

nummer 3 | 2011

---



**Over de  
grenzen**

- 4 Column René van Kralingen: Eigen schuld**
  - 5 Wat nu weer: Wat is een joint programme?**
  - 6 Arena: Ligia Deca versus Karl Dittrich**
  - 24 Bij de burens: Van Gogh-museum zoekt wall power**
  - 28 Het vak: Leren twee punt nul**
  - 33 Tiptop: Zes tips om een instellingsaudit voor te bereiden**
  - 35 Lectrr/Colofon**
- Thema internationalisering**
- 8 Coverstory: Als bijzonder gekenmerkt**
  - 12 Interview met Dirk Van Damme: 'We moeten Bologna afstemmen op internationale uitdagingen'**
  - 15 In de praktijk: TUDelft, Universiteit Maastricht, Hogeschool van Amsterdam**
  - 18 Eigenwijze: Beyond mobility**
  - 20 Hans de Wit: Certifying Internationalisation of Higher European Education**
  - 26 De gast: Bart De Moor**
  - 30 Buitengoed: Daisuke Motoki**

**Kriskras**  
p2, p11, p19 en p36

e Volgens de NVAO is internationalisering een *bijzonder kenmerk* en een *certificaat* waard (Mark Fredriks, p. 8) en voor Hans de Wit mag dat meteen een Europees certificaat worden (p. 20). Het neemt niet weg dat, bijvoorbeeld, de Zwitserse FIBAA een *geïntegreerde* internationale oriëntatie voorstaat (Motoki, p. 30), een aanpak waar ook de Vlaamse universiteiten wel oren naar hebben (De Moor, p. 26). Er kunnen nog wel meer paden worden bewandeld, zoals blijkt uit het pleidooi van Michaël Joris voor internationalisation at home (p. 18). Verder lijkt iedereen uit te gaan van de *onontkoombaarheid* van de globalisering en, wat veel merkwaardiger is, van de *dienstbaarheid* van het hoger onderwijs aan die globalisering. In een paar decennia is de ivoren toren van universalistisch denken veranderd in een open laboratorium van toepassingen op afroep. Wat minder toren en wat meer accountability kon zeker geen kwaad, maar in wezen is de globalisering waarvan sprake een puur economisch verhaal, een wat bijzondere mix van klassieke handel en virtuele financieringsmechanismen met overgewicht. En met een heel eenzijdige stempel. Die van *onze* cultuur en *onze* kijk op de wereld namelijk. In zo'n systeem betekent diversiteit niet meer dan variaties op het thema van dezelfde symfonie. Ware diversiteit bestaat namelijk uit een reeks uiteenlopende premissen. Op de nexussen ervan ontstaat ware creativiteit en originaliteit. Het is dus maar de vraag of volgzzaamheid en trouw aan één bepaald maatschappelijk paradigma echt leiden tot kenniscreatie – toch de bijdrage bij uitstek van ons hoger onderwijs aan de samenleving?

*Eddy Bonte, hoofdredacteur*

De doelstellingen van Q&A vind je op [www.qazine.eu](http://www.qazine.eu)



**KRIS-KRAS**  
Sarah Eechaut

Ze kreeg een lastige opdracht – verbeeld internationalisering. Het is voor instellingen al lastig om te concretiseren, laat staan voor een fotografe. Sarah Eechaut trok daarop naar Delft. Veel Hollander kan het niet worden. En daar ging ze op zoek naar internationale verwijzingen in het dagelijks leven. Een term, een passant, een groepje mensen, een bord. De vier mooiste voorbeelden staan als serie in deze Q&A. Op onze site treft u meer werk van Sarah Eechaut.

Meer foto's op [www.qazine.eu](http://www.qazine.eu)



# Eigen schuld

Slechte eindschrijfties laten docenten zelf ontstaan.

In een didactiekcursus die ik op een hogeschool geef, open ik de cursusdag. Onderwerp: het begeleiden van scriptiestudenten. Julien, een oudere docent, neemt meteen het woord. Hij wil van anderen horen hoe je moet omgaan met studenten die na maanden begeleiding maar niet op een hoger niveau komen.

Een paar maanden begeleidde Julien een studente bij het schrijven van haar scriptie. De eerste twee bijeenkomsten bepaalden ze samen het onderwerp en de noodzakelijke activiteiten om tot een goede tekst te komen. Ze leek alles te begrijpen. Maar het eerste concept dat zij inleverde, stelde hem behoorlijk teleur. Op de probleemstelling volgde geen goede onderzoeksvragen. Er was al een enquête aan het concept toegevoegd, maar die sloot niet aan bij de probleemstelling. Haar bronnen waren populair wetenschappelijke *how-to-do*-boekjes. Toen hij merkte dat de studente zich passief opstelde, begon hij zich aan haar te irriteren. Alle stapjes schreef hij op, lichtte hij toe en liet hij door haar verwoorden. Zij leek alles te begrijpen. In concepten die volgden, las hij letterlijk zijn aantekeningen terug. Ze deed alleen wat hij haar opdroeg. Omdat hij niet wilde dat dit dicteesessies zouden worden, besloot hij haar alleen aanwijzingen te geven. Dat leidde uiteindelijk tot een paar bijstellingen. In de zesde en laatste bijeenkomst bespraken zij een scriptie van onacceptabel

niveau, grotendeels geschreven door hem zelf. De beoordeling was een zes. Ze kwamen niet verder.

De groep herkent het verhaal. Een van de docenten meent dat deze studente nooit zover had mogen komen. Hoe had zij de 'voorbereidende schrijfvakken' doorlopen? Wie had die vakken gegeven? De studente had niet toegelaten mogen worden tot dit scriptietraject. Een andere docent zegt dat het management debet is aan deze problematiek. Studenten moeten doorstromen, zegt hij. Als we studenten echt op de proef stellen, zakken er te veel en ontstaan er stuwmeren in de opleiding. En dat wil het management niet. Ik zie Julien knikken. Enigszins gerustgesteld concludeert hij opgescheept te zijn met de erfenis van een slecht voortraject.

Als de groep pauzeert en ik voorbereidingen tref voor een videoanalyse, realiseer ik me dat dit soort scripties, hoe intensief ook begeleid, nooit in reguliere studietijd op ordentelijk niveau komen. De voorbereidende vakken zijn namelijk vaak niet voorbereidend en vinden te vroeg plaats. Ze stellen studenten onvoldoende op de proef. Of liggen niet in lijn met dit soort individuele leertrajecten.

Julien beweegt zich in een complex van belangen. Die van de student die graag afstudeert maar te laat haar best doet, anderzijds collega's die toeleidende vakken zonder veel rompslomp willen afsluiten. Die van een opleidingsmanager die toeziet op de doorstroming van studenten en cijfers snel ingevoerd ziet worden. Die van het studentenpanel, een toetscommissie, een accreditatiepanel dat toeziet op het niveau van afstuderen. Aan welke belangen moet Julien gehoor geven? Als trainer besluit ik hem na de pauze te wijzen op een betere afstemming tussen collega's en vakken zodat we dit soort studenten eerder kunnen confronteren met hun lage niveau. Hopende dat deze docenten hierdoor gezamenlijk hand in eigen boezem steken. ●



René van Kralingen heeft een onderwijsadviesbureau.

 Meer Van Kralingen op [www.qazinc.eu](http://www.qazinc.eu)

Wat nu weer?

# Wat is een joint programme?

Wat is een joint programme / joint degree ?

## Poging 1: Nynko Jo Smit

Bij een double degree krijgt de student van elke deelnemende instelling een diploma. Door wederzijds vrijstellingen te accepteren, kost de studie dus minder tijd. Bij een joint degree maken instellingen samen één programma, waarvoor ook één diploma wordt uitgegeven. Instellingen maken gebruik van elkaars sterke punten om zo een nieuw programma te creëren.

*Nynko Jo Smit, Academic Registrar & Head Office of Educational Affairs, International Institute of Social Studies, Erasmus University, The Hague*

## Poging 2: Josep Anton Ferré Vidal

Starting with the hypothesis that students enrol in a program because: (a) they like the curriculum; (b) they expect to have contact with some teaching staff; (c) they expect to be able to use some facilities (labs, libraries, etc); Then you can develop a joint degree / program sharing only the same curriculum (students and teaching staff do not travel between institutions), curricu-

lum and teachers (they move from one institution to the other), curriculum and teachers and facilities (students move between institutions).

*Josep Anton Ferré Vidal, Director d'AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya)*

## Poging 3: Dr. Anke Rigbers

A joint programme is a study programme (bachelor or master grade) that is offered by at least two HEIs which are located in different countries. The kind and the extent to which students of one HEI can study at one of the partner HEIs is defined; this is also valid for the recognition of learning outcomes. If the final degree is awarded by both HEIs together, it is called a joint degree. If each HEI awards its own final degree it is called a double degree." *Dr. Anke Rigbers, CEO of EVALAG (Evaluationsagentur Baden-Württemberg), Deutschland*

## Poging 4: Dr. Maria E. Weber

The most interesting fact of a joint study programme is that it has to be

developed jointly by all the involved higher education institutions from the various countries. This implies that the institutions as a whole are challenged to prove their competence on internationalization. The development of a joint study programme is more than just the development of a curriculum. Teaching staff, but also the administrative and supportive staff, has to be involved in the development of such a study programme. Furthermore other issues like general regulations concerning entrance, admission and examination regulations have to be considered in a joint way. For the students a joint study programme can be of high value. On the one hand they receive either a national degree from the participating institutions or the receive a degree which is jointly awarded by all the institutions, on the other hand – the students have been engaged with an issue of their interest in an international context."

*Dr. Maria E. Weber, academic member of staff of the Fachhochschulrat (FHR) in Vienna*

# Bestaat de Europese hogeronderwijsruimte?

ja

Ligia Deca  
(Head of the Bologna  
Secretariat)



The European Higher Education Area (EHEA) launched in Vienna last year by 47 ministers of higher education does exist. In fact, EHEA tools have become part of daily life in higher education institutions across this vast territory. However, it sometimes looks as if we need criticism to become aware of the obvious presence of the EHEA. Have we realized our dream - 47 highly diverse, yet comparable, higher education systems that trust each other enough to see significantly higher academic mobility and improved diploma recognition, apart from higher quality and more diverse student bodies at the same time? I would say we did. My arguments? Institutional autonomy, academic freedom and stakeholder participation are just a few traits of the incredibly original European academic democracy which is seen as the cornerstone of the EHEA. At the same time, the EHEA acts as a non-stop debating forum on how these principles can inspire actions for the well-being of students, academic staff and universities themselves. Naturally taking into account the different cultural, social and historical backgrounds. The Council of Europe's basic values regarding human rights, democracy and the rule of law are also cornerstones for the EHEA, especially since EHEA candidates must adhere to the Council of

Europe's "European Cultural Convention". Europe is seen as a continent where quality of higher education seems to be at the heart of every national debate. Although the Bologna Process did not invent the concept of "quality assurance", it did enshrine a European institutional framework for quality enhancement, while allowing for national specificities. My own country, Romania, serves as an example of the trust these structures have brought about: a university can be assessed by any quality assurance agency listed in EQAR. Recognition and qualifications frameworks are also quantifiable tools for the existence of the EHEA. The Lisbon Recognition Convention is ratified by almost all EHEA members, while by next year all EHEA countries should have national qualifications frameworks compatible with the Overarching Framework of Qualifications of the EHEA. In addition, an overwhelming majority of the EHEA countries have the European Credit Transfer System (ECTS) in place as an easy transfer unit for personal academic achievement. The "Independent Assessment of the Bologna Process" study clearly states that mobility numbers for students, academics and researchers have increased and the foreseen build-up of an EHEA Mobility Strategy says something about the consoli-

dation of the area in the next decade. I agree that the tools described above might sound more appealing for policy makers or HE researchers than for students and professors, but mobility would be very difficult, if not impossible, without them. Apart from the countless newspaper articles disputing its benefits or investigating its ever increasing number of action lines, external recognition is an interesting indicator for the existence of the EHEA. Julie Bishop, the Australian Minister for Education Science and Training said: that 'If Australia is not able to maintain alignment with these developments, a significant proportion of the current 32,000 European enrolments in Australian institutions may find other destinations more attractive.' Finally, I would ask you to make a small imaginary exercise. Try to describe your student or teacher current experience without the aid of the notions mentioned above. Is there someone who doesn't know any mobile students or that has never seen a quality assessment questionnaire? Is there someone who has never heard of ECTS? If you reach the conclusion that the first descriptors that come to your mind are some of the elements described above, then we can safely assume that the EHEA does exist. Still very much work in progress, but surely a reality. ●

e  
e  
a

Karl Dittrich  
(voorzitter NVAO)



Tijdens de vele bijeenkomsten over de voortgang van het Bologna-proces in maart 2010, constateerden Europese ministers verantwoordelijk voor het Hoger Onderwijs, dat de *European Higher Education Area* (EHEA) een *feit* was. Hun redenering was simpel: bijna alle afspraken uit de Bologna-verklaringen zijn uitgevoerd of in uitvoering genomen. Het gebeurt wel vaker dat politieke wensen en de weerbarstige werkelijkheid uit elkaar lopen. De EHEA is voor mij een van de meest onthutsende voorbeelden van deze kloof. Het Europese hoger onderwijslandschap is op het eerste gezicht eenvormiger geworden, in de praktijk zijn de verschillen nog vrijwel even groot als vóór de Bologna-verklaring. Toegegeven, de bachelor-masterstructuur lijkt te zijn ingevoerd. Er is sprake van een versteviging van de externe kwaliteitszorg, we hebben kwalificatieraamwerken gekregen en met de invoering van ECTS is een eerste stap gezet om studenten en arbeidsmarkt goed te informeren. Maar, wie beter kijkt, ziet meer. Kijk maar eens naar de wijze waarop de bachelor-masterstructuur is ingevoerd en de moeilijkheden die vooral grote landen hebben om hun onderwijsstelsels om te vormen. Kijk maar eens naar het ontbreken van serieuze vormen van kwaliteitsbewaking in allerlei Europese landen. Kijk maar eens

naar de gebrekkige wijze waarop de kwalificatieraamwerken worden ingevoerd en getoetst. Elk van deze belangrijke en kwaliteitsverhogende maatregelen zijn op een verschillende wijze ingevoerd en getoetst. En dat de nationale overheden het niet zo nauw namen met de waarheid tijdens de invulling van de twejaarlijkse *stock-taking* - daar is iedereen die het Europese onderwijs ook maar een beetje kent van overtuigd.

## Europa heeft meer tijd nodig

Is dat verrassend? Nee! Is dat erg? Ook niet! De Bologna-verklaring heeft heel wat veranderingen tot stand gebracht. Ik ben erg onder de indruk van de wijze waarop met name een aantal voormalig Oost-Europese landen zich op de implementatie van de Bologna-afspraken heeft gestort. Hun hoger onderwijsstelsels worden in snel tempo klaargemaakt voor de mondialiserende economie. Petje af. We moeten ons echter wel realiseren dat de afspraken en voornemens die de ministers in opeenvolgende conferenties maakten, zo talrijk zijn, dat het onmogelijk is om ze in een tijdsbestek van tien jaar te

implementeren! Europa heeft dus meer tijd nodig en zal zich die ook moeten gunnen. De startpositie van de landen is te verschillend, de kwaliteitsverschillen zijn enorm. Meer en meer mengt Brussel zich niet alleen in discussies, maar probeert het de regie naar zich toe te trekken. Het Europese register, de stimulans om quality labels op te richten, steeds meer gedetailleerde regels over de inhoud van beroepen en dus van het onderwijs dat tot deze beroepen opleidt en steeds meer pogingen tot "Europeanisering". Het subsidiariteitsbeginsel sla ik hoog aan. Het komt steeds meer onder druk te staan door de pogingen van de EU om, via haar bevoegdheden voor de arbeidsmarkt, het hoger onderwijs aan regels te onderwerpen. Naar mijn overtuiging kan een dergelijke beweging slechts met kwaliteitsverlaging gepaard gaan. Nivellering ligt mijn inziens op de loer: het gemiddelde zal gaan tellen. Voor landen die het moeten hebben van hun kennis, is dat een zeer bedreigende ontwikkeling. Daarom mag wat mij betreft de *European Higher Education Area* nog even een papieren werkelijkheid blijven! ●





# Als bijzonder gekenmerkt

21 Opleidingen deden in 2010 vrijwillig mee met de pilot Bijzonder Kenmerk Internationalisering. Een inventarisatie van de uitkomsten. **Mark Frederiks**

## Waarom internationalisering beoordelen?

Ten eerste: Nederland en Vlaanderen zijn open economieën. Afgestudeerden moeten, vanzelfsprekend, over competenties beschikken om in een internationale en multiculturele omgeving te functioneren. Gelet op het specifieke profiel en internationale ambitieniveau van opleidingen, moeten zij nagaan welke internationale en interculturele leeruitkomsten nodig zijn. Externe experts kunnen de opleiding een spiegel voorhouden. Opleidingen zien zo hoe geformuleerde internationale en interculturele leeruitkomsten passen binnen de visie van de opleiding op internationalisering. En hoe dit uitwerkt op het programma, docenten, studenten en voorzieningen.

Ten tweede: de tijd is rijp voor professionalisering. Vroeger was internationalisering vaak een goed bedoeld initiatief van enthousiaste docenten die samenwerking en studentenuitwisselingen met buitenlandse opleidingen zochten. Inmiddels maakt internationalisering deel uit van de missie en strategie van instellingen. Dat moet vervolgens gestalte krijgen in de opleidingen. Daarvoor is beleid op opleidingsniveau nodig. Internationalisering is dan geen op zichzelf staande, losse activiteit, maar maakt volledig deel uit van het opleidingsbeleid. Daarbij komt ook de vraag aan de orde wat het effect is van internationalisering op de opleiding als geheel. Externe beoordeling nodigt uit tot een systematischer aanpak van internationalisering en kan een continue verbeterings-traject in gang zetten.



dr. Mark Frederiks is coördinator internationalisering bij de NVAO. Hij is tevens coördinator van ECA.

Ten slotte: veel opleidingen hebben een hoog ambitieniveau ten aanzien van internationalisering. Zij hebben ook de behoefte om erkenning te verkrijgen voor de inspanningen die men verricht. Het bijzonder (kwaliteits)kenmerk internationalisering geeft die erkenning. Hiermee kan men zich profileren, studenten en docenten aanwerven en soms ook gemakkelijker bepaalde financieringsbronnen aanboren.

## Hoe kan internationalisering worden beoordeeld?

De NVAO heeft ervoor gekozen om internationalisering op het niveau van de opleiding te beoordelen. Hoewel beoordelingen op instellingsniveau voor de toekomst niet worden uitgesloten, is het opleidingsniveau wegens de diversiteit waarmee gestalte aan internationalisering wordt gegeven, het aangrijpingspunt voor internationalisering. Uit onderzoek (zie de Wit p. 20) blijkt dat bepaalde instrumenten op instellingsniveau voorhanden zijn en dat de behoefte aan die instrumenten op dit niveau het grootst is. Opleidingen kunnen zelf kiezen of zij wel of niet een aanvraag doen voor het beoordelen van het bijzonder (kwaliteits)kenmerk internationalisering. De NVAO wil ook niet een bepaalde visie op internationalisering opleggen. Wij willen juist ruimte aan opleidingen geven om hun eigen internationaliseringsbeleid te formuleren. Dat is dan het uitgangspunt voor de beoordeling.

Belangrijk is dat internationalisering niet wordt verengd tot mobiliteit. Dat is maar een deel van internationalisering. In het beoordelingskader is de eerste standaard dan ook het internationaliseringsbeleid: welk beleid wordt er gevoerd? Welke benchmarks zijn er? Wordt dit beleid gedeeld en geëvalueerd? Een tweede standaard betreft de internationale en interculturele leeruitkomsten. Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen de beoogde en behaalde leeruitkomsten. Vervolgens gaat het om de vraag of het internationaliseringsbeleid en de beoogde internationale en interculturele leeruitkomsten terug zijn te zien in het programma, onderwijsleerproces, de toetsing, het personeel en de studenten (samenstelling, internationale ervaringen

# Internationalisering is meer dan mobiliteit

en mobiliteit) en in de voorzieningen voor studenten en personeel.

Dit heeft geleid tot een beoordelingskader waarbij elk van de standaarden en bijbehorende criteria zijn beoordeeld op een vierpuntsschaal: onvoldoende, voldoende, goed, excellent. Dit in overeenstemming met vigerende accreditatiekaders. Vanzelfsprekend zijn kennis van internationalisering en internationale ervaring noodzakelijke eigenschappen van de panels die internationalisering beoordelen. Dit beoordelingskader is in 2010 getest door middel van een aantal pilots.

## De resultaten van de pilots

Er was grote belangstelling voor deelname aan de pilots. Zelfs nadat de aanmeldingstermijn al was verstreken. Uiteindelijk hebben dertien instellingen met eenentwintig opleidingen meegedaan aan de pilots. Dit betrof drie Vlaamse en vier Nederlandse hogescholen, vijf Nederlandse universiteiten en een gespecialiseerde internationaal gerichte wo-instelling.

De NVAO vroeg deelnemende instellingen een zelf-evaluatierapport in het Engels te schrijven. De panels bestonden steeds uit een voorzitter met grote kennis en ervaring betreffende internationalisering (er waren 4 voorzitters uit Nederland, Vlaanderen en Zweden); een Europese (kwaliteitszorg)expert met veel internationale ervaring, een domeinspecifieke expert (meestal Nederlands of Vlaams maar in sommige gevallen Europees of Amerikaans) en een Nederlandse of Vlaamse student (veelal bestuursleden van de studentenbonden). Bij de samenstelling van de panels voor elke opleiding werd, uiteraard binnen de beperkingen van beschikbaarheid van experts, een zo internationaal mogelijke mix van panelleden nagestreefd. De panels werden ondersteund door een secretaris en process-coördinator van de NVAO. Deze hadden tevens tot taak om de consistentie van de panelwerkwijzen en -oordelen te bewaken. In de periode juni-oktober 2010 werden zo zestien site visits gehouden, resulterend in zestien panelrapporten over de eenentwintig opleidingen. Deze rapporten zijn door panelvoorzitters, proces-coördinatoren en secretarissen in twee clusters besproken. Zij letten

vooral op consistentie tussen rapporten. In een aantal gevallen leidde dit tot bijstelling van rapporten. Het bestuur van de NVAO heeft de rapporten besproken en heeft op 30 november 2010 besloten dat:

- bij 8 opleidingen het totaaloordeel “voldoende” is; zij ontvangen het bijzonder kenmerk internationalisering;
- bij 10 opleidingen het totaaloordeel “goed” is; zij ontvangen behalve het bijzonder kenmerk internationalisering ook een certificaat met als oordeel “goed” om hun bijzondere prestatie te benadrukken.
- bij 3 opleidingen een of meer standaarden als onvoldoende beoordeeld zijn; deze opleidingen hebben zich teruggetrokken.

## Het vervolg: Europees certificaat en goede praktijken

Op 15 december 2010 zijn tijdens een seminar voor Nederlandse en Vlaamse instellingen de resultaten van de pilots gepresenteerd. Instellingen kregen de bijzondere kenmerken en de certificaten uitgereikt. Ook werden nuttige suggesties ter verbetering van dit bijzonder kenmerk gepresenteerd. Deze conclusies zijn verwerkt in een evaluatierapport dat samen met bijgestelde richtlijnen en kader in april 2011 zal verschijnen. Opleidingen kunnen dan met deze verbeterde kaders een bijzonder kenmerk internationalisering aanvragen als onderdeel van een accreditatie. Instellingen kunnen ervaringen uitwisselen om zo te leren van de ervaringen van anderen. De NVAO zal deze ervaringen op een website verzamelen. Deze digitale ruilbeurs zal t.z.t. toegankelijk zijn via [www.qazine.eu/](http://www.qazine.eu/). Tot slot is ook het European Consortium of Accreditation in Higher Education (ECA), waarin 17 Europese accreditatieorganisaties samenwerken, enthousiast geworden over het bijzonder kenmerk internationalisering. ECA werkt momenteel aan een voorstel om een Europees certificaat voor internationalisering te ontwikkelen. Opleidingen in Europa die menen dat hun internationalisering goed of excellent is, kunnen dit Europees certificaat aanvragen. Naar verwachting gaan de pilots voor dit Europees certificaat in 2012 van start. De NVAO hoopt met deze initiatieven te kunnen bijdragen aan zowel de kwaliteitsverbetering van internationalisering als aan het inzetten van internationalisering ten behoeve van de algehele kwaliteit van het hoger onderwijs. ●



**KRIS-  
KRAS**  
Sarah Eechaut

# ‘We moeten Bologna afstemmen op internationale uitdagingen’

Kenniseconomie, gelijke kansen en innovatie – Dirk Van Damme, hoofd van het *Centre for Educational Research and Innovation* van de OESO – ziet tussen ‘Bologna’ en de Europese onderwijspraktijk nog te veel mismatches. Een interview. **Eddy Bonte**

**Q&A: Op een studiedag van de Vlaamse Onderwijsraad pleitte je voor een betere – en dringende – afstemming van nationale prioriteiten en Bologna met andere internationale uitdagingen die aan Bologna voorbij dreigen te gaan. Het kwam bij mij over als één grote waarschuwing...**

VD: (lacht) ‘Wel, de kernidee van mijn betoog luidt dat Bologna te *inward looking* dreigt te worden, te veel *intern* georiënteerd is. Met ‘intern’ bedoel ik het proces zelf, een op zichzelf draaiende wereld van de mensen die met Bologna bezig zijn. Kijk, tien jaar terug was de maatschappelijke relevantie van Bologna heel groot. De modernisering van het stelsel van het hoger onderwijs, de ontwikkeling van een gemeenschappelijke taal en structuren in een internationale ruimte en dat in een tijd dat alles nog nationaal was. Die stap naar een Europese hogeronderwijsruimte was absoluut noodzakelijk. Maar na tien jaar, kijkend naar de *volgende* fase, hoort hier een waarschuwing bij, vind ik: *op welke maatschappelijk relevante objectieven zal het Bologna-proces zich in de toekomst richten?* In die context vind ik mobiliteit, een hoofdthema van de Leuvense Bologna-conferentie van 2009, een te eng objectief. Mobiliteit is namelijk instrumenteel, het is enkel een middel. De hamvraag luidt: wat wil je met dat middel bereiken? Als ik naar de grote maatschappelijke thema’s voor het hoger onderwijs in Europa kijk, zie ik die niet figureren in de teksten van Bologna of maatschappelijke debatten die over ons hoger onderwijs worden gevoerd.’

**Q&A: Aan welke thema’s denk je dan in de eerste plaats?**

VD: ‘Vooreerst stel ik vast dat niet veel wordt nagedacht over de *verdere expan-*

*sie van het stelsel*. Bologna beschikt op veel vlakken over structuren die men blijft uitrekken, terwijl ze fundamenteel niet veel veranderd zijn. Ik denk aan *governance* en *leadership* aan universiteiten en hogescholen. Wanneer je naar een nog hoger niveau van participatie aan het hoger onderwijs wil gaan, dan zal het niet lukken door de bestaande structuren verder uit te rekken. Ik geloof absoluut in de expansie van participatie. Er bestaat namelijk niet zoiets als een natuurlijk plafond, een limiet van het percentage bekwaame mensen dat hoger onderwijs zou kunnen volgen of de beschikbaarheid van talenten. Dat is flauwekul. Wel zal die expansie worden gekenmerkt door een grotere diversiteit van de deelnemende groepen die bovendien een lastiger onderwijsparcours zullen afleggen. Dat alles veronderstelt een grote investering in de efficiëntie van het leerproces, want die efficiëntie ligt nu maatschappelijk onverantwoord laag, ondanks kennisontwikkeling, onderzoek en innovatie. Voor een deel komt dat omdat we leerprocessen nog

niet zo goed kunnen meten. Maar we blijven met een immens probleem zitten zolang een docent zegt: ‘Ik heb een goede cursus, want 70% slaagt niet’. Dan zijn we echt niet goed bezig met de fundamentele doelstelling, namelijk talenten ontwikkelen voor de kennismaatschappij. We beschikken over de onderwijskundige kennis om veel efficiëntere vormen van hoger onderwijs te organiseren, maar daar is blijkbaar weinig belangstelling voor!’

**Q&A: Europa heeft ook de mond vol van de kenniseconomie en sociale gelijkheid ...**

VD: ‘Precies! Onze opleidingen komen nog sterk deductief tot stand vanuit de bestaande disciplinaire structuren en dat heeft helaas minder van doen met de beroepen van morgen. Op dit vlak ontstaan overigens twee divergenties. De eerste tussen onderwijs enerzijds en de kennisontwikkeling en onderzoek anderzijds. Dan vooral het trans- en interdisciplinair onderzoek. Een tweede divergentie ontstaat tussen de beroepen die de samenleving aan het genereren is en die waartoe wij alsnog opleiden. Gezien het ritme waarmee nieuwe professies ontstaan – en ik spreek niet

# Erkenning van kwalificaties blijft een belangrijk doel

over modes – pleit ik voor een serieuze discussie en vraagstelling: waartoe leiden we op? Tot welke kennisdomeinen? Welke kennis en vaardigheden heeft een mens nodig om te functioneren in die dynamische 21<sup>ste</sup> eeuw?

Het *derde thema* dat aan Bologna dreigt voorbij te gaan, heeft inderdaad te maken met de sociale problematiek met het vraagstuk van de gelijke kansen voorop. Voor alle duidelijkheid: gelijke kansen is geen exclusief ideologisch links thema, het is gewoon een economische noodzakelijkheid. Een economisch systeem dat *the waste of talent* organiseert, kan niet langer. Je riskeert dat een intelligente onderwijsminister op een dag vraagt: waar is hier nog *the value for money*? Gelijke kansen staat wel op de agenda van Bologna, maar behoort te weinig tot de essentie van beleidsontwikkeling. We zien gelijke kansen te veel als een instroomprobleem, maar het is evenzeer een doorstroom- én uitstroomprobleem. In ons systeem zijn slaagkansen sterk sociaal gedetermineerd. Dat kan dus niet. Tot slot, merk ik dat de innovatiebeweging in het hoger onderwijs stilvalt. In Vlaanderen is de verantwoordelijkheid ervoor gedereguleerd naar de instellingen. Daar gebeuren veel goede zaken, maar ik zie geen *institutionele dynamiek of politiek op niveau van het beleid of de instellingen*,

bijvoorbeeld de samenhang met effectief onderwijs.

**Q&A: Kunnen deze thema's wel allemaal meegenomen worden in een proces zoals Bologna? Zouden we er niet beter aan doen hier Europa als politiek stelsel bij te betrekken, de Europese Commissie met name?**

**VD:** 'Voor mij is het duidelijk dat Bologna dit inderdaad niet allemaal kan meenemen. Let wel: ik vind Bologna echt een succes, zeker qua beleidsprocessen en resultaten. Maar moet je dat tien jaar oude proces kost wat kost willen voortzetten? Eerlijk gezegd was ik daar vroeger van overtuigd, maar nu ben ik minder geneigd dat te denken. Nogmaals, ik vrees door die interne gerichtheid. Op het vlak van kwaliteitszorg bijvoorbeeld, zie ik met Bologna niet meer zoveel vooruitgang mogelijk. Daar is veel gebeurd en we moeten dat stabiliseren, maar het is geen wezenlijke uitdaging. Overigens zijn er nog heel wat initiële Bologna-doelstellingen waaraan nog hard moet worden gewerkt. Denk maar aan de erkenning van kwalificaties, wat eigenlijk niet is gelukt. Zelfs niet tussen Vlaanderen en Nederland. Dát vind ik de harde kern van de zaak. Dat blijft dus een belangrijke doelstelling en op zich misschien wel een voldoende doelstelling om het proces verder te zetten. Ik wil gewoon duidelijk

maken dat het werk niet af is, zoals de sfeer in het hoger onderwijs soms doet vermoeden.'

**Q&A: Is het systeem Bologna niet te stug om zichzelf om te vormen? Dat kan toch alleen door te koppelen aan sociaal beleid en kenniseconomie? Dus: voeg hoger onderwijs aan die bevoegdheidsdomeinen van de Commissie toe.**

**VD:** 'Dat is een vraag naar politieke regulering. Een redelijk idealistische vraagstelling, want ik zie het de volgende twintig tot dertig jaar niet gebeuren. Persoonlijk vind ik dat je de Europese Commissie inderdaad de volle bevoegdheid moet geven over onderwijs en opleiding, maar de grote lidstaten zullen dat nooit aanvaarden. Jean Monet zei ooit: "Als ik opnieuw kon beginnen, begon ik met onderwijs en niet met kolen en staal..." Dat lijkt me absoluut correct. Wat jij voorstelt, zit meer in het proces van de opencoördinatiemethode. Dat is een vrij krachtig proces, maar er moet natuurlijke politieke wil bestaan om naar de echt relevante thema's te kijken. Ik begrijp de hervormingsmoeheid bij de instellingen. Er werd de voorbije jaren veel van de mensen gevraagd. Bovendien moet in veel landen ook nog eens worden bezuinigd, wat evenmin een moment is om nieuwe dingen op te pakken. *Niettemin: de uitdagingen zitten onvoldoende in een politiek gedragen beleid en dat was wel het geval in de beginjaren van Bologna.*" ●



**Dirk Van Damme is hoofd van het Centre for Educational Research and Innovation (CERI) van de OESO.**

**LEES HET VOLLEDIGE INTERVIEW OP WWW.QAZINE.EU**

## In de praktijk

# Drie Bijzondere Kenmerken

## Drie bijzondere kenmerken, drie opleidingen, drie lessen.



**Bert Enserink**

# B

**Bert Enserink (TU Delft) Standaard: Learning Outcomes**

Het master programma Engineering and Policy Analysis (EPA) van de faculteit Techniek, Bestuur en Management

van de TU Delft leidt ingenieurs op voor het bedenken van duurzame oplossingen voor complexe problemen. Denk aan onze toekomstige energievoorziening, urbanisatie, ict-toepassingen of nanotechnologie. Wij houden ons dus bezig met technische vraagstukken met politieke, culturele, morele en socio-economische dimensies. Door de aard van hun werk komen onze afgestudeerden bijna onvermijdelijk te werken in een internationale en interdisciplinaire omgeving.

**O**nze visie op internationalisering zit 'ingebakken' in de algemene doelstelling van het programma: studenten opleiden tot strategisch adviseurs die kunnen opereren in complexe sociale, technische en politieke context. Dat is ook de reden waarom we aandacht besteden aan interculturaliteit. Een van onze grootste uitdagingen in dit accreditatieproces was dan ook de vertaling van die algemene visie naar een voor deze accreditatie gewenste expliciete visie op internationalisering. De oriëntatie van het programma, de vakinhouden en didactiek zijn daarop aangepast, bijvoorbeeld door buitenlandse cases en grote variatie in gebruikte didactische concepten om studenten met verschillende leerstijlen te accommoderen.

Onze alumni roepen al jaren dat ze eigenlijk het meest geleerd hebben



dat heel belangrijke kwaliteiten. Kwaliteiten benoemen, erkennen en meetbaar maken is voor ons een belangrijk leerproces geweest in dit accreditatietraject.



**Tom van Veen  
(Universiteit Maastricht)  
Standaard: Vision**

'Als er geen visie is, dan gebeurt er niets', reageert Tom van Veen, vice-dean *Internationalization and Strategic Development* van de *School of Business and Economics* van de Universiteit Maastricht of precieser: *Maastricht University*. 'Een visie stuurt. Het staat in ons strategisch plan en geeft dus richting.' Met directe en voelbare consequenties. Op de *School of Business and Economics* wordt bijvoorbeeld alleen maar Engels gesproken. De visie bepaalt ook met welke partners de *School* samenwerkt, de selectie van de staf en de leeruitkomsten. Die visie is kort en krachtig – en in het Engels uiteraard: *'Maastricht University School of Business and Economics (SBE) aims to be an international network school of business and economics that prepares students for an international career.'*

Die internationale visie is niet zomaar ontstaan, maar geëvolueerd. 'Halverwege de jaren tachtig kwamen een aantal bedreigingen op ons af', weet Van Veen nog. 'Internationalisering was ons

van het samenwerken met mensen van over de hele wereld en dat die interculturele en internationale ervaring van onschatbare waarde is. Wij vonden die interculturele competenties altijd een interessante bijkomstigheid van ons programma, maar eigenlijk zonder ons te realiseren dat we daarmee ook een belangrijke kwaliteit in huis hadden. Wij waardeerden onze studenten vooral op toegenomen analytisch vermogen en hun vaardigheid in het systeem modelleren. Dat is veranderd.

**S**tuderen in het buitenland kan veel meer zijn dan een leuke ervaring. Indien goed vormgegeven leren jonge mensen open te staan voor andere ideeën. Ze leren verschillen te benoemen en waarderen en ze ervaren hoe zij dankzij hun verschillende achtergronden tot betere gezamenlijke resultaten kunnen komen. Voor de analisten en strategisch adviseurs die wij willen opleiden zijn



Tom van Veen

antwoord.' Het kleine achterland van de universiteit vergrijsde, potentiële studenten associeerden Maastricht met het buitenland. Zij kozen meer en meer voor een universiteit in de buurt van hun ouderlijk huis – de studentenpopulatie regionaliseerde. En dat terwijl het studieobject van de *School* – international business en economie – juist mondialiseerde. 'Onze doelstelling was studenten af te leveren die voor die internationalisering geschikt waren.'

**E**r kwam een programma waarbij deelnemers verplicht een half jaar in het buitenland op stage moesten gaan. 'Dat was zo succesvol, dat we dat voor al onze programma's hebben verplicht.' Dat is een keuze die direct uit de visie voortvloeit, legt Van Veen uit. 'Daar staat Maastricht ook bekend om – je kiest bewust voor een buitenlandverblijf als je bij ons komt studeren.' Eén aspect van de visie is, volgens Van Veen, 'problematisch'. Verdergaande internationale samenwerking tussen universiteiten, bijvoorbeeld in de vorm van double degrees, staat niet op de tocht, maar door studieverkorting wel onder druk. Toch is juist die verdergaande internationale samenwerking voor Van Veen een wezenlijke uit-



Eric Tichelaar

## 'Wij staan bekend om ons verplichte buitenlandverblijf'

werking van de visie. 'Engels onderwijs, buitenlandse studenten en staf – het telt. Maar de ontwikkeling van het netwerk ... daarin vindt onderzoek plaats, daarin is de uitwisseling van ideeën.' Die diepere samenwerking concretiseert de visie op internationaal onderwijs.



**Eric Tichelaar  
(Hogeschool van Amsterdam)  
Standaard: Teaching and Learning**

Doel van het *European Master of Science in Occupational Therapy* is verder gestalte te geven aan de kwaliteit van ergotherapie door middel van de wetenschappelijk ontwikkeling van de discipline, binnen Europa en wereldwijd. Studenten en docenten uit verschillende landen van binnen en buiten Europa werken intensief met elkaar samen. Gecombineerd met wetenschappelijk onderzoek leveren we zo een bijdrage aan de ontwikkeling van ergotherapie in Europa. Studenten

en alumni zijn zo voortrekkers voor het werkveld en leveren een bijdrage aan de wetenschappelijke onderbouwing van ons vak.

De *European Master of Science in Occupational Therapy* is een part time, tweejarige masteropleiding van 90 ECTS. De opleiding wordt in intensieve samenwerking tussen vijf landen aangeboden. Studenten bezoeken achtereenvolgens de *University of Brighton*, *University College/University of Southern Denmark*, *Amsterdam University of Applied Sciences*, *Zurich University of Applied Sciences* en het *Karolinska Institutet Stockholm*.

Het onderwijs is modulair opgebouwd. Iedere module begint met 2 weken voorbereiding thuis, gevolgd door twee weken intensieve les in de bovengenoemde steden. Daarna volgt een intensieve assesment (acht weken). In iedere module is veel informatie over het doen van wetenschappelijk onderzoek en verdere verdieping in de grondslagen van ergotherapie. Het internationale karakter van ergotherapie komt duidelijk naar voren; zowel in het onderwijs programma als in de sociale activiteiten die studenten ondernemen in de periode dat ze samen optrekken. Die studenten komen in groepen van circa achttien personen, uit minimaal acht verschillende landen. Er is dus veel aandacht voor diversiteit en internationale samenwerking. ●

# Beyond mobility

**H**et concept Internationalisation At Home (IaH) werd in 2000 door een Special Interest Group van de European Association for International Education (EAIE) ontwikkeld, omdat internationalisering beperkt was tot mobiliteit en die mobiliteit 90% van de studenten in de kou liet staan. Baseline van het concept IaH: Beyond Mobility. In veel EUC-aanvragen kreeg IaH een centrale plaats. Al even snel kwam de vraag voor een definitie en een concrete invulling van het begrip. De EAIE SIG publiceerde een *position paper*<sup>1</sup>, met als basis de bekende definitie van Jane Knight<sup>2</sup>. Daarin staat dat internationalisering een procesgebonden kader is, waarbij een aantal factoren verder gedefinieerd worden: de implementatie van de ontwikkelingen die zich in een internationale en nationale context voordoen, zoals het invoeren van de kwaliteitszorg en accreditatie, de student-centrale aanpak, en het gehele Bolognaproces. Die internationale ontwikkelingen moeten worden vertaald voor de lokale doelstellingen en werking van de instelling. Daarnaast zien we de onder meer de cultuur die kan leiden tot een internationale campus. De *student experience*, de transformatie in het leerproces, vindt plaats in een specifieke context. Dat is de omgeving van campus en klas, waarbij formeel en informeel leren aan bod komen. Het inzetten van verschillende leermiddelen, niet in het minst het gebruik van ICT, speelt daar een belangrijke rol in. Dit alles wordt gekaderd in de algemene internationalisering van het curriculum en de organisatie daarvan. Joseph Mestenhauser van de University of Minnesota stelt dat IaH een metafoor is voor de vernieuwingsprocessen in de instellingen waarbij je internationaliseert om te mondialiseren<sup>3</sup>. Dit is de kernwaarde van een studentcentrale IaH: het ervaringsaanbod, formeel en informeel, waardoor de student zich transformeert, om een bepaald gewenst profiel te verwerven<sup>4</sup>. IaH sluit ook aan bij de vrij nieuwe concepten *Global University* en *Global Education*, die meer in de diepte werken en de essentie van de instelling bepalen. Carnegie Mellon<sup>5</sup> beroept zich op “an academic philosophy that develops students into the responsible global leaders and architects of tomorrow’s world. Our students, faculty and alumni forge international partnerships to develop solutions that will have a global impact. And the university itself has extended beyond its (...) campus, to multiple degree-granting locations around the globe.” Dit wordt verder geconcretiseerd in *Global Presence*, *Global Education* en *Global Partnerships*. Het lijkt alsof enkel een aantal elite-universiteiten deze

doelstellingen nastreven, maar het zijn begrippen in volle ontwikkeling. Het stemt alvast tot introspectie. De instellingen zoeken naar kaders, systemen en instrumenten om gewenste en bereikte resultaten zichtbaar te maken. Jane Knight pleit er voor dat de inhoud en context van de trajectbeleving van de student in kaart moet kunnen gebracht worden<sup>6</sup>. En dat voor de drie opdrachtenclusters van het hoger onderwijs: onderwijs en vorming, onderzoek en ontwikkeling en de dienstverlening en het maatschappelijke engagement. De nood aan kwaliteit en goede voorbeelden leiden tot het ontwikkelen van indicatoren en *benchmarks*. In Vlaanderen kennen we het instrument van de Bologna-experts, in Nederland MINT van Nuffic, en in Europa is er het IMPI-project. De NVAO pakt nu uit met zijn Kwaliteitslabel Internationalisering Opleidingen. Dit is een bemoedigend proces en helpt de verdere ontwikkeling van IaH en de *Global University*. Het zorgt voor definities en kaders. Goede voorbeelden kunnen dienen als benchmarks die de instellingen kunnen aanpassen binnen hun eigen gekozen context, wat een vernieuwend en dynamisch proces zal blijken te zijn. ●

**Michaël Joris, stafmedewerker Internationalisering Katholieke Hogeschool Limburg**

<sup>1</sup> Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H., Wächter, B. (2000). *Internationalisation at home: A position paper*. Amsterdam: EAIE and Drukkerij Raddraaier.

<sup>2</sup> Knight, J. (1993) Internationalization: Management Strategies and Issues, *International Education Magazine*, CBIE, Ottawa

<sup>3</sup> Mestenhauser, J. A. & Ellingboe, B. J. (Eds.) (1998). *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus*. Phoenix, AZ: The American Council on Education/Oryx Press.

<sup>4</sup> Teekens, Hanneke Ed (2006) *Internationalisation at Home: A Global Perspective*. Den Haag: Nuffic-Mestenhauser Joseph *Internationalisation at Home Systems Change to a Fragmented Field*

<sup>5</sup> Van hun website, geraadpleegd op 16 november 2010: <http://www.cmu.edu/global/>

<sup>6</sup> Knight, J. (2002). *Developing An Institutional Self-Portrait Using The Internationalization Quality Review Process Guidelines*. <http://www.eotu.uiuc.edu/events/IQRP-SelfPortrait.pdf>



© Sarah Eechaut



**KRIS-  
KRAS**  
Sarah Eechaut

# Certifying Internationalisation of Higher European Education



Hans de Wit is Professor of Internationalization of Higher Education at the School of Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam and Co-Editor of the 'Journal of Studies in International Education' (Association for Studies in International Education/SAGE publishers).

W

What is meant by the internationalisation of higher education? Over the years, many definitions and practises have been used (see for instance De Wit, 2002, 109-116; Knight, 2008, 19-22), most of them being either curriculum or mobility related. The most commonly used definition is by Jane Knight: "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education." Knight states that internationalisation (Knight, 2008) revolves around two basic components: *internationalisation*

*at home (rather curriculum-oriented) and internationalisation abroad.* These components do not exclude one another, but are intertwined in policies and programmes.

Over the past 25 years, the internationalisation of higher education in Europe became higher on the agenda. Increasing competition in higher education and the commercialisation and cross-border delivery of higher education, have challenged values traditionally attached to cooperation: exchanges and partnerships. At the same time, the internationalisation of the curriculum and the teaching and learning process has become as relevant as traditional focus on mobility. *Internationalisation has become an indicator for quality in higher education.* And there is more debate about the *quality of internationalisation itself.*

Internationalisation is not developing in similar ways in higher education throughout Europe and the world as a whole. There are different accents and approaches. Internationalisation strategies are filtered and contextualised by the specific internal

context of the university, by the type of university, and how they are embedded nationally. Internationalisation strategies are shaped at the programme level by the different relationship these programmes have to the market and society. An internationalisation strategy can be substantially different for a teachers training programme than for a school of dentistry or a business school. And as a result of the Bologna Process, more and more internationalisation strategies may be different by level: PhD, master and bachelor.

## Calling for assessment

The growing importance of internationalisation in higher education on the one hand and the diversity in rationales, approaches and strategies of institutions and programmes on the other, call for an *assessment* of the quality of internationalisation at the programme and the institutional level and a system of *certifications* as to define the progress and status of the internationalisation at the programme and institutional level. The rationale for a system of certificates for internationalisation was described by a Flemish Working Group as being too much about the 'why' and too little

about the 'how' the quality indicators to be used. According to them important questions about visibility, transparency, focus and demonstrated quality are still unanswered, and that is why they look for instruments to do so. (Joris, 2009) Deardorff, Pysarchik and Yun (2009) state: "*with globalisation driving the demand for global-ready graduates, it becomes crucial for administrators to assess these outcomes of internationalisation to determine exactly what our students are learning through these efforts and how effective our programmes are in achieving the stated learning outcomes.*"

This contribution gives an overview of the debate on quality and benchmarking of internationalisation of higher education, against the background of the initiative taken in 2010 by the Dutch-Flemish Accreditation Organisation (NVAO) to introduce a pilot scheme among 21 Dutch and Flemish degree programmes to assess their level of internationalisation. This pilot is seen as the foundation for the development of a European label 'distinguished feature internationalisation' on the

initiative of the 'European Consortium for Accreditation' (ECA).

## Assessment of internationalisation strategies

In 1999, the OECD published a book edited by Jane Knight and Hans de Wit with the title *Quality and Internationalisation in Higher Education*, which provided an instrument and guidelines for assessing internationalisation strategies based on a number of pilot reviews in institutions in different parts of the world. Two issues were considered relevant at that time: the question of added value of internationalisation to higher education, and the quality of the internationalisation strategies itself. (see also Knight, 2008, 40). The Occasional Paper edited by De Wit ten years later focused on the theme *Measuring the success of what we do (EAIE, 2009)*. Its introduction states that measuring success is becoming an increasingly urgent item on the agenda of professionals. The international ranking of higher education institutions is a widely debated example of how measurement has started to influence our profession in a way that differs from the past. The call for accountability by stu-

dents, faculty, deans, the management of higher education institutions and national governments, as well as the call for quality assurance, is an important issue on the agenda of higher education in general. This includes the internationalisation process, programmes and projects. Accreditation, ranking, certification, auditing, and benchmarking have become key items on the international higher education agenda.

Several initiatives to develop tools and instruments for measuring internationalisation have been taken in different countries over the past years, following the 'Internationalisation Quality Review Process' of 1999. Regretfully, they all measure input and/or output, not outcomes. According to Hudzik and Stohl (2009), outcomes are "usually most closely associated with measuring goal achievement and the missions of institutions (...) and are the really important measures." Deardorff, Pysarchik and Yun (2009) find that the assessment of outcomes is possible and that workable frameworks are available. Instruments dealing with Intercultural Competences are more oriented to outcomes and several tools exist, primarily in the USA.

Quality assurance in general terms refers to the policies, attitudes, actions, and procedures necessary to ensure that quality is being maintained and enhanced (Woodhouse, 1999). Woodhouse identifies four different approaches: general accreditation, specialised or profession accreditation, audit or review, and quality assessment. Most of the instruments fall in the category of audits and reviews and focus on 'How good are you at achieving your stated objectives'. Most combine self-assessment with external peer review and some have an award incentive attached to it. Benchmarking is another instrument that is used in assessing the quality

of internationalisation. Comparison and identification of best practices are two additional elements that form key aspects of benchmarking exercises, and the exercise itself is also focused on improvement. Also for benchmarking one needs a list of measures or indicators.

As principle guidelines, the 'Internationalisation Quality Review Process' has learned that the following elements are crucial:

- Focused on two aspects: progress (measured by quantitative and qualitative measures) and quality (measured by opinion of those who do the assessment);
- Measured according to the objectives and targets set by the institution
- Focused on both organisational and programme strategies;
- More oriented to evaluating the process than the outcomes or impact;
- Pointed to where improvement is desirable and necessary;
- Accepting that there is no ideal or optimal measurement profile;

- Focused on how the different elements work together in an integrated and strategic manner;
- Need to take place on a regular basis and over a period of time to reinforce the process. (Knight, *ibid*, 44-45).

Adding: to that list the quality review of internationalisation requires a commitment and involvement at all levels. That is: leadership, faculty, students and administrative staff.

Brandenburg et al (2009) make in the context of assessment an interesting distinction between internationalisation (a process with a focus on improvement) and internationality (a description of the present state of internationalisation).

Last but not least, the diversity of the context is most relevant. As mentioned before, there are different types of institutions; different disciplines within one institution; different levels of education; and different institutional, local, national and regional cultures and environments. Instruments for assessment have to recognise these differences and should be able to contextualise the internationalisation process.

The key questions of assessment of internationalisation are: Why are you doing it, how do you do it, and what do you want to reach with it. These questions have to be placed in their specific context.

As said in the introduction, diversity (in terms of types of institution, discipline, programme, level and approach) has to be taken into account when developing a list of measures or indicators. As Joris (2008) states, on the one hand material must be sufficiently relevant to design an instrument that can be used for all kinds of different purposes. On the other hand it has to serve as a self-assessment instrument to make results visible and measurable, and to serve as benchmarks and allow benchmarking. He observes the importance of context and the need to compare only what is truly comparable. The value of an indicator and its relevance must be defined by the context in which it is used. Hence, most instruments, following the example of the 'Internationalisation Quality Review Process', use the term 'Guidelines' or 'Outline', from where the institution or the programme can select those measures which are relevant in their context. What they also have in common is that they are more directed to the assessment of institutional strategies than to programmes. This is also the case with the recent publication 'Internationalisation and Quality Assurance', edited by Adinda van Gaalen which addresses as central question "How can we assure the quality of internationalisation of an institution." (2010, iv) As rationale they all have primarily what is cited above for the IMPI project: "The project aims at providing HEIs with insight into their performance and means for improvement."

### Towards a European Certificate for internationalisation?

From the present overview, some issues come clearly to the forefront:

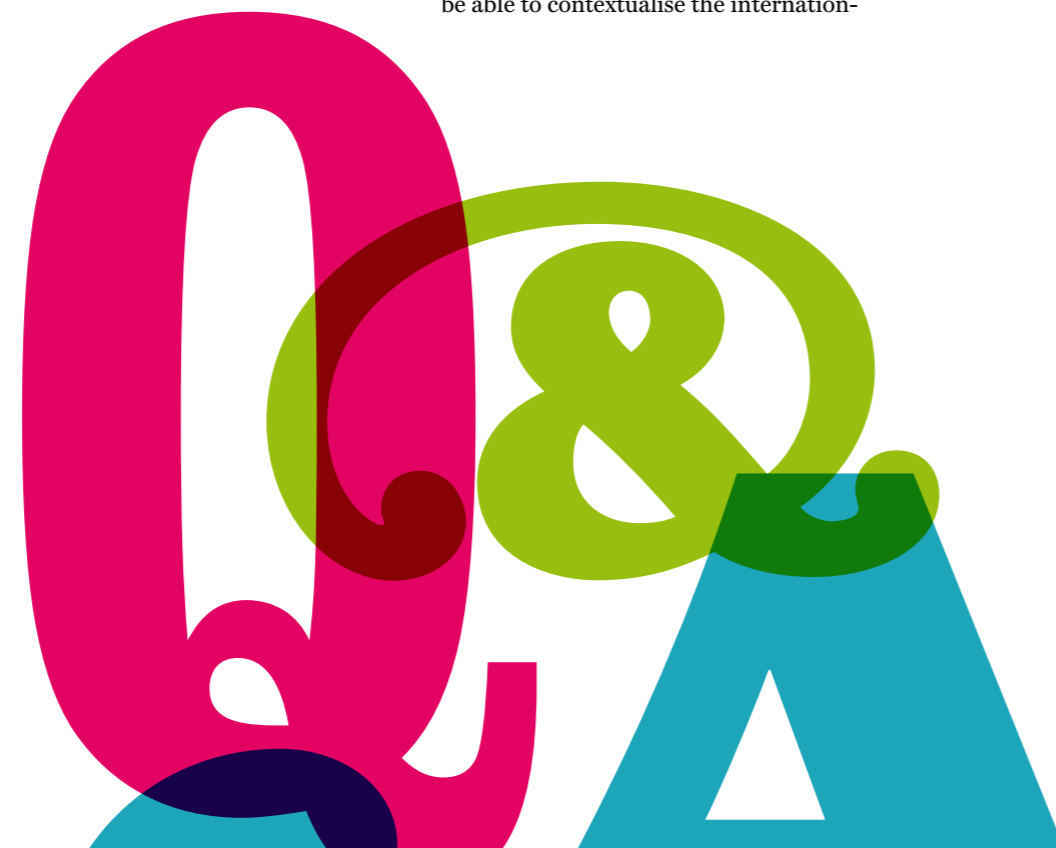
- There appears a need for quality assessment of internationalisation strategies in higher education;
- Around the world, in particular in the USA and Europe, several instruments have been developed over the past 15 years to assess that quality;
- They use more or less the same programmatic and organizational categories for assessment;
- They are focusing on input and output assessment;
- They are mainly taking place at the institutional level;
- They address the state of the art and/or the process for improvement;
- With preference some form of benchmarking as to create comparison and best practice is appreciated.

At the same time, one can observe that:

- Institutions are reluctant to ongoing assessment of internationalisation strategies, for it is a time consuming process;
- In the present world of branding and ranking, an instrument without some kind of certification, is not considered a high priority;
- Assessment of institutional strategies denies the diversity of strategies for disciplines and programmes and the different levels within them;
- Increasingly, institutions and programmes distinguish between a minimum requirement of internationalisation, applicable to all students and all programmes, and a maximum requirement, applicable to programmes and students with a high international and intercultural focus;
- Internationalisation is becoming more mainstream in the higher education agenda, in the present global knowledge economy internationalisation is strongly linked to innovation, interdisciplinarity and interculturality, and;

Increasingly a link has to be made to learning outcomes for students. Based on these observations, it appears advisable to develop a system of certification of internationalisation at the programme level. This certification should be able to distinguish the quality of a programme's internationalisation. The following characteristics should be taken into consideration:

- The use of different assessment levels in order to indicate the state of internationalisation (what has been achieved so far) and to provide incentives for improvement (where is it heading to or what is attainable);
- The certification is available at least at the level of the programme or a combination of programmes (bachelor and/or master; schools/faculties);
- The assessment procedure is not focused on a specific activity but is comprehensive towards internationalisation (the why, how and what of internationalisation);
- It should focus on how internationalisation contributes to the overall quality by focusing on qualitative indicators (vision, content, provisional elements and outcomes) while using quantitative indicators (e.g. staff mobility figures) as supporting elements;
- It should be with preference a regional (European) or international certificate, as the purpose is to position it in a comparative international context;
- The assessment should be done by a team which combines expertise on the subject, on quality assurance and on internationalisation, and should include international expertise and the student perspective;
- Given the global knowledge economy and the diverse society we live in, both intercultural and international competencies should be addressed;
- As much as possible, the assessment should be combined with accreditation of the programme, as to avoid extra workload and costs. ●



# Van Gogh-museum zoekt *wall power*

Hoe definieer je de kwaliteit van een museum? Nikola Eltink, hoofd Collecties bij het Van Gogh museum, zoekt dagelijks naar een antwoord. Jan Joost Aten

Omarmen. Dat is wat een museum van goede kwaliteit eigenlijk met je moet doen, vindt Nikola Eltink. Ze had die ervaring laatst weer toen ze op bezoek was in de Philipsvleugel van het Rijksmuseum. 'Als je daar bent, wordt je al vrij snel opgenomen in de sfeer, de collectie en het gebouw. Het is als een warme deken, waarin je graag rondwentelt. Een samenspel van een mooie collectie, een goede inrichting en goed gastheerschap.' Eltink wil dat effect ook bereiken voor het Van Gogh-museum. Op de afdeling werken de conservatoren,

de restauratoren en medewerkers collectiebeheer (conserveringsmedewerkers). Naast leidinggeven aan de afdeling houdt Eltink zich bezig met de aankoop van hetgeen de bezoekers te zien krijgen: de werken. Ze hoeft de beslissing, om een werk wel of niet te kopen, niet alleen te nemen. Samen met een team van (assistent) conservatoren houdt ze bij wat op veilingen wordt verhandeld en het team bekijkt stukken die worden aangeboden. Om de week heeft Eltink en aankoopteam een zogeheten aanbiedingen-overleg, waarin wordt overlegd of stukken worden aangeschaft of niet. Uiteraard hebben directie en bij heel grote aankopen ook de Raad van Toezicht een beslissende stem in het al dan niet aankopen van werken. Het museum gaat niet over één nacht ijs.

### Helderheid

Een eerste criterium bij het aanschaffen van werken is of ze voldoen aan de eisen van het zogeheten collectieplan. In dit plan, dat om de vier jaar wordt vernieuwd, staat onder meer een beschrijving van de collectie (aard en omvang), welke stukken nog missen (beschrijving van de collectievorming) en welke onderzoeken het

museum gaat verrichten. Het plan vormt een leidraad met objectieve criteria om te kijken of een te kopen werk binnen het interessegebied van het museum valt. Dat interessegebied kan in de loop der jaren veranderen, vertelt Eltink.

### Leidraad

'In eerdere versies van het collectieplan werden er andere accenten gelegd.' Zodra bepaalde lacunes zijn gevuld worden de prioriteiten verschoven. Er moeten per periode beslissingen genomen worden zoals bijvoorbeeld het afbakenen van een bepaald tijdsgewricht of (soort/stijl van) werk van een gewenste kunstenaar. Zodat deze de context van Van Gogh toont en de invloed die zijn tijdgenoten op zijn ontwikkeling hadden inzichtelijk maakt. Die verandering van insteek heeft weer invloed op het aankoopbeleid. Zo'n verandering wordt ingegeven door het team van conservatoren bij het museum, maar ook door het publiek. 'Het is niet zo dat we een knieval maken naar de bezoekers, dat we alleen tentoonstellen wat zij willen zien. Maar we luisteren wel degelijk naar ze. Laatst was hier een groep buitenlanders - sowieso vormen buitenlanders de hoofdmoot van ons publiek - en die waren verward en misschien zelfs gepikeerd omdat de werken op de bovenste verdieping niet van Van Gogh waren. En daar kwamen ze nou juist voor.' Dan moeten we dus beter inzichtelijk maken waarom wij bepaalde presentaties maken, wat de relatie met Van Gogh is. De mening van de bezoekers is voor het Van Gogh museum overigens niet alleen vanuit 'moreel' oogpunt belangrijk, maar ook vanuit een financieel. Ongeveer zeventig procent van het jaarlijkse budget wordt door het museum zelf opgebracht, onder meer uit recettes.

Leidraad bij die beslissing is in de tweede plaats de conditie van het werk: in welke staat bevindt het stuk zich, moet het gerestaureerd worden of zijn er restauraties die juist weer ongedaan kunnen worden gemaakt? 'Laatst nog werd er een werk aangeboden bij een veiling dat heel goed in onze collectie zou passen, een schilderij van een vriend van Van Gogh. We waren enthousiast, maar toen we het werk in levenden lijve zagen, hebben we er vanaf gezien. Het werk zelf en de conditie van het stuk: het was gewoon niet goed genoeg.' Voldoet een werk aan inhoudelijke en technische eisen, dan is er een belangrijk derde vraagstuk: de artistieke kwaliteit. 'We zijn op zoek naar stukken met *wall power*. Springt het eruit aan de wand? Hoe hangt het naast andere stukken? Hoe mooi is het?' Ook dit soort vragen wordt door het hele aankoopteam besproken.

Nog even terug naar die bezoekers. Is het uiteindelijk niet het publiek dat bepaalt of een museum kwaliteit heeft en of de collectie klopt? 'Niet in eerste instantie. Maar natuurlijk is er wel een spanningsveld tussen wat het publiek voornamelijk wil zien en het museum nog

meer wil tonen', geeft Eltink toe. De uitdaging is om dit op de juiste wijze voor het voetlicht te brengen 'Het Van Gogh museum heeft een eigen doelstelling, namelijk het beheren, conserveren, onderzoeken en presenteren van de collectie. Kunst moet gezien worden door publiek. Anders bestaat het eigenlijk niet voor degenen die het werk niet kennen, dan ligt het alleen maar in een depot of een atelier. En, zoals gezegd, is het publiek ook steeds belangrijker geworden door de inkomsten die ze meebrengen.'

De taak van het Van Gogh museum, dus die van Eltink, is om aan de kwaliteitseisen van medewerkers én bezoekers te voldoen. Hoe controleer je of het lukt om die twee werelden bij elkaar te brengen? Eltinks oplossing is eenvoudig. Zo af en toe loopt ze door het museum, gaat op een bankje zitten, kijkt en luistert naar de reacties van het publiek. 'Da's een methode die ik vooral heb geleerd toen ik nog bij NEMO werkte. Dat is een museum voor wetenschap en technologie. Vaak maakten we daar prototypes voor installaties en keken we hoe het publiek daarop reageerde. Want wisten wij van tevoren of bezoekers geïnteresseerd waren in een bepaald onderwerp of dat ons ontwerp begrijpelijk en toegankelijk was? Geen idee. Op deze wijze was te peilen of iets zou aanslaan of niet.' Ondanks de andere aard van het Van Gogh museum werkt die lakmoesproef hier ook. 'Ik zou het vaker moeten doen, zo'n wandelingetje, één keer per week misschien. Toevallig ben ik vanochtend nog even geweest, toen zag ik meteen een paar kaartjes die scheef hingen. Dat kan echt niet.'

### Voelen

Naast een wandeling als lakmoesproef is onderling overleg tussen de medewerkers van diverse afdelingen, zoals de conservatoren en de mensen van educatie een vereiste voor goede kwaliteit. 'Gebeurt dat niet, dan kan het misgaan. Laatst hadden we hier in het museum de presentatie van het gerestaureerde schilderij *De slaapkamer*. Een wereldberoemde Van Gogh. Punt is: we hebben de presentatie helemaal niet zo heel uitgebreid aangekondigd. Daar ontstond achteraf een discussie over, waarom hebben we dat niet gedaan? Door te weinig onderlinge communicatie, bleek. Dat is natuurlijk wel een aanslag op je kwaliteit ten aanzien van presentatie als museum, zowel intern als richting publiek. In dit geval hebben we de doelstellingen van het museum niet helemaal waargemaakt.'

Als het gaat om kwaliteitsverbetering, heeft Eltink één droom. 'Ik zou willen dat je als bezoeker bij binnenkomst nóg meer voelt: dit is het Van Gogh museum. Wat ik hier te zien krijg, gaat over Van Gogh en zijn tijd. Hoe we dat moeten realiseren? Er zijn wel ideeën, maar die moeten nog flink worden uitgewerkt. Ook daarover gaan we het komende jaar onderling nog flink discussiëren.' ●



Jan Joost Aten is redacteur bij Maters & Hermesen



# Grenzeloos curriculum

**I**nternationalisering zou een essentiële pijler moeten zijn van elke toekomstgerichte opleiding. De student van vandaag zal veertig jaar lang – of wie weet, zelfs nog langer – werken in een omgeving die snel mondialiseert: wetenschappelijk en technologisch, cultureel, sociaal en economisch. Dit vergt nieuwe vaardigheden, die in de *OECD Innovation Strategy* omschreven worden als vaardigheden van de 21ste eeuw<sup>1</sup>. Deze vaardigheden zullen de kennisintensieve innovatie, zowel maatschappelijk als economisch, dragen in alle private en publieke sectoren. In een open concept van innovatie is communicatie, interactie en samenwerking cruciaal, zowel op regionaal als op internationaal niveau, lokaal als globaal. Hoe kunnen universiteiten hun opleidingen beter concipiëren en afstemmen op studenten die actief zullen zijn in deze ‘glokale’ omgeving? Zo opgevat pervadeert internationalisering immers alle facetten van een ‘modern’ curriculum: de doelstellingen, het onderwijs en de onderwijsvormen, de leerprocessen en de leeromgeving. Dit alles institutioneel aangestuurd en ondersteund, ondermeer door een internationaal curriculumontwerp, strategische partnerschappen, een impactbeleid, een ontwikkelingsbeleid, een innovatiebeleid en een internationaal studentenbeleid. Hierop gaan we nu iets dieper in.

**I**nternationalisering dringt steeds meer door in de *opleidingsdoelstellingen*, die in deze context gericht zijn op kennis vinden en delen in internationale academische netwerken of “professional communities”, een comparatief standpunt kunnen innemen, kunnen samenwerken met “peers” in een internationale omgeving en kunnen handelen in een multiculturele omgeving.

Die nieuwe doelstellingen kunnen niet bereikt worden zonder de *onderwijs- en leerprocessen* te internationaliseren door internationaal gerichte leerinhouden, het toetsen van wereldwijde kennisbronnen, deelname aan internationale cursussen, projecten, seminars of summer schools, internationale stages en thesiswerk. Genetwerkte opleidingen, waarbij “resources” gedeeld worden en taken verdeeld, zullen dit verder faciliteren en tegelijk de betrokken opleidingen versterken.

**O**m dit ten volle te realiseren moet de *leeromgeving* van de opleiding open zijn naar andere universiteiten in de wereld (partnerschappen) en naar de wereld van het werk (eveneens partnerschappen) en in die zin een weerspiegeling zijn van onderzoek, innovatie en het professionele leven. Dit impliceert ook dat universiteiten hun (nu relatief gesloten) elektronische leeromgevingen openen om gezamenlijke opleidingsruimten te creëren met partners.

Het spreekt voor zich dat opleidingen daarom een *expliciete internationale dimensie* moeten ontwikkelen die deze drie aspecten omvat: internationaal georiënteerde onderwijsobjectieven, daarop gerichte onderwijs- en leerprocessen met inbreng van internationale partnerschappen en open leeromgevingen die deze processen voeden. Dit alles om studenten voor te bereiden op een academische of professionele loopbaan. De tijdshorizon waarbinnen zo’n loopbaan voorspelbaar is, is trouwens zeer klein geworden: twintig jaar geleden was er geen internet, geen Google en geen mobiele telefoon. Wat kunnen we dan zinvol zeggen over de werkomgeving twintig jaar verder in de toekomst. Maar één zaak is zeker: Het zal internationaler zijn en precies dat aspect moeten we beter vatten in het *curriculumontwerp*. Daarover moet op opleidingsniveau collegiaal nagedacht en beslist worden, uitgaande van een coherent opleidingsconcept met gerichte inhouden en goed geplande leeractiviteiten, open op de regio en de wereld, in samenwerking met partners, met als resultaat een coherent internationaliseringsconcept per opleiding.

Voor wat betreft de *kwaliteitsverzekering* van internationalisering, vinden wij dat deze best gebeurt op curriculumniveau. In de formele kwaliteitsverzekering door de VLIR en de accrediteringsprocessen

van NVAO komen de drie genoemde componenten (doelstellingen/learning outcomes; onderwijsleerprocessen; leeromgevingen) nu al aan bod. De internationaliseringsdimensie in deze moet echter meer *expliciet* en *in de kern* aan bod komen. Wij zijn dus geen voorstander van een afgesplitste, aparte accreditering of kwaliteitslabels voor internationalisering. De kwaliteit en impact van internationalisering moet *inclusief* gebeuren, net zoals ook de onderzoekscomponent in elke accreditatie wordt ingeschat, inclusief en niet via een aparte *assessment*.

De inschatting van internationalisering als dimensie betekent in elk geval meer dan het louter kwantificeren van de *mobilititeit* van studenten en docenten. Op die manier resulteert mobiliteit in een verdichting van een internationaliseringservaring voor een (te kleine) groep van studenten tijdens een beperkte periode. Dat is weliswaar belangrijk, maar het heeft ook zijn beperkingen, voornamelijk het (beperkt) aantal studenten dat daarvoor in aanmerking komt en de kostprijs ervan, alsook de logistieke en administratieve organisatie van het mobiliteitsgebeuren. Ook de kwaliteit van de internationale leerervaringen van de meeste, zoniet alle studenten moet aan bod komen, in elk geval van die studenten waarop de opleiding zich pretendeert te richten (de *normstudent*). Ook daarom moet gepleit worden voor een curriculumaanpak, die niet alleen draait rond de traditionele mobiliteit.

**W**e moeten in deze creatiever leren denken. Nadenken over *gestructureerde mobiliteit* van docenten en studenten, in groepsverband, tussen partnerinstellingen, tijdens vooraf overlegde tijdsvensters, met curricula die daartoe zijn afgestemd.

Nadenken ook, in de richting van *nieuwe onderwijsstechnologieën*. Zij bieden, eventueel gemengd met klassieke onderwijsvormen, nieuwe mogelijkheden zoals (multi-site) learning, communities en seminars, kennisdeling en –constructie (met wiki-achtige software en het gebruik van open educational resources; toepassing van principes van open access en open innovatie), interactie met buitenlandse staf en studenten onderling, gezamenlijke projecten, gedeelde cursussen, genetwerkte opleidingen, virtuele mobiliteit, en zoveel meer. Het gebruik van deze instrumenten bij curriculumontwerp sluit ook meer en meer aan bij real life-situaties in de private en publieke sector, waar *conference calls* en *video meetings* stilaan

gemeengoed worden. Het is wellicht ook de enige weg waarop de studentengroep als geheel, desgevallend in combinatie met kortere fysieke mobiliteit, volwaardig kan participeren aan internationaliseringsprocessen in een opleiding.

**T**och behoeft internationalisering ook institutionele sturing en ondersteuning. Die omvat verschillende aspecten. Vooreerst een ondersteuningsbeleid bij het *ontwerpen van internationalisering* in opleidingen, die verschillend kan zijn voor “gewone” opleidingen, genetwerkte cursussen, seminars, labo’s-, opties/minors of complete opleidingen, internationale Engelstalige opleidingen; en opleidingen in samenwerking al dan niet leidend tot een joint degree.

Verder een *niet-statisch* en *strategisch partnerschapsbeleid*, dat gebaseerd is op samenwerking in onderzoek en innovatie, en zowel opleidingsgebonden partnerschappen stimuleert als samenwerking gericht op universiteiten waarmee de instelling een samenwerkingscultuur wenst te ontwikkelen. Een impactbeleid, dat de “outreach” van internationale opleidingen vergroot, o.m. door opleidingsnetwerking en ondersteuning door onderwijstechnologieën. Een doordacht beleid rond universitaire ontwikkelingsamenwerking, dat zowel partnerschappen als specifieke ondersteuning behoeft en de nodige impact nastreeft (*research and education for development*). Een *innovatiebeleid* dat, o.m. door pilootexperimenten, nieuwe netwerk- en impactmogelijkheden onderzoekt, bijvoorbeeld door de toepassing van open educational resources en onderwijstechnologieën van de laatste generatie.

*Last but not least*, een *internationaal studentenbeleid*, dat niet alleen administratieve ondersteuning biedt, maar tevens de integratie van studenten bevordert in het perspectief van de opleidings- en bredere academische doelstellingen. Deze institutionele sturing en ondersteuning behoeven een kwaliteitsverzekering die enerzijds te zien moet zijn in de curriculumevaluatie van VLIR en NVAO, anderzijds vooral moet beoordeeld worden op institutionele benchmarks.

Internationalisering moet sterker gebonden worden aan het curriculum, met name bij het expliciteren van opleidingsdoelstellingen, het ontwerpen en uitvoeren van onderwijsleerprocessen en het openen van (elektronische) leeromgevingen, gevoed door



Prof. Dr. Bart De Moor, Vicerector Internationaal Beleid, Katholieke Universiteit Leuven

partnerschappen. Institutionele sturing en ondersteuning zijn absoluut vereist en leiden tot impact en innovatie in het internationaliseringsbeleid. Zo’n beleid zal niet achter de Europese programma’s lopen maar ervòr. Kwaliteitsrepercussies zijn er vooral op het niveau van het curriculum. Daarom precies is het curriculum de plaats voor evaluatie in het kader van formele kwaliteitsverzekering door de VLIR en de NVAO. Het institutionele beleid is hoofdzakelijk gericht op eigen *benchmarks*. ●

<sup>1</sup> Dirk Van Damme, Education, Training for Entrepreneurship, Creativity and Innovation, OECD/CERI, Jean Monnet- Spanish Presidency Conference, 25-26 January 2010



# Leren twee punt nul

Social media zouden wel eens de crux kunnen zijn in internationalisatie van hoger onderwijs. Ipad, Twitter en Facebook slechten grenzen.

Frederik De Decker

# D

*“Professoren in Gent en Leuven wapenen zich tegen de ‘millenniumstudenten’: laatkomers die babbelen tijdens de les, twitteren, surfen en alles doen behalve opletten”, stond in De Standaard op 19 november 2010. Zoals te verwachten lokte het artikel heel wat respons uit: instemmend gemompel in docentenkamers, gegniffel bij studentenverenigingen, reacties op internetfora in de zin van “studenten zien tegenwoordig niets anders: kijk maar naar de profsen zelf, om van continue twitterende politici maar te zwijgen”. Natuurlijk waren er ook collega’s die ons eraan herinnerden dat elke generatie vindt dat die na haar op moreel vlak te wensen overlaat. Het*

hoeft dan ook niet te verwonderen dat de week na het vermelde artikel een antwoord volgde onder de kop “*Millenniumprofs voor millenniumstudenten*” (DS 23 november 2010): profsen moeten maar meegaan met hun tijd. Of en hoe een dergelijk debat in Nederland leeft, weet ik niet, maar ik maak me sterk dat het wellicht niet anders is. Nu zou ik mezelf nooit als een kenner of nieuwe media-adept durven bestempen; mij zal je (voorlopig?) niet vinden als @fredd of zoiets op twitter. Maar ik wil desondanks wel bepleiten dat het hoger onderwijs best eens grondig nadenkt over hoe dit verschijnsel aangevend kan worden in het leerproces. Een pleidooi dus voor het “tweepuntnullen” van het leren. Dit betekent dat we in plaats van ons te “wapenen tegen ‘millenniumstudenten’” achter de vijandige linies gaan kijken hoe deze vernieuwingen een inherent deel van een krachtige leeromgeving kunnen uitmaken.

Dat dit meer is dan een hype mag duidelijk blijken uit de aandacht die (ondermeer) de Europese Commissie hieraan geeft. In “*Learning 2.0 - The Impact of Social Media on Learning in Europe*”<sup>1</sup> wordt onomwonden besloten dat, in het kader van de Lissabon-agenda, “*leerstrategieën die gebruik maken*



Frederik De Decker is stafmedewerker onderwijs bij de Associatie Universiteit Gent. Daarbij kan hij putten uit zijn jarenlange ervaring bij de UGent (medewerker internationalisering) en Arteveldehogeschool (diensthoofd onderwijsontwikkeling en internationalisering).

*van sociale media kunnen bijdragen aan innovatie in onderwijs en vorming in Europa*”.

## Ipad

Het hoger onderwijs heeft alles in huis om de potentie hiervan ten volle te benutten. We hoeven er immers niet aan te twifelen dat niet enkel studenten, maar ook hun docenten vaak behoren tot de ‘*early adopters*’ van dergelijke nieuwe fenomenen. Kijk maar eens rond op een willekeurige conferentie hoe er duchtig met I-phones, -pads en -books gegoocheld én gegoogled wordt. Want, hoewel meegelezen onbeleefd is, je moet al ziende blind zijn om niet te merken dat niet alle deelnemers steeds driftig aan het noteren zijn. Misschien kunnen deze collega’s onze scouts worden die het “(i-)Pad” doorheen de vijandige linies effenen. Zowel *millenniumstudenten* als *millenniumprofs* lijken me dan ook –theoretisch toch– klaar voor dit “leren 2.0”.

## Telescopen

Vanzelfsprekend is de vertaling daarvan in de praktijk geen sinecure. Maar als we er niet in slagen om de “millenniumcompetenties” van studenten te valideren op basis van onze relevante ervaringen van het laatste decennium (paradigmawissel naar “*learning outcomes*”, EVC, competentie-assessment,...) zijn we dan wel klaar voor het hoger onderwijs van de eenentwintigste eeuw? In dat onderwijs moet zeker ruimte zijn, althans volgens de OESO<sup>2</sup>, “*voor de dingen die alle mensen moeten kennen en in staat zijn te doen om op een betekenisvolle manier te kunnen leven in en bijdragen aan een goed functionerende maatschappij*”. Daarbij wordt o.m. verwezen naar omgaan met diversiteit en autonomie, maar ook naar het interactief kunnen inzetten van allerlei “*tools*”. Vooral dat laatste kan betrekking hebben op specifieke competenties die het resultaat van leren 2.0 kunnen zijn. Daarbij denk ik aan *vaardigheden* en *attitudes* die ook in een latere beroeps-carrière van pas komen zoals multi-

tasken of telescopen, snel informatie opzoeken, netwerken, omgaan met en geven van kritiek, internationaliteit en interculturaliteit. Maar we kunnen er niet aan voorbij dat het internet ook een enorme en schier onuitputtelijke kennisbron geworden is, waar jongeren zich massaal aan laven. Want geef toe: als u zelf met een vraag worstelt, draait u dan nog uw bureaustoel om richting uw (wellicht deels achterhaalde) Winkler Prins of googled u het meteen via wikipedia?

## 2.0

Studenten worden zich meer en meer bewust van hun milleniumcompetenties en vinden dat in student centred education ruimte gelaten moet worden om die competenties naar waarde te schatten (google maar eens de recente gezamenlijke studies van ESU en EI hierover<sup>3</sup>). Als we “leren 2.0” echt ingang willen laten vinden, ligt er nog heel wat werk op de plank: professionalisering van medewerkers, toetsing, omkadering. Kortom, dan moeten we de vraag beantwoorden: hoe zullen we daarmee omgaan in onze kwaliteitszorg? Misschien kan de volgende fase van de accreditatie (2.0?) daar al deels een antwoord op bieden. ●

<sup>1</sup> Een zogenaamde *policy brief* van Christine Redecker, Kirsti Ala-Mutka en Yves Punie in opdracht van het Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, European Commission te vinden op <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56958.pdf>.

<sup>2</sup> Zie “*21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*” (EDU Working paper no. 41); te vinden op: [http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en\\_2649\\_35845581\\_44303186\\_119684\\_1\\_1\\_1\\_00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_2649_35845581_44303186_119684_1_1_1_00.html)

<sup>3</sup> De “*Student-Centred Learning Toolkit for students, staff and higher education institutions*” is te vinden via de volgende link <http://www.esib.org/index.php/News/news-archive/778-esu-and-ei-launch-toolkit-for-student-centred-learning->

# Internationalisation of the Accreditation Process in the course of the Bologna Reforms

An international orientation plus an understanding of international employability are absolute musts for qualifications awarded at Bachelor's, Master's and PhD level in the context of the Bologna Process. **Daisuke Motoki**

**T**he higher education sector supports globalisation and is itself supported by it. It serves to train highly-qualified staff and professionals, and contributes to strengthening both the research base as well as the higher education sector's innovative capacity, key factors for a country's competitiveness in the knowledge-based global economy. It fosters international cooperation as well as intercultural exchange. The cross-border mobility of ideas, students, teachers and financial resources changes the environment in which higher education institutions operate, together with the developments taking place in Information and Communications Technology.

At national level, the concept of competition in higher education and the diversification of education and training opportunities ensure ever greater heterogeneity, which is then further consolidated by ever-increasing internationalisation. This loss of homogeneity calls for measures capable of delivering greater transparency and comparability. Accreditation is a crucial tool in this respect. Consequently, accreditation and evaluation have, in the course of many years, become key terms in higher education policy discussions and debates.

## Not plausibility check

Along with the growing importance of accreditation as such, particularly in the international context, the requirements and standards which have to be met are also increasing, and especially so vis-à-vis the method and procedure of such review and assessment processes. Accreditation must no longer be seen as a simple plausibility check. Indeed, it requires expertise on the object to be evaluated as well as know-how, and also requires an understanding of how assessments can be made on the basis of objective and objectifiable criteria. FIBAA already recognised this development at a very early stage.

The contentual design and organisation of internationality has to be adapted to take account of the conditions and circumstances relating to the respective qualifica-



**Daisuke Motoki joined FIBAA in 2003 and has held the position of Managing Director at FIBAA since November 2009.**

tion phases (Bachelor's, Master's, PhD). For example, it tends to make more sense for students enrolled in Bachelor's programmes to not only acquire foreign language skills – but also for these programmes to focus on competencies which then serve to familiarise the students with social and intercultural behaviour patterns as well as institutional rules and regulations. Fundamental scientific approaches from other countries must also be taught. In Master's programmes, the competence-building process should above all focus on the field of scientific theories. Furthermore, doctoral studies (PhD programmes) should also enable students to acquire a systematic understanding of their research discipline in the international context and should give the graduates the qualifications they need to be able to master the skills and methods used and applied in research conducted in the field in question.

The question of how higher education institutions can deliver international competence cannot be defined in principle. In Bachelor's programmes, for example, specifically targeted language courses could be provided, while the Master's programmes might rather be expected to offer English-instructed teaching in specialist courses. The integration of foreign teachers always makes sense at programme level, as long as the delivery of specialist content does not suffer under the language teaching and provides incentives to gain insights and knowledge via the equivalency of language and content.

## Checks aspects

In the accreditation process, FIBAA checks whether and how intensively higher education institutions take international aspects into consideration. For example,



FIBAA checks whether the goals and strategy of the degree programme to be reviewed or assessed correspond with the requirements and standards of the European Qualifications Framework and the Dublin Descriptors. In its assessment, FIBAA also determines whether the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is applied.

Within the scope of accrediting degree programmes with an explicitly international aspiration, FIBAA also examines whether a degree programme's objective and strategy clearly take international aspects in teaching and studies into account as well as graduate employability. Hence, FIBAA also checks whether some of the students come from abroad and whether student exchange with foreign higher education institutions is an integral part of the degree programme. To this extent, FIBAA also examines how and to what extent cooperation and collaboration at higher education level have been institutionalised with foreign higher education partners and how these have influenced the individual degree programme.

#### **Verifies measures**

Furthermore, it determines whether the teachers have sufficient international experience at their disposal and whether the composition of the relevant faculty actually corresponds with the degree programme's international aspirations. In the accreditation process, FIBAA further verifies whether measures have been taken to ensure that the curriculum contains sufficient international and intercultural content, and that its delivery meets both the requirements and the international focus, and therefore meets the requirements of employability in an international environment. Moreover, FIBAA ensures through its choice of international members for the review and assessment team and the relevant decision-making bodies, that the accreditation agency also attaches prime importance to the internationality of degree programmes. The particular challenges which higher education institutions have to face include that of integrating international lecturers into a degree programme's administrative and management procedures, as well as the higher education institution's quality management

system as a whole. Furthermore, it is also essential to harmonise the respective higher education culture with the usual international customs and requirements. Higher education institutions encounter problems with the realisation of internationality when, in contrast to their actual purpose and objective, they are unable to demonstrate this distinct contentual aspiration in plausible terms, thereby extending beyond a degree programme's purely "internationalised" content.

#### **Key component**

Higher education institutions are particularly convincing in achieving their international aspirations when the internationality of teaching and studies is a key component in the degree programme's design. For example, this can include completing obligatory semesters abroad, or a significant proportion of courses delivered in foreign languages, or lecturers with international experience in their profession and/or academic work, and the degree programme provides the graduates with the qualifications they need to be able, by means of knowledge transfer and competence development, to contribute in exemplary manner to mastering international tasks, missions and responsibilities of all kinds.

The Bologna Process presents the higher education institutions with a suitable system for mastering the new challenges. The Bologna Process not only meets with ever-increasing interest in Europe, but also in non-European countries and, in particular, Asian countries. As a result, the European higher education institutions are meanwhile increasingly beginning to understand the Bologna Process as an opportunity for engaging in internationalisation and for opening up new target groups. Due to the major cultural, historical and political differences that exist between countries, and in particular between European and non-European countries, the globalisation of the higher education sector represents a major challenge for all involved. For the international and mutual and reciprocal recognition of study opportunities and degree programmes, the accreditation system must also be able to meet these challenges and must also elaborate and organise these internationally in order to foster international comparison between the higher education institutions and their study opportunities in a global higher education area. ●

## Tiptop

# Hoe bereid ik een instellingsaudit voor?

Paul Nieuwenhuis geeft zes tips die de kans op een positieve beoordeling van de instellingstoets kwaliteitszorg vergroten.

### **TIP 1: zorg voor 'operationeel kwaliteitsbeleid'**

Maak expliciet wat je onder 'visie op kwaliteit' en 'ontwikkelen van een kwaliteitscultuur' verstaat. Wat willen we realiseren en waaraan moeten de resultaten voldoen? Formuleer doelen en leg ze vast als eisen die je stelt aan product- en proceskwaliteit. Het tweede element van operationeel kwaliteitsbeleid is verbetergericht werken. Een open deur, maar het draagt sterk bij aan de kwaliteitscultuur. Richt processen zo

in, dat evalueren en daaraan verbonden consequenties als vanzelfsprekend wordt ervaren.

### **TIP 2: zorg voor 'met elkaar communicerende lagen'**

Organisaties hebben doorgaans een jaarlijkse beleids-, planning- en controlcyclus waarin met behulp van documenten en gesprekken de bedrijfsvoering vorm krijgt. Vaak



Drs. Paul Nieuwenhuis is Manager Afdeling Onderwijsontwikkeling & Kwaliteitszorg Saxion en Voorzitter platform HBO van het NNK (Nederlands Netwerk voor Kwaliteitsmanagement)

# Bereid je goed voor op instellingsjargon

beperken dergelijke cycli zich tot de hoogste lagen in de instelling (bestuur – faculteit/school). Het is belangrijk dat zulke cycli ook binnen de faculteit of school operationeel zijn. Ten minste tot op het niveau van de opleiding, beter nog tot en met de individuele medewerker. Er moet sprake zijn van wisselwerking: *top down* en *bottom up*.

## TIP 3: stel vast of je het over de 'juiste zaken' hebt

Gaat het over gedefinieerde kwaliteitseisen? Operationeel kwaliteitsbeleid en interactie tussen niveaus zijn niet genoeg. Als je met elkaar eisen hebt geformuleerd over bijvoorbeeld de toets- en beoordelingspraktijk (meetbare beoordelingscriteria, objectieve beoordeling, valide en betrouwbare toetsing, examencommissie die haar verantwoordelijkheid voor de kwaliteit waarmaakt), zorg er dan ook voor dat die op de agenda staan. Deel successen en problemen. Alleen dan bereik je gedeeld belang en support.

## TIP 4: regel documentatie

Als aantoonbaar goed onderwijs en onderzoek het motto is, moet dat ook blijken uit relevante documentatie. Die moet ook volledig zijn. Net als het materiaal waaruit de wisselwerking tussen de verschillende niveaus blijkt. Indien scholing van docenten op het gebied van toetsen en beoordelen prioriteit heeft in de instelling, moeten de keuzes en resultaten daarvan ook bij de opleidingen en (groepen) docenten terug te zien zijn.

## TIP 5: spreek dezelfde taal

Gebruik de totstandkoming van de kritische reflectie en de voorbereiding op de bezoeken van de auditcommissie om het 'instellingsjargon' met elkaar te delen. Niets is zo vervelend (zowel voor de auditcommissie als voor jezelf) als tijdens gesprekken (te)veel tijd moet worden besteed aan het verder verhelderen van 'basisinformatie'. Voorbeelden: als het gaat over de P&C-cyclus van de instelling, de kengetallen (of indicatoren; alleen de woorden al!), de strategische

visie, het kwaliteitskader voor de opleiding ... Het is van belang dat bestuur en management (van opleidingen en ondersteunende diensten) dezelfde benamingen hanteren.

## TIP 6: doe een trial

Het is zinvol om als voorbereiding een aantal thema's te checken of de wisselwerking tussen de verschillende niveaus daadwerkelijk uit de verf komt. Voorbeeld: hebben we beleid op het gebied van studeren met functiebeperking en wat is dat dan? Is dat zichtbaar in hoe dat op faculteits-/schoolniveau is uitgewerkt? Maken de opleidingen het vervolgens ook waar? Focus je op volledigheid, actualiteit en relevantie van het bewijsmateriaal. ●

 **Lecs "Van sturend naar ondersteunend kwaliteitsbeleid" op [www.qazine.eu](http://www.qazine.eu)**

# Lectrr



 Meer Lectrr op [www.qazine.eu](http://www.qazine.eu)

# Colofon

Q&A wordt mogelijk gemaakt door de NVAO

 [www.nvao.nct](http://www.nvao.nct)

Q&A website [www.qazine.eu](http://www.qazine.eu)

**Redactie**  
Eddy Bonte (hoofdredactie),  
Ijda van den Hout, Sebastiaan van der Lubben (eindredactie)

**Aan dit nummer werkten mee**  
Jan Joost Aten, Eddy Bonte,

Dirk Van Damme, Ligia Deca,  
Frederik De Decker, Karl Dittrich,  
Bert Enserink, Josep Anton Ferré  
Vidal, Mark Frederiks, Michael  
Joris, René van Kralingen, Bart  
De Moor, Daisuke Motoki, Paul  
Nieuwenhuis, Anke Rigbers,  
Nynke Jo Smit, Eric Tichgelaar,  
Tom van Veen, Maria E. Weber,  
Hans de Wit

**Medewerkers website**  
Dirk Van Damme, Wendy  
Danko, Jeroen De Flander,  
Katrien Fret, Joep Grosemans,  
Paul Nieuwenhuis, Matt Tips,

Hans de Wit, Thérèse Zhang.

**Journalistiek**  
Maters&Hermsen  
[www.matershermsen.nl](http://www.matershermsen.nl)

**Basisontwerp**  
Loes Koomen

**Vormgeving**  
Maters&Hermsen Vormgeving,  
Marjolijn Schoonderbeek

**Fotografie**  
Sarah Eechaut (1983) studeerde  
typography & research aan de

St. Lucas Hogeschool Voor  
Wetenschap & Kunst, Ghent

**Cartoon**  
Lectrr  
[www.lectrrland.be](http://www.lectrrland.be)

**Website by**  
Resilion  
[www.resilion.be](http://www.resilion.be)

# KRIS- KRAS

Sarah Eechaut

