

# De lange weg naar competente én gekwalificeerde docenten

Riekje de Jong en Hanno van Keulen

**De Nederlandse Universiteiten erkennen elkaars regelingen Basiskwalificatie Onderwijs. Dat betekent dat de weg naar gekwalificeerde docenten open ligt. Hoe is dit zo gekomen? Waarin komen de regelingen overeen, en waarin verschillen ze? En, belangrijker, maken we voortgang op de weg naar competente docenten, beter onderwijs, en betere leerresultaten?**

## Inleiding

De huidige minister van onderwijs, Plasterk, opende het academisch jaar 2007 in Utrecht. Hij preeste de plaatselijke universiteit voor haar regeling onderwijskwalificatie, "die nu landelijk navolging krijgt", want "docenten moeten meer aandacht en waardering krijgen voor het lesgeven" (Plasterk, 2007). En het is waar, de rectoren van de Nederlandse universiteiten hebben besloten om regelingen basiskwalificatie onderwijs (BKO) wederzijds te erkennen. Op het moment van schrijven van dit artikel hebben de Colleges van Bestuur van zes universiteiten (Utrecht, Nijmegen, VU Amsterdam, UvA Amsterdam, Delft, en Twente) deze afspraak daadwerkelijk geratificeerd, kwalificeren vijf universiteiten (Rotterdam, Tilburg, Groningen, Wageningen en Eindhoven) zich volgens het

Rectorenoverleg voor erkenning, en zijn drie universiteiten (Maastricht, Leiden, Open Universiteit) druk bezig een BKO-regeling die ook aan de kwalificatie-eisen voldoet te implementeren. Daarmee is en wordt een civiel effect gecreëerd. Docenten met een BKO voldoen bij de overstap naar een andere universiteit automatisch aan de basiseisen die op onderwijsgebied gesteld

worden. Instellingen kunnen in het kader van de accreditatie gemakkelijker beargumenteren dat voldaan is aan de eis van de NVAO: "Het personeel is gekwalificeerd voor een inhoudelijke, onderwijskundige en organisatorische realisatie van het programma" (NVAO, 2003). Ook wordt aan politiek en publiek een duidelijk signaal gegeven: universiteiten nemen onderwijskwaliteit serieus en zijn in staat tot zelfregulatie. Dit is belangrijk, want zoals de minister opmerkte, "ik ben geschrokken van het negatieve imago dat universiteiten in de politiek hebben". Het einde van een van de laatste non-professies (Baume, 2006) lijkt dus in zicht: ook docenten aan universiteiten zijn binnenkort gekwalificeerd voor hun onderwijsstaak.

## Achtergrond

De kwaliteit van de universitaire docenten is een cruciale factor voor het leren van studenten aan de universiteiten. Toch is hiervoor nooit een formeel kader gecreëerd. Er is geen opleiding tot universitair docent en geen verplichte 'HBO-300 cursus' zoals voor HBO-docenten zonder lerarenopleiding jarenlang heeft bestaan. Deze verplichting is inmiddels afgeschaft maar het is in het HBO usance gebleven

aan de kwalificatie-eisen te voldoen. Universitair docenten waren en zijn primair vakdeskundigen en onderzoekers. Zij vinden hun beroepsidentiteit niet in het lesgeven, maar in hun discipline: de organische chemie, kerkgeschiedenis, keltisch. Positief te waarderen en kostbaar om te koesteren is dat universitair docenten heel veel verstand hebben van de inhoud en hoe kennis tot stand is gekomen. Dat verstand wordt ontwikkeld in een stevig traject en omkleed met vele eisen. Een universitair docent moet gepromoveerd zijn en regelmatig blijven publiceren in onderzoekstijdschriften met een voldoende hoge ranking om binnen te blijven en carrière te maken. Zulke eisen worden wat onderwijs betreft niet aan docenten gesteld, in ieder geval niet wat betreft vorm, uitvoering en resultaten. Immers, het zou er op neer komen dat je bijvoorbeeld pas een cursus mag geven wanneer het cursusontwerp anoniem is gereviewed door minstens twee buitenlandse experts!

Dat wil niet zeggen dat universitaire docenten en bestuurders goed onderwijs niet belangrijk vinden. Hoewel hoorcolleges nog steeds veel gegeven worden, is het besef gegroeid dat niet het aanbieden van kennis door de docent, maar het leren en verwerken door de student, cruciaal is. Projectonderwijs kende al een grote populariteit in de vroege jaren zeventig, en ook probleemgestuurd onderwijs is al heel lang gemeengoed. Lastige werkvormen waarvoor veel docenten zich graag bijscholen. Tel daar bij op de ambities op het gebied van academische vorming, geïntegreerde curricula, ontwikkelingen op ICT-gebied, internationalisering, grote en heterogene groepen studenten, afgenomen financiering, en de uitdagingen voor docenten stapelen zich op. Het feit dat de 'community of practice' van universitaire docententrainers, de SOP (Stuurgroep Onderwijskundige Professionalisering) al zo'n dertig jaar bestaat, wijst op een bloeiende praktijk van trainen en getraind worden. De behoefte om ondersteund en geschoold te worden is dus niet nieuw. Maar wel altijd met een grote mate van vrijwilligheid. Deze vrijblijvendheid werd voor het eerst doorbroken toen de Universiteit Utrecht in 1996 een stelsel van verplichte onderwijskwalificaties invoerde (Keesen et al., 1996). In dat jaar werden in Ede en Utrecht ook een tweetal grote conferenties belegd door VSNU en CRWO, met honderden deelnemers uit de gelederen van bestuurders, personeelsfunctionarissen en trainers, om de professionaliteit van de universitaire docent te bespreken. De columnist van dit blad, Peter Bouhuijs, presenteerde daar de resultaten van een internationale vergelijking (met vooral Noorwegen en het Verenigd Koninkrijk als ijkpunten). De tijd leek rijp, maar gecoördineerde acties op enige schaal volgden niet. De universiteiten bleven zich op dit terrein autonoom en in eigen tempo ontwikkelen. Zo voerden enkele faculteiten van de Radboud Universiteit Nijmegen (RU) 1999 onderwijskwalificaties in (Gerritsen et al., 2004). De Vrije Universiteit Amsterdam startte in 2003 met een centraal georganiseerd basiskwalificatietraject voor nieuwe

"Docenten moeten meer aandacht en waardering krijgen voor het lesgeven" (Plasterk)



medewerkers. Ook de meeste andere universiteiten boden trainingen basisdidactiek aan waarbij certificaten werden uitgereikt. Deze programma's waren regelmatig onderwerp van gesprek en uitwisseling in de bovengenoemde SOP, en zo rond 2000 was er onder docententrainers binnen de SOP een grote mate van consensus over het competentieprofiel van de universitaire docent.

### Naar wederzijdse erkenning

In 2005 hebben wij met collega's van diverse CRWO-instituten<sup>1</sup> het initiatief genomen om vanuit de bestaande ervaringen een kader te ontwikkelen dat geschikt zou zijn voor landelijke vergelijking en regeling. De tijd leek er meer dan ooit rijp voor te zijn. Internationale ontwikkelingen zoals de Bologna en Lissabon-akkoorden en de Dublin-descriptoren leiden tot de noodzaak van internationale benchmarking van onderwijskwaliteit. Er was enige tijd sprake van instellingsaccreditatie, waarbij de docentkwaliteit op instellingsniveau geborgd zou kunnen of moeten worden. De toenmalige staatssecretaris Onderwijs (Rutte) suggereerde docentkwalificaties bij wet te regelen. Een en ander leidde er toe dat de rectoren Gispén (UU) en Blom (RU) begin 2006 overeenkwamen de Onderwijskwalificatieregelingen van hun universiteiten, na vergelijking, wederzijds te erkennen en andere universiteiten uit te nodigen zich hierbij aan te sluiten. De universiteiten stemden er in september 2006 mee in hun regelingen Onderwijskwalificatie, dan wel hun plannen voor een dergelijke regeling, in samenwerking met de VSNU aan ons voor te leggen voor een review, "serieus maar niet bureaucratisch". In het onderstaande analyseren wij de aard van de wederzijdse erkenning, en focussen we op enkele interessante verschillen tussen de regelingen. Omdat de resultaten van de review nog niet vrijgegeven zijn voor publicatie zullen wij hier slechts in algemene zin naar refereren.

### Kader voor regelingen Onderwijskwaliteit

Idealiter berust een kwalificatieregeling op een redenering vanuit het eindpunt. In dit geval zou eerst de vraag beantwoord moeten worden wat 'goed onderwijs' is. Daarna wat het bijbehorende profiel van een 'competente docent' is. Vervolgens wordt een kwalificatietraject ontworpen. Een

gezaghebbend, objectief, en onafhankelijk orgaan stelt dan een en ander vast, liefst 'evidence based', en instellingen onderwerpen zich hieraan.

Er is voldoende bekend over kenmerken van effectieve docenten en kenmerken van effectieve professionaliseringstrajecten om, althans in ontwerp, te komen tot gevalideerde regelingen. Zie bijvoorbeeld de bijdrage van Mariska Leliveld elders in dit nummer, of de resultaten van de review die in opdracht van het Nieuw-Zeelandse ministerie van onderwijs is uitgevoerd (Prebble et al., 2004):

- Korte trainingen van enkele dagdelen kunnen effectief zijn voor het ontwikkelen van instrumentele didactische vaardigheden, maar zijn verder weinig effectief.
- De werkplek als locus voor professionalisering geeft de beste aanknopingspunten voor duurzame effecten: samen met collega's, en met betrekking tot het eigen onderwijs.
- Coaching, intervisie, en supervisie, met collega's zowel als met didactische deskundigen, is een effectieve manier om inzicht te krijgen in het eigen didactisch handelen en de visie die hieronder verborgen is.
- Student-evaluaties zijn doorgaans voldoende betrouwbaar om gerichte acties op te baseren.
- Langerlopende trajecten zijn effectief voor het ontwikkelen van een eigen visie op leren en onderwijzen.
- Effectieve docenten (dat is: waar studenten de beste leerprestaties boeken) zijn inhoudelijk deskundig, goed gestructureerd, enthousiast en enthousiasmerend; ze stellen hoge eisen en ze scheppen een veilige sfeer.

Wij werden echter geconfronteerd met een veelheid aan bestaande, ongelijksoortige, autonoom tot stand gekomen, en niet extern gevalideerde of geaccrediteerde regelingen en praktijken, en de uitdrukkelijke wens van de instellingen om niet in een keurslijf geperst te worden. De vraag kon dus niet zijn of een docent die door instelling X gekwalificeerd wordt voldoet aan 'de' eisen. Het gaat om gelijkwaardigheid van regelingen: mogen we er van uitgaan dat gekwalificeerde docenten in vergelijkbare aard en mate kunnen bijdragen aan onderwijskwaliteit? Hiervoor is door ons een meta-kader ontwikkeld waar de universiteiten zich aan hebben geconformeerd (zie Tabel 1).

Tabel 1 Kader gebruikt bij de review van regelingen Onderwijskwaliteit

#### 1. Is de regeling op instellingsniveau ingebed en geborgd?

Aandachtspunten hierbij zijn dat een regeling die voor niemand verplicht is, is geen regeling is. Er moet sprake zijn van een civiel effect. Het College van Bestuur is eindverantwoordelijk en heeft mogelijkheden om toe te zien op de uitvoering. De uitvoering kan worden gedelegeerd aan de faculteiten en onderwijsinstituten.

#### 2. Is er sprake van een substantieel traject of proces?

De regeling moet garanderen dat docenten op niveau zijn, dat wil zeggen dat de docent kan voldoen aan de eisen die voortvloeien uit de onderwijstaken en de beroepspraktijk. Het afgeven van een basiskwalificatie onderwijs impliceert niet dat alle docenten ook daadwerkelijk alle denkbare docenttaken kunnen uitvoeren. Wel impliceert het een zekere wendbaarheid en doorgroeibekwaamheid. De eisen zijn consistent met standaarden voor academische docenten vanuit UFO (het algemene kader dat gebruikt wordt om universitaire functies te ordenen en personeel te beoordelen) en NVAO. De docent krijgt voldoende gelegenheid om op niveau te komen; dit proces wordt gefaciliteerd. Trajecten of procedures die de docent ondersteunen hebben een duidelijke relatie met de concrete onderwijstaken en resultaatgebieden.

#### 3. Is sprake van serieuze toetsing?

De toetsprocedure is beschreven en centraal vastgesteld. Getoetst wordt op alle onderdelen van de eigen regeling. Er zijn waarborgen voor zorgvuldigheid. Bij de toetsing zijn belanghebbenden voor de onderwijskwaliteit vanuit de personeelslijn betrokken (bijvoorbeeld decaan; direct leidinggevende).

Het is duidelijk dat er binnen dit kader nog vele wegen naar Rome zijn. Je kunt je zelfs afvragen of er niet ook sprake is van verschillende Romes (naar Elshout-Mohr & Oostdam, 2001). In het onderstaande gaan we in op deze verschillen.

### Het Instellingsniveau

Aan diverse universiteiten heeft of krijgt de afdeling personeelszaken formele betrokkenheid bij inhoud en afwikkeling van de kwalificatie en is er een expliciete relatie met de resultaatgebieden uit de functieomschrijvingen van UD, UHD en hoogleraar. Gebruikelijk is dat nieuwe docenten op UD-niveau de onderwijskwalificatie verplicht moeten halen om in aanmerking te komen voor een vast dienstverband. Slechts aan een enkele universiteit is een onderwijskwalificatie verplicht voor al het vaste wetenschappelijk personeel, nieuw of 'zittend', UD of hoogleraar.

Bij veel instellingen in het traject (zo goed als) gratis voor docenten van de eigen instelling. Soms wordt een lumpsum model gehanteerd waarbij de kosten van professionalisering geacht worden deel uit te maken van de lumpsum voor onderwijs. Over de tijd die het traject de docenten kost is lang niet overal scherp nagedacht: taakafspraken worden doorgaans tamelijk globaal gemaakt en wie opdraait voor gederfde tijd voor onderwijs en onderzoek is meestal niet duidelijk. In de praktijk is tijd een knelpunt!

Waar sprake is van samenhang tussen het onderwijskwaliteitsbeleid van een instelling en het personeelsbeleid is niet alleen oog voor de onderwijstaak van de docent maar ook voor de rol en verantwoordelijkheid van de leidinggevende. Het gaat dan om scholingsmogelijkheden bieden, knelpunten signaleren, en het bespreken van de onderwijsprestaties in de cyclus van resultaat- en ontwikkelingsgesprekken. Verder valt op dat de CvB's zich verschillende rollen aanmeten: formele ondertekenaars van het certificaat, opdrachtgevers voor het volgen van een traject, direct verantwoordelijk voor het traject. Dit heeft ongetwijfeld te

maken met de (meer centrale dan wel decentrale) cultuur van de instelling. Een gebruikelijke figuur is dat het CvB de faculteiten mandateert voor uitvoering, en dat faculteiten een zekere vrijheid hebben het traject naar eigen wensen in te vullen. Dus ook binnen een instelling is er de nodige variatie, waarbij het de rol van het CvB is de bandbreedte te bepalen.

Niet-vrijblijvende eisen aan docenten zijn aan veel universiteiten van recente datum en nog niet overal geïmplementeerd. De Universiteit Maastricht (UM), de Rijksuniversiteit Leiden (RUL), en de Open Universiteit (Ou) hebben het initiatief tot wederzijdse erkenning aangegrepen om een 'fatsoenlijk' beleidskader te formuleren, en bestaande good practices te bundelen en te formaliseren. De drie technische universiteiten gebruiken de kenmerken in de regeling om tot een gemeenschappelijk 3TU-beleid te komen. De verwachting is dat medio 2008 alle universiteiten over een formeel door hun CvB vastgesteld en geïmplementeerd beleidskader beschikken.

### Substantieel Traject

Dat er vele wegen naar Rome zijn blijkt vooral uit vergelijking van de programma's. Er is geen sprake van uniformiteit, maar wellicht wel van gelijke 'substantialiteit'. Hieronder zijn enkele opvallende overeenkomsten en varianten aangestipt.

In alle trajecten zijn de volgende aandachtsgebieden van het docentschap opgenomen: ontwikkelen van onderwijs, geven van onderwijs (meestal uitgewerkt naar verschillende werkvormen zoals hoorcollege, werk- of projectgroepen), begeleiden van studenten, toetsen en evalueren of kwaliteitszorg en onderwijsorganisatie.

Doorgaans worden de al verworven competenties serieus genomen en heeft het traject ook een individuele dimensie, maar de manier waarop verschilt principieel. Aan de ene kant treffen we het model aan dat strikt uitgaat van het persoonlijk ontwikkelingsplan op basis van al dan niet eerder verworven competenties. Het maakt dan niet uit wat de docent precies doet en hoeveel tijd of moeite dit kost, als het gewenste niveau maar bereikt wordt. Hier kan dus sprake zijn van een grote mate van variatie, hoewel veel docenten in dit model ervoor kiezen gewoon een basiscursus didactiek te volgen.

Aan de andere kant staat het model van verplichte cursussen (dan wel vrijstellingen in verband met eerder verworven competenties) en opdrachten waarvan verwacht wordt dat ze de docent op niveau brengen. Hier valt wat makkelijker na te gaan wat het traject precies inhoudt.

De geschatte omvang van alle trajecten ligt tussen de 70 en de 300 uur. In een enkel geval wordt het traject gevormd door niet meer dan de basiscursus zelf. De 'modus' wordt gevormd door tien trajecten die een expliciete omvang van 200-300 uur hebben en waarbij reguliere didactische cursussen gecombineerd worden met vormen van werkplekleren. Vanwege de inbedding in de reguliere onderwijstaken is hier meestal een intake en/of startbijeenkomst, soms in aanwezigheid van de onderwijsdirecteur of direct leidinggevende om concrete afspraken te maken. De meeste trajecten hebben een looptijd van minimaal één jaar, vaak twee jaar.

Er kan sprake zijn van intervisie op de werkplek en van training, hulp of feedback door deskundigen 'on the job'. De uitvoering van opdrachten wordt ook vaak begeleid door een mentor, meestal een directe collega. In coaching staat meer de persoonlijke ontwikkeling van de docent centraal en de integratie van visies op en bevindingen over het leren van studenten in de dagelijkse praktijk. In de meeste trajecten bouwen docenten een (digitaal) portfolio op, al of niet ondersteund door deelname aan een portfolio-groep of coachgesprekken.

In één van de trajecten werkt de docent aan een product voor het eigen onderwijs, bijvoorbeeld een cursushandleiding. De kwaliteit ervan maakt deel uit van de toetsing van de BKO. In een ander traject heeft de docent, naast het volgen van een basiscursus, de keuze uit thematische modules. Eveneens varieert de aandacht voor Engels en voor ICT in het onderwijs. Eén van de trajecten speelt zich voornamelijk af in de digitale leeromgeving wat flexibeler is voor docenten en samenwerkend leren in digitale fora een prominente plaats geeft.

Het geheel overziend lijkt het erop dat de invoering van de basiskwalificatie onderwijs is aangegrepen om universitaire docenten echt te gaan ondersteunen in hun competentieontwikkeling.

### Serieuse toetsing

De toetsing is wellicht het meest interessante onderdeel van onderwijskwalificatieregelingen. Duidelijk merkbaar is dat regelingen gegroeid zijn uit een bestaande praktijk van docententrainingen. Over het algemeen is het gebruik

*Docentprofessionalisering is lang een vrijblijvende onderneming geweest*

kelijk om een certificaat te verstrekken na afloop van zo'n cursus. Doorgaans zijn daaraan geen competentie-eisen verbonden en is aanwezigheid en inzet op bijeenkomsten voldoende. Het gaat dus om een bewijs van deelname en niet om een serieus te nemen toets van onderwijsprestaties. Bij de invoering van de BKO is deze situatie op papier (bijna) overal veranderd. Doorgaans wordt docenten nu gevraagd een portfolio samen te stellen om met bewijsmateriaal uit de eigen onderwijspraktijk de competentieclaim te beargumenteren. Certificaten van gevolgde trainingen hebben hierin een plaats maar van meer gewicht zijn zelf ontwikkelde materialen, cursusevaluaties, en feedback van collega's, leidinggevend en deskundigen. Docenten moeten voor het aantonen van de onderwijscompetenties dus in actie komen in hun eigen onderwijs. In dit licht gezien is het begrijpelijk dat universiteiten van elkaar verschillen met betrekking tot de verplichting tot het volgen van een traject. Het verwerven van de BKO gebeurt feitelijk op basis van dit portfolio; een traject faciliteert.

Bij veel universiteiten moet de portfoliotoetsing nog goed op gang komen. Dit komt omdat de BKO-regelingen relatief nieuw zijn en er nog niet veel ervaring opgebouwd is met portfoliotoetsing van docenten. Het komt voor dat het portfolio niet veel meer is dan een mapje met gevolgde trainingen.

Belangrijk is ook wie toetst. Daar waar portfoliotoetsing al meer is ingeburgerd worden geloofwaardigheid, betrouwbaarheid en belangenbehartiging zo goed mogelijk gegarandeerd door commissies samen te stellen waarin leidinggevend, onderwijsdeskundigen, tutoeren en ervaren (senior)docenten participeren.

Maar welke criteria hanteren commissies? Er is geen expliciete norm of gouden standaard voor het gewenste prestatieniveau. Doorgaans wordt in de competentieprofielen volstaan met formuleringen in de trant van 'de docent is in staat tot ...'. Toetsingscommissies hebben een expertpositie: zij moeten kandidaten meten langs standaarden die zij zelf (uit ervaring?) kennen maar die niet expliciet geformuleerd zijn. Het toetsingsgesprek is het schakelpunt waar hoor en wederhoor mogelijk is, waar toetsers hun oordeel moeten onderbouwen, en waar onduidelijkheden of ontbrekende elementen kunnen worden besproken. Dit is een heikel proces waar nog niet iedereen aan toe lijkt te zijn (Van Alst et al., 2007).

### Discussie

Wij hebben gekeken naar regelingen. Procedures zoals ze 'op papier' bestaan. Wat de werkelijkheid is, in hoeverre gekwalificeerde docenten ook goede docenten zijn, in hoeverre er iets terecht komt van de professionaliseringsprogramma's, in hoeverre kandidaten in werkelijkheid serieus getoetst worden op hun onderwijsprofessionaliteit, dat kunnen wij op basis van deze informatie niet zeggen. Uit ervaring weten we dat het niet alles goud is wat er blinkt. Een belangrijke kanttekening moet worden gemaakt bij de vraag wie er nu eigenlijk allemaal gekwalificeerd zijn. De universiteiten erkennen elkaars onderwijskwalificaties; maar er is niet met zoveel woorden afgesproken dat alle docenten nu minimaal een BKO moeten hebben. Nieuw aangestelde docenten op UD-niveau zullen vermoedelijk allemaal geconfronteerd worden met een verplichting tot kwalificatie. Maar nogal wat universiteiten spreken zich niet zo duidelijk uit over zittende docenten en over

docenten op het niveau van UHD en hoogleraar. Ongetwijfeld gaan deze zaken in de toekomst aandacht krijgen, zeker wanneer mobiliteit van docenten met een onderwijskwalificatie enige omvang van betekenis krijgt. En de discussie zal zich ook moeten uitstrekken naar de trainers en de toetsers: hoe zit het met hun competenties en kwalificaties? Wie geeft ons het recht anderen de maat te nemen? Een uitbreiding waarbij ook trainingsinstituten en trajecten geaccrediteerd worden, zoals in het Verenigd Koninkrijk, maakt het systeem geloofwaardiger en transparanter. Verder mag er dan nu sprake zijn van enig civiel effect, de voordelen voor docenten zijn toch nog erg gering. In de UK kunnen docenten die over een kwalificatie beschikken zich aanmelden bij een register, een soort vereniging van gekwalificeerde docenten, en hier staan diverse voordelen tegenover: toegang tot resources, ondersteuning, communities van vakgenoten. Het gaat er ten diepste niet om dat docenten een papertje moeten halen, maar dat de kwaliteit van onderwijs zich ontwikkelt en verbetert. Aandacht en waardering voor onderwijs, daar gaat het om. Natuurlijk is het nodig een ander bestuurlijk af te hechten. Maar het blijft zaak om goede kwaliteitszorg en goede kwaliteit niet met elkaar te verwarren.

### Noot

- 1 CRWO is het netwerk van universitaire instituten op het gebied van onderwijsontwikkeling, docentprofessionalisering en (soms) onderwijs-onderzoek in het hoger onderwijs.

### Literatuur

- Alst, J. van, Jong, R. de, Baltzer, J., Dengerink, J., Oosting, J., & Tigelaar, D. (2007). Variatie in portfoliobeoordeling van docenten in het hoger onderwijs. *TH&MA*, 2007(3), 34-45.
- Baume, D. (2006). Towards the end of the last non-professions? *International Journal for Academic Development*, 11(1), 57-60.
- Eshout-Mohr, M. & Oostdam, R. (2001). *Assessment van competenties in een dynamisch curriculum*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Gerritsen, R. J., Jong, R. de, & Alst, J. M. T. van (2004). Toetsen van docentcompetenties: professionaliseringsbeleid voor docenten. *TH&MA*, 2004(5), 53-61.
- Keesen, F., Wubbels, T., Tartwijk, J. van, & Bouhuijs, P. A. J. (1996). Preparing university teachers in The Netherlands: Issues and trends. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 8-16.
- Plasterk, R. (2007). *Toespraak bij de opening van het academisch jaar 2007 van de Universiteit Utrecht*. Utrecht, 3 september 2007. Opgehaald van de website van ScienceGuide: [www.scienceguide.nl/print.asp?articleid=103919](http://www.scienceguide.nl/print.asp?articleid=103919) op 4 september 2007.
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., & Zepke, N. (2004). *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: a synthesis of the research*. New Zealand: Ministry of Education.

### Personalia

Riekje de Jong (r.dejong@iowo.ru.nl) is adviseur op het gebied van onderwijs en HRD-vraagstukken in het hoger onderwijs bij het IOWO, Radboud Universiteit Nijmegen. Hanno van Keulen (j.vankeulen@uu.nl) is onderwijskundig adviseur, docententruiner en onderzoeker bij het IVLOS, Universiteit Utrecht. Beiden reviewden op verzoek van het Rectorencollege de (ontwerp)onderwijskwalificatieregelingen van de veertien Nederlandse universiteiten.