

# Conferentie als onderwijsvorm in een academische afstandsopleiding

Praktisch artikel

Dit artikel is het drieënveertigste in een serie praktische artikelen over onderwijsinnovatie. Deze serie heeft de bedoeling om mensen die werkzaam zijn in het hoger onderwijs handreikingen en aandachtspunten te bieden voor eigen initiatieven in onderwijsinnovatie. De onderwerpen van deze reeks kunnen uiteenlopen, maar zullen altijd gaan over 'het maken van onderwijs' en dus over toepassingen van onderwijskundige en onderwijstechnologische inzichten in het dagelijks werk van de docent, het onderwijsteam of de studierichtingsleider.

## Auteurs

Olga Firsova  
Els Boshuizen<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dit artikel geeft een persoonlijke reconstructie van het ontwerp en ontwikkeling van de cursus 'Trends en ontwikkelingen in actief leren', van de masteropleiding Onderwijswetenschappen, Open Universiteit Nederland, waar de auteurs samen met een aantal collegae werkzaam bij het Onderwijsinstituut van CELSTEC vanaf het begin betrokken zijn geweest.

## Inhoud

- \_ Inleiding
- \_ De conferentie als een 'community of practice'
- \_ De conferentie in een afstandsonderwijs curriculum: uitgangspunten van het onderwijsontwerp
- \_ Het cursusontwerp voor het "leren leren" van conferenties
- \_ De conferentie: realisatie
- \_ Meerwaarde van de conferentie als onderwijsvorm: een terugblik

Box 1: Masteropleiding Onderwijswetenschappen: een schets

Box 2: Ontwerp van de leercyclus rond de deelname aan de wetenschappelijke conferentie

## Inleiding

In het essaybundel met de sprekende titel "Bij die wereld wil ik horen" (Procee, Meijer, Timmermans & Tuinsma, 2004) vertellen 36 prominente academici hoe "een toevallige ontmoeting" met een gepassioneerde wetenschapper of een inspirerende docent, een onverwachte confrontatie met een onorthodoxe visie op de werkelijkheid of de deelname aan een bijzonder onderzoeksproject in een multidisciplinair team een "rite de passage" vormde in hun persoonlijke en intellectuele ontwikkeling als wetenschapper (Procee, 2004, p.64). In een reflectie op deze persoonlijke verhalen, ingekaderd in een overzicht van de huidige ontwikkelingen in het universitaire onderwijs (het nieuwe kwaliteitsborgsysteem, de opkomst van de bachelor-master structuur, initiatieven rond verbreding en verdieping van de universitaire curricula) pleit filosoof Procee ervoor dat studenten ruimte moeten

hebben voor het opdoen van rijke leerervaringen en voor reflectie op deze ervaringen als noodzakelijke elementen van de academische vorming "zonder dat er precies gemeten hoeft te worden" (Ibid., p. 77).

Een directe vertaling van dit pleidooi naar de universitaire afstandsopleidingen ligt niet voor de hand. De inrichting van onderwijscurricula (modulaire structuur, flexibiliteit van tijd, plaats en studietempo), de studentpopulatie (werkende volwassenen, doelgericht en efficiënt ingesteld), de didactiek (de zelfstudie met didactische componenten verwerkt in het onderwijsontwerp en in het studiemateriaal en een beperkte persoonlijke begeleiding van docenten, die veelal op afstand is) laten niet veel ruimte voor dit soort rijke leerervaringen.

Dit laat onverlet dat de algemene doelen van de academische vorming ook in het afstandsonderwijs thuis horen. Het onderwijsontwerp, gebaseerd op vernieuwende didactische concepten en moderne internettechnologieën, zorgt ervoor dat ook de afstandsonderwijs studenten voldoende rijke leerervaringen opdoen in het kader van hun academische opleidingen, dat ze kritisch leren denken en een onderzoekende en reflecterende houding ontwikkelen. Recente voorbeelden van onderwijs dat de afstandstudent in aanraking brengt met de academische beroepspraktijk (bijvoorbeeld, een virtuele stage op een advocatenkantoor of bij een virtueel milieu adviesbureau) en onderzoek (virtuele onderzoekspractica) zijn te vinden in Schlusmans, Van den Boom, Van der Klink, Joosten-ten Brinke, Hoefakker, & Wessels (2009).

De masteropleiding Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit Nederland heeft echter een andere benadering gekozen. De wijze waarop de academische habitus en de academische vormingsdoelen een plaats krijgen in deze opleiding vormt het onderwerp van dit artikel. In de opleiding (het overzicht van de opleiding is opgenomen in box 1) is de kans op "toevallige ontmoetingen" en "onverwachte confrontaties" met vooraanstaande en beginnende onderwijsonderzoekers en vertegenwoordigers van het onderwijskundig beroepenveld in het curriculum ingebouwd via regelmatig gehouden wetenschappelijke conferenties over actuele thema's. Deze eendaagse conferenties (bekend als miniconferenties) vervullen in de opleiding een aantal functies. De belangrijkste hiervan is dat de miniconferenties een setting creëren waar studenten rijke leerervaringen

de mate waarin het gerealiseerd onderwijsontwerp zou kunnen bijdragen aan de academische vorming van de studenten van deze onderwijskundige master.

### De conferentie als een "Community of practice"

De keuze om de wetenschappelijke conferentie als onderwijsvorm te gebruiken is geïnspireerd door het gedachtegoed van de theorie van gesitueerde cognitie en "Communities of Practice" (Lave & Wenger, 1991) en gaat uit van de socialiserende functie van de wetenschappelijke conferentie als forum voor kennisuitwisseling, wetenschappelijk debat en netwerkvorming voor beginnende onderzoekers (Jacobs & McFarlane, 2005).

De theorie van gesitueerde cognitie beschouwt de kennisontwikkeling van een individu als het resultaat van actieve participatie aan de sociale praktijk van een gemeenschap van vak- en/of taakgenoten. Een dergelijke gemeenschap, een Community of Practice (CoP) is gebaseerd op het delen van interesses en taakomgeving met andere leden (mutual engagement), het werken aan taken, projecten of andersoortige gemeenschappelijke activiteiten (joint enterprise) en het delen van routines, gebruiken, instrumenten en benaderingswijzen met elkaar (a shared repertoire) (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998). Individuele leden volgen eigen ontwikkelingspaden en zijn mede daardoor op verschillende manieren en ook in verschillende mate betrokken bij de gemeenschap als geheel. Beginners bevinden zich eerst aan de periferie van de gemeenschap. Ze hebben alsnog een beperkte toegang tot bronnen, middelen en instrumentarium van de CoP; die zowel extern (door andere leden, door regels en gebruiken) als intern (eigen beperkte kennis en kunde om deze bronnen aan te spreken) wordt bepaald. Een dergelijke positie is

kunnen opdoen. De opleiding streeft ernaar om de kwaliteit van deze ervaringen te waarborgen door ze in het onderwijskundig ontwerp te integreren. Dit artikel licht dit ontwerp toe.

Eerst wordt de link uitgewerkt tussen de basisconcepten van de theorie van gesitueerde cognitie en de wetenschappelijke conferentie als een plaats waar het leren van (aanstaande) academici gesitueerd kan worden. Vervolgens wordt het onderwijskundig ontwerp centraal gezet. Als afsluiting volgt er een persoonlijke reflectie op de opgedane ervaringen en

### BOX 1: MASTEROPLEIDING ONDERWIJSWETENSCHAPPEN: EEN SCHETS

De onderwijskundige Masteropleiding van de Open Universiteit Nederland (in 2003-2008 bekend als de Masteropleiding Actief Leren en vanaf het academisch jaar 2008-2009 onder de naam Masteropleiding Onderwijswetenschappen, in het Engels Master of Learning Sciences) richt zich op professionals met minimaal HBO achtergrond werkzaam in het onderwijs of in bedrijfsopleidingen. In de opleiding staat de ontwikkeling van de ontwerpcompetentie (het vermogen tot ontwerpen van aanpakken, methoden, adviezen, producten voor onderwijs voor activerende leeromgevingen) en de onderzoekscompetentie (het vermogen tot het doen van sociaal-wetenschappelijk en ontwerpgericht onderzoek) centraal. De opleiding is net als andere opleidingen van de Open Universiteit modulair opgebouwd volgens principes van competentiegericht en taakgericht instructieontwerp (Dekker, Wagemans, Winnips, Clement, Loonen, & Rasenberg, 2004). Iedere cursus is opgebouwd als een reeks van samenhangende betekenisvolle studietaken die variëren van de analyse van het kwaliteitszorg systeem tot het maken van een ontwerp van een lessenserie in een e-learning omgeving, van een literatuurstudie naar een bepaald concept tot het evalueren van een bestaand of schrijven van een nieuw onderzoeksvoorstel. Als afstudeerproject doen studenten van de Masteropleiding zelfstandig onderzoek naar een actueel onderwijs (ontwerp) probleem en brengen verslag van dit onderzoek uit in de vorm van een masterscriptie.

Men kan op elk moment de studie starten en zelfstandig het aangeboden studiemateriaal bestuderen aangestuurd vanuit een elektronisch werkboek met ingebouwde begeleidingscomponenten in de vorm van instructie, richtvragen, voorbeeldoplossingen en modelantwoorden. De beperkte persoonlijke begeleiding vindt op afstand plaats en is hoofdzakelijk individueel, in de vorm van feedback op ingestuurde opdrachtuitwerkingen via e-mail.

een passend (legitiem) startpunt voor de deelname aan een CoP. Dit staat bekend als het principe van legitieme perifere participatie (legitimate peripheral participation, Lave & Wenger, 1991).

Naarmate men competent wordt in de gedeelde praktijken, gebruiken en rituelen, kan deze status veranderen. Iemand die actief bezig is met kennisopbouw en eigen maken van de praktijken van een CoP bevindt zich in de inbound fase; wanneer men de kern van een CoP bereikt dankzij de verworven expertise heeft men de status van een insider (Wenger, 1998, Driscoll, 2005).

De wetenschappelijke conferentie kan worden aangeduid als een georganiseerd forum voor gezamenlijke kennisconstructie. Hier worden de nieuwe ontwikkelingen in de discipline formeel gepresenteerd, inhoudelijk en methodologisch geëvalueerd; hier kunnen vakgenoten relevante ontwikkelingen, meningen, standpunten en interpretaties uitwisselen en bediscussieren. Zowel het presenteren en het delen van kennis, als het opdoen van de nieuwe kennis worden ondersteund (Jacobs en McFarlane, 2005).

Metaforisch kan een dergelijk forum dan ook worden getypeerd als een tijdelijke "community of practice" of een "knowledge building community" met een gemeenschappelijk einddoel – het verder ontwikkelen van de wetenschappelijke discipline en de methodologische kennis daarin, en het verbeteren van de beroepspraktijk (Ibid., p. 318).

De conferentie is tegelijkertijd de plaats waar de wijze van de kennisuitwisseling in de discipline zichtbaar wordt gemaakt voor o.a. beginnende onderzoekers. Beginners kunnen zo leren hoe onderzoeksresultaten, theorieën en modellen en de implicaties voor de praktijk kunnen worden gepresenteerd, beargumenteerd, bekritiseerd en ver-

dedigd. Zo wordt de deelname aan wetenschappelijke conferenties een deel van het individuele curriculum van nieuwe onderzoekers (Ibid., p. 319).

Deze lijn van redenering kan worden doorgetrokken naar de studenten van wetenschappelijke opleidingen die nog verder in de periferie van een academische CoP kunnen worden gesitueerd. Dit geldt ook voor academische opleidingen in het afstandsonderwijs waar werkende professionals de studie volgen, inclusief de opleiding die in dit artikel als casus fungeert. De "ontwikkelingspaden", de leer- en werkervaringen van de studenten van deze onderwijskundige masteropleiding zijn veelal gesitueerd in de onderwijspraktijk. Een "ontmoeting" met het wetenschappelijk forum in de academische opleiding, gepland als een deel van het formele onderwijscurriculum is bedoeld om ze de nodige instrumenten te geven om van deze "ontmoetingen" te leren.

#### **De conferentie in een afstandsonderwijs curriculum: uitgangspunten van het onderwijsontwerp**

Het principe van legitieme perifere participatie levert een passende metafoor voor het typeren van de positie van masterstudenten als conferentie-deelnemers. Als beginners in het wetenschappelijk bedrijf zouden de masterstudenten in eerste instantie een plaats in de periferie innemen. Hun taak zou dan zijn om de nieuwe kennis op te nemen, formele als informele interactiepatronen die gangbaar zijn in de academische gemeenschap te leren kennen en herkennen, maar ook te leren evalueren en ter discussie stellen. Academische vormingsdoelen zoals de ontwikkeling van kritische reflectie en kritisch denken zouden in deze rijke leeromgeving een sterke impuls krijgen (Moon, 2008).

Het compacte conferentieformaat zou een grote variëteit aan opvattingen,

invalshoeken, theorieën-in-ontwikkeling, lopende discussies en de actuele literatuur aan de opleiding toevoegen en een podium bieden aan deskundigen van verschillende academische scholen en richtingen, aan nieuwe ontwikkelingen en trends in het onderwijskundig onderzoek en implicaties voor de onderwijspraktijk. Dit zou de leeromgeving van de studenten verrijken, de inhoudelijke actualiteit en de thematische flexibiliteit van het opleidingsaanbod vergroten en het onderwijskundig onderzoek een prominenter plaats geven.

Tenslotte, als een ontmoetingsplaats voor onderzoekers, vertegenwoordigers van de beroepspraktijk, de opleiding en de masterstudenten, zou de conferentiesetting zich goed lenen voor het leggen en versterken van professionele en sociale contacten en voor netwerkvorming.

Deze overwegingen hebben geleid tot het formuleren van de volgende uitgangspunten voor het inkaderen van de wetenschappelijke conferentie in de opleiding:

- \_ Conferenties als de authentieke academische setting worden gesitueerd los van de opleiding en haar vaste curriculum als afzonderlijk te volgen evenementen.
- \_ De koppeling met het curriculum wordt echter bewaakt via o.a. de keuze van de voor de opleiding relevante en actuele thema's of thema's die beperkt in het curriculum aan bod komen.
- \_ Conferenties worden thematisch opgezet rond actuele onderwijskundige onderwerpen die voor een brede kring van geïnteresseerden in onderwijskundige trends en onderwijskundig onderzoek interessant kunnen zijn.
- \_ Onderwijskundig onderzoek komt op velerlei manieren terug in de conferentiethema's en de invulling van conferentieactiviteiten.

- \_ Actoren in de conferentiesetting zijn (keynote) sprekers, workshopleiders, discussianten, leden van een panel, conferentiedeelnemers en ondersteunend personeel. De rollen die aan de onderwijssituatie worden gerelateerd (docent, student) worden tijdelijk verlaten.
- \_ Als sprekers worden vooraanstaande, ervaren en beginnende wetenschappers uitgenodigd, onderzoekers en vertegenwoordigers van verschillende disciplines, academische scholen en richtingen.
- \_ Voor zo ver mogelijk wordt een breed scala aan werkvormen aangeboden (presentaties, lezingen, panel discussies, workshops) waaraan deelnemers actief kunnen participeren.
- \_ Conferenties hebben een open karakter en zijn opengesteld voor alle belangstellenden (inclusief de studenten van de Masteropleiding en van andere opleidingen).
- \_ Van de conferentiedeelnemers wordt een zekere mate van affiniteit met het onderwijskundig domein en het conferentiethema verwacht. Van de opleidingsstudenten wordt verwacht dat ze zich via de door de opleiding aangeboden leeractiviteiten op het thema voorbereiden.
- \_ Na afloop van de conferentie worden studenten uitgenodigd om over de nieuwe leerervaring kritisch te reflecteren, de informatie, standpunten en meningen op waarde schatten, vanuit een theoretisch kader te evalueren en kritisch te beschouwen.

Op basis van deze principes is het onderwijskundig ontwerp gemaakt van de cursus waaraan de deelname aan de conferenties formeel is gekoppeld. Dit onderwijsontwerp richt zich op het voorbereiden van de studenten om te leren op en van de conferentie. In de volgende paragraaf wordt een schets van dit ontwerp gegeven.

### **Het cursusontwerp voor het "leren leren" van conferenties**

Één van de aannames van het cursusontwerp is dat de studenten bekend zijn met het thema van de conferentie die ze bijwonen en in staat zijn om de nieuwe informatie, die gepresenteerd is in het conferentieformaat, op te nemen en te interpreteren. Er wordt verwacht dat ze op "intellectuele prikkels" adequaat reageren met vragen, relevante eigen voorbeelden en ervaringen. Het onderwijs dat rond de conferenties binnen het opleidingskader wordt ontworpen en verzorgd, bereidt de studenten erop voor. Het ontwerp heeft de vorm van een continu reeks van leercycli met de conferentie als kernpunt, de leeractiviteiten ter voorbereiding op de conferentie en de leeractiviteiten na afloop van de conferentie, als afsluiting van de leercyclus (box 3). Vooraf aan het kernpunt vindt er een inhoudelijke oriëntatie op het thema plaats en achteraf wordt op basis van de verworven kennis en inzichten een recensie voorbereid en geschreven. In deze recensie geeft men een verslag van de dag, analyseert en evalueert de informatie en reflecteert hierop. Deze opzet van het onderwijs als een leercyclus van activiteiten vooraf, tijdens en na een kernmoment of een focal event is geïnspireerd door het Flexibility-Activity model van Collis en Moonen (2001).

Aan de voorbereidende taak wordt een set vaste eisen gesteld:

- \_ De taak is gericht op kennisacquisitie en kennisverwerking;
- \_ Voor het thema relevante basisbegrippen, concepten en theorieën maar ook methodologische zaken en instrumenten kunnen het onderwerp vormen van deze taak;
- \_ Per thema wordt een ruime collectie basisbronnen aangelegd waarvan de kwaliteit door de conferentiesprekers wordt bepaald;

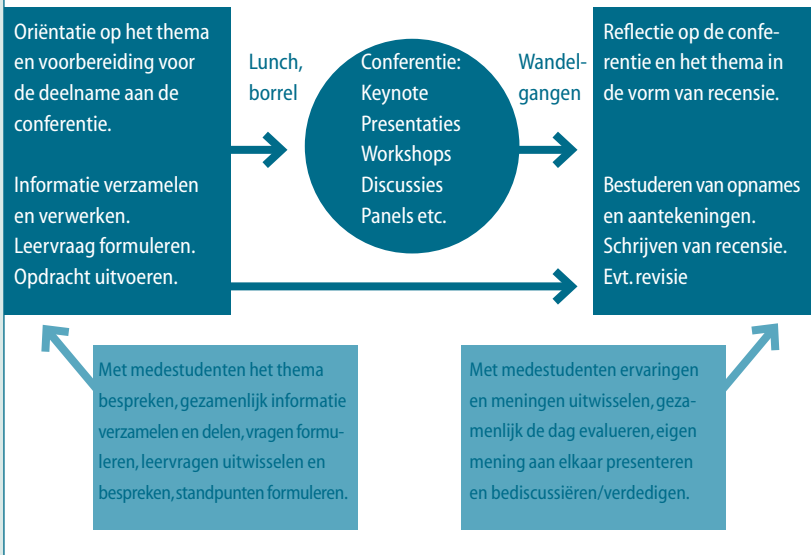
- \_ De taak is beperkt in omvang en vereiste tijdsinvestering (max. 10 studieu-uren);
- \_ De taak kan flexibel naar tijd, plaats en tempo binnen de aangegeven tijdgrenzen (meestal 1 maand vooraf aan de conferentie) worden uitgevoerd;
- \_ De taak houdt rekening met verschillen in het startniveau van de individuele studenten;
- \_ De taak moet bij voorkeur activerend zijn.

Enkele voorbeelden van activerende opdrachten die in de voorbereidende taak regelmatig worden gegeven zijn: reageren op stellingen voorgedragen door experts; formuleren van een eigen stelling of vraag aan deskundigen op basis van het gelezen materiaal; verzamelen van aanvullend materiaal bij het thema; schrijven van een (deel van) een introductie over het thema (bijvoorbeeld, in een wiki). Eén opdracht komt telkens terug - het formuleren van een eigen leervraag waarop men op de conferentie antwoorden zou zoeken. Studenten worden aangemoedigd in die leervragen de nieuwe theoretische kennis te verwerken en de ervaringen uit eigen onderwijspraktijk als inspiratiebron aan te spreken. Op deze leervraag dient men terug te komen in de reflectie op de bijgewoonde conferentie in de vorm van recensie.

De recensieopdracht waarmee de student het leertraject rond een conferentie afsluit is ingericht als een tentamenverplichting. In de beoordeling wordt gekeken naar de kwaliteit van de informatie over de dag, naar de kwaliteit van de evaluatie, naar de wijze waarop men met de bronnen werkt en de conclusies beargumenteert en beredeneert.

De functie van deze opdracht is de student te leren kritisch te reflecteren op de opgedane (conferentie) ervaringen,

## BOX 2: ONTWERP VAN DE LEERCYCLUS ROND DE DEELNAME AAN DE WETENSCHAPPELIJKE CONFERENTIE



en deze ervaringen vanuit de theoretische en praktijkgebonden kennis te evalueren. Om over de nieuwe (leer)ervaringen te kunnen reflecteren wordt de student via het beoordelingskader aangestuurd om de opgebouwde kennis aan te spreken, na te denken over de kwaliteit van de nieuwe leerervaring en de gemaakte aannames en conclusies voldoende te onderbouwen.

Volgens het cursusontwerp doorloopt iedere student deze leercyclus drie keer; drie keer verdiept men zich in een nieuw onderwerp, neemt deel aan de opleidingsconferentie over dit onderwerp en schrijft een recensie. Na drie recensies is aan de cursusverplichtingen voldaan. De deelname aan de opleidingsconferenties blijft echter mogelijk en wordt ook aanbevolen zowel vooraf aan de inschrijving in desbetreffende cursus als na het afronden ervan en ook na het afstuderen.

Belangrijke componenten van het cursusontwerp vormen de bronnen en de

elektronische leeromgeving. Per conferentiethema wordt telkens een eigen collectie basisbronnen aangelegd, veelal op advies van de inhoudsdeskundigen die als sprekers worden uitgenodigd. Via de elektronische leeromgeving worden deze bronnen één maand voor de conferentie aan de studenten en eventueel andere belangstellenden beschikbaar gesteld.

Het open karakter van de conferenties en dus ook van de voorbereidende activiteiten bepaalt ook het open karakter van de elektronische omgeving waarin de bronnen en voorbereidende opdrachten worden uitgeleverd. De keuze voor een specifieke omgeving hangt af van het thema en de conferentieopzet. Zo was voor de virtuele conferentie tijdelijk een compleet content management systeem ingericht met een gevarieerde verzameling tools om zowel synchrone als asynchrone communicatie rond en tijdens de conferentie optimaal te ondersteunen. In andere gevallen volstaat een simpelere toepassing

mits die voldoet aan eisen van gebruiksgemak en veiligheid voor de deelnemers, de uitwisseling van documenten en de tijd en plaats onafhankelijke interactie tussen alle betrokkenen ondersteunt, en de inrichting van de omgeving weinig tijd en additionele inspanning van de docenten vergt.

Studenten gebruiken deze omgeving in het kader van de voorbereiding om de basisbronnen op te halen, opdrachtuitwerkingen en leervragen te plaatsen en op elkaar te reageren. Het cursusontwerp ondersteunt de samenwerking tussen de studenten vooral in de voorbereiding op de conferentie, maar stelt dit niet verplicht teneinde de hoog gewaardeerde flexibiliteit van tijd- en plaatsonafhankelijk studeren te waarborgen. Na de conferentie, en nadat de opnames van de conferentiesessies en eventuele andere aanvullende informatie zijn gepubliceerd, wordt de leer- en communicatieomgeving slechts incidenteel gebruikt. Men werkt individueel aan de recensieopdracht of raadpleegt medestudenten via andere kanalen.

### De conferentie: realisatie

In zekere zin onttrekt de conferentie als een onderdeel van het onderwijstraject zich aan het opleidingskader. De cursusomgeving maakt plaats voor een ander soortige omgeving, enerzijds een formele, anderzijds een veel informelere, waar de kennisuitwisseling, presentaties en discussies maar ook informele contacten plaats kunnen vinden. Zoals gebruikelijk op conferenties, gaan de discussies door in de pauzes, tijdens informele gesprekken in de "conferentiewandelingen" en na afloop.

Conferentiedeelnemers volgen lezingen en presentaties over de ontwikkelingen in het vakgebied, kritische beschouwingen over de nieuwe onderzoekstrends of innovatieve projecten,

doen mee aan workshops en discussiëren mee over theoretische modellen, onderzoeksresultaten, actuele ontwikkelingen en brandende vragen uit de praktijk.

Qua werkvormen verschillen de opleidingsconferenties niet van de breed geaccepteerde conferentiewerkvormen met een key note, een symposiumsessie met (paper)presentaties, voorzitter en discussiant; panel discussies, workshops etc. Met een spreker die zich ver van de conferentiesetting bevindt kan een videobrug of een teleconferentie worden georganiseerd.

De mediainzet is afhankelijk van het thema en voorkeuren van de sprekers; dit bepaalt ook of er specifieke tools worden gedemonstreerd of een hands-on sessie in een workshop worden gebruikt. De belangrijkste presentaties worden opgenomen en mits er toestemming is van de spreker toegevoegd aan de conferentiebronnen op de conferentiewebsite.

De geschetste opzet is inmiddels twaalf keer succesvol toegepast waarvan drie keer in combinatie met een internationaal symposium en een inauguratie van een hoogleraar en één keer als een internationale virtuele conferentie. Op de eerste conferentie na, toen het concept kleinschalig is uitgeprobeerd en de toegang beperkt gehouden, zijn alle conferenties goed bezocht. De masterstudenten vormden steeds ongeveer de helft van het publiek. Studenten van andere onderwijskundige opleidingen, professionals werkzaam in verschillende onderwijssectoren, en promovendi die onderwijskundig onderzoek doen vormden de andere helft.

#### **Meerwaarde van de conferentie als onderwijsvorm: een terugblik**

Levert het onderwijsontwerp met de conferentie als kerncomponent meerwaarde voor de opleiding en de academi-

schische vorming van afstandsonderwijsstudenten?

In deze terugblik op de opzet en de vermeende "opbrengsten" van de cursus wordt een voorlopig antwoord gegeven op basis van het verzameld materiaal van tentamenbeoordelingen, studievoortgang en studentenevaluaties, in combinatie met persoonlijke indrukken en aannames van de auteurs van dit artikel.

In de eerste zes jaar van de masteropleiding zijn er twaalf conferenties gehouden, onder andere over de sociale aspecten van samenwerkend leren, nieuwe vormen van assessment, succesfactoren van onderwijsinnovaties, multimedialisering van het onderwijs, netwerklernen, en onderwijsonderzoek in de praktijk. De sprekers op de conferenties waren even divers: er waren gerenommeerde wetenschappers uit Nederland en buitenland, maar ook ervaren onderwijsprojectleiders en promovendi van erkende onderzoeksscholen.

Ongeveer honderd studenten hebben één of meer opleidingsconferenties bezocht en daarover een recensie geschreven. Daarvan hebben inmiddels 50 de volledige cursus afgerond.

Op basis van de studentenevaluaties en de communicatie met de studenten en andere conferentiedeelnemers kan geconcludeerd worden dat de studenten de conferentie en de eraan verbonden leeractiviteiten als een leerrijke en betekenisvolle ervaring beschouwen. Na iedere conferentieronde geven studenten gemiddeld een hoge (7,5 – 8 of hoger) waardering voor het doorlopen leertraject en voor de meeste aspecten: het thema, de opzet van de conferentie, de sprekers (uitzonderlingen daargelaten), informele contacten en voorzieningen. Deze waardering komt terug in de woordkeuze in de evaluaties zoals

"boeiend", "leerzaam", "inspirerend", "interessant", "bijzonder om mee te maken", maar ook in de inhoudelijke kwalificaties, zoals de waardering voor het multidisciplinair karakter, de nieuwe theoretische inzichten, nieuwe onderzoeksinstrumenten en -benaderingen, of de koppeling tussen de theorie en de praktijk. De meerderheid waardeert de regelmatige ontmoetingen met elkaar en met de opleiding, en het tijdelijk verruilen van de werkplek achter de pc voor een dynamische conferentiesetting wordt als positief ervaren.

De kritiekpunten, tot scherpe kritiek aan toe, laten eveneens zien dat de studenten de conferentiedeelnemers als belangrijke leermomenten zien: ze zoeken naar samenhang en dwarsverbanden, ze proberen eigen ervaringen te plaatsen in brede kaders die op de conferenties gepresenteerd worden.

De recensieopdrachten demonstreren dat kritische reflectie en kritische evaluatie complexe taken zijn. Studenten blijken goed in staat om een verslag te doen van de bijgewoonde conferenties en de boodschap van de sprekers adequaat te interpreteren, ze gebruiken de aanbevolen bronnen goed en zijn vaak in staat eigen bronnen en relevante praktijkervaringen adequaat te verwerken. Ze hebben echter meer moeite met het evalueren van de conferentie en met het onderbouwen van de gemaakte conclusies. Ze kunnen gemiddeld genomen moeilijker aangeven en onderbouwen in welk opzicht de conferentie kennisverrijkend voor ze is geweest. Ze blijken ook minder goed in staat over de conferentie en over de meerwaarde ervan voor de eigen kennisontwikkeling kritisch te reflecteren. Ze waarderen dan ook concrete feedback op deze aspecten.

Het formuleren van een passende leer-vraag blijkt eveneens een complexe

taak. Vooraf aan de eerste conferentie stellen studenten vaak òf zeer concrete en vooral praktijkgerichte vragen, òf juist andersom, vragen die op het gehele conferentiethema betrekking hebben. Bij het tweede en derde conferentiebezoek komt men met vragen die voldoende breed zijn en meerdere antwoorden toelaten. In plaats van te zoeken naar directe concrete antwoorden en aanwijzingen voor het handelen in de praktijk, wat in eerste instantie regelmatig gebeurt, blijken ze in recensies op de tweede en derde conferentie in staat eigen vragen te spiegelen aan de wijze waarop het thema is aangeboden.

Kritisch reflecteren en evalueren van de verworven kennis blijkt dus de belangrijke “leeropbrengst” te zijn van de deelname aan de conferenties die de opleiding als onderwijsvorm inzet.

### Literatuur

- Collis, B. & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Dekker, P., Wagemans, L., Winnips, K., Clement, M., Loonen, J. & Rasenberg, J. (2004). *Zelfstandig leren in een digitale omgeving: Handboek voor het ontwerpen van taakgericht onderwijs*. Digitale Universiteit.
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jacobs, N., & McFarlane, A. (2005). Conferences as learning communities: some early lessons in using ‘back-channel’ technologies at an academic conference – distributed intelligence or divided attention? *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 317-329.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: University of Cambridge Press.
- Moon, J. (2008). *Critical thinking: An exploration of theory and practice*. London: Routledge.
- Procee, H., Meijer, H., Timmermans, P., & Tuinsma, R. (2004). (Red.) *Bij die wereld wil ik horen! Zesendertig columns & drie essays over de vorming tot academicus*. Amsterdam: Boom
- Procee, H., (2004). *Academische vorming als rite de passage – over tijd en vorming*. In H. Procee, H. Meijer, P. Timmermans & R. Tuinsma, (Red.) *Bij die wereld wil ik horen! Zesendertig columns & drie essays over de vorming tot academicus* (pp. 64-77). Amsterdam: Boom
- Schlusmans, K., Van den Boom, G., Van der Klink, M., Joosten-ten Brinke, D., Hoefakker, R., & Wessels, L. (2009). *Een leven lang eigenwijs studeren: het onderwijs van de Open Universiteit Nederland*. Heerlen: Open Universiteit Nederland
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: University of Cambridge Press.