelfde geldt voor de contracten van de studenten Karin van Doorn, Franciska van den Esker en Kira de Groot. Koen de Bruijne is aangesteld als nieuwe onderwijsassistent.

Anouk Brack heeft geopteerd voor een tijdelijke vermindering van haar werk als vaardigheidstrainer. Ze werkt nu 0.3 fte voor de leerstoelgroep. De bedoeling is dat ze per 1 september 2011 weer 0,5 fte voor de leerstoelgroep werkt.

Ylvie Fros is benoemd tot vaardigheidsdocent bij de leerstoelgroep. Zij verzorgt onderwijs in de minor educatie. Ylvie is geen onbekende bij de leerstoelgroep: ze was hiervoor gedetacheerd vanuit Pantarijn waar ze docent biologie was, en daarvoor was ze student en assistent bij de leerstoelgroep.

Hansje Eppink is eveneens benoemd tot vaardigheidsdocent bij de leerstoelgroep. Ook Hansje is geen onbekende bij ECS; ze heeft al diverse keren bijgesprongen in het onderwijs en heeft ook al verschillende activiteiten verricht in de internationale projecten van de leerstoelgroep.

Ramona Laurentzen, medewerker vaardigheidsonderwijs wordt ook aangesteld als medewerker onderzoek op het programma Wageningen University and Research Center Knowledge Sharing (WURKS).

Pieter Seuneke, onderzoeker op het project 'Dynamiek en robuustheid van de multifunctionele landbouw' zal voor de afronding van zijn project voor drie dagen per week werkzaam zijn binnen ECS.

PhD-student Irene Torres is weer terug naar Ecuador voor de verdere uitvoering van haar onderzoek. Als ze terugkomt zal ze door Prof. Cees Leeuwis als eerste promotor worden begeleid. Arjen Wals wordt dan 2e promotor.

Thomas Lans is terug van zijn sabbatical uit Suriname en zal voor 0,4 fte verbonden blijven aan de leerstoelgroep. Binnen de leerstoelgroep zal hij zich concentreren op wetenschappelijke taken. Daarnaast is Thomas met Stefan Nortier en Leonor Akkermans actief met het opstarten van een eigen bedrijf, Quente genaamd.

Elsbeth Spelt is terug van haar verblijf in Harvard en Texas A&M Universiteit. Haar PhD-project is met een jaar verlengd. De verwachting is dat ze begin 2012 zal promoveren.

Alle oud-medewerkers bedankt voor de bijdrage aan ECS en alle



nieuwe medewerkers veel succes en plezier bij ECS. Ik hoop dat u hiermee weer een beetje bij bent wat betreft de belangrijkste ontwikkelingen binnen de leerstoelgroep. Ik wens u veel plezier met het lezen van de diverse bijdragen in dit nummer.

Martin Mulder ◀

Promotie onderzoek

Towards competence-based education and training: a response to a call for quality TVET in Ethiopia

Getachew Habtamu Solomon

TVET aims at producing competent labor force and, by its very nature, is about building people (individual) *competence*. Competence means “the capability of a person (or organization) to reach specific achievements comprising of knowledge, skills and attitudes, necessary for performing tasks, solving problems and more generally, functioning in a certain profession, organization, position or role” (Mulder, 2002; Biemans et al, 2009; Schaap et al, 2009). Various other authors have proposed more or less related definitions, but they all circle around the notion of being capable to perform, ability to transfer skills and knowledge to new situations within the occupation area (Watkins et al, 2009), and dealing with future and unforeseen situations. If TVET is about building competence, then, fostering the building of competent labor force demands that the curriculum and the training approach of the TVET system need to follow competence-based education and training approach. It is also necessary that the TVET curriculum is to be designed and implemented in line with the principles of competence-based education: defining training needs, setting standards, testing of pre and post competencies, integration of school learning with workplace learning, integration of competency domains, self-responsibility of learners, teacher/trainer role as trainers and coaches, and focusing on future career development (lifelong learning).

Competence-based education and training (CBE) is a deliberate strategy for TVET as ‘it speaks to the demand-driven system of preparing individuals to meet the needs of the labor market starting with a clear picture of what is important to the students to be able to do, then organizing the curriculum instruction and assessment to make sure this learning ultimately happens’. Involving practical engagement in work settings, ‘competence development’ is very appropriate to vocational education practice (Velde, 1999). Competence-based learning enables graduates to perform better as they enter the labor market (Wesselink et al, 2007). Competence-based education and training furthermore, bridges the gap between the education system and the labor market (Biemans et al 2004; Schaap et al, 2009).

Situation in Ethiopia

Ethiopia considers education and training as “an important factor that could determine the social, political and economic progress” and, “both general and technical and higher education

do have important roles to play at national level (Wanna, 2007). Following the new Education and Training Policy of 1995, a national TVET strategy was developed to guide the direction of TVET development, and TVET was expanded at all levels aiming at producing a competent workforce in Ethiopia (Ministry of Education, 2008). Since 1994, an enormous increase of student population has been registered in TVET (Wanna, 2007; Ministry of Education, 2008).

The expansion of TVET in Ethiopia, however, has been on the expense of the quality of the outcome. Most TVET provisions in TVET institutions are of low quality, and most curricula of formal TVET do not reflect labor market requirements (Edukans Foundation, 2009). The system was exposed to frequent and unexpected curriculum changes (revisions) which made the implementation difficult to the TVET centers to run the programs as planned and in a sustainable *manner*.

In the literature on competence development, the relation between school learning and the workplace is fundamental (Biemans et al, 2009). In this regard, the TVET centers and industry must work together for trainees to gain real work experience, become efficient workers and expand employment opportunities and their network (Lee, 2008). However, the TVET system in Ethiopia lacks a strong link with the labor market.

The implementation of CBE requires new teacher competencies as the quality of education is closely linked to the quality of teachers. The teacher’s initial training and their continuous professional development throughout their career are fundamental for quality outcome (UNESCO, 2004). TVET teachers need to be trained and have to develop their competencies to fit the system and to be able to discharge their role as ‘coaches’, ‘professional educators’ and ‘managers of learning’ (Biemans et al, 2009; Lee, 2008). However, reports indicate that TVET trainers lack practical competence reflecting that they were not trained in a manner that develops their competence.

Research aim

The PhD study investigates the extent to which TVET system in Ethiopia is designed and implemented in line with the principles of competence-based education and training to realize its objective of producing competent (qualified) labor market entrants. The study aims at establishing the relationship between competence-based education and training approach and quality of TVET graduates by relating the training system with the performance of the graduates in the labor market. The foundation of the research undertaking is the assertion that the more the TVET system is designed and implemented in line with competence-based principles and strategies, the better will be the performance of the graduates in the labor market.

It addresses three fundamental issues: 1) the policy dilemmas TVET in Ethiopia has been experiencing and how that affect the effectiveness of the training; 2) designing and implementing TVET in terms of competence-based principles and how that affect the performance of the graduates in the labor market and 3) how the way TVET teachers were trained influences the quality of the training and the performance of the graduates in the labor market.

Research Methods

The study involves about ten TVET colleges located in Addis



Ababa and its surroundings selected based on purposive sampling. Data will be collected from both primary and secondary sources. Policy, curricular and strategy documents will be reviewed to assess how TVET in Ethiopia was developed and the policy dilemma experienced and its effect on the conduct of the training. A pilot-tested self-administered questionnaire, interview and focus group discussion will also be used to collect data from TVET teachers, trainees, TVET principals and quality assurance officials. Classroom/workshop observation will also be conducted to see how the learning process takes place using a checklist prepared based on the principles of competence-based education.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., and Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training* Vol. 56 (4), pp. 523-538.

Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J. and Mulder, M. (2009). Towards competence based VET: dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*. (61), 2, pp. 267-286.

Edukans Foundation. (2009). *Technical and vocational Education and Training in Ethiopia mapping (Learn4Work- Schokland Program on TVET)*, Addis Ababa: Edukans Foundation.

Ministry of Education. (2008). *National Technical & Vocational Education & Training (TAVET) Strategy*, Addis Ababa: Ministry of Education.

Mulder, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties. Perspectieven en praktijk*. 's-Gravenhage: Elsevier Bedrijfs Informatie. ISBN 90 6155 992 8. 2e editie.

Lee, J. (2008). Partnerships with Industry for Efficient and Effective Implementation of TVET. *International Journal of Vocational Training* (17), 2, pp. 39-56.

Schaap, H., De Bruijn, E., Van der Schaaf, M. F., Kirschner, P.A. (2009). Students' personal professional theories in competence-based education; the Construction of personal knowledge through internalisation and socialization'. *Journal of Vocational Education and Training*, 61, 4, pp. 481-494.

UNESCO (2004). *Learning for work, citizenship and sustainability: final report*. UNESCO/UNEVOC Bonn: International Center.

Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: implications for vocational education, *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 3, pp. 437 – 447.

Wanna, L. (2007). *Articulating Technical and Vocational Education and Training and Higher Education: The case of Ethiopia*; 2nd Regional Research seminar, UNESCO.

Wesselink, R., H.J.A. Biemans, M. Mulder & E.R. van den Elsen (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*. 40, 1, pp. 38-51.

Watkins, K. E and Csech, M. (2009). Competence Development in the USA: Limiting expectations or unleashing global capacities. K. Illeris (Ed.). *International Perspectives on Competence Development: Developing Skills and Capabilities*. London: Taylor and Francis/Routledge. ◀

Project onderzoek

Benutting van onderzoekskennis

Hendrik Kupper

In 1979 schreef Carol Weiss een artikel over de verschillende betekenissen van het benutten van onderzoekskennis. Ze maakte daarbij een indeling die nog steeds relevant is. Onderzoek bouwt vaak voort op ander onderzoek omdat er steeds weer nieuwe kennisvelden aan de oppervlakte komen. Nieuwe neuro-psychologische kennis over het puberbrein roept bijvoorbeeld vragen op over onderwijs aan middelbare school leerlingen. Onderzoek is dan kennis-gedreven zegt Weiss, vaak fundamenteel van aard. Een heel andere kijk op het gebruik van onderzoekskennis blijkt wanneer burgers of politici direct toepasbare antwoorden van onderzoekers verwachten voor de oplossing van urgente maatschappelijke problemen. Hoe kan rekeningrijden het fileprobleem oplossen? Oplossings-gedreven benutting van onderzoekskennis noemt Weiss dat. Tussen deze twee uitersten beschrijft zij een heel spectrum aan betekenissen en verwachtingen van het gebruik van onderzoek. Zo noemt zij het politiek-gedreven gebruik. Hoe actueel dat nog steeds is bleek uit de recente opwinding die ontstond rond de rapporten van het Intergovernmental Panel on Climate Change.

Onderzoekskennis en het gebruik daarvan is in onze hedendaagse kenniseconomie meer dan ooit relevant. Maar omdat er op allerlei terreinen moet worden bezuinigd, waarom dan niet op publiek gefinancierd onderzoek? Enerzijds ontleent wetenschappelijk onderzoek, zoals Weiss dat aangeeft, zijn waarde aan de opdracht van het intellectuele project van de Verlichting. Maar anderzijds is direct en op korte termijn toepasbare kennis erg nodig om de maatschappelijke waardering voor publiek onderzoek in stand te houden.

In het groene domein waar het onderzoek van Wageningen UR zich afspeelt leven uiteraard ook vragen over het nut van onderzoek. En of en hoe onderzoekskennis gebruikt wordt in de groene praktijk. Onze leerstoelgroep is gevraagd door het ministerie van LNV, directie Kennis en Innovatie (DKI), om kennisbenutting in de biologische sector in kaart te brengen. In deze sector is een uniek vraaggestuurd kennisnetwerk opgezet, Bioconnect. Dat kennisnetwerk, een initiatief van Biologica, noemt zichzelf heel passend "de virtuele R&D-afdeling voor biologische landbouw en voeding". LNV steunt deze virtuele afdeling met substantiële middelen en wil daarom weten of de kennis die eruit voortkomt benut wordt door de biologische praktijk.

Wij ontwikkelen een methodiek die inzicht geeft in de aard en de mate van kennisbenutting. Bovendien achterhalen we welke weg de onderzoekskennis heeft afgelegd tussen onderzoeker en biologisch bedrijf. Daarmee krijgen beleidsmakers van LNV-DKI een manier in handen waarmee ze de inzet van hun kennisinstrument kunnen evalueren. Er is een pilot uitgevoerd onder biologische pluimveehouders en er loopt een pilot in de biologische akkerbouw. De resultaten worden in nauw overleg



met de opdrachtgevers geanalyseerd op hun geschiktheid voor beleidsmakers.

Het interessante van dit onderzoek naar kennisbenutting voor onze leerstoelgroep is onder andere een achterliggende vraag, namelijk hoe ondernemers en werknemers in de bedrijfspraktijk hun leervermogen inschakelen om nieuwe kennis te gebruiken voor innovaties in de groene sector.

Weiss, C. (1979). The many meanings of research utilization, *Public Administration Review*, Sept-Oct 1979, 426-431. ◀

Dynamiek en robuustheid van multifunctionele landbouw

Pieter Seuneke en Thomas Lans

Sinds maart 2009 werken onderzoekers van Rurale Sociologie (RSO) en Educatie- en competentiestudies (ECS), aan het onderzoeksproject genaamd: Dynamiek & Robuustheid van Multifunctionele Landbouw. Het project wordt gefinancierd door het Ministerie van LNV en is ondersteunend aan de Taskforce Multifunctionele Landbouw. De afgelopen tijd is het onderzoek voornamelijk door onderzoekers van RSO getrokken, de samenwerking met onderzoekers van ECS wordt de komende periode versterkt door een verkenning van het leren en de benodigde competenties van ondernemers binnen multifunctionele landbouw. In deze bijdrage meer informatie over het onderzoek: achtergrond, doelstelling, eerste resultaten en een vooruitblik op wat gaat komen.

Achtergrond en probleemstelling

De laatste jaren zijn er in Nederland (en Europa) steeds meer boeren die, naast hun agrarische productie, het bedrijf uitbreiden met activiteiten als toerisme, zorg, kinderopvang, educatie en de verkoop van (streek)producten. Deze manier van boeren, waarop men (vaak meerdere) nieuwe activiteiten met de agrarische productie combineert, wordt ook wel 'Multifunctionele Landbouw' (MFL) genoemd. Het onderzoeksproject vertrekt vanuit de overtuiging dat MFL op een groot aantal punten afwijkt van de gangbare landbouw. Zo kent MFL, als het gaat om bedrijfsontwikkeling, opvolging, samenwerking en leren, een geheel eigen dynamiek: hoe ontwikkelen de bedrijven zich precies, wat blijft er op termijn over van de agrarische activiteiten en wat maakt een goede MFL ondernemer? Niet alleen de dynamiek roept vragen op, er is eveneens weinig zicht op de robuustheid van MFL: in hoeverre zijn nieuwe activiteiten bestand tegen de tijd en wat gebeurt er bij bedrijfsovername? Meer zicht op de dynamiek en robuustheid van MFL is gewenst en zeer relevant met het oog op verdere opschaling en professionalisering van MFL in Nederland en Europa.

Stand van zaken

De eerste fase van het onderzoek heeft een brede basis gelegd door het inzichtelijk maken van de vraagstukken, kansen en knelpunten rondom MFL. Dit is gedaan door het raadplegen van literatuur en het interviewen van experts op het terrein van MFL. De afgelopen maanden is verder gewerkt aan een verkenning van de dynamiek en robuustheid van MFL in het veld (fase 2). In deze periode zijn in totaal 120 diepte-interviews gehouden met MFL bedrijven in zes verschillende Nederlandse regio's. Hoewel vooral de derde

fase zich concentreert op leren en competentieontwikkeling, hebben de interviews reeds interessante inzichten opgeleverd rond het leren van MFL ondernemers. Zo zijn er aanwijzingen dat competentieontwikkeling van MFL-ondernemers vooral plaatsvindt via informele leerwegen. Familie, collega's, zelf experimenteren en dergelijke worden belangrijker gevonden dan meer formele vormen van leren zoals bijvoorbeeld cursussen en advies. Interessant is dat deze leerhouding niet wezenlijk is veranderd de afgelopen 10 jaar, terwijl er tegenwoordig aanzienlijk meer ondersteuning is dan voorheen. Zowel pioniers (tien jaar geleden) als recent gestarte MFL ondernemers geven aan dat deze informele leerwegen een grote rol spelen bij de introductie en ontwikkeling van MFL activiteiten. Het leerproces van ondernemers lijkt daarnaast sterk verweven met de specifieke bedrijfsontwikkeling en betekenis van de MFL activiteiten. MFL levensduur, het werken met vreemde arbeid, MFL overtuiging, investeringshouding en omzet zijn bepalende factoren voor de leerhouding van ondernemers. Zo blijken bedrijven met een bescheiden MFL investeringshouding minder gebruik te maken van formele kennisverwerving dan sterk investerende collega's. Het kwalitatieve deel van het veldwerk laat tenslotte zien dat competenties in het MFL-bedrijf vaak complementair van aard zijn. Benodigde ondernemerscompetenties voor het starten en de ontwikkeling van MFL krijgen invulling door specifieke competenties en ervaring van de bedrijfseigenaar, zijn/haar partner en/of kinderen. Dit is een kracht maar kan, in termen van bedrijfsovername, tevens een beperking zijn.

Leren en competentieontwikkeling multifunctionele landbouw

In de volgende onderzoeksfase staat verdieping van bovengenoemde inzichten centraal. Verdieping vindt plaats door het houden van 20 tot 25 (kwalitatieve) interviews waarbij, in tegenstelling tot de eerdere interviews, het vertrekpunt leren is. Er worden daarbij geen nieuwe ondernemers benaderd; uit de 120 bedrijven die tot dusver zijn geïnterviewd wordt een selectie gemaakt op basis van verschillende bedrijfstypen. Extra aandacht in de interviews gaat uit naar de specifieke (leer)kenmerken van de bedrijfsomgeving en dynamiek in tijd van het leren en competenties. Ten slotte wordt, door ondermeer het bestuderen van het huidige onderwijsaanbod op het terrein van MFL, onderzocht wat de mogelijke implicaties van de bevindingen zijn voor scholing en onderwijs.

Meer informatie?

Meer informatie over het onderzoek, uitkomsten en resultaten zijn te vinden op het weblog: multifunctionelelandbouw.wordpress.com.

Andere betrokkenen bij dit onderzoek zijn: ir. Henk Oostindie, ir. Rudolf van Broekhuizen, ir. Els Hegger, prof.dr.ir. Han Wiskerke (RSO), ir. Marjan Wink, prof.dr. Martin Mulder (ECS) en dr.ir. Jos Verstegen (LEI). ◀

Evaluation of capacity building in floriculture sector in Uganda

Hansje Eppink

From 2006 till 2010 ECS was involved in an educational project in Uganda. The aim of the project was to strengthen



the capacity for education and training in the floriculture sector in Uganda to improve the performance of this sector, hence contributing to the development of the Ugandan economy. This was to be achieved through capacity building of teaching staff and developing an innovative and practical curriculum at two involved Ugandan education institutions: Bukalasa Agricultural College (BAC) and Mountains of the Moon University (MMU). The project was carried out by a consortium of knowledge institutes in the Netherlands, consisting of besides ECS, the Practical Training Centre, PTC+, LEI and PPO.

Evaluation

July 2010 an evaluation of the Floriculture diploma course at Bukalasa Agriculture College has been carried out. The objective of the mission was to evaluate whether the floriculture diploma curricula developed reached the overall aim of delivering highly competent personnel who can work productively in the flower industry at supervisor/manager level.

Method

Data has been collected during a three week mission in Uganda. During the mission 15 commercial flower farms were visited. At those flower farms, the farm managers, production managers, human resource managers, internship supervisors and graduates of BAC were interviewed. Questions asked were about the performance of the interns and graduates employed at the farms, the support given to the interns and graduates by managers and supervisors, and graduates satisfaction with the diploma course and their present job.

Results

At BAC, the diploma course is running for the third year. The diploma course started in September 2007 with 16 students. In September 2008 14 students did subscribe for the course. The first cohort of graduates has been successfully in finding jobs in the industry. The different partners are satisfied with the curriculum that is developed. The hands-on mentality of the course is valued by the flower farms. During the interviews it was mentioned that the internships are a very important element of the curriculum, since the flower farms acknowledge the time spend in a flower farm above the learning that happens in the class-room. Now the project comes to an end other financial resources should be found to pay the costs of those internships (transport and living costs made by students). The need of having a floriculture diploma course is recognized.

However the flower farms managers feel the graduates need more working experience and have to be older to become supervisors and managers. The students are disappointed to have to begin as general workers with an accordingly low salary. The graduates are unsatisfied about the harsh working conditions and low payments at the flower farms. BAC is concerned about the low number of students enrolment. The flower farms are concerned about a decrease of quality of the study program especially now the project is coming to its end. Now the curriculum is developed effort is needed to institutionalize and develop structures to recognize prior competencies in the commercial flower farms.

Continuation

The flower farms recognize that it is important to stay ahead by raising productivity through diversification and innovation if they would like to compete on the world market. The commercial flower farms are dynamic businesses. It is important that BAC stays up to date in the floriculture business. Strengthening the relationship between BAC and the commercial flower farms should be one of the many focal points.

Last year (2009) only 5 students subscribed for the floriculture course at BAC. This low interest in the course is mainly caused by the negative reputation of the flower sector and the economical crisis of 2009, which caused a profit drop for the commercial flower farms. It has been suggested that BAC should undertake serious marketing efforts to promote their new program, in particular showing the long-term perspectives of the new studies. The successes of the graduates all finding a job can be used in this. It would be beneficial if BAC should use the alumni to play a role in the curriculum as guest lectures and work place trainers. They are knowledgeable of the content of the curriculum and aware of competence-based education. Graduates spoken to often said that they are willing to help to motivate people to get involved in the flower sector. ◀

Docentparticipatie in regionale leerarrangementen

Carla Oonk

Het nieuwe 'regiolen' geniet een toenemende aandacht van overheden, bedrijfsleven, maatschappelijke organisaties en onderwijsinstellingen. Basisgedachte achter regiolen is dat diverse actoren betrokken bij regionale ontwikkeling samen werken aan transitieopgaven. Regio's hebben met elkaar gemeen dat vragen rond regionale ontwikkeling steeds complexer worden. Vraagstukken vanuit landbouw, natuur, waterberging, energie, verstedelijking, leefbaarheid enzovoort, vragen een multidisciplinaire of zelfs interdisciplinaire aanpak. Dat betekent dat traditionele sectoren zullen moeten samenwerken om nieuwe netwerken en nieuwe kennis te ontwikkelen en zodoende de complexe opgaven tegemoet te kunnen treden welke een mogelijk een op weg zijn naar transitie.

De werkplaats

Steeds vaker zijn groene en andere kennisinstellingen betrokken bij deze regionale samenwerkingsverbanden; soms als één van de actoren in een gebiedsproces, soms zelfs als initiatiefnemer en/of aanjager van een meerjarige kennisagenda. De kennisagenda is een samenbundeling van vragen die beantwoord zouden moeten worden ten einde een transitie in het gebied in gang te zetten. De antwoorden op de kennisvragen kunnen enerzijds bijdragen aan visievorming voor het gebied, maar ook aan de uitvoering van concrete projecten. De uitvoering van de kennisagenda vindt in veel regio's plaats in een zogenaamde 'werkplaats'. Het concept 'werkplaats' kan enerzijds worden opgevat als een leeromgeving waarin studenten en docenten leren in de praktijk. Maar in veel gevallen is de werkplaats een concrete ruimte waarin studenten aan het werk zijn te midden van opdrachtgevers en andere belanghebbenden uit de regio.



Meerwaarde voor regio en studenten

Aan de betrokkenheid van kennisinstellingen (van (V)MBO tot WO) bij regionale transitieopgaven wordt een grote meerwaarde toegekend voor enerzijds de regio en anderzijds de ontwikkeling van studenten en docenten. De regio profiteert van het feit dat studenten vaak onbevangen tegenover de verschillende partijen staan. Dat breekt het ijs en zo kunnen zij de samenwerking stimuleren. Ze komen met een frisse blik het gebied in, kijken vaak net even iets anders tegen een opgave aan en komen met creatieve oplossingen die aanvullend zijn op reeds bestaande ideeën.

Meerwaarde voor studenten lijkt in de ontwikkeling van diverse (praktijkgerichte) competenties te zitten. Vooral op (V)MBO niveau geldt dat studenten deze competenties ook nog ontwikkelen binnen hun eigen 'thuis-regio', waardoor ze hun regionaal loopbaanperspectief wellicht vergroten. Studenten kunnen op deze manier een scherp inzicht krijgen in de actuele veranderingsprocessen op lokaal en regionaal niveau. Complexe begrippen als leefbaarheid, duurzaamheid, transitie en participatieve planvorming krijgen een concrete inhoud. Door samenwerking met studenten van andere opleidingen en opleidingsniveaus maken studenten kennis met hun eigen positie en rol in een breder werkveld. Studenten leren omgaan met onzekerheden en anticiperen op onverwachte situaties. Ze trainen vaardigheden benodigd voor het werken in een onderzoeksteam, vergadertechnieken en ontwikkelen bijvoorbeeld politieke sensitiviteit.

Nieuwe rol docent

Gezien vanuit het perspectief van de docent draagt regioleren bij aan vernieuwing in de onderwijsinstelling en een verrijking van de persoonlijke loopbaan. Docenten verbreden zowel hun inhoudelijke als methodische (praktijk)ervaring en kunnen die ervaring gebruiken in ander onderwijs dat ze verzorgen of bij het creëren van nieuwe kennis; een taak die met name hogescholen erbij hebben gekregen in de afgelopen jaren. Docenten leren onderwijs van andere niveaus kennen en kunnen zo beter bijdragen aan discussies over doorlopende leerlijnen.

Maar, regioleren vraagt ook veel van de onderwijsinstelling. Al werkende rijzen vragen. De kern van de vraagstukken lijkt zich als volgt af te tekenen:

- vragen van conceptuele aard
 - hoe kunnen we de leeromgeving karakteriseren?
- vragen van organisatorische aard
 - hoe passen we regioleren in in het bestaande onderwijsprogramma?
- vragen over de competentieontwikkeling van zowel studenten als docenten
 - wat leren studenten nu eigenlijk echt?
 - over welke competenties dienen docenten te beschikken om hun nieuwe rol goed invulling te kunnen geven?

In het kader van het programma Professionalisering Docent is de Leerstoelgroep ECS momenteel bezig met het beantwoorden van deze laatste vraag. Welke rollen en taken vervult de docent in regioleren en over welke competenties dient hij/zij te beschikken om deze taken goed uit te voeren?

In onderstaand tekstblok illustreert Rosalie Rooze de nieuwe rollen en taken die docenten betrokken in regioleren vervullen. Rosalie is in juni 2010 afgestudeerd als docente groen onderwijs aan Stoas Hogeschool. Tijdens haar opleiding heeft ze kennis gemaakt met het werken als docent regioleren. Momenteel is ze in het kader van haar eigen bedrijf een nieuw lerend netwerk aan het opzetten in De Wolden (Dr).

De verbinder

In mijn afstudeerjaar bij de Stoas Hogeschool heb ik mij beziggehouden met onderwijsinnovaties. Hierbij heb ik mede vorm gegeven aan de nieuwste onderwijsontwikkelingen op het gebied van werkplaatsleren en regioleren. Ik zag hoeveel toekomstvragen er leven in de regio, maar ook dat deze vragen niet of nauwelijks worden doorvertaald naar uitvoerbare kennisvragen. Na mijn studie heb ik de stoute schoenen aangetrokken en ben voor mijzelf begonnen. Mijn bedrijf KIEM, Kennis Innovatie Educatie Management, staat voor verbindingen leggen in de groene sector ten behoeve van kennis en innovatie. Vanuit deze gedachte heb ik het initiatief opgepakt om een netwerk te vormen in de regio De Wolden e.o. Ik ben gestart met het samenbrengen van negen melkveehouders. Ik luister naar ze en probeer hun vragen te vertalen naar kennisvragen die door het onderwijs beantwoord zouden kunnen worden. Hiermee neem ik de rol van verbinder op me: verbinder tussen regio en onderwijsinstellingen. Ik ervaar dat ik nu een soort makelaar ben. De rol van de docent verandert: niet meer in de school, maar in de regio, daar gebeurt het.

Rosalie Rooze (oktober 2010)

Het onderzoek

Doel van het onderzoeksthema 'docentparticipatie in regionale leerarrangementen' is tot een gevalideerd overzicht van benodigde docentcompetenties te komen. Dat overzicht kan als basis dienen voor de opzet van een na- en bijscholingsprogramma voor docenten.

De hoofdlijn in het onderzoek wordt gevormd door een inventarisatie van rollen, taken en bijbehorende competenties van docenten werkzaam in een regionaal leerarrangement. Op dit moment vindt een uitgebreide analyse plaats van beleids- en werkdocumenten gepubliceerd in relatie tot de circa tien actieve werkplaatsen vanaf de initiatieffase tot op heden. Iedere uitspraak in deze documenten die informatie bevat over rollen, taken en/of competenties van docenten wordt genoteerd (stap 1). Vervolgens zullen de uitspraken geclusterd worden. De clustering leidt tot een overzicht van in de praktijk benoemde rollen, taken en competenties van docenten (stap 2). Dit overzicht zal in één of twee expertconsultatie-rondes worden voorgelegd aan ca 100 experts (docenten, studenten, werkplaatscoördinatoren, onderwijsadviseurs en andere gebiedsactoren). Doel van deze consultatie is tot overeenstemming te komen over de beschreven competenties (stap 3). Eindproduct is een gevalideerd overzicht van docentcompetenties benodigd voor het functioneren in de nieuwe functie van 'docent regioleren'.

In een volgende fase van het onderzoek kan, op basis van dit competentieoverzicht, nagedacht worden over de wenselijkheid en de mogelijke invulling van na- en bijscholingsprogramma's.



Parallel aan de hoofdlijn van het onderzoek wordt in samenwerking met andere partijen binnen het groene onderwijs gewerkt aan een karakterisering van het nieuwe begrip regioleren en een handleiding voor het werken binnen deze nieuwe leeromgeving.

Derkzen, P. 2009. Geleerd in het Westerkwartier.

Een onderwijsproject in een dynamische regio 2003-2008
Koopman, G. en H.Elerie. 2009. Werkplaatsconcept in de praktijk. Brochure geschreven in het kader van het RIGO-project Biografie van het Water

Kuijper, F.2010. De lerende regio, kennisarrangementen voor vitale regio's. Publicatie in opdracht van het Ministerie van LNV door samenwerking in het Kennisnetwerk Vitaal Platteland.

Roep, D., I. Horlings en E.Wielinga. 2009. De werkvloer van een Kennisnetwerk Vitaal Platteland. Wageningen UR, LEI. Rapport 2009-049 Website www.dewerkplaats.eu incl documenten op site per werkplaats zoals voortgangsberichten over projecten, verslagen van werkconferenties en symposia Samen slimmer, twee films over regionale kennisuitwisseling. Mugmedia 2010 in opdracht van Wageningen UR, programma Kennis (www.mugmedia.nl) ◀

Onderwijs

Resultaten van twee pilots rondom het gebruik van een selectie-assessment voor de professionele ontwikkeling van WU Bachelor studenten

Judith Gulikers en Marieke Reijs

In een eerdere bijdrage in het ECS bulletin (2009) is al eens uiteengezet dat er op de universiteit behoefte was aan betere beroepsvoorbereiding van studenten. Hierbij gaat het met name om een bredere oriëntatie op de arbeidsmarkt, naast de wetenschappelijke beroepsrol, en het onderzoeken van wat de student wil en kan en hoe hij/zij het vervolgonderwijs hierop kan aanpassen. Wendlandt & Rochlan (2008) bepleiten ook zeer sterk de verantwoordelijkheid van universiteiten om aandacht te besteden aan beroepsvoorbereiding waarbij het zou moeten gaan om (1) gebrek aan competenties en ervaringen; (2) verkeerde verwachtingen van studenten over beroepen, en (3) het grote verschil in de cultuur op de universiteit en de cultuur op de arbeidsmarkt. Tegelijkertijd kwam vanuit studenten het geluid dat zij graag de mogelijkheid zouden hebben om een professioneel assessment te doen zoals dit ook door werkgevers, vooral in meer commerciële sectoren, wordt gebruikt voor wervings- en selectiedoelinden. Dit issue is opgepakt binnen de universiteit door ECS en het OnderwijsInstituut in nauwe samenwerking met de studieadviseurs van de studies Dierwetenschappen en Bedrijfs- en consumentenwetenschappen. Het doel dat is gesteld is om Bachelorstudenten bewuster te maken van mogelijke beroepsrollen, hun eigen kunnen en motieven en hen hiermee vervolgens te stimuleren om meer gerichte en doordachte keuzen te maken in hun opleiding.

Assessment-vak

Er is gekozen om een 'assessment-vak' op te zetten in samenwerking met een extern assessmentbureau (MeursHRM) dat een professioneel selectie-assessment kan bieden en een professionele loopbaancoach (KLV Professional Match) die veel ervaring heeft met het professionele ontwikkelingsvraagstukken van afgestudeerde Wageningers. Dit heeft geresulteerd in een vak bestaande uit drie onderdelen:

1. een digitaal assessment van competenties (wie ben ik? En wat kan ik?), drijfveren en werkculturen (wat wil ik?)
2. een individueel terugkoppelgesprek met een docent voor het interpreteren van de assessmentresultaten
3. drie trainingssessies waarin studenten samen met elkaar en met de coach aan de hand van verschillende soorten (individuele en groeps)opdrachten en discussies aan de slag gaan om de assessmentresultaten te vertalen naar hun eigen situatie.

Actief betrekken

Het belang van de trainingssessies als aanvulling op het assessment en de invulling van de trainingssessies is gebaseerd op literatuur over assessment for learning (Klenowski, 2009) en career development/career decision making literatuur (e.g. Hirshi & Läge, 2007). Beide perspectieven benadrukken het belang van het actief betrekken van studenten bij het exploreren van zichzelf en hun omgeving als voorwaardelijke stappen voor het maken van beslissingen voor de inrichting van de studie danwel carrière. De aanname was dan ook dat de trainingssessies van cruciaal belang waren (dat wil zeggen, toegevoegde waarde hadden bovenop het digitale assessment) voor de bewustwording van studenten, maar vooral voor het vertalen van dit bewustzijn in concrete stappen voor verdere persoonlijke, studie-, of loopbaanacties.

Pilots

Twee pilots zijn uitgevoerd met Bachelorstudenten van de studies Dierwetenschappen en Bedrijfs- en consumentenwetenschappen. In de tweede pilot zijn de trainingssessies aangepast naar aanleiding van de evaluatie van de eerste pilot. Dit betekende vooral dat de opdrachten concreter moesten, meer direct gerelateerd aan hun eigen leven en studie, meer gestructureerd, minder verplicht groepswork, en het verkrijgen van studiepunten. Het digitale assessment met de rapportages, het individuele terugkoppelgesprek en een individueel gesprek met de studieadviseur werden als cruciaal ervaren door de studenten en dus ook behouden.

De resultaten laten in beide pilots een sterke groei zien van bewustwording van eigen competenties, motieven en beroepsrollen. De toegevoegde waarde van de trainingssessies zit niet zo zeer in deze bewustwording, maar wel sterk in het benoemen van concrete acties voor vervolgon ontwikkeling. Vooral persoonlijke en studiegerelateerde keuzeprocessen werden aangewakkerd. In de tweede pilot waren deze effecten aanzienlijk groter en was ook de waardering van het vak beter. Deze Bachelorstudenten lijken (nog) sterke behoefte te hebben aan concrete, gestructureerde opdrachten, hulp en sturing van een coach en vooral hun studieadviseur om de assessmentresultaten te vertalen naar hun eigen situatie. In tegenstelling tot veel alumni/ werkzoekenden vertonen veel Bachelorstudenten (nog) een passieve leerhouding. De studieadviseurs en coach concluderen

dat het effect van dit vak en het assessment op studenten wordt bepaald door de mate waarin studenten zich geprikkeld voelen om een actieve leerhouding aan te nemen. Pas dan gaan zij het proces van zelfanalyse en omgevingsanalyse in (zie ook Rae, 2007) dat noodzakelijk is voor het maken van doordachte keuzen voor de studie.

De valkuil in beide pilots was dat het vak was opgezet in de vorm van een les voor een grote groep (zo'n 40 studenten) waarin studenten in groepen aan opdrachten werkten, terwijl de doelen en werkvormen eigenlijk gericht waren op training/coaching die zou moeten plaatsvinden in kleinere groepen. Het voorstel voor vervolg is dan ook om een coachingstraject op te zetten waarin het digitale assessment, terugkoppelgesprek en trainingsopdrachten gelijk blijven, maar uitgewerkt worden in kleinere groepen onder leiding van een docentcoach. De rol van de studieadviseur blijft hier bovendien cruciaal in om studenten te helpen te komen tot een concrete vertaling van de assessment resultaten naar keuzen in hun studie.

Hirschi, A., & Läge, D. (2007). The Relation of Secondary Students' Career-Choice Readiness to a Six-Phase Model of Career Decision Making. *Journal of Career Development*, 34(2), 164-191.

Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263 - 268.

Rae, D. (2007). Connecting enterprise education and graduate employability. Challenges to the higher education culture and curriculum. *Education + Training*, 49(8/9), 605-619.

Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the College-to-Work Transition: Implications for University Career Counselors. *Journal of Career Development*, 35(2), 151-165. ◀

Co-creating Transformative Sustainability Education - A Process of Social Learning

Lisa Schwarzin & Valentina C. Tassone

In February 2009, a Wageningen University taskforce embarked on the journey of co-creating an integrative framework for transformative sustainability education and designing a BSc Minor in *Sustainable Development: Empowerment for Action*. In this contribution, we would like to share our adventurous process of social learning that was part of this journey. We like to describe this process via the metaphor of a flower bud coming into bloom (see figure 1). Being a group of teachers and students who share a common interest and passion for innovative and transformative education for sustainability provided a *healthy seed* for our initiative. We *nurtured our plant* by creating a learning community through which we openly examined our different disciplinary standpoints, styles of teaching, and educational, societal and student needs. We learned to suspend our personal opinions and to welcome constructive criticism. In the diversity we developed shared visions, ideas and plans.

Soon, we realized that in order for our sprout to *grow strong* we needed to create and foster a supportive environment.

We thus shared our motivation and visions with (university) stakeholders, including students, who conducted a research project for us to investigate the compatibility of our educational ideas with students' needs and wishes. Results were very encouraging. Throughout the process of working together, building on our diverse knowledge, perspectives and values we created a shared integrative framework for transformative sustainability education. Stimulating in an integrative manner the cognitive, inter-personal and personal development and transformation of the students in order to bring societal changes are key features of the framework for transformative sustainability education we propose. And currently, we are watching our *flower blossom*, as we are completing the process of translating the framework into a truly innovative minor program that aims to encourage students to reflect in a transdisciplinary manner about sustainability and to engage into actions for sustainability. A description of the framework and the Minor program were presented in the previous issue of this ECS bulletin.

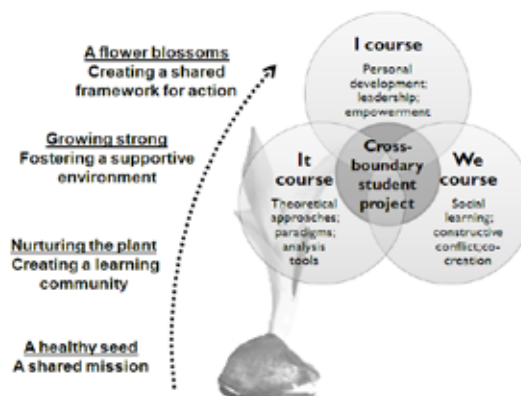


Figure 1: Developing a shared framework for action - bring a flower to bloom

As a learning community it is our ambition to share motivation and ideas with others. Therefore we have presented the process just mentioned above and our plans at the International Symposium on *Research Across Boundaries* at the University of Luxembourg in June 2010. The symposium offered us the opportunity to engage in active discussions with other educators from all over the world. In spite of the different background of the participants and the variety of perspectives through which education is approached, a shared wish for trans-disciplinary and integrative education was evident. We consider ourselves fortunate to have made connections with other likeminded institutes, such as the School for Transformative Leadership at Palacky University in the Czech Republic, Heliopolis University for Sustainable Development in Egypt, and the Learning and Development in Multilingual and Multicultural Environments program at the Université du Luxembourg. It was very encouraging to find allies in our push for education that truly crosses boundaries among disciplines, that honours and bridges different educational dimensions, and that looks at students as future change makers. We now look forward to embedding 'our' minor in an international collaborative network for education innovation and student exchange. ◀



Buitenland ervaringen

To what extent are study programs competence-based?: Evaluation of the model of competence-based vocational education

Lidwien Sturing

Abstract of a paper that has been presented at the yearly ECER conference in Helsinki.

In a previous series of studies, the model for competence-based vocational education (CBE-model) is developed (Wesselink, Biemans, Mulder & Elsen, van den, 2007a). This model consists of eight principles for CBE and four levels of implementation of these principles. Thus it consists of 32 cells, all defined by text. This model is developed to provide study program teams in vocational education with an instrument to assess the actual and desired competiveness of their study programs. With competiveness we mean the extent to which study programs are based on the principles of CBE we formulated. Thus the model is an instrument for analyzing the alignment of study programs with the defining principles of CBE and clarifying the intentions as to the extent to which program teams wish to reach higher levels of implementation of the different principles.

A follow-up study of Wesselink, Mulder and Biemans (2007b) showed that the model was perceived as comprehensive and useful by teachers in Dutch VET. Although the model could be considered understandable according to the teachers, the results showed that at a more detailed level certain parts of the instrument needed adjustment. The differences between the levels were not always clear, several principles, words or concepts were ambiguous and the steps between specific levels were too large according to the teachers (Wesselink et al., 2007b).

This study investigated which adjustments of the CBE-model were necessary according to teachers in vocational education, in order to use the model as a valid instrument in their educational practice. In a first study group sessions were held in which teachers of study program teams in couples systematically examined which adjustments of the model were necessary. In total 57 teachers participated who were involved in developing or teaching CBE. Then the model was revised. Besides making various detailed semantic adjustments, one new principle (about flexibility of study programs) and a fifth level of implementation were included. Principle 6 was divided into two separate principles about self-responsibility of students and (self)-reflection. In a second study 151 teachers completed a digital questionnaire to evaluate the comprehensibility of the revised model. The study showed that teachers understood and interpreted the revised model as intended, were able to position their study program by using the revised model and that the content validity of the revised model was satisfactory. In the upcoming study of Sturing the methodological quality (reliability and internal, construct, concurrent and convergent validity) and utility of the CBE-model will be further examined.

Wesselink, R., Biemans, H.J.A., Mulder, M. & Elsen, E.R. van den (2007a). Competence-based VET as seen by Dutch

researchers. *European journal of vocational training*, 40 (1), 38-51.

Wesselink, R., Mulder, M. & Biemans, H.J.A. (2007b). Evaluation of the utility of a model for competence-based VET. Paper presented at AERA, April 2007, Chicago. ◀

The Ecology of Education: Learning and playing with integral approaches to sustainability Introducing the new field of Integral Studies and the application to education

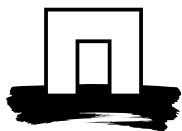
Anouk Brack

What images come to mind when you think back at your time in higher education? What moments do you recall feeling inspired? What kind of experiences do you remember that killed your enthusiasm very effectively?

In this article I will reflect on the new emerging field of integral studies and its application to education. To make it come alive I will briefly describe what was integral about the design of a seminar I attended this summer on integral education and ecology. I will focus on the used process and methods of the seminar and how that helped offer a more integral learning experience than your average scientific conference where yawning people are fantasizing about what's for lunch while trying to stay awake in a darkened room during PowerPoint presentation after PowerPoint presentation. Lastly I will translate the experiences at the Integral Education & Ecology seminar into recommendations for teachers in higher educational settings.

Applying an integral approach to education

Professionals in the Dutch higher education system have recognized now that it is not only someone's knowledge that makes her a good professional. We at Education and Competence studies have developed principles for competence based education in which we have attention for knowledge, skills and mindsets in a meaningful context that resembles the real world. This is a huge step but it can however still be approached from a behaviorist perspective. This can lead to the learning experience being reduced to a very detailed checklist on the specific wanted behavior of the student, only acknowledging the outside, behavior aspects, of the students. We, the educators, can feel we have to put the knowledge, skills and mindsets into the students by creating a learning environment that is the most conducive for competence building. The danger here is that we close the learning process down by creating an abundance of checklists, rubrics, learning outcomes, peer feedback assignments, self-assessments, etc. What started as an honest attempt to improve education and learning experience, ends up as a monster of filling in forms and developing the competence of intuiting and describing exactly what the teacher wants to read. What often gets overlooked is the huge force and importance of the inside experience of a student; the motivation, inspiration, talents and meaning-making. This is one of the leverage points that the integral approach adds to education. This does take teachers however who are willing and able to show up and disclose their own inspiration, worldview and development. And it takes a system that leaves room and time for inspiration and spontaneous learning to happen. Trusting and judging the teachers on their authentic expression of their teaching.



Another useful part of an integral approach is that it consciously includes both the inner (experience) and outer (behavior) of the individual, and of the collective. The collective interior dimension conveys the effects of culture, values and norms and the collective exterior dimension refers to systems, and systems of systems. Also the synergies between the inside and outside dimensions of individual and collective get cultivated, because there can be no inside dimension without an outside manifestation. Why is this useful? Because it shows that the inner and outer dimensions of individual and collective are always co-arising and ideally are all addressed and critically cultivated to achieve an inspiring learning environment.

What does this all look like in practice?

Applied to an international seminar on Integral Education & Ecology organized by Next Step Integral in which I participated last August, this means providing participants with a learning-ecosystem conducive to openness and exploration, to sharing and inquiring, to critical reflection and good food and great surroundings. Because of the great natural environment, the welcoming staff and the first few exercises in smaller groups that were designed to go deep fast in personal reflections on the current personal state of being and the reasons to come to the event. Sitting in a small circle close together, finishing open sentences like "What I am curious about is..." just listening to one another without getting into a discussion. Within half a day everyone is at ease and safe enough to be unsafe and explore the edge of their development and to share challenges and future visions. It is a learning environment that is alive, in the midst of the breathtakingly beautiful Santa Cruz Mountains, with a natural pool and good food. It provides a dynamic balance between collective group sessions of dialogue and sharing, high level presentations by experts, and quiet reflective moments. It provides a schedule and it explicitly states to take care of your own needs. It is fine to skip a session and do whatever is needed most, a walk, a swim, a phone call or email. After 4 days of being a learning community in a great learning eco-system I learned some new approaches to sustainability and education, I became clearer about my current vision and mission as an educator and mostly I made connections to much fascinating research and to interesting people. I am sure that many formal and informal collaborations will come out of this. With more and more knowledge available online, learning environments need to focus on creating connections to the inner dimensions of the self by fostering inspiration and reflection within and between people.

Translated to our university setting

What this experience speaks to for me is the need to examine our collective mindsets about why we have the tables in a row, why we turn off the lights and start the PowerPoint presentation that puts everyone to sleep. There's nothing wrong with rows of tables per se or with presentations with beamers but there is a certain time and place for it, depending on what goals we have at that moment. We say we want to encourage students to form their own opinions, be confident in working with others and to be the best they can be. Let's honestly answer this question: is putting them in rows in the dark watching presentations and the next moment throwing them into group work with no proper guidance really the best we can do? Imagine for a moment being a student in a program like that. What would you love about it? What would you hate? What would you change?

What I would change

1. Vision: Provide students with big picture information on why they are studying what they are studying and how it fits in their program and life – don't assume they see what you see already.
2. Practice: Let them practice with applications of the models/theories on a specific real issue – don't skip it out of lack of time because you need to explain your tenth theoretical model.
3. Authenticity: Be honest and open about your own talents, experiments and current learning process, run the risk of being captivating – Don't just be a talking head, be aware of your body from the inside while teaching and be aware of being in a learning ecosystem together.
4. Ecosystem: Be courageous and make the classroom an explicit experimental learning lab – no presentation, no rows, no darkness all the time: don't be boring.
5. Plan a miracle: Leave open space in your schedule and classroom to be able to spend time on the topic that miraculously comes alive, don't kill the little sprouts of wisdom because they're not on your schedule.

Pick out just one of these points to focus on for the next period. It will already make a huge change.

Good education cannot be regulated. Rules and regulations should provide the container for effective learning. The excellence emerges when teacher and student actually show up – physically, emotionally, and mentally in the classroom, confident of what they already know and ready for a new insight.

So, next to the in itself positive development of applying competence-based education in which we are approaching education in a meaningful context I stress the importance of creating an inspiring learning-ecosystem, with lots of personal responsibility as well as very clear rules and expectations. And first and foremost for us teachers to show up and be present with our students, to experiment with disclosing personal inspirations and professional struggles and to ask for advice from the students. Playing it safe kills enthusiasm, your students' and your own. Let's be slightly more courageous every time we get in front of a group and ask ourselves 'What is the most strategic thing I can do with my set of talents at this time?' Isn't that what we would want students to do as a graduated professional?

After realizing the consequences of hyper-specialization in science like fragmentation and disconnect it starts to dawn on us that having specialized knowledge and skills is wonderful, but communicating between disciplines and working together in a fruitful way is a huge challenge. It was a great realization when post-modernity taught us that that every observation comes with a certain perspective and therefore we need to take the observer's worldview and background into account. But it left us with more pieces and no priorities, because if every viewpoint and opinion is equally valid, then how will we make a decision and move forward in a project?

Taking an integral approach can help. It acknowledges and values specialized knowledge and viewpoints and at the same time constantly aims to maintain the biggest picture. So yes, every perspective is equally valid, but not necessarily equally wise, compassionate or applicable. Now it becomes possible again to see and set priorities. ◀



Verslag van twee Special Interest Group (SIG) conferenties van de European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)

Judith Gulikers

Fifth biannual EARLI SIG 1/ Northumbria Assessment Conference "Assessment for Learners", 1-3 September 2010, Northumberland, UK.

Fifth biannual EARLI SIG 14 Learning and Professional Development Conference "Diversity in vocational and professional education and training", 25-27 augustus, Munchen, Germany.

Op beide conferenties was heel duidelijk eenzelfde trend merkbaar. Daarom zal ik deze conferenties eerst tezamen bespreken alvorens ik een aantal interessante punten uit beide conferenties afzonderlijk zal aanstippen.

Balans

Beide conferenties kenmerkte zich door een ontwikkeling die we zien in veel onderwijsonderzoek, namelijk de behoefte om onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk sterker met elkaar te verbinden en de onderwijspraktijk meer *evidence-based* te maken met behulp van onderwijsonderzoek dat direct relevant is voor de onderwijspraktijk. Beide conferenties waren zeer sterk praktisch ingestoken. Naast onderzoekers waren er ook veel (hoger onderwijs) docenten aanwezig, zowel als toehoorders als als presentatoren van hun eigen praktijkgerichte en toegepaste onderzoek. Op zich een positieve ontwikkeling, zeker ook in het kader van de academisering van docenten, een onderwerp dat in Nederland hoog op de agenda staat. De vraag of dit leidt tot meer *evidence-based* onderwijs, waarbij onderwijsinnovaties gebaseerd zijn op wetenschappelijk bewijs, blijft voor mij echter nog een vraag. Beide conferenties kenmerkten zich door presentaties van kleinschalige studies uitgevoerd in een klas en gebaseerd op een praktisch probleem waar een docent voor stond (zoals "ik moet met een groep studenten van verschillende culturen werken") zonder dit te plaatsen in groter geheel of een theorie of het bestuderen en testen van een op theorie gebaseerde methode of interventie ten behoeve van onderbouwde onderwijsverbetering en theorievorming. Waar je veel aan te merken kunt hebben op conferenties die sterk gericht zijn op fundamenteel wetenschappelijk en experimenteel onderzoek dat ver af staat van de echte onderwijspraktijk, neigde de balans op deze conferenties teveel door te slaan naar de andere kant. Het vinden van een goede balans hierin is een grote en spannende uitdaging voor dit soort conferenties.

Specifieke thema's

Op beide conferenties was een aantal thema's zeer sterk aanwezig, wat het belang van deze thema's voor de onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek laat zien. Op de assessmentconferentie was het overkoepelde thema *Assessment for Learners* wat tot uiting kwam in veel studies gericht op het assessmentproces (benoemen van criteria, geven van feedback) en het actief betrekken van studenten bij de beoordeling en ontwikkeling van hun eigen competenties. Het meten van competenties en daadwerkelijk leereffect blijft hierbij een moeilijk punt. Op de Learning and Professional development conferentie was er opvallend veel aandacht voor

interculturele communicatie, samenwerking en competentie. Ook het ontwikkelen en ondersteunen van ondernemerschap en ondernemendheid kwam veel aan bod als ook het leren op de werkplek, zowel tijdens initieel onderwijs of als professionele ontwikkeling. Deze thema's sluiten goed aan bij veel van het werk en onderzoek dat bij ECS gedaan wordt.

Opvallende presentaties

Een klein aantal zeer interessante presentaties wil ik iets concreter benoemen. De Keynote van Professor Royce Sadler (Griffith University, Australia) was zeer inspirerend. Hij zette een assessment aanpak uiteen die het leren van studenten sterk ontwikkeld en stimuleert en uitgaat van vraagsturing, zonder daarbij veel extra tijd van de docent te vragen. Hij benoemt hierbij heel duidelijk de verantwoordelijkheden van studenten en docenten in de vormgeving van de assessments. Een verfrissende blik. Op de Learning and Professional Development Conferentie was veel aandacht voor de Zwitserse "Leading Houses" die landelijk opgezet zijn om een duurzame beroepsonderwijsonderzoekstraditie op te zetten. Een zeer interessante ontwikkeling welke een voorbeeld voor Nederland zou kunnen zijn. Een voorbeeld van onderzoek waar deze Leading Houses zich mee bezig houden is een innovatieve manier van het meten van docentcompetenties in een onderwijssysteem dat in hoge mate lijkt op ons Nederlandse MBO. Ook verschillende bijdragen uit Duitsland (bv. Esther Winther en Frank Achtenhagen) richtten zich op meer psychometrische methoden en systemen voor het meten en in kaart brengen van competenties. Een onderwerp dat op de Assessment conferentie ook uitgebreid aan bod kwam in een uitdagende presentatie van Educardo Cascaller (één van de coördinatoren van de EARLI SIG1). Hun systemen zijn ingewikkeld, maar ook erg intrigerend en laten de zoektocht zien waar veel onderwijsonderzoekers in zitten als het gaat om het meten van de effecten van allerlei nieuwe manier van (competentiegericht) onderwijs. ◀

Ondernemerschapsonderwijs tussen 2 en 6 graden NB en 54 en 58 graden WL

Thomas Lans

Voor iedereen die deze ingewikkelde titel niets zegt, het zijn de coördinatoren van Suriname. Na het afronden van mijn promotieonderzoek in december vorig jaar kreeg ik de mogelijkheid vanuit ECS om voor 8 maanden mijn werkzaamheden in afgeslankte vorm voort te zetten in Suriname.

Dankzij contacten uit het Wageningse netwerk ben ik daar betrokken geweest bij een aantal opleidings- en trainingstrajecten gericht op het stimuleren van ondernemendheid en ondernemerszin in het onderwijs en bedrijfsleven. Ondernemerschap staat hoog op de politieke agenda van Suriname, een land waarin de overheid nog steeds de grootste werkgever is. Een interessant traject was een ondernemerschapsminor bij een hogeschool in Paramaribo. Daarin kreeg ik de mogelijkheid een aantal studenten te coachen en mocht ik een klein experimentje uitvoeren om te kijken wat de bijdrage van de minor was aan de ontwikkeling van ondernemerscompetenties.



Omdat we dit type onderzoek ook in Wageningen aan het opzetten zijn rondom het vak 'Entrepreneurial Skills' (zie <http://www.dafne-entrepreneurship.nl>) was het mogelijk om uitkomsten te vergelijken. Surinaamse studenten zijn wat betreft hun ondernemende achtergrond eigenlijk niet zo verschillend van de Wageningse studenten die wij in onze vakken krijgen. Ongeveer de helft van de studenten die de minor volgde had ondernemende ouders. Dat is vergelijkbaar met de studenten van Entrepreneurial Skills. In de coachingsgesprekken die ik had met de studenten bleek het meestal te gaan om zonen en dochters van familiebedrijven, zoals agrarische bedrijven, winkels, supermarkten en bouwbedrijven. Interessant was wat precies hun ondernemende intenties waren; in hoeverre zijn ze serieus van plan iets te doen met ondernemerschap de komende 5 jaar? Het verschil met de Wageningse studenten is dat deze studenten voornamelijk een eigen bedrijf wilden starten. Wageningse studenten hebben een meer generieke interesse in ondernemerschap; ze willen vooral ondernemend zijn, en dat hoeft niet perse te betekenen dat je een bedrijf start, dat kan ook binnen bestaande bedrijven (vergelijk ondernemerschap met ondernemendheid).

Ondernemende intenties tussen de studenten hier en daar zijn dus behoorlijk verschillend. Voor een deel kan dit verschil cultureel worden verklaard. Ondernemend zijn binnen bestaande organisaties in Suriname is lastig, merkte ik in de coachingsgesprekken, aangezien bestaande organisaties bureaucratisch zijn en er geen cultuur is gericht op vernieuwing, kennis delen en samenwerken. Om een voorbeeld te geven: na een 2 uur durende brainstorm met studenten over mogelijkheden voor vernieuwing bij bestaande Surinaamse touroperators kwamen we tot de conclusie dat ze op grote lijnen allemaal hetzelfde aanbieden en wanneer je in die branche iets anders wilt of wilt samenwerken dit uiterst moeilijk gaat.

Daarnaast waren we ook benieuwd of de minor een bijdrage zou leveren aan het versterken van ondernemerschap bij studenten. De half jaar durende minor had een interessant effect. De intenties van studenten veranderden niet, ze bleven nagenoeg hetzelfde. En het vertrouwen in de eigen ondernemerskwaliteiten was zelfs gedaald door de cursus. Waar studenten aan het begin van deze minor zeer veel vertrouwen hadden in hun eigen ondernemerscompetenties maten we aan het eind van het traject een significante daling in het vertrouwen.

Dit type effecten (geen effect of zelfs negatieve effecten) worden vaker gevonden in studies naar de impact van ondernemerschapsonderwijs (Oosterbeek et al., 2008). Een dergelijk effect betekent niet direct dat een training, opleiding of minor niets doet of dat het niet doet wat het moet doen. In de gesprekken met studenten over hun ideeën werd er veel gepraat over hoe realistisch nu eigenlijk een bepaald idee was, en wat je er allemaal niet voor moet doen (of laten) om het te realiseren. Bijvoorbeeld een studente wilde een hip koffiehuis in het centrum van Paramaribo beginnen, vergelijkbaar met Starbucks. De vraag was echter wie haar doelgroep zou zijn en wat ze zou toevoegen aan alle andere plekken waar je ook koffie kon krijgen, waarschijnlijk voor de helft van de prijs. Het is lastig om hier een pasklaar antwoord op te hebben en het geeft veel stof tot nadenken

en heroverwegen. Het 'koffiehuis' voorbeeld geeft precies aan wat een reden kan zijn voor de lagere score op het vertrouwen in de eigen ondernemerscompetenties na het volgen van de minor. Waarschijnlijk gaat het hier niet zozeer om een feitelijke afname van het vertrouwen, maar om een meer realistische, gematigde, inschatting van de eigen competenties. In die zin heeft de minor in Suriname misschien wel precies gedaan wat het zou moeten doen; een realistisch beeld geven van het ondernemen in een land met een weerbarstig ondernemersklimaat. Bewust niet starten van een bedrijf kan in zo'n situatie ook een goede keuze zijn.

Om beter inzicht en grip te krijgen op de complexe interactie tussen onderwijs, ondernemerscompetenties en ondernemende intenties van studenten zijn we bij de leerstoelgroep steeds intensiever deze processen aan het bekijken en evalueren. Om dat vanuit een onderwijskundig perspectief goed te kunnen doen gaan we meer gebruik maken van nieuwe ontwikkelingen rondom beoordeling (assessment) van competenties: zoals het werken met concept maps en observaties. Voor wie geïnteresseerd is in ons werk op het terrein van ondernemerschapsonderwijs:

- Lans, T. and J. Gulikers, forthcoming. Assessing entrepreneurial competence in education and training. In Handbook of research in entrepreneurship education, volume 3, international perspectives, ed. Fayolle, A. Cheltenham: Edward Elger.
- Lans, T., Gulikers, J. and Batterink, M. (2010). Moving beyond traditional measures of entrepreneurial intentions in a study among life-sciences students in the Netherlands. *Research in Post-Compulsory Education*, 15, 3: 259-274.

Naast deze wetenschappelijke artikelen zijn er een aantal gastcolumns over mijn verblijf in Suriname verschenen in het blad 'Opleiding en Ontwikkeling' (2010/5/6) en recentelijk een artikel in het vakblad Groen Onderwijs 2010, editie 11.

Oosterbeek, H., Van Praag, M. and IJsselstein, A.(2008). The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Competencies and Intentions: An Evaluation of the Junior Achievement Student Mini-Company Program (April 1, 2008). Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1118251> ◀

Selectie van recente publicaties

Lans, T., Gulikers, J. and Batterink, M. (2010). Moving beyond traditional measures of entrepreneurial intentions in a study among life-sciences students in the Netherlands. *Research in Post-Compulsory Education*, 15, (3): 259-274.

The rationale behind this study is that entrepreneurship education programmes (EEP) in post-compulsory education mainly address entrepreneurial intentions, instead of actual entrepreneurial behaviour, and that students, compared to practicing entrepreneurs, might have a wide range of entre-



preneurial intentions when entering such a programme. The question is whether or not students indeed have different entrepreneurial intentions and if so, whether it is possible to predict these intentions based on various classical antecedents known to influence these intentions. A quantitative study among 102 life-sciences students was carried out in order to investigate this question. The results show that students, independent of their domain of study, differentiate between different types of entrepreneurial intentions. Furthermore, the results illustrate that gender and entrepreneurial self-efficacy have a direct influence on entrepreneurial intentions. However, the effect of gender depended on the type of entrepreneurial intentions studied. As EEP aim to increase entrepreneurship not only as a start-up activity but also more general in the world of work, the outcomes of this study suggest that it is fruitful for such programmes to rethink the way they operationalise, approach and aim to stimulate entrepreneurial behaviour of students.

Noroozi, O., Biemans, H.J.A., Busstra, M.C., Mulder, M., & Chizari, M. (2010). Differences in learning processes between successful and less successful students in computer-supported collaborative learning in the field of human nutrition and health. *Computers in human behaviour*.

This study aimed to investigate the differences in learning processes between successful and less successful pairs of students in computer-supported collaborative learning (CSCL) in the field of human nutrition and health. As part of their regular MSc (and optional BSc) course "Exposure assessment in nutrition and health research" at Wageningen University, 44 students were asked (as an individual pretest) to design and analyze a study which evaluates a certain dietary assessment method. Subsequently, they were asked to discuss their evaluation studies in randomized pairs using a CSCL platform. As an individual posttest, students had to re-design and re-analyze the same evaluation study. The quality of students' knowledge construction in both tests and characteristics of their learning processes in the CSCL environment were assessed through two coding schemes. Based on their learning outcomes (quality of knowledge construction), pairs of students were divided into two subgroups: successful and less successful students. Next, the learning processes of these subgroups were compared. This study revealed that the learning processes of successful and less successful students in the CSCL environment differed in terms of relevance, width and depth of discussion and justification and reasoning. Based on these findings, recommendations for further research and educational practice are formulated.

Wals, A.E.J. (2010) Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right: on relativism, uncertainty and democracy in E(E)SD. *Environmental Education Research*, 16(1), 143-151.

This contribution provides an 'outside' commentary on several of the articles provided in a special EER issue on environmental education and education in the context of sustainability in Denmark and Sweden. Although there is no uniform position or shared single outlook expressed in

the papers in this special issue, there are some re-current tendencies that may have received less attention elsewhere in the world but clearly are in need for further investigation there as well. These tendencies are delicately intertwined and include: 1) a concern for democracy and participation minimally distorted by inevitable power imbalances, 2) a commitment to solidarity and preservation of the public good, including the outdoors, 3) a privileging of transactional and dialogical forms of meaning-making characterized by indeterminism and co-creation, 4) the need to reflect on and expose the, often-times, implicit normativity of education in general and of ESD in particular. It is suggested that these tendencies, are quite crucial, but are also at odds with the increasing sense of urgency in dealing with sustainability challenges and a corresponding temptation to revert to instrumentalism. At the same time elevating these tendencies to norms or universal principles, is internally inconsistent with the principles themselves. ◀

Even voorstellen

Zainun Misbah was born in Bantul, Yogyakarta, Indonesia. He graduated from Faculty of Cultural Sciences Gadjah Mada University in Yogyakarta-Indonesia in 2002. Then he worked as an administration staff in Mathematics Teacher Training Development Center, Ministry of National Education in Yogyakarta. After one year, he moved to Jakarta, the capital city of Indonesia, and worked as a technical staff in the Directorate of Educational Personnel, Ministry of National Education Indonesia up to now. Awarded by Stuned-NESO scholarship, he continued to study for his MSc in Faculty of Behavioral and Social Sciences, University of Groningen – the Netherlands in 2006-2007. His thesis concerns on School Supervision Process, a comparative study on school inspection in Indonesia and the Netherlands. Then, he worked back to Indonesia, involved in several projects such as School Leadership Programme working with British Council (2009), Development of Teacher Induction Policy (2009-2010), and Lesson Study (2010). In 2009, he went back to the Netherlands for taking a short course in Competence-based learning in MDF Training and Consultancy in Ede. This two-week course motivated him to study further on competence-based education, and his application for PhD sandwich model in ECS, Wageningen School of Social Sciences was accepted. Therefore, he started his PhD project from September 2010. The project concerns on teacher-student interaction in competence-based vocational education: evidence from Indonesia. In this project, supervised by prof. dr. Martin Mulder and dr. Judith Gullikers, he would attempt to investigate competence-based education in agricultural vocational education in Indonesia and patterns of teacher-student interaction in agricultural competence-based education in relation to students competence development and gender. ◀



Medewerkers

Hoofd Leerstoelgroep

Prof. dr. Martin Mulder, groen onderwijs, beroepsonderwijs, bedrijfsopleidingen, competentieontwikkeling, curriculumontwikkeling, human resources (martin.mulder@wur.nl)

Buitengewoon hoogleraar/ Universitair hoofddocent

Prof. dr. ir. Arjen Wals, sociaal leren en duurzame ontwikkeling (arjen.wals@wur.nl)

Universitair hoofddocent

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

Universitair docenten

Ir. Dine Brinkman, interculturele competentieontwikkeling (dine.brinkman@wur.nl)

Dr. ir. Thomas Lans, ondernemerschap en leren (thomas.lans@wur.nl)

Dr. Renate Wesselink, competentiegericht beroepsonderwijs, lerende organisaties, maatschappelijk verantwoord ondernemen (renate.wesselink@wur.nl)

Medewerkers onderzoek

Dr. P.J. Beers, kennis, sociaal leren, systeem innovatie, duurzame ontwikkeling, managing assistant Journal of Agricultural Education and Extension (pj.beers@wur.nl)

Ir. Anouk Brack, duurzaamheidseducatie (anouk.brack@wur.nl)

Ir. Hansje Eppink, internationale projecten (hansje.eppink@wur.nl)

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

Drs. Hendrik Kupper, dynamisering van het groene kennissysteem (hendrik.kupper@wur.nl)

Ir. Ramona Laurentzen, WURKS programma (ramona.laurentzen@wur.nl)

Ir. Carla Oonk, docentparticipatie in regionale leerarrangementen (carla.oonk@wur.nl)

Pieter Seuneke, MSc, multifunctionele landbouw (pieter.seuneke@wur.nl)

Ir. Jifke Sol, dynamisering van het groene kennissysteem, werkplaatsen (jifke.sol@wur.nl)

Drs. ir. Marlon van der Waal, onderwijsstrategie groene thema's, kennistransfer NME, environmental education and communication, task force GKC (marlon.vanderwaal@wur.nl)

Drs. Marjan van der Wel, onderwijsprojecten groen onderwijs (marjan.vanderwel@wur.nl)

Ir. Marjan Wink, kennisbenutting in de biologische landbouw (marjan.wink@wur.nl)

Promovendi

Drs. Ester Alaké-Tuenter, teacher cooperation and science education in elementary schools (ester.alake@ijssegroep.nl)

Joana Serwaa Ameyaw, MSc, capacity building for integrated natural resource management in Ghana (joana.ameyaw@wur.nl)

Ir. Petra Cremers, lerend werken en werkend leren (leren met en in de praktijk) (p.h.m.cremers@pl.hanze.nl)

Wybe van Halsema, MSc, competence-based education as a commodity (wybe.vanhalsema@wur.nl)

Saeid Karimi, MSc, entrepreneurial competencies (saeid.karimi@wur.nl)

George Wilson Kasule, MSc, primary school teachers' professional needs assessment (gwkasule@yahoo.co.uk)

Anne Khaled, MSc, practical learning (anne.khaled@wur.nl)

Drs. Peter Lindhoud, indigenous knowledge in the curriculum of teacher education (pc.lindhoud@home.nl)

Zainun Misbah, teacher-student interaction in competence-based vocational education: evidence from Indonesia (zainun.misbah@wur.nl)

Omid Noroozi, MSc, computer-based collaborative learning in Wageningen education domains (omid.noroozi@wur.nl)

Ir. Carla Oonk, leren en instructie in multi-actor innovatieprocessen (carla.oonk@wur.nl)

Diana Oyena, MSc, the transformation of a national agricultural research organization in Uganda (d.oyena@asareca.org)

Vitaliy Popov, MSc, intercultural competence development (vitaliy.popov@wur.nl)

Drs. Roel van Raaij, the development of environmental education as a policy instrument in The Netherlands: a historical analysis (r.m.van.raaij@minlnv.nl)

Ir. Elsbeth Spelt (samen met Van Hall/Larenstein), interdisciplinair leren denken in onderwijs op het gebied van food safety and food quality management (elsbeth.spelt@wur.nl)



Getachew Habtamu Solomon, MSc, competence-based technical vocational education and training in Ethiopia (habtamu.solomon@wur.nl)

Drs. Lidwien Sturing, validering matrix voor competentiegericht beroepsonderwijs (e.k.sturing@pl.hanze.nl)

Irene Torres, MA, meaningful science education for young people (irene.torres@wur.nl)

Drs. J. Vlasblom, teacher professional development (jaap.vlasblom@wur.nl)

Expertise Centrum Skills Training

Reena Bakker, MSc, scientific writing skills (reena.bakker-dhaliwal@wur.nl)

Sandra Botman, mondeling presenteren, debatteren (sandra.botman@wur.nl)

Ir. Anouk Brack, integraal onderwijs, intuïtieve intelligentie (anouk.brack@wur.nl)

Ir. Dine Brinkman, interculturele communicatieve vaardigheden, Oriëntatieprogramma Universitaire Lerarenopleiding (dine.brinkman@wur.nl)

Ir. Koen de Bruijne, onderwijsassistent (koen.debruijne@wur.nl)

Ir. Hansje Eppink, masterclass organic agriculture (hansje.eppink@wur.nl)

Ir. Ylvia Fros, Minor Educatie (ylvie.fros@wur.nl)

Ir. Minny Kop, Minor Educatie (minny.kop@wur.nl)

Ir. Ramona Laurentzen, mondeling presenteren (ramona.laurentzen@wur.nl)

Berenice Michels, MSc, Minor Educatie (berenice.michels@wur.nl)

Nynke Nammensma, MEd, Minor Educatie (nynke.nammensma@wur.nl)

Stefan Nortier, communicatieve vaardigheden, mondeling presenteren, ondernemerschap (stefan.nortier@wur.nl)

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

Angela Pachua, MSc, from thesis to academic journal manuscript, coördinator education in developing and changing societies (angela.pachua@wur.nl)

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

Drs. Marieke Reijs, mondeling presenteren, communicatieve vaardigheden (marieke.reijs@wur.nl)

Dr. Valentina Tassone, communicatieve vaardigheden, integral leadership, managementvaardigheden (valentina.tassone@wur.nl)

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

Beheer en secretariaat

Marissa van den Berg, secretaresse (marissa.vandenberg@wur.nl)

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

Jolanda Hendriks-Ruisbroek, secretaresse (jolanda.hendriks-ruisbroek@wur.nl)

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

Angela Pachua, MSc, assistant editor Journal of Agricultural Education and Extension (angela.pachua@wur.nl)

Gastmedewerkers

Drs. Cees van Dam, guest lecturer education in developing and changing societies (cees.vandam@wur.nl)

Dr. Romina Rodela, Marie Curie Postdoc, social learning and natural resource management (romina.rodela@wur.nl)

Studentassistenten

Martine Hoogsteen (martine.hoogsteen@wur.nl)

Olga van der Mortel (olga.vandemortel@wur.nl)

Lisa Schwarzin (lisa.schwarzin@wur.nl)

Colofon:

ISSN: 1875-1156

Redactie - R. Wesselink (voorzitter), M. van den Berg, M. Boerrigter, M. Kop, M. Mulder.

Opmaak/drukwerk: Grafisch Service Centrum

© 2010, 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 Marissa van den Berg (0317-484343; marissa.vandenberg@wur.nl) is voldoende.

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